



Česká školní
inspekce

Kvalita vzdělávání v České republice

Výroční zpráva

2021/2022



**Kvalita a efektivita vzdělávání
a vzdělávací soustavy
ve školním roce 2021/2022**

Výroční zpráva České školní inspekce

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022

Výroční zpráva České školní inspekce

Autoři:

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

PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA, Ing. Milan Appel, PhDr. Josef Basl, Ph.D., PhDr. Tomáš Beneš, PaedDr. Alice Bláhová, PhDr. Irena Borkovcová, MBA, Mgr. Simona Boudová, Bc. Eva Brabcová, Mgr. Monika Brusenbauch Meislová, Ph.D., Mgr. Bc. Jana Cipínová, Ing. Mgr. Martina Colledani, Mgr. Vladislava Coufalová, MBA, Ing. Pavel Čámský, Bc. Stanislav Daniel, Mgr. Ludmila Dobalová, Mgr. Jiří Dvořák, PaedDr. Josef Erhart, Mgr. Veronika Fiedlerová, Mgr. Roman Folwarczný, Ing. Alena Fürstová, Mgr. Monika Gloserová, Mgr. et Mgr. Gabriela Guziurová Tomiczková, doc. RNDr. PhDr. Oldřich Hájek, Ph.D., MBA, Mgr. Jana Heřmanová, Mgr. Jiří Holomek, Mgr. Blanka Hornová, Mgr. Iveta Hroudová, Mgr. Petra Chaloupková, Mgr. Karolína Chovancová, Mgr. Jakub Janega, Mgr. Petr Jiroš, Mgr. Milena Jíšová, Lucie Kovaříková, PhDr. Vlastislav Kožela, Mgr. Pavla Křepelková, Mgr. Stanislava Kudrmanová, doc. PhDr. Tomáš Lebeda, Ph.D., Mgr. et Mgr. Jakub Lysek, Ph.D., Bc. Barbora Macková, Mgr. Mírka Machková, Mgr. Dana Machová, doc. Mgr. Daniel Marek, M.A., Ph.D., Bc. Kamil Melichárek, Mgr. Zdeněk Modráček, Mgr. Lucie Mokrá, Mgr. Jiří Novosák, Ph.D., MBA, Ing. Jana Novosáková, Ph.D., MBA, Mgr. Marcela Orságová, PhDr. Miloslava Paclíková, Mgr. Ing. Pavla Paterová, Ing. Varja Paučková, Mgr. Tomáš Pavlas, Mgr. Robin Pokorný, Mgr. Miroslav Pospíšil, Ing. Dana Pražáková, Ph.D., PaedDr. Hana Sedláčková, Mgr. Pavel Schönwälder, Mgr. Michal Soukop, Mgr. Markéta Spitzerová, Bc. Jiří Stárek, Mgr. Petr Suchomel, Dr., Ing. Drahúše Šefčíková, Mgr. Karel Šimek, Mgr. Kateřina Šťastná, PhDr. Marina Ulbertová, PhDr. Ing. Blanka Vyrhlíková, MBA, Mgr. Markéta Zapletalová, Ph.D., Mgr. Kateřina Zymová.

Jazyková redakce: Mgr. Markéta Lakosilová

Obálka: Oldřich Pink

Grafická úprava a zlom: David Cícha

ISBN 978-80-88492-08-5 (brožováno)

ISBN 978-80-88492-09-2 (online; pdf)

ISBN 978-80-88492-10-8 (online; ePub)

V roce 2022 vydala Česká školní inspekce, Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5.

Elektronická verze publikace je dostupná na www.csicr.cz.

ÚVODNÍ SLOVO ÚSTŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO INSPEKTORA



Vzdělávací systém České republiky prošel v uplynulých letech velmi důležitými a náročnými zkouškami, ve kterých i přes mnoho různých komplikací dokázal obstát. Zmínit lze samozřejmě pandemii covidu-19 a vše, co s ní více než dva roky v oblasti vzdělávání souviselo, nebo výzvu v podobě integrace a vzdělávání významného počtu ukrajinských dětí a žáků v českých školách v důsledku válečné agrese Ruské federace na území Ukrajiny.

Česká školní inspekce se v uplynulém školním roce vedle velkého množství komplexních aktivit poskytujících zpětnou vazbu o kvalitě a efektivitě vzdělávání v předškolním, základním, středním, vyšším odborném a základním uměleckém vzdělávání a o kvalitě a efektivitě činností, aktivit a služeb ve školských zařízeních věnovala také několika velmi důležitým a specifickým tématům. Jako příklad mohu uvést problematiku společných znaků vzdělávání v úspěšných základních školách, vyrovnávání nerovností ve vzdělávání způsobených dlouhotrvajícím distančním vzděláváním, diagnostických aktivit školských poradenských zařízení, vzdělávání nadaných a talentovaných žáků, úspěšných středních škol s učebními obory nebo již zmíněného vzdělávání ukrajinských dětí a žáků. V rámci všech svých činností poskytuje Česká školní inspekce školám a školským zařízením také různě zaměřenou metodickou podporu, a to jak přímo na místě při hodnocících aktivitách, tak i v podobě metodických dokumentů a různých doporučení, jejichž cílem je pomáhat školám při jejich náročném poslání. Obdobnou snahu pak Česká školní inspekce směřuje i směrem k řízení vzdělávací soustavy jako celku, a to jak na úrovni ministerstva, resp. státu, tak i na úrovni jednotlivých krajů nebo i činností vykonávaných ze strany zřizovatelů. V této souvislosti bych rád zmínil dva zásadní výstupy. Prvním z nich je rozsáhlá prostorová analýza vzdělávacích dat v podobě publikace České školství v mapách a na ni navázané webové platformy Vzdělávání v datech obsahující velké množství dosud nepublikovaných vzdělávacích dat a informací vizualizovaných do podoby kartogramů, druhou pak metodický portál Kvalitní škola poskytující mnoho různých inspirací pro zvyšování kvality vzdělávání na úrovni školy či školského zařízení.

Zjištění, závěry, interpretace, analýzy, komentáře a doporučení týkající se kvality a efektivity vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky ve školním roce 2021/2022, které sumarizuje výroční zpráva České školní inspekce, jsou důležitým příspěvkem pro veškeré diskuze o vzdělávání, pro přijímání opatření a řízení vzdělávací soustavy na evidence-based principech i pro úsilí orientované na podporu škol a školských zařízení, jejich ředitelů, učitelů a všech dalších pracovníků, jejichž cílem musí být průběžné zvyšování kvality vzdělávání jako stěžejní veřejné služby, kterou stát svým občanům poskytuje.

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


OBSAH

ÚVODNÍ SLOVO ÚSTŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO INSPEKTORA.....	3
1 PŘEHLED INSPEKČNÍ ČINNOSTI VE ŠKOLNÍM ROCE 2021/2022	10
2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
2.1 PODMÍNKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
2.1.1 ŠKOLY, TŘÍDY, DĚTI A PEDAGOGOVÉ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
2.1.2 PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	15
2.1.3 FINANČNÍ PODMÍNKY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	17
2.1.4 PERSONÁLNÍ PODMÍNKY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	19
2.1.4.1 ŘEDITELÉ MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	19
2.1.4.2 PEDAGOGOVÉ MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	21
2.1.5 ŘÍZENÍ ŠKOL V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	29
2.2 PRŮBĚH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	34
2.2.1 KVALITA VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	34
2.2.2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI – PRŮBĚH SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	42
2.2.3 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ DĚTÍ.....	47
2.3 VÝSLEDKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	48
2.3.1 CELKOVÉ VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ.....	48
2.4 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	55
3 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	62
3.1 PODMÍNKY ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	62
3.1.1 ŠKOLY A ŽÁCI V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	62
3.1.2 FINANČNÍ PODMÍNKY V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	64
3.1.3 KONCEPCE A RÁMEC ŠKOLY.....	64
3.1.4 PEDAGOGICKÉ VEDENÍ ŠKOLY A KVALITA PEDAGOGICKÉHO SBORU	67
3.2 PRŮBĚH ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	71
3.2.1 KVALITA VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	71
3.2.2 DOPADY DISTANČNÍ VÝUKY – DOUČOVÁNÍ.....	80
3.2.3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI – PRŮBĚH SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	83
3.2.4 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ	84
3.3 VÝSLEDKY ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	85
3.3.1 CELKOVÉ VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ	85
3.4 VÝSLEDKY ŽÁKŮ VE VÝBĚROVÝCH ZJIŠŤOVÁNÍCH VÝSLEDKŮ.....	87
3.4.1 DOBROVOLNÉ ZJIŠŤOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ (LISTOPAD 2021).....	87
3.4.2 VÝBĚROVÉ ZJIŠŤOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ (KVĚTEN 2022).....	88
3.5 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	89
4 STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	96
4.1 PODMÍNKY STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	97
4.1.1 ŠKOLY A ŽÁCI VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	97

4.1.2	PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	98
4.1.3	FINANČNÍ PODMÍNKY VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	99
4.1.4	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	100
4.1.4.1	ŘEDITELÉ STŘEDNÍCH ŠKOL	100
4.1.4.2	UČITELÉ STŘEDNÍCH ŠKOL	101
4.1.5	ŘÍZENÍ ŠKOL VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	105
4.1.6	PŘIJÍMÁNÍ ŽÁKŮ KE STŘEDNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ	108
4.2	PRŮBĚH STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	109
4.2.1	KVALITA VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	109
4.2.2	ADAPTACE ŽÁKŮ NA PRVNÍ ROČNÍK STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	121
4.2.3	DOPADY DISTANČNÍ VÝUKY – DOUČOVÁNÍ	124
4.2.4	VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI – PRŮBĚH SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	127
4.2.5	PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ	131
4.3	VÝSLEDKY STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	134
4.3.1	CELKOVÉ VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ	134
4.3.2	UKONČOVÁNÍ STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ MATURITNÍ ZKOUŠKOU	137
4.4	ŠKOLY S VYSOKOU MÍROU NEÚSPĚŠNOSTI ŽÁKŮ VE SPOLEČNÉ ČÁSTI MATURITNÍ ZKOUŠKY	139
4.5	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	141
5	VYŠŠÍ ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ	146
5.1	PODMÍNKY VYŠŠÍHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	146
5.1.1	ŠKOLY A STUDENTI VE VYŠŠÍM ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ	146
5.1.2	PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY VE VYŠŠÍM ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ	147
5.1.3	FINANČNÍ PODMÍNKY VE VYŠŠÍM ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ	148
5.1.4	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY VE VYŠŠÍM ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ	148
5.1.4.1	ŘEDITELÉ VYŠŠÍCH ODBORNÝCH ŠKOL	148
5.1.4.2	UČITELÉ VYŠŠÍCH ODBORNÝCH ŠKOL	149
5.1.5	ŘÍZENÍ ŠKOL VE VYŠŠÍM ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ	151
5.2	PRŮBĚH VYŠŠÍHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	151
5.2.1	KVALITA VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	151
5.3	VÝSLEDKY VYŠŠÍHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	154
5.3.1	CELKOVÉ VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ STUDENTŮ	154
5.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO VYŠŠÍ ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ	156
6	ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ	162
6.1	PODMÍNKY ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	162
6.1.1	ŠKOLY A ŽÁCI V ZÁKLADNÍM UMĚLECKÉM VZDĚLÁVÁNÍ	162
6.1.2	PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY V ZÁKLADNÍM UMĚLECKÉM VZDĚLÁVÁNÍ	165
6.1.3	FINANČNÍ PODMÍNKY V ZÁKLADNÍM UMĚLECKÉM VZDĚLÁVÁNÍ	165
6.1.4	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY V ZÁKLADNÍM UMĚLECKÉM VZDĚLÁVÁNÍ	166
6.1.4.1	ŘEDITELÉ ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	166
6.1.4.2	UČITELÉ ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	166

6.1.5	ŘÍZENÍ ŠKOL V ZÁKLADNÍM UMĚLECKÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	167
6.2	PRŮBĚH ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	168
6.2.1	KVALITA VZDĚLÁVACÍHO PROCESU.....	168
6.2.2	PODPORA ROZVOJE NADÁNÍ V PRŮBĚHU ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	170
6.3	VÝSLEDKY ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	171
6.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	172
7	ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	176
7.1	PODMÍNKY ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	178
7.1.1	PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY V ZÁJMOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	178
7.1.2	FINANČNÍ PODMÍNKY V ZÁJMOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	181
7.1.3	ŘÍZENÍ ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	182
7.1.3.1	VEDOUcí PRACOVNÍCI ZAŘÍZENÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	184
7.1.3.2	PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI V ZÁJMOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	185
7.2	PRŮBĚH A VÝSLEDKY ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	186
7.2.1	KVALITA VZDĚLÁVACÍHO PROCESU.....	186
7.2.2	VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ ÚČASTNÍKŮ.....	192
7.3	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	194
8	ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	198
8.1	PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	199
8.1.1	PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	199
8.1.2	FINANČNÍ PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	200
8.1.3	ŘÍZENÍ ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	200
8.1.4	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	201
8.2	PRŮBĚH VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	202
8.2.1	PŘIJÍMÁNÍ DĚTÍ DO ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	203
8.2.2	REALIZOVANÉ VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ METODY.....	204
8.2.3	PODPORA ŽÁKŮ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ.....	205
8.3	VÝSLEDKY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	206
8.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	207
9	ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ.....	212
9.1	PODMÍNKY VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH.....	213
9.1.1	KLIENTI ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ.....	213
9.1.2	PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ, PROVOZNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH.....	214
9.1.3	FINANČNÍ PODMÍNKY VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH.....	215
9.1.4	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH.....	216
9.1.5	ŘÍZENÍ ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ.....	218
9.2	PRŮBĚH PORADENSKÉ ČINNOSTI.....	221
9.3	VÝSLEDKY ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ.....	226
9.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ.....	231

10	METODICKÝ PORTÁL KVALITNÍ ŠKOLA A PLATFORMA VZDĚLÁVÁNÍ V DATECH...	234
11	SYSTÉMOVÝ PROJEKT KOMPLEXNÍ SYSTÉM HODNOCENÍ.....	240
12	MEZINÁRODNÍ AKTIVITY A MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE	244
12.1	ZAPOJENÍ ČŠI DO MEZINÁRODNÍCH ŠETŘENÍ IEA A OECD	245
12.1.1	ZAJIŠTĚNÍ PIRLS, TIMSS, ICILS, PISA A TALIS.....	246
12.1.2	UVOLNĚNÉ ÚLOHY TIMSS, PIRLS, PISA – DIDAKTICKÁ INSPIRACE PRO UČITELE.....	248
12.2	ČLENSTVÍ VE STÁLÉ MEZINÁRODNÍ KONFERENCI INSPEKTORÁTŮ (SICI)	249
12.3	AKTIVITY ČŠI V SYSTÉMU EVROPSKÝCH ŠKOL VE ŠKOLNÍM ROCE 2021/2022	249
12.3.1	PRIORITY VE VZDĚLÁVÁNÍ ČESKÝCH ŽÁKŮ VE ŠKOLNÍM ROCE 2021/2022	251
12.3.2	SPOLUÚČAST ČŠI NA ROZVOJI SYSTÉMU EVROPSKÝCH ŠKOL.....	252
12.4	BILATERÁLNÍ A SPECIFICKÉ FORMY MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE	256
13	ŠKOLNÍ ÚRAZOVOST	260
14	KONTROLNÍ ČINNOST V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ	264
14.1	SOUHRNNÉ POZNATKY Z KONTROLNÍ ČINNOSTI V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ	264
14.1.1	ZÁKLADNÍ ÚDAJE O KONTROLE ZAŘÍZENÍ ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ	264
14.1.2	SOUHRNNÉ VÝSLEDKY Z KONTROLNÍ ČINNOSTI V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ.....	265
14.2	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZAŘÍZENÍ ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ	268
	TABULKOVÁ ČÁST.....	270
	PŘÍLOHA 1 SEZNAM ZKRATEK	282
	PŘÍLOHA 2 ZMĚNY V PRÁVNÍCH PŘEDPÍSECH	285
	PŘÍLOHA 3 SLOVNÍK POJMŮ UŽÍVANÝCH V RÁMCI ČINNOSTI ČŠI.....	288
	PŘÍLOHA 4 ANALÝZY, DATA, PUBLIKACE ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE	314
TEMATICKÁ ZPRÁVA	 PRŮBĚŽNÁ ZPRÁVA O VYROVNÁVÁNÍ NEROVNOSTÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLNÍM ROCE 2021/2022.....	321
TEMATICKÁ ZPRÁVA	 VYUŽÍVÁNÍ DIAGNOSTICKÝCH NÁSTROJŮ A DOPORUČOVANÁ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH.....	361
TEMATICKÁ ZPRÁVA	 PRŮBĚŽNÁ ZPRÁVA O INTEGRACI A VZDĚLÁVÁNÍ UKRAJINSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ	423
TEMATICKÁ ZPRÁVA	 PODPORA VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH A MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH ŽÁKŮ V ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH.....	471
TEMATICKÁ ZPRÁVA	 SPOLEČNÉ ZNAKY VZDĚLÁVÁNÍ V ÚSPĚŠNÝCH STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH S UČEBNÍMI OBORY ...	517
METODICKÉ DOPORUČENÍ	 PŘÍSTUPY K NÁROČNÉMU CHOVÁNÍ DĚTÍ A ŽÁKŮ VE ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH A MOŽNOSTI JEHO ŘEŠENÍ	549
SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA PISA 2018	 ČTENÁŘSTVÍ VE 21. STOLETÍ	625
SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA TIMSS 2019	 VYBRANÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VZDĚLÁVACÍ VÝSLEDKY ŽÁKŮ	667
SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA TALIS-PISA LINK	 INSPIRACE PRO EFEKTIVNĚJŠÍ MANAGEMENT ŠKOL PŘI SNIŽOVÁNÍ NEROVNOSTÍ.....	757
SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA	 VZTAH VELIKOSTI ŠKOLY A KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ	837

A large, hollow outline of the number '1' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both positioned below the top of the number.

1

Přehled inspekční činnosti ve školním roce 2021/2022

1 PŘEHLED INSPEKČNÍ ČINNOSTI VE ŠKOLNÍM ROCE 2021/2022





2

Předškolní vzdělávání

2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání je v České republice (dále také „ČR“) realizováno převážně v mateřských školách (dále také „MŠ“), které jsou zapsány v rejstříku škol a školských zařízení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále také „MŠMT“). Je organizováno v souladu s § 34 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále také „školský zákon“) pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let, nejdříve však pro děti od dvou let. Od 1. září 2017 je poslední rok předškolního vzdělávání školským zákonem stanoven jako povinný a je poskytován bezúplatně. Povinnost nastoupit do MŠ mají děti, které k prvnímu září příslušného školního roku dosáhnou pěti let. Povinnost předškolního vzdělávání mohou děti plnit i jiným způsobem, a to individuálním vzděláváním dítěte (které se uskutečňuje bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy), vzděláváním v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální¹, anebo vzděláváním v zahraniční škole na území ČR.

Zákonné nastavení předškolního vzdělávání² a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV³) zaručují, že jsou splněna kritéria mezinárodní klasifikace preprimárního vzdělávání pro vzdělávací úroveň ISCED 0⁴. Jsou splněny veškeré konkrétní podmínky: předškolní vzdělávání má v závazném předpise vymezeny záměrné vzdělávací pedagogické atributy, je realizováno kvalifikovanými pracovníky, probíhá v institucionalizovaném prostředí, splňuje minimální intenzitu⁵ a je zaměřeno na děti do vstupu na úroveň ISCED 1.

ČŠI v této kapitole předkládá mimo jiné zjištění, která vypovídají o tom, zda a jak se daří v praxi naplňovat cíle, které má MŠMT pro segment předškolního vzdělávání ve svých aktuálně platných strategických dokumentech ukotveny. V Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023⁶ jsou cíle zaměřeny zejména na vytváření efektivního modelu péče o děti v předškolním věku, zvyšování spravedlivosti ve vzdělávání, zvyšování podílu dětí zapojených v povinném předškolním vzdělávání, eliminaci odkladů školní docházky, maximální rozvoj potenciálu všech dětí včetně rozvoje jejich tvořivosti atd. Střednědobý strategický dokument Strategie 2030+⁷ v kartě klíčových opatření pro období 2020–2023 Podpora předškolního vzdělávání požaduje neustále zvyšovat kvalitu předškolního vzdělávání a zapojovat do něj stále více dětí. Cestou ke zvýšení kvality má být proměna obsahu vzdělávání s důrazem na klíčové kompetence, podpora pedagogů a individualizovaná práce s dětmi.

V návaznosti na legislativní úpravy v předchozím školním roce, kdy vyhláška č. 271/2021 Sb. změnila znění vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, došlo k úpravě RVP PV⁸ a mateřské školy byly povinny k 1. 9. 2021 doplnit svoje školní vzdělávací programy (dále také „ŠVP PV“) o informace týkající se vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Novelou byl ve vyhlášce do § 1d doplněn odstavec 11, který zakotvil organizaci vzdělávání ve skupinách pro jazykovou přípravu a zvýšením PHmaxu⁹ zabezpečil její financování. Platí, že pokud jsou na jednotlivém místě poskytovaného vzdělávání aspoň čtyři děti cizinci a vztahuje se na ně povinné předškolní vzdělávání, ředitel je povinen zřídit skupinu pro bezplatnou jazykovou přípravu, aby zajistil plynulý přechod těchto dětí do základního vzdělávání. Jazyková příprava je poskytována v rozsahu jedné hodiny týdně a může být vhodně rozdělena do kratších časových úseků.

¹ Podle § 47 a 48 a.

² Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

³ <https://www.msmt.cz/file/56051/>

⁴ Klasifikace ISCED 0 je rozdělena do dvou kategorií, na ISCED 01 a ISCED 02. Toto rozdělení závisí na věku a na úrovni složitosti vzdělávacího obsahu vzdělávání. Programy ISCED 01 jsou obecně určeny pro děti mladší tří let, vzdělávací programy ISCED 02 jsou určeny dětem od tří let do začátku primárního vzdělávání.

⁵ Dobu trvání nejméně dvě hodiny denně; a dobu trvání minimálně 100 dní v roce.

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

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

⁸ <https://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani.html>

⁹ Pro mateřské školy stanovuje školský zákon nastavení pedagogické práce pedagogů mateřských škol hodnotami PHmax, které jsou upravené ve vyhlášce č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Metodika stanovení PHmax pro předškolní vzdělávání https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/Metodika_stanoveni_PHmax_a_PHAMax_pro_predskolni_vzdelavani.pdf.

Vzdělávání v mateřských školách bylo, stejně jako v předchozím školním roce, ovlivněno protiepidemickými opatřeními souvisejícími s pandemií covidu-19. V průběhu školního roku, od září 2021 do března 2022, bylo vydáno několik mimořádných opatření Ministerstvem zdravotnictví, která se týkala zejména používání ochranných prostředků dýchacích cest ve školách a povinného testování. ČŠI i MŠMT průběžně poskytovali školám potřebné informace a vytvářeli metodickou podporu v této oblasti¹⁰.

Druhá polovina školního roku 2021/2022 byla ovlivněna migrací a vzděláváním ukrajinských dětí v některých mateřských školách v důsledku válečné agrese Ruské federace na území Ukrajiny. V této souvislosti byly ze strany MŠMT vydány nové právní předpisy a metodické materiály pro ředitele škol a rodiče ukrajinských dětí. V březnu 2022 byl vydán informační materiál *Vzdělávání ukrajinských dětí v ČR*¹¹ a nabyt účinnosti zákon *Lex Ukrajina*,¹² který pro oblast předškolního vzdělávání upravuje specifika přijímání ukrajinských dětí k předškolnímu vzdělávání, dále pak obsah vzdělávání v MŠ a výjimky z hygienických požadavků na školy. Děti z Ukrajiny mají možnost se v mateřských školách vzdělávat a platí pro ně stejná pravidla pro vzdělávání jako pro děti s trvalým pobytem v ČR. V návaznosti na legislativní úpravy připravilo MŠMT metodické komentáře k zákonu *Lex Ukrajina pro oblast regionálního školství*¹³ a *leták s aktuálními informacemi k tématu vzdělávání dětí z Ukrajiny v mateřských školách v souvislosti s ukrajinskou krizí*¹⁴. Dále pak *metodiku k financování vzdělávání ukrajinských dětí*¹⁵ a *metodiku pro MŠ a ZŠ pro konání tzv. zvláštního zápisu*¹⁶. MŠMT realizovalo ve dnech 28. března 2022 až 7. dubna 2022 mimořádné šetření, jehož cílem bylo zjistit volné kapacity mateřských škol všech zřizovatelů pro umístění příchodících dětí z Ukrajiny. Školy v rámci šetření rovněž nahlašovaly, kolik těchto dětí již bylo ve školách umístěno, a stejně tak, jaké mají možnosti v rozšíření svých stávajících kapacit. Druhé šetření proběhlo v červnu 2022. Cílem těchto šetření bylo získat potřebný přehled, se kterým pracovaly MŠMT i ostatní resorty a regionální samospráva v pokračující integraci ukrajinských dětí do škol. Na naléhavou potřebu věnovat důležitým tématům vzdělávání dětských uprchlíků z Ukrajiny vysokou pozornost reagovala také ČŠI. Poskytovala školám metodickou podporu¹⁷ a na základě provedeného šetření vydala tematickou zprávu *Průběžná zpráva o integraci a vzdělávání ukrajinských dětí a žáků*¹⁸. Představila zkušenosti, přístupy a postupy škol usilujících o integraci a vzdělávání vyššího počtu ukrajinských dětí a žáků, komentovala výzvy, s nimiž se školy v těchto tématech setkávaly, a nabídla důležité informace a náměty pro další podpůrné intervence ze strany institucí vstupujících do řízení vzdělávací soustavy a do systému podpory škol.

V průběhu školního roku bylo provedeno celkem 761 vstupů do mateřských škol. V 717 z nich byla realizována komplexní inspekční činnost s využitím nástroje pro hodnocení škol *Kritéria hodnocení podmínek průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních v modifikaci pro předškolní vzdělávání*¹⁹. Tento dokument je veřejně dostupným materiálem a ČŠI doporučuje jeho praktické využití i pro potřeby vnitřního hodnocení v jednotlivých mateřských školách i pro externí hodnocení školy jejím zřizovatelem. Stejně jako v předchozích letech poskytovala ČŠI mateřským školám metodickou pomoc a zrealizovala 52 webinářů, které byly zaměřeny na podporu zkvalitnění evaluační činnosti v MŠ a souběžně i na zvyšování celkové kvality ŠVP PV prostřednictvím využití nástroje InspIS ŠVP. Elektronický informační systém InspIS ŠVP může mateřským školám výrazně napomoci při vytváření, editaci a úpravě ŠVP PV na základě RVP PV. Umožňuje školám důsledněji se soustředit na jeho obsah, jelikož soulad s RVP PV je systémem formálně kontrolován.

¹⁰ <https://www.edu.cz/covid-19/>

¹¹ <https://www.edu.cz/methodology/vzdelavani-ukrajinskych-deti-v-cr/>

¹² <https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-opatrenich-v-oblasti-skolstvi-v-souvislosti-s-highlightWords=lex+ukrajina>
Opatření v tomto zákoně se vztahují na cizince, kterým byla v České republice poskytnuta dočasná ochrana podle zákona o některých opatřeních v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaných invazí vojsk Ruské federace.

¹³ <https://www.edu.cz/methodology/metodicke-komentare-k-zakonu-lex-ukrajina-pro-oblast-regionalniho-skolstvi/>

¹⁴ <https://www.edu.cz/aktualni-informace-pro-reditele-ky-materskych-skol-ke-vzdelavani-deti-z-ukrajiny/>

¹⁵ <https://www.edu.cz/methodology/postup-pri-zajisteni-financovani-narustu-poctu-deti-a-zaku-cizincu-v-ms-a-zs/>

¹⁶ <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-ms-a-zs-pro-konani-tzv-zvlastniho-zapisu/>

¹⁷ Zejména základním školám.

¹⁸ <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Prubezna-zprava-o-integraci-a-vzd>

¹⁹ <https://kriteria.csicr.cz/Index/Mod/62>

2.1 Podmínky předškolního vzdělávání

2.1.1 Školy, třídy, děti a pedagogové v předškolním vzdělávání

Počet mateřských škol se již řadu let výrazně nemění, případně mírně roste. Ve školním roce 2020/2021 se počet zvýšil o 13 škol, letos o 32 škol. Také podíl škol z hlediska zřizovatelů zůstává v podstatě beze změny.

Věková struktura dětí navštěvujících předškolní vzdělávání je rovněž dlouhodobě stabilní. Z celkového počtu **360 490** tvoří největší podíl děti 5–6leté (29,8 %), dále děti 4–5leté (28,6 %), následují děti 3–4leté (26,2 %), dětí starších 6 let je 6,3 %. Zbytek (9,1 %) představují děti mladší tří let. To jsou údaje velmi podobné loňským a předloňským.

Počet dětí mladších tří let stále mírně klesá. Nyní je jich 9,1 %, loni to bylo 9,7 %, předloni 11,8 % a rok předtím dokonce 12,5 %. Důvodem jsou pravděpodobně naplněné kapacity škol, legislativní změna (dětí mladší tří let již nemají na přijetí nárok) a také dostupnější dětské skupiny.

Od zavedení povinného předškolního vzdělávání monitorujeme zastoupení 5–6letých v celkovém množství dětí, které se účastní vzdělávání v mateřských školách. Tento podíl se v závislosti na zavedení povinného předškolního vzdělávání zvyšuje, v uplynulém roce mírně stoupl na 95,5 % (loni to bylo 94,2 %). Část dětí se vzdělává individuálně na základě žádosti rodičů a tento podíl se od roku 2017/2018 zdvojnásobil (1,3 % na 2,4 %). Znepokojivé je, že se rovněž zvyšuje podíl dětí, které plní poslední povinný ročník předškolního vzdělávání v přípravné třídě ZŠ namísto v MŠ, a nyní dosahuje 1,2 %. Přibližně 0,5 % dětí je již vzděláváno v prvním ročníku ZŠ. Nějakého možného způsobu povinného vzdělávání se tedy účastní celkem 99,6 % pětiletých dětí.

Jednou z bariér komplikujících u nás dětem přístup k předškolnímu vzdělávání je spádovost mateřských škol, která stanovuje, že přednostně jsou do MŠ přijímány děti s trvalým bydlištěm ve spádovém obvodu MŠ²⁰. Zejména děti ze socioekonomicky znevýhodněných rodin často tuto podmínku nesplňují, jelikož rodina nemá hlášený trvalý pobyt v místě, kde skutečně žijí. Další skupinou dětí, pro které je podmínka trvalého bydliště limitující, jsou děti cizinců. Přitom právě děti ze socioekonomicky znevýhodněných rodin a děti s odlišným mateřským jazykem potřebují obvykle zvýšenou míru podpory, aby dokázaly dorovnat rozdíly vzniklé sociálním vyloučením a jazykovou bariérou.

Tento problém se týká i dětí v posledním povinném ročníku předškolního vzdělávání a v praxi se setkáváme s dětmi, které do žádné mateřské školy nedocházejí až do nástupu na základní školu. Platí, že zásadně nelze přijmout nespádové dítě na úkor spádového a při přetlaku dětí se nespádové děti (i pětileté) do MŠ nedostanou. Povinnost umožnit dětem přístup k předškolnímu vzdělávání je stanovena obcím, v nichž mají děti trvalé bydliště. Pokud je velmi vzdálené od místa faktického bydliště, může být takovému dítěti nabídnuta forma individuálního vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy. V praxi se tedy takové dítě během povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání pouze dostaví k ověření výsledků vzdělávání do některé MŠ v místě trvalého bydliště. Tím je zákonná povinnost splněna, ale vzhledem k potřebám dětí, kdy pravidelný pobyt v MŠ plní funkci zejména socializační, není tento způsob vzdělávání předškolních dětí efektivní. Veřejný ochránce práv proto doporučuje zákonným zástupcům²¹, aby přihlásili dítě k trvalému pobytu v místě, kde skutečně žijí. Pro některé rodiny je přehlášení trvalého bydliště složité, jelikož je na něj vázáno např. pobírání různých dávek, OSPOD apod.

²⁰ Dle ustanovení § 179 odst. 2 školského zákona. V souvislosti se zavedením povinného předškolního vzdělávání a práva na přednostní přijetí do mateřské školy od určitého věku má obec povinnost zajistit podmínky pro předškolní vzdělávání těchto dětí.

²¹ https://www.ochrance.cz/uploads-import/ESO/25-2017-DIS-JMK_Doporuceni_k_rovnemu_pristupu_k_predskolnimu_vzdela_vani.pdf

TABULKA 1 | Školy v předškolním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Mateřské školy		
	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Počet škol celkem	5 304	5 317	5 349
z toho počet škol pro děti se SVP	111	112	112
Podíl soukromých škol (v %)	7,6	7,6	7,9
Podíl církevních škol (v %)	0,9	0,9	0,9
Podíl malých škol (MŠ do 50 dětí)	54,1	54,9	54,3
Počet tříd	16 295	16 526	16 800

TABULKA 2 | Děti v předškolním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Počet dětí v PV celkem	364 909	357 598	360 490
Podíl dětí se zdravotním postižením (v %)	3,2	3,2	3,3
Podíl cizinců v PV (v %)	3,3	3,3	3,4

Počet dětí, kterým byla povinná školní docházka o jeden rok odložena, je v ČR dlouhodobě stabilní a nedaří se jej snížit. Pozitivní změna nenastala ani po zavedení povinného předškolního vzdělávání. Podíl šestiletých dětí, které se vzdělávají v MŠ, činil v uplynulém školním roce 17,5 %, v předcházejícím roce to bylo 18,6 %.

Děti s odkladem školní docházky se vzdělávají rovněž v přípravných třídách ZŠ a v přípravném stupni ZŠ speciální. Podíl těchto dětí činil 3,7 % (v přípravných třídách 3 963 dětí a 109 dětí v přípravném stupni ZŠ speciální). Opakovaně mělo odloženou školní docházku 198 dětí v MŠ starších šesti let.

ČŠI dlouhodobě v této souvislosti sleduje nejen počty dětí, ale i příčiny odložení začátku povinné školní docházky, které jsou podrobněji zmíněny v kapitole 2.3.1.

Na jaře 2022 se zvýšil počet dětí z Ukrajiny v souvislosti s válkou a během jarních měsíců se průběžně měnil. ČŠI vydala k dané problematice samostatnou tematickou zprávu²². Pětina mateřských škol měla při přijímání ukrajinských dětí problém s kapacitou.

Důvody pro založení soukromé školy byly v uplynulém školním roce podobné jako v předchozích letech. Jednoznačně převážil záměr zřizovatele nabídnout alternativní vzdělávací směr, např. lesní mateřskou školu nebo pedagogiku Marie Montessori (47,8 %). Jako další důvody uvedli ředitelé snahu poskytovat vzdělávání s vysokou mírou individuálního přístupu (40,3 %), profilovat vzdělávání jazykovým či sportovním zaměřením (25,4 %), nabídnout konkurenci veřejnému sektoru (22,4 %) či nahradit nedostatečnou kapacitu MŠ v místě (20,6 %). Méně časté jsou důvody jako iniciativa rodičů či expanze dříve založeného subjektu. Jednotlivé důvody se často překrývají.

Ačkoli se kapacity mateřských škol průběžně rozšiřují, stále zůstává vysoký počet odmítnutých žádostí o přijetí dětí k předškolnímu vzdělávání, tedy nepřijatých dětí. Oproti předchozímu školnímu roku se zvýšil počet žádostí o přijetí o 14 218 (celkem 169 828 žádostí) a podíl neuspokojených žádostí činil 26,1 % z celkového počtu, to je zhoršení o 1,1 p. b. Nepříznivou situaci z předchozích let nyní ještě umocnila uprchlická vlna.

2.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v předškolním vzdělávání

Jedním z předpokladů pro naplnění kvalitního předškolního vzdělávání jsou odpovídající materiální, prostorové a bezpečnostní podmínky. Ve svých koncepcích, strategických plánech a následně ve školních vzdělávacích programech mají mateřské školy jasně stanovené záměry jejich průběžného zkvalitňování. Ze

²² <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Prubezna-zprava-o-integraci-a-vzd>

zjištění ČŠI vyplývá, že k jejich naplňování, zejména v oblasti investic, aktivně přispívali zřizovatelé svou finanční pomocí. Sledovaný vývoj za roky 2018/2019 až 2021/2022 zpracovaný na základě kritériálního rámce poukazuje na postupné zlepšování podmínek vzdělávání. Ve školním roce 2021/2022 umožňovaly materiální, prostorové a bezpečnostní podmínky naplňování podle všech oblastí ŠVP PV v 97,9 % navštívených školách. Z níže uvedené tabulky je patrné, že oblastmi, v nichž tyto podmínky neumožňovaly vzdělávání podle ŠVP PV v plném rozsahu, byly jako nejrizikovější vyhodnoceny běžné třídy (9,7 %) a školní zahrady (6,4 %).

Ředitelé navštívených škol usilovali o naplnění optimálních prostorových i materiálních podmínek a snažili se o jejich účelné využívání. Výrazného zlepšení ve jmenované oblasti dosáhlo 28,1 % škol, mírného zlepšení 49,2 %. Finanční prostředky získané od zřizovatele, sponzorů a v nemalé míře prostřednictvím grantů a projektů umožnily mateřským školám pokračovat ve zkvalitňování tříd nábytkem, hračkami, počítačovou technikou jak pro děti, tak i pedagogy. Ředitelé a pedagogové se shodují v dotazníkovém šetření (98,1 %, 91,2 %) na tvrzení, že mají k dispozici dostatek vyhovujících vyučovacích pomůcek. Důležitým faktorem z hlediska kvality vzdělávání je efektivita jejich využívání; v řadě případů je snižována např. nevhodným umístěním didaktických pomůcek, prostředků podporujících polytechnické a čtenářské dovednosti, experimentování a tvořivost mimo dosah dětí. V dostatečné podpoře a rozvoji pohybových dovedností často brání nedostupné tělovýchovné nářadí a náčiní. Často také není při výběru didaktických pomůcek potřebně zohledněna a podporována individualita i nadání dětí. Vyšší efektivitu zaznamenali inspektoři ČŠI ve využívání pomůcek pro děti s potřebou podpůrných opatření. ČŠI dlouhodobě sleduje také zajištění podmínek vzdělávání pro děti mladší tří let. Přes zlepšující se situaci stále převládají zejména v heterogenních třídách hračky a pomůcky certifikované pro skupinu dětí od tří let, přetrvávají nedostatky v prostorovém uspořádání tříd (chybí odpočinkové zóny, výška nábytku). Ve třídách zřízených pouze pro děti mladší tří let jsou naproti tomu dle zjištění ČŠI prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky na velmi dobré, v některých školách i nadstandardní úrovni.

TABULKA 3 | Hodnocení prostorových a materiálních podmínek z hlediska naplňování ŠVP – podíl škol (v %)

Prostorové a materiální podmínky umožňují vzdělávání podle všech oblastí ŠVP	Podíl
Rozhodně ano	79,1
Spíše ano	18,8
Spíše ne	2,1
Rozhodně ne	0,0

TABULKA 4 | Oblasti, v nichž prostorové a materiální podmínky neumožňují vzdělávání podle ŠVP v plném rozsahu – podíl škol (v %)

Oblasti	Podíl
Budova	3,6
Běžné třídy	9,7
Vybavení ICT	3,1
Pomůcky	4,7
Hřiště, sportoviště užívaná školou	1,6
Školní zahrada	6,4
Jiné	1,5

ČŠI vyhodnocuje, zda je škola vstřícné a bezpečné místo pro děti, jejich rodiče i pedagogy. V rámci kontrolní činnosti byla ve sledovaných mateřských školách cíleně prováděna kontrola bezpečnosti a ochrany zdraví. Z jejich závěrů vyplývá, že v 10 % škol bylo zjištěno porušení v oblasti prostor, z toho největší bezpečnostní rizika představovaly prostory školních zahrad, technický stav budov a jejich zabezpečení. Tato zjištění korespondují s odpověďmi ředitelů, jejichž prioritou jsou investice do školních zahrad a dvorů (52,5 %) a modernizace budov (37,7 %). Další oblastí, kde ředitelé spíše malých škol spatřují nedostatky, je vybavení ICT jak pro děti, tak pro pedagogy (33,7 %). Školy průběžně zjišťují spokojenost zákonných

zástupců se stavem prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek. ČŠI ve školním roce 2021/2022 zaznamenala pouze několik málo podnětů ze strany rodičů na nedostatky v oblasti bezpečnosti.

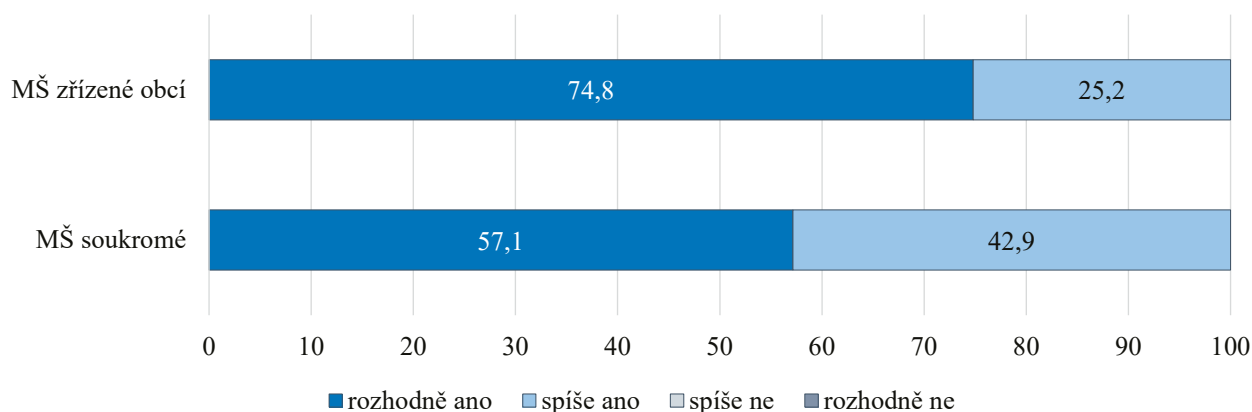
TABULKA 5 | Potřeba investic pro zlepšení materiálních podmínek MŠ – podíl škol (v %)

Oblasti	Podíl
Budova/budovy	37,7
Místnosti, herní koutky	24,1
Společné prostory (chodby, šatny, ostatní místnosti)	13,1
Hřiště, sportoviště užívaná školou	23,0
Školní zahrada, dvůr	52,5
ICT	33,7
Bezbariérové prostředí (přístup do budovy, madla na WC, vodící lišty apod.)	14,1
Sociální zařízení	12,0
Zázemí pedagogů	17,3
Jiné oblasti	7,6

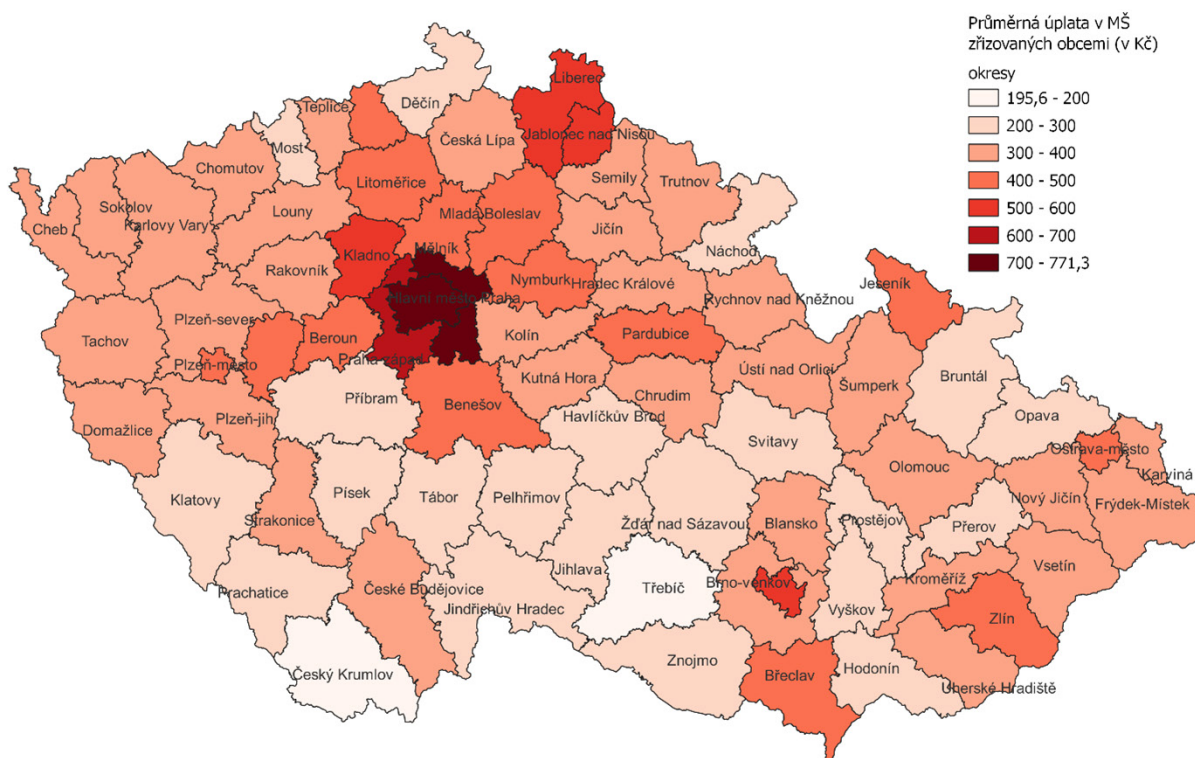
2.1.3 Finanční podmínky v předškolním vzdělávání

Důležitým aspektem pro zajištění bezproblémového chodu mateřské školy jsou finanční podmínky získávané z více zdrojů. Hlavním zdrojem byly pro MŠ finanční prostředky poskytované státem. V roce 2021 bylo na předškolní vzdělávání státem vynaloženo celkem 32,8413 miliardy Kč, což činilo 11,7 % z veřejných výdajů na vzdělávání a školské služby. Z toho mateřským školám bylo poskytnuto 32,162 miliardy Kč, což činilo 11,5 % z veřejných výdajů. Všechny mateřské školy, které byly hodnoceny v roce 2021/2022 uvedly, že finanční prostředky poskytované státem umožňovaly vzdělávání dětí podle příslušných ŠVP v plném rozsahu.

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



Finanční prostředky poskytované státem byly doplňovány úplatou za předškolní vzdělávání a školným v neveřejném sektoru.

MAPA 1 | Průměrná úplata ve školách zřizovaných obcí²³ v jednotlivých okresech 2020/2021–2021/2022 (v Kč)

Výše průměrné úplaty za předškolní vzdělávání v ČR ve školách zřizovaných obcí, krajem a MŠMT činila 387 Kč. Nejvyšší průměrná úplata byla vybírána v Praze (750 Kč), ve Středočeském (493 Kč) a Libereckém kraji (447 Kč). Naopak nejnižší úplatu hradili rodiče na Vysočině (233 Kč), v Olomouckém (267 Kč) a Jihočeském kraji (303 Kč).

V privátním sektoru byla průměrná výše školného za předškolní vzdělávání 6 259 Kč. Nejvyšší průměrné školné bylo od rodičů vybíráno v Praze (10 495 Kč), Středočeském (9 733 Kč) a Plzeňském kraji (6 300 Kč). Maximální výši školného hradili rodiče v privátní mateřské škole v Praze (18 500 Kč). Naopak nejnižší průměrné školné bylo hrazeno v Královéhradeckém (500 Kč), Ústeckém kraji (1 000 Kč) a na Vysočině (1 500 Kč).

TABULKA 6 | Průměrná úplata za předškolní vzdělání (měsíční, v Kč), školné v neveřejném sektoru

Zřizovatel	Průměrná úplata	Počet škol
Církev	750,0	4
Kraj	216,7	18
Obec	387,3	650
Privátní sektor	6 258,7	71
Státní správa (MŠMT)	150,0	2
Celkem	938,3	745

Další finance získávaly školy z Operačního programu Vývoj, výzkum a vzdělávání²⁴ prostřednictvím zjednodušených projektů (tzv. šablon). Cílem výzvy byl rozvoj mateřských škol se zaměřením na personální podporu škol, realizaci projektových dnů, podporu ICT, popř. zahraniční stáže pedagogů. Školy rovněž využily projekt Místní akční plány rozvoje vzdělávání II²⁵.

²³ Údaje z MŠ jiných zřizovatelů nejsou ve statisticky dostatečném rozsahu dostupné.

²⁴ <https://opvvv.msmt.cz/default.aspx>

²⁵ <https://opvvv.msmt.cz/vyzva/copy-vyzva-c-02-17-047-mistni-akcni-plany-rozvoje-vzdelavani-ii-verze.htm>

V hodnoceném školním roce ČŠI sledovala i realizaci úhrad souvisejících s poskytovaným vzděláváním a školskými službami. Obdobně jako v předchozím školním roce nepřesáhla u 52 % škol výše finančních prostředků vybraných od zákonných zástupců částku 2 000 Kč. Výrazně menší procento škol (2 %) vybralo částku do 6 000 Kč a 1,8 % více než 6 000 Kč. Většina škol využila vybrané finanční prostředky na akce menšího rozsahu, tzn. kina, divadla, výlety, exkurze, přednášky či návštěvy odborníků. Malé procento škol pokrylo z těchto peněz i nákup spotřebního materiálu, školních a výtvarných pomůcek. V případě, že tyto finanční prostředky zákonní zástupci neposkytli, uhradily školy akce ze svých zdrojů. Celkem 87 % škol uvedlo, že tato situace nenastala.

Na základě výše uvedených dostatečných finančních toků ze státních zdrojů a úplaty za předškolní vzdělávání mohly být pro zákonné zástupce další vybírané finanční částky nadbytečnou zátěží.

2.1.4 Personální podmínky v předškolním vzdělávání

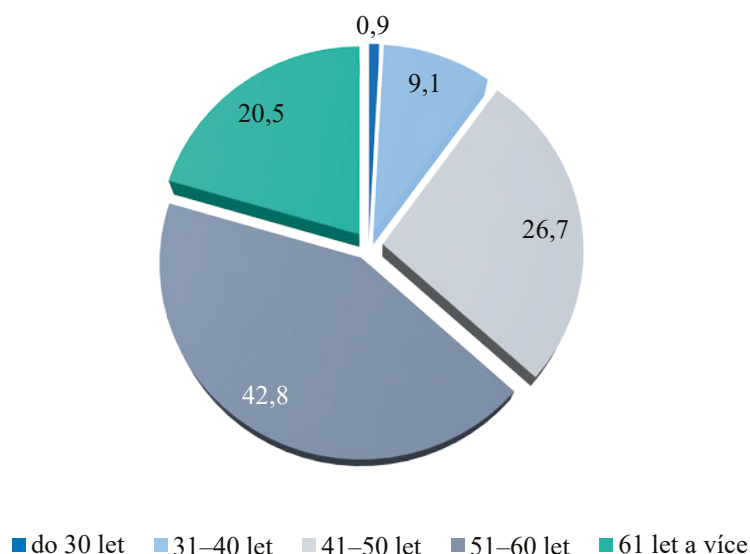
2.1.4.1 Ředitelé mateřských škol

Ředitel školy je zodpovědný za její správu a řízení, za kvalitu a efektivitu vzdělávacího procesu a za finanční řízení školy. Z uvedených důvodů musí splňovat předpoklady pro výkon funkce stanovené v zákoně o pedagogických pracovnících. Kromě uznané odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, je ředitel povinen absolvovat i studium pro ředitele školy zřizované ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí. Ve školním roce 2021/2022 splnilo dané předpoklady téměř 97 % ředitelů hodnocených mateřských škol, kteří byli do funkce jmenováni na základě konkurzního řízení. Přesto byla v rámci provedené inspekční činnosti ČŠI zjištěna u čtyř ředitelů chybějící odborná kvalifikace a sedm ředitelů neabsolvovalo v daném časovém úseku zákonem požadované studium pro ředitele škol. Tím došlo k porušení § 3 odst. 1 písm. b) a § 5 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

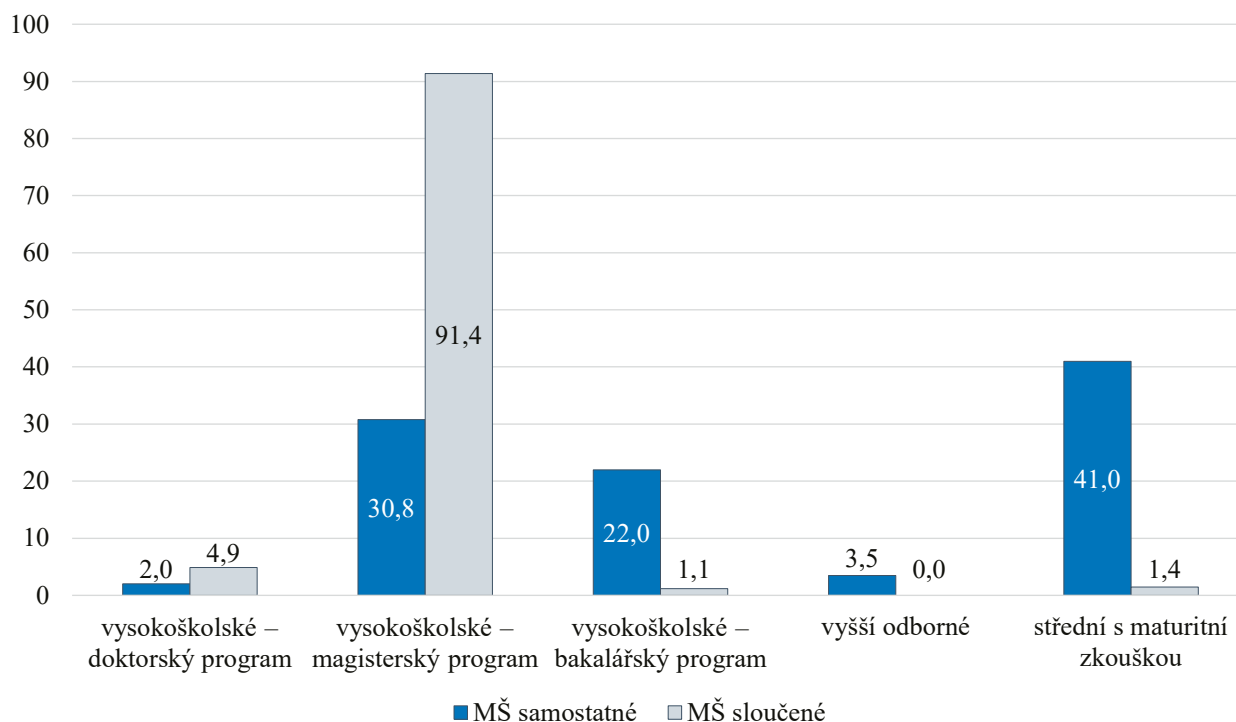
ČŠI již sedmým rokem hodnotila školy na základě zveřejněného kritériálního rámce, což jí usnadňovalo sledovat a hodnotit jejich průběžné naplňování v rozmezí několika let. Při porovnání vývoje kvality pedagogického vedení školy v letech 2018/2019–2021/2022 bylo ČŠI zjištěno, že kvalita řízení, monitorování a vyhodnocování práce školy včetně přijímání účinných opatření byla nejlépe hodnocena v roce 2018/2019 (téměř 12 % škol dosáhlo výborné a 49 % škol očekávané úrovně). V aktuálním roce 2021/2022 dosáhlo výborné úrovně 8,3 % škol, očekávané úrovně 39,5 % škol. Z uvedeného zjištění tedy vyplývá, že zbývajících 52,5 % hodnocených ředitelů se požadovaným způsobem neopíralo o výsledky vnitřní evaluace zaměřené na hodnocení kvality poskytovaného vzdělávání v jednotlivých třídách, naplňování cílů školy a nevyvozovalo účinná opatření ke zlepšení stavu. Tím se značně snižuje efektivita pedagogického vedení školy. Na problém formálně a neefektivně prováděné vnitřní evaluace upozorňuje ČŠI již dlouhodobě.

Mírný pokles v mezidobí let 2018/2019–2021/2022 byl rovněž zaznamenán v oblasti, nakolik vedení školy cíleně pečuje o relevantní potřeby každého pedagoga a jeho profesní rozvoj. V tomto případě 22,8 % ředitelů nebylo dle hodnocení inspektorů aktivní v podpoře profesního rozvoje pedagogů, nestanovilo oblasti jejich dalšího vzdělávání, kterým by se měli pedagogové věnovat, a při plánování profesního rozvoje nezohledňovalo evaluační zjištění, potřeby školy či zájem pedagogů. To znamená, že v této oblasti byli tito ředitelé hodnoceni na úrovni vyžadující zlepšení, téměř jedno procento z nich na úrovni nevyhovující. Tento fakt má následně nepříznivý dopad zejména na účelnost používaných organizačních forem a vzdělávacích metod. Zbývajících hodnocených základních činností pedagogického vedení (aktivní vytváření zdravého školního klimatu, úsilí o optimální materiální podmínky vzdělávání a důraz vedení školy na vlastní profesní rozvoj) měly ve sledovaných letech konstantní vývoj. To znamená, že vedení školy v 94 % věnovalo trvale odpovídající pozornost pozitivnímu klimatu školy, vzájemné komunikaci mezi pedagogy, dětmi a jejich rodiči. V souladu s koncepcí školy a ve spolupráci se zřizovatelem se ředitelé snažili zajistit takový stav materiálních podmínek, aby umožnil vzdělávání každému dítěti dle jeho individuálních vzdělávacích potřeb.

V porovnání s předchozím školním rokem se mírně zvýšil průměrný věk ředitelů (52,4), ve sloučených základních a mateřských školách dosahoval věkový průměr ředitelů 53 let. Počet ředitelů ve věkovém pásmu 61 a více let se od minulého školního roku zvýšil o 10,5 p. b.

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

Pozitivním zjištěním je skutečnost, že téměř 75 % ředitelů absolvovalo doktorský, magisterský či bakalářský program. Oproti předchozímu roku se jejich počet zvýšil o 14,3 p. b. Doktorský nebo magisterský program absolvovali častěji ředitelé základní školy sloučené s mateřskou školou, bakalářský program naopak častěji absolvovali ředitelé samostatných mateřských škol.

GRAF 3 | Nejvyšší dosažené vzdělání ředitelů mateřských škol – podíl ředitelů (v %)

Ve školním roce 2021/2022 bylo zřizovateli škol vyhlášeno celkem 371 konkurzů na pozici ředitele mateřské školy, což bylo o 64 konkurzů více než v roce předcházejícím. Nejčastějším důvodem vyhlášení byl odchod ředitele do důchodu (32,3 %), ukončení pracovního poměru na straně ředitele či jeho rezignace (30,7 %) a konec řádného funkčního období ředitele školy (15,6 %).

Do vyhlášených konkurzů se přihlásilo celkem 711 uchazečů, žádný uchazeč se nepřihlásil do 23 konkurzů. Řízeného rozhovoru se v rámci konkurzního řízení zúčastnilo 641 uchazečů. Nejčastěji, obdobně jako

poslední tři roky, se přihlásil do konkurzu na danou školu pouze jeden uchazeč (40,4 %). Z celkového počtu uchazečů, kteří se zúčastnili konkurzního řízení, absolvovalo studium pro ředitele škol a školských zařízení 52,3 %. Nejvyšší podíl kandidátů, kteří se přihlásili do konkurzu, tvořila jiná osoba z dané školy (52,1 %), ředitelů z dané školy bylo přihlášeno 9,9 %. Nominovaný školní inspektor byl řízenému rozhovoru s uchazečem přítomen v 87,7 %.

V porovnání s minulým školním rokem poklesla o 7,2 p. b. (na 67,8 %) patrná snaha komise vybrat nejlepšího uchazeče, kdy nevhodnější uchazeč získal výraznou většinu hlasů členů komise. Formální průběh konkurzu, kdy bylo vidět, že favorit je předem znám a většina komise se na něm shoduje, byl inspektory vyhodnocen v 11,3 %.

TABULKA 7 | Uchazeči u konkurzního řízení – podíl konkurzních řízení (v %)

Počet uchazečů	Žádný uchazeč	Jeden uchazeč	Dva uchazeči	Tři uchazeči	Čtyři uchazeči	Pět a více uchazečů
Podíl konkurzů podle celkového počtu uchazečů přihlášených do konkurzního řízení	6,2	40,4	27,5	15,1	4,6	6,2
Podíl konkurzů podle počtu uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru s uchazeči	9,4	46,6	24,5	12,1	4,3	3,0
Podíl konkurzů podle počtu uchazečů účastnících se řízeného rozhovoru s absolvovaným studiem pro ředitele škol a školských zařízení	47,7	42,0	9,2	0,8	0,3	0,0

2.1.4.2 Pedagogové mateřských škol

Dalším z kritérií, které ČŠI hodnotí, je kvalita pedagogického sboru. Není tím míněna pouze odborná kvalifikace pedagoga, ale i další důležité hledisko – nakolik svoji odbornost pedagogové využívají pro kvalitní práci s dětmi a do jaké míry dokážou diferencovat činnosti dle individuálních schopností dětí, zhodnotit, zda zvolené činnosti vedly k naplnění stanovených cílů, popř. identifikovat příčiny nezájmu dětí. Porovnáním hodnocení této oblasti v letech 2018/2019–2021/2022 je zřejmé, že očekávaná úroveň byla v tomto období konstantně hodnocena cca v 76,9 % mateřských škol, mírně však poklesl počet škol, které dosáhly výborné úrovně (4 %). Uvedená procenta poukazují na stagnaci ve schopnosti pedagogů maximálně využívat svoji odbornost pro zkvalitnění výchovně-vzdělávací práce, a to i přes mírný nárůst vysokoškolsky vzdělaných pedagogů.

Pozitivnější zjištění vyplynulo z hodnocení respektujícího přístupu pedagogů k dětem a vstřícné komunikace s dětmi a rodiči. Zde bylo průměrně 19 % mateřských škol po dobu čtyř let hodnoceno na výborné úrovni a 78 % škol na úrovni očekávané. Rovněž ve většině škol byla shledána aktivní spolupráce pedagogů, vzájemná podpora a schopnost poskytovat si zpětnou vazbu. Ve sledovaném období bylo cca 18 % škol, které dosáhly v této oblasti pouze úrovně vyžadující zlepšení. Zde bylo vzájemné předávání zkušeností mezi pedagogy výhradně formální, čímž jejich spolupráce nepřispívala ke zlepšení kvality předškolního vzdělávání. Podobné výsledky byly konstatovány i v aktivní spolupráci pedagogů na svém profesním rozvoji. V této oblasti dosahovalo trvale přibližně 16 % škol již uvedené úrovně vyžadující zlepšení, což úzce souvisí i s omezeným předáváním si informací a reflexí, účastí na dalším vzdělávání a malým zájmem o nové trendy včetně snahy inovovat již dlouhodobě uplatňované vzdělávací postupy.

V roce 2021/2022 bylo v České republice 94,1 % pedagogů odborně kvalifikovaných v souladu se zákonem o pedagogických pracovnících. Z níže uvedené tabulky je patrné, že v posledních třech letech se odbornost pedagogů mateřských škol nezvyšovala.

TABULKA 8 | Kvalifikovanost pedagogů – statistika MŠMT (v %)²⁶

Kraj	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Praha	90,7	92,9	92,6	92,0	91,0	89,4	90,5
Středočeský	91,7	92,9	92,4	92,5	90,1	90,3	91,5
Jihočeský	97,4	97,8	96,7	96,7	95,4	95,3	95,7
Plzeňský	94,8	96,4	93,8	94,1	93,2	92,9	93,7
Karlovarský	95,7	96,7	95,7	94,8	94,0	94,3	94,5
Ústecký	94,7	96,1	96,7	96,4	95,4	94,9	95,0
Liberecký	94,9	94,2	98,0	97,8	95,2	94,5	95,3
Královéhradecký	96,6	98,1	97,2	97,5	95,5	95,4	95,1
Pardubický	96,8	98,5	97,1	97,3	95,0	95,1	94,3
Vysočina	96,4	89,0	97,6	98,3	97,4	97,4	96,9
Jihomoravský	95,2	97,0	97,0	96,4	94,7	94,8	94,6
Olomoucký	97,0	97,7	97,8	97,7	95,3	94,8	94,9
Zlínský	98,3	98,9	98,8	99,2	99,0	98,4	97,9
Moravskoslezský	95,0	96,3	97,5	96,9	95,4	95,4	95,1
ČR	94,7	95,6	95,9	95,7	94,2	93,9	94,1

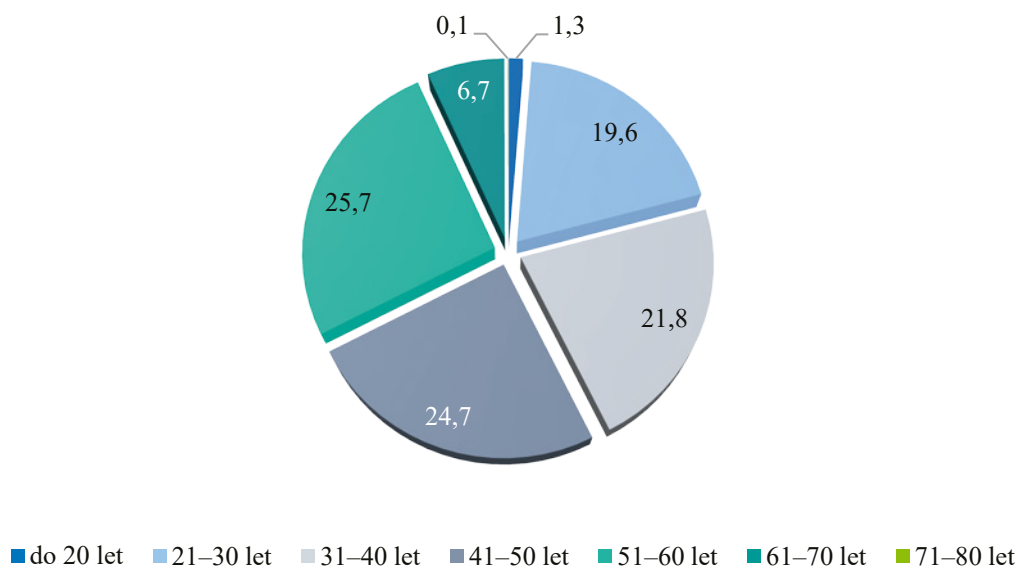
V porovnání s předchozím rokem poklesl o 0,7 p. b. počet středoškolsky vzdělaných pedagogů (61,4 %) a o 1,8 p. b. vzrostl počet pedagogů se vzděláním vysokoškolským (23 %). Celkem 6,8 % pedagogů si odbornou kvalifikaci doplňovalo různým typem studia.

TABULKA 9 | Odborná kvalifikace pedagogů pro vzdělávání dětí v MŠ – podíl pedagogů (v %)

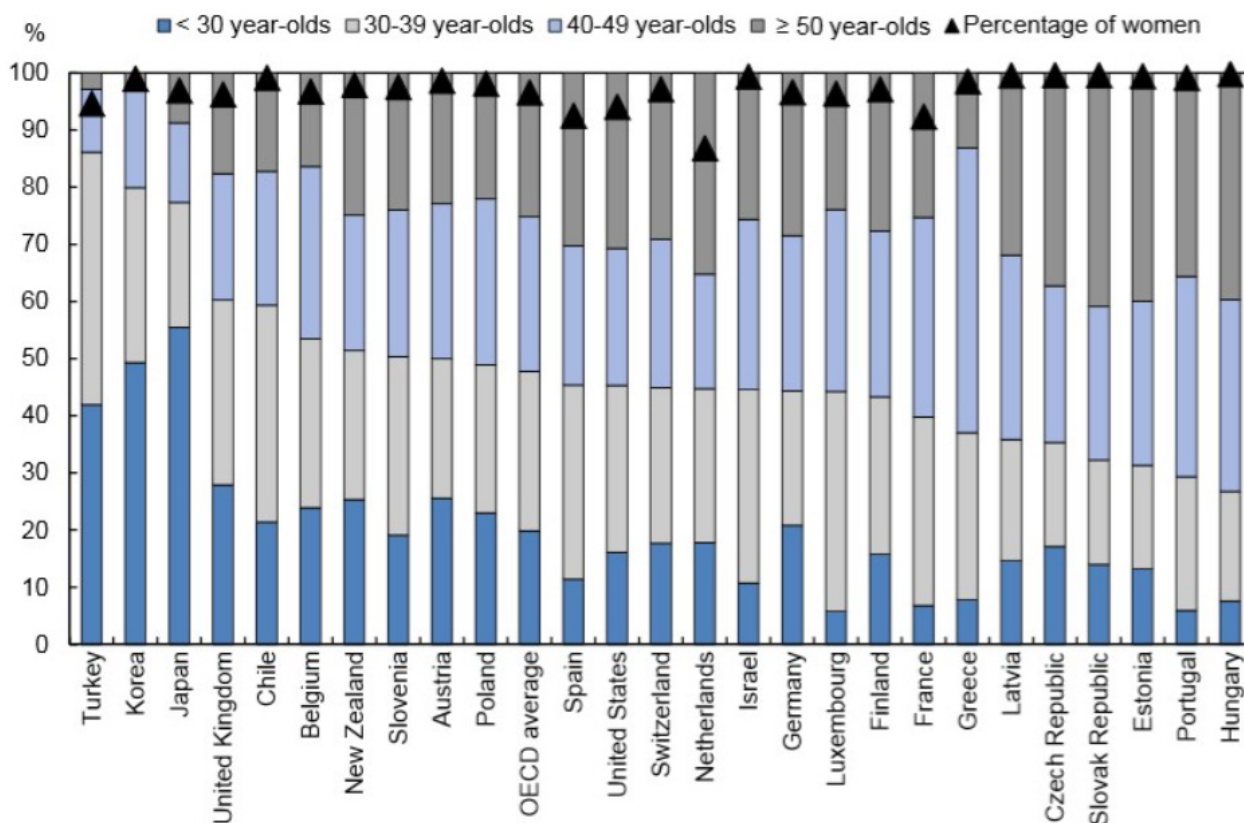
Nejvyšší dosažené vzdělání	Podíl
VŠ	23,0
VOŠ	6,5
SŠ s maturitou	61,4
Studují VŠ	2,2
Studují SŠ s maturitou	3,4
Studující VOŠ	1,2
Jiné (<i>kurz asistenta pedagoga, chůva</i>)	2,1

V příštích přibližně 10 letech odejde do starobního důchodu asi 30 % pedagogů. V současné době působí v mateřských školách pouze necelých 21 % pedagogů od 20 do 30 let věku. Je tedy v zájmu celé společnosti, aby mladá generace měla motivaci k tomu, zaměřit své studium na obor předškolního vzdělávání a tomuto povolání se věnovat.

²⁶ Modře, resp. červeně jsou v každém roce označeny dvě nejvyšší, resp. nejnižší hodnoty.

GRAF 4 | Věková struktura pedagogů – podíl pedagogů (v %)

Následující graf ukazuje, že Česká republika patří k zemím, ve kterých v předškolním vzdělávání a rané péči o děti od tří let silně převažuje věková skupina pracovníků nad 40 let.

GRAF 5 | Věkové složení pracovníků v předškolním vzdělávání a rané péči dětí od tří let (v %)²⁷

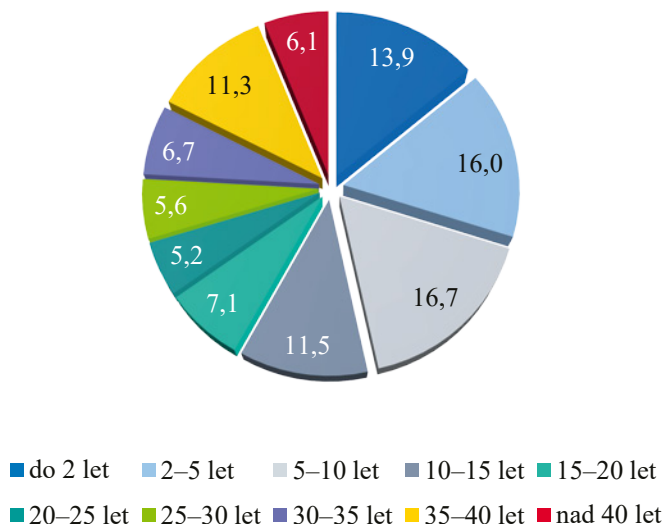
Note: Countries are ranked in ascending order of the percentage of teachers aged 40 years or older at the pre-primary level.

Source: OECD (2017a), OECD Online education database, OECD, Paris, www.oecd.org/education/database.htm.

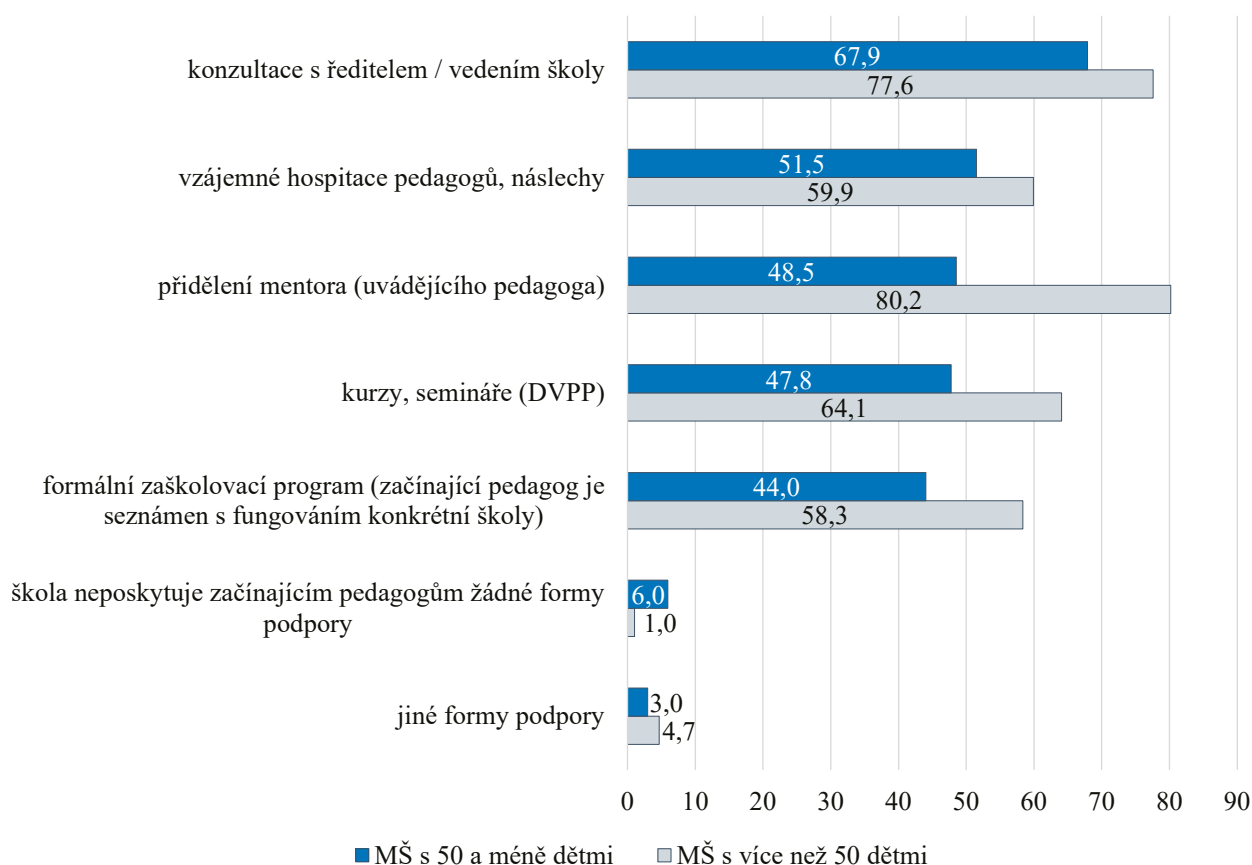
²⁷ <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47ba3c3a-6789-11eb-aeb5-01aa75ed71a1>

Zajímavým zjištěním je fakt, že pro pedagogy mateřských škol je příznačné méně časté střídání škol, ve kterých působí. Za posledních pět let působilo na jedné škole 74,9 % pedagogů, na dvou školách 19,8 % a na více školách pouze 3,8 % pedagogů. Průměrná délka pedagogické praxe v hodnocených školách činila 17 let a průměrná délka praxe pedagogů na konkrétní hodnocené škole byla 10 let.

GRAF 6 | Délka pedagogické praxe – podíl pedagogů (v %)



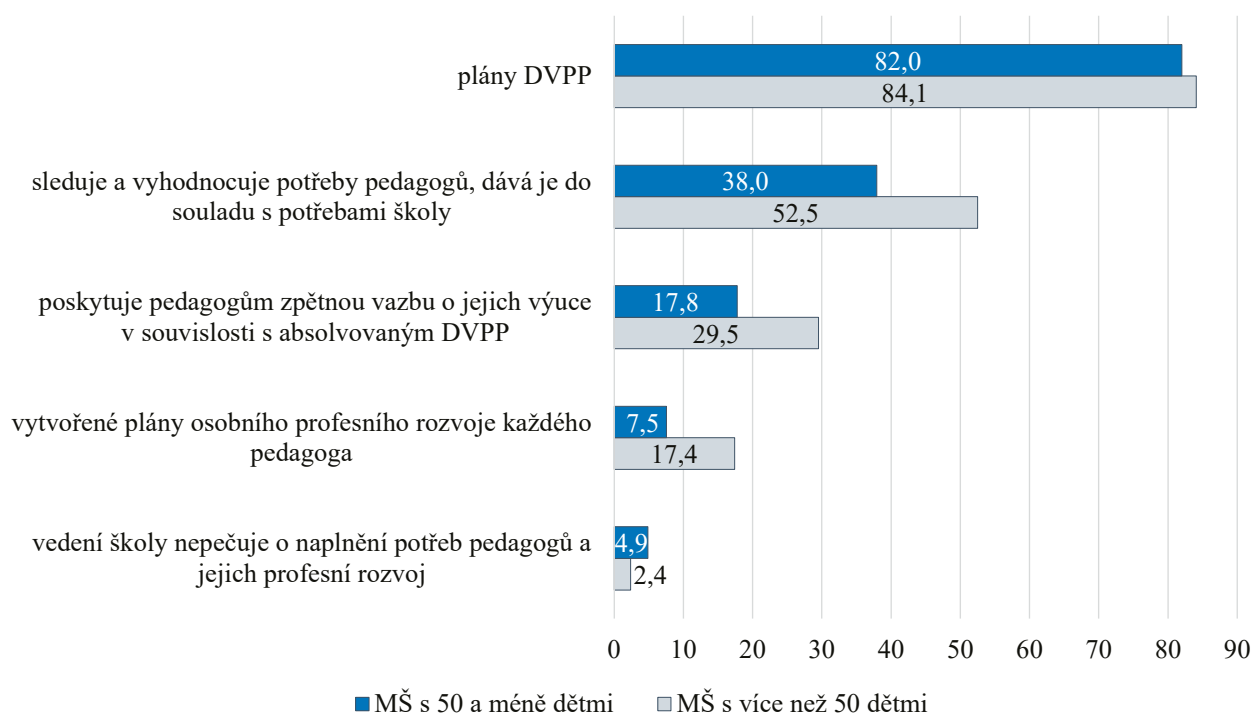
V minulém školním roce byli téměř v 56 % mateřských školách přijati začínající pedagogové. Oproti roku 2020/2021 poskytli ředitelé začínajícím pedagogům častěji konzultace s ředitelem či vedením školy, zvýšil se i počet vzájemných hospitací a náslechlů včetně přidělení uvádějícího pedagoga. Dle hodnocení inspektorů však uvedené konzultace s ředitelem či vedením školy nebyly dostačující, pokud nebyly propojeny s dalšími, výše uvedenými formami. Mírně poklesla četnost formálního zaškolovacího programu a účast na seminářích. Z níže uvedeného grafu jsou rozdíly mezi možnostmi a efektivní pomocí malých či velkých škol jasně zřetelné. Ze zjištění vyplývá, že velké školy se začínajícím pedagogům věnují více. Důvodem jsou však jejich výhodnější podmínky nejen po stránce personální, kde je patrný nejvyšší rozdíl (možnost výběru při přidělení uvádějícího pedagoga), ale i po stránce dalšího vzdělávání. Účast začínajících pedagogů na vzdělávání je často pro malé školy ztížena mnohdy velkou vzdáleností do krajského města, popř. finanční náročností, ale i obtížnějším zabezpečením organizace provozu školy.

GRAF 7 | Podpora začínajícím pedagogům – podíl škol (v %)

Přesto ČŠI hodnotí podporu začínajících pedagogů ze strany vedení školy spíše jako formální. To znamená, že školy se ne vždy při jejich podpoře důsledně zaměřují na systematickou pomoc v oblastech, které začínající pedagogové nezvládají (orientace v RVP PV a práce s ním, problémy s vysokým počtem dětí a efektivní organizací dne, chybějící orientace v inovativních metodách a formách vzdělávací práce včetně individualizace vzdělávání na základě pedagogické diagnostiky). Nabízí se zde oprávněný názor, že toto je rovněž záležitost vzdělávacích institucí včetně pregraduálního vzdělávání, které budoucí pedagogy připravují na jejich profesi. Na tuto skutečnost ČŠI upozornila v závěrech výroční zprávy již v roce 2019/2020²⁸.

Více než tři čtvrtiny (82,9 %) ředitelů uvedly, že pro pedagogy vytváří plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Pouze 44,5 % z nich však při jejich tvorbě vychází ze sledování a vyhodnocování individuálních profesních potřeb jednotlivých pedagogů a dává je do souladu s potřebami školy. Plány osobního profesního rozvoje každého pedagoga jsou na mateřských školách stále spíše ojedinělé (12 %) a nízký je i počet škol, ve kterých vedení poskytuje pedagogům zpětnou vazbu o kvalitě vzdělávacího procesu v souvislosti s jejich absolvovaným dalším vzděláváním (23,1 %). V 3,7 % MŠ bylo zjištěno, že vedení školy nepečuje o naplnění potřeb pedagogů a jejich profesní rozvoj vůbec. Podíl výše uvedených vybraných typů aktivit pro naplnění potřeb pedagogů a jejich profesní rozvoj oproti loňskému roku poklesl.

²⁸ [https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(3\)](https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(3))

GRAF 8 | Způsob péče o naplnění potřeb pedagogů a o jejich profesní rozvoj – podíl škol (v %)

Kurzy a semináře dalšího vzdělávání pedagogů se nejčastěji týkaly vědomostí a znalostí ve vzdělávacích oblastech předškolního vzdělávání; v rámci DVPP se jich zúčastnilo 38 % pedagogů. DVPP k metodám a formám vzdělávání včetně nových a alternativních pedagogických směrů absolvovalo 16,9 % pedagogů a ke vzdělávání dětí s odkladem povinné školní docházky 16,4 % pedagogů. V souvislosti se zvyšováním kvality předškolního vzdělávání absolvovalo pouze 16 % pedagogů kurzy a semináře zaměřené na individualizaci vzdělávání na základě pedagogické diagnostiky (včetně vedení portfolia). Obdobně jako u ředitelů byla snaha o rozšíření si vědomostí a dovedností v této důležité oblasti nízká. Rovněž jen malé procento pedagogů projevilo zájem o vzdělávání v oblasti logopedie a logopedické prevence (12,7 %), a to přesto, že logopedické vady a poruchy řeči jsou jednou z nejčastějších příčin odkladů povinné školní docházky. Vzhledem k investicím na vybavení mateřských škol digitálními pomůckami a udržitelnosti nastavení moderní komunikace s rodiči pomocí těchto technologií v období pandemie covidu-19 je potřebné, aby byla věnována systematická pozornost rozvoji digitálních kompetencí předškolních pedagogů, a to i v oblasti didaktiky digitálního vzdělávání dětí²⁹. Dovednosti v oblasti ICT formou DVPP posilovalo však pouze 9,7 % pedagogů.

Toto zjištění dokládá nepříznivou skutečnost, kdy pouze necelá osmina ředitelů či vedení škol orientuje podporu rozvoje pedagogů na základě vytvoření plánů osobního profesního rozvoje každého pedagoga.

²⁹ Doporučení k rozvoji digitálních kompetencí pedagogů je uvedeno i v souhrnné zprávě z průzkumu s názvem Using Digital Technologies for Early Education during COVID-19 – OECD Report for the G20 2020 Education Working Group, https://www.oecd-ilibrary.org/education/using-digital-technologies-for-early-education-during-covid-19_fe8d68ad-en.

TABULKA 10 | Další vzdělávání pedagogů mateřských škol – podíl pedagogů (v %)

Zaměření	Podíl
Vědomosti a znalosti ve vzdělávacích oblastech předškolního vzdělávání	38,0
Metody a formy vzdělávání, nové a alternativní pedagogické směry	16,9
Školní zralost, zápis dítěte do ZŠ, vzdělávání dětí s odkladem povinné školní docházky	16,4
Individualizace vzdělávání, pedagogická diagnostika (vč. vedení portfolia)	16,0
Podpora rozvoje gramotností a klíčových kompetencí	14,4
Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (metody, formy, podpora)	13,3
Logopedie, logopedická prevence	12,7
Bezpečnost a ochrana zdraví	12,1
Vlastní osobní rozvoj pedagoga (měkké dovednosti)	11,8
Prevence a projevy rizikového chování dětí	9,9
Dovednosti v oblasti ICT	9,7
Jiná oblast	8,6
Spolupráce se zákonnými zástupci dětí	8,4
Vzdělávání dětí mladších 3 let	6,0
Zájemové a neformální vzdělávání	5,1
Společné vzdělávání (právní aspekty, úprava ŠVP apod.)	4,7
Chování a vedení třídy	3,8
Vedení školy, manažerské dovednosti	3,4
Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí	3,2

Přestože 77 % pedagogů uvedlo, že má možnost ovlivnit četnost účasti na vzdělávacích akcích, pouze necelých 27,8 % z nich považuje DVPP za největší přínos pro svůj osobní rozvoj. Za nejvíce přínosnou považuje 39,2 % pedagogů spolupráci s kolegy ve škole.

TABULKA 11 | Nejvíce přínosné aktivity pro osobní rozvoj pedagoga – podíl pedagogů (v %)

Typ aktivity	Podíl
Samostudium	13,6
Spolupráce s kolegy ve škole	39,2
Online vzdělávání, e-kurzy	13,0
DVPP	27,8
Mentor	1,8
Neformální vazby s kolegy jiných škol	4,5

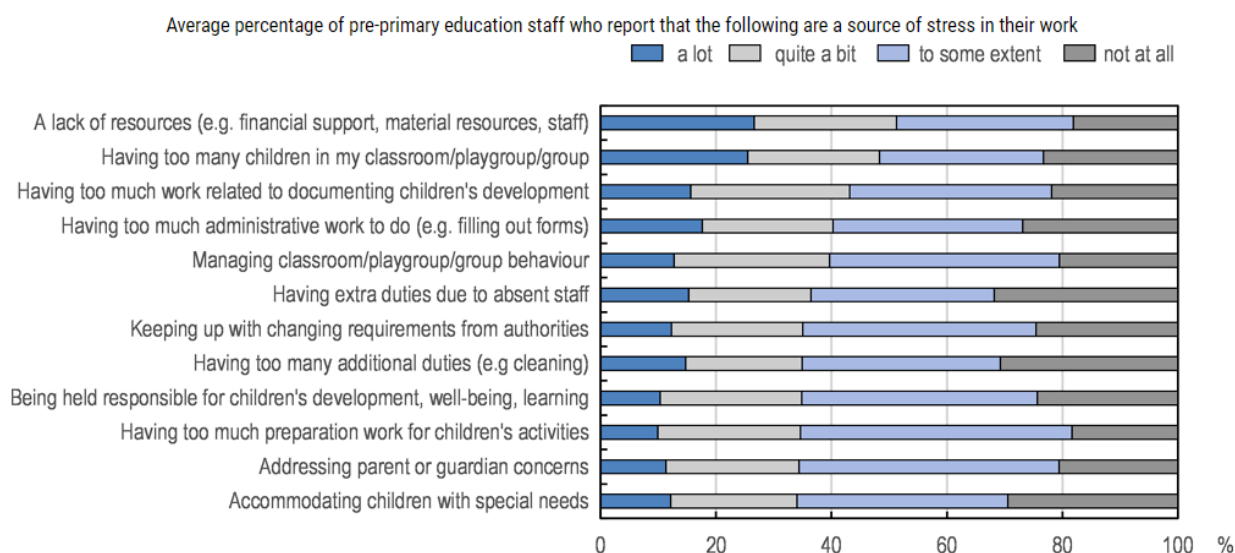
Již několik let vnímají pedagogové (59,7 %) jako největší překážku omezující je při výkonu učitelské profese administrativu (třídní vzdělávací plány, pedagogickou diagnostiku). V tomto případě se však jedná o dokumentaci, která vyplývá z RVP PV a která je pro cílenou, systematickou individualizovanou pedagogickou práci nezbytná. Je pravděpodobně vhodné položit si otázku, zda jejich zpracování nevyžadují někteří ředitelé nepřiměřeně a nadbytečně podrobné a rozsáhlé na úkor otevřeného pracovního plánu pedagoga, který je vytvářený a dotvářený postupně. Rovněž systém sledování, hodnocení a způsob záznamů pokroků dítěte musí být dle RVP PV pro pedagogy přehledný, smysluplný a účelný.

Další omezující překážkou jsou pro pedagogy vysoké počty dětí ve třídách (38,6 %) a v přímé souvislosti chápe 45 % pedagogů snížení počtu dětí ve třídě jako silnou potřebu ke zkvalitnění své práce. Z hospitační činnosti ČŠI v navštívených školách ve školním roce 2021/2022 vyplývá, že v ČR průměrný počet dětí zapsaných na třídu činil 21,8 a průměrný počet přítomných dětí ve třídě v průběhu hospitační činnosti ČŠI byl 12,6. V jednotlivých mateřských školách však existují v počtech dětí zapsaných v průměrné docházce dětí velké rozdíly, mnohdy způsobené tlakem zřizovatele na uspokojení poptávky co největšího počtu zákonných zástupců.

TABULKA 12 | Průměrný počet zapsaných a přítomných dětí ve třídě³⁰

Kraj	Průměrný počet zapsaných dětí ve třídě				Průměrný počet přítomných dětí ve třídě			
	Celkem	Dopolední blok	Pobyt venku	Odpolední blok	Celkem	Dopolední blok	Pobyt venku	Odpolední blok
Praha	22,5	22,4	20,8	23,6	13,2	13,7	12,4	10,9
Středočeský	22,1	21,9	21,8	23,0	12,1	13,3	13,0	8,9
Jihočeský	21,9	21,7	21,9	23,2	12,9	13,2	15,4	10,2
Plzeňský	22,0	22,1	21,8	21,5	12,6	13,0	11,5	10,7
Karlovarský	20,8	20,9	20,3	20,8	11,2	12,4	11,0	9,3
Ústecký	19,4	19,0	19,7	20,4	11,4	11,7	11,7	10,2
Liberecký	20,5	20,2	22,3	20,5	12,2	12,6	14,7	9,8
Královéhradecký	21,6	21,3	23,8	21,8	12,3	12,6	13,4	11,4
Pardubický	22,5	22,3	22,4	23,0	13,7	14,4	14,8	11,8
Vysočina	20,1	19,8	19,9	21,2	12,0	12,8	12,0	9,2
Jihomoravský	22,0	21,8	22,6	22,5	12,7	13,2	13,6	11,6
Olomoucký	21,9	21,9	21,8	21,9	12,0	13,0	13,3	9,6
Zlínský	22,1	22,0	22,3	23,0	13,1	13,4	13,9	11,6
Moravskoslezský	22,6	22,5	20,6	23,4	13,7	14,2	12,6	12,0
ČR	21,8	21,6	21,7	22,4	12,6	13,2	13,2	10,5

Pokud bychom porovnali překážky omezující výkon profese a zdroje stresu uváděné našimi předškolními pedagogy a pedagogy účastnicími se šetření **TALIS Starting strong³¹**, kteří uváděli zdroje stresu, shodují se zejména ve vysokých počtech dětí ve třídách, administrativě v souvislosti s dokumentací o rozvoji dětí a ve vykonávání přílišné administrativy obecně. Poukazují ale na nízké finanční zdroje a materiální vybavení škol, které jsou v České republice naopak na velmi vysoké úrovni.

GRAF 9 | Důvody stresu v práci pedagogických pracovníků v preprimárním vzdělávání (v %)³²

Note: Response options are ranked in descending order of the percentage of staff who rated them as "a lot" or "quite a bit" a source of stress.

Source: TALIS Starting Strong 2018 Database.

³⁰ Modře, resp. červeně jsou pro každý označeny dvě nejvyšší, resp. nejnižší hodnoty.

³¹ https://www.oecd-ilibrary.org/sites/301005d1-en/1/2/4/index.html?itemId=/content/publication/301005d1-en & csp_=d5ed60fb5c4d257bbb6358fc7741a521 & itemIGO=oecd & itemContentType=book

³² https://www.oecd-ilibrary.org/sites/301005d1-en/1/2/4/index.html?itemId=/content/publication/301005d1-en & csp_=d5ed60fb5c4d257bbb6358fc7741a521 & itemIGO=oecd & itemContentType=book

Poměrně vysoké procento pedagogů (41,4 %) pocítuje silnou potřebu získání inspirace v oblasti metod a forem práce. Přestože si s dalšími kolegy vyměňuje informace o výsledcích vzdělávání téměř 81,6 % pedagogů, o metodách a formách vzdělávání 65,4 % pedagogů a téměř 67,6 % pedagogů si vyměňuje různé materiály ke vzdělávání, pro inspiraci to zřejmě nepostačuje. K naplnění této potřeby by zcela jistě napomohly možnosti realizovat aktivní návštěvy škol, kde oblast vzdělávání vyhodnotila ČŠI jako příklad inspirativní praxe, nebo využití kvalitně zpracovaných příkladů inspirativní praxe uvedených na webu ČŠI³³.

Ve školním roce 2021/2022 působil v 54,3 % hodnocených škol asistent pedagoga (dále „AP“), což znamená nárůst o 7 p. b. oproti roku předchozímu.

Jako oprávněné bylo přidělení AP školským poradenským zařízením hodnoceno v 97 % mateřských a sloučených škol. Metodické vedení AP realizovali téměř v 91,5 % třídní pedagogové, v 19,3 % byl za tímto účelem využit školní speciální pedagog, popř. školní psycholog (4,4 %). Ředitelé škol k tomuto rovněž využívali v 36 % další vzdělávání AP, popř. realizovali metodické vedení AP sami (26,2 %). Efektivitu podpory dětem prostřednictvím AP ověřovali v 89,1 % při rozhovorech s pedagogy, v 65,6 % při hospitacích bez zjevného záměru a k nejcennějšímu ověření docházelo při vlastní pedagogické činnosti ředitelů (v 54,3 %).

Dostupnost specialistů se v tomto školním roce oproti předešlému roku mírně lišila. Počet samostatných mateřských škol a sloučených se základní školou, kde mají alespoň jednoho školního speciálního pedagoga, poklesl o 0,8 %, počet školních psychologů naopak vzrostl o 1,2 %, rovněž vzrostl i počet AP (o 7,2 %). Počet školních asistentů klesl o 12,5 % a osobních asistentů o 0,5 %.

TABULKA 13 | Dostupnost specialistů v navštívených MŠ – podíl škol (v %)

Typ specializované pozice	Průměr na školu	Podíl škol, které mají alespoň jednoho specialistu
Školní speciální pedagog	0,1	6,3
Školní psycholog	0,0	1,5
Asistent pedagoga	1,0	54,3
Školní asistent	0,3	31,2
Sociální pedagog	0,0	1,1
Osobní asistent	0,0	0,7

2.1.5 Řízení škol v předškolním vzdělávání

Pro efektivní předškolní vzdělávání a dosahování optimálních vzdělávacích výsledků jednotlivých dětí v mateřské škole je významným faktorem kvalita jejího řízení. Pro úspěšné řízení školy je základem realisticky stanovená vize jejího směřování včetně jasně stanovených cílů a vhodně zvolených strategií k jejímu naplňování. Silná vize přináší čitelnější obraz školy pro veřejnost i pro pracovníky školy a významným způsobem napomáhá směřování pedagogického úsilí stejným směrem. Škola v ní má možnost uplatnit své silné stránky ve prospěch školy i ve prospěch jejích jednotlivých pracovníků a tím je činit spokojenější. Může škole napomoci vyjasnit si související aktivity, jako jsou: úprava ŠVP PV, nastavení dlouhodobého plánu (co chceme, co potřebujeme a jak a kdy to uděláme), nastavení cíleného vzdělávání pedagogických pracovníků, zajištění materiálního vybavení školy, nastavení webových stránek apod. Pozitivní je, že se oproti loňskému roku mírně zvýšil podíl škol, které byly v této oblasti úspěšné, z původních 75,6 % na 82,5 %. Zvýšil se i podíl škol, kterým se dařilo svoje koncepční záměry logicky a promyšleně zpracovat do základního vzdělávacího dokumentu ŠVP PV z 85,1 % na 87,9 %.

Jasná pravidla umožňující konstruktivní komunikaci všech aktérů a jejich participaci na chodu školy má nastaveno 89,9 % škol, z toho 7,5 % dosahuje výborné úrovně (tzn. že pravidla jsou systematická a promyšlená). Opatření ke zlepšení muselo v této oblasti na základě inspekčního hodnocení přijmout 10,2 % MŠ. Údaje naznačují, že školy této oblasti pozornost věnují. Stejně jako v předchozích letech se však projevovaly

³³ <https://www.kvalitniskola.cz/Namety,-inspirace,-aktuality/Prehled-PIP>

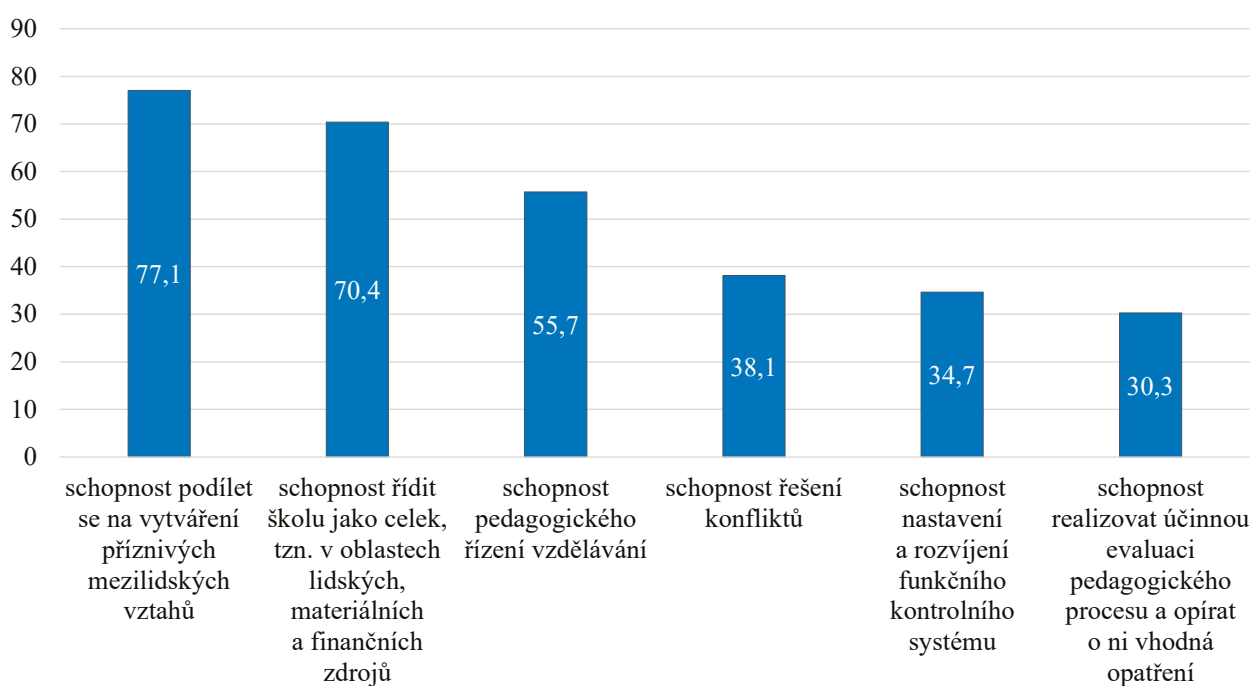
výrazné rozdíly v její úrovni a efektivitě. Ve vztahu k zákonným zástupcům dětí má stále málo škol nastaven systém pravidelných individuálních konzultací pro zajištění průběžného dialogu o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení. Méně je tím zajištěna součinnost školy a rodiny při vzdělávání, důležitá pro osobnostní rozvoj dětí. Spolupráce tedy probíhá spíše prostřednictvím pravidelných, více neformálních setkávání (besídky, tvořivé dílny), jejichž příznivým důsledkem jsou převažující oboustranně pozitivní vztahy. V některých školách se spolupráce s rodiči nedařila. Svědčí o tom stížnosti zaměřené na oblast komunikace se zákonnými zástupci, z nichž 37,5 % bylo vyhodnoceno jako důvodných. Ve spolupráci se zřizovateli byly v loňském školním roce zaznamenány pozitivní posuny a výsledky se promítaly zejména ve zlepšující se kvalitě materiálně-technického zázemí škol (podrobněji část 2.1.2). Pozitivně bylo hodnoceno také časté spolupodílení se nebo zapojování škol do akcí pořádaných zřizovateli nebo dalšími partnery a místními organizacemi, což podporovalo sounáležitost školy s obcí.

Bez zásadnějších změn byla při inspekční činnosti hodnocena funkčnost MŠ jako vstřícného a bezpečného místa pro děti, jejich rodiče i pedagogy. Stejně jako v předchozím období většina škol (86,8 %, vloni 87,3 %) tento požadavek naplňovala a jen 13 % škol muselo provést opatření ke zlepšení stávajícího stavu.

Rovný přístup dětí ke vzdělávání zajišťovaly, stejně jako v předchozích letech, téměř všechny mateřské školy (97,7 %). Porušení ve stanovení podmínek přijímání k předškolnímu vzdělávání zjistila ČŠI u čtyř škol. Porušení v dodržování podmínek a kritérií pro přijímání k předškolnímu vzdělávání stanovených zákonem a vydaných ředitelem školy bylo zjištěno rovněž ve čtyřech školách. Opakovaně je ve vzdělávacím procesu při inspekční činnosti u většiny MŠ pozitivně hodnocen důraz, který kladou na adaptaci a začleňování dětí do kolektivu a na podporu jejich sociálních kompetencí. Nepříznivým jevem však je, že stále ještě většina škol nedokáže zvyšovat úroveň cílené, individuální podpory dětem na základě závěrů pedagogické diagnostiky (podrobněji v části 2.2.1).

Osobnost ředitele (případně zástupce ředitele nebo vedoucího pedagoga), jeho odborné znalosti, manažerské dovednosti a úroveň komunikace jsou významnými předpoklady pro efektivní řízení školy. Odborné předpoklady pro výkon funkce stanovené v § 5 a § 33 zákona o pedagogických pracovnících splňují téměř všichni ředitelé mateřských škol (96,8 %). Většina ředitelů byla do funkce jmenována na základě konkurzního řízení (96,3 %), zhruba ve 2 % MŠ je ředitel řízením školy dočasně pověřen. V 1,7 % případech ČŠI zjistila porušení v plnění nebo v rozsahu hodin přímé vyučovací činnosti ředitele školy. V hodnoceném období se nevyskytl případ, kdy by ČŠI zjistila závažné nedostatky v činnosti mateřské školy a podala návrh na odvolání ředitele.

GRAF 10 | Ředitel prokazuje dobré manažerské schopnosti v následujících oblastech – podíl škol (v %)



Dobré manažerské schopnosti prokazovalo vedení škol (ředitel, zástupce ředitele, vedoucí pedagog) při vytváření zdravého školního klimatu, v podílení se na vytváření příznivých mezilidských vztahů (celkem 77,1 %) a ve způsobilosti řídit školu jako celek – tzn. v oblastech personálních, materiálních a finančních zdrojů (70,4 %). Dlouhodobě však ČŠI zjišťuje problémy související s řízením pedagogických procesů v MŠ. Schopnost pedagogického řízení vzdělávání byla kladně hodnocena pouze u zhruba poloviny ředitelů (55,7 %) a způsobilost efektivně řešit konflikty prokázalo 38,1 % ředitelů MŠ. Ukazuje se, že zhruba dvě třetiny vedení škol postrádá dovednosti objektivně hodnotit práci svojí školy. Schopnost nastavit a rozvíjet funkční kontrolní systém projevilo 34,7 % a schopnost realizovat účinnou evaluaci pedagogického procesu a opírat o ni vhodná opatření pouze 30,3 % vedoucích pracovníků MŠ. Zvyšování kvality a úrovně vzdělávání vyžaduje, aby vedení školy dokázalo motivovat zaměstnance k dalšímu rozvoji, a to zejména v oblasti nových přístupů ve vzdělávání dětí, využívání efektivních forem a metod práce. Významná je také podpora začínajícím pedagogům a sdílení pedagogických zkušeností mezi pedagogy a s dalšími školami. V hodnoceném období došlo k mírné pozitivní změně v hodnocení kritéria, které se zaměřuje na to, zda vedení školy cíleně pečuje o naplnění relevantních potřeb každého pedagoga a jeho profesní rozvoj, vytváří podmínky pro výměnu pedagogických zkušeností s dalšími školami a účinně podporuje začínající pedagogy. Výborné úrovně dosáhlo 5,7 % škol (vloni 5,6 %) a požadované úrovně 71,4 % škol (vloni 66,9 %). I přesto, že se podíl škol, ve kterých byl zjištěn stav vyžadující zlepšení nebo nevyhovující od loňského roku celkově mírně snížil z 27,6 % na 22,8 %, stále v systému zůstává přibližně čtvrtina MŠ, ve kterých cílená systematická podpora profesního rozvoje pedagogů ze strany vedení MŠ chybí.

TABULKA 14 | Další vzdělávání ředitelů mateřských škol – podíl ředitelů (v %)³⁴

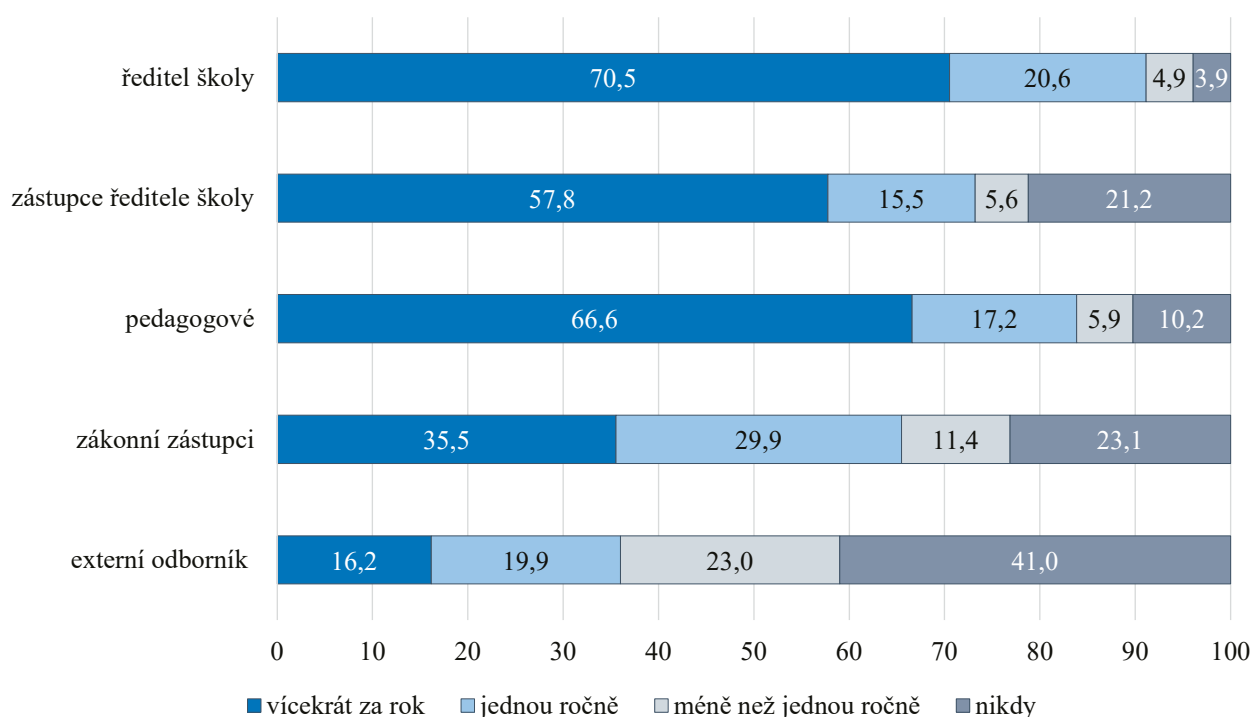
Zaměření	Podíl		
	Celkem	MŠ samostatné	MŠ sloučené
Legislativní oblast (právní předpisy)	53,3	55,0	51,4
Řízení pedagogického procesu (pedagogické vedení školy)	43,4	43,5	43,4
Organizační řízení školy	39,9	39,4	40,5
Ekonomická a finanční oblast	32,3	31,3	33,5
Bezpečnost a ochrana zdraví	31,9	35,9	27,5
Rozvoj lidských zdrojů (koučing, osobnostní rozvoj)	28,8	29,3	28,3
Metody a formy vzdělávání a výuky, pedagogické kompetence	28,7	24,2	33,8
Vědomosti a znalosti v předmětech, které vyučují, v oblastech vzdělávání	27,1	20,6	34,4
Dovednosti v oblasti ICT	26,8	17,6	37,3
Vlastní manažerské dovednosti (time management, řízení procesů)	23,1	22,6	23,7
Podpora rozvoje gramotností a klíčových kompetencí	20,3	21,6	18,8
Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (metody, formy, podpora)	20,3	19,6	21,1
Společné vzdělávání (právní aspekty, úprava ŠVP apod.)	20,2	18,8	21,7
Individuální vzdělávání, pedagogická diagnostika	19,2	26,2	11,3
Spolupráce se zákonnými zástupci dětí	14,3	16,8	11,6
Prevence a projevy rizikového chování dětí	13,9	11,2	17,1
Chování dětí a vedení třídy	12,4	9,2	16,2
Jiná oblast	8,9	10,7	6,9
Personalistika (získávání pedagogických pracovníků)	7,3	8,7	5,8
Dovednosti v oblasti cizích jazyků	5,3	2,5	8,4

Jak je uvedeno v části 2.1.4.1, ředitelé škol svůj vlastní rozvoj zaměřují nejčastěji na znalost právních předpisů a pedagogické řízení školy obecně. Méně cíleně ho zaměřují na metody a formy vzdělávání a pedagogickou diagnostiku. A to i přes to, že školám jsou volně k dispozici kvalitně a odborně připravené webináře (včetně možnosti opakovaného zhlédnutí) zabývající se touto problematikou. Již několik let poukazuje ČŠI

³⁴ Červeně označeny největší rozdíly mezi samostatnými a sloučenými MŠ.

na to, že se tato skutečnost nepříznivě projevuje ve schopnosti ředitelů realizovat účinné vyhodnocování pedagogického procesu pro zvyšování jeho úrovně. Dovednost realizovat účinnou evaluaci pedagogického procesu a opírat o ni vhodná opatření prokázala pouze necelá třetina ředitelů (30,3 %, vloni 28,6 %, předloni 31,4 %). I když pedagogové ve svých dotaznicích často uvádějí, že jim ředitelé poskytují zpětnou vazbu i vícekrát za rok (70,5 %), že je pro ně její četnost dostatečná (92,5 %) a že jim její kvalita vyhovuje (93,9 %), z hodnocení ČŠI v rámci inspekční činnosti naopak vyplývá, že pedagogové často nezískávají objektivní zpětnou vazbu o úrovni průběhu vzdělávání, zejména o volbě a uplatňování efektivních metod a forem práce v potřebné míře. Na základě provedených hospitací ČŠI v inspekčních zprávách opakovaně poukazuje na přetrvávání nedostatků podrobně popsanych v části 2.2.1 a žádá ředitele o přijetí opatření ke zlepšení stavu. Ředitelé škol delegují hospitační činnost často i na svoje zástupce, kteří hospitovali během školního roku u 57,8 % pedagogů, u dalších 15,5 % pedagogů alespoň jednou ročně. Pozitivní je, že 66,6 % pedagogů vícekrát za školní rok využilo vzájemné hospitace, dalších 17,2 % uvádí, že tuto možnost vzájemného sdílení využilo alespoň jednou ročně.

GRAF 11 | Hodnocení vzdělávání a poskytování zpětné vazby – podíl pedagogů (podíl v %)

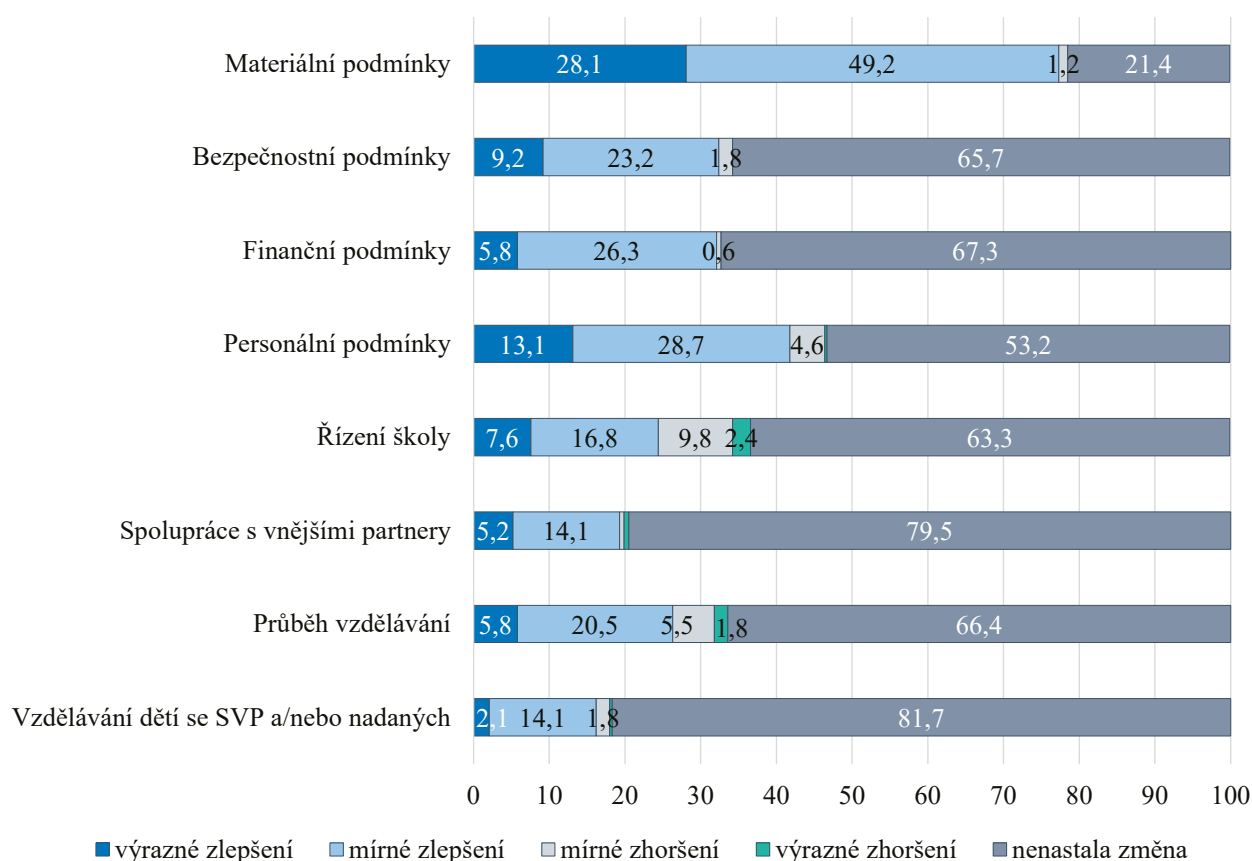


Pro efektivní řízení škol je nutné nastavit promyšlený a účelný evaluační systém a průběžně ho realizovat. Přestože popis evaluačního systému mají školy v souladu s požadavky RVP PV uveden ve svých ŠVP PV, ČŠI opakovaně zjišťuje, že je nastaven formálně a stanovené evaluační nástroje nejsou zpravidla využívány k účinné kontrole a hodnocení. I přes opakovaná upozornění na tuto skutečnost ve výročních zprávách ČŠI nedochází ke zlepšení tohoto stavu. Pouze 8,3 % škol (vloni 10,2 %, předloni 5,5 %) je hodnoceno výbornou úrovní a může být pro ostatní příkladem dobré praxe. Tyto školy mají evaluační systém promyšlený – vyhodnocují činnost školy ve všech důležitých oblastech a v této souvislosti přijímají účinná opatření ke zvyšování kvality vzdělávání. Na požadované úrovni vlastní hodnocení realizuje a jeho zjištění využívá jen 39,5 % ředitelů (vloni 35,3 %, předloni 40,1 %). Přetrvává polovina škol, které řídicí procesy, monitoring a hodnocení provádějí jen částečně a kvalitu své činnosti přijímáním účinných opatření zvyšují jen minimálně (51,3 %, vloni 53,3 % a předloni 52,1 %). Nepatrně se snížil počet škol (0,9 %, vloni 1,2 %, předloni 2,3 %), které tuto oblast převážně nebo zcela opomíjely, řízení pedagogických procesů v nich téměř neprobíhalo a rozvoj školy ani zvyšování kvality vzdělávání nebyly zajišťovány. Uvedené údaje opakovaně potvrzují, že v kvalitě řízení pedagogických procesů přetrvávají významné rozdíly a v některých MŠ ke zvyšování kvality dochází jen nepatrně.

Téměř všechny MŠ vykonávaly jako právnické osoby svoji činnosti v rozsahu zapsaném do školského rejstříku³⁵ (98,9 %). Osm škol muselo na základě kontrolního zjištění ČŠI v této oblasti v zadané lhůtě přijmout opatření k nápravě zjištěných nedostatků.

V rámci komplexní inspekční činnosti ČŠI hodnotí, zda došlo od posledního inspekčního hodnocení podle *Kritérií hodnocení podmínek průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních v modifikaci pro předškolní vzdělávání* v hodnocených oblastech ve škole ke zlepšení, či zhoršení kvality. Změny, a to buď pozitivním, nebo negativním směrem, byly zaznamenány v 87,9 % škol.

GRAF 12 | Zlepšení či zhoršení inspekčního hodnocení v jednotlivých oblastech – podíl škol (v %)



Největší pozitivní posun lze sledovat v materiálních podmínkách, které se od poslední inspekční činnosti v 78,3 % MŠ zlepšily, z toho v 28,1 % dokonce výrazně. Tato skutečnost je dokladem celkově dobré úrovně spolupráce se zřizovateli a jejich vstřícností k naplňování potřeb škol, zejména v oblasti inovací a obměny materiálně-technického vybavení. Kvalitativní posun lze pozorovat i v personálních podmínkách. K jejich zlepšení došlo v 41,8 % MŠ, z toho v 13,1 % dokonce k výraznému. Přibližně v polovině MŠ však žádná změna nenastala a v některých MŠ stále přetrvávají problémy, které jsou zmíněny v kapitole 2.1.4. ČŠI opakovaně upozorňuje na rezervy v pedagogickém řízení školy. V této oblasti opět došlo v 12,2 % škol ke zhoršení (v 2,4 % dokonce k výraznému), v 63,3 % MŠ nedošlo k žádné změně. Pouze necelá čtvrtina ředitelů dokázala pedagogické řízení zlepšit (24,4 %), z toho 7,6 % výrazně a mohli by být pro ostatní příkladem dobré praxe. ČŠI úroveň této oblasti často v inspekčních výstupech hodnotí jako vyžadující zlepšení a po řediteli školy požaduje přijetí opatření ke zlepšení stavu. Nedostatky se opakovaně týkají především efektivity realizace kontrolního systému školy a účinné evaluace pedagogického procesu. Nastavené systémy jsou často formální a neposkytují informace důležité pro další rozvoj školy. Přetrvává také malá cílenost při sledování a hodnocení účinnosti vzdělávání při hospitační činnosti. V důsledku vlastní menší orientace v moderních vzdělávacích metodách a formách často nedokážou ředitelé poskytnout pedagogům objektivní zpětnou vazbu o efektivitě a účinnosti jejich práce s dětmi a vést je k sebehodnocení. Schopnost sebereflexe

³⁵ Dle § 142 odst. 1 školského zákona.

je přitom jednou z důležitých dovedností, které pedagog potřebuje zvládat. Bez ní nelze měnit zaběhnuté způsoby pedagogických přístupů a zkvalitňovat vzdělávací proces. Jako příležitost ke zlepšování kvality vzdělávání doposud není v praxi mateřských škol docenována funkce pedagogické rady jako nástroje vedení pedagogů. V obsahu jednání stále není kladen potřebný důraz na pedagogickou problematiku. Opakovaně lze tedy konstatovat, že přestože se 55,4 % ředitelů podle svého sdělení v rámci sebevzdělávání věnovalo problematice řízení pedagogického procesu, většina z nich opět nedokázala získané zkušenosti a dovednosti v praxi uplatnit. V oblasti spolupráce s partnery došlo k pozitivní změně pouze u 19,5 % škol, v případě 79,5 % nedošlo k žádnému pozitivnímu posunu, přestože se školám dlouhodobě nedaří vést s rodiči průběžný dialog o průběhu vzdělávání a výsledcích jejich dětí. Jak je již uvedeno výše, omezuje se tím možnost nastavování společných vzdělávacích strategií vycházejících z potřeb dětí.

Výše uvedená tabulka dokládá, že stejně jako v předchozích letech v důsledku nedostatků v pedagogickém řízení více než u poloviny škol (66,4 %) dochází ke stagnaci v kvalitě průběhu vzdělávání, v 7,3 % došlo dokonce k jeho zhoršení. Kvalitu vzdělávacího procesu dokázalo od předchozí inspekční činnosti zlepšit 26,3 % MŠ, z toho 5,8 % výrazným způsobem.

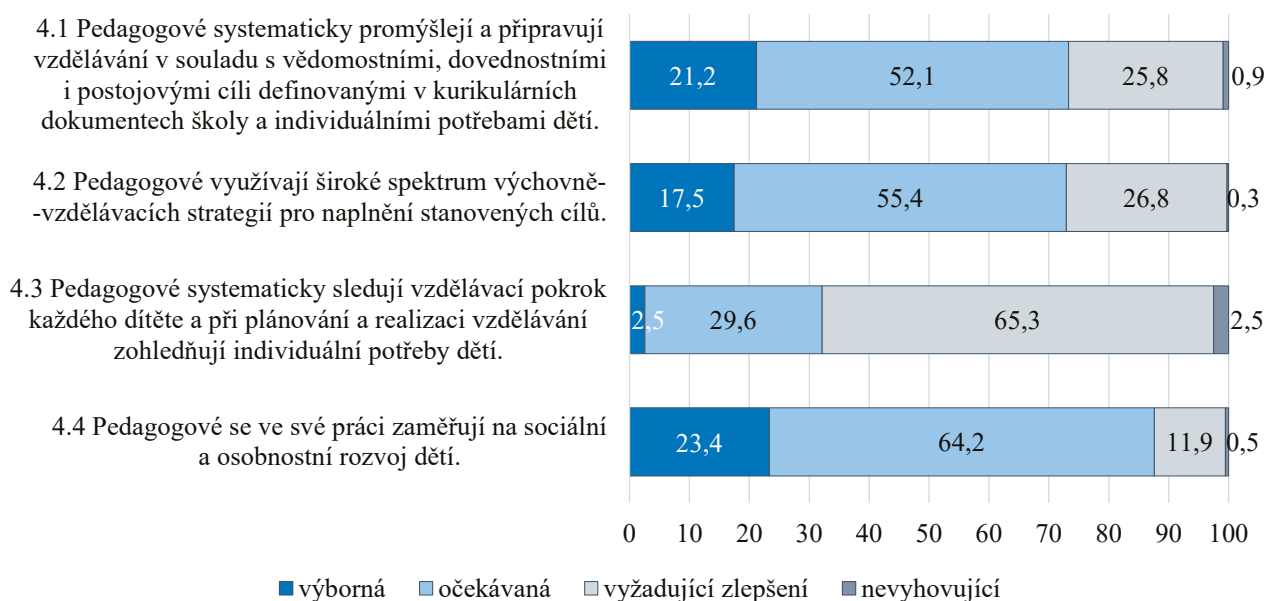
V průběhu i v závěru inspekční činnosti jsou s vedením školy diskutovány a projednávány identifikované silné stránky školy a příležitosti ke zlepšení, včetně konkrétních doporučení inspekčního týmu. Jasně formulovaná doporučení jsou následně uvedena ve veřejně přístupné inspekční zprávě. Tento školní rok byla lhůta k odstranění nedostatků uložena 35 % škol a lhůta k prevenci zjištěných nedostatků 68,7 %. Přestože ředitelé, u kterých to ČŠI požadovala, zaslali po skončení inspekční činnosti zprávu o přijetí opatření (v letošním roce to bylo 99 %), opakovaně se ukazuje, že ne všichni zvládají opatření vyplývající z předchozí inspekční činnosti efektivně realizovat a činnost školy zkvalitňovat.

2.2 Průběh předškolního vzdělávání

2.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

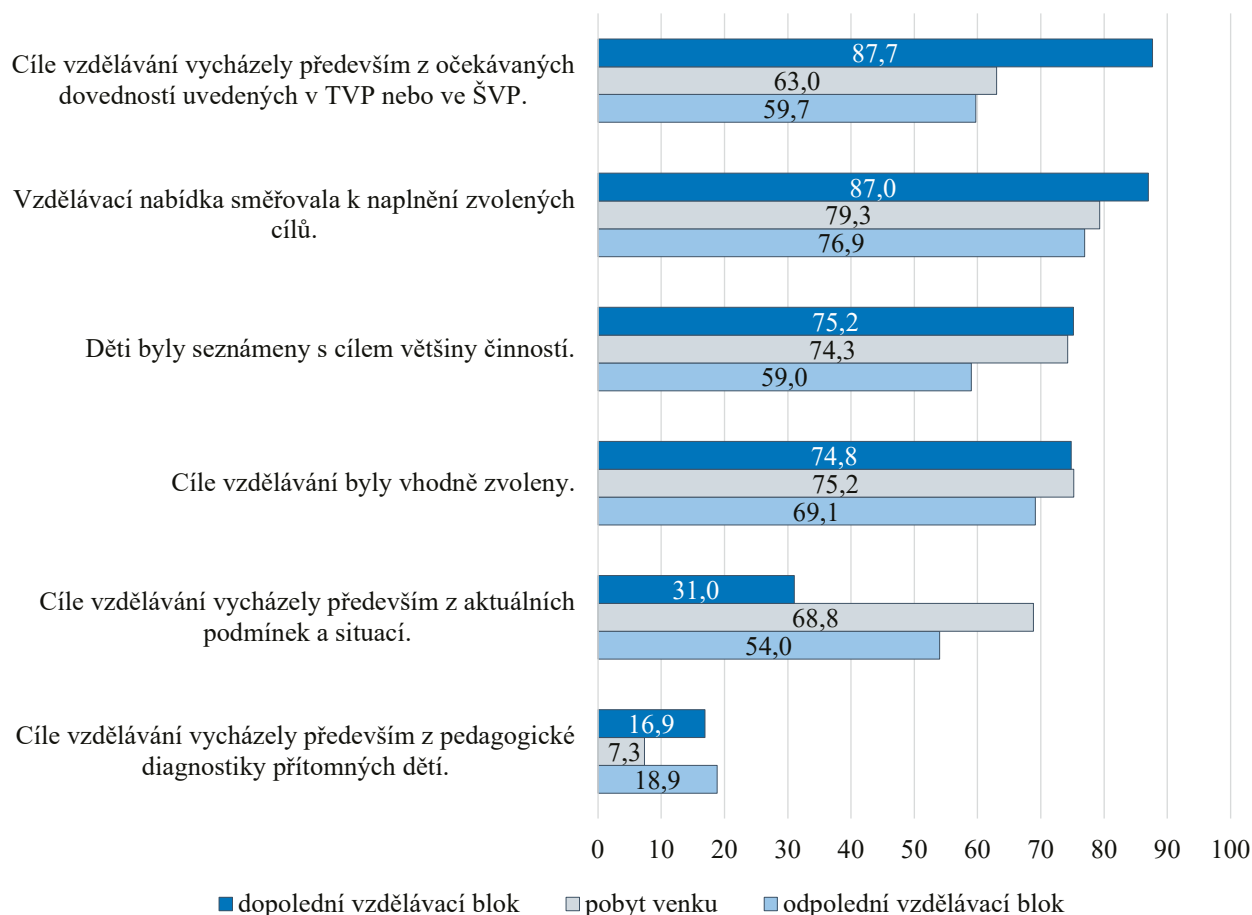
Zaměření hodnotící činnosti ČŠI zejména na kvalitu vzdělávání bylo prioritou i v uplynulém školním roce. Během něj provedli školní inspektoři celkem 6 075 hospitací v průběhu vzdělávání. To je sice více než v předchozím školním roce, ale stále tento počet neodpovídá dříve obvyklému množství (pro srovnání: v roce 2018/2019 to bylo 7 733 hospitací). Důvody jsou zřejmé: pandemická situace a s ní související omezení provozu mateřských škol.

GRAF 13 | Vzdělávání dětí – podíl škol (v %)

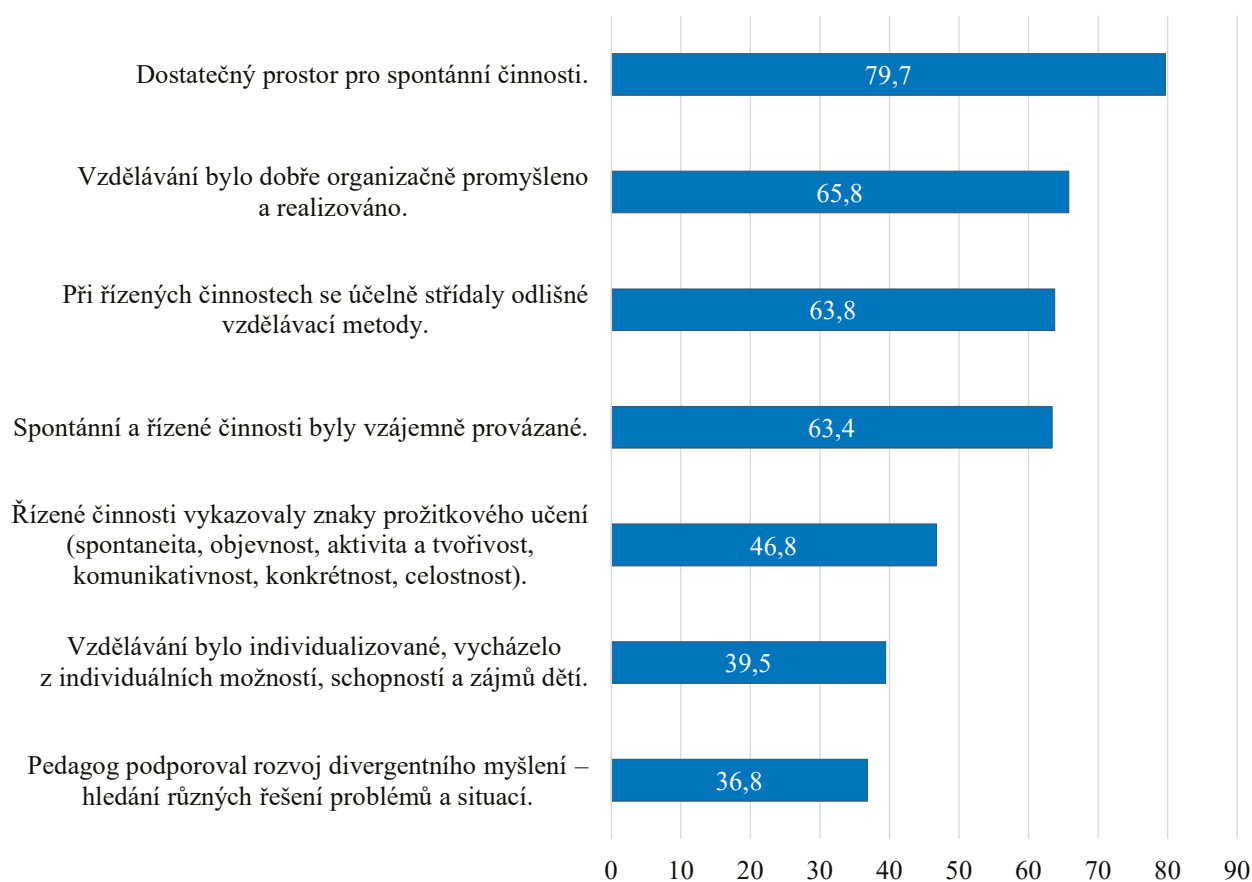


V prvním kritériu, tedy v přípravě vzdělávací nabídky, bylo v porovnání s loňskými a předloňskými údaji zaznamenáno mírné zlepšení, a to zejména v úbytku počtu nevyhovujících úrovní hodnocení. Pro srovnání: v předchozím školním roce byla nevyhovující úroveň zaznamenána v 2,2 %, letos jen v 0,9 %. Současně přibylo výborných úrovní (loni 15,5 %, letos 21,2 %). Tento posun není ale příliš významný (očekávaná úroveň se vyskytuje v 52,1 %) a z hlediska důležitosti optimální přípravy kvalitního vzdělávání není stav ideální. Stále je v praxi patrné, že pedagogové sice dovedou plánovat činnosti v souladu s kurikulárními dokumenty školy (tedy se ŠVP PV), ale ne vždy se jim daří cíleně přizpůsobit nabídku skutečným vědomostním a dovednostním možnostem jednotlivých dětí. Pokud není činnost pro některé děti adekvátní jejich zkušenostem a potřebám, ztrácí na efektivitě.

GRAF 14 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících naplňování kritéria 4.1 – podíl hospitací (v %)

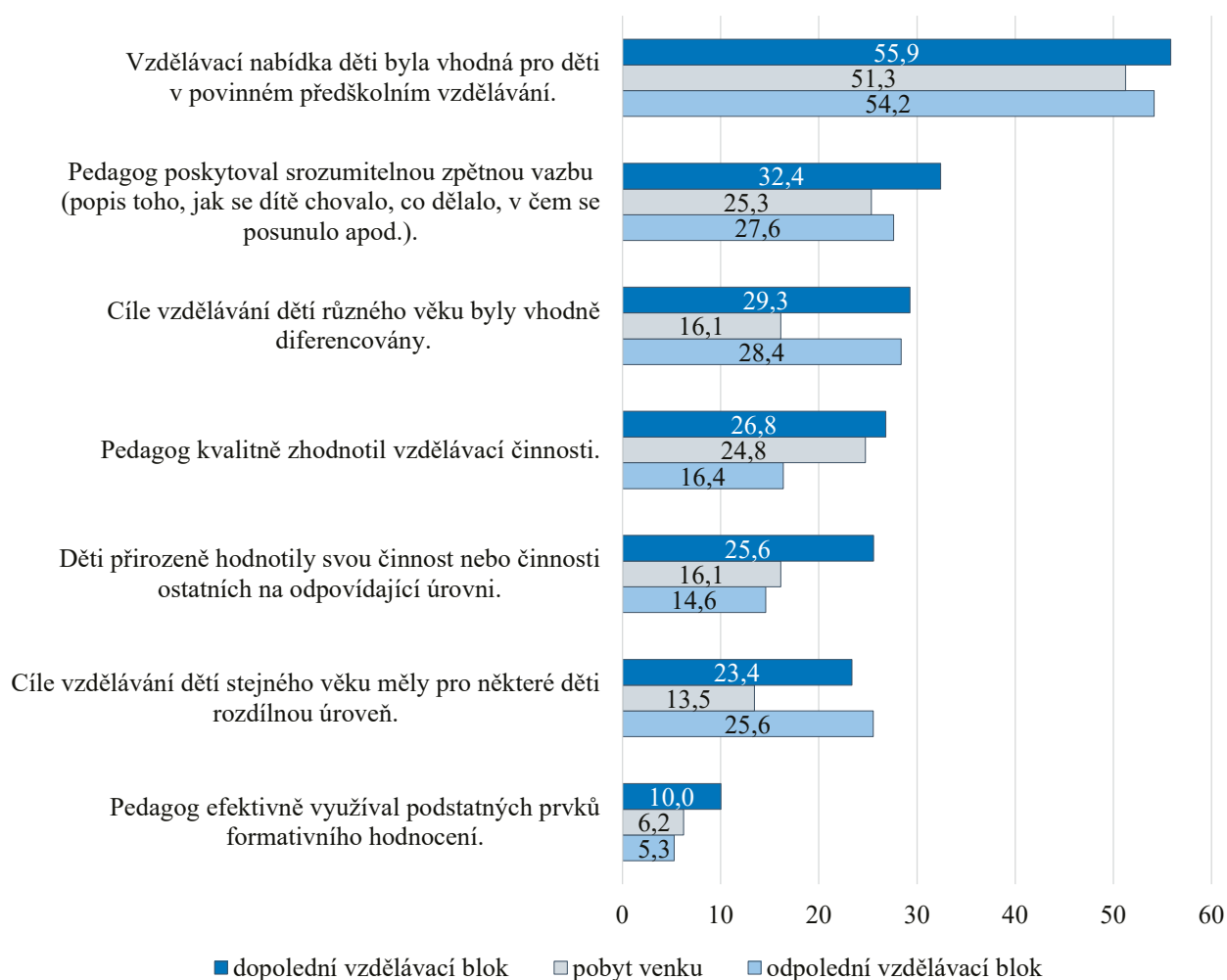


Také ve druhém kritériu, tedy ve volbě strategií a metod, bylo zaznamenáno mírné zlepšení, zejména se zvýšil počet výborných hodnocení. Znamená to, že téměř tři čtvrtiny navštívených mateřských škol zvládly na velmi dobré či výborné úrovni volbu metod a strategií k zajištění kvalitního vzdělávání (loni to bylo kolem 60 %). Dobře zvolená strategie vzdělávání v rámci celé skupiny ale ještě neznamená automaticky výborné podmínky pro všechny děti a jejich rozdílné potřeby. Patrné je to z následujícího grafu, kdy lépe vychází organizace a střídání vzdělávacích metod, ale výskyt individualizace a prožitkového učení se objevuje v mnohem menším měřítku. Podrobně je rozebráno v pojednání o jednotlivých ukazatelích vzdělávací práce.

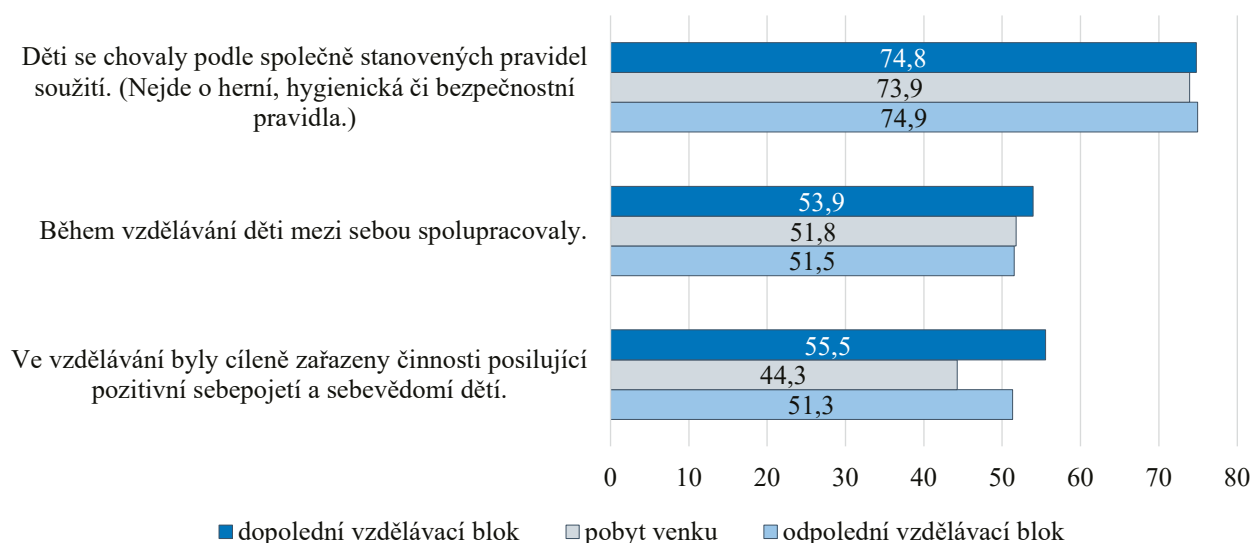
GRAF 15 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících naplňování kritéria 4.2 – podíl hospitací v dopoledním bloku (v %)³⁶

Kvalita vyhodnocování individuálního vzdělávacího pokroku dítěte (třetí kritérium) je dlouhodobě hodnocena jako nedostatečná. Přes opakované upozorňování na daný problém a jeho příčiny a přes apel na další vzdělávání pedagogů v této oblasti nedošlo v aktuálním období k výraznému posunu. Mírné zlepšení bylo zaznamenáno v tom smyslu, že ubylo nedostatečných hodnocení, ale celkově je pedagogická diagnostika na podobné úrovni jako v předchozích letech. Znamená to, že diagnostická činnost mateřských škol neplní svou roli a nepodporuje žádoucím způsobem individualizaci vzdělávání. Hlavní příčinou tohoto nepříznivého stavu je skutečnost, že pedagogové si stále s problematikou nevědí rady, a také to, že nepřikládají diagnostické činnosti dostatečný význam. ČŠI na tento problém opakovaně upozorňuje, ale zlepšení zatím nebylo zaznamenáno.

³⁶ Tyto prvky se v odpoledním bloku a při pobytu venku nesledují.

GRAF 16 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících naplňování kritéria 4.3 – podíl hospitací (v %)

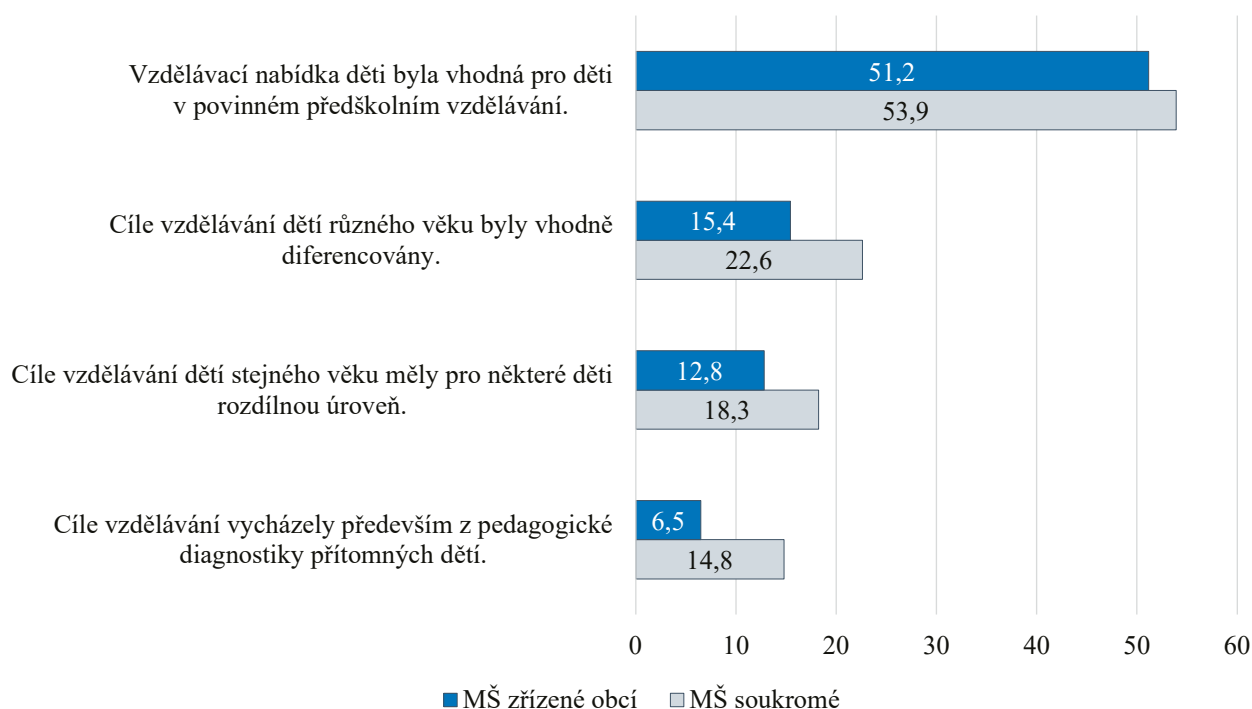
Poslední kritérium, tedy zaměření na sociální a osobnostní rozvoj dětí, představuje silnou stránku většiny škol. Pedagogům tato oblast většinou nečiní potíže a daří se jim podporovat sociální učení. V uplynulém období bylo více než 87 % případů hodnoceno pozitivně.

GRAF 17 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících naplňování kritéria 4.4 – podíl hospitací (v %)

ČŠI při sledování předškolního vzdělávání dělí hospitace na tři základní skupiny: dopolední vzdělávací blok, pobyt venku a odpolední vzdělávací blok. Školní inspektoři samozřejmě zaznamenávají i další aktivity, jako jsou režimové momenty, zájmové aktivity, divadelní představení apod., ale ty jsou zastoupeny minimálně. Dopolední blok je z celkového počtu vykonaných hospitací zastoupen nejvíce (dvojnásobně oproti odpolednímu bloku a o polovinu více než pobyt venku). Pro posouzení kvality předškolního vzdělávání je zcela zásadní, protože během něj probíhá i povinné předškolní vzdělávání. Druhé dva bloky jsou spíše doplňující. Při pobytu venku nelze například objektivně hodnotit, zda se účelně střídaly různé metody, či zda pedagog vytvářel vhodné podmínky pro komunikaci dětí.

Kvalitu předškolního vzdělávání sleduje ČŠI z několika úhlů. V první řadě jsou to zvolené metody a organizační formy, které mají významný vliv na jeho efektivitu. V uplynulém školním roce bylo v 65,8 % hospitací vzdělávání dobře organizačně promyšleno a děti měly dostatek příležitostí pro rozvoj tvořivosti. Podobně jako v předchozích letech ale vzdělávací nabídka nevycházela vždy důsledně z individuálních možností, schopností a zájmů dětí (zjištěno pouze v 39,5 %). Mírné zlepšení nastalo v provázanosti spontánních a řízených aktivit (zjištěno v 63,4 %). Dlouhodobě zaznamenáváme, že volba adekvátních metod je problematická, protože mnozí pedagogové neumí využívat efektivní metody, jako je práce s chybou, experimenty a problémové učení. Nedaří se zadávání diferencovaných úkolů, tedy zvolených dětem „na míru“. Souvisí to s nedostatečným využitím pedagogické diagnostiky při stanovení cíle vzdělávání, na což upozorňujeme opakovaně. Graf 18 dokládá nedostatečný výskyt individualizovaného vzdělávání a minimální využití pedagogické diagnostiky.

GRAF 18 | Četnost výskytu prvků ovlivňujících individualizaci – podíl hospitací (v %)



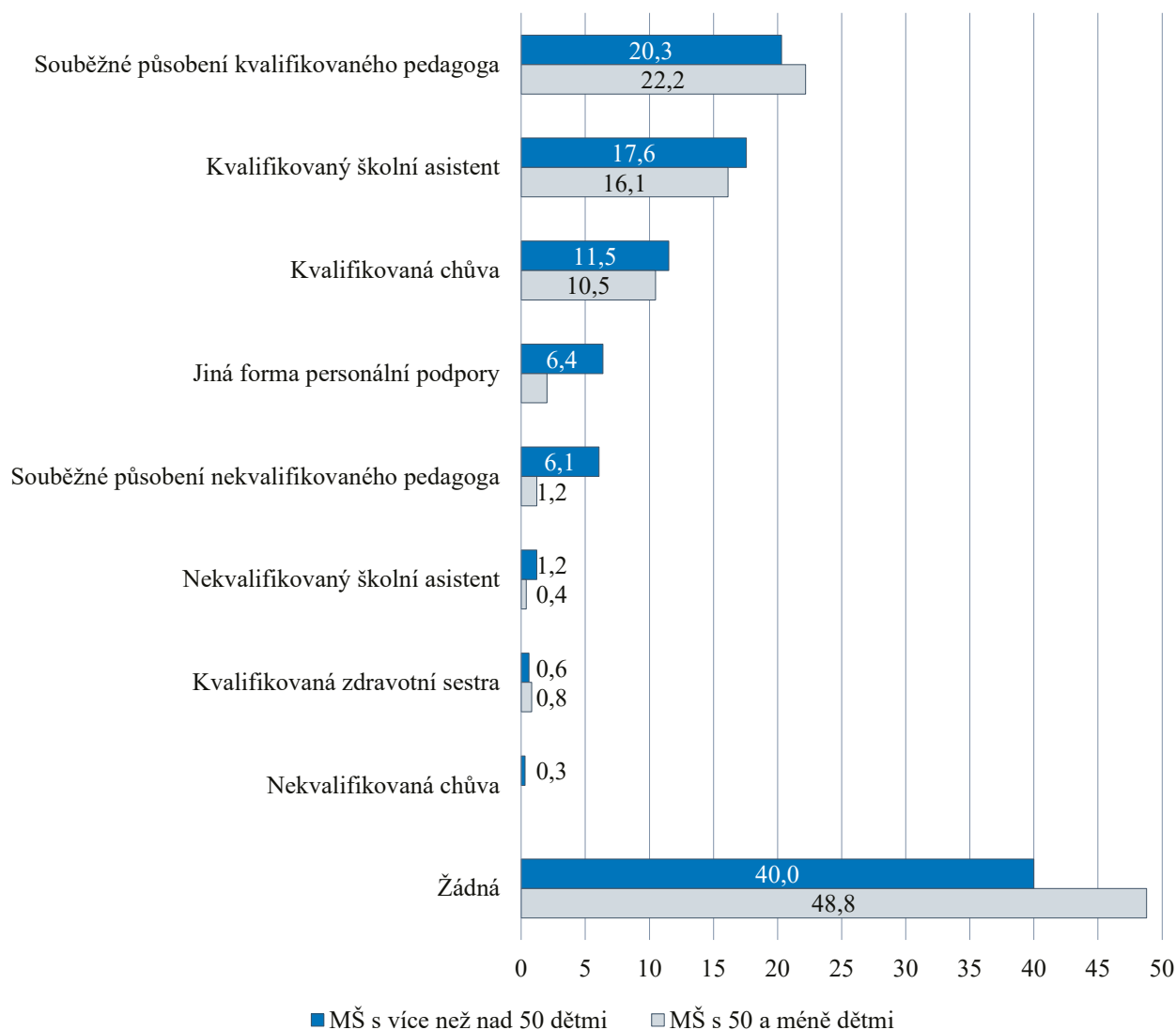
Podobnou stagnaci zaznamenáváme v nedostatečném využití kooperativního učení, které podporuje sociální interakci a účinné zapojení dítěte do aktivit (letos bylo zjištěno v 52 % případů). Pedagogové se sice často snaží o organizaci vzdělávání v menších skupinách, ale tím ještě není zajištěna skutečná kooperace, při které dochází i ke vzájemné komunikaci, vzájemnému naslouchání či vyjadřování souhlasu a nesouhlasu.

Důležitým prvkem předškolního vzdělávání je pohyb a řízené pohybové aktivity. Rozvoj motoriky je pro děti předškolního věku velice důležitý a jeho kvalita může významně ovlivnit celkový vývoj dítěte. ČŠI danou oblast dlouhodobě sleduje (nejen v předškolním věku) a snaží se přispívat ke zlepšování úrovně, mimo jiné i vydanými metodickými materiály. Z hlediska kvality ale nejsou zjištěny z hospitační činnosti příliš příznivé. Kvalitní řízené pohybové aktivity nejsou rozhodně pozorovány v každé mateřské škole, popřípadě jsou zjištěny jen v některých třídách. Za kvalitní je považována taková aktivita, která je přiměřeně dlouhá,

má vhodnou strukturu a především je adekvátně náročná a dynamická, aby při ní docházelo k dostatečné fyzické zátěži. Stav pohybových aktivit v mnoha mateřských školách neodpovídá současným potřebám dětí v oblasti rozvoje zdravého životního stylu, zároveň RVP PV klade důraz na systematické plnění požadavků v biologické oblasti. Didaktické nedostatky často nerespektují rozdílné tělesné a smyslové předpoklady a pohybové možnosti jednotlivých dětí. Nesystematické postupy při řízených pohybových aktivitách nevedou k osvojení nových – přiměřeně náročných pohybových dovedností. Nabídka pohybových činností je často málo rozmanitá, jednostranná či nepravidelná. Na úrovni hrubé motoriky je závislá i jemná motorika, přičemž fyzické aktivity, percepční a percepčně motorické funkce nejsou potřebně podpořeny. Grafomotorická cvičení jsou v mateřských školách zřídka realizována smysluplně, často rovněž nerespektují individuální rozvojový stav dítěte.

Velmi důležitou složkou vzdělávání je hodnocení dětí, tedy poskytování zpětné vazby. Postupně by měla být rozvíjena i schopnost sebehodnocení dětí. ČŠI stále zjišťuje, že si mnozí pedagogové s hodnocením dětí nevědí rady. Často hodnotí děti obecnou pochvalou a neadresně. Formativní hodnocení jako objektivní a kvalitní zpětná vazba se vyskytuje málo (v dopoledních činnostech se vyskytlo pouze v 10,0 %, celkově v 7,7 % hospitovaných činností), v některých případech chybí zpětná vazba zcela. Oproti předchozím letům nenastal žádný kvalitativní posun. Pozitivně hodnotíme, pokud zaznamenáme vedení dětí k přirozenému sebehodnocení vlastní činnosti, stále je to ale méně obvyklé (zdařilé bylo asi ve čtvrtině sledovaných činností). V ojedinělých případech pedagogové využili symboly pro sebehodnocení nejstarších dětí.

V oblasti vzdělávání dětí mladších tří let nenastal rovněž žádný výrazný posun. Podobně jako v předchozích letech jsou tyto děti většinou zařazeny do věkově smíšených, a tedy heterogenních tříd (ve 45,8 % jsou to třídy smíšené s dětmi už od dvou let věku a jen v 5,8 % se jedná o třídy určené jen pro děti mladší tří let). To není příznivý stav, protože potřeby starších batolat se v mnoha hlediscích výrazně odlišují od potřeb dětí předškolního věku a kvalita vzdělávání je tak negativně ovlivněna. Jako personální podporu při péči o tyto děti využívají školy nejvíce souběžné působení druhého pedagoga (20,9 %), dále kvalifikovaného školního asistenta (16,8 %) a kvalifikovanou chůvu (11 %), popřípadě souběžné působení nekvalifikovaného pedagoga (4 %). Další možnosti, jako podpora kvalifikovanou zdravotní sestrou či nekvalifikovanou chůvou, jsou zastoupeny minimálně.

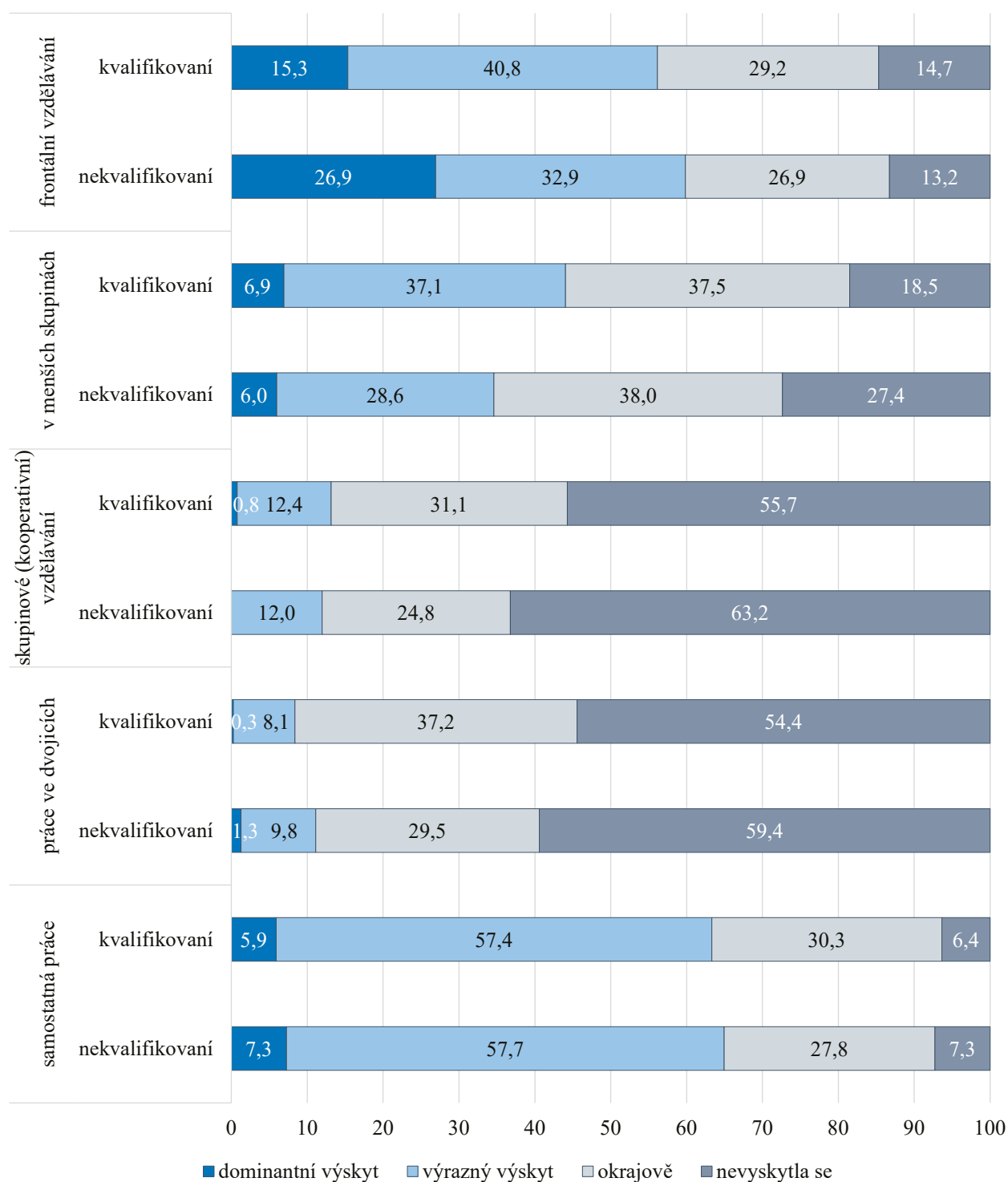
GRAF 19 | Personální podpora pro děti mladší tří let – podíl hospitací (v %)

Při inspekční činnosti byly také zaznamenány zajímavé trendy, jako je častější větší využívání pokusů a experimentů při tematicky propojených činnostech, důraz na podporu zdravého životního stylu, budování venkovních učeben k environmentálnímu vzdělávání a polytechnické aktivity.

V souvislosti s příchodem ukrajinských dětí do ČR sledovala ČŠI jejich začlenění do mateřských škol. Pro některé školy byl náhlý vysoký nárůst nově příchozích dětí náročný (především v krajích s vysokým počtem uprchlíků, tedy v Praze a ve Středočeském kraji), ale i tak převládají pozitivní zjištění. V navštívených školách byly děti zpravidla začleňovány bez větších problémů, někde bylo využíváno asistentek pedagoga či českých rodičů se znalostí ukrajinštiny. Často byla zjištěna dobře fungující spolupráce mezi školami a matkami (rodiči) dětí ukrajinské národnosti. Pedagogové se snažili těmto dětem vytvořit co nejlepší podmínky pro jejich vzdělávání a vytvářeli příležitosti pro jejich individuální rozvoj. Podporovali dětská přátelství, upevňovali jejich rovnocenné postavení a dopřávali jim pocit úspěchu.

ČŠI dlouhodobě monitoruje dopad kvalifikačních předpokladů pedagogů na kvalitu vzdělávání. Zjištění z předchozích let se s menšími obměnami opakují. Opět se potvrdilo, že nekvalifikovaní pedagogové převážně neumí využívat efektivní formy vzdělávání, jako je skupinová a kooperativní forma. Spoléhají na frontální formy, protože mají pocit, že tak mají o všech dětech větší přehled. Negativním důsledkem ale je, že nepřizpůsobují vzdělávání potřebám jednotlivých dětí. Nemají také zkušenosti s tím, co je pro děti přiměřené a co naopak abstraktní a nepochopitelné, takže efektivita vzdělávání je nízká.

GRAF 20 | Vliv kvalifikovanosti pedagogů na výskyt formy vzdělávání – podíl hospitací (v %)



V rámci inspekční činnosti zjišťuje ČŠI během krátkého pohospitačního rozhovoru, jak právě zhlédnutý úsek hodnotí sám pedagog. Bohužel se potvrzuje, že většina pedagogů nemá potřebnou objektivitu při sebereflexi, protože bez ohledu na naše časté výhrady ke kvalitě vzdělávání hodnotí pedagogové přínos vzdělávacího úseku obvykle jako přínosný pro všechny děti (73,2 %), popřípadě pro některé děti (26,5 %). Jen zanedbatelné množství pedagogů uvedlo, že přínosné nebylo (0,4 %). Na otázku, zda bylo vzdělávání přínosné vzhledem ke stanovenému cíli, odpovědělo 56,4 % pedagogů, že rozhodně ano, 42,4 % spíše ano a jen 1,2 % hodnotilo vzdělávání jako spíše či rozhodně nepřínosné.

Ohledně dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků sdělili pedagogové, že absolvované akce byly většinou přínosné (57,8 %), popřípadě zcela přínosné (33,2 %). Otázkou však zůstává, zda pedagogové dokážou z absolvovaných seminářů výtěžit co nejvíce do své vlastní praxe.

2.2.2 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – průběh společného vzdělávání

Zajištění rovných příležitostí ke vzdělávání všem dětem, společné vzdělávání, poskytování podpůrných opatření dětem podle jejich potřeb a rozvíjení jejich otevřenosti, tolerance a respektu vůči jinakosti patří mezi priority současné vzdělávací politiky. Zajištění rovných podmínek při přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání i jejich rozdělování do tříd se školám dlouhodobě daří. V porovnání s loňským školním rokem došlo pouze k mírným změnám. Na očekávané úrovni rovné podmínky zajišťuje 88,1 % (vloni 90,1 %) škol, na 9,6 % (vloni 5,9 %) se zvýšil počet škol s výbornou úrovní a na 2,3 % (vloni 4,0 %) se snížil počet škol s úrovní vyžadující zlepšení. Hodnocení škol v poskytování účinné podpory všem dětem s potřebou podpůrných opatření je v tomto školním roce mírně příznivější. Na výborné úrovni podporu těmto dětem zajišťovalo 10,4 % škol (vloni 9,3 %), na očekávané úrovni 80,0 % škol (vloni 77,7 %) a v případě 9,5 % škol (vloni 12,7 %) účinnost podpory dětem vyžaduje zlepšení. Přestože plánované a realizované aktivity v rámci podpory dětem byly hodnoceny převážně jako účinné, ČŠI v této oblasti zjistila skutečnosti, kterým by vedení škol mělo při zajištění vzdělávání věnovat pozornost. Pouze 57,3 % mateřských škol má nastavený systém vlastních podpůrných aktivit na základě složení dětí ve škole a vyhodnocení jejich potřeb. Ukazuje se, že 30,5 % škol organizuje jen jednu nebo více podpůrných aktivit, které vycházejí z aktuálních potřeb školy nebo poptávky rodičů či dětí. Pouze 17,2 % škol realisticky vyhodnocuje dopady využívaných podpůrných aktivit a modifikuje je pro dosažení vyšší účinnosti. Opakovaně nejlépe jsou mateřské školy hodnoceny v naplňování kritéria, zda věnují patřičnou pozornost osobnostnímu rozvoji dětí a rozvíjejí u nich otevřenost, toleranci a respekt vůči jinakosti a zda dbají na to, aby žádné dítě nebylo vyčleňováno z kolektivu. Výborné úrovně dosahovalo 4,5 % a očekávané úrovně 93,9 % škol.

Ve školním roce 2021/2022 došlo v rámci škol, ve kterých proběhla inspekční činnost, v porovnání s předchozím školním rokem k mírnému poklesu počtu tříd s přítomnými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP“) diagnostikovanými školskými poradenskými pracovišti (letos 23 %, vloni 24 %). Na 16,4 % (vloni 21,3 %) se snížil také podíl tříd, ve kterých byla při vzdělávání využita podpůrná opatření. Obdobná situace nastala v případě tříd s přítomnými nadanými dětmi, kde počet klesl na 3,4 % (vloni 3,9 %). Zjištěný počet těchto dětí v mateřských školách je 52, což je o 24 dětí méně než vloni, zvýšilo se však zastoupení dětí mimořádně nadaných. Údaje o dětech nadaných spolu s hodnocením ČŠI, že jejich podpora byla vhodná pouze v 67,9 % případů, svědčí o přetrvávající malé pozornosti, kterou mateřské školy věnují identifikaci těchto dětí i používání vhodných strategií při jejich vzdělávání. Příčinu tohoto stavu lze spatřovat zejména v nedostatečném dalším vzdělávání pedagogů i vedení škol v této problematice. Ve školách se naopak na 23,4 % (vloni 21,9 %) zvýšil podíl tříd s přítomnými dětmi s odlišným mateřským jazykem. Nejvíce je v této skupině dětí, které rozumí česky jen částečně a dorozumívají se s obtížemi. O něco méně je dětí, které v běžných situacích rozumí i mluví česky a výrazně menší je skupina dětí, které češtině prakticky vůbec nerozumí. Při inspekční činnosti dochází často ke zjištění, že podpora těmto dětem není ve školách systémově nastavena. Poskytována je většinou spíše nahodile, příležitostně v průběhu činnosti, bez stanovení individuálních vzdělávacích cílů, způsobů a postupů jejich plnění.

Při vzdělávání dětí se SVP je důležité efektivní nastavení a uplatňování podpůrných opatření. Zastoupení nejčastěji využívaných podpůrných opatření ve třídách, ve kterých se tyto děti vzdělávají, bylo obdobné jako v předchozím školním roce. Pozitivem je, že se v případě všech důležitých podpůrných opatření zvýšil počet škol, které je využívají. Asistenta pedagoga mělo 71,4 % tříd, úpravu obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání realizovalo 39,2 % tříd, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu probíhalo v 35,1 % a podle plánu pedagogické podpory (nebo rozvojového plánu) bylo realizováno v 24,3 % tříd. Rozdíly ve využívání některých podpůrných opatření byly zjištěny mezi školami menšími (50 a méně dětí) a školami většími (více než 50 dětí). Asistenta pedagoga mělo 76,5 % tříd v menších školách, ve větších školách jen 69,2 %, naopak plán pedagogické podpory zpracovávalo 27,7 % tříd ve větších školách a pouze 19,2 % v menších školách. Přetrvávajícím problémem v případě vytvořených plánů podpory je, že pouze

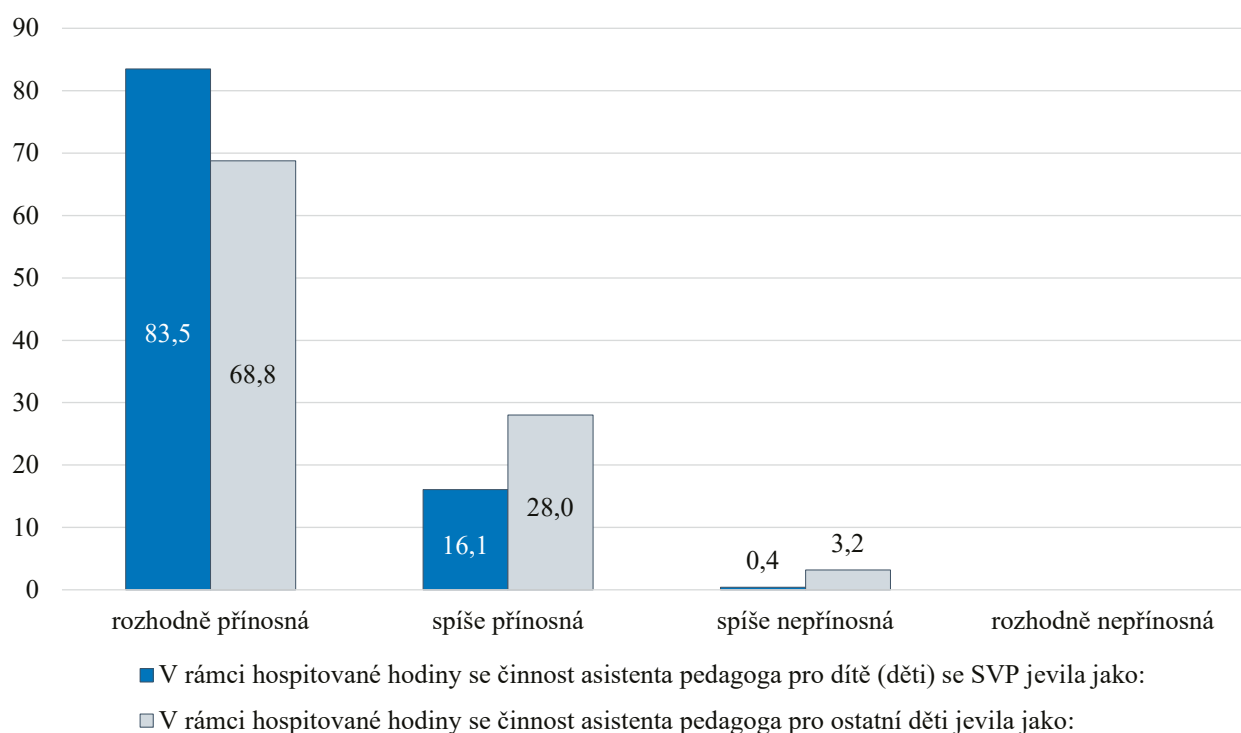
o něco více než polovina z nich byla zpracovávána a vyhodnocována systematicky a účelně. Přítomnost asistenta pedagoga je školami vnímána jako významný předpoklad pro vytváření optimálních podmínek pro vzdělávání dětí se SVP. Nejčastějším důvodem přítomnosti asistenta pedagoga ve třídách je opakovaně zdravotní postižení dítěte (93,3 %) a následně odlišné kulturní a životní podmínky dítěte (4,7 %). Sdílený asistent pedagoga byl ve 48 třídách (7 %) a v 69 třídách (10,1 %) bylo souběžně více asistentů pedagoga.

TABULKA 15 | Typ využitých podpůrných opatření ve třídách s přítomnými dětmi se SVP – podíl tříd (v %)

Typ podpůrných opatření	2020/2021	2021/2022
Využití asistenta pedagoga	63,9	71,4
Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání	26,6	39,2
Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	34,1	35,1
Vzdělávání podle plánu pedagogické podpory	19,3	24,3
Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek	9,3	13,9
Využití dalšího pedagogického pracovníka	5,4	7,0
Využití komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů	0,2	2,5
Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených	0,7	1,0
Využití dalších osob poskytujících dítěti podporu podle zvláštních právních předpisů	1,0	0,4
Využití tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící	0,0	0,1
Jiné	2,9	1,8

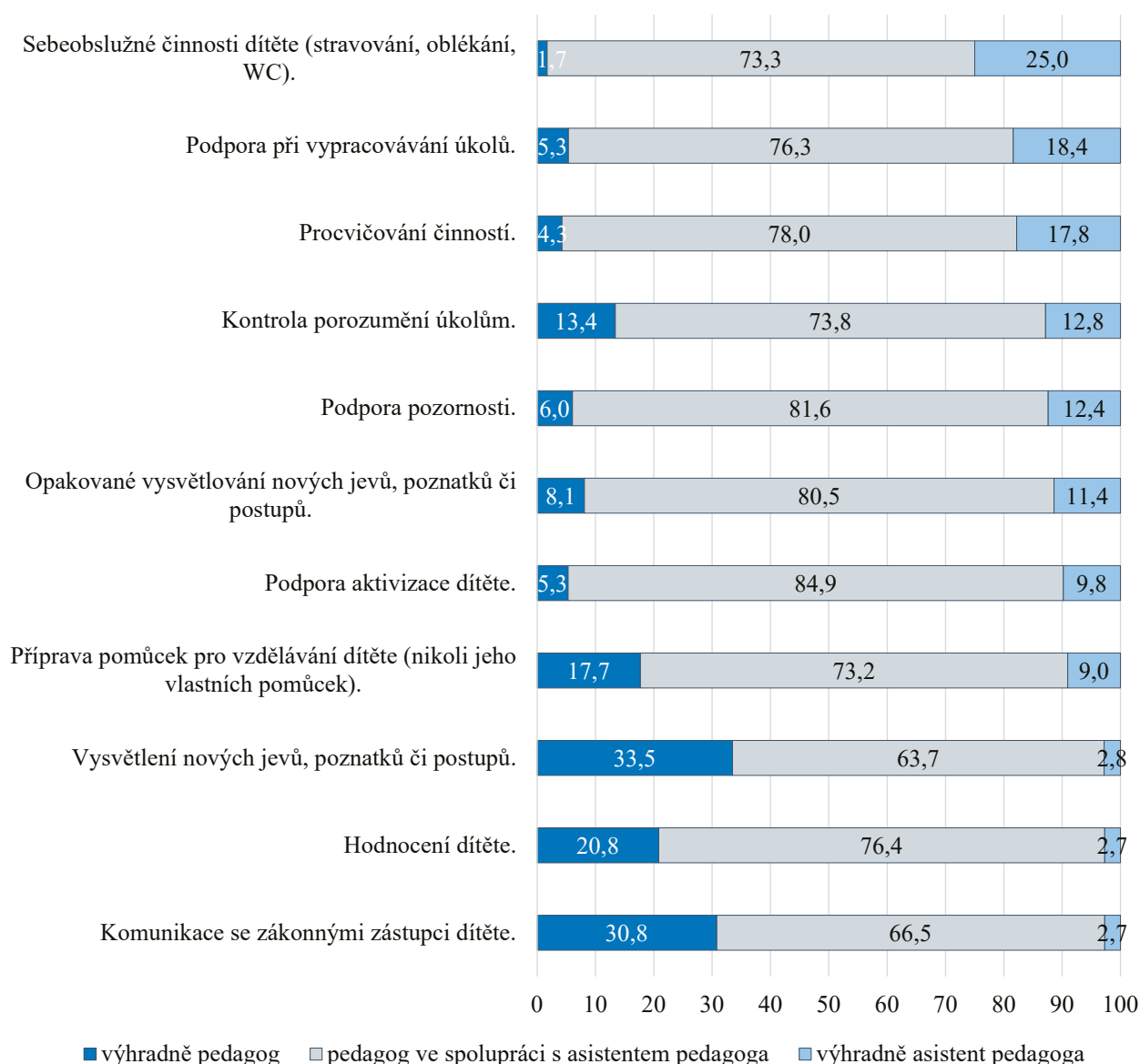
Hodnocení přínosnosti asistenta pedagoga při hospitacích v rámci inspekční činnosti se téměř shodovalo s vyjádřeními pedagogů mateřských škol. V případě dětí se SVP se jako zcela přínosná jevila přítomnost asistenta v 83,5 % a jako spíše přínosná v 16,1 %. U ostatních dětí se jako zcela přínosná jevila v 68,8 %, jako spíše přínosná v 28 % a spíše nepřínosná byla ve 3,2 %. Jako důvod malé přínosnosti pedagogové nejčastěji uváděli, že se ostatní děti na asistenty obracejí s činnostmi, které by jinak zvládaly samy, a komunikace asistentů s dětmi ruší vzdělávací činnosti ve třídě.

GRAF 21 | Přínosnost asistenta pedagoga v běžných třídách (podíl v %)



O převažující dobré součinnosti pedagogů a asistentů pedagoga při vzdělávání v běžných třídách svědčí, že s dítětem (dětmi) se SVP a s ostatními dětmi při vzdělávacích činnostech pracoval v 82,9 % asistent pedagoga a pedagog střídavě. Jen v 10,1 % je vzdělávání dětí se SVP ponecháno zcela na asistentovi pedagoga a v 7 % jejich vzdělávání zajišťoval výhradně pedagog a role asistenta byla pouze pomocná. Obdobně jako v loňském roce asistent pedagoga nejčastěji zajišťoval přímou pedagogickou práci s dítětem se SVP v kmenové třídě (93,9 %), následně pedagogickou práci s ostatními dětmi (49,2 %) a pomoc dítěti se SVP při pohybu, sebeobsluze a úkonech ošetrovatelského rázu (36,9 %). V rozložení forem přímé podpory a podílení se na nich pedagogy a jejich asistenty se zjištění z hospitační činnosti shodují s vyjádřeními pedagogů v rámci inspekční činnosti. Porovnáním údajů z menších a větších škol však vyplynulo, že ve větších školách pomoc dětem se SVP při orientaci v prostoru třídy, při cvičení apod., kontrolu jejich porozumění úkolů a podporu při manipulaci s předměty, s pomůckami a při vypracovávání úkolů častěji zajišťovali výhradně asistenti pedagoga.

GRAF 22 | Forma přímé podpory dítěte se SVP (podíl v %)

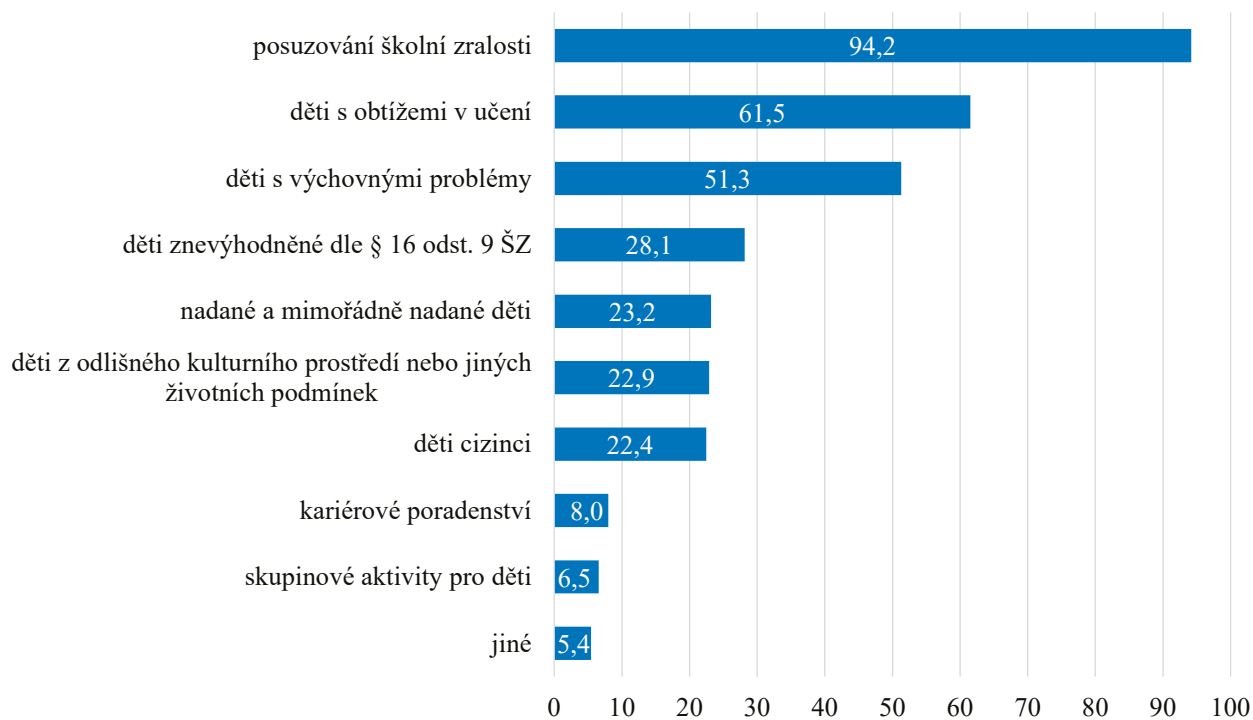


V hodnocení, zda školy využívají podpůrná opatření v potřebném rozsahu a ve všech případech, došlo sice od předchozího školního roku ke zlepšení, stále se to však daří pouze 72,1 % škol (vloni 67,1 %). Pro jejich úspěšnější zařazování a zvyšování účinnosti při vzdělávání je nezbytným předpokladem další vzdělávání pedagogů a efektivní spolupráce se školskými poradenskými pracovníky. Přestože obdobně jako v loňském roce 20,3 % ředitelů a 13,3 % pedagogů uvádí, že se vzdělávali v problematice dětí se SVP a 12,7 %

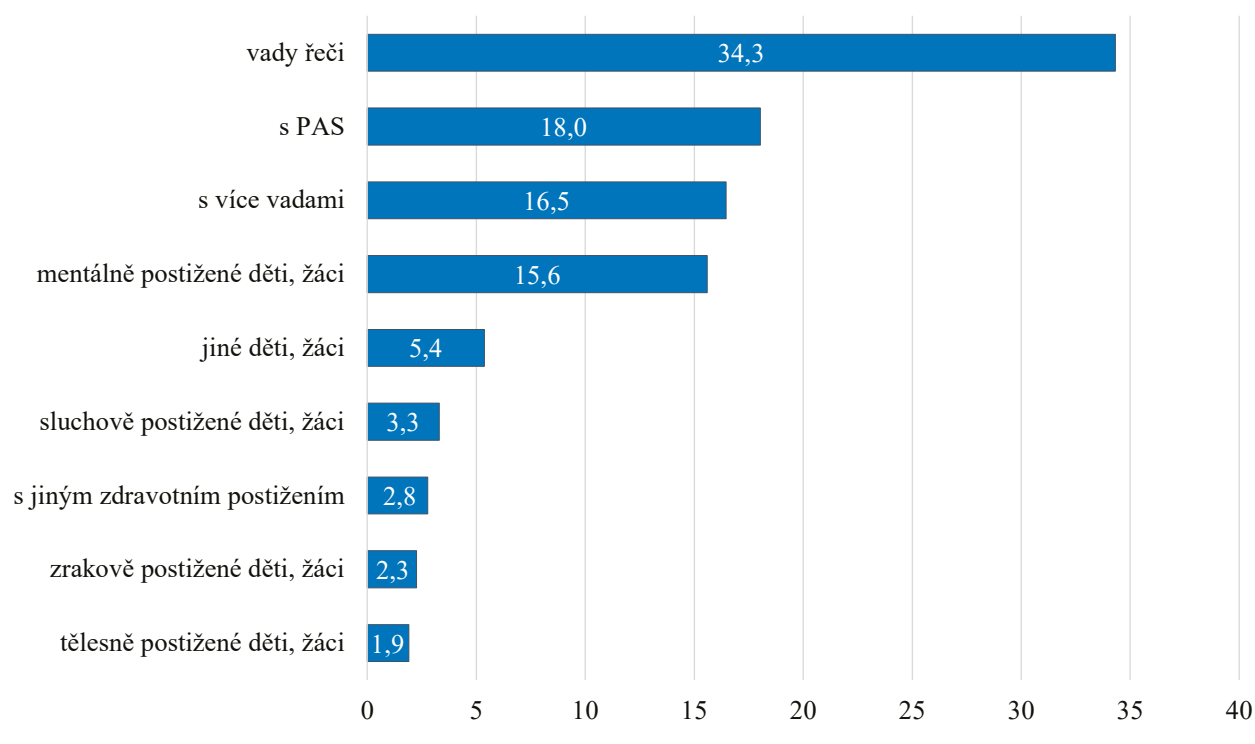
pedagogů v logopedii a logopedické prevenci, z výše uvedeného hodnocení využívání podpůrných opatření lze dovozovat, že ne vždy se jim daří získané zkušenosti při práci s dětmi dostatečně uplatňovat.

Spolupráci se školskými poradenskými pracovišti (dále „ŠPZ“) hodnotí jako přínosnou 80,5 % ředitelů (vloni 74,2 %). Pozitivem je, že pouze 5,3 % (vloni 10,2 %) ředitelů uvedlo, že se ŠPZ nespolupracují vůbec.

GRAF 23 | Oblasti spolupráce škol s pedagogicko-psychologickou poradnou (podíl v %)



S pedagogicko-psychologickou poradnou („spádovou“) v případě potřeby spolupracuje 94,7 % škol. Dlouhodobě se nemění tři oblasti, které vedení škol s poradnou nejčastěji řeší. Je to posuzování školní zralosti (94,2 %), výrazně častější oproti předchozímu období je spolupráce v problematice dětí s obtížemi v učení (vloni 33,6 %, letos 61,5 %) a výchovnými problémy (vloni 36,6 %, letos 51 %). Příznivým zjištěním je, že k rozšíření spolupráce, i když v menším rozsahu, došlo také v ostatních oblastech. Skutečnost, že pouze 23,2 % škol s poradnami řeší problematiku nadaných dětí, i nadále poukazuje na to, že skupině těchto dětí není v mateřských školách věnována odpovídající pozornost.

GRAF 24 | Oblasti spolupráce škol se speciálně pedagogickými centry (podíl v %)

S jedním nebo více speciálně-pedagogickými centry pravidelně spolupracuje 77,9 % škol (vloni 71 %). Také zde se nemění stěžejní oblasti (vady řeči, poruchy autistického spektra, postižení více vadami a mentální postižení) a výrazněji ani počet spolupracujících škol.

Vedení téměř všech mateřských škol vysoce oceňovalo zejména profesionalitu pracovníků ŠPZ, jejich vstřícnost k potřebám školy, bezproblémovou komunikaci, konzultace k nastavení podpůrných opatření i k dílčím problémům dětí. Méně příznivě hodnotilo kvalitní nabídku skupinových aktivit (práce se třídami, výcvikové, reedukační skupiny apod.) a uskutečňování osobních návštěv školy pracovníky ŠPZ (zejména pedagogicko-psychologických poraden), když je to potřebné. Téměř stejně jako v loňském roce však 59,6 % ředitelů poukazyvalo na to, že kratší čekací lhůty na vyšetření a konzultace by umožnily včasnější poskytování konkrétní podpory dětem. Nemění se ani spektrum aktivit, které by podle jejich názoru pomohly zvyšovat účinnost realizovaných podpůrných opatření. Jedním ze závažných důvodů je, že převážná většina pedagogů nemá speciálně-pedagogické vzdělání, účastní se pouze dílčích seminářů v rámci dalšího vzdělávání, proto by potřebovali odbornou metodickou pomoc a zpětnou vazbu ke své práci. Podle svých vyjádření by přivítali zejména častější návštěvy pracovníků ŠPZ ve školách a sledování dětí přímo při vzdělávání (54,8 %), praktické ukázky příkladů dobré praxe v oblasti práce s dětmi se SVP (52,9 %), důkladné konzultace doporučených podpůrných opatření (34,4 %). Velký význam ředitelé přikládají také práci se skupinami pedagogů ve školách formou workshopů a seminářů (31,1 %) a častějším průběžným konzultacím k dílčím otázkám práce s dětmi se SVP (26,6 %).

Dílčím pozitivním zjištěním v tomto školním roce je, že v některých společných subjektech (základní a mateřská škola) se, i když zatím spíše ojediněle, pracovníci školního poradenského pracoviště podíleli také na vytváření optimálních podmínek pro vzdělávání dětí se SVP. Zpravidla konzultovali s pedagogy vhodnost metod a forem práce a poskytovali pravidelnou logopedickou nebo jinou speciální pedagogickou péči. Kromě rozšíření této praxe na více subjektů by ke zkvalitnění předškolního vzdělávání a poskytování odborné péče dětem se SVP napomohlo zlepšení v personální oblasti. Při inspekční činnosti bylo zjištěno, že pouze 6,3 % škol má speciálního pedagoga a 1,5 % škol psychologa.

2.2.3 Prevence rizikového chování dětí

Pro předškolní vzdělávání je zásadní preventivní působení v oblastech, které vydalo MŠMT v Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních³⁷. Období předškolního věku je optimální pro vytváření základů zdravého životního stylu, pozitivních postojů a dovedností, tedy i k prevenci sociálněpatologických jevů. Mateřské školy při stanovení cílů směřujících k prevenci rizikového chování vycházejí z obsahové části RVP PV. Záměry, které vedou k předcházení a minimalizaci rizikových projevů chování, mají školy zakotveny buď ve školních rádech, nebo jsou přílohami školních vzdělávacích programů, některé školy vypracovávají minimální preventivní programy. Kriteriaální hodnocení škol ukazuje, že se školy dlouhodobě zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj dětí a věnují patřičnou pozornost rozvoji otevřenosti, tolerance a respektu vůči jinakosti, což se prokázalo například při tematické hospitační činnosti v druhém pololetí školního roku 2021/2022 zaměřené na adaptaci a soužití s ukrajinskými dětmi.

Mateřské školy se snaží uplatňovat preventivní opatření zejména v průběhu pedagogického procesu. Děti byly vedeny k dodržování společně dohodnutých pravidel, seznamovány se zásadami bezpečného chování, pedagogové vytvářeli vstřícným a empatickým přístupem příznivé prostředí pro vzdělávání. Systematicky u dětí rozvíjeli zdravý životní styl (včetně zdravého stravování), seznamovali je se zdravotní prevencí i negativními vlivy prostředí. Vedení škol kladlo v této oblasti důraz na spolupráci s vnějšími partnery. Aktivity organizované samotnou školou nebo ve spolupráci s odborníky byly zaměřeny na eliminaci příčin negativního chování dětí.

Ze zjištění ČŠI vyplývá, že se ve školním roce 2021/2022 zvýšil celkově podíl škol vykazujících výskyt rizikového chování, zejména byl patrný nárůst agrese, násilí a ublížení na zdraví (o 3,1 %) a poškozování majetku a vandalismus (o 3 %). Příčinu nevhodného chování lze spatřovat v negativním vlivu médií, prostřednictvím kterých se dítě agresivnímu chování vystavuje a spontánně je přejímá jako normu. Z rozhovorů s řediteli i pedagogy vyplývá, že děti jsou ovlivňovány také krizovými situacemi v rodině i výchovnými chybami, kterých se dopouštějí sami rodiče. V úvahu je třeba brát i nárůst počtu dětí s vývojovými poruchami chování. Uvedené symptomy přímo souvisejí i s mírným nárůstem dalších forem rizikového chování, jako je verbální agrese dětí vůči pedagogovi a šikana. Pedagogům však stále chybí odpovídající znalosti a zkušenosti týkající se sledování případných signálů rizikového chování a následné realizace efektivních opatření k prevenci.

S vytvářením bezpečného a vstřícného prostředí pro všechny aktéry vzdělávání přímo souvisí úroveň školního klimatu, která ve školním roce 2021/2022 dosáhla u 24,3 % škol výborné úrovně a v 69,7 % úrovně očekávané. Z dotazníkových šetření zadaných ředitelům a pedagogům posuzovaných škol vyplynula převažující shoda v pozitivním hodnocení školního prostředí, vztahů mezi pedagogy a vedením školy i vztahů uvnitř pedagogického sboru. Z uvedeného tedy vyplývá, že prostředí, atmosféra a sociální klima jsou v souladu a v mateřských školách tak převládá vzájemná důvěra, pravidla chování a chodu školy jsou jasná a stálá.

TABULKA 16 | Výskyt rizikového chování v MŠ – podíl škol (v %)

Podíl škol s výskytem rizikového chování	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Šikana	2,2	2,3	3,2
Nevhodné verbální chování vůči pedagogovi	5,8	6,3	5,2
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	9,4	9,3	12,5
Poškozování majetku, vandalismus	3,2	2,3	5,2
Jiné	1,8	1,5	1,8

³⁷ <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

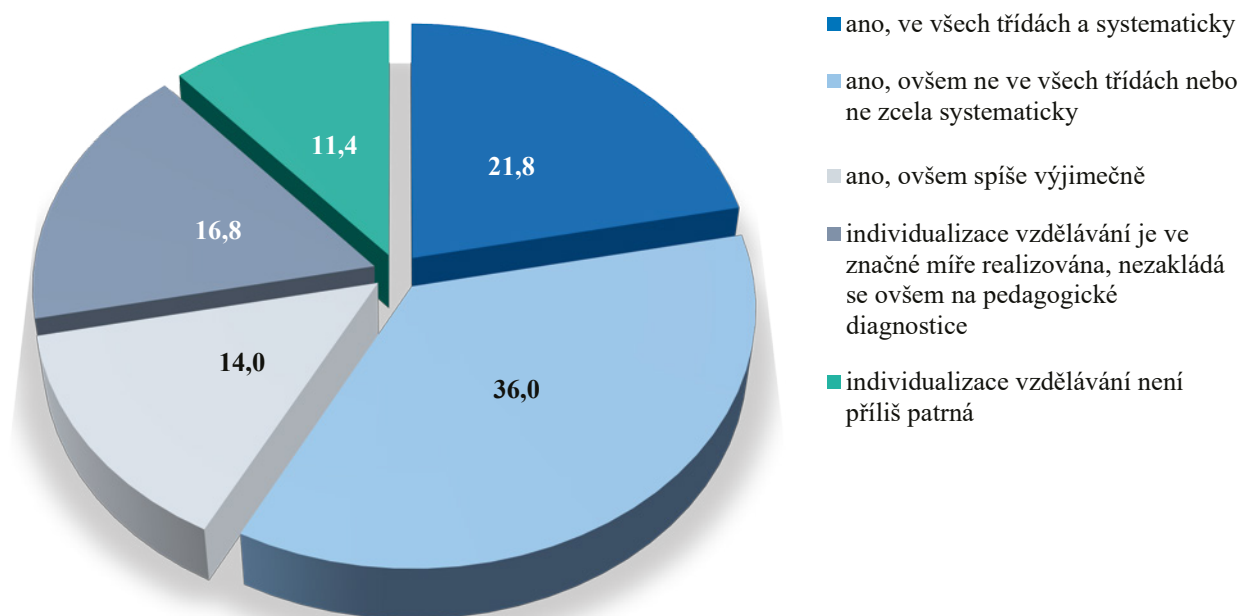
2.3 Výsledky předškolního vzdělávání

2.3.1 Celkové výsledky vzdělávání dětí

Předškolní vzdělávání má své nezastupitelné místo při vytváření základů celoživotního vzdělávání a u dětí směřuje k tomu, aby si od útlého věku osvojovaly základy klíčových kompetencí. Vytvářejí se tím předpoklady pro jejich bezproblémový přechod k základnímu vzdělávání a úspěšnost v jeho průběhu. Důležitým úkolem, který stanoví platný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, je za každých okolností při vzdělávání podporovat individuální rozvojové možnosti dětí a každému dítěti umožnit při odchodu z mateřské školy, aby dosáhlo ve svém rozvoji a učení úroveň, která je pro ně dosažitelná. Aby každému dítěti mohla být poskytnuta pomoc a podpora v rozsahu, ve kterém ji potřebuje, musí pedagogové volit metody a formy práce, které odpovídají individuálně různým potřebám, možnostem a schopnostem dětí. Pro zajištění těchto úkolů je důležité dobře chápat specifika předškolního vzdělávání, jehož základem je cílená individualizace založená na diferenciaci cílů, úkolů a přístupů k dětem nejen na základě věkového složení třídy, ale také dobré znalosti jednotlivých dětí (pedagogická diagnostika). Jen tak je možné u každého dítěte, které opouští mateřskou školu, dosáhnout co nejvyšší úroveň v naplňování očekávaných výstupů.

Opakovaně se při inspekční činnosti prokazovala malá znalost a pochopení individualizovaného pojetí předškolního vzdělávání, jeho plánování i způsobu realizace ze strany pedagogů i vedení škol. Jen mírně, na 24,7 % (vloni 18 %), se zvýšil počet škol, které v třídním plánování systematicky přihlížejí k individuálním potřebám dětí na základě pedagogické diagnostiky, a na 35,3 % (vloni 39,6 %) se snížil počet škol, které tak nečiní vůbec, případně jen výjimečně. Největší skupinu (40,1 %) stále tvoří školy, které k potřebám dětí sice přihlížejí, ovšem ne ve všech třídách nebo ne zcela systematicky. Příznivější není ani hodnocení, zda pedagogové vzdělávací nabídku pro děti v praxi individualizují na základě pedagogické diagnostiky. Níže uvedený graf znázorňuje, že pouze v 21,8 % škol se tak děje systematicky a ve všech třídách, 36 % škol sice nabídku individualizuje, ale ne ve všech třídách nebo ne zcela systematicky a 14 % tak činí spíše výjimečně. Téměř čtvrtina škol pak nabídku dětem individualizuje, ale nezakládá ji na pedagogické diagnostice (16,8 %) nebo při vzdělávání dětí individualizace není patrná (11,4 %). Z porovnání dat získaných při inspekční činnosti ve vztahu k mateřským školám zřizovaným obcí, krajem, MŠMT (630) a zřizovaným soukromým subjektem (65) vyplývá, že ve skupině mateřských škol, kterým se dařilo v třídním plánování i v realizaci vzdělávání systematicky přihlížet k potřebám dětí na základě pedagogické diagnostiky, bylo nepatrně vyšší zastoupení mateřských škol soukromých. Důvodem může být, že v těchto školách vzdělávání zpravidla zajišťuje vyšší počet pedagogů.

GRAF 25 | Uplatňování individualizace při vzdělávání dětí – podíl škol (v %)



Výše uvedené dokládá, že ve více než 75 % škol, ve kterých proběhla inspekční činnost, se pedagogům stále nedaří vzdělávací proces systematicky a plánovitě individualizovat a účelně k tomu využívat pedagogickou diagnostiku (hodnoceno v části 2.2.1). Přestože 19,2 % ze všech oslovených ředitelů a 16 % pedagogů uvedlo, že se v posledních letech účastnili dalšího vzdělávání v problematice individualizace, pedagogické diagnostiky, metod a forem práce nebo rozvoje kompetencí a gramotností u dětí, získané informace a zkušenosti pro zkvalitnění pedagogického procesu a jeho účinnosti nedokázali dostatečně využít. Stejně jako v loňském roce přetrvává nepříznivý stav v kvalitě prováděné diagnostické činnosti pedagogů, vedení pedagogické diagnostiky a v efektivitě práce s ní.

Pedagogická diagnostika je důležitým východiskem zejména pro třídní plánování a má zajistit cílenou, systematickou a individualizovanou podporu rozvoje schopností a dovedností jednotlivým dětem. Jejím prostřednictvím školy získávají také informace o výsledcích jednotlivých dětí, třídy i školy jako celku. Plní též roli evaluační. Výsledky vzdělávání a způsob, jak si je škola zjišťuje, jsou klíčovým parametrem; zjištění prokázala, že formy hodnocení, jejich zastoupení a kvalita se nijak výrazněji nemění.

TABULKA 17 | Formy hodnocení používané pro ověření naplnění cílů ŠVP podle ředitele školy – podíl škol (v %)

Forma hodnocení	Podíl
Individuální hodnocení pedagoga	84,0
Mapa pokroku dětí	19,8
Portfolio	70,2
Jiné nástroje	13,9

Převážná většina škol (84 %) využívá různé diagnostické formuláře, do kterých pedagogové zaznamenávají, jak hodnotí pokroky a výsledky jednotlivých dětí. Stále však přetrvávají velké rozdíly v jejich kvalitě i využitelnosti pro účinnou podporu dítěte. Inspekční výstupy soustavně poukazují na skutečnost, že informace v nich obsažené velmi často nejsou vyhodnocovány a analyzovány, neobsahují identifikaci potřeb dítěte ani cíle a postupy pro jejich naplnění. Situace se v podstatě příliš nemění ani v případě portfolio, které je druhým nejčastěji uváděným nástrojem ověřování výsledků dětí (70,2 %). Stále převažují tzv. sběrná (dokumentační) portfolio, obsahující téměř všechny výtvořky dítěte (výtvarné, pracovní, pracovní listy). Pedagogové s nimi cíleně nepracují a pro hodnocení výsledků vzdělávání dítěte a celkových výsledků školy přínos téměř nemají. Při inspekční činnosti však bylo v případě některých škol zaznamenáno zavádění tzv. výběrového portfolio pro děti, které plní povinné předškolní vzdělávání. Do něho jsou zařazovány převážně jen pracovní listy vypracované dítětem, které dokládají úroveň některých dovedností potřebných pro úspěšný přechod k základnímu vzdělávání. Spíše ojediněle školy využívají tzv. diagnostické portfolio, které obsahuje jak vybrané výtvořky dítěte, tak jeho sebehodnocení a kvalitní záznamy pedagogů.

Výše uvedená zjištění dokládají, že pedagogické kompetence vedení škol a pedagogů v problematice pedagogické diagnostiky nejsou stále dostačující. Převažuje málo efektivní způsob jejího vedení a pro hodnocení celkových výsledků školy je málo využitelná. Mateřské školy jsou proto stále málo úspěšné při naplňování kritéria, zda soustavně získávají informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reagují na ně vhodnými pedagogickými opatřeními.

TABULKA 18 | Vývoj hodnocení kritéria 5.1 Mateřská škola soustavně získává informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními – podíl škol (v %)

Školní rok	Výborná	Očekávaná	Vyžadující zlepšení	Nevyhovující
2017/2018	8,7	57,1	33,7	0,6
2018/2019	6,9	44,5	46,6	2,0
2019/2020	5,7	34,6	58,6	1,1
2020/2021	4,3	25,1	69,7	0,9
2021/2022	3,9	32,8	62,2	1,1

V hodnocení kritéria 5.1 došlo v tomto školním roce ke zvýšení podílu škol, které kritérium naplňují na očekávané úrovni. Přesto je stále více než 60 % škol, u kterých je úroveň hodnocena jako vyžadující zlepšení a u 1,1 % škol jako nevyhovující. V inspekčních výstupech těchto škol ČŠI požaduje přijetí opatření ke zlepšení stavu. Vzhledem k tomu, že se školám poměrně dobře daří zaznamenávat individuální pokroky všech dětí, které se předškolního vzdělávání účastní (včetně dětí mladších tří let), opatření se zpravidla vztahují k vyhodnocování získaných informací o dětech a plánování postupů jejich individuální, cílené podpory.

Pokroky mladších dětí jsou výrazně determinovány přirozeným vývojem, proto jejich úroveň rozvoje v jednotlivých oblastech může být výrazně rozdílná. Při vzdělávání těchto dětí sehraje nejdůležitější roli zejména učení nápodobou (lépe se daří ve věkově smíšených třídách) a ponechání co největšího prostoru pro volnou hru a pohyb dítěte. Obdobně jako v loňském roce lze konstatovat, že v 84,8 % škol výsledky vzdělávání dětí odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů a ve 3,5 % škol jsou dokonce výborné. Současně se ale ukazuje, že při jejich dosahování pedagogové stále málo uplatňují individualizované vzdělávací postupy a účinné metody a formy práce, což může být jednou z příčin, proč se nedaří snižovat počet dětí, kterým je udělen odklad povinné školní docházky. Jak dokládá následující tabulka, setrvalý počet vedení škol uvádí poměrně široké spektrum metod a forem práce podporující přechod dětí do základní školy.

TABULKA 19 | Uplatňované metody a formy práce podporující přechod do ZŠ podle ředitele školy – podíl škol (v %)

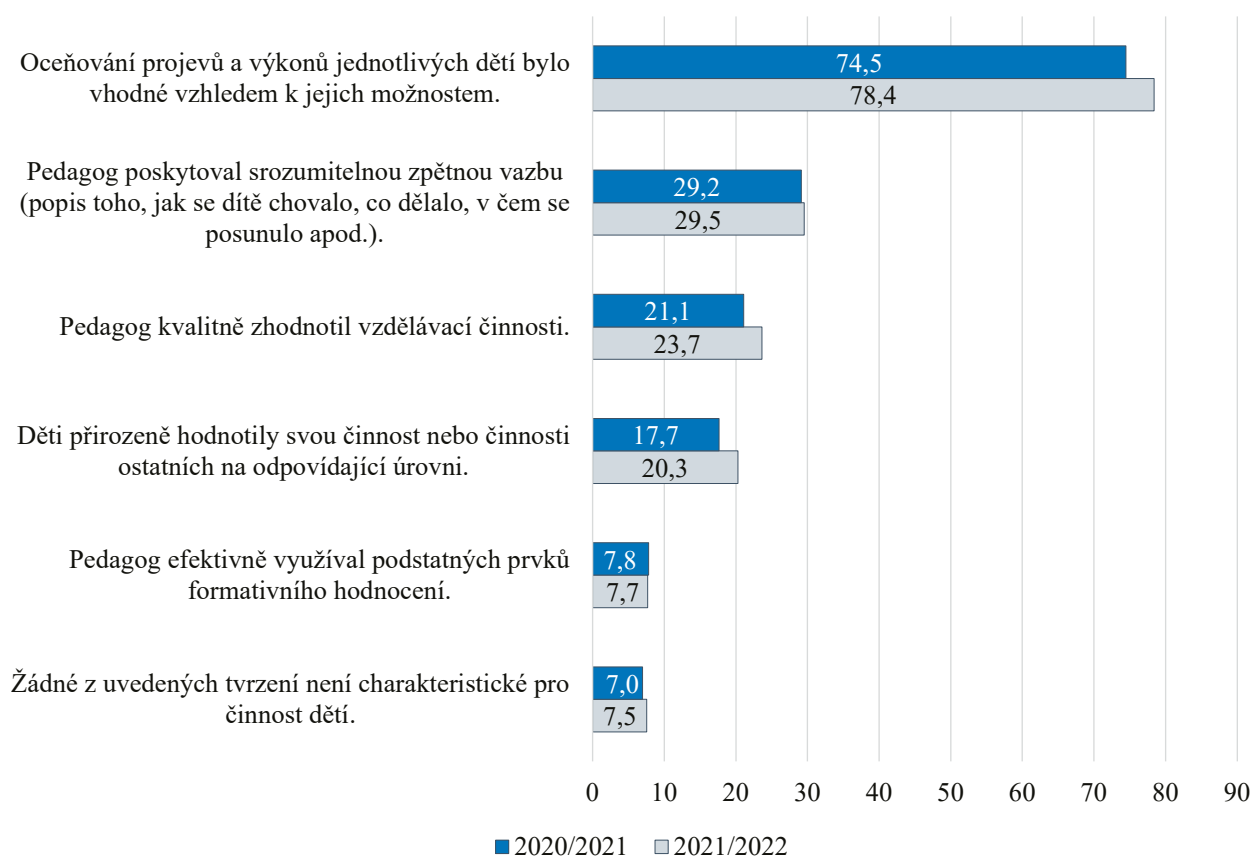
Metody a formy práce	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Postupný přechod od hry k učení	79,6	75,6	82,1
Pravidelné aktivity pro přípravu na školní docházku	90,6	93,6	92,2
Problémové a situační učení	49,6	55,6	50,6
Práce s didaktickým materiálem, literaturou, výukovými programy	80,0	86,8	84,5
Rozvoj komunikačních dovedností	88,4	93,6	91,3
Grafomotorická cvičení, nácvik správného držení psacího náčiní a prevence grafomotorických obtíží	95,2	98,0	95,6
Podpora samostatnosti	91,8	95,6	92,9
Jiné	6,4	7,5	9,4

Pravidelné aktivity pro přípravu na školní docházku jsou často organizovány frontální formou. Děti zpravidla hromadně, ve vyčleněné skupině, nebo individuálně v průběhu stanoveného času (den nebo týden) plní stejné úkoly bez diferenciací nároků zohledňujících jejich potřeby, možnosti a schopnosti. Potvrzuje se tím, že ani v případě nejstarších dětí není účelně využívána pedagogická diagnostika. Společné aktivity jsou doplňovány spíše nahodile zařazovanou individuální prací s dítětem zaměřenou na rozvoj dílčí dovednosti, ojedinele jeho nadání. ČŠI i odborníci na předškolní vzdělávání opakovaně upozorňují na nevhodnost nadměrného používání pracovních listů a sešitů v tomto věku, přesto se situace nemění. V rámci přípravy dětí na přechod do základní školy, zejména v oblasti grafomotoriky, matematické pregramotnosti i dalších oblastí, stále převažují činnosti založené na přímém vedení pedagogem nad činnostmi podporujícími u dětí hledání vlastních postupů a samostatné řešení problémů (pouze 55,6 % škol uplatňuje problémové a situační učení). Děti dlouhodobě dosahují nejnižší úroveň v kompetenci k řešení problémů. Pravidelné, cílené aktivity zaměřené na připravenost pro vstup do základní školy probíhají často po obědě nebo v odpoledním bloku, přestože rozsah povinného předškolního vzdělávání je školou stanoven v dopoledních hodinách. Příčinou může být skutečnost, že se školám v dopoledním vzdělávacím bloku nedaří individualizace vzdělávací nabídky podle potřeb, možností a schopností dětí, proto aktivity určené této skupině dětí přenášejí do odpoledních hodin. Dochází tím k přetěžování dětí vzhledem k reálně většímu rozsahu absolvované povinné docházky, často k nerespektování individuální potřeby odpočinku a dětem, které odcházejí po obědě, se nedostává stejných možností při vzdělávání.

Přetrvávajícím problémem předškolního vzdělávání je, že hodnocení dětí i jejich sebehodnocení není uplatňováno v potřebné kvalitě. Účastí pedagogů na dalším vzdělávání s touto problematikou se sice zvyšuje povědomí o jejich významu a potřebě, stále však nejsou promyšlenou a systematickou součástí vzdělávacího procesu. V 78,4 % uskutečněných hospitací pedagogové používali ocenění projevů a pokroků dítěte, čímž podporovali jeho sebedůvěru. Srozumitelnou zpětnou vazbu (popis toho, jak se chovalo, co dělalo, v čem se posunulo apod.) však dětem poskytovali pedagogové pouze v případě 29,5 % hospitací a podstatné prvky

formativního hodnocení efektivně využívali jen v 7,7 % hospitací. Vedení dětí k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení stále není dostatečné. Pouze ve 20,3 % hospitací děti přirozeně hodnotily svou činnost nebo činnosti ostatních na odpovídající úrovni.

GRAF 26 | Hodnocení dětí – podíl hospitací (v %)



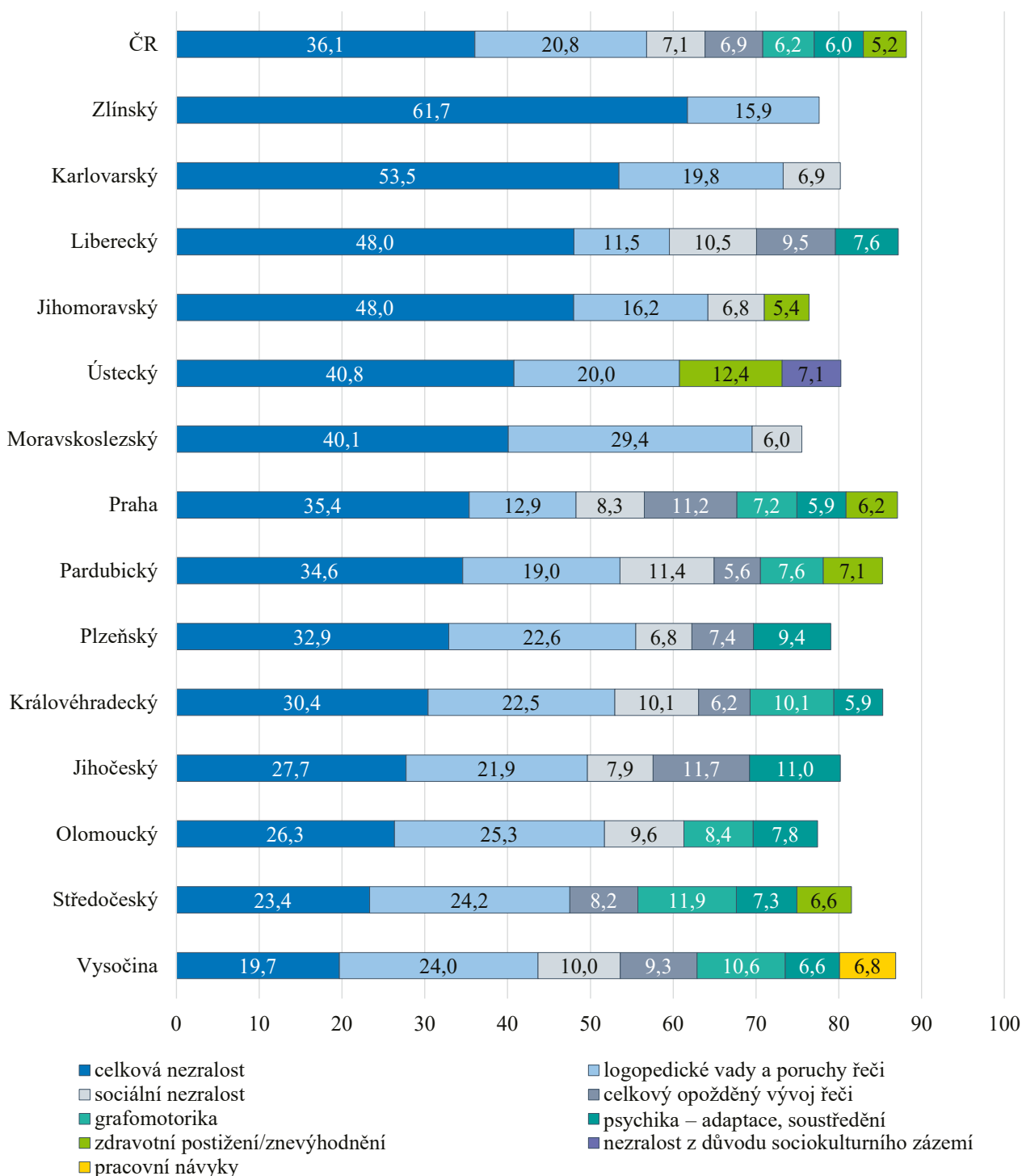
Významnými ukazateli celkových výsledků předškolního vzdělávání jsou jednak podíl dětí, kterým byl odložen začátek povinné školní docházky, jednak také příčiny takových odkladů. Dlouhodobě je celkový počet těchto dětí v mateřských školách poměrně vysoký (podrobněji v kapitole 2.1.1). K zásadním změnám nedošlo ani v příčinách udělení odkladu. Ve 39 % (vloni 40,7 %) byla příčinou celková nezralost dítěte a ve 23,4 % (vloni 21,4 %) logopedické vady a poruchy. Poměrně časté jsou i grafomotorické poruchy (9 %). Další příčiny (sociální nezralost, poruchy soustředění, zdravotní postižení či znevýhodnění, odlišný mateřský jazyk, nestálé rodinné podmínky apod.) jsou zastoupeny méně.

Příčin vysokého počtu odkladů školní docházky je pravděpodobně více. Jednou z nich může být málo efektivní práce s pedagogickou diagnostikou a pozdní pedagogická intervence při případné potřebě napomáhat vyrovnat nerovnoměrnosti ve vývoji dítěte. Hlavní příčiny odkladů ale poukazují na oblasti, kterým je možné věnovat pozornost u jednotlivých dětí mnohem dříve než až poslední rok před nástupem do ZŠ. Je rovněž důležité apelovat na to, že úkolem předškolního vzdělávání je vyrovnávat vzdělávací šance každého dítěte.

TABULKA 20 | Příčiny odkladu školní docházky – podíl příčin (v %)

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

Zajímavé zjištění přináší pohled na nejčastější příčiny odložení povinné školní docházky v jednotlivých krajích a porovnání s průměrem celé republiky. Zatímco ve Zlínském a Karlovarském kraji celková nezralost dítěte výrazně převažuje nad logopedickými vadami a poruchami, v Kraji Vysočina, Středočeském a Olomouckém kraji jsou téměř v rovnováze. Nezralost z důvodu sociokulturního zázemí se mezi nejčastějšími příčinami objevuje pouze v případě Ústeckého kraje.

GRAF 27 | Hlavní příčiny OŠD v jednotlivých krajích 2019/2020–2021/2022 – podíl příčin (v %)³⁸

Logopedické vady a poruchy spolu s opožděným vývojem řeči jsou důležitým faktorem, který může vést k zásadním problémům dětí v počáteční výuce čtení a psaní. Zajištění logopedické prevence a péče, její kvalita a intenzita mohou výrazně ovlivnit zlepšení komunikačních dovedností dětí a tím zvýšit předpoklady jejich úspěšnosti v základním vzdělávání. V uplynulých letech byly v rámci dalšího vzdělávání nabízeny semináře a kurzy zaměřené na logopedickou prevenci, kterých se zúčastnil poměrně vysoký počet pedagogů mateřských škol. Celkem 75,4 % škol pouze vyhledává děti s problémy v komunikačních schopnostech a doporučuje je k diagnostice a odborné péči mimo mateřskou školu. V rámci mateřské školy svými

³⁸ Uvedeny příčiny s výskytem nad 5 %.

pracovníky (logoped, logopedický asistent nebo preventista) logopedickou prevencí zajišťuje 38,6 % škol a služeb externího pracovníka docházejícího do mateřské školy využívá 22,3 % škol. Nepříznivým zjištěním je, že téměř 40 % škol dětem logopedickou prevencí přímo v mateřské škole nezajišťuje.

Zásadní pozitivní posun nebyl zaznamenán v naplňování kritéria, zda mateřská škola sleduje a vyhodnocuje úspěšnost dětí v průběhu předškolního vzdělávání, při ukončování a dle možností i v dalším vzdělávání a zda aktivně s výsledky pracuje v zájmu zkvalitnění vzdělávání. Stále téměř třetina škol plní tyto požadavky na úrovni vyžadující zlepšení. Vedení škol často nemá dostatečně osvojeny techniky a postupy zjišťování a hodnocení celkových výsledků vzdělávání, jejich vyhodnocování a práci s nimi. Jen málo škol má nastaven funkční systém vzájemného předávání informací se základní školou o pokrocích dětí a jejich případných problémech ve vzdělávání při i po nástupu dětí k povinné školní docházce. Pokud k předávání dochází, pak je to často při neformálních rozhovorech mezi pedagogy a lépe se to daří na společných subjektech. Plných 36,5 % škol ústy ředitelů přiznalo, že úspěšnost dětí v dalším vzdělávání nezajišťuje, a tedy ani nevyhodnocuje pro svou další pedagogickou činnost. Mnohé školy proto nemají dostatek podkladů pro identifikaci případných problémů a pro přijímání na ně navazujících konkrétních a zacílených opatření.

Přestože protiepidemická opatření související s pandemií covidu-19 již nijak významně neomezovala kontakty mezi školami, se zákonnými zástupci dětí ani možnost nad rámec vzdělávání nabízet a realizovat aktivity přispívající k bezproblémovému přechodu dětí do základní školy, jejich rozsah a četnost se vrátily téměř jen na úroveň školního roku 2019/2020, kdy proběhla první vlna pandemie covidu-19.

TABULKA 21 | Aktivity nabízené dětem nebo jejich zákonným zástupcům před nástupem do ZŠ podle ředitele školy – podíl škol (v %)

Typ aktivity	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Společné návštěvy ZŠ	87,0	81,5	82,0
Společné aktivity pro žáky ZŠ a děti v předškolním věku (např. kroužky, výlety, kulturní a sportovní akce)	63,3	48,6	58,0
Aktivity pro zákonné zástupce dětí v předškolním věku (den otevřených dveří, schůzky, besedy, přednášky odborníků)	78,8	71,9	77,2
Edukativně stimulační skupiny pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky	20,8	17,1	19,0
Jiný vlastní program pro děti v předškolním věku	24,8	25,3	26,1
Spoluúčast MŠ při organizaci zápisu dětí do ZŠ	29,9	24,7	33,3

Ve vztahu k základní škole jsou nejčastěji organizovány návštěvy dětí, které plní povinné předškolní vzdělávání, s cílem seznámit je s prostředím spádové základní školy. Příznivým jevem je zvyšující se spoluúčast mateřských škol při organizaci a průběhu zápisu dětí k povinné školní docházce. Přítomnost známého pedagoga pro děti vytváří bezpečnější sociální prostředí při důležité události v jejich životě. V nabízených a realizovaných aktivitách dětem a zákonným zástupcům trvale převládají tradiční, každoročně se opakující jednorázové akce. Nezvyšuje se počet mateřských škol, jež realizují ať samostatně, nebo ve spolupráci se základní školou edukativně stimulační skupiny, které díky účasti zákonných zástupců na lekcích významně přispívají k jejich informovanosti o úrovni rozvoje dítěte. Napomáhají také k efektivnější spolupráci rodiny a školy při vyrovnávání případných nerovností v jeho vývoji.

V důsledku nutnosti zajistit distanční vzdělávání se pracovníci škol intenzivně vzdělávali v informačních technologiích, zdokonalili si dovednosti při práci s nimi a využívají různé sociální platformy. Díky tomu 68,8 % ředitelů konstatovalo zefektivnění komunikace se zákonnými zástupci. Došlo ke zvýšení včasnosti a efektivity informovanosti zákonných zástupců o plánovaných a realizovaných akcích, o činnosti školy i organizačních a provozních změnách. V komunikaci o vzdělávacích výsledcích, rozvoji dítěte a učení ale nedošlo k zásadním změnám. Jen menšímu počtu škol se podařilo nastavit pravidelnou individuální konzultační činnost a vést s rodiči efektivní diskusi o vzdělávacích výsledcích dítěte (s využitím pedagogické diagnostiky, portfolia dítěte) a hledat společné strategie pro jeho další rozvoj.

2.4 Závěry a doporučení pro předškolní vzdělávání

Pozitiva:

- Zvyšuje se podíl pětiletých dětí zapojených v povinném předškolním vzdělávání.
- Mateřským školám se dlouhodobě velmi dobře daří zajišťovat rovné podmínky při přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání i jejich rozdělování do tříd.
- K postupnému zkvalitňování vzdělávání ve většině škol výrazně přispívá realizace koncepčních záměrů v oblasti materiálních podmínek.
- Ředitelé škol se snaží o zlepšování bezpečného a vstřícného prostředí pro všechny aktéry vzdělávání, zejména o kvalitnější podmínky pro pedagogy, což pozitivně ovlivňuje úroveň klimatu.
- Pedagogové se dlouhodobě věnují osobnostnímu a sociálnímu rozvoji dětí, zejména v oblasti vzájemného respektu a tolerance.
- Zvýšilo se procento zejména velkých škol (částečně i malých), které začínajícím pedagogům přidělují uvádějícího pedagoga a umožňují jim náslechy a vzájemné hospitace.
- Většina pedagogů uplatňuje respektující přístup k dětem a vstřícnou komunikaci s dětmi a jejich zákonnými zástupci.
- Finanční prostředky poskytované státem umožňovaly v plném rozsahu vzdělávání dětí podle příslušných ŠVP.
- V běžných třídách při vzdělávání dítěte (dětí) se SVP i s ostatními dětmi funguje dobrá součinnost pedagogů a asistentů pedagoga.
- V některých společných subjektech (základní a mateřská škola) se, i když zatím spíše ojediněle, pracovníci školního poradenského pracoviště podíleli na vytváření optimálních podmínek pro vzdělávání dětí se SVP (konzultovali s pedagogy vhodnost metod a forem práce, poskytovali pravidelnou logopedickou péči a předmět speciálně pedagogické péče).
- Vzdělávání pedagogů v informačních technologiích a zdokonalení práce s nimi má příznivý dopad ve zvýšení včasnosti a efektivity informovanosti zákonných zástupců dětí.
- Přijetí a podpora dětí z Ukrajiny jsou hodnoceny velmi pozitivně, pedagogové většinou velmi dobře zvládli jejich začlenění a vytvořili jim vstřícné prostředí, dařila se i spolupráce s rodinami.

Slabé stránky:

- Zvyšuje se podíl dětí, které realizují povinné předškolní vzdělávání formou individuálního vzdělávání a docházkou do přípravných tříd v ZŠ.
- Podíl dětí s odkladem školní docházky i přes přijatá systémová opatření neklesá.
- Ve školách přetrvávají rezervy v dostupnosti didaktických pomůcek a v jejich efektivnějším využívání.
- I přesto, že školy věnují pozornost sociálním vztahům, došlo k nepatrnému nárůstu rizikového chování dětí.
- Kvalita řízení, monitorování a vyhodnocování práce školy včetně přijímání účinných opatření od roku 2018/2019 postupně klesá. Snižuje se schopnost ředitelů realizovat účinnou evaluaci pedagogického procesu pro zvyšování jeho úrovně. Přetrvává formálnost evaluačního systému popsáno v RVP PV. Uvedené evaluační nástroje a postupy k efektivní kontrole a hodnocení jsou využívány minimálně.
- Ředitelé škol neaplikují efektivním způsobem znalosti a dovednosti získané poměrně četným dalším vzděláváním do vlastního manažerského rozvoje. Malou pozornost a zájem věnují oblastem, které jsou nepostradatelné pro metodické vedení a podporu pedagogů (metody a formy vzdělávání, pedagogické kompetence, individualizace, pedagogická diagnostika). Účinnost odborného vedení

pedagogů pro zkvalitňování průběhu vzdělávání i jeho výsledků jako důležitá součást řízení školy je nízká. Ředitelům se dlouhodobě nedaří poskytovat pedagogům objektivní zpětnou vazbu o úrovni průběhu vzdělávání, zejména volbě a uplatňování efektivních metod a forem práce.

- Ředitelé přistupují k dalšímu vzdělávání pedagogů spíše z pohledu jeho četnosti, pouze necelá osmi- na ředitelů či vedení škol orientuje podporu rozvoje pedagogů na základě vytvoření plánů osobního profesního rozvoje každého pedagoga. Při tvorbě plánů dalšího vzdělávání ředitelé málo vychází ze sledování a vyhodnocování potřeb pedagogů v souvislosti s potřebami školy.
- Začínající pedagogové dlouhodobě nezvládají orientaci v RVP PV a práci s ním, orientaci v inova- tivních metodách a formách vzdělávací práce včetně individualizace vzdělávání na základě pedago- gické diagnostiky.
- Podpora dětí s OMJ není ve školách systémově nastavena. Poskytována je většinou spíše nahodile, příležitostně v průběhu činností, bez stanovení individuálních vzdělávacích cílů, způsobů a postupů jejich plnění.
- Mateřské školy stále věnují malou pozornost identifikaci dětí nadaných i nastavení systému jejich podpory.
- V MŠ přetrvává nízký počet odborných pracovníků, zejména logopedů, speciálních pedagogů a psy- chologů pro odbornou pomoc a metodickou podporu pedagogům.
- Jen více než polovina mateřských škol má nastavený systém vlastních podpůrných aktivit na zá- kladě složení dětí ve škole a vyhodnocení jejich potřeb. Velmi málo škol realisticky vyhodnocuje dopady využívaných podpůrných aktivit a modifikuje je pro dosažení vyšší účinnosti.
- Plány podpory na základě identifikovaných vzdělávacích potřeb dětí nejsou mateřskými školami často zpracovávány a vyhodnocovány systematicky a účelně.
- Dlouhodobě přetrvává malá znalost a pochopení individualizovaného pojetí předškolního vzdělá- vání, jeho plánování i způsobu realizace ze strany pedagogů i vedení škol. Setrvává nepříznivý stav je v kvalitě pedagogů prováděné diagnostické činnosti, vedení pedagogické diagnostiky a efektivitě práce s ní. Pedagogické kompetence vedení škol a pedagogů v problematice pedagogické diagnosti- ky nejsou stále dostačující. Pedagogům se opakovaně nedaří v třídním plánování i v realizaci vzdě- lávání systematicky přihlížet k potřebám dětí na základě pedagogické diagnostiky.
- Vedení škol často nemá dostatečně osvojeny techniky a postupy zjišťování a hodnocení celkových výsledků vzdělávání, jejich vyhodnocování a práci s nimi. Pedagogická diagnostika je prováděna málo efektivně a přináší proto jen omezený užitek. Jen málo škol má nastaven funkční systém vzá- jemného předávání informací se základní školou o pokrocích dětí a jejich případných problémech ve vzdělávání při i po nástupu dětí k povinné školní docházce. Mnohé školy proto nemají dosta- tek podkladů pro identifikaci případných problémů a pro přijímání na ně navazujících konkrétních a zacílených opatření.
- Při dosahování očekávaných výstupů pedagogové stále málo uplatňují individualizované vzdělávací postupy a účinné metody a formy práce, což může být jednou z příčin, proč se nedaří snižovat počet dětí, kterým je udělen odklad povinné školní docházky.
- Úkoly a aktivity pro děti, které plní povinné předškolní vzdělávání často nebyly plánovány a přípra- vovány na základě informací o úrovni jejich školní zralosti a připravenosti, byly pro všechny stejné. Chyběla účinná individuální podpora pro vyrovnávání nerovnoměrností v jejich vývoji.
- Hodnocení dětí i jejich sebehodnocení není uplatňováno v potřebné kvalitě. Účastí pedagogů na dalším vzdělávání s touto problematikou se sice zvyšuje povědomí o jejich významu a potřebě, stále však nejsou promyšlenou a systematickou součástí vzdělávacího procesu.
- Logopedickou prevencí přímo v mateřské škole zajišťuje necelá polovina mateřských škol, většina pouze vyhledává děti s problémy v komunikačních schopnostech a doporučuje je k diagnostice a od- borné péči mimo mateřskou školu.

- Kvalita řízených pohybových aktivit není v mnohých mateřských školách na požadované úrovni a neodpovídá potřebám dětí předškolního věku.
- V plnění povinnosti vést s rodiči dítěte pravidelný dialog o jeho prospívání, rozvoji a učení nedošlo k zásadním změnám. Jen menší počet škol realizuje pravidelnou individuální konzultační činnost a vede s rodiči efektivní diskusi o vzdělávacích výsledcích dítěte (s využitím pedagogické diagnostiky, portfolia dítěte) a hledá společné strategie pro jeho další rozvoj.
- Velká část pedagogů nemá dostatečnou odbornou sebereflexi, svou činnost hodnotí v rozporu se zjištěním ČŠI převážně jako pro děti přínosnou a celkově zdařilou.

Doporučení pro školy:

- Motivovat rodiče k pravidelné docházce dětí do MŠ od tří let. Ve spolupráci se zřizovatelem a sociálními službami realizovat opatření pro vyhledávání rodin, které dlouhodobě nezapojují děti do povinného předškolního vzdělávání.
- Při stanovení měsíční výši úplaty za předškolní vzdělávání zohledňovat socioekonomický status regionu. Zákonné zástupce informovat o možnosti osvobození od úplaty.
- U dětí v povinném předškolním vzdělávání upřednostňovat formu denní docházky do MŠ před individuálním vzděláváním a vzděláváním v přípravných třídách ZŠ, zejména u dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí a cizinců.
- V rámci pedagogického řízení školy věnovat pozornost cílenému profesnímu rozvoji jednotlivých učitelů. Prostřednictvím hospitační činnosti ze strany vedení škol zabezpečovat jejich účinnou metodickou podporu pro rozvoj jejich pedagogických kompetencí. Efektivně pracovat s reflexí a sebereflexí. V dalším vzdělávání ředitelů i učitelů intenzivně využívat odborně připravené webináře zaměřené na rozvoj pedagogických kompetencí v oblasti metod a forem vzdělávání, individualizace a problematiku pedagogické diagnostiky, které jsou školám volně k dispozici, například na: <https://www.npi.cz/vzdelavani/webinare>, [Metodický portál RVP – modul AudioVideo: Titulní strana](#) <http://inkluzevpraxi.cz/centra-podpory>, [Webináře – Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů \(projektsypo.cz\)](#), [formativní hodnocení – Metodický portál RVP.CZ](#), [Metodický portál RVP – Modul Články](#).
- Sledovat a vyhodnocovat efektivitu dalšího vzdělávání učitelů a jeho dopad na kvalitu vzdělávacího procesu. V rámci profesního rozvoje podporovat spolupráci učitelů a vzájemné sdílení.
- Snižovat administrativní zátěž učitelů. Vést je ke smysluplnému a efektivnímu vedení dokumentace, která vyplývá z RVP PV a která je pro cílenou, systematickou individualizovanou pedagogickou práci nezbytná (tzn. plánování ve třídách a vedení pedagogické diagnostiky). Omezit nepřiměřeně a nadbytečně podrobné a rozsáhlé plánování a zaměřit se na otevřený pracovní plán pedagoga, který je vytvářený a dotvářený postupně. Rovněž systém sledování, hodnocení a způsob záznamů pokroků dítěte musí být dle RVP PV pro pedagogy přehledný, smysluplný a účelný.
- V ŠVP nastavit efektivní systémy vlastního hodnocení pro průběžné získávání informací o kvalitě, průběhu a výsledcích vzdělávání. Zjištění důsledně využívat ke zkvalitňování úrovně, průběhu a výsledků vzdělávání. Nastavit společně konkrétní vizi zlepšování pedagogických přístupů (metod a forem), včetně konkrétních strategií jejího dosahování. V maximální možné míře poskytovat pedagogům pravidelnou zpětnou vazbu o kvalitě jejich práce.

- Hodnocení ČŠI propojovat s vlastním hodnocením školy. Důsledně pracovat s výstupy z inspekční činnosti, včetně elektronických reportů v systému InspIS DATA³⁹. Důsledně a systematicky přijímat adekvátní opatření k oblastem, které vyžadují zlepšení. Pro kontinuální sledování a vyhodnocování kvality poskytovaného vzdělávání je možné využívat autoevaluační potenciál modelu tzv. kvalitní školy (<https://www.kvalitniskola.cz/Vlastni-hodnoceni/Vlastni-hodnoceni-uvod>). Žádoucím cílovým stavem je, aby škola sama v maximální možné míře dbala o rozvoj své kvality. Model tzv. kvalitní školy jí může v jejím autoevaluačním snažení posloužit jako permanentní ukazatel cíle. Škola při využívání modelu tzv. kvalitní školy bude moci trvale sledovat, nakolik se přibližuje ke konsenzuální ideálně fungující škole, a to bez ohledu na rozdílnosti ve svém ŠVP či socioekonomických podmínkách, ve kterých se nachází.
- Důsledně se zaměřit na zkvalitnění pedagogické diagnostiky. Zjištěné informace důsledně využívat pro přípravu individualizované vzdělávací nabídky podle potřeb, možností, schopností a zájmů dětí. V případě dětí, které plní povinné předškolní vzdělávání, včas identifikovat problémy ve školní zralosti a připravenosti. Účinnými individualizovanými postupy vyrovnávat nerovnoměrnosti v jejich vývoji a tím zlepšovat jejich připravenost pro vstup do základní školy, snižovat počet odkladů školní docházky a předcházet případné školní neúspěšnosti dětí. Využívat metodickou podporu NPI: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Metodicka_pri_rucka_SYPO_Pedagogicka_diagnostika_MS_2022.pdf, <https://www.projektsypo.cz/webinare/kabinet-predskolni-a-prvostupnove-vzdelavani.html>.
- Spolupráci s rodiči zaměřovat zejména na individualizaci vzdělávání. V ŠVP stanovit dostatečný prostor a vhodné formy pro komplexní informovanost zákonných zástupců a jejich zapojení do vzdělávání formou domlouvání společných postupů pro individuální podporu a další rozvoj dítěte.
- Systematicky vyhodnocovat výsledky vzdělávání dětí a závěry z hodnocení využívat v zájmu celkového zkvalitňování vzdělávání v MŠ. Zavádět pravidelný dialog se základní školou k odhalování příčin úspěšnosti nebo neúspěšnosti dětí s cílem přijímat opatření ke snížení počtu odkladů povinné školní docházky. Zaměřit se na didaktické aspekty práce s dětmi pro usnadnění jejich přechodu z předškolního do primárního vzdělávání (<https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/02/Metodika-PV.pdf>). Cílené aktivity zaměřené na připravenost dětí pro vstup do základní školy realizovat v dopoledních hodinách, omezit jejich realizaci po obědě nebo v odpoledním bloku.
- Systematicky využívat formativní hodnocení dětí. Vést děti k sebehodnocení a vrstevnickému hodnocení. Tím podporovat jejich schopnosti hodnotit samo sebe, svoje pokroky, odhadovat svoje síly a oceňovat druhé a vytvářet příležitosti pro efektivní posilování sebepojetí a zdravého sebevědomí. Vést děti k postupnému přebírání zodpovědnosti za svoje pokroky. (<https://audiovideo.rvp.cz/video/4501/APIV-A-FORMATIVNI-HODNOCENI-V-MS.htm>, <https://blogy.rvp.cz/referat/tag/formativni-hodnoceni/>)
- Věnovat pozornost efektivitě opatření k prevenci rizikového chování dětí. Podporovat socio-emocionální vývoj dětí a získat ke spolupráci v této oblasti rodiče.
- Cílenou pozornost věnovat dětem zejména ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a dětem s odlišným mateřským jazykem a cizincům.

³⁹ <https://inspis.csicr.cz/app/Account/Login.aspx?ReturnUrl=%2fapp>

Doporučení pro zřizovatele:

- Podporovat docházku dětí do MŠ od tří let. Ve spolupráci se školou a sociálními službami realizovat opatření pro vyhledávání rodin, které dlouhodobě nezapojují děti do povinného předškolního vzdělávání a využívat koordinovaného přístupu pro zajištění pravidelné docházky dětí do MŠ.
- Při stanovení měsíční výši úplaty za předškolní vzdělávání vést ředitele k tomu, aby zohledňovali socioekonomický status regionu. Zákonné zástupce informovat o možnosti osvobození od úplaty.
- Pružně reagovat na demografický vývoj, pro přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání včas zajistit dostatečnou kapacitu tak, aby bylo zajištěno každému dítěti místo v MŠ od tří let. Pokud je to možné, vytvářet podmínky pro zařazování dětí mladších tří let do samostatných tříd. V regionech s větším migračním saldem zabezpečit potřebná místa v MŠ i pro děti, které nejsou spádové.
- Vést pravidelný dialog se školou o koncepčních záměrech a strategiích k jejich naplňování. Důsledně sledovat a vyhodnocovat, zda ředitel školy přijatá opatření ke zvyšování kvality vzdělávání i celkové činnosti školy realizuje a zda jsou účinná.
- Využívat možnosti účasti zřizovatele při zahájení a ukončení inspekční činnosti ve škole. Důsledně sledovat, zda ředitel školy aktivně a efektivně pracuje s výstupy z inspekční činnosti, včetně sledování účinnosti opatření přijatých vedením školy ke zlepšování činnosti školy.
- Pro hodnocení školy zřizovatelem využívat Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v modifikaci pro předškolní vzdělávání.
- Omezovat povolování výjimky z počtu dětí na třídu pouze na nezbytně nutné případy a tím vytvářet optimální předpoklady pro zajištění individualizovaného předškolního vzdělávání při nižších počtech dětí ve třídách.
- Zvyšovat podporu škol v rámci místních akčních plánů (MAP) se zaměřením na rozvíjení pedagogických dovedností učitelů i asistentů, sjednocování vzdělávacích přístupů i zvyšování efektivity spolupráce MŠ se zákonnými zástupci dětí.

Doporučení na úrovni systému:

- Zvážit opatření, které by umožňovalo realizovat formu individuálního předškolního vzdělávání za předpokladu, že dítě bude vzdělávat osoba s minimálně středoškolským vzděláním.
- Ve spolupráci se zřizovateli, školami a jinými resorty hledat a realizovat efektivní opatření k zajištění pravidelné účasti dětí v posledním povinném ročníku vzdělávání. Zde je třeba mít na zřeteli, že situace v okolí každé školy je odlišná a že tedy strategie pro zapojení ohrožených dětí nemohou být funkční, pokud jsou uplatněny plošně a bez ohledu na konkrétní situaci.
- Důsledně metodicky řídit školská poradenská zařízení a sjednotit metodiku posuzování školní zralosti napříč jednotlivými kraji. Doporučení k odkladu školní docházky vydávat pouze na základě výsledků odborného posouzení školní zralosti dítěte, nikoliv na základě pouhého přání zákonných zástupců dítěte.
- Navýšením finančních prostředků umožnit školám zajistit požadované specialisty (logopedy, speciální pedagogy, psychology). Zejména pro malé školy nastavit systém sdílených pozic.
- Ve spolupráci s NPI i nadále poskytovat metodickou podporu a možnost dalšího vzdělávání ředitelům MŠ v oblasti pedagogického řízení školy a řízení cíleného zvyšování kvality pedagogických kompetencí jednotlivých učitelů.
- Ve spolupráci s NPI i nadále zajišťovat podmínky pro kontinuální a kvalitní profesní rozvoj učitelů, zejména v oblastech, ve kterých jsou shledávány rezervy (podpora diagnostiky a rozvoj potenciálu jednotlivých dětí, podpora nadaných dětí, dětí s OMJ a cizinců, využívání moderních a podporujících metod a forem vzdělávání, práce s digitálními technologiemi apod.).
- Podpořit zřizovatele při vytváření nových kapacit pro mateřské školy v regionech, ve kterých chybí.
- Hledat řešení pro zabezpečení vzdělávání dětí, které nemají v místě svého aktuálního pobytu trvalé bydliště, nemají zajištěno místo v MŠ na základě spádovosti a předškolního vzdělávání se nemohou z důvodu naplněné kapacity MŠ účastnit.

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

Základní vzdělávání

3 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Základní vzdělávání v České republice se realizuje v základních školách, v základních školách speciálních, ve víceletých gymnáziích a konzervatořích. Základnímu vzdělávání v délce trvání pět let, tzv. primárnímu vzdělávání, je podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED přiřazena úroveň ISCED 1, navazující nižší sekundární vzdělávání v délce trvání čtyři roky odpovídá úrovni ISCED 2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) vymezuje závazně obsah, rozsah a podmínky vzdělávání pro tvorbu školních vzdělávacích programů jednotlivých škol.

Školní rok 2021/2022 byl po dvou uplynulých letech poznamenán pandemií covidu-19 ve znamení návratu ke standardnímu vyučování, což s sebou neslo potřebu identifikace vzdělávacího pokroku u jednotlivých žáků a nastavení dalšího vzdělávacího přístupu. Školám napomáhala doporučení⁴⁰ MŠMT vzniklá ve spolupráci s ČŠI a NPI ČR, vydaná ke konci školního roku 2020/2021 a zaměřená na návrat žáků k prezenční výuce. Další doporučení přinesla i Česká školní inspekce v publikaci Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání v základních a středních školách⁴¹. V neposlední řadě přišla velká podpora školám ze strany Národního pedagogického institutu ČR a neziskových organizací. Školy zaváděly řadu podpůrných činností pro žáky zaměřených jak na socializační aktivity či wellbeing, tak doučování především v klíčových předmětech, jako je matematika a český jazyk, až po posílení pohybových aktivit.

Vyrovnaní se s předchozími covidovými roky však pro školy nebyla v uplynulém školním roce jediná nestandardní komplikace, kterou musely překonávat. V druhé polovině školního roku začala ruská agrese na Ukrajině a příval ukrajinských žáků přidal školám další výzvu, jíž musejí čelit. Tomuto tématu se Česká školní inspekce věnovala v Průběžné zprávě o integraci a vzdělávání ukrajinských dětí a žáků⁴², přinášející zkušenosti, přístupy a postupy škol usilujících o integraci a vzdělávání vyššího počtu ukrajinských dětí a žáků, komentující výzvy, s nimiž se školy v těchto tématech setkávají, a nabízející informace a náměty pro další podpůrné intervence ze strany institucí vstupujících do řízení vzdělávací soustavy a do systému podpory škol.

Česká školní inspekce také hodnotila dopady mimořádných opatření na podobu vzdělávání v základních školách. Mezi dalšími prioritami České školní inspekce v rámci základního vzdělávání byla podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, hodnocení podpory pohybových dovedností a aktivit, hodnocení rizikového chování žáků se zaměřením na oblast kyberšikany, hodnocení a kontrola zápisů k plnění povinné školní docházky a monitorování individuálního vzdělávání. V rámci komplexní inspekční činnosti bylo navštíveno 671 základních škol, inspekční činnost na žádost proběhla na 37 školách. Kontrola byla provedena na 18 školách.

3.1 Podmínky základního vzdělávání

3.1.1 Školy a žáci v základním vzdělávání

Přestože pokračuje dlouhodobé pozvolné navyšování počtu základních škol, vzhledem k narůstající výstavbě a množství obyvatel v některých oblastech, především v obcích v okolí Prahy a ve Středočeském kraji, se jejich kapacita stává nedostatečnou. Školy a jejich zřizovatelé tuto problematiku aktivně řeší, dochází k navyšování kapacit a hledání dalších řešení ve spolupráci s MŠMT. Roste také zájem veřejnosti o vznik nových soukromých škol. Zde je však hlavním důvodem k jejich založení především poptávka rodičů nebo záměr zřizovatele nabídnout alternativní vzdělávací přístupy s vyšší mírou individuálního přístupu k žákům. Počet malých škol do 150 žáků a škol církevních se v posledních třech letech víceméně nemění.

⁴⁰ <https://www.edu.cz/methodology/pedagogicka-doporuceni-k-navratu-zaku-do-skol/>

⁴¹ <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Navrat-zaku-k-prezencnimu-vzdel>

⁴² <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Prubezna-zprava-o-integraci-a-vzd>

TABULKA 22 | Školy v základním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Základní školy		
	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Počet škol celkem	4 192	4 214	4 238
z toho počet škol pro žáky se SVP	321	322	321
Podíl soukromých škol (v %)	5,7	6,1	6,4
Podíl církevních škol (v %)	1,1	1,2	1,1
Podíl malých škol (ZŠ do 150 žáků)	50,6	50,2	51,0
Počet tříd	48 117	49 201	50 050

S počtem žáků roste také počet tříd, od roku 2013/2014 se jejich počet zvýšil téměř o pětinu (z 42 334 na 50 050 tříd). Tabulka 23 dokládá snižující se počet žáků na 1. stupni a přesun silné populační vlny na 2. stupeň.

V posledních třech letech se stabilizoval počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), jejich podíl se pohybuje okolo 14 %. Ve střednědobém horizontu pěti let se však dvojnásobně zvýšil počet žáků s diagnostikovaným sociálním znevýhodněním, tj. žáků se znevýhodněním souvisejícím s kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami, které brání v naplnění jejich vzdělávacích možností na rovnoprávném základě s ostatními. Ve školním roce 2017/2018 se jich v základních školách vzdělávalo 8 732, ve školním roce 2021/2022 již 17 507. Víceméně stejný zůstává podíl žáků se SVP v běžných školách, ve kterých nicméně v rámci integrace došlo k mírnému zvýšení podílu žáků s lehkým mentálním postižením, což zároveň vedlo k jeho poklesu ve speciálních školách zřízených na základě § 16 odst. 9 školského zákona.

Česká školní inspekce aktuálně zaměřuje pozornost na kvalitu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných⁴³, jejichž podíl vykazovaný školami je minimální (pouze 0,2 % nadaných včetně mimořádně nadaných). Nabízí se tedy prostor pro zkvalitnění metod pro jejich identifikaci a následnou diagnostiku.

Výrazněji narůstá počet žáků vzdělávajících se individuálně (podle § 41 školského zákona), za poslední tři školní roky téměř dvojnásobně. Jedná se o další alternativní způsob vzdělávání, který rodiče žáků využívají nejčastěji např. z důvodů sportování žáka na vrcholové úrovni, jeho speciálních vzdělávacích potřeb, specifických zdravotních či sociálních potřeb, hodnotového nastavení rodiny aj. Z doložených dat je patrné, že k častějšímu využívání této formy vzdělávání došlo v reakci na distanční vzdělávání v důsledku pandemie covidu-19 (ve školním roce 2019/2020 se individuálně vzdělávalo 3 874 žáků, ve školním roce 2021/2022 již 5 812 žáků).

Ve střednědobém časovém horizontu od školního roku 2013/2014 pokračuje mírný nárůst podílu žáků plnících školní docházku v zahraničí nebo zahraniční škole v České republice (podle § 38 školského zákona). Podíl žáků cizinců se ve stejném období téměř zdvojnásobil, aktuálně je jich vykazováno 3,2 %. V důsledku válečné agrese Ruské federace na území Ukrajiny bylo k 15. květnu 2022 uděleno pobytové oprávnění v České republice 68 983 dětem školního věku (6–14 let)⁴⁴. K tomuto datu jich bylo v základních školách zapsáno více než 28 tisíc. Ještě více se tak zvýšil tlak na kapacity základních škol. Jedná se především o území velkých měst a jejich zázemí, především pak o území pražské aglomerace, kde je nejvyšší koncentrace ukrajinských uprchlíků. Vývoj této problematiky bude kopírovat rozhodnutí zákonných zástupců ukrajinských žáků o jejich setrvání v České republice.

⁴³ Viz tematická zpráva – Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v ZŠ a SŠ, dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Podpora-vzdelavani-nadanych-a-m>.

⁴⁴ Viz tematická zpráva Průběžná zpráva o integraci a vzdělávání ukrajinských dětí a žáků, dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%20c5%99%20c3%20adlhy/Dokumenty/Prubezna-zprava-o-integraci-a-vzdelavani-ukrajinskych-deti-a-zaku.pdf.

TABULKA 23 | Žáci v základním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Počet žáků v ZV celkem	952 946	962 348	964 571
Počet žáků na 1. stupni ZŠ	563 346	555 089	545 711
Počet žáků na 2. stupni ZŠ	389 600	407 259	418 860
Podíl žáků se zdravotním postižením (v %)	11,6	11,9	11,6
Podíl cizinců v ZV (v %)	2,8	2,9	3,2

Do 1. ročníků základních škol nastupuje v posledních letech obdobný počet žáků, ve školním roce 2021/2022 jich bylo 108 897. Při zápisech do 1. ročníků nevyužívá 38 % škol kromě trvalého pobytu dítěte ve spádové oblasti žádná další kritéria pro přijetí k základnímu vzdělávání. Pokud ostatní školy další kritéria stanovují, jedná se nejčastěji o vzdělávání staršího sourozence ve stejné škole. Dále pak následuje výsledek losování (29,8 % dotazovaných škol). Přestože školský zákon nevyžaduje přítomnost dítěte u zápisu, pouze 3,5 % dotazovaných ředitelů uvedlo, že v jejich škole se předškoláci zápisu přímo neúčastní. Převážná většina škol realizuje motivační část zápisu, téměř vždy se jedná o plnění úkolů v rámci aktivit zaměřených na zhodnocení dovedností spojené s rozhovorem s dítětem a hrou, trvající obvykle 10–20 minut.

3.1.2 Finanční podmínky v základním vzdělávání

Na základě novely školského zákona byl od 1. 1. 2020 zaveden nový systém financování regionálního školství, který kombinuje prvky výkonového a nákladového financování. Systém zohledňuje počet hodin přímé pedagogické činnosti potřebných podle rámcových vzdělávacích programů, což ho činí předvídatelnějším a zároveň vyrovnává mezikrajové rozdíly ve financování škol.

Podíl výdajů na základní vzdělávání se výrazně nemění. V letošním roce činil 41,6 % z celkových veřejných výdajů na školství. Mírně se zvýšil objem vynaložených finančních prostředků, což je způsobeno vyšším počtem žáků a učitelů a s tím spojenými náklady. Oproti minulému roku vzrostl i průměrný plat pedagogických pracovníků z 43 077 Kč na 46 430 Kč. Finanční podmínky i nadále umožňují vzdělávání podle všech oblastí příslušných ŠVP a poskytování souvisejících školských služeb.

Ředitelé škol získávají další finanční zdroje z různých grantových a projektových programů. V návaznosti na covidový rok 2020/2021 byl zahájen Národní plán doučování⁴⁵, jehož cílem je pomoci zmírnit negativní dopady výpadku prezenční výuky a v jehož rámci mohly školy žádat o finanční podporu. Další finanční prostředky byly školám poskytnuty v souvislosti s přílivem ukrajinských žáků ve výzvách na podporu adaptace či poskytování jazykových kurzů pro migrující děti.

3.1.3 Koncepce a rámeček školy

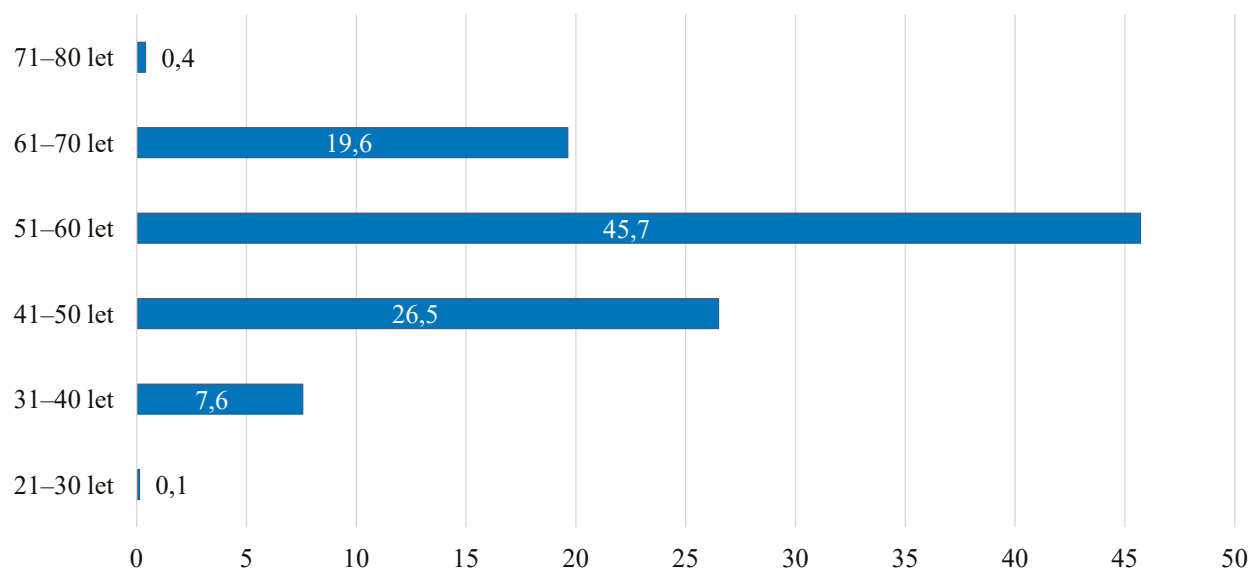
Z hlediska personálních podmínek nedošlo v hodnoceném období ke změnám. Téměř všichni ředitelé hodnocených základních škol, tj. s výjimkou jednotlivců, splňují zákonem stanovené požadavky pro výkon své činnosti. Nejčastější dosažené vzdělání ředitele je vysokoškolské získané v magisterském studijním programu. V oblasti profesního rozvoje ředitelů se ve srovnání s předcházejícím obdobím mírně zvýšil podíl ředitelů (na 12 %), kteří nevěnovali dostatečnou pozornost vlastnímu profesnímu rozvoji.

Pozice ředitelů, bez ohledu na velikost školy (do 150 žáků, nad 150 žáků) či její organizovanost (školy jen s 1. stupněm či plně organizované školy), jsou obsazeny převážně zkušenými odborníky s průměrnou délkou praxe na pozici ředitele školy 9 let. Naopak významnou překážkou pro výkon kvalitní práce ředitele školy může být, jak ČŠI dlouhodobě upozorňuje, vysoká míra kumulace funkcí či činností, které dále ředitel ve škole také vykonává; jen třetina stávajících ředitelů základních škol nevykonává žádnou další funkci; zbylí ředitelé vykonávají minimálně jednu další funkci a 36 % z nich zastává časově náročnou činnost, jako

⁴⁵ <https://doucovani.edu.cz/>

je činnost výchovného poradce či třídního učitele. Mezi řediteli základních škol je zastoupena jednou pětinou skupina ve věku 61 až 70 let. Nejpočetnější věkovou skupinou jsou ředitelé ve věku 51–60 let (necelých 46 %). Při aktuálním nízkém zájmu o pozici ředitele školy tato situace vyžaduje pozornost zejména ze strany zřizovatelů škol.

GRAF 28 | Věková skladba ředitelů základních škol – podíl ředitelů (v %)



V loňském roce proběhlo 254 konkurzů na ředitele základních škol. Nejčastějším důvodem pro vyhlášení konkurzního řízení byla rezignace na straně ředitele. Druhým nejčastějším důvodem byl odchod ředitele do důchodu (v téměř třetině případů), což potvrzuje trend stárnutí ředitelů. Znepokojivý je přetrvávající nízký zájem uchazečů o pozici ředitele; jejich průměrný počet se dlouhodobě pohybuje okolo dvou osob. Pouze jeden uchazeč se přihlásil do konkurzního řízení na ředitele ve 34,3 % případů. Pozitivním zjištěním je, že přetrvává zájem zřizovatelů vybrat na pozici ředitele nejvhodnějšího kandidáta; stalo se tomu tak v 96 % případů.

TABULKA 24 | Uchazeči u konkurzního řízení – podíl konkurzních řízení (v %)

Počet uchazečů	Žádný uchazeč	Jeden uchazeč	Dva uchazeči	Tři uchazeči	Čtyři uchazeči	Pět a více uchazečů
Podíl konkurzů podle celkového počtu uchazečů přihlášených do konkurzního řízení	5,1	34,3	28,7	18,1	4,7	9,1
Podíl konkurzů podle počtu uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru s uchazeči	8,3	40,2	27,6	14,6	4,7	4,7
Podíl konkurzů podle počtu uchazečů účastnících se řízeného rozhovoru s absolvovaným studiem pro ředitele škol a školských zařízení	39,8	41,3	12,2	3,9	1,6	0,8

Pouze marginální část ředitelů základních škol (cca 4 %) se v období posledních dvou let neúčastnila žádné vzdělávací akce. Ve srovnání s rokem 2019/2020 došlo k některým změnám v preferenci volby zaměření, např. k navýšení zájmu o vzdělávání v oblasti metod a forem vzdělávání a výuky, pedagogických kompetencí a aktuálně také dovedností v oblasti ICT. V nejdůležitější oblasti, která je podmínkou pro úspěšné řízení školy, tj. v zaměření na řízení pedagogického procesu, příp. na vlastní manažerské dovednosti (time management, řízení procesů) k navýšení zájmu ze strany ředitelů nedošlo. I přes mírný pokles v preferencích se většina ředitelů škol i nadále nejčastěji vzdělává v legislativní oblasti. Vzhledem k uvedeným charakteristikám tak ČŠI mohla oblast kvality dalšího profesního rozvoje ředitelů základních škol, který je nezbytnou podmínkou kvalitního řízení, hodnotit na výborné úrovni pouze v 6,1 % základních škol.

TABULKA 25 | Další vzdělávání ředitelů základních škol – podíl ředitelů (v %)

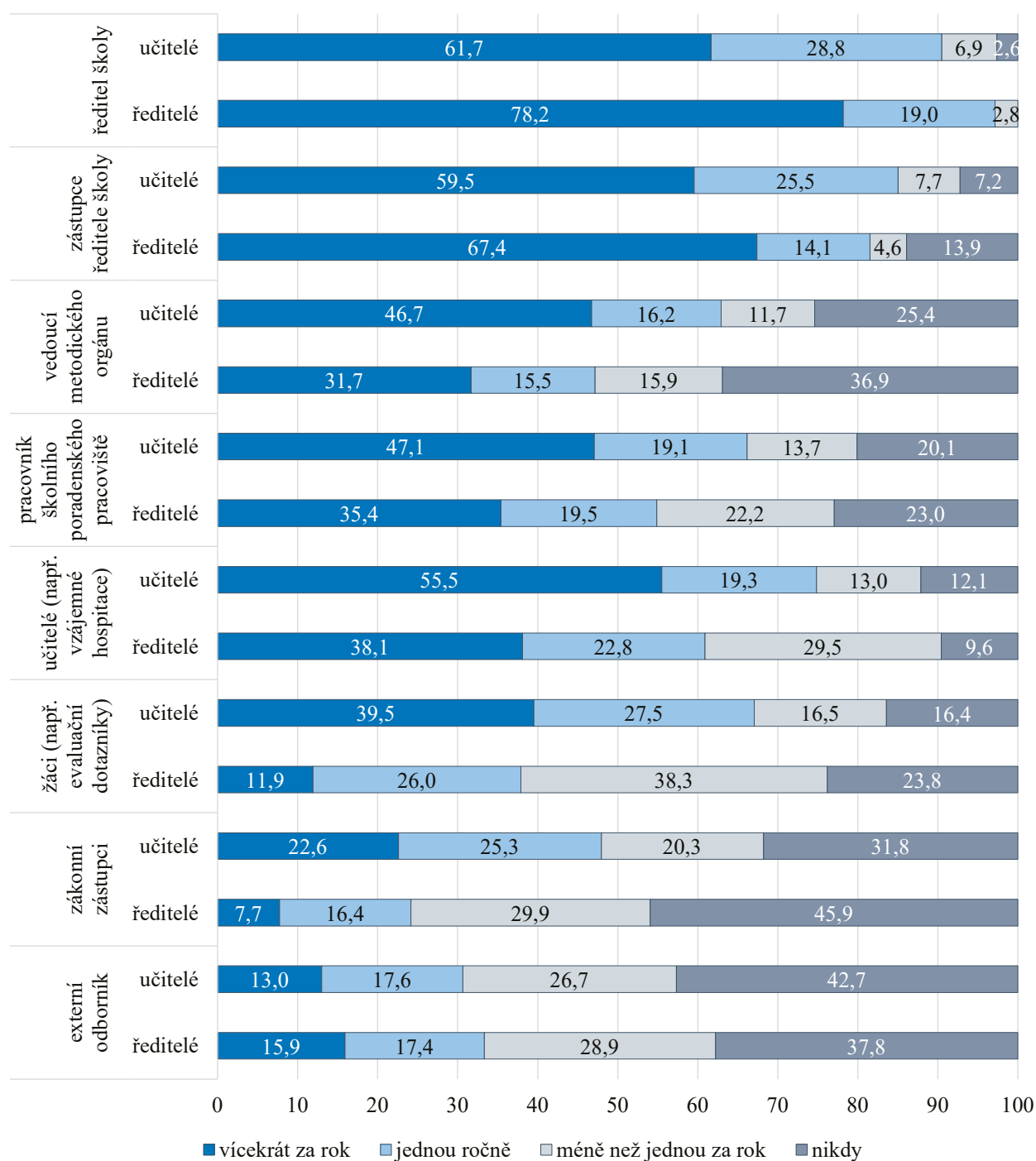
Oblast	Podíl
Legislativní oblast (právní předpisy)	67,0
Řízení pedagogického procesu (pedagogické vedení školy)	58,8
Organizační řízení školy	52,9
Dovednosti v oblasti ICT	48,0
Ekonomická a finanční oblast	45,0
Metody a formy vzdělávání a výuky, pedagogické kompetence	42,9
Vědomosti a znalosti v předmětech, které vyučují, v oblastech vzdělávání	41,3
Rozvoj lidských zdrojů (koučing, osobnostní rozvoj)	39,3
Bezpečnost a ochrana zdraví	35,0
Vlastní manažerské dovednosti (time management, řízení procesů)	31,8
Společné vzdělávání (právní aspekty, úprava ŠVP apod.)	27,7
Vzdělávání dětí/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (metody, formy, podpora)	27,5
Prevence a projevy rizikového chování dětí/žáků	27,1
Podpora rozvoje gramotností a klíčových kompetencí	23,6
Chování dětí/žáků a vedení třídy	23,0
Spolupráce se zákonnými zástupci dětí/žáků	18,6
Individualizace vzdělávání, pedagogická diagnostika	13,2
Personalistika (získávání pedagogických pracovníků)	10,9
Dovednosti v oblasti cizích jazyků	10,9
Jiná oblast	8,4
Výchovné poradenství (vč. kariérového)	7,1
Zájmové a neformální vzdělávání	4,5
Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí	2,9

Při posuzování kvality řízení škol v základním vzdělávání se ČŠI zaměřovala mj. na to, jak školy přistoupily k reflexi dlouhodobé distanční výuky, resp. jaké dopady na řízení škol měla deklarovaná pozitiva či negativa z období distančního vzdělávání na vyrovnávání nerovností ve vzdělávání, resp. odstraňování dopadů distanční výuky na výsledky vzdělávání žáků. Všechny základní školy deklarovaly, že se zabývaly reflexí distanční výuky podle doporučení MŠMT, tj. se zaměřením na zapojení žáků do distanční výuky včetně jejich výsledků a práci se vzdělávacím obsahem. Více než polovina ředitelů základních škol považovala za dostatečnou tu reflexi, kterou školy realizovaly již v průběhu distančního vzdělávání, a specifickou reflexi po návratu žáků i učitelů k prezenční výuce či s delším časovým odstupem již tyto školy neprováděly. Čtvrtina základních škol se reflexi po skončení distanční výuky věnovala ještě na konci školního roku 2020/2021, pouze čtvrtina ředitelů základních škol i s větším časovým odstupem, tedy na začátku školního roku 2021/2022 s následným stanovením cílů pro aktuální školní rok. Popisovaný přístup vedl k tomu, že školy deklarovaly významně nižší počet žáků s nedostatečnými výsledky z období distanční výuky, než byl skutečný počet žáků zapojených do doučování v průběhu školního roku v hodnocených školách. Jen v třetině škol je systémově nastaveno pravidelné sledování a vyhodnocování účinnosti tohoto opatření. Ne vždy byla také přijímána ze strany vedení škol opatření adekvátní zjištěním učitelů, např. ohledně problémů s hodnocením výsledků vzdělávání, většina hodnocených škol se v prezenční výuce vrátila k pravidlům pro hodnocení výsledků vzdělávání z doby před distanční výukou. Oproti tomu k pozitivním zjištěním patří, že školy identifikovaly v rámci negativ ztrátu sociálních kontaktů žáků a nedostatek pohybových aktivit a realizují ve větší míře aktivity ke zlepšení stavu. Poznatky ČŠI z průběžného monitorování i hodnocení činnosti základních škol ve školním roce 2021/2022 potvrzují, že rozhodujícím faktorem pro kvalitu vzdělávání je přístup vedení škol k jejich řízení.

3.1.4 Pedagogické vedení školy a kvalita pedagogického sboru

Úkolem ředitele školy je mimo jiné budovat a vést pedagogický sbor a zajišťovat optimální podmínky pro naplňování školních vzdělávacích programů. Je důležité umožnit učitelům získat zpětnou vazbu k jejich pedagogické činnosti. V základních školách výrazně převažuje působení ředitelů škol a jejich zástupců. Jde například o rozbor hospitované hodiny, následná doporučení pro výuku apod. Díky zapojení škol do různých projektů mírně vzrůstá výskyt další podobné spolupráce (například mezi učiteli navzájem). Přestože učitelé v naprosté většině vyjádřili, že oceňují kvalitu takto získané zpětné vazby, je třeba ji chápat spíše jako vyjádření spokojenosti s úrovní vzájemné komunikace ve škole, podobně učitelé hodnotí i vzájemnou spolupráci. Jak vyplývá z dalších inspekčních zjištění, v systémovém ovlivňování kvality výuky stále zůstávají ve školách rezervy.

GRAF 29 | Četnost hodnocení a poskytování zpětné vazby učitelům – podíl ředitelů, učitelů (v %)



Další nezbytnou oblastí pro naplňování ŠVP, za kterou ředitelé odpovídají, je materiální vybavení škol. Prostorové a materiální podmínky v základním vzdělávání ani v tomto roce nejsou překážkou v naplňování ŠVP. Pouze ve 2 % škol je nezbytně nutné materiální a prostorové podmínky zlepšit. V uplynulém školním roce se jako nejvíce problematické ukázaly být sportovní prostory, jako je tělocvična, hřiště apod. Tyto prostory jsou také nejčastěji uvedeny jako prostory se sníženou mírou bezpečnosti. Je tomu tak ale jen v 1,4 % škol.

TABULKA 26 | Hodnocení prostorových a materiálních podmínek z hlediska naplňování ŠVP – podíl škol (v %)

Prostorové a materiální podmínky umožňují vzdělávání podle všech oblastí ŠVP	Podíl
Rozhodně ano	75,0
Spíše ano	22,9
Spíše ne	2,0
Rozhodně ne	0,1

TABULKA 27 | Oblasti, v nichž prostorové a materiální podmínky neumožňují vzdělávání podle ŠVP v plném rozsahu – podíl škol (v %)

Oblasti	Podíl
Budova	3,0
Běžné učebny	3,7
Odborné učebny, laboratoře	9,2
Vybavení ICT	4,9
Pomůcky	1,8
Tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	10,3
Školní dvůr, zahrada	2,3
Školní dílny	4,5
Jiné	2,4

ČŠI trvale vyhodnocuje názory učitelů a ředitelů na to, jak jsou spokojeni s materiálně-technickým záze-
mím. Většina respondentů se shoduje na pozitivním hodnocení. O dostatku vyhovujících podmínek je pře-
svědčeno téměř 98 % ředitelů a 92,1 % učitelů. Naopak pokud jde o pracovní zázemí učitelů, oni samotní
jsou spokojeni z 89 %, což odpovídá i mínění ředitelů, kteří se kladně vyjádřili v 87 %. Podobná shoda
z hlediska spokojenosti panuje i s prostory, kde se pohybují žáci a učitelé nad nimi snadno udržují dozor.

S odpověďmi ředitelů a učitelů týkajícími se školního klimatu srovnává ČŠI i odpovědi žáků v jejich do-
tazníku. Velká většina odpovědí je shodně pozitivní. Případy, kdy výraznější neshody v názorech a častější
negativní odpovědi jsou signálem pro další směřování inspekčního zjišťování, jsou spíše výjimečné.

Česká školní inspekce dlouhodobě hodnotí jak samotnou kvalitu pedagogických sborů, tak výsledky snahy
ředitelů škol o její zvyšování. Nejlépe se pedagogům daří důsledně uplatňovat vstřícný, respektující přístup
při komunikaci s žáky a rodiči a kolegy, zde dosahuje 97 % škol na úroveň výborná nebo alespoň očekáva-
ná. Stejně pozitivně dopadá i kritérium „Pedagogové podporují rozvoj demokratických hodnot a občanské
angažovanosti“ (94 % škol je na úrovni výborná či očekávaná). Slabší stránkou pedagogických sborů je
vzájemné poskytování si zpětné vazby a aktivní spolupráce na svém profesním rozvoji. Až na čtvrtině škol
dosahují v těchto dvou oblastech úrovně vyžadující zlepšení. Nepříliš pozitivní je také kvalifikovanost a od-
borná zdatnost učitelů. V kritériu „Pedagogové jsou pro svou práci kvalifikovaní a odborně zdatní
a ke své práci přistupují profesionálně“ vyžaduje zlepšení 40 % škol. Negativní trend mírného snižování
podílu kvalifikovaných učitelů v základních školách pokračuje, viz tabulka 28.

TABULKA 28 | Kvalifikovanost učitelů (v %)

Sledovaný parametr ČR	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Kvalifikovaní učitelé – přepočtení na plně zaměstnané (statistika MŠMT)	92,1	91,5	90,9
Aprobovanost učitelů (hospitační záznam ZV)	75,8	76,0	75,5

Z posuzování kvalifikovanosti a aprobovanosti učitelů základních škol mimo jiné vyplývá, že nejobtížnější úlohu mají ředitelé škol v Karlovarském kraji, kde je podíl kvalifikované výuky nejnižší, nízký podíl kvalifikované výuky je dále v Praze, Středočeském kraji a některých okresech Ústeckého kraje. Zatímco příčiny uvedeného nepříznivého jevu ve vybraných východních částech republiky souvisí spíše s celkovou socioekonomickou situací, v Praze a Středočeském kraji zase s množstvím nově přistěhovalých obyvatel v posledních letech, případně s odchodem učitelů do lukrativnějších zaměstnání. Dlouhodobě nejvyšší kvalifikovanost mají učitelé základních škol v Jihočeském a Zlínském kraji. Mezi kvalifikovaností pedagogů a výsledky žáků jistě nelze klást zjednodušující rovnítko. Například na výsledky žáků uvedeného Středočeského kraje a hlavního města Prahy má ještě pozitivní vliv zázemí žáků. Současně školní inspektoři hodnotili organizaci navštívených hodin podle sledovaných parametrů jednoznačně pozitivněji ve prospěch kvalifikovaných a aprobovaných učitelů. Dále ČŠI eviduje, že ve školách s méně kvalifikovaným pedagogickým sborem vykázali žáci při testování v matematice výrazně horší průměrné výsledky než ve školách, kde nekvalifikovanost pedagogů z hlediska výuky problémem není.

V uplynulém školním roce přibyl v posuzování aprobované výuky jednotlivých vyučovacích předmětů specifický aspekt – vysoká míra neaprobovanosti výuky informačních a komunikačních technologií, cizích jazyků či výtvarné výchovy. Současná revidovaná podoba Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání přitom přináší řadu změn. Dochází mimo jiné k zavedení nového vzdělávacího oboru informatika se zvýšenými hodinovými dotacemi. Nedostatek aprobovaných pedagogů se tak může projevit ještě ve větší míře. Je třeba uvést, že projekt revize RVP ZV tuto situaci předpokládá a od počátku je jeho součástí masivní podpora vyučujících. Zaváděný rozvoj digitálních kompetencí žáků současně klade zvýšené nároky i na další pedagogy napříč vzdělávacími obory.

TABULKA 29 | Předměty vyučované neaprobovanými učiteli – podíl škol (v %)

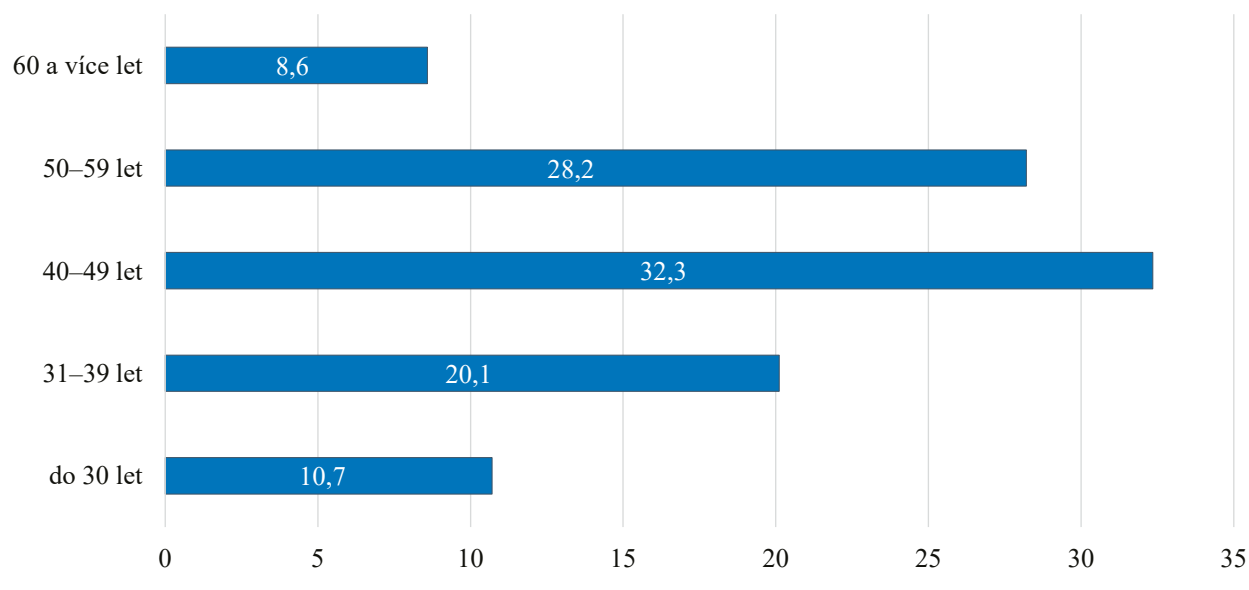
Předměty	Podíl
Informační a komunikační technologie	57,0
Výtvarná výchova	56,6
Cizí jazyk	56,3
Tělesná výchova	50,6
Hudební výchova	44,0
Člověk a jeho svět (prvouka, přírodověda, vlastivěda, výchova ke zdraví)	42,5
Matematika	40,2
Český jazyk	33,9
Fyzika	33,5
Výchova k občanství	32,5
Zeměpis	31,4
Dějepis	27,5
Chemie	22,3
Přírodopis	19,3

Učitelé základních škol jako celek čelili výzvě uplynulého období, která vyžadovala výraznější osvojení digitálních kompetencí. Nejúspěšnější byli na těch školách, kde k dalšímu vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií přidali i účinnou vzájemnou spolupráci v pedagogickém sboru a předávání zkušeností. Obecně platí, že vedle výměny informací o žácích patří sdílení poznatků o metodách a formách výuky spolu s výměnou různých materiálů k výuce mezi nejčastější oblastí učitelské spolupráce. Je třeba uvést, že ačkoli věkové složení učitelského sboru není příznivé (průměrný věk učitelů se zvyšuje), na získávání potřebných kompetencí tato skutečnost neměla přímý negativní vliv. Při reflexi distanční výuky označili pedagogové právě digitalizaci za nejvýraznější oblast využívaných pozitivních zkušeností.

Vedle zaměření na vlastní obor a zaměření na oblast ICT zůstává třetí významnou oblastí dalšího vzdělávání pedagogů problematika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zřejmé, že v uplynulém období

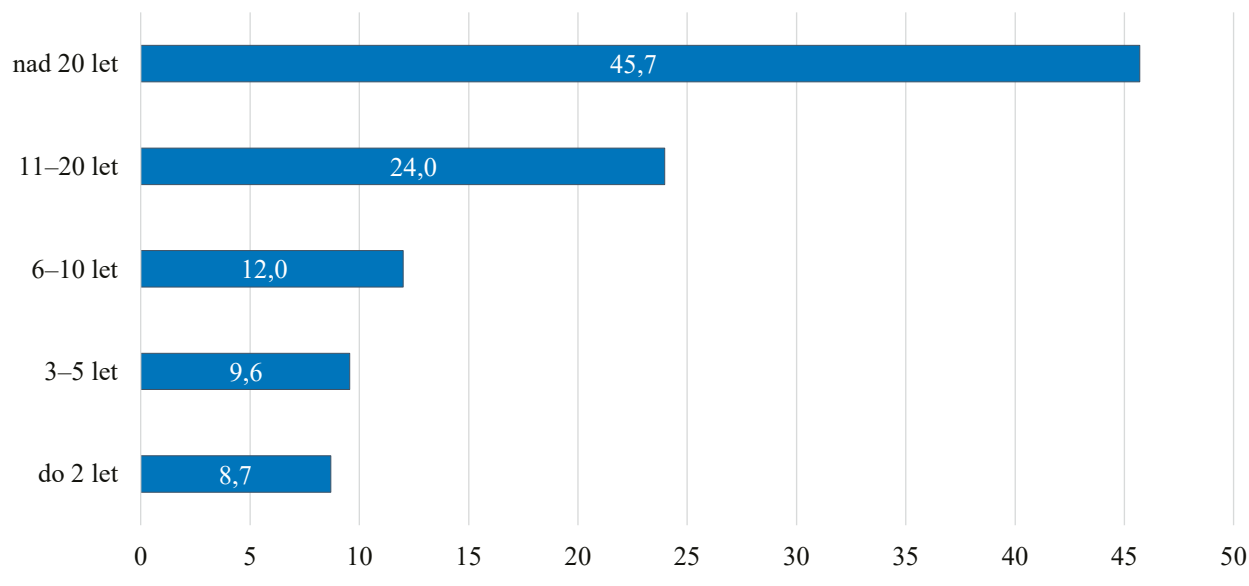
cháпали mnozí pedagogové a ředitelé aktuálnost nutnosti prohlubovat digitální kompetence a dali jí přednost před dříve rostoucí potřebou vzdělávat se v oblasti rovných příležitostí.

GRAF 30 | Věková struktura učitelů (v %)



Přetrvávající průměrný věk učitelů je i nadále vysoký. Tento negativní trend se stále nedaří zvrátit a je významným rizikem. Důvodem zvyšujícího se průměrného věku učitelů je nízký zájem uchazečů o povolání učitele. Mladí učitelé ve školách chybí. Skoro polovina učitelů má pedagogickou praxi vyšší, než je 20 let. Pedagogickou praxí do pěti let disponuje necelá pětina učitelů.

GRAF 31 | Pedagogická praxe učitelů (podíl v %)



Situace v dostupnosti specialistů se příliš nemění, v základních školách zatím převládá nedostatek školních psychologů. Teprve v příštím období se ukáže, zda možnosti škol účastnit se nabízených projektů přinesou zlepšení.

Nedílnou součástí pedagogických sborů jsou asistenti pedagoga. Na většině škol je jejich činnost koordinována třídními učiteli. Účinnost působení asistentů pedagoga je dále ovlivněna formami spolupráce s jednotlivými vyučujícími. Většinou se domlouvají na součinnosti přímo v průběhu výuky, spolupracují také při přípravě na výuku, zatím méně často uplatňují žádoucí formy spolupráce při hodnocení žáků. Celkově jen 70 % navštívených škol má promyšlený vlastní systém podpory na základě složení žáků školy a jejich potřeb.

TABULKA 30 | Dostupnost specialistů v navštívených ZŠ – podíl škol (v %)

Počet specialistů	Průměr	Výskyt (v %)
Školní metodik prevence	1,0	97,0
Výchovný poradce	1,1	95,1
Školní speciální pedagog	0,6	38,1
Školní asistent	0,3	24,0
Školní psycholog	0,2	20,1
Sociální pedagog	< 0,1	3,8
Etoped	< 0,1	2,4
Osobní asistent	< 0,1	1,1

Pro budování kvalitního pedagogického sboru je velmi důležité efektivní vedení nových, začínajících učitelů. Ředitelé základních škol v této oblasti dlouhodobě podceňují systémovou přípravu a plánované vedení. Jen v necelé polovině škol byl novým pedagogům nabídnut formální zaškolovací program. Mezi nejčastěji uplatňované nástroje patří občasné konzultace s vedením školy a přidělení uvádějícího učitele (mentora). Frekvence jeho přidělení se v posledních letech pohybuje kolem tří čtvrtin škol. Jistě by bylo žádoucí, aby svého mentora měl pokud možno každý začínající učitel⁴⁶.

TABULKA 31 | Podpora začínajícím učitelům – podíl škol (v %)

Škola nabízí začínajícím učitelům	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Formální zaškolovací program (nový PP je seznámen s fungováním konkrétní školy a povoláním PP)	55,3	31,7	47,7
Přidělení mentora (uvádějícího učitele)	77,7	73,3	77,5
Vzájemné hospitace učitelů, náslechy	57,1	63,3	57,9
Konzultace s ředitelem / vedením školy	80,2	85,0	78,7
Konzultace s vyučujícími stejných předmětů	73,6	58,3	67,4
Kurzy, semináře (DVPP)	50,9	40,0	55,6
Jiné formy podpory	5,1	13,3	7,6

3.2 Průběh základního vzdělávání

3.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

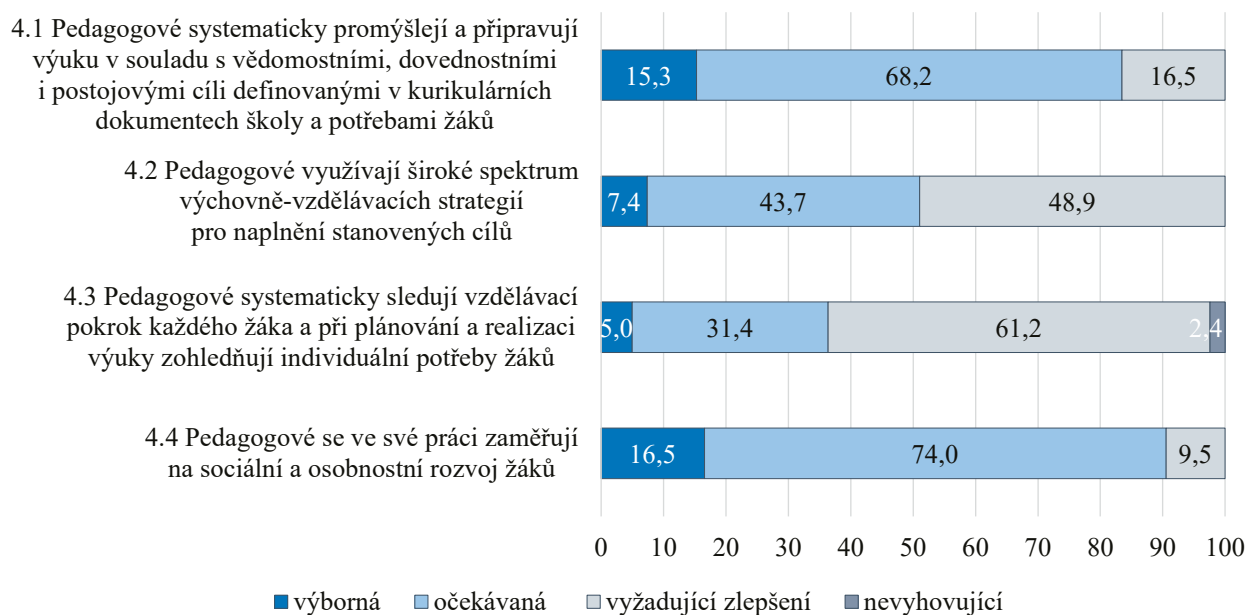
Hodnocení kvality průběhu vzdělávání vychází především z hospitační činnosti, která proběhla v 12 281 vyučovacích hodinách. Zjištění z hospitační činnosti byla doplněna o informace z rozhovorů a dalších dokladů ilustrujících průběh výuky (výsledky prací žáků apod.). Mezi hospitovanými hodinami mírně převládaly hodiny na 1. stupni (51 %). Aby souhrnné vyhodnocení hospitací odráželo celé spektrum výuky v jednotlivé škole, je vždy snahou, aby výběr předmětů kopíroval učební plán hodnocených škol. Důsledkem je, že největší část hospitací probíhá v hodinách českého jazyka (27 % na 1. stupni, 14 % na 2. stupni) a matematiky (23 % na 1. stupni, 14 % na 2. stupni). Na 1. stupni je výrazný ještě podíl hodin předmětu Člověk a jeho svět (17 %), na 2. stupni pak anglického jazyka (12 %). Odpovídající měrou jsou ale v získaných datech zastoupeny všechny vyučované předměty.

Hodnocení v jednotlivých kritériích odráží nejen zaznamenané jevy v hospitačním záznamu, ale i další souvislosti, které dokládají úroveň v hodnocené škole. Z kritériálního hodnocení se ukazují jako nejproblematictější využívání vhodných výchovně-vzdělávacích strategií hodnocené v kritériu 4.2 a především

⁴⁶ Podpoře začínajících učitelů se věnuje projekt Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů, dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/pridejte-se/pro-skoly-se-zu.html>.

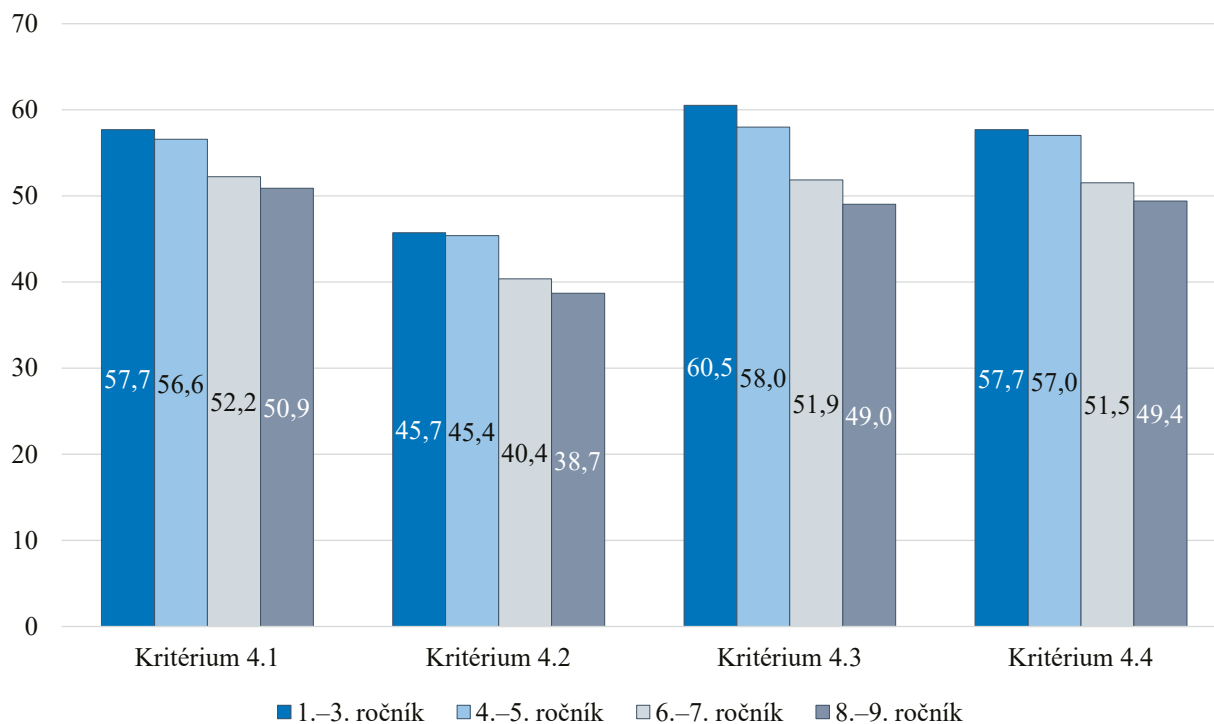
individualizace výuky, která je podstatou hodnocení podle kritéria 4. 3. Dále uváděný podrobný rozbor uvedených jevů poskytuje detailnější vhled a potvrzuje uvedené hodnocení.

GRAF 32 | Podíl škol podle hodnocení v jednotlivých kritériích (v %)



Škola je hodnocena v oblasti 4 Výuka napříč předměty a ročníky. Podrobnější rozložení výskytu znaků, které během hospitace dokládají žádoucí kvalitu podle vztahu k jednotlivým kritériím, dobře ilustruje, že všechna kritéria jsou na prvním stupni na vyšší úrovni a že ve vyšších ročnících je v průměru kvalita výuky horší než v ročnících nižších. Porovnání výskytu znaků mezi kritérii není možné, protože se jedná o odlišné jevy, které mají odlišnou četnost.

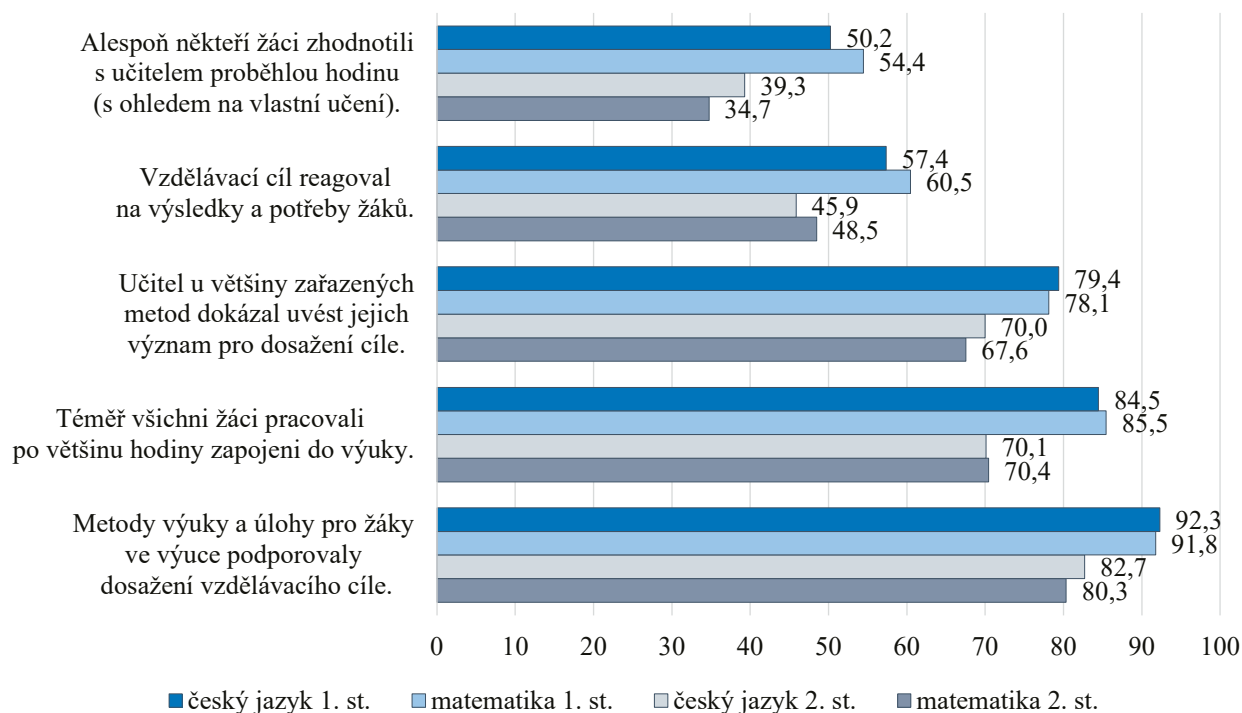
GRAF 33 | Výskyt průměrné četnosti znaků souvisejících s kvalitou v daném kritériu v závislosti na ročníku (v %)



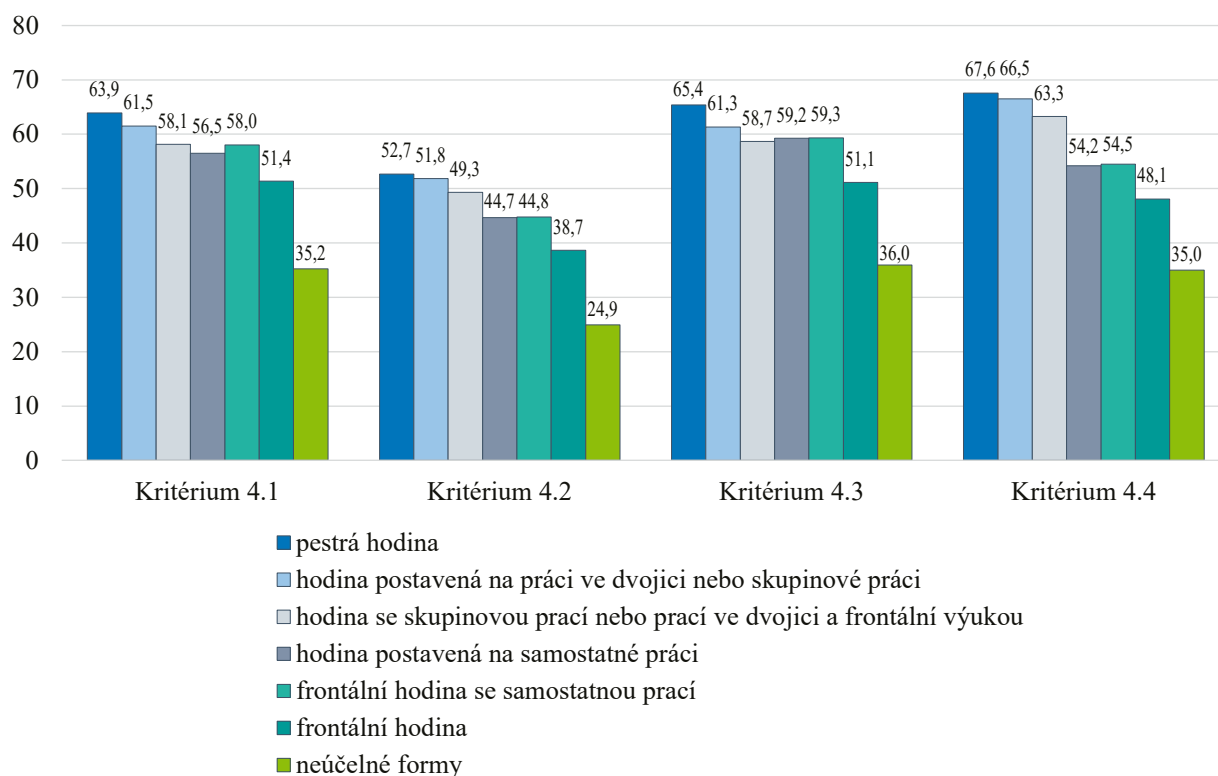
V oblasti kritéria 4.1, které se zaměřuje na plánování a přípravu výuky, patří mezi významné ukazatele, zda výuka odpovídá cílům ve školním vzdělávacím programu, ale i aktuální situaci žáků. Zatímco vztah ke školnímu vzdělávacímu programu byl shledán ve více než 90 % téměř u všech vyučovacích předmětů (nejnižší jsou výchovy – hudební, výtvarná a pracovní činnosti), jen v polovině hodin vzdělávací cíl reagoval na výsledky a potřeby žáků. Výrazný rozdíl je mezi prvním (55% výskyt) a druhým stupněm (45% výskyt). Nízký výskyt hodin s cílem, který reaguje na výsledky a potřeby žáků, je na druhém stupni ovlivněn vyučovacemi předměty ze vzdělávací oblasti Člověk a společnost a Člověk a příroda. Nejméně cíl reagoval na výsledky a potřeby žáků v dějepisu, fyzice a zeměpisu. Pravděpodobným důvodem jsou nedostatky v hodnocení u těchto předmětů, jak bude uvedeno dále. Promyšlení cíle, aby reagoval na potřeby žáků, se promítá do reálnosti formulovaného vzdělávacího cíle a vyšší pravděpodobnosti jeho dosažení v hodině. V předmětech, kde byly uplatněny metody a úlohy tak, že podporovaly dosažení vzdělávacího cíle, byl pochopitelně cíl stanoven právě i s ohledem na výsledky a potřeby žáků. Doplnujícím zjištěním je, že v těchto předmětech jsou častěji všichni žáci zapojeni do výuky.

Největší rozdíl mezi prvním a druhým stupněm je ve výskytu hodnocení proběhlé výuky na jejím konci žáky společně s učitelem. Na prvním stupni v průměru v 51 % hodin, na druhém jen v 36 % hodin. Z porovnání výskytu ve stejných vyučovacích předmětech jsou dobře zřetelné rozdíly.

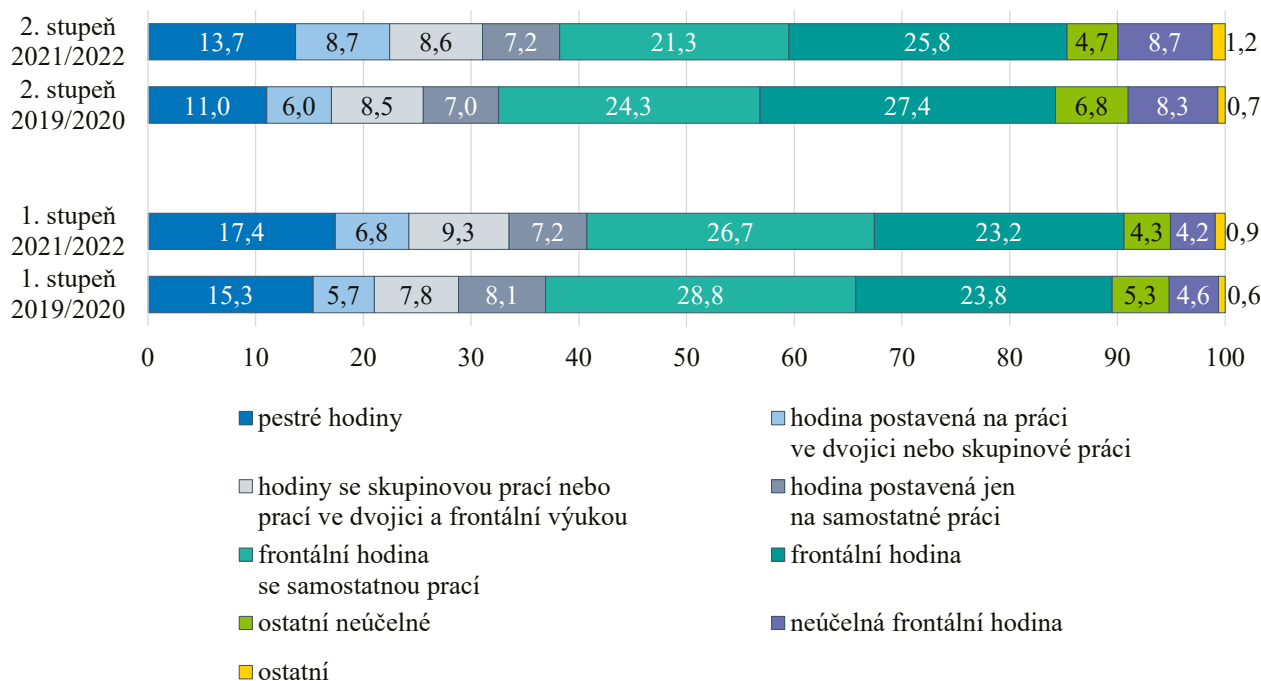
GRAF 34 | Zastoupení některých znaků souvisejících s cílem výuky ve vybraných předmětech (v %)



Kritérium 4.2 souvisí mimo jiné se způsobem organizace výuky, účelným střídáním metod a maximálním zapojením žáků do procesu učení, což jsou podstatné znaky kvalitní výuky. Jedním ze základních ukazatelů je výskyt organizačních forem účelně využitých ve výuce. Sledován je výskyt především účelného využití frontální výuky, skupinové výuky, práce ve dvojici a samostatné práce. Ve většině hodin se uvedené organizační formy střídají nebo prolínají. Jejich výskyt úzce souvisí s výskytem dalších znaků kvality dokládajících úroveň výuky v jednotlivých kritériích. Rozložení četnosti znaků kvality souvisejících s daným kritériem dobře ilustruje, že vyšší efektivitu mají hodiny, ve kterých se účelné organizační formy střídají, naopak s ničím nekombinovaná frontální výuka je nejméně efektivní formou pro učení žáků.

GRAF 35 | Výskyt průměrné četnosti znaků souvisejících s kvalitou v daném kritériu v závislosti na organizačním typu výuky (v %)

V souvislosti se závislostí kvality učení žáků na organizaci hodiny je pozitivním zjištěním porovnání výskytu jednotlivých typů organizace výuky s rokem 2019/2020, kdy se na prvním i druhém stupni zvyšuje podíl hodin s kvalitnější organizací a klesá podíl hodin s málo kvalitní organizací spočívající buď ve frontální výuce, nebo v kombinaci frontální výuky se samostatnou prací.

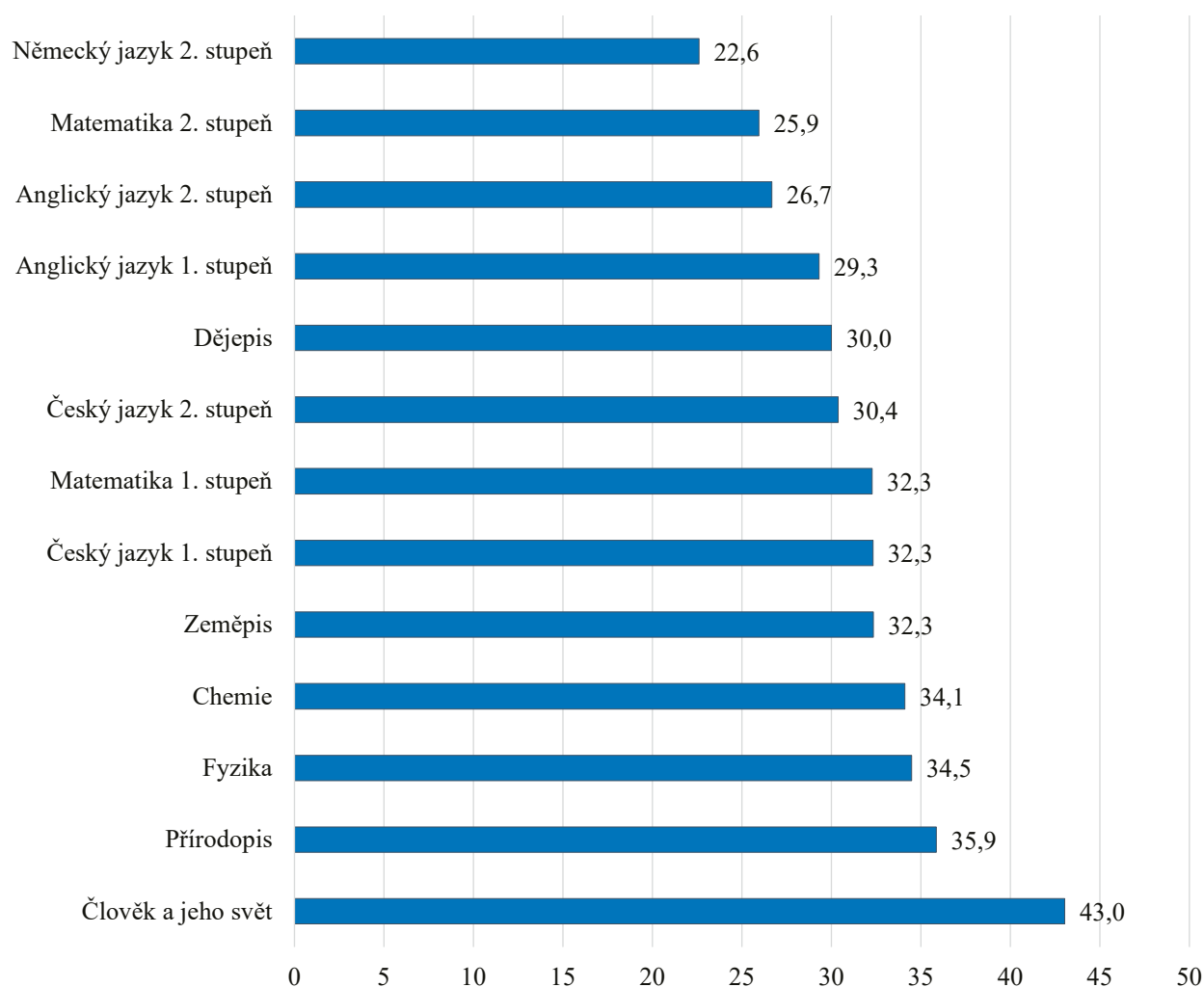
GRAF 36 | Vývoj výskytu organizačních typů výuky na prvním i druhém stupni (v %)

Při detailním pohledu na realizaci výuky je možné sledovat některé znaky dokládající kvalitu kognitivní aktivizace žáků, která je jedním z předpokladů dosažení vzdělávacího cíle u většiny žáků. Kognitivní aktivizace úzce souvisí obecně s aktivitou žáků v hodině. Vyučovací hodiny, kde je aktivní učitel více než žáci, mohou být sice zpestřením, ale nenesou znaky, podle kterých by učitel mohl identifikovat proces učení u žáků. Zatímco na prvním stupni je hodin s převažující aktivitou učitele jen 8 %, na druhém stupni se jedná již o 21 % hodin. Uvedené hodnoty jsou obdobné i u stejných předmětů na obou stupních, jako je český jazyk a matematika.

Tam, kde učitel přenechává aktivitu žákům, se výrazně častěji učitel věnuje podněcování žáků k úsilí plnit úkoly, ale vyskytuje se i specifická práce učitele s žáky celého spektra nadání a častěji je vhodně rozvíjena kreativita žáků.

Znaky dokládající aktivitu žáků (např. diskuze, aplikace, interpretace, využívání informačních zdrojů, zobecňování, porovnávání, ale i hodnocení) se nejčastěji vyskytovaly ve výuce předmětu Člověk a jeho svět. Podobně předměty na druhém stupni měly již výrazně nižší výskyt znaků dokládajících možnou aktivizaci žáků. Překvapivě mezi předměty s nízkou úrovní aktivizace žáků patří výuka matematiky na druhém stupni a nejnižší výskyt je ve výuce německého jazyka, který je nejčastěji dalším cizím jazykem.

GRAF 37 | Výskyt znaků dokládajících kognitivní aktivizaci žáků ve vybraných předmětech (v %)

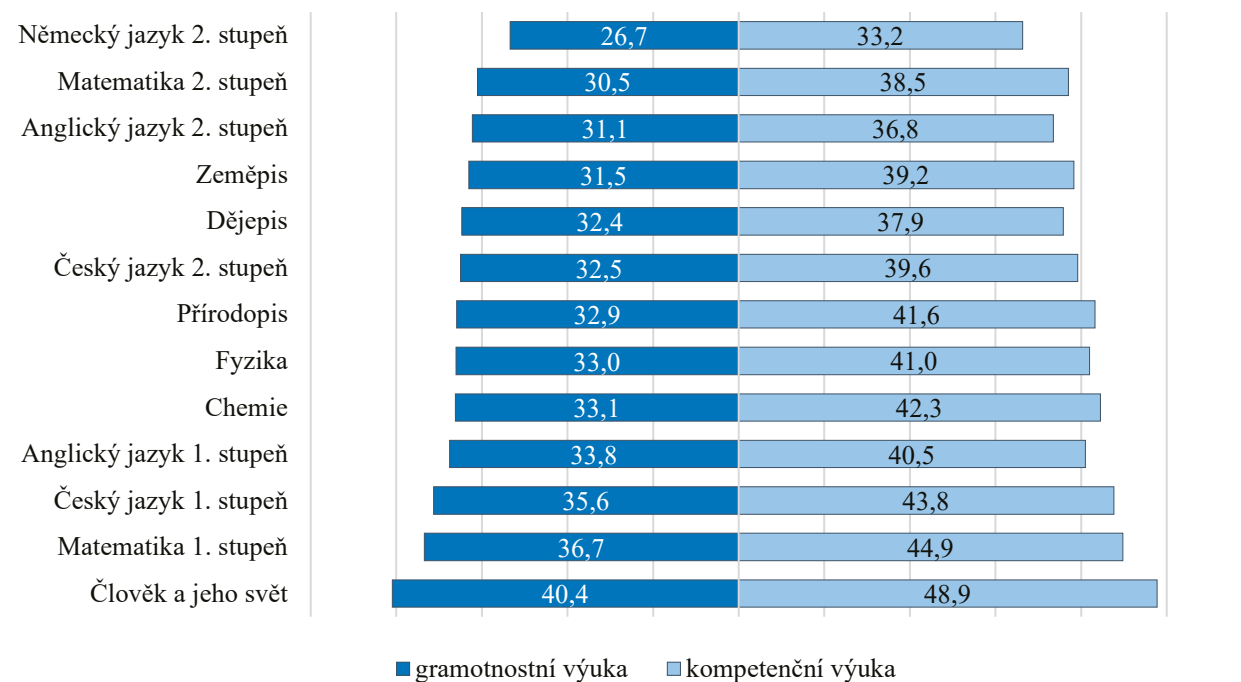


Při hospitaci byly sledovány i znaky, které mají potenciál rozvíjet gramotnost v předmětech. Jedná se například o znaky dokládající kvalitu komunikace (dialog mezi žáky, který podporoval učení, komentování návrhu řešení, interpretace informací získaných z různých zdrojů), dále znaky dokládající přímo rozvoj čtenářských strategií, matematické gramotnosti nebo jazykové gramotnosti, ale i dovednosti spojené s přírodovědnou a informační gramotností. V neposlední řadě se jedná také o znaky spojené s propojením

vzdělávacího obsahu napříč předměty nebo s reálnými situacemi žáků. Ze srovnatelných předmětů opět plyne nejvyšší výskyt uvedených znaků v předmětu Člověk a jeho svět a naopak výrazně nižší výskyt ve výuce německého jazyka na druhém stupni.

Ze sledovaných znaků je možné vybrat i znaky dokládající potenciální rozvoj některých klíčových kompetencí. Především se jedná o kompetenci k učení, kompetenci komunikativní a kompetenci k řešení problémů. Z uvedeného je zřetelně výraznější potenciální přínos pro rozvoj gramotností, ale i klíčových kompetencí ve výuce na prvním stupni. Z předmětů druhého stupně je mírně zvýšený přínos hodin chemie, přírodopisu a fyziky.

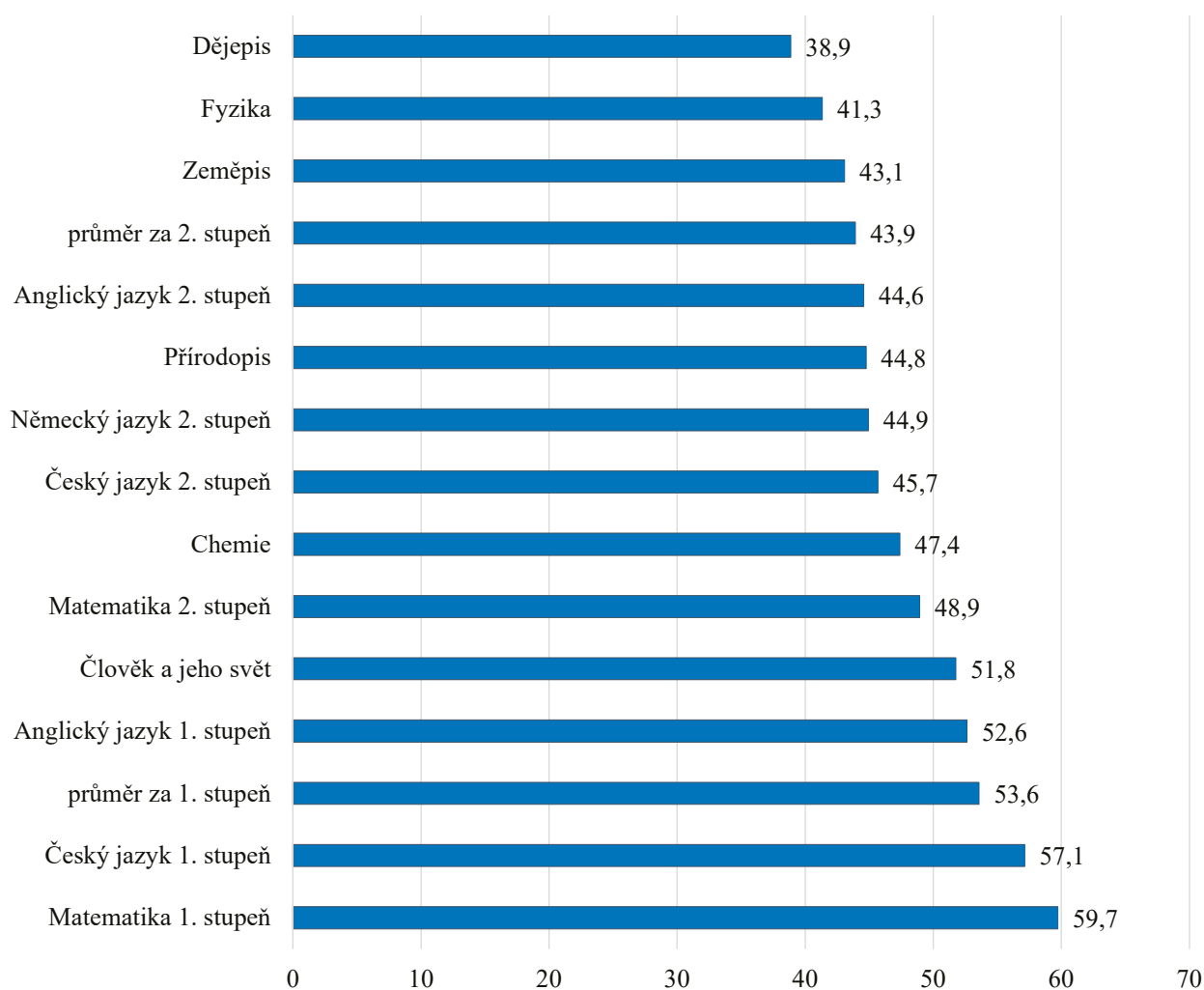
GRAF 38 | Výskyt znaků dokládajících potenciální rozvoj gramotností a klíčových kompetencí ve vybraných předmětech (v %)



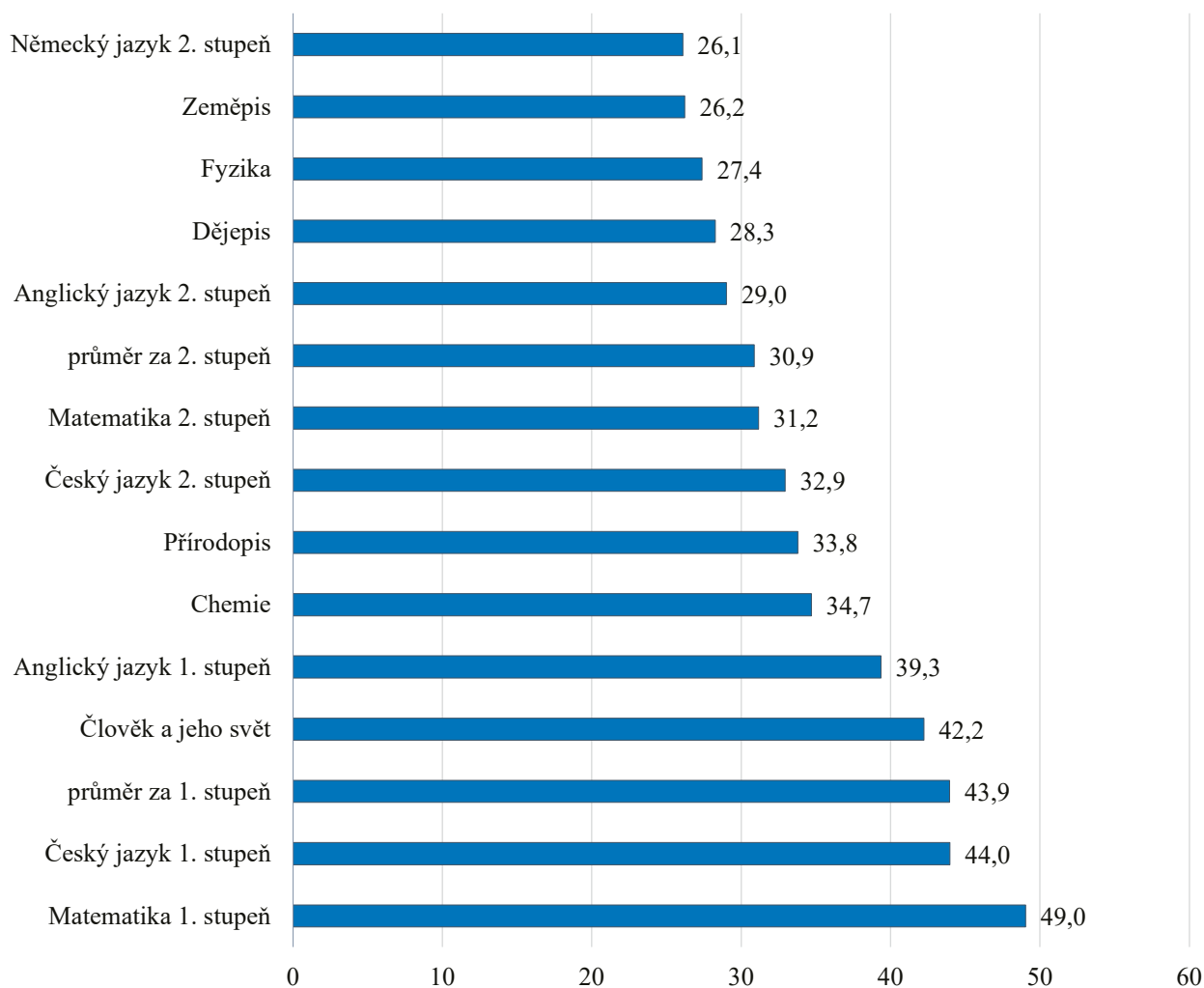
Kritérium 4.3 se soustřeďuje na hodnocení a individualizaci, které kromě kvalitní organizace mají zásadní vliv na kvalitu učení žáků.

Znaky dokládající průběžné hodnocení ze strany učitele včetně kvality záznamů o žácích v podobě například výběrových portfolií a poskytování zpětné vazby v hodině se opět vyskytovaly častěji na prvním stupni než na druhém. Rozdíly mezi stejnými předměty na obou stupních jsou výrazně větší než u uplatňovaných metod a organizace výuky. Celkově je průměrný výskyt těchto znaků v jednotlivých předmětech nízký. Přes vyšší výskyt na prvním stupni nebyl ani tam rozsah poskytování zpětné vazby na dostatečné úrovni. Na prvním stupni žádný žák nedostal zpětnou vazbu v jedné třetině hodin a na druhém stupni v téměř polovině hodin. Při reálném poskytnutí kvalitní zpětné vazby v jedné hodině jen některým žákům uvedené znamená, že konkrétnímu žákovi se dostane zpětné vazby s poskytnutím informace, jak by v učení měl postupovat dál, v průměru ve dvou hodinách (v součtu všech předmětů) za týden. V některých dvouhodinových předmětech na druhém stupni to pak znamená, že je žákovi poskytnuta zpětná vazba k jeho učení jen jednou za několik týdnů.

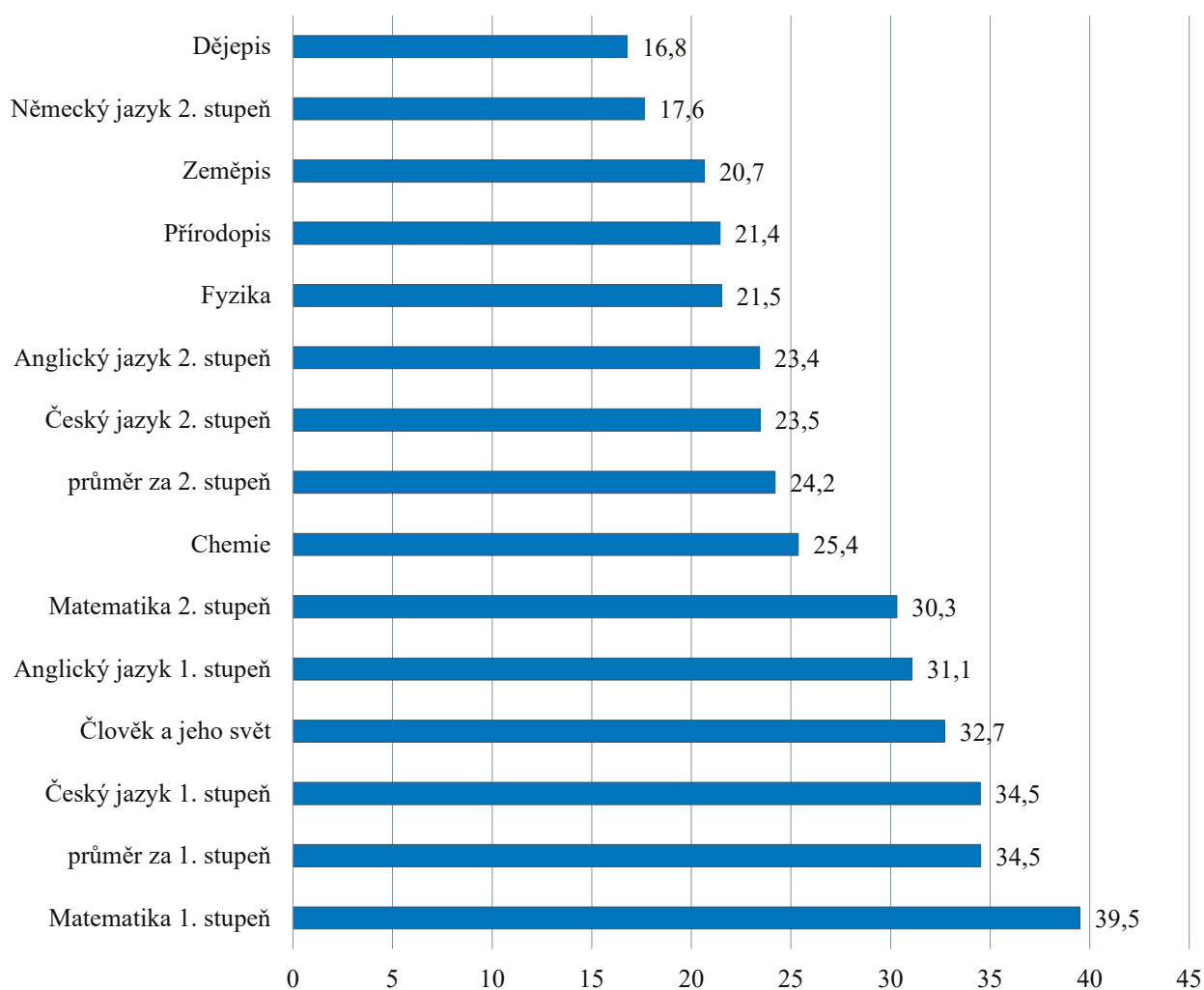
Nejnižší výskyt ze znaků souvisejících s hodnocením je využívání výběrového portfolia pro hodnocení, které se na prvním stupni vyskytuje jen u jedné čtvrtiny pedagogů, na druhém stupni se jedná dokonce jen o jednotky procent (v průměru za druhý stupeň 7 %).

GRAF 39 | Výskyt znaků dokládajících kvalitu hodnocení ve vybraných předmětech (v %)

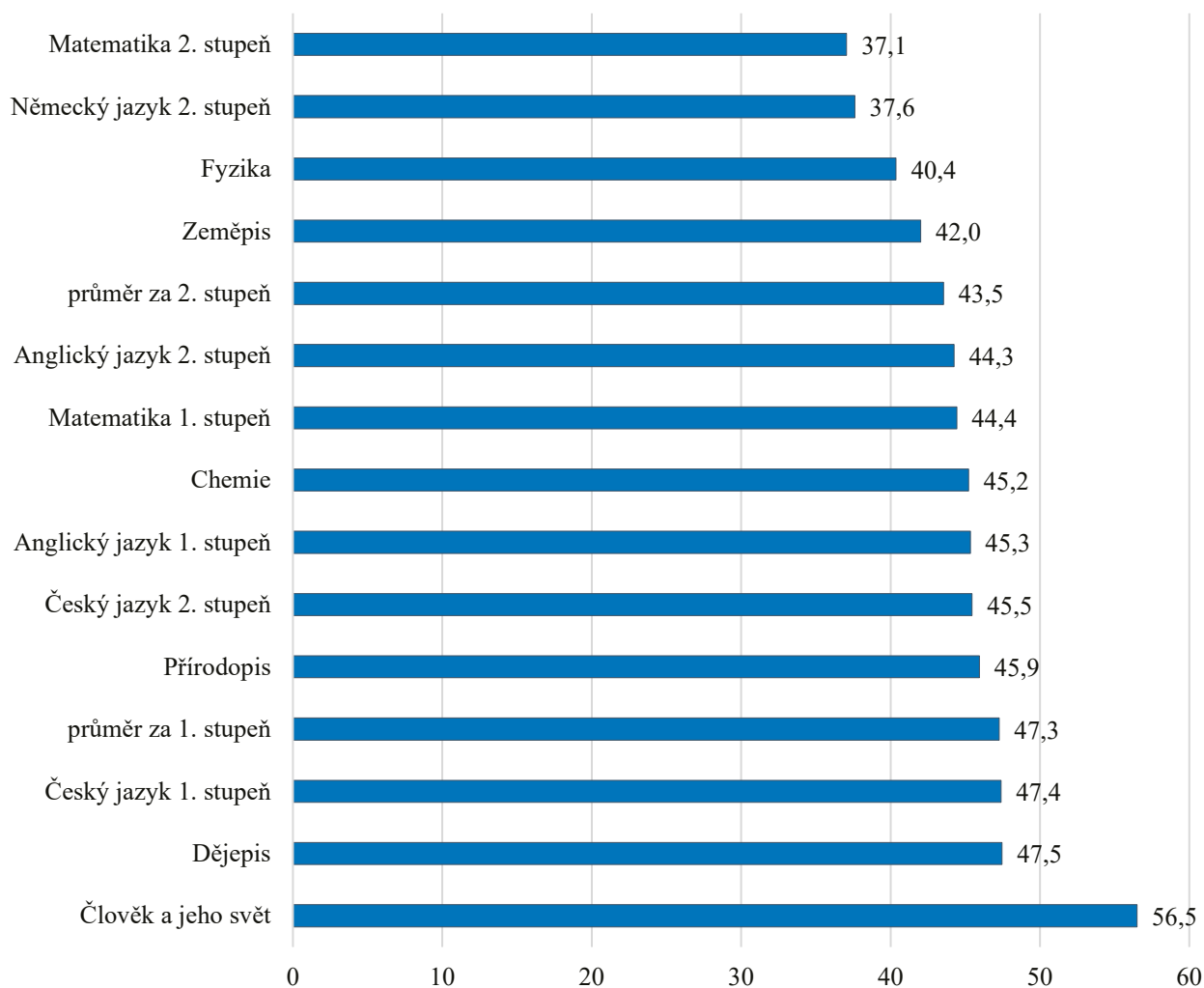
Hodnocení poskytované učitelem doplňují znaky dokládající žákovské hodnocení. Jednalo se o sebehodnocení nebo vrstevnické hodnocení, případně hodnocení proběhlé hodiny vzhledem k tomu, co se žáci naučili. Zřetelný je výrazně nižší výskyt žákovského hodnocení na druhém stupni. Vzhledem k rostoucímu věku žáků je uvedený výsledek v rozporu s rozvojem schopností žáků. Žáci na druhém stupni hodnotí mnohem přirozeněji svět, ve kterém se pohybují, a je jen promarněnou příležitostí, že není výskyt žákovského hodnocení výrazně vyšší. Žákovské sebehodnocení je jedním ze znaků, který doplňuje aktivizaci žáků, a jeho výrazný nedostatek na druhém stupni odhaluje jednu z příčin neefektivity plánování výuky na druhém stupni ve vazbě na výsledky a potřeby žáků.

GRAF 40 | Výskyt znaků dokládajících kvalitu žákovského hodnocení ve vybraných předmětech (v %)

Znaky dokládající kvalitu individualizace souvisely s poskytováním vhodné podpory některým žákům, se specifickou prací se žáky celého spektra nadání a potřeb a také s možností výběru z úloh odlišné kognitivní náročnosti pro žáky. Nízkému výskytu uvedených znaků v hodinách na druhém stupni se vymyká výuka matematiky, která díky dostatku učebních úloh umožňuje učitelům více individualizovat. Nedostatek učebních úloh a přetížení vzdělávacího obsahu je pravděpodobnou příčinou velmi nízkého výskytu daných znaků v předmětech dějepis, zeměpis, přírodopis a fyzika.

GRAF 41 | Výskyt znaků dokládajících individualizaci ve vybraných předmětech (v %)

Kritérium 4.4 se soustřeďuje na rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí žáků. Jeho kvalita souvisí s cíleným rozvojem postojů žáků, ale i s podporou spolupráce a diskuze mezi žáky. Spolupráce i diskuze je hodnocena pozitivně, pokud zároveň slouží k řešení úloh nebo k podpoře učení. Nutným předpokladem je dobrá atmosféra v hodině, která není narušována kázeňskými problémy. Výskyt znaků souvisejících s rozvojem osobnostních a sociálních kompetencí na prvním a druhém stupni měl nejmenší rozdíly. Výuka předmětu Člověk a jeho svět obsahovala sice výrazně větší četnost znaků, ale mezi dalšími předměty s vyšší četností jsou i předměty z druhého stupně (dějepis, přírodopis, český jazyk a chemie).

GRAF 42 | Výskyt znaků dokládajících osobnostní a sociální rozvoj ve vybraných předmětech (v %)

Z porovnání charakteristik jednotlivých předmětů plyne, že v předmětech, kde žáci častěji využívali nebo rozvíjeli spolupráci při řešení úloh, se výrazně méně vyskytovaly znaky dokládající kognitivní aktivizaci (např. řešení netriviálních problémů, komentování návrhů řešení, hodnocení návrhů řešení, využívání poznatků z jiných předmětů, dostatek času na řešení odpovědi apod.). Uvedená zjištění pravděpodobně souvisí s nedostatkem učebních úloh, které by učitelům umožňovaly zároveň rozvíjet učení v daném předmětu a spolupráci mezi žáky. A stojí zřejmě za určitým odmítáním spolupráce žáků v hodinách v předmětech, kde je oborový obsah jediným cílem.

Uvedená zjištění ukazují sice postupné zkvalitňování výuky na základních školách, současně ale také přetrvávající rozdíly v kvalitě mezi 1. a 2. stupněm. Zároveň stále přetrvávají největší nedostatky v oblasti kvality hodnocení především průběžného, ať už autonomního, nebo formativního. Jednou z příčin přetrvávajících nedostatků je absence dostatečné podpory pro provádění pravidelné pedagogické diagnostiky žáků, která by učiteli umožnila nejen poskytovat kvalitní zpětnou vazbu častěji a více žákům, ale také při plánování vycházet z výsledků a potřeb žáků.

3.2.2 Dopady distanční výuky – doučování

Období distanční výuky znamenalo pro školy značnou výzvu, její zvládnutí ovšem přineslo do běžné výuky praxi, která se výrazně odrážela až v uplynulém školním roce. Více než tři čtvrtiny učitelů mají zkušenost z distanční výuky, kterou považují za přínosnou i pro další období. Nasbírané zkušenosti se týkají v drtivé většině kompetencí spojených s digitálními technologiemi. Učitelé zaznamenávají zlepšení při práci s ICT

jak své, tak žáků, uvádí práci s řadou aplikací sloužících ke komunikaci a vzdělávání, obohatili se o řadu zdrojů, kde se mohou inspirovat pro výuku, jaké volit online nástroje a cvičení apod.

Na problémy v distanční výuce, které mají dopad na běžnou výuku, narazilo 40 % učitelů základních škol. Většina těchto učitelů problém řeší či to plánuje v budoucnu, čtvrtina učitelů ho nedokáže ovlivnit.

TABULKA 32 | Počet žáků s výraznějšími mezerami v hospitovaném předmětu než v období před pandemií – podíl hodin (v %)

Počet žáků s výraznějšími mezerami v hospitovaném předmětu ve srovnání s obdobím před pandemií	Celkem	1. stupeň	2. stupeň
Učitel nedovede posoudit (např. nevyučoval daný předmět, obsah není srovnatelný apod.)	12,4	12,2	12,6
Tito žáci ve třídě nejsou	18,4	23,5	13,2
Je nižší než v období před pandemií	1,5	1,6	1,4
Je srovnatelný	45,3	45,1	45,2
Je mírně větší	18,5	14,9	22,3
Je výrazně větší (např. o pět a více žáků)	3,9	2,8	5,1

Řada problémů pramení z nedostatečného osvojení učiva žáky. Pětina učitelů hovoří o tom, že se zvýšil počet žáků, kteří mají výraznější mezery v hospitovaném předmětu. Více než polovina z nich tvrdí, že se žáky daří do hodin zapojit tak, aby se jejich výsledky zlepšovaly, dalším 40 % učitelů se to daří jen někdy. Necelým 2 % učitelů se to většinou nedaří.

TABULKA 33 | Úspěšnost zapojení žáků do výuky projevující se zlepšováním jejich výsledků – podíl hodin (v %)

Zapojení žáků do výuky projevující se zlepšováním jejich výsledků	Celkem	1. stupeň	2. stupeň
Ano – téměř vždy	57,4	69,5	46,5
Jen někdy	40,9	29,5	51,2
Většinou ne	1,7	1,0	2,2

Problémy s osvojením učiva se více týkají žáků druhého stupně. Podobně je to i s jejich zapojováním do výuky a zlepšováním jejich výsledků. To se v případě žáků prvního stupně daří téměř vždy v 70 %, zatímco u žáků druhého stupně se to daří pouze ze 47 % (viz tabulky 32 a 33).

TABULKA 34 | Identifikace žáků zapojených do doučovacích aktivit – podíl škol (v %)

Termín a způsob identifikace žáků zapojených do doučovacích aktivit	Podíl
Na základě jejich vzdělávacího pokroku identifikovaného na konci loňského školního roku	45,2
Na základě ověřování vzdělávacího pokroku žáků po zahájení školního roku	60,6
Na základě doporučení učitelů	84,4
Na základě zájmu zákonných zástupců	49,2
Na základě zájmu žáků	35,9
Jinak	4,3

Výše uvedené problémy se školy snaží řešit. Zejména žákům ohroženým školním neúspěchem je nezbytné poskytnout možnost, jak dohnat mezery ve znalostech a dovednostech. V tomto ohledu byly žákům pro zvýšení jejich úspěšnosti nabízeny individuální konzultace a doučování. Do doučování se zapojilo na prvním stupni v průměru na školu 25 žáků, na druhém stupni 29 žáků. Nejčastějším důvodem pro zapojení žáka do aktivity byl návrh učitele. Negativním zjištěním naopak je, že mezi nejméně časté důvody patřil zájem žáků. Nezájem rodičů či nízká motivace žáků zůstává podle škol za tím, že 40 % z nich se nedaří do doučování zapojit všechny, kteří to potřebují.

TABULKA 35 | Míra zapojení žáků se „slabými“ výsledky do doučovacích aktivit – podíl škol (v %)

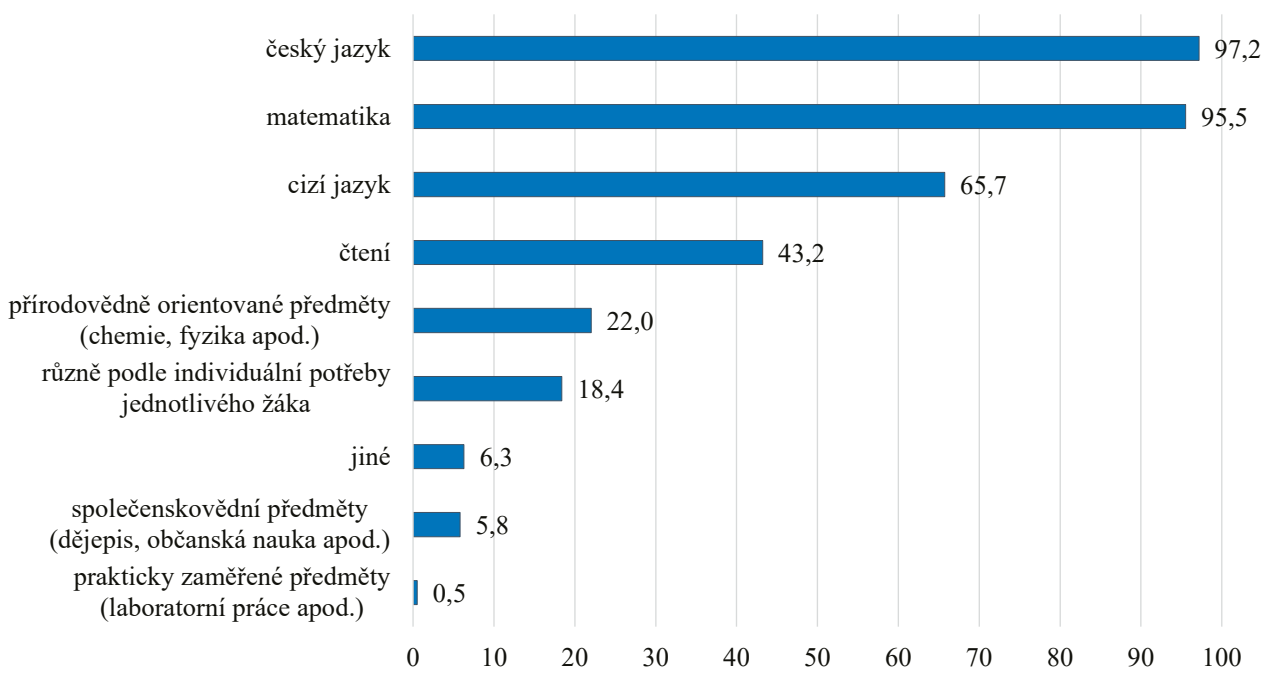
Účast žáků se „slabými“ vzdělávacími výsledky v doučovacích aktivitách	Podíl
Dařilo se zapojit všechny žáky	52,5
Dařilo se zapojit jen část žáků	40,4
Jinak	5,6
Tito žáci ve škole nebyli	1,5

Doučování jsou vedena zejména (86 % škol) interními učiteli, 8 % škol kombinovalo interní učitele s nově najatými pracovníky (především učitelé v důchodu či studenti pedagogických fakult nebo jiných fakult připravujících budoucí učitele) za účelem doučování. Další nezbytnou součástí doučovacích aktivit bylo vyhodnocování efektivity. Tu vedení zjišťovalo nejčastěji od jednotlivých vyučujících pouze dotazováním se na docházku žáka v 70 % případů, o něco méně (61 %) se dotazovalo na výsledky žáků. Třetina škol pravidelně věnuje čas na poradách, aby zjistila efektivitu doučování. Pouhá 4 % škol využívá méně subjektivní nástroje, jako jsou srovnávací testy. Tato zjištění ukazují, že školy nevyužívají potenciál doučování v plné šíři, neboť nepracují s řadou dostupných nástrojů, jak nastavit efektivitu, jako je např. zpětná vazba od žáků či rodičů.

TABULKA 36 | Vyhodnocování efektivity doučovacích aktivit vedením školy – podíl škol (v %)

Způsoby vyhodnocování efektivity doučovacích aktivit vedením školy	Podíl
Pravidelně zjišťuje od jednotlivých vyučujících informace o zapojování doučovaných žáků do výuky	70,0
Pravidelně zjišťuje od jednotlivých vyučujících informace o výsledcích doučovaných žáků	61,4
Efektivitě doučování vedení cíleně a pravidelně věnuje porady	33,8
Efektivita doučování je ověřována i jinými než jen subjektivně ovlivněnými nástroji jednotlivých učitelů (např. srovnávacími testy apod.)	4,5
Žádným	8,1

Na základních školách stejně jako na středních školách dominovaly tématu doučování všeobecně vzdělávací předměty. Avšak na rozdíl od středních škol, kde byl v popředí cizí jazyk, byla na základních školách věnována pozornost zejména doučování českému jazyku a matematice.

GRAF 43 | Obsah doučovacích aktivit – podíl škol (v %)

3.2.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – průběh společného vzdělávání

Česká školní inspekce dlouhodobě sleduje naplňování principů inkluzivního vzdělávání v souvislosti s dopadem legislativních změn v této oblasti. Ve školním roce 2021/2022 v hodnocení společného vzdělávání navázala na činnosti v předchozích školních rocích. Trvale zjišťuje úroveň poskytované podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a hodnotí přitom míru inkluzivity vzdělávacího procesu v hospitovaných hodinách.

Základním školám se při vytváření rovných příležitostí a podpory žáků při vzdělávání lépe daří naplňovat znaky kvalitní školy v oblastech vytváření rovných příležitostí a rozvíjení otevřenosti, tolerance a respektu vůči jinakosti. Podíl škol vyžadujících zlepšení byl v obou oblastech na nízké úrovni (necelá 2 %).

V oblasti poskytování účinné podpory všem žákům s potřebou podpůrných opatření byl zaznamenán vyšší podíl škol vyžadujících zlepšení (22,7 %). Naproti tomu na výborné úrovni bylo hodnoceno 13,7 % škol. Různá skladba žáků v základním vzdělávání se může projevovat nejen účinnější podporou žákům s potřebou podpůrných opatření, ale i většími problémy ve školách s vyšším zastoupením žáků se závažnějšími specifickými vzdělávacími potřebami. Je patrné, že další zlepšování podpory žáků s potřebou podpůrných opatření je nutné.

Opakovaně se ukazuje, že míra individualizace a diferenciací vzdělávání podle potřeb žáků je v hospitovaných hodinách velmi nízká; v 86 % hospitovaných hodin žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů. Individualizace a diferenciací vzdělávání podle potřeb žáků byla v hospitovaných hodinách ve školním roce 2021/2022 častější na prvním než na druhém stupni. Dle inspekčních zjištění nemá na tuto skutečnost zásadní vliv ani odborná kvalifikace učitelů, ani její nesplnění, stejně jako využívání či nevyužívání odborného zaměření pedagogů při plnění jejich vyučovací povinnosti. Tento stav nekoresponduje s průběžně rostoucím počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách v posledních třech školních rocích.

Zjištěná celkově nízká míra individualizace a diferenciací v průběhu vzdělávání, vysoký podíl škol, které vyžadují zlepšení v účinnosti podpory všem žákům s potřebou podpůrných opatření, přetrvávající nedostatečná identifikace nadaných a mimořádně nadaných žáků a s tím související nízká míra podpory jejich individuálního rozvoje poukazují zejména na potřebu zkvalitnění koordinace přístupu k žákům s potřebou podpůrných opatření ze strany školních poradenských pracovišť a zvýšení účinnosti vnitřní kontroly v této oblasti. Nízká míra individualizace vzdělávání, která má významný vliv na výsledky vzdělávání, může souviset i s tím, že jen 13,2 % ředitelů navštívených škol této oblasti věnuje pozornost v rámci svého dalšího vzdělávání.

Dalším problémem, který taktéž souvisí s nízkou mírou individualizace a diferenciací, je i to, že se školám nedaří identifikovat všechny nadané žáky, přičemž nízký počet těchto žáků evidovaný školami tento stav jednoznačně dokládá. Obdobně se také nedaří identifikovat všechny mimořádně nadané žáky, podíl těchto žáků (dle statistických dat MŠMT k 30. září 2022) se od školního roku 2014/2015 nemění, činí jen 0,1 % žáků v základním vzdělávání. Tento stav je významně omezujícím faktorem pro dostatečné a účinné rozvíjení nadání žáků v průběhu základního vzdělávání. Může být zapříčiněn i tím, že se ředitelé při plánování rozvoje pedagogických pracovníků a vnitřní evaluaci málo zaměřují na oblast vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků. Vzdělávací nabídku v této problematice využilo pouze 6,3 % dotázaných učitelů⁴⁷.

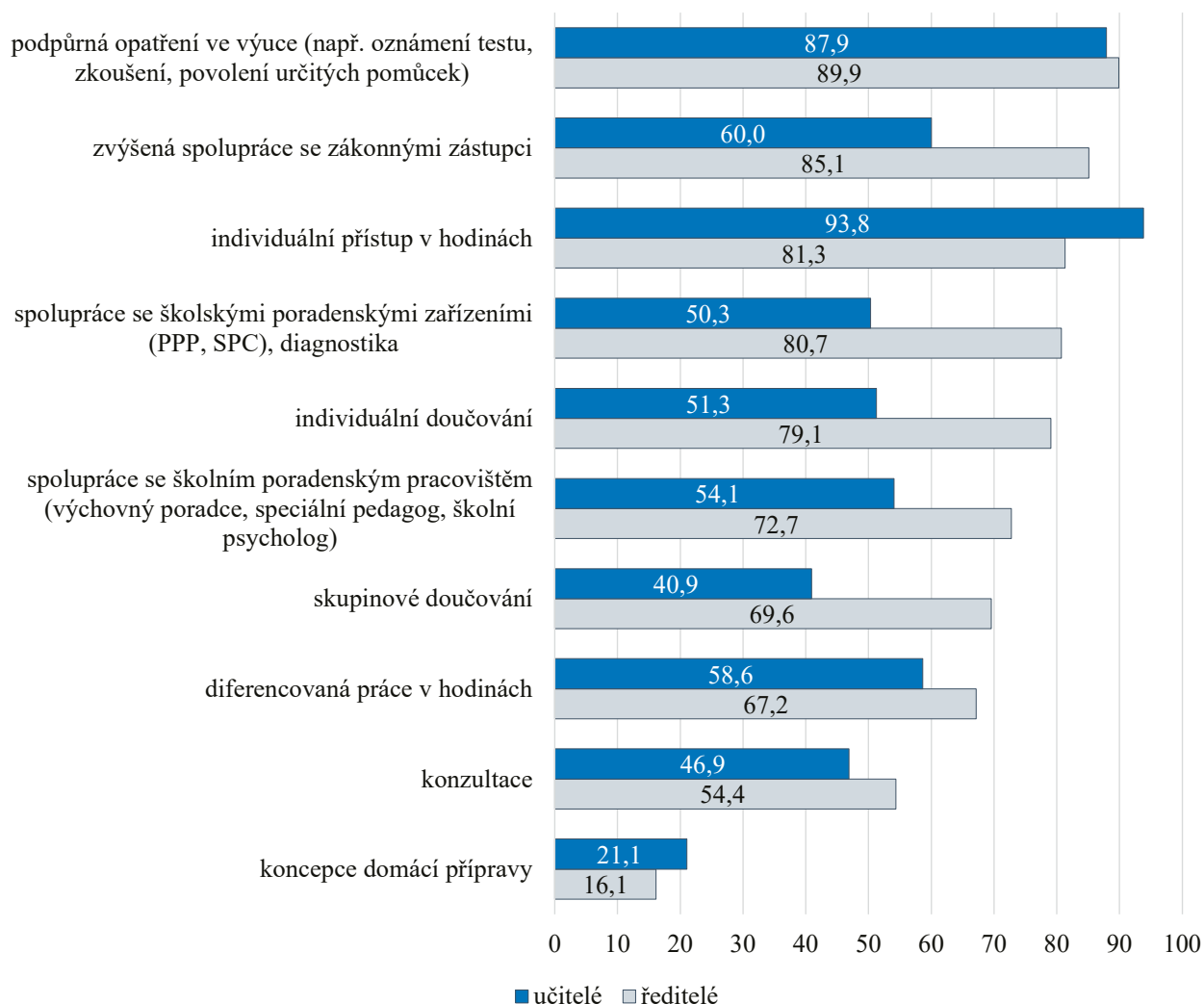
Pro podporu žáků ohrožených školním neúspěchem jsou přijímána různá opatření. Ředitelé uvedli, že alespoň jedno opatření přijali ve více než 98 % navštívených škol. Jednalo se zpravidla o individuální přístup k žákům přímo ve výuce, významným opatřením byly i doučovací aktivity výrazně podpořené MŠMT (Národní plán doučování⁴⁸). Ne ve všech případech se však dařilo opatření efektivně uplatnit, někdy chybí zájem žáků, jindy metodické, didaktické či speciálně pedagogické dovednosti učitelů atd. Ucelený vlastní systém podpory vycházející z autentického složení žáků školy a jejich potřeb chybí stále přibližně třetině

⁴⁷ Více k tématu nadaných a mimořádně nadaných v tematické zprávě Podpora vzdělávání nadaných žáků, dostupné z: <https://www.esicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Podpora-vzdelavani-nadanych-a-m>.

⁴⁸ Dostupné z: <https://www.edu.cz/narodni-plan-doucovani/>.

škol. Jejich vedení společně s učiteli přistupuje k „akci“ se zpožděním, v době, kdy již opatření nemají cíl preventivní, ale nápravný, což přináší vyšší nároky z hlediska času, úsilí apod. Příčinou jsou zpravidla méně účinné kontrolní mechanismy v oblasti výsledků vzdělávání.

GRAF 44 | Opatření ke snížení školní neúspěšnosti – podíl využívajících škol/učitelů (v %)



Výraznou podporu ve výuce poskytují žákům se speciálními vzdělávacími potřebami asistenti pedagoga. Asistenti byli využíváni nejen pro žáky, ke kterým jsou primárně určeni, ale také pro ostatní žáky, kteří pomoc potřebovali. Podle inspekčních zjištění výrazně spolupracovali s vyučujícím při přípravě na výuku a v průběhu výuky, jejich spolupráce při vyhodnocování výsledků vzdělávání byla ovšem méně častá. Velkou podporu poskytovali asistenti pedagoga také žákům z Ukrajiny vzhledem k tomu, že žáci byli zařazováni převážně do běžných tříd.

3.2.4 Prevence rizikového chování žáků

Kvalitní vzdělávání může škola zajistit pouze v bezpečném, vstřícném a podnětném prostředí, ve kterém všichni aktéři (žáci, učitelé a zákonní zástupci žáků) spolu otevřeně komunikují. Hlavními předpoklady pro účinnost preventivních strategií jsou příjemné školní klima, atmosféra vzájemné důvěry a spolupráce, vzájemná komunikace s jednoznačně nastavenými pravidly a řešení rizikového chování žáků.

Funkce školního metodika prevence je ustanovena v 97 % hodnocených škol (viz tabulka 30). V 14,5 % škol působí na pozici těchto metodiků ředitelé, oproti předchozímu školnímu roku to znamená snížení o 4,9 p. b. Zároveň se také snížil podíl škol (z 28,9 % na stávajících 19,5 %), ve kterých školní metodici prevence

vykonávají zároveň funkci výchovného poradce. V některých případech se kumulování funkcí negativně promítá do kvality práce metodiků prevence a výchovných poradců, případně kvality řízení školy.

V případě vzniklých problémů zajišťovali školní metodici prevence, výchovní poradci, školní psychologové i další specialisté metodickou podporu pedagogům i žákům. Krizové intervence výchovných poradců nebo školních psychologů u konkrétních žáků a pedagogů, případně práce s celými třídními kolektivy byly zaznamenány po návratu zpět k prezenční výuce. Školy také opětovně organizovaly aktivity, které vedly k rozvoji sociálních a osobnostních kompetencí žáků.

Nejčtenějšími formami rizikového chování žáků identifikovanými školami je dlouhodobě záškoláctví, šikana, verbální agrese vůči učiteli, poškozování majetku, kyberšikana, vandalismus a agrese, násilí a ublížení na zdraví.

TABULKA 37 | Výskyt rizikového chování v ZŠ – podíl škol (v %) – za uzavřený školní rok

Podíl škol s výskytem rizikového chování	2017/2018	2018/2019	2020/2021
Šikana	37,9	41,4	28,4
Kyberšikana	29,9	32,9	28,6
Verbální agrese vůči učiteli	33,3	35,2	25,3
Fyzická agrese vůči učiteli	4,4	5,7	2,7
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	30,7	39,1	20,7
Užívání návykových látek	9,2	14,0	8,1
Kouření	26,8	31,8	26,4
Poškozování majetku, vandalismus	32,4	31,8	27,2
Krádeže	23,5	26,1	10,2
Záškoláctví	43,8	51,4	42,1
Jiné	19,7	11,9	7,7

Průměrná absence žáků byla ve školním roce 2020/2021 stále vysoká a činila 70 hodin na žáka, z nichž neomluvená absence činila 1,4 hodin na žáka. Z četnosti jednotlivých druhů opatření přijímaných školami ke snižování celkové vysoké absence a neomluvené absence vyplývá, že ředitelé škol, shodně jako v předchozích letech, považují za nejúčinnější opatření spolupráci s rodiči žáků (včetně smluv), výchovným poradcem a metodikem prevence, odborem sociálně-právní ochrany dětí a školskými poradenskými zařízeními. Podíl škol, které tato opatření k řešení vysokých a neomluvených absencí přijímají, se snižuje. Důvodem této změny mohou být nižší účinnost této spolupráce, případně zvýšení podílu zákonných zástupců, kteří nemají z různých důvodů zájem o spolupráci se školou či nedostatek odborných pracovníků ve školském poradenském systému ve vazbě na jejich zvýšené zatížení související s distančním vzděláváním.

3.3 Výsledky základního vzdělávání

3.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

Ve školním roce 2021/2022 byly pro školy důležitým „startovním“ bodem výsledky vzdělávání žáků z období distanční výuky. Nezbytné bylo ověření jejich úrovně a v případě potřeby stanovení vhodných způsobů pro doplnění již osvojených vědomostí a dovedností, což následně umožnilo kontinuálně pokračovat v procesu naplňování požadavků stanovených školními vzdělávacími programy.

Pravidelné, systematické a objektivní vyhodnocování výsledků vzdělávání je nezbytnou podmínkou rozvoje škol. Proto i ČŠI věnuje této oblasti náležitou pozornost, při své činnosti sleduje zejména to, jak školy zjišťují a vyhodnocují informace o kvalitě svého vzdělávání, zda výsledky žáků odpovídají požadavkům realizovaných vzdělávacích programů, či jaká opatření jsou přijímána v zájmu zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání.

Z hodnocení ČŠI je zřejmé, že ne všechny školy a ne ve všech ohledech umí s výsledky vzdělávání žáků systematicky pracovat, ověřovat je, objektivně vyhodnocovat a připravovat smysluplná opatření k jejich zlepšení. Přibližně jedna třetina navštívených škol byla v rámci kritérií získávání informací o posunech

výsledků každého žáka a sledování a vyhodnocování úspěšnosti žáků v průběhu a při ukončování vzdělávání hodnocena stupněm vyžadující zlepšení či nevyhovující, což potvrzuje trend předešlých let a je pro vedení příslušných škol důvodem k zamyšlení, co je třeba inovovat, jaké změny iniciovat, aby se vzdělávání ubíralo správným směrem a jeho kvalita se zvyšovala. Nejlépe bylo hodnoceno kritérium motivování k dosahování dobrých výsledků, v němž 9 % škol dosáhlo na výbornou úroveň.

Při inspekční činnosti ve školním roce 2021/2022 sledovala ČŠI také výsledky vzdělávání žáků za předchozí uzavřený rok. Ve srovnání s daty o dva roky dříve se podíly prospívajících příliš nezměnily. Nově získaná data ukazují, že s vyznamenáním prospělo 65,3 %, což je zhruba o 5 p. b. více než s daty za rok 2019/2020. Podíl neprospívajících žáků zůstal téměř stejný a nyní činí 1,6 %.

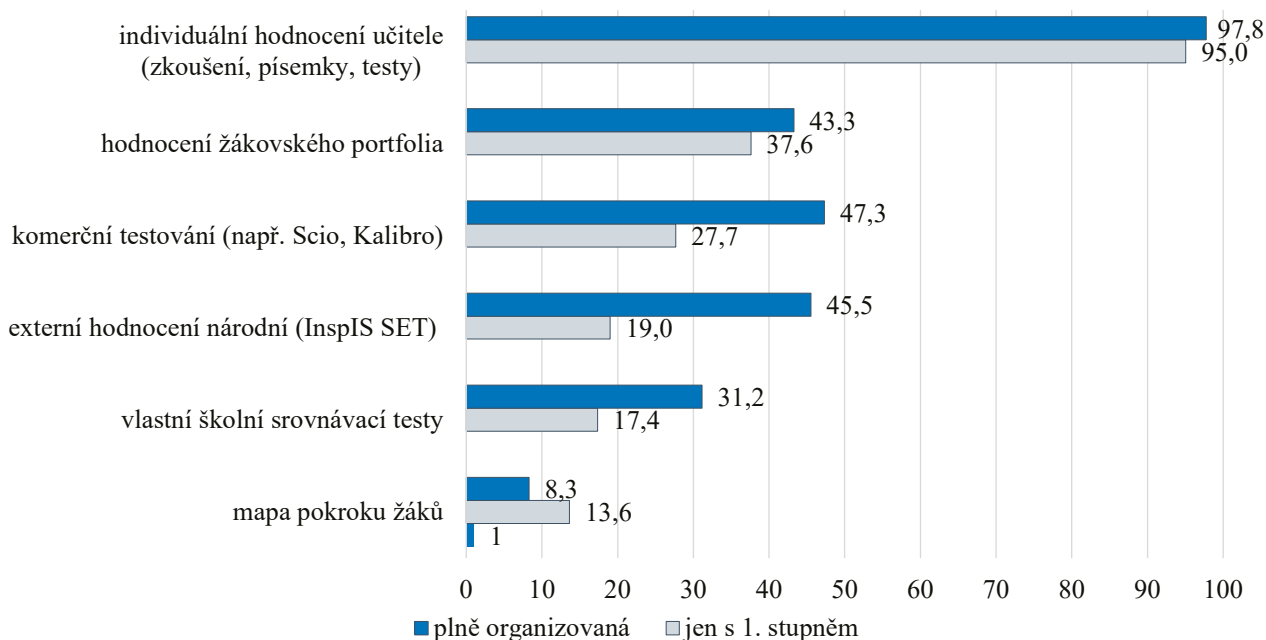
TABULKA 38 | Výsledky vzdělávání žáků – podíl žáků (v %) – za uzavřený školní rok

Prospěch	2021/2022	2019/2020
Prospělo s vyznamenáním	65,3	60,8
Prospělo	33,1	37,8
Neprospělo	1,6	1,4

Ředitelé více než poloviny škol vyjádřili potřebu proměnit přístup učitelů k hodnocení žáků a pokračovat tak v tom, co přinesla distanční výuka. Jejím přínosem v této oblasti bylo zejména pochopení důležitosti sebehodnocení pro další rozvoj žáků a porozumění významu formativního hodnocení pro dosažení vyšší efektivity vzdělávání. K podpoře změn ve školách ředitelé organizují pro pedagogy vzdělávací akce s danou tematikou, zajišťují metodickou podporu, což se již částečně pozitivně propisuje do vzdělávacího procesu.

Naplnování stanovených kurikulárních cílů a požadavků je podle vyjádření ředitelů v naprosté většině škol (96,8 %) dlouhodobě ověřováno obvyklými hodnoticími nástroji, zejména prostřednictvím ústního či písemného zkoušení žáků učiteli. Mírně se zvýšil podíl škol, v nichž mají pedagogové možnost prohlídky žákovských portfolií. Jejich posouzení umožňuje podrobnou analýzu individuálního vzdělávacího pokroku žáků a přispívá tak k lepšímu zacílení vzdělávací nabídky a podpory, k její individualizaci směrem ke konkrétním potřebám žáků. Zcela objektivním, ne ovšem úplně častým doplňujícím prostředkem ke zjištění úrovně znalostí bylo externí testování, a to jak komerční (Scio, Kalibro), tak inspekční (InspIS SET). Mapy učebního pokroku, které je třeba kombinovat s jiným evaluačním nástrojem, byly zatím vždy využívány méně. Mohou však být přínosné stejně jako žákovská portfolia, a to z důvodu možnosti přesného zaměření další vzdělávací nabídky podle individuálních schopností žáka.

GRAF 45 | Způsoby ověřování naplnění požadavků ŠVP – podíl využívajících škol (v %)



Využití portfolia žákovských prací pro hodnocení deklarovalo obdobně jako v předešlých letech přibližně třikrát více pedagogů na prvním stupni. Stále se však jedná o poměrně okrajovou záležitost, žáci sice práce zakládají, ale dále s nimi nepracují a ani učitelé je k identifikaci jejich posunu reálně nevyužívají.

Průběžné hodnocení učebního pokroku je úzce provázáno se zpětnou vazbou využitelnou k dalšímu učení. Alespoň některým žákům byla kvalitní zpětná vazba poskytnuta skoro v 62 % sledovaných hodin, což je příslibem do budoucna, dlouhodobě se ovšem stále jedná o příležitost ke zlepšení. Učitelé po období distanční výuky ve větší míře pracují s formativním hodnocením, jež pomáhá žákům lépe se orientovat ve vlastním učebním pokroku, dovídají se, co se jim podařilo, co je potřeba ještě vylepšit i jaké cesty k dosažení stanoveného cíle jsou možné. Většinou však byla zpětná vazba provázaná s hodnocením vzdělávacího posunu prostřednictvím tradičního známkování založeného na sumarizaci chyb, nikoli na motivaci a podpoře aktivního učení. Pro učitele je tento způsob nenáročný, rychlý a přehledný, žákům však nepřináší dostatek informací potřebných k dalšímu rozvoji, ti slabší zažívají opakovaně neúspěch.

Důležitými prvky v rámci průběžné evaluace jsou sebereflexe žáků, jejich sebehodnocení a vzájemné hodnocení. I zde lze konstatovat dílčí pozitivní posun, který souvisí se změnami, jež plánují ředitelé v oblasti hodnocení. Celkový podíl těchto aktivit se ve školním roce 2021/2022 zvýšil a snížil se rozdíl mezi mírou užití na prvním a druhém stupni, což ukazuje intenzivní míru přípravy učitelů vyšších ročníků. Nejčastěji se vrstevnické hodnocení a sebehodnocení, stejně jako v předešlých letech, objevovalo v hodinách postavených na práci ve dvojici či skupině, a to v matematice a českém jazyku, což je vzhledem k počtu hodin v učebním plánu logické.

Zkušenosti z období distančního vzdělávání přinesly inovaci i do celkového hodnocení výsledků žáků na vysvědčení. Ač ve velké většině základních škol bylo na obou stupních využíváno hodnocení známkou (klasifikace), mírně se zvýšil podíl škol, v nichž jsou na vysvědčení všichni žáci hodnoceni slovně. Na prvním stupni šlo o každou desátou školu, což je pozitivní zjištění a inspirace pro ostatní školy. Alespoň části žáků se tak dostalo informace o tom, co zvládli, v čem je potřeba se zlepšit, což byla důležitá podpora jejich dalšímu učení. V ostatních školách bylo slovní hodnocení aplikováno jen u některých žáků, a to zejména těch se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro žáky talentované, nadané, mimořádně nadané, ale i ostatní je každoročně důležitou motivací k dalšímu učení účast na předmětových olympiádách, soutěžích a přehlídkách, jejichž realizace byla i letos částečně ovlivněna přítomností pandemie covidu-19. Část akcí se neuskutečnila, jejich konání bylo přesunuto na pozdější dobu. Některé školy však pro žáky své i ty odjinud uspořádaly různé další akce (především v oblasti sportu a umění), které zvyšují jejich zájem o rozličné druhy činností a napomáhají rozvoji klíčových kompetencí a funkčních gramotností.

Úspěšnost svých absolventů v dalším vzdělávání sledovaly a vyhodnocovaly přibližně tři pětiny škol. Nejobvyklejší formou bylo získání informací přímo od bývalých žáků při jejich následné návštěvě ve škole, při slavnostních setkáních apod. Osvědčila se i spolupráce se středními školami, informování o adaptaci žáků a o úrovni jejich znalostí ze základní školy přináší možnost pružné reakce pro další období.

V rámci celkového hodnocení navštívených škol došlo od předešlé inspekce v oblasti výsledků vzdělávání žáků v necelých 17 % škol k určitému posunu, přičemž se nejčastěji jednalo o mírné zlepšení. Porušení právních předpisů bylo shledáno ve 3 % navštívených škol, ve kterých nebyla dodržována nastavená pravidla hodnocení či se objevily nedostatky při konání komisionálního přezkoušení apod.

3.4 Výsledky žáků ve výběrových zjišťováních výsledků

3.4.1 Dobrovolné zjišťování výsledků vzdělávání (listopad 2021)

S cílem poskytnout školám nástroj pro vlastní zmapování stavu úrovně žáků v hlavních vyučovacích předmětech připravila Česká školní inspekce na podzim 2021 pro školy možnost zapojit se do dobrovolného zjišťování výsledků vzdělávání žáků 5., 6., 7., 8. a 9. ročníků (a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií). Zjišťování proběhlo prostřednictvím systému InspIS SET v certifikovaném režimu, kdy veškeré přípravné

práce provedla ČŠI; školy pouze registrovaly žáky dle vlastního výběru a uvážení k testům českého jazyka, matematiky a anglického jazyka.

Možnost ověřit si úroveň žáků alespoň v části učiva základních předmětů využilo celkem 895 základních škol a víceletých gymnázií. Samotné testování proběhlo od 18. října do 15. listopadu 2021 a zapojilo se do něj 89 670 žáků (nejvíce ve Středočeském kraji – 12 412 žáků). V rámci vyhrazeného testovacího okna mohly školy organizovat testování libovolně s ohledem na své technické možnosti a probíhající výuku. Hned 22. listopadu byly v systému InspIS SET školám k dispozici celkové (konečné) výsledky od úrovně jednotlivých žáků až po agregace za celou školu. Součástí vyhodnocení byly metodické komentáře ke všem testům českého jazyka a matematiky, v nichž učitelé mohli najít rozbor nejméně a nejvíce úspěšných úloh včetně návodů, jak s nimi případně pracovat v rámci výuky. Popis obsahu a zaměření jednotlivých úloh (a otázek) společně s informacemi o úspěšnosti každého žáka v jednotlivých otázkách poskytla učitelům zpětnou vazbu využitelnou k cílené nápravě ztrát, které v různé míře žákům v souvislosti s nestandardní distanční výukou vznikly.

Vzhledem k dobrovolnosti testování Česká školní inspekce nezpracovávala žádné souhrnné hodnocení výsledků ani výsledky škol nebude používat v rámci své inspekční činnosti. Výsledky byly určeny výhradně žákům a jejich učitelům.

3.4.2 Výběrové zjišťování výsledků vzdělávání (květen 2022)

V průběhu měsíců května a června roku 2022 realizovala Česká školní inspekce rozsáhlé zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníku základní školy a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále „zjišťování výsledků“). Cílem zjišťování výsledků bylo poskytnout žákům, jejich rodičům, učitelům, ředitelům škol i státu objektivizovanou a relevantní informaci o výsledcích vzdělávání žáků, stejně jako o vybraných faktorech kvality vzdělávání, které na výsledky žáků působí.

Původním záměrem zjišťování výsledků bylo získat informace o výsledcích vzdělávání v širokém spektru vzdělávacích oborů podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. S ohledem na vývoj událostí, které byly důsledkem válečné agrese Ruské federace na Ukrajině, bylo na jaře roku 2022 přistoupeno k výrazné obsahové redukci šetření. Zjišťování výsledků, které proběhlo testovou formou s využitím modulu inspekčního informačního systému InspIS SET, se ve své konečné podobě omezilo na:

- dvojici základních předmětů – český jazyk a matematika – v 5. ročníku základní školy s doplněním o test dovedností usnadňujících učení;
- dvojici základních předmětů – český jazyk a matematika – v 9. ročníku základní školy a v odpovídajících ročnicích víceletých gymnázií (dále souhrnně „9. ročník základní školy“).

V každé škole se žáky v 5. nebo 9. ročníku byly zadávány testy pro pouze jeden z uvedených ročníků (v 1 465 školách testy pro 9. ročník, v 2 461 škole testy pro 5. ročník)⁴⁹. Po každém testu žák odpovídal na krátký dotazník zaměřený na kontextové údaje o žakově reflexi výuky testovaného předmětu a jeho socioekonomickém statusu. Tabulka 39 poskytuje základní informaci o výsledcích žáků v zadaných testech, kdy patrné jsou jejich vyšší problémy s řešením úloh z matematiky.

TABULKA 39 | Průměrné úspěšnosti žáků v testech českého jazyka, matematiky a dovedností usnadňujících učení v % (všichni žáci včetně žáků se SVP)

Předmět a ročník	2021/2022
Český jazyk – 5. ročník	68
Matematika – 5. ročník	51
Dovednosti usnadňující učení – r. Ročník	51
Český jazyk – 9. ročník	65
Matematika – 9. ročník	53

⁴⁹ Rozdílné počty škol odrážejí fakt, že v 5. ročnicích škol je obvykle méně žáků; počty testovaných žáků obou ročníků byly srovnatelné (58 382 žáků 5. ročníku, 53 069 žáků 9. ročníku).

Obdobně koncipované šetření v oblasti českého jazyka a matematiky bylo se žáky 5. a 9. ročníku základních škol realizováno také v květnu 2017. Prostřednictvím práce se společnými položkami testů je možné vstupní posouzení změn ve výsledcích žáků ve srovnatelných testech. Hlavním zjištěním je jen malá změna ve výsledcích žáků 9. ročníku. Taková, až mírně překvapující shoda (s ohledem na diametrálně odlišné podmínky pro výuku ve školních letech 2020/2021 a 2021/2022 spojené s epidemií covidu-19 a ukrajinskou krizí) může mít řadu příčin; jednou z nich může být hypotéza o tom, že u žáků 9. ročníku je bez ohledu na vnější podmínky silnou motivací přijímací řízení na střední školy. Tento pravděpodobně konstantní tlak může ve svém důsledku kompenzovat zhoršené podmínky pro školní výuku (zejména distanční vzdělávání).

Podrobný rozbor výsledků je zveřejněn v samostatné tematické zprávě analyzující dosažené výsledky například i s ohledem na monitorovaný socioekonomický status žáků.

3.5 Závěry a doporučení pro základní vzdělávání

Pozitiva:

- Pozice ředitelů základních škol bez ohledu na velikost školy (do 150 žáků, nad 150 žáků) či její organizovanost (školy jen s 1. stupněm či plně organizované školy) jsou obsazeny převážně zkušenými odborníky s průměrnou délkou praxe na pozici ředitele školy 9 let.
- Ovlivnění obdobím pandemie covidu-19 ředitelé více než poloviny škol chtějí proměnit přístup učitelů k hodnocení žáků. Jako důležité vidí sebehodnocení pro další rozvoj žáků. Více chtějí rozvíjet formativní hodnocení pro dosažení vyšší efektivity vzdělávání. Změna v přístupu k hodnocení se reálně promítla v mírném zvýšení počtu škol, které hodnotí žáky na vysvědčení slovně.
- Po období pandemie covidu-19 školy identifikovaly ztrátu sociálních kontaktů žáků a nedostatek pohybových aktivit jako oblast, kde je nezbytné žáky v co největší míře podpořit a realizují aktivity ke zlepšení stavu.
- Žáky s lehkým mentálním postižením se daří integrovat do běžných základních škol, kde jich je každoročně vyšší podíl.
- Materiální vybavení škol je na dobré úrovni a umožňuje tak naplňování ŠVP v potřebném rozsahu.

Slabé stránky:

- I nadále školy neumí dobře rozpoznávat žáky nadané a mimořádně nadané. Stále zůstává identifikované pouze malé procento (0,2 %) těchto žáků.
- Nedochází ke generační proměně ředitelů i učitelů. Pokračuje negativní trend ve stárnutí pedagogických sborů.
- Třetina ředitelů základních škol ve své funkci zastává ještě další časově náročnou funkci, jako je třídní učitel či výchovný poradce. Vede to k nedostatku času, který je potřeba pro plnění náročné pozice ředitele školy.
- Nedaří se zastavit pomalé klesání podílu kvalifikovaných učitelů v základních školách.
- Dlouhodobě jsou s vysokou mírou neaprobovanosti vyučovány předměty z oblasti informačních a komunikačních technologií.
- Situace v dostupnosti specialistů se příliš nemění, v základních školách absentují školní psychologové.
- Přetrvává nízká míra individualizace a diferenciací vzdělávání v hodinách.

Doporučení pro školy:

- Diferencovat výuku vzhledem k potřebám každého žáka. Průběžně identifikovat vzdělávací pokrok u jednotlivých žáků a na základě zjištění nastavovat odpovídající pedagogické přístupy. Podporovat učitele v rozvoji kompetencí v oblasti individualizace a diferenciací výuky. Pro tento účel využívat metodickou podporu ze strany MŠMT i dalších organizací a institucí.
- V rámci pedagogického řízení školy poskytovat učitelům zpětnou vazbu v oblasti efektivního využívání vhodných metod a forem práce a kvality pedagogického procesu. Cíleně se věnovat jejich profesním potřebám a zlepšování jejich profesních kompetencí. Kurzy tzv. dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků plánovat s ohledem na potřeby školy, aktuální celospolečenské výzvy, ale také v souladu s profesním či osobnostním rozvojem jednotlivých pedagogů.
- Poskytovat podporu začínajícím učitelům a usnadnit jim tak nástup do profese, určit jim uvádějícího učitele, promyslet a naplánovat včas jednotlivé činnosti spojené s adaptačním obdobím začínajících učitelů.
- Pokusit se ve škole nastavit podmínky zvyšující šanci ke vzájemné výměně zkušeností a poznatků mezi učiteli (např. specifické akce, cíleně plánované hodiny) a nespoléhat pouze na přirozenou výměnu informací v průběhu školního roku. Podporovat učitele ve vzájemné spolupráci a ve vzájemném profesním rozvoji (například v realizaci týmové výuky, poskytování zpětné vazby v návaznosti na hospitace, zapojení do společných aktivit napříč různými třídami i různými předměty, účasti na společném vzdělávání apod.). Snažit se o zvyšování spolupráce učitelů i v méně konvenčních oblastech, například v mimoškolních aktivitách a ve spolupráci s učiteli dalších škol.
- Podobně nastavovat podmínky pro zvyšování kompetencí asistentů pedagoga; umožnit a podporovat vzájemné sdílení zkušeností a spolupráci mezi asistenty pedagoga a učiteli.
- Racionálně vyhodnotit zkušenosti v oblasti práce se vzdělávacím obsahem a v kontextu národních debat o revizích rámcových vzdělávacích programů diskutovat na úrovni školy o obsahu, zaměření a míře detailu vlastního školního vzdělávacího programu a také o možnostech jeho úprav s cílem zvýšit relevanci a efektivitu poskytovaného vzdělávání.
- Kromě stěžejních znalostí a dovedností v jednotlivých předmětech a vzdělávacích oblastech i nadále podporovat rozvoj sociálních vazeb a kontaktů žáků, jejich duševní pohodu a také jejich fyzické zdraví.
- Věnovat zvýšenou pozornost kvalitě komunikace uvnitř školy, mezi vedením školy a učiteli, mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a asistenty pedagoga, mezi učiteli a žáky i mezi školou a rodiči žáků tak, aby se všechny relevantní informace dostaly ke svým adresátům včas a byly správně pochopeny a správně vyhodnoceny.
- Posilovat roli třídních učitelů a vytvářet organizační prostor pro jejich práci se žáky ve třídě.
- Využít zkušeností s hodnocením v období distanční výuky a zvážit proměnu kritérií pro hodnocení žáků tak, aby odrážela širší spektrum schopností a dovedností než jen účast, plnění povinností a aktivitu v hodině.
- Nastavit cílený systém sledování psychických problémů žáků (i s ohledem na nově přicházející ukrajinské žáky), v rámci možností vytvořit adekvátně vybavená místa pro relaxaci žáků a usilovat o zajištění dostupné péče odborníků.
- Aktivně přistupovat k podpoře pedagogů v oblasti jejich well-beingu a psychohygieny, stejně jako rozvoje kompetencí pro práci se žáky s odlišným mateřským jazykem.

- Aktivně pracovat na nastavení vnímání nadání žáků jako mimořádně cenné devizy, kterou je třeba identifikovat, podporovat a rozvíjet nejen v zájmu zvýšení efektivity vzdělávání jednotlivých žáků, ale také pro celkové společenské i ekonomické benefity, které nadání žáci mohou později přinést. Akcentovat identifikaci nadání bez vazby na nutnost diagnostiky v ŠPZ a pro práci s nadáním naopak výrazněji využívat podpůrná opatření v 1. stupni. Učinit z práce s nadanými a mimořádně nadanými žáky jednu z hlavních priorit každodenní pedagogické práce učitelů.
- Místo snahy o vytváření homogenních – výběrových tříd se zaměřit na diferenciaci přístupu k žákům uvnitř tříd heterogenních, tvořených žáky různých charakteristik a potřeb. Ve školách, kde je to organizačně možné, diferencovat výuku vzdělávacích oborů (předmětů) podle úrovně žáků v rámci ročníků, případně využít potenciálu tandemové výuky.
- Systematicky zabezpečovat požadovanou úroveň kvalifikace pro učitele i vedení škol. Motivovat pedagogy k dalšímu rozvoji a prohlubování kvalifikace. Snažit se maximalizovat míru aprobované výuky.
- Nastavit funkční systém řízení pedagogických procesů. Vyhodnocovat pokrok žáků v hodinách a ověřovat pochopení probíraného učiva. Zařazovat aktivity podporující učení (např. samostatné objevování nových poznatků, zapojení všech žáků do rozhovorů a jejich vzájemná diskuze, práce s chybou, společná kontrola domácích úkolů, vrstevnické hodnocení apod.).
- S výsledky vzdělávání žáků systematicky pracovat, ověřovat je, objektivně vyhodnocovat a připravovat smysluplná opatření k jejich zlepšení. Na výsledky žáků je vhodné nahlížet jako na kontinuální proces, který je možné kultivovat v průběhu celého školního roku, závěrečné hodnocení za uzavřený školní rok je pouze jeho důsledkem. Vhodné je využívat sebereflexi žáků, jejich sebehodnocení a vzájemné hodnocení.
- Pokračovat ve využívání systému koordinace přijímání a adaptace ukrajinských dětí a žáků, a to v návaznosti na vyhodnocení fungování takového systému školy na konci školního roku 2021/2022 (např. identifikace nových opatření ze zkušeností jiných škol) a se zvážением možných rizik vývoje situace na Ukrajině.
- Udržovat strategii integrace ukrajinských žáků v běžných a smíšených třídách, při respektování jejich speciálních vzdělávacích potřeb a jazykové připravenosti k takovému kroku (např. využití diagnostiky dětí a žáků, formulace vzdělávacích plánů).
- Systematicky podporovat ukrajinské žáky v rozvoji jejich dovedností komunikovat v českém jazyce, vedle intenzivní výuky češtiny jako druhého jazyka využívat další příležitosti pro utváření kontaktu ukrajinských dětí a žáků s českým jazykem (např. účast na mimoškolních aktivitách, komunikace s českými spolužáky).
- Sledovat vzdělávací výsledky a další aspekty vzdělávání nově příchozích ukrajinských žáků a věnovat pozornost rovněž dopadům integrace ukrajinských žáků do běžných tříd na kvalitu výuky a vzdělávací výsledky ostatních žáků.

Doporučení pro zřizovatele:

- Komunikovat se školou nad jejími koncepčními záměry, strategiemi a jejím naplňováním, vlastním hodnocením a realizací opatření na základě uvedeného.
- Využít model tzv. kvalitní školy, resp. Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků v modifikaci pro základní vzdělávání k hodnocení školy zřizovatelem.
- Motivovat uchazeče o pozici ředitele a poskytovat podporu začínajícím učitelům.
- Sledovat a vyhodnocovat, zda ředitel školy efektivně pracuje s výstupy ČŠI a přijímá potřebná opatření ke zlepšení činnosti školy.
- Průběžně reagovat na dlouhodobý demografický vývoj populačních ročníků a zajistit dostatek kapacit ve školách.
- Podporovat ředitele zřizovaných škol v hledání efektivních cest přímého a osobního kontaktu se všemi rodiči a také v efektivních formách podpory učitelů prostřednictvím specifických akcí.
- Věnovat cílenou pozornost zřizovaným školám v oblasti jejich práce se žáky, kteří mají výrazné nedostatky ve vzdělání.
- Podporovat výměnu zkušeností mezi řediteli různých škol, mezi učiteli různých škol a také ředitelem a učiteli v rámci jedné školy, zejména v oblasti využívání efektivních forem zlepšování výsledků vzdělávání žáků (např. jak se jim dařilo zlepšit výsledky žáků, co se osvědčuje v jednotlivých předmětech apod.).
- Vedle podpory v oblasti financování aktivně využívat další možnosti zřizovatele k podpoře zřizovaných základních škol (např. využití kapacit v oblasti projektového řízení, spolupráce s dalšími zřizovanými subjekty a partnery zřizovatele).
- Velmi obezřetně přistupovat k případnému rozdělování již existujících škol s preferencí nevytvářet dvě či více samostatných škol, pokud by alespoň jedna z nově vzniklých byla charakteristická úzkým nastavením organizace druhého stupně, tj. malým počtem menších tříd.
- V rámci místních akčních plánů (MAP) aktivně reagovat na aktuální potřeby škol. Podporovat spolupráci mezi školami. Při plánování spolupráce i podpory neopomíjet socioekonomická specifika území, včetně utváření lokálních komunit cizinců a adekvátně reagovat v případě změny / zvýšení požadavků školy.
- Spolupracovat se zřizovanými základními školami na systému umístování ukrajinských žáků tak, aby byly spravedlivým způsobem využity kapacity (materiální, pedagogické i jiné) zřizovaných škol, se zajištěním koordinace počtu žáků v jednotlivých školách.
- Podporovat zřizované základní školy při využívání nástrojů na podporu učení nově přicházejících ukrajinských žáků (např. činnost adaptačních skupin, výuka češtiny jako druhého jazyka, intenzivní výuka v samostatných skupinách, podpora výuky žáků s odlišným mateřským jazykem asistentem či specialistou, diagnostika).

Doporučení na úrovni systému:

- Snižovat administrativní zátěž škol s vědomím, že významnou překážkou pro výkon kvalitní práce ředitele školy může být vysoká míra kumulace funkcí a činností, které ředitel ve škole vykonává (budoucí pomoc může představovat rozšíření a institucionalizace tzv. středního článku řízení).
- Nadále podporovat dostupnost specializovaných profesí, zejména školních psychologů či speciálních pedagogů.
- I nadále vytvářet metodická doporučení, která budou reagovat na potřeby vedení škol a učitelů.
- Věnovat cílenou podporu školám tak, aby i rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí žáků vnímaly jako standardní součást efektivního procesu vzdělávání.
- Zvýšit důraz na metodickou podporu činností třídních učitelů s cílem podpořit kontinuální zvyšování kvality jejich práce a zdůrazňovat význam jejich role na celkový úspěch žáků.
- Metodicky podpořit ředitele škol v efektivních formách komunikace a spolupráce s rodiči.
- Vytvářet cílenou podporu ředitelům i učitelům pro zvýšení kvality a efektivity hodnocení žáků.
- Ve spolupráci s Národním pedagogickým institutem ČR a dalšími partnery věnovat i nadále pozornost tématu výuky žáků s odlišným mateřským jazykem, a to jak ve vztahu k tvorbě prakticky využitelných učebních pomůcek, tak ve vztahu k rozvoji kompetencí učitelů.
- Akcentovat podporu vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných žáků jako stejně zásadní prioritu, která je spatřována v podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Využít procesu revizí rámcových vzdělávacích programů k revizi systému podpory nadání a péče o nadané a mimořádně nadané žáky.
- Již v průběhu počátečního vzdělávání učitelů klást důraz na vlastní řízení profesního rozvoje. Ve studijních programech pregraduálního vzdělávání podporovat mezipředmětové vazby a rozvoj kompetencí.
- I nadále s řediteli škol a učiteli důsledně komunikovat jejich názory, postoje a potřeby v kontextu výzev spojených s integrací ukrajinských žáků.
- Ve vazbě na kapacitní možnosti škol pravidelně aktualizovat analýzy o vývoji počtu ukrajinských žáků v území. V případě potřeby spolupracovat se zřizovateli na řešení kapacitních problémů při umisťování žáků v základních školách, se zohledněním nabídky bydlení a pracovních příležitostí v příslušných územích, a podpořit tak udržení pozitivního trendu vzdělávání v heterogenních skupinách.
- Nadále finančně podporovat školy pro pokrytí nákladů vznikajících v souvislosti se vzděláváním zapsaných ukrajinských žáků (např. činnost adaptačních skupin, výuka češtiny jako druhého jazyka, podpora výuky žáků s odlišným mateřským jazykem asistentem či specialistou, diagnostika). V systému finanční podpory reflektovat také témata, jako jsou školní pomůcky, obědy pro žáky, možnosti zapojení do školních i mimoškolních aktivit apod.
- Nadále věnovat cílenou pozornost přípravě vzdělávacích příležitostí, které umožní zvyšování kompetencí učitelů v oblasti nové informatiky tak, aby mohl být kompenzován kritický nedostatek učitelů připravených efektivně vzdělávat žáky v oblasti informačních a komunikačních technologií.
- V souvislosti s revizemi RVP ZV podporovat (například v IPS Kurikulum) tvorbu učebních úloh, které umožní zároveň kognitivní aktivaci žáků a spolupráci mezi žáky.



Střední vzdělávání

4 STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Školní rok 2021/2022 probíhal ve znamení návratu ke standardnímu provozu ve školách. Důležitým úkolem vedení škol a pedagogů bylo zjistit rozsah ztrát způsobených distanční výukou a přijmout adekvátní opatření k jejich odstranění. Také řada aktivit a rozhodnutí MŠMT směřovala ke zmírnění negativních dopadů na vzdělání v důsledku pandemie covidu-19. Kromě finanční podpory se jednalo např. o opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, které umožňuje ve školních letech 2021/2022 až 2023/2024 vzdělávat žáky vybraných ročníků středních škol podle upravených vzdělávacích programů (vypuštění učiva zbytného pro profil absolventa) a upravené hodinové dotace.⁵⁰ Národní pedagogický institut a neziskové organizace poskytovaly školám masivní metodickou podporu.

Rovněž Česká školní inspekce se zabývala hodnocením dopadů mimořádných opatření na podobu vzdělávání ve středních školách. Cílem bylo zmapovat a vyhodnotit stav v oblastech přípravy, organizace a podobě výuky, práce ředitelů i učitelů a vzdělávacích výsledků žáků. Dalšími prioritami podle Plánu hlavních úkolů ČŠI na školní rok 2021/2022 bylo hodnocení podpory pohybových dovedností a aktivit, hodnocení vzdělávání ve školách dlouhodobě neúspěšných u maturitní zkoušky, identifikace a hodnocení společných znaků vzdělávání v úspěšných školách v oborech vzdělání s výučním listem, kontrola organizace a průběhu přijímacího řízení i ukončování vzdělávání v oborech vzdělání s maturitní zkouškou, hodnocení společného vzdělávání se zaměřením na podporu nadaných a mimořádně nadaných žáků a hodnocení rizikového chování žáků se zaměřením na oblast kyberšikany.

V části druhého pololetí bylo úkolem školních inspektorů zmonitorovat situaci v základních školách v souvislosti s příchodem ukrajinských žáků a poskytovat cílenou podporu. V tomto období byla logicky upozaděna inspekční činnost ve středních školách. Hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ve školním roce 2021/2022 uvedené v této kapitole se opírá především o:

- hospitační činnost školních inspektorů ve více než 6,7 tis. vyučovacích hodin v průběhu 250 inspekcí ve středních školách;
- data z tematicky zaměřeného zjišťování získaná v průběhu inspekční činnosti ve školách a prostřednictvím inspekčního elektronického zjišťování (INEZ);
- data poskytnutá Centrem pro ověřování výsledků vzdělávání (CERMAT);
- sekundární zdroje informací, např. statistiky MŠMT a ČSÚ.

V kontextu dění posledních let se daleko naléhavěji než dřív jeví potřeba vnímat přiměřený vzdělávací obsah ne jako cíl učebního procesu, ale jako prostředek k rozvoji žádaných kompetencí. Pro řadu pedagogů je však stále prioritní zprostředkovat žákům maximum učiva, jak se ostatně projevilo v době distanční výuky i při hodnocení jejích dopadů v letošním školním roce. I z tohoto důvodu probíhají žádané změny velmi pomalu. Z dílčích systémových změn můžeme uvést např. průběžné úpravy rámcových vzdělávacích programů středního vzdělávání, a to na základě impulzů z praxe a v důsledku revize rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (např. v oblasti informatiky). V souvislosti s naplňováním cílů Strategie vzdělávací politiky 2030+ bylo ve vybraných středních odborných školách spuštěno Pokusné ověřování alternativní zkoušky profilové části maturitní zkoušky formou komplexní absolventské práce s obsahovou. Záměrem je ověřit možnost změn v konceptu profilové maturitní zkoušky tak, aby reflektovala kompetenční model vzdělávání a ověřovala získání a propojení potřebných dovedností a připravenost žáků řešit úkoly komplexního charakteru v reálném prostředí.

V průběhu školního roku 2021/2022 došlo ke změně některých právních předpisů majících dopad do středního vzdělávání, např.:

- v příloze nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném školství, ve znění pozdějších předpisů, bylo stanoveno 28 komplementárních oborů vzdělání, ve kterých žáci získají střední vzdělání s výučním listem i s maturitní zkouškou. Tento model, pokusně ověřovaný od roku 2012, byl vyhodnocen jako přínosný a od školního roku 2021/2022 byl

⁵⁰ Více na: https://www.msmt.cz/uploads/Opatreni_ministra_uprava_RVP_oboru_vzdelani_kategorie_J_E_H_L_a_M.pdf.

žáci do uvedených oborů přijímání a vzdělávání podle platných právních předpisů. Upraveny byly související vyhlášky, např. vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů;

- vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů, znovu upravila délku konání didaktických testů společné části maturitní zkoušky ve smyslu navýšení času na jejich vypracování.

Střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou získá v České republice žák úspěšným absolvováním studia v odpovídajícím vzdělávacím programu školy (střední odborné učiliště, střední odborná škola, gymnázium, konzervatoř). Podle mezinárodní standardní stupnice klasifikace vzdělání ISCED 2011 (posuzující délku studia) se v českém středním školství jedná o vzdělávací programy vyššího sekundárního všeobecného nebo odborného základu vzdělání ISCED 3 a podle Evropského rámce kvalifikací EQF (posuzující výstupy) jde o úroveň 2 až 4. Vzhledem k vývoji pracovního trhu lze očekávat daleko vyšší tlak na celoživotní vzdělávání než v současné době. Významnou úlohu proto představuje možnost doplnění vzdělání v rekvalifikačních, pomaturitních a jazykových kurzech (postsekundární neterciární vzdělávání ISCED 4), popř. zkrácené studium s maturitní zkouškou či výučním listem nebo nástavbové studium.

4.1 Podmínky středního vzdělávání

4.1.1 Školy a žáci ve středním vzdělávání

Počet středních škol se po období jejich poklesu stabilizoval, včetně podílu veřejných, soukromých a církevních škol (viz tabulka 40). Od školního roku 2019/2020 v souvislosti s demografickým vývojem každoročně vzrůstá počet žáků ve středním vzdělávání (viz tabulka 41). Tento trend pak podmiňuje zvyšování počtu tříd v denní formě vzdělávání. Kromě toho se na zvýšení počtu tříd podílí využití možnosti vzdělávat žáky prostřednictvím výuky v méně početných skupinách v návaznosti na úpravy způsobu financování regionálního školství.

TABULKA 40 | Školy ve středním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Počet škol celkem	1 284	1 280	1 285
z toho počet škol pro žáky se SVP	139	135	137
Podíl veřejných škol (v %)	74,7	74,5	74,2
Podíl soukromých škol (v %)	22,0	22,2	22,3
Podíl církevních škol (v %)	3,3	3,3	3,4
Počet tříd	19 303	19 569	19 995
Počet tříd v denní formě vzdělávání	18 280	18 595	19 029

Nejvíce žáků se stabilně vzdělává v oborech vzdělání s maturitní zkouškou (tři čtvrtiny žáků). V souvislosti s tím není překvapivé zjištění OECD, že v kategorii dosaženého středního vzdělání populace 25–64letých zaujímá Česká republika první místo mezi 45 hodnocenými zeměmi.⁵¹ Žáků gymnázií je kolem 30 % z celkového počtu žáků středních škol. Podíl počtu žáků přijímaných do oborů vzdělání s maturitní zkouškou setrvale mírně roste. Někteří žáci však studium nedokončí či procházejí vzdělávacím systémem opakovaně, a to i z důvodu nízkých studijních předpokladů. Zde je na místě apelovat na vedení středních škol, aby požadavky pro přijetí odpovídaly náročnosti studia.

⁵¹ Více na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en.

TABULKA 41 | Žáci ve středním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Počet žáků v SŠ	423 838	432 906	446 254
z toho počet žáků zdravotně postižených	25 052	25 209	24 271
z toho počet cizinců	9 496	9 751	10 053
Podíl žáků v oborech gymnázií (v %)	30,8	30,4	29,9
Podíl žáků v oborech s maturitní zkouškou (v %)	75,2	75,3	75,6
Podíl žáků v oborech s maturitní zkouškou – nástavbové studium (v %)	3,2	3,1	3,4
Podíl žáků v oborech bez maturitní zkoušky (v %)	21,6	21,6	21,1
Podíl žáků se zdravotním postižením* (v %)	5,9	5,8	5,4
Počet nově přijatých žáků do 1. ročníku	116 183	118 293	125 167
Podíl nově přijatých žáků do 1. ročníku oborů s maturitní zkouškou (v %)	64,8	65,5	66,7
Počet absolventů	84 462	90 012	-
Podíl absolventů oborů s maturitní zkouškou (v %)	68,4	68,9	-

* V denní formě vzdělávání.

Počet žáků se zdravotním postižením v denní formě vzdělávání oproti předcházejícím dvěma letům klesl. Snížil se také podíl těchto žáků individuálně integrovaných ve třídách pro intaktní žáky na 67 % (pokles o 1,7 procentního bodu oproti roku 2020/2021). Se svými vrstevníky se tak ve školním roce 2021/2022 v běžných třídách vzdělávalo 16 266 zdravotně postižených žáků, ve speciálních třídách jich bylo zapsáno 8 005.

Jak je patrné z tabulky 41, průběžně dochází k nárůstu počtu cizinců na českých středních školách. Výrazněji se nemění výběr studia cizího jazyka. Téměř všichni žáci jsou vyučováni anglickému jazyku (98,6 %) a necelé dvě pětiny žáků se učí jazyk německý. Další jazyky (španělský, ruský, francouzský, italský) si zvolilo vždy méně než 8 % žáků.

Dlouhodobým problémem českého školství je chybějící konceptuální strategie péče o žáky nadané a mimořádně nadané. I přes snahu vyvíjenou MŠMT stále není v této oblasti využíván funkční systém komplexní podpory. Nedaří se dostatečně propojovat všechny relevantní aktéry, vážne diagnostika nadaných (včetně nadaných se zdravotním postižením), učitelé ve školách se soustředí na jiné problémy (např. inkluze, distanční vzdělávání) a nejsou v této problematice většinou ani cíleně proškolení. V rámci dotazování při tematickém šetření *Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v ZŠ a SŠ* prováděném ČŠI⁵² ve školním roce 2021/2022 uvedly střední školy výskyt 7 % nadaných žáků a 0,06 % žáků mimořádně nadaných, což zdaleka neodpovídá jejich předpokládanému zastoupení v populaci (10–15, příp. 20 % nadaných a 2–3 % mimořádně nadaných). V samotných školách je podpora nadání formálně deklarována, avšak k efektivní realizaci systematické stimulace identifikovaných žáků dochází zřídka. Vzdělávací systém v České republice v současné době neumožňuje maximální rozvoj a plné využití potenciálu žáků nadaných a mimořádně nadaných.

4.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve středním vzdělávání

Prostorové a materiální podmínky ve většině škol umožňují bez větších problémů realizovat školní vzdělávací programy. V případě 1,7 % navštívených škol shledala ČŠI překážky omezující vzdělávání v dílčích oblastech (viz tabulka 42). Nejvíce škol uvedlo problémy s tělocvičnami, hřišti a dalšími sportovišti. Přestože se školy v souvislosti s realizací distanční výuky v minulých letech hojně dovybavovaly prostředky informačních a komunikačních technologií, zvýšil se podíl škol, které nedostatky v této oblasti limitují v poskytování plánovaného vzdělávání. Tato skutečnost může souviset s „prozřením“ učitelů v době výuky na dálku, jaké možnosti tato technika a související technologie umožňují, a se snahou využívat nově naučené způsoby v běžné výuce. Na základě inspekčních návštěv vyhodnotili školní inspektoři u 13,2 % gymnázií a 12,8 % středních odborných škol nutnost zlepšit úsilí o optimalizaci materiálních podmínek.

⁵² Více na: <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Podpora-vzdelavani-nadanych-a-m>.

TABULKA 42 | Hodnocení prostorových a materiálních podmínek z hlediska naplňování vzdělávacích programů – podíl škol (v %)

Prostorové a materiální podmínky navštívených kmenových prostor školy umožňují vzdělávání podle všech oblastí ŠVP	Podíl
Rozhodně ano	80,9
Spíše ano	17,4
Spíše ne	1,7
Rozhodně ne	0,0

Využívané prostory hodnotí školní inspektoři v naprosté většině navštívených škol (98,3 %) jako bezpečné. Dílčí rizika (v jednotkách škol) byla identifikována ve stavu budov, běžných nebo odborných učeben, společného vnitřního prostoru a dvora (zahrady). Prostor pro zlepšení byl shledán u 4,2 % škol v oblasti zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví, a to v zabezpečení prevence rizik, dohledu nad žáky při aktivitách ve škole a mimo ni a revizí a prohlídek.

Důležitou podmínkou pro realizaci účinného vzdělávání je vybudování školy jako vstřícného a bezpečného prostředí pro všechny aktéry (žáky, rodiče, pedagogické i nepedagogické pracovníky). Bez zajištění wellbeingu žáků během výchovně-vzdělávacího procesu nemůže docházet k jejich efektivnímu učení, což se prokázalo i v období nestandardního provozu škol během pandemických opatření v předcházejících letech. I z tohoto důvodu věnuje ČŠI velkou pozornost právě hodnocení vstřícnosti, podnětnosti a fyzického a psychického bezpečí školního prostředí. Ve školním roce 2021/2022 v 7,9 % gymnázií a 6,1 % středních odborných škol nevěnovali tomuto tématu dostatečnou a systematickou pozornost.

4.1.3 Finanční podmínky ve středním vzdělávání

Podíl výdajů na střední vzdělávání z objemu veřejných výdajů na školství se od roku 2017 mění minimálně. V roce 2021 činil podobně jako v předcházejících letech 19,3 %. Celkově vynaložená částka však průběžně vzrůstá, což je mimo jiné podmíněno:

- rostoucím počtem žáků. Počet žáků ve středním vzdělávání roste od školního roku 2019/2020. Od školního roku 2018/2019, kdy se pokles zastavil, přibylo ve středních školách více než 25 tisíc žáků;
- rostoucím počtem učitelů ve středním vzdělávání (v roce 2021 o více než 8 % oproti roku 2017);
- zvyšováním výdaje na jednoho žáka (v roce 2021 o 37912 Kč vyšší oproti roku 2017);
- růstem platů pedagogických pracovníků ve středním školství (průměrný plat v roce 2021 dosáhl 152 % hodnoty platu z roku 2017).

Školy a školská zařízení zřizované krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí jsou od 1. ledna 2020 financovány podle reformovaného systému, který opustil striktně normativní princip podle počtu dětí, žáků, studentů či jiných jednotek výkonu a kombinuje princip normativní a nákladový. Soukromým a církevním středním školám a konzervatořím je i nadále poskytována dotace z veřejného rozpočtu podle skutečného počtu žáků, přičemž došlo k navýšení normativů. Důvodem je naplnění zákonného požadavku srovnatelnosti vyplývajícího z § 4 zákona č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů.

Také ve školním roce 2021/2022 bylo množství finančních prostředků směřujících do škol ovlivněno důsledky pandemie covidu-19. S cílem zmírnit dopady distanční výuky alokovalo MŠMT do dotčených středních škol a konzervatořím diferencovaně podle počtu potřebných žáků finanční prostředky v rámci programu Národní plán doučování. S vědomím možné negativní psychosociální újmy účastníků vzdělávání v souvislosti s distanční výukou byla školám nabídnuta dotace prostřednictvím výzvy Spolu po covidu, určená na pobytové programy 1. a 2. ročníků oborů vzdělání J, E a H a rozvíjející kompetence pro aktivní občanský, profesní a osobní život žáků a pedagogických pracovníků. Obdobné dotace určené na vyrovnání vzdělávacích ztrát žáků a jejich resocializaci do školního prostředí měly možnost využít i soukromé a církevní školy.

Další finanční prostředky mohla čerpat např. gymnázia se sportovní přípravou na podporu sportovních talentů.

4.1.4 Personální podmínky ve středním vzdělávání

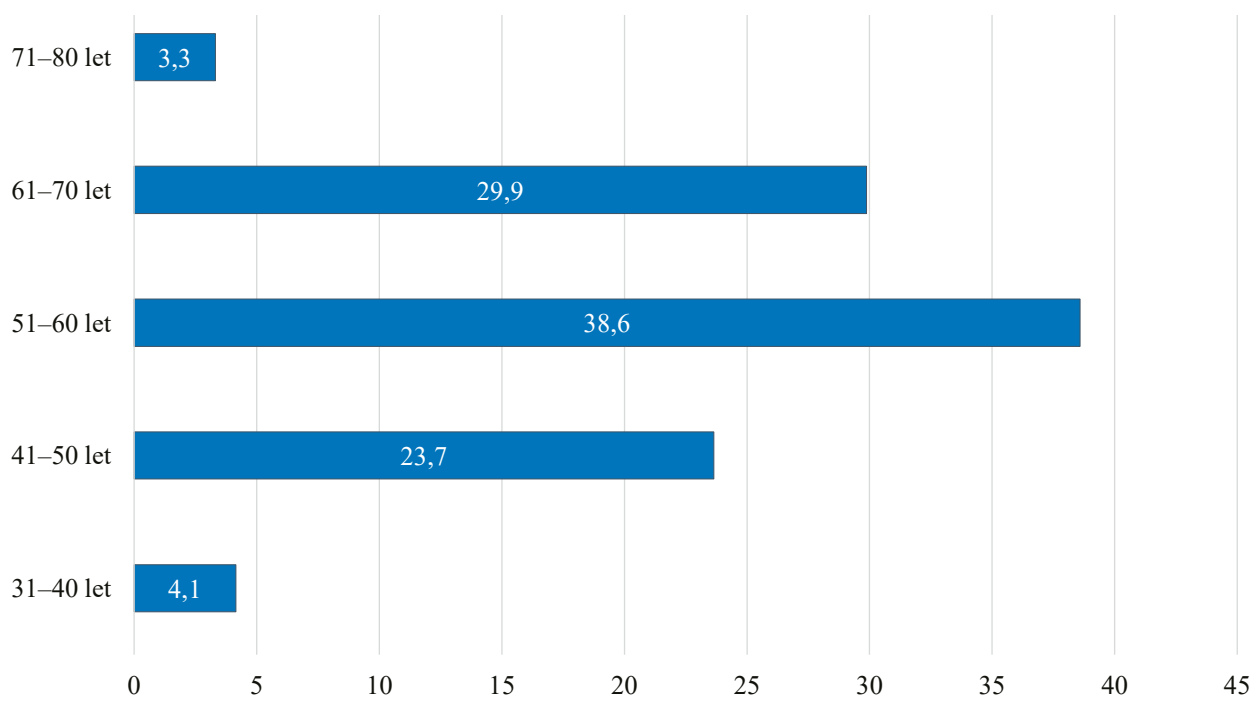
4.1.4.1 Ředitelé středních škol

Dlouhodobý trend v personálním obsazení míst ředitelů středních škol odborně kvalifikovanými pracovníky pokračoval i v tomto školním roce. V hodnocených středních školách jejich ředitelé zákonné předpoklady pro výkon funkce splňovali. Skladba nejvyššího dosaženého vzdělání ředitelů středních škol zůstává neměnná. Nejvyššího vzdělání dosahovali ředitelé většinou v magisterských programech vysokoškolského studia, zbývající ředitelé dosáhli nejvyššího vzdělání v doktorských programech vysokoškolského studia. Nejvíce ředitelů získalo již tradičně odbornou kvalifikaci pro výuku všeobecně vzdělávacích předmětů na středních školách, druhá nejpočetnější skupina byla zastoupena řediteli s odbornou kvalifikací pro výuku odborných předmětů, následovali ředitelé s odbornou kvalifikací pro výuku všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni základních škol a pro speciální pedagogiku. Pozitivním zjištěním je, že škol, kde bylo zjištěno porušení právních předpisů v této oblasti, ubývá a ve školním roce 2021/2022 k němu až na výjimky nedocházelo.

Stagnace v oblasti profesního rozvoje ředitelů škol byla zastavena. Ve srovnání s předcházejícím obdobím se výrazněji snížil počet ředitelů, kteří nevěnovali dostatečnou pozornost vlastnímu profesnímu rozvoji. Většina ředitelů si sice uvědomila význam svého osobního rozvoje, problémem však zůstává jeho správné zacílení vzhledem k požadavkům na zvyšování kvality jejich pedagogického řízení.

I ve školním roce 2021/2022 pokračoval nezájem mladých pedagogů o funkci ředitele ve středním školství. S nízkou přirozenou generační obměnou souvisí i pokračující negativní trend ve stárnutí ředitelů středních škol. Průměrný věk ředitelů gymnázií se zvýšil bezmála na 55 let a ve středních odborných školách na necelých 56 let. Počet ředitelů ve věkové skupině 31–40 let zůstává i nadále velmi malý, počet ředitelů ve věkové skupině 41–50 let stagnuje a naopak stále významně roste počet ředitelů ve věku nad 61 let. Obzvláště alarmující je zjištění, že se kontinuálně zvyšuje počet ředitelů, kterým končí funkční období a dosáhli důchodového věku, pokračuje tak dlouhodobý problém jejich adekvátní náhrady. Pedagogická praxe ředitelů gymnázií a středních odborných škol byla srovnatelná a dlouhodobě se pohybuje nejčastěji mezi 31–40 lety (36,8 %), s délkou praxe 21–30 let bylo 33,5 % ředitelů. Podstatně menší skupinu (20,9 %) tvořili ředitelé s pedagogickou praxí 11–20 let. Stejně jako v předchozím období více než polovina ředitelů nezastává ve středních školách žádné další pozice, ostatní ředitelé se nejvíce věnují činnosti projektových manažerů, řízení doplňkových činností a nově také koordinaci při úpravách školních vzdělávacích programů.

GRAF 46 | Věková skladba ředitelů středních škol – podíl ředitelů (v %)



Ve školním roce 2021/2022 se konalo celkem 43 konkurzů na pracovní místa ředitelů středních škol. Nejčastějšími důvody k vyhlášení konkurzu ze strany zřizovatele byl odchod ředitele do starobního důchodu (44,2 %) a konec řádného funkčního období ředitele školy (25,6 %). Do konkurzů se většinou hlásili zájemci z řad pedagogů dané školy (73,8 %), stávající ředitelé se do konkurzů hlásili v menším počtu (21,4 %). Ve většině konkurzů (72,5 %) byla patrná snaha vybrat nejlepšího uchazeče a nevhodnější uchazeč rovněž získal výraznou většinu hlasů členů komise. Pouze ve třech případech konkurz proběhl formálně s preferencí předem známého uchazeče. Zřizovatelé škol respektovali doporučení konkurzních komisí ke jmenování do funkce včetně výsledného pořadí uchazečů.

TABULKA 43 | Uchazeči u konkurzního řízení – podíl konkurzních řízení (v %)

Počet uchazečů	Žádný uchazeč	Jeden uchazeč	Dva uchazeči	Tři uchazeči	Čtyři uchazeči	Pět a více uchazečů
Podíl konkurzů podle celkového počtu uchazečů přihlášených do konkurzního řízení	2,3	27,9	34,9	18,6	7,0	9,3
Podíl konkurzů podle počtu uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru s uchazeči	2,3	32,6	34,9	20,9	2,3	7,0
Podíl konkurzů podle počtu uchazečů účastnících se řízeného rozhovoru s absolvovaným studiem pro ředitele škol a školských zařízení	2,5	55,0	20,0	15,0	2,5	5,0

V oblasti dalšího vzdělávání projevovali ředitelé škol největší zájem o studium k prohlubování odborné kvalifikace. Dlouhodobě a stabilně akcentují především sebevzdělávání v legislativní oblasti. Dále se věnovali organizačnímu řízení škol, zvyšování dovednosti v ICT a nově i oblasti pedagogického řízení škol. Naopak malý význam přikládali ředitelé škol již tradičně sebevzdělávání v oblastech individualizace vzdělávání a pedagogické diagnostiky, poradenství a podpory rozvoje gramotností a klíčových kompetencí. Negativním zjištěním je, že v některých případech chybí ředitelům škol zaměření na sdílení zkušeností s dalšími kolegy a zacílení jejich dalšího vzdělávání a rozvoje na inovativní metody výuky a následnou implementaci poznatků do vzdělávání. Opakovaná absence tohoto vzdělávání znovu významně přispěla v některých středních školách ke zvýšenému výskytu výchovných a vzdělávacích problémů žáků, nedostatečné komunikaci se žáky a jejich zákonnými zástupci a ve svém důsledku i ke slabým vzdělávacím výsledkům žáků.

4.1.4.2 Učitelé středních škol

Kvalita personálních podmínek v gymnáziích a středních odborných školách se postupně vyrovnala, mezi těmito druhy škol nejsou v současnosti výraznější rozdíly. Učitelé se již tradičně velmi dobře věnují podpoře rozvoje demokratických hodnot a občanské angažovanosti i komunikaci se žáky, rodiči a kolegy. Největší počet nedostatků, které vyžadují zlepšení v práci učitelů, byl zjištěn v oblasti aktivní spolupráce učitelů na svém profesním rozvoji a v oblasti vzájemné aktivní kooperace, poskytování si vzájemné podpory a zpětné vazby. Dlouhodobým problémem ve středních odborných školách zůstává získávání nových odborně kvalifikovaných učitelů odborných předmětů a učitelů odborného výcviku, a to zejména v technických oborech vzdělání.

TABULKA 44 | Odborná kvalifikace a aprobace učitelů – podíl hospitovaných hodin (v %)

	SŠ celkem	G čtyřletá	G víceletá	SOV maturitní	SOV nematuritní	nástavba
Odborná kvalifikace dle zákona o pedagogických pracovnících	92,6	96,0	95,9	92,1	86,0	88,4
Aprobace (absolvování hospitovaného předmětu na VŠ)	84,9	94,5	93,1	84,2	69,8	75,9

V obsazení středních škol odborně kvalifikovanými pedagogickými pracovníky nenastaly žádné zásadní změny. Tradičně nejlépe jsou na tom gymnázia, následují střední odborné školy s maturitními obory a nejhůře jsou na tom střední školy s nematuritními obory. Z hodnocené výuky vyplynulo, že stejné pořadí

zůstalo zachováno i u zajištění výuky aprobovanými učiteli. Gymnázia pokrývala výuku aprobovanými učiteli nejlépe, střední odborné školy zajišťovaly u maturitních oborů aprobovanost výuky již podstatně hůře. I když ve srovnání s minulým obdobím se neuspokojivý stav ve středních školách s nematuritními obory mírně zlepšil (69,8 % aprobované výuky), nelze jej hodnotit jako dobrý. Tento stav souvisí se zmiňovaným nedostatkem vyučujících odborných a technických oborů na trhu práce a s nezájmem těchto odborníků pracovat ve školství. Ve školách tak pokračují i v tomto období dlouhodobé problémy se zajištěním vyučovacích předmětů aprobovanými učiteli.

TABULKA 45 | Kvalifikovanost učitelů (v %)

Sledovaný parametr ČR	2018/2019	2019/2020	2021/2022
Kvalifikovaní učitelé – přepočtení na plně zaměstnané (statistika MŠMT)	96,2	95,3	94,2
Aprobovanost učitelů (hospitační záznam SV)	80,9	86,5	84,9

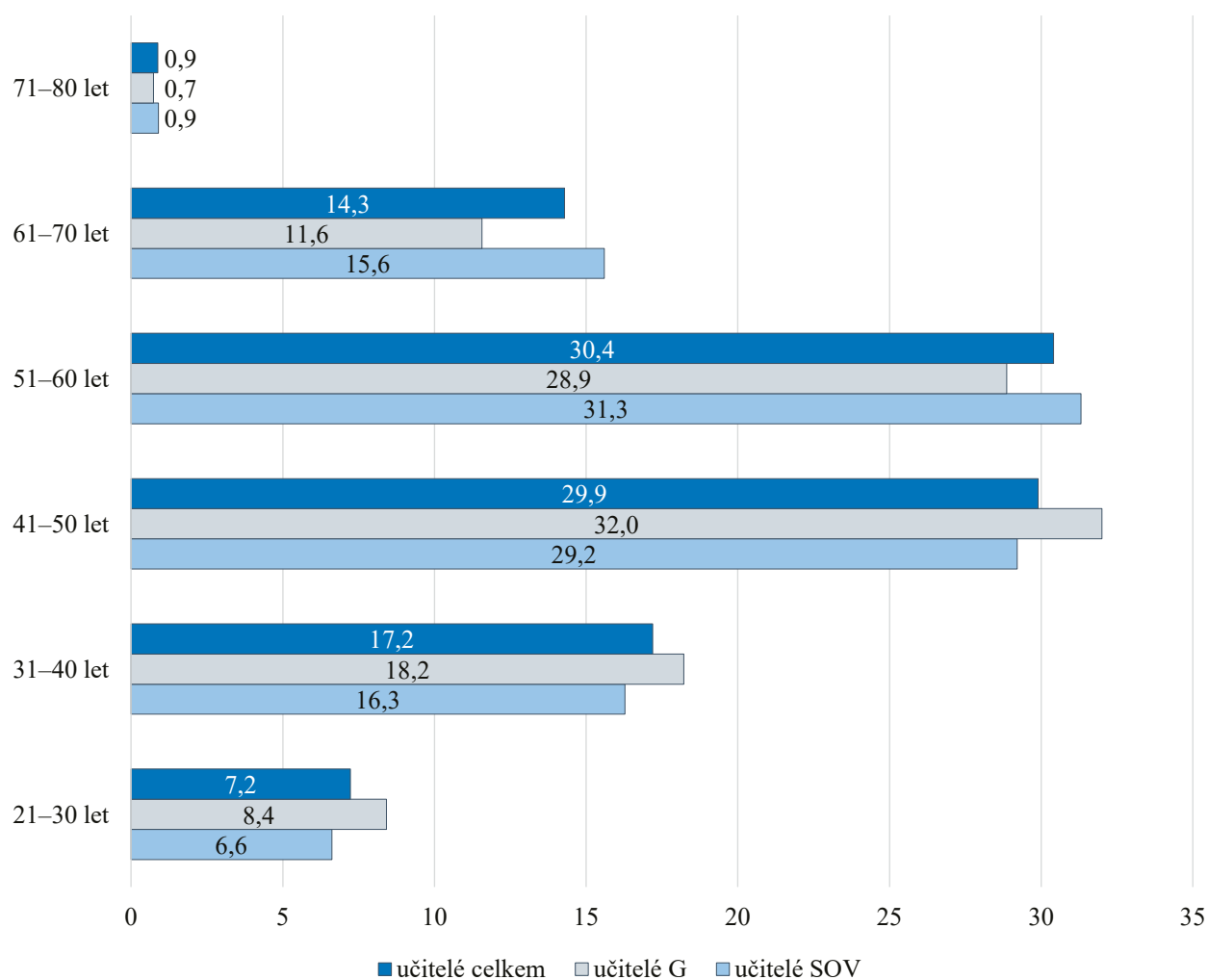
Mezi předměty nejčastěji vyučované neaprobovanými učiteli patří dlouhodobě informační a komunikační technologie a cizí jazyky, rovněž výuka odborných předmětů není dostatečně zajištěna aprobovanými vyučujícími.

TABULKA 46 | Předměty vyučované neaprobovanými učiteli – podíl škol (v %)

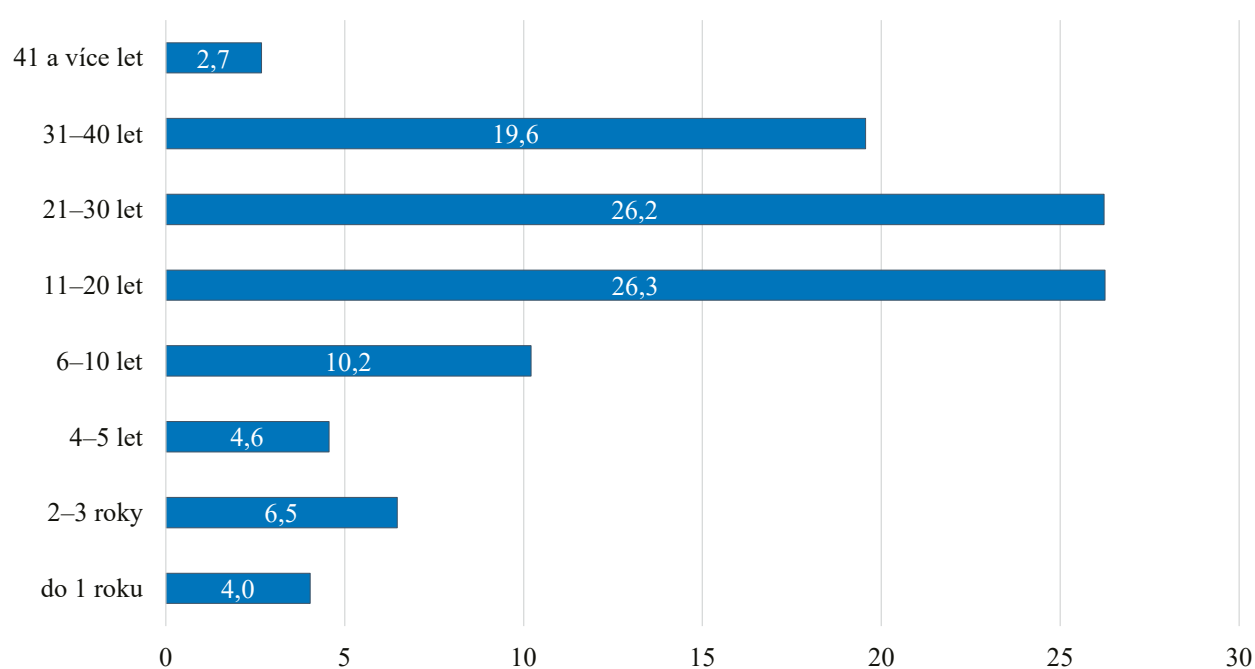
Předmět	Podíl
Český jazyk	11,2
Matematika	22,3
Cizí jazyk	33,0
Dějepis	13,4
Výchova k občanství	25,7
Zeměpis	10,1
Biologie	9,5
Fyzika	15,6
Chemie	13,4
Informační a komunikační technologie	42,5
Tělesná výchova	31,3
Výtvarná výchova	10,6
Hudební výchova	7,3
Odborný předmět	30,7

I když se situace ve věkovém složení pedagogů oproti předchozímu období mírně zlepšila, i zde přetrvává trend stárnutí, stejně jako u vedení středních škol. Dochází k velmi pomalé přirozené generační obměně pedagogických sborů. Dlouhodobými problémy ve středním vzdělávání je personální riziko kontinuálního zajištění výuky některých odborných předmětů, praktického vyučování a části všeobecně vzdělávacích předmětů, v souvislosti s přetrvávajícím nedostatkem učitelů odborných předmětů a odborného výcviku, vysokým věkovým průměrem, nebezpečím „vyhoření“ a mnohdy i rigidního přístupu k žákům. Ředitelé škol některé tyto situace dočasně a opakovaně řeší zejména u učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování přijímáním nekvalifikovaných učitelů (odborníků z praxe), případně pokračují v zaměstnávání učitelů v důchodovém věku.

GRAF 47 | Věková struktura učitelů (v %)



GRAF 48 | Pedagogická praxe učitelů (podíl v %)



Naprostá většina učitelů středních škol uvádí, že při výkonu své profese jsou významně omezováni různými překážkami. Mezi největší překážky patří jednoznačně zahlcení administrativou při výkonu učitelské profese, následuje nedostatečné vnímání prestiže učitelského povolání veřejností, psychická náročnost povolání, překonávání nízké motivace žáků ke vzdělávání, časová náročnost jednotlivých činností a vysoké počty žáků ve třídách. Naopak za překážky již ve srovnání s minulým obdobím není vnímáno nedostatečné vybavení učebnicemi, pomůckami nebo prostředky ICT, nedostatečné školní zázemí nebo platové ohodnocení. Mezi oblasti podpory, po kterých pedagogové nejvíce volají, patří snížení rozsahu administrativních činností, inspirace v oblasti metod a forem výuky, podpora zlepšování chování žáků, prohloubení vědomostí a znalostí ve vyučovaných předmětech, snížení počtu žáků ve třídách a získání dalších dovedností v oblasti ICT.

Za poslední tři roky se počty výchovných poradců ve středních školách neměnily. Funkce výchovného poradce byla zajištěna téměř ve všech středních školách. Stejný trend byl potvrzen i u školních metodiků prevence. Snížil se však už tak nízký počet středních škol, ve kterých byla obsazena funkce školního speciálního pedagoga. Pozitivní trend ve vzrůstajícím zastoupení školních psychologů a asistentů pedagoga ve středních školách pokračoval. Osobní asistenti, školní asistenti a sociální pedagogové působili nadále ve středních školách pouze sporadicky a jedná se spíše o výjimky.

V naprosté většině středních škol, ve kterých asistenti pedagoga působili, odpovídalo jejich přidělení skutečným potřebám žáků. Stěžejní úlohu zde sehrávalo metodické vedení ze strany třídních učitelů a výchovných poradců. Přetrvávajícím problémem byla v mnoha případech neúčinná spolupráce asistentů pedagoga s ostatními vyučujícími při vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků. Dalším pokračujícím problémem pro většinu ředitelů středních škol bylo i nadále získávání a udržení kvalitních asistentů pedagoga. Sledování kvality práce asistentů pedagoga věnuje vedení škol dostatečnou pozornost.

TABULKA 47 | Specialisté ve středních školách – podíl škol (v %)

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

Ve srovnání s předchozími dvěma lety se mírně zvýšil počet škol, do kterých nastoupili začínající učitelé. V rámci podpory začínajících učitelů pokračoval standardní trend jejich podpory v přidělení uvádějího učitele (mentora), v možnosti konzultovat problémy a dotazy s vyučujícími stejných předmětů a s vedením školy. Nově některé školy realizovaly dvouleté programy pro začínající pedagogy a rozvojové pohovory se stanovením vzdělávacích a výchovných cílů. Nejméně využívanou formou podpory začínajících učitelů byla již tradičně účast na kurzech a seminářích v rámci DVPP. Pouze ve dvou středních školách nebyla začínajícím učitelům poskytnuta žádná forma podpory. V některých případech chybělo zajištění účinnější adaptace a podpory nově nastupujícím pedagogům se zaměřením na sdílení zkušeností, zacílení DVPP na inovativní metody výuky a následnou implementaci poznatků do vzdělávání.

TABULKA 48 | Podpora začínajícím učitelům – podíl škol (v %)

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

Vedení středních škol sestavovalo plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nejčastěji na základě podnětů a požadavků pedagogů a na základě nabídky vzdělávacích akcí. Pouze menší část ředitelů středních škol určovala směřování dalšího vzdělávání na základě závěrů z hospitační činnosti a na základě podnětů a požadavků metodických orgánů. Přínosnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro vzdělávací proces nebyla v mnoha případech ze strany vedení škol efektivně ověřována. Většina ředitelů se spoléhala na dotazování pedagogů o přínosnosti jejich dalšího vzdělávání. Více než polovina ředitelů ověřovala přínosnost dalšího vzdělávání přímou hospitační činností a pouze velmi malá část ředitelů analýzou výsledků vzdělávání žáků. Nejvíce učitelů se již tradičně zúčastňovalo vzdělávání zaměřeného na prohlubování své odborné kvalifikace v oblasti předmětových vědomostí a znalostí a v oblasti metod a forem výuky předmětu. Znepokojujícím zjištěním je, že se ve středních školách od školního roku 2016/2017 zvýšil počet pedagogů, kteří se žádné formy dalšího vzdělávání nezúčastnili (ve školním roce 2020/2021 bezmála 30 % pedagogů; nabídka DVPP však byla omezená v důsledku pandemie covidu-19).

4.1.5 Řízení škol ve středním vzdělávání

V oblasti koncepčního rozvoje a řízení školy se vedení gymnázií i středních odborných škol dařilo na velmi dobré úrovni rozvíjet vztahy s vnějšími partnery, zajišťovat bezpečné prostředí pro žáky, jejich rodiče, pedagogické i nepedagogické pracovníky, vytvářet nebo upravovat školní vzdělávací program se srozumitelnými vzdělávacími cíli a podporou stanovené koncepce. Přínosné partnerské vztahy podporující profil absolventa, na gymnáziích včetně mezinárodní spolupráce a zapojení žáků do vědeckých aktivit v kooperaci s vysokými školami, se zpravidla pozitivně projeví na kvalitě vzdělávání žáků. Aktivita některých ředitelů v profesních či uměleckých asociacích nebo organizacích a jejich podíl na koncepčních úpravách RVP a inovaci ŠVP pro daný obor vzdělání se pozitivně promítly do úrovně jejich pedagogického řízení. V gymnáziích i středních odborných školách se ve srovnání s předchozím obdobím zlepšila úroveň nastavení vnitřních pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci mezi vedením, učiteli a rodiči a jejich participaci na chodu školy. V kvalitě pedagogického vedení středních škol nebyly mezi gymnázii a středními odbornými školami významnější rozdíly. Ředitelům středních škol se dařilo zajišťovat a rozvíjet dobré materiální podmínky pro výuku žáků (a zkvalitnit využívání vytvořených podmínek) a rozvíjet formou dalšího vzdělávání své profesní schopnosti a dovednosti. Tyto dvě nejlépe hodnocené oblasti souvisí s přetrvávajícím zaměřením ředitelů spíše na manažerské a administrativní řízení škol než na potřebné řízení pedagogických procesů. V důsledku toho největší nedostatky byly ve více než polovině středních škol zjištěny v oblasti aktivního řízení pedagogických procesů, v pravidelném monitoringu a vyhodnocování práce školy včetně přijímání účinných opatření ke zlepšení vzdělávacích výsledků žáků nebo vyhodnocování jejich účinnosti. Přetrvávající rozdíly v kvalitě pedagogického řízení v důsledku manažerského způsobu řízení s důrazem na sebe prezentaci anebo uplatňování zažitých postupů u ředitelů, kteří jsou ve funkci dlouhodobě (předdůchodový věk ředitelů a jejich obtížná nahraditelnost kompetentními uchazeči) se projevují i v přetrvávající neochotě učitelů podstatné části středních škol k zjednodušení či redukci nepodstatného obsahu jimi vyučovaného předmětu a lpění na tematických okruzích, které nadměrně rozvádějí předpokládané výstupy dle konkrétního školního vzdělávacího obsahu. Rozdílná úroveň pedagogického vedení středních škol se poměrně často projevuje i ve velmi nízkém povědomí pedagogických pracovníků o významu čtenářské gramotnosti pro vzdělávání žáků. V některých školách se kusé informace omezují pouze na učitele českého jazyka, kteří

nechápu komplexnost daného procesu. Tyto okolnosti snižují efektivnost výuky ve všech předmětech a následném vzdělávání i účinnost komplexní analýzy výsledků vzdělávání. Přijímaná opatření k průběžným a celkovým výsledkům žáků na úrovni školy jsou pak nesystémová.

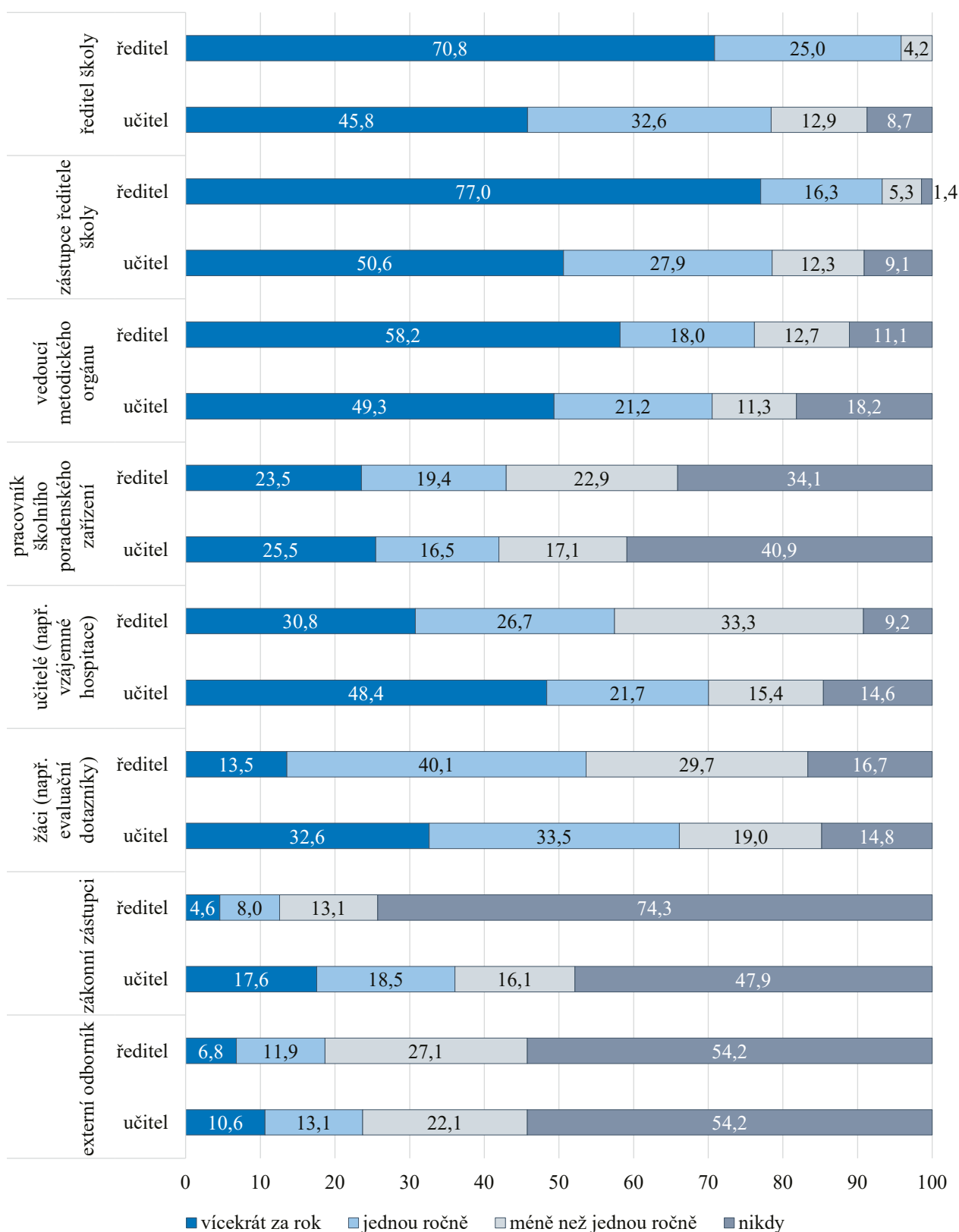
S předchozím zjištěním logicky korelují i další zjištění o úrovni řízení ve středních školách. Ve čtyřech pětinach středních škol jejich ředitelé prokázali velmi dobré schopnosti školu řídit v oblasti lidských, materiálních a finančních zdrojů a ve vytváření příznivých mezilidských vztahů. Větší nedostatky se objevily ve schopnosti řešení konfliktů a v pedagogickém řízení vzdělávání. Dále většina ředitelů nedokázala nastavit a rozvíjet funkční kontrolní systém. Největší problémy měli ředitelé v realizaci účinné evaluace pedagogického procesu ve škole a vyvozování, uplatňování a vyhodnocování účinných opatření ke zlepšování úrovně vzdělávání a vzdělávacích výsledků žáků. V praxi se tyto nedostatky projeví většinou v tom, že kontrolní činnost v oblasti vzdělávacího procesu nebyla ze strany vedení školy funkční a neposkytovala učitelům relevantní zpětnou vazbu ke zkvalitnění vzdělávání žáků. Efektivitu prováděných hospitací tak snižovala absence konkrétních doporučení učitelům. Systém kontrolní činnosti nebyl často v dostatečné míře orientován na vyhodnocování a přijímání opatření v oblasti výukových metod a forem. Málo účinný byl rovněž systém následné kontroly a využívání závěrů z vlastní evaluace i hospitační činnosti pro zefektivnění pedagogického řízení školy. V důsledku těchto zjištění byly ve více než polovině hodnocených středních škol pedagogické procesy včetně jejich vyhodnocování řízeny pouze částečně a s nízkým dopadem na možnost zkvalitňování vzdělávání. Hodnocení pedagogů je často nesystematické a poskytovaná zpětná vazba je málo využitelná pro jejich odborný růst. Již tradičně byly sice nejčastějším prostředkem pro naplňování potřeb učitelů plány DVPP, které jsou většinou vytvářeny ve spolupráci s učiteli z hlediska jejich potřeb, ale jen v malé míře je ze strany vedení škol poskytována zpětná vazba o úrovni jejich výuky v souvislosti s absolvovaným DVPP, podpora a motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání zejména v oblasti aktivizujících forem a metod výuky.

V oblasti podpory rovných příležitostí ke vzdělávání se v tříletém kontextu snížil počet středních škol (v současnosti je to 62 % středních škol), které v praxi uplatňují promyšlený vlastní systém podpory vycházející ze skladby žáků a jejich potřeb. Tyto školy v praxi realizují vlastní systém podpůrných aktivit, které jsou většinou vzhledem k potřebám žáků vhodně nastaveny. Struktura poskytovaných podpůrných opatření zůstává dlouhodobě neměnná. Nejčastějšími realizovanými podpůrnými opatřeními jsou opatření k podpoře žáků, kteří mají problémy se zvládnutím učiva, a to v podobě konzultací s učiteli mimo výuku či doučování po škole. Naopak nejméně nebo v zanedbatelné míře je využívána podpora v oblasti rozvoje matematické a čtenářské gramotnosti a podpora strategií k učení.

Rovněž počet středních škol, ve kterých podpůrná opatření přispívala k dosahování vzdělávacího pokroku žáků, zůstal dlouhodobě neměnný a tvořil necelou polovinu hodnocených škol. Také se snížil podíl škol (26 % škol), ve kterých dokázali učitelé a asistenti pedagogů podpůrná opatření efektivně využít k podpoře žáků. S tím souvisí i zjištění, že pouze ve třetině středních škol probíhalo realistické vyhodnocování dopadů využívaných podpůrných opatření.

V části středních škol se negativně projevoval méně účinný poradenský systém a koordinace práce poradenských pracovníků vzhledem ke specifickým problémům školy a potřebám žáků i učitelů, jako jsou např. odchody žáků v prvním ročníku studia, studijní neúspěšnost, vysoká absence, maturitní a nematuritní obory, genderová a věková skladba žáků, rozdílné socioekonomické zázemí a nepodnětné prostředí žáků, potřeba dalších specializovaných profesí. Vyhodnocování účinnosti doporučení z poradenských zařízení bylo často méně efektivní (chybělo sledování žáků ve výuce, systematická metodická podpora vyučujících), rovněž byla málo účinná prevence vysoké absence (zejména ve školách s nekvalitními výsledky vzdělávání). Systém vyhledávání a podpory talentovaných žáků není v mnohých školách koordinovaně nastavený. Poradenské služby školy, zejména ve vztahu k žákům nadaným a mimořádně nadaným, jsou často málo efektivní, chybí nastavení jednotného systému práce s těmito žáky. Nesystémová podpora těchto žáků tak mnohdy zapříčiní stagnaci rozvoje jejich studijního potenciálu.

GRAF 49 | Poskytování zpětné vazby učitelům – podíl ředitelů, učitelů (v %)



V názorech vedení a učitelů středních škol na úroveň poskytování zpětné vazby ze strany vedení škol ke kvalitě práce učitelů se v porovnání s předchozím obdobím neudál žádný výrazný posun. Opět se výrazně lišily názory učitelů a ředitelů na četnost hodnocení a poskytování zpětné vazby ze strany ředitelů a jejich zástupců. Ředitelé uváděli podstatně větší frekvenci hodnocení učitelů než samotní učitelé. Vnímání významu zpětnovazebního hodnocení se tak liší u ředitelů a učitelů a souvisí v mnoha školách s dlouhodobě

nesprávným nastavením nebo nesdílením kontrolních a hodnoticích mechanismů uvnitř škol. Důležitost poskytování zpětné vazby učitelům podtrhuje zjištění, že u 70 % učitelů měla poskytnutá zpětná vazba od vedení školy jednoznačně pozitivní dopad na jejich práci. Pro zbývající část učitelů měla poskytnutá zpětná vazba pouze částečný, malý nebo žádný pozitivní dopad na kvalitu jejich práce.

Pokračoval dlouhodobý trend v obsahu a formách spolupráce učitelů. Učitelé i předmětové komise, které jsou ve většině středních škol zřízeny, se zabývali opět přednostně materiálním a organizačním zajištěním výuky, plánováním a organizací soutěží, hodnocením a naplňováním ŠVP a výměnou informací o žácích. Realizované oblasti spolupráce měly jen velmi malý dopad do kvality a výsledků vzdělávání žáků. I nadále byly velmi málo využívány vzájemné hospitace a společná výuka. Malá pozornost byla opět věnována společnému plánování výuky z hlediska použitých metod a forem a především sdílení inspirujících poznatků z výuky. Předmětové komise řešily v mnoha případech spíše organizační otázky, neřešily se pedagogické záležitosti. V této oblasti se projevila zejména nedostatečná činnost předmětových komisí směřující k přijímání účinných opatření ke zlepšování výsledků vzdělávání žáků a podpory žákům ohroženým školním neúspěchem a neúspěšností u maturitní zkoušky a závěrečné zkoušky. Metodické orgány a samotní učitelé nevěnovali dostatečnou pozornost prioritním oblastem spolupráce, které by měly přímý dopad na sebereflexi práce učitele, na inspiraci a sdílení efektivních a moderních metod výuky a na dobré vzdělávací výsledky žáků.

Úpravy vzdělávacího obsahu oproti období před nástupem pandemie proběhly ve 42 % hodnocených středních škol. Zbývající střední školy vzdělávací obsah nijak neupravovaly. Důvodem pro provedené změny ve vzdělávacím obsahu byla zejména reflexe probraného učiva z loňského školního roku a změny v souvislosti s distanční výukou. Pro změny vzdělávacího obsahu z důvodu analýzy výsledků a dosaženého pokroku žáků v loňském školním roce nebo začátkem tohoto školního roku a z důvodu úprav ŠVP iniciovaných samotnou školou se rozhodlo pouze okolo 30 % středních škol. Největší část úprav proběhla formou změn vzdělávacích plánů samotných učitelů beze změn ve ŠVP. Samotné obsahové úpravy ŠVP byly provedeny pouze v malé části středních škol (24 %). V naprosté většině středních škol učitelé během výuky naplánované úpravy dodržovali.

Střední odborné školy vzdělávající žáky ve stejném nebo příbuzném oboru nejčastěji spolupracovaly při organizaci odborných soutěží a při ukončování vzdělávání. Vzájemná spolupráce škol v oblasti teoretické výuky a praktického vyučování probíhala v menší míře. Učitelé spolupracovali v rámci Šablon a v další společné projektové činnosti. V rámci spolupráce se zaměstnavateli sehrávaly při vzdělávání žáků významnou úlohu exkurze u zaměstnavatele, zapojení odborníků z praxe do výuky, realizace praktické výuky přímo u zaměstnavatelů a stáže u potenciálních zaměstnavatelů. Učitelé odborných předmětů a praktického vyučování využívali nejčastěji možností exkurzí, stáží a odborných školení. Ve třetině odborných oborů vzdělávání se zaměstnavatelé přímo zapojili do úprav ŠVP. Pokračujícím pozitivním trendem je zintenzivnění spolupráce výchovných a zejména kariérních poradců se zaměstnavateli a zapojení více než dvou třetin odborných oborů vzdělávání do spolupráce s profesními svazy, a to zejména formou vzdělávacích aktivit pro školy, poskytování informací školám o situaci na pracovním trhu, zprostředkováním spolupráce se zaměstnavateli v regionech a organizační pomoci při soutěžích v odborných dovednostech.

Naprostá většina středních škol neměla problémy s naplňováním svých školních vzdělávacích programů. Ve 13 středních školách bylo zjištěno porušení v oblasti vzdělávacích programů, které se týkalo nejčastěji jejich nesouladu s rámcovými vzdělávacími programy, čtyři střední školy neuskutečňovaly vzdělávání podle svých školních vzdělávacích programů.

Ředitelé ve většině hodnocených středních škol přijali na základě zjištění ČŠI od minulé inspekční činnosti následná opatření. V 17,1 % středních školách přijali ředitelé opatření pouze k některým zjištěným nedostatkům a ve čtyřech středních školách nepřijali jejich ředitelé žádná opatření, přestože by opatření byla žádoucí.

4.1.6 Přijímání žáků ke střednímu vzdělávání

Ve výrazné většině středních škol (92 %) proběhlo přijímací řízení bez výraznějších problémů. Podobně jako v minulých školních letech nepřesáhl podíl středních škol, ve kterých byly zjištěny nedostatky, 8 %.

Nedostatky se týkaly již tradičně především organizace a průběhu přijímacího řízení a náležitostí při administraci přijímacího řízení.

Z výsledků kontroly přijímacího řízení ve školách s dlouhodobě neúspěšnými žáky ve společné části maturitní zkoušky se nepotvrdil pozitivní trend z předchozího období, kdy se podíl žáků přijímaných ke studiu bez absolvování přijímací zkoušky snižoval; ve školách navštívených ve školním roce 2021/2022 podíl žáků přijatých bez přijímací zkoušky sice mírně, ale přece jen narostl. Současně se oproti školnímu roku 2019/2020 mírně snížil (z 52 % na 48 %) podíl škol, které přijaly všechny přihlášené uchazeče na základě přijímací zkoušky. Průměrný podíl přijatých žáků v prvním kole přijímacího řízení zůstal prakticky stejný (necelých 92 %).

4.2 Průběh středního vzdělávání

4.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

Hodnocení kvality průběhu středního vzdělávání vychází zejména ze zjištění z inspekčních hospitací realizovaných nejen v teoretické výuce, ale i v praktickém vyučování. Ze zjištění je zřejmé, že existují rozdíly v kvalitě průběhu gymnaziálního a středního odborného vzdělávání. Ve třech ze čtyř kritérií je průběh středního odborného vzdělávání hodnocen hůře než u gymnaziálního vzdělávání.

Oblast systematického promýšlení a přípravy výuky v souladu s vědomostními, dovednostními i postojo-
vými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků vyžaduje zlepšení ve 22,4 % gymnázií a ve 30,9 % odborných škol, u kterých je 0,6 % hodnoceno dokonce na úrovni nevyhovující. Téměř čtvrtina až pětina gymnázií či téměř každá třetí odborná škola tak nedosahují ani očekávané úrovně.

Ještě vyšší je podíl škol vyžadujících zlepšení v oblasti využití širokého spektra výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů. Jedná se o více než polovinu gymnázií a téměř o dvě třetiny odborných škol.

Výraznou slabou stránkou průběhu vzdělávání je oblast systematického sledování vzdělávacího pokroku každého žáka a zohledňování individuálních potřeb žáků při plánování a realizaci výuky. Ve středním odborném vzdělávání bylo v dané oblasti hodnoceno úrovní vyžadující zlepšení téměř 64 % škol. U gymnázií se pak jedná dokonce o necelých 82 % škol, přičemž žádné gymnázium nebylo v dané oblasti hodnoceno jako výborné.

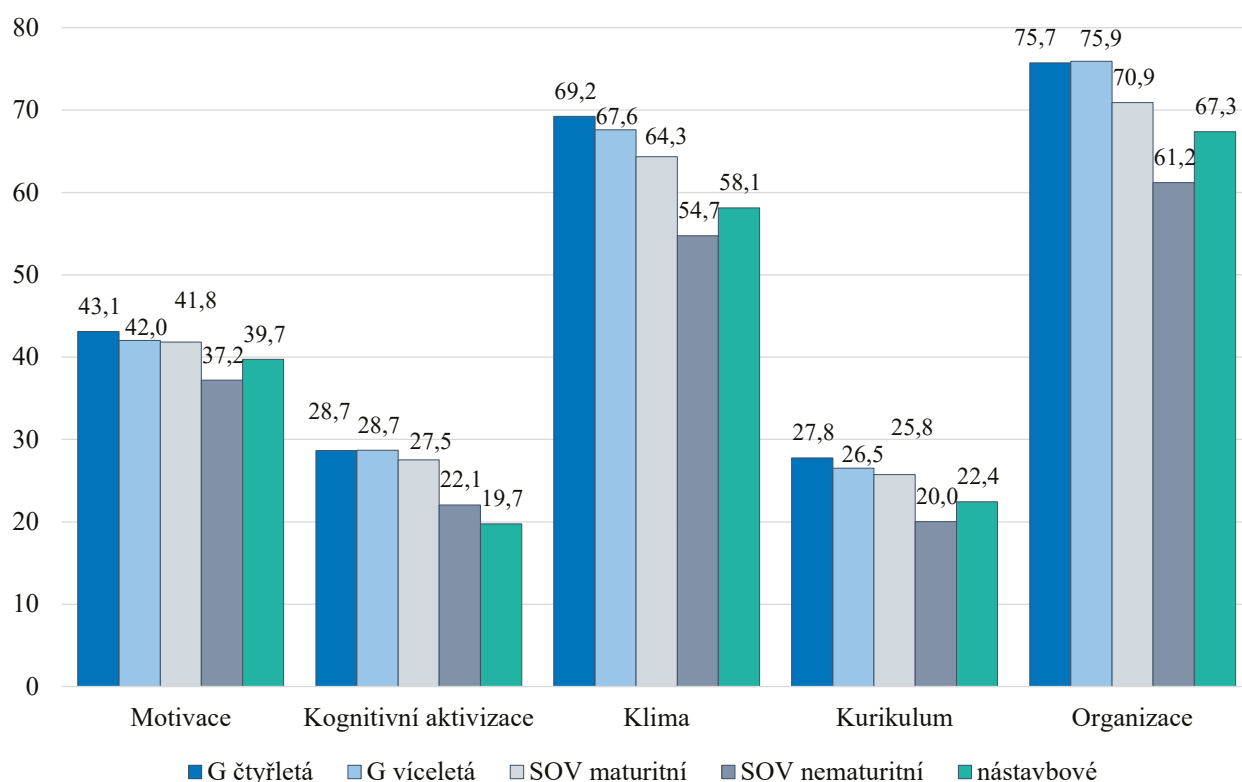
Relativně nejlépe, s nižším podílem škol vyžadujících zlepšení, je hodnocena oblast podpory sociálního a osobnostního rozvoje žáků. V gymnaziálním vzdělávání se i tak jedná o 18,4 % škol, ve středním odborném vzdělávání pak o 22,1 % škol, které jsou hodnoceny na úrovni vyžadující zlepšení.

Z uvedeného je zřejmé, že celkově oblast průběhu vzdělávání vyžaduje ze strany všech středních škol zvýšenou pozornost, neboť kvalita průběhu vzdělávání se následně odráží i ve výsledcích žáků v průběhu vzdělávání i při jeho ukončování.

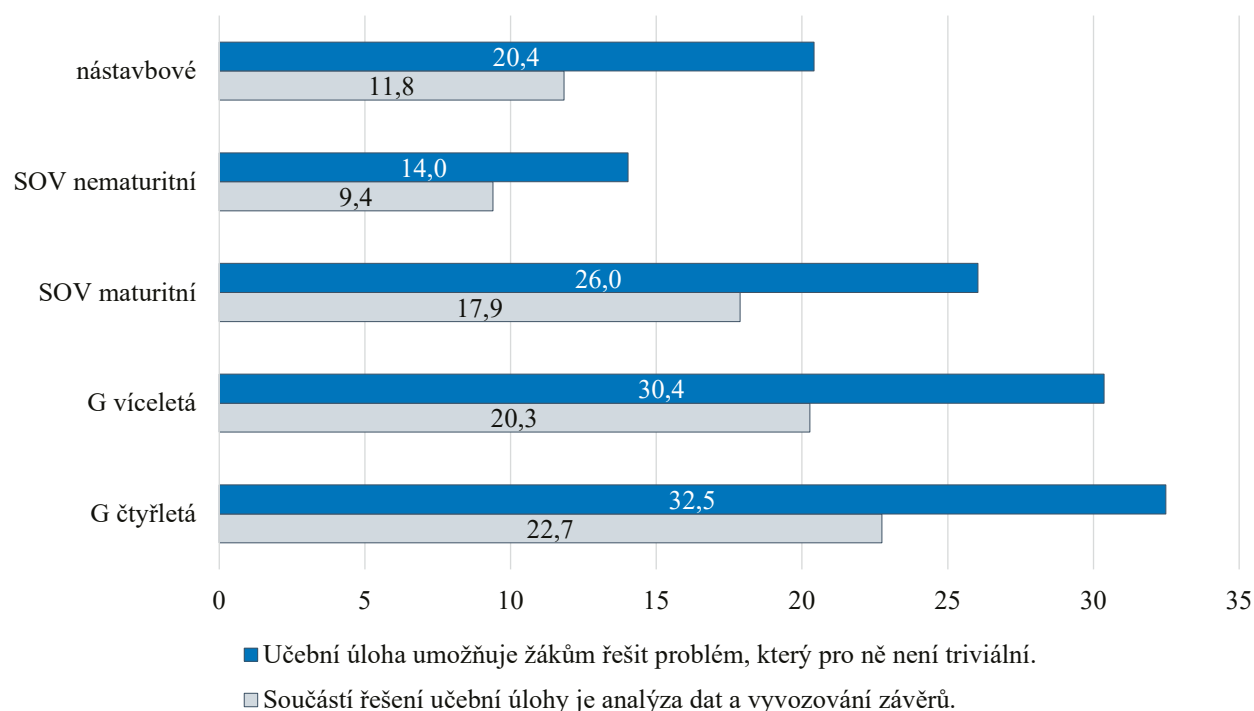
Teoretické vyučování

Pro podrobnější posouzení kvality průběhu vzdělávání byla v hospitované teoretické výuce sledována řada dílčích prvků. Ty byly následně agregovány do skupin podle toho, jakým způsobem přispívají ke komplexním ukazatelům kvality průběhu vzdělávání (např. k účelné realizaci obsahu vzdělávání, motivaci žáků, rozvoji kompetencí). Pro vyjádření rozdílů v kvalitě průběhu výuky v jednotlivých typech středních škol bylo zvoleno vyjádření prostřednictvím průměrné četnosti výskytu prvků, které přispívají k naplnění daného kvalitativního ukazatele.

Při porovnání ukazatelů týkajících se obsahu, organizace a klimatu výuky, motivace a kognitivní aktivizace v teoretické výuce je zřejmé, že nižší efektivita průběhu vzdělávání byla zaznamenána v nematuritních oborech a dále i v nástavbovém studiu.

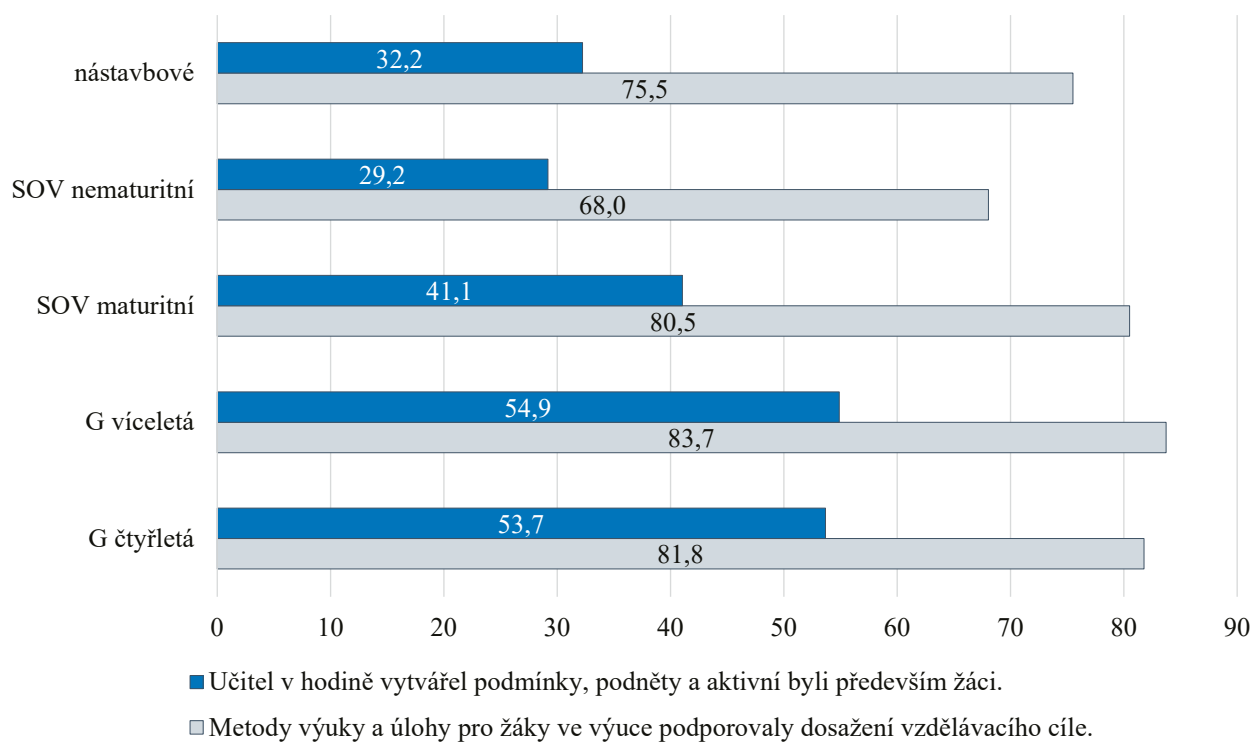
GRAF 50 | Četnost výskytu prvků zvyšujících efektivitu vybraných ukazatelů průběhu vzdělávání (v %)

Z hlediska *obsahu vzdělávání (kurikula)* byl v nematuritních oborech vzdělání zaznamenán např. jen velmi nízký výskyt učebních úloh zaměřených na analýzu dat a vyvozování závěrů či na řešení problémů. Nižší než v ostatních druzích vzdělávání zde byla rovněž podpora rozvoje gramotností (čtenářské, cizojazyčné, matematické).

GRAF 51 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících obsah vzdělávání – kurikulum (v %)

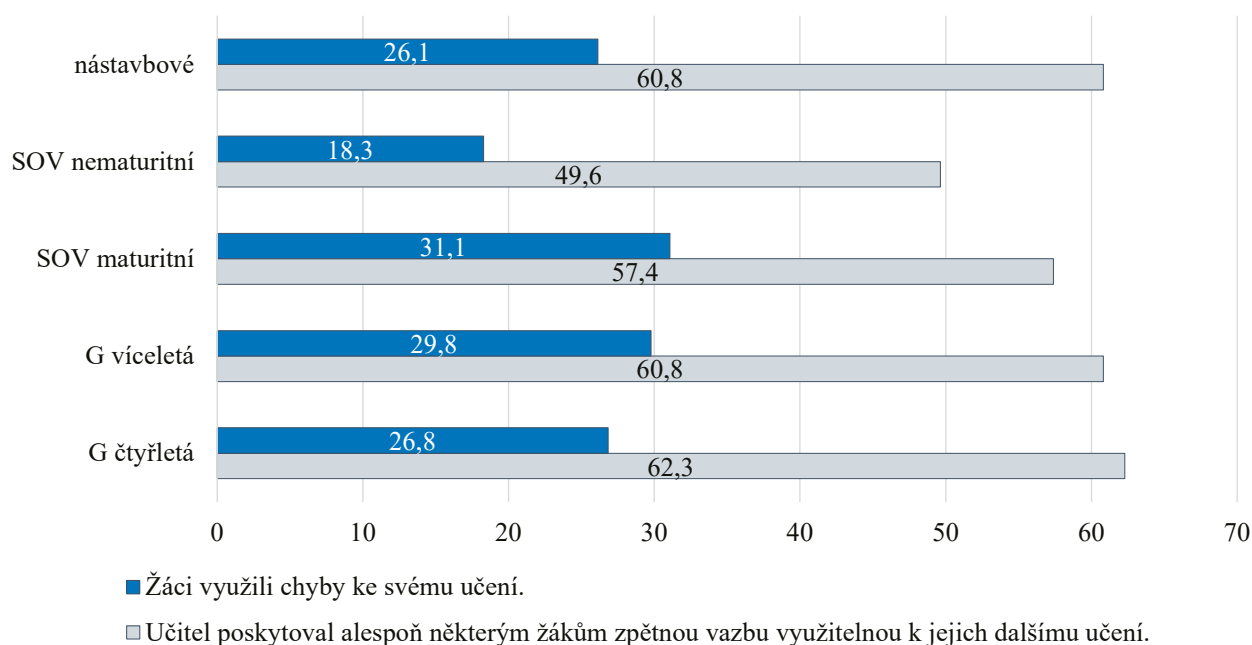
V oblasti *organizace výuky* je zřejmé, že v nematuritních oborech metody výuky a úlohy pro žáky podporovaly dosažení vzdělávacího cíle méně často (68 % sledované výuky) než např. v gymnaziálním vzdělávání nebo ve čtyřletých maturitních oborech vzdělání (vždy více než 80 % výuky). Slabou stránkou je rovněž aktivita žáků. Výuka, ve které učitelé vytvářeli podmínky a podněty a aktivní byli především žáci, byla zaznamenána přibližně v 54 % gymnaziální výuky a v 41 % výuky ve čtyřletých maturitních oborech, avšak jen v 29 % výuky nematuritních oborů.

GRAF 52 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících organizaci výuky (v %)



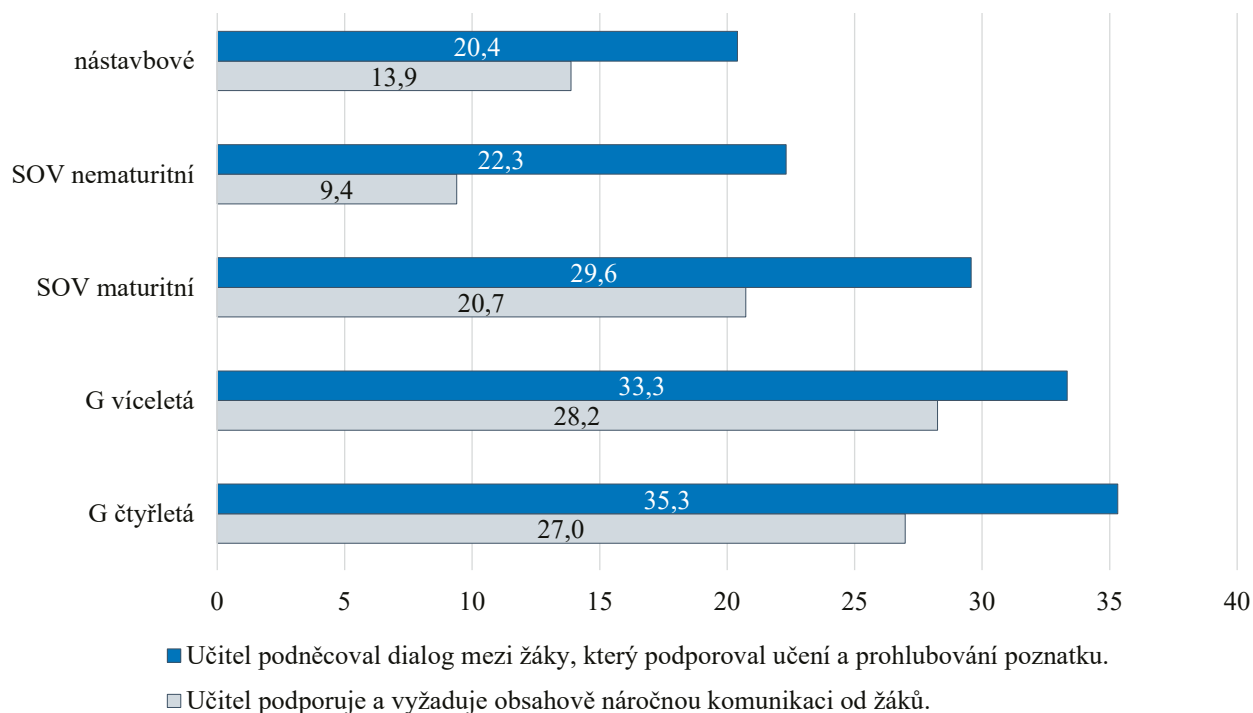
V oblasti *motivace* žáků byla nižší efektivita průběhu vzdělávání v nematuritních oborech ovlivněna zejména kvalitou poskytování zpětné vazby žákům a práce s chybou.

GRAF 53 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících motivaci žáků (v %)



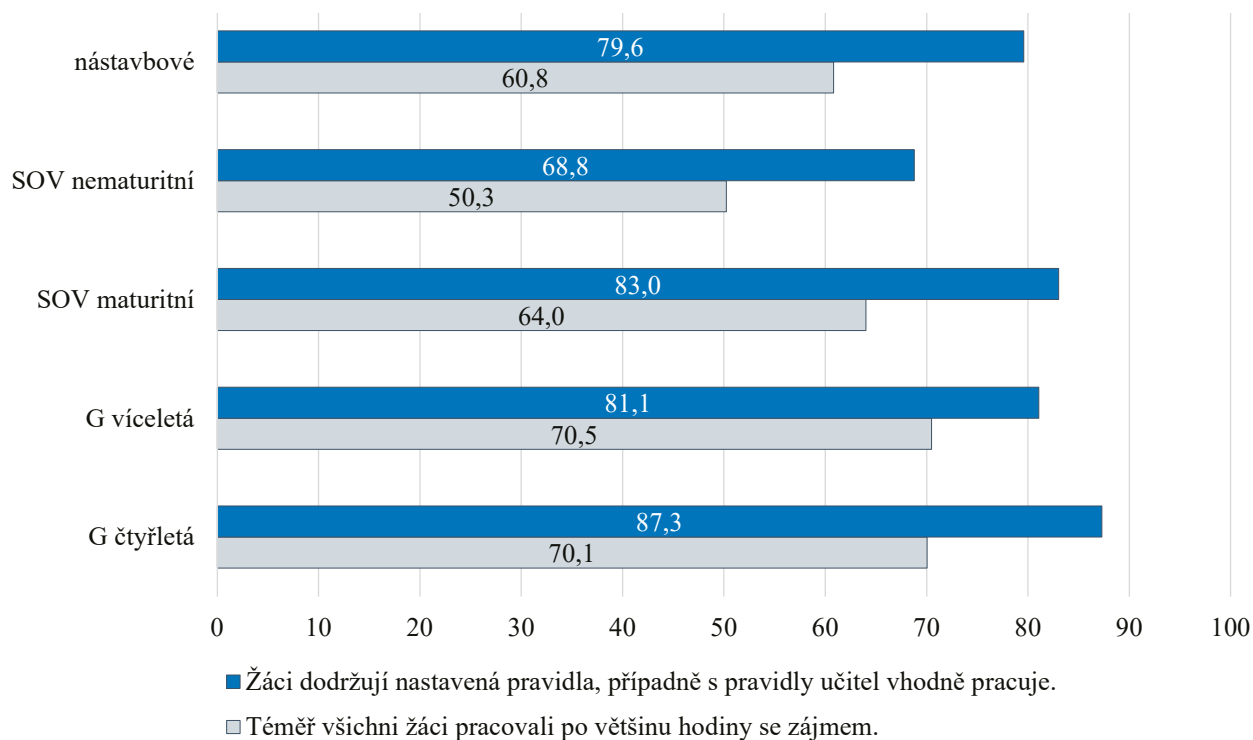
K nižší *kognitivní aktivizaci* žáků v nematuritních oborech přispívá mimo jiné menší zaměření vyučujících na podporu dialogu žáků a jejich obsahově náročné komunikace.

GRAF 54 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících kognitivní aktivizaci (v %)



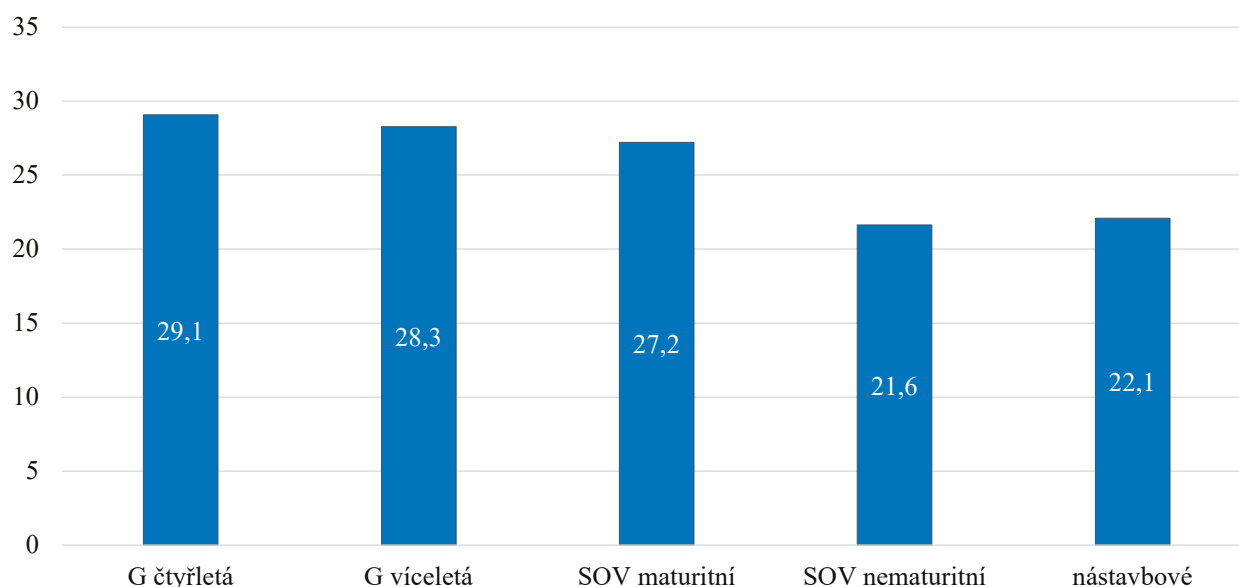
V oblasti *klimatu výuky* je z inspekčních dat zřejmé, že ačkoli učitelé ve všech typech škol projevují srovnatelný zájem o žáky a jejich vzdělávání (zaznamenáno ve více než třech čtvrtinách výuky), klima ve výuce se liší. Pro nematuritní obory vzdělání je charakteristický nižší zájem žáků o výuku a naopak vyšší podíl výuky, v níž měli žáci problémy s dodržováním nastavených pravidel.

GRAF 55 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících klima výuky (v %)



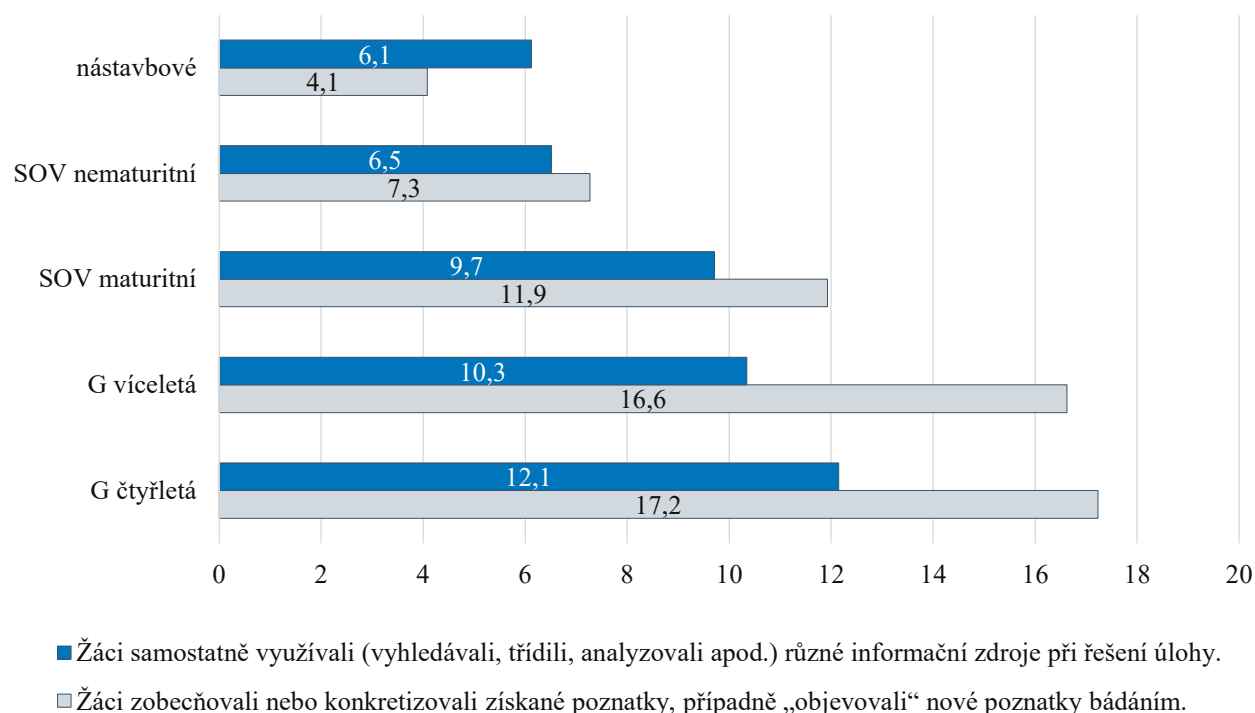
Při inspekčních hospitacích bylo dále sledováno, do jaké míry je ve výuce podporován *rozvoj gramotnosti*. Ze zjištění je zřejmé, že i tato oblast je více rozvíjena v gymnaziálním a ve čtyřletém maturitním odborném vzdělávání, méně je podporována v nematuritních oborech a v nástavbovém studiu.

GRAF 56 | Četnost výskytu vybraných prvků podporujících gramotnostní výuku (v %)



Z podrobné analýzy jednotlivých prvků je zřejmé, že učitelé užívali metody rozvíjející tvořivost žáků méně často v nematuritních oborech (přibližně 11 % výuky) a v nástavbovém studiu (přibližně 6 % výuky) než v gymnaziální výuce nebo ve čtyřletých maturitních oborech vzdělání (vždy více než 18 % výuky). Ojedinele žáci zobecňovali nebo konkretizovali získané poznatky, případně „objevovali“ nové poznatky badáním či využívali různé informační zdroje při řešení úloh.

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

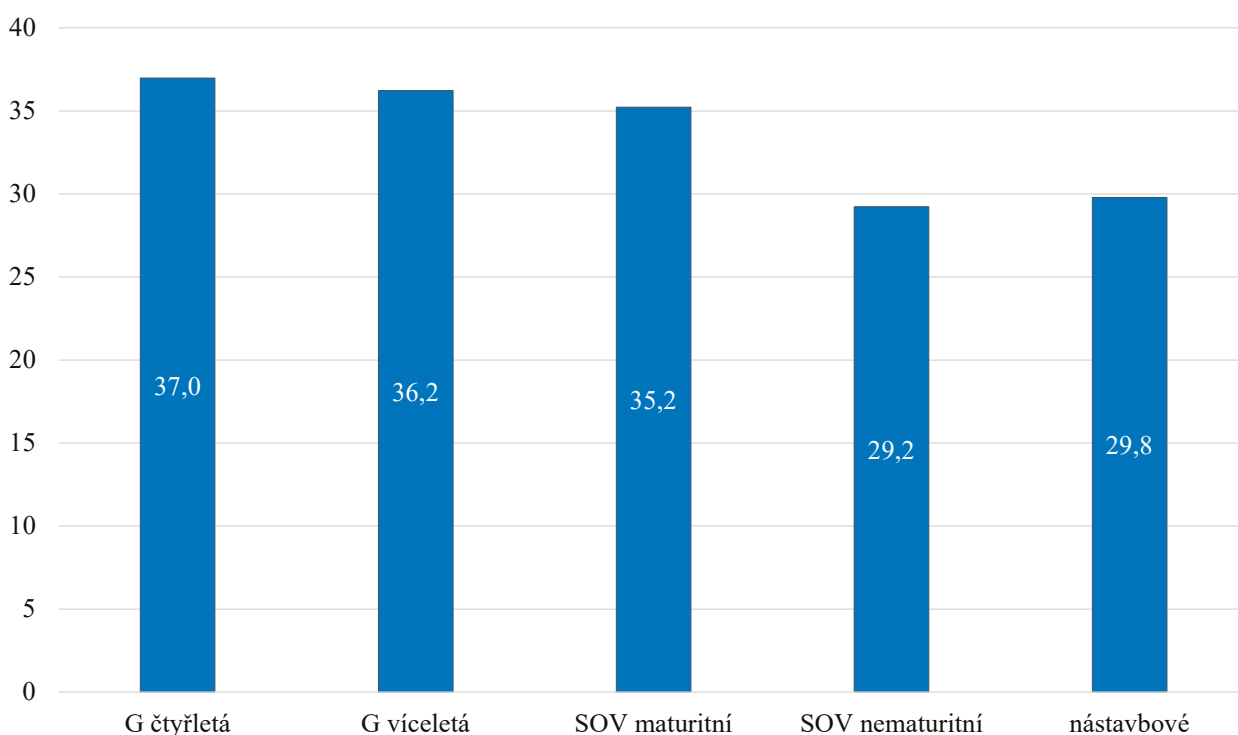


Také z hlediska interakce žáků byla např. spolupráce žáků výrazně méně zastoupena v nematuritních (přibližně 22 % výuky) a nástavbových oborech (cca 25 % výuky) než v gymnaziální výuce (cca 49 % ve čtyřletém studiu) nebo ve čtyřletém odborném vzdělávání (35 % výuky).

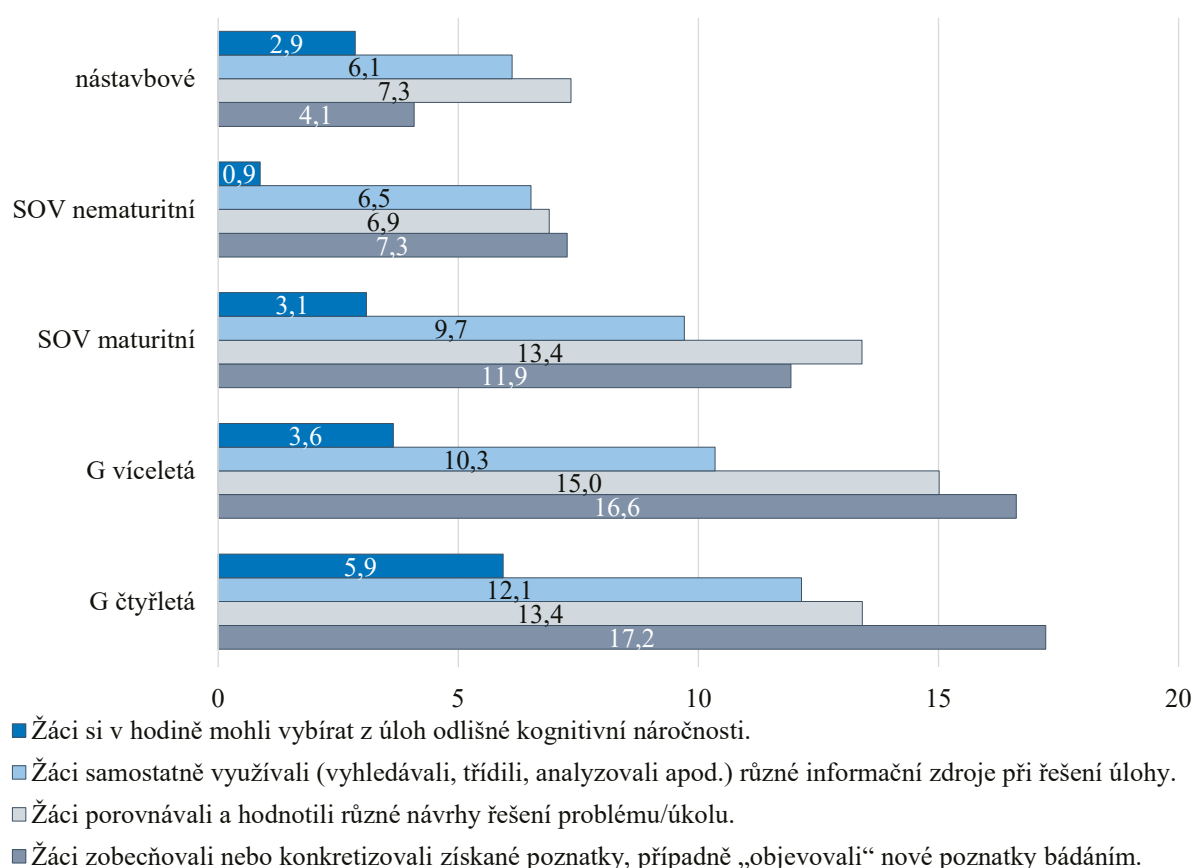
Zároveň ale byly zaznamenány i prvky podporující gramotnostní výuku, které byly častěji využity v nematuritních oborech vzdělání než v ostatních typech středních škol, resp. míra jejich užití byla srovnatelná. Žáci tak častěji aplikovali, příp. uváděli příklad využití, znalosti a dovednosti z předmětu v jejich reálné situaci v odborném vzdělávání (cca 38 % výuky v nematuritních a 41 % výuky v maturitních oborech vzdělání) než v gymnaziálním (cca 33 % výuky).

Při inspekčních zjišťováních byla věnována pozornost rovněž tomu, jak efektivně jsou ve výuce rozvíjeny klíčové *kompetence* žáků. I zde platí, že efektivněji jsou klíčové kompetence rozvíjeny v gymnaziálním vzdělávání a ve čtyřletém odborném maturitním vzdělávání. Nižší míra výskytu prvků podporujících rozvoj kompetencí byla zaznamenána u nástavbového studia a v nematuritních oborech vzdělání.

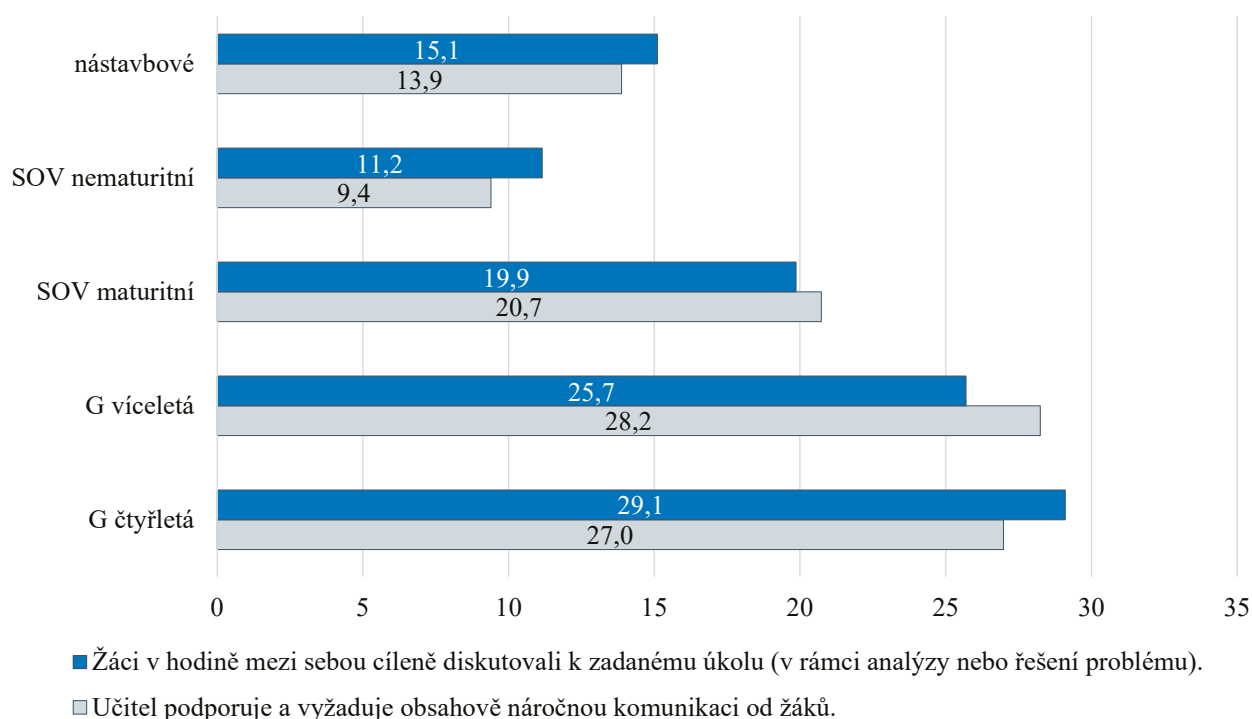
GRAF 58 | Četnost výskytu jednotlivých prvků podporujících rozvíjení kompetencí (v %)



Z podrobnější analýzy prvků ovlivňujících rozvíjení kompetence k učení je zřejmé, že výrazný rozdíl mezi jednotlivými druhy vzdělávání je zejména v tom, jak žáci ve výuce zobecňovali získané a „objevovali“ nové poznatky bádáním. Velké jsou i rozdíly v tom, do jaké míry mohli žáci ve výuce volit z úloh odlišné kognitivní náročnosti. Současně je však zřejmé, že tento prvek byl napříč hospitovanou výukou zastoupen jen řídce a ani v gymnaziální výuce nebyl zaznamenán častěji než zhruba v 6 % výuky. V této oblasti mají školy významnou příležitost ke zlepšení.

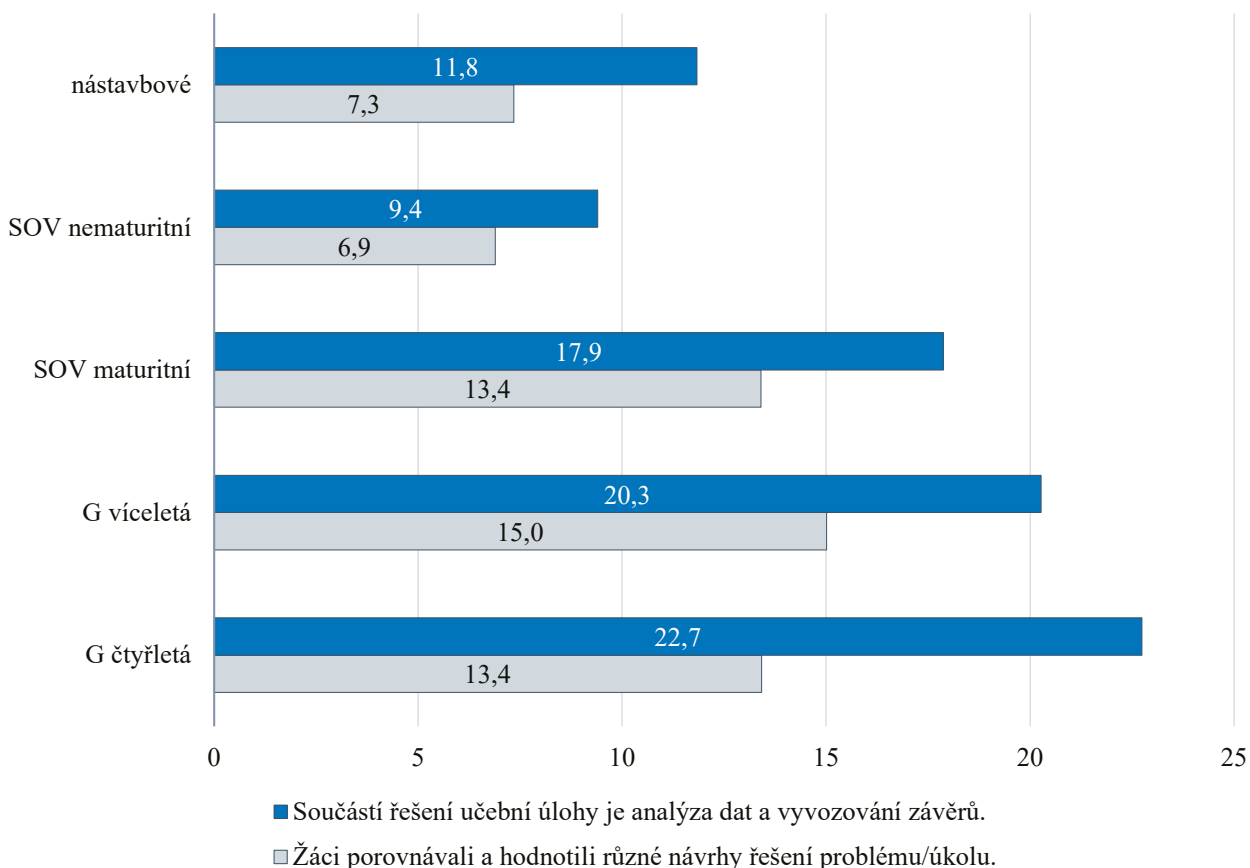
GRAF 59 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících rozvíjení kompetence k učení (v %)

Rozdíly v rozvíjení komunikativní kompetence mezi jednotlivými druhy škol jsou výrazné zejména v míře, v jaké učitelé podporovali a vyžadovali obsahově náročnou komunikaci. S tím souvisí i to, do jaké míry žáci v hodinách cíleně diskutovali k zadaným úkolům.

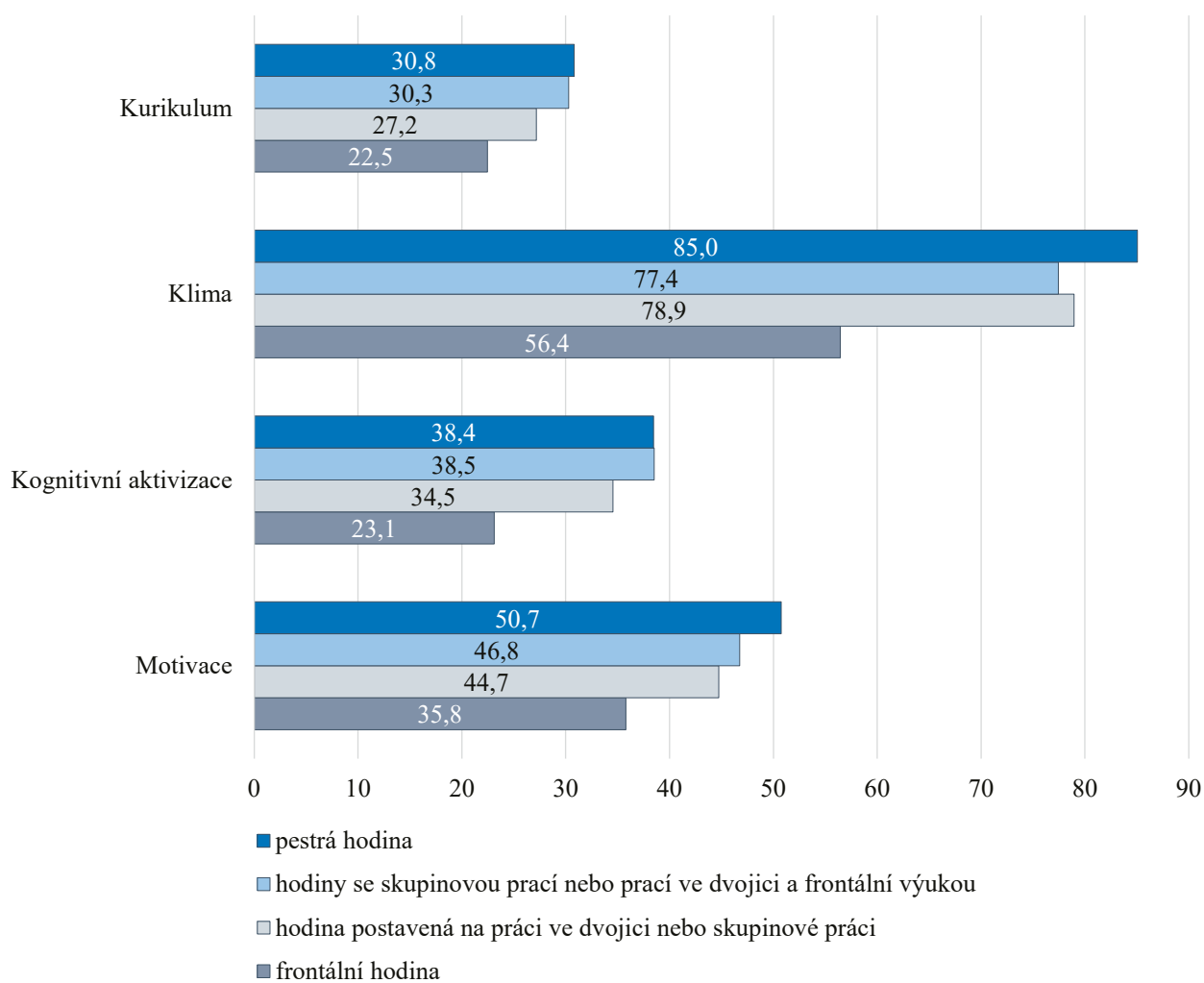
GRAF 60 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících rozvíjení komunikativní kompetence (v %)

Pro prvky podporující rozvíjení kompetence k řešení problémů bylo charakteristické, že jejich četnost byla bez ohledu na druh školy nízká. Žádný z prvků se nevyskytl ve více než třetině hospitované výuky. Např. úlohy umožňující žákům řešit problém, který pro ně není triviální, byly zastoupeny pouze v necelé třetině výuky v gymnaziálním vzdělávání, cca ve 26 % výuky ve čtyřletých maturitních oborech, ve 20 % výuky v nástavbovém studiu a pouze ve 14 % výuky v nematuritních oborech. Zjištění dokládá, že teoretická výuka je v převážné míře založena na předávání hotových poznatků, což rozvíjení kompetence k řešení problémů nepodporuje. Rozdíly mezi jednotlivými druhy vzdělávání byly dále patrné např. v tom, do jaké míry žáci porovnávali a hodnotili různé návrhy řešení problému, příp. v míře zastoupení úloh, jejichž součástí řešení byla analýza dat a vyvozování závěrů.

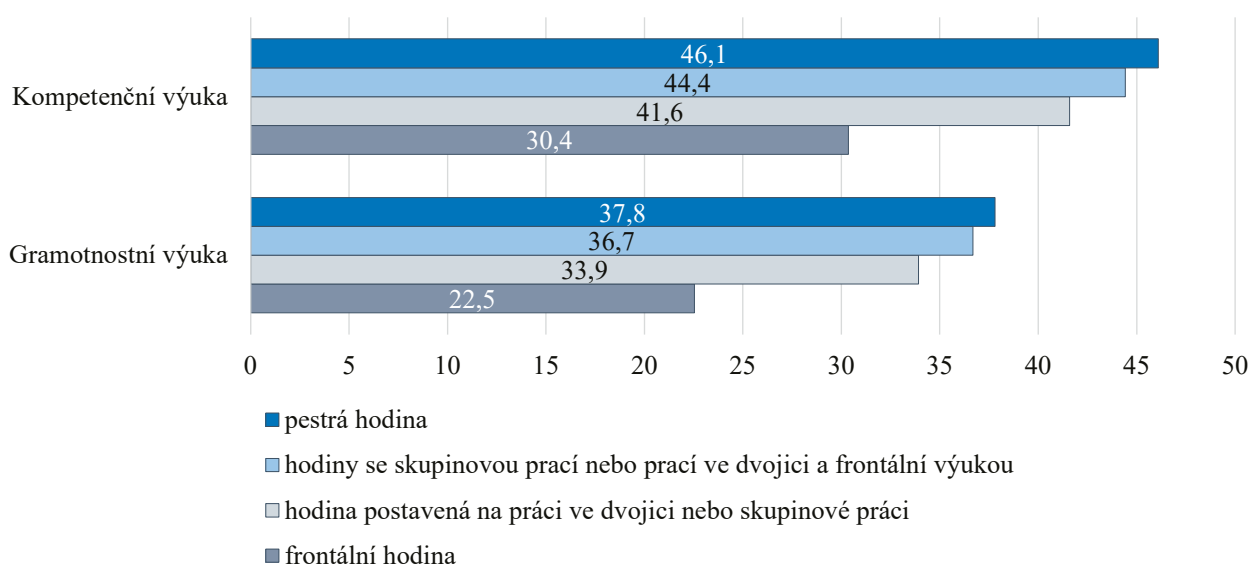
GRAF 61 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících rozvíjení kompetence k řešení problémů (v %)



Rozsáhlý soubor údajů získaných četnou hospitační činností umožňuje i další pohled na kvalitu průběhu teoretické výuky, a to v závislosti na zvolených organizačních formách. Inspekční zjištění potvrzují, že jednotvárná frontální výuka je jen málo efektivní, naopak pestrá výuka zahrnující více organizačních forem obsahuje i více prvků přispívajících ke kvalitnímu průběhu vzdělávání.

GRAF 62 | Četnost výskytu prvků zvyšujících efektivitu průběhu vzdělávání podle organizačních forem výuky (v %)

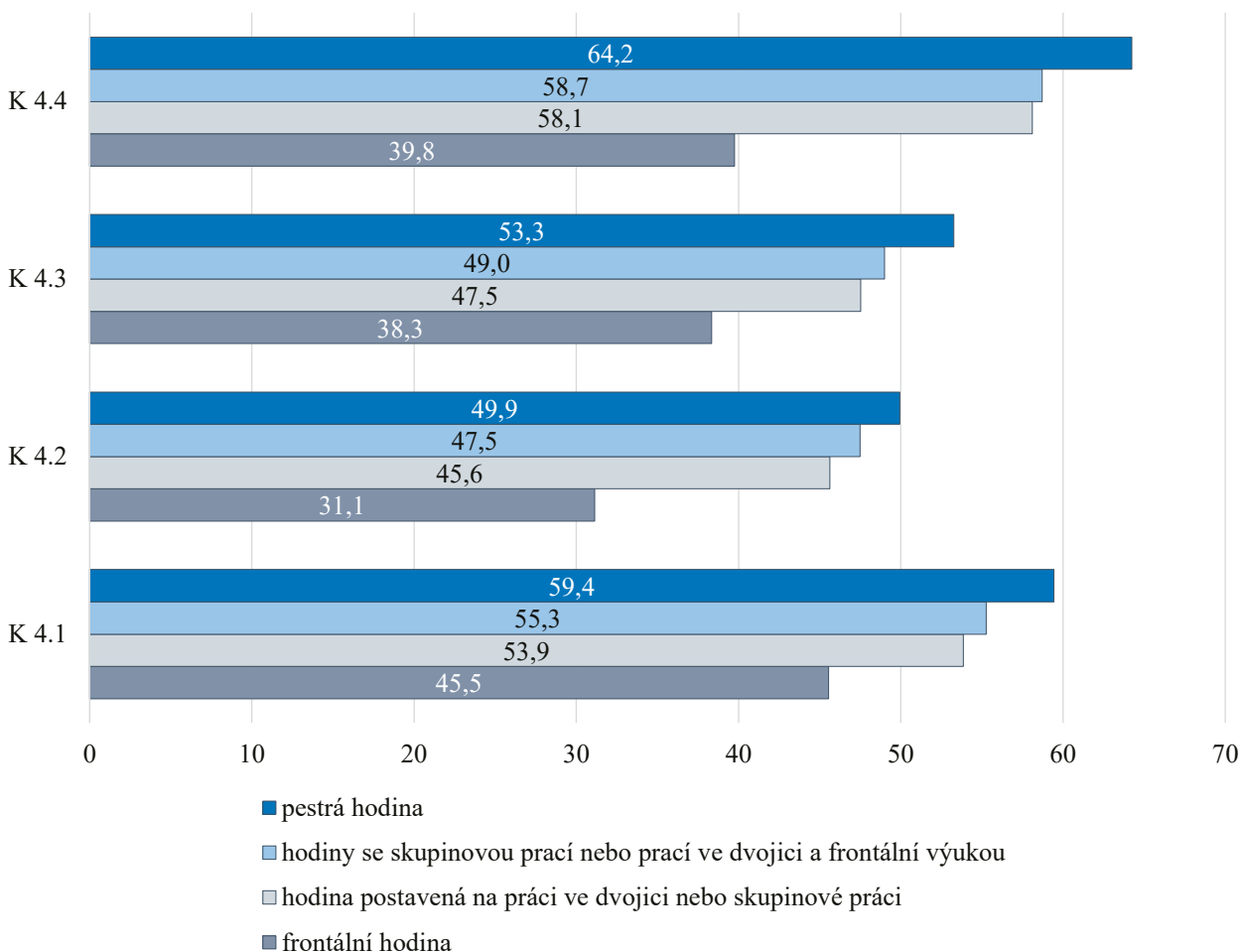
Obdobná je i souvislost pestrosti hodin a podpory gramotností a kompetenční výuky.

GRAF 63 | Četnost výskytu prvků podporujících rozvoj gramotností a kompetencí podle organizačních forem výuky (v %)

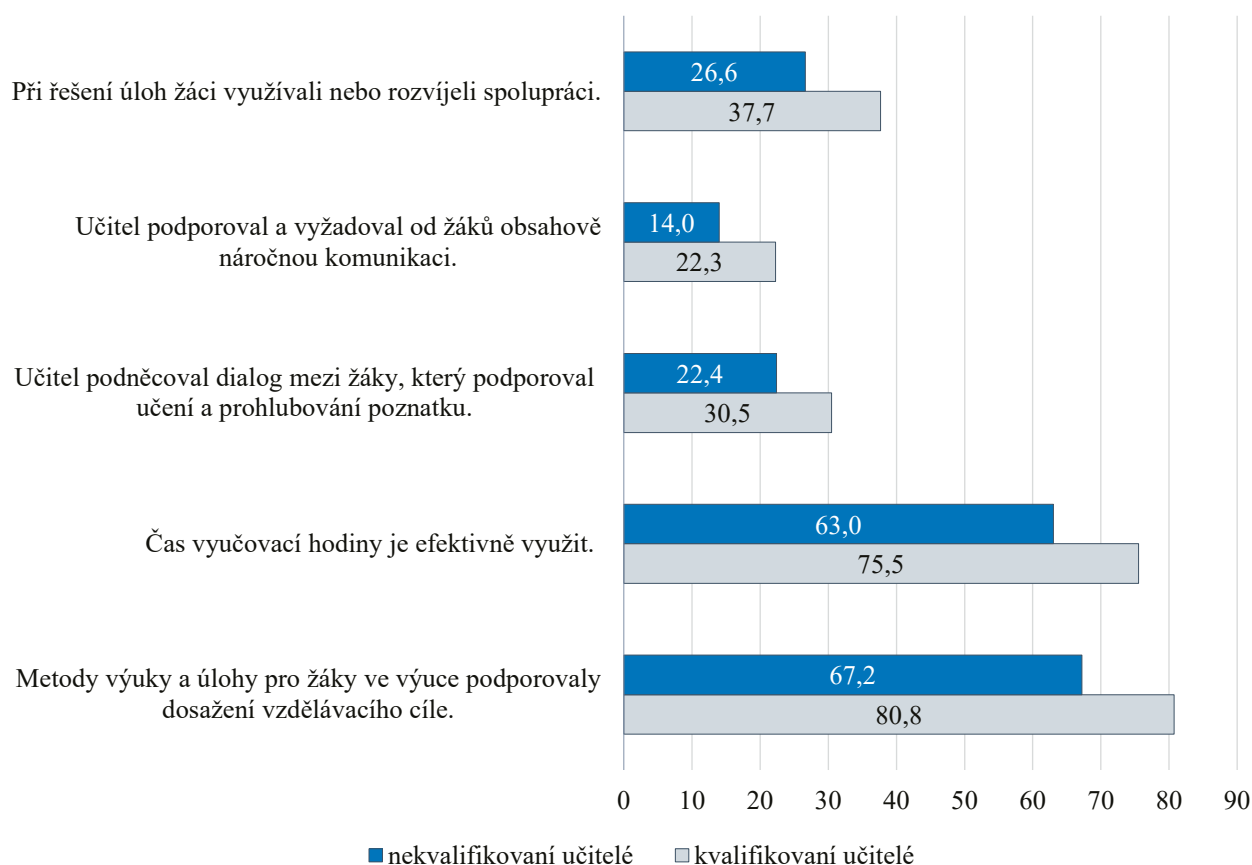
Nižší efektivnost frontální výuky je zřejmá i ve srovnání s hodinami postavenými sice na jedné formě – práci ve dvojici nebo skupinové práci, která však vyžaduje od žáků větší míru aktivity.

V konečném důsledku volba organizačních forem výuky významně ovlivňuje i naplňování jednotlivých kritérií charakterizujících průběh výuky (4.1 – promyšlenost a příprava výuky, 4.2 – spektrum výchovně-vzdělávacích strategií, 4.3 – sledování výsledků žáků a zohledňování jejich potřeb, 4.4 – sociální a osobnostní rozvoj žáků).

GRAF 64 | Četnost výskytu prvků ovlivňujících naplňování kritérií hodnotících průběh výuky (v %)



Inspekční zjištění ukazují, že významným předpokladem pro efektivní užití forem a metod výuky je odborná kvalifikace a předmětová specializace (aprobace) vyučujících. Rozdíly jsou patrné ve vedení výuky učiteli. Odborně kvalifikovaní pedagogové volí metody, které lépe podporují dosažení vzdělávacích cílů, efektivněji využívají čas vyučovacích hodin, častěji podporují dialog mezi žáky. Dávají také větší prostor žákům při rozvíjení spolupráce a vyžadují od nich obsahově náročnější komunikaci.

GRAF 65 | Vliv odborné kvalifikace učitelů na průběh výuky – podíl výuky (v %)

Obdobný dopad na kvalitu průběhu vzdělávání má i předmětová specializace vyučujících. Ve středním odborném vzdělávání může být limitujícím faktorem pro zkvalitnění vzdělávání zejména u menších škol, kde je odborný předmět často vyučován pouze jediným vyučujícím bez možnosti adekvátního aprobovaného zastoupení.

TABULKA 49 | Rozdíl v kvalitě výuky vedené aprobovanými a neaprobovanými učiteli – podíl výuky (v %)

	Aprobovaní učitelé (%)	Neaprobovaní učitelé (%)
Metody výuky a úlohy pro žáky ve výuce podporovaly dosažení vzdělávacího cíle.	81,9	65,2
Čas vyučovací hodiny je efektivně využit.	76,5	65,7
Některá z učebních úloh poskytla/poskytne učiteli informaci o zvládnutí aktuálně probíraného obsahu ve třídě.	59,1	49,4
Učitel podněcoval dialog mezi žáky, který podporoval učení a prohlubování poznatku.	30,9	22,6
Nejpozději po skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	82,7	74,8
Některé z užitých metod využívaly (příp. rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	18,9	10,6
Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb.	18,8	13,8
Učitel podporoval a vyžadoval od žáků obsahově náročnou komunikaci.	22,6	13,3
Při řešení úloh žáci využívali nebo rozvíjeli spolupráci.	38,4	25,5

Obdobné rozdíly v kvalitě výuky vedené nekvalifikovanými či neaprobovanými učiteli byly zaznamenány i v předchozích školních rocích. Je zřejmé, že rozvoj některých didaktických a pedagogických dovedností ve středním vzdělávání spíše stagnuje, a to přesto, že přibližně polovina učitelů uvádí, že se v dané oblasti vzdělává.

Praktické vyučování

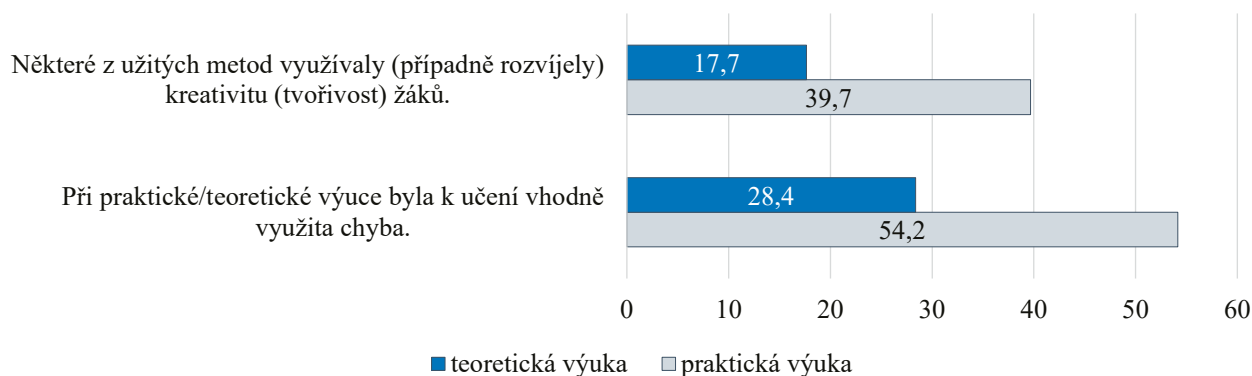
Výše uvedené poznatky charakterizovaly teoretickou výuku. Praktické vyučování má určitá specifika, která byla z inspekčních zjištění patrná.

Praktické vyučování bylo realizováno především jako odborný výcvik (necelých 74 % hospitované výuky). V maturitních oborech vzdělání bylo hospitováno také ve cvičeních nebo v učebni, odborné či umělecké praxi. Praktické vyučování bylo v 90 % případů zajištěno učiteli, v 10 % pak instruktory. Kromě školních pracovišť přibližně v jedné pětině případů probíhalo praktické vyučování na pracovištích smluvních partnerů.

Při porovnání obsahu praktického a teoretického vyučování je zřejmé, že praktické vyučování v 63 % vycházelo z očekávaných znalostí a dovedností uvedených ve ŠVP (u teoretického vyučování činil tento podíl 93 %). Důvodem může být mj. i to, že v pokroku žáků při získávání konkrétních dovedností bývají výraznější rozdíly, v důsledku čehož je v praktickém vyučování nezbytné více vycházet ze žakovských znalostí a dovedností. Praktické vyučování ve větší míře než teoretické rozvíjelo postoje žáků (v 53 % praktické výuky, jen v 22 % výuky teoretické).

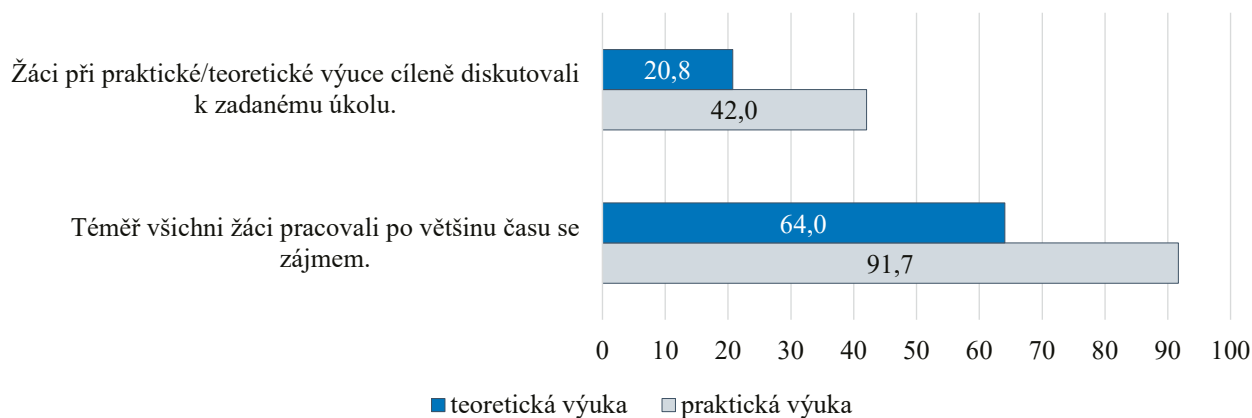
Z hlediska organizace bylo 91 % praktické výuky dobře promyšleno. Častěji než v teoretickém vyučování v něm byla zaznamenána podpora tvořivosti žáků i efektivní práce s chybou.

GRAF 66 | Porovnání praktického a teoretického vyučování – podíl výuky (v %)



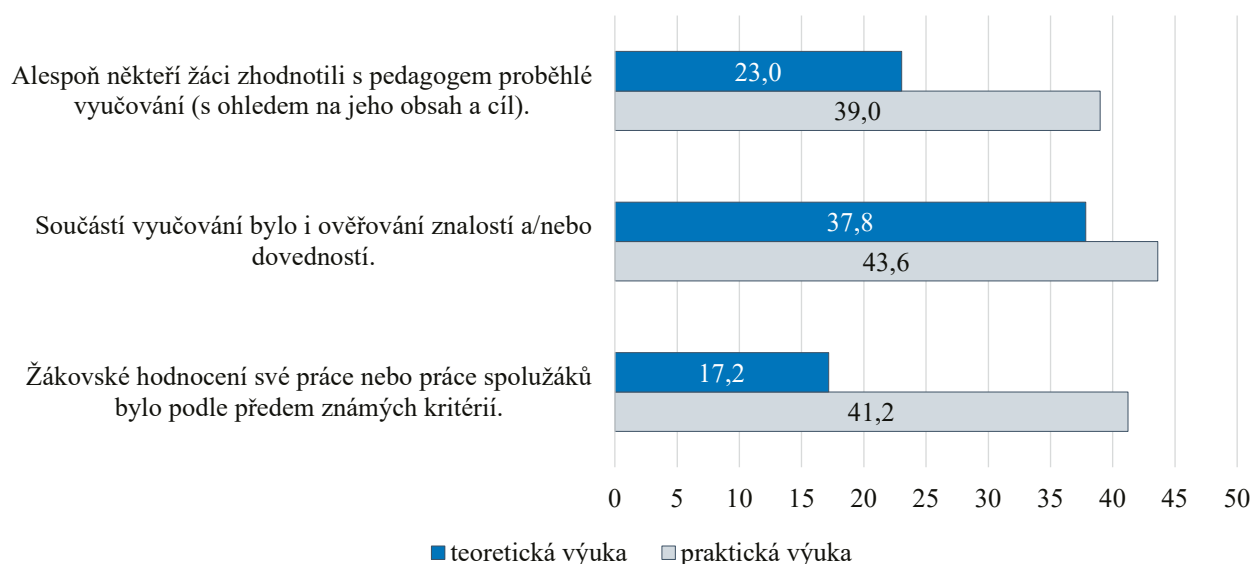
V praktickém vyučování se lépe dařilo aktivizovat žáky. Ve výrazně vyšším podílu praktické výuky (téměř 92 %) žáci pracovali po většinu času se zájmem; v teoretické výuce činil tento podíl pouze 64 % hospitovaných hodin. Pouze v necelém 1 % praktické výuky (ale ve 20 % teoretického vyučování) byli žáci pasivní. Častěji v praktickém než v teoretickém vyučování také byla zaznamenána spolupráce žáků a jejich diskuse k zadaným úkolům.

GRAF 67 | Porovnání aktivity žáků v praktické a teoretické výuce – podíl výuky (v %)



Také v oblasti hodnocení žáků byly v praktickém vyučování častěji než v teoretickém zaznamenány pozitivní prvky. Pedagogové poskytovali žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení v 85 % praktické výuky, ale jen v 58 % výuky teoretické. Častěji než v teoretickém vyučování bylo v praktické výuce zaznamenáno ověřování znalostí žáků, jejich zapojení do hodnocení výuky i důsledné hodnocení práce žáků podle předem známých kritérií.

GRAF 68 | Porovnání hodnocení žáků v praktické a teoretické výuce – podíl výuky (v %)



Pro všechny výše uvedené charakteristiky praktického vyučování platí, že lépe byly naplňovány u maturitních než nematuritních oborů vzdělání.

4.2.2 Adaptace žáků na první ročník středního vzdělávání

Zastoupení aktivit, které školy využívají k informování uchazečů o středním vzdělávání, se dlouhodobě nemění. Téměř všechny střední školy umožňují uchazečům navštívit či prohlédnout si školu.

TABULKA 50 | Přehled nabízených aktivit před nástupem do střední školy – podíl škol (v %)

Aktivity nabízené uchazečům před nástupem do SŠ	Podíl
Střední škola se prezentuje žákům v základních školách	76,8
Střední škola se prezentuje na veletrzích vzdělávání apod.	76,8
Žáci základní školy mají možnost návštěvy, prohlídky střední školy	96,8
Učitelé střední a základní školy vzájemně spolupracují	49,1
Střední škola realizuje se základní školou projekt/y	50,9
Spolupráce ve volnočasových aktivitách	26,8
Spolupráce v soutěžích	30,9
Spolupráce se základní školou probíhá jiným způsobem	10,9

Více než tři čtvrtiny SŠ se dále zaměřují také na prezentaci přímo v základních školách nebo při akcích, jako jsou veletrhy vzdělávání, burzy středních škol atp. Přibližně polovina SŠ rozvíjí i různé formy přímé spolupráce učitelů či realizace společných projektů SŠ a ZŠ.

Školy zajišťující střední odborné vzdělávání jsou ve zmíněných prezentačních aktivitách a také v přímé spolupráci SŠ a ZŠ aktivnější než gymnázia. Jedná se o dlouhodobý trend vyplývající zejména z toho, že u gymnázií poptávka po vzdělávání převyšuje nabídku výrazněji než u středních odborných škol. Ty proto vyvíjejí větší úsilí o získání uchazečů.

Z porovnání údajů o využití výše uvedených aktivit v posledních čtyřech školních letech je zřejmé, že ve školním roce 2021/2022 bylo zaznamenáno relativně nižší využití prezentačních aktivit SŠ v ZŠ či na veřejných SŠ. Významné bylo také snížení četnosti spolupráce SŠ a ZŠ v soutěžích (např. ve školním roce 2018/2019 ji vykazalo 40,9 % SŠ, zatímco v roce 2021/2022 jen 30,9 % SŠ). Jednou z příčin může být celospolečenské omezení podobných aktivit v souvislosti s pandemií covidu-19.

Po nástupu do SŠ podporují školy adaptaci žáků aktivitami zaměřenými na formování třídních kolektivů (adaptační, seznamovací a zážitkové kurzy) a na orientaci ve škole. Častá je také podpora formou individuálních konzultací pro žáky i jejich zákonné zástupce a formou mimoškolních aktivit a kroužků.

TABULKA 51 | Přehled aktivit pro žáky 1. ročníku střední školy – podíl škol (v %)

Aktivity nabízené žákům 1. ročníků SŠ	Podíl
Adaptační, seznamovací a zážitkové kurzy	85,5
Individuální konzultace pro žáky (zákonné zástupce)	74,5
Mimoškolní aktivity, kroužky	50,0
Prohlídka školy	80,0
Společné projekty	27,7
Vstupní srovnávací testy	31,4

V nabídce aktivit jsou patrné rozdíly mezi gymnaziálním a středním odborným vzděláváním. Od školního roku 2018/2019 přetrvává zejména výrazný rozdíl v míře využití adaptačních a jiných kurzů a mimoškolních aktivit a kroužků. Tyto aktivity jsou častěji využívány gymnázii než odbornými školami, např. adaptační a jiné kurzy nabízelo ve školním roce 2021/2022 téměř 95 % gymnázií, ale jen přibližně 80 % středních odborných škol; obdobně mimoškolní aktivity a kroužky nabízelo přibližně 76 % gymnázií, ale jen necelých 40 % odborných škol. Střední odborné školy naopak věnují vyšší pozornost poskytování individuálních konzultací pro žáky nebo jejich zákonné zástupce. Tuto formu podpory žáků 1. ročníku vykazalo přibližně 78 % odborných škol, ale pouze 64 % gymnázií.

Školy při volbě podpory pro žáky 1. ročníku vnímají různou míru jejich připravenosti na vzdělávání ve SŠ. Je zřejmé, že celkově připravenost žáků hodnotí jako nízkou.

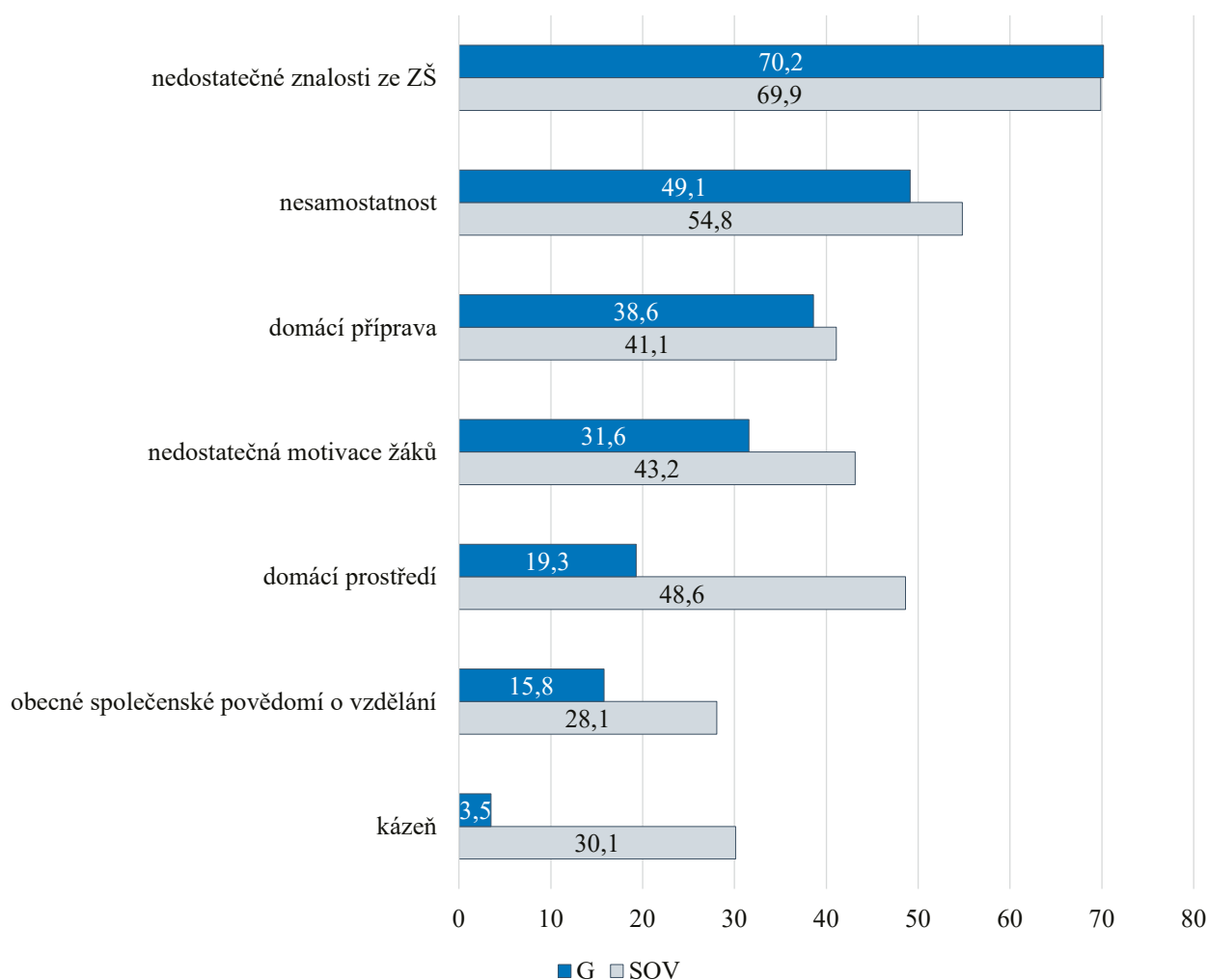
TABULKA 52 | Připravenost žáků na vzdělávání ve střední škole – podíl škol (v %)

Oblasti, ve kterých jsou žáci v ZŠ dobře připraveni ke střednímu vzdělávání	Podíl
Komunikace	57,8
Samostatnost	21,1
Základní orientace v životních situacích	48,6
Osvojené strategie učení	8,7
Tvořivé a logické myšlení	13,3
Schopnost řešení problémů	15,6
Spolupráce a respekt k práci druhých	32,1
Zodpovědnost	13,3
Tolerance a ohleduplnost	40,8
Pozitivní chování a jednání	52,3
Uplatňování osvojených vědomostí a dovedností	22,0

Pouze v oblastech komunikace a pozitivního chování a jednání alespoň polovina SŠ vnímá žáky 1. ročníku jako dobře připravené. Naopak téměř 12 % SŠ je přesvědčeno, že žáci nejsou dobře připraveni v žádné z oblastí. Ve všech oblastech je připravenost žáků 1. ročníku hodnocena hůře ve středním odborném vzdělávání než v gymnaziálním. Nízká připravenost byla zjištěna zejména v oblastech strategií učení, tvořivého a logického myšlení, zodpovědnosti a schopnosti řešit problémy. To představuje významný rizikový faktor ovlivňující následně úspěšnost žáků v průběhu středního vzdělávání.

Negativní vliv na průběh adaptace mají zejména nedostatečné znalosti žáků ze ZŠ, resp. z předchozího vzdělávání, a to shodně u gymnaziálního i středního odborného vzdělávání.

GRAF 69 | Oblasti negativně ovlivňující úspěšnou adaptaci žáků na SŠ – podíl škol (v %)



V ostatních sledovaných oblastech jsou patrné rozdíly mezi gymnaziálním a středním odborným vzděláváním. Odborné školy na rozdíl od gymnázií ve větší míře zdůrazňují negativní dopady nepodnětného domácího prostředí a nedostatečné kázně na adaptaci žáků.

Pro podporu žáků po nástupu do 1. ročníku (ale i v průběhu celého vzdělávání) vytvářejí školy mj. i personální podmínky. V obdobném rozsahu jako v minulých čtyřech školních letech se soustředí i na zajištění odpovídající psychologické péče. Podíl škol poskytujících žákům služby školního psychologa (41,1 %) i mírná převaha využití interního školního psychologa odpovídají předchozím školním rokům. Činnost školních psychologů je významná i s ohledem na možné dlouhodobější či přetrvávající problémy žáků vyplývající z náročného období distanční výuky.

TABULKA 53 | Způsoby zajištění psychologické péče ve škole – podíl škol (v %)

Způsob zajištění psychologické péče ve škole	Podíl (%)
Škola využívá služeb interního školního psychologa	21,9
Škola využívá služeb externího psychologa docházejícího do SŠ	19,2
Škola doporučuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami k diagnostice a odborné péči mimo SŠ	77,2
Nebylo potřeba	2,7
Není zajištěna	1,8

4.2.3 Dopady distanční výuky – doučování

V prezenční výuce ve školním roce 2021/2022 se významně odrazily poznatky škol z období distanční výuky v předešlém školním roce. Učitelé identifikovali jak pozitivní, tak negativní zkušenosti z distanční výuky, které následně ovlivňují výuku prezenční.

Pozitivní a v prezenční výuce využitelné zkušenosti uvedlo téměř 73 % učitelů. Nejčastěji se jednalo o rozvoj kompetencí učitelů i žáků při práci s digitálními technologiemi, s výukovými aplikacemi a při vytváření a sdílení elektronických výukových materiálů. Pozitivem byla i větší samostatnost žáků.

Naopak problémy z distanční výuky, které je třeba eliminovat v prezenční výuce, zaregistrovalo přibližně 40 % vyučujících. Přibližně dvě třetiny z nich již problémy ve výuce eliminují nebo se na jejich eliminaci chystají. V hospitované výuce byla tato snaha vyučujících převážně zřejmá. V ostatních případech jde zpravidla o problémy, jejichž eliminaci učitel nemůže sám ovlivnit.

Období distanční výuky vedlo u čtvrtiny žáků k tomu, že vzdělávací obsah zvládali hůře než při prezenční výuce.

TABULKA 54 | Počet žáků s výraznějšími mezerami v hospitovaném předmětu než v období před pandemií – podíl škol (v %)

Počet žáků s výraznějšími mezerami v hospitovaném předmětu ve srovnání s obdobím před pandemií	Celkem	G čtyřletá	G víceletá	SOV maturitní	SOV nematuritní	Nástavba
Učitel nedovede posoudit (např. nevyučoval daný předmět, obsah není srovnatelný apod.)	12,7	10,7	8,6	13,7	15,6	17,6
Tito žáci ve třídě nejsou	16,1	21,5	23,1	13,5	11,9	10,8
Je nižší než v období před pandemií	1,6	2,6	1,3	1,4	2,0	1,4
Je srovnatelný	44,6	45,1	46,5	43,6	47,5	36,5
Je mírně větší	19,2	15,5	17,1	21,1	16,4	24,3
Je výrazně větší (např. o 5 a více žáků)	5,9	4,7	3,4	6,8	6,6	9,5

K odstranění tohoto problému přispívá prezenční výuka jen částečně, neboť vyučujícím se nedaří v plné míře tyto žáky do výuky zapojit.

TABULKA 55 | Úspěšnost zapojení žáků do výuky projevující se zlepšováním jejich výsledků – podíl škol (v %)

Zapojení žáků do výuky projevující se zlepšováním jejich výsledků	Celkem	G čtyřletá	G víceletá	SOV maturitní	SOV nematuritní	Nástavba
Ano – téměř vždy	46,5	47,5	49,8	48,8	35,6	32,1
Jen někdy	51,0	48,1	48,3	49,0	61,6	66,0
Většinou ne	2,5	4,4	1,9	2,2	2,8	1,9

Z porovnání údajů je zřejmé, že počet žáků s mezerami ve znalostech a dovednostech v hospitovaných předmětech je významně vyšší ve středním odborném vzdělávání a zejména v nástavbovém studiu. V tomto studiu je také vysoký podíl škol (přibližně dvě třetiny), kterým se málo (jen někdy) daří zlepšovat výsledky zapojením žáků do výuky. U nástavbového studia je to problém o to závažnější, že v denní formě jde typicky o dvouleté studium, z něhož polovinu žáci absolvovali ve školním roce 2020/2021 s vysokým podílem distanční výuky. Prostor pro eliminaci problémů z distanční výuky je tak zúžen.

Školy se snaží na problémy ve znalostech žáků reagovat různými opatřeními, mj. doučováním. Doučovací aktivity organizovalo přibližně 81 % škol. Identifikace doučovaných žáků byla prováděna různými způsoby nejen na základě výsledků ve školním roce 2020/2021, ale i na základě průběhu vzdělávání ve školním roce 2021/2022.

TABULKA 56 | Identifikace žáků zapojených do doučovacích aktivit – podíl škol (v %)

Termín a způsob identifikování žáků zapojených do doučovacích aktivit	Podíl
Na základě jejich vzdělávacího pokroku identifikovaného na konci loňského školního roku	32,3
Na základě ověřování vzdělávacího pokroku žáků po zahájení školního roku	49,1
Na základě doporučení učitelů	73,7
Na základě zájmu zákonných zástupců	12,6
Na základě zájmu žáků	56,9
Jinak	7,2

Z údajů je zřejmé, že nejčastěji bylo žákům doučování poskytnuto na základě doporučení učitelů, na základě zájmu žáků a příp. podle výsledků konkrétního ověřování vzdělávacího pokroku žáků po zahájení školního roku, tj. v podstatě vždy dle hodnocení výsledků vzdělávání z předchozího školního roku. Téměř 68 % škol uvedlo, že další žáci byli do doučovacích aktivit zařazeni na základě výsledků v aktuálním školním roce. Typicky se jedná o žáky, jejichž skutečný rozsah znalostí nebyl dostatečně postižen v průběhu roku s vyšším podílem distanční výuky a u nichž se mezery ve znalostech vyskytly v průběhu navazující prezenční výuky.

Přestože zájem žáků byl jedním z podstatných faktorů ovlivňujících zařazení do doučovacích aktivit, nedařilo se školám zařadit do doučování všechny žáky se „slabými“ vzdělávacími výsledky.

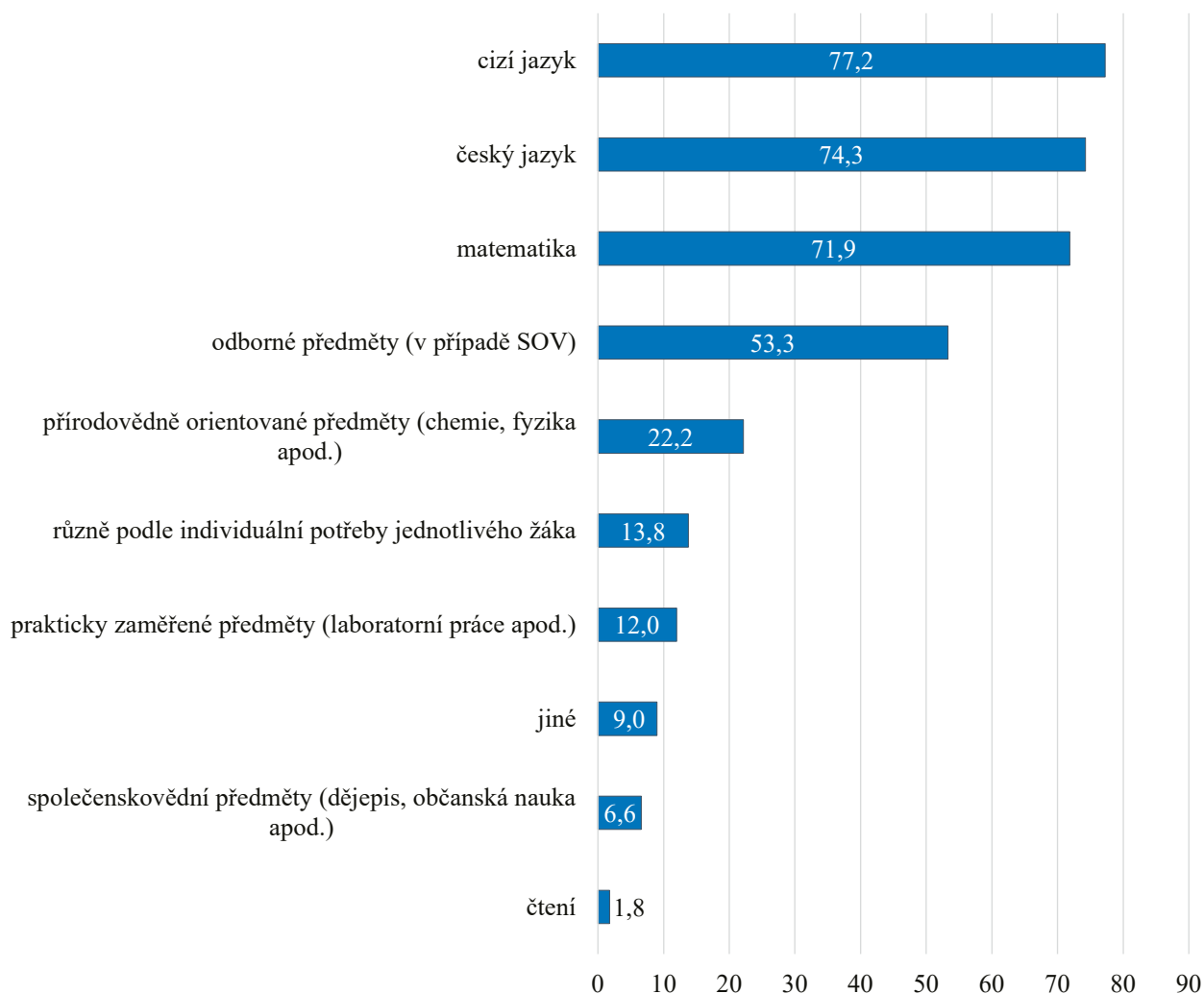
TABULKA 57 | Míra zapojení žáků se „slabými“ výsledky do doučovacích aktivit – podíl škol (v %)

Účast žáků se „slabými“ vzdělávacími výsledky v doučovacích aktivitách	Podíl
Dařilo se zapojit všechny žáky	25,1
Dařilo se zapojit jen část žáků	65,3
Jinak	6,0
Tito žáci ve škole nebyli	3,6

Důvodem nižšího zapojení žáků byla zejména jejich nižší motivace (zjištěno v necelých 85 % škol), příp. nezáměr zákonných zástupců (téměř 22 % škol) či organizační komplikace spojené např. s nedostatkem času kvůli jiným aktivitám žáka (zhruba 18 % škol). Vyšší motivace byla patrná u žáků závěrečných ročníků, kteří aktivně přistupovali k přípravě na ukončování vzdělávání a do doučovacích aktivit se mnohdy zapojovali, přestože neměli výraznější vzdělávací problémy.

Doučování bylo zajištěno téměř výhradně interními pedagogickými pracovníky, v zanedbatelné míře (necelých 5 % škol) byli zaměstnáni noví pracovníci, využita výpomoc např. důchodců či studentů vysokých škol. Přibližně v 90 % případů vedou doučování vyučující, kteří ve třídě vyučují příslušný předmět. V případě, kdy doučování vede jiný učitel (např. je vytvořena pro daný předmět skupina ze žáků více tříd, v nichž vyučují různí učitelé), spolupracují dotčení učitelé různými způsoby. V necelé polovině případů se jedná o občasnou vzájemnou informovanost o průběhu doučovacích aktivit. Ve třetině případů se učitel předmětu podílí na přípravě obsahu doučování. V necelých 30 % případů pak je učitel informován o tom, jakých výsledků při doučování žáci dosahují.

Z hlediska předmětové skladby bylo doučování zacíleno zejména na stěžejní všeobecně vzdělávací předměty (český jazyk, cizí jazyk, matematika ve více než 70 % škol), příp. i profilové odborné předměty v případě středního odborného vzdělávání (více než 50 % škol). Některé školy organizovaly i doučování v odborném výcviku ve snaze procvičit manuální dovednosti žáků, které se nedařilo dostatečně procvičit v období distanční výuky.

GRAF 70 | Obsah doučovacích aktivit – podíl škol (v %)

Pro úspěšné doučování je podstatné, jakým způsobem vedení školy a učitelé sledují efektivnost doučovacích aktivit. Většinou se vedení školy spokojí s informací o zapojení žáků (jejich docházce) do doučovacích aktivit. Příležitosti ke zvýšení efektivnosti doučovacích aktivit mají školy zejména v důslednějším sledování výsledků a učebního pokroku doučovaných žáků. Jen v necelé polovině škol vedení pracuje s informacemi o výsledcích doučovaných žáků a téměř v 11 % škol není efektivita doučovacích aktivit vůbec vyhodnocována.

TABULKA 58 | Vyhodnocování efektivity doučovacích aktivit vedením školy – podíl škol (v %)

Způsoby vyhodnocování efektivity doučovacích aktivit vedením školy	Podíl
Vedení pravidelně zjišťuje informace o zapojování doučovaných žáků do výuky	60,5
Vedení pravidelně zjišťuje informace o výsledcích doučovaných žáků	47,3
Efektivitě doučování vedení cíleně a pravidelně věnuje porady	19,8
Efektivita doučování je ověřována i jinými než jen subjektivně ovlivněnými nástroji jednotlivých učitelů (např. srovnávacími testy apod.)	4,8
Žádný způsob	10,8

4.2.4 Vzdelávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – průběh společného vzdělávání

V oblasti vytváření rovných příležitostí a podpory žáků při vzdělávání se středním školám lépe daří naplňovat znaky kvalitní školy v oblastech vytváření rovných příležitostí a rozvíjení otevřenosti, tolerance a respektu vůči jinakosti. Žádná ze škol nebyla hodnocena na nevyhovující úrovni. Podíl škol vyžadujících zlepšení v oblasti rovných příležitostí byl srovnatelný u gymnaziálního (2,6 %) i středního odborného vzdělávání (2,8 % hodnocených škol). Obdobně byl zjištěn jen malý rozdíl v oblasti rozvíjení tolerance a respektu vůči jinakosti, zlepšení vyžaduje 1,3 % gymnázií a 1,1 % středních odborných škol.

Vyšší podíl škol vyžadujících zlepšení a významnější rozdíly mezi gymnaziálním a středním odborným vzděláváním byly zaznamenány v oblasti poskytování účinné podpory všem žákům s potřebou podpůrných opatření. Ve středním odborném vzdělávání častěji než v gymnaziálním byly zaznamenány jak školy, ve kterých stav vyžaduje zlepšení (30,4 % odborných škol oproti 26,3 % gymnázií), tak školy, které si v dané oblasti počínají výborně (8,3 % odborných škol oproti 2,6 % gymnázií). Jednou z příčin rozdílů může být pestřejší skladba žáků ve středním odborném vzdělávání, což se může projevit na jedné straně většími zkušenostmi pedagogů a účinnější podporou v těch školách, kde je vyšší podíl takových žáků, současně však i většími problémy tam, kde je vyšší zastoupení žáků se závažnějšími specifickými vzdělávacími potřebami. Z uvedeného je zřejmé, že je nezbytné dále zlepšovat podporu žáků s potřebou podpůrných opatření, přičemž jde o oblast, která se dotýká prakticky všech středních škol; žáci se speciálními vzdělávacími potřebami byli evidováni v 97,5 % hodnocených škol.

Z dlouhodobého vývoje podílu škol, ve kterých bylo zaznamenáno porušení právního předpisu v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je zřejmé, že se mírně daří snižovat podíl škol, které se dopouštějí pochybení při aplikaci příslušné právní úpravy. Ve školním roce 2018/2019 bylo zaznamenáno porušení právních předpisů v oblasti inkluze téměř v 10 % škol, v roce 2019/2020 pak 7,8 % škol a v roce 2021/2022 ve 4,6 % škol. Porušení právního předpisu bylo častěji zaznamenáno např. při vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu nebo při vytváření odpovídajících podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Skladba školami využívaných podpůrných opatření se výrazněji nezměnila. Více než 90 % škol poskytuje žákům poradenskou pomoc. Významná jsou i další podpůrná opatření využívaná ve více než polovině hodnocených škol – úprava podmínek pro přijímání ke vzdělávání a pro jeho ukončování, využití vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a také použití kompenzačních a speciálních pomůcek či učebnic.

TABULKA 59 | Využívaná podpůrná opatření – podíl škol (v %)

Využívaná podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	Podíl
Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení	90,1
Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání	53,0
Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání	76,2
Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek	52,0
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	20,8
Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	66,3
Využití asistenta pedagoga	37,6
Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící	2,0
Poskytování vzdělávání v prostorách stavebně nebo technicky upravených	5,4

V hospitované výuce byla k podpoře žáků nejčastěji využita úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání (téměř 18 % hospitovaných hodin). V menší míře bylo zaznamenáno využití podpory asistentem pedagoga (4,4 % hospitované výuky) či vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (3,7 %). Více než čtvrtina hospitované výuky (26,6 %) měla charakter, který nevyžadoval užití podpůrných opatření. Podpůrná opatření však nebyla využita téměř v 50 % výuky, ve které byly zaznamenány situace vyžadující užití podpůrných opatření.

TABULKA 60 | Využití podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – podíl hospitované výuky (v %)

Využití podpůrných opatření pro žáky se SVP	Podíl
Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání	17,9
Využití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek	0,7
Využití komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů	0,1
Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	3,7
Využití asistenta pedagoga	4,4
Využití dalšího pedagogického pracovníka	0,1
Využití tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící	0,1
Jiné	1,2
Podpůrná opatření nebyla ve výuce využita	49,6
Podpůrná opatření nebylo ve výuce zapotřebí	26,6

Z uvedeného je zřejmé, že školy mají významné příležitosti ke zlepšení v důsledném využívání podpůrných opatření ve všech případech, kdy to učební situace vyžaduje. Trend vysokého podílu výuky s absencí odpovídajících podpůrných opatření je dlouhodobý, např. ve školním roce 2018/2019 činil podíl takové výuky téměř 56 %, v roce 2019/2020 pak téměř 42 %.

Při poskytování podpůrných opatření na základě doporučení školských poradenských zařízení bylo zaznamenáno naplňování doporučení ve všech případech a v plném rozsahu v necelých 90 % škol. Nedostatky spočívající jen v částečném naplňování doporučení nebo jeho neplnění v některých případech se týkalo necelých 6 % škol. V období od školního roku 2017/2018 je zřejmé, že míra naplňování doporučení školských poradenských zařízení v posledních letech stagnuje.

TABULKA 61 | Srovnání podílu škol realizujících doporučení školských poradenských zařízení v plném rozsahu (v %)

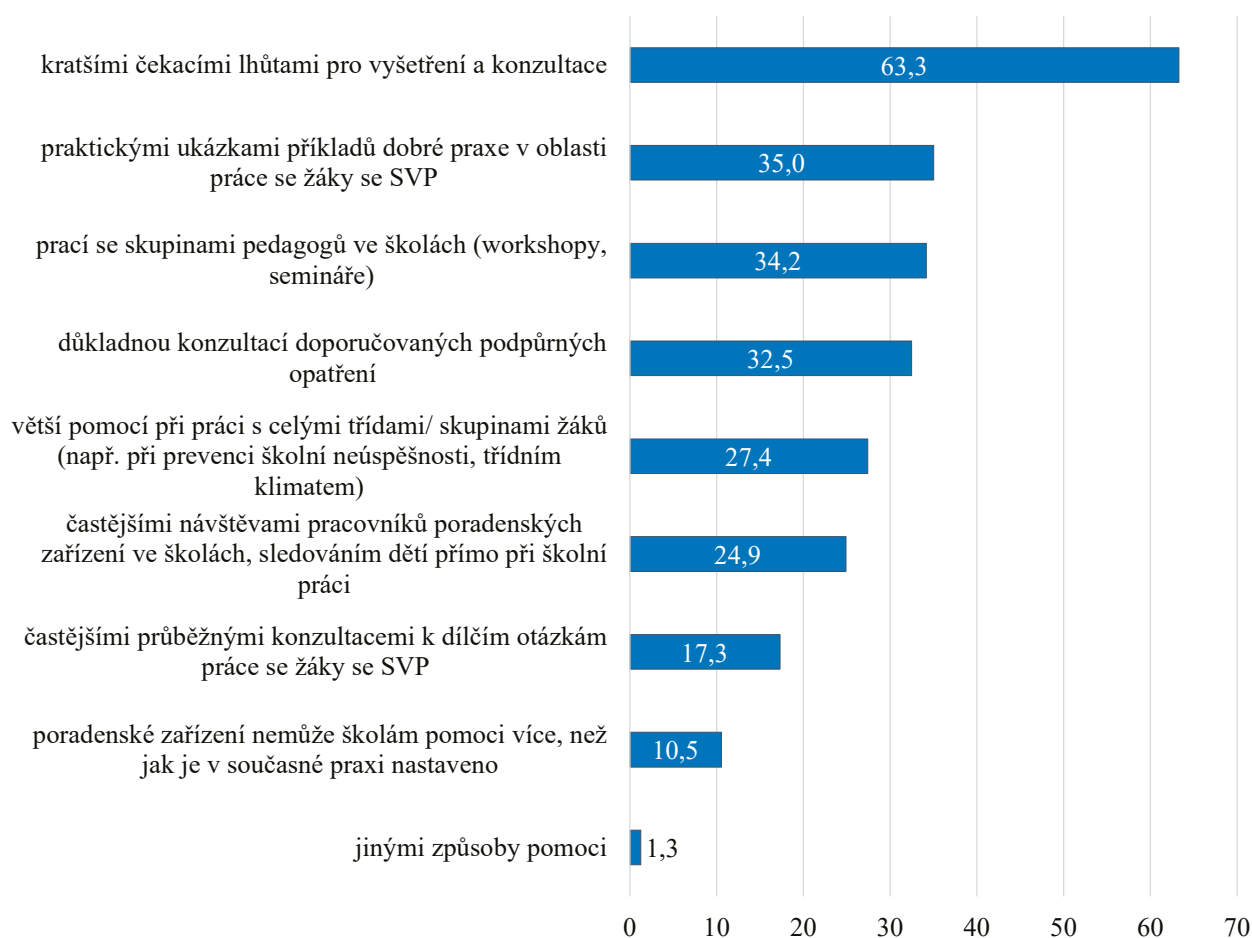
Způsoby vyhodnocování efektivity doučovacích aktivit vedením školy	2017/2018	2018/2019	2021/2022
Ano, v potřebném rozsahu a ve všech případech	81,9	91,0	89,5

Jedním z předpokladů pro efektivní poskytování podpůrných opatření je kvalitní spolupráce škol se školskými poradenskými zařízeními. Příležitosti ke zvýšení přínosnosti spolupráce byly zjištěny přibližně v 11 % hodnocených škol.

TABULKA 62 | Hodnocení spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními – podíl škol (v %)

Spolupráci se školskými poradenskými zařízeními vnímá vedení školy / učitelé jako:	Podíl
Přínosnou u všech ŠPZ, se kterými škola spolupracuje	86,8
Přínosnou jen u některých ŠPZ, se kterými škola spolupracuje	10,5
Spíše nepřínosnou u všech ŠPZ, se kterými škola spolupracuje	0,5
Škola se ŠPZ nespolečně spolupracuje	2,3

Pokud školy hodnotí spolupráci se školskými poradenskými zařízeními jako méně funkční, jsou častou příčinou zejména nedostatečné kapacity poradenských zařízení a s tím spojené dlouhé čekací lhůty na vyšetření a vystavení doporučení. To se promítá i do vymezení oblastí, ve kterých by SŠ očekávaly zkvalitnění pomoci ze strany poradenských zařízení.

GRAF 71 | Oblasti, ve kterých SŠ očekávají od poradenských zařízení intenzivnější pomoc – podíl škol (v %)

Využití podpory asistentem pedagoga je sice ve středním vzdělávání méně časté než v základním, přesto představuje pro žáky významnou podporu. V hospitované výuce byla zaznamenána přítomnost asistentů pedagoga zejména z důvodu zdravotního postižení žáků (poruchy autistického spektra, poruchy chování a pozornosti), případně z důvodu jejich odlišných životních a kulturních podmínek (žáci cizinci, žáci s nedostatečnou podporou vzdělávání v rodinném prostředí). Způsoby uplatnění asistentů pedagoga byly různorodé. Ve více než polovině hospitované výuky se asistent věnoval podpoře vybrané skupiny nebo jednotlivých žáků a také pomáhal některým žákům se zvládnutím pro ně náročných dovedností (23,2 % hospitované výuky). Ve více než desetině výuky pomáhal s udržením kázně a pozornosti.

Předpokladem efektivity tohoto podpůrného opatření je dobrá dělba práce mezi učitelem a asistentem. Při inspekčních hospitacích se však jasným rozdělením rolí mezi učitele a jeho asistenta vyznačovalo pouze 37,7 % výuky. V ještě menší míře bylo zaznamenáno vhodné střídání rolí během výuky (12,6 % hospitovaných hodin) nebo spolupráce asistenta s vyučujícím při přípravě a vyhodnocování výuky (13,2 % výuky). Role asistentů pedagoga tak byla ve výuce převážně pomocná, přínosnější pro žáky s potřebou podpůrných opatření než pro ostatní žáky.

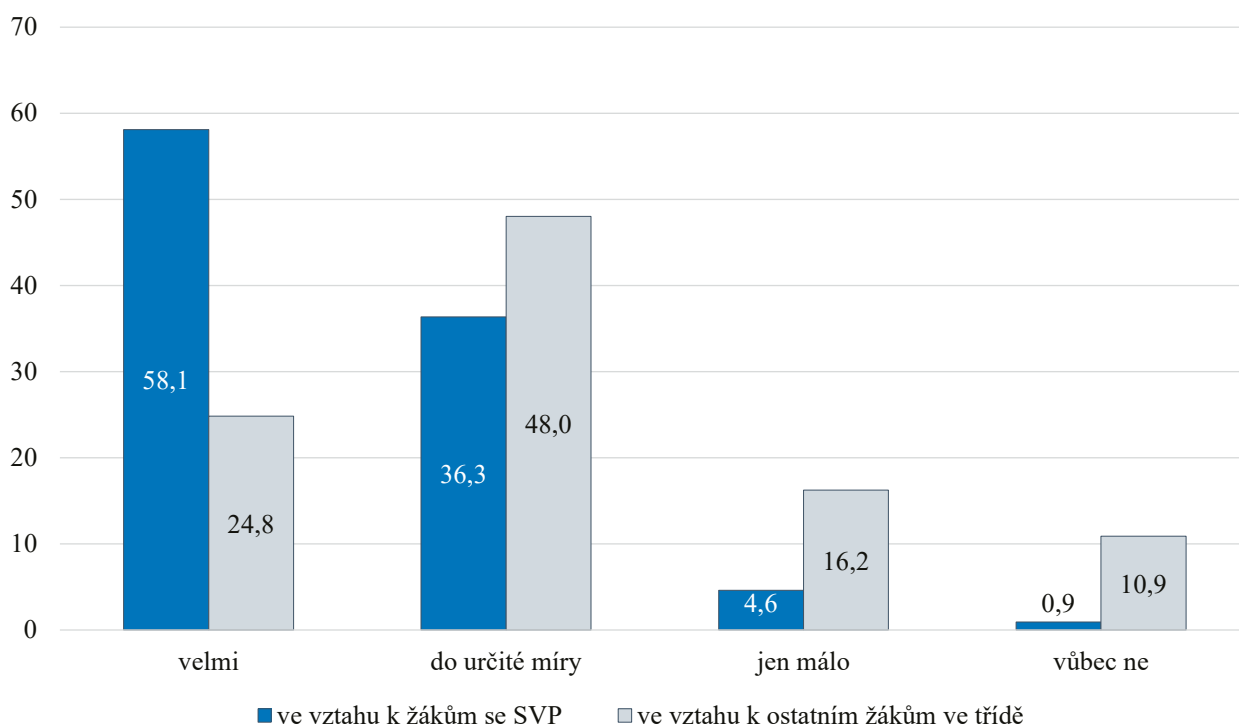
TABULKA 63 | Podpora žáků v hodinách asistentem pedagoga – podíl výuky (v %)

Podpora žáka v hodině, ve které působil asistent pedagoga	Podíl
V hodině byla činnost asistenta pedagoga přínosná pro žáka (žáky) se SVP.	69,8
V hodině byla činnost asistenta pedagoga přínosná pro ostatní žáky.	22,6
Vzdělávání žáka (žáků) se SVP bylo zcela realizováno asistentem pedagoga, učitel se věnoval ostatním žákům.	3,8
Ve vyučovací hodině vzdělával žáka (žáky) se SVP jen učitel, role asistenta pedagoga byla jen pomocná.	50,9

Z inspekčních zjištění vyplývá, že mezi činnosti, které vykonávají ve výuce téměř výhradně asistenti pedagoga, patří zejména pomoc žákům se zápisy a pomůckami, podpora žáků při vypracování úkolů, podpora jejich pozornosti, podpora očekávaného chování žáků a vytváření jejich sociálních dovedností. Naopak výklad nové látky a hodnocení žáků je doménou učitelů a asistenti pedagoga se na nich téměř nepodílejí. Intenzivnější a vyváženější spolupráce učitelů s asistenty s častějším střídáním rolí probíhá při aktivizaci žáků, dovysvětlování a procvičování učiva a při kontrole porozumění úkolům. V oblasti nepřímé podpory žáků (mimo přímou výuku) se asistenti pedagoga významně podílejí na rozvíjení sebeobslužných činností žáků (pomoc při stravování, oblékání a hygieně), zatímco příprava či úprava učebních textů je téměř výhradně realizována učiteli. Vzájemná spolupráce učitelů a asistentů je častá např. v oblasti komunikace se zákonnými zástupci.

Z pohledu učitelů je zřejmé, že vnímají činnost asistentů pedagoga ve výuce jako přínosnou zejména pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, méně pak pro ostatní žáky ve třídě. Toto zjištění koresponduje se zjištěními z inspekčních hospitací.

GRAF 72 | Přínosnost činnosti asistenta pedagoga z pohledu učitelů – podíl učitelů (v %)



V některých oblastech však nezanedbatelný podíl učitelů shledával činnost asistentů pedagoga ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami jako nepřínosnou. Např. téměř 46 % učitelů se domnívá, že by výuku zvládlo bez asistenta pedagoga. Čtvrtina učitelů se domnívá, že činnost asistentů snižuje motivaci žáků k samostatnosti, stejný podíl hodnotí činnost asistentů jako neefektivní, neboť ani jejich přítomnost nedokáže kompenzovat znevýhodnění žáků. Ve vztahu k ostatním žákům vnímají učitelé činnost asistentů jako nepřínosnou např. proto, že se asistenti věnují pouze žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (téměř v 51 % případů), nemají potřebnou odbornost ve vztahu k učivu daného předmětu (22,2 %) nebo jejich komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ruší ostatní žáky (rovněž 22,2 % případů). Všechny tyto výhrady učitelů však svědčí o tom, že činnosti asistentů nejsou ze strany učitelů dostatečně koordinovány, dělba práce mezi učiteli a asistenty není dostatečně propracována a neprobíhá efektivní delegace vhodných činností z učitele na asistenta. Jednou z příčin může být to, že učitelé jen v malé míře absolvují adekvátní přípravu na spolupráci s asistentem při výuce. Pouze přibližně pětina z nich uvádí, že absolvovala odpovídající kratší či delší vzdělávací program. Častější je podpora formou metodické pomoci ze strany vedení, pracovníků školního poradenského pracoviště či využití vzájemných hospitací. Více než 36 % učitelů však žádnou z uvedených forem podpory neobdrželo.

TABULKA 64 | Formy podpory učitelů v oblasti spolupráce s asistenty pedagoga – podíl učitelů (v %)

Formy podpory v oblasti spolupráce s asistentem pedagoga	Podíl
Krátkodobý program formálního vzdělávání (kurz, seminář, workshop do celkové délky 16 hod.)	16,4
Dlouhodobý program formálního vzdělávání (kurz více než 16 hod.)	4,5
Hospitace u kolegů ve škole zaměřené na spolupráci s AP	10,0
Hospitace na jiných školách zaměřené na spolupráci s AP (včetně virtuálních hospitací)	1,9
Zpětná vazba – rozbor hodin zaměřený na spolupráci s AP kolegy v rámci školy (vedení školy, pracovník školního poradenského pracoviště, jiný pedagog)	32,4
Zpětná vazba – rozbor hodin zaměřený na spolupráci s AP zajištěný externími odborníky (např. pracovníci PPP, SPC, jiní odborníci)	4,8
Jiná forma podpory	7,4
Žádná	36,4

U asistentů pedagoga je podpora formou vzdělávacích akcí intenzivnější, více než 85 % asistentů uvádí, že se účastní odpovídajících vzdělávacích kurzů; 45 % pak uvádí, že vzdělávání bylo zaměřeno na konkrétní znevýhodnění podporovaného žáka.

V rámci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžadují specifické formy podpory také žáci nadaní a mimořádně nadaní. Z inspekčních zjištění je zřejmé, že školy volí řadu způsobů, které podle jejich mínění mimořádně nadané a nadané žáky podporují v jejich rozvoji. Největší podíl škol uvádí, že podporuje mimořádně nadané i nadané žáky prostřednictvím jejich účasti v soutěžích a olympiádách. Následují pak další formy, jako např. zapojení žáků do projektů, jejich podpora spoluprací s vysokými školami atp. Školy rovněž deklarují podporu těchto žáků přímo ve výuce, ne vždy je však tato podpora zřetelná a při inspekčních hospitacích zaznamenaná.

TABULKA 65 | Podíl výuky, ve které byla zaznamenána vhodná podpora mimořádně nadaných nebo nadaných žáků (v %)

	Celkem	G čtyřletá	G víceletá	SOV maturitní	SOV nematuritní	Nástavba
V hodině byl vhodně podporován mimořádně nadaný žák.	0,6	0,4	1,3	0,5	0,0	0,4
V hodině byl vhodně podporován žák nadaný nebo žák, který má o dané téma zájem.	17,1	20,8	21,0	17,5	10,4	5,3

Při hodnocení efektivnosti uváděných způsobů podpory mimořádně nadaných a nadaných žáků si je třeba uvědomit, že ne vždy jde o podporu systematickou a nadání dlouhodobě rozvíjející. Např. u nejčtenější formy – zapojení žáků do soutěží a olympiád – jde spíše o prokázání či potvrzení toho, že jde o žáka s určitou mírou nadání, než o soustavu vhodných a navazujících opatření, která umožní nadání systematicky rozvíjet.

Česká školní inspekce realizovala ve školním roce 2021/2022 tematické šetření zaměřené na problematiku vzdělávání mimořádně nadaných a nadaných žáků. Podrobnější analýzy a současně i doporučení pro zlepšení stavu v dané oblasti shrnuje tematická zpráva Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v ZŠ a SŠ.⁵³

4.2.5 Prevence rizikového chování žáků

Kvalitní vzdělávání může škola poskytovat pouze v bezpečném a vstřícném prostředí, ve kterém žáci, učitelé a zákonní zástupci žáků spolu otevřeně a konstruktivně komunikují. Příznivé školní klima, atmosféra vzájemné důvěry a spolupráce, jednoznačně nastavená pravidla vzájemné komunikace a řešení rizikového chování žáků jsou základním předpokladem pro účinnost preventivních strategií.

⁵³ Více na: <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Podpora-vzdelavani-nadanych-a-m>.

Z odpovědí ředitelů škol vyplývá, že školní klima pravidelně (alespoň jednou za dva roky) vyhodnocuje pouze 31,1 % navštívených škol, dalších 26,1 % škol je vyhodnocuje nepravidelně. Školní klima vůbec nesleduje šestina škol. Na podporu psychické pohody žáků školy nejčastěji nabízí možnost konzultací s určitým pedagogem, aktivity zaměřené na vztahy mezi žáky, klidné prostory pro relaxaci a anonymní schránku důvěry. Z aktivit zaměřených na vztahy mezi žáky se jednalo především o výjezdové akce (často adaptační kurzy) a třídnické hodiny.

Ve středních školách navštívených ve školním roce 2021/2022 se ředitelé škol, učitelé a žáci v hodnocení některých ukazatelů školního klimatu významně lišili. Ředitelé hodnotili školní klima pozitivněji než učitelé, učitelé pozitivněji než žáci. Ředitelé a učitelé se nejvíce rozcházel v názoru, zda učitelé mohou bez obav rozporovat kroky vedení a kolegů, pokud s nimi nesouhlasí, zda si vedení a učitelé vzájemně poskytují zpětnou vazbu a zda neshody vzniklé mezi učiteli a vedením školy nebo mezi učiteli navzájem jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce. Přesto se učitelé a ředitelé s vysokou mírou shody vyjádřili, že i přes názorové rozdíly jsou schopni dále spolupracovat. Učitelé i ředitelé pozitivně hodnotí, že si učitelé vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce a podněcují vzájemnou spolupráci za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu. Žáci i učitelé se shodují, že si žáci při řešení společných úkolů vzájemně pomáhají (zejména v gymnáziích) a že mohou rozporovat kroky spolužáků, se kterými nesouhlasí. Rizikovým zjištěním je fakt, že 91,5 % učitelů se domnívá, že neshody vzniklé mezi žáky jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce, zatímco stejný názor mají pouze dvě třetiny žáků gymnázií a středního odborného vzdělávání.

Školní poradenská pracoviště, v jejichž kompetenci je také prevence rizikového chování žáků a včasné odhalování problémového a náročného chování žáků, poskytují poradenské a konzultační služby žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogům. Personálně jsou preventivní a poradenské činnosti a aktivity zabezpečeny zejména školními metodiky prevence, výchovnými poradci, případně školními psychology. Na řešení rizikového chování žáků ve školách aktivně spolupracují také třídní učitelé, učitelé, asistenti pedagoga, vedení škol a zákonní zástupci žáků. V rámci preventivních aktivit školy podle informací od ředitelů škol realizují preventivní programy (86 % škol), často ve spolupráci s mimoškolními organizacemi (80,2 % škol).

TABULKA 66 | Výskyt rizikového chování ve SŠ – podíl škol (v %) – za uzavřený školní rok

Podíl škol s výskytem rizikového chování	2017/2018	2018/2019	2020/2021
Šikana	33,9	36,7	16,5
Kyberšikana	27,5	38,3	18,3
Verbální agrese vůči učitelům	35,2	28,3	17,9
Fyzická agrese vůči učitelům	2,6	2,8	0,9
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	19,7	18,3	4,6
Užívání návykových látek	35,2	29,4	13,3
Kouření	47,2	41,7	31,2
Poškození majetku, vandalismus	34,3	30,0	17,4
Krádeže	26,2	20,6	8,7
Záškoláctví	64,8	59,4	45,9
Jiné	18,0	11,7	6,4

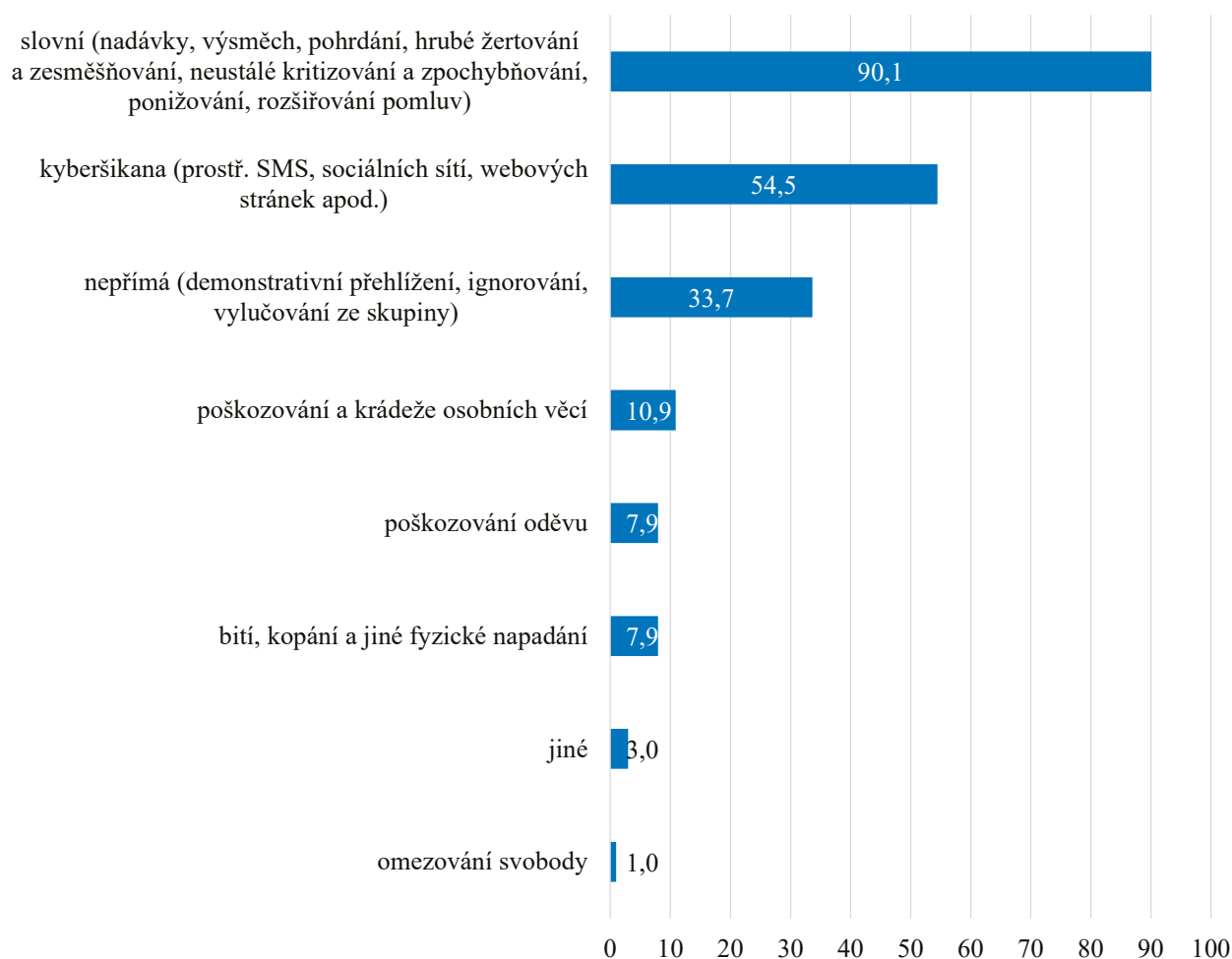
Ředitelé středních škol uváděli, že ve školním roce 2020/2021⁵⁴ řešili zejména záškoláctví, kouření, kyberšikanu, verbální agresi žáků vůči učitelům, poškození majetku a šikanu. Ve srovnání se školním rokem 2018/2019, tzn. s posledním školním rokem před nástupem covidových opatření, se výrazně snížil podíl škol, ve kterých ředitelé museli řešit některé z uvedených případů rizikového chování žáků. Nepřítomnost žáků ve školách a jejich vzdělávání distanční formou sice ve školách vedlo ke snížení evidovaných případů rizikového chování, ale neznamená to, že by tyto jevy reálně vymizely. Spíše se zčásti přesunuly mimo školu (zejména kyberšikana), což se projevilo po návratu žáků do škol zvýšeným počtem stížností na šikanu a kyberšikanu, které ČŠI podávali zákonní zástupci žáků, v některých případech i sami žáci. ČŠI při

⁵⁴ Data zjištěná v roce 2021/2022 jsou za poslední uzavřený školní rok, tedy za školní rok 2020/2021.

šetření stížností zjišťovala, že školy mají většinou nastavena pravidla řešení krizových situací souvisejících s rizikovým chováním žáků, ale ne vždy je důsledně a systematicky uplatňují. Stává se, že izolovaně řeší jednotlivé incidenty, ale nehledají komplexní řešení v širších souvislostech. Problémové situace poměrně často řeší sami učitelé, nejčastěji třídní učitelé. V některých školách chybí účinná spolupráce s odbornými poradenskými pracovišti. S tím korespondují inspekční zjištění, že minimální preventivní program těchto škol odpovídá potřebám školy jen částečně, případně že je formální, neobsahuje postupy k řešení šikany, případně kyberšikany. Pouze výjimečně ředitelé odpověděli, že škola nemá zpracovaný minimální preventivní program vůbec. Školní strategii při prevenci a zjištění šikany úspěšně realizují ve spolupráci všech pedagogů v 82,6 % středních škol. V 9,5 % škol jsou do realizace preventivní strategie podle ředitelů zapojeni jen někteří pedagogové nebo ji realizují pouze určené pracovníci (5,8 % škol). V posledních třech letech řešilo případy šikany 38,2 % navštívených škol. Nejčastěji se jednalo o slovní útoky, jako jsou např. nadávky, výsměch, zesměšňování, ponižování (90,1 %), kyberšikanu (54,5 %), nepřímou šikanu formou demonstrativního přehlížení, ignorování, vylučování ze skupiny (33,7 %).

Nejvýznamnější příčinou šikanování byla osobnostní charakteristika oběti, případně jejího rodiče (60,5 %) a osobnostní charakteristika agresora (37,2 %), méně často pak sociální znevýhodnění (oblékání, postavení rodičů, vybavení mobilem), fyzická odlišnost a „nováčkovství“ (nový žák ve třídě nebo ve skupině).

GRAF 73 | Projevy šikany v posledních třech letech – podíl škol (v %)



Školy většinou zvládaly šikanu v počátečních stádiích, pouze ve výjimečných případech řešily šikanu ve čtvrtém stadiu, kdy většina přijímá normy agresorů, a v pátém stadiu, kdy dochází k totalitě neboli dokonalé šikaně.

4.3 Výsledky středního vzdělávání

4.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

Dosahované vzdělávací výsledky žáků vypovídají o kvalitě poskytovaného vzdělávání, naplnění požadavků stanovených realizovanými školními vzdělávacími programy a o připravenosti absolventů škol na další studijní či profesní život.

Gymnázia hodnocená ve školním roce 2021/2022 se většinou (77,6 %) systematicky zabývala výsledky vzdělávání žáků, soustavně získávala informace o individuálním posunu jednotlivých žáků, přijímala pedagogická opatření a vyhodnocovala jejich účinnost. Ve středním odborném vzdělávání bylo v tomto kritériu na výborné a očekávané úrovni hodnoceno jen 61,9 % škol. Stav vyžadující zlepšení byl zaznamenán v 22,4 % gymnázií, v segmentu středních odborných škol dokonce v 38,1 % škol.

Střední školy vzdělávají žáky podle školních vzdělávacích programů zpracovaných na základě příslušných rámcových vzdělávacích programů. U téměř 95 % hodnocených gymnázií byly dosahované vzdělávací výsledky většiny žáků v souladu s požadovanými výstupy realizovaných školních vzdělávacích programů. Ve 25,4 % škol ve středním odborném vzdělávání stav vyžadoval zlepšení a v 0,6 % škol byl dokonce nevyhovující. Příčinou byla zejména skutečnost, že tyto střední odborné školy nevytvářely pro své žáky vhodné podmínky pro jejich zlepšování.

System podpory motivace žáků k učení a dosahování úspěšností ve vzdělávání je v gymnáziích velmi účinný. Žáci jsou vedením škol a pedagogy podporováni v aktivitách zaměřených na jejich sociální, občanský a osobnostní rozvoj. ČŠI zjistila pouze v 2,6 % gymnázií stav vyžadující zlepšení, naopak v 31,6 % gymnázií úroveň hodnotila jako výbornou. Na velmi dobrém hodnocení gymnázií v tomto kritériu se kromě vlivu školy podílí i vysoká vnitřní motivace žáků k učení, případně vliv jejich rodiny. Ve středním odborném vzdělávání ČŠI identifikovala nutnost zlepšení ve 22,1 % škol.

Významný rozdíl (16,5 %) v hodnocení gymnázií a škol ve středním odborném vzdělávání je také v kritériu hodnotícím, jak školy sledují a vyhodnocují úspěšnost žáků v průběhu, při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či jejich profesním uplatnění a jak s výsledky pracují v zájmu zkvalitnění vzdělávání. Střední odborné školy sice přijímají řadu personálních, organizačních a pedagogických opatření pro zkvalitnění vzdělávání a snížení neúspěšnosti žáků, avšak účinnost těchto opatření není dostatečná, proto v 37,6 % škol ČŠI ve středním odborném vzdělávání hodnotila v tomto kritériu stav jako vyžadující zlepšení.

Žáci maturitních oborů vzdělání dosahují výrazně lepších výsledků než žáci oborů nematuritních. Velmi rizikovým faktorem je vysoký podíl žáků, kteří na konci předcházejícího školního roku v nematuritních oborech neprospěli. Právě z těchto žáků se rekrutují ti, kteří odcházejí ze vzdělávání předčasně, nezískají střední vzdělání a z důvodu nízké kvalifikace jsou jen obtížně uplatnitelní na trhu práce. U těchto žáků má intenzivní podpora ze strany školy největší význam, protože velmi často pocházejí z rodin s nízkým socioekonomickým statusem.

Vzhledem k tomu, že ve školním roce 2021/2022 probíhala výuka distanční formou pouze krátkou dobu, většina škol ponechala v platnosti pravidla pro hodnocení žáků vytvořená před obdobím distanční výuky, v malé míře školy provedly drobné úpravy hodnocení anebo ponechaly v platnosti pravidla z období distanční výuky. Pouze 44 % ředitelů uvedlo, že se cíleně věnují proměnám přístupu učitelů k hodnocení žáků. I když si ředitelé středních škol uvědomují význam poskytování účinné zpětné vazby a rozvoje sebereflexe pro individuální pokrok jednotlivých žáků, v pravidlech pro hodnocení žáků má obsažen důraz na využívání formativního hodnocení v průběhu výuky pouze 35,7 % škol a důraz na využívání sebehodnocení žáků 34,3 % škol. V hodnoticích pravidlech škol jsou v nízké míře akcentovány spolupráce žáků při plnění společných úkolů (28 % škol) a využívání žákovských portfolií, která jsou výběrová a dokládají výsledky učení (19,8 % škol). Ani jedno z uvedených kritérií nemá ve svých pravidlech hodnocení 36,2 % škol.

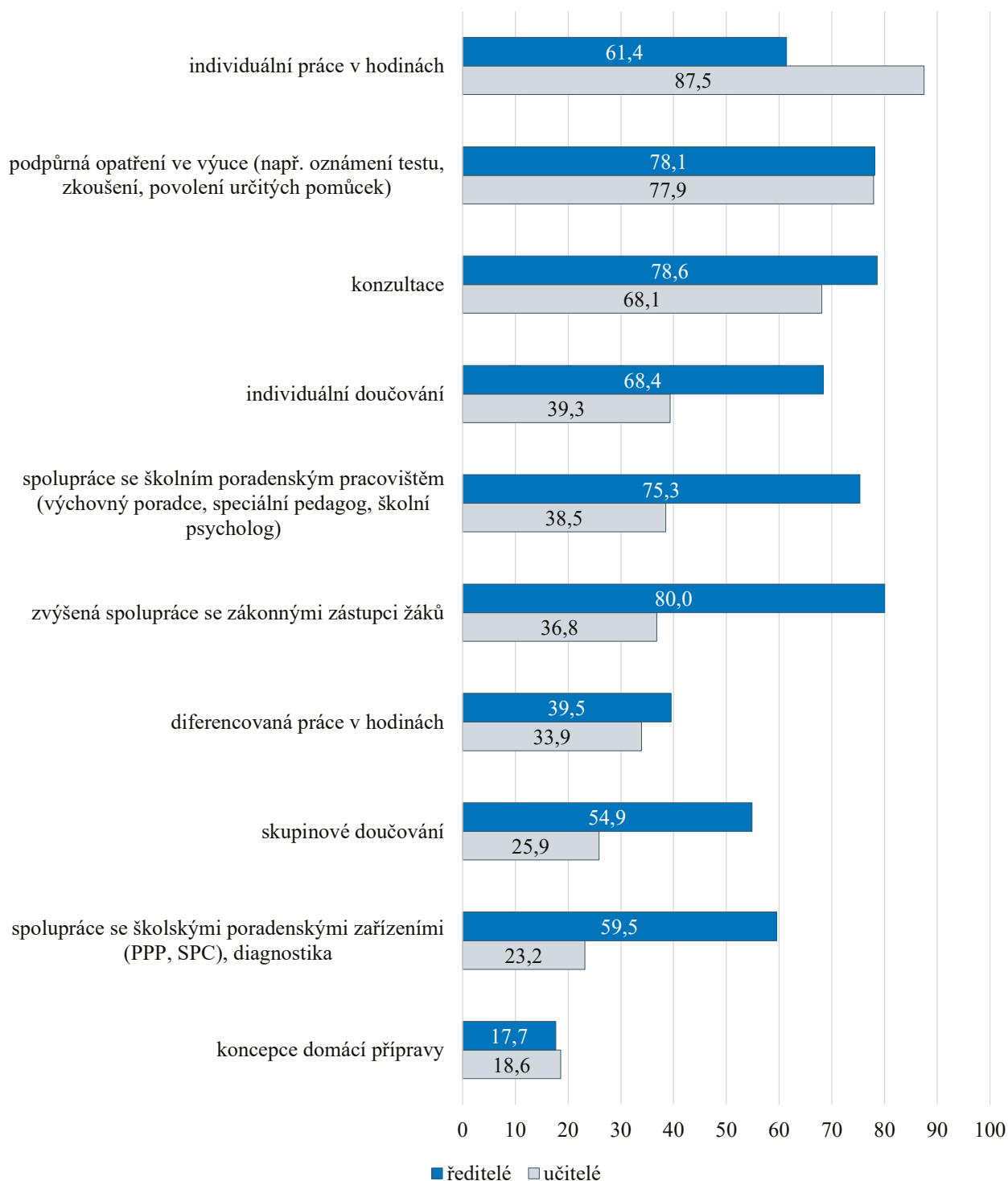
TABULKA 67 | Vedení školy se cíleně věnuje proměnám přístupu učitelů k hodnocení žáků – podíl škol (v %)

Vedení školy se cíleně věnuje	Podíl
Pomocí školení, setkávání učitelů apod. se snaží zavést buď závěrečné slovní hodnocení, nebo kombinaci klasifikace a slovního hodnocení	13,0
Pomocí školení, setkávání učitelů apod. se snaží zkvalitnit formativní hodnocení poskytované ve výuce	20,3
Při hospitační činnosti se zaměřuje na kvalitu poskytovaného formativního hodnocení ve výuce	22,2
Vedení školy se s učiteli dohodlo na plánu zavádění některých změn v hodnocení	6,3
Zatím žádné výraznější kroky vedení nečinilo	3,9
Jiné	2,4
Vedení školy se cíleně nevěnuje proměnám přístupu učitelů k hodnocení žáků	56,0

Necelá polovina ředitelů škol se domnívá, že většina učitelů jejich záměry v hodnocení žáků sdílí, což si ověřili při hospitačních. Třetina ředitelů pak uvedla, že většina učitelů jejich záměry sdílí, ale při hospitačních jejich realizace nebyla patrná. Učitelé uváděli, že nejvýraznější vliv na výslednou známku žáka na vysvědčení má jejich aktivita ve vyučovacích hodinách (81,3 %), rozsáhlejší písemné práce (64,4 %) a krátká písemná opakování (42,8 %).

Více než 63 % středních škol se daří žáky motivovat k účasti v předmětových olympiádách, soutěžích a nesoutěžních přehlídkách na vyšší než školní úrovni. Necelá třetina středních škol organizovala soutěže či nesoutěžní přehlídky. Jednalo se zejména o akce odborné, umělecké a sportovní.

Opatření přijímaná ve středních školách ke snížení školní neúspěšnosti jsou často nesystematická a nekoordinovaná, což se projevilo i v rozdílných odpovědích učitelů a ředitelů. Např. nejvíce učitelů (87,5 %) uvedlo jako přijímané opatření individuální přístup v hodinách, avšak z ředitelů toto opatření uvedlo pouze 61,4 %. Ředitelé pokládají za nejčastější opatření zvýšenou spolupráci se zákonnými zástupci, ale z učitelů toto opatření uvedlo pouhých 36,8 %. Diametrální rozdíly mezi učiteli a řediteli byly i v případě spolupráce se školním poradenským pracovištěm a školským poradenským zařízením, individuálního a skupinového doučování. Vyšší míra shody byla pouze v případě podpůrných opatření ve výuce a koncepcie domácí přípravy.

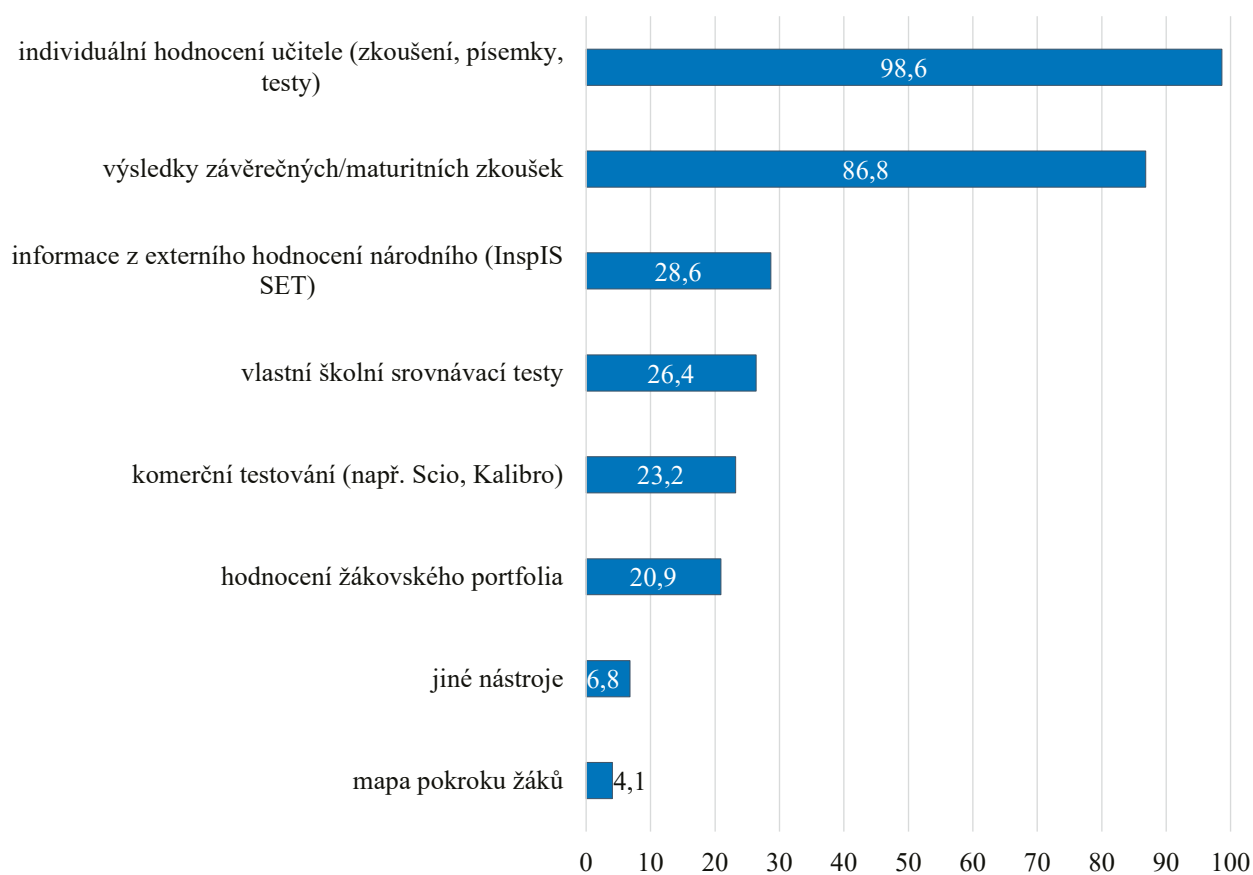
GRAF 74 | Opatření ke snížení školní neúspěšnosti žáků – podíl ředitelů a učitelů (v %)

Se vzdělávacími výsledky žáků s cílem omezit riziko studijního neúspěchu podle ředitelů škol nejčastěji pracují třídní učitelé, vedení školy, školní poradenské pracoviště a předmětové komise.

Naprostá většina středních škol (95 %) hodnotí výsledky vzdělávání všech žáků na vysvědčení známkami, slovní hodnocení je využíváno jen výjimečně, obvykle u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Při ověřování naplňování cílů stanovených ve školních vzdělávacích programech střední školy nejčastěji vycházejí z individuálních hodnocení učitelem (zkoušení, písemné práce, testy – 98,6 %) a z výsledků závěrečných a maturitních zkoušek (86,8 %). Pouze 26,4 % středních škol využívá vlastní školní srovnávací

testy, komerční testování využívá 23,2 % středních škol. S informacemi z výsledků externího testování ČŠI (InspIS SET) dále pracuje 28,6 % středních škol.

GRAF 75 | Formy hodnocení užívané pro ověření naplnění cílů ŠVP – podíl (v %)



Úspěšnost absolventů v dalším vzdělávání vyhodnocuje 69,5 % středních škol a závěry svých zjištění využívá pro svou další činnost. Zpětnou vazbu od absolventů získávají školy nejčastěji při společných setkáních a prostřednictvím dotazníku.

4.3.2 Ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou

Maturitní zkoušky probíhaly v roce 2022 za podmínek srovnatelných s obdobím před nástupem pandemie covidu-19 s tím, že novelami vyhlášky č. 177/2009 Sb. došlo od roku 2021 k úpravě některých parametrů maturitní zkoušky a od roku 2022 k dalšímu navýšení časů pro vypracování didaktických testů. Znamená to, že ve společné části maturitní zkoušky absolvují žáci pouze didaktické testy, písemná a ústní zkouška z českého jazyka a literatury a z cizího jazyka jsou součástí profilové zkoušky, žáci mohou volit mezi předměty cizí jazyk a matematika a didaktické testy trvají 85 minut (český jazyk a literatura), 110 minut (cizí jazyk), 135 minut (matematika).

Z tabulky 68 je zřejmé, že výsledky žáků v posledních třech letech těsně souvisejí s podmínkami nastavenými v konkrétním roce. Nejmenší podíl neúspěšných žáků ve všech druzích středních škol je patrný v roce 2021, kdy vzhledem k pandemickým opatřením byly podmínky pro maturující žáky nejpriznivější. Úlevy se týkaly především společné části maturitní zkoušky, např. odpuštění některých dílčích zkoušek, navýšení počtu pokusů, úprava hodnocení. Tento závěr potvrzuje i porovnání úspěšnosti ve společné a profilové části maturitní zkoušky. Nejlépe se ve společné části maturitní zkoušky dařilo žákům v roce 2021, v roce 2022 se sice zhoršili, ale podíl neúspěšných nedosáhl hodnot roku 2019 (gymnázia 4,1 %, odborné obory vzdělání 26 %, nástavby 52,7 %). Také v profilové části maturitní zkoušky byl nejmenší podíl neúspěšných v roce 2021, zhoršení v roce 2022 je zřejmé i oproti roku 2019 (gymnázia 4,2 %, odborné obory vzdělání 9,4 %, nástavby 8,7 %). Pokud se školy vrátily v souvislosti s maturitními zkouškami k tradičním zvyklostem při

zkoušení a hodnocení, lze se jen dohadovat, jaké jsou příčiny zvýšené neúspěšnosti žáků v roce 2022. Může se jednat o kombinaci různých faktorů více či méně vyplývajících z distanční výuky v průběhu jejich studia, jako jsou mezery v přípravě a ztráta studijních návyků, problémy se socializací, nedostatečně nastavená podpora ze strany školy atd.

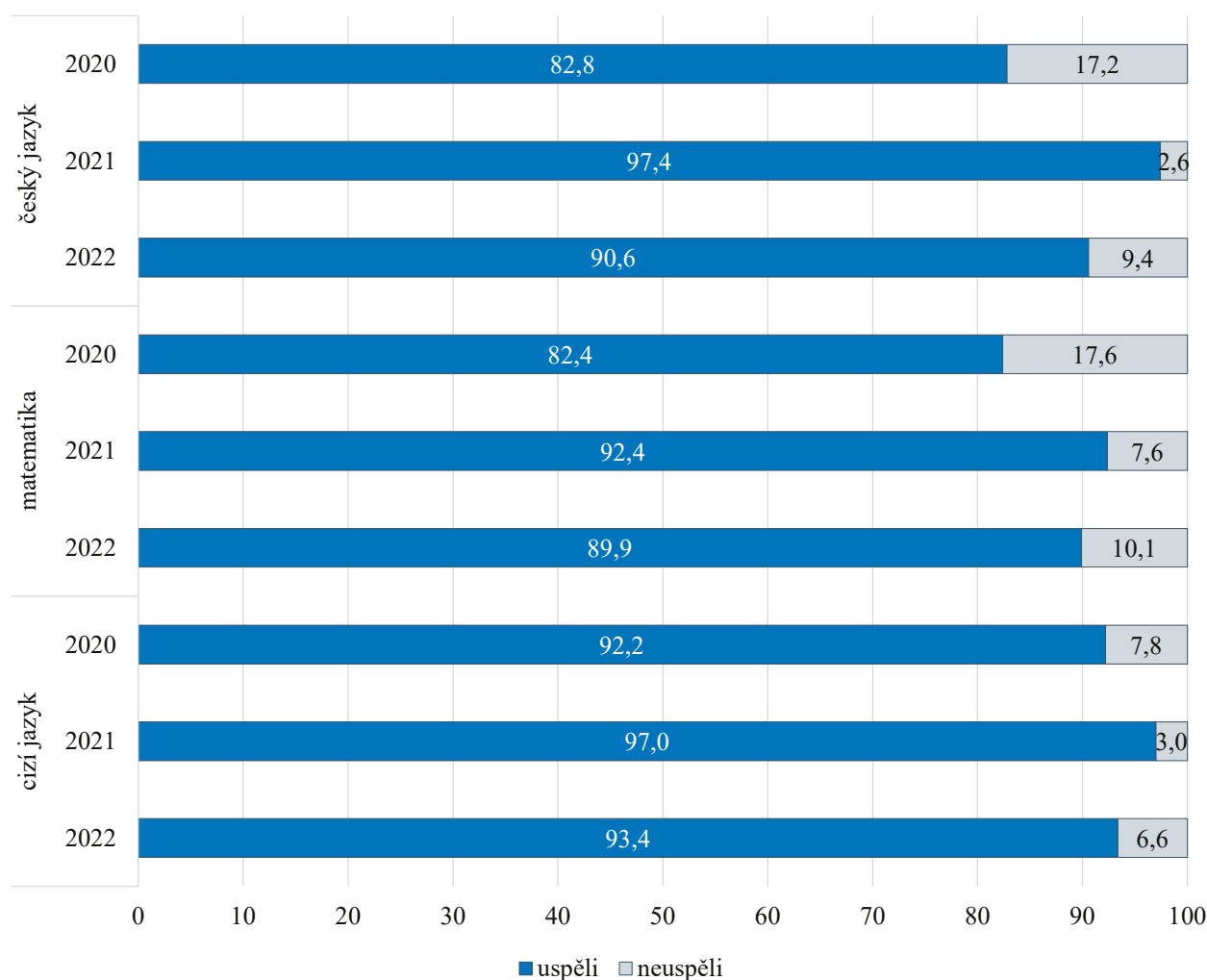
Stejně jako v předcházejících letech byli neúspěšnější žáci gymnázií, následují žáci odborných oborů vzdělání a nejslabším článkem jsou žáci nástavbového studia. Pro žáky gymnázií zůstává náročnější profilová část maturitní zkoušky, naopak pro žáky odborných oborů vzdělání a nástavbového studia je větší překážkou společná část maturitní zkoušky.

Zajímavý je trend vývoje podílu počtu žáků zkoušku nekonajících, který má téměř vždy ve všech druzích středních škol a zkoušek v letech 2020–2022 rostoucí tendenci, ale nedosáhl hodnot z roku 2019.

TABULKA 68 | Výsledky maturitní zkoušky (prvot maturanti) – jarní zkušební období 2020, 2021, 2022 – podíl žáků (v %)

Maturitní zkouška – celkem	Podíl ze žáků konajících						Podíl ze žáků přihlášených					
	Uspěli			Neuspěli			Konali			Nekonali		
	2020	2021	2022	2020	2021	2022	2020	2021	2022	2020	2021	2022
gymnázium	93,9	96,8	93,4	6,1	3,2	6,6	99,1	99,0	97,7	0,9	1,0	2,3
odborné obory vzdělání	69,5	87,3	74,5	30,5	12,7	25,5	97,7	95,8	91,5	2,3	4,2	8,5
nástavby	45,4	72,3	51,9	54,6	27,7	48,1	94,5	88,7	79,6	5,5	11,3	20,4
Celkem	75,6	89,3	79,2	24,4	10,7	20,8	97,9	96,3	92,6	2,1	3,7	7,4
Společná část	Podíl ze žáků konajících						Podíl ze žáků přihlášených					
	Uspěli			Neuspěli			Konali			Nekonali		
	2020	2021	2022	2020	2021	2022	2020	2021	2022	2020	2021	2022
gymnázium	96,2	99,5	98,3	3,8	0,5	1,7	99,2	99,3	98,2	0,8	0,7	1,8
odborné obory vzdělání	73,2	93,8	82,6	26,8	6,2	17,4	98,2	96,5	92,0	1,8	3,5	8,0
nástavby	47,8	77,2	59,1	52,2	22,8	40,9	95,3	89,8	80,8	4,7	10,2	19,2
Celkem	78,9	94,6	86,3	21,1	5,4	13,7	98,3	96,9	93,1	1,7	3,1	6,9
Profilová část	Podíl ze žáků konajících						Podíl ze žáků přihlášených					
	Uspěli			Neuspěli			Konali			Nekonali		
	2020	2021	2022	2020	2021	2022	2020	2021	2022	2020	2021	2022
gymnázium	96,7	97,2	94,7	3,3	2,8	5,3	99,3	99,0	97,8	0,7	1,0	2,2
odborné obory vzdělání	88,9	91,8	85,8	11,1	8,2	14,2	97,8	95,8	91,6	2,2	4,2	8,4
nástavby	87,2	90,0	79,6	12,8	10,0	20,4	94,7	88,9	79,9	5,3	11,1	20,1
Celkem	91,2	93,3	88,3	8,8	6,7	11,7	98,1	96,3	92,7	1,9	3,7	7,3

Podobný trend jako v celkových výsledcích maturitní zkoušky je zřejmý i ve výsledcích jednotlivých zkoušek společné části maturitní zkoušky (viz graf 76). Nejlepších výsledků dosáhli žáci v roce 2021. V roce 2022 se ve všech předmětech oproti předcházejícímu roku zhoršili, ale podíl neúspěšných nedosáhl hodnot z roku 2019 (český jazyk a literatura 16,2 %, cizí jazyk 7,7 %, matematika 15,5 %).

GRAF 76 | Výsledky jednotlivých zkoušek společné části maturitní zkoušky (prvomaturanti) – jarní zkušební období 2020, 2021, 2022 – podíl žáků (v %)

V jarním zkušebním období provedla ČŠI kontrolu ukončování vzdělávání maturitní zkouškou v 50 středních školách. Nejvíce kontrol proběhlo v částech ústní zkouška před zkušební maturitní komisí (46 %) a didaktický test (32 %). Oproti předcházejícímu období došlo k nárůstu porušení právních předpisů, a to v oblasti organizace, průběhu i hodnocení zkoušky celkem v 11 navštívených školách. Jednalo se především o pochybení v profilové části maturitní zkoušky, např. o stanovení a zveřejnění témat zkoušky, stanovení rozsahu písemné práce z cizího jazyka, stanovení hranice úspěšnosti profilové zkoušky a způsobu jejího výsledného hodnocení, zajištění podmínek pro losování zadání praktické maturitní zkoušky, poskytnutí uzpůsobených podmínek a formální nedostatky při jmenování zkušební maturitní komise. Je žádoucí, aby vedení škol věnovalo do budoucna ukončování vzdělávání maturitní zkouškou náležitou pozornost.

4.4 Školy s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky

Česká školní inspekce se ve školním roce 2021/2022 věnovala inspekční činnosti ve středních školách, které poskytují vzdělávání v oborech vzdělání s maturitní zkouškou a které opakovaně vykazují ve společné části maturitní zkoušky vysokou míru neúspěšnosti žáků. Inspekční činnost, která proběhla v celkem 21 středních školách, se především zaměřila na posouzení toho, které přístupy a opatření tyto školy přijímají v souvislosti s opakovaným výskytem uvedeného problému.

Zjištění primárně ukazují, že dvě třetiny hodnocených středních škol přijaly prokazatelná opatření směřující k tomu, aby došlo k naplnění koncepce školy v oblasti vzdělávání žáků v oborech s vysokou mírou

neúspěšnosti u maturitní zkoušky. Konkrétní opatření, která především vycházela z vlastní analýzy neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky, zahrnovala:

- individuální pohovory s žáky a jejich zákonnými zástupci, doučování a přijímání opatření ke snížení vysoké absence žáků (např. nastavení hranice absencí);
- úpravu vzdělávacích dokumentů (např. navýšení počtu hodin výuky maturitních předmětů, změna učebního plánu) či struktury nabízených oborů vzdělání;
- posilování kvality personálního zajištění výuky s důrazem na výuku aprobovanými učiteli, posilování vzájemné hospitační činnosti a poskytování zpětné vazby;
- posilování kvality vzdělávacího procesu zařazováním moderních vyučovacích metod, podporou rozvoje gramotností žáků či sledováním vzdělávacího pokroku žáků;
- změnu kritérií přijímacího procesu do maturitních oborů (např. stanovení minimální hranice úspěšnosti v přijímací zkoušce);
- důsledné posuzování žádostí o opakování ročníku a změnu oboru.

V tomto ohledu je však nepochybně negativním jevem, že hned na třetině hodnocených středních škol nebyla koncepční opatření pro snížení vysoké míry neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky přijímána a dvě školy neměly koncepci v oblasti vzdělávání žáků v oborech s vysokou mírou neúspěšnosti u maturitní zkoušky zpracovány vůbec. Prokazatelné vyhodnocení dopadů opatření, která směřují ke snížení neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky, bylo navíc prováděno jen pěti hodnocenými středními školami, čímž je zjevně narušen zpětnovazební mechanismus koncepčního přístupu škol k řešenému problému. Potenciál koncepčního přístupu k řešení vysoké míry neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky není následně využit.

Tabulka 69 zachycuje, kolik hodnocených středních škol přijímá vybraná opatření v reakci na vysokou míru neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky. Z tabulky přitom lze jednak usuzovat na různý přístup hodnocených středních škol k problému, jednak na existenci značného nevyužitého potenciálu při hledání cest k řešení neuspokojivého stavu. Platí přitom, že střední školy, které přijímají alespoň některé z uvedených opatření, mají vyšší tendenci využívat také opatření další v souladu s koncepčním přístupem k problematice.

TABULKA 69 | Počet hodnocených středních škol přijímajících vybraná opatření v reakci na vysokou míru neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky

Opatření	Počet škol
Škola v průběhu studia informuje a řeší se zákonnými zástupci nezletilých žáků rizika jejich neúspěšnosti ve vzdělávání.	15
Škola provádí ověřování výsledků žáků jinými způsoby než vlastní klasifikací.	15
Škola promítá vysokou míru neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky do vzdělávacích dokumentů daných oborů vzdělání.	9
Alespoň polovina pedagogů maturitních předmětů školy se vzdělávala v posledních třech školních letech v oblastech, které mohou mít dopad na neúspěšnost žáků u maturitní zkoušky.	7
Škola řeší vysokou míru neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky se zřizovatelem se zaměřením na strukturu oboru vzdělání.	5

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

- přijetí všech žáků přihlášených v prvním kole přijímacího řízení bez ohledu na studijní předpoklady (16 hodnocených středních škol) s tím, že významný podíl nastupujících žáků své studium daného oboru nedokončuje⁵⁵;

⁵⁵ Průměrný podíl žáků, kteří nastoupili a v posledním uzavřeném školním roce úspěšně dokončili studium (včetně maturitní zkoušky) na dané škole v maturitních oborech, do nichž byli přijati, byl pro 19 hodnocených středních škol, pro něž byl tento údaj k dispozici, o něco vyšší než 40 %.

- zajištění aprobované výuky, kdy 100% aprobovanost výuky českého jazyka byla zaznamenána v případě 15 hodnocených středních škol, cizího jazyka v případě 6 hodnocených středních škol a matematiky v případě 11 hodnocených středních škol, přičemž svou roli hraje rovněž fluktuace pedagogů vyučujících tyto předměty;
- organizační či finanční problémy se zajištěním vzdělávání pedagogů maturitních předmětů v oblastech, které mohou mít dopad na neúspěšnost žáků u maturitní zkoušky (4 hodnocené střední školy);
- vysoký počet zameškaných hodin výuky žáků, kteří jsou neúspěšní u maturitní zkoušky.

Závažné problémy ovlivňující úspěšnost žáků u maturitních zkoušek nebyly v hodnocených středních školách pozorovány v oblasti materiálních podmínek a jen ojediněle v oblasti vztahů mezi aktéry vzdělávání (školní klima).

4.5 Závěry a doporučení pro střední vzdělávání

Pozitiva:

Pokračují úpravy rámcových vzdělávacích programů podporující propojení s praxí a reflektující kompetenční model vzdělávání. Rychlost změn však neodpovídá náročnosti požadavků praxe a rychlosti změn ve společnosti.

- Průběžně se zlepšují finanční podmínky ve středním vzdělávání s pozitivním dopadem do oblasti materiálního vybavení, platového ohodnocení pedagogických pracovníků a aktuálně též odstraňování následků pandemických opatření. Vedení škol aktivně přistupuje k zajištění dodatečných zdrojů k financování vzdělávacích aktivit i nad rámec školních vzdělávacích programů.
- Velmi dobré materiálně-technické podmínky pro praktické vzdělávání umožňují realizovat kvalitní výuku v souladu s moderními trendy v odborných oborech.
- Využívány jsou pozitivní zkušenosti z distanční výuky, především digitální nástroje pro realizaci vzdělávacího procesu i vzájemnou komunikaci všech aktérů vzdělávání.
- Školy vytvářejí vhodné podmínky pro rozvoj profesních i osobnostních kompetencí žáků prostřednictvím zapojení do soutěží, projektů, spolupráce s tuzemskými i zahraničními partnery, dobrovolnické činnosti.
- Pokračuje dobrá spolupráce se zaměstnavateli, profesními svazy, případně vysokými školami, např. při realizaci praktické výuky, exkurzí, stáží, odborných školení, soutěží, úprav školních vzdělávacích programů, vědeckých aktivit.

Slabé stránky:

- Přetrvávají faktory negativně ovlivňující řízení středních škol (administrativní náročnost, nezáměr mladších uchazečů o pozici ředitele, profesní rozvoj ředitelů nedostatečně zaměřený na oblast pedagogického vedení).
- Ředitelé škol se stále zaměřují více na manažerské řízení organizace a upozadřují vedení pedagogických procesů, přičemž velmi často nedokážou nastavit a rozvíjet funkční kontrolní systém.
- Učitelé nedostávají dostatečnou zpětnou vazbu ke své práci.
- Pedagogové nedostatečně spolupracují na svém profesním rozvoji.
- Pomalá generační výměna ředitelů škol i obměna pedagogických sborů.
- Pomalu postupující změny vedoucí k efektivnějšímu vzdělávacímu procesu, zvláště v teoretické výuce. Většina učitelů stále upřednostňuje rozsah vzdělávacího obsahu před komplexním rozvojem kompetencí a nevyužívá široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií. Chybí sdílení zkušeností a inspirace k inovativním metodám, kooperace, vzájemná podpora a zpětná vazba.

- Sledování pokroku a výsledků každého žáka není dostatečně systematické a koordinované a nejsou účelně zohledňovány jeho potřeby při plánování a realizaci výuky, případně chybí odpovídající podpůrná opatření, a to i ke snížení školní neúspěšnosti.
- Nedostatky v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků spočívající např. v nízké orientaci na individualizaci výuky, pedagogickou diagnostiku, poradenství, rozvoj gramotností a klíčových kompetencí a v omezeném využití poznatků z dalšího vzdělávání ve výuce.
- Nedostatečné vyhledávání nadaných a mimořádně nadaných žáků a chybějící následná systémová podpora.
- Metodické orgány se zaměřují na řešení organizačních záležitostí a méně se věnují zavádění inovativních výukových metod, hledání příčin neúspěchu žáků a vyhodnocování efektivity přijímaných opatření.
- Poradenský systém a koordinace poradenských pracovníků a učitelů je často málo účinná vzhledem ke specifickým problémům školy a potřebám žáků i učitelů. Přijímaná opatření k prevenci studijní neúspěšnosti, vysoké absenci a fluktuaci žáků, ke zvýšení motivace atd. pak nemají očekávaný dopad.
- Přetrvává nedostatek nových odborně kvalifikovaných učitelů odborných předmětů a učitelů odborného výcviku (zejména technických oborů a převážně v nematuritních oborech) a s tím související nutnost akceptovat neaprobovanou výuku.
- Přetrvává problém získat a udržet kvalitní asistenty pedagoga. Spolupráce tandemu učitel – asistent pedagoga je mnohdy málo efektivní.
- Žáci nematuritních oborů jsou výrazněji ohroženi školním neúspěchem, vysokou absencí a předčasnými odchody ze vzdělávání. U žáků nástavbových oborů přetrvává neúspěch při ukončování vzdělávání maturitní zkouškou. Školy stále nedokážou přijmout adekvátní opatření k jejich podpoře.
- Socioekonomický status regionu se promítá do kvality a výsledků vzdělávání žáků. Regiony s vyšším statusem poskytují širší nabídku vzdělávání včetně alternativních proudů, jsou schopny ve vyšší míře zajistit výuku odborně kvalifikovanými pedagogy a žáci dosahují lepších výsledků.

Doporučení pro školy:

- V oblasti řízení středních škol se více orientovat na řízení pedagogických procesů, nastavení funkčního kontrolního systému a poskytování dostatečné zpětné vazby pedagogům. Tento proces podpořit efektivním fungováním metodických orgánů.
- V rámci úprav školních vzdělávacích programů přistoupit k vhodné redukci učiva s cílem vytvořit ve vyučovacích hodinách prostor pro rozvíjení klíčových kompetencí, jako je komunikace, týmová spolupráce a zvládání konfliktů, efektivní plánování, znalost a uplatňování povinností a práv, zpracovávání informací s využitím kritického myšlení, ovládání potřebných technologií.
- Zkvalitňovat průběh vzdělávacího procesu. Podněcovat pedagogy k uplatňování vzdělávacích strategií vedoucích k aktivnímu zapojení žáků, jako je prakticky a badatelsky zaměřená výuka, práce s chybou, řešení problémů. Rozvíjet čtenářskou gramotnost a strategie k učení napříč vyučoványými předměty. Zavádět koncepční opatření pro snižování míry zaostávání žáků s nízkou úrovní funkční gramotnosti (se specifickým důrazem na čtenářské dovednosti). Podporovat zvyšování kompetencí učitelů v oblasti rozvoje gramotností žáků.
- Diferencovat výuku s ohledem na individuální předpoklady a potřeby žáků a poskytovat jim systematickou podporu. Zlepšit vyhledávání nadaných a mimořádně nadaných žáků a nastavit funkční systém rozvoje jejich potenciálu. Podpořit žáky ohrožené školním neúspěchem včasným přijetím vhodných opatření.
- Zkvalitňovat vyhodnocování vzdělávacího pokroku žáků, využívat formativního hodnocení, sebehodnocení, vzájemného hodnocení a externího hodnocení výsledků. Získané informace systematicky využít pro nastavení cílené podpory jednotlivých žáků a pravidelně vyhodnocovat účinnost přijímaných opatření.
- Podporovat sdílení zkušeností pedagogů, poskytování zpětné vazby, vzájemnou inspiraci příklady dobré praxe a inovativními metodami výuky. V rámci činnosti metodických orgánů (předmětových komisí) klást důraz na přijímání účinných opatření ke zlepšování výsledků vzdělávání a podpory žákům. Poskytovat odpovídající podporu začínajícím a novým pedagogům pro úspěšné zvládnutí adaptačního procesu.
- Vést pedagogy k vlastnímu profesnímu rozvoji. Další vzdělávání zaměřovat do oblastí, ve kterých škola sama či případný externí hodnotitel identifikoval nedostatky a příležitosti k možnému zlepšení, sledovat uplatňování poznatků z dalšího vzdělávání učitelů ve výuce.
- Přijímat ke studiu žáky s odpovídajícími studijními předpoklady. Realizovat včasné a prakticky orientované kariérové poradenství a spolupracovat v tomto směru se základními školami.
- Přijímat opatření ke snížení neúspěšnosti žáků při ukončování studia maturitní zkouškou v případě škol s vysokým podílem neúspěšných žáků.
- Vytvářet podmínky pro efektivní práci školních poradenských pracovišť. Zaměřit se na včasné zachycení rizikového chování žáků, účinně komunikovat se všemi účastníky (žák, zákonný zástupce, vedení školy, specialisté školy, pedagogové a další odborníci) a spolupracovat při uplatňování a vyhodnocování účinnosti opatření.
- Podporovat spolupráci učitelů a asistentů pedagoga a vzdělávání v této oblasti.
- Pro inspiraci v oblasti zvyšování kvality vzdělávání v nematuritních oborech využít poznatky a doporučení z tematické zprávy Společné znaky vzdělávání v úspěšných středních školách s učebními obory⁵⁶.

⁵⁶ Česká školní inspekce – Tematická zpráva – Společné znaky vzdělávání v úspěšných středních školách s učebními obory (csicr.cz).

Doporučení pro zřizovatele:

- Propojovat své koncepční záměry s koncepčními záměry školy a poskytovat škole podporu při jejich naplňování. Při koncepčním rozhodování využívat reporty ČŠI o kvalitě vzdělávání.
- Při hodnocení školy využívat také hodnocení a nástroje poskytované ČŠI, poskytovat případnou součinnost při přijímání opatření a monitorovat jejich účinnost.
- Optimalizovat počet škol, nabídku vzdělávacích oborů a počet studijních míst v závislosti na demografickém vývoji, vývoji trhu práce, vývoji poptávky veřejnosti a s ohledem na kvalitu vzdělávání poskytovanou jednotlivými školami. V případě potřeby účinněji kooperovat mezi regiony.
- Motivovat uchazeče o funkci ředitele ve školách a podporovat začínající ředitele.
- Vytvářet podmínky pro profesní růst ředitelů, sdílení zkušeností a spolupráci. Ředitele metodicky podporovat, přičemž je žádoucí inspirovat se příklady dobré praxe z jiných regionů.
- Zajistit metodickou podporu škol prostřednictvím jednoduchých, srozumitelných a vzájemně provázaných postupů zaměřených k tomu, aby školy rychle získaly to, co aktuálně potřebují.
- Pokračovat v zajišťování materiálních podmínek školám, a to i v souvislosti s nenadálými událostmi tak, aby byla zajištěna kvalitní výuka všech žáků.

Doporučení na úrovni systému:

- Snižovat administrativní zátěž škol.
- Pokračovat v metodické podpoře škol v oblastech zefektivňování vzdělávacího procesu a jeho hodnocení, individualizace výuky, spolupráce učitele a asistenta pedagoga a v případě nenadálých událostí. Soustředit se zejména na kvalitu vzdělávání v oborech bez maturitní zkoušky.
- Vytvořit komplexní systém podpory profesního rozvoje ředitelů jako lídrů koncepčního rámce školy se schopností efektivního řízení pedagogického procesu, kteří dokážou účinně uplatňovat strategické a akční plánování a využívat je pro řešení jakéhokoli budoucího tématu.
- Vytvořit komplexní systém podpory profesního rozvoje učitelů zahrnující témata jako profesionální, kolegiální a respektující přístup, poskytování si vzájemné podpory a zpětné vazby. Nabízet kvalitní kurzy a semináře k doplnění, rozšíření či prohloubení jejich vzdělání a odborných dovedností.
- Urychlit modernizaci rámcových vzdělávacích programů odborného vzdělávání v návaznosti na oborové a společenské změny a nároky trhu práce.
- Podporovat možnosti celoživotního vzdělávání v reakci na vývoj a proměny pracovního trhu (postsekundární neterciární vzdělávání, popř. zkrácené studium s maturitní zkouškou či výučním listem nebo nástavbové studium).
- Pokračovat v úpravách maturitní zkoušky v souvislosti se změnami rámcových vzdělávacích programů a s cílem akceptovat kompetenční model vzdělávání.
- S využitím zjištění ČŠI podpořit školy ve vyloučených lokalitách vzdělávající žáky s nízkým socioekonomickým statusem a s nedostatkem odborně kvalifikovaných učitelů a asistentů pedagoga.
- Pokračovat vhodnými opatřeními v podpoře využívání systému komplexní podpory žáků nadaných a mimořádně nadaných.
- Zlepšit dostupnost školních psychologů a speciálních pedagogů pro školy, které je potřebují.



5

Vyšší odborné vzdělávání

5 VYŠŠÍ ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Vyšší odborné školy poskytují vzdělávací programy, které jsou akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Takto absolventům středních škol, kteří ukončili studium maturitní zkouškou, nabízejí vyšší odborné školy jednu z možností pro jejich další vzdělávání nebo zvyšování kvalifikace. Studium na vyšší odborné škole lze brát jako alternativu ke studiu na vysoké škole, přičemž ve srovnání se studiem na vysokých školách jsou obory vyššího odborného studia silněji zaměřeny na praktickou profesní orientaci. Získání praxe a praktických dovedností jsou také jednou z hlavních motivací studentů pro volbu studijních oborů vyšší odborné školy.

Oborová profilace vyšších odborných škol se v posledních letech nijak výrazně nezměnila. Největší zájem je především o zdravotnické a sociální obory (30 % studentů), obory zaměřené na předškolní a mimoškolní pedagogiku (23 % studentů) a obory umění a užité umění (11 % studentů). V delším období ale celkově studentů na technických oborech a dalších naukách ubývá.

Ve školním roce 2021/2022 proběhlo na vyšších odborných školách 26 komplexních inspekčních činností, průměrně u dvou oborů na jedné vyšší odborné škole, a bylo inspektory České školní inspekce odhospitováno 219 vyučovacích hodin.

5.1 Podmínky vyššího odborného vzdělávání

5.1.1 Školy a studenti ve vyšším odborném vzdělávání

V posledních letech dochází k mírnému úbytku počtu vyšších odborných škol, počet studijních skupin naopak roste (tabulka 70). Z hlediska zřizovatele klesá podíl veřejných a církevních škol, podíl soukromých škol se naopak mírně zvyšuje. Stejně jako v předchozích letech převládá denní forma vzdělávání.

TABULKA 70 | Školy ve vyšším odborném vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Počet škol celkem	160	156	151
z toho forma vzdělávání denní	142	135	133
z toho forma vzdělávání ostatní	81	83	82
Podíl veřejných škol (v %)	68,8	67,3	66,9
Podíl soukromých škol (v %)	25,0	26,3	27,2
Podíl církevních škol (v %)	6,3	6,4	6,0
Počet studijních skupin	749	743	762

Zvýšený počet studentů ve vyšším odborném vzdělávání souvisí s nárůstem počtu studijních skupin, což může být důsledek jednak větší poptávky po studiu některých oborů (např. zdravotnické a pedagogické obory), jednak změn v počtu žáků, kteří ukončují středoškolské vzdělávání. Meziroční srovnání ukazuje přírůstek počtu studentů o 9 % (ve školním roce 2020/2021 byl nárůst studentů jen o 3 %). Podíl studentů v denních a ostatních formách vzdělávání je v posledních letech prakticky stejný. Ve spojení s covidovou situací ale dochází ve vyšších odborných školách k úbytku cizinců (tabulka 71).

TABULKA 71 | Studenti ve vyšším odborném vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Počet studentů ve vyšších odborných školách	17 954	18 458	20 096
Podíl studentů v denní formě vzdělávání (v %)	61,9	61,5	61,8
Podíl studentů v ostatních formách vzdělávání (v %)	38,1	38,5	38,2
Podíl studentů se zdravotním postižením (v %)	0,1	0,1	0,1
Podíl cizinců ve VOŠ (v %)	4,1	4,0	3,6
Počet nově přijatých studentů do 1. ročníku	7 687	7 900	9 240
Počet absolventů	3 683	3 621	–

Podíl studentů se zdravotním postižením zůstává v meziročním srovnání stejný. Nabídka výuky cizích jazyků je stabilní a v meziročním srovnání nejsou žádné rozdíly. Studenti nejvíce volí jazyk anglický (98 % studentů), německý a ruský a pak ostatní, jako jsou francouzský, španělský nebo italský jazyk.

Ve většině vyšších odborných škol je přetrvávající vyšší počet studentů ukončujících vzdělávání v průběhu prvního ročníku. V důsledku distančního vzdělávání v posledních letech narostl počet studentů, kteří přerušili vzdělávání nebo opakují ročník (prokrastinace termínovaných úkolů, nesplnění podmínek pro získání kreditů za dané období). Fluktuace studentů po prvním ročníku je také často způsobená jejich přijetím na vysokou školu s následným odchodem z vyššího odborného vzdělávání.

U sledovaných vyšších odborných škol ukončení absolutoriem odpovídalo příslušným akreditovaným programům a témata absolventských prací korespondovala s příslušným odborným zaměřením vyšších odborných škol nebo zaměřením odborné praxe.

5.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve vyšším odborném vzdělávání

Podle kritérií pro hodnocení vyššího odborného vzdělávání bylo na úrovni očekávaná 100 % škol označených jako vstřícné a bezpečné místo pro studenty i pedagogy. Vedení školy usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání na výborné úrovni ve 23,1 %, na očekávané úrovni v 65,4 % a na úrovni vyžadující zlepšení v 11,5 % navštívených škol.

Vedení škol se snaží soustavně vyhodnocovat stav materiálně-technického zázemí a průběžně je obnovuje. Prostorové a materiální podmínky navštívených kmenových prostor škol umožňovaly vzdělávání podle všech oblastí vzdělávacího programu rozhodně ano v 76,9 % a spíše ano v 23,1 % případů, což odpovídá i meziročnímu srovnání (tabulka 72). Největší potřeba škol týkající se investic byla v oblasti ICT, budov, odborných učeben a laboratoří (tabulka 73), s ohledem na celkově převažující hodnocení prostorových a materiálních podmínek z hlediska naplňování vzdělávacích programů (tabulka 72) lze potřebnost těchto investic vnímat především ve smyslu zlepšení standardu vzdělávání, kde je však nutné vzít do úvahy také finanční omezení.

TABULKA 72 | Hodnocení prostorových a materiálních podmínek z hlediska naplňování vzdělávacích programů – podíl škol (v %)

Prostorové a materiální podmínky navštívených kmenových prostor školy umožňují vzdělávání podle všech oblastí vzdělávacího programu	Podíl
Rozhodně ano	76,9
Spíše ano	23,1
Spíše ne	0,0
Rozhodně ne	0,0

TABULKA 73 | Potřeba investic pro zlepšení materiálních podmínek VOŠ – podíl škol (v %)

Oblasti	Podíl
Budova/budovy	48,0
Běžné učebny	12,0
Odborné učebny, laboratoře	52,0
Společné prostory (chodby, šatny, ostatní místnosti)	20,0
Tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	36,0
ICT	56,0
Bezbariérové prostředí (přístup do budovy, madla na WC, vodící lišty apod.)	24,0
Sociální zařízení	4,0
Zázemí pedagogů (kabinety, sborovna)	40,0
Dílny odborného výcviku	12,0
Vyučovací pomůcky	32,0
Jiné oblasti	4,0

Navštívené vyšší odborné školy analyzují konkrétní podmínky pro svou činnost, vyhodnocují zdravotní a bezpečnostní rizika, čímž systematicky vytváří podmínky pro fyzické i psychické bezpečí všech studentů. Se základními pravidly bezpečnosti a ochrany zdraví včetně požární prevence byli většinou studenti prokazatelně seznámeni v den zápisu ke studiu a průběžně při praktickém vyučování a byly součástí interní dokumentace škol, rovněž bezpečnost a ochrana zdraví byla součástí ujednání ve smlouvách o odborné praxi studentů vykonávaných na pracovištích právnických osob. Míra úrazovosti studentů byla dlouhodobě minimální, k úrazům dochází většinou ojediněle při sportovních aktivitách.

Ředitelé škol prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve vyšším odborném vzdělávání monitorují a přijímají opatření ke zlepšení těchto podmínek v souladu s naplňováním akreditačních vzdělávacích programů.

5.1.3 Finanční podmínky ve vyšším odborném vzdělávání

Vedení škol usiluje o efektivní vícezdrojové financování, které umožňuje úspěšně realizovat vzdělávání v akreditovaných oborech. Finanční prostředky poskytnuté ze státního rozpočtu byly ve školním roce 2021/2022 použity na úhradu mzdových nákladů, nájmu, energií, učebních pomůcek, ICT vybavení atd. Ředitelé škol se většinou ve spojení se zřizovatelem aktivně zapojují do projektů spolufinancovaných z evropských fondů. Školy využily např. projekt s názvem Inovace VOV pod záštitou Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, jehož cílem bylo zlepšit postavení vyšších odborných škol ve vzdělávací soustavě. Finanční prostředky z projektu Šablony byly použity např. na zapojení odborníků z praxe do výuky, vzájemné sdílení zkušenosti pedagogů škol, na stáže pedagogů, realizaci digitalizace ve výuce, projektové dny atd. Vzhledem k pandemické situaci byli studenti oproti předchozím rokům zapojováni do projektů, jako je například ERASMUS+, jen ojediněle.

Porušení byla zaznamenána v oblasti výběru poplatků za přijímací zkoušky, nesprávného nastavení rozvrhu hodin, v organizaci výuky nebo odborného vzdělávání.

5.1.4 Personální podmínky ve vyšším odborném vzdělávání

Hlavní podmínkou kvalitního a moderního vzdělávání studentů na vyšších odborných školách jsou profesně zdatní, aktivní, komunikativní, spolupracující a stále se vzdělávající učitelé. Kvalita školy a pedagogického sboru je přímo určována osobnostmi ředitelů škol, jejich schopností plánovat a podporovat rozvoj učitelů, řídit a hodnotit pedagogické procesy a ovlivňovat směry dalšího rozvoje školy. Pro ředitele i pedagogické pracovníky je nezbytná pokračující podpora státu na úrovni systému směřující k dalšímu zvyšování zájmu pedagogů a ředitelů škol o práci ve školství a k rozvoji jejich znalostí a dovedností.

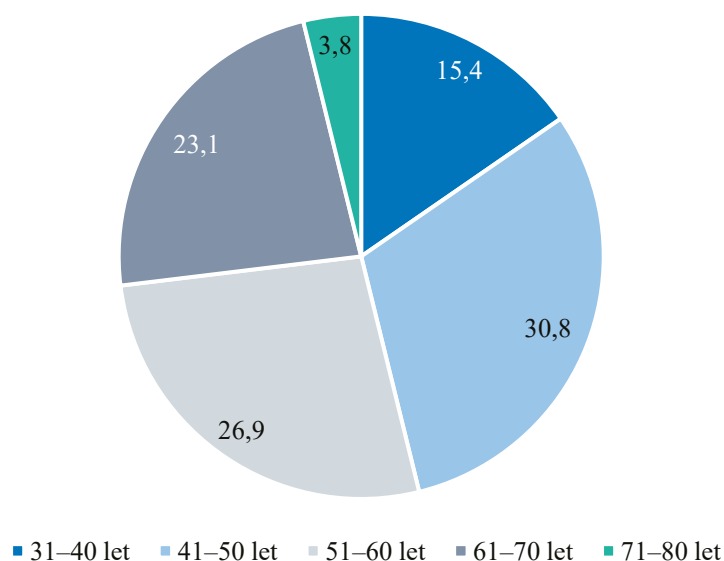
5.1.4.1 Ředitelé vyšších odborných škol

Ředitelé hodnocených vyšších odborných škol dosáhli nejvyššího vzdělání většinou v magisterských programech vysokoškolského studia, zvýšil se podíl ředitelů, kteří dosáhli nejvyššího vzdělání v doktorských programech vysokoškolského studia. Nejvíce ředitelů dosáhlo odborné kvalifikace pro výuku odborných předmětů. Celkově se potvrzuje trend v bezproblémovém kvalifikovaném zajištění ředitelů vyšších odborných škol. Pokračující stagnace však byla zjištěna v oblasti profesního rozvoje ředitelů vyšších odborných škol. Ve srovnání s předcházejícím obdobím se opět zvýšil počet ředitelů, kteří této oblasti nevěnovali dostatečnou pozornost (15,4 % ředitelů se neúčastnilo v posledních dvou letech žádné formy dalšího vzdělávání). V oblasti dalšího vzdělávání mají ředitelé dlouhodobě největší zájem o studium k prohlubování odborné kvalifikace. V posledních dvou letech převážila pozornost k akcím mimo oficiální rámec dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, zejména směrem ke konferencím a seminářům s pedagogickou tematikou a k setkávání s členy vedení jiných škol.

Přes přetrvávající nezájem mladých pedagogů o řídicí místa a nízkou přirozenou generační obměnu došlo oproti předchozímu období k nepatrnému zlepšení věkové skladby ředitelů vyšších odborných škol (graf 77). Průměrný věk ředitelů se snížil na 54 let, zvýšilo se zastoupení ředitelů ve věkové skupině 31–40 let (o 10 %), stejně tak jako ve věkové skupině 41–50 let (o 13 %), logicky mírně klesl počet ředitelů ve věkové skupině 51–60 let (o 6 %) i ve věkové kategorii nad 61 let (o 17 %). Pedagogická praxe ředitelů

vyšších odborných škol se snížila na 25 let, ale ředitelé s pedagogickou praxí nad 21 let tvořili více než 70 % z celkového počtu.

GRAF 77 | Věková skladba ředitelů vyšších odborných škol – podíl ředitelů (v %)



Ve školním roce 2020/2021 proběhlo jen sedm konkurzních řízení na pracovní místa ředitelů vyšších odborných škol. Zřizovatelé škol konkurzy vyhlásili ze dvou důvodů, ve třech případech z důvodu konce řádného funkčního období ředitele a ve čtyřech případech z důvodu odchodu ředitele do důchodu. Zřizovatelé respektovali výsledky konkurzu a ve všech případech jmenovali ředitelem nejvhodnějšího uchazeče určeného konkurzní komisí.

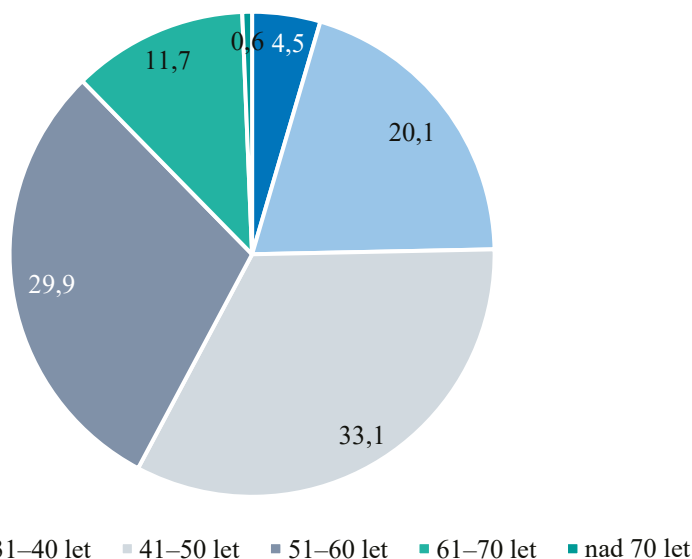
5.1.4.2 Učitelé vyšších odborných škol

Vyšší odborné školy si dlouhodobě udržují vysoký podíl kvalifikovaných pedagogů (tabulka 74), i přes fakt, že došlo k dalšímu navýšení procenta externích učitelů (35 %). To vypovídá o snaze ředitelů zajistit výchovně-vzdělávací proces kvalifikovanými učiteli a ukazuje i na dobrou kvalitu akreditovaných vzdělávacích programů vyšších odborných škol z hlediska jejich provázanosti s praxí, kdy výuku odborných předmětů zajišťují právě odborníci z praxe. Při hodnocení kvality pedagogického sboru byl zhruba na jedné čtvrtině navštívených vyšších odborných škol identifikován stav vyžadující zlepšení celkem ve třech oblastech: a) v oblasti spolupráce učitelů, vzájemné podpoře a poskytování zpětné vazby od kolegů ke kvalitě vlastní práce; b) v oblasti spolupráce pedagogů na svém profesním rozvoji; c) v oblasti odborné zdatnosti a kvalifikovanosti zejména ve výuce odborných předmětů a praxe. Dlouhodobým problémem zůstává rovněž získávání nových odborně kvalifikovaných učitelů odborných předmětů a učitelů praxe v technických oborech vzdělání.

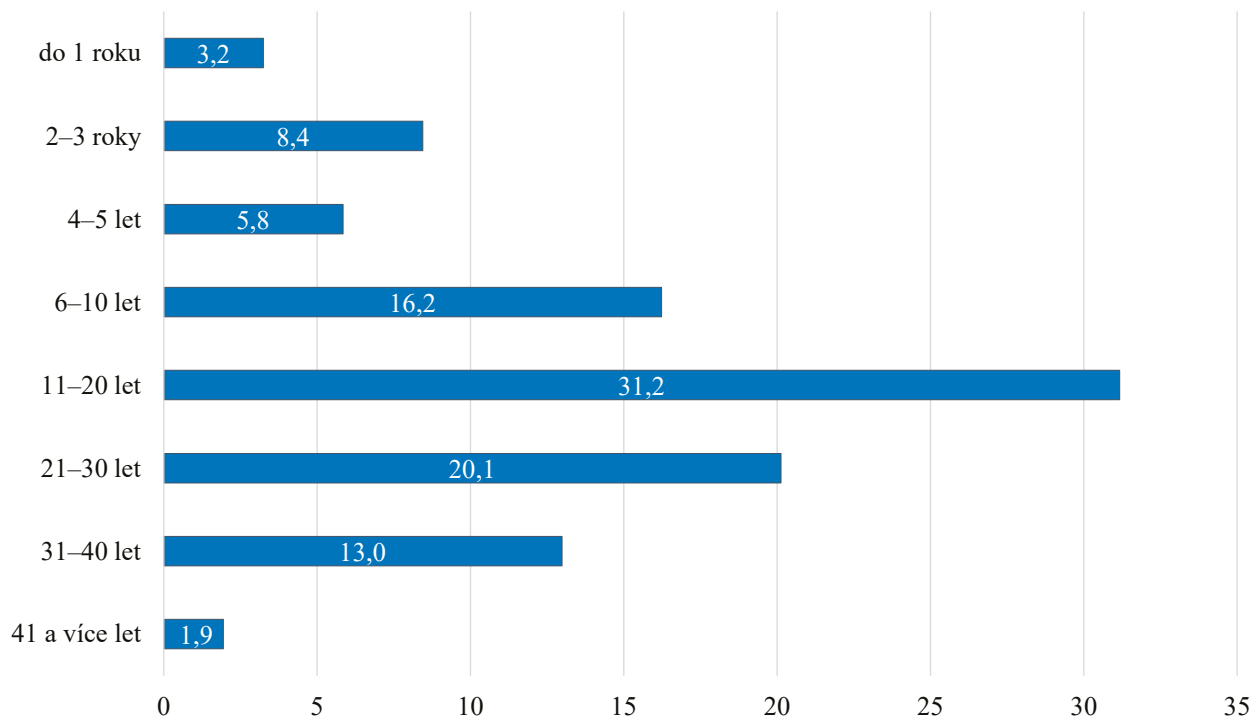
TABULKA 74 | Kvalifikovanost pedagogů (v %)

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Kvalifikovaní pedagogové – přepočtení na plně zaměstnané	98,2	98,2	97,7

Přes přetrvávající trend stárnutí pedagogických sborů došlo ke zlepšení věkové skladby učitelů hodnocených vyšších odborných škol. Do věkové skupiny do 50 let celkově spadalo téměř 58 % pedagogických pracovníků, přičemž největší skupinu z celkového počtu tvořili učitelé od 41 do 50 let (33 %). Na druhé straně stále zůstává poměrně početná skupina učitelů nad 61 let (více než 12 %; graf 78).

GRAF 78 | Věková struktura pedagogů (v %)

V souvislosti s lepší věkovou strukturou došlo i ke snížení průměru pedagogické praxe učitelů vyšších odborných škol na 17 let. Možná se podařilo zvrátit trend malé přirozené generační obměny pedagogických sborů. Na hodnocených vyšších odborných školách došlo k významnému navýšení počtů učitelů s praxí do jednoho roku (13,8 %) i pedagogů s praxí od dvou do tří let (19,1 %). Na druhé straně je stále téměř 15 % pedagogů s praxí nad 31 let (graf 79). Jedná se hlavně o učitele odborných předmětů a učitele praktického vyučování, kde jsou ředitelé nuceni zaměstnávat učitele v důchodovém věku.

GRAF 79 | Pedagogická praxe (v %)

Ve více než polovině hodnocených vyšších odborných škol (58 %) působili začínající učitelé. Tato skutečnost může být náznakem toho, že zlepšující se platové podmínky ve školství začínají být dostatečnou pobídkou pro případné zájemce o pozici učitele. U začínajících učitelů pokračoval dlouhodobější trend jejich podpory v přidělení uvádějícího učitele (mentora) společně s možností konzultovat problémy a dotazy s vyučujícími stejných předmětů a s vedením školy. V menší míře některé školy při zaškolování a uvádění

začínajících pedagogů do praxe akcentovaly využití formálních zaškolovacích programů, vzájemné hospitační a sdílení výukových materiálů. Nejméně využívanou formou podpory byla již tradičně účast na kurzech a seminářích v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Nebyla identifikována žádná škola, kde by nebyla začínajícím učitelům poskytnuta konkrétní forma podpory.

Při sestavování plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ředitelé všech hodnocených vyšších odborných škol vycházeli z požadavků a podnětů pedagogů, dále vycházeli z nabídky vzdělávacích akcí, podnětů metodických orgánů a v neposlední řadě ze závěrů hospitační činnosti. Aktuálnost a potřebnost dalšího vzdělávání potvrdili sami učitelé přetrvávajícím zájmem; přes 75 % učitelů mělo možnost ovlivnit jeho četnost a zaměření.

5.1.5 Řízení škol ve vyšším odborném vzdělávání

Vedení vyšších odborných škol se v oblasti koncepčního rozvoje a řízení již tradičně dařilo na velmi dobré úrovni rozvíjet partnerské vztahy s vnějšími partnery a zajišťovat bezpečné prostředí pro studenty i pedagogické pracovníky. Ředitelé vyšších odborných škol měli problémy s reálností a aktualizací vize rozvoje, s jejím sdílením ze strany ostatních pedagogických pracovníků a s nastavením jasných pravidel umožňujících zabezpečení kvality a konstruktivní komunikaci všech aktérů a jejich participaci na chodu školy. Nejvíce se ředitelům dařilo zajišťovat a rozvíjet dobré materiální podmínky pro výuku studentů včetně jejich využívání a rozvíjet formou dalšího vzdělávání své profesní schopnosti a dovednosti. Tyto skutečnosti souvisejí s přetrvávajícím zaměřením ředitelů spíše na manažerské a administrativní řízení škol než na potřebné řízení pedagogických procesů. S tím koresponduje i zjištění, že velká skupina ředitelů v hodnocených vyšších odborných školách se nezabývá na potřebné úrovni aktivním řízením, pravidelným monitoringem a vyhodnocováním práce školy a nepřijímá adekvátní opatření ke zlepšení stavu v oblasti kvality poskytovaného vzdělávání nebo nevyhodnocují jejich účinnost. Nastavení vnitřního kontrolního systému včetně využívání závěrů z vlastní hospitační činnosti ke zkvalitnění pedagogické práce a s tím související poskytování zpětné vazby učitelům o kvalitě jejich práce patřily v několika vyšších odborných školách mezi slabé stránky. Již tradičně byly nejčastějším prostředkem pro naplňování potřeb učitelů plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které jsou sice většinou vytvářeny ve spolupráci s učiteli z hlediska jejich potřeb i potřeb školy, ale jen v malé míře je ze strany vedení škol poskytována zpětná vazba o úrovni jejich výuky v souvislosti s absolvovaným dalším vzděláváním pedagogických pracovníků. Názory vedení a učitelů vyšších odborných škol na kvalitu poskytování zpětné vazby ze strany vedení škol ke kvalitě práce učitelů nebyly jednotné. Výrazně se lišily názory na četnost hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby ze strany ředitelů a jejich zástupců. Ředitelé uváděli podstatně větší frekvenci hodnocení učitelů než samotní učitelé. Odlišné vnímání významu zpětnovazebného hodnocení souvisí mnohdy s nesprávným nastavením nebo nesdílením kontrolních a hodnotících mechanismů uvnitř škol. Učitelé většinou považovali četnost i kvalitu poskytování zpětné vazby ke kvalitě své práce za dostačující. Většina učitelů (74,5 %) uvedla, že poskytnutá zpětná vazba od vedení školy měla pozitivní dopad na jejich práci. Zbývající učitelé vnímali pouze malý nebo žádný pozitivní dopad zpětné vazby na kvalitu jejich práce.

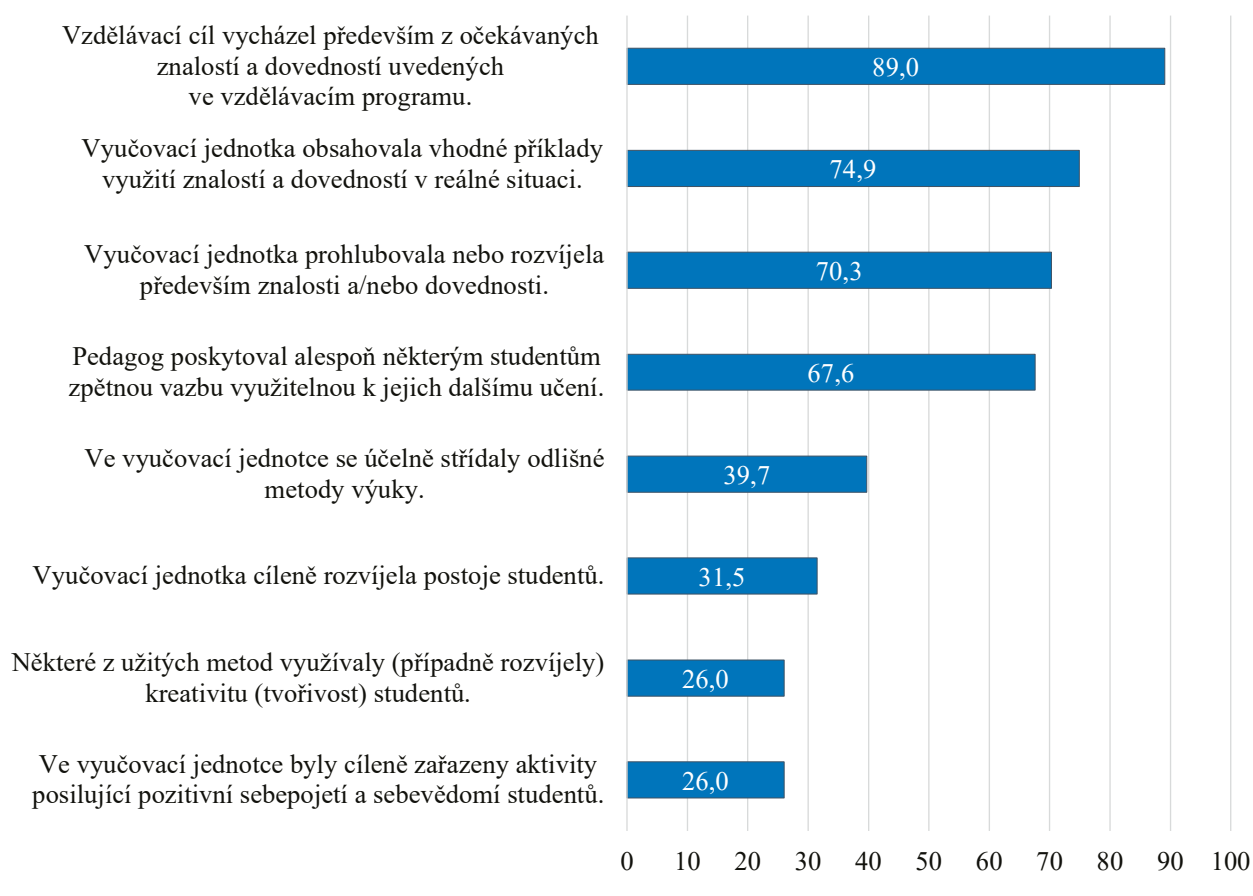
5.2 Průběh vyššího odborného vzdělávání

5.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

Vzdělávání ve vyšších odborných školách je hodnoceno jednak na základě hospitovaných hodin, jednak na základě celkového posouzení, které vychází z rozhovorů s vedením školy i pedagogy a z hodnocení dalších jevů pozorovatelných ve škole. Při hodnocení výuky se sleduje, zda pedagogové systematicky promýšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými ve vzdělávacích programech škol a potřebami studentů (viz graf 80 pro četnost výskytu vybraných jevů v hospitovaných hodinách výuky). V téměř 16 % škol měla podstatná skupina pedagogů v uvedeném způsobu plánování výuky závažné nedostatky. Pro hodnocení úrovně plánování jsou ve výuce sledovány znaky kvalitní práce s obsahem (rozvoj znalostí nebo dovedností, případně postojů, věkově odpovídající obsah výuky, příklady využívání znalostí a dovedností v reálných situacích, ověřování znalostí nebo dovedností v hodině a sledování dosahovaného pokroku jednotlivých studentů). Průměrná četnost uvedených znaků je ve všech

hodinách na hodnocených vyšších odborných školách jen 56 %. Největší rozdíly mezi skupinami oborů vzdělání byly ve snaze během hodiny poskytovat studentům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení, v ověřování znalostí a dovedností ve vyučovací jednotce, v důrazu na spolupráci studentů při výuce a ve využití metod, které rozvíjely kreativitu studentů. Rozdíly jsou i v kvalitě práce s obsahem vzdělávání i mezi jednotlivými předměty. Jedním ze základních problémů kvality práce s obsahem je nízká úroveň sledování pokroku studentů. Pedagogové v lepším případě dokážou využít pro vzdělávací cíl celkový stav znalostí a dovedností studentů, ale jen výjimečně mají doklady individuální úrovně. Důsledkem je, že obsah neodpovídá dosavadním znalostem a dovednostem studenta a velmi pravděpodobně je v hodině pro daného studenta neefektivně probrán. Druhým závažným problémem je vysoký výskyt hodin, které prakticky vůbec nerozvíjí ani dovednosti, ani znalosti, ale ani postoje. Téměř jedna třetina hodin nemá jasné obsahové ukotvení, jaké znalosti, dovednosti, případně postoje by měla rozvíjet. Jestliže toto není zřejmé ani při hospitaci, ani při následném rozhovoru s vyučujícím, je téměř jisté, že význam a přínos těchto hodin pro studenty je velmi nízký.

GRAF 80 | Výskyt vybraných znaků výuky v hospitovaných hodinách (% hospitovaných hodin s výskytem jevu)



Dalším souhrnným faktorem, který dokládá úroveň promýšlení a plánování výuky, je kvalita práce s cílem (zda je cíl hodiny studentům zřejmý, z čeho vyplývá, zda je hodina v jejím závěru vzhledem k cíli vyhodnocena a zda cíli odpovídají zvolené metody a formy). Ve všech hodinách byl průměrný výskyt těchto znaků poměrně vysoký, přesto dosáhl v průměru jen 55 %. Odlišnosti byly i ve zdrojích cílů hodin, které dobře dokumentují směřování obsahu hodiny. Cíle plynoucí z osnov ve vzdělávacím programu jsou dokladem postupného probírání v souladu s osnovami, a pokud plyne cíl ze studentských znalostí a dovedností, tak je pravděpodobně hodina především ovlivněna skutečnými znalostmi nebo dovednostmi studentů. Dominance „probírání nové látky“, kterou dokládá vysoké zastoupení cíle vycházejícího z osnov na úkor cíle vycházejícího ze studentských znalostí a dovedností, je dokladem zaměření pedagogů více na uvedené „probírání“ a méně na reálnou situaci znalostí a dovedností. Tento stav mohou úspěšněji překonávat studenti, kteří jsou výkonově motivováni. Důsledkem je, že studenti bez této motivace ztrácejí o vzdělávání zájem a výuka je pro ně málo přínosná.

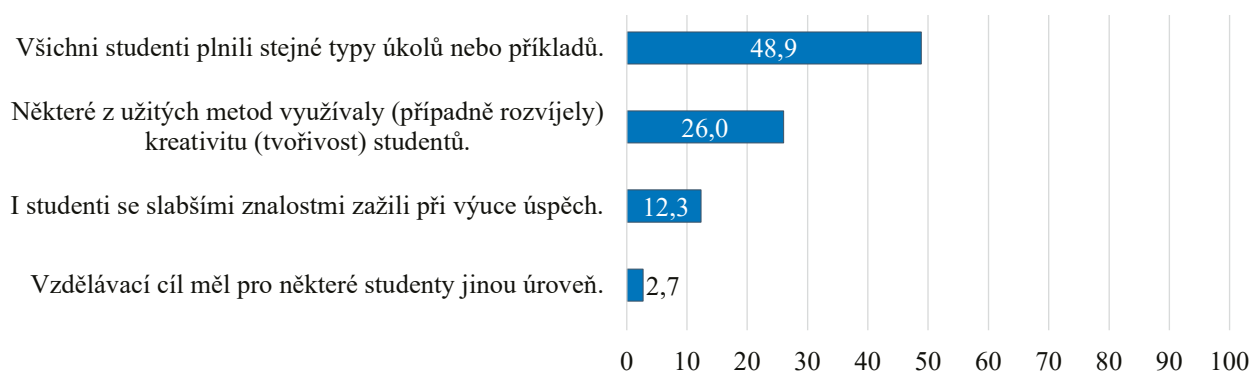
Druhým kritériem je hodnocená míra využívání širokého spektra výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů. V téměř jedné polovině škol má podstatná část pedagogů v uvedeném způsobu organizace hodiny zásadní problémy. V hodinách je sledována kvalita organizace, její převládající způsoby, podpora procesu učení ze strany pedagogů a aktivity studentů dokládající učení. Výskyt znaků dokládajících úroveň kvality organizace (zda je hodina dobře organizována, zda není jednotvárná vzhledem k činnostem studentů, zda jsou zapojeni všichni studenti, zda jsou aktivní a zda tempo hodiny odpovídá tempu studentů) je relativně vyšší, přesto je ale jen 63 %. Právě ve výskytu těchto znaků je výrazný rozdíl i mezi jednotlivými obory vzdělání (tabulka 75).

TABULKA 75 | Výskyt vybraných znaků výuky v hospitovaných hodinách v oborovém členění (% hospitovaných hodin s výskytem jevu)

Znak výuky	Zdravotnictví	Gastronomie, hotelnictví, turismus	Právo, právní a veřejnosprávní činnost	Umění a užité umění
Vyučovací jednotka měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.	62	63	79	70
V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především pedagog, méně již studenti.	28	28	25	18
Vyučovací jednotka působila na studenty jednotvárně.	21	11	4	9
Tempo aktivit v hodině se převážně řídilo tempem studentů.	35	65	36	64

Ve sledovaných hodinách je nejčastějším způsobem organizace hodina s výskytem frontální výuky (91 %), případně hodina s výskytem samostatné práce studentů (66 %). Celkově je patrný minimální výskyt neúčelných organizačních forem výuky, jedná se o necelých 1,7 %. Souvisejícím faktorem je ovšem úroveň podpory procesu učení ze strany pedagoga (kvalita hodnocení v průběhu učení, vhodné využití chyby, využívání názorných pomůcek, respekt k tempu studentů a zřejmost cíle pro studenty). Průměrná hodnota výskytu uvedených znaků v hodinách na vyšších odborných školách je jen 35 %. Příčinou nízkého výskytu je celkově ve vyšším odborném vzdělávání málo časté využívání chyby pro učení, ale i názorných učebních pomůcek ve výuce. Největší rozdíly mezi obory vzdělání jsou v míře poskytování zpětné vazby využitelné pro další učení studenta. Důsledkem může být nízký zájem studentů o vzdělání i vzdělávací výsledky. Druhým faktorem, který s předchozím úzce souvisí, je úroveň aktivit studenta podporujících jeho učení (samostatné objevování nových poznatků, zapojení všech studentů do rozhovorů a jejich vzájemná diskuze, rozvoj kreativity, zájem studentů, vrstevnické hodnocení). Průměrná četnost v hodinách byla jen 38,5 %, nejvýraznější rozdíly mezi obory jsou v četnosti hodin, ve kterých studenti mezi sebou spolupracovali nebo objevovali nové poznatky. Oba faktory, jak podpora procesu učení ze strany pedagoga, tak i aktivity na straně studenta podporující učení, doplňují celkovou úroveň efektivity výuky. Z obou plyne, že ve významném podílu hodin není dostatečně kvalitní učební prostředí.

Ve třetím kritériu je hodnocena úroveň systematického sledování vzdělávacího pokroku každého studenta a zohledňování individuálních potřeb studentů při plánování a realizaci výuky. Z celkového posouzení plyne, že na sedmi z osmi škol má podstatná část pedagogů v uvedených činnostech zásadní nedostatky. Pro posouzení v hospitacích jsou sledovány znaky kvality individualizace (rozdílná úroveň vzdělávacího cíle pro některé studenty, využívání tvořivosti studentů, plnění různě náročných úkolů, úspěch studentů se slabšími výsledky, sledování pokroku studentů, kvalita klasifikačních podkladů a využívání studentského portfolia pro hodnocení). Celková průměrná četnost zastoupení uvedených znaků v hodinách je nejnižší a činí jen 19 % (graf 81 pro výskyt vybraných znaků výuky v hospitovaných hodinách). Rozdíly v úrovni individualizace výuky jsou i ve výuce jednotlivých předmětů, bez ohledu na obor vzdělání. Nízká míra úzce souvisí s kvalitou způsobu organizace výuky. Čím je kvalitnější, tím výrazněji jsou v hodinách přítomny znaky individuálního přístupu. Vzhledem k výrazným rozdílům mezi studenty v jednotlivých třídách bez ohledu na studium stejného oboru je nízká míra individualizace dalším faktorem, který je příčinou nezájmu studentů o vzdělávání i příčinou pocitu neefektivně stráveného času. Oba jevy jsou jednou z příčin slabých vzdělávacích výsledků studentů na školách s nízkým výskytem individualizace.

GRAF 81 | Výskyt vybraných znaků výuky v hospitovaných hodinách (% hospitovaných hodin s výskytem jevu)

Posledním kritériem, které doplňuje obraz o průběhu vzdělávání ve vyšších odborných školách, je zaměření pedagogů na sociální a osobnostní rozvoj studentů. Z celkového posouzení plyne, že téměř ve dvou třetinách vyšších odborných škol se podstatná část pedagogů osobnostnímu a sociálnímu rozvoji studentů nevěnuje. Úroveň osobnostního a sociálního rozvoje studentů se promítá v četnosti některých znaků (cílený rozvoj postojů studentů, jejich spolupráce, diskuze mezi studenty, respektující atmosféra, vrstevnické hodnocení, zájem učitele o studenty a nepředpokládání špatného výsledku u slabších studentů). Průměrná četnost znaku kvality osobnostního a sociálního rozvoje patřila mezi nižší a činila 32 %. Vzhledem k tomu, že osobnostní a sociální kompetence jsou klíčové pro uplatnění absolventů studia v dalším profesním životě, je zarážející malá priorita, kterou tomuto školy dávají. V důsledku nejenže nedochází k uvedenému rozvoji, ale studenti nemají šanci se výrazněji podílet na svém vzdělávání, a tudíž se snižuje jejich motivace se vzdělávat.

5.3 Výsledky vyššího odborného vzdělávání

5.3.1 Celkové výsledky vzdělávání studentů

Nastavená pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání podle akreditovaných vzdělávacích programů a podle vyučovaných předmětů včetně požadavků kladených na studenty v průběhu a závěru vzdělávacího období mělo 84,6 % škol. U 15,4 % škol bylo konstatováno, že tyto podmínky pro vzdělávání nemají stanovené jednoznačně nebo se rozcházejí s podmínkami pro rozložení nebo opakování ročníků uvedenými v akreditovaném vzdělávacím programu. Průběžně byly hodnoceny výsledky vzdělávání studentů prostřednictvím kontrolních testů, písemných a seminárních prací, prezentací během vyučování v daném studijním období. V závěru letního a zimního období byli studenti hodnoceni z jednotlivých předmětů formou zápočtu, klasifikovaného zápočtu nebo zkoušky v souladu s příslušnými akreditovanými vzdělávacími programy. Závažná porušení v této oblasti nebyla zaznamenána. V závěru studia studenti zpracovávali absolventskou práci. Obhajoba absolventské práce je, vedle zkoušky z odborných předmětů odpovídajících akreditovanému vzdělávacímu programu a zkoušky z cizího jazyka, nedílnou součástí absolutoria. Školy stanovují vedoucího absolventské práce a témata absolventské práce nebo si je studenti volili podle svého odborného zaměření, svých zájmů, případně dle zájmu firmy, ve které vykonávali odbornou praxi.⁵⁷ Zpracováním absolventské práce a její obhajobou jsou ověřovány schopnosti studentů vyhledat, nastudovat a zpracovat dostupnou literaturu, analyzovat a syntetizovat získané poznatky, prezentovat své úsudky, řešit tvůrčím způsobem problémy a na základě vlastního výzkumu prakticky přispět k řešení aktuálních problémů praxe. Z devíti soukromých vyšších odborných škol byl stav u osmi označen za průměrný stav, u jedné školy pak za nadprůměrný.

Celkem 73,1 % hodnocených vyšších odborných škol soustavně získává informace o posunech výsledků každého studenta ve všech vzdělávacích oblastech na úrovni očekávaná, u 26,9 % škol byla identifikována úroveň vyžadující zlepšení. Jednalo se především o nesourodost v systému získávání informací o výsledcích studentů nebo pedagogové nevěnovali patřičnou pozornost vzdělávacím pokrokům studentů. Některé školy nezřizují předmětové nebo oborové komise, ve kterých by posuny v úrovni vzdělání studentů byly

⁵⁷ V řádném termínu školního roku 2020/2021 ukončilo vzdělávání absolutoriem 3621 studentů.

pravidelně monitorovány. Škola tak nemá podklady pro přijetí účinných opatření. V oblasti vyššího odborného školství chybí systém externího srovnávání, školy se snaží porovnávat výstupy s výstupy vysokých škol nebo s požadavky sociálních partnerů, kteří zajišťují praktické vzdělávání.

Soulad mezi dosahovanými vzdělávacími výsledky studentů s požadavky realizovaných vzdělávacích akreditovaných programů školy sledují a jsou schopny ve většině případů prokázat (tabulka 76). Na výborné úrovni bylo hodnoceno 15,4 % škol, na úrovni očekávaná 80,8 % škol a na úrovni vyžadující zlepšení 3,8 % škol. Oproti předchozím rokům dochází v této oblasti k mírnému zlepšení (ve školním roce 2019/2020 do úrovně vyžadující zlepšení bylo zařazeno 33,3 % škol a 5,6 % bylo na úrovni nevyhovující). Některým školám ale přesto chybí systém vyhodnocení naplňování výstupů akreditovaných vzdělávacích programů zejména k dosahovaným celkovým výsledkům vzdělávání, vyhodnocují je částečně nebo nahodile. S tím také pak souvisí odchody studentů po prvním ročníku studia a malá motivace k dosahování dobrých vzdělávacích výsledků studentů.

TABULKA 76 | Celkové výsledky vzdělávání studentů (% hodnocených škol dosahujících dané úrovně kritéria)

Znak výuky	Výborná	Očekávaná	Vyžadující zlepšení	Nevyhovující
Škola soustavně získává informace o posunech výsledků každého studenta ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními.	0	73	27	0
Výsledky vzdělávání studentů odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů.	15	81	4	0
Studenti školy jsou motivováni k dosahování dobrých výsledků a demonstrují sociální a osobnostní kompetence a občanské hodnoty.	4	96	0	0
Škola sleduje a vyhodnocuje úspěšnost studentů v průběhu, při ukončování studia a v dalším vzdělávání či profesní dráze a aktivně s výsledky pracuje v zájmu zkvalitnění vzdělávání.	0	81	19	0

Školy se snaží studenty motivovat k dosahování dobrých výsledků a na úrovni výborná se jim to daří ve 3,8 %, na úrovni očekávaná v 96,2 %. Bylo zřejmé, že školy využívají různé motivační systémy a zaměřují se na zvyšování sociálních a odborných kompetencí studentů. Zároveň ve spolupráci se sociálními partnery podporují občanský a osobnostní rozvoj studentů. Většina vyšších odborných škol připravuje aktivity, které se zaměřovaly na sociální nebo charitativní oblasti. Velmi často se zúčastňovaly v rámci různorodých projektů také zahraničních aktivit. Výsledky těchto akcí prezentují jak přímo ve škole, tak na webových stránkách a sociálních sítích. Negativním zjištěním při komplexní inspekční činnosti byla vysoká absence studentů v jednotlivých hodinách, u řady studentů byl tak uplatňován tzv. „zvláštní studijní režim“, který však nebyl ve školním řádu specifikován. Příčin stavu, kdy se reálně zúčastňuje výuky pouze menšina zapsaných studentů, je zřejmě více. Řada studentů např. vykonává přes den zaměstnání a pravidelné výuky se tak nezúčastňuje. Zároveň v některých případech vyučující povolil individuální absenci a zároveň stanovil své konkrétní požadavky. Pravidla docházky ve školním řádu obecně uvádějí podmínku pro připuštění ke zkoušce nebo udělení zápočtu, případně klasifikovaného zápočtu, ale školy většinou nevytvořily účinnou strategii, která by vedla k pravidelné docházce a k omezení předčasných odchodů ze studia. Také vedením škol nebyl efektivně uplatňován institut individuálního vzdělávacího plánu podle § 18 školského zákona. Studenti také velmi často využívají lhůt stanovených v § 98 školského zákona (student vyšší odborné školy přestává být studentem, až pokud se neúčastní výuky po dobu 20 vyučovacích dnů, pak následuje ještě období tří týdnů, kdy může nepřítomnost řádně omluvit). Popsaný stav vysoké absence v prezenční výuce se pak negativně projevuje v efektivitě vzdělávání a celkovém počtu úspěšných absolventů.

Ze získaných zjištění vyplývá, že školy sledovaly a vyhodnocovaly úspěšnost svých studentů v průběhu, při ukončování studia a v dalším vzdělávání či profesní dráze, aktivně s výsledky pracovaly v zájmu zkvalitnění vzdělávání na úrovni očekávaná v 80,8 % a na úrovni vyžadující zlepšení v 19,2 %. Z rozhovorů s vedením škol a analýzou dokumentace vyplynulo, že se školy vzdělávacími výsledky zabývají, ale ne vždy se jim daří vzdělávací potenciál studentů efektivně využívat. Zároveň nemají možnost je porovnávat s nějakým dalším externím hodnocením. Velmi často také chyběl systém monitoringu ve spojení s akreditovaným vzdělávacím plánem nebo sociálními partnery, se kterými školy spolupracovaly v oblasti praktického vzdělávání studentů. Nejvíce studentů odchází po prvním ročníku a v dalších ročnících je situace již stabilizovaná a daří

se i studenty více motivovat a zapojovat do praktického vzdělávání a do spolupráce se sociálními partnery. V rámci vlastní analýzy vzdělávacích výsledků se vyšší odborné školy snaží navazovat spolupráci s vysokými školami v České republice, ale i v zahraničí nebo usilují o větší prostupnosti vzdělávacích programů tak, aby studenti vyšší odborné školy mohli plynule navazovat na studium na vysoké škole.

Z dotazníků, které jsou při inspekční činnosti vyplňovány řediteli škol, vyplynulo, že 84 % škol sleduje a vyhodnocuje uplatnění absolventů a vyvozuje z něj závěry pro svou činnost. Nejčastěji informace získávají na pravidelných i nepravidelných setkáních absolventů, pomocí dotazníkového šetření nebo neformálními zdroji. Většina ředitelů vyšších odborných škol uvádí, že absolventi nemají s uplatněním na trhu práce problémy, velmi často díky dlouhodobé spolupráci se sociálními partnery nebo díky zahraničním projektům. Studenti jsou kvalitně připraveni do praxe na základě účelného propojování teorie a praxe v průběhu celého vzdělávání na vyšší odborné škole a díky odborné praxi často získávají zaměstnanecké nabídky velmi snadno. Školy se snaží podle aktuálního vývoje trhu práce a technologického vývoje aktualizovat jak vzdělávací nabídku, tak i akreditační vzdělávací programy.

5.4 Závěry a doporučení pro vyšší odborné vzdělávání

Pozitiva:

- Oborová nabídka ve sledovaných školách zajišťovala studentům velmi dobrou pozici na trhu práce, o absolventy je trvalý zájem ze strany zaměstnavatelů.
- Ve školách, které navazují na střední vzdělávání, vedení realizovalo kroky k větší provázanosti oborů střední školy a vyšší odborné školy a často participovalo na úpravách očekávaných výstupů ve vzdělávacích programech střední školy, a to zvláště u odborných předmětů.
- Vytváření pozitivních, respektujících vztahů mezi všemi účastníky vzdělávání.
- Aktivní práce vedení školy podporující dobrou úroveň v oblasti vyhodnocování kvality vzdělávacího procesu i přijímání účelných opatření.
- Vysoká úroveň odbornosti pedagogického sboru, odborná erudice pedagogů zřejmá např. z inovací kurikulárních programů nebo pravidelných výjezdů pedagogů do zahraničí, kde se v rámci zvýšení vzdělávací mobility účastnili jazykově-metodických kurzů nebo odborných stáží.
- V oblasti personálních podmínek vyhledává většina škol odborníky z praxe, kteří zajišťují část výuky odborných předmětů a přinášejí tak do výuky aktuální poznatky z praxe.
- Tvorba vlastních edukativních a elektronických výukových materiálů pro profilové předměty a využívání digitálních platforem jako pozitivní důsledek distančního vzdělávání.
- Přívětivá pracovní atmosféra ve výuce, ve které studenti bez obav komunikovali s vyučujícími, kladli doplňující otázky a vyjadřovali se k danému tématu.
- Výuka odborných předmětů směřovala k využití získaných vědomostí a zejména dovedností v profesní praxi.
- Kvalitní oboustranně přínosná spolupráce s vnějšími partnery umožňující získávání praktických dovedností v reálných podmínkách, která účelně podporuje realizaci akreditovaných vzdělávacích programů.
- Školy aktivně vyhledávají nové partnery a spolupráce s nimi je přínosem pro rozvoj klíčových kompetencí studentů.
- Materiálně-technické zázemí škol pro praktickou výuku a úspěšná realizace projektů vedla ke zkvalitňování vzdělávacího procesu a posilování odborných kompetencí studentů.
- Účelné propojení teoretického a praktického vyučování s vazbou na vhodné zařazení nejnovějších oborových poznatků do výuky.
- Přínosné partnerské vztahy s některými vysokými školami podporující odborné kompetence studentů i prostupnost oborů vyšších odborných škol s bakalářskými vzdělávacími programy.

Slabé stránky:

- Počet studentů technických oborů ve vyšších odborných školách má až na výjimky trvale sestupnou tendenci.
- Negativním zjištěním při komplexní inspekční činnosti byla vysoká absence studentů v jednotlivých hodinách, u řady studentů je tak uplatňován tzv. „zvláštní studijní režim“, který však není ve školním řádu specifikován.
- Není uplatňován institut individuálního vzdělávacího plánu podle § 18 školského zákona. Studenti také využívají lhůt stanovených v § 98 školského zákona. Student vyšší odborné školy přestává být studentem, až pokud se neúčastní výuky po dobu 20 vyučovacích dnů, pak následuje ještě období tří týdnů, kdy může nepřítomnost řádně omluvit.
- Nižší účinnost pedagogického řízení v oblasti práce s výsledky vzdělávání a efektivity vzdělávacího procesu.
- Předmětové komise nebo oborové rady fungují spíše na formální úrovni.
- Školy provádí analýzy výsledků vzdělávání studentů (průběžných ani celkových) málo efektivně a systémová opatření bývají pouze formální záležitostí.
- Řadě škol se nedaří eliminovat úbytek studentů v průběhu prvního ročníku studia, někteří studenti studium na vyšší odborné škole přerušují nebo zanechávají vzdělávání. Hlavní příčinou předčasného ukončení studia je zpravidla nižší pracovní morálka studentů, náročnost požadavků studia, odlišnost představ studentů o vlastní náplni práce ve zvoleném oboru nebo odchody na vysoké školy.
- V průběhu teoretického vzdělávání často chyběla diferenciací učiva dle individuálních schopností studentů a pedagogové velmi zřídka využívali aktivizační metody a spíše inklinovali k formě výkladu s minimálním zapojením studentů.
- V průběhu vzdělávání nebyli studenti v dostatečné míře vedeni k efektivnímu využívání různých informačních zdrojů při řešení úkolů a práci s informačními a komunikačními technologiemi.
- Vyšší věkový průměr pedagogů i vedení škol, obtížná možnost personální obměny při zajišťování některých odborných předmětů.
- Přetrvávající nevyváženost kvality vzdělávání, v části teoretické výuky nižší míra aktivizace studentů zařazováním kooperativních forem práce a inovativních metod a méně časté zapojení studentů do evaluačních aktivit nebo kritériálního hodnocení.
- Menší prostor pro souvislejší mluvený projev studentů a rozvoj jejich interaktivních řečových dovedností jak v mateřském, tak i v cizích jazycích.

Výjimečná zjištění v činnosti vyšších odborných škol ve školním roce 2021/2022:

- Realizace velice žádaných vzdělávacích kurzů pro dospělé akreditovaných MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Kontrolou bylo zjištěno, že školy v případě přijímacího řízení do vyšší odborné školy vybírají nad rámec právního předpisu od uchazečů o studium tzv. manipulační poplatky.
- Nevyjasněná pozice vyšších odborných škol v systému školství (školské legislativě) – školy velmi často aplikují při organizaci vzdělávání místo školského zákona zákon o vysokých školách.
- Dlouholetá mezioborová spolupráce některých vyšších odborných škol přispívá ke komplexnímu uplatnění odborných kompetencí studentů a využití jejich tvorby v praxi.
- Uplatnitelnost absolventů na trhu práce je stabilní a různé subjekty se obracejí na školu s konkrétními požadavky na jazykové znalosti uchazečů o zaměstnání, např. výuka čínštiny nebo korejštiny v rámci volitelných předmětů.

Doporučení pro školy:

- Zaměřit se na pedagogické řízení v oblasti práce s výsledky vzdělávání a efektivitu vzdělávacího procesu.
- Zefektivnit činnosti předmětových komisí.
- Nastavit mechanismy (vstupní testy, srovnávací testy – vlastní nebo externí), pomocí kterých by škola průběžně zjišťovala dosaženou úroveň výstupů předepsaných akreditovaným vzdělávacím programem.
- Hospitační činnost vedení školy zaměřit na průběh výuky teoretických předmětů, pracovat s výsledky hospitací a důsledně sledovat realizaci případných přijatých opatření.
- Realizovat vzdělávání pedagogů v oblasti výukových metod a forem a dále v práci se studenty dle jejich individuálních schopností.
- Cíleně vést studenty k vyhledávání, zpracování a účelnému využití informací v jejich vzdělávání. Vytvářet vhodné podmínky pro použití moderních zdrojů informací.
- Reflektovat potřebnou generační obměnu pedagogů i vedení škol, včetně podpory nově nastupujících učitelů v rámci vzdělávání v inovativních metodách a formách výuky.
- Cíleně podporovat aktivizaci a vzájemnou kooperaci studentů ve výuce, častěji zadávat obsahově diferencované úkoly a více studenty zapojovat do evaluačních aktivit v teoretické výuce.
- Soustavněji vytvářet prostor pro kontinuální ústní vyjádření studentů, včetně rozvoje jejich interaktivních řečových dovedností v cizích jazycích.
- V rámci poradenských služeb systémově podporovat studenty cizince a studenty ohrožené neúspěchem v průběhu vzdělávání, podpořit jejich spoluzodpovědnost za výsledky vzdělávání.
- Systematicky uplatňovat opatření vedoucí ke snížení absence studentů ve výuce a jejich předčasných odchodů ze vzdělávání.
- Zaměřit se na efektivní motivaci studentů a posilovat prvky formativního hodnocení ve výuce.
- Rozšířit další vzdělávání pedagogických pracovníků na rozvoj gramotností, na aplikaci aktivujících metod a forem výuky a zaměřit se na jejich využívání ve výuce.

Doporučení pro zřizovatele:

- Zpracovat kvalitní analýzu smysluplnosti realizace vyššího odborného vzdělávání v souvislosti s uplatněním absolventů vyšších odborných škol dle požadavků trhu práce.
- Využívat výstupy z inspekční činnosti České školní inspekce při hodnocení vyšších odborných škol a zaměřit se na kvalitu vzdělávacího procesu pomocí modifikace Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ve vyšších odborných školách.
- Regionálně monitorovat účelnost otvírání oborů na vyšších odborných školách při nabídce stejných oborů v bakalářských programech vysokých škol.

Doporučení na úrovni systému:

- Účelně a systémově koordinovat studium oborů vzdělání na vyšších odborných školách a na vysokých školách v bakalářském stupni a jejich prostupnost.
- Udržovat a systematicky zvyšovat kvalitu vzdělávání a rozšiřovat spolupráci s příslušnými organizacemi v České republice a v zahraničí.
- Připravit strategii studijních oborů vyšších odborných škol a vysokých škol, které by se vzájemně doplňovaly.

A large, hollow outline of the number 6, positioned on the right side of the page. It is centered vertically relative to the main title area.

6

Základní umělecké vzdělávání

6 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Základní umělecké vzdělávání (dále „ZUV“) je založeno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), podrobnosti dále upravuje vyhláška Ministerstva školství č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání. Vzdělávání se uskutečňuje v síti základních uměleckých škol (dále „ZUŠ“, v současnosti v počtu 507), které jsou součástí na sebe navazujícího systému uměleckého vzdělávání v konzervatořích a ve středních, vyšších odborných, případně i vysokých školách uměleckého nebo pedagogického směru.

Po zkušenostech s organizací a fungováním výuky v době pandemie covidu-19 v předcházejícím období byly ve školním roce 2021/2022 zařazeny ZUŠ do projektu MŠMT ČR *Pokusné ověřování obsahu, metod a organizace kombinovaného vzdělávání*. Cílem je vyhodnotit různé formy kombinovaného vzdělávání a následně posoudit potřebnost právní úpravy pro začlenění kombinovaného vzdělávání i do základního uměleckého vzdělávání.

V předcházejícím školním roce se musely ZUŠ v některých krajích a městech zabývat zvýšeným počtem dětí z uprchlických rodin z Ukrajiny. Mnohé školy k této situaci přistoupily aktivně i bez potřebné legislativní a metodické opory a operativně realizovaly nejrůznější umělecké, společenské a humanitární aktivity směřující k podpoře ukrajinských dětí.

6.1 Podmínky základního uměleckého vzdělávání

6.1.1 Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání

Oproti rokům 2019/2020 a 2020/2021, ve kterých v důsledku protiepidemických opatření došlo ke snížení počtu žáků zejména v tanečním oboru a výtvarném oboru, došlo ve školním roce 2021/2022 k nárůstu počtu škol a dalších míst poskytovaného vzdělávání (poboček), s čímž byl spojen i zvýšený počet učitelů. Úbytek žáků z předchozího období ve výtvarném oboru a tanečním oboru ale přetrvává i ve školním roce 2021/2022.

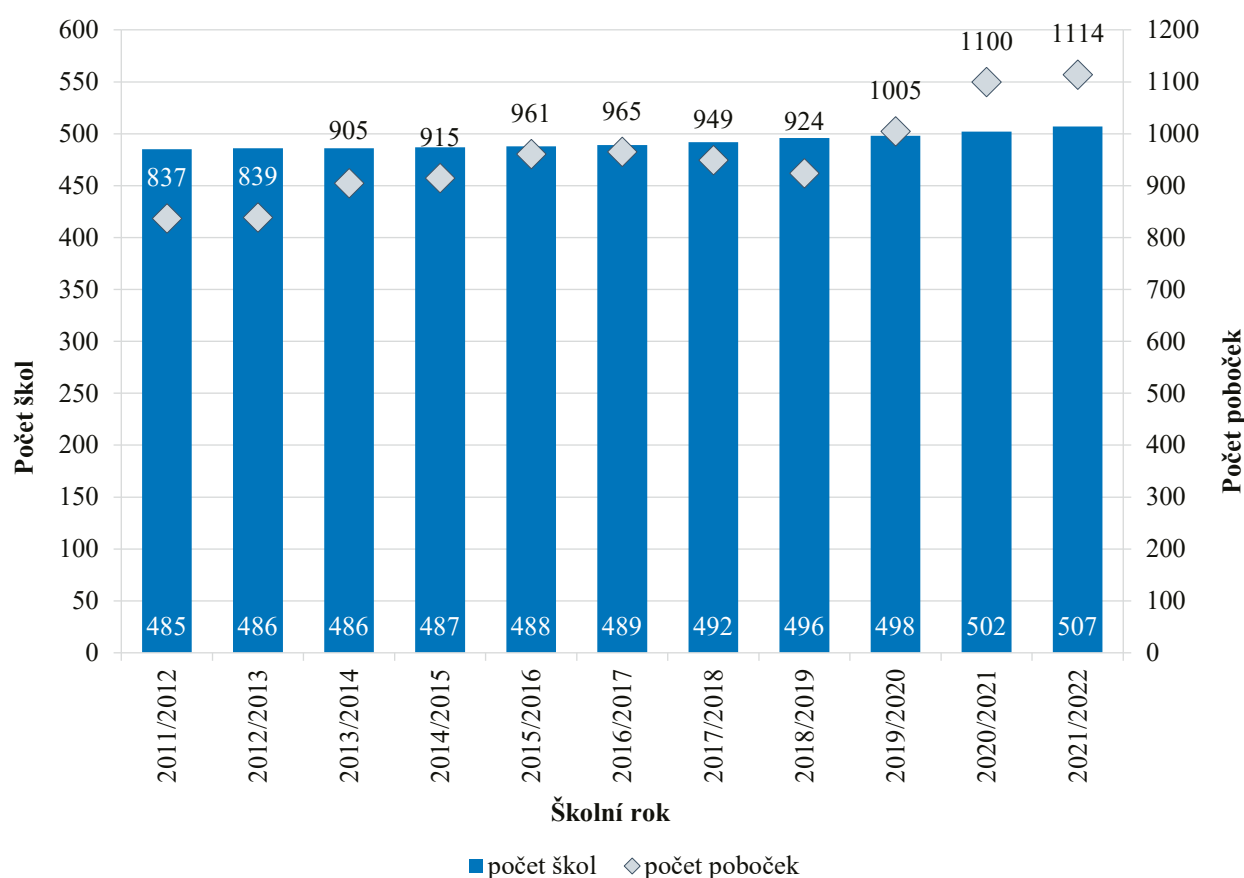
TABULKA 77 | Počet žáků v ZUŠ podle oborů

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

Z celkového počtu základních uměleckých škol jich 48 % zřizují obce, dalším významným zřizovatelem jsou jednotlivé kraje (39 %). V některých krajích lze pozorovat trend převádění škol od krajských zřizovatelů pod obce, ve kterých školy působí. Privátní sektor je mezi zřizovateli zastoupen 12 %.

TABULKA 78 | Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Základní umělecké školy		
	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Počet škol celkem	498	502	507
Podíl obecných škol (v %)	48,6	48,4	48,1
Podíl krajských škol (v %)	39,4	39,0	38,7
Podíl soukromých škol (v %)	11,0	11,6	12,0
Podíl církevních škol (v %)	0,8	0,8	1,0
Podíl škol zřizovaných MŠMT (v %)	0,2	0,2	0,2
Počet poboček	1 005	1 100	1 114
Počet žáků	254 314	250 852	248 853

GRAF 82 | Vývoj počtu škol a poboček ZUŠ v letech 2011/2012 až 2021/2022 (zdroj: MŠMT)

V posledních třech letech je patrný výraznější nárůst poboček celkově zhruba o jednu pětinu. Nejvíce v kraji Libereckém (nárůst o 57 %), Královéhradeckém a Karlovarském (shodně nárůst o 50 %), naopak minimální nárůst počtu poboček je patrný v kraji Jihomoravském (1 %), Moravskoslezském a Středočeském (shodně jen 10 %).

V souvislosti se zvýšením počtu poboček se také výrazně snižuje průměrný počet žáků na pobočku v daném kraji – hodnoty mezi jednotlivými kraji se liší až pětinašobně.

TABULKA 79 | Údaje o počtech ZUŠ, poboček a žáků podle krajů ČR (zdroj: MŠMT)⁵⁸

Kraj	Počet škol	Počet poboček	Počet žáků	Počet žáků na školu		Počet žáků na pobočku		Snížení počtu žáků na pobočku v %
	2021/2022	2021/2022	2021/2022	2018/2019	2021/2022	2018/2019	2021/2022	2021/2022 oproti roku 2018/2019
Praha	37	42	26 083	729	705	709	621	12
Královéhradecký	32	42	15 662	504	489	576	373	35
Vysočina	25	36	11 684	484	467	446	325	27
Pardubický	30	46	14 541	508	485	448	316	29
Liberecký	21	33	9 550	481	455	458	289	37
Středočeský	63	109	30 580	516	485	302	281	7
Ústecký	31	58	14 842	509	479	309	256	17
Plzeňský	35	58	14 317	428	409	299	247	17
Karlovarský	20	36	8 770	479	439	399	244	39
Jihočeský	41	70	14 245	374	347	237	204	14
Jihomoravský	64	166	29 150	456	455	193	176	9
Moravskoslezský	50	164	25 728	535	515	164	157	4
Olomoucký	28	92	14 242	516	509	226	155	31
Zlínský	30	162	19 459	660	649	171	120	30
ČR	507	1 114	248 853	511	491	274	223	19

Výrazné rozdíly mezi jednotlivými kraji jsou patrné i v podílu žáků základních uměleckých škol z celkového počtu žáků na základních školách. Jeho hodnota se liší mezi krajem Ústeckým a Zlínským téměř dvojnásobně. Výrazné rozdíly mezi krajem Karlovarským a Ústeckým naznačují výrazný vliv odlišného přístupu k síti základních uměleckých škol mezi jednotlivými kraji, který nemá jednoznačnou oporu v socioekonomických faktorech.

TABULKA 80 | Podíl žáků ZUŠ na celkovém počtu žáků ZŠ – podíl žáků (v %)⁵⁹

Kraj	Celkem		Hudební obor		Taneční obor		Výtvarný obor		Literárně-dramatický obor	
	2018/2019	2021/2022	2018/2019	2021/2022	2018/2019	2021/2022	2018/2019	2021/2022	2018/2019	2021/2022
Praha	24,8	23,3	17,1	16,4	2,2	1,7	4,5	4,3	0,9	0,9
Středočeský	23,1	22,0	14,5	13,9	2,8	2,6	4,8	4,5	1,0	1,0
Jihočeský	24,9	24,4	17,5	17,4	1,6	1,3	5,0	4,8	0,8	0,9
Plzeňský	29,2	27,3	19,8	18,6	1,6	1,4	6,6	6,1	1,2	1,1
Karlovarský	38,1	35,3	23,1	22,0	4,4	3,8	8,1	7,2	2,4	2,3
Ústecký	20,7	19,7	12,3	11,9	2,4	2,2	4,7	4,5	1,2	1,2
Liberecký	23,4	22,9	15,1	14,7	2,5	2,2	4,7	4,8	1,2	1,2
Královéhradecký	32,5	31,6	19,6	19,6	4,9	4,0	6,4	6,4	1,7	1,6
Pardubický	32,7	30,6	20,5	19,5	4,7	3,8	6,5	6,2	1,1	1,1
Vysočina	26,0	25,6	16,6	16,1	2,9	2,6	5,7	6,0	0,8	0,8
Jihomoravský	28,2	27,0	18,1	17,8	4,3	3,6	4,9	4,7	0,9	1,0
Olomoucký	26,1	25,6	17,6	17,6	2,5	2,2	4,9	4,8	1,0	1,0
Zlínský	39,3	38,4	25,1	25,0	4,2	3,9	8,2	7,7	1,8	1,7
Moravskoslezský	25,6	24,7	17,6	17,5	2,3	2,0	4,9	4,5	0,8	0,8
ČR	26,9	25,8	17,5	17,0	3,0	2,6	5,4	5,1	1,1	1,1

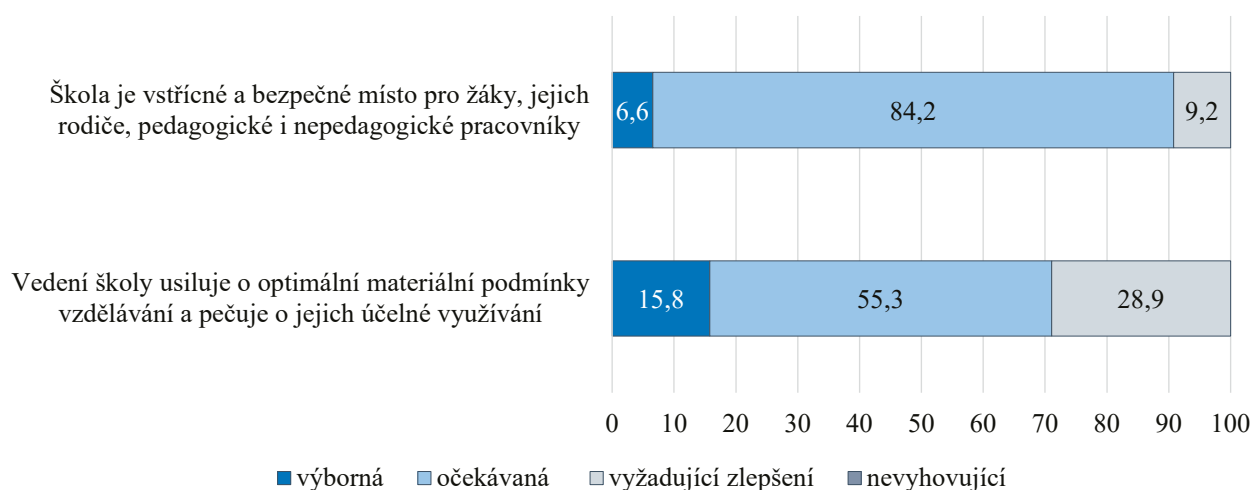
⁵⁸ Seřazeno podle počtu žáků na jednu pobočku ve školním roce 2021/2022.⁵⁹ Modře, resp. červeně jsou označeny dvě nejvyšší, resp. nejnižší hodnoty.

6.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním uměleckém vzdělávání

Prostorové a materiální podmínky v navštívených ZUŠ byly na dobré až velmi dobré úrovni – v hodnocených školách došlo k výrazným změnám materiálních podmínek pro zajištění kvalitní výuky. Pouze v jedné škole podmínky nevyhovovaly a neumožňovaly vzdělávání dle školního vzdělávacího programu. Ojediněle se vyskytly nedostatky, které jsou odstranitelné ve spolupráci se zřizovatelem či vlastníkem budovy. Důležitým předpokladem podnětného a estetického prostředí je také ohleduplný přístup žáků k celkovému zařízení ZUŠ, hudebním nástrojům a dalším potřebným pomůckám a nástrojům ve všech vyučovaných oborech.

Celkově je prostředí základních uměleckých škol pro žáky bezpečné. Nedostatky byly zjištěny ve třech případech, kdy vstupy do budovy školy nebyly zajištěné proti vniknutí cizích osob, což vedení školy vždy ve spolupráci se zřizovatelem nebo majitelem budovy napravilo (obvykle byly pro zlepšení zabezpečení budovy školy s podporou zřizovatele pořízeny čipy pro žáky; to výrazně zvýšilo efektivitu instalovaného elektronického zabezpečovacího systému). V jednom případě škola neprovedla revizi elektrických přístrojů včetně elektrických hudebních nástrojů.

GRAF 83 | Celkové posouzení prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek – podíl škol (v %)



Vytvořené preventivní mechanismy ve školách jsou funkční. Žákům i zaměstnancům škol zajišťují reálnou fyzickou bezpečnost, a to nejen dodržováním právních předpisů, ale také zohledněním konkrétních podmínek a prostředí školy. Minimální preventivní programy reflektují potřeby základního uměleckého vzdělávání a dané podmínky škol. V rámci prevence sociálněpatologických jevů jsou investice do uměleckého vzdělávání využívány účelně a smysluplně.

6.1.3 Finanční podmínky v základním uměleckém vzdělávání

Stejně jako v předchozích letech všechny základní umělecké školy zařazené v rejstříku škol a školských zařízení bez ohledu na zřizovatele využívají vícezdrojové financování, ve kterém je nejpodstatnějším zdrojem dotace poskytovaná ze státního rozpočtu. Dalšími zdroji jsou prostředky poskytnuté zřizovatelem a úplata za vzdělávání, která byla školami stanovena v souladu s požadavky danými vyhláškou o základním uměleckém vzdělávání. Školy také využívají možnost doplňkové hospodářské činnosti – většinou z pronájmu hudebních nástrojů a učebních prostor. Ve velké míře školy využívaly možnost financování zapojením do projektů financovaných z Evropských fondů v následujících oblastech: další vzdělávání pedagogických pracovníků, inkluze, výměna zkušeností s ostatními základními uměleckými školami, realizace tandemové výuky, účast odborníků ve výuce, vzdělávání ICT, projektové dny v ZUŠ, projektové dny mimo ZUŠ, komunitně osvětová setkání. Fungující spolky při ZUŠ a jejich nadační fondy se podílejí na podpoře nadstandardních aktivit škol.

6.1.4 Personální podmínky v základním uměleckém vzdělávání

6.1.4.1 Ředitelé základního uměleckého vzdělávání

Ředitelé základních uměleckých škol splňují předpoklady pro výkon funkce. Více než polovina z nich absolvovala vysokoškolské studium anebo získala vyšší odborné vzdělání. Svému dalšímu odbornému a manažerskému rozvoji se věnují formou dalšího vzdělávání. Dle délky působení ve funkci a již získaných manažerských dovedností se vzdělávají v oblastech důležitých pro jejich další rozvoj s kvalitním zajištěním všech procesů ve škole. Zcela dominantní je oblast legislativní, následují oblast řízení pedagogického procesu a organizačního řízení školy. Mírně znepokojivá je skutečnost, že na okraji zájmu ředitelů (i pedagogů) zůstává v jejich dalším vzdělávání oblast efektivních forem hodnocení žáků (značná většina škol se tomuto tématu věnuje pouze okrajově). Průměrná délka praxe ředitelů je 27,5 roku. Dle podmínek školy dvě třetiny ředitelů zastávají ve škole ještě další pozice (např. koordinátor ŠVP, třídní učitel).

Ve školním roce 2021/2022 se uskutečnilo 22 konkurzních řízení na obsazení místa ředitele ZUŠ. V 11 případech se jednalo o konkurzní řízení vyhlášené z důvodu odchodu ředitele do důchodu. V polovině konkurzních řízení se přihlásil jen jeden uchazeč.

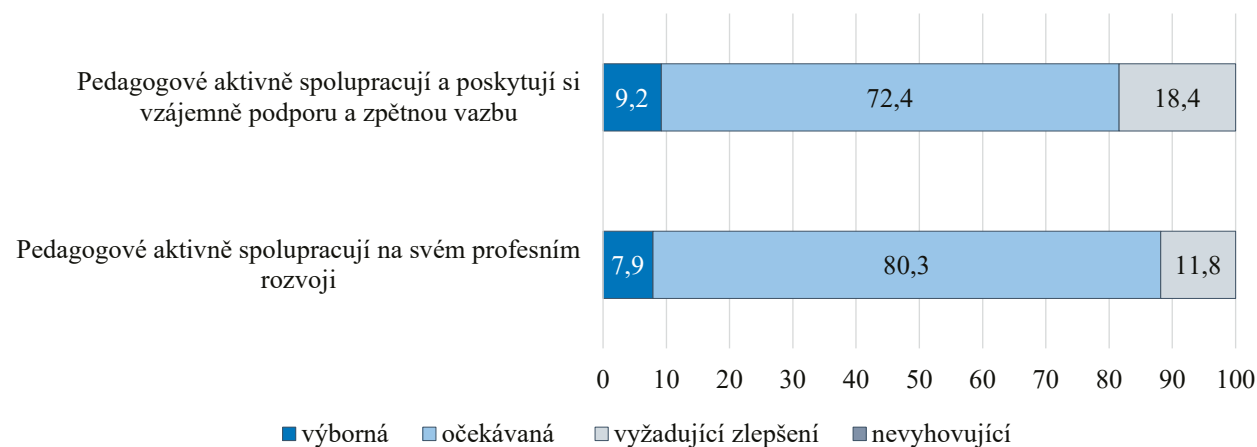
TABULKA 81 | Uchazeči u konkurzního řízení – podíl konkurzních řízení (v %)

Počet uchazečů, kteří se přihlásili nebo dorazili	Žádný uchazeč	Jeden uchazeč	Dva uchazeči	Tři uchazeči	Čtyři uchazeči
Podíl konkurzů podle celkového počtu uchazečů přihlášených do konkurzního řízení	0,0	50,0	18,2	22,7	9,1
Podíl konkurzů podle počtu uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru s uchazeči	9,1	45,5	27,3	13,6	4,5

6.1.4.2 Učitelé základního uměleckého vzdělávání

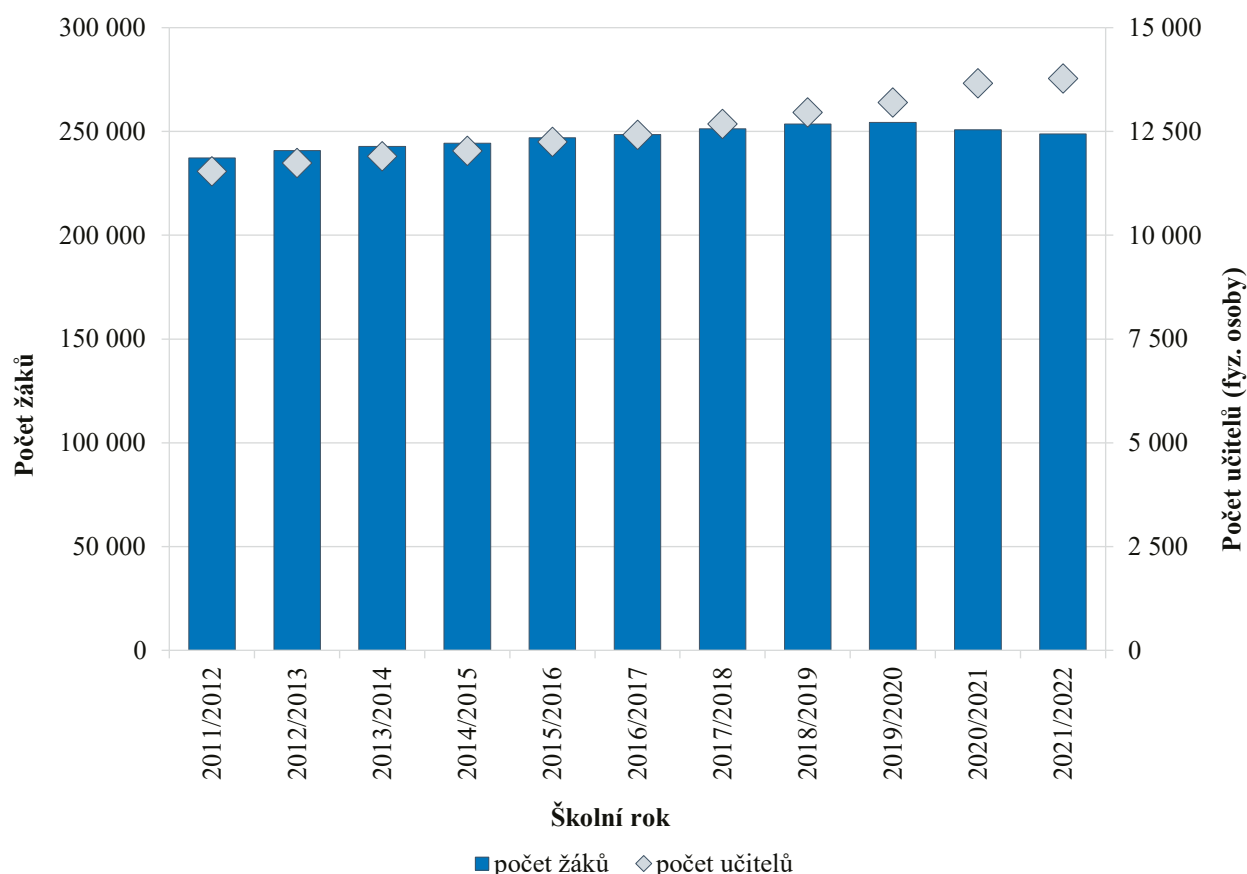
Ve sledovaných školách celých 98 % vyučujících splňovalo požadavky odborné kvalifikace. Specifičnost uměleckého vzdělávání podmiňuje v interní i externí komunikaci s účastníky vzdělávání jejich vstřícný a respektující přístup. Drtivá část pedagogů aktivně spolupracuje, vzájemně se podporuje a poskytuje si zpětnou vazbu. V rámci dalšího vzdělávání má jednoznačnou prioritu téma metod a forem výuky a rozvoj pedagogických kompetencí. Rezervy v oblasti dalšího vzdělávání pedagogů byly zjištěny v oblasti uplatňování adekvátních a efektivních forem hodnocení, což bylo zřejmé i z hodnocení průběhu vzdělávání žáků.

GRAF 84 | Hodnocení vybraných kritérií kvality pedagogického sboru – podíl škol (v %)



V posledních třech letech je v ZUŠ patrný výrazný nárůst počtu pedagogů, který probíhá navzdory mírnému poklesu celkového počtu žáků v základních uměleckých školách.

GRAF 85 | Vývoj počtu učitelů a žáků v letech 2011/2012 až 2021/2022



6.1.5 Řízení škol v základním uměleckém vzdělávání

Ředitelé naprosté většiny ZUŠ usilují o průběžné zkvalitňování personálních a materiálních podmínek, jejich řídicí strategie však nebyly vždy systémové a kvalita řídicí činnosti vykazovala rozdílnou úroveň. Postupy ředitelů při řízení a kontrole byly ovlivněny velikostí řízeného subjektu, počtem poboček subjektu nebo lokalizací subjektu.

Ve většině případů se zkušenost ředitelů škol v řízení pedagogických procesů pozitivně odráží v naplňování koncepčních záměrů, pravidelném cíleném hodnocení činnosti školy a trvalém zvyšování kvality uměleckého vzdělávání. Ředitelé škol podporují vzájemnou soudržnost a týmovou spolupráci učitelů, kteří společně organizují a uskutečňují řadu aktivit pro žáky, jejich rodiče i veřejnost.

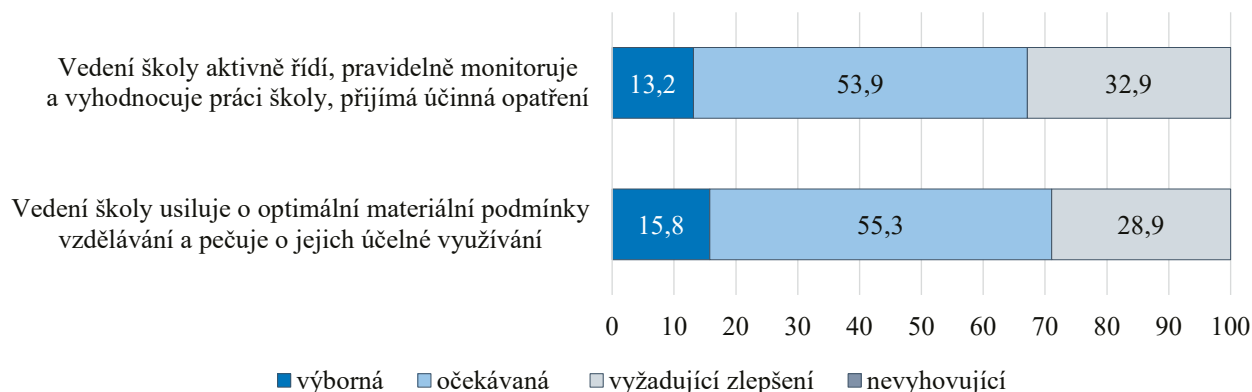
TABULKA 82 | Zjišťování některých aspektů vnitřního klimatu v navštívených ZUŠ – průměrné hodnocení učitelů (1 = rozhodně ano, 2 = spíše ano, 3 = spíše ne, 4 = rozhodně ne)

Aspekt	Průměrné hodnocení
I když jsou mezi učiteli názorové rozdíly, jsou schopni dále spolupracovat.	1,32
Vedení a učitelé si vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce.	1,49
Neshody vzniklé mezi učiteli jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění spolupráce.	1,53
Učitelé podněcují vzájemnou spolupráci za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu.	1,61
Učitelé mohou bez obav rozporovat kroky kolegů, pokud s nimi nesouhlasí.	1,72

Ve školách, kde přetrvává vysoká kvalita koncepčního řízení školy, se daří udržet vysokou odbornou i pedagogickou úroveň vyučujících a velmi dobrou úroveň uměleckého vzdělávání. Problémem u některých ředitelů je však pouze nahodilá kontrolní a hospitační činnost. Kontrola v takových případech není zaměřena na celkový chod školy ani na sledování úrovně jednotlivých oblastí; z toho plyne jejich nedostatečné

vyhodnocení. Upřednostňováno je sledování vzdělávacích výstupů při prezentačních aktivitách žáků, čímž vedení školy nemůže sledovat ani naplňování vzdělávacích záměrů stanovených ve školním vzdělávacím programu v plné šíři, ani využívání moderních a adekvátních metodických postupů a aplikování poznatků z dalšího vzdělávání přímo v průběhu výuky. Frekvence hospitační činnosti je však limitována zčásti pracovními úvazky učitelů, zčásti také vytížeností ředitelů a jejich zástupců. Nejasnost stanovení kompetencí dalším zaměstnancům se leckde negativně promítá do kvality vedení povinné školní dokumentace a formálnosti kontrolní a hospitační činnosti vedení školy.

GRAF 86 | Pedagogické vedení školy – podíl škol s úrovněmi kriteriálního hodnocení (v %)

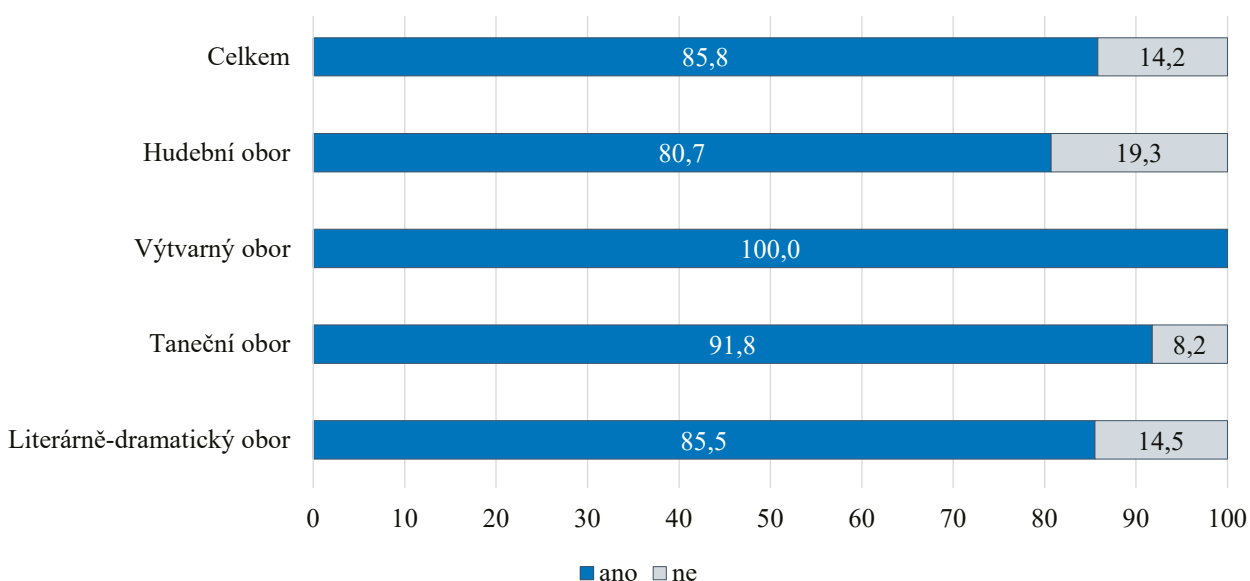


6.2 Průběh základního uměleckého vzdělávání

6.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

Ve školním roce 2021/2022 se výuka ve všech ZUŠ vrátila k prezenční formě výuky, ze strany rodičovské veřejnosti nicméně zájem o různé formy distanční výuky stále přetrvává a jednotlivé školy na to dle svých možností adekvátně reagují. V navštívených ZUŠ bylo realizováno celkem 1 381 hospitací, inspekční týmy hodnotily průběh vzdělávání a úroveň výuky i na odloučených pracovištích. V naprosté většině škol byla sledována výuka všech vyučovaných uměleckých oborů, hospitace byly rozvrženy tak, aby bylo možné hodnotit co nejširší spektrum pedagogů. Ve školách je hudební obor zpravidla navštěvován nejvyšším počtem žáků, v něm se také uskutečnilo nejvíce hospitací, následuje výtvarný obor, taneční obor a literárně-dramatický obor.

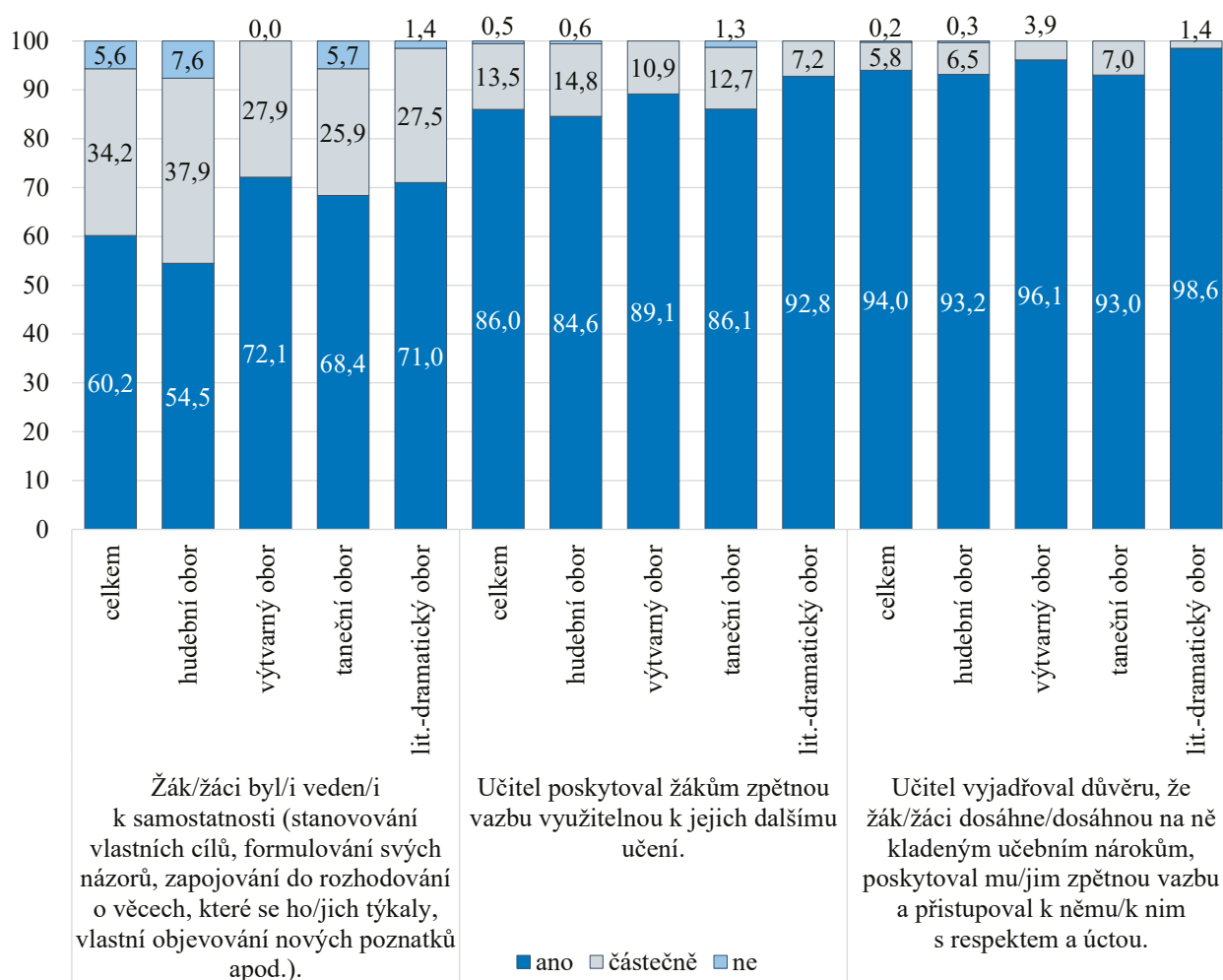
GRAF 87 | Žáci byli na začátku vyučovací hodiny srozumitelně seznámeni se vzdělávacím cílem – podíl hospitací (v %)

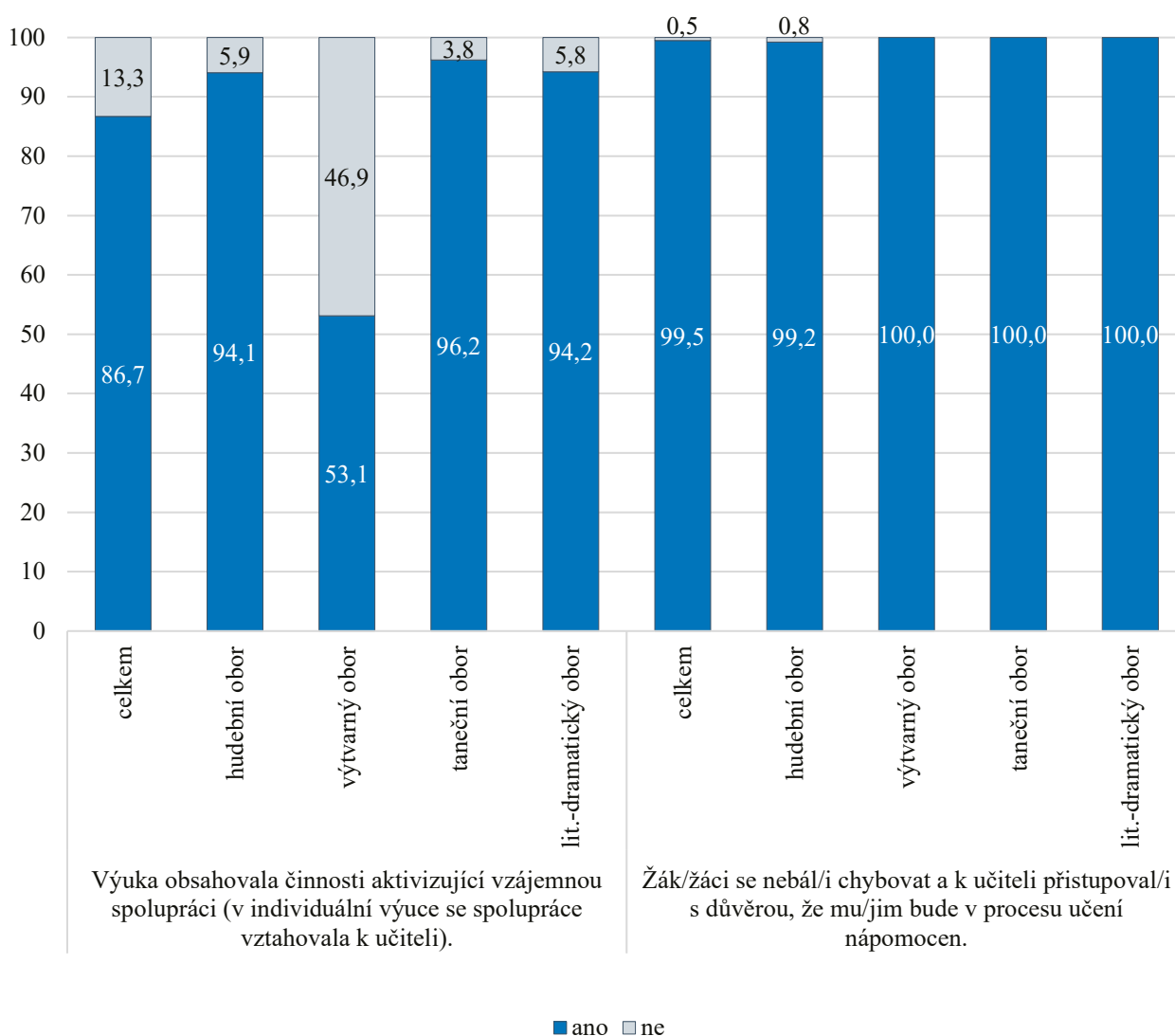


Stanovené vzdělávací cíle vyučovacích hodin odpovídaly parametrům stanoveným ve školních vzdělávacích programech, vždy z nich vycházely, ve většině hospitovaných hodin s nimi žáci byli srozumitelně seznámeni. V některých případech byly vzdělávací cíle upraveny v závislosti na individuálních potřebách žáka nebo pedagogickém záměru vyučujícího. Společné vyhodnocení vzdělávacího cíle bylo nejméně využito ve výuce hudebního a literárně-dramatického oboru.

Inspekční týmy hodnotily podporu rozvoje schopností a dovedností žáků v hospitovaných hodinách v jednotlivých oborech. Z analýzy hospitačních záznamů vyplývá vysoký podíl pozitivních metod, postupů a forem práce, které pedagogové jednotlivých uměleckých oborů ve výuce aplikují a zdařile se projevují v úrovni získaných znalostí a dovedností. Účelný a výrazně motivující byl pro všechny věkové skupiny žáků velmi dobrý názorný příklad vyučujícího. Kvalitu výuky ve všech oborech zvyšoval i důraz na užívání odborné terminologie. Ve všech oborech se žáci celkově dobře orientovali v oblastech reflexe a recepce. Výrazně se jako součást výtvarného oboru začíná profilovat multimediální obor v předmětech zabývajících se např. zpracováním digitální fotografie nebo počítačové grafiky. Přestože se zvýšilo efektivní využívání moderních technologií při výuce, prostor pro zlepšení se v této oblasti stále nabízí.

GRAF 88 | Výskyt vybraných metod a forem výuky v hospitovaných hodinách – podíl hospitací (v %)



GRAF 89 | Výskyt aktivizačních metod a podpora spolupráce v hospitovaných hodinách podle jednotlivých oborů – podíl hospitací (v %)

Metodické postupy vyučujících pozitivně ovlivňovaly kvalitu budovaných dovedností a návyků žáků i jejich estetické citění a přispívaly k rozvoji kulturních a osobnostních kompetencí. Jak vyplynulo z pohospitačních rozhovorů, úroveň a zdařilé využívání vhodných metod a forem výuky se projevily zejména u pedagogů pravidelně navštěvujících kurzy a semináře zaměřené na konkrétní umělecké obory v rámci DVPP, významně ale také přispívají vzájemné hospitace a konzultace.

6.2.2 Podpora rozvoje nadání v průběhu základního uměleckého vzdělávání

Kvůli nutnému přerušení prezenčních forem výuky ve školním roce 2020/2021 a v důsledku probíhající pandemie covidu-19 byly soutěže vypisované MŠMT značně redukovány. Ve školním roce 2021/2022 se už žáci opět v plném rozsahu mohli soutěžit, přehlídek, veřejných vystoupení, vernisáží a veřejných prezentací účastnit. Při přípravě žáků k talentovým zkouškám a následnému studiu na vyšším typu škol s uměleckým zaměřením ZUŠ využívají nabídek konzervatorií, které pro podporu nadaných žáků připravují četné soutěžní i vzdělávací aktivity. Rozvinutá je také spolupráce s profesionálními orchestry a uměleckými institucemi. Účast na těchto akcích slouží k získávání osobnostních a sociálních kompetencí žáků. Značnou roli při tom sehrává i řada mezioborových projektů, kterými školy posilují nesoutěžní formy spolupráce.

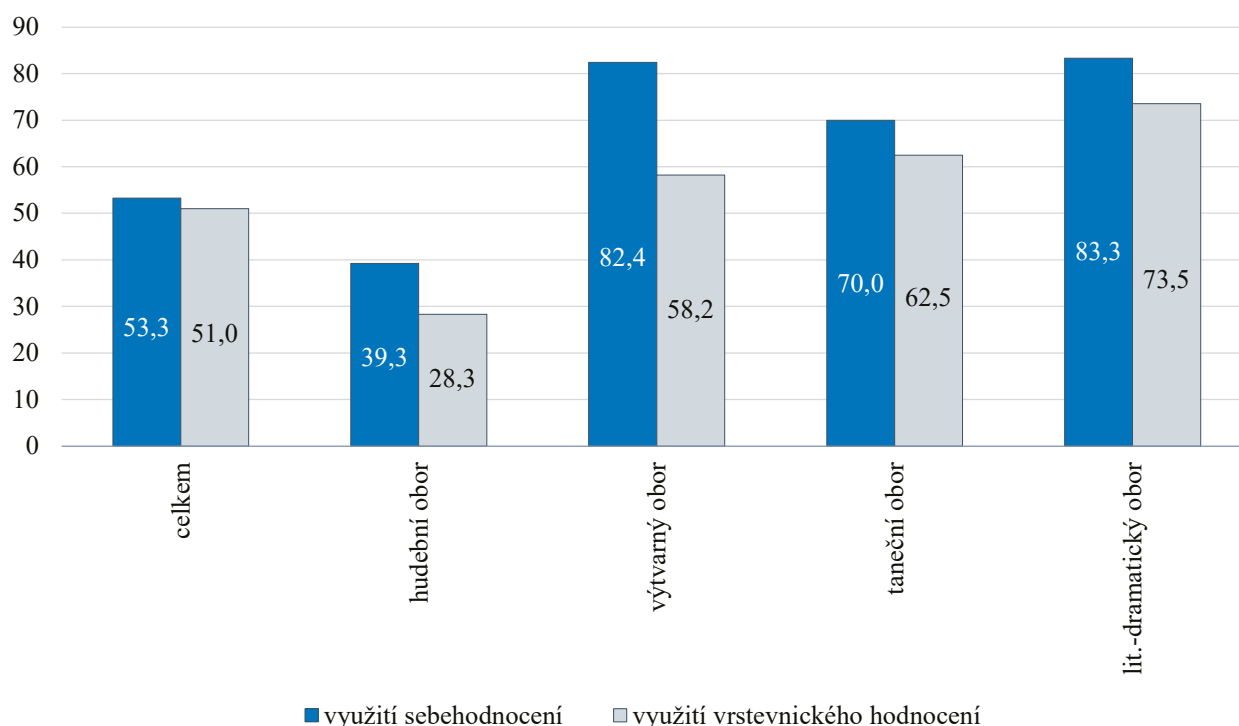
6.3 Výsledky základního uměleckého vzdělávání

Hodnocení výsledků vzdělávání se uskutečňuje v souladu se stanovenými pravidly uvedenými ve školním vzdělávacím programu a školním řádu každé ZUŠ. Hodnocení má převážně motivační charakter s cílem udržet zájem žáků o umělecké vzdělávání. Nevyhovující stav týkající se výsledků vzdělávání nebyl v žádné ZUŠ zjištěn, pouze v ojedinělých případech bylo doporučeno zlepšení.

Prospěch žáků na všech hospitovaných základních uměleckých školách lze celkově hodnotit jako vynikající. V závěru uplynulého školního přibližně 90 % z hodnocených žáků prospělo s vyznamenáním, což dokazuje zájem o vzdělávání ze strany žáků. Téměř všichni uchazeči ZUŠ o studium na vyšších typech uměleckých škol dosahují velmi dobrých výsledků při přijímacích řízeních. Jako pozitivní se jeví také výsledky rozvoje sociálních, osobnostních a občanských kompetencí žáků.

Pedagogové škol, které se systematicky věnují problematice hodnocení, zdařile uplatňují formativní hodnocení a vedou žáky k sebehodnocení a vrstevnickému hodnocení. Tyto formy hodnocení jsou však ponejvíce uplatňovány v rámci výuky výtvarného, tanečního a literárně-dramatického oboru, v menší míře pak v oboru hudebním. Případy, kdy hodnocení nebylo zařazováno buď vůbec, anebo pouze formálně, většinou způsobila nedostatečná časová rezerva v závěru vyučovací hodiny nebo bloku, případně nesystematická práce s žáky.

GRAF 90 | Míra využití sebehodnocení a vrstevnického hodnocení v jednotlivých oborech – podíl hospitací (v %)



Postupně se zlepšuje mezioborová spolupráce uvnitř škol, například prováděním ucelených uměleckých forem (hudebně-taneční pásmo, muzikál aj.), na nichž spolupracují všechny umělecké obory příslušné ZUŠ. Zapojování žáků do kolektivních uměleckých aktivit v rámci mezioborové spolupráce posiluje pocit sounáležitosti se školou a spolužáky, zejména při prezentaci školy na veřejnosti. Vedle účasti v soutěžích jsou nejčastější formou prezentace výsledků činnosti žáků školní koncerty, které byly pravidelně organizovány ve všech navštívených ZUŠ. Školy v regionech často spolupracují s jinými uměleckými tělesy nebo využívají nabídek programů podporujících mimořádně nadané žáky a vítěze ústředních kol soutěží ZUŠ ze strany velkých uměleckých institucí.

Záměry, které se školám daří naplňovat, spočívají v postupném rozšiřování pořádaných akcí a ve vzájemné provázanosti činnosti jednotlivých uměleckých oborů. ZUŠ pořádají samostatně nebo v součinnosti se svými nejbližšími partnery nejčastěji vystoupení, koncerty, přehlídky, výstavy apod. Aktivně se do organizace

akcí zapojují v některých školách i zákonní zástupci. Velmi dobré vztahy mají školy také se svým zřizovatelem, který podporuje účast žáků školy na rozličných kulturních představeních a vytváří tak prostor pro smysluplné provázání uměleckého vzdělávání s činností různých organizací města. Funkční je také součinnost zejména s mateřskými i základními školami, domovy pro seniory či pořádání vystoupení k různým společenským událostem v místě sídla školy a jejím blízkém okolí.

6.4 Závěry a doporučení pro základní umělecké vzdělávání

Pozitiva:

- Výsledky základního uměleckého vzdělávání jsou stabilní a uznávané i v mezinárodním měřítku.
- Zvyšování kvality výuky podporují i absolventi, externí subjekty, včetně profesionálních umělců špičkové úrovně.
- Probíhá aktivní spolupráce s místními institucemi, podpora a udržitelnost kulturních tradic, vytváření kulturního a uměleckého zázemí pro další rozvoj uměleckého vzdělávání.
- Pozitivní školní prostředí podporující motivaci žáků ke vzdělávání, respektování individuálních preferencí a podpora samostatného uměleckého projevu.
- Podpora žáků v jejich zapojování do uměleckých aktivit v rámci mezioborové spolupráce.
- Systematické zkvalitňování prostorových a materiálních podmínek formou rekonstrukcí a modernizací s pozitivním dopadem na průběh a výsledky vzdělávání žáků.
- Rozšiřování aktivit zvyšujících informovanost o činnosti školy, elektronizace komunikace s veřejností i zákonnými zástupci podporující jejich informovanost o vzdělávání.
- Postupný rozvoj spolupráce mezi školami, která byla přerušena v období distanční výuky, v oblastech výstav, soutěží a přehlídek.

Slabé stránky:

- Nedostatečné nastavení evaluačních procesů, omezená zpětná vazba směrem k pedagogickému sboru zejména z důvodu nedostatečné hospitační činnosti s nepříznivým dopadem na cílenou podporu pedagogů ve formě jejich dalšího vzdělávání.
- Přetrvává formální hodnocení individuálních vzdělávacích výsledků s omezeným využíváním rozptýlení hodnotící škály.
- Není dostatečně rozvíjen potenciál mimořádně nadaných žáků s využitím efektivnějších a intenzivnějších forem podpory jejich talentu.
- Omezené sdílení inspirativní praxe mezi školami zejména v oblastech podporujících motivaci žáků.

Doporučení pro školy:

- Systematicky zapojovat pedagogy do připravovaných koncepčních záměrů rozvoje školy, využívat jejich inovativních námětů, interně je diskutovat a tím podporovat praktické naplňování vize prosazované vedením školy.
- Pravidelně realizovat vlastní hodnocení školy (inspirace, nástroje – www.kvalitniskola.cz), následně navrhnout účinná opatření zaměřená na zvyšování kvality vzdělávání s jejich průběžným sledováním a vyhodnocením.
- Ve vyšší míře uplatňovat formativní hodnocení žáků, které má motivační potenciál a více individualizuje zpětnou vazbu o průběhu a výsledku učení.

Doporučení pro zřizovatele:

- V rámci daných finančních možností podpořit zlepšování materiálních podmínek škol v oblastech multimédií, koncertních prostor, ale také v možnostech rozšíření výpůjčky hudebních nástrojů žákům s ekonomicky horším rodinným zázemím.
- Podporovat ředitele a vedení škol v oblasti ekonomické, provozní, legislativní s cílem vytvořit jim prostor pro pedagogické vedení a tým pro zvyšování kvality vzdělávání.

Doporučení na úrovni systému:

- Pracovat s příklady inspirativní praxe, představovat netradiční formy a projekty.
- Rozšířit nabídku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků o oblasti týkající se práce s nadanými a talentovanými žáky, o metody a formy práce podporující motivaci žáků, o efektivní přístupy pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pro jejich plnohodnotné zapojení do uměleckého vzdělávání.
- Podpořit formy přehlídek, soutěží, tvůrčích dílen a prezentací, které podpoří tvůrčí inspiraci a motivaci žáků.



Zájmové vzdělávání

7 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

V České republice poskytují školská zařízení zájmové vzdělávání dle mezinárodní standardní klasifikace ISCED na úrovni ISCED 1 (primární vzdělávání) a ISCED 2 (nižší sekundární vzdělávání). Zájmové vzdělávání umožňuje svým účastníkům seberealizaci a uspokojování individuálních vzdělávacích potřeb nad rámec školní výuky. Mezi školská zařízení pro zájmové vzdělávání jsou řazena střediska volného času (dále „SVC“, „střediska“), školní družiny (dále „ŠD“) a školní kluby (dále „ŠK“). Střediska volného času fungují jako samostatné subjekty, většinou jako domy dětí a mládeže, které uskutečňují činnost ve více oblastech zájmového vzdělávání, a rovněž jako stanice zájmových činností, jež se zaměřují na jednu oblast zájmového vzdělávání. Účastníky tohoto typu zájmového vzdělávání jsou zájemci různých věkových kategorií z řad široké veřejnosti. Naproti tomu školní družiny či školní kluby jsou součástí škol základních, základních škol speciálních a víceletých gymnázií a účastníky zájmové činnosti v ŠD/ŠK jsou většinou žáci jedné školy.

Zájmové vzdělávání je realizováno podle vlastních školních vzdělávacích programů (ŠVP), a to v souladu s § 5 odst. 2 školského zákona.

Ve školním roce 2021/2022 své služby nabízelo celkem 5 102 zařízení, od roku 2017/2018 tak došlo k nárůstu o 2,2 %. Podle typu zřizovatele převažují počtem ŠD, ŠK i SVC zřizované obcí, dlouhodobě vzrůstá počet těchto školských zařízení u soukromých zřizovatelů.

TABULKA 83 | Vývoj počtu zařízení pro zájmové vzdělávání podle zřizovatele ve školních letech 2017/2018–2021/2022

Zřizovatel	2017/2018			2018/2019			2019/2020			2021/2022		
	ŠD	ŠK	SVC	ŠD	ŠK	SVC	ŠD	ŠK	SVC	ŠD	ŠK	SVC
MŠMT	8	4	2	8	4	2	8	4	2	8	5	2
Obec	3 606	494	213	3 608	494	213	3 610	486	213	3 618	482	212
Kraj	240	31	72	241	31	71	225	35	71	225	38	69
Soukromý zřizovatel	176	35	14	195	40	16	214	44	19	264	53	18
Církev	40	33	25	42	34	28	42	34	29	44	34	30
Celkem	4 070	597	326	4 094	603	330	4 099	603	334	4 159	612	331

Pozn.: Vzhledem k omezené inspekční činnosti z důvodu pandemie covidu-19 nejsou data ze školního roku 2020/2021 srovnatelná s jinými školními roky.

Celkový počet ŠD se v porovnání se školním rokem 2017/2018 zvýšil o 1,5 %, přičemž relativně nejvýraznější byl nárůst v Jihočeském kraji (o 4,4 %) a v Kraji Vysočina (o 3,1 %). Do ŠD jsou přednostně přijímáni žáci nejnižších ročníků prvního stupně základní školy a dojíždějící žáci. Ačkoli celkový počet zapsaných účastníků ŠD od školního roku 2017/2018 mírně poklesl (o 1,0 %), výrazně se navýšil počet účastníků z přípravné třídy / přípravného stupně (o 57,8 %) a narostl také počet účastníků ŠD z 2. stupně ZŠ (o 9,7 %). Nejvíce oddělení ŠD přibýlo ve sledovaném období ve Středočeském kraji (o 6,3 %), dále také v Královéhradeckém kraji (o 5,1 %) a v Kraji Vysočina (o 4,8 %). Vysoký zájem o umístění žáků do ŠD řeší školy nejenom navyšováním počtu oddělení ŠD, ale také rozšířenou nabídkou zájmových útvarů nebo zřízením ŠK.

Celkový počet ŠK se v porovnání se školním rokem 2017/2018 zvýšil celkem o 2,5 %, přičemž relativně nejvíce ŠK přibýlo v Pardubickém kraji (o 25,0 %) a v Moravskoslezském kraji (o 10,5 %). Ačkoli celkový počet zapsaných účastníků ŠK se oproti školnímu roku 2017/2018 mírně snížil (o 7,6 %), nárůst účastníků byl zaznamenán zejména v Olomouckém kraji (o 21,4 %) a v Královéhradeckém kraji (o 9,3 %). Celkový počet zájmových útvarů v rámci ŠK poklesl v porovnání se školním rokem 2017/2018 o 17,1 %. Jednoznačně nejvýraznější byl pokles v Karlovarském kraji (o 83,3 %), naopak nárůst počtu zájmových útvarů zaznamenal Jihočeský kraj (o 19,0 %) či Liberecký kraj (o 6,3 %).

TABULKA 84 | Vývoj počtu ŠD a ŠK a jejich účastníků ve školních letech 2017/2018–2021/2022

Školní rok	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2021/2022
Počet družin	4 070	4 094	4 099	4 159
Počet klubů	597	603	603	612
Zapsaní účastníci ŠD	337 192	339 037	336 027	333 838
z 1. stupně ZŠ	330 679	332 286	328 452	325 343
z 2. stupně ZŠ	3 953	4 231	4 168	4 335
z přípravné třídy, přípravného stupně	2 560	2 520	3 407	4 039
Zapsaní účastníci ŠK	47 675*	47 873	46 544	44 066
z 1. stupně ZŠ	18 142	18 506	17 129	16 188
z 2. stupně ZŠ**	29 512	29 367	29 415	27 827

Pozn.: Vzhledem k omezené inspekční činnosti z důvodu pandemie covidu-19 nejsou data ze školního roku 2020/2021 srovnatelná s jinými školními roky.

*) V roce 2017/2018 jsou do celkového součtu zahrnuti také účastníci z přípravné třídy / přípravného stupně.

***) Od školního roku 2018/2019 jsou ve statistikách MŠMT účastníci zájmového vzdělávání v ŠK rozděleni na žáky docházející z 2. stupně ZŠ a žáky z víceletých gymnázií, v tabulce jsou sloučeni do jedné kategorie.

Celkový počet SVC oproti školnímu roku 2017/2018 slabě vzrostl (o 1,5 %), přičemž nejvýraznější byl nárůst v Kraji Vysočina (o 10,0 %). Ovšem mírný pokles zájmu účastníků o naplňování volného času prostřednictvím zájmových činností nabízených SVC se ve sledovaném období projevil snížením počtu přijatých účastníků (o 6,7 %) i počtu zájmových útvarů (o 2,0 %). Zatímco v největší míře poklesl počet zájmových útvarů v hlavním městě Praha (o 21,2 %), relativně nejvýraznější snížení počtu přijatých účastníků nastalo v Olomouckém kraji (o 16,2 %) a v Jihomoravském kraji (o 13,4 %). Úbytek zájmu o nabízené zájmové aktivity vypovídá o vlivu realizovaných protiepidemických opatření, jak vyplývá z inspekčních zjištění.

TABULKA 85 | Vývoj počtu SVC, zájmových útvarů a jejich účastníků ve školních letech 2017/2018–2021/2022

Školní rok	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2021/2022
Počet SVC	326	330	334	331
Počet zájmových útvarů	28 398	28 153	30 096	27 821
Počet přijatých účastníků	303 289	304 539	310 043	282 996

Pozn.: Vzhledem k omezené inspekční činnosti z důvodu pandemie covidu-19 nejsou data ze školního roku 2020/2021 srovnatelná s jinými školními roky.

Obsahová náplň tradiční nabídky zájmových útvarů nabízených SVC se částečně změnila a na základě poptávky v malé míře vznikaly i nové zájmové útvary. Řada příležitostných aktivit a činností v přírodě, které SVC nově nabídla v době uzavření středisek pro přímou pedagogickou činnost, se díky své oblibě a zájmu všech zúčastněných přenesla i do činnosti SVC ve školním roce 2021/2022.

Dále pokračuje trend průběžného nárůstu počtu účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP“) zařazených do zájmových aktivit v ŠD/ŠK i SVC, který odráží situaci v základních školách a reaguje tak na zvyšující se podíl žáků se SVP v základním vzdělávání. Výrazný rozdíl vykázaných počtů účastníků se SVP v ŠD/ŠK a SVC je ovlivněn nastaveným způsobem spolupráce těchto zařízení se školskými poradenskými zařízeními. Zatímco vychovatelé ŠD/ŠK jsou o potřebě podpůrných opatření informováni prostřednictvím školního poradenského pracoviště společného subjektu, pedagogové volného času ve SVC jsou většinou odkázáni pouze na vlastní pedagogickou diagnostiku a na informace poskytnuté spolupracujícími zákonnými zástupci nezletilých účastníků. Touto optikou je třeba nahlížet i na údaje týkající se počtu účastníků se SVP v rámci SVC, uvedené v tabulce 86.

V některých regionech byl od února školního roku 2021/2022 zaznamenán výrazný nárůst počtu účastníků zájmového vzdělávání o ukrajinské účastníky.

TABULKA 86 | Vývoj počtu a podílu účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), nadaných a cizinců podle druhu zařízení ve školních letech 2017/2018–2021/2022

Školní rok	2017/2018		2018/2019		2019/2020		2021/2022	
	ŠD	SVC	ŠD	SVC	ŠD	SVC	ŠD	SVC
Počet účastníků celkem	384 867	303 289	386 910	304 539	382 571	310 043	377 904	282 996
Počet účastníků se SVP	24 851	1 071	28 621	1 317	30 335	1 594	28 682	2 686
Podíl účastníků se SVP (v %)	6,5	0,4	7,4	0,4	7,9	0,5	7,6	0,9
Podíl účastníků nadaných (v %)	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2
Podíl účastníků cizinců (v %)	2,2	0,9	2,5	1,1	2,8	x*)	3,1	x*)

Pozn.: Vzhledem k omezené inspekční činnosti z důvodu pandemie covidu-19 nejsou data ze školního roku 2020/2021 srovnatelná s jinými školními roky.

*) Cizinci se do výkazu SVC od školního roku 2019/2020 nezaznamenávají.

Ve školním roce 2021/2022 hodnotila Česká školní inspekce celkem 836 zařízení poskytujících zájmové vzdělávání. V 83,1 % se jednalo o ŠD, ŠK byly zastoupeny 12,1 %, dům dětí a mládeže 4,3 % a stanice zájmových činností 0,5 % z uvedeného počtu zařízení.

TABULKA 87 | Počty navštívených zařízení ČŠI 2021/2022

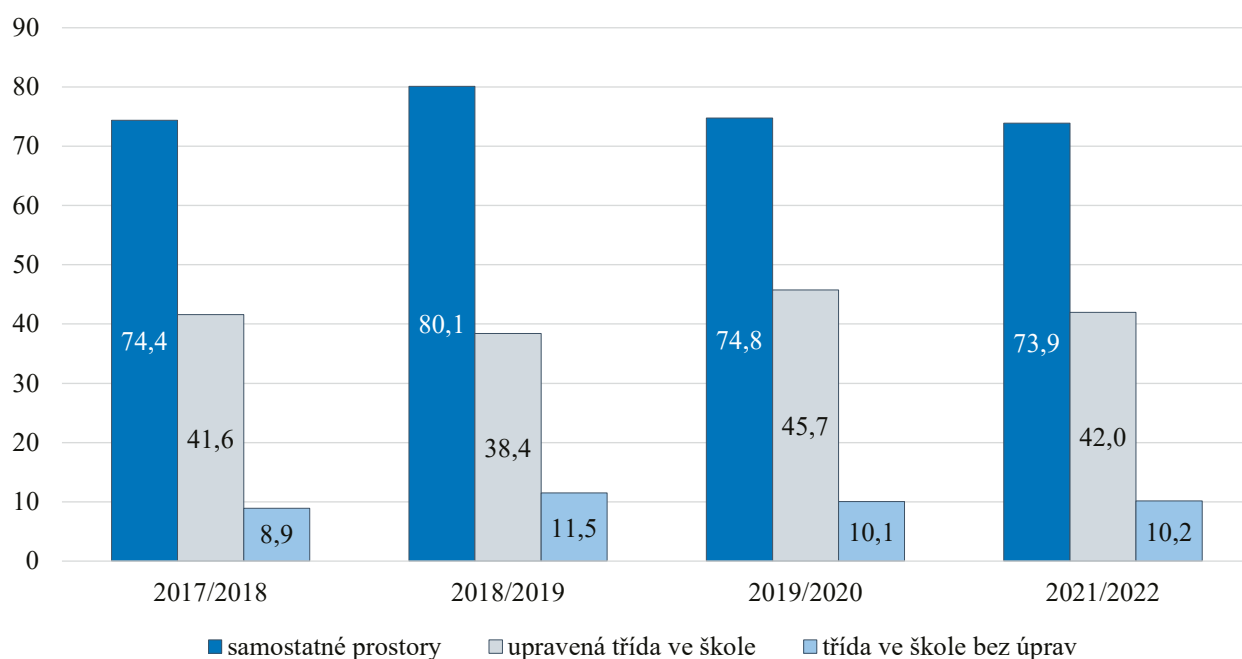
Typ školského zařízení	Počet	Podíl
Školní družina	695	83,1
Školní klub	101	12,1
Dům dětí a mládeže	36	4,3
Stanice zájmových činností	4	0,5
Celkem	836	100,0

7.1 Podmínky zájmového vzdělávání

7.1.1 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zájmovém vzdělávání

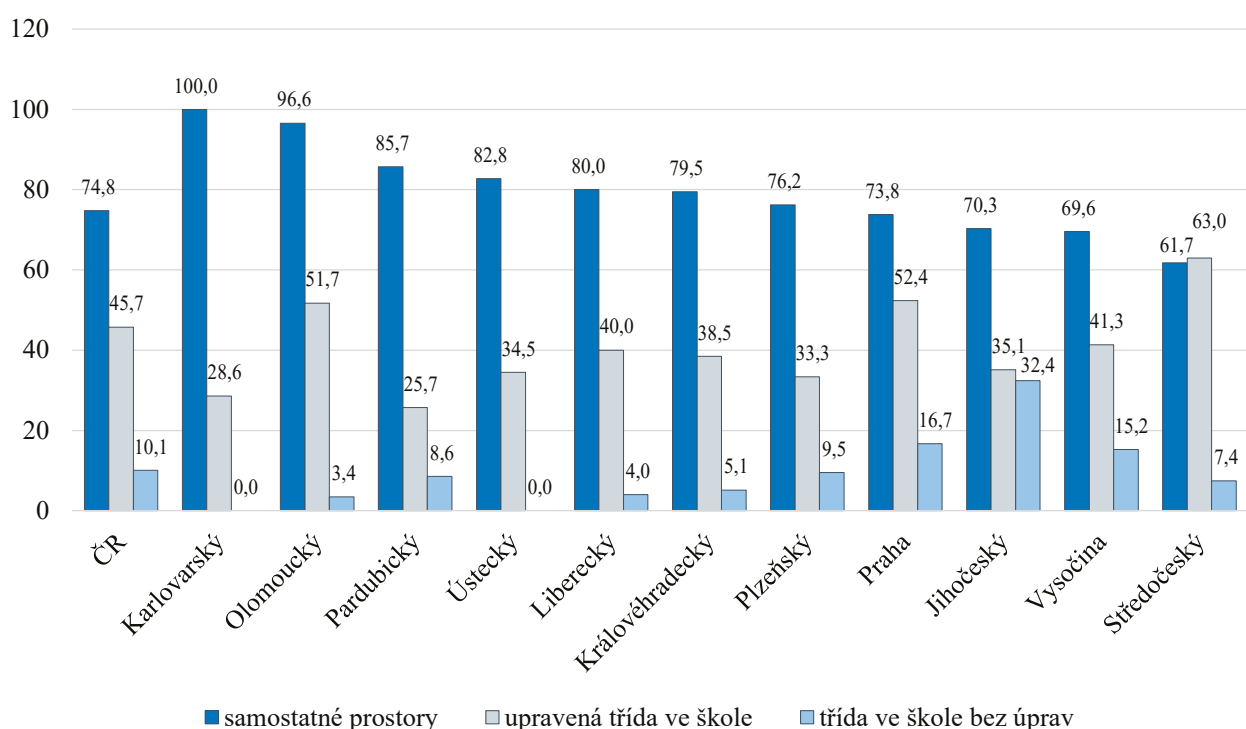
Jednou z oblastí, na které se ČŠI při inspekční činnosti v zařízeních pro zájmové vzdělávání zaměřuje, je hodnocení prostorových a materiálních podmínek deklarovaných ve ŠVP a zjišťování, zda odpovídají vzdělávacím potřebám účastníků.

V případě ŠD/ŠK došlo oproti školnímu roku 2019/2020 k mírnému snížení podílu těch zařízení, která k realizaci zájmového vzdělávání využívají vlastních prostor (o 0,9 p. b.), i těch, která kromě vlastních prostor využívají také upravené kmenové třídy (o 3,8 p. b.).

GRAF 91 | Užívané prostory ŠD/ŠK – vývoj ve školních letech 2017/2018–2021/2022 – podíl zařízení (v %)

Pozn.: Vzhledem k omezené inspekční činnosti z důvodu pandemie covidu-19 nejsou data ze školního roku 2020/2021 srovnatelná s jinými školními roky.

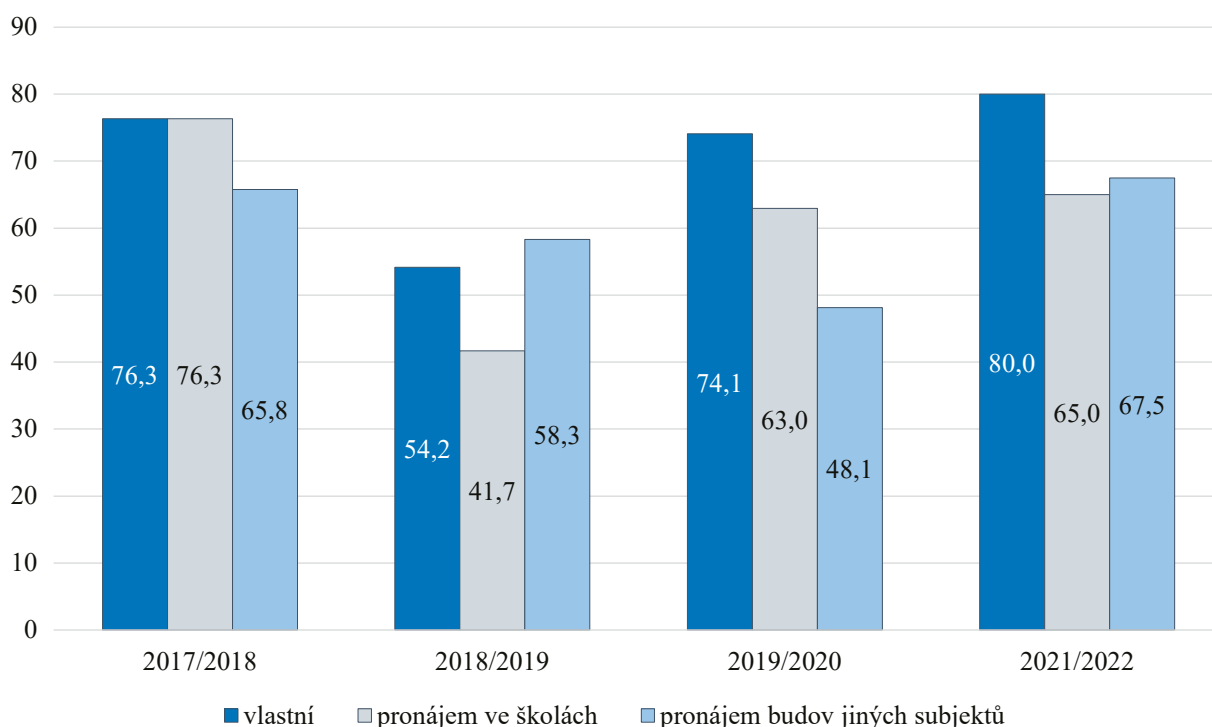
V největší míře jsou samostatnými prostory vybaveny ŠD/ŠK Karlovarského kraje (100 % zařízení) a Olomouckého kraje (96,6 % zařízení). Zařízení ostatních regionů disponují méně vhodnými prostorovými podmínkami pro některé druhy zájmových aktivit. Vhodnost prostor, jež jsou využívány ŠD nebo ŠK, se neodráží v průměrném podílu zapojených žáků do zájmového vzdělávání, nejvyšší podíl (necelá třetina žáků dané školy) navštěvuje ŠD a ŠK v Karlovarském kraji, v Praze, Plzeňském či Jihočeském kraji, naopak nejméně bylo zapojeno žáků v Ústeckém (19,4 %) a v Libereckém kraji (24,3 %).

GRAF 92 | Prostory využívané pro činnost ŠD/ŠK v základních školách v krajském členění – podíl zařízení (v %)

Ke své činnosti mimo prostory vyčleněné pro zájmové vzdělávání využívá většina ŠD/ŠK tělocvičnu, školní hřiště a školní zahradu, některá zařízení mají k dispozici specializované učebny (multimediální, hudební, cvičnou školní kuchyni) a školní knihovnu. Oproti školnímu roku 2019/2020 vzrostlo o 11,1 p. b. využívání dalších prostor (relaxační místnosti, bazénu, dílny apod.). Průběžná modernizace materiálně-technického zázemí školy včetně vybavení moderní výpočetní technikou přispívá k naplňování cílů stanovených školními vzdělávacími programy pro zájmové vzdělávání.

SVČ se v době omezení přímé pedagogické činnosti z důvodu protiepidemických opatření často věnovala rekonstrukci či úpravám vlastních prostor pro zájmové vzdělávání. Tato oblast materiálních podmínek se pozitivně promítla ve školním roce 2021/2022 a zvýšila atraktivitu nabídky trávení volného času ve všech formách zájmového vzdělávání. Vzhledem k tomu, že značná část SVČ nemá vlastní dostatečné kapacity pro veškeré nabízené formy vzdělávání, využívá k realizaci své činnosti pronájem prostor ve školách, ale rovněž areálů různých vlastníků. Právě pronájem budov jiných subjektů zaznamenal oproti školnímu roku 2019/2020 výrazný nárůst (o 19,4 p. b.).

GRAF 93 | Užívané prostory SVČ – vývoj ve školních letech 2017/2018–2021/2022 – podíl zařízení (v %)



Pozn.: Vzhledem k omezené inspekční činnosti z důvodu pandemie covidu-19 nejsou data ze školního roku 2020/2021 srovnatelná s jinými školními roky.

K plnění ŠVP v oblasti sportovního vyžití přispívá také využití místních sokoloven, sportovních hal a venkovních hřišť. Táborové základny umožňují provozování táborů, soustředění zájmových útvarů, soutěží a příležitostných akcí. Zahrady u SVČ jsou vhodné pro rozvoj environmentálního vzdělávání prostřednictvím pravidelné činnosti, pořádání příležitostných akcí, příměstských táborů apod. Z méně využívaných prostor jsou často vybudované volnočasové kluby.

Prostorové a materiální podmínky byly v navštívených zařízeních vyhodnoceny jako vhodné a umožňující vzdělávání podle všech oblastí ŠVP celkem u 97,9 % ŠD/ŠK a 97,5 % SVČ. Stejně jako v předcházejících letech se případné nedostatky týkaly převážně stavebně nevhodných místností a vybavení (zejména zastaralý nábytek).

Byl zaznamenán pokračující úbytek negativních zjištění v úrovni zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví účastníků zájmového vzdělávání ve všech typech zařízení. Ve ŠD/ŠK bylo zjištěno porušení v oblasti bezpečnosti prostor pouze u 2,3 % zařízení, v případě SVČ kontrola odhalila porušení v této oblasti u 2,5 % středisek, míra úrazovosti je trvale nízká. Z dalších oblastí BOZ vyžaduje pozornost prevence rizik s ohledem

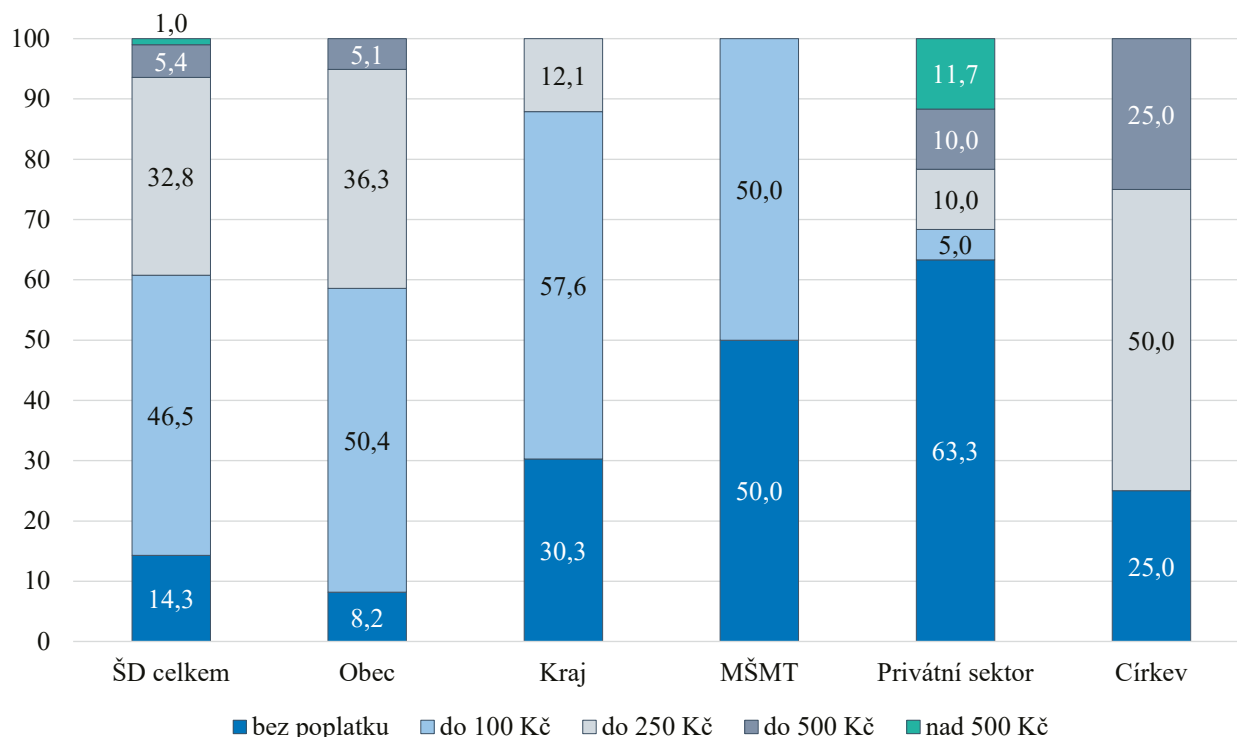
na zajištění BOZ. Bezpečné prostředí pro vzdělávání a individuální podporu všem účastníkům bez rozdílu dle potřeby zajišťují vychovatelé i pedagogové volného času prevencí, stálým dohledem a přátelským přístupem.

Počet účastníků v jednotlivých zájmových útvarech SVC závisí na jejich zaměření a je volen tak, aby byl zajištěn prostor pro individuální přístup a bezpečnost práce. Vzhledem k přiměřenému počtu účastníků (ve většině do 15) v zájmových útvarech, menšímu časovému úseku vzdělávání a dobrovolnosti docházky nemusí SVC řešit vážné případy patologického chování. V tomto směru jsou ŠD/ŠK limitovány, neboť v průměru je počet účastníků v jejich odděleních až o 10 účastníků vyšší než v zájmových útvarech SVC. Nevýhodou SVC je často chybějící bezbariérový přístup. Pokud je možnost tohoto přístupu alespoň do přízemí, jsou pro tyto účastníky umístěny kroužky do přízemních místností.

7.1.2 Finanční podmínky v zájmovém vzdělávání

Činnost školských zařízení, která poskytují zájmové vzdělávání, lze ve shodě s § 123 odst. 2 školského zákona poskytovat za úplatu. Úplata za pravidelnou činnost ve SVC je stanovena náročností na provoz zájmového útvaru, v některých oblastech je stanovena tak, aby byla přístupná sociálně slabým rodinám. Ve většině ŠD se měsíční poplatky za pobyt žáků v zařízení pohybovaly ve výši do 250 Kč, přičemž od posledního hodnocení ČŠI ve školním roce 2019/2020 vzrostl (o 5,1 p. b.) počet ŠD, které poskytují zájmové vzdělávání zdarma. Podle typu zřizovatele nevybírala úplatu nejčastěji privátní školská zařízení (63,3 %), což je změna v porovnání se školním rokem 2019/2020, kdy bez poplatku vzdělávala v největší míře školská zařízení zřizovaná krajem (42,9 % subjektů). Privátní sektor ovšem zároveň jako jediný ze všech zřizovatelů v 11,7 % ŠD vybíral úplatu převyšující 500 Kč. Nejčastěji byl měsíční poplatek stanoven do 100 Kč.

GRAF 94 | Měsíční výše úplaty za školské služby a vzdělávání podle typu zřizovatele – podíl zařízení (v %)



Výše poplatku za zájmové vzdělávání v ŠD/ŠK nebo jeho případné prominutí jsou ovlivněny sociálním a ekonomickým statutem v regionu. Od února školního roku 2021/2022 se v souvislosti s přijímáním ukrajinských žáků k zájmovému vzdělávání ve ŠD/ŠK/SVC zvýšil počet účastníků, kterým byla úplata za vzdělávání prominuta. Finance z úplat byly podobně jako v předcházejících letech nejčastěji využívány na vybavení, případně provoz školského zařízení.

Způsob financování zájmového vzdělávání se odlišuje podle typu školského zařízení. Finanční prostředky ze státního rozpočtu, úplata za poskytování školských služeb a vzdělávání, prostředky z rozpočtu zřizovatele a případné dotace od rodičovských spolků jsou zdroji využívanými pro zajištění poskytovaného vzdělávání v ŠD/ŠK. Podobně SVC hospodaří s finančními prostředky ze státního rozpočtu a s prostředky od zřizovatele.

Dalšími zdroji jsou výnosy v rámci úplaty za zájmové vzdělávání ve školských zařízeních (uvedené v grafu 94), prostředky z pronájmu prostor v rámci doplňkové činnosti, dále finanční prostředky z rozvojových programů a popř. evropských strukturálních fondů a ostatních zdrojů (nadační fondy, sponzorské dary apod.). Významným donátorem bývají obce, v jejichž působnosti střediska činnost vykonávají. Rozsah finanční podpory není pro všechna SVC stejný, vychází především z rozpočtových možností obcí a měst. Pro rozšíření zájmové činnosti pomáhají ředitelům SVC zřizovatelé nebo obce poskytnutím vhodných prostor na krátkodobé nebo dlouhodobé využití. Zásadní vliv na získávání dalších finančních prostředků na provoz a činnost zájmového vzdělávání plynoucích z mimorozpočtových zdrojů má proaktivní přístup vedení SVC.

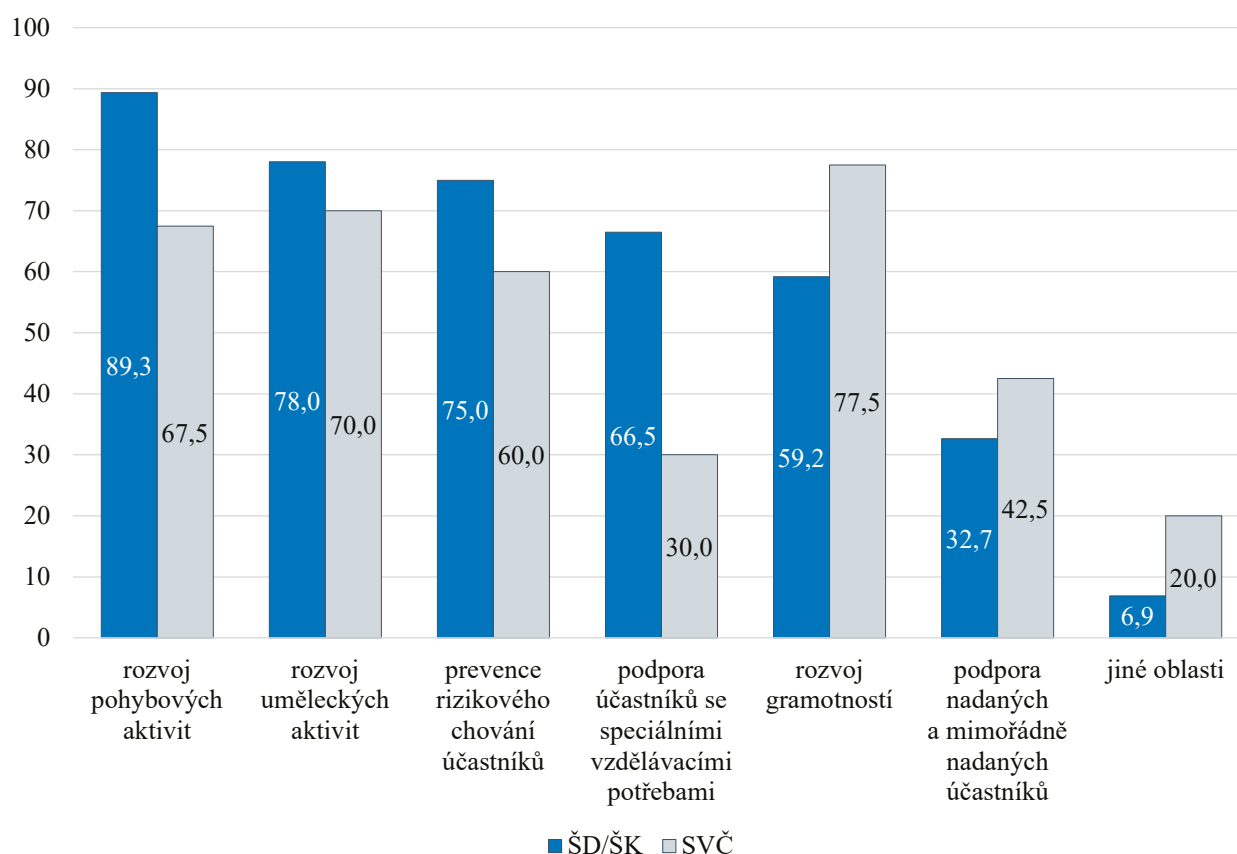
7.1.3 Řízení školských zařízení pro zájmové vzdělávání

Ve školním roce 2021/2022 bylo vyhlášeno celkem 19 konkurzních řízení na pozici ředitele školských zařízení pro zájmové vzdělávání. Nejčastějšími důvody vyhlášení byly ukončení pracovního poměru na straně ředitele či jeho rezignace (31,6 %), odchod ředitele do důchodu (26,3 %) a konec řádného funkčního období ředitele školy (21,1 %). Celkem tři konkurzy (tj. 15,8 %) byly vyhlášeny z důvodu opakovaného konkurzu, tzn. že v předešlém konkurzu na ředitele téhož školského zařízení nebyl nikdo vybrán. Do konkurzů se ve velké míře přihlásili jak ředitelé (76,5 %), tak i další osoby (58,8 %) z daného školského zařízení. V drtivé většině případů (92,9 %) byl ředitelem jmenován nejvhodnější uchazeč.

Jasná vize, realistická strategie a koncepce rozvoje se stanovenými podmínkami, cíli a kroky k jejímu naplňování jsou premisami efektivního řízení školského zařízení. Zařízení hodnocených ve školním roce 2021/2022, která nedokázala svoji vizi a strategii svého rozvoje jasně zformulovat a naplňovat všemi pedagogy, bylo oproti školnímu roku 2019/2020 o 2,3 p. b. méně u ŠD/ŠK (tj. 11 %), a dokonce o 22,1 p. b. méně u SVC (tj. 7,5 %).

Negativně hodnocené školy, jejichž součástí ŠD/ŠK jsou, zpravidla dlouhodobě postrádají jasnou koncepci a strategii rozvoje, případně ředitel školy nekonkretizuje koncepční záměry pro všechny součásti školského subjektu. V zařízeních tak nedochází k systematickému plánování vzdělávacího procesu a realizace zájmových činností je nahodilá a vychází pouze z aktuálních potřeb. V případě 62,2 % ŠD/ŠK rovněž neprobíhá koordinace tvorby a úprav ŠVP pro zájmové vzdělávání a ŠVP kmenové školy. Těmto školám k účinnému rozvoji všech složek osobnosti žáka chybí promyšlený vzdělávací obsah ŠVP ŠK a případně ŠVP ŠD, vycházející z ŠVP ZV, se kterými by vychovatelé aktivně pracovali, jejich naplňování pravidelně vyhodnocovali a přijímali opatření ke zkvalitňování vzdělávání.

Spolupráce ŠD/ŠK se základní školou ve společném subjektu spočívá především v koordinaci organizace vzdělávání (společné využívání prostorového a materiálního vybavení a pedagogických pracovníků, zajištění přesunu účastníků mezi školou a školským zařízením) a v organizaci společných projektů a akcí. K obohacení vzdělávacího procesu některé školy v uplynulém období organizovaly řadu akcí a projektů včetně projektů se sportovním zaměřením mimo jiné i v návaznosti na skutečnost, že dlouhé období distančního vzdělávání omezilo rozsah pohybových aktivit i sociálních kontaktů žáků. Většina ŠD/ŠK využívá k zájmovému vzdělávání zavedených vztahů se zřizovatelem i s dalšími organizacemi. Účelné a cílené propojování výuky v základní škole s dalšími vzdělávacími činnostmi v zájmovém vzdělávání pořádanými i ve spolupráci s vnějšími partnery přispívalo ke komplexnímu rozvoji osobnosti žáků.

GRAF 95 | Oblasti spolupráce ŠD/ŠK, SVČ se školami – podíl zařízení (v %)

Výborná úroveň spolupráce s externími partnery u 52,5 % navštívených SVČ umožňuje rozšíření vzdělávací nabídky. Spolupráce se školami nemá jen podobu pronájmu tělocvičen, ale je spojena také s nabídkou tematicky zaměřených výukových programů. V rámci zajištění odbornosti výuky probíhá spolupráce s různými sdruženími i neziskovými organizacemi. Sdružení pracovníků domů dětí a mládeže v České republice přispívá k součinnosti a vzájemné spolupráci SVČ, podílí se na systému vzdělávání pracovníků a shromažďuje připomínky a požadavky od krajských koordinátorů z jednotlivých SVČ. Získané podklady využívá při jednáních s MŠMT, organizuje setkání republikové koordinační rady sdružení se zástupci z MŠMT a NPI ČR a celostátní setkání ředitelů SVČ. Sdružení také pomáhá s řešením celorepublikových problémů a obhájí důležitost existence SVČ bez ohledu na velikost a místo působení.

Některé nedostatky v kvalitě řízení ŠD/ŠK ve spojených subjektech mají dlouhodobý charakter. Plánování pedagogické práce a chodu školy bylo v 19,3 % zařízení nekonceptní, kontrolní a strategické záměry pro jednotlivé oblasti směřující ke zkvalitňování poskytovaného vzdělávání nebyly vymezeny. Méně efektivní systém řízení školy má negativní dopad na fungování školy jako celku, na stagnující úroveň diagnostiky žáků, jejich vzdělávání a na nedostatečné zkvalitňování personálních a materiálních podmínek. Absence hospitační činnosti vedení škol a SVČ i nedostatečná pozornost věnovaná oblasti dalšího vzdělávání pedagogů má za následek sníženou kvalitu vzdělávacího procesu i profesního rozvoje pedagogů v zájmovém vzdělávání. Kladným zjištěním je, že řízení škol klade důraz na rozvíjení pozitivního klimatu, respektující a klidnou komunikaci i vzájemnou informovanost mezi všemi účastníky vzdělávání.

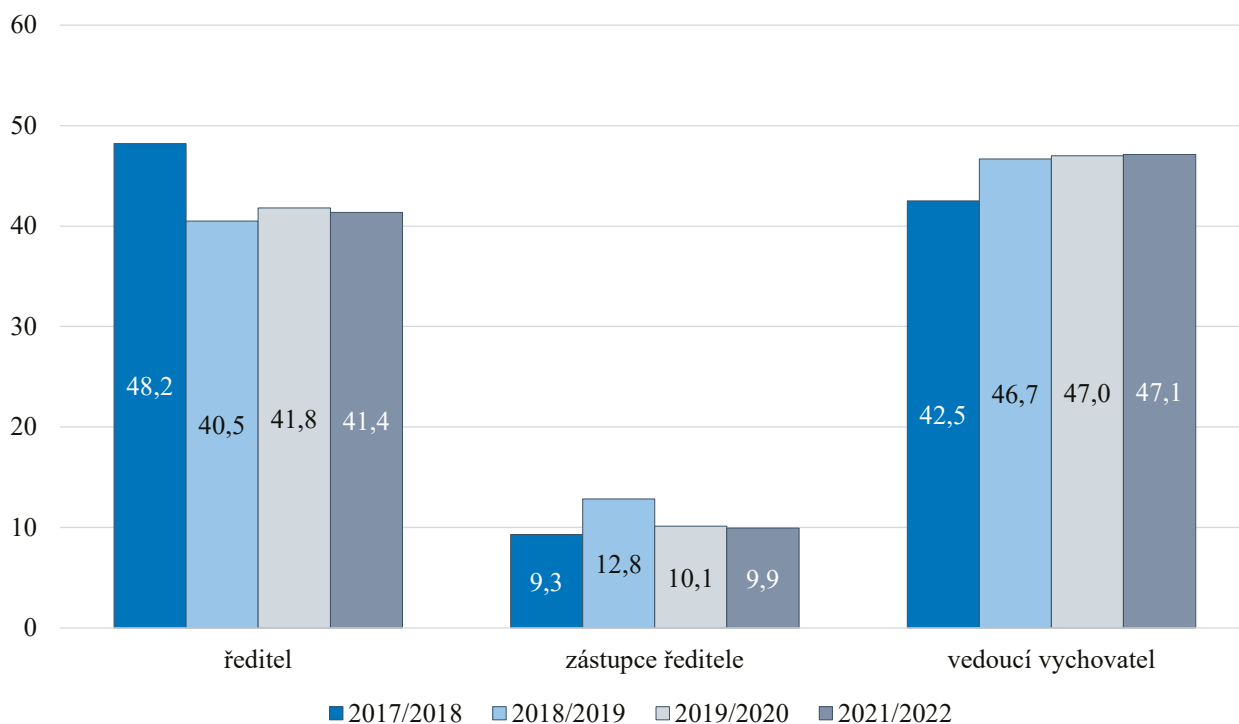
Vedení hůře hodnocených zařízení ve sledovaném období méně usilovalo o zajištění optimálních personálních podmínek zejména u externích pedagogických pracovníků, jako prioritu nevnímalo profesní rozvoje pedagogů, který bývá často ponechán na jejich vlastním zájmu, je ojedinělý a není vázán na cíle a potřeby účastníků zájmového vzdělávání. Další vzdělávání pracovníků směřovalo vedení SVČ převážně k rozšíření odborné kvalifikace, zahrnovalo i samostudium se zaměřením na odbornost zájmového útvaru. Efektivní profesní rozvoj pedagogů v rámci DVPP tak nadále zůstává problematickou oblastí. V této oblasti se jako užitečná ukazuje například možnost doplnění si pedagogické kvalifikace pro dílčí pedagogickou činnost.

Některá SVČ mají i své vlastní akreditované programy DVPP. Podobně jako v předcházejících obdobích se nedostatky v nastavení monitorovacích a evaluačních mechanismů vedení SVČ promítly do hodnocení 40,0 % zařízení úrovní vyžadující zlepšení.

7.1.3.1 Vedoucí pracovníci zařízení pro zájmové vzdělávání

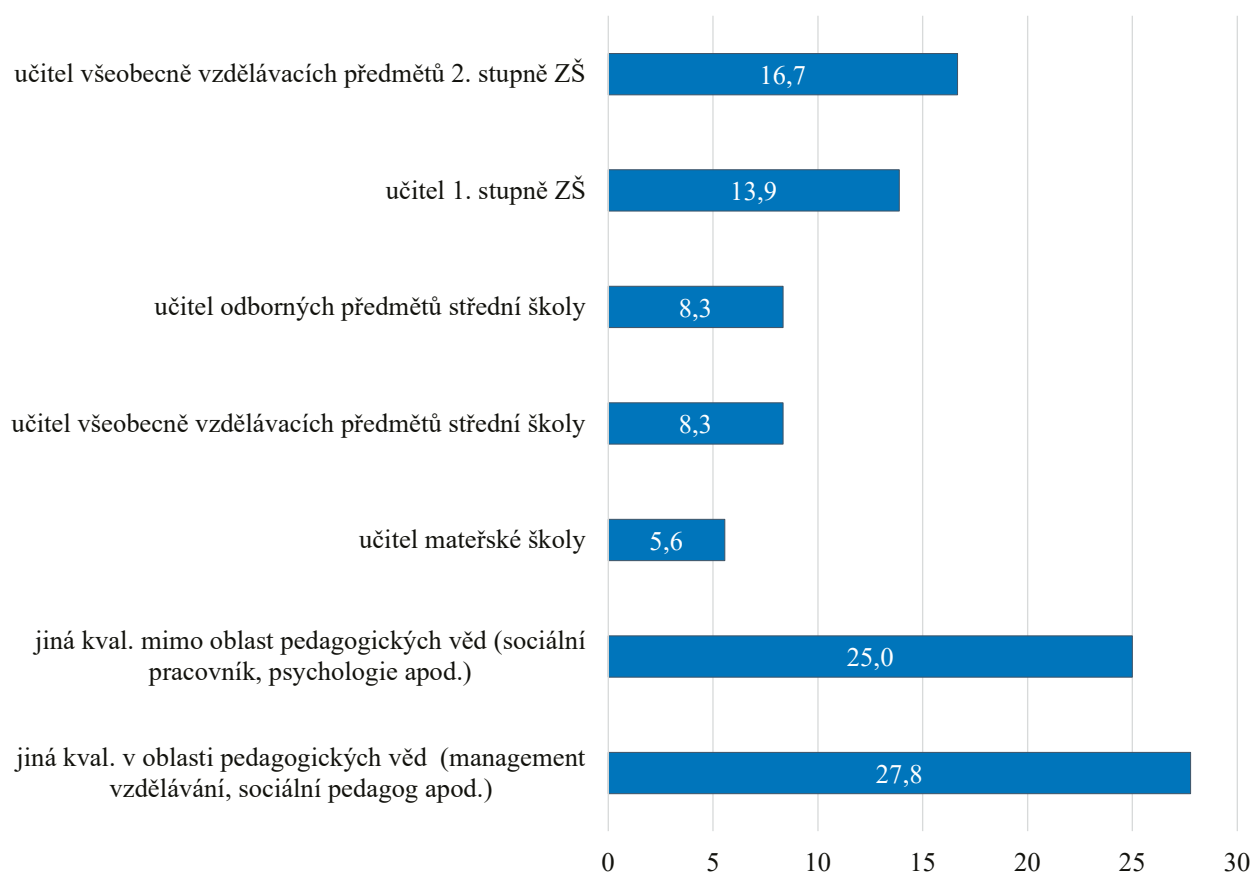
Velikost školy obvykle ovlivňuje způsob řízení a organizace ŠD/ŠK, jejíž jsou součástí. Řediteli menších škol podléhá i řízení zájmového vzdělávání, u větších ředitel školy jeho řízení deleguje na zástupce ředitele školy a/nebo vedoucího vychovatele.

GRAF 96 | Podíl vedoucích pracovníků školy na řízení ŠD a ŠK ve školních letech 2017/2018–2021/2022 – podíl zařízení (v %)



Pozn.: Vzhledem k omezené inspekční činnosti z důvodu pandemie covidu-19 nejsou data ze školního roku 2020/2021 srovnatelná s jinými školními roky.

Většina ředitelů SVČ má vysokoškolské vzdělání (61,1 % magisterské a 22,2 % bakalářské) s kvalifikací učitele (52,8 %), dále jsou zastoupeny kvalifikace v oblasti jiných pedagogických (27,8 %) i nepedagogických (25 %) věd (podrobněji v grafu 97).

GRAF 97 | Kvalifikace ředitelů SVČ – podíl (v %)

Důraz na profesní rozvoj vedení školských zařízení zacílený na kvalitu jimi řízeného vzdělávání má přímý vliv na úroveň poskytovaného zájmového vzdělávání. Vedení škol se však zpravidla ve svém dalším vzdělávání nezaměřují na oblast pedagogiky volného času, což jim společně s nedostatečnou hospitační činností neumožňuje poskytovat vychovatelům ŠD/ŠK kvalitní zpětnou vazbu k jejich práci. V oblasti řízení dosahovalo nezbytné úrovně 90,6 % hodnocených ŠD/ŠK a 95,0 % SVČ. Střediska navštívená ČŠI ve školním roce 2021/2022 dosáhla v tomto kritériu o téměř 10 p. b. lepšího skóre oproti školnímu roku 2019/2020 a zásadní zlepšení je žádoucí pouze u 5 % SVČ (v těchto zařízeních se nicméně malý důraz kladený na profesní rozvoj vedení SVČ, podobně jako v dřívějších letech, projevoval i v nižší úrovni spolupráce pedagogů střediska a jejich aktivní účasti na vlastním profesním rozvoji).

7.1.3.2 Pedagogičtí pracovníci v zájmovém vzdělávání

Ve školním roce 2021/2022 vykonávalo v hodnocených ŠD/ŠK činnost průměrně 2,6 vychovatele na ŠD nebo ŠK vychovatele (přepočtený stav), z toho 85,2 % splňovalo předpoklady odborné kvalifikace stanovené zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. V navštívených SVČ vykonávalo pedagogickou činnost celkem 1 781 pedagogů volného času (přepočtený počet byl 457,9), přičemž 327 z nich zajišťovalo komplexní pedagogickou činnost a 1 454 dílčí pedagogickou činnost na zkrácený úvazek jako externí zaměstnanci. Na přibývajícím počtu ŠD reaguje postupný nárůst počtu vychovatelů. Práce asistentů pedagoga v ŠD/ŠK s účastníky zájmového vzdělávání s potřebou podpůrných opatření má podobný charakter jako ve škole. Vzhledem k tomu, že se na zájmovém vzdělávání těchto žáků podílejí asistenti s povědomím o jejich potřebách (působí i v základní škole), je inkluze žáků se SVP prostřednictvím přímé i nepřímé personální podpory v souladu s doporučením vydaným školským poradenským zařízením úspěšná.

TABULKA 88 | Porovnání využití dalších pedagogů v hospitovaných hodinách ŠD/ŠK a SVČ ve školních letech 2017/2018 až 2021/2022 – podíl hodin (v %)

Další pedagog	ŠD/ŠK				SVČ			
	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2021/2022	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2021/2022
Asistent pedagoga	10,9	14,8	12,4	16,9	2,7	3,1	2,9	3,2
Další pedagogický pracovník	6,1	4,1	4,8	3,9	0,0	0,0	0,0	0,0
Osobní asistent	0,4	0,3	0,3	0,6	0,6	0,3	1,7	0,9

Pozn.: Vzhledem k omezené inspekční činnosti z důvodu pandemie covidu-19 nejsou data ze školního roku 2020/2021 srovnatelná s jinými školními roky.

Rozdílně se od předcházejícího hodnocení vyvíjela personální situace ve SVČ, zejména pod vlivem covidového období. Zatímco počet interních pedagogů vykazuje postupný meziroční nárůst, počet externích pedagogů se od školního roku 2019/2020 snížil o 1 020 osob. Ředitelé využívají pro vedení některých zájmových útvarů vedoucí z řad odborníků a specialistů, interní pedagogové volného času a externí vedoucí zájmových útvarů v hodnocených zařízeních splňovali v 90,2 % odbornou způsobilost.

TABULKA 89 | Vývoj počtu pedagogických pracovníků v SVČ (statistika MŠMT)

Školní rok	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2021/2022
Celkový počet pedagogických pracovníků	15 631	15 822	16 017	15 115
Počet interních pedagogických pracovníků	2 205	2 277	2 288	2 406
Počet externích pedagogických pracovníků	13 426	13 545	13 729	12 709

Pozn.: Vzhledem k omezené inspekční činnosti z důvodu pandemie covidu-19 nelze data ze školního roku 2020/2021 prezentovat.

Poměrně stálý okruh interních zaměstnanců a externích vedoucích je odrazem dobré spolupráce všech zaměstnanců. Díky tomu ve SVČ převažuje přívětivé a podnětné klima, které navozuje bezpečnou přátelskou atmosféru. SVČ získávají vedoucí zájmových útvarů také z řad svých bývalých účastníků, někteří z nich plní funkci asistenta. Na táborech a při organizování dalších akcí pomáhají v roli instruktorů nebo dobrovolníků lidé, kteří převážně prošli v juniorském věku aktivitami ve SVČ.

Negativním zjištěním je přetrvávající podíl zařízení, jejichž pedagogové nebyli v uplynulém školním roce pro svou práci plně kvalifikovaní a odborně zdatní nebo ke své práci nepřistupovali s dostatečnou profesionalitou (10,9 % ŠD/ŠK a 30 % SVČ) a současně se aktivně nepodíleli na svém profesním rozvoji (10,2 % ŠD/ŠK a 12,5 % SVČ). To představuje do budoucna jednoznačně příležitost ke zlepšení a výzvu pro vedení ŠD/ŠK i SVČ k vyšší motivaci jejich pracovníků v oblasti sebevzdělávání.

7.2 Průběh a výsledky zájmového vzdělávání

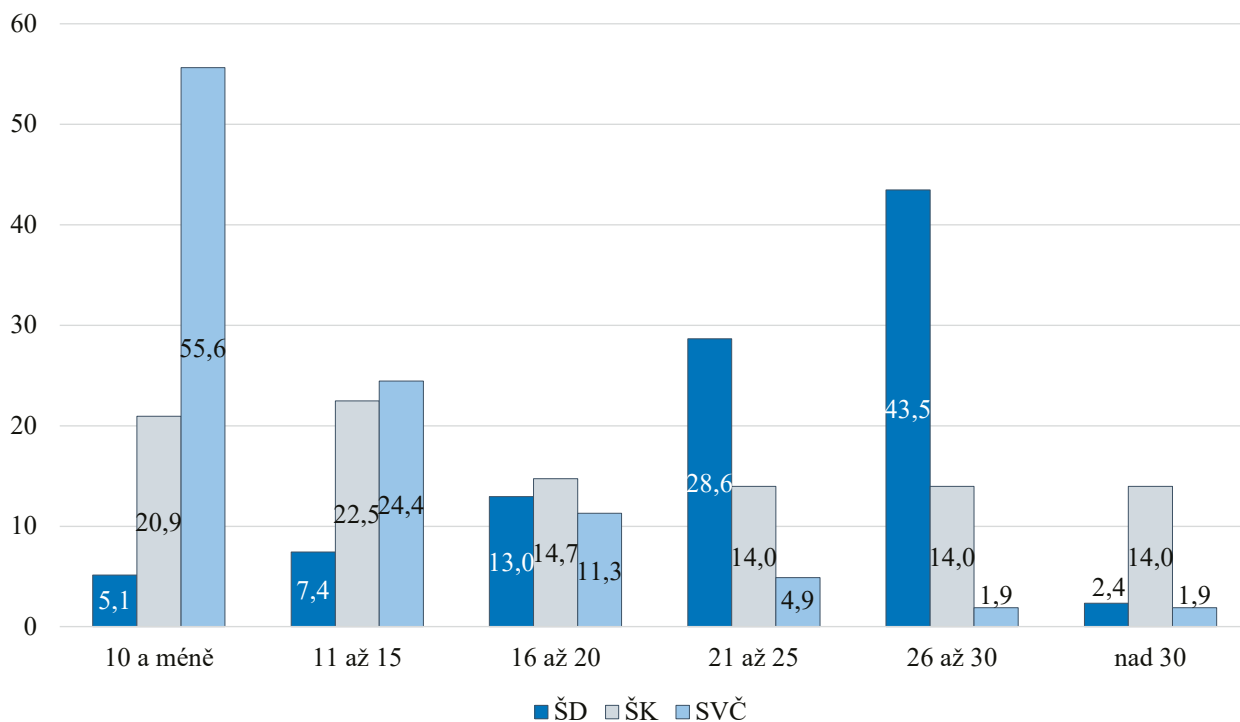
7.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

Hodnocení kvality zájmového vzdělávání poskytovaného ŠD/ŠK a SVČ bylo inspekčními týmy ČŠI stejně jako v minulých obdobích opřeno o posouzení zjištěného stavu s požadavky kritérií na jednotlivých úrovních.

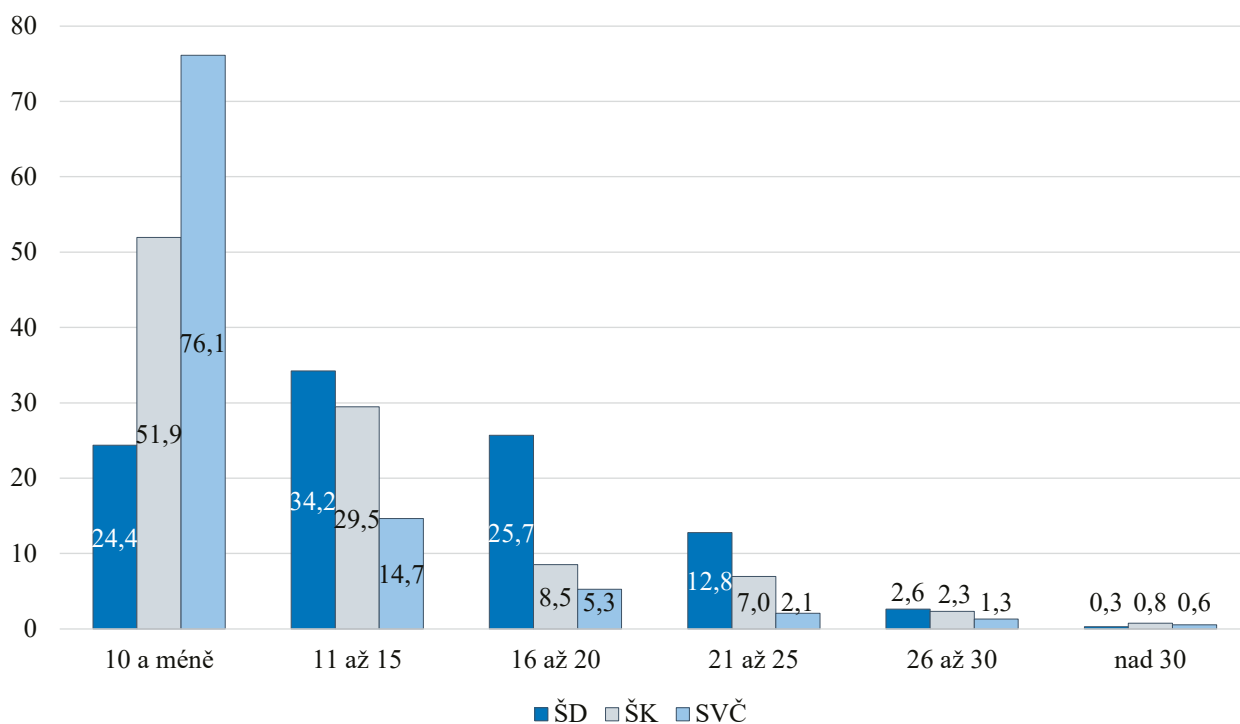
Očekávaná těsná návaznost základního a zájmového vzdělávání ve ŠD byla v žádoucí míře zaznamenána zejména v málotřídních školách, jejichž charakter nabízí komunikačně vstřícné prostředí pro účinný rozvoj sociálních kompetencí žáků. Prostřednictvím vhodné provázanosti aktivit školní družiny s výukou na prvním stupni základní školy i s každodenními zájmovými aktivitami pořádanými nejen v odpoledních hodinách se daří přispívat k vytváření žádoucích školních návyků. Přestože zájmové vzdělávání v ŠD nabízí možnosti k využití pestrých forem a metod vzdělávání, zásadní dopad na jejich efektivní uplatňování má limitující počet a věkové složení přítomných žáků i nastavená organizace vzdělávání.

Téměř v polovině hospitovaných ŠD bylo zapsáno minimálně 26 účastníků. Oproti školnímu roku 2019/2020, kdy se uvedený podíl blížil 60 %, bylo tedy zaznamenáno relativně méně nejpočetnějších oddělení ŠD. Zároveň se zvýšil podíl hospitovaných oddělení ŠD, ve kterých bylo zapsáno 21 až 25 účastníků. Reálné počty účastníků zájmového vzdělávání v zařízeních zájmového vzdělávání, kteří jsou především ve ŠD přítomni, jsou ovšem nižší. V reálném zapojení žáků do školních družin a školních klubů nelze spatřit výrazné regionální rozdíly. V případě SVČ se situace liší, zatímco ve většině krajů se průměrný rozdíl mezi zapsanými a přítomnými žáky pohybuje mezi 2–4, v Plzeňském kraji rozdíl činí v průměru 8,5 žáka.

GRAF 98 | Zapsaní účastníci ŠD, ŠK, SVČ – podíl hospitací (v %)

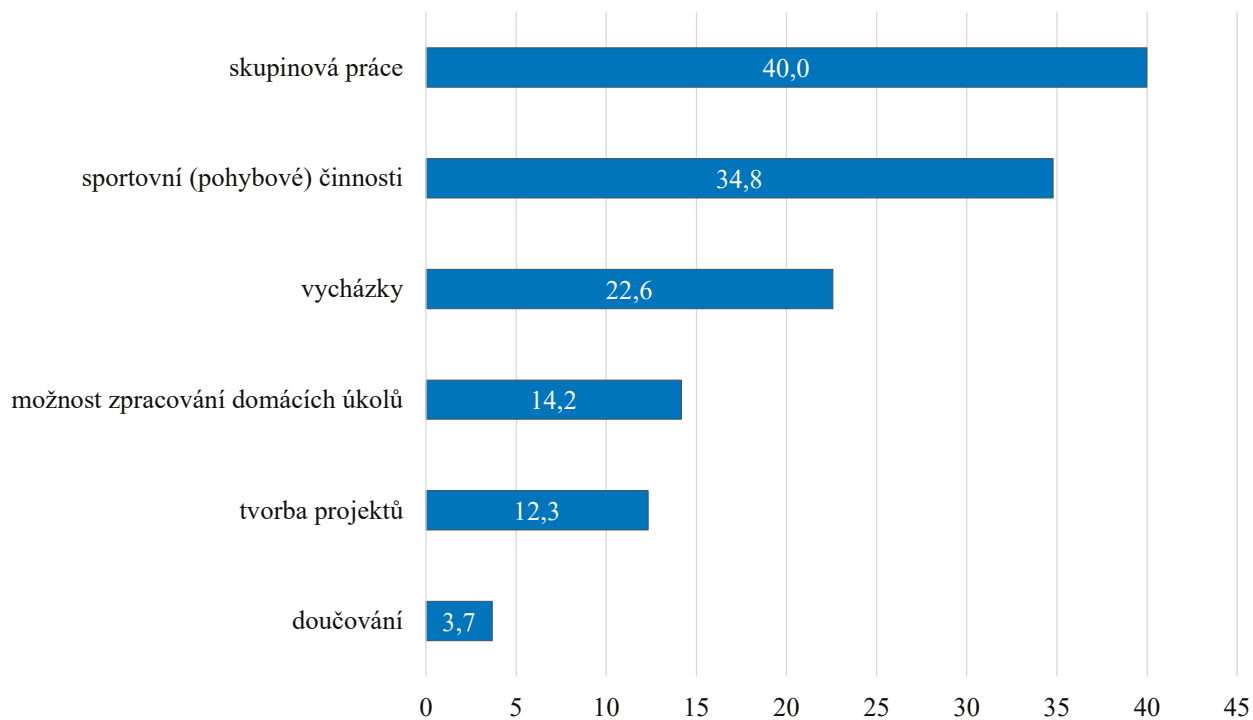


GRAF 99 | Přítomní účastníci ŠD, ŠK, SVČ – podíl hospitací (v %)

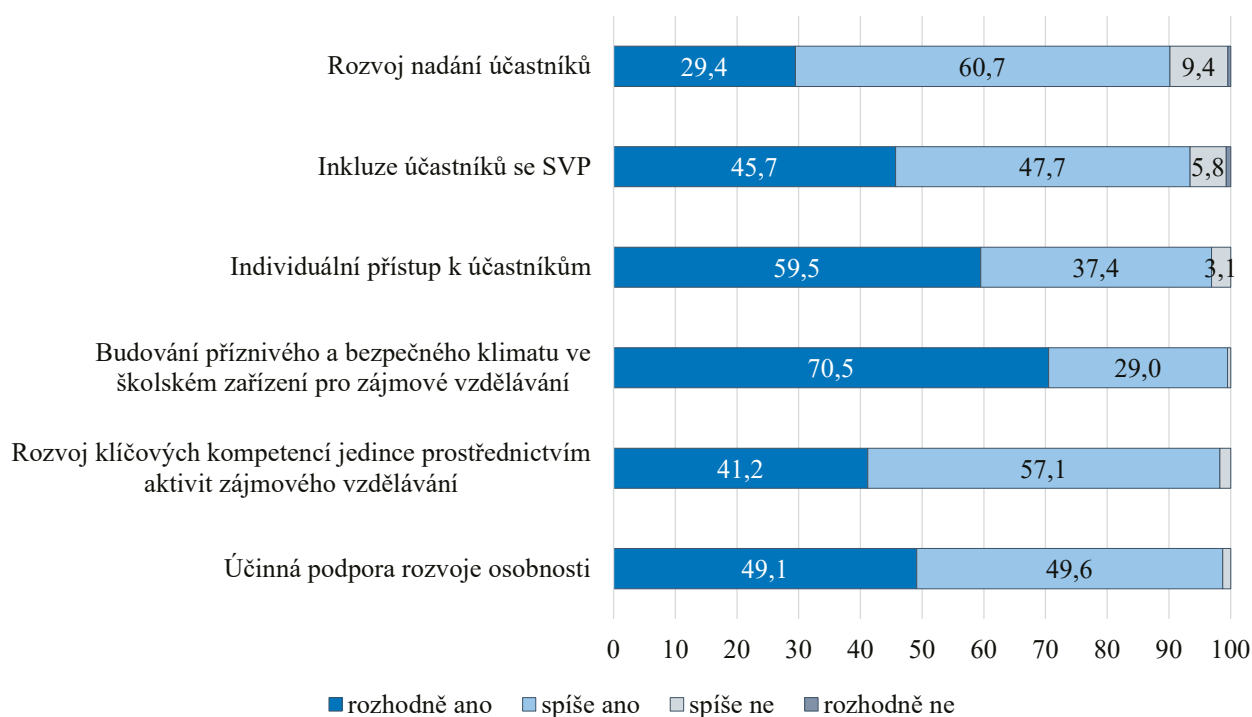


V rámci činnosti ŠD/ŠK byly při inspekčním hodnocení nejčastěji sledovány pravidelné aktivity. Vychovatelé využívali široké spektrum aktivit s různým zaměřením, které významně motivovaly účastníky a pozitivně podporovaly rozvoj jejich zájmů. Bez ohledu na svou kvalifikovanost se pedagogové zpravidla cíleně zaměřovali na osobnostní rozvoj účastníků, což se pozitivně projevovalo při vzdělávání účastníků. Komunikace s účastníky téměř vždy probíhala respektujícím a přátelským způsobem a podporovala jejich prosociální chování. Účastníci byli k jednotlivým činnostem téměř bez výjimky účinně motivováni a průběžně hodnoceni.

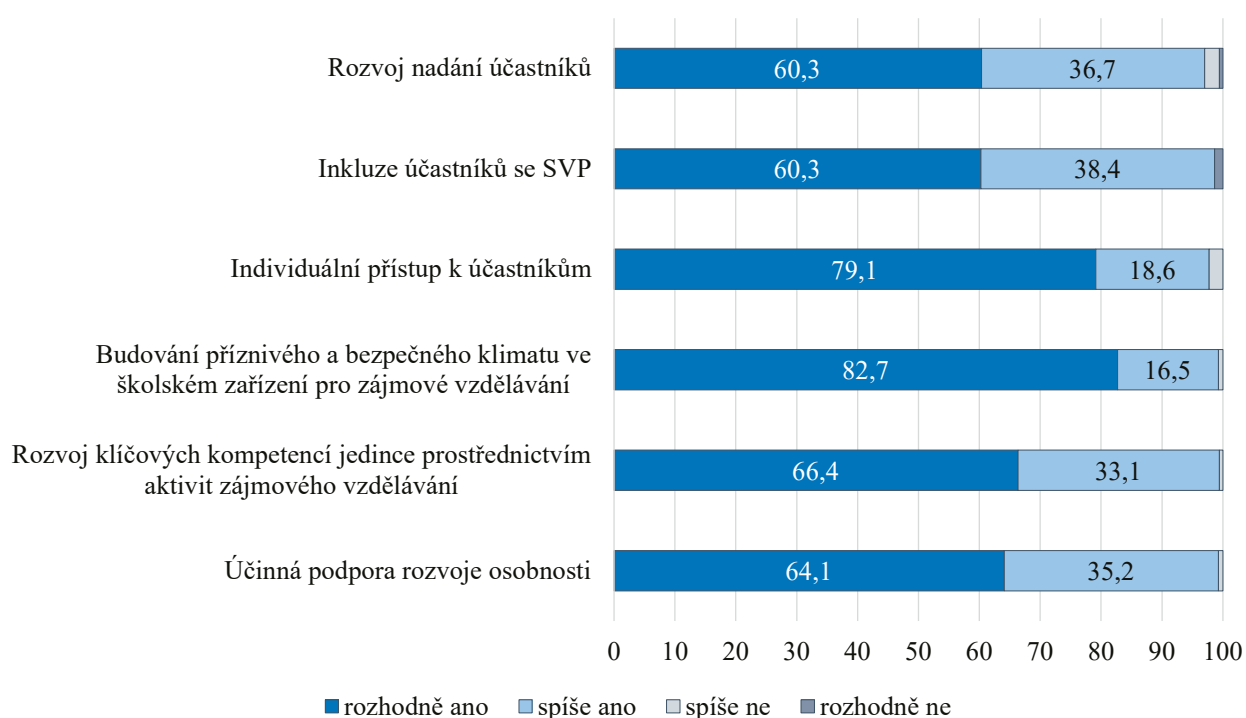
GRAF 100 | Metody a formy činnosti ŠD/ŠK – podíl hospitací (v %)



Vychovatelé přiměřeně rozvrhovali čas na realizaci vlastních zájmových aktivit a odpočinek žáků (79,4 % zařízení), jednotlivé činnosti probíhaly formou individuální nebo skupinové práce (40 % zařízení). Ke kompenzaci jednostranné zátěže bylo často voleno pravidelné zařazování pohybových činností (34,8 % zařízení) a vycházek (22,6 % zařízení), které mají také pozitivní vliv na aktivitu žáků. Pouze omezeně byla zaznamenána spolupráce učitelů ZŠ a vychovatelů ŠD družiny pro zapojování účastníků zájmového vzdělávání do školních projektů (12,3 % zařízení), např. pro podporu rozvoje přírodovědné gramotnosti, v menší míře také probíhalo doučování (3,7 % zařízení).

GRAF 101 | Průběh zájmového vzdělávání v ŠD/ŠK – podíl hospitací (v %)

Při poskytování zájmového vzdělávání však v necelé čtvrtině navštívených zařízení nedocházelo k systematickému sledování vzdělávacího pokroku jednotlivých žáků, činnost ŠD/ŠK byla plánována pro celá oddělení, nikoli s cílenou pozorností na jednotlivce. Přenos informací ze školního poradenského pracoviště směrem k vychovatelům nebyl vždy efektivní, poskytování podpůrných opatření všem žákům se SVP tak ne vždy probíhalo na potřebné úrovni. K promyšlenému plánování, organizaci vzdělávání a vyhodnocování individuálního rozvoje žáků nejen se SVP významně přispívali asistenti pedagoga, jejichž účelné a efektivní zapojení významně zvyšovalo kvalitu vzdělávacího procesu.

GRAF 102 | Průběh zájmového vzdělávání v SVC – podíl hospitací (v %)

Doporučení poradenských zařízení ke vzdělávání žáků se SVP jsou v převažující míře koncipována pro potřeby škol, individualizace vzdělávání v ŠD/ŠK probíhá nejčastěji formou diferencovaných úkolů s různou mírou obtížnosti podle zájmu a zaměření účastníků, menší důraz je kladen na výběr vhodných vzdělávacích metod. Doporučení poradenských zařízení pro úpravu organizace a průběhu zájmového vzdělávání ve SVČ jsou málo častá. Pedagogové volného času ve SVČ tak o speciálních vzdělávacích potřebách účastníků zpravidla nemají relevantní informace, nicméně k jejich efektivnímu vzdělávání v pravidelných zájmových aktivitách přispívají jejich nižší počty.

TABULKA 90 | Uplatnění podpůrných opatření (PO) na základě složení účastníků a jejich potřeb – podíl zařízení (v %)

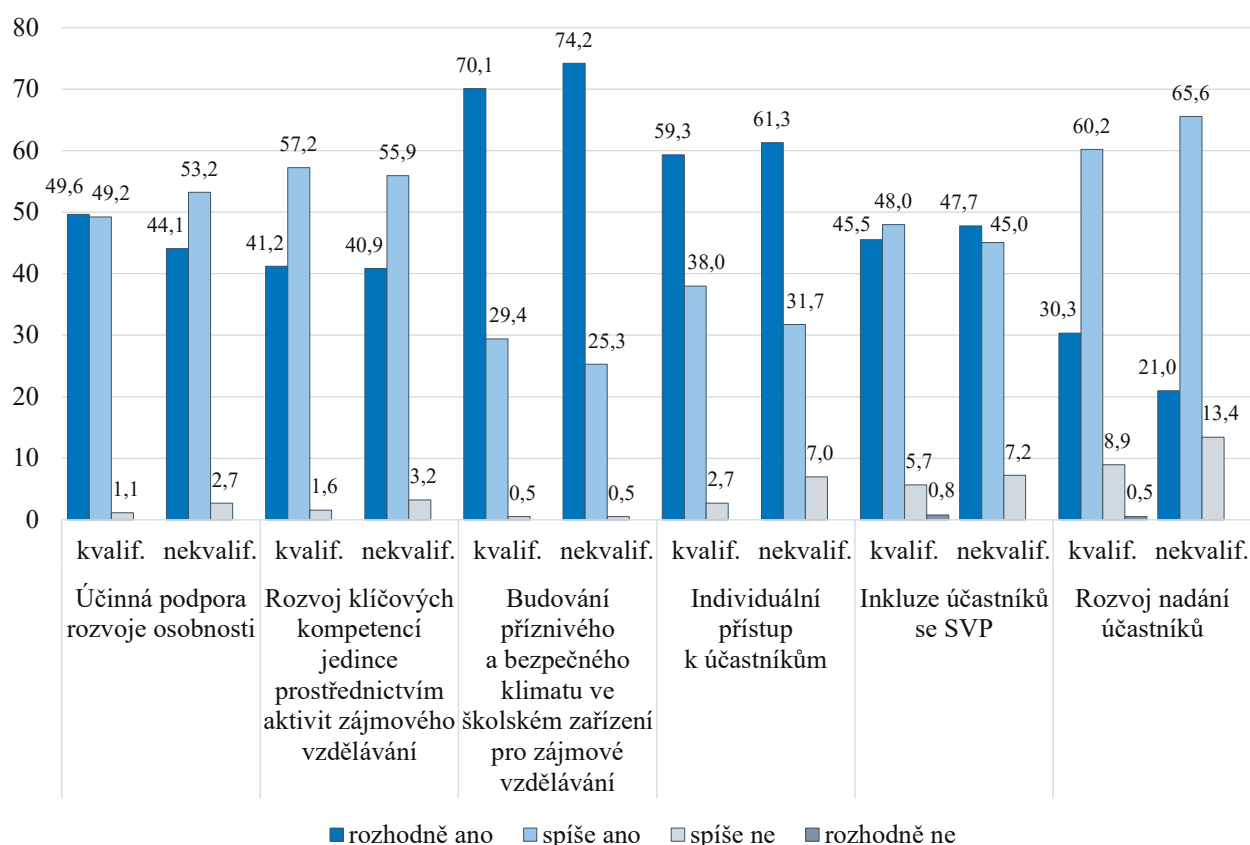
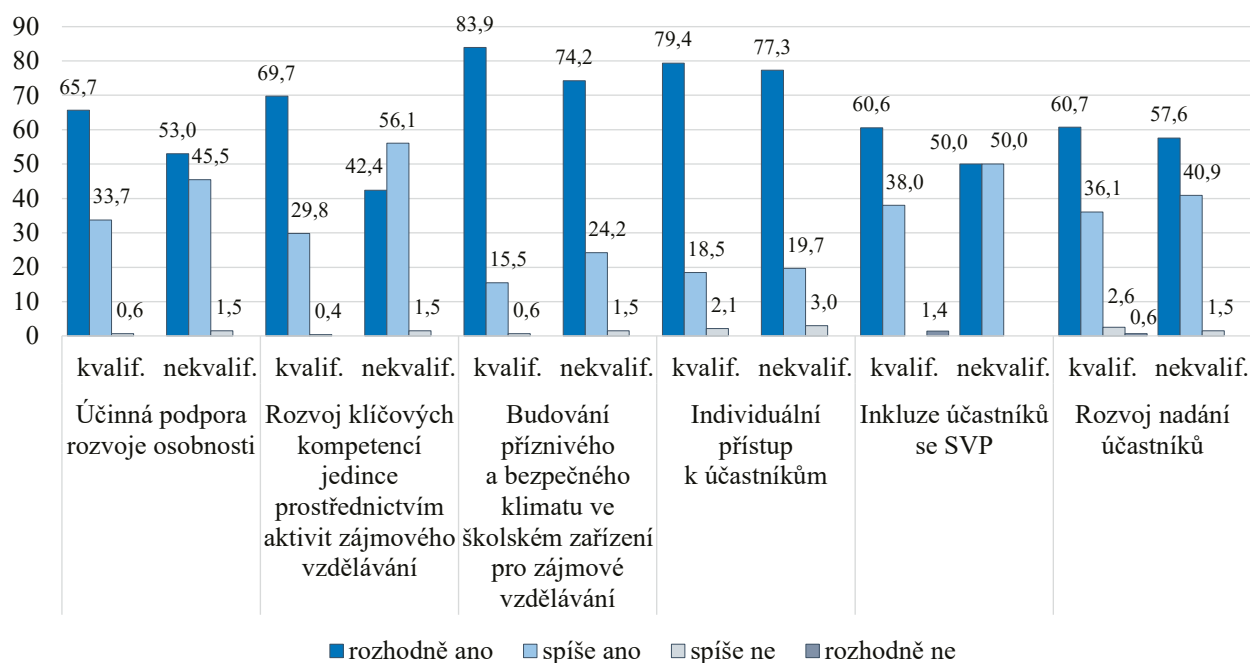
Uplatnění PO	ŠD/ŠK	SVČ
Na základě vlastní diagnostiky (1. stupeň podpory)	32,8	47,5
Na základě doporučení ŠPZ (2.–5. stupeň podpory)	56,9	10,0
PO nerealizuje	9,7	12,5
Nebylo potřeba, zařízení nemá účastníky s potřebou PO	20,1	37,5

TABULKA 91 | Uplatnění doporučení školských poradenských zařízení (ŠPZ) – podíl zařízení (v %)

Realizace doporučení ŠPZ	ŠD/ŠK	SVČ
Doporučení je realizováno v potřebném rozsahu a ve všech případech	97,8	100,0
Doporučení není realizováno v potřebném rozsahu	0,4	0,0
Doporučení není realizováno ve všech případech	0,2	0,0

V navštívených SVČ byla sledována široká a pestrá paleta zájmové činnosti se zapojením účastníků všech věkových kategorií zpravidla do pravidelné zájmové činnosti, méně již do spontánních aktivit. Pedagogové prostřednictvím promyšlené vzdělávací nabídky vycházející z vlastních ŠVP a za využití rozličných metod a forem práce upevňovali a rozvíjeli dovednosti a žádané kompetence účastníků. Zjevné bylo příznivé sociální klima a vztahy mezi účastníky zájmového vzdělávání doprovázené vstřícným a partnerským přístupem pedagogů k účastníkům vzdělávání. Ve většině případů byla inspekčními pracovníky zaznamenána důkladná příprava a připravenost na zájmové činnosti, realizované výchovně-vzdělávací strategie zájmového vzdělávání byly přednostně zaměřeny na odborný rozvoj a podporu v souladu s talentem a zájmem každého účastníka. Pedagogové sledovali vzdělávací pokroky účastníků, ale při plánování a realizaci vzdělávání ne vždy důsledně zohledňovali jejich individuální potřeby, což se v některých případech negativně projevovalo v motivaci účastníků, rozvoji jejich osobnosti a vedlo v průběhu roku ke snížení zájmu o konkrétní kroužek.

Kvalifikovanost pedagogů se do kvality realizovaného vzdělávání promítala mnohem výrazněji u pedagogů SVČ, zejména v oblasti rozvoje klíčových kompetencí a v zajištění inkluzivního přístupu k účastníkům se SVP. U pedagogů ŠD a ŠK byl vliv kvalifikovanosti v průměru mnohem slabší, což může být způsobeno skutečností, že pedagogové ŠD a ŠK mají plán činností a využívají zázemí školy, včetně zapojení asistentů pedagoga a předávání informací od pedagogů z výuky. Patrné ale je, že kvalifikovanost se i v ŠD a ŠK silněji projevuje v oblastech souvisejících s rozvojem dovedností a osobnosti účastníků (rozvoj nadání, kompetencí, osobnosti) a méně v podpůrných oblastech (klima, individuální přístup, vztah k účastníkům).

GRAF 103 | Vliv kvalifikovanosti vychovatele/pedagoga na vzdělávání v ŠD/ŠK – podíl hospitací (v %)**GRAF 104 | Vliv kvalifikovanosti pedagoga na vzdělávání v SVC – podíl hospitací (v %)**

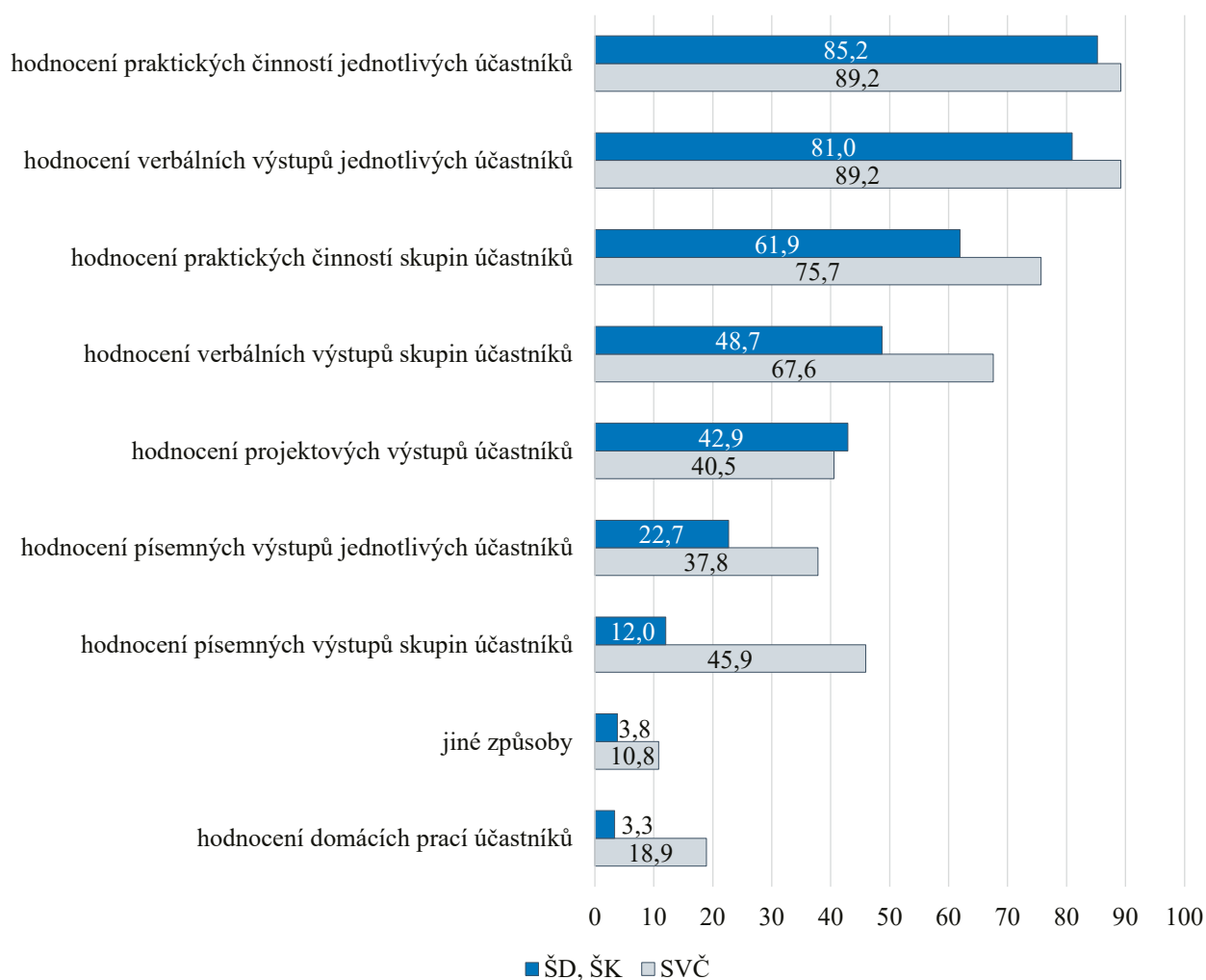
V průběhu zájmového vzdělávání se chybějící odborná kvalifikace externích pedagogů podpořená absencí efektivního rozvoje týmové spolupráce, vzájemného sdílení zkušeností a cíleného zaměření dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zpravidla projevila při práci s účastníky se SVP. Pedagogům chyběly informace ke vzdělávání konkrétních účastníků a postrádali tak vhodné nástroje ve smyslu dosažení maximální efektivity rozvoje osobnosti účastníka. Ne vždy bylo zaznamenáno závěrečné zhodnocení splnění

vzdělávacích cílů vedoucími kroužků, které by přispělo k předání efektivní a funkční zpětné vazby účastníkům vzdělávání.

7.2.2 Výsledky vzdělávání účastníků

Při posuzování úrovně dosažených výsledků zájmového vzdělávání ČŠI v navštívených zařízeních hodnotila soulad se školními vzdělávacími programy, prezentovanými podklady k výsledkům vzdělávání a formami sledování výsledků vzdělávání v jeho průběhu. Pozitivně lze hodnotit, že při uzavření škol z důvodu protiepidemických opatření v minulém školním roce probíhalo v některých ŠD/ŠK i SVC zájmové vzdělávání online formou. Přispělo tak ke smysluplnému využití volného času účastníků, udržení i rozvíjení čtenářských, sociálních i digitálních kompetencí či jejich šikovnosti v pohybových, výtvarných a rukodělných dovednostech. V hodnocení výsledků vzdělávání ve vztahu k zaměření školních vzdělávacích programů ŠD/ŠK a SVC je úspěšnost zařízení srovnatelná, v oblasti motivace účastníků k dosahování dobrých výsledků a projevů sociálních a osobnostních kompetencí a občanských hodnot jsou úspěšnější SVC oproti ŠD/ŠK – z navštívených středisek bylo v této oblasti hodnoceno 22,5 % výborně, v ŠD/ŠK dosáhlo této úrovně jen 4,5 % zařízení.

K dosahování dobrých výsledků byli účastníci zájmového vzdělávání v ŠD/ŠK vhodně motivováni, o jejich aktuální úrovni jim byla zpravidla poskytována průběžná verbální zpětná vazba. Pouze ojediněle ŠD k vyhodnocování výsledků vytvářejí portfolia, nedostatečná je podpora nabízení příležitostí k aktivnímu využívání sebehodnocení. Často sledované odpolední spojování oddělení školní družiny a nedostatečné prostorové a materiální podmínky některých ŠD/ŠK spojené s vysokým počtem účastníků v odděleních snižovalo možnost efektivně hodnotit vzdělávací pokroky účastníků. Nejčastěji vychovatelé při naplňování výchovně-vzdělávacích cílů hodnotili praktické činnosti a verbální výstupy jednotlivých žáků (ve více než 80 % ŠD/ŠK). Výrazná většina ŠD/ŠK (84,5 % zařízení) posuzuje jejich dosahování pouze interním vyhodnocováním, bez účasti na soutěžích nebo přehlídkách. Pouze 11,4 % z hodnocených ŠD/ŠK využívá externí možnosti posouzení dosahovaných výstupů podle ŠVP, žádným způsobem celkové dosahování výsledků vzdělávání v ŠD/ŠK neověřuje 14,1 % zařízení. Účinnou motivací žáků k aktivnímu přístupu ke vzdělávání nabízí hodnocení jejich projektových aktivit (42,6 %). Kromě své pravidelné činnosti podobně jako v dřívějších letech ŠD/ŠK realizovaly další formy zájmové činnosti. Jednalo se o vlastní projekty společně pro základní školu a ŠD, které se efektivně prolínají do činnosti školní družiny, přispívají k utváření kvalitních vzájemných vztahů a schopnosti spolupráce mezi spolužáky, vedou k prohlubování znalostí v dané vzdělávací oblasti a hlubšímu vnímání mezipředmětových vztahů. Příležitostné akce se sportovním nebo kulturním zaměřením (soutěže, návštěvy knihovny, besídka, výtvarné dílny, oslavy specifických dnů spojené i s přenocováním, charitativní akce, výlety apod.) konané i ve spolupráci s dalšími organizacemi a zřizovatelem (obec) účinně podporují aktivní a smysluplné trávení volného času žáků a rozvoj jejich zájmů. Některé ŠD/ŠK nabízely aktivity související s přípravou na vyučování. Dlouhodobě přetrvává pouze ojedinělé využívání táborové činnosti.

GRAF 105 | Způsoby vyhodnocování naplňování výchovně-vzdělávacích cílů – podíl zařízení (v %)

Zájmové vzdělávání ve SVC je uskutečňováno příležitostnou činností, pravidelnou táborovou, individuální prací, využitím otevřené nabídky spontánních činností a vzdělávacími programy navazujícími na ŠVP škol. Různorodost aktivit umožňuje využívat široké spektrum vzdělávacích metod i forem práce. Nejfrekventovanějšími aktivitami středisek jsou příležitostné činnosti, v jejichž rámci se pořádají sportovní, kulturní, zábavné, rekreační a osvětové akce, poznávací výlety a soutěže. Spontánní aktivity reprezentovaly otevřené kluby pro specifické skupiny účastníků (matky na MD s dětmi, senioři, mladiství apod.). Na základě zájmu veřejnosti narůstá nabídka trendově zaměřených zájmových útvarů a pořádání tematických příměstských táborů, naopak zájem o pobytové tábory vykazuje trvalý pokles.

V posledních letech je patrné rozšiřování nabídky pravidelných i jednorázových zájmových aktivit, která je průběžně obměňována v souvislosti s novými trendy a vývojem zájmu veřejnosti a je cílená na všechny věkové kategorie od nejmenších dětí po seniory i handicapované. Kvalitní práce pedagogických pracovníků s účastníky zájmového vzdělávání se projevuje v oblasti individuální podpory nadání (např. hudební, taneční, sportovní útvary) s opakovanými úspěchy na regionální i republikové úrovni. Navštívená specializovaná střediska volného času nabízejí různorodé osvětové programy pro mateřské, základní, střední i speciální školy, do zájmového vzdělávání jsou cíleně zapojováni také účastníci ze sociálně znevýhodněného prostředí. Byla zaznamenána významná spolupráce se školami při plnění cílů rámcových vzdělávacích programů prostřednictvím promyšlených výukových programů zahrnující i vysokoškolskou výuku a také tvorbu koncepčních materiálů. Zároveň se SVC významně podílejí pořádáním různých akcí na prevenci negativních jevů.

Pro hodnocení výsledků zájmového vzdělávání poskytovaného SVC byla důležitá i úroveň prezentace jejich výsledků ve vlastních i veřejných prostorách a na webových stránkách střediska. SVC průběžně získávají

informace o kvalitativních posunech účastníků ve výsledcích zájmového vzdělávání, ale téměř pětina z nich na zjištěný stav nereaguje vhodnými pedagogickými postupy. Není nastaveno pravidelné a systematické vyhodnocování činnosti celého školského zařízení. Mimo vlastní posouzení využívá 29,6 % SVC také posouzení externí, a to zejména svou účastí na různě zaměřených soutěžích a přehlídkách. Část středisek získává zpětnou vazbu k vlastní činnosti od zřizovatele a zařízení podobného typu. Externímu posouzení pravidelné činnosti prostřednictvím dotazníkového šetření či různých anket se věnují SVC jen sporadicky a v rámci zařízení nekoordinovaně. U některých SVC byl zaznamenán posun v evaluaci činnosti, zejména u příležitostných a táborových aktivit, vedoucí ke zkvalitnění výchovně-vzdělávací činnosti a rozšíření o žádané a atraktivní aktivity. Negativním trendem je i nedostatečná analýza dosahování vzdělávacích cílů (20 % středisek). Ve SVC je plnění cílů deklarovaných v ŠVP běžně posuzováno jednotlivými vedoucími zájmových útvarů, celoroční zhodnocení výsledků vzdělávání jednotlivých zájmových útvarů ze strany vedoucích je často formální a nepřispívá ke zkvalitnění vzdělávací nabídky.

7.3 Závěry a doporučení pro zájmové vzdělávání

Pozitiva:

- Efektivní využití období, kdy byly školy uzavřeny z důvodu dodržování protiepidemických opatření, ke zlepšení materiálního zázemí SVC, realizaci zájmového vzdělávání online formou a rozšíření nabídky o nové aktivity zájmového vzdělávání – např. se zaměřením na polytechnické a environmentální vzdělávání.
- Dlouhodobá úspěšná spolupráce se zřizovatelem, městem, obcí a dalšími partnery posiluje soudržnost účastníků zájmového vzdělávání s regionem, účinně podporuje aktivní a smysluplné trávení volného času účastníků a rozvoj jejich zájmů.
- Řízení školských zařízení s důrazem na rozvíjení pozitivního klimatu, respektující a klidnou komunikaci vytváří podmínky pro účinné naplňování koncepčních záměrů.
- Pestrá nabídka pravidelných i jednorázových zájmových aktivit ve SVC, která je průběžně obměňována v souvislosti s novými trendy a vývojem zájmu veřejnosti. Zacílení nabídky zájmových aktivit na široké spektrum účastníků na základě jejich preferencí.
- Schopnost SVC rychle a pružně reagovat na aktuální potřeby (např. v souvislosti s covidem-19, tornádem, konfliktem na Ukrajině atd.).
- Úspěšná realizace výukových programů pro mateřské, základní, střední i vysoké školy dle jejich poptávky.

Slabé stránky:

- V dostatečném rozsahu nejsou realizovány všechny procesy řízení, zejména pravidelné a systematické vyhodnocování práce školských zařízení s následným přijímáním účinných opatření.
- Absence rozvoje týmové spolupráce, vzájemného sdílení zkušeností a cíleně zaměřeného dalšího vzdělávání pedagogů volného času a chybějící odborná kvalifikace externích pedagogů s dopadem do průběhu vzdělávání zejména při práci s účastníky se SVP.

Doporučení pro školy a zařízení pro zájmové vzdělávání:

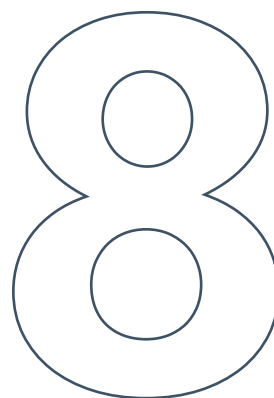
- Zavést funkční a objektivní systém vnější i vnitřní evaluace, posílit oblast monitorování a vyhodnocování pedagogického procesu, vytvořit účelný hodnoticí systém a získané informace využívat k rozvoji školského zařízení.
- Vhodně delegovat vybrané řídicí kompetence na další pedagogy volného času za účelem jejich většího zapojení do chodu školského zařízení a zvýšení efektivity kontrolního systému.
- Posílit rozvoj pedagogické spolupráce, předávání poznatků, vzájemných hospitací a sdílení dobré praxe s cílem zlepšovat kvalitu poskytovaného vzdělávání. Plánovat a vyhodnocovat profesní rozvoj celého pedagogického sboru.

Doporučení pro zřizovatele:

- Pokračovat ve vytváření kvalitnějších prostorových podmínek pro zájmové vzdělávání ve všech typech zařízení.
- Nadále podporovat propojování činností školy a ŠD/ŠK a zvyšovat dostupnost zájmového vzdělávání zejména ve SVC pro širokou veřejnost prostřednictvím přijatelné výše úplaty za vzdělávání a služby.

Doporučení na úrovni systému:

- Aktualizovat RVP předškolní a mimoškolní pedagogika o témata odpovídající podmínkám praxe.
- Vytvářet příležitosti pro další vzdělávání pedagogů volného času se zaměřením na práci s účastníky se SVP.
- Systematicky poskytovat poradenství a metodickou podporu pedagogickým pracovníkům působícím v oblasti zájmového vzdělávání zahrnující i vytváření a aktualizaci metodických materiálů.
- Nadále podporovat vytváření podmínek pro rozvoj talentu a nadání dětí a mládeže a jejich smysluplného trávení volného času v rámci zájmového vzdělávání.
- Podporovat aktivity v rámci propojování zájmového a formálního vzdělávání.

A large, hollow outline of the number 8, positioned to the right of a horizontal grey bar that spans across the top of the page.

8

Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

8 ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY

Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péče (dále „zařízení“ nebo „školské zařízení“) zajišťují dětem ve věku od 3 do 18 let, případně mládeži do 26 let, na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově, ochranné výchově nebo o předběžném opatření náhradní výchovnou péčí nebo preventivně výchovnou péčí v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání.

Školská zařízení se dělí podle typu a schopnosti zajistit specifické výchovné a vzdělávací potřeby pro děti na diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Zařízením pro preventivně výchovnou péči je středisko výchovné péče. Účelem diagnostického ústavu je vypracovat klientovi komplexní individuální program pomoci, obsahující charakteristiku jeho specifických potřeb, prognózu jeho dalšího vývoje a návrhy vhodných metod pedagogické práce a specifických přístupů k němu. Dětský domov zajišťuje péči o děti, které vyžadují vedení a kontrolu. Děti, které mají závažné poruchy chování, jsou zpravidla umísťovány do dětského domova se školou nebo výchovného ústavu, jelikož vyžadují stálé vedení a kontrolu, ale často i soustavnou intenzivní individuální péči. Střediska výchovné péče mají za cíl předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo narušení jeho zdravého vývoje, popřípadě zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte. Střediska poskytují pomoc i rodičům nebo jiným osobám, kterým bylo dítě svěřeno do výchovy, při výchově a vzdělávání dítěte a při řešení problémů spojených s péčí o dítě.

Česká školní inspekce při hodnocení jednotlivých zařízení vycházela ze Standardů péče kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči⁶⁰ a Standardů kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče⁶¹, které definují základní (minimální) úroveň kvality péče v oblasti výchovně-vzdělávacího procesu, v personálních, organizačních a materiálních aspektech péče a zároveň naznačují směr vývoje kvality poskytovaných služeb. Jednotlivá zařízení pak ČŠI hodnotila podle Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, ve variantě pro diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče⁶². K získávání informací o zařízeních a o kvalitě výchovně-vzdělávacího procesu v nich využívala hospitace při různých činnostech v rodinných a výchovných skupinách (celkem 529 hospitací), řízených rozhovorů s některými dětmi (celkem 580 rozhovorů) a dotazníků pro vybrané děti (celkem 194 respondentů). Při hodnocení jednotlivých zařízení se zaměřovala zejména na plnění koncepce jednotlivých zařízení, na funkčnost specializovaných programů v zařízení, naplňování programů rozvoje osobnosti dětí, realizaci vzdělávání ve školách při zařízení i v externích školách, kvalitu zabezpečení odborných činností specializovanými pracovníky, organizaci a funkčnost diagnostických činností a na specifické problémy zařízení, které byly identifikovány při předcházejících inspekčních činnostech.

Celkové počty školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivní péče jsou poslední tři školní roky prakticky totožné. Náhradní výchovnou péči ve školním roce 2021/2022 zajišťovalo v České republice celkem 203 zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, počet dětských domovů se meziročně zvýšil o jeden na 138, dětských domovů se školou bylo stejně jako loni 28, výchovných ústavů 25 a počet diagnostických ústavů se snížil o jeden na 12. Nejčastějším zřizovatelem je kraj, který zřizuje 128 dětských domovů, následuje MŠMT, které spravuje celkem 66 zařízení, z toho jeden dětský domov, 28 dětských domovů se školou, 25 výchovných ústavů a 12 diagnostických ústavů. Soukromý sektor provozuje šest dětských domovů a tři dětské domovy zřizuje církev.

Středisek, která zajišťovala preventivně výchovnou péči ve školním roce 2021/2022, bylo stejně jako o rok dříve 32. Internátní formou zajišťovalo péči 19 středisek, celodenní formou pak 8 středisek. Střediska výchovné péče evidovala v letošním školním roce 12 779 klientů (meziroční nárůst o 511 klientů). Péči internátní formou poskytovala střediska 1 016 klientům (nárůst o 112 klientů), celodenní formou pak 149 klientům. Počet středisek s celodenní péčí se meziročně snížil o jedno a počet klientů se v této formě péče snížil

⁶⁰ <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/standarty-kvality-pece-o-deti>

⁶¹ <https://archiv-nuv.npi.cz/t/standarty-kvality-pro-svp.html>

⁶² <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-2020-2021>

o 43. Počty klientů internátních středisek se postupně vracejí na počty před pandemií covidu-19. Snížení počtu středisek s celodenní péčí může znamenat, že zájem o tuto formu preventivní péče mírně klesá.

Celkem bylo ve školním roce 2021/2022 ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy umístěno 6 234 dětí (pokles o 212 dětí; od školního roku 2016/2017 se počty dětí v těchto zařízeních snižují trvale z původních 6 550 dětí). Nejvíce dětí bylo umístěno v dětských domovech (68,1 %), ve výchovných ústavech (14,8 %) a dětských domovech se školou (11,2 %). Děti s nařízenou ústavní výchovou bylo v zařízeních celkem 5 085, děti s předběžným opatřením 595 a děti s uloženou ochrannou výchovou 114. Zařízení pečovala také o 55 nezletilých matek s jejich nezletilými dětmi. O prodloužení pobytu v zařízení vzhledem k dokončování přípravy na budoucí povolání požádalo 406 dětí.

TABULKA 92 | Počty dětí v jednotlivých typech školských zařízení pro výkon ÚV nebo OV

Sledovaný parametr ČR	Zařízení pro výkon ÚV, OV		Děti a mládež	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Celkem	203	100,0	6 234	100
Dětský domov	138	68,0	4 247	68,1
Dětský domov se školou	28	13,8	699	11,2
Výchovný ústav	25	12,3	923	14,8
Diagnostický ústav	12	5,9	365	5,9

ČŠI realizovala inspekční činnost v 61 školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péče zřizovaných krajem, soukromým subjektem nebo MŠMT. Hodnoceno bylo 38 dětských domovů, 8 dětských domovů se školou, 6 výchovných ústavů a 9 diagnostických ústavů (většina subjektů sdružovala více součástí). Převažovala inspekční činnost v dětských domovech (62,3 % ze všech sledovaných zařízení), do kterých jsou umístěny především děti, které sice nemají závažné poruchy chování, ale které vyžadují vedení a kontrolu.

8.1 Podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

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

Materiální a technické podmínky odpovídající kapacitě a potřebám umístěných dětí se v hodnocených zařízeních oproti předchozímu školnímu roku mírně zlepšily (vyhovují v 98,3 % zařízení, vloni v 92,9 % zařízení). Ojedinele nevyhovující podmínky (1,7 % zařízení) souvisely především se stavem budov před rekonstrukcí (ředitelé v těchto případech ovšem vždy vydanými směrnicemi a zvýšeným dohledem zajistili jak chod zařízení, tak bezpečnost dětí). Pozitivní je, že již 30 % navštívených zařízení disponovalo bezbariérovým přístupem (nárůst o 10 p. b.), stále nicméně zůstává 70 % zařízení, která bezbariérový přístup nemají (to může přinášet komplikace při umístění dětí s hendikepem). Prostředí v 85,2 % zařízení bylo označeno jako bezpečné místo pro děti, jejich rodiče i pedagogy, pouze v 14,8 % zařízení stav vyžaduje zlepšení (zejména ve stavu prostorových a jiných technických podmínek). Tři čtvrtiny ředitelů prokazatelně usilují o trvalé zlepšování materiálních podmínek jimi řízeného zařízení, v 26,2 % případů byly nicméně identifikovány oblasti vyžadující zlepšení.

Jasně specifikovaná pravidla pro zajištění ochrany při používání stavebně-technických prvků mělo 65 % zařízení, zbylých 35 % zařízení je nepoužívalo nebo pravidla nebyla dostatečně zpracována. Všechny objekty však byly chráněny před vstupem cizích osob, pravidla vstupu byla dětem známa.

TABULKA 93 | Prostorové uspořádání a vybavení zařízení se podobá fungování běžné domácnosti v míře přiměřené typu zařízení a potřebám dětí – podíl zařízení (v %)

	Podíl
Rozhodně ano	50,0
Spíše ano	39,3
Spíše ne	8,9
Rozhodně ne	1,8

Vybavení a uspořádání prostor v 89 % zařízení (stejně jako v minulé roce) dobře naplňovalo snahu přiblížit se fungování běžné rodiny, což je pro vývoj dětí vysoce žádoucí. Přetrvávajícími nedostatky jsou absence vlastních kuchyněk na přípravu jídla ve skupinách, pracovních míst pro všechny děti a uzamykatelných skříněk či trezorů pro starší děti. Ředitelé zařízení deklarovali nejčastěji potřebu investic do technického stavu budovy (72 %), do pracoven pro individuální a skupinovou práci s klienty a dětmi (47,6 %), do obnovy ICT (37 %) a do stavu společných prostor (29,5 %). Pozitivním trendem především v dětských domovech je zlepšující se spolupráce zařízení s městskými úřady při vyhledávání bytů pro přípravu dětí na samostatný život.

8.1.2 Finanční podmínky v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Zařízení hospodařila s finančními prostředky ze státního rozpočtu a s příspěvky od zřizovatele hospodárně a bez zjištěného porušení. Na obnovu zařízení ředitelé využívali pravidelné čerpání vlastních fondů, 95 % ředitelů získávalo další finanční prostředky pro zlepšování činnosti zařízení. Významná byla pomoc sponzorů, různých firem a nadací; ta je využívána nejčastěji na modernizaci vybavení, pro volnočasové aktivity dětí a k zajištění nejrůznějších prázdninových činností využívaných dětmi.

Kapesné, osobní dary, věcná pomoc, peněžité příspěvky a finanční prostředky dětí byly spravovány korektně (konstatovány byly jen ojedinělé drobné nedostatky formálního rázu, jež byly vždy ve stanovené lhůtě odstraněny).

Za rok 2021 činily veřejné výdaje pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy 4 600,8 mil. Kč. Podíl z veřejných výdajů na vzdělávání činil 1,6 % a byl srovnatelný s rokem 2019, nižší pak proti roku 2020.

TABULKA 94 | Veřejné výdaje na zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Stav v roce	2019	2020	2021
Veřejné výdaje na zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v mil. Kč	4 057,9	4 457,2	4 600,8
Podíl výdajů na vzdělávání (v %)	1,6	1,7	1,6

8.1.3 Řízení zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Oproti minulému školnímu roku došlo ke zřetelnému zlepšení v oblasti stanovování vizí a strategií rozvoje školských zařízení – vedení zpravidla jasně definovalo vlastní směřování školských zařízení, ale také kladlo patričný důraz na naplňování svých vizí prostřednictvím svých pedagogů, kteří je sdíleli. U 15 % zařízení však byly zjištěny nedostatky – školní vzdělávací program, stěžejní dokument, od kterého se odvíjí kvalita poskytované péče, čtyři zařízení buď neměla v dostatečné kvalitě, nebo pedagogům nebo zákonným zástupcům dětí, tedy klíčovými účastníky pedagogického procesu v úspěšném působení na děti, neposkytovalo vedení ucelené, srozumitelné či dostatečně transparentní informace. Zásadní obsahové náležitosti školního vzdělávacího programu, které by následně vyžadovaly přepracování či doplnění, ale zjištěny nebyly. Obdobně jako v minulých letech bylo možné konstatovat, že přibližně čtyři pětiny školských zařízení fungují podle jasně daných pravidel a dávají dostatečné možnosti všem účastníkům podílet se na chodu zařízení v rámci možností daného typu zařízení. U 16 % navštívených zařízení byly v omezené míře zaznamenány dílčí, odstranitelné nedostatky, které vedly k hodnocení na úrovni vyžadující zlepšení.

Méně pozitivním zjištěním je fakt, že téměř polovina navštívených zařízení nevěnovala dostatečnou pozornost průběžné kontrole, nedostatky sama neidentifikovala, a tedy ani neodstranila. Některá zařízení neměla dostatečně zajištěnu ochranu osobních a citlivých údajů nebo nastavené postupy spolupráce s jinými organizacemi. Zhruba 30 % školských zařízení buď nemělo vůbec, nebo mělo nedostatečně nastaven mechanismus pro působení externistů v zařízení (zejména toto zjištění je vzhledem k možným rizikům silně alarmující). Vztahy pedagogů, dětí a jejich zákonných zástupců byly ve většině zařízení vyhodnoceny na očekávané úrovni, v necelé pětině zařízení pak vedení vytvořilo klima hodnocené jako výborné. Pouze 15 % navštívených školských zařízení mělo v nastavení příjemného a bezpečného prostředí pro aktéry vzdělávání prokazatelné rezervy. O něco lépe si vedla školská zařízení v oblasti spolupráce s vnějšími partnery, v níž téměř dvě pětiny zařízení byly hodnoceny na úrovni výborná. Na druhou stranu však téměř čtvrtina oslovených dětí v rozhovorech uvedla, že nevědí, kam mohou směřovat své případné žádosti, stížnosti nebo návrhy na ředitele či ostatní pedagogické pracovníky (většina z těchto dětí byla umístěna v těch 13 % zařízení, která neměla tyto postupy včetně evidence stížností vůbec definovány). S úspěšností vyřešení svého problému byla spokojena jen necelá polovina dětí (při zhruba 30 % dětí, které v poslední době nějakou stížnost nebo podnět uplatnily); vyhodnocování kvality poskytované péče proto bylo v těchto zařízeních označeno jako nedostatečně účinné (jedno zařízení jako nevyhovující, tři zařízení jako vyžadující zlepšení).

V oblasti řízení zařízení naprostá většina navštívených subjektů plně respektovala právní předpisy, pouze dílčí nedostatky byly zaznamenány v organizačních aspektech řízení zařízení – týkaly se například nedodržování stanovených předpisů pro určení přímé pedagogické činnosti, překročení maximálního počtu dětí v rodinných skupinách či formálních nedostatků ve vedení povinné dokumentace.

8.1.4 Personální podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Bohužel i nadále přetrvává problém s vysokým počtem nekvalifikovaných pedagogů působících v těchto specifických školských zařízeních. Oproti minulému roku došlo sice k mírnému zlepšení v zaznamenaných poznacích, nicméně tento posun lze přičíst spíše struktuře navštívených zařízení a většímu zastoupení regionů s vyšší průměrnou nezaměstnaností, a tedy i vyšším zájmem odborné veřejnosti v tomto typu školského zařízení pracovat. V 11 % navštívených zařízení nesplňovali pedagogové požadavky odborné kvalifikace; na místa kvalifikovaných pedagogů se často nehlásí žádný vhodný uchazeč. Ředitelé zařízení, zodpovědní za zajištění nepřetržité 24hodinové péče o umístěné děti, mají jen silně omezené možnosti, jak s tímto dlouhotrvajícím negativním trendem úspěšně bojovat. Obdobně nelichotivá situace bohužel přetrvává i v případě hledání vhodných uchazečů na místa ředitelů těchto zařízení. Spojení vysokých kvalifikačních požadavků, erudice a praxe s pracovními nároky na místa ředitelů se projevuje dlouhodobě nízkým zájmem o tyto pozice. Průměrná délka ředitelské praxe v navštívených zařízeních je 24,3 roku. Pětina ředitelů se nezúčastnila v rámci prohlubování odborné kvalifikace žádného dalšího vzdělávání, edukaci zaměřenou na pedagogickou, diagnostickou nebo terapeutickou oblast absolvovala jen mírně nadpoloviční většina zbývajících, což je i vzhledem k omezené nabídce vzdělávacích aktivit tohoto typu málo.

TABULKA 95 | Účast ředitelů na nějaké z forem dalšího vzdělávání v posledních dvou letech

Formy dalšího vzdělávání	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů	8,3	12,5	10,0	6,6
Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů	8,3	2,1	5,0	4,9
Studium k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře DVPP)	76,7	58,3	62,5	68,9
Vzdělávání mimo rámec DVPP (např. účast na konf. či seminářích)	75,3	79,2	x	x
žádná forma dalšího vzdělávání	0,0	2,1	35,0	19,7

* Ve školním roce 2020/2021 byla otázka upravena a byla vynechána možnost mimo rámec DVPP.

Stagnující nedobrá personální situace však není jen důsledkem vnějších okolností. Necelá třetina zařízení neprojevuje ke zlepšení nevalné personální situace dostatečnou aktivitu, což je oproti minulému školnímu

roku částečné zhoršení. Více než 90 % navštívených zařízení má formálně nastavenou podporu osobnostního a profesního růstu svých pracovníků, více než třetina pedagogů však ke svému profesnímu rozvoji přistupuje pasivně, vzájemnou podporu a zpětnou vazbu si neposkytuje více než 20 % pedagogů. V téměř totožném procentuálním zastoupení neměla navštívená zařízení dostatečně definovány postupy pro pravidelné hodnocení a kontrolu svých pracovníků. Všichni pedagogové v navštívených zařízeních splňovali kritérium trestní bezúhonnosti, v jednom zařízení však byly zjištěny nedostatky v oblasti psychické způsobilosti pedagogických pracovníků (ani tento nízký počet však nelze podceňovat, protože ve spojení s výpověďmi části oslovených dětí riziko zneužití moci či postavení zaměstnanců významně roste – 9 % oslovených dětí v rozhovorech uvedlo, že se v zařízení setkalo s ponižováním, šikanou nebo fyzickým napadením ze strany dětí, ale i pedagogů). Ve čtyřech navštívených zařízeních byl počet pedagogů ve službě nižší, než by odpovídalo potřebám aktuálně umístěných dětí.

Ani personální situace v oblasti zajištění specializované péče o děti ze strany etopedů, psychologů či psychoterapeutů se bohužel příliš nemění. Zdánlivě uspokojivý průměrný počet více než jednoho etopeda a psychologa připadajících na jedno zařízení neodpovídá reálné situaci, protože je zkrácen vysokým podílem v tomto školním roce navštívených diagnostických ústavů, v nichž je situace značně odlišná oproti zbytku školských zařízení. Alespoň dílčí etopedickou péčí měly zajištěnu děti jen ve třetině zařízení (pravidelně a systematicky jen v necelých 5 % zařízení), psychologickou péčí v dostatečné kvalitě pak pouze v 18 % zařízení. Obdobná situace je i v průměrném počtu pedagogických pracovníků s absolvovaným psychoterapeutickým výcvikem – jejich průměrný počet se sice oproti minulému roku zdvojnásobil, ale převážná část dětských domovů nemá k dispozici žádného pedagoga s uvedeným výcvikem.

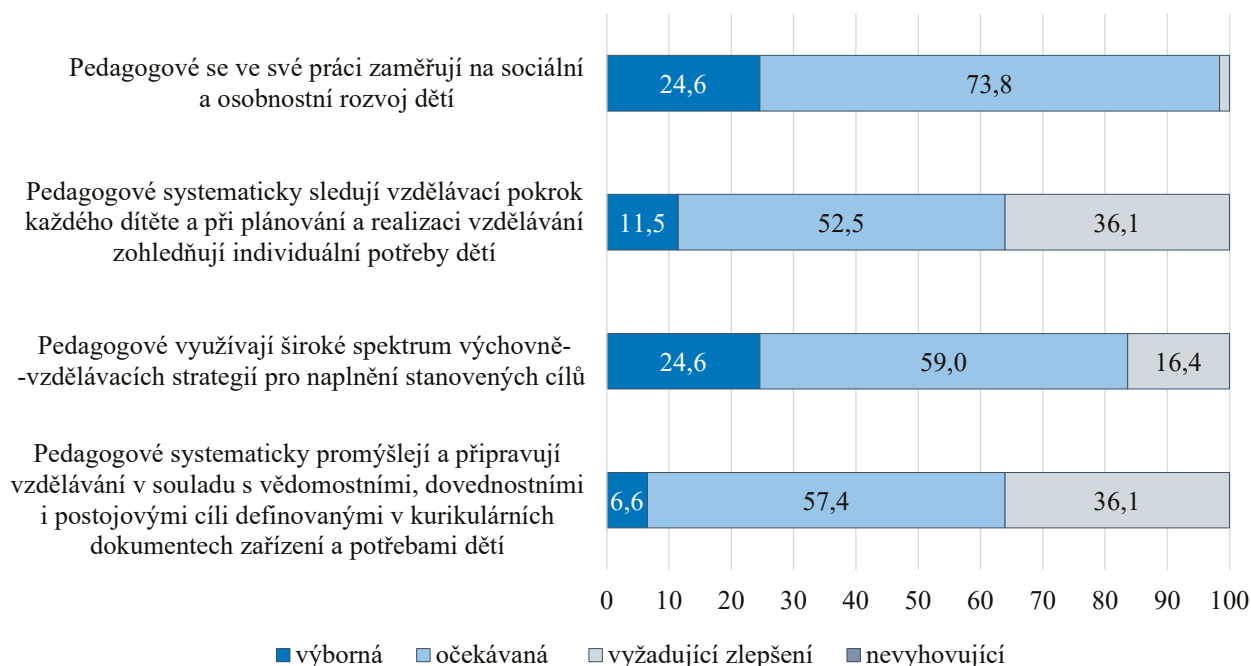
8.2 Průběh výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

V zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy bylo ve školním roce 2021/2022 provedeno celkem 529 hospitací. Rodinné nebo výchovné skupiny byly naplněny z 98 %, kapacity zařízení byly tedy využity téměř v celém svém rozsahu. Počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se nadále lehce zvyšuje (jen v pětině rodinných nebo výchovných skupin nebylo zapsáno žádné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami), vyšší počet dětí s těmito specifiky (2 a více) byl evidován ve více než polovině rodinných nebo výchovných skupin. Zvýšené nároky na péči o tuto skupinu dětí byly ovšem podpořeny pouze v 16,8 % případů souběžně působícím pedagogem, nejčastěji pak psychologem, etopedem nebo jiným pedagogem – a ani pak jejich počet nebyl odpovídající potřebám umístěných dětí.

Oproti minulému školnímu roku došlo k mírnému zlepšení v hodnocení realizace výchovy a vzdělávání. Pedagogové pro naplňování vzdělávacích cílů využívali v téměř 85 % případů (mírný nárůst oproti minulému roku) širokou paletu výchovně-vzdělávacích postupů, což zvyšovalo pravděpodobnost dosažení těchto cílů. V dětských domovech narůstá upřednostňování aktivit mimo zařízení, děti jednoznačně pozitivně hodnotily víkendové aktivity a výjezdy. Některá zařízení úspěšně využívají expresivní terapie, jako např. muzikoterapii, aromaterapii nebo skupinové aktivity psychoterapie, které napomáhají snižování vnitřního napětí dětí. Pozitivem je pak také vedení k pracovním činnostem, starost o zvířata v minifarmách a brigádnická činnost. Vzrůstající pozornost byla zaznamenána v oblasti finanční gramotnosti. Pozitivním zjištěním v diagnostických ústavech byla kvalitní psychologická a speciálně pedagogická diagnostika, využívání široké baterie testů a diagnostických nástrojů a práce s dítětem na vztahové bázi (terapie, skupinové a kolektivní komunity).

Na druhou stranu ve zbývajících 16 % byly pedagogy využívány výchovně-vzdělávací strategie ve značně omezeném rozsahu, a tedy pro děti stereotypním, málo motivujícím a v důsledku neefektivním způsobem. Zejména v dětských domovech jsou dětem stanovovány jen velmi obecné cíle v programech rozvoje osobnosti, které pak následně jen těžko mohou být naplňovány prostřednictvím konkrétních aktivit naplánovaných a realizovaných v týdenních programech výchovně-vzdělávací činnosti.

GRAF 106 | Výuka – podíl zařízení (v %)



Část pedagogů ve více než třetině navštívených zařízení neměla své působení na jednotlivé dítě či celou skupinu dostatečně systematicky promyšleno – koresponduje to s dříve zmíněnou nízkou mírou kvalifikace pedagogických pracovníků v těchto zařízeních, ale také s nedostatečnou kontrolou a jejich metodickým vedením. V jednom zařízení kontrola zjistila porušování platné legislativy v souvislosti s udělováním opatření ve výchově dětem. Jen 6 % zařízení bylo v oblasti průběhu vzdělávání hodnoceno jako výborné (oproti minulým letům jde o pokles průměrně o 10 p. b.).

Osobnostní a sociální rozvoj dětí jsou oblasti, na které se školská zařízení zaměřují efektivně a kromě jednoho zjištěného případu byla zařízení hodnocena úrovní očekávanou či výbornou. Zdaleka ne tak uspokojivá situace ale panuje v oblasti zohledňování individuálních potřeb dětí při plánování a realizaci vzdělávání. Více než třetina zařízení dostatečně systematicky nesledovala vzdělávací pokrok dětí, a tedy ani následně nemohla efektivně zaměřit vzdělávání směrem k individualitě dítěte. Pouze v 11,5 % zařízení byla úroveň v této oblasti označena za výbornou. Souvisí to bezesporu i s faktem, že ve 20 % případů byly hospitace realizovány u pedagogů bez odborné kvalifikace dle zákona o pedagogických pracovnících a v mnoha případech jejich odborná neznalost měla znatelné dopady na průběh vzdělávání dětí.

8.2.1 Přijímání dětí do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Všechny děti byly v hodnocených zařízeních umístěny rozhodnutím soudu. Proces přijímání dítěte do zařízení nejčastěji zajišťovalo vedení zařízení, někdy společně s etopedem nebo psychologem, pokud byli v zařízení přítomni, a posléze byl upřesňován skupinovými vychovateli nebo klíčovými pracovníky. Všechna zařízení spolupracovala s odborem sociálně právní ochrany dítěte (dále „OSPOD“). Během tohoto procesu dostaly děti potřebné informace o možnostech péče ze strany zařízení (na koho se mohou obracet, když budou potřebovat pomoc a jak bude probíhat kontakt s jejich blízkými osobami). Všechna zařízení jim určila klíčového pracovníka, což byl nejčastěji pedagogický nebo sociální pracovník. Většina zařízení také při přijímacím pohovoru zjišťovala přání dětí, jejich očekávání a představy. Z rozhovorů s dětmi ovšem vyplynulo, že jejich informovanost se meziročně významně snížila – 74,7 % dětí uvedlo, že byly seznámeny s právy a povinnostmi, ale jen 18,8 % oslovených dětí vědělo, kde by přehled svých práv a povinností našly, a 23,8 % dětí nevědělo, že se může obracet se žádostmi, stížnostmi a návrhy na ředitele, ostatní pedagogické pracovníky nebo Českou školní inspekci. Lze se proto domnívat, že přijímací proces probíhá patrně stále v řadě případů tak, aby formálně naplnil předepsané náležitosti, ale z rozhovorů s dětmi vyplývá, že jeho efektivita je nízká. V 6,6 % zařízení během přijímání dítěte nebyl určen klíčový pracovník, který bude

průvodcem svěřeného dítěte, nebo takovému pracovníkovi nebyla určena role ve vztahu k naplňování potřeb dítěte. Ke zlepšení došlo v umístování sourozenců do stejné rodinné či výchovné skupiny; podmínky pro jejich blízké soužití nevytvořilo jen 3,3 % zařízení.

V zařízeních dlouhodobě přetrvává nízká míra využití komplexní diagnostiky dětí – z celkového počtu 6 234 umístěných dětí byla využita pouze u 1 531 dětí (24,6 %), což je nepatrné zhoršení oproti loňskému roku; souvisí to bezesporu s faktem, že pravidelnou a systematickou péči etopeda nemá zajištěnu 47,4 % zařízení a stejnou péči psychologa 55,3 % zařízení. K mírnému zlepšení došlo pouze u dětí zařazených do výchovného ústavu nebo dětského domova se školou, tedy u dětí se závažnými poruchami chování vyžadujícími stálé vedení a kontrolu (i tak zde ale míra využití komplexní diagnostiky dosahuje jen 71,4 %, o přibližně 5 p. b. více než vloni). Ke snížení míry využití došlo i u komplexní diagnostiky, kterou si zajistilo samo zařízení (letos 23 zařízení (37,7 %), tj. o 7,5 p. b. méně oproti loňsku) buď vlastními pracovníky, nebo prostřednictvím externího odborníka či odborného pracoviště, nejčastěji spádového diagnostického ústavu nebo střediska výchovné péče (13 zařízení).

8.2.2 Realizované výchovné a vzdělávací metody

Pro naplňování cílů výchovy a vzdělávání využívali pedagogové hlavně pracovní činnost a sportovní činnost, přípravu na vyučování, ale i rekreační aktivity. Výtvarná výchova již byla využívána méně, hudební pouze okrajově. Dominantními složkami sledovaných činností byly při výchovně-vzdělávací činnosti obdobně jako v minulých letech výchova pracovní a rozumová. Estetická, mravní a tělesná výchova byly zastoupeny zhruba při každé páté hospitaci a i jejich procentuální zastoupení se dá hodnotit jako přiměřené a vyhovující. Ostatní složky výchovy (dramatická, politická či ekonomická) byly zastoupeny pouze okrajově a tento negativní trend z minulých let přetrvává. Důsledky pandemie měly hlavně v prvním pololetí tohoto školního roku ještě stále významný dopad na omezené možnosti dětí chodit na vycházky, navštěvovat zájmové a volnočasové kroužky. Rizika vzniku sociálně patologických jevů tak byla těmito vnějšími okolnostmi limitována.

TABULKA 96 | Složka výchovy sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Složka výchovy sledované činnosti	Podíl
Rozumová	61,6
Pracovní	39,5
Mravní	14,2
Estetická	20,6
Tělesná	20,8
Ekologická	5,1
Dramatická	0,6
Politická	0,4
Ekonomická	2,6

Mezi nejčastější výchovně-vzdělávací metody používané pedagogy nadále patří povzbuzování dětí (76,6 %), příklad (61,6 %) a metoda požadavku (41,2 %), režimu (27 %) a hodnocení (24,4 %), které jsou v případě vhodného použití zvláště u dětí s poruchami chování efektivní a nezastupitelné. Soutěže, rituály, metody inscenační a situační byly již využívány procentuálně významně méně, ve srovnání s minulými roky lze však u části z nich vysledovat lehce stoupající tendenci, což je pozitivní. S výše uvedeným je pak v souladu zjištění, že sledované činnosti rozvíjely hlavně samostatnost dětí, schopnost spolupracovat, ale i kreativitu, praktické a rozumové dovednosti. Multikulturní výchova s podílem pouhých 2,5 % se spolu s výchovou environmentální vyskytovala nejméně.

TABULKA 97 | Použité metody ve sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Použité metody ve sledované činnosti	Podíl
Příklad	61,6
Povzbuzování	76,6
Potlačování	10,0
Cvičení	22,9
Přesvědčování	25,0
Kooperace	34,4
Metoda požadavku	41,2
Metoda režimu	27,0
Soutěže	15,7
Rituály	5,7
Hodnocení	24,4
Metoda inscenační	1,1
Metoda situační	8,1
Jiná metoda	1,3

Většina dětí byla při sledovaných činnostech aktivní – zájem o nabízené činnosti byl i důsledkem vhodného a efektivního využití hodnocení dětí, které mělo často průběžný charakter. Účinnost aktivit pro naplňování stanovených cílů dětí souvisela s možnostmi praktického využití rozvíjených dovedností (93 % sledovaných činností). V jednotlivých případech však činnosti nebyly vedeny v souladu s individuálními potřebami dětí a následně pak také stanovený výchovně-vzdělávací cíl nebyl splněn.

K sebehodnocení byly děti vedeny v 42,3 % sledovaných aktivit, což představuje oproti minulému školnímu roku nárůst o 7,1 p. b. Tento pozitivní vzestup koreluje i se zvýšeným zastoupením rozvoje kritického myšlení a schopnosti dětí argumentovat při realizovaných činnostech. Prostor pro zhodnocení činností dětmi byl zaznamenán v 67,7 % činností (nárůst o 6,1 p. b.).

Systém hodnocení dětí v jednotlivých zařízeních se výrazně liší. Dětské domovy více upřednostňují ústní formu hodnocení s případným záznamem do knihy denní evidence nebo pedagogického deníku dítěte s odůvodněním, že se přibližují životu v rodině (stále jen omezeným udělováním opatření ve výchově však vychovatelé ztrácejí výchovný a motivační nástroj). V ostatních zařízeních se na hodnocení často podílejí odborní pracovníci – psycholog, etoped či speciální pedagog. V některých zařízeních využívají bodový systém hodnocení, ne vždy ale byl dostatečně transparentní a pro děti dostatečně srozumitelný; byly zaznamenány snahy o nové formy nahrazující bodový systém, například stanovením kritérií na postup do další skupiny s výraznějšími výhodami, které jsou pro děti značným motivačním faktorem.

8.2.3 Podpora žáků při vzdělávání

Školská zařízení vytvářejí dětem podmínky pro dosažení vzdělání a pro přípravu na povolání v souladu s jejich schopnostmi, nadáním a potřebami. Součástí dětských domovů se školou jsou základní školy, kde jsou žáci vzděláváni podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání nebo pro obor vzdělávání základní škola speciální. Ve výchovných ústavech se děti připravují na výkon budoucího povolání vytvářením příznivých podmínek pro studium v oblasti středního vzdělávání v různých oborech, a to v délce trvání od jednoho roku do tří let. Děti umístěné v dětském domově se školou nebo ve výchovném ústavu se mohou vzdělávat i ve školách mimo zařízení, pokud pominuly důvody, pro které byly zařazeny do školy při zařízení. Děti z dětských domovů docházejí do školy v místě sídla dětského domova.

Zařízení si uvědomují důležitost vzdělání pro budoucnost svěřených dětí, proto dbají na pravidelnou přípravu na školní povinnosti. Některá z forem přípravy na vyučování je pravidelně zařazována do denního programu všech sledovaných zařízení. Při aktivitách sledovaných ČŠI v jednotlivých zařízeních bylo téměř 30 % z nich zaměřeno na přípravu na vyučování, nejčastěji za pomoci vychovatele, který je také nejčastějším garantem vzdělávání dětí. Následuje vedoucí vychovatel v necelých 15 % a ve 13 % ředitel zařízení. Garant

vzdělávání zodpovídá za přípravu dítěte do školy, komunikuje s vyučujícími, navštěvuje třídní schůzky. To platí i o školách mimo zařízení, kam některé děti docházejí. Přes 80 % zařízení motivuje děti k dosahování dobrých vzdělávacích výsledků, nicméně přes 30 % zařízení nedostatečně nebo nesoustavně získává informace o posunech výsledků každého dítěte ve vzdělávacích oblastech tak, aby na ně mohlo reagovat vhodnými pedagogickými opatřeními, a vyžaduje tedy v této oblasti zlepšení. Nejčastějším důvodem školní neúspěšnosti dětí v hodnocených zařízeních nebo nesplnění klasifikačních podmínek v daném pololetí je vysoká míra neomluvené absence z důvodu úteků a nenávratů z dovolenek.

Všechna zařízení deklarují, že respektují názor dítěte při volbě středního vzdělávání bez ohledu na nabídku školy, která je součástí zařízení, a umožňují jim absolvovat střední vzdělávání ve škole mimo zařízení, pokud tomu nebrání závažné poruchy chování dítěte. Pouze 41 % dětí však při rozhovorech s inspektory uvedlo, že si mohlo vybrat střední školu mimo zařízení, ve kterém jsou umístěny, a 55,7 % dětí uvedlo, že neví, zda mohou přestoupit do jiné střední školy. Určitým limitujícím faktorem je nedostupnost vhodných středních škol v okolí některých zařízení a také často závažné poruchy chování na straně dítěte, které mu neumožňují školu mimo zařízení navštěvovat. Ve sledovaných výchovných ústavech výrazně převažovala nabídka dvouletých oborů (66,7 %) nad nabídkou oborů tříletých (33,3 %). Počet dětí, které požádaly vedení zařízení o prodloužení pobytu k dokončení přípravy na budoucí povolání po dosažení zletilosti, se dlouhodobě pohybuje kolem 6 %.

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

Výchovně-vzdělávací činnosti ve školských zařízeních během školního roku 2021/2022 vycházely z důsledné znalosti problematiky umístěných dětí, s ohledem na jejich aktuální potřeby, zájmy a se snahou poskytovat dětem individuální podporu pro jejich komplexní rozvoj. Také uplynulý školní rok byl částečně poznamenán a ovlivněn restrikcemi a omezeným kontaktem s vnějším světem, nicméně už v nižší míře oproti roku 2020/2021. Naprostá většina navštívených zařízení deklarovala nabídku podpory a poradenství pro mladé lidi, kteří opustí školské zařízení. Efektivní se jeví nabídka tzv. startovacích bytů, která bývá poskytována ve spolupráci s obcí, v níž se školské zařízení nachází. Děti se touto formou cíleně připravují na plné osamostatnění a jsou přechodovou etapou do běžného života. Pozitivní je rozvoj spolupráce zařízení s neziskovými či charitativními organizacemi při rozšiřování dílčích kompetencí umístěných dětí, zejména v oblasti finanční gramotnosti, sociálních dovedností i ve vzdělávání jako takovém. Většina zařízení aktivně vytváří vhodné podmínky pro získání nebo udržování kontaktu s běžnými rodinami formou hostitelské péče, což umožňuje dětem zažít domácí prostředí rodiny. Dalším kladným zjištěním je skutečnost, že některým zařízením se rovněž daří navracet děti do jejich původní (biologické) rodiny, podněcují budování rodinných vztahů tam, kde v minulosti došlo k jejich narušení. Významná byla podpora zletilým dětem, které se připravují na povolání a zůstávají v daném zařízení na základě smlouvy o prodlouženém pobytu.

Školská zařízení vhodně a dlouhodobě motivují děti k dosahování dobrých výchovně-vzdělávacích výsledků a k projevování sociálních a osobnostních kompetencí a občanských hodnot (více než 93 %). Podobným pozitivním trendem je sledování a vyhodnocování úspěšnosti dětí v průběhu a při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze. Zařízení v této oblasti vykazovala dobré výsledky (pouze 8,2 % úroveň vyžadující zlepšení). Opakujícím se jevem (negativním trendem) z předešlých let je neuspokojivá informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech, z navštívených zařízení vyžaduje zlepšení 31,1 % (mírné zhoršení ve srovnání se školním rokem 2020/2021 o další 3 p. b. více). Zařízení tak neefektivně reagují nevhodnými či neúčinnými pedagogickými opatřeními. Je proto žádoucí sledovat naplňování cílů resocializace a rozvoje každého z umístěných dětí, resp. uspokojování jejich individuálních potřeb. Programy rozvoje osobnosti dítěte (dále „PROD“) jsou v drtivé většině zařízení zpracovávány formálně správně a přehledně, nicméně jejich implementace v praxi pro každé dítě už nereflktuje individuální potřeby a zájmy dítěte. Ve srovnání s předchozími školními roky došlo ke zlepšení práce s PROD (ve školním roce 2020/2021 se nepracovalo smysluplně s PROD ve více než 26 % zařízení, za školní rok 2021/2022 byl zaznamenán posun k lepšímu – necelých 12 % navštívených zařízení nepracovalo s PROD efektivně, což lze hodnotit pozitivně). Z rozhovorů s dětmi vyplynulo, že u 24 % dětí s nimi program rozvoje osobnosti nikdo neprobíral, což není příliš příznivé zjištění.

TABULKA 98 | Zařízení zajišťuje, že PROD je implementován do každodenního chodu zařízení a je živým nástrojem péče o dítě – podíl zařízení (v %)

Zařízení zajišťuje, že PROD je implementován do každodenního chodu zařízení a je živým nástrojem péče o dítě	Podíl
Rozhodně ano	36,7
Spíše ano	51,7
Spíše ne	10,0
Rozhodně ne	1,7

Je pozitivní, že výsledky vzdělávání dětí odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů, a to z více než 96 %. Obecně je kladen velký důraz na plnění školních povinností, zařízení si uvědomují důležitost vzdělávacího procesu pro budoucnost jim svěřených dětí. Je akcentována pravidelná a intenzivní příprava na školní povinnosti, většinou za pomoci vychovatele, který je nejčastějším garantem vzdělávání (přes 90 %). Při výběru střední školy je respektována volba samotného dítěte, s přihlédnutím k jeho schopnostem a zájmům (přes 90 %). V naprosté většině školská zařízení zajišťují prevenci rizikového chování. Její praktická efektivita je ovšem patrně nižší, protože 9 % dětí oslovených v rozhvorech uvedlo, že se někdy v zařízení setkaly s tím, že je někdo z dětí nebo dospělých ponižoval, šikanoval nebo napadal.

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

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

Pozitiva:

- Pedagogičtí pracovníci využívají pestrou a vyváženou škálu výchovně-vzdělávacích metod, které jsou pro děti motivační a jsou tak významným činitelem pro efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu i v zájemných vztahů mezi pedagogy (zlepšení oproti loňskému roku o více než 8 %).
- Většina zařízení se přibližuje životu běžné rodiny, a to díky dobré spolupráci se zřizovatelem nebo za pomoci sponzorů. Zlepšují se prostorové a materiální podmínky téměř všech školských zařízení (více než 90 % celkově).
- Většina zařízení (především dětské domovy) má k dispozici samostatné bydlení – startovací byty, kde se děti pod záštitou vychovatelů učí samostatně hospodařit a připravují se tak přirozeně na odchod ze zařízení.
- Dlouhodobě se zlepšuje spolupráce s dalšími partnery, kteří přispívají k rozvoji kompetencí dětí potřebných pro budoucí život (oproti minulému školnímu roku nárůst o 1,5 %).
- Děti jsou vhodně motivovány k dosahování dobrých výchovně-vzdělávacích výsledků a projevují sociální a osobnostní kompetence včetně občanských hodnot (více než 93 %).
- Oproti loňskému roku se daří lépe sledovat a vyhodnocovat úspěšnost dětí v průběhu a při ukončování vzdělávání (velmi dobré výsledky v zájmu zkvalitňování vzdělávání dětí, téměř 95 %).
- Školská zařízení více dbají na kvalifikovanost, odbornost a zdatnost svých pedagogických pracovníků (oproti loňskému roku se skokově snížila míra vyžadující zlepšení z 38,1 % na 11,5 %).
- Po odeznění pandemie covidu-19 se školská zařízení postupně navracela do svého režimu a umožňovala dětem pobyt a aktivity mimo zařízení.

Slabé stránky:

- Téměř třetina hodnocených zařízení soustavně nezískává informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech tak, aby na ně mohla reagovat vhodnými pedagogickými opatřeními.
- Pětina školských zařízení vykazuje nedostatky v oblasti řízení (nejasná představa vedení zařízení o dalším směřování organizace). Zařízení nevěnují dostatečnou pozornost kontrole a efektivnímu vyhodnocování vlastní práce, chybí autoevaluace.
- Trvale slabý zájem odborné veřejnosti hledat pracovní uplatnění ve školských zařízeních.
- Některá zařízení se standardy kvality péče npracují efektivně. Chybí jejich propojení s praxí a systematické vyhodnocování jejich naplňování.
- Plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků většinou nejsou dostatečně zaměřené na získávání odborných znalostí a dovedností v oblasti rizikového chování dětí, pedagogičtí pracovníci aktivně nevyhledávají možnosti dalšího vzdělávání za účelem svého profesního rozvoje.
- Dlouhodobě je opomíjena implementace PROD do týdenních programů výchovně-vzdělávací činnosti a vyhodnocování. PROD není vždy efektivně plánován a hodnocen za spoluúčasti dětí a jejich sebehodnocení.
- Dětské domovy nejsou finančně zabezpečeny odbornými pracovníky – psycholog, etoped.
- V dětských domovech je nerovnoměrné zastoupení mužů a žen, podvečerní služby nejsou dostatečně zajištěny kvalifikovanými pracovníky, počet nočních vychovatelů neodpovídá potřebám zařízení.
- Přijímací proces do zařízení je zpravidla formální a jeho efektivita nízká.
- Zejména do dětských domovů jsou přijímány děti bez komplexní diagnostiky.
- V zařízeních dlouhodobě přetrvává nízká míra komplexně diagnostikovaných dětí (do dětských domovů přicházejí děti z terénu, které nejsou diagnostikovány).
- Dětským domovům chybí dlouhodobě metodická podpora diagnostických ústavů.
- Dlouhé čekací doby na rozhodnutí soudu směrem k dítěti.

Doporučení pro školská zařízení:

- Efektivní motivací nových zájemců o práci usilovat o rovnocenné zastoupení mužů a žen včetně zvyšování motivace pracovníků a konkurenceschopnosti školských zařízení na trhu práce.
- Realizovat další odborné vzdělávání pedagogických zaměstnanců s cílem prohloubit poznatky v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s poruchami chování. Zaměřit plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků také na získávání odborných dovedností.
- Motivovat pedagogické pracovníky k sebevzdělávání, vytvořit podmínky pro realizaci společných vzdělávacích akcí a workshopů včetně externí supervize.
- Systematicky realizovat pravidelné hodnocení kvality práce svých pracovníků s poskytováním komplexní zpětné vazby pro další pracovní posun.
- Za spolupráce s diagnostickým ústavem vypracovávat PROD a následně jej v řízených částech dne pomocí odborné práce s dítětem naplňovat, případně průběžně modifikovat tak, aby mohlo co nejdříve dojít k ukončení ústavní výchovy.
- Nastolit systém soustavného získávání informací o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech tak, aby na ně bylo možné reagovat vhodnými pedagogickými opatřeními.
- Vytvořit pracovní místo pro odborníky v dětských domovech (psycholog, etoped).
- Aktivně pracovat se standardy kvality péče.
- Zefektivnit spolupráci s diagnostickým ústavem nebo externími odborníky, tím zabezpečit vstupní diagnostiku dětí a zajistit tak komplexní péči.
- Zaměřit se na otevřenou a vstřícnou komunikaci s OSPOD.

Doporučení pro zřizovatele:

- Realizovat a rozvíjet možnosti dalšího vzdělávání pracovníků v oblasti terapeutických aktivit, zacílit vzdělávací obsah na systém péče o ohrožené děti (sociální a finanční gramotnost).
- Podpořit potřebné zvýšení počtu kvalifikovaných pracovníků ve školských zařízeních zlepšením jejich pracovních podmínek.
- Podporovat a realizovat externí hodnocení zařízení – supervize.
- Podporovat personální zabezpečení etopedické a psychologické péče v dětských domovech.
- Vyžadovat hodnocení naplňování standardů kvality péče.
- Začít s transformací velkokapacitních zařízení umístěných v historických budovách mimo komunitu na zařízení rodinného typu, která budou začleněna do běžné zástavby (týká se některých výchovných ústavů a dětských domovů se školou).
- Podpořit metodickou podporu DÚ a DDÚ (např. v oblastech uplatnění standardů, práce s dítětem, sledování pokroku dětí). Posílit kompetence diagnostických ústavů.
- Organizovat setkávání pedagogů působících v ústavní péči, včetně nabídky vzdělávacích seminářů a kurzů.
- V evaluační činnosti vyžadovat hodnocení naplňování standardů kvality péče.

Doporučení na úrovni systému:

- Reformovat institucionální výchovu, která dlouhodobě postrádá koncepci. Zákon o ústavní a ochranné výchově, který s drobnými úpravami platí již téměř 20 let, neodpovídá současným potřebám dětí.
- Vytvořit právní úpravu, aby dostatečně zohledňovala specifika péče o děti se speciálními potřebami. Péče je často nedostatečně individuální. Chybí zde zákonem daná specifika výchovně léčebné péče a povinnosti zajistit odbornou a intenzivní individuální péči i s případnými režimovými opatřeními.
- Legislativně zajistit a sledovat následnou péči dětem po ukončení ústavní péče.
- Stanovit vyhláškou standardy kvality pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy ve všech zařízeních.
- Zefektivnit spolupráci mezi rezorty (urychlení rozhodnutí soudů).
- Vytvořit či podporovat ucelené a dlouhodobé vzdělávací programy pro pedagogy i děti k utváření pozitivních vztahů a postojů dětí v rámci resocializace.

A large, hollow outline of the number 9, positioned to the right of a horizontal grey bar that spans across the page.

9

Školská poradenská zařízení

9 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ

Školská poradenská zařízení (dále „ŠPZ“, „zařízení“) jakožto součást vzdělávací soustavy České republiky mají nezastupitelnou úlohu v rámci podpory a poradenství ve vzdělávání. Poskytují dětem, žákům a studentům (dále „klienti“) a jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou pomoc. Zajišťují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání a přípravě na budoucí povolání v pedagogicko-psychologických poradnách (dále „PPP“, „poradna“) a speciálně pedagogických centrech (dále „SPC“, „centrum“). Svou činnost vykonávají ambulantně v prostorách ŠPZ, ve školách, školských zařízeních a v případě SPC i v rodinách nebo v zařízeních sociální péče prostřednictvím odborných pracovníků.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných⁶³ (dále „vyhláška č. 27/2016 Sb.“), umožnila ŠPZ nastavovat klientům podpurná opatření zcela individuálně dle jejich konkrétních potřeb a zároveň i potřeb škol a školských zařízení, ve kterých probíhá vzdělávání.

Výstupem poradenské činnosti je zejména zpráva školského poradenského zařízení (dále „zpráva ŠPZ“, „zpráva z vyšetření“) a doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole (dále „doporučení ŠPZ“, „doporučení ke vzdělávání“). Oba tyto dokumenty musí obsahovat povinné položky tak, jak je stanoveno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb.

Nejvíce ŠPZ je zřízeno krajskými úřady (71 %), část je zřízena MŠMT, obcemi a církvemi, přibližně u 16 % ŠPZ je zřizovatelem soukromý subjekt.

TABULKA 99 | Počet školských poradenských zařízení (PPP, SPC) – podle zřizovatele

Zřizovatel	Počet PPP	Počet SPC	Celkem ŠPZ
Kraj	34	77	111
Obec	1	8	9
MŠMT	0	9	9
Privátní sektor	8	17	25
Církev	3	0	3
Celkem	46	111	157

Poradny jsou obvykle zřizovány jako samostatné subjekty, jejich rozložení napříč republikou je rovnoměrné s dobrou dostupností péče klientům. Centra jsou často součástí škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona a jejich činnost je zaměřena na jeden či více druhů zdravotního postižení. Péče o klienty (např. s vadami zraku nebo sluchu) je krajově odlišná, např. z důvodu jejich absence, a klienti musí za službou dojíždět z větší vzdálenosti.

Přestože se dlouhodobě počty ŠPZ nemění, ve školním roce 2021/2022 došlo k významnému poklesu počtu odloučených pracovišť. Aktuálně jsou počty odloučených pracovišť na úrovni školního roku 2017/2018.

TABULKA 100 | Počet školských poradenských zařízení (PPP, SPC) – vývoj ve školních letech 2017/2018–2021/2022

Počty zařízení	2017/2018		2018/2019		2019/2020		2020/2021		2021/2022	
	PPP	SPC	PPP	SPC	PPP	SPC	PPP	SPC	PPP	SPC
Počet zařízení	47	112	48	111	47	110	46	110	46	111
Počet odloučených pracovišť / pracovišť, kde je poskytováno poradenství	127	155	160	167	162	172	166	174	122	157

Inspekční činnost ve školním roce 2021/2022 proběhla v 17 ŠPZ (celkem 33 pracovišť), z toho ve dvou soukromých PPP a v 15 SPC, která byla součástí jiného subjektu (dvě zřizovaná MŠMT, jedno obcí, 11 krajským úřadem a jedno soukromé zařízení). Jejich hodnocení probíhalo v souladu s *Kritérii hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2021/2022*. Dotazníkového šetření, které bylo realizováno

⁶³ <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

v rámci inspekční činnosti, se zúčastnilo 8 ředitelů, 17 vedoucích pracovníků a 112 odborných pracovníků ŠPZ.

Ve třetím čtvrtletí školního roku 2021/2022 ČŠI rovněž mapovala v ŠPZ četnost a šíři nastavených podpůrných opatření pro žáky s Downovým syndromem, žáky s více vadami, resp. poruchou autistického spektra nebo s tělesným handicapem v kombinaci se snížením rozumových schopností, a to v období před a po novelizaci vyhlášky č. 27/2016 Sb. Cílem bylo poskytnutí relevantních dat veřejnému ochránci práv.

9.1 Podmínky ve školských poradenských zařízeních

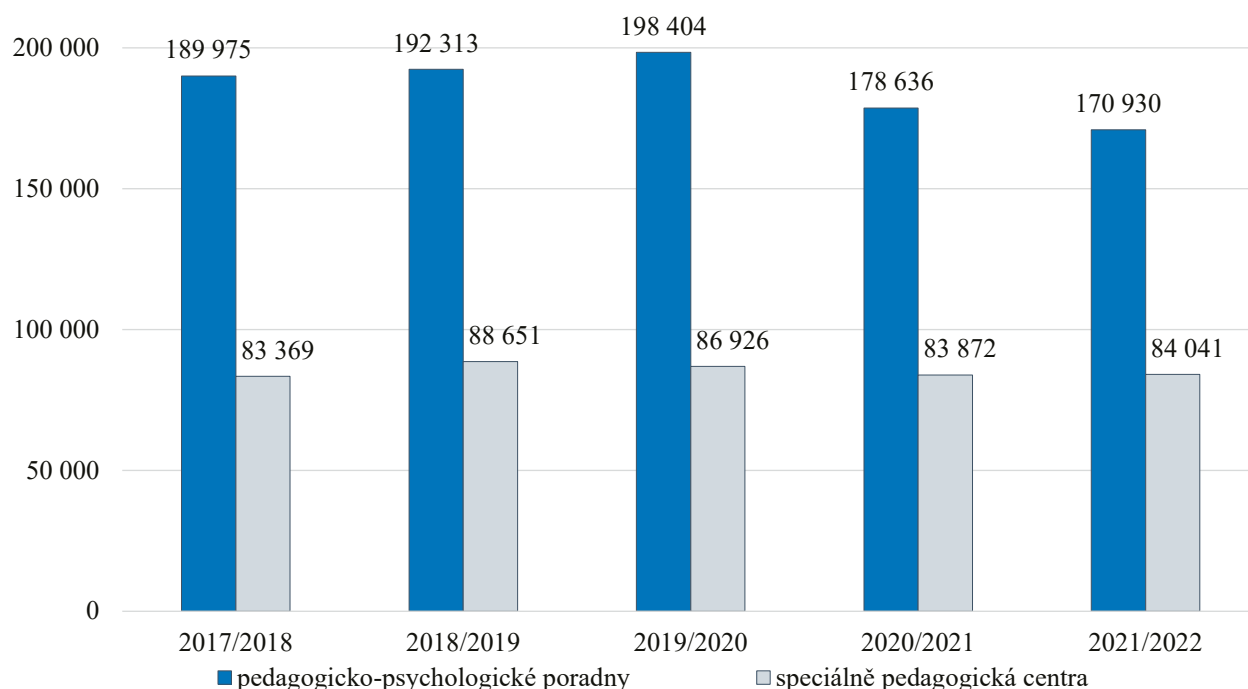
9.1.1 Klienti školských poradenských zařízení

Ve školním roce 2021/2022 byla poskytnuta poradenská služba celkem 254 971 klientům, z toho SPC poskytla služby 84 041 klientům (setrvalý stav), PPP poskytly služby 170 930 klientům (celkový pokles proti školnímu roku 2020/2021 o 7 706 klientů). V PPP ve Středočeském, Jihočeském, Karlovarském, Libereckém, Pardubickém, Jihomoravském a Moravskoslezském kraji došlo oproti předchozímu školnímu roku k mírnému nárůstu počtu klientů, naopak v Plzeňském, Ústeckém, Královéhradeckém, Olomouckém, Zlínském kraji a Kraji Vysočina nastal pokles počtu klientů, přičemž nejvýraznější, o 5 368 klientů, vykazovalo hlavní město Praha.

Ve školním roce 2021/2022 byla činnost ŠPZ ovlivňována pandemií covidu-19. ŠPZ přijímala provozní a organizační opatření k zabránění šíření této nemoci, což je možná příčina poklesu počtu klientů, jimž poskytl služby.

Přehledné a souhrnné znázornění počtu klientů, jimž byla poskytnuta péče ve školních letech 2017/2018 až 2021/2022, ukazuje graf 107.

GRAF 107 | Počet klientů, kterým byla poskytnuta péče ve školních letech 2017/2018–2021/2022 (PPP, SPC)



Z hlediska posouzení nastavení sítě poradenských služeb v kraji je podstatné vztáhnout celkový počet klientů k počtu odborných pracovníků, kteří jsou jim v PPP a SPC k dispozici. Počet klientů PPP připadajících na jednoho odborného pracovníka (v přepočtu na plně zaměstnané) v rámci celé ČR dlouhodobě klesá, ve školním roce 2021/2022 se jednalo o 149 klientů. Z regionálního pohledu dosáhly nejnižších hodnot hlavní město Praha (126), Moravskoslezský kraj (128), Královéhradecký kraj (134) a Ústecký kraj (137). Naopak nejvytíženější jsou PPP v krajích Libereckém (199), Karlovarském (192) a Zlínském (175).

TABULKA 101 | Klienti, kterým byla poskytnuta péče ve školních letech 2017/2018–2021/2022 – PPP, krajské členění

Kraj	Pedagogicko-psychologické poradny				
	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022
ČR	172	167	171	155	149
Hlavní město Praha	180	185	188	156	126
Středočeský kraj	139	133	147	142	148
Jihočeský kraj	108	147	149	107	155
Plzeňský kraj	214	200	210	178	160
Karlovarský kraj	201	211	205	168	192
Ústecký kraj	131	150	150	152	137
Liberecký kraj	184	184	170	184	199
Královéhradecký kraj	216	161	204	180	134
Pardubický kraj	407	175	159	139	161
Kraj Vysočina	172	183	194	185	165
Jihomoravský kraj	145	165	167	160	148
Olomoucký kraj	220	208	163	166	167
Zlínský kraj	185	187	198	184	175
Moravskoslezský kraj	110	127	142	127	128

V případě SPC zaznamenal počet klientů připadajících na jednoho odborného pracovníka (v přepočtu na plně zaměstnané) v rámci celé ČR rovněž určitý pokles, ve školním roce 2021/2022 se jednalo o 114 klientů. Z regionálního pohledu dosáhly nejnižších hodnot hlavní město Praha (84), Liberecký kraj (90), Jihomoravský kraj (93) a Zlínský kraj (94). Za nejvytíženější lze označit SPC v krajích Ústeckém (169), Olomouckém (159) a Plzeňském (134).

TABULKA 102 | Klienti, kterým byla poskytnuta péče ve školních letech 2017/2018–2021/2022 – SPC, krajské členění

Kraj	Speciálně pedagogická centra				
	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022
ČR	128	132	122	114	114
Hlavní město Praha	109	92	96	83	84
Středočeský kraj	99	106	118	93	102
Jihočeský kraj	91	125	107	104	123
Plzeňský kraj	131	155	161	165	134
Karlovarský kraj	113	101	95	88	105
Ústecký kraj	191	202	171	163	169
Liberecký kraj	118	124	93	90	90
Královéhradecký kraj	119	146	141	117	116
Pardubický kraj	94	102	110	104	118
Kraj Vysočina	164	176	191	155	115
Jihomoravský kraj	155	149	84	89	93
Olomoucký kraj	173	164	163	176	159
Zlínský kraj	95	83	85	90	94
Moravskoslezský kraj	109	118	120	108	113

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

Inspekční činnost ve školním roce 2021/2022 proběhla ve dvou PPP a 15 SPC zřízených jako součást většího subjektu. Právě toto uspořádání mohlo mít vliv na to, že podle hodnocení ČŠI nedosahovaly materiální

a prostorové podmínky u 41,2 % kontrolovaných zařízení očekávané úrovně, u čtyř ŠPZ neumožňovaly materiální a prostorové podmínky bezpečný a komfortní provoz. Ve dvou zařízeních bylo konstatováno porušení v oblasti bezpečnosti prostor ŠPZ ve vztahu ke klientům, neboť poradenské služby byly poskytovány v prostorách, které nebyly zapsány ve školském rejstříku. V jednom zařízení nebylo vhodně nakládáno se spisovou dokumentací klientů, spisy a v nich obsažené osobní a citlivé údaje nebyly zabezpečeny v souladu s právními předpisy.

Vybavení ŠPZ vykazovalo rezervy zejména ve vybavení odloučených pracovišť (36,4 %), využívání sdílených pracoven pro individuální práci s klienty (63,6 %), ve vybavení či v absenci prostor pro skupinovou práci s klienty (36,4 %), v prostorách čekáren (72,7 %) a sociálního zařízení (36,4 %). Ředitelé ŠPZ a vedoucí pracovišť, kromě uvedených nedostatků, uváděli potřebu investic do elektronického evidenčního systému klientů (32,0 %), do ICT (40,0 %), zázemí odborných pracovníků (28,0 %), vybavení ŠPZ didaktickými pomůckami a intervenčními nástroji (24,0 %), odbornou literaturou (16,0 %) či služebními vozidly (20,0 %).

ČŠI konstatovala ve třech kontrolovaných zařízeních nižší míru vybavení diagnostickými nástroji, které neumožňovalo poskytování poradenských služeb v plné výši. Tohoto problému si jsou vědomi i ředitelé školských zařízení a vedoucí pracovišť, kteří v 87,5 %, resp. 64,7 % uváděli nutnost investic do vybavení diagnostickými nástroji. Jeden vedoucí pracovník ŠPZ v dotazníkovém šetření uvedl, že diagnostické nástroje v zařízení obnovovány a rozšiřovány nejsou.

ŠPZ zveřejňovala informace o svých službách, provozní době a kontaktních údajích způsobem umožňujícím dálkový přístup, avšak u několika z nich se jednalo o společné webové stránky s dalšími subjekty a informace zde nebyly uvedeny dostatečně přehledně. V jednom SPC velmi krátká provozní doba neumožňovala klientům využít jeho služeb v plném rozsahu.

9.1.3 Finanční podmínky ve školských poradenských zařízeních

Hodnocená ŠPZ zpravidla poskytovala standardní poradenské služby bezplatně, u jedné soukromé PPP (z celkového počtu 17 dotazovaných ŠPZ) však ČŠI konstatovala porušení právních předpisů v této oblasti.

Zhruba 53 % dotázaných vedoucích pracovišť ŠPZ považuje nedostatek finančních prostředků za jeden z faktorů negativně ovlivňujících kvalitu práce ŠPZ.

Jedním z významných finančních zdrojů je pro ŠPZ rozvojový program MŠMT Vybavení ŠPZ diagnostickými nástroji⁶⁴. V období od 20. 9. 2021 do 8. 10. 2021 proběhlo elektronické dotazníkové šetření ČŠI zaměřené na využití tohoto programu ze strany školských poradenských zařízení. Sledováno bylo, zda ŠPZ využila tento rozvojový program, v kterých letech (dotace byla poskytována v roce 2016, 2018, 2019 a 2020) a na jaké diagnostické nástroje byly finance využity. Dále byla ŠPZ dotazována na nejčastěji používané diagnostické nástroje a nastavovaná podpůrná opatření, oboje v závislosti na konkrétním zdravotním či sociálním znevýhodnění klientů. Výsledky šetření byly vydány dne 4. ledna 2022 jako tematická zpráva ČŠI Využívání diagnostických nástrojů a doporučená podpůrná opatření v ŠPZ⁶⁵.

Tohoto rozvojového programu se alespoň jednou zúčastnilo 90 % právnických osob vykonávajících činnost PPP, mírně vyšší byl podíl využití u SPC a do programu se zapojila všechna zařízení PPP+SPC. Meziroční účast v programu se zvyšovala a v roce 2020 se pohybovala okolo 80 % právnických osob ŠPZ. Objem finančních prostředků poskytnutých pro financování programu byl v jednotlivých ročnících odlišný. Pro ŠPZ zřizovaná obcemi, kraji, registrovanými církvemi, náboženskými společnostmi a soukromá ŠPZ dosahovaly prostředky výše 2 mil. Kč v roce 2016; 4,7 mil. Kč v roce 2018; 9,4 mil. Kč v roce 2019 a 9,4 mil. Kč v roce 2020. Pro podporu ŠPZ zřizovanými MŠMT byla vyčleněna částka jako účelově určený příspěvek, v roce 2018 ve výši 300 000 Kč, v roce 2019 ve výši 600 000 Kč a v roce 2020 rovněž ve výši 600 000 Kč.

⁶⁴ <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/diagnosticke-nastroje>

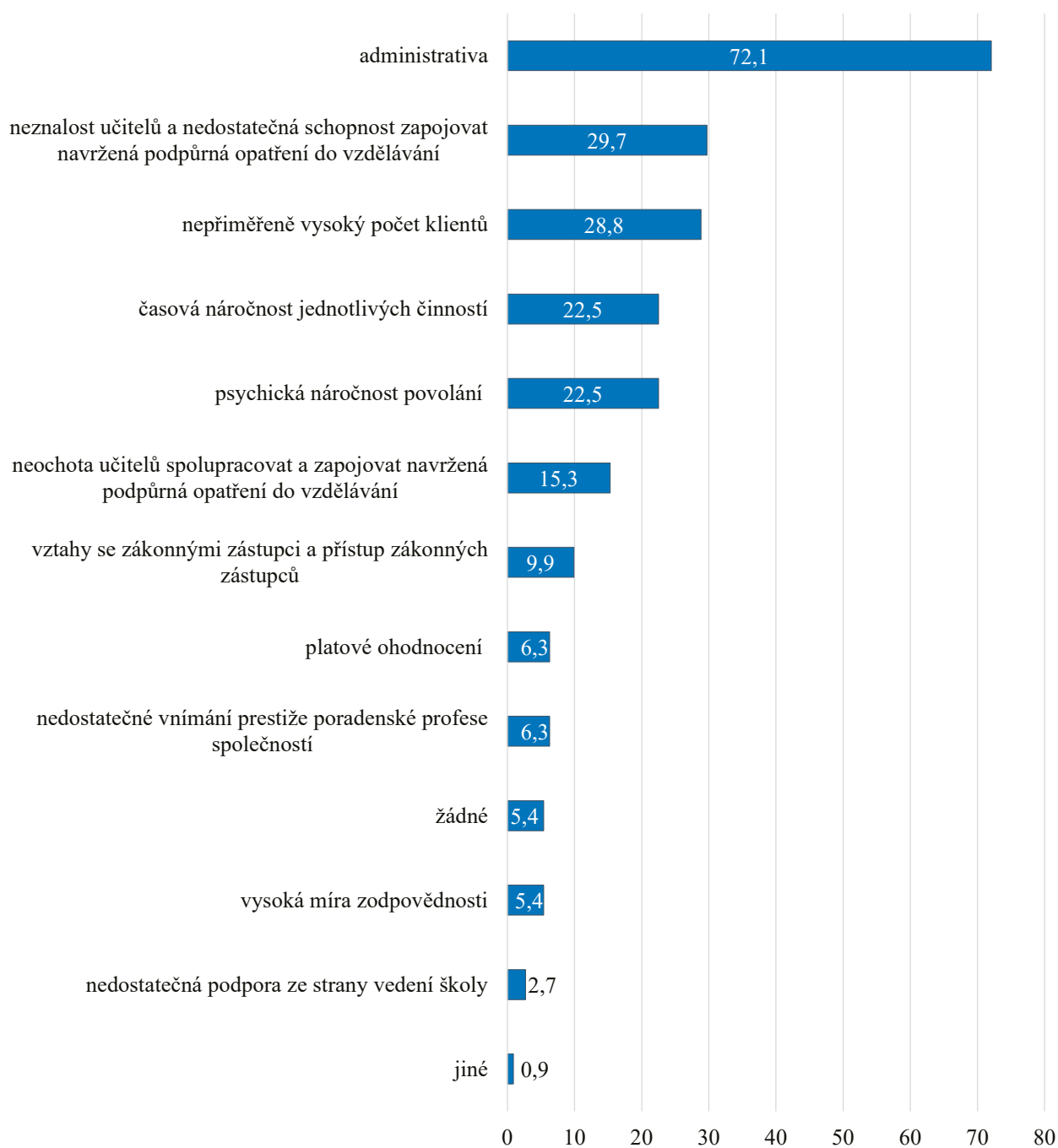
⁶⁵ <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Vyuzivani-diagnostickych-nastroj>

9.1.4 Personální podmínky ve školských poradenských zařízeních

Ve školských poradenských zařízeních, zejména v SPC, byl sledován soulad odborného zaměření s personálním obsazením pracovišť. Ze 17 navštívených ŠPZ byly ve čtyřech případech konstatovány výborné kvalifikační předpoklady pracovníků a poradenské služby byly poskytovány na vysoce profesionální úrovni. V 11 zařízeních se jednalo o očekávanou úroveň, kdy pracovníci byli erudováni vykonávat specializované činnosti ŠPZ. Jedno SPC však bylo hodnoceno ČŠI z hlediska kvalifikace jako vyžadující zlepšení, v jednom SPC byl konstatován nevyhovující stav. Všechna zařízení měla stanovenou vhodnou organizační strukturu a náplň práce jednotlivých pracovníků odpovídala jejich kvalifikačním předpokladům. Pouze v jednom zařízení bylo konstatováno, že nemá dostatečné personální složení odborných pracovníků v souladu se zaměřením služeb, které poskytuje.

Ve všech ŠPZ byla komunikace pracovníků s klienty, jejich zákonnými zástupci a kolegy hodnocena kladně, vždy byl dodržen respektující a vstřícný přístup. Rovněž kolegiální vztahy a pracovní klima na jednotlivých pracovištích či schopnost spolupráce odborných pracovníků navzájem, ale také s jinými ŠPZ, byly vnímány pozitivně.

V dotazníkovém šetření pro odborné pracovníky ŠPZ zaměřeném na negativní vlivy ovlivňující jejich práci a její kvalitu byla stejně jako v minulých letech nejčastěji udávána vysoká administrativní zátěž. Z rozhovorů s jednotlivými pracovníky vyplynulo, že je pro ně zejména zatěžující používání elektronického formuláře pro vypracování doporučení ke vzdělávání. Mírný nárůst vykazuje problematika spolupráce učitelů se ŠPZ, a to jejich neochota či nedostatečná schopnost zapojovat navržená podpůrná opatření klientům do jejich vzdělávání. Opakovaně je ze strany ŠPZ zaznamenáván negativní dopad na kvalitu práce ŠPZ v důsledku vysokého počtu klientů na jednoho pracovníka, dále také časová náročnost jednotlivých činností a psychická náročnost povolání.

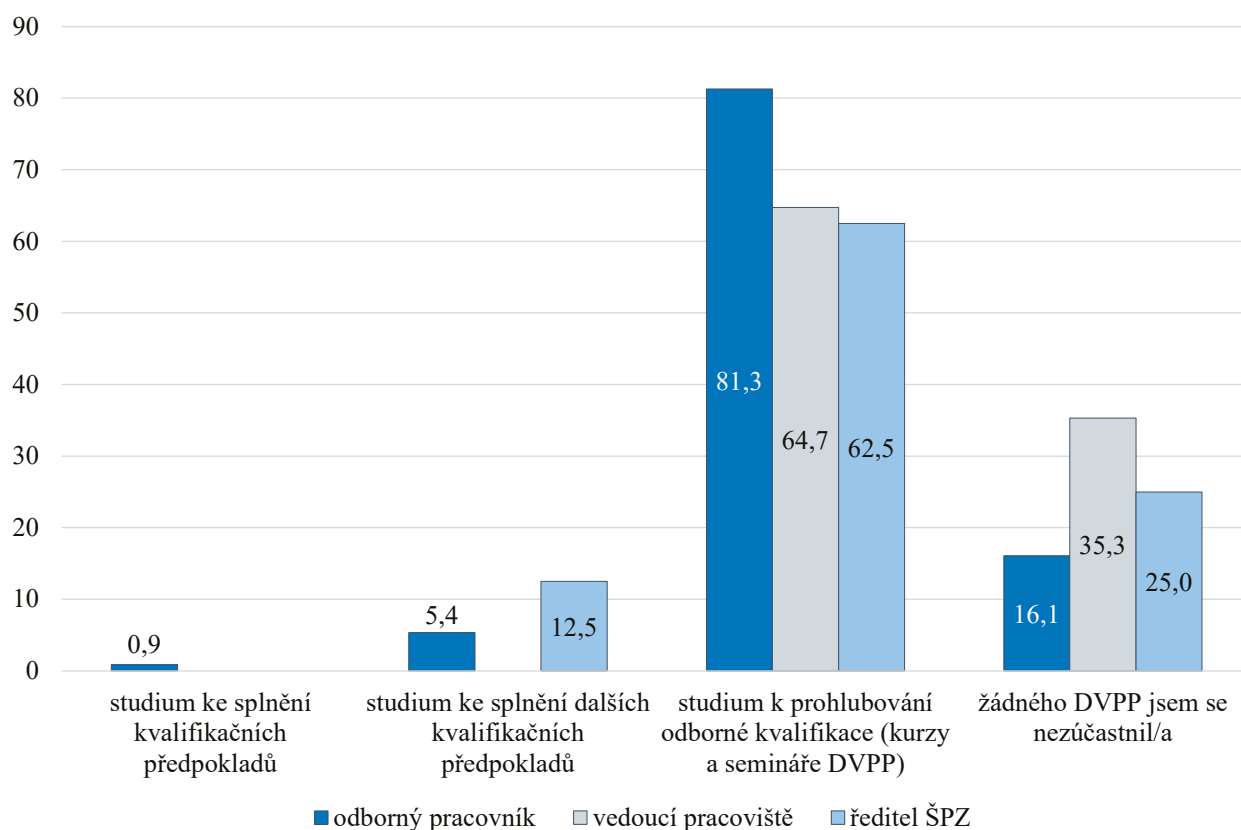
GRAF 108 | Problematické oblasti činnosti ŠPZ – odborní pracovníci ŠPZ (v %)

Vedoucí pracovišť opakovaně uváděli jako faktory negativně ovlivňující kvalitu práce ŠPZ rovněž vysokou administrativní zátěž (88,2 %), nedostatečný rozpočet ŠPZ a finanční prostředky (52,9 %), nepružnou nebo nepřehlednou legislativu (29,4 %), nedostatečnou kapacitu ŠPZ (17,6 %) a nemožnost snížit podíl přímé pedagogické činnosti zástupcům, např. vedoucím odloučených pracovišť (17,6 %).

Vzdělávání pedagogických pracovníků bylo i ve školním roce 2021/2022 ovlivněno pandemií covidu-19, vzdělávací aktivity se odehrávaly převážně v online prostředí. V rámci profesního rozvoje se pracovníci ŠPZ většinou účastnili studia k prohlubování odborné kvalifikace – to se týká jak odborných pracovníků (81,3 %), tak i vedoucích pracovišť (64,7 %) a ředitelů (62,5 %). V největší míře bylo jejich další vzdělávání zaměřeno na zvýšení kompetencí v používání diagnostických nástrojů (41,6 %), na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (38,0 %), vzdělávání v oblasti intervenčních technik (16,8 %), supervizní setkání (10,9 %), vzdělávání zaměřené na prevenci a projevy rizikového chování u dětí a žáků (9,5 %), bezpečnost a ochranu zdraví (8,0 %), legislativní oblast (7,3 %) či terapeutický výcvik (7,3 %).

Přes evidentní snahu zvyšovat kvalitu a efektivitu práce v ŠPZ formou dalšího vzdělávání se, stejně jako v loňském školním roce, žádného vzdělávání nezúčastnilo 16 % odborných pracovníků a 25 % ředitelů ŠPZ. Počet vedoucích pracovníků, kteří se neúčastnili dalšího vzdělávání, oproti minulému školnímu roku významně vzrostl, a to z 11 % na 35 %. To může v souvislosti s novými ohrožujícími jevy spojenými např. s dopady pandemie covidu-19 na děti a žáky v důsledku distančního vzdělávání znamenat významné riziko pro poradenskou péči směřovanou k dětem se SVP s nežádoucími dopady na jejich další vzdělávání.

GRAF 109 | Profesionální rozvoj pracovníků ŠPZ (formy dalšího vzdělávání v rozdělení odborný pracovník – vedoucí pracoviště – ředitel ŠPZ) – podíl odpovědí (v %)



Z dotazníkových šetření dále vyplynulo, že by vedoucí pracovníci ŠPZ a ředitelé uvítali ze strany nadřízených organizací vyšší podporu v oblasti řízení ŠPZ, v legislativních záležitostech a supervizních setkáních včetně metodického vedení. Vedoucí pracovníci, stejně jako odborní pracovníci ŠPZ, by navíc uvítali vyšší podporu v oblasti diagnostiky a diagnostických nástrojů.

9.1.5 Řízení školského poradenského zařízení

Ředitelé, až na jednu výjimku, splňovali předpoklady pro výkon funkce ředitele tak, jak stanoví zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Ve školním roce 2021/2022 proběhla dvě konkurzní řízení, jedno bylo vyhlášeno z důvodu odchodu ředitele do důchodu, druhé z důvodu ukončení řádného funkčního období ředitele školy. Do obou konkurzů byli přihlášení dva uchazeči, na místo ředitele byl zřizovatelem vždy jmenován nejvhodnější uchazeč.

Positivně byly hodnoceny zejména interpersonální vztahy na pracovištích a příznivá pracovní atmosféra. Většina ředitelů se podílela na vytváření příznivých mezilidských vztahů, předcházení či řešení případných konfliktních situací. Jejich řídicí a kontrolní činnost však byla kladně hodnocena pouze u 9 ze 17 hodnocených ŠPZ. U šesti byla úroveň vedení, pravidelného monitoringu a vyhodnocování práce ŠPZ včetně přijímání účinných opatření na úrovni vyžadující zlepšení, ve dvou zařízeních byla tato oblast fungování ŠPZ hodnocena jako nevyhovující. S tím souvisí zjištěná porušení právních předpisů, a to jak v oblasti dokumentace škol a školských zařízení, tak právních předpisů vybraných ustanovení týkajících se školského

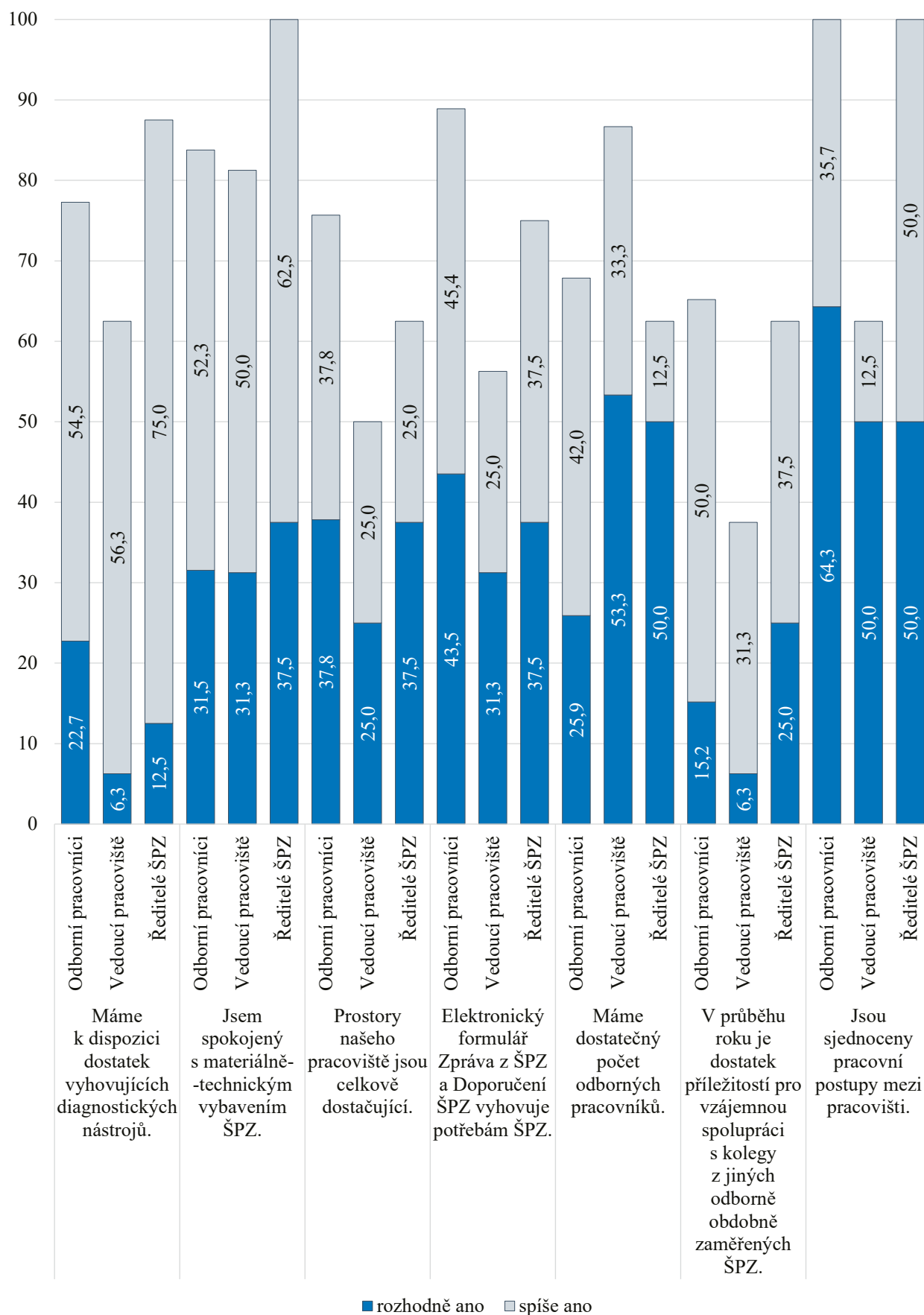
poradenství (např. zápis ve školském rejstříku, chyby ve vnitřních řádech ŠPZ, ve vedení evidence klientů, ve spisové dokumentaci klientů, ale i v poskytování odborných služeb, kdy byla shledána pochybení v zařazování klientů do škol a školských zařízení zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona).

Většina ŠPZ měla jasnou vizi a realistickou strategii svého rozvoje, která byla sdílena všemi pracovníky. U dvou ŠPZ byl stav v této oblasti označen jako nevyhovující – koncepce rozvoje nebyla buď ustanovena vůbec, nebo neodpovídala skutečným možnostem a potřebám ŠPZ. S tím souvisí i hodnocení na úrovni vyžadující zlepšení u šesti ŠPZ, ve kterých nebyla vyhovujícím způsobem jasně stanovena pravidla pro konstruktivní komunikaci mezi všemi aktéry, u dvou byla tato oblast vyhodnocena jako nevyhovující s výrazným dopadem na poskytované poradenské služby.

V téměř polovině ŠPZ byly shledány nedostatky v prostorových a materiálních podmínkách, které měla ŠPZ k dispozici (viz kapitola 9.1.2). S tímto hodnocením úzce souvisí hodnocení řízení ŠPZ v oblasti cílené péče o udržování a rozvoj prostorových a materiálních podmínek ŠPZ, kdy u sedmi zařízení (z celkového počtu 17 hodnocených ŠPZ) byla konstatována úroveň vyžadující zlepšení.

Dotazníkové šetření poukázalo na neshody ve vnímání některých oblastí fungování ŠPZ odbornými pracovníky, vedoucími pracovníky a řediteli (viz graf 110). Nejvíce rozdílné názory se ukazují na používání elektronického formuláře pro vypracování zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání, na prostorové možnosti ŠPZ, na dostatek příležitostí pro vzájemnou spolupráci s jinými ŠPZ a na sjednocení postupů mezi jednotlivými pracovišti. Ve většině těchto případů se nejvýrazněji odlišují názory vedoucích pracovišť, evidentní je tak mj. odlišné vnímání zmiňovaných aspektů vedoucími pracovišť a řediteli ŠPZ.

GRAF 110 | Hodnocení vybraných aspektů řízení ŠPZ – podíl odpovědí (v %)



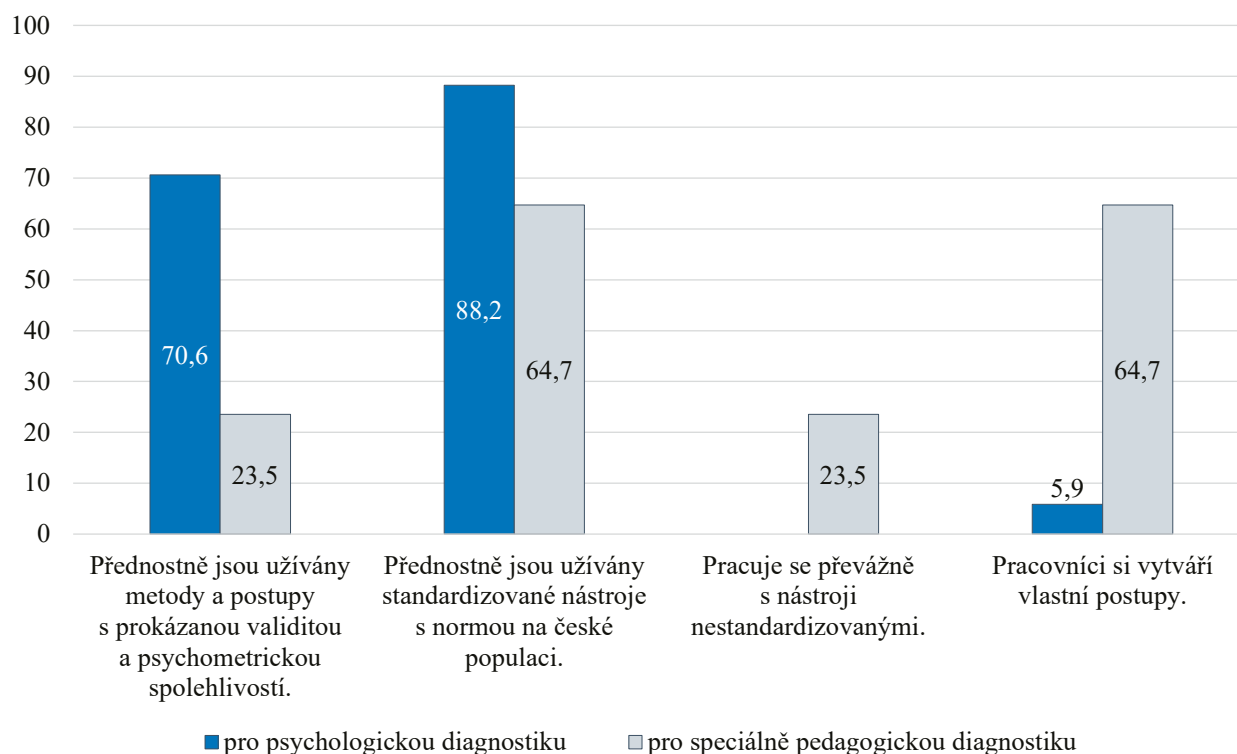
9.2 Průběh poradenské činnosti

ČŠI při své inspekční činnosti sledovala, zda ŠPZ evidovala žádosti o poskytnutí poradenské služby (dvě ŠPZ neplnila tuto povinnost), jakým způsobem evidence probíhala (písemná evidence, elektronická evidence, kombinace písemné a elektronické evidence) a zda ŠPZ splnila povinnost poskytnout poradenskou službu do tří měsíců od podání žádosti (dvě ŠPZ tuto lhůtu nedodržela).

Z hodnocených 17 ŠPZ bylo hodnoceno očekávanou úrovní devět zařízení, kde odborní pracovníci vedli předepsanou dokumentaci a v zařízení byly dodržovány zákonné termíny vztahující se k poskytnutí poradenské služby a následnému zpracování písemných výstupů do 30 dní od jejího ukončení. Úrovní vyžadující zlepšení bylo hodnoceno pět zařízení, většinou se jednalo o drobné nedostatky ve vedení dokumentace, v některých případech došlo k nedodržení stanovených termínů pro vyšetření klienta a vydání zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání. Tři ŠPZ byla hodnocena na nevyhovující úrovni, neboť chyběla povinná dokumentace nebo neobsahovala všechny náležitosti dle požadavků legislativy, ŠPZ nedodržovala stanovené termíny pro vyšetření klienta a vydání zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání, příp. nevedla záznamy o termínech přijatých žádostí o poskytnutí poradenské služby.

Při poskytnutí služby spočívající ve speciálně pedagogické nebo psychologické diagnostice speciálních vzdělávacích potřeb ve 13 případech ŠPZ používala vhodně volené standardizované diagnostické nástroje, odborní pracovníci byli proškoleni v jejich používání a vyhodnocování probíhalo dle pokynů k interpretaci testů. Ve třech zařízeních tato oblast vyžadovala zlepšení, dostupné diagnostické nástroje nezabezpečovaly odpovídající diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb žáka, příp. ŠPZ samotné diagnostiku neprovádělo, přestože mělo dostupné a odpovídající diagnostické nástroje, vycházelo při stanovení podpůrných opatření pouze ze zpráv a závěrů jiných odborníků, což snižovalo objektivitu a vhodnost nastavených podpůrných opatření. Jedno ŠPZ bylo ze strany ČŠI hodnoceno nevyhovující úrovní, používané diagnostické nástroje byly zastaralé a neodpovídaly požadavkům praxe.

Psychologická vyšetření byla v 70,6 % ŠPZ (tzn. ve 12 ze 17 sledovaných ŠPZ) realizována pomocí metod a postupů s prokázanou validitou a psychometrickou spolehlivostí, 88,2 % dotázaných ŠPZ přednostně využívalo standardizované nástroje s normami na českou populaci. Speciální pedagogové využívali ve zvýšené míře také vlastní diagnostické postupy (v 64,7 % dotázaných ŠPZ) či nástroje nestandardizované pro českou populaci (23,5 %).

GRAF 111 | Využívání diagnostických metod (pro psychologickou diagnostiku / pro speciálně pedagogickou diagnostiku) – podíl ŠPZ (v %)

Součástí standardního vyšetření v ŠPZ byl zejména sběr anamnestických dat a speciálně pedagogická, příp. psychologická diagnostika. V polovině zařízení probíhala také pedagogická nebo sociální diagnostika.

Zpráva ŠPZ a doporučení ŠPZ jsou hlavními výstupy poradenských služeb směřujících k zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb nebo mimořádného nadání žáka. ČŠI hodnotila mimo obsahovou stránku i stránku formální, tzn. zda oba vystavené dokumenty obsahovaly všechny náležitosti uložené legislativními normami. Ve čtyřech ŠPZ (23 %) byla shledána pochybení v obsahu zpráv z vyšetření, které neobsahovaly údaje o datu přijetí žádosti o poradenskou službu a anamnestické údaje klienta. Dalšími pochybeními byly neuvedení dosavadní poradenské péče, podkladů, z nichž ŠPZ při stanovování podpůrných opatření vycházelo, a chybějící popis obtíží žáka. Ojedinele chybělo datum vystavení zprávy, identifikační údaje ŠPZ a pracovníka, který dokument vystavil, poučení o možnosti revize, shrnutí průběhu a výsledků vyšetření včetně popisu speciálních vzdělávacích potřeb klienta. Zvýšený podíl pochybení ve zprávách z vyšetření úzce souvisí se zjištěním, že pouze v 10 ŠPZ jsou vždy ověřovány diagnostické a poradenské závěry uvedené ve zprávě a doporučení ŠPZ pověřeným pracovníkem. V pěti ŠPZ probíhá tato kontrola pouze namátkově, ve dvou ŠPZ tato kontrola neprobíhala vůbec.

Všechna hodnocená ŠPZ vydávala také doporučující posouzení k odkladu školní docházky, ve 14 ŠPZ byla klientům vydávána doporučení k uzpůsobení společné části maturitní zkoušky, k přijímacímu řízení nebo k závěrečným zkouškám, v devíti ŠPZ byla vystavována zpráva z komplexního vyšetření určená pro jiné odborníky, kteří s klientem pracují. Pouze třetina ŠPZ vystavovala zprávy o průběhu psychologické péče na základě dlouhodobého vedení klienta, zprávy o průběhu reedukace u klientů se speciálními vzdělávacími potřebami a doporučení k prodloužení studia.

Signálem, že stále přetrvávají obtíže ve spolupráci škol a školských zařízení se ŠPZ, je skutečnost, že pouze tři zařízení vydala zprávu pro vedení školy (např. ze skupinových preventivních programů nebo sociometrického šetření ve třídě) a dvě zařízení zprávy pro třídního učitele (např. výstupy z kariérového poradenství apod.).

Poradenští pracovníci v 88 % ŠPZ při výkonu své činnosti respektovali osobnost klienta, v souladu s legislativními požadavky nakládali s osobními a citlivými daty a dbali na ochranu soukromí klienta a jeho rodiny.

V jedné PPP však ČŠI zaznamenala v této oblasti pochybení, které se týkalo metodické činnosti poradny, v jednom SPC bylo shledáno zásadní pochybení spočívající v minimu realizované diagnostické činnosti a v nakládání s osobními a citlivými údaji klientů, které nebylo v souladu s legislativními požadavky. V obou zmíněných případech se jedná o soukromé subjekty.

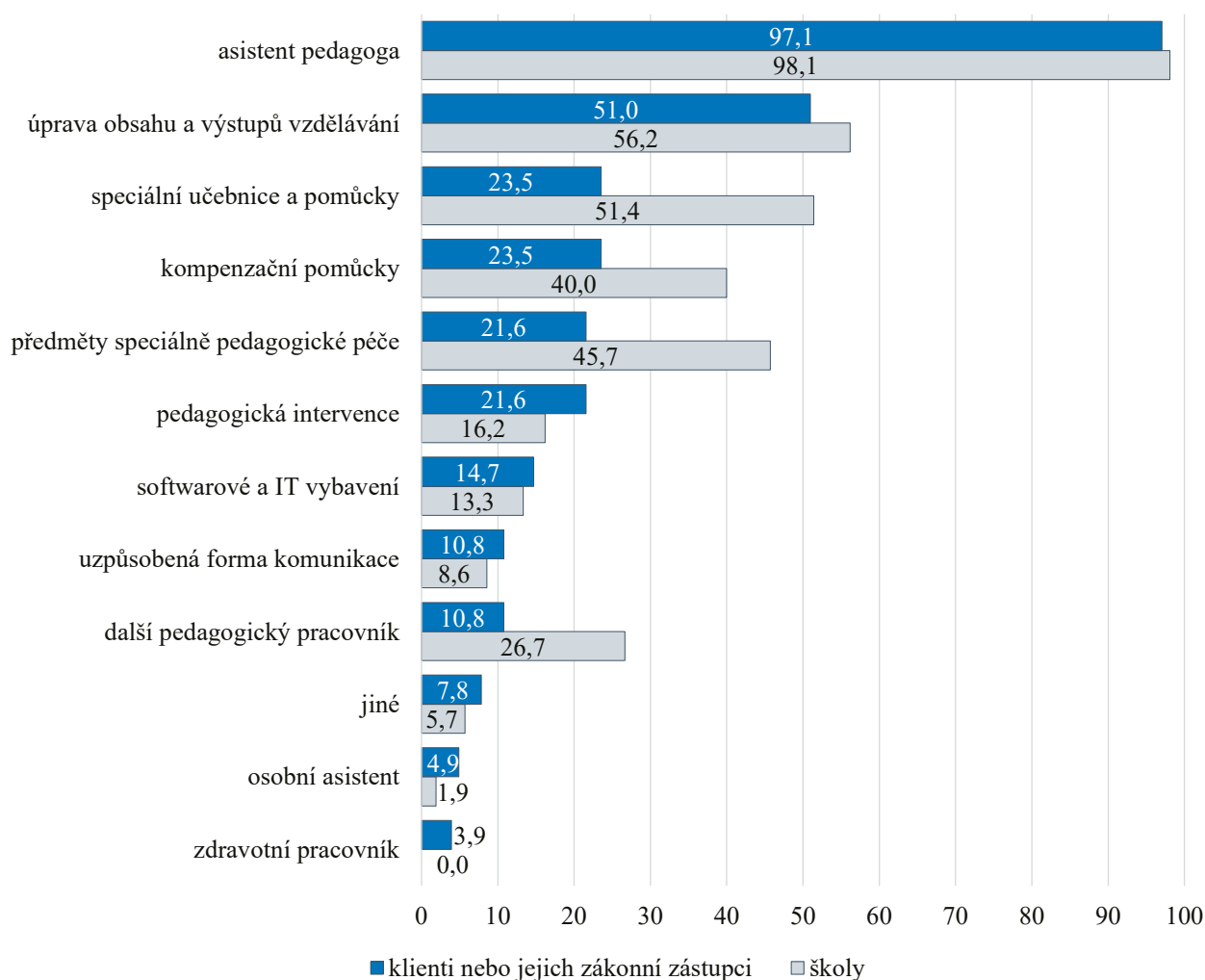
Z dotazníkového šetření vyplynulo, že při žádosti o poskytnutí poradenské služby klienti i školy přichází s konkrétními požadavky, jaká podpůrná opatření od ŠPZ očekávají.

TABULKA 103 | Požadavky na podpůrná opatření – klienti a školy, podíl odpovědí odborných pracovníků ŠPZ (v %)

Požadavky na podpůrná opatření	Velmi často	Občas	Téměř nikdy nebo vůbec
Přicházejí klienti nebo jejich zákonní zástupci s konkrétními požadavky na podpůrná opatření, která mají být klientům přiznána?	23,9	70,6	5,5
Přicházejí školy s konkrétními požadavky na podpůrná opatření, která mají být jejich žákům přiznána?	47,7	48,6	3,7

Mezi nejčastěji žádaná podpůrná opatření patřilo poskytnutí asistenta pedagoga (klient nebo zákonní zástupci o něj žádali v 97,1 % případů, školy v 98,1 % případů). Dalšími požadavky byla především úprava obsahu a výstupů vzdělávání, doporučení kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a pomůcek, doporučení pedagogické intervence nebo předmětu speciálně pedagogické péče.

GRAF 112 | Podpůrná opatření podle preferencí vyjádřených klienty a školami – podíl ŠPZ (v %)



Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. projednávala ŠPZ před vydáním doporučení ke vzdělávání návrh doporučených podpůrných opatření se školou a sledovala, vedla-li k naplňování vzdělávacích potřeb klientů, přičemž

přihlédla k vyjádření škol. Efektivita spolupráce ŠPZ se školami byla nicméně vyhodnocována pouze v polovině navštívených zařízení. Nejčastějším důvodem, kvůli kterému nebylo možné ve školách zajistit podpůrná opatření, byl nedostatek kvalifikovaných pedagogických pracovníků (62,9 %).

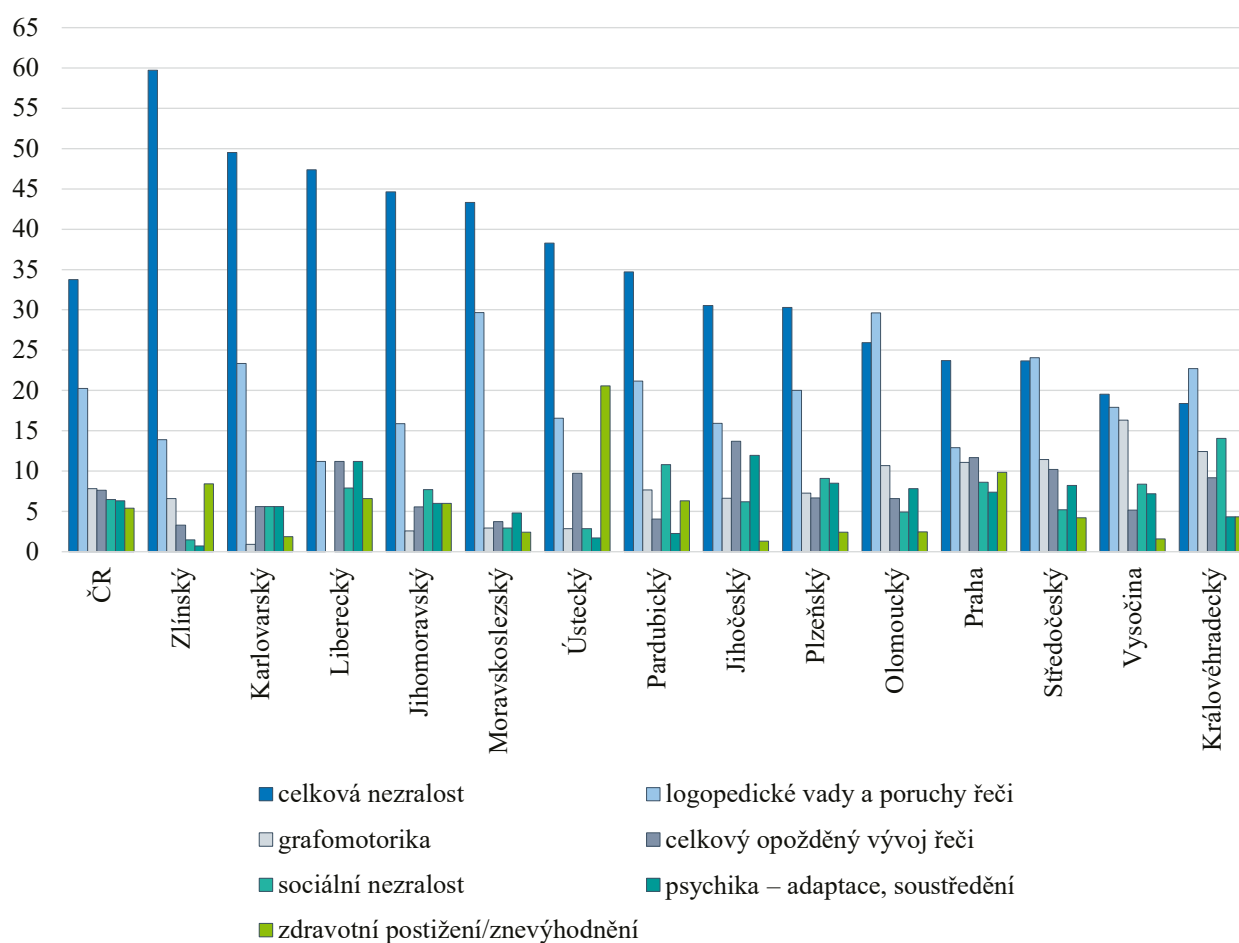
GRAF 113 | Důvody, kvůli kterým nebylo možné zajistit ve školách podpůrná opatření – podíl ŠPZ (v %)



V kategorii jiné byly nejčastěji uvedeny nemožnost zajištění vhodných prostor pro individuální vzdělávání či relaxaci, nedostatek jazykově kompetentních asistentů pedagoga pro žáky s odlišným mateřským jazykem, obtíže se zajištěním organizačních úprav vzdělávání včetně odlišné délky vyučovacích jednotek a neochota školy vzdělávat žáka podle individuálního vzdělávacího plánu.

ŠPZ, zejména PPP, zjišťují také pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku. V souvislosti s pandemií covidu-19 byl zaznamenán vyšší tlak na ŠPZ ze strany zákonných zástupců, kteří ve zvýšené míře žádali o odklad školní docházky s cílem oddálit případné distanční vzdělávání. Z tematické zprávy ČŠI Využívání diagnostických nástrojů a doporučená podpůrná opatření v ŠPZ⁶⁶ je možné vysledovat značnou nejednotnost v důvodech, pro které byl v jednotlivých krajích udělen odklad školní docházky. Nejčastěji udávaným důvodem byla celková nezralost dítěte, případně opožděný vývoj řeči, logopedické vady a poruchy řeči. V Ústeckém kraji dosahuje poměrně vysokých hodnot také nezralost dítěte z důvodu sociokulturního zázemí, což může souviset s počtem vyloučených lokalit v tomto kraji.

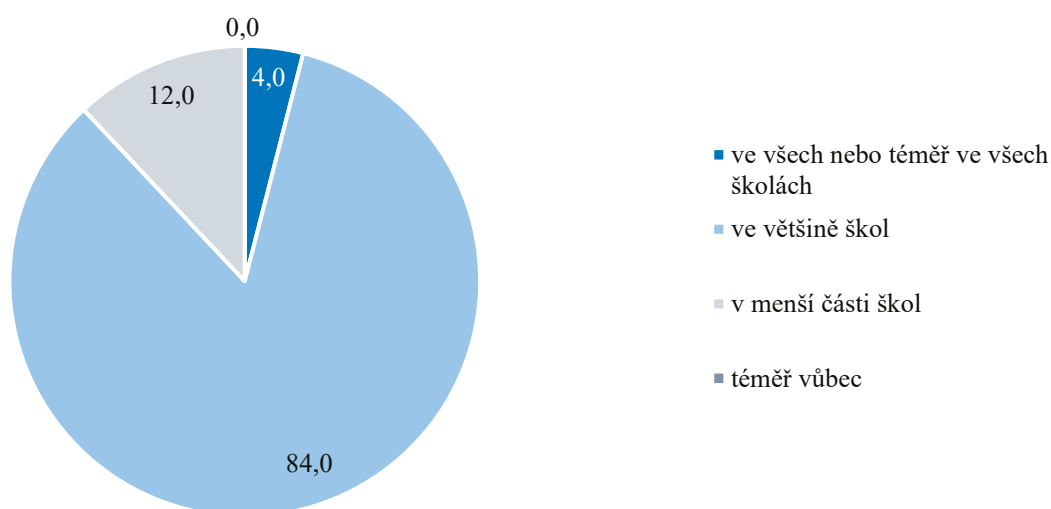
⁶⁶ <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Vyuzivani-diagnosticky-nastroj>

GRAF 114 | Hlavní příčiny odkladů povinné školní docházky v jednotlivých krajích 2021/2022 – podíl příčin (v %)⁶⁷

ŠPZ poskytují poradenské služby také školám a školským zařízením. Metodickou podporu související se vzdáváním konkrétního klienta se speciálními vzdělávacími potřebami poskytlo 16 ze 17 hodnocených zařízení. Dvanáct ŠPZ cíleně metodicky podporovalo výchovné poradce škol a jedenáct ŠPZ také asistenty pedagoga.

Z dotazníkového šetření mezi vedoucími pracovníky ŠPZ vyplynulo, že se kvalita práce škol s klienty se speciálními vzdělávacími potřebami v důsledku dopadu vyhlášky 27/2016 Sb. ve většině škol zlepšila.

⁶⁷ Pozn.: Uvedeny jsou příčiny s výskytem nad 5 % pro celou ČR.

GRAF 115 | Zlepšení kvality práce škol se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podle zkušeností vedoucích pracovníků ŠPZ (v %)

Specifika spolupráce s jednotlivými školami jsou také výrazně ovlivněna socioekonomickým složením klientů a lokalitou, ve které se škola nachází.

Přibližně polovina dotázaných ŠPZ spolupracovala alespoň s jednou školou, ve které se ve vyšší míře vzdělávali klienti z vyloučených lokalit, příp. z rodin ohrožených sociálním vyloučením. Ředitelé i vedoucí pracovníci udávali, že v těchto školách probíhal vyšší podíl poradenské činnosti přímo ve škole a docházelo k zohledňování znevýhodnění klienta z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek v případě dalších diagnostikovaných obtíží klienta a ve vzdělávání.

Jako problematickou hodnotila komunikaci se zákonnými zástupci většina ředitelů a vedoucích pracovníků, z toho v 16 ŠPZ se jednalo o ojedinělé potíže, v jednom ŠPZ šlo ale o potíže v komunikaci s převážnou většinou zákonných zástupců.

Téměř všechna ŠPZ v případě, že speciální vzdělávací potřeby klienta přesahovaly jejich odbornou kvalifikaci, doporučila klientovi či jeho zákonnému zástupci navštívit jiného specialistu a spolupracovala s ním při nastavování podpůrných opatření. Nejčastěji se jednalo o doporučení odborného lékaře, příp. jiného ŠPZ.

9.3 Výsledky školských poradenských zařízení

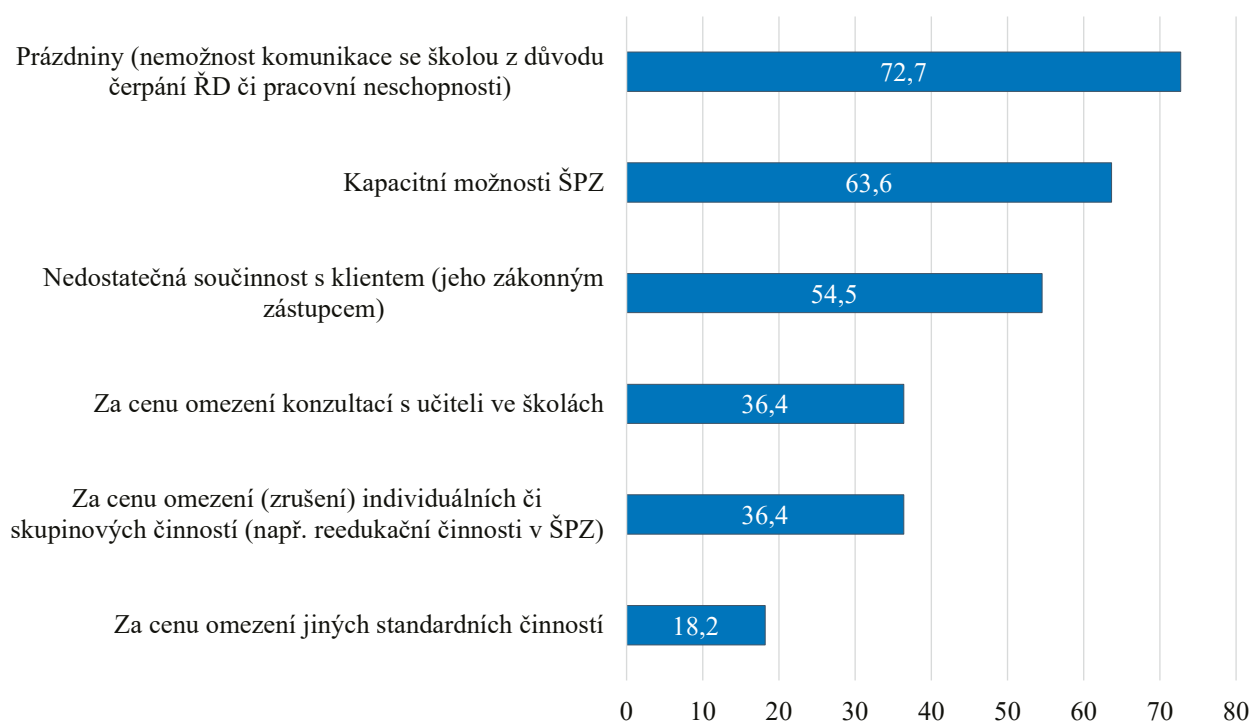
Hlavním úkolem ŠPZ je zejména vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný a psychický vývoj klientů, pro jejich sociální vývoj a rozvoj osobnosti, naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů před zahájením a v průběhu vzdělávání, zjišťování jejich speciálních vzdělávacích potřeb a mimořádného nadání, doporučování vhodných podpůrných opatření a vyhodnocování jejich poskytování, prevence a řešení vzdělávacích a výchovných obtíží, prevence různých forem rizikového chování a dalších problémů souvisejících se vzděláváním, metodická podpora pedagogů, kteří se podílejí na vzdělávání klientů se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných klientů, výchovných poradců, školních metodiků prevence, asistentů pedagoga a dalších pedagogických i nepedagogických pracovníků, kteří se podílejí na zajišťování podpůrných opatření ve vzdělávání klientů.

Úkolem ČŠI je sledovat dopady činnosti ŠPZ na klienty a jejich zákonné zástupce, školy a školská zařízení, přičemž je vždy na prvním místě sledován zájem klienta.

ŠPZ poskytují svoje služby na základě žádosti o poradenskou službu, a to do tří měsíců od jejího přijetí. ČŠI shledala, že v sedmi ze 17 ŠPZ jsou schopni žádosti, včetně dodržení lhůty tří měsíců, vyhovět vždy, v devíti ŠPZ ve většině případů. V jednom ŠPZ bylo však zjištěno, že poradenští pracovníci nebyli schopni dodržet lhůty k poskytnutí poradenské služby a docházelo k prodlevě mezi žádostí o poradenskou službu a jejím faktickým poskytnutím. Tato prodleva má vždy negativní dopad na klienta, neboť dochází k prodlení v doporučení vhodných podpůrných opatření a klient nemá naplněny rovné příležitosti ve vzdělávání.

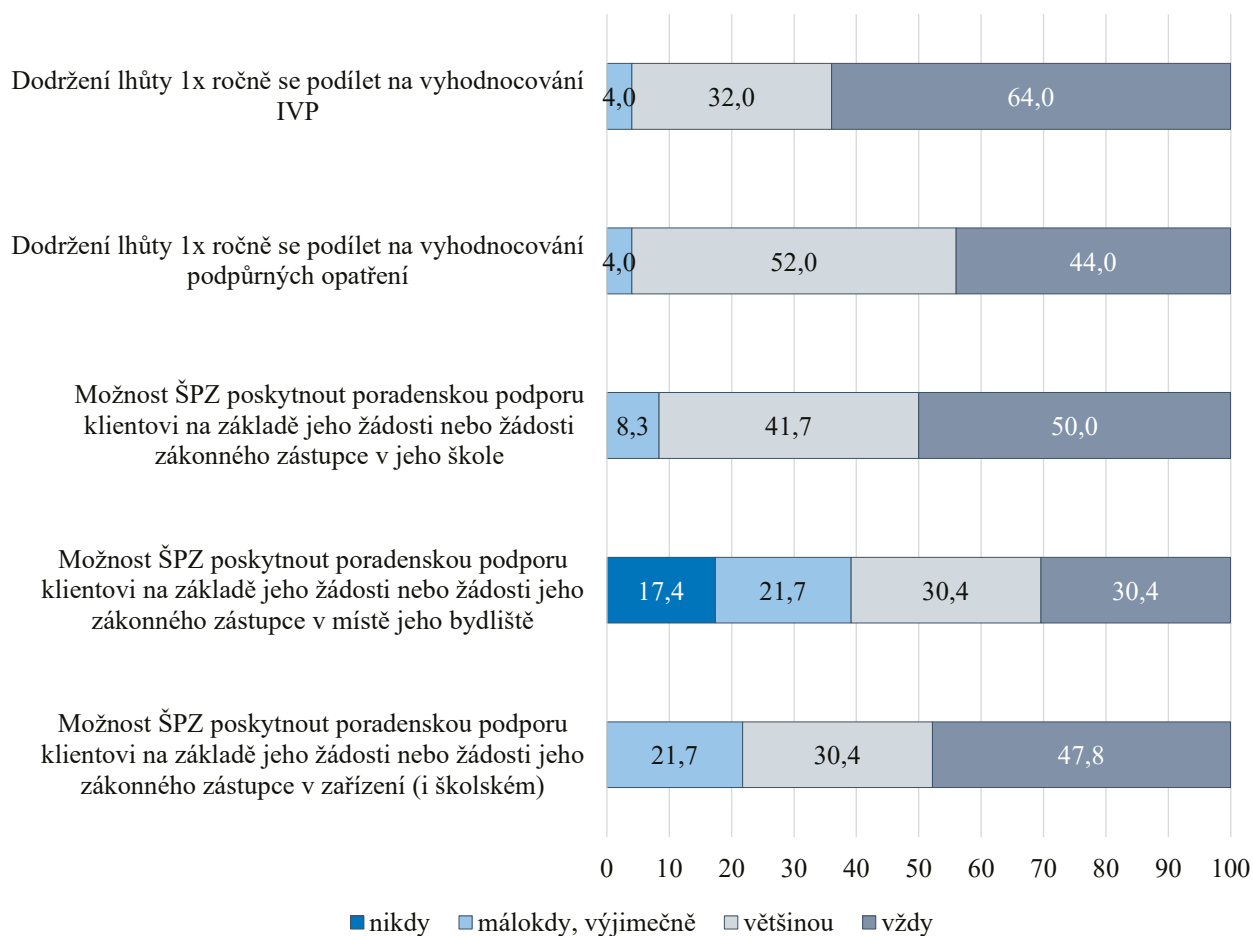
Nejčastěji udávanými důvody, proč nebyla poradenská služba poskytnuta v řádném termínu, byly kapacitní možnosti ŠPZ. Dále byl řediteli i vedoucími pracovníky zmiňován jako důvod prodlevy prázdninový režim jak v ŠPZ, tak ve školách a nedostatečná součinnost klienta nebo jeho zákonného zástupce (např. opakované nedostavení se v domluveném termínu). Přibližně třetina dotázaných ředitelů a vedoucích pracovníků ŠPZ uváděla, že zvládají dodržet tříměsíční lhůtu k poskytnutí poradenské pomoci, ale pouze na úkor jiné činnosti (např. individuální či skupinové činnosti, konzultace ve školách). Pozitivní bylo, že žádné ŠPZ nedodržovalo zákonné lhůty za cenu omezení konzultací se zákonnými zástupci nebo za cenu porušení zákoníku práce.

GRAF 116 | Důvody, resp. důsledky nedodržení lhůty pro zahájení poradenské činnosti – podíl odpovědí (v %)



Roční lhůtu k vyhodnocení naplňování individuálního vzdělávacího plánu byla, dle svých odpovědí, ŠPZ ve většině případů schopna dodržet. Ředitelé a vedoucí pracovníci jako nejčastější důvod nedodržení lhůt opětovně uváděli prázdniny (resp. řádnou dovolenou či pracovní neschopnost), což ovšem vypovídá o nedostatcích v oblasti personálního řízení ŠPZ. Dalšími častými důvody byly kapacitní možnosti ŠPZ a nedostatečná součinnost klienta (či jeho zákonného zástupce). Obdobné důvody platí i v případech, že ŠPZ neplnilo stanovené lhůty k vyhodnocení doporučených podpůrných opatření.

Přestože ředitelé a vedoucí pracovníci sdělili, že nemívají problém s vyhodnocováním individuálních vzdělávacích plánů a podpůrných opatření v zákonných lhůtách (graf 117), bylo v této oblasti shledáno ve 4 % případů pochybení, kdy poradenská zařízení nebyla schopna doložit, že vyhodnocování realizují a s jakou četností.

GRAF 117 | Dodržování lhůt v ŠPZ podle vyjádření ředitelů a vedoucích pracovišť ŠPZ – podíl odpovědí (v %)

Nejčastěji udávanými důvody, proč ŠPZ neposkytlo poradenskou službu ve škole, místě bydliště klienta nebo v zařízení, ve kterém se klient nachází, byly jednak nedůvodnost požadavku – ve 42,9 % případů (ve spádovém ŠPZ může být poskytnuta služba na stejné úrovni), jednak časové možnosti pracovníků ŠPZ (25 %). Dále byla uváděna velká vzdálenost ŠPZ od daného místa (12,5 %), příp. je toto místo mimo region, ve kterém ŠPZ poskytuje své služby (17,9 %).

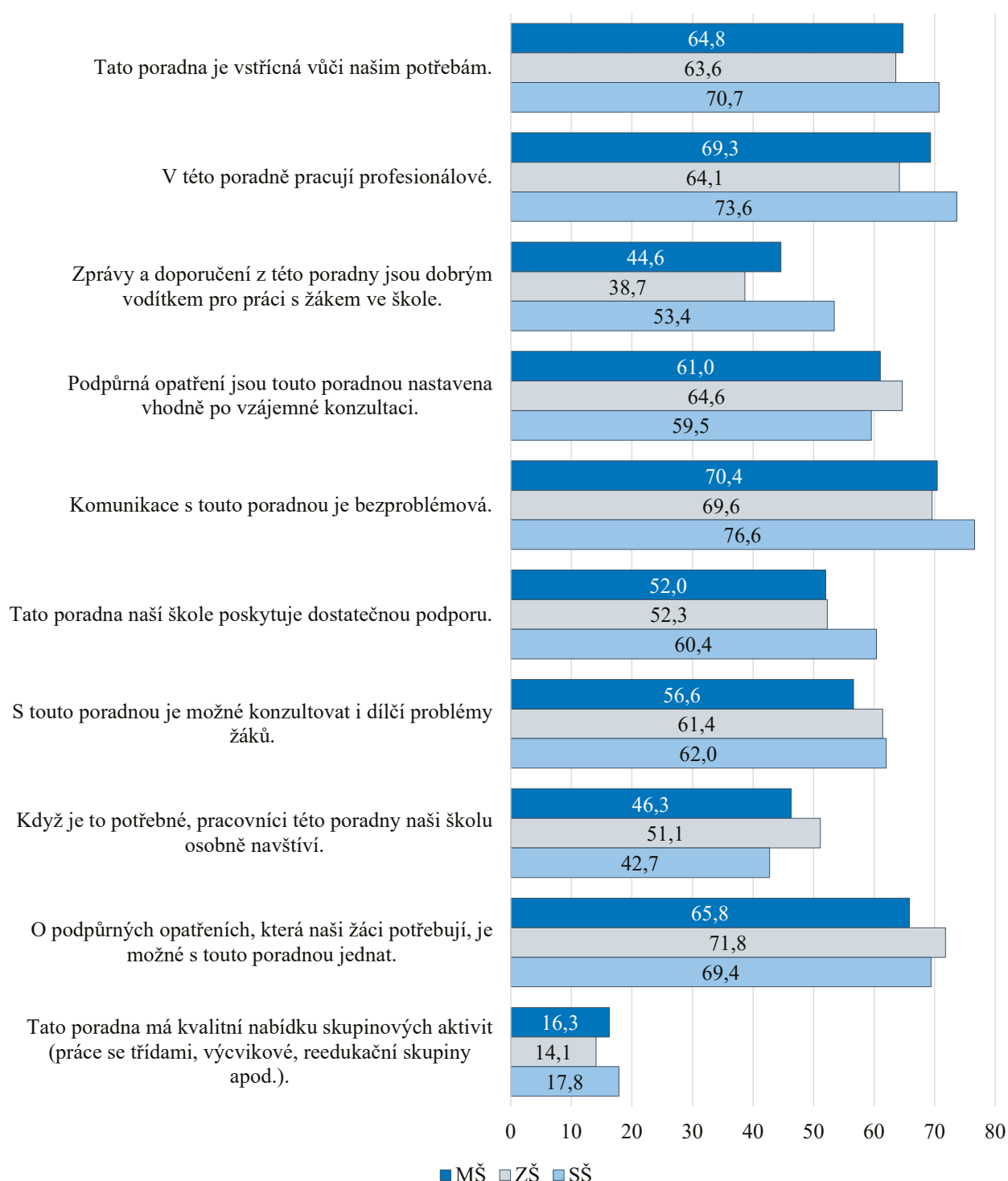
Zpráva ŠPZ a doporučení ŠPZ jakožto hlavní výstupy poradenské činnosti musí obsahovat povinné položky stanovené ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. U čtyř ze 17 hodnocených ŠPZ zpráva z vyšetření neobsahovala všechny předepsané náležitosti. ŠPZ při stanovení podpůrných opatření v několika případech vycházela z podkladů jiných odborníků, které byly starší šesti měsíců (ojediněle starší několika let), přičemž si neověřila rozsah speciálních vzdělávacích potřeb žáka a míru jejich dopadu do vzdělávání jiným způsobem. Takto nastavená podpůrná opatření nemusela odpovídat skutečným potřebám klienta. Pouze devět ŠPZ vedlo na očekávané úrovni o své činnosti předepsanou dokumentaci a dodržovalo předepsané lhůty, včetně vydání zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání do 30 dnů ode dne ukončení posuzování speciálních vzdělávacích potřeb žáka, nejpozději však do tří měsíců ode dne přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci školským poradenským zařízením.

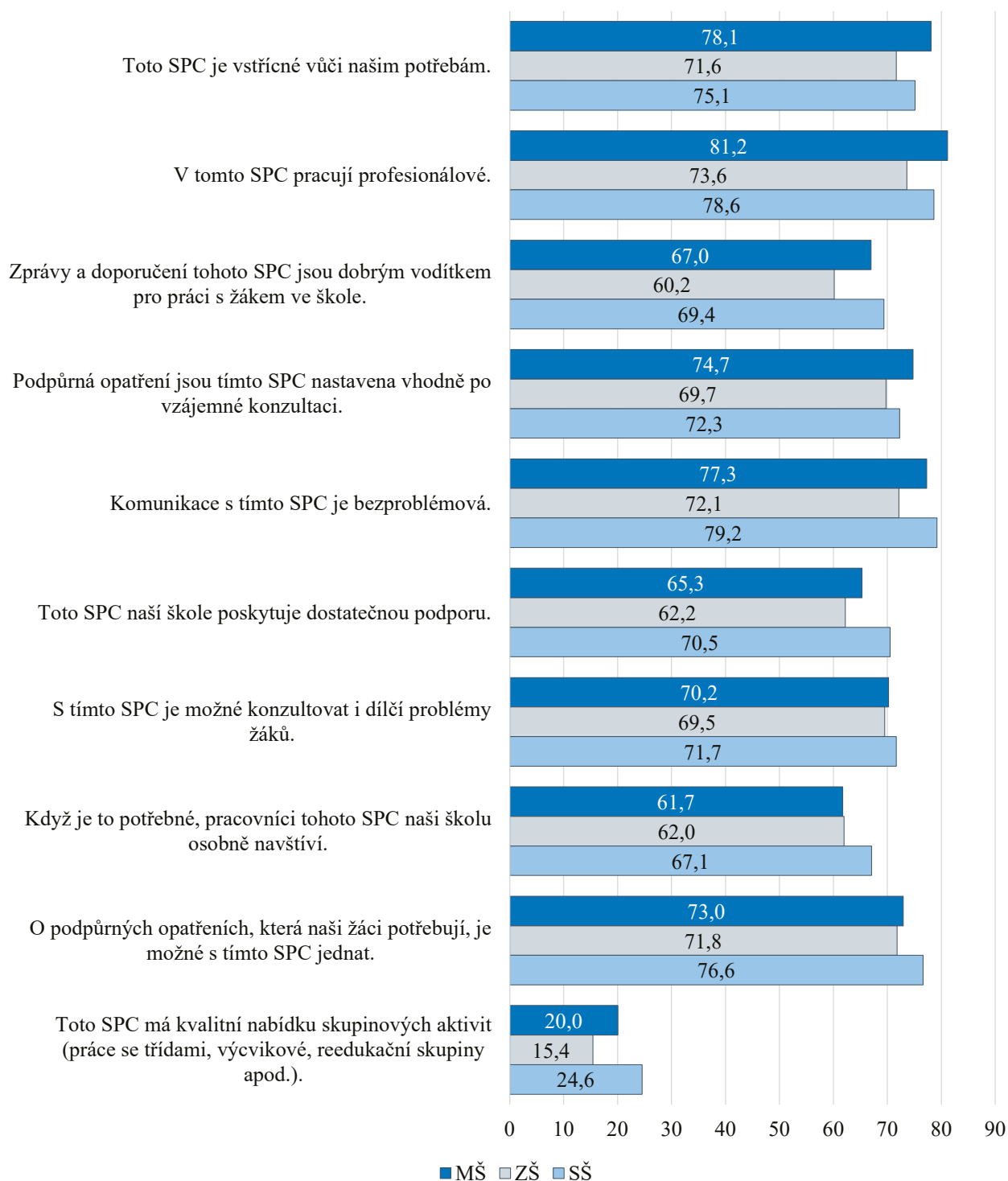
Ze tří hodnocených soukromých ŠPZ bylo pouze jedno hodnoceno ČŠI jako průměrné. Dvě zařízení byla hodnocena ČŠI jako podprůměrná a nedosahovala výsledků hodnocení požadovaných dle § 5 odst. 3 písm. b) zákona č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením.

Z nadstandardních služeb bylo hodnocenými ŠPZ poskytováno např. akreditované vzdělávání pedagogických pracovníků (v rámci doplňkové činnosti), vydavatelská činnost a prodej metodických materiálů a také vytváření vlastních metodických materiálů.

Hodnocení spolupráce mezi školami a ŠPZ bylo sledováno také při komplexní inspekční činnosti ve školách, kdy se ředitelé jednotlivých typů škol (mateřské školy, základní školy, střední školy) vyjadřovali ke spolupráci se „spádovou“, resp. většinou nejbližší PPP a SPC (graf 118 a 119).

GRAF 118 | Hodnocení spolupráce ředitelů MŠ, ZŠ a SŠ s PPP – podíl odpovědi „rozhodně ano“ (v %)



GRAF 119 | Hodnocení spolupráce ředitelů MŠ, ZŠ a SŠ s SPC – podíl odpovědi „rozhodně ano“ (v %)

Výsledky tohoto šetření ukazují, že výstupy činnosti PPP, tedy zpráva z vyšetření a doporučení ke vzdělávání, byly dobrým vodítkem pro práci s žákem ve škole pouze pro polovinu středních škol, 44,6 % mateřských škol a pouze pro 38,7 % škol základních. S tím úzce koresponduje poznatek ČŠI, že výstupy poradenské činnosti byly ověřovány řediteli nebo pověřenými vedoucími pracovníky často namátkově nebo ověřovány nebyly. Pouze v polovině ŠPZ vedoucí pracovníci pravidelně monitorovali a vyhodnocovali práci ŠPZ a přijímali účinná opatření při zjištění nedostatků. Na problematiku potřeby autoevaluace a vnější evaluace upozorňuje ČŠI opakovaně.

Ředitelé škol rovněž uváděli, že PPP jim neposkytovala takovou podporu, jakou by potřebovali. Dále konstatovali, že v případě, že škola vyžadovala a uvítala by metodickou návštěvu přímo ve škole, pracovníci ŠPZ navštívili mateřskou nebo střední školu jen v méně než polovině případů, ZŠ pak potřebnou metodickou návštěvu obdržely v přibližně polovině případů. Nejhůře hodnocenou oblastí ze strany ředitelů škol byla nabídka skupinových aktivit (práce se třídami, výcvikové, reedukační skupiny apod.) ze strany PPP, v průměru pouze 16 % ředitelů škol shledává tuto oblast jako dostatečnou.

Hodnocení spolupráce ředitelů škol s SPC byla více pozitivní než v případě PPP, např. zprávy a doporučení ŠPZ byly hodnoceny ze dvou třetin kladně (v 67,0 % řediteli MŠ, 60,2 % řediteli ZŠ a 69,4 % řediteli SŠ). Nabídka skupinových aktivit ze strany SPC byla však také hodnocena jako nedostatečná, a to 80 % ředitelů škol.

9.4 Závěry a doporučení pro školská poradenská zařízení

Hodnocení ŠPZ probíhalo v souladu s *Kritérii hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2021/2022*. ČŠI hodnotila zejména kvalitu a efektivitu poskytovaných služeb, jejich dopad na vzdělávání klientů, spolupráci mezi ŠPZ a školami nebo školskými zařízeními, ale také podmínky činnosti ŠPZ.

Pozitiva:

- Pozitivní interpersonální vztahy zvyšující kvalitu vzájemné spolupráce se všemi účastníky poradenského procesu.
- Aktivní přístup odborných pracovníků ke svému profesnímu rozvoji.
- Specializace odborně kvalifikovaných pracovníků SPC umožňující zajistit potřeby širokého spektra klientů.
- ŠPZ zmapovaná síť spolupracujících organizací a odborníků.

Slabé stránky:

- Absence uceleného metodického vedení pracovníků ŠPZ podílející se na nejednotném přístupu ŠPZ k poskytování poradenských služeb, výběru diagnostických a intervenčních nástrojů, skladbě a rozsahu doporučovaných podpůrných opatření.
- Nedostatečný počet odborných pracovníků pro poskytnutí poradenské služby ve stanovených lhůtách, případně dodržování lhůt bylo na úkor jiných činností ŠPZ.
- Nedodržení lhůt z důvodu prázdnin, řádné dovolené či pracovní neschopnosti, což vypovídá o nedostatecích v oblasti personálního řízení ŠPZ, resp. nastavení zastupitelnosti odborných pracovníků.
- Nízká účinnost interního kontrolního systému ŠPZ.
- Absence evaluační a autoevaluační činnosti ŠPZ zvyšující efektivitu poskytovaných poradenských služeb.
- Výrazné rozdíly v prostorovém i materiálním vybavení ŠPZ snižující kvalitu poskytovaných poradenských služeb.
- Přetrvávající obtíže ve spolupráci ŠPZ se školami a školskými zařízeními a rezervy ve vyhodnocování efektivit této spolupráce.
- Nesystematická metodická činnost PPP, nejednotný přístup k posuzování připravenosti žáků na povinnou školní docházku.

Doporučení pro ŠPZ:

- Realizovat pravidelnou autoevaluaci činností směřující ke zkvalitnění poradenských služeb. V jejím rámci využívat Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ČŠI. V rámci evaluace činností zhodnotit nejen dopad služeb na klienty a jejich zákonné zástupce, ale zmapovat také spokojenost škol a školských zařízení, s nimiž ŠPZ spolupracuje.
- Zefektivnit kontrolu průběhu a výsledků poskytovaných poradenských služeb, nastavit řídicí a kontrolní mechanismy s cílem zachycení případných nedostatků a zajištění jejich eliminace.
- Další vzdělávání odborných pracovníků ŠPZ i vedoucích pracovníků zaměřit na zvyšování odborných kompetencí v diagnostických a intervenčních nástrojích, přičemž je vhodné vybírat mezi metodami a postupy s prokázanou validitou a psychometrickou spolehlivostí.

Doporučení na úrovni systému:

- Standardizace činností ŠPZ se zajištěním jednotného přístupu ke klientům se stejným nebo podobným druhem speciálních vzdělávacích potřeb včetně povinně realizovaných procesních a diagnostických postupů využít výstupy a zkušenosti projektů KIPR a APIV A a B.
- Zřízení metodického oddělení pro ŠPZ na MŠMT s možností supervizních či kazuistických setkání s cílem sjednotit procesní standardy ŠPZ.
- Stanovit personální standardy pro ŠPZ včetně stanovení maximálního počtu klientů na odborného pracovníka, u SPC tento počet specifikovat dle jeho zaměření.
- Zmapovat současnou síť SPC, jejich odborné zaměření a podpořit rovnoměrné rozložení a dostupnost pro klienty v jednotlivých krajích České republiky.



10

Metodický portál
Kvalitní škola a platforma
Vzdělávání v datech

10 METODICKÝ PORTÁL KVALITNÍ ŠKOLA A PLATFORMA VZDĚLÁVÁNÍ V DATECH

Ke konci školního roku 2021/2022 zpřístupnila Česká školní inspekce odborné veřejnosti dvě nové webové platformy. První z nich představuje metodickou podporu pro vedení škol a učitele s cílem nabízet náměty k propojování externího hodnocení s vlastním hodnocením školy a inspiraci pro zvyšování kvality vzdělávání (metodický portál [Kvalitní škola](#)⁶⁸). Druhá platforma pak navazuje na specifickou analytickou studii s názvem České školství v mapách a vizualizuje důležitá a různorodá vzdělávací data na úroveň jednotlivých okresů (platforma [Vzdělávání v datech](#)⁶⁹).

Metodický portál Kvalitní škola

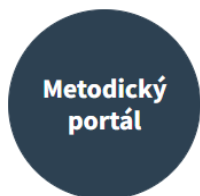
V červnu 2022 představila Česká školní inspekce zcela nový metodický portál s názvem Kvalitní škola. Cílem tohoto portálu je maximální podpora škol a školských zařízení, jejich ředitelů a učitelů na cestě ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání, a to zejména s využitím metod, postupů a nástrojů vlastního hodnocení. Metodický portál je tedy základním zdrojem inspirací zejména pro vlastní hodnocení a poskytuje vedení škol a učitelům na jednom místě mnoho relevantních podkladů **využitelných při sledování kvality vzdělávání** a při aktivitách vedoucích k jejímu zvyšování.

Obsahovou osou, ke které se metodický portál váže, jsou kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání vycházející z modelu tzv. Kvalitní školy v jednotlivých modifikacích a s popisem té nejvyšší, cílové, tedy tzv. výborné úrovně. K jednotlivým hodnotícím kritériím jsou pak navázána **další metodická doporučení** a odkazy na **příklady inspirativní praxe i nástroje** využitelné při **vlastním hodnocení**. Celkově je **podpora propojování** vlastního hodnocení zaměřena na **jednotlivé fáze** procesu **autoevaluace**: plánování, vyhodnocování, zkvalitňování.



Metodický portál Kvalitní škola byl připravován tak, aby byl co nejvíce užitečným nástrojem pro ředitele škol a učitele, kteří usilují o průběžné zvyšování kvality vzdělávání ve škole, v níž působí. Česká školní inspekce si je vědoma, že aktuální potřeby ředitelů škol, učitelů či dalších aktérů vstupujících do oblasti vzdělávání mohou být různé, a s tím souvisí i řada možností, kudy do metodického portálu vstoupit tak, aby cesta k očekávanému užítku byla co nejkratší.

Základní informace



Pokud uživatel přichází pro základní orientaci a informace z oblasti hodnocení a vlastního hodnocení škol, Česká školní inspekce doporučuje se nejprve seznámit s hodnotícími kritérii, která jsou Českou školní inspekcí využívána pro hodnocení kvality a efektivity vzdělávání ve školách. Tato kritéria jsou společným jmenovatelem všech ostatních částí metodického portálu. Od nich je možné se vydat k tématu vlastního hodnocení, které se o ně opírá, k nástrojům, s jejichž využitím lze vlastní hodnocení provádět, i k různě zaměřeným příkladům inspirativní praxe.

⁶⁸ Dostupné na: www.kvalitniskola.cz.

⁶⁹ Dostupné na: www.vzdelavanimdatech.cz.

Inspirace

Hledá-li uživatel především inspiraci, jak zlepšovat, obohacovat a dál rozvíjet praxi vlastního hodnocení, jak dále zvyšovat kvalitu podmínek, průběhu nebo výsledků vzdělávání ve škole, pak lze množství námětů

DOPORUČENÍ PRO ŘÍZENÍ PRÁCE ŠKOLY

Doporučení slouží pouze k inspiraci při zkvalitňování školy vzhledem k danému kritériu.

Nejdůležitější

- V návaznosti na koncepci rozvoje školy (strategický plán) formulujte vaše **priority**, které se promítnou do přijímaných opatření (akčního plánování).
- Nastavte účinný **systém řízení kvality** vaší pedagogické práce včetně nástrojů monitorování a zpětné vazby např. hospitační nebo kontrolní činnost zaměřená na danou prioritu. (Inspiraci lze nalézt v komplexních systémech založených na normě ISO 9001, zejména plánování a řízení procesů, pořádek v dokumentech, informační systém, odpovědnosti osob, ukazatele kvality.)
- Účelně **rozdělte kompetence** mezi vedoucí pracovníky školy.

nalézt v příkladech inspirativní praxe reflektujících konkrétní úspěšné činnosti, aktivity či přístupy různých českých škol. Podle druhu a typu školy se lze inspirovat v metodických doporučeních k jednotlivým hodnoticím kritériím. Pokud uživatel hledá náměty pro vlastní vzdělávání v procesu efektivního řízení pedagogického procesu i školy jako celku,

inspiraci poskytnou kompetenční předpoklady ředitele školy.

Podpora při vlastním hodnocení

Těm, kteří hledají především konkrétní podporu při vlastním hodnocení školy, lze doporučit využít ověřeného postupu, který je shrnut v článku *Jak na vlastní hodnocení* (článek je součástí metodického portálu). Ten představuje určitého průvodce nástrojem plánování vlastního hodnocení i dalšími nástroji, které lze pro realizaci autoevaluace využít. Plánování vlastního hodnocení v systému InspIS přináší strukturu, přehlednost, úsporu času a efektivitu celého procesu.

Využití externího hodnocení

Zásadní otázkou pro školy by mělo být, jak využít závěry z procesu externího hodnocení ze strany České školní inspekce na úrovni školy. Jde především o zpětnou vazbu, která by školu měla posunout dále, jde o informace, kterým oblastem by bylo vhodné se více věnovat. Další kroky jsou pak na vedení školy. V této souvislosti Česká školní inspekce doporučuje využít specifické reporty pro ředitele škol a školských zařízení, které mohou vedení školy pomoci vhodně nasměrovat. Pro další kroky pak lze hledat inspiraci především v metodických doporučeních a pro další vzdělávání vedení školy pak opět v kompetenčních předpokladech ředitele školy.

Příprava na externí hodnocení

To, co Česká školní inspekce při realizaci externího hodnocení kvality a efektivity vzdělávání sleduje, je na metodickém portálu srozumitelně popsáno na stránce věnované externímu hodnocení, a to včetně důležité oblasti týkající se propojování externího hodnocení s vlastním hodnocením školy. Vlastní hodnocení je totiž druhou a neméně důležitou stranou mince externího hodnocení prováděného Českou školní inspekcí. Tu pochopitelně zajímá, jak škola provádí vlastní sledování a průběžné hodnocení kvality poskytovaného vzdělávání, jakkoli platí, že vlastní hodnocení nedělá škola pro Českou školní inspekci, ale proto, aby sama průběžně usilovala o zlepšování. Česká školní inspekce se snaží pracovat maximálně otevřeně, proto mají školy možnost se s některými nástroji používanými pro externí hodnocení na metodickém portálu seznámit.

Průběžná doplňování

Metodický portál se průběžně zlepšuje a vyvíjí, jsou a dále budou doplňovány další využitelné nástroje, metody, postupy či inspirace. Proto je vhodné stránky portálu sledovat pravidelně a případně využít také RSS kanálu. Stejně tak Česká školní inspekce doporučuje sledovat její profily na Facebooku, Twitteru nebo YouTube.



Vlastní hodnocení

Nástroje pro vlastní hodnocení

Kritéria hodnocení

Externí hodnocení

Náměty a inspirace

Interaktivní platforma Vzdělávání v datech

Česká školní inspekce jako instituce zaměřená na hodnocení kvality a efektivity počátečního vzdělávání v České republice dlouhodobě svými aktivitami usiluje o podporu řízení vzdělávání a vzdělávací soustavy na evidence-based principech. Právě tematické zprávy a obdobné analytické dokumenty, které Česká školní inspekce na základě svých zjištění a závěrů z různých typů národních i mezinárodních hodnotících aktivit připravuje a k dalšímu využití zpřístupňuje, představují důležitý příspěvek pro řízení vzdělávacích politik na základě relevantních dat a informací.

V posledním období pak Česká školní inspekce ve svých výstupech usiluje o pohled na vzdělávací témata optikou situace v jednotlivých územích, tedy v krajích, okresech či v obcích s rozšířenou působností, a to v širším kontextu vzdělávacích souvislostí a faktorů, které vzdělávání ovlivňují. Nově připravená interaktivní platforma Vzdělávání v datech představuje nástroj s poměrně unikátními vizualizacemi většinou dosud nepublikovaných vzdělávacích dat, který svým pojetím a zaměřením nemá v českém prostředí příliš obdoby. Cílem České školní inspekce je nabídnout odborné veřejnosti zajímavý nástroj využitelný při podpoře vzdělávání v České republice a při snahách o kontinuální zvyšování jeho kvality a efektivity ve vztahu ke všem relevantním souvislostem.

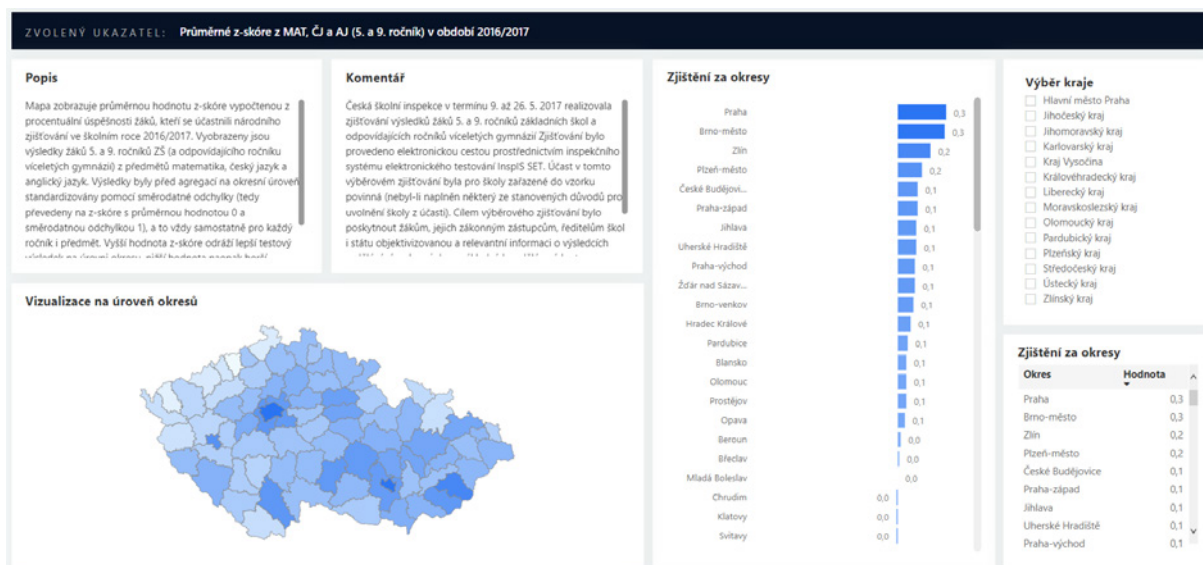


České školství v mapách

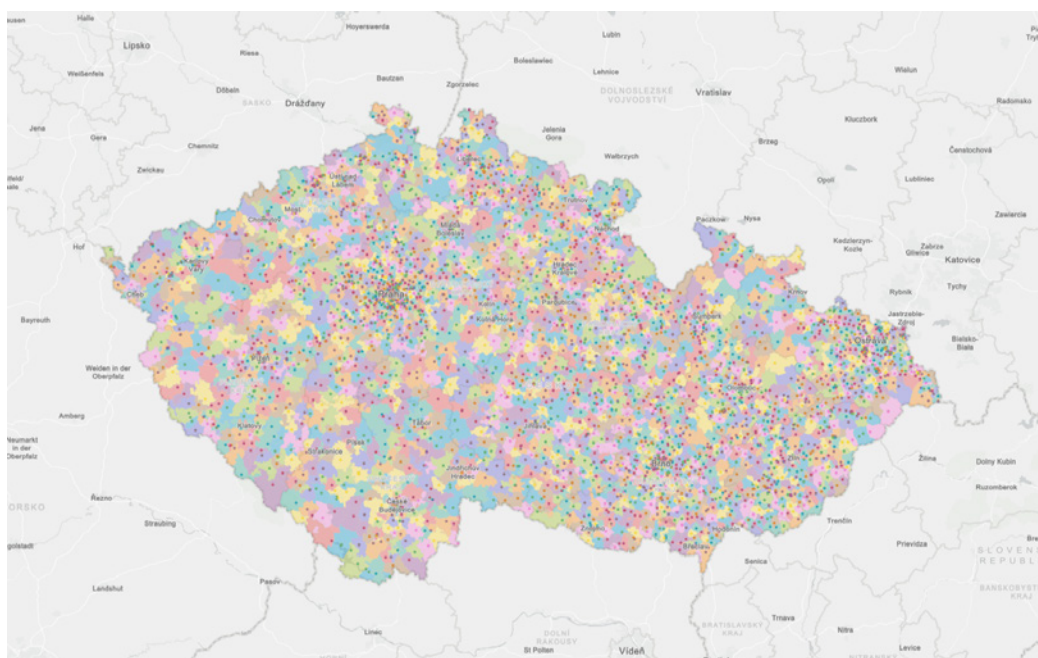
V květnu 2022 vydala Česká školní inspekce studii s názvem České školství v mapách: Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání⁷⁰, která se zabývá nejdůležitějšími charakteristikami české vzdělávací soustavy na úrovni okresů v kontextu dat České školní inspekce, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Českého statistického úřadu a dalších veřejných institucí. Z velké části jde buď o dosud nezveřejněná data, nebo o datové sady, které nebyly dosud vizualizovány pomocí kartogramů. Čtenář a uživatel zde najde nejen velké množství jevů zobrazených v mapách, kdy intenzita jevu je zobrazena za okres, ale také celou řadu doprovodných analýz, které se rozdílné hodnoty napříč okresy pokouší vysvětlit.

Interaktivní platforma Vzdělávání v datech pak nabízí elektronické vizualizace těchto dat pro komfortní práci s důležitými zjištěními. Data a jejich vizualizace budou průběžně doplňovány o další relevantní a důležité ukazatele.

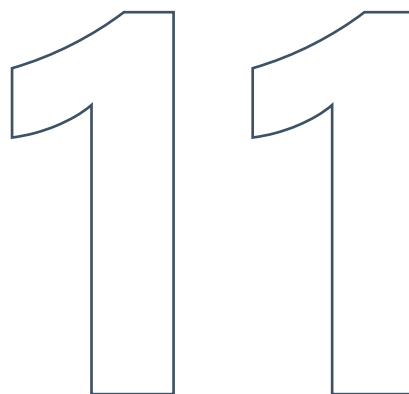
⁷⁰ Dostupné na: www.csicr.cz.



Mapa statistických spádových obvodů



Součástí této webové platformy je také mapa statistických spádových obvodů základních škol, jejichž konstrukce je důležitou podmínkou pro vzdělávání založené na rovném přístupu. Legenda nabízí základní identifikační charakteristiky a také přímý odkaz na profily škol v systému [InspIS PORTÁL](#), kde jsou dostupné také hodnotící inspekční zprávy České školní inspekce.



Systemový projekt Komplexní systém hodnocení

11 SYSTÉMOVÝ PROJEKT KOMPLEXNÍ SYSTÉM HODNOCENÍ

Od začátku roku 2017 realizuje Česká školní inspekce individuální systémový projekt Komplexní systém hodnocení, který je spolufinancován z evropských prostředků v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. Cílem České školní inspekce je s podporou tohoto projektu dokončit tvorbu těch postupů a nástrojů, které dosud pro nastavení skutečně komplexního systému pro hodnocení kvality a efektivity vzdělávání ve školách a školských zařízeních zapsaných do školského rejstříku chybějí.

Průběžně tak Česká školní inspekce vytváří např. metodické dokumenty umožňující či zpřesňující realizaci hodnocení kvality vzdělávání podle modelu tzv. kvalitní školy a na něj navázaných kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, a to jak ze strany České školní inspekce, tak i přímo ze strany škol a školských zařízení v rámci jejich autoevaluačních mechanismů. Přípravovány byly také příklady inspirativní praxe v konkrétních oblastech činností vybraných škol a školských zařízení, které mohou být přenositelné směrem k ostatním subjektům stejného druhu či typu. Důležitou součástí jsou rovněž činnosti související s realizací mezinárodních šetření výsledků žáků PISA, TIMSS a PIRLS a mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS, které poskytují zásadní informace o výkonnosti české vzdělávací soustavy a jejích jednotlivých složek v mezinárodním kontextu a také cenné informace o zkušenostech, názorech a postojích učitelů a ředitelů škol na úrovni druhého stupně základního vzdělávání. Další důležitou oblastí, na niž se Česká školní inspekce v rámci realizace projektu zaměřovala, je problematika sledování podmínek, rozvoje i dosažené úrovně žáků v klíčových kompetencích a také tvorba nástrojů pro zjišťování a zohledňování socioekonomických aspektů a charakteristik souvisejících se vzděláváním. Součástí realizace byly také metodické a vzdělávací aktivity pro ředitele škol i učitele poskytující informace přímo využitelné v jejich každodenní vzdělávací a řídicí praxi. Obsahové výstupy České školní inspekce připravované v rámci tohoto projektu jsou rovněž důležitým příspěvkem k naplňování strategických dokumentů České republiky, zejména těch, které byly zpracovány v rámci resortu školství, mládeže a tělovýchovy.

V průběhu školního roku 2021/2022 vytvořila Česká školní inspekce při realizaci projektu Komplexní systém hodnocení řadu důležitých výstupů, které jsou využitelné jak při řízení vzdělávání a přijímání efektivních vzdělávacích politik a opatření na různých úrovních, tak pro zvyšování kvality vzdělávání na úrovni jednotlivých škol, jejich ředitelů a učitelů. Následující přehled upozorňuje na některé z nich.

1 Inspirace pro rozvoj žákovských dovedností

Na začátku prosince roku 2020 byly zveřejněny výsledky mezinárodního šetření TIMSS 2019, které bylo zaměřeno na zjišťování znalostí žáků 4. ročníků základních škol v matematice a přírodovědě. V návaznosti na zveřejnění těchto výsledků zpracovala Česká školní inspekce podrobnou didaktickou publikaci s testovými úlohami, které byly v tomto šetření použity a které mohou být velmi dobře využity v rámci přímé pedagogické práce ve školách směřující k úspěšnému rozvoji přírodovědných a matematických dovedností žáků na 1. stupni základního vzdělávání. Publikace s uvolněnými úlohami ze šetření TIMSS 2019 byla vydána na konci roku 2021.

2 Sekundární analýzy

Výsledky a zjištění z mezinárodních šetření Česká školní inspekce průběžně analyzuje a snaží se hledat souvislosti s různými faktory. V prosinci 2021 tak Česká školní inspekce zveřejnila sekundární analýzu výsledků šetření PISA 2018, ve které se věnovala problematice čtenářských strategií pro 21. století. V dubnu 2022 pak Česká školní inspekce zpřístupnila sekundární analýzu výsledků šetření TIMSS 2019 orientovanou na komentáře k vybraným faktorům ovlivňujícím vzdělávací výsledky žáků a v červenci 2022 byla vydána sekundární analýza reflektující výsledky spojeného šetření TALIS-PISA link a poskytující inspirace pro efektivnější management škol při snižování nerovností.

3 Prostorová analýza vzdělávacích dat

Jako důležitý příspěvek pro diskuse o vzdělávání zpracovala Česká školní inspekce unikátní prostorovou analýzu podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání, kterou v květnu

2022 vydala pod názvem České školství v mapách. Jde o velmi specifickou publikaci, která se zabývá nejdůležitějšími charakteristikami české vzdělávací soustavy na úrovni okresů v kontextu dat České školní inspekce, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Českého statistického úřadu a dalších veřejných institucí. Z velké části jde buď o dosud nezveřejněná data, nebo o datové sady, které nebyly dosud vizualizovány pomocí kartogramů. Součástí publikace je nejen mnoho různých jevů zobrazených v mapách, kdy intenzita jevu je zobrazena za okres, ale také celá řada doprovodných analýz.

4 Hodnocení klíčových kompetencí

Jak již bylo uvedeno, velkou pozornost věnovala Česká školní inspekce také vývoji metod, postupů a nástrojů pro sledování a hodnocení podpory rozvíjení klíčových kompetencí. V únoru 2022 Česká školní inspekce zveřejnila speciální metodiku, jejímž cílem je formulovat širokou škálu nástrojů pro externí hodnocení rozvoje klíčových kompetencí v základních školách a na nižším stupni víceletých gymnázií, a kromě návrhu konkrétních nástrojů pro hodnocení nabídnout i metodická doporučení pro hodnocení rozvoje klíčových kompetencí v průběhu hodnotících aktivit České školní inspekce.

5 Spravedlivost ve vzdělávání

Česká školní inspekce se v rámci realizace individuálního projektu systémového Komplexní systém hodnocení intenzivně věnovala také problematice sledování, hodnocení a podpory spravedlivosti ve vzdělávání. Jedním z podstatných výstupů těchto aktivit je ucelený systém indikátorů spravedlivosti vzdělávání na úrovni školy, který obsahuje 11 indikátorů organizovaných do čtyř dimenzí. Ty lze definovat jako širší okruhy podmínek lokalit s vazbou na jevy a procesy ovlivňující průběh a výsledky vzdělávacího procesu a zahrnují vzdělanostní a ekonomickou úroveň regionu, míru ohrožení chudobou a sociálním vyloučením, podíl žáků ohrožených školním selháním a sociálně-ekonomický a kulturní status žáků školy. Mezi konkrétní indikátory, které jsou k jednotlivým dimenzím vztaženy, pak patří vzdělanostní index, index socioekonomického statusu, průměrný příjem fyzických osob, podíl dětí narozených matkám s nejvýše základním vzděláním, podíl příjemců státních dávek, výskyt sociálně vyloučených lokalit, podíl žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami, podíl žáků opakujících ročník, podíl žáků předčasně ukončujících povinnou školní docházku, podíl žáků nenastupujících do středního vzdělávání a podíl žáků cizinců. Připojen je také souhrnný indikátor průměrného sociálně-ekonomického statusu žáků školy na základě připraveného a ověřeného nástroje pro sběr dat ve školách. Publikaci komentující systém indikátorů spravedlivosti na úrovni školy vydala Česká školní inspekce v březnu 2022. Na ni pak navázala metodika nabízející přístupy pro externí monitorování a vyhodnocování spravedlivosti vzdělávacího systému České republiky.

6 Příklady inspirativní praxe

Za velmi důležitý příspěvek k metodické podpoře škol a školských zařízení pokládá Česká školní inspekce zpracování a publikování příkladů inspirativní praxe v podobě postupů, přístupů a procesů uplatňovaných v konkrétních školách a školských zařízeních různého druhu a typu, které mohou být v konkrétních oblastech relevantních pro kvalitu vzdělávání inspirací pro školy a školská zařízení ostatní. Osmdesát příkladů inspirativní praxe, spolu s mnoha dalšími náměty a doporučeními v oblasti kvality vzdělávání a zejména autoevaluačních mechanismů nabídla Česká školní inspekce prostřednictvím nově připraveného metodického portálu s názvem Kvalitní škola.

7 Zvyšování znalostí a dovedností učitelů a ředitelů škol

V průběhu školního roku 2021/2022 Česká školní inspekce pokračovala i v realizaci speciálních programů pro učitele základních a středních škol, které byly zaměřeny na práci s úlohami uvolněnými z mezinárodních šetření PISA, TIMSS a PIRLS, s cílem nabídnout jim náměty a inspiraci pro zkvalitňování výuky matematických, přírodovědných a čtenářských dovedností žáků. Smyslem tohoto programu nebylo rozebírat teoretické aspekty mezinárodních šetření, ale přiblížit učitelům záměry a konstrukci používaných testových úloh a poskytnout jim metodický návod a tematické příklady pro práci s úlohami přímo ve výuce na obou stupních základních škol i na školách středních, s důrazem na praktické využití těchto úloh, na jejich tvorbu a sestavování testů zjišťujících znalosti, schopnosti a dovednosti žáků s ohledem na mezipředmětové vztahy. Součástí programu bylo i ve školním roce 2021/2022 seznámení s technologií tvorby úloh, naznačení

dalších možností využití ICT technologií při evaluačních činnostech v hodině a také praktická tvorba testových úloh. Účastníci vzdělávacího programu se zároveň naučili pracovat s inspekčním systémem elektronického testování InspIS SET v modulu školního testování. Tento vzdělávací program realizovala Česká školní inspekce jak přímo v jednotlivých školách, které o takto koncipované vzdělávání na základě výzvy České školní inspekce projeví zájem, tak v rámci mnohem četnější online realizace.

Pro vedoucí pedagogické pracovníky a případně i další učitele mateřských a základních škol pak Česká školní inspekce v průběhu školního roku 2021/2022 nabízela vzdělávání zaměřené na podporu autoevaluační v předškolním a základním vzdělávání s podporou systému InspIS ŠVP. Systém InspIS ŠVP už několik let umožňuje školám vytvářet a editovat školní vzdělávací program (ŠVP) a významně tak usnadňuje práci s tímto stěžejním strategickým dokumentem. V rámci zkvalitňování systému a podpory evaluačních činností v mateřských školách byl v systému InspIS ŠVP výrazně upraven podklad pro tvorbu ŠVP a byla doplněna možnost exportovat obsah ŠVP do třídního vzdělávacího programu, v případě základních škol byl v systému InspIS ŠVP doplněn podklad pro tvorbu ŠVP a byla upravena možnost exportovat obsah ŠVP do tematických plánů. Při úpravách systému InspIS ŠVP byly akcentovány prvky podporující evaluaci předškolního a základního vzdělávání. Také tento program byl ve školním roce 2021/2022 realizován primárně v online podobě.

Neméně důležitým programem, který byl v průběhu školního roku 2021/2022 realizován, byl specifický vzdělávací cyklus určený ředitelům škol a dalším vedoucím pedagogickým pracovníkům a zaměřený na řízení pedagogického procesu a témata související s autoevaluací ve vzdělávání. Díky tomuto programu tak Česká školní inspekce, ale i ministerstvo nebo další instituce v rámci rezortu, mohou spolupracovat s úspěšnými řediteli škol jako mentory či supervizory pro další školy a školská zařízení, zejména v tématech souvisejících s řízením pedagogického procesu.

8 Závěr

Dlouhodobým cílem České školní inspekce je vytvářet a zpřístupňovat takové výstupy, s nimiž je možné na úrovni vzdělávacího systému i jednotlivých škol či školských zařízení dále pracovat, a podporovat tak kontinuální proces zvyšování kvality vzdělávání. Výstupy České školní inspekce cílí na různé skupiny aktérů podílejících se z různých pozic na realizaci počátečního vzdělávání. Všechny výstupy z činností České školní inspekce, včetně výstupů zpracovaných v rámci realizace projektu Komplexní systém hodnocení, jsou k dispozici na webových stránkách úřadu. Realizace individuálního projektu systémového Komplexní systém hodnocení končí k 30. listopadu 2022.



12

Mezinárodní aktivity a mezinárodní spolupráce

12 MEZINÁRODNÍ AKTIVITY A MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE

Souběžně s širokými národními aktivitami je Česká školní inspekce zodpovědná za aktivity zahraniční spolupráce. Jedná se o dlouhodobé činnosti, které jsou nedílnou součástí programových dokumentů ČŠI a mají nezastupitelný význam a přínos pro činnost a výstupy ČŠI a přeneseně tím pádem také pro vzdělávací systém České republiky.

Trvalou snahou ČŠI je usilovat, aby zahraniční zkušenosti a zjištění z mezinárodních aktivit byly v těsné vazbě na národní zjištění zohledňovány a využívány především v hodnotící a kontrolní činnosti a sledování kvality a efektivity počátečního vzdělávání. ČŠI získané zkušenosti a informace efektivně zhodnocuje a rovněž je sdílí s klíčovými partnerskými institucemi, s nimiž se ČŠI společně podílí na zvyšování kvality vzdělávání v České republice. Především se jedná o MŠMT, ale také o resortní odborné instituce, zřizovatele a další instituce veřejné správy, vysoké školy, školské asociace, neziskové organizace a další odbornou veřejnost.

Mezinárodní spolupráce a zahraniční aktivity ČŠI zahrnují:

- inspekční činnost v systému **Evropských škol**,
- spolupráci a výměnu zkušeností v rámci činnosti Stálé mezinárodní konference inspektorátů (**SICI**),
- zajišťování účasti České republiky v **mezinárodních šetřeních** v oblasti vzdělávání,
- **bilaterální spolupráci** s vybranými zahraničními inspektoráty,
- další odbornou spolupráci s mezinárodními vládními a nevládními organizacemi.

Ze strany ČŠI je pravidelně prováděno plánování i podrobné vyhodnocování zahraniční spolupráce, včetně hlediska ekonomické efektivity.

Zástupci ČŠI se pravidelně účastní jednání orgánů mezinárodních institucí v souladu s participací České republiky na jejich činnosti. Jde zejména o komise a orgány Evropské unie, Rady Evropy, Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) nebo Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků ve vzdělávání (IEA).

Přestože je obecně pro členství v těchto mezinárodních institucích velmi důležitá osobní účast na jednáních řídicích rad, na nichž jsou zpravidla projednávány koncepční materiály, finanční podmínky členství, rozpočty organizací i konkrétní připravované projekty, ještě i ve školním roce 2021/2022 se drtivá většina jednání konala pouze videokonferenčně přes platformy jako např. MS Teams nebo Zoom. Tento formát jednání přetrvával vlivem pandemie covidu-19, aby byla co nejvíce zajištěna kontinuita spolupráce.

V rámci členství České republiky v OECD zajišťuje ČŠI zastoupení ČR v řídicích radách mezinárodních šetření PISA (Programme for International Student Assessment) a TALIS (Teaching and Learning International Survey) a v řídicí radě Centra pro inovace ve vzdělávání (CERI). Zástupce ČŠI každoročně zastupuje ČR na Valném shromáždění IEA, která realizuje mezinárodní šetření TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) a ICILS (International Computer and Information Literacy Study), do nichž je Česká republika zapojena.

Dlouhodobě se ČŠI velmi aktivně zapojuje do činnosti Stálé mezinárodní konference inspektorátů (SICI) sdružující evropské inspektoráty a instituce zabývající se hodnocením škol a školských zařízení. ČŠI patří k zakládajícím členům SICI. Jedná se o platformu poskytující potřebný prostor pro sdílení a předávání informací, nejnovějších metodik a příkladů inspirativní praxe pro přímý výkon inspekční činnosti. Čeští školní inspektoři se pravidelně zúčastňují seminářů SICI se zřetelem k tematickému zaměření akcí a k aktuálnosti projednávané agendy.

ČŠI se dlouhodobě snaží nad zmíněný rámec intenzivně rozvíjet také další formy mezinárodní spolupráce s cílem zkvalitňovat činnost ČŠI, ale rovněž sdílet získané zkušenosti a informace se zahraniční odbornou veřejností. V uplynulém školním roce především intenzivně pokračovala dlouhodobá podpora směřovaná k rozvoji hodnocení vzdělávání na Ukrajině. Tato spolupráce byla zahájena již v roce 2015.

TABULKA 104 | Přehled mezinárodních organizací a jejich orgánů, v nichž plní Česká školní inspekce roli přímého zastoupení České republiky (stav k 1. 9. 2022)

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj		
Téma spolupráce	ČR zastupuje	Alternace
Řídící rada Centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání / Governing Board of Centre for Educational Research and Innovation (GB CERI)	Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc.	PhDr. Josef Basl, Ph.D.
Řídící rada PISA / Governing Board of Programme for International Student Assessment (GB PISA)	Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc.	Mgr. Simona Boudová
Národní koordinátorka PISA	Mgr. Simona Boudová	
Řídící rada TALIS / Governing Board of Teaching and Learning International Survey (GB TALIS)	Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc.	PhDr. Josef Basl, Ph.D.
Národní koordinátor TALIS	PhDr. Josef Basl, Ph.D.	
Síť ECEC pro ranou péči a předškolní vzdělávání / Early Childhood Education and Care	PhDr. Irena Borkovcová, MBA	
IEA – Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání		
Téma spolupráce	ČR zastupuje	Alternace
Valné shromáždění IEA / General Assembly IEA	Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc.	PhDr. Josef Basl, Ph.D.
Národní koordinátor TIMSS / Trends in International Mathematics and Science Study: National Research Coordinator	PhDr. Libor Klement, MBA	
Národní koordinátorka PIRLS / Progress in International Reading Literacy Study: National Research Coordinator	Mgr. Zuzana Janotová	
Národní koordinátor ICILS / International Computer and Information Literacy Study: National Research Coordinator	PhDr. Josef Basl, Ph.D.	
SICI – Stálá mezinárodní konference inspektorátů		
Téma spolupráce	ČR zastupuje	
Národní koordinátorka	Ing. Dana Pražáková, Ph.D.	
Evropské školy		
Téma spolupráce	ČR zastupuje	
Rada inspektorů pro předškolní a primární cyklus Evropských škol	PhDr. Dana Musilová	
Rada inspektorů pro sekundární cyklus Evropských škol	Mgr. Renata Juráňová	
Společný pedagogický výbor Evropských škol	PhDr. Dana Musilová Mgr. Renata Juráňová	

12.1 Zapojení ČŠI do mezinárodních šetření IEA a OECD

Od roku 2011 je Česká školní inspekce garantem a realizátorem zapojení České republiky do mezinárodních zjišťování výsledků žáků a zkušeností učitelů a ředitelů. Zapojování České republiky do mezinárodních šetření probíhá pravidelně již od roku 1995. Poznatky z mezinárodních šetření v rámci širokého spektra činností ČŠI plní roli externího pohledu na vzdělávací systém. Zapojení do těchto šetření poskytuje důležité informace o kvalitě vzdělávání, které jsou pro vzdělávací systém a vzdělávací politiku nezastupitelné, např. pro případné změny v kurikulární oblasti. Zjištění z mezinárodních šetření umožňují synergické propojování informací z národních a mezinárodních aktivit. Navíc uvolněné úlohy z mezinárodních šetření jsou vhodným zdrojem didaktické inspirace pro pedagogy.

Mezinárodní šetření především mapují výsledky žáků v oblasti matematiky, přírodovědy, čtenářských dovedností, počítačové a informační gramotnosti. Jedná se o projekty organizované IEA (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání / International Association for the Evaluation of Educational Achievement) a OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj / Organisation for Economic Cooperation and Development).

V období od roku 2017 je realizace mezinárodních šetření součástí individuálního projektu systémového Komplexní systém hodnocení, který je spolufinancován z prostředků Evropské unie prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání a ze státního rozpočtu České republiky.

12.1.1 Zajištění PIRLS, TIMSS, ICILS, PISA a TALIS

PIRLS

PIRLS je projektem Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA. První zjišťování výsledků žáků v rámci projektu PIRLS se uskutečnilo v roce 2001. Hlavním cílem šetření je poskytovat tvůrcům vzdělávací politiky, učitelům a dalším odborníkům ve školství informace, které jim mohou pomoci při zvyšování úrovně čtenářských dovedností žáků. Cyklus PIRLS 2021 představuje páté kolo mezinárodního šetření zaměřeného na čtenářské dovednosti žáků 4. ročníku. V České republice bylo zapojeno 280 škol napříč všemi kraji. Zjištění PIRLS 2021 budou představena na národní i mezinárodní úrovni v květnu 2023.

V průběhu školního roku 2021/2022 byly dokončeny činnosti hlavního sběru dat PIRLS 2021 (vyhodnocování testových úloh, kontroly dat, předání všech podkladů mezinárodnímu konsorciu k dalšímu zpracování), byla vytvořena za ČR kapitola pro Encyklopedii PIRLS 2021⁷¹ a proběhlo zpracování tzv. školních zpráv pro zapojené školy.

V souvislosti s vývojem v oblasti digitálních technologií rozšířil PIRLS 2021 hodnocení čtenářské gramotnosti o zcela novou složku, kterou je **test čtenářských dovedností v prostředí internetu ePIRLS**. Vedle klasických úloh PIRLS tak byly zařazeny nové typy úloh napodobující texty z internetu, které jsou v současné době jedním z nejdůležitějších zdrojů informací. Navozují žákům autentické situace, při kterých vyhledávají informace z vlastního zájmu nebo pro účely studia či přípravu školní práce, především z přírodovědných a společenských vědních předmětů.

TIMSS

TIMSS je projektem mezinárodní asociace IEA se sídlem v Amsterdamu, která organizuje srovnávací studie v různých oblastech vzdělávání od roku 1959. Projekt TIMSS zjišťuje úroveň vědomostí a dovedností žáků v matematice a v přírodních vědách. Zaměřuje se při tom na věkové kategorie devítiletých a třináctiletých žáků, převážně se jedná o žáky 4. a 8. ročníků povinné školní docházky.

První sběr dat proběhl v roce 1995 a od té doby se pravidelně opakuje ve čtyřletých cyklech. Česká republika se zapojila hned do prvního cyklu projektu v roce 1995 a následně se zúčastnila všech dalších šetření – s výjimkou roku 2003, kdy se uskutečnil třetí cyklus. Máme tak společně s dalšími zeměmi možnost sledovat vývoj v oblasti matematického a přírodovědného vzdělávání za uplynulých dvacet let.

Cílem projektu TIMSS je poskytovat jednotlivým zemím informace podložené kvalitním a pravidelným šetřením, které jim pomohou zlepšovat výuku matematiky a přírodovědných předmětů a zvyšovat tak úroveň vědomostí a dovedností žáků. Každé šetření poskytuje rozsáhlé údaje o rodinném zázemí žáků, o podmínkách vzdělávání ve školách a o průběhu výuky v jednotlivých třídách.

V rámci cyklu TIMSS 2019 ve školním roce 2021/2022 proběhlo zveřejnění publikace *TIMSS: Inspirace pro rozvoj dovedností – úlohy z matematiky a přírodovědy*⁷², která přináší didaktickou inspiraci pro učitele na základě uvolněných testových úloh TIMSS. Obsah publikace vychází z **úloh** uvolněných z **mezinárodního šetření TIMSS** zaměřeného na **matematiku a přírodovědu** a nabízí konkrétní inspiraci pro rozvoj vybraných témat, jako jsou rovnice, práce s daty či badatelská výuka. Zároveň je obsah publikace dobře využitelný při **mezipředmětovém propojování** rozvoje dovedností. Publikace je určena především **učitelům** na **prvním stupni základní školy**, kteří mohou úlohy využít přímo ve výuce nebo jako hodnotící nástroj. Neobsahuje přesná metodická doporučení pro práci s uvolněnými úlohami, ale jejich konkrétní využití ponechává na učiteli. Dále je vhodná pro pedagogy vysokých škol zaměřujících se na přípravu učitelů, kteří mohou úlohy využít při výuce didaktiky matematiky a přírodovědných předmětů.

⁷¹ <https://pirls.Bc.edu/pirls2021/index.html>

⁷² <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/TIMSS-Inspirace-pro-rozvoj-dovednosti-%E2%80%93-ulohy-z-ma>

K cyklu TIMSS 2019 jsou na webových stránkách ČŠI k dispozici podrobnější zjištění (Národní zpráva⁷³), informace o průběhu šetření v České republice, znění dotazníků v českém jazyce a koncepční rámec šetření. Nejnověji je pak k dispozici sekundární analýza⁷⁴ věnující se aspektům ovlivňujícím výsledky žáků.

Zároveň ve školním roce 2021/2022 pokračovaly práce na zapojení České republiky do cyklu TIMSS 2023. Pilotní sběr dat cyklu TIMSS 2023 v ČR proběhl v březnu 2022, hlavní sběr dat je v ČR plánován na květen 2023, zveřejnění zjištění z TIMSS 2023 je plánováno na prosinec 2024.

V cyklu TIMSS 2023 testové úlohy ve větším rozsahu zahrnují prvky řešení problémů a provádění badatelské činnosti, včetně nezbytné dovednosti práce s elektronickými texty. Dále je použita nová koncepce skupinově adaptivního testování pracující se dvěma sadami úloh v různé hladině obtížnosti. Lepší shoda mezi obtížností úloh při testování a žákovými schopnostmi umožní přesnější měření výkonu ve všech úrovních.

Do testování žáků 8. ročníku se Česká republika zapojila zatím naposledy v roce 2007. Opětovné zapojení do testování žáků 4. i 8. ročníku probíhá v cyklu 2023. U žáků prvního i druhého stupně tak bude možné sledovat, jak si poradí se zmíněnými inovativními typy úloh, a navíc bude v cyklu 2023 věnována pozornost také zpracování tzv. procesních dat, která umožní hlubší analýzu způsobů řešení testových úloh, času stráveného s jednotlivými částmi úloh apod.

ICILS

ICILS je projektem Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA. Šetření ICILS se zaměřuje na věkovou kategorii třináctiletých žáků – ve většině zemí se jedná o žáky 8. ročníku povinné školní docházky. Testovanou skupinou žáků jsou v České republice tedy žáci 8. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

Šetření ICILS zjišťuje od roku 2013 každých pět let rozdíly ve výsledcích počítačové a informační gramotnosti jednak mezi jednotlivými zeměmi, jednak mezi školami v rámci jednotlivých zemí tak, aby zjištěné rozdíly mohly být dány do souvislosti se způsobem poskytování vzdělávání v oblasti počítačové a informační gramotnosti. Šetření dále zjišťuje souvislost mezi úspěšností žáků a různými aspekty vzdělávacích systémů, technologickým zázemím škol, rodinným zázemím a individuálními charakteristikami žáků.

Od cyklu 2018 je součástí ICILS volitelný modul zaměřený na oblast informatického myšlení (computational thinking). ČR se po vynechání cyklu 2018 zapojuje v cyklu ICILS 2023 také do zmíněného volitelného modulu.

V ICILS ve školním roce 2021/2022 pokračovaly práce na zapojení České republiky do cyklu **ICILS 2023**. Mezinárodní šetření ICILS si klade za cíl získat poznatky o **dovednostech žáků** v oblasti **počítačové a informační gramotnosti**. Pilotní sběr dat cyklu ICILS 2023 v ČR proběhl v dubnu 2022, hlavní sběr dat je v ČR plánován na duben 2023, zveřejnění zjištění z ICILS 2023 je plánováno na prosinec 2024.

PISA

Projekt **PISA** se v tříletých cyklech už od roku 2000 zaměřuje na zjišťování úrovně čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků. Šetření PISA se v každém cyklu zabývá jednou doménou podrobněji. V cyklu 2018 to byla čtenářská gramotnost. V cyklu PISA 2022 se jedná o matematickou gramotnost. Experimentální oblastí je tvůrčí myšlení. Česká republika se zároveň zapojuje do volitelného modulu mapujícího finanční gramotnost patnáctiletých žáků.

V návaznosti na zveřejnění výsledků PISA 2018 a v návaznosti na několik specificky zaměřených analýz představila Česká školní inspekce ve školním roce 2021/2022 další analýzy zaměřené na témata Čtenářství ve 21. století⁷⁵ a Inspirace pro efektivnější management škol při snižování nerovnosti⁷⁶.

⁷³ <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Mezinarodni-setreni-TIMSS-2019-Narodni-zprava>

⁷⁴ <https://csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrane-faktory-ovlivnujici-vzdelavaci-vysledky-za>

⁷⁵ <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Sekundarni-analyza-PISA-2018-Ctenarstvi-ve-21-stol>

⁷⁶ <https://csicr.cz/cz/Aktuality/Sekundarni-analyza-TALIS-PISA-link-Inspirace-pro-e>

V rámci realizace cyklu PISA 2022 proběhl ve školním roce 2021/2022 hlavní sběr dat, do kterého v ČR bylo od konce března do začátku května 2022 zapojeno 430 škol. Zveřejnění první části zjištění z PISA 2022 je plánováno na prosinec 2023.

TALIS

Cílem šetření TALIS je mapovat zkušenosti, názory, postoje učitelů a ředitelů, aby bylo možné v kontextu mezinárodního srovnání a mezinárodní inspirace rozvíjet podporu jejich práce a vytvářet vhodné podmínky. TALIS probíhá od roku 2009 a je projektem Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Ve školním roce 2021/2022 byla zjištění TALIS 2018 rozšířena o specificky zaměřenou analýzu Inspirace pro efektivnější management škol při snižování nerovností⁷⁷.

Ve školním roce 2021/2022 pokračovalo OECD ve spolupráci se členskými státy s přípravou cyklu TALIS 2024. Především se uskutečnila tzv. předpilotní fáze, v jejímž rámci jednotlivé země uskutečnily skupinové rozhovory s řediteli a učiteli za účelem diskusí nad vhodností navrhovaných nových dotazníkových položek. Česká republika se v TALIS 2024 zapojuje pouze do základního modulu zaměřeného na učitele nižšího sekundárního stupně (v ČR druhého stupně základní školy a nižších ročníků víceletého gymnázia). Pilotní sběr dat cyklu TALIS 2024 je v ČR plánován na jaro 2023. Hlavní sběr dat je v ČR plánován na jaro 2024. Zveřejnění zjištění z TALIS 2024 je plánováno na říjen 2025.

12.1.2 Uvolněné úlohy TIMSS, PIRLS, PISA – didaktická inspirace pro učitele

Mezinárodní šetření výsledků vzdělávání (TIMSS, PIRLS, PISA), kterých se žáci z České republiky pravidelně účastní, umožňují získávat důležité informace o dovednostech žáků a o jejich vývoji v mezinárodním srovnání. Kromě vlastních informací o výsledcích v mezinárodním srovnání Česká školní inspekce připravuje a zveřejňuje k jednotlivým šetřením publikace s uvolněnými testovými úlohami, které byly v daném šetření použity. Tyto úlohy totiž mohou být zajímavou didaktickou inspirací zejména pro učitele, kteří s nimi mohou pracovat přímo ve výuce.

Nejnovější publikace⁷⁸, kterou Česká školní inspekce zveřejnila v listopadu 2021, vychází z testových úloh TIMSS a nabízí inspiraci pro rozvoj matematiky a přírodovědy u žáků prvního stupně i začátku stupně druhého.

Druhá nejnovější publikace⁷⁹ pak vychází z testových úloh PISA a nabízí inspiraci pro rozvoj tří oblastí, kterým se mezinárodní šetření PISA věnuje – čtenářská gramotnost, přírodovědná gramotnost, matematická gramotnost.

Ke spolupráci na tvorbě publikací byli přizváni také vybraní učitelé, kteří ve svých příspěvcích **sdílejí zajímavé zkušenosti s rozvojem vybraných dovedností žáků** a zároveň poukazují na **konkrétní možnosti** využití úloh včetně diferenciací či individualizace výuky.

Vybrané testové úlohy z mezinárodních šetření TIMSS, PIRLS a PISA jsou spolu s uvolněnými testovými úlohami z národního zjišťování výsledků žáků veřejně dostupné v elektronické podobě v rámci modulu InspIS SET⁸⁰. V rámci tzv. školního testování, které je dostupné všem školám, je možné pracovat s jednotlivými testovými úlohami i připravenými testy. V rámci tzv. domácího testování, do kterého má přístup kdokoli, je možné pracovat s připravenými testy.



⁷⁷ <https://csicr.cz/cz/Aktuality/Sekundarni-analyza-TALIS-PISA-link-Inspirace-pro-e>

⁷⁸ <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/TIMSS-Inspirace-pro-rozvoj-dovednosti-%E2%80%93-ulohy-z-ma>

⁷⁹ <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/PISA-Inspirace-pro-rozvoj-gramotnosti-ulohy-ze-cte>

⁸⁰ <https://set.csicr.cz>

Nad rámec vydaných publikací Česká školní inspekce nabízí pro pedagogy vzdělávací programy zaměřené na inspiraci pro rozvoj čtenářských, přírodovědných a matematických dovedností. **Vzdělávací moduly**⁸¹ jsou nabízeny online i prezenčně a v nabídce je zaměření jak na oba stupně základních škol, tak na střední školy.

12.2 Členství ve Stálé mezinárodní konferenci inspektorátů (SICI)⁸²

Novým členem SICI se v roce 2022 stala **Gruzie**⁸³. Ve školním roce 2021/2022 se po delší odmlce způsobené pandemií covidu-19 obnovily i prezenční semináře, osvědčené formy online setkávání zůstaly nicméně zachovány. Národní koordinátoři se schází v online formátu pravidelně každý měsíc, což mimo jiné umožňuje operativnější reakci na nové situace. Na posledním semináři ve školním roce, a to v červnu 2022 ve Španělsku, byl prostor věnován také válce na Ukrajině. Česká republika s velkým ohlasem prezentovala svá zjištění z **tematického šetření**⁸⁴ propojeného s metodickou podporou a nabídla svá doporučení, která byla výsledkem práce školních inspektorů v terénu. Uvedenou tematickou činnost realizovala ČŠI jako jediná z členských zemí SICI.

12.3 Aktivity ČŠI v systému Evropských škol ve školním roce 2021/2022

Vzájemná komunikace a spolupráce v rámci systému Evropských škol (dále „EŠ“) umožňují výměnu zkušeností mezi odborníky ve vzdělávání na úrovni všech členských států Evropské unie. Cílem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále „MŠMT“) a ČŠI je zajistit realizaci priorit vyplývajících z přistoupení České republiky k Úmluvě o statutu Evropských škol na základě usnesení vlády České republiky ze dne 25. srpna 2004. Spolupráce mezi ČŠI a MŠMT ČR probíhá v souladu s materiálem *Koordinace agend v souvislosti se zapojením České republiky do systému Evropských škol*⁸⁵.

Školní rok 2021/2022 byl z hlediska činností a aktivit v Evropských školách ovlivněn systémovými změnami, které v současné době v EŠ probíhají, nárůstem počtu akreditovaných škol a rovněž zvýšeným počtem českých pedagogických pracovníků vyslaných do Evropských škol. Na základě analýzy zkušeností a dat z období pandemie covidu-19 byla organizace školního roku připravena tak, aby v případě potřeby bylo možné plynule přejít na distanční nebo hybridní vzdělávání v souladu s opatřeními platnými v jednotlivých zemích. Rovněž byly stanoveny priority pro klíčové oblasti vzdělávání, jehož průběh byl centrálně řízen Nejvyšší radou EŠ, Úřadem generálního tajemníka EŠ ve spolupráci s dalšími administrativními orgány, zejména s Radami inspektorů.

Vzdělávání ve školním roce 2021/2022 již probíhalo až na výjimky prezenční formou pouze s nezbytnými dílčími opatřeními. Prezenčně probíhaly audity, celoškolské inspekce, většina statutárních hodnocení učitelů a členů školského managementu, část výběrových řízení i některá jednání pracovních skupin a decentralizované vzdělávání učitelů. Také Evropská maturita⁸⁶ již probíhala obvyklým způsobem, prezenčně, pod dohledem národních inspektorů pro sekundární cyklus vzdělávání.

Jednání Nejvyšší rady EŠ, Rad inspektorů a Společného pedagogického výboru, tvorba učebních osnov a metodických materiálů byly organizovány převážně distančně. V reakci na válku na Ukrajině nabídly Evropské školy, podobně jako vzdělávací systémy řady zemí Evropské unie, možnost dočasného vzdělávání dětem ukrajinských uprchlíků. Za účelem optimální organizace této pomoci zahájila činnost speciální pracovní skupina. V souvislosti s pandemií covidu-19 byly podporovány iniciativy, které přispívají k rozvoji a dalšímu zkvalitňování vzdělávání v systému EŠ.

Národní inspektorky po celý rok zajišťovaly učitelům i vedení EŠ škol kontinuální online podporu.

⁸¹ <https://www.kvalitniskola.cz/Namety-a-inspirace/Vzdelavaci-programy>

⁸² The Standing International Conference of Inspectorates

⁸³ <https://www.sici-inspectorates.eu/>

⁸⁴ <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Prubezna-zprava-o-integraci-a-vzd>

⁸⁵ Č. j.: MŠMT – 35 197/2020-2

⁸⁶ Viz dokument *Ekvivalence hodnocení mezi Evropským maturitním diplomem a maturitním vysvědčením ČR* publikovaný na webu Evropských škol a určený pro MŠMT, vysoké školy a další vzdělávací instituce v ČR. Na webu MŠMT jsou přístupné tabulky ekvivalence hodnocení, které umožňují porovnání výsledků vzdělávání žáků EŠ s hodnotícím systémem České republiky.

TABULKA 105 | Evropské školy ve školním roce 2021/2022

Evropské školy ve školním roce 2021/2022				
Typ školy	Země, Evropská škola			
EŠ typu I	Belgie: Brusel I, Brusel II, Brusel III, Brusel IV, Mol Lucembursko: Lucemburk I, Lucemburk II Německo: Mnichov, Frankfurt, Karlsruhe Španělsko: Alicante Itálie: Varese Holandsko: Bergen			
Akreditované EŠ	Belgie: European Education Brussels-Argenteuil, Brusel, Dánsko: European School Copenhagen, Estonsko: Tallin European School, Finsko: ES Helsinky, Francie: Ecole européenne de Strasbourg, Ecole internationale Provence Alpes Côte d'Azur à Manosque, Ecole européenne Lille Métropole, European School, Paris La Défense, Holandsko: Europese School Den Haag Rijnlands Lyceum, Itálie: Scuola per l'Europa di Parma, Scuola europea di Brindisi, Irsko: Centre for European Schooling, Dunshaughlin, Německo: Europäische Schule RheinMain, Bad Vilbel ES Saarland, Lucembursko: Ecole internationale, Differdange and Esch s/Alzette, Ecole internationale Edward Steichen (Clervaux), Ecole internationale de Junglinster, Ecole internationale de Mondorf-les-Bains, Ecole internationale Mersch Anne Beffort, Polsko: European School Warsaw, Řecko: School of European Education – Heraklion (Crète), Slovinsko: European School, Ljubljana,			
Kandidáti na akreditaci v roce 2022	European School Templin – Německo European School, Lisbon – Portugalsko Ecole internationale Gaston Thorn (Luxembourg-Merl) – Lucembursko			
České sekce				
Škola	Předškolní a primární cyklus	Sekundární cyklus	Počet učitelů vysílaných prostřednictvím MŠMT	Počet místně najímaných pedagogických pracovníků
EŠ Brusel III	ano	ano (1.–7. ročník)	7 + 4	4 + 3
EŠ Lucemburk II	ano	ne	4 + 2	2 + 0
Výuka českého jazyka				
Škola	Předškolní a primární cyklus	Sekundární cyklus	Počet místně najímaných učitelů	
EŠ Mnichov	ano	ano	3	
EŠ Frankfurt	ano	ano	2	
EŠ Karlsruhe	ano	ano	1	
EŠ Varese	ano	ano	1	
EŠ Bergen	ano	ano	1	
EŠ Alicante	ano	ano	1	
AEŠ Dunshaughlin, Irsko	ano	ne	1	
AEŠ Helsinky	ano	ano	1	
AEŠ den Haag	ano	ano	1	
Výuka dalších vyučovacích předmětů v cizím jazyce českými vyslanými učiteli				
Škola	Předmět	Předškolní a primární cyklus	Sekundární cyklus	Počet vyslaných učitelů
EŠ Brusel I	Angličtina	ano	ne	1
EŠ Lucemburk I	Francouzština	ano	ne	1
EŠ Brusel IV	Tělesná výchova	ne	ano	1
Výchovné poradenství				
EŠ Mnichov	Vedoucí výchovný koordinátor Výchovná koordinátorka			
EŠ Varese	Vedoucí výchovná koordinátorka			
EŠ Brusel I	Výchovná koordinátorka			
Zastoupení České republiky ve vedení Evropských škol				
-	-			

12.3.1 Priority ve vzdělávání českých žáků ve školním roce 2021/2022

Priority ve vzdělávání českých žáků v Evropských školách vyplývají z inovativních strategií a přístupů, které jsou v současnosti uplatňovány v celém systému EŠ. Ve všech cyklech vzdělávání byl v souvislosti se závěry analýz průběhu a výsledků vzdělávání během pandemie covidu-19 ve školním roce 2021/2022 kladen důraz na práci s digitálními technologiemi, například na využití možností práce s komunikačními platformami (MS Teams, ClassNote apod.). V předškolním a primárním cyklu bylo také v některých školách zahájeno pilotní ověřování digitálního portfolia.

V předškolním a primárním cyklu je důsledně uplatňován inkluzivní přístup ke vzdělávání s nezbytnou včasnou diagnostikou individuálních schopností a potřeb žáků, příslušnou diferenciací metod vzdělávání, podporou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářením adekvátních podmínek pro vzdělávání mimořádně nadaných žáků. Ve všech předmětech je uplatňován přístup k učení založený na osvojování kompetencí – byl vytvořen metodický návod k začlenění všech osmi klíčových kompetencí Evropského rámce pro celoživotní učení do plánování učitelů ve všech cyklech vzdělávání. Prioritou zůstává podpora mateřského/dominantního jazyka, která je jednou z hlavních hodnot systému EŠ vedle mnohojazyčně pojatého jazykového vzdělávání, pro jehož realizaci byla přijata nová jazyková politika.

Dlouhodobě je uplatňován systém hodnocení žáků založený na holistickém (celostním) přístupu k žákovi, na hodnocení kompetencí ve vyučovacích předmětech i v mezipředmětových vzdělávacích oblastech a na propojení průběžného i závěrečného formativního a sumativního hodnocení. Ve školním roce 2021/2022 byly hodnoticí nástroje aktualizovány, aby ještě více podpořily rozvíjení všech tří dimenzí hodnocení: hodnocení učení, hodnocení pro učení, hodnocení jako učení.

Důležitým principem systému Evropských škol je princip multikulturality a spolupráce napříč všemi školaми, včetně akreditovaných Evropských škol. Tato spolupráce byla podpořena například organizací tzv. Festivalu psaní (Writing festival), do kterého se aktivně zapojili učitelé i žáci většiny škol a jazykových sekcí včetně učitelů i žáků českých.

V sekundárním cyklu vzdělávání byli již všichni žáci během prezenční výuky hodnoceni dle nové hodnoticí škály, jejíž přínos oceňují nejen žáci, ale i jejich rodiče a učitelé, neboť lépe přispívá k porozumění dosažené úrovni vzdělávání, k odpovědnosti žáků za vlastní učení a podpoře a rozvoji sebehodnocení. Nadále se pozornost učitelů zaměřuje na formativní hodnocení žáků, sebehodnocení žáků, vzájemné hodnocení žáků, činnostní učení a na implementaci osmi klíčových kompetencí podle Evropského referenčního rámce pro celoživotní učení (dále ERR)⁸⁷ nejen do učebních osnov, ale i do krátkodobého a dlouhodobého plánování výuky.

Žáci sekundárního cyklu EŠ se poprvé zapojili do zjišťování výsledků vzdělávání prostřednictvím projektu PISA⁸⁸.

Některým EŠ se velmi dobře dařilo v projektové činnosti, která byla zacílená na rozvoj vzájemné spolupráce žáků a učitelů z primárního a sekundárního cyklu. Velké oblíbené se těšil i sportovní festival, jehož organizace je především v režii samotných žáků a umožňuje vzájemné setkání žáků napříč EŠ. Rovněž spolupráce mezi EŠ a AEŠ se těší stále větší oblíbenosti.

Po únorovém zasedání Rady inspektorů pro sekundární cyklus EŠ bylo schváleno konání všech písemných a ústních zkoušek Evropské maturity prezenčně v jednotlivých EŠ a AEŠ. Kontrolu průběhu jednotlivých písemných i ústních zkoušek zajišťovali prezenčně inspektoři EŠ v roli místopředsedů Evropské maturity. Žáci z české sekce dosáhli vynikajících studijních výsledků – dva čeští žáci odmaturovali s vyznamenáním a byli oceněni prezidentkou Evropského parlamentu na slavnostním předávání maturitního vysvědčení.

Významnou dlouhodobou prioritou celého systému EŠ je inkluzivní vzdělávání a poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Schválení procedurálního dokumentu *Poskytování vzdělávací podpory a inkluzivního vzdělávání v Evropských školách* přináší pro maturitní zkoušku dílčí změny v oblasti poskytování podpurných opatření. Využití speciálních softwarů na základě konkrétních diagnostikovaných

⁸⁷ Příloha k doporučení Rady ze dne 22. 5. 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2018/C189/01).

⁸⁸ Programme for International Student Assessment (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj; OECD).

potřeb žáků se SVP (např. pro kontrolu pravopisu, pro převod řeči na text a textu na řeč, pro přepis odpovědí diktovaných žákem, aplikace pro pomoc žákům se silnou poruchou soustředění nebo s neurologickými obtížemi apod.) přispěje k vytvoření rovných podmínek pro zkoušku a k její větší validitě a spolehlivosti.

Několik žáků primárního cyklu české sekce v Evropské škole Brusel III se velmi dobře umístilo v mezinárodní matematické soutěži Pangea. Čeští žáci se rovněž zapojili do mezinárodní literární soutěže Mladí humanisté, kterou pořádá Nadace Arnošta Lustiga. S velkým úspěchem se dva žáci ze sekundárního stupně umístili na druhém a třetím místě v kategorii Úvaha a povídka.

12.3.2 Spoluúčast ČŠI na rozvoji systému Evropských škol

ČŠI je prostřednictvím národních inspektorek zapojena do činnosti klíčových mezinárodních pracovních skupin. V jejich rámci se podílejí na přípravě koncepčních materiálů různých stupňů, vedou dílčí skupiny a odpovídají za jejich činnost. Významně tím přispívají k dobrému jménu ČŠI a České republiky obecně. Z jimi zajišťovaných agend, případně agend, na kterých zásadním způsobem ve školním roce 2021/2022 participovaly, lze uvést:

Zapojení do strategických úkolů systému Evropských škol

Reforma Evropských škol. Probíhající reforma vzdělávání v EŠ reaguje na změny ve společnosti v 21. století a zahrnuje tři základní oblasti: jazykové vzdělávání, stanovení pravidel pro vzdělávání založené na kompetencích a reformu kurikula. Ve školním roce 2021/2022 byla monitorována výuka podle nové jazykové politiky EŠ zejména v oblasti vzdělávání v dominantním jazyce (L1). Pokračovala práce na metodických materiálech pro implementaci osmi klíčových kompetencí ERR do strategických materiálů, především do učebních osnov, plánování učitelů a do vzdělávacího procesu ve všech cyklech EŠ i AES. Byla rovněž zahájena třetí etapa reformy, ve které probíhá analýza a reforma kurikula.

Inkluze a podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pracovní skupina pokračovala v tvorbě strategických i procedurálních dokumentů a na jejich implementaci ve školách. Ve školním roce 2021/2022 vznikly aktualizované prováděcí předpisy pro implementaci politiky vzdělávací podpory a inkluzivního vzdělávání, která je v platnosti od září 2021 a která odráží požadavky moderního vzdělávání žáků se SVP a zohledňuje situaci vyvolanou pandemií covidu-19. Procedurální dokumenty byly schváleny Společným pedagogickým výborem a školy se jimi budou řídit od září 2022. Vznikly také nástroje pro ranou diagnostiku dětí a žáků.

Hodnocení žáků. Politika hodnocení žáků byla v průběhu školního roku revidována a schválena Nejvyšší radou EŠ. V reakci na zkušenosti z pandemie covidu-19 byly vytvořeny materiály pro hodnocení domácí práce žáků primárního i sekundárního cyklu.

Hodnocení místně najímaných učitelů. Pracovní skupina, jejíž členkou je národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus, byla pověřena analýzou stávající praxe hodnocení místně najímaných učitelů, její revizí a vytvořením prováděcích předpisů. Práce na těchto úkolech byla zahájena v červnu 2022.

Revize role a povinností inspektorů Evropských škol, vize inspektorátu Evropských škol. Byl vytvořen návrh reformních opatření pro práci inspektorů, který vstupuje v platnost v září 2022. Opatření se týkají zejména nominace národních inspektorů, zajištění podmínek pro vykonávání jejich povinností, přechodu od individuálního k týmovému plnění úkolů a efektivního plánování. Vypracovány i schváleny byly také prováděcí předpisy, zejména pro činnost centrální plánovací komise a pro uvádění nových inspektorů. Zahájena byla rovněž práce na vizi budoucího inspektorátu Evropských škol.

Specifické činnosti v předškolním a primárním cyklu vzdělávání

Předškolní vzdělávání (Nursery cycle of the ES). Byla dokončena revize vzdělávacího programu, který vstupuje v platnost v září 2022. Jeho součástí je nově podpora jazykové propedeutiky, jejíž implementaci do vzdělávání schválila NREŠ již v roce 2019. Kromě tvorby vlastního vzdělávacího programu pokračovala práce na jeho přílohách, kterými jsou šablony pro diagnostiku a hodnocení a řada metodických materiálů, například pro cílené pozorování, práci s portfoliem, pro jazykovou propedeutiku, práci s didaktickou technikou a distanční vzdělávání, ale také metodická příručka pro rodiče dětí. Na jaře 2022 proběhlo

decentralizované prezenční školení učitelů všech Evropských škol k implementaci nového programu. Pracovní skupina i nadále pokračovala v metodické podpoře škol prostřednictvím spolupráce s koordinátory jednotlivých EŠ i AES, zejména prostřednictvím platformy MS Teams pro sdílení zkušeností a příkladů inspirativní praxe.

Testování dominantního jazyka žáků. Nástroje pro stanovení dominantního jazyka dětí a žáků v předškolním a primárním cyklu vytvořené za účelem zařazení žáka do jazykové sekce, která nejlépe koresponduje s jeho dominantním jazykem, byly implementovány ve školách v Bruselu a následně bylo rozhodnuto, že budou užívány ve všech EŠ. Ve školním roce 2021/2022 proběhlo pilotní ověřování ve školách mimo Brusel.

Revize učebních osnov předmětu český jazyk a literatura pro předškolní a primární cyklus. Učební osnovy českého jazyka pro předškolní a primární cyklus byly schváleny jak na národní úrovni Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, tak na úrovni Evropských škol Společným pedagogickým výborem. V květnu 2022 proběhly v Bruselu a Lucemburku vzdělávací semináře pro učitele všech Evropských škol včetně škol akreditovaných.

Tvorba nástrojů pro hodnocení žáků v předškolním a primárním cyklu. V průběhu roku 2021/2022 byla monitorována implementace revidovaných a nově vytvořených hodnoticích nástrojů pro předškolní a primární cyklus. Platforma MS Teams byla využita pro sdílení zkušeností a příkladů inspirativní praxe. Pracovní skupina dále zahájila práci na revizi vysvědčení.

Uvádění nových inspektorů. Za účelem usnadnění zapojení nových inspektorů EŠ do činnosti inspektorátu EŠ byl schválen jednotný proces uvádění nových inspektorů v průběhu prvního roku jejich nominace, který byl připraven a pilotně ověřen ve školním roce 2021/2022 a bude v celém rozsahu realizován počínaje školním rokem 2022/2023. Česká národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus je jednou ze dvou nominovaných inspektorek, které zodpovídají za organizaci a průběh procesu uvádění.

Festival psaní (Writing Festival). Koncept Festivalu psaní byl vytvořen na základě iniciativy akreditované EŠ v irském Dunshaughlinu. Festival byl podpořen Radou inspektorů, stal se platformou pro oslavu, rozvoj a propagaci psané tvorby dětí a žáků mateřských a základních škol v jejich mateřském jazyce a umožnil větší využití online prostoru jako průběžného efektivního komunikačního nástroje tím, že nabídl smysluplné spojení a spolupráci mezi jazykovými sekcemi v síti škol po celé Evropě. Tato celoroční spolupráce vyvrcholila v květnu 2022 vydáním sborníku prací žáků zúčastněných škol v jejich mateřském jazyce.

Specifické činnosti v sekundárním cyklu vzdělávání

Národní inspektorka pro sekundární cyklus je garantem vzdělávání ve vyučovacích předmětech dějepis, společenské vědy (digitální nástroje ve společenských vědách v ročníku S3), politické vědy, sociologie a český jazyk a literatura na sekundárním stupni vzdělávání v rámci systému všech Evropských škol.

Revize učebních osnov předmětu český jazyk a literatura. Učební osnovy českého jazyka a literatury pro sekundární cyklus byly schváleny jak na národní úrovni Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, tak na úrovni Evropských škol prostřednictvím Společného pedagogického výboru. Revidované učební osnovy reflektují požadavky Evropských škol i aktuální podmínky vzdělávání v České republice a vstupují v platnost od 1. září 2022.

Revize učebních osnov předmětu dějepis pro 6. a 7. ročník sekundárního cyklu vzdělávání. Pokračovala práce na revizi učebních osnov předmětu dějepis pro 6. a 7. ročník sekundárního cyklu vzdělávání EŠ (v souladu s pravidelným desetiletým cyklem). Revidované osnovy budou reflektovat požadavky Evropských škol a po jejich dokončení a schválení vstoupí v platnost 1. září 2023.

Modifikace Evropské maturitní zkoušky z dějepisu a českého jazyka a literatury. Pro maturitní období 2022 byla vytvořena modifikovaná harmonizovaná podoba písemné maturitní zkoušky z dějepisu v EŠ v anglickém, německém a francouzském jazyce v souladu s přijatým novým systémem hodnocení (obecný matrix, matrix k písemné části zkoušky, písemná zkouška, kritériální hodnocení písemné zkoušky a ústní zkoušky v souladu s předmětovými kompetencemi). Jako podpůrný materiál vznikl *Manuál pro podporu učitelů při tvorbě návrhů písemné a ústní Evropské maturitní zkoušky s platností od roku 2021.*

Maturitní zkouška 2022. Společně se zahraničními a českými experty se národní inspektorka podílela na tvorbě otázek a kritérií písemné maturitní zkoušky z dějepisu a českého jazyka a literatury pro zkušební období 2022, prováděla kontrolu kvality maturitních otázek k ústní zkoušce z dějepisu a českého jazyka a literatury v EŠ, prezenčně monitorovala soulad interních a externích hodnotitelů během oprav písemných maturitních zkoušek z českého jazyka a literatury a dějepisu. Národní inspektorka je současně členkou pracovní skupiny zajišťující kvalitu hodnocení písemné i ústní části Evropské maturitní zkoušky a místopředsedkyní skupiny Evropská maturita.

Uvádění nových učitelů do EŠ. Inspektorka pro sekundární cyklus vzdělávání se stala vedoucí pracovní skupiny, jejímž cílem je vytvoření dokumentů a videoprezentací k oblastem: hodnoty a systém EŠ; struktura EŠ; GDPR, jazykové politiky, Evropská dimenze; vzdělávání žáků, implementace osmi klíčových kompetencí ve výuce, hodnocení žáků; Evropská maturita; vývoj testů a žákovská portfolia. V červenci 2022 byl dokončen strategický dokument „Průvodce Evropskými školami pro nové učitele“ v anglickém, německém a francouzském jazyce. Uvedený dokument bude představen v říjnu 2022 Radě inspektorů a Společnému pedagogickému výboru. Současně probíhá práce na vývoji mnohojazyčného interaktivního slovníku, který bude mít širokospektré využití v systému EŠ. V plánu je rovněž příprava krátkých videoprezentací během školního roku 2022/2023.

TABULKA 106 | Přehled nejdůležitějších aktivit národních inspektorek Evropských škol ve školním roce 2021/2022

Činnost	Období	Primární cyklus	Sekundární cyklus
Jednání Rad inspektorů a Společného pedagogického výboru (tvorba a připomínkování podkladů)	X/2021 II/2022 VI/2022 VII/2022	X X X	X X X X
Připomínkování materiálů k jednání NREŠ	XII/2021 IV/2022 VIII/2021	X	X
Průběžné připomínkování dokumentů v rámci písemných procedur	průběžně	X	X
Inovace písemné maturitní zkoušky z dějepisu v EŠ	XII		X
Audit: European School of Brussels-Argenteuil	X/2021	X	
Audit: Ecole européenne Lille Métropole	IX/2021		X
Audit: European School Copenhagen	XI/2021		X
Statutární hodnocení ředitelky EŠ Varese	XI/2021	X	
Statutární hodnocení vysílaných učitelů EŠ Brusel III a EŠ Lucemburk II	XI/2021 I/2022	X	
Statutární hodnocení místně najímaných učitelů EŠ Mnichov a EŠ Lucemburk II	XII/2021 III/2022		X
Celoškolní inspekční činnost v EŠ Mol	V/2022		X
Účast ve výběrovém řízení na pozice učitelů primárního a sekundárního cyklu	I–V/2022	X	X
Monitoring korektur písemných maturitních zkoušek z českého jazyka a literatury a dějepisu	VI/2022		X
Viceprezidentka Evropské maturity v AEŠ Ecole internationale Provence Alpes Côte d'Azur à Manosque a EŠ Brusel II	VI, VII/2022		X
Slavnostní projev viceprezidentky Evropské maturity na ceremoniálním předávání diplomů absolventům Evropské maturitní zkoušky	VII/2022		X
Členství v pracovní skupině pro politiku inkluzivního vzdělávání a podpory žáků se SVP	průběžně	X	
Vypracování statistické zprávy o integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	XI/2021 – II/2022	X	
Spoluúčast na plnění úkolů Akčního plánu pro podporu žáků se SVP a inkluzivního vzdělávání	průběžně	X	

Činnost	Období	Primární cyklus	Sekundární cyklus
Vedení pracovní skupiny pro předškolní vzdělávání a tvorbu vzdělávacího programu	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny Politika hodnocení žáků v celém systému EŠ	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro hodnocení žáků primárního cyklu	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro tvorbu nástrojů pro testování dominantního jazyka dětí a žáků	průběžně	X	
Vedení pracovních skupin pro revizi učebních osnov českého jazyka pro primární a sekundární cyklus	průběžně	X	X
Členství v pracovní skupině pro hodnocení místně najímaných učitelů	průběžně	X	
Členství v rozšířené pracovní skupině pro reformu EŠ	průběžně	X	
Členství v pracovní skupině pro revizi role a povinností inspektorů EŠ a pro tvorbu vize inspektorátu EŠ	průběžně	X	
Členství v pracovní skupině pro plánování	průběžně	X	
Uvádění nových inspektorů	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro revizi učebních osnov dějepisu pro 6. a 7. ročník EŠ	průběžně		X
Členství v pracovní skupině pro humanitní předměty v sekundárním cyklu	průběžně		X
Vedení pracovní skupiny pro dějepis (písenné a ústní maturitní zkoušky)	průběžně		X
Vedení pracovní skupiny pro český jazyk a literaturu (písenné a ústní maturitní zkoušky)	průběžně		X
Vedení pracovní skupiny pro uvádění nových učitelů do systému EŠ	průběžně		X
Členství v pracovní skupině pro kontrolu kvality Evropské maturity	průběžně		X
Spolupráce na činnosti sdílené elektronické platformy Teams Office 365 pro koordinátory podpory vzdělávání žáků se SVP	průběžně	X	
Tvorba a vedení sdílených platforem Teams Office 365 zaměřených na předškolní vzdělávání a na hodnocení žáků předškolního a primárního cyklu	průběžně	X	
Spolupráce na tvorbě a rozvoji sdílených elektronických platforem Teams Office 365 pro učitele dějepisu a společenských věd v EŠ a AEŠ	průběžně		X
Příprava a realizace prezenčních seminářů pro implementaci kurikula pro předškolní vzdělávání	I–VI/2022	X	
Příprava a realizace prezenčních seminářů pro implementaci učebních osnov českého jazyka pro předškolní a primární cyklus	V/2022	X	
Příprava a realizace online seminářů pro koordinátory vzdělávací podpory	XI/2021 V/2022	X	
Hybridní seminář pro koordinátory a učitele dějepisu maturitních ročníků	IV/2022		X
Online semináře pro učitele ČJL a dějepisu EŠ	IX/2021 X/2021		X
Zajištění učebnic, učitelských licencí a učebních pomůcek pro české sekce a detašované učitele	IV–VIII/2022	X	X
Tvorba manuálů pro hodnocení žáků v primárním cyklu	X/2020 – V/2021	X	
Tvorba manuálů pro podporu učitelů při tvorbě návrhů písenné a ústní Evropské maturity s platností od roku 2022	IX–XII/2021		X
Monitoring a výběr českých a zahraničních expertů a externích hodnotitelů pro Evropskou maturitní zkoušku	průběžně		X

12.4 Bilaterální a specifické formy mezinárodní spolupráce

Ve spolupráci s MŠMT využívá Česká školní inspekce získané poznatky z mezinárodních aktivit a informace předává rovněž odborné veřejnosti v širokém spektru aktérů podílejících se na rozvoji vzdělávací politiky. Aktivní účastí Česká školní inspekce upevňuje své postavení v mezinárodních organizacích a také v nadcházejícím školním roce bude jedním z cílů rozvíjet členství v expertních skupinách, řídicích radách a ve výkonných výborech.

Také ve školním roce 2021/2022 ČŠI pokračovala v **dlouhodobé spolupráci se Státní službou pro kvalitu vzdělávání Ukrajiny a ukrajinského Státního inspektorátu vzdělávacích institucí** v souladu se zahraničněpolitickými prioritami České republiky. Česká školní inspekce se na podpoře rozvoje vzdělávání na Ukrajině v rámci oficiální zahraniční rozvojové pomoci poskytované Českou republikou intenzivně podílí již od roku 2014. Ve školním roce 2021/2022 pokračovalo sdílení zkušeností s národním inspekčním hodnocením i s hodnocením, které přináší externí pohled mezinárodních šetření. Po covidové odmlce se v říjnu 2021 a v květnu 2022 uskutečnily studijní návštěvy zástupců Státní služby pro kvalitu vzdělávání Ukrajiny. V červnu 2022 byly členům Podvýboru pro rozvojovou spolupráci Poslanecké sněmovny Parlamentu České republiky prezentovány rozsáhlé formy podpory poskytované ze strany České školní inspekce od roku 2014 při reformách v oblasti vzdělávání na Ukrajině.

V únoru 2022 proběhlo setkání vedení České školní inspekce s hlavní školní inspektorkou **Slovenska** a byly diskutovány parametry připravované spolupráce. Proběhla výměna zkušeností s vybranými metodami, postupy a nástroji uplatňovanými při hodnocení kvality a efektivity vzdělávání a diskutovány byly také přístupy k tématům, jako je wellbeing nebo podpora pozitivního klimatu ve školách.

Kromě výše zmíněného ČŠI zodpovídá za zastupování České republiky v síti projektu OECD **Early Childhood Education and Care**⁸⁹ (pro ranou péči a předškolní vzdělávání – dále „ECEC“). OECD věnuje pozornost nejen základnímu a střednímu vzdělávání, ale i vzdělávání a péči v raném dětství. Síť Early Childhood Education and Care, ve které má ČŠI za Českou republiku svoji zástupkyni, napomáhá účastnickým zemím rozvíjet jejich politické strategie a podporuje je tak ve zvyšování kvality v této oblasti. Zpracovává data a provádí analýzy s cílem poskytnout zapojeným zemím aktuálně platné a srovnatelné mezinárodní informace, které jim mohou napomoci revidovat svoje dosavadní politické strategie a nastavovat strategické cíle nové. Sdílením informací o politických směrech a inovacích v jednotlivých zemích, sdílením informací o aktuálních výzkumech, zpracováváním dat poskytovaných jednotlivými zeměmi prostřednictvím průzkumů i zpracováváním studií zaměřených přímo na jednotlivé státy umožňuje OECD ECEC účastnickým zemím učit se od ostatních a dosahovat tak efektivnějšího pokroku v rozvoji ECEC, než kdyby každá země pracovala izolovaně.

Začátkem školního roku 2021/2022 spolupracovala ČŠI a OECD ECEC na dokončování souhrnné publikace z mezinárodního průzkumu *Using Digital Technologies for Early Education during covid-19 (Využívání digitálních technologií pro vzdělávání malých dětí během pandemie covidu-19)*. Podklady pro tento průzkum, který se týkal vzdělávání dětí do osmi let (v MŠ a v 1. a 2. třídách ZŠ) v období první vlny pandemie na jaře 2020, poskytla ČŠI koncem roku 2020 a začátkem roku 2021. Využila zejména svá zjištění z mimořádného šetření k problematice vzdělávání v mateřských školách v období od 11. 3. 2020 do 30. 4. 2020⁹⁰. Průzkumu se účastnilo 34 zemí⁹¹. Souhrnná zpráva z průzkumu s názvem *Using Digital Technologies for Early Education during covid-19 – OECD Report for the G20 2020 Education Working Group*⁹² předkládá informace o době uzavření škol a středisek ECEC, o přístupech k využívání digitálních technologií před pandemií a o zachování kontinuity vzdělávání v ECEC v dalším období. Věnuje se výzvám, které přinesla distanční výuka, podpoře znevýhodněných skupin dětí a návrhům strategií do budoucna. Finální zpráva byla

⁸⁹ <https://www.oecd.org/education/school/earlychildhoodeducationandcare.htm>

⁹⁰ Zjištění ČŠI jsou prezentována v tematické zprávě *Vzdělávání v mateřských školách v období nouzového stavu*, dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-v-materskych-skolach-v>.

⁹¹ 19 členských zemí OECD (Rakousko, Belgie, Chile, Kolumbie, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Island, Irsko, Litva, Lucembursko, Nizozemsko, Nový Zéland, Norsko, Portugalsko, Slovenská republika, Španělsko, Švýcarsko), 13 členských zemí skupiny G20 (Argentina, Austrálie, Kanada, Francie, Německo, Indie, Itálie, Japonsko, Korea, Ruská federace, Saúdská Arábie, Turecko a Spojené království), jedna země hosta skupiny G20 (Singapur) a jedna subnárodní jurisdikce (Austrálie, Queensland).

⁹² https://www.oecd-ilibrary.org/education/using-digital-technologies-for-early-education-during-covid-19_fe8d68ad-en

poskytnuta MŠMT, aby s ní mohlo věcně i analyticky pracovat a případně přijímat opatření doporučená OECD. Česká republika totiž patřila v době realizace průzkumu k zemím, které způsob distančního vzdělávání a komunikace s rodiči formou digitálních technologií v první vlně pandemie poněkud „zaskočily“, jelikož využívání digitálních technologií v MŠ v té době nebylo úplně běžné.

Výborem pro vzdělávací politiku (EDPC) byl schválen na léta 2022–2023 projekt *Early Childhood Education and Care in a Digital World (Předškolní vzdělávání a raná péče v digitálním světě)*. ČŠI poskytla za Českou republiku pro tento průzkum podklady a zpracovala případovou studii *ECEC in a Digital World in the Czech Republic (Předškolní vzdělávání a raná péče v digitálním světě v České republice)*. Byla využita zjištění z inspekční činnosti v mateřských školách k řešení problematice a prezentována opatření, kterými MŠMT využívání technologií v předškolním vzdělávání podporuje. Jedná se zejména o komponentu *Inovace ve vzdělávání v kontextu digitalizace* (v rámci programu *Národní plán obnovy*), metodický portál *Digitalizujeme školu*⁹³ a metodickou pomoc Národního pedagogického institutu České republiky učitelům mateřských škol na webu *Digitální kompetence*⁹⁴. Na online setkání sítě OECD ECEC v březnu 2022 byl projednáván návrh osnovy závěrečné zprávy a záměr vydání této zprávy jako další z řady publikací *Starting Strong*⁹⁵ (jako *Starting Strong VII*) s plánovaným zveřejněním v březnu 2023.

Země OECD se v současné době mají možnost zapojit do druhého kola průzkumu *The International Early Learning and Child Well-being Study (IELS)*. Výzkum shromažďuje informace o kognitivních a sociálně-emocionálních dovednostech dětí v kontextu charakteristik prostředí. Týkají se základní gramotnosti, matematické gramotnosti, dovednosti samoregulace a sociálních i emočních dovedností. Do prvního průzkumu, jehož výstupem je studie o raném učení dětí a wellbeingu dětí v kontextu podmínek, ve kterých vyrůstají, *International Early Learning and Child Well-being Study*⁹⁶, se zapojily Estonsko, USA a Anglie. Výsledky tohoto průzkumu poskytují hutná empirická data o raném učení dětí prostřednictvím široké škály oblastí, které zahrnují kognitivní, sociální a emocionální vývoj. Identifikují faktory, které podporují anebo také brzdí rané učení dětí, a to jak v domácím prostředí, tak v institucionálním předškolním vzdělávání.

V rámci OECD ECEC probíhají přípravy na mezinárodní šetření *TALIS Starting Strong Survey 2024*. Prozatím je do tohoto průzkumu přihlášeno 18 zemí⁹⁷, Česká republika se neúčastní. Mezinárodní šetření bude navazovat na *TALIS Starting strong survey 2018*, jehož závěry byly vydány v publikaci *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce – Further Results from the Starting Strong Survey 2018*⁹⁸ (*Budování vysoce kvalitní pracovní síly v oblasti vzdělávání a péče v raném dětství*). Tato zpráva navazuje na předchozí publikace⁹⁹ a zaměřuje se na složení pracovních sil v oblasti ECEC napříč zeměmi. Zabývá se počáteční přípravou učitelů, jejich dalším i neformálním vzděláváním, pracovními podmínkami i jejich wellbeingem. Ověřuje také, které manažerské postupy přispívají ke zlepšování pracovních podmínek zaměstnanců ECEC a ke zlepšování jejich pedagogických kompetencí. Cílem sítě OECD ECEC je napomáhat jednotlivým účastnickým zemím ve vývoji účinných politických strategií a postupů v ECEC a podporovat je tak ve zvyšování kvality v této oblasti. Uvedený cíl realizuje OECD ECEC například sdílením aktuálních informací o politických směrech a inovacích v jednotlivých zemích, sdílením informací o aktuálních výzkumech, zpracováváním dat poskytovaných jednotlivými zeměmi prostřednictvím průzkumů i zpracováváním studií zaměřených přímo na jednotlivé země. Umožňuje tak účastnickým zemím učit se od ostatních a dosahovat tak efektivnějšího pokroku v rozvoji ECEC, než kdyby každá země pracovala izolovaně.

⁹³ <https://www.edu.cz/digitalizujeme/>

⁹⁴ <https://www.npi.cz/predskolni-a-prvostupnove-vzdelavani-digitalni-kompetence>

⁹⁵ <https://www.oecd.org/education/school/ecec-thematic-reviews.htm>

⁹⁶ <https://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/>

⁹⁷ Belgie, Kanada, Chile, Kolumbie, Dánsko, Finsko, Německo, Irsko, Izrael, Japonsko, Maroko, Nový Zéland, Norsko, Saúdská Arábie, Španělsko, Švédsko, Turecko, USA.

⁹⁸ https://www.oecd-ilibrary.org/education/building-a-high-quality-early-childhood-education-and-care-workforce_b90bba3d-en

⁹⁹ Navazuje na první dva svazky z mezinárodního šetření *TALIS Starting Strong*, kterého se účastnilo devět zemí (Chile, Dánsko, Německo, Island, Izrael, Japonsko, Korea, Norsko a Turecko):

Providing Quality Early Childhood Education and Care – Result from the Starting Strong Survey 2018, dostupné z: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/301005d1-en.pdf?expires=1599055422&id=id&acname=guest&checksum=C15FE0B-CF20000D97A9F43048030604D> a *Quality Early Childhood Education and Care for Children Under Age – Results from the Starting Strong Survey 2018*, dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/quality-early-childhood-education-and-care-for-children-under-age-3_99f8bc95-en.

13

Školní úrazovost

13 ŠKOLNÍ ÚRAZOVOST

Ve školním roce 2021/2022 bylo České školní inspekci zasláno 42 512 záznamů o úrazech¹⁰⁰. Komunikace ohledně úrazů je realizována prostřednictvím elektronického systému InspIS DATA.

Počet evidovaných úrazů je ve školním roce 2021/2022 podstatně vyšší než v předchozích dvou školních letech (o 29 602 více než v roce 2020/2021 a o 12 648 více než v roce 2019/2020, kdy byla pandemií ovlivněna jen menší část roku), protože po celý školní rok (kromě jednotlivých škol či tříd dočasně uzavřených kvůli pandemii covidu-19) probíhalo již vzdělávání prezenční formou ve škole.

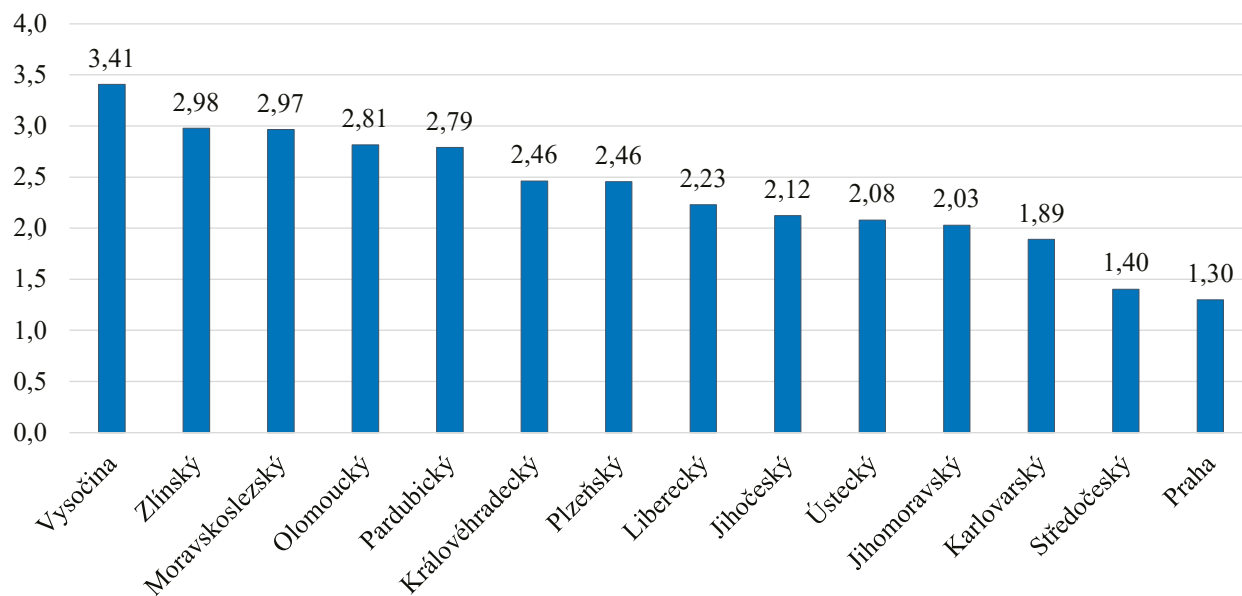
Významný podíl záznamů o úrazu (43 %) byl vyhotoven a zaslán mj. na žádost zákonných zástupců žáků, především z důvodu plnění úrazového pojištění. Celkový index úrazovosti (počet úrazů na 100 žáků) vzrostl z důvodu ukončení distanční výuky a návratu žáků do škol z loňské hodnoty 0,7 (ve školním roce 2019/2020 činil 1,6) na 2,4. Nejvyšší absolutní počet úrazů i index úrazovosti vykazují dlouhodobě základní školy, těsně následované středními školami.

TABULKA 107 | Počty úrazů podle druhu školy – školní rok 2021/2022

Druh školy	Počet úrazů	Podíl záznamů na základě žádosti (v %)	Index úrazovosti
Mateřská škola	1 418	29,3	0,4
Základní škola	26 977	41,8	2,8
Střední škola a konzervatoř	11 000	47,6	2,5
Vyšší odborná škola	49	59,2	0,2
Ostatní školy a školská zařízení	3 068	42,9	—
Celkem	42 512	43,0	2,4

Překvapivě velké rozdíly ukazuje porovnání indexu úrazovosti (za všechny typy škol) po jednotlivých krajích.

GRAF 120 | Index úrazovosti v krajích

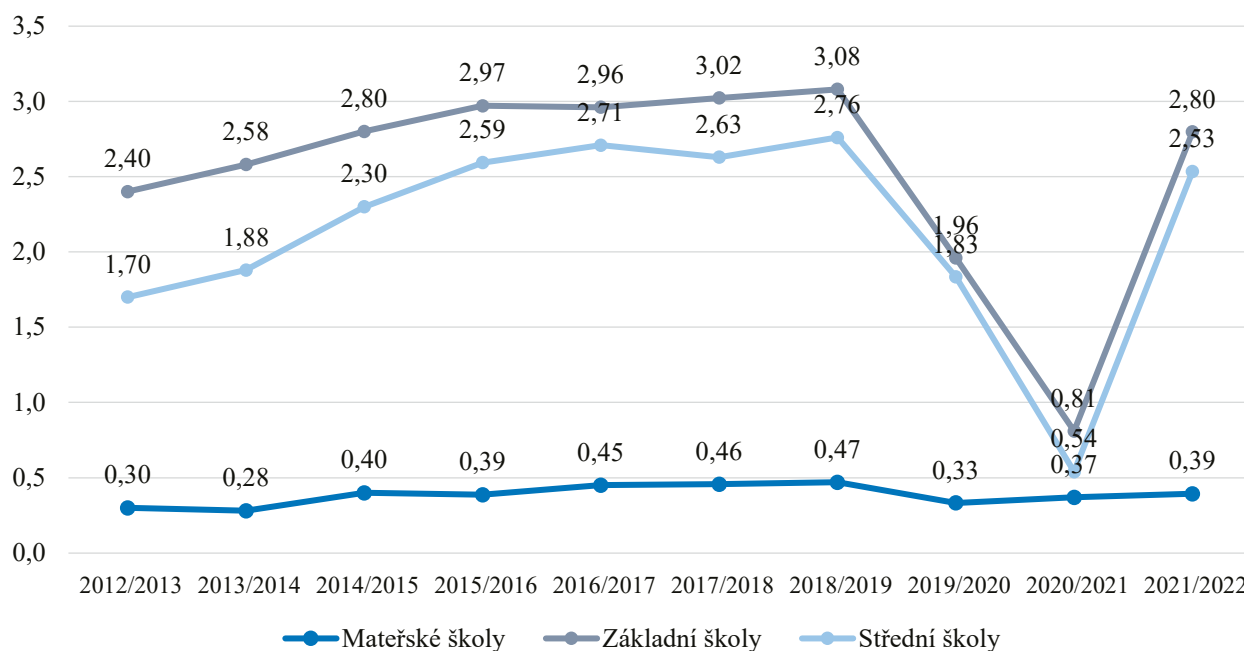


¹⁰⁰ Podle vyhlášky č. 64/2005 Sb. vyhotovuje škola nebo školské zařízení záznam o úrazu, jde-li o úraz, jehož důsledkem byla nepřítomnost dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“) ve škole nebo školském zařízení zasahující alespoň do dvou po sobě jdoucích vyučovacích dnů, nebo smrtelný úraz, dále na žádost buď zákonného zástupce žáka, či zletilého žáka a v případě, že je pravděpodobné, že žáku bude poskytnuta náhrada za bolest a ztížení společenského uplatnění způsobené úrazem.

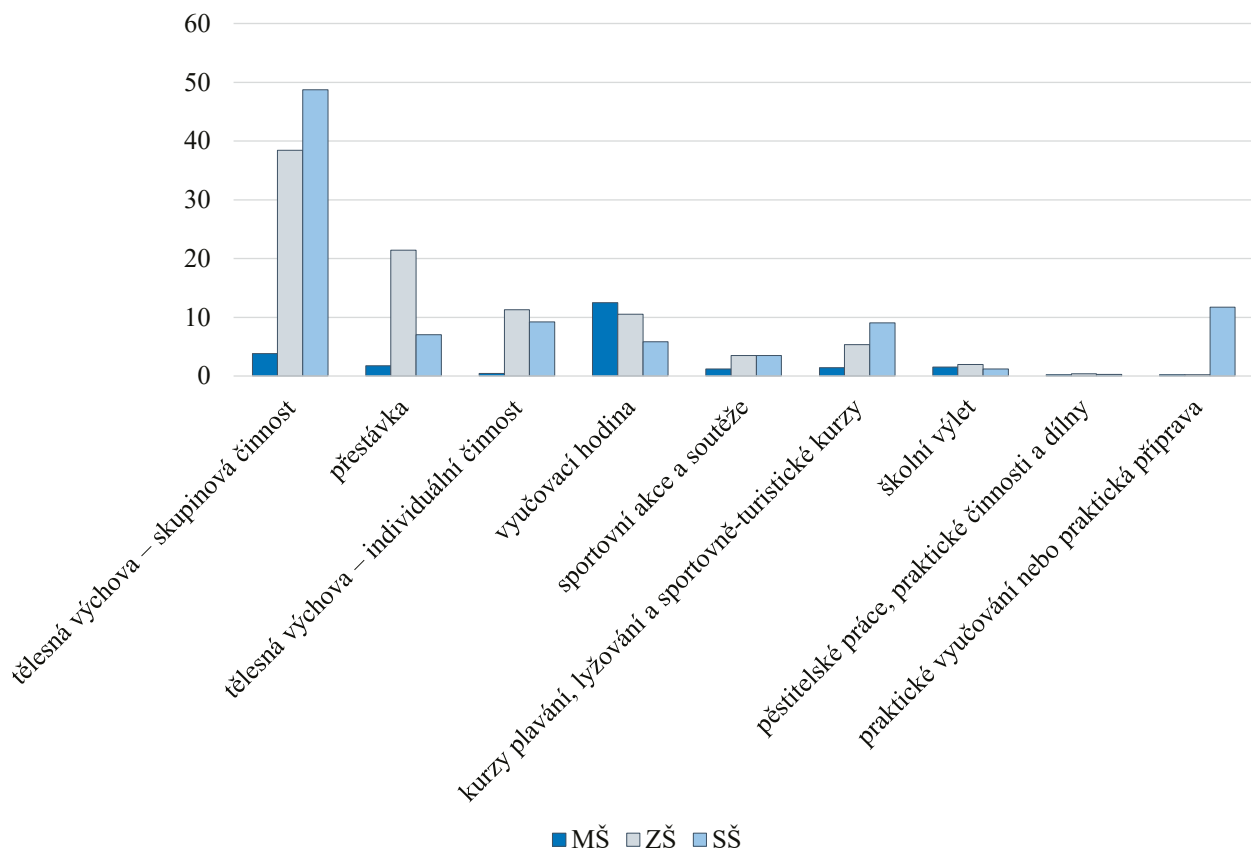
Obdobně jako v předcházejících letech byla nejvyšší míra úrazovosti zaznamenána ve školách Kraje Vysočina, kde je téměř trojnásobná oproti nejnižšímu indexu pro hlavní město Praha. Hodnota 3,41 úrazu na 100 žáků představuje jeden úraz na přibližně 29 žáků, tj. prakticky jeden úraz v každé školní třídě za školní rok.

Po poklesu úrazovosti ve všech sledovaných typech škol daném distančním vzděláváním (a tedy nepřítomností žáků ve škole) došlo ve školním roce 2021/2022 opět k nárůstu indexu úrazovosti, který téměř dosahuje hodnot z období před pandemií covidu-19 (reálně byl na úrovni přibližně roku 2015; bude zajímavé sledovat, zda bude v příštích letech také pozvolna narůstat, jako se dělo v období 2012–2019).

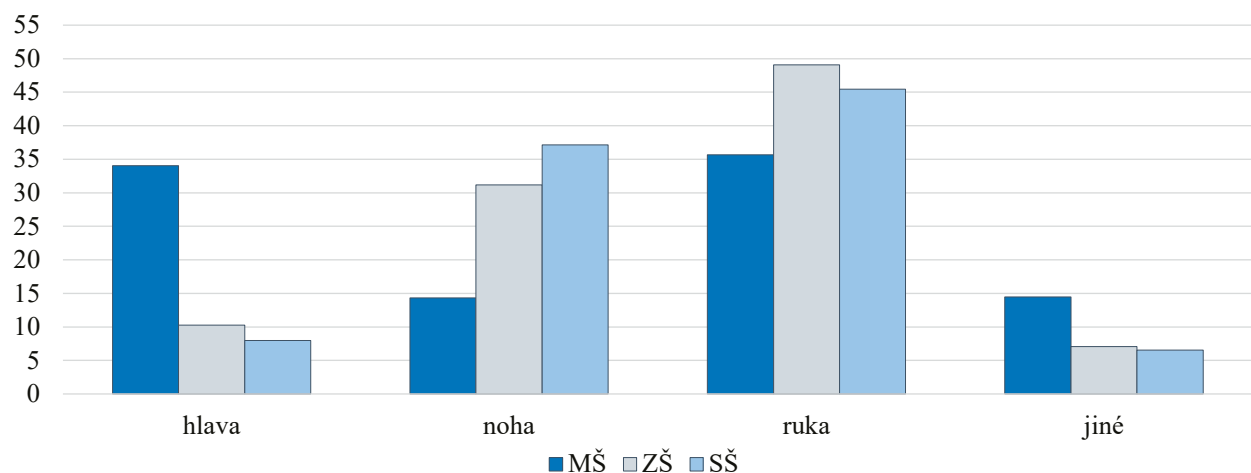
GRAF 121 | Trendy vývoje úrazovosti (podle ročního indexu)



Následující grafy zobrazují, při jakých činnostech docházelo ke školním úrazům a jaké části těla dětí a žáků byly poraněny. Nejobvyklejším zraněním je dlouhodobě poranění ruky.

GRAF 122 | Poměr vzniku úrazů při činnostech ve škole / školském zařízení (v %)

Zatímco vyšší podíl úrazů při sportovních aktivitách (hodiny tělesné výchovy, skupinové aktivity) na středních školách oproti základním školám lze pravděpodobně přičíst náročnějším, a tedy do jisté míry rizikovějším činnostem, které v rámci těchto aktivit žáci provádějí, míra úrazovosti během přestávek, v nichž na základních školách probíhá obvykle organizovanější dozor pedagogů, jednoduché vysvětlení nenabízí, nastiňuje však otázku, nakolik je pedagogický dozor efektivní a zda by dohled nad žáky během přestávek nemohl být realizován lépe.

GRAF 123 | Poměr výskytu úrazů podle poraněných částí těla (v %)

Znepokojivým zjištěním je vysoký podíl úrazů hlavy u dětí v MŠ, a to vzhledem k obecně vyšší nebezpečnosti a potenciálně mnohem závažnějším důsledkům takových úrazů pro zdraví dětí. Zcela zásadním krokem pro omezení rizika dalších úrazů je, aby MŠ u každého zaznamenaného úrazu vyhodnotily příčinu a formulovaly opatření, jak podobným úrazům v budoucnu předejít.



14

Kontrolní činnost v zařízeních školního stravování

14 KONTROLNÍ ČINNOST V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ

14.1 Souhrnné poznatky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

14.1.1 Základní údaje o kontrole zařízení školního stravování

Zajištění výživy dětí, žáků a studentů je nedílnou součástí vzdělávacího systému a spolu s ovlivňováním výživy dětí a mládeže je i důležitou společenskou činností. Školní stravování se tak stává významnou součástí školských služeb poskytovaných v rámci vzdělávacího systému, například i pro svůj potenciál snižovat socioekonomické nerovnosti mezi dětmi a žáky (prostřednictvím zpřístupnění stravování hůře situovaným dětem a žákům). Vytváření zdravých stravovacích návyků s apelem na vyváženou a plnohodnotnou stravu v zařízeních školního stravování spolu s naplňováním nutriční politiky státu přispívá k výchově ke zdravému životnímu stylu a jeho osvojování v návaznosti na školní vzdělávací programy. Tato problematika je zakomponována v rámcových vzdělávacích programech pro předškolní vzdělávání v kapitole Dítě a jeho tělo, pro základní vzdělávání je zejména součástí vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví a pro střední vzdělávání součástí vzdělávacích oblastí Výchova ke zdraví či Vzdělávání pro zdraví, resp. v příslušných oborech vzdělání také obsahem všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů a praktického vyučování.

Režim distanční výuky a z ní vyplývající nepřítomnost žáků ve školách ve školním roce 2020/2021 přinesl školním stravovacím zařízením řadu výzev, na které musely reagovat a s nimiž se v drtivé většině úspěšně vyrovnaly (viz [Výroční zpráva ČŠI 2020/2021](#)¹⁰¹). Školní rok 2021/2022 znamenal v tomto směru návrat ke standardní činnosti, a to jak z hlediska kontroly a hodnocení procesu školního stravování, tak v oblasti hodnocení vedení žáků ke zdravému životnímu stylu v rámci souvisejících témat integrovaných do výuky ve všech typech škol (v RVP oblast Výchova ke zdraví) – prostředkem k tomu pak byly zejména propojení vedení žáků ke zdravému životnímu stylu napříč co nejširším spektrem vzdělávacích oblastí, aplikace principů zdravého stravování, o nichž se žáci dozvídají ve vyučovacích hodinách, s praktickou aplikací projevenou nabídkou jídel ve školní jídelně (ale také například v nápojových a jídelních automatech), spolupráce školní jídelny, vedení školy, žáků a jejich zákonných zástupců a obecně nastavení partnerského prostředí ve všech záležitostech školního stravování.

Kromě hodnoticí činnosti se ČŠI věnovala také kontrole – ta se orientovala především na dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování školního stravování (§ 28 až 30, 119, 122 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů a § 1 až 5 vyhlášky č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů), zejména se zaměřením na identifikaci rizik v oblasti školního stravování. Jednalo se například o stanovení a dodržování podmínek pro poskytování školního stravování (zakotvení ve vnitřním řádu školského zařízení včetně jejich následného dodržování, kontrola provozu zařízení školního stravování ve vztahu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strávníků, provozování doplňkové činnosti) a plnění odpovědnosti kontrolovaných osob za stravovací služby (rozsah, kvalita, pestrost stravy včetně organizace stravování, dodržování vymezených limitů výživových norem, stanovení, dodržování finančních limitů na nákup potravin a v návaznosti na to správnost stanovení úplaty za školní stravování u veřejných subjektů, realizace školního stravování v dietním režimu včetně možnosti individuálního způsobu stravování, průkaznost vedení dokladů souvisejících s hlavní činností školní jídelny, poskytování služeb nad rámec školního stravování aj.).

¹⁰¹ [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(4\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4))

14.1.2 Souhrnné výsledky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

Školní rok 2021/2022 byl stále ještě poznamenán protiepidemickými opatřeními, což se odrazilo i v počtu uskutečněných kontrol v oblasti školního stravování, i když už jen v mnohem menší míře. Počet 1 252 realizovaných kontrol v zařízeních školního stravování byl zhruba trojnásobný oproti „covidovému“ roku 2020/2021 (425 kontrol) a o polovinu vyšší než ve školním roce 2019/2020 (883 kontrol). Ze sledovaných 1 252 zařízení bylo 1 166 součástí právnických osob vykonávajících činnost školy nebo školského zařízení a 86 samostatných právních subjektů; největší počet kontrolovaných školských zařízení byl ve Středočeském kraji (159), nejmenší počet v Karlovarském kraji (33). Z hlediska zřizovatelů se jednalo o 965 zařízení školního stravování zřízených obcemi, 143 zařízení zřízených kraji, 18 zařízení zřízených MŠMT, 7 zřízených církví a 119 privátním sektorem.

Celkem bylo 1 134 kontrol (90,6 %) uskutečněno v rámci komplexní inspekční činnosti, 75 kontrol a 43 inspekčních činností bylo realizováno na žádost včetně žádostí soukromých škol z důvodu přiznání státní dotace (3,4 %). Ve školním roce 2021/2022 nebylo v rámci školního stravování provedeno žádné šetření stížnosti.

Ve sledovaných zařízeních školního stravování se ve školním roce 2021/2022 stravovalo (vždy za poslední měsíc před datem kontroly) celkem 315 909 strážníků, z toho 239 004 strážníků školního stravování (dětí, žáků a studentů) a 36 376 stravovaných pracovníků škol a školských zařízení. Z celkového počtu 1 252 kontrolovaných subjektů bylo vedoucími pracovníky v 77 subjektech identifikováno 431 dětí, žáků a studentů, kteří se nemohli ze sociálních důvodů stravovat. Ve 213 školních jídelnách využívali strážníci k úhradě stravného poskytovanou finanční podporu.

Rozsah nabídky stravovacích služeb dle typu školy a školského zařízení byl dodržen u 99,4 % zařízení, v návaznosti na délku pobytu strážníků ve škole nebo školském zařízení strážníkům byla poskytována hlavní (oběd, popř. večeře) a doplňková jídla (snídaně, přesnídávka, svačina a druhá večeře). Dopolodní svačiny pro strážníky kromě školních jídelen při mateřských školách a v etopedických zařízeních (dětské domovy, výchovné ústavy) připravovaly ve 33 případech i školní jídelny při základní škole. Necelá čtvrtina školních jídelen (23,7 %) měla nabídku rozšířenou o jeden nebo další dva druhy jídla.

Pouze 144 jídelen z celkového počtu kontrolovaných zařízení školního stravování poskytovalo strážníkům dietní stravování, v 692 školních jídelnách nebylo dietní stravování potřeba, v ostatních případech dietní stravování nebylo poskytováno vůbec. Většina zařízení poskytujících dietní stravování postupuje v souladu s právními předpisy, má odborného pracovníka, případně odborného konzultanta pro přípravu diet. Ve stravování v dietním režimu převládá dieta s omezením lepku. V 207 jídelnách byl umožněn individuální způsob stravování formou uchování a ohřevu dietního jídla přineseného z domova v souladu se stanovenými podmínkami ministerstva zdravotnictví. Ve všech případech byly strážníkům buď na jídelních lístcích, nástěnkách, nebo na webových stránkách poskytnuty informace o alergenech v nabízených pokrmech.

V mateřských školách, školských výchovných a ubytovacích zařízeních a ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy zajišťovaly školní jídelny celodenní pitný režim. Žáci základních a středních škol měli nápoje k dispozici zejména při obědě ve vříčích, termosech apod., a to převážně formou alternativní nabídky, kdy si strážník může vybrat z více druhů nápojů. Přetrvává zvyšující se nabídka pitné, popř. neslazené vody ochucené citronem a minerální vody, mírný pokles byl zaznamenán u nabídky slazených nápojů (šťáva, ovocné koncentráty, slazený čaj, džusy, mošty).

TABULKA 108 | Přehled poskytovaných nápojů – podíl kontrolovaných subjektů

Nabídka	Podíl (v %)		
	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Voda / voda s citronem / neslazená	96,29	98,33	96,03
Minerální vody	17,40	20,24	16,29
Šťáva / ovocné koncentráty	82,83	78,57	82,82
Čaj slazený	90,14	88,10	88,74
Čaj neslazený	56,61	61,67	59,16
Mléko	79,93	74,52	79,17
Kakao	65,20	64,29	66,86
Džusy	55,57	52,62	53,57
Mošty	38,98	36,67	39,95
Bílá káva	53,48	57,86	53,57
Jiné	12,06	13,10	12,72

Úkolem školní jídelny je nabízet pestrou, nutričně hodnotnou a vyváženou stravu pro jednotlivé věkové skupiny strávníků, zároveň však tato strava musí odpovídat zásadám zdravé výživy a u vybraných druhů potravin splňovat výživové normy pro školní stravování. V návaznosti na současné výživové trendy, vzrůstající obezitu dětí a žáků a nadměrnou konzumaci cukrů a tuků byla pozornost ČŠI soustředěna na dodržení normativního obsahu tuků a sacharidů v jídlech a na zvyšování podílu ovoce a zeleniny (v případě výrazných odchylek od povoleného rozpětí při plnění výživových norem byly prověřovány i další sledované komodity).

Podíl zařízení, která dodržela stanovené limity obsahu jednotlivých živin, se oproti loňskému roku snížil – částečně je možné připsat to ne zcela typické skladbě připravovaných jídel v režimu distančního vzdělávání a většinou přípravy jídel pro odnos domů. Pozitivum je ale možné vidět v tom, že se podíl vyhovujících zařízení zvýšil ve všech sledovaných hodnotách oproti těm před nástupem pandemie (rok 2018/2019). Bude zajímavé sledovat, zda se v následujícím školním roce takový trend „ozdravení“ nabídky ve školních jídelnách potvrdí.

TABULKA 109 | Zařízení školního stravování, která dodržela stanovené limity výživových norem – podíl zařízení (v %)

Školní rok	Tuky	Cukry	Zelenina	Ovoce
2018/2019	83,6	85,4	91,2	81,5
2019/2020	89,7	90,5	96,5	85,0
2020/2021	90,4	90,5	95,7	92,4
2021/2022	89,5	89,2	94,1	89,4

Chybějící evidence o plnění spotřebního koše a neschopnost prokázat dodržení doporučených výživových dávek pro jednotlivé skupiny strávníků bylo kontrolou zjištěno pouze u 4,32 % kontrolovaných zařízení. I přes zjištěná pochybení lze konstatovat, že školní jídelny jsou schopny a ve velké míře ochotny reagovat na současné trendy v oblasti zdravé výživy, zajímají se o nové receptury. Došlo ke zvýšení podílu školních jídel, které zařazují pro přípravu pokrmů i netradiční potraviny (červená čočka, cizrna, pohanka, jáhly, bulgur, kuskus aj. – 97,2 %), využívají nabídky regionálních potravin (72,7 %), použití sypkých směsí pro přípravu omáček nebylo zaznamenáno vůbec poprvé. Všechny tyto posuny celkově přispívají ke zlepšování výživové hodnoty nabízené stravy. Většina školních jídelen umí sestavit nabídku v jídelním lístku nejen nutričně vyváženou, ale zároveň i atraktivní pro strávníky (např. doplněnou o tzv. týdny kuchyní cizích zemí).

Vyhláška o školním stravování pro veřejné zařízení školního stravování vymezuje v rámci rozpětí finanční limity na nákup potravin pro jednotlivé věkové skupiny strávníků, ze kterých je ve veřejných zařízeních školního stravování určena úplata za školní stravování. Nesprávně stanovená úplata za školní stravování byla kontrolou zjištěna v 52 zařízeních (strávníci nebyli správně zařazeni do věkových skupin, chybovost se vyskytovala zejména u zařazení sedmiletých dětí v mateřských školách), nedodržení finančních limitů

bylo zjištěno ve 22 případech. Ve školních jídelnách zřizovaných církví nebo soukromou osobou stanovuje cenu za poskytované stravovací služby uvedený subjekt. Výše úplaty zvláště v privátních školních jídelnách mateřských škol v mnohých případech výrazně převyšovala horní hranici finančního limitu stanoveného pro veřejné školní jídelny, ve školních jídelnách zřizovaných církví se hodnoty pohybovaly v relacích finančních limitů daných vyhláškou o školním stravování.

TABULKA 110 | Výše úplaty za stravovací služby dle zřizovatele (v Kč); v závorkách hodnoty ze školního roku 2020/2021

Nabídka	Veřejná ŠJ		Neveřejná ŠJ (min. – max. hodnoty)	
	Průměrná výše úplaty	Max. hodnota finančního limitu	Privátní ŠJ	Církevní ŠJ
Strávníci do 6 let – celodenní stravné	40,47 (39,37)	91 (79)	20–130 (23–120)	40–41 (34–41)
z toho oběd	21,17 (20,70)	46 (29)	18–80 (15–105)	18–23 (18–25)
Strávníci 7letí v MŠ – celodenní stravné	44,28 (43,17)	114 (94)	25–130 (25–80)	22–47 (39–43)
z toho oběd	24,22 (23,19)	48 (32)	20–80 (16–60)	22–29 (23–26)
Strávníci 7–10 let – oběd	26,28 (25,37)	90 (32)	22–90 (23–75)	25–29 (x)
Strávníci 11–14 let – oběd	28,49 (27,65)	41 (34)	24–110 (25–48)	27–31 (x)
Strávníci 15 a více let – oběd	31,62 (27,85)	57 (37)	26–110 (24–51)	29–34 (x)

Z tabulky je patrné, že zatímco ve školních jídelnách veřejných zřizovatelů došlo k mírnému nárůstu úplat za prakticky všechny stravovací služby (došlo ovšem také k navýšení finančních limitů pro jednotlivé služby), u školních jídelen neveřejných zřizovatelů se ve většině případů zmenšilo rozmezí dané minimální a maximální úplatou (do jisté míry se ale v tomto zjištění při celkově nepříliš vysokém počtu kontrolovaných zařízení promítá i jejich konkrétní výběr). Na zjištění se nic nemění ani tehdy, posuzuje-li se namísto průměrné úplaty medián (rozdíl směrem k nižším hodnotám o přibližně 2 Kč u celodenního stravného strávníků do šesti let a sedmiletých strávníků).

Ve školním roce 2021/2022 vybíraly necelé tři čtvrtiny (73,6 %) školních jídelen zálohu na stravné, přičemž průměrná délka zálohovaného období činila jeden měsíc, ve dvou případech byla záloha požadována na délku celého školního roku. To obecně zvyšuje podíl rodin, které nutnost platit zálohy dostává do nepříznivé finanční situace, která jim komplikuje nebo znemožňuje využívání služeb školního stravování. Tomu se snaží předcházet projekty umožňující školám získat finanční podporu k úhradě stravného. Využití takových projektů bylo zaznamenáno s výjimkou Královéhradeckého kraje ve všech regionech s celkově 2 657 podpořenými strávníky.

Povinnost vydat vnitřní řád školského zařízení vyplývá z § 30 školského zákona. Podmínky pro poskytování školního stravování byly ve většině kontrolovaných školských zařízení stanoveny ve vnitřních řádech. V devíti zařízeních bylo ovšem zjištěno, že vnitřní řád nebyl vůbec vydán, ve 25 případech nebyly stanovené podmínky uváděné ve vnitřním řádu v souladu s právními předpisy. V 10 případech nebyli s vnitřním řádem prokazatelným způsobem seznámeni strávníci a v 11 případech nebyli zákonní zástupci nezletilých dětí a žáků o jeho vydání a obsahu informováni.

Provoz zařízení školního stravování byl při kontrolách sledován i ve vztahu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strávníků. Kontrolou bylo zjištěno, že v šesti zařízeních nebyla dostatečným způsobem zajištěna bezpečnost a ochrana zdraví dětí a žáků (ve čtyřech případech vybavení školní jídelny neodpovídalo fyziologickým potřebám strávníků, v jednom případě nebyl zajištěn dohled nad nezletilými strávníky, v jednom případě byla konstatována nedostatečnost odbytových prostor a z toho plynoucí neplynulost odbavování strávníků).

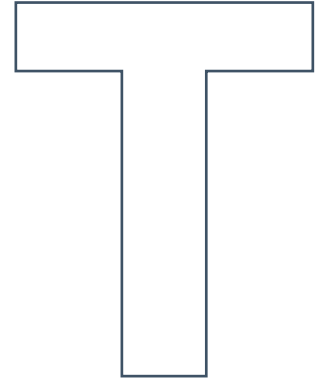
Doplňkovou činnost provozovalo 47,51 % kontrolovaných školních jídelen, využívána byla nejčastěji pro zaměstnance jiných škol a školských zařízení, k zajištění zvýšené poptávky svačin pro žáky základních škol, které nejsou součástí školního stravování, pro sociální služby stejného zřizovatele, pořádání jednorázových soukromých akcí či v rámci výroby studené kuchyně apod.

14.2 Závěry a doporučení pro zařízení školního stravování

Z kontrolních zjištění lze vyvodit, že úroveň školního stravování a jím nabízené služby se neustále zlepšují, snahou školních jídelen prioritně zůstává nabízet strávníkům vyváženou stravu, zlepšovat pestrost a skladbu jídelních lístků spolu s vhodnou kombinací pokrmů a výběrem nápojů tak, aby byly podporovány zdravé stravovací návyky dětí a žáků.

Doporučení:

- Zachovávat při sestavování jídelních lístků nastavený trend pestré a nutričně vyvážené stravy v souladu se zásadami zdravé výživy a s ohledem na plnění výživových norem pro školní stravování s využitím kvalitních regionálních, čerstvých a sezonních potravin a nadále minimalizovat použití potravin s vysokým stupněm zpracování.
- Využívat nové receptury pokrmů a připravovat nejen stravu nutričně vyváženou, ale i zajímavou a lákavou pro strávníky, inspirovat se přitom od úspěšných školních jídelen a podporovat vzájemnou spolupráci a výměnu zkušeností mezi školními jídelnami.
- Podporovat zavádění dietního stravování s cílem rozšíření počtu školních jídelen poskytujících tento způsob stravování, tak aby bylo v co největší míře dostupné dětem, žákům a studentům, kteří toto stravování potřebují.
- Eliminovat případy strávníků, kteří ze sociálních důvodů nemohou využívat služeb školního stravování, podněcovat školy k zapojování se do projektů umožňujících získat finanční podporu k úhradě stravného pro sociálně slabší strávníky.
- Podněcovat a rozvíjet spolupráci školní jídelny s vedením školy, strávníky, pedagogickými pracovníky i rodiči a prohlubovat tak vzdělávací význam témat zdraví a zdravý životní styl v rozvoji dovedností a praktických návyků v těchto oblastech.
- Udržovat a zlepšovat ve spolupráci se zřizovateli odpovídající materiální podmínky v návaznosti na zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strávníků.



Tabulková část

TABULKOVÁ ČÁST

Seznam tabulek

Tabulka B 1	Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2019/2020 až 2021/2022
Tabulka B 2	Účast ČŠI na konkurzech ředitelů škol a školských zařízení
Tabulka B 3	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených MŠ
Tabulka B 4	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených ZŠ
Tabulka B 5	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených SŠ
Tabulka B 6	Analýza stížností
Tabulka B 7	Úrazovost ve školním roce 2021/2022
Tabulka B 8	Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziročním srovnání

TABULKA B1 | Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2019/2020 až 2021/2022

Sledovaný ukazatel	2019/2020			2020/2021			2021/2022		
	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ
Věkový průměr PP	43,3	48,6	48,1	42,6	49,9	–	43,1	48,3	48,6
Podíl kvalifikovaných PP ve sledované výuce (v %)	93,4	89,9	94,1	94,6	91,3	94,8	93,9	87,7	92,6
Podíl aprobovaných PP ve sledované výuce (v %)	–	75,8	86,5	–	79,7	86,8	–	75,5	84,9

TABULKA B2 | Účast ČŠI na konkurzech ředitelů škol a školských zařízení

Škola / školské zařízení	MŠ	MŠ+ZŠ	MŠ+ZŠ+SŠ	MŠ+ZŠ+ZUŠ	ZŠ	ZŠ+SŠ	SŠ	SŠ+VOŠ	ZUŠ	Školská zařízení	Celkový součet
Praha	16	6			5		3		1	2	33
Středočeský	28	13			14		5		3	2	65
Jihočeský	8	8			4		1	1	4	3	29
Plzeňský	16	10		1	2		1		2		32
Karlovarský	9				4						13
Ústecký	6	1			3		2			2	14
Liberecký	7	12			2	1	3	1	1	2	29
Královéhradecký	13	10			5		1		3	2	34
Pardubický	11	13			7		3	1		6	41
Vysočina	13	9			3		1			5	31
Jihomoravský	25	13			11		3		1	1	54
Olomoucký	10	14	1		4			1	2	3	35
Moravskoslezský	17	7	1		7		6	1		4	43
Zlínský	14	8			9		2	1	1	2	37
Celkový součet	193	124	2	1	80	1	31	6	18	34	490

TABULKA B3 | Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených MŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %
<i>(podíl vyučovacích jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>		MŠ
Počet hospitací		6075
Obsah vzdělávání	Cíle vzdělávání vycházely především z očekávaných dovedností uvedených v TVP nebo ve ŠVP.	73,6
	Cíle vzdělávání vycházely především z pedagogické diagnostiky přítomných dětí.	14,7
	Cíle vzdělávání vycházely především z aktuálních podmínek a situací.	47,5
	Cíle vzdělávání dětí stejného věku měly pro některé děti rozdílnou úroveň.	21,1
	Cíle vzdělávání dětí různého věku byly vhodně diferencovány.	25,1
	Děti byly seznámeny s cílem většiny činností.	70,9
	Vzdělávací nabídka směřovala k naplnění zvolených cílů.	82,4
	Cíle vzdělávání byly vhodně zvoleny.	73,6
	Vzdělávání cíleně podporovalo socioemocionální rozvoj dětí.	61,6
	Vzdělávání obsahovalo vhodné příklady využití znalostí a/nebo dovedností v reálné situaci.	67,2
	Ve vzdělávání byly cíleně zařazeny činnosti posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí dětí.	51,0
	Organizace vzdělávání a užití metody	Vzdělávání bylo dobře organizačně promyšleno a realizováno.
Vzdělávání bylo individualizované, vycházelo z individuálních možností, schopností a zájmů dětí.		45,5
Děti měly dostatek prostoru a vhodné vzdělávací nabídky pro rozvoj tvořivosti.		57,7
Řízené činnosti vykazovaly znaky prožitkového učení (spontaneita, objevnost, aktivita a tvořivost, komunikativnost, konkrétnost, celostnost).		37,8
Dostatečný prostor pro spontánní činnosti.		80,5
Spontánní a řízené činnosti byly vzájemně provázané.		58,0
Při řízených činnostech se účelně střídaly odlišné vzdělávací metody.		63,0
Pedagog podporoval rozvoj divergentního myšlení – hledání různých řešení problémů a situací.		32,3
Pedagog vytvářel příležitosti pro komunikaci mezi dětmi.		68,2
Pedagog uplatňoval nemanipulativní styl komunikace.		79,3
Pedagog dobře koordinoval svou činnost s dalšími pracovníky.		61,2
Doba pro pobyt venku trvala zpravidla 2 hodiny v dopoledních hodinách.		81,2
Děti měly dostatek volného pohybu.		90,5
Pedagog respektoval individuální potřebu spánku a odpočinku jednotlivých dětí.		86,1
Dětem s nižší potřebou spánku byl nabízen jiný vhodný program namísto odpočinku dětí na lůžku.	71,6	
Děti	Téměř všechny děti byly vzdělávací nabídkou zaujaty.	82,6
	Během vzdělávání děti mezi sebou spolupracovaly.	52,4
	Vzdělávací nabídka pro dvouleté děti byla vhodná.	11,7
	Vzdělávací nabídka byla vhodná pro děti v povinném předškolním vzdělávání.	54,1
	Během vzdělávání nebylo žádné dítě pasivní.	62,5
	Děti vyjadřovaly svoje názory, nápady a myšlenky.	71,7
	Mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a pedagogem panovala příjemná atmosféra.	92,1
	Děti se chovaly podle společně stanovených pravidel soužití. (Nejde o herní, hygienická či bezpečnostní pravidla.)	74,6
	Děti účelně využívaly informační technologie.	6,4
Hodnocení	Pedagog poskytoval srozumitelnou zpětnou vazbu (popis toho, jak se dítě chovalo, co dělalo, v čem se posunulo apod.).	29,5
	Pedagog efektivně využíval podstatných prvků formativního hodnocení.	7,7
	Oceňování projevů a výkonů jednotlivých dětí bylo vhodné vzhledem k jejich možnostem.	78,4
	Děti přirozeně hodnotily svou činnost nebo činnosti ostatních na odpovídající úrovni.	20,3
	Pedagog kvalitně zhodnotil vzdělávací činnosti.	23,7
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální vzdělávání	52,6
	V menších skupinách	44,3
	Skupinové vzdělávání (kooperativní)	12,3
	Práce ve dvojici	9,2
	Samostatná práce dětí	64,2

TABULKA B4 | Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených ZŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %		
		1. stupeň	2. stupeň	ZŠ celkem*
<i>(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>				
Počet hospitací		6248	5875	12281
Organizace výuky	Metody výuky a úlohy pro žáky ve výuce podporovaly dosažení vzdělávacího cíle.	90,7	82,1	86,5
	Učitel u většiny zařazených metod dokázal uvést jejich význam pro dosažení cíle.	78,5	70,6	74,7
	V hodině se nevyskytovaly kázeňské problémy a vyrušování ovlivňující průběh hodiny.	82,7	84,9	83,7
	Po většinu hodiny byl některý žák (nebo více jednotlivých žáků) pasivní.	7,9	18,2	12,8
	Téměř všichni žáci pracovali / byli po většinu hodiny zapojeni do výuky.	84,6	70,7	77,9
	Čas vyučovací hodiny byl využit bez prodlev.	79,2	73,9	76,6
	Učitel poskytoval dostatek času pro řešení úlohy, formulaci odpovědi i reflexi procesů.	70,9	65,0	68,0
	Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	64,9	58,3	61,8
	Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.	70,5	52,4	61,7
	V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především učitel, méně již žáci.	8,1	21,2	14,3
Činnosti učitele	Učitel podněcoval žáky k úsilí plnit úkoly.	91,4	80,9	86,3
	Učitel projevoval zájem o žáky a jejich vzdělání.	87,8	79,5	83,9
	Některá z učebních úloh poskytla/poskytne učiteli informaci o zvládnutí aktuálně probíraného obsahu ve třídě.	65,6	59,4	62,4
	Vzdělávací cíl reagoval na výsledky a potřeby žáků.	55,4	44,7	50,4
	Většina komunikace učitele s žáky byla stručná.	25,1	28,4	26,7
	Učitel podporoval a vyžadoval od žáků obsahově náročnou komunikaci.	22,6	19,8	21,3
	Některé z užitých metod využívaly (příp. rozvíjely) kreativitu (tvůrčivost) žáků.	33,1	24,0	28,8
	Při řešení učební úlohy poskytoval učitel vhodnou podporu odpovídající schopnostem žáka, aniž „zužoval“ zadání.	51,8	37,8	45,1
	Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb.	42,2	28,4	35,7
	Ve třídě byl žák (žáci), kterému se nedařilo a kterému dal učitel najevo, že nepředpokládá dobrý výsledek.	0,7	1,0	0,9
Činnost žáků	Žáci dodržovali nastavená pravidla, příp. s pravidly učitel vhodně pracoval.	86,9	81,6	84,3
	Žáci před třídou bez obav pokládali otázky a sdělovali své postřehy.	72,7	69,3	71,1
	Žáci na odpovídající úrovni komentovali návrh řešení před zahájením své práce nebo její průběh či výsledek po skončení práce.	30,4	24,6	27,6
	Žáci slovně interpretovali informace získané z různých zdrojů a v různých formách.	13,5	15,6	14,5
	Žáci zobecňovali nebo konkretizovali získané poznatky, příp. „objevovali“ nové poznatky bádáním.	12,8	14,3	13,5
	Žáci aplikovali, příp. uváděli příklad využití, znalosti a dovednosti z předmětu v jejich reálné situaci.	39,1	37,0	38,0
	Žáci účelně využívali poznatky z jiného předmětu při řešení úloh v náročnosti odpovídající jejich věku.	22,9	16,1	19,7
	Žáci porovnávali a/nebo hodnotili různé návrhy řešení problému/úkolů.	17,0	14,0	15,5
	Žáci samostatně využívali (vyhledávali, třídili, analyzovali apod.) různé informační zdroje při řešení úlohy.	11,7	13,0	12,3
	Žáci si v hodině mohli vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti.	9,4	6,2	7,9
Žáci vhodně využili chyby ke svému učení.	44,3	33,7	39,2	
Žáci uváděli vhodné příklady z regionu nebo místní sociální komunity.	11,1	8,7	9,9	

Sledované ukazatele		Podíl v %		
<i>(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>		1. stupeň	2. stupeň	ZŠ celkem*
Interakce žáků	Při řešení úloh žáci využívali nebo rozvíjeli spolupráci.	54,4	47,7	51,0
	Učitel podněcoval dialog mezi žáky, který podporoval učení a prohlubování poznatku.	37,9	33,1	35,5
	Žáci v hodině mezi sebou cíleně diskutovali k zadanému úkolu (v rámci analýzy nebo řešení problému).	29,5	27,9	28,7
	Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	36,9	25,8	31,5
	Nejpozději do skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	80,9	81,5	81,1
	Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na vlastní učení).	51,0	35,8	43,7
Vzdělávací obsah a učební úlohy	Vzdělávací cíl (cíle) byl obsažen v osnovách ve ŠVP, ať už přímo, nebo nepřímo.	95,3	94,7	94,9
	Součástí řešení učební úlohy byla analýza dat a vyvozování závěrů.	17,6	19,4	18,5
	V učební úloze obsahující text byly rozvíjeny čtenářské strategie.	32,7	23,6	28,2
	V učební úloze obsahující matematické objekty byla rozvíjena matematická gramotnost odpovídající věku žáků.	20,3	13,4	17,1
	V učební úloze obsahující cizojazyčný text byla rozvíjena jazyková gramotnost odpovídající věku žáků.	10,6	13,0	11,7
	Učební úloha umožňovala žákům řešit problém, který pro ně nebyl triviální.	33,8	31,6	32,7
	Učební úloha vyžadovala dodržení vytvořeného nebo daného pracovního postupu rozsahem odpovídajícím věku žáků.	36,1	27,7	32,0
	Ve vyučovací hodině byly vhodně využity zkušenosti žáků z reálného života.	49,0	42,3	45,8
	Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.	31,8	24,1	28,1
	Učitel má doklady individuálního pokroku všech žáků. Může doložit odlišnou úroveň znalostí a dovedností vybraných žáků.	62,1	50,7	56,7
Učitel využívá pro hodnocení výběrového portfolia žákovských prací.	21,7	7,1	14,8	
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální výuka	76,1	76,2	76,1
	Skupinová výuka	25,4	22,1	23,8
	Práce ve dvojici	14,5	15,6	15,0
	Samostatná práce žáků	54,2	45,1	50,0
Využití digitálních technologií v hodině	Účelné využití digitálních technologií učitelem	42,1	50,0	45,6
	Účelné využití digitálních technologií některými žáky	11,5	7,9	9,8
	Účelné využití digitálních technologií všemi žáky	11,6	10,2	11,0
	Digitální technologie buď nebyly využity účelně, nebo nebyly využity vůbec	29,5	25,9	27,7
	Digitální technologie nebyly k dispozici	20,2	18,5	19,7

* Do celkového počtu jsou zahrnuty také hodiny zahrnující oba stupně.

TABULKA B5 | Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených SŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %					
		G4	VG	SOVm	SOVz	nást.	SŠ celkem
<i>(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>							
Počet hospitací		708	1179	2976	798	245	5906
Organizace výuky	Metody výuky a úlohy pro žáky ve výuce podporovaly dosažení vzdělávacího cíle.	81,8	83,7	80,5	68,0	75,5	79,4
	Učitel u většiny zařazených metod dokázal uvést jejich význam pro dosažení cíle.	71,9	71,9	67,4	56,6	66,1	67,4
	V hodině se nevyskytovaly kázeňské problémy a vyrušování ovlivňující průběh hodiny.	90,1	86,0	89,0	81,0	91,4	87,6
	Po většinu hodiny byl některý žák (nebo více jednotlivých žáků) pasivní.	20,2	18,7	19,0	25,3	26,9	20,3
	Téměř všichni žáci pracovali / byli po většinu hodiny zapojeni do výuky.	70,1	70,5	64,0	50,3	60,8	64,0
	Čas vyučovací hodiny byl využit bez prodlev.	78,5	78,1	74,7	67,3	74,7	74,9
	Učitel poskytoval dostatek času pro řešení úlohy, formulaci odpovědi i reflexi procesů.	65,7	65,8	61,5	54,5	58,8	61,8
	Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	62,3	60,8	57,4	49,6	60,8	57,8
	Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.	53,7	54,9	41,1	29,2	32,2	43,4
	V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především učitel, méně již žáci.	21,6	19,3	27,5	35,0	35,9	26,5
Činnosti učitele	Učitel podněcoval žáky k úsilí plnit úkoly.	76,6	79,1	73,5	65,9	64,9	73,6
	Učitel projevoval zájem o žáky a jejich vzdělání.	81,9	80,6	80,4	74,8	74,3	79,6
	Některá z učebních úloh poskytla/poskytne učiteli informaci o zvládnutí aktuálně probíraného obsahu ve třídě.	60,6	60,2	58,1	48,4	60,4	57,6
	Vzdělávací cíl reagoval na výsledky a potřeby žáků.	49,6	45,9	47,9	41,2	41,6	46,5
	Většina komunikace učitele s žáky byla stručná.	27,3	26,3	25,3	32,8	35,9	27,2
	Učitel podporoval a vyžadoval od žáků obsahově náročnou komunikaci.	27,0	28,2	20,7	9,4	13,9	21,2
	Některé z užitých metod využívaly (příp. rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	18,8	22,6	18,2	10,7	6,1	17,7
	Při řešení učební úlohy poskytoval učitel vhodnou podporu odpovídající schopnostem žáka, aniž „zužoval“ zadání.	32,6	31,2	33,6	28,3	27,8	32,1
	Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb.	16,7	18,8	18,8	16,7	13,9	18,1
	Ve třídě byl žák (žáci), kterému se nedařilo a kterému dal učitel najevo, že nepředpokládá dobrý výsledek.	0,7	0,6	0,4	1,6	0,0	0,6
Činnost žáků	Žáci dodržovali nastavená pravidla, příp. s pravidly učitel vhodně pracoval.	87,3	81,1	83,0	68,8	79,6	81,1
	Žáci před třídou bez obav pokládali otázky a sdělovali své postřehy.	70,5	71,5	66,4	59,8	60,8	66,8
	Žáci na odpovídající úrovni komentovali návrh řešení před zahájením své práce nebo její průběh či výsledek po skončení práce.	22,9	24,7	24,3	12,3	14,3	22,2
	Žáci slovně interpretovali informace získané z různých zdrojů a v různých formách.	17,9	15,8	17,0	11,5	9,0	15,8
	Žáci zobecňovali nebo konkretizovali získané poznatky, příp. „objevovali“ nové poznatky bádáním.	17,2	16,6	11,9	7,3	4,1	12,5
	Žáci aplikovali, příp. uváděli příklad využití, znalosti a dovednosti z předmětu v jejich reálné situaci.	33,1	34,4	40,8	38,3	31,0	37,8
	Žáci účelně využívali poznatky z jiného předmětu při řešení úloh v náročnosti odpovídající jejich věku.	16,9	15,4	19,5	13,4	9,0	17,1
	Žáci porovnávali a/nebo hodnotili různé návrhy řešení problému/úkolů.	13,4	15,0	13,4	6,9	7,3	12,6
	Žáci samostatně využívali (vyhledávali, třídili, analyzovali apod.) různé informační zdroje při řešení úlohy.	12,1	10,3	9,7	6,5	6,1	9,5
	Žáci si v hodině mohli vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti.	5,9	3,6	3,1	0,9	2,9	3,2
	Žáci vhodně využili chyby ke svému učení.	26,8	29,8	31,1	18,3	26,1	28,4
	Žáci uváděli vhodné příklady z regionu nebo místní sociální komunity.	7,5	8,7	9,7	10,4	5,7	9,2

Sledované ukazatele		Podíl v %					
<i>(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>		G4	VG	SOVm	SOVz	nást.	SŠ celkem
Interakce žáků	Při řešení úloh žáci využívali nebo rozvíjeli spolupráci.	48,7	44,6	35,0	22,3	24,9	36,5
	Učitel podněcoval dialog mezi žáky, který podporoval učení a prohlubování poznatku.	35,3	33,3	29,6	22,3	20,4	29,6
	Žáci v hodině mezi sebou cíleně diskutovali k zadanému úkolu (v rámci analýzy nebo řešení problému).	29,1	25,7	19,9	11,2	15,1	20,8
	Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	19,2	17,3	17,9	14,0	11,4	17,2
	Nejpozději do skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	84,7	83,5	81,6	76,6	78,4	81,5
	Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na vlastní učení).	19,6	20,9	24,9	24,1	17,1	23,0
Vzdělávací obsah a učební úlohy	Vzdělávací cíl (cíle) byl obsažen v osnovách ve ŠVP, ať už přímo, nebo nepřímo.	94,1	92,2	94,5	91,1	92,7	93,4
	Součástí řešení učební úlohy byla analýza dat a vyvozování závěrů.	22,7	20,3	17,9	9,4	11,8	17,5
	V učební úloze obsahující text byly rozvíjeny čtenářské strategie.	22,0	19,3	18,0	10,7	21,2	17,9
	V učební úloze obsahující matematické objekty byla rozvíjena matematická gramotnost odpovídající věku žáků.	13,0	13,5	10,5	8,3	14,7	11,3
	V učební úloze obsahující cizojazyčný text byla rozvíjena jazyková gramotnost odpovídající věku žáků.	20,1	16,5	13,8	5,8	12,2	14,0
	Učební úloha umožňovala žákům řešit problém, který pro ně nebyl triviální.	32,5	30,4	26,0	14,0	20,4	25,8
	Učební úloha vyžadovala dodržení vytvořeného nebo daného pracovního postupu rozsahem odpovídajícím věku žáků.	24,6	26,4	24,7	16,9	23,7	23,9
	Ve vyučovací hodině byly vhodně využity zkušenosti žáků z reálného života.	41,2	42,1	45,7	49,9	33,9	44,5
	Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.	24,3	22,6	23,0	20,3	13,1	22,3
	Učitel má doklady individuálního pokroku všech žáků. Může doložit odlišnou úroveň znalostí a dovedností vybraných žáků.	58,3	46,6	48,5	40,4	40,4	47,8
	Učitel využívá pro hodnocení výběrového portfolia žakovských prací.	5,9	5,0	8,1	6,6	5,3	6,9
	Formy výuky ¹⁰²	Frontální výuka	68,6	70,6	74,0	81,3	83,7
Skupinová výuka		21,6	19,0	14,3	6,5	4,9	14,7
Práce ve dvojici		19,6	17,3	13,3	9,0	6,5	14,0
Samostatná práce žáků		46,3	49,2	46,2	33,6	37,6	44,7
Využití digitálních technologií v hodině	Účelné využití digitálních technologií učitelem	52,5	50,7	52,8	53,9	45,5	52,2
	Účelné využití digitálních technologií některými žáky	6,8	7,1	5,2	2,6	3,7	5,4
	Účelné využití digitálních technologií všemi žáky	14,0	10,1	13,4	12,7	11,1	12,6
	Digitální technologie buď nebyly využity účelně, nebo nebyly využity vůbec	25,4	31,6	25,8	26,8	38,9	27,6
	Digitální technologie nebyly k dispozici	15,1	11,9	15,6	14,0	10,7	14,4

¹⁰² S dominantním či výrazným výskytem.

TABULKA B6 | Analýza stížností

Sledované ukazatele	MŠ		ZŠ		SŠ		VOŠ		Ostatní		Celkem 2021/2022		Celkem 2020/2021		Celkem 2019/2020		Celkem 2018/2019	
	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
Počet stížností	99	x	556	x	172	x	5	x	42	x	874	x	704	x	702	x	891	x
Počet bodů stížností	146	59	934	402	207	89	7	5	64	15	1358	570	1013	399	1028	442	1488	630
z toho podíl důvodných podnětů (v %)		40,4		43,0		43,0		71,4		23,4		42,0		39,4		43,0		42,3
Komunikace se zák. zástupci, rodiči apod.	24	9	175	93	24	16	-	-	7	-	230	118	167	73	155	86	223	113
Výchovná opatření a hodnocení chování	1	1	68	27	10	4	-	-	2	-	81	32	40	17	45	15	81	34
Hodnocení výsledků vzdělávání	-	-	59	34	23	11	1	-	1	-	84	45	68	36	51	21	62	35
Komisionální zkouška	-	-	2	1	4	-	-	-	1	1	7	2	10	5	13	6	12	1
Ukončování vzdělávání	2	1	3	1	5	1	-	-	1	1	11	4	8	3	7	3	6	2
Neřešení šikany	2	-	46	16	9	3	1	1	2	-	60	20	34	11	34	9	76	16
Tělesné trestání žáka	5	1	6	4	-	-	-	-	-	-	11	5	12	8	8	4	15	5
Bezpečnost dětí, žáků, studentů	14	8	49	31	9	5	1	1	4	3	77	48	44	14	59	29	104	65
Úroveň a průběh vzdělávání	10	-	62	25	15	5	-	-	2	-	89	30	62	23	77	30	105	35
Personální zabezpečení výuky	5	3	42	11	14	6	-	-	1	-	62	20	47	13	52	16	72	24
Materiální podmínky výuky	1	1	2	-	5	-	-	-	5	-	13	1	10	2	10	5	10	1
Provoz školy a org. zajištění výuky	8	4	44	16	15	6	2	2	6	-	75	28	52	26	58	23	92	38
Školní řád	2	-	7	4	5	3	-	-	-	-	14	7	14	9	17	10	25	9
Rozhodnutí ředitele o přijetí, přestupu apod.	6	2	12	1	4	2	-	-	-	-	22	5	21	8	9	4	27	17
Vzdělávání žáků se spec. vzděl. potřebami	6	1	65	30	7	2	-	-	1	-	79	33	47	21	62	28	96	59
Vzdělávání příslušníků národnostních menšin	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1	1	-	-
Diskriminace	2	1	4	1	1	1	-	-	-	-	7	3	7	1	10	6	9	5
Úplata za vzdělávání a skolské služby	2	2	5	4	-	-	-	-	1	-	8	6	11	6	8	3	10	7
Využívání finančních prostředků ze st. rozpočtu	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	3	-	7	1	1	1	4	1
Školní stravování	6	1	4	3	-	-	-	-	1	-	11	4	10	4	12	5	11	1
Politická činnost	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	6	2	5	3
Nevhodná reklama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Neposkytnutí úkonů vyplýv. ze škol. legislativy	3	2	12	8	1	1	-	-	2	-	18	11	12	5	26	16	37	22
Distanční vzdělávání	1	1	13	5	2	-	-	-	-	-	16	6	74	31	-	-	-	-
Integrace a vzdělávání dětí a žáků ukrajinské národnosti ***	-	-	1	-	2	1	-	-	-	-	3	1	-	-	-	-	-	-
Jiné	45	20	251	87	52	22	2	1	26	10	376	140	253	82	307	119	406	137

*C = celkový počet bodů stížností (stížností), **D = bod stížností byl vyhodnocen jako důvodný, *** bod stížností nově zařazen.

TABULKA B7 | Úrazovost ve školním roce 2021/2022

Sledované ukazatele		Druh školy					Celkem	Index v kraji
		MŠ	ZŠ	SŠ	VOŠ	jiné		
Úrazy celkem	počet	1 418	26 977	11 000	49	3 068	42 512	
	index úrazovosti*	0,4	2,8	2,5	0,2	x	2,4	
Úrazovost v krajích	Praha	82	1 798	1 078	5	213	3 176	1,30
	Středočeský	130	2 365	769	0	210	3 474	1,40
	Jihočeský	84	1 654	590	1	156	2 485	2,12
	Plzeňský	82	1 621	649	9	184	2 545	2,46
	Karlovarský	20	562	246	2	86	916	1,89
	Ústecký	110	1 900	769	0	251	3 030	2,08
	Liberecký	52	1 183	402	0	123	1 760	2,23
	Královéhradecký	81	1 632	546	2	176	2 437	2,46
	Pardubický	54	1 675	742	10	182	2 663	2,79
	Vysočina	79	2 034	782	1	245	3 141	3,41
	Jihomoravský	201	2 750	1 077	9	303	4 340	2,03
	Olomoucký	135	1 951	917	2	241	3 246	2,81
	Zlínský	111	1 957	792	0	257	3 117	2,98
	Moravskoslezský	197	3 895	1 641	8	441	6 182	2,97
	Úrazy – zraněná část těla**	ruka	35,7	49,1	45,5	34,7	44,3	47,3
noha		14,3	31,2	37,2	42,9	30,3	32,1	
hlava		34,1	10,3	8,0	10,2	16,4	10,9	
jiné		14,5	7,1	6,5	10,2	7,4	7,2	
Úrazy – činnost**	TV – skupinová činnost	3,8	38,4	48,7	20,4	6,1	37,6	
	přestávka	1,8	21,4	7,0	16,3	3,4	15,7	
	TV – individuální činnost	0,4	11,3	9,2	2,0	0,8	9,6	
	vyučovací hodina	12,5	10,5	5,9	4,1	5,4	9,0	
	jiné činnosti	76,9	7,0	3,4	10,2	73,8	13,2	
	sportovní akce a soutěže	1,2	3,5	3,5	0,0	7,6	3,7	
	kurzy plavání, lyžování a sportovně-turistické kurzy	1,4	5,3	9,0	12,2	1,1	5,9	
	školní výlet	1,6	2,0	1,2	0,0	0,4	1,6	
	pěstitelské práce, praktické činnosti a dílny	0,2	0,4	0,3	0,0	0,1	0,3	
	praktické vyučování nebo praktická příprava	0,2	0,2	11,7	34,7	1,3	3,3	

* Index úrazovosti = počet úrazů na 100 osob příslušné školní populace.

** U členění úrazů podle zraněné části těla a u členění úrazů podle činnosti jsou uvedeny podíly v %.

TABULKA B8 | Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziročním srovnání**Předškolní vzdělávání**

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2019	2020	2021	
Veřejné výdaje na PV v mil. Kč	28 128,2	30 411,5	32 841,3	+
Podíl výdajů na PV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	11,3	11,6	11,7	+
Přepočtený počet učitelů v PV	32 372,6	33 156,7	33 830,8	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v PV (v %)	5,8	6,1	5,9	0
Průměrný plat PP v PV v Kč	33 234	35 496	37 964	+
Výdaje na 1 dítě v Kč	77 018	83 686	91 358	+
Průměrný počet dětí na 1 učitele	11,3	10,7	10,7	0

Základní vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2019	2020	2021	
Veřejné výdaje na ZV v mil. Kč	100 713,0*	108 538,6*	116 850,5	+
Podíl výdajů na ZV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	40,6	41,4	41,3	0
Přepočtený počet učitelů v ZV	67 040,9	69 534,9	71 325,3	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v ZV (v %)	7,9	8,5	9,1	+
Průměrný plat PP v ZV (v Kč)	39 380	43 077	46 430	+
Výdaje na 1 žáka v ZV (v Kč)	105 515*	112 306*	119 996*	+
Průměrný počet žáků na 1 učitele	14,2	13,8	13,5	0

* Počet včetně školních družin a klubů.

Střední vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2019	2020	2021	
Veřejné výdaje na SV v mil. Kč	47 864,9	50 982,9	54 140,5	+
Podíl výdajů na SV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	19,3	19,4	19,3	0
Přepočtený počet učitelů v SV	39 133,3	40 193,3	41 305,8	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v SV (v %)	4,7	5,3	5,8	+
Průměrný plat PP v SV v Kč	41 145	45 337	49 210	+
Výdaje na 1 žáka v SV	111 689	117 478	121 244	+
Průměrný počet žáků na 1 učitele	10,8	10,8	10,8	0



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Seznam zkratk

PŘÍLOHA 2 | Změny v právních předpisech

PŘÍLOHA 3 | Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI

PŘÍLOHA 4 | Analýzy, data, publikace České školní inspekce

PŘÍLOHA 1 | Seznam zkratk

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder – hyperaktivita spojená s poruchou pozornosti
AEŠ	akreditovaná Evropská škola
AP	asistent pedagoga
APIV A	Akční plán inkluzivního vzdělávání – Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem
APIV B	Akční plán inkluzivního vzdělávání – Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi
BOZ	bezpečnost a ochrana zdraví
CERI	The Centre for Educational Research and Innovation
CERMAT	Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání
ČJL	český jazyk a literatura
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
ČŠI	Česká školní inspekce
DD	dětský domov
DDÚ	dětský diagnostický ústav
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
ECEC	Early Childhood and Care (sít' OECD Raná péče a předškolní vzdělávání)
EQF	Evropský rámec kvalifikací
ERR	Evropský referenční rámec
EU	Evropská unie
EŠ	Evropská škola
G	gymnázium
GB	Governing Board
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
ICT	informační a komunikační technologie
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IELS	The International Early Learning and Child Well-being Study
INEZ	inspekční elektronické zjišťování
InspIS	inspekční informační systém
InspIS DATA	inspekční informační systém pro elektronický sběr dat
InspIS HELPDESK	inspekční informační systém, pomocí něhož je poskytována uživatelská podpora
InspIS PORTÁL	inspekční informační systém poskytující informace o školách a školských zařízeních
InspIS SET	inspekční informační systém pro elektronické testování

InspIS ŠVP	inspekční informační systém pro práci se školními vzdělávacími programy
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
IVP	individuální vzdělávací plán
KIPR	Kvalita-Inkluze-Poradenství-Rozvoj
MD	mateřská dovolená
MS	Microsoft
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPI ČR	Národní pedagogický institut ČR
NREŠ	Nejvyšší rada Evropských škol
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OMJ	odlišný mateřský jazyk
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
OŠD	odklad školní docházky
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PLPP	plán pedagogické podpory
PP	pedagogický pracovník
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PROD	program rozvoje osobnosti dítěte
PV	předškolní vzdělávání
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SICI	Stálá mezinárodní konference inspektorátů
SOŠ	střední odborná škola
SOVm	obory středního odborného vzdělávání zakončené maturitní zkouškou
SOVz	obory středního odborného vzdělávání s výučním listem zakončené závěrečnou zkouškou
SPC	speciálně pedagogické centrum
SŠ	střední škola a konzervatoř
SV	střední vzdělávání
SVČ	středisko volného času
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠD	školní družina
ŠJ	školní jídelna
ŠK	školní klub
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program

ŠVP PV	školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP ZV	školní vzdělávací program pro základní vzdělávání
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TVP	třídní vzdělávací program
ÚV	ústavní výchova
VG	víceleté gymnázium
VOŠ	vyšší odborná škola
VOV	vyšší odborné vzdělávání
VŠ	vysoká škola
ZŠ	základní škola
ZUŠ	základní umělecká škola
ZUV	základní umělecké vzdělávání
ZV	základní vzdělávání

PŘÍLOHA 2 | Změny v právních předpisech

Dále jsou uvedeny změny právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb a které jsou účinné od školního roku 2021/2022 nebo které byly v tomto školním roce přijaty (byť účinnosti nabývají až pro další období, tj. od 1. září 2022). Velká část přijaté legislativy v tomto období se týkala úpravy vzdělávání dětí, žáků a studentů přicházejících do České republiky v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace.

Zákon č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 21. března 2022 vstoupil v platnost a účinnost nový zákon č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace, ve znění pozdějších předpisů, který bude zrušen k 1. září 2023.
- Zákon reaguje na aktuální situaci týkající se ozbrojeného konfliktu na území Ukrajiny a upravuje opatření v oblasti školství, která se vztahují na cizince, jimž byla v České republice poskytnuta dočasná ochrana.
- Právní předpis upravuje základní pravidla, jak postupovat při vzdělávání žáků cizinců, stanovuje základní podmínky přijímání k předškolnímu, základnímu či střednímu vzdělávání a určuje spádovost škol těchto žáků. Zákonem jsou také zakotvena zvláštní pravidla k termínům a lhůtám při přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání.

Novela zákona č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 27. června 2022 vstoupil v platnost a účinnost zákon č. 175/2022 Sb., o dalších opatřeních v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace a o změně dalších zákonů v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace.
- Novela zakotvuje nový paragraf, který upravuje problematiku spádových škol v případě zrušeného údaje o místě hlášeného pobytu.

Novela zákona č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 30. června 2022 nabyl platnosti a účinnosti zákon č. 199/2022 Sb., kterým se mění zákon č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace, ve znění zákona č. 175/2022 Sb.
- Novela zakotvuje nová ustanovení, která doplnila ta původní, čímž došlo ke zpřesnění postupů týkajících se opatření v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny.

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 25. května 2022 vstoupilo v platnost nařízení vlády č. 125/2022 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabylo 1. září 2022.
- Aktualizovány byly některé pojmy. Nově jsou také zakotvena pravidla pro snížení týdenního rozsahu přímé pedagogické činnosti v případě, že funkci koordinátora v oblasti informačních a komunikačních technologií nebo funkci výchovného poradce vykonává ředitel školy, zástupce ředitele školy nebo vedoucí učitel praktického vyučování.

- Do nařízení vlády se nově vkládají ustanovení, která upravují rozsah přímé pedagogické činnosti zástupce ředitele školy nebo vedoucího učitele praktického vyučování.
- Dále se také doplňují přílohy č. 1 až 3, které upravují týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti.

Novela vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 31. srpna 2022 vstoupila v platnost vyhláška č. 250/2022 Sb., kterou se mění vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. Předpis má dělenou účinnost, část ustanovení nabyla účinnosti 1. září 2022, další část nabývá účinnosti až o rok později, tedy 1. září 2023.
- Novelou dochází k rozšíření možnosti určení školy pro jazykovou přípravu na žádost, a to i v průběhu roku a bez souhlasu ministerstva. Škola nově musí zaznamenávat do dokumentace nejen absolvování jazykové přípravy, ale i její rozsah.

Novela vyhlášky č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 31. srpna 2022 vstoupila v platnost vyhláška č. 250/2022 Sb., kterou se mění vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. Předpis má dělenou účinnost, část ustanovení nabyla účinnosti 1. září 2022, další část nabývá účinnosti až o rok později, tedy 1. září 2023.
- Vyhláška reaguje na aktuální situaci a nastavuje podmínky jazykové přípravy žáků cizinců na středních školách, a to tím, že řeší nejen stanovení tzv. určené školy, která poskytuje jazykovou přípravu, její postup, ale také povinnosti školy, kterou žáci navštěvují.

Novela vyhlášky č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 25. května 2022 vstoupila v platnost vyhláška č. 126/2022 Sb., kterou se mění vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabyla dne 1. září 2022.
- Novela zavádí pravidla pro stanovení maximálního možného počtu vedoucích učitelů odborného výcviku nebo zástupců ředitele pro odborný výcvik.

Novela vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 31. prosince 2021 vstoupila v platnost vyhláška č. 530/2021 Sb., kterou se mění vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č. 3/2015 Sb., o některých dokladech o vzdělání, ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabyla 1. ledna 2022.
- Novelou vyhlášky se mění délka trvání didaktických testů a upravují se i ustanovení týkající se hodnocení zkoušek společné části maturitní zkoušky.

Novela vyhlášky č. 3/2015 Sb., o některých dokladech o vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 31. prosince 2021 vstoupila v platnost vyhláška č. 530/2021 Sb., kterou se mění vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č. 3/2015 Sb., o některých dokladech o vzdělání, ve znění pozdějších předpisů. Účinnosti nabyla 1. ledna 2022.
- Ve vyhlášce se aktualizovala příloha č. 5, která upravuje nové vzory vysvědčení o maturitní zkoušce.

Novela vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 5. května 2022 vstoupila v platnost vyhláška č. 111/2022 Sb., kterou se mění vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č. 310/2018 Sb., o krajských normativech, ve znění vyhlášky č. 572/2020 Sb. Účinnosti nabyla 1. září 2022.
- Novelou vyhlášky došlo k zpřesnění definice pravidelné docházky v oblasti zájmového vzdělávání. Zaveden byl také přehlednější a spravedlivější systém financování středisek volného času a školních klubů.

PŘÍLOHA 3 | Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI

Hlavním účelem následujícího slovníku vybrané terminologie je nejenom usnadnit čtenáři orientaci v pojmech užívaných v rámci tohoto dokumentu a šířeji i v rámci inspekční činnosti, ale také napomoci jednotnému vnímání pedagogické terminologie. Slovník pracuje s nejčastějšími charakteristikami jednotlivých pojmů v přímé návaznosti na jejich užívání v rámci hodnotících a kontrolních činností ČŠI.

Pro účely slovníku, pokud není uvedeno jinak, zahrnuje pojem „žáci“ účastníky všech stupňů vzdělávání, ve kterých realizuje ČŠI inspekční činnost, tedy děti v mateřských školách, žáky v základních a středních školách a studenty ve vyšších odborných školách.

A

Aktivizující metody výuky

Vyučovací metody podporující aktivitu žáků ve výuce. Za aktivizující se považují metody, pomocí nichž je podporována přímá zkušenost žáka ve výuce, ale i takové, např. problémové, situační metody atp., kdy žák přímou zkušenost s tématem nemá. Klíčová je tu aktivizace – velmi často to bývá konkrétní činnost žáka (skutečně něco dělá), ale jde i o jeho myšlenkovou aktivitu. Tím, že jsou žáci aktivními účastníky výuky, výrazně přispívají tyto metody výuky k rozvíjení klíčových kompetencí (např. kompetencí sociálních, kompetencí k řešení problémů). Důraz je kladen na dosahování cílů výchovně-vzdělávacího procesu na základě vlastní učební práce žáků, dále na samostatné myšlení a řešení problémů, tvořivost a rozvoj osobnosti žáka. Aktivizující metody umožňují žákům využívat možnosti individuálního učení, zapojovat se do kooperativního učení a spolupráce. Obvykle jsou tyto metody členěny na diskusní, heuristické (řešení problémů), situační, inscenační a didaktické hry, někteří autoři zahrnují i projektovou metodu a metody zkušenostního učení (zážitkové pedagogiky). ČŠI sleduje využívání všech zde zmíněných aktivizujících metod ve výuce v rámci inspekční hospitační činnosti.

→*hospitace inspekční*; →*metody výuky*

Akreditované vzdělávací programy

Jedná se o vzdělávací programy v příslušném oboru vzdělání pro jednotlivou vyšší odbornou školu (dále jen „VOŠ“), jimž MŠMT udělilo akreditaci. Je-li vzdělávací program akreditován a zapsán pro příslušnou VOŠ do rejstříku škol a školských zařízení, lze ke vzdělávání v tomto programu přijímat uchazeče, konat výuku, zkoušky a přiznávat označení absolventa VOŠ neakademickým titulem (DiS.).

ČŠI hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání ve VOŠ podle příslušných akreditovaných vzdělávacích programů od školního roku 2016/2017.

Asynchronní/Synchronní výuka

Asynchronní a synchronní přístup ve výuce souvisí zejména s →*distančním vzděláváním* ve školách a →*školských zařízeních*. Většinou se kombinují oba přístupy.

Asynchronní přístup ve výuce nevyžaduje okamžitou reakci, učitelé připravují výukové materiály v jiný čas, než je žáci využívají. Činnosti probíhají většinou v psané formě (např. zasílání e-mailových zpráv učitelem se zadanými úkoly, zasílání vypracovaných úkolů žáky, předtočená videa např. s výkladem bez možnosti reagování žáků, písemná komunikace v některé ze vzdělávacích platforem typu Moodle).

Synchronní přístup ve výuce vyžaduje okamžitou reakci účastníků, znamená aktivitu učitele a žáků ve stejný čas, např. online. Je často doprovázen vysokou náročností pro učitele i žáky (např. výklad a interakce učitele s žáky v rámci videokonference, zároveň sledování chatu učitelem s dotazy, řešení případných technických problémů). Pro žáky může být délka běžné vyučovací hodiny v synchronní online výuce vysoce náročná na pozornost a soustředění.

Efektivnímu nastavení online synchronní výuky napomáhá využívání zpětné vazby o náročnosti výuky od žáků, kombinování různých činností a využívání různých možností zapojení žáků.

Mezi nejčastěji využívané aplikace pro online výuku patří např. Google Hangout, Google Meet, Messenger, Microsoft Teams, Skype, WhatsApp, Zoom.

→*digitální kompetence*; →*digitální kompetence učitelů*; →*distanční výuka*

Č

Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost (z angl. Reading Literacy) je jednou z podoblastí →*funkční gramotnosti*. Pro pojem čtenářská gramotnost není stanovena jedna stabilní definice. Její pojetí prochází v čase stálým vývojem a zpřesňováním, v závislosti na probíhajících změnách ve společnosti, v ekonomice i kultuře. Mezinárodní šetření OECD PISA ji definuje takto: „*Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do společnosti.*“

Literární gramotnost je schopnost nalézt a porozumět informaci z textů, které nejsou přímo určeny pro sdělení nějaké jednoduché informace. **Dokumentová gramotnost** je schopnost potřebná k vyhledávání a využití přesné informace obsažené v nějakém dokumentu.

D

Diferencovaná výuka

Výuka, ve které se realizují přístupy respektující rozdílné vzdělávací potřeby žáků (někdy označovaná jako →*individualizovaná výuka*). Diferencuje se rozdílnými cíli výuky, rozdílným učivem, rozdílnými výukovými postupy a různorodou učební oporou. V diferencované výuce je důležité poskytnout možnost práce žákům v různorodých skupinách (bránit se rigidnímu zařazení do vzdělávacích skupin podle výkonu či intelligenčních kritérií; někdy označováno jako vnější diferenciaci), učit žáky postupně se vyjadřovat a realizovat své diferencované vzdělávací potřeby. Důležité je využívat také další možnosti, jako je např. používání různých učebních pomůcek (různorodé texty, učební programy na PC, tablety apod.), přidělení času na úkol a využití kooperativních strategií. K tomuto typu výuky může být využívána také týmová výuka učitelů a pomoc asistentů pedagoga.

→*hodnocení formativní*

Digitální identita

Jde o ekvivalent naší reálné identity ve světě informačních systémů a internetu. Naši identitu na internetu určují údaje jako např. uživatelské jméno, heslo, datum narození apod. Banky, městské úřady nebo jiné instituce, se kterými uživatel komunikuje, jej rozpoznají právě podle těchto údajů.

Digitální kompetence

Dovednosti v oblasti využívání digitálních technologií.

Na rozvoj digitálních kompetencí účastníků vzdělávacího procesu má bezesporu vliv →*distanční vzdělávání*, které bylo zavedeno ve školách zejména poté, co na jaře roku 2020 vypukla v České republice pandemie covidu-19 a kdy byly školy a →*školská zařízení* na určité období uzavřeny.

Distanční vzdělávání znamená pro školy především zásadní změny v organizaci vzdělávacího procesu a obsahu výuky, protože musejí často volit zcela odlišné organizační formy, než je obvyklá a dominující frontální výuka. Vzhledem k masivnímu využívání digitální techniky znamenají změny v organizaci vzdělávání rychlé osvojování nových digitálních kompetencí pro využívání technologií, a to zejména pro učitele.

V oblasti rozvoje digitálních kompetencí učitelů se ukazují jako důležité vstřícný přístup a spolupráce vedení školy, pomoc vyučujících odborných předmětů s větší znalostí digitálních technologií vyučujícím všeobecně vzdělávacích předmětů s ovládním aplikací pro online výuku a aplikací pro sdílení výukových materiálů a dále sdílení informací o vedení online výuky v rámci předmětových komisí.

→*asynchronní/synchronní výuka*; →*digitální kompetence učitelů*; →*distanční výuka*; →*kolaborativní aktivity učitelů*

Digitální kompetence učitelů

Znalosti a dovednosti učitelů v oblasti využívání digitálních technologií nabyly na důležitosti v souvislosti se zavedením povinného → *distančního vzdělávání*, kdy v návaznosti na postup pandemie covidu-19, která v České republice vypukla na jaře roku 2020, zavádí školský zákon s účinností dnem 25. 8. 2020 (§ 184a) zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách.

Význam rozvoje digitálních kompetencí učitelů je pro úspěšnost → *distanční výuky*, zejména online synchronní výuky, klíčový.

Jednu z oblastí digitálních kompetencí učitelů tvoří zvládnutí ovládání videokonferenčních systémů (např. Adobe Connect Cisco Webex, Discord, Google Meet, Jitsi Meet, Microsoft Teams, Zoom) a komunikačních nástrojů (např. Facebook Messenger, WhatsApp, Skype).

Neméně důležitou oblastí je zvládnutí využívání digitálních nástrojů pro zpětnou vazbu nebo vizualizaci vzdělávacího obsahu, jako jsou např. sdílené nástěnky a tabulky, kvízové a zpětnovazební aplikace (Kahoot!, Quizlet, Mentimeter, Socrative), aplikace pro tvorbu formulářů (Google Formuláře, Microsoft Forms, FreeOnlineSurvey) či myšlenkové mapy (MindMup, Coogle, MindMaps, Miro, Wordclouds, WordArt, AnswerGarden), dále zařazování interaktivních prvků do online hodin, sdílené prezentace a krátké procvičování učiva přes aplikace.

Další oblastí digitálních kompetencí učitelů je přizpůsobení didaktických metod a organizačních forem speciální situaci online synchronní výuky. Důležitá je aktivizace žáků, práce ve skupinách, využití zapnutých kamer pro zvýšení sociální a psychické pohody žáků a podpory jejich sociálních vazeb.

→ *aktivizující metody výuky*; → *asynchronní/synchronní výuka*; → *digitální kompetence*; → *digitální učební materiály*

Digitální stopa

Soubor informací, které zanechává každý uživatel v rámci pohybu v online prostředí. Od příspěvků např. na blogu přes poznámky v diskusi až po činnost na sociálních sítích. Z digitální stopy je možné zjistit širokou škálu informací o uživateli, např. zájmy, názory, vzhled, kontakty apod.

Digitální technologie

Tímto pojmem se obecně rozumí digitální zařízení a software. Jeho význam je značně široký. Mezi digitální technologie patří jak hardware (např. tablety, chytré telefony, notebooky, servery), tak software (např. modelovací či simulační programy), dále také aktivity na síti (např. encyklopedie, specializované sociální sítě pro učení, cloudové kanceláře, → *systemy pro řízení výuky*, masivní otevřené online kurzy, webináře apod.).

Digitální učební materiály (DUM)

Materiály v digitální podobě určené k obohacení obsahu výuky. Digitální učební materiály jsou volně dostupné, komerční nebo je učitelé vytváří sami. Velkým přínosem je možnost jejich úpravy pro konkrétní potřebu či situaci, možnost jejich sdílení a snadný přístup k těmto materiálům odkudkoli. Jsou velmi dobrou pomůckou při procvičování učiva nebo domácí přípravě na výuku.

→ *digitální kompetence učitelů*; → *e-portfolio*; → *system řízení výuky*

Distanční výuka

Distanční forma výuky uskutečňovaná převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, bez osobní přítomnosti žáků ve školách.

Organizace distanční výuky má svá specifika. Pro její celkovou úspěšnost jsou důležité zejména následující oblasti:

- Doplnění online výuky o aktivity rozvíjející spolupráci žáků, cílená podpora rozvoje sociálních kompetencí (např. společné online aktivity, sdílené úkoly, skupinové práce, spolupráce mezi ročníky).

- Cílený rozvoj sociálních kontaktů (např. komunikace učitele s žáky před online vyučováním či po vyučování o běžných věcech, událostech), které povedou k posilování vzájemných vztahů nejen mezi učiteli a žáky, ale i mezi žáky navzájem.
- Intenzivní komunikace (třídního) učitele se žáky a jejich rodiči, zvláště nemohou-li se účastnit pravidelně online výuky, s rodiči nejmladších žáků a s rodiči žáků se → *speciálními vzdělávacími potřebami*.
- Nahrazování či doplňování online výuky v celých třídách online výukou v menších skupinách a v kratším rozsahu.
- Rozsah online výuky odpovídající možnostem žáků pro daný stupeň, přizpůsobený podmínkám jednotlivých žáků (tempo apod.).
- Využívání mezipředmětových vztahů k zadávání projektů, které je možné realizovat i ve skupinách v online prostředí, využívání možností, které poskytuje žákům domácí prostředí nebo blízká příroda.
- Cílený rozvoj a reflexe dovedností žáků organizovat si své povinnosti a své učení, podpora rozvoje schopnosti sebehodnocení žáků, nejlépe dle dohodnutých kritérií.
- Pravidelně získávaná zpětná vazba od učitelů, žáků i jejich rodičů.

→ *asynchronní/synchronní výuka*; → *digitální kompetence učitelů*; → *distanční vzdělávání*; → *kolaborativní aktivity učitelů*

Distanční vzdělávání

Podle § 25 odst. d) školského zákona je distanční formou vzdělávání samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi.

V návaznosti na postup pandemie covidu-19, která v České republice vypukla na jaře roku 2020, zavádí školský zákon s účinností dnem 25. 8. 2020 (§ 184a) zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách.

(1) Pokud z důvodu krizového opatření vyhlášeného podle krizového zákona, nebo z důvodu nařízení mimořádného opatření podle zvláštního zákona, anebo z důvodu nařízení karantény podle zákona o ochraně veřejného zdraví není možná osobní přítomnost většiny žáků nebo studentů z nejméně jedné třídy, studijní skupiny, oddělení nebo kurzu ve škole nebo většiny dětí, pro které je předškolní vzdělávání povinné, z mateřské školy nebo z odloučeného pracoviště nebo z nejméně jedné třídy, ve které se vzdělávají pouze tyto děti, poskytuje škola dotčeným dětem, žákům nebo studentům vzdělávání distančním způsobem.

(2) Vzdělávání distančním způsobem škola uskutečňuje podle příslušného rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu v míře odpovídající okolnostem.

(3) Děti, žáci a studenti jsou povinni se vzdělávat distančním způsobem s výjimkou žáků základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Způsob poskytování vzdělávání a hodnocení výsledků vzdělávání distančním způsobem přizpůsobí škola podmínkám dítěte, žáka nebo studenta pro toto vzdělávání.

→ *asynchronní/synchronní výuka*; → *digitální kompetence*; → *digitální kompetence učitelů*; → *distanční výuka*

Domácí vzdělávání žáka

Viz → *individuální vzdělávání*

E**E-portfolio**

Elektronické portfolio (také digitální portfolio nebo online portfolio) je soubor dokumentů a jiných objektů v elektronické podobě, které jsou průběžně ukládány a spravovány uživatelem (obvykle je e-portfolio publikované na webu).

→*digitální učební materiály (DUM)*

Evaluace externí

Hodnocení škol prováděné orgány školní inspekce, agenturami pro srovnávání škol, hodnocení na základě národních srovnávacích zkoušek aj. V ČR realizuje externí evaluaci škol a →*školských zařízení* zejména ČŠI, dále zřizovatelé podle kritérií, která předem zveřejní.

Evaluace interní

Viz →*vlastní hodnocení školy*

Evaluace škol

Hodnocení výsledků a fungování jednotlivých škol na základě přesných ukazatelů a procedur monitorování. Hodnocení škol, →*školských zařízení* a vzdělávací soustavy je vymezeno v § 12 školského zákona.

Evaluační činnosti

Veškeré plánované a cílené aktivity směřující k ověřování, měření, posuzování a hodnocení výsledků a změn dosažených ve všech činnostech školy.

→*hodnocení formativní; →hodnocení sumativní; →vlastní hodnocení školy*

Evropské školy

Evropské školy (EŠ) jsou oficiální nadnárodní vzdělávací instituce vzniklé na základě mezivládních dohod zemí Evropské unie (EU), kde mají právní postavení veřejných institucí. ČR přistoupila k systému EŠ v srpnu 2004.

Posláním EŠ je poskytovat multilingvální a multikulturní vzdělání na úrovni předškolního, primárního a sekundárního stupně, které je ukončeno tzv. Evropskou maturitou (European Baccalaureate), uznávanou ve všech členských státech EU i v řadě dalších zemí. Základním cílem je poskytovat kvalitní všeobecné vzdělávání a podporovat mateřský jazyk a vlastní kulturní identitu žáků ve spojení s multikulturní výchovou včetně vzdělávání v cizích jazycích. Výuka probíhá podle jednotného kurikula EŠ, s výjimkou mateřských jazyků, pro které jsou učební osnovy tvořeny na národní úrovni.

V EŠ jsou na základě uzavřených smluv vzdělávány děti pracovníků institucí EU, stálých reprezentací a dalších zastoupení, dále děti pracovníků soukromých společností a v případě volné kapacity i děti ostatních osob.

V současnosti existuje v šesti státech EU celkem 13 EŠ s více než 27 000 žáky ze všech zemí EU, včetně ČR. Systém EŠ se v posledních letech otevírá. Kromě původních škol typu I vznikají v řadě zemí EU školy, které získaly akreditaci Nejvyšší rady EŠ. Vzdělávání poskytované těmito národními školami respektuje cíle, principy a kurikulum EŠ.

Obsah a kvalita vzdělávání poskytovaného EŠ jsou garantovány prostřednictvím inspektorů EŠ. Za ČR jsou nominovány dvě národní inspektoraty, jedna pro předškolní a pětileté primární vzdělávání (ekvivalent 1. stupně ZŠ) a druhá pro sedmileté sekundární vzdělávání (ekvivalent 2. stupně ZŠ a úplného středního vzdělání ukončeného maturitní zkouškou).

F

Finanční gramotnost

Finanční gramotnost (angl. Financial Literacy) je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků, s ohledem na měnící se životní situace (Národní strategie finančního vzdělávání, květen 2010).

Pro účely šetření PISA 2012 byla finanční gramotnost definována následovně: „*Finanční gramotnost zahrnuje znalost a porozumění finančním konceptům a rizikům, dále dovednosti, motivaci a sebedůvěru potřebnou pro uplatnění těchto znalostí a porozumění s cílem činit efektivní rozhodnutí v různých situacích souvisejících s financemi, zlepšit finanční situaci jedince či celé společnosti a umožnit zapojení do ekonomického života.*“ (Koncepční rámec PISA 2012)

→funkční gramotnost

Frontální (hromadná) výuka

Jedná se o nejběžnější organizační formu výuky ve škole realizovanou ve vyučovacích hodinách. Učitel při ní pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Vyznačuje se společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků. Hlavní pozornost se věnuje vysvětlování učitele, komunikace probíhá zejména jednosměrně od učitele k žákům, žáci pracují v určitých fázích také individuálně. Slovní působení učitele je často doplňováno zápisem na tabuli, demonstrací obrazů a předváděním. Frontální vyučování je vhodné v situacích, kdy je časově úsporné a didakticky účinné využít takové →*metody výuky* (např. výklad), které zprostředkují nové poznatky všem žákům najednou.

Fundraising

Fundraising (z angl. shromažďování zdrojů). Činnost, jejímž cílem je získání finančních či jiných prostředků pro organizaci či jednotlivce. Může mít různé formy, např. projektový fundraising (získávání prostředků z projektů, např. v oblasti školství), sponzorský fundraising či firemní fundraising (např. prostřednictvím zaměstnanců firmy).

V rámci činností ČŠI se s pojmem fundraisingu setkáváme zejména v případech konkurzních řízení na vedoucí pracovní místo ředitele školy / →*školského zařízení*, kdy fundraising a schopnosti získávání grantů patří mezi významné oblasti řízení, na které jsou uchazeči dotazováni v rámci rozhovorů s konkurzní komisí. ČŠI se účastní těchto konkurzních řízení prostřednictvím člena (zástupce ČŠI) v konkurzní komisí.

Funkční gramotnost

Funkční gramotnost (angl. Functional Literacy) je pojímána dvěma způsoby.

- Znalosti, dovednosti a postoje, které jsou potřebné k plnému zapojení a účasti člověka v hospodářském, společenském a kulturním životě společnosti, ve které žije. Označení určitého způsobu chování, jmenovitě schopnost rozumět tištěným informacím a využívat je v každodenních činnostech, v osobním životě, v zaměstnání a v komunitě k tomu, aby jednatel dosáhl svých cílů, rozvinul svoje znalosti a potenciál. V mezinárodním výzkumu funkční gramotnosti dospělých (Literacy, Economy and Society, 1955) je tato gramotnost členěna do tří složek: literární, dokumentové a numerické. Opakem je funkční nigramotnost (angl. Functional Illiteracy).
- V užším pojetí: schopnosti, znalosti a dovednosti potřebné k úspěšnému vykonávání pracovní činnosti (funkce).

Zaměření inspekčního hodnocení na zjišťování podpory funkčních gramotností je prostředkem k hodnocení zaměření školy na klíčové kompetence požadované v →*rámcových vzdělávacích programech (RVP)* na jednotlivých stupních vzdělávání. ČŠI v rámci →*inspekční činnosti* ve školách a →*školských zařízeních*

zjišťuje zejména úroveň a podporu rozvoje → *jazykové gramotnosti*, → *informační gramotnosti*, → *čtenářské gramotnosti*, → *matematické gramotnosti*, → *přírodovědné gramotnosti*, → *sociální gramotnosti* a → *finanční gramotnosti*.

H

Hodnocení formativní

Za formativní lze označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka – užitečnou především v tom smyslu, že se žák dozví, kde se právě nachází, a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil (Starý, Laufková a kol., 2016). Přináší nejenom informace o tom, zdali a jak se žák učí nebo jak přemýšlí, ale také o tom, čemu nerozumí a jak miskoncepce ovlivňují jeho učení. Oproti → *hodnocení sumativnímu* má formativní hodnocení okamžitý a přesně cílený vliv na zlepšování učení. Je charakterizováno zejména svým účelem: pedagog na jeho základě volí takové postupy vyučování a učení, které reagují na identifikované vzdělávací potřeby každého dítěte a žáka. Formativní hodnocení může mít různé podoby: může být neformální i formální, může jít o bezprostřední reakci v průběhu vyučování i plánovanou a předem připravenou zpětnou vazbu. Je založeno na aktivní účasti žáků ve vlastním procesu učení a hodnocení.

Hodnocení slovní

Posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje, včetně způsobu překonání nedostatků. Slovní hodnocení poskytuje informaci především žákovi a napomáhá k utváření sebepoznání a sebehodnocení. Zároveň informuje rodiče a zákonné zástupce o výsledcích vzdělávání. Slovní hodnocení může být buď průběžné (→ *hodnocení formativní*), nebo závěrečné (→ *hodnocení sumativní*).

Hodnocení sumativní

Závěrečné hodnocení, většinou formou klasifikace (udělením známky) nebo slovního hodnocení. Zámka vyjadřuje splnění dlouhodobých cílů, tedy jak se žákovi podařilo splnit cíle vyučování určitého předmětu na konci daného období. Může docházet i ke kombinaci slovního hodnocení a závěrečné klasifikace. Slovní hodnocení se může využít také jako hodnocení závěrečné (sumativní), a to v písemné formě na vysvědčení.

→ *hodnocení slovní*

Hodnoticí činnost ČŠI

Hodnoticí činnost vykonávaná ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. b) nebo c) školského zákona. Jejím úkolem jako objektivní činnosti je zjišťovat u škol / → *školských zařízení* (dále „školy“) úroveň poskytovaného vzdělávání, podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, a to zejména z hlediska účinnosti podpory rozvoje osobnosti dítěte a žáka a dosahování požadovaných cílů vzdělávání ze strany školy. Hodnoticí činnost se dlouhodobě zaměřuje také na témata zakotvená v dokumentech EU, tj. na podporu rovnosti příležitostí ke vzdělávání a trvale udržitelného rozvoje – s důrazem na problematiku rozvoje podpory zdravého vývoje dětí a žáků. Při hodnoticí činnosti využívá ČŠI → *kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*.

→ *inspekční zpráva*; → *hodnoticí škála ČŠI*

Hodnoticí škála ČŠI

Pro účely → *hodnoticí činnosti* byla také ve školním roce 2019/2020 používána čtyřstupňová hodnoticí škála:

- výborná úroveň;
- očekávaná úroveň;
- úroveň vyžadující zlepšení;
- nevyhovující úroveň.

Popisy výborné úrovně jsou veřejné a jsou k dispozici na webových stránkách ČŠI (www.csicr.cz) v záložce Dokumenty. Slouží především pro definici a vymezení jednotlivých →*kritérií hodnocení* v jejich nejvíce ambiciózním naplnění.

Dosažení nevyhovující úrovně u klíčových a předem stanovených kritérií může být jedním z důvodů zakládajících proces vedoucí k návrhu na odvolání ředitele nebo k →*návrhu na výmaz školy ze školského rejstříku*.

Hospitace

Návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznat stav a úroveň výchovné a vzdělávací práce. Hospitace se mohou lišit svým zaměřením, cílem, účelem i osobou, která hospituje. Hospitaci může provádět ředitel školy, učitelé navzájem (z dané školy i v rámci spolupráce mezi školami), uvádějící učitel, studenti pedagogických oborů, školní inspektor apod.

→*hospitace inspekční*

Hospitace inspekční

Návštěva vyučovací jednotky (hodiny, bloku) v rámci →*inspekční činnosti* ve škole hodnocené ČŠI.

Hodnocení výuky prostřednictvím hospitací je zcela klíčovou činností ČŠI. Opírá se o ni inspekční hodnocení průběhu vzdělávání, do výuky se promítají podmínky vzdělávání a výuka je prostředkem k dosahování výsledků vzdělávání.

Kromě profilových předmětů inspekční tým zpravidla hospituje i ve vyučovacích hodinách předmětů výchovného zaměření, hospituje také v průběhu odpoledního vyučování. Inspekční hospitace se zaměřuje na sledování a hodnocení procesu vzdělávání se zaměřením na jeho kvalitu a účinnost a naplňování →*školského vzdělávacího programu (ŠVP)* v praktických podmínkách školy (nejvíce jsou sledovány klíčové dovednosti učitele, organizace vyučovací jednotky včetně organizačních forem výuky, →*metody výuky* – jejich kvalita, účinnost a správné využití učitelem, vytváření klimatu ve třídě, interakce mezi aktéry vzdělávání). Dále se hospitace zaměřuje na výsledky a plnění stanovených cílů vzdělávání (získané znalosti a dovednosti, jejich uplatňování, hodnocení vzdělávacího procesu učitelem a žáky, hodnocení stanovených cílů). Plán hospitací (výběr předmětů, počet hospitací apod.) v rámci →*inspekční činnosti na místě* se odvíjí od druhu školy, stupně vzdělání a zaměření inspekční činnosti.

Zjištění z hospitační činnosti jsou souhrnně uvedena v →*inspekční zprávě*.

→*hodnotící činnost ČŠI*; →*hospitační záznam (inspekční)*

Hospitační záznam (inspekční)

Formulář pro záznam inspekční hospitace. Školní inspektor sleduje organizační formy výuky, →*metody výuky*, aktivity žáků, pedagogický proces z hlediska naplňování →*školského vzdělávacího programu (ŠVP)*, přístupu k žákům nadaným a se →*speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* apod. Tato zjištění zaznamenává do hospitačního záznamu v elektronickém inspekčním informačním systému pro záznam dat (InspIS DATA).

Hospitační záznamy jsou každoročně předmětem posuzování a úprav opírajících se zejména o poznatky z virtuálních hospitací a o zkušenosti inspekčních pracovníků přímo z ostrého použití v běžné inspekční činnosti. V rámci metodické podpory dává ČŠI k dispozici ředitelům škol hospitační formuláře pro předškolní, základní i střední vzdělávání. K dispozici jsou na webových stránkách ČŠI (www.csicr.cz) v záložce Dokumenty / Metodická podpora škol.

→*otevřená data ČŠI*

Hromadná výuka

Viz →*frontální výuka*

I

Index úrazovosti

ČŠI na základě vyhlášky č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, administruje záznamy o úrazech, které jí zasílají jednotlivé školy a →*školská zařízení*. V rámci této činnosti sleduje ČŠI tzv. index úrazovosti. Index úrazovosti vyjadřuje počet úrazů na 100 osob příslušné školní populace (dětí, žáků či studentů).

→*záznam o úrazu*

Individuální výchovný program (IVÝP)

Individuální výchovný program (dále jen IVÝP) je forma spolupráce mezi školou, žákem, zákonným zástupcem, případně další zúčastněnou stranou, při řešení rizikového chování žáka. Cílem IVÝP je odstranit rizikové chování žáka a předejít tak důsledkům z tohoto chování vyplývajícím.

Individuální vzdělávací plán (IVP)

Jedná se o závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka formou →*podpůrných opatření*. Zpracovává ho škola (resp. ředitel školy) na základě doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ) a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Zákonný zástupce žáka uděluje s poskytováním podpůrného opatření školou (spočívajícího ve výuce podle IVP) písemný informovaný souhlas. S IVP mají být seznámeni všichni vyučující žáka.

Více ve vyhlášce MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se →*speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)*.

→*školská zařízení*

Individuální vzdělávání žáka (tzv. domácí vzdělávání)

Školský zákon pojímá individuální vzdělávání jako jiný, zcela výjimečný způsob plnění povinné školní docházky, který se uskutečňuje bez pravidelné účasti žáka ve škole. Pro jeho povolení musí být mimo jiné dány závažné důvody. Mezi nejčastějšími důvody uváděnými rodiči je zdravotní stav žáka, který nedovoluje pravidelnou řádnou docházku do školy, časté pracovní cesty zákonných zástupců a jejich rodiny, potíže žáků různého charakteru (konflikty žák–učitel, šikana žáka, stres ze školy), →*speciální vzdělávací potřeby (SVP)* nebo mimořádné nadání žáka (nevyhovující tempo nebo metody a formy vzdělávání).

Současná legislativní úprava umožňuje individuální vzdělávání na 1. i 2. stupni ZŠ (§ 41 školského zákona). Od 1. 9. 2017 je individuální vzdělávání v odůvodněných případech jednou z možných forem plnění také povinného předškolního vzdělávání (§ 34 b školského zákona), kde může probíhat po celý školní rok nebo jen po určité části školního roku. V případě plánovaného individuálního vzdělávání po převažující části školního roku je zákonný zástupce dítěte povinen tuto skutečnost oznámit řediteli MŠ, kam je dítě zapsáno, nejpozději tři měsíce před počátkem školního roku, kdy se má dítě povinně vzdělávat.

O povolení individuálního vzdělávání žáka na 1. a 2. stupni ZŠ rozhoduje pouze ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Rozhodnutí o povolení individuálního vzdělávání je rozhodnutí správním, na které se v plném rozsahu vztahuje správní řád.

Vzdělávání v rámci individuálního vzdělávání se realizuje podle →*školního vzdělávacího programu (ŠVP)* školy, ve které je žák přijat k plnění povinné školní docházky. Je závazný pro žáky i jejich vzdělavatele. Škola poskytne pro individuální vzdělávání kompletní sadu učebnic a základní školní potřeby, které používají žáci odpovídajícího ročníku v dané škole. Individuálně vzdělávaný žák koná každé pololetí zkoušky z příslušného učiva ve škole, kam byl přijat k plnění povinné školní docházky. Osoba, která bude vzdělávat žáka 1. stupně ZŠ, musí dle školského zákona získat alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou, a jedná-li se o žáka 2. stupně ZŠ, pak musí získat vysokoškolské vzdělání.

Individualizace výuky

Způsob rozlišení výuky, kdy se výuka proměňuje ve vztahu ke schopnostem a vzdělávacím potřebám každého žáka. Ve školním prostředí lze využívat různé typy individualizace, případně jejich kombinace, které jsou založené na individualizaci prostřednictvím obsahu (látky), → *metod výuky* a strategií a tempa učení.

Soustavy individualizované výuky vznikaly v rámci reformní pedagogiky a v současnosti existují zejména v tzv. alternativních školách (např. waldorfské, montessoriovské, daltonské, freinetovské a jenské).

→ *diferencovaná výuka*

Informační gramotnost

Soubor základních znalostí a dovedností, které umožňují používat informační a komunikační technologie. Podle koncepce státní informační politiky zahrnuje: schopnost používat počítač a jeho základní periferie jako pracovní nástroj s použitím aplikačního programového vybavení, schopnost vytvořit multimediální dokument (tj. dokument, v němž je spojen textový, statický či pohyblivý grafický a zvukový záznam), schopnost používat počítač v rámci sítě (e-mail, web), schopnost orientovat se ve vlastním počítačovém systému (práce s operačním systémem, se soubory atp.) a schopnost vyhledávat a filtrovat informace.

→ *čtenářská gramotnost*; → *digitální identita*; → *digitální stopa*; → *digitální učební materiály (DUM)*; → *e-portfolio*; → *funkční gramotnost*; → *netiketa*

Inkluze

Viz → *společné vzdělávání*

Informační a komunikační technologie

Zkráceně ICT (Information and Communication Technologies), česky nazývané též IKT, zahrnují veškeré informační technologie používané pro komunikaci a práci s informacemi.

Druhý význam zkratky ICT je využíván pro označení vyučovacího předmětu vytvořeného na základě vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru informační a komunikační technologie z → *Rámcového vzdělávacího programu* pro základní vzdělávání (RVP ZV).

Informační technologie

Souhrnný název pro technologie, které mají vztah ke shromažďování, výměně, uchování, zpracování a zpřístupnění informací.

Inspekční akce

Inspekční akce se v rámci → *inspekční činnosti* dělí na typy inspekčních akcí. Slouží ke specifikaci inspekční činnosti (zejména pro účely plánování v systému InspIS DATA), která je v dané škole / → *školském zařízení* uskutečněna. Mezi inspekční akce patří → *hodnotící činnost*, → *kontrolní činnost*, šetření → *stížnosti*, účast na konkurzním řízení na ředitele školy, účast při ukončování středního či vyššího odborného vzdělání, inspekční činnost zaměřená na posouzení odstranění nedostatků zjištěných při inspekční činnosti, řešení podnětu, → *inspekční elektronické zjišťování (INEZ)* apod. V rámci daného typu inspekční akce se následně odlišují témata akcí, např. v rámci kontrolní činnosti je to veřejnosprávní kontrola, kontrola dodržování právních předpisů souvisejících s poskytováním školního stravování apod.

Souhrnnou analýzou se získává přehled o celkovém počtu akcí vykonaných za požadované časové období.

→ *InspIS*

Inspekční činnost

Vymezení činnosti ČŠI je dáno školským zákonem (§ 173 až § 176). ČŠI v rámci inspekční činnosti kontroluje a hodnotí kvalitu vzdělávacích veřejných služeb z hlediska dodržování zákonnosti, ochrany žáků, kvality výchovy a vzdělávání, cílů politiky výchovy a vzdělávání. Inspekční činnost provádí od škol mateřských, základních, středních až po vyšší odborné školy, ale také ve → *školských zařízeních* (např. školní jídelny,

domovy mládeže) zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení, bez ohledu na zřizovatele. Externí evaluaci ČŠI provádí také tam, kde se uskutečňuje praktické vyučování či odborná praxe, a to v pravidelných intervalech (tzv. inspekční cyklus). Získává tak objektivní a široce využitelné informace o stavu a kvalitě vzdělávací soustavy v ČR. Pro tyto účely jsou zpracovávány koncepční záměry inspekční činnosti a systémy hodnocení vzdělávací soustavy. Vlastní inspekční činnost je pak vykonávána na základě plánu hlavních úkolů na příslušný školní rok, který schvaluje ministr školství, mládeže a tělovýchovy. Komplexní hodnoticí činnost je vykonávána zejména na základě veřejně známých →*kritérií hodnocení*, která pro daný školní rok schvaluje MŠMT. Inspekční činností se rozumí tematické šetření, →*hodnoticí* nebo →*kontrolní činnost*. Hodnoticí a kontrolní činnost je vykonávána zejména ve formě šetření na místě (→*inspekční činnost na místě*) a dále pak formou →*inspekčního elektronického zjišťování* (INEZ) – vyplnění elektronického dotazníku v online systému ČŠI – InspIS DATA.

Inspekční činnost se také provádí na základě →*stížností*, podnětů a petic, které svým obsahem spadají do působnosti ČŠI, a dále na základě žádosti pro účely přiznání dotací dle zvláštního předpisu. ČŠI provádí kontrolu plnění povinností a podmínek stanovených školským zákonem v zahraničních školách na území ČR, provádí inspekční činnost v →*Evropských školách*, zajišťuje součinnost školních inspektorů při konání komisionálních zkoušek a účast zástupců při konkurzních řízeních na ředitele škol a školských zařízení.

Více informací o činnosti ČŠI je dostupných na www.csicr.cz.

→*inspekční akce*; →*InspIS*; →*komplexní inspekční činnost*; →*návrh na výmaz ze školského rejstříku*; →*oznámení jinému orgánu*; →*správní řízení*

Inspekční činnost na místě

Inspekční činnost na místě v konkrétní škole / →*školském zařízení* se uskutečňuje na základě pověření k inspekční činnosti. Realizuje ji →*inspekční tým* v čele s vedoucím týmu. Závěry inspekční činnosti na místě jsou následně vyhodnoceny dle stanovených kritérií (soulad či nesoulad s právními předpisy, soulad →*školského vzdělávacího programu (ŠVP)* s →*rámčovým vzdělávacím programem (RVP)*, hodnocení v souladu s příslušným stupněm →*hodnoticí škály* apod.). Jednotlivé činnosti v rámci konkrétní inspekční činnosti na místě se odvíjí od předmětu inspekční činnosti a typu →*inspekční akce*. V rámci školního roku může nastat situace, že se inspekční činnost na místě v dané škole či školském zařízení odehraje několikrát. Nastává to např. v případě, kdy při inspekční činnosti bylo zjištěno porušení právních předpisů či takové závažné nedostatky, které vyžadují další inspekční činnost na místě s cílem zjistit, zda byl stav napraven. Z tohoto důvodu tak může nastat situace, kdy při souhrnné analýze počtu navštívených škol / školských zařízení za dané období celkový počet inspekčních činností na místě převyšuje počet navštívených škol / školských zařízení. Výsledky souhrnných analýz a další informace tohoto typu jsou k dispozici např. ve výročních zprávách České školní inspekce za příslušný školní rok nebo v příslušných tematických zprávách.

→*inspekční výstup*; →*inspekční zpráva*; →*protokol o kontrole*

Inspekční činnost na podnět

Inspekční činnost na podnět podle § 174 odst. 6 školského zákona je vždy důsledně zaměřená na hodnocení jevů v podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání nebo na hodnocení poskytovaných služeb a na dodržování právních předpisů, na které poukazuje obsah podnětu. Výstupem je →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*.

Inspekční činnost na žádost

Jedná se o inspekční činnost realizovanou na základě § 174 odst. 7 školského zákona s přihlédnutím k činnosti školy. Inspekční činnost ve školách poskytujících vzdělávání se realizuje jako →*komplexní inspekční činnost*. Výstupem je →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*. V případě →*školských zařízení*, která nezajišťují vzdělávání, je výstupem protokol o kontrole.

Inspekční elektronické zjišťování (INEZ)

Metoda zjišťování dat a informací s předem stanoveným cílem šetření. Spočívá ve vyplnění elektronického dotazníku/formuláře v online systému ČŠI – modulu InspIS DATA – oslovenou školou / →*školským zařízením*.

→*InspIS*

Inspekční tým

O velikosti inspekčního týmu a jeho odborném složení rozhoduje ředitel inspektorátu, a to s ohledem na druh a typ školy, počet inspektovaných oborů vzdělání, počet míst poskytovaného vzdělávání, počet tříd (skupin), vzdělávaných osob, rozsah poskytovaných služeb a na plánovanou délku inspekční činnosti (zpravidla tři až pět dnů). Inspekční tým je minimálně dvoučlenný (v případech hodných zvláštního zřetele může inspekční činnost vykonávat jeden školní inspektor nebo kontrolní pracovník), vede ho vedoucí inspekčního týmu. →*Komplexní inspekční činnost* vykonává skupina inspekčních pracovníků složená ze školních inspektorů, kontrolních pracovníků, případně →*přizvaných osob*.

Inspekční výstup

Školský zákon definuje čtyři typy inspekčních výstupů ČŠI. K výstupům inspekční činnosti na úrovni školy patří →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*. Vypovídají o zjištěném stavu dle předmětu inspekční činnosti. Výstupy z →*hodnoticí* a →*kontrolní inspekční činnosti* na úrovni školy mají přispět ke zlepšení kvality vzdělávání a k odstraňování překážek a problémů, na které v praxi školy narážejí.

Inspekčním výstupem z tematické inspekční činnosti je tematická zpráva, která obsahuje souhrnné poznatky získané z inspekční činnosti v určitém tematickém okruhu a jejich analýzu. Souhrnné poznatky o stavu vzdělávání a vzdělávací soustavy vycházející z →*inspekční činnosti* za předchozí školní rok jsou obsaženy ve výroční zprávě ČŠI.

Kromě protokolu o kontrole jsou všechny ostatní inspekční výstupy veřejně dostupnými dokumenty. K dispozici jsou na webových stránkách České školní inspekce. Inspekční zprávy jsou zveřejněny na hlavní straně webu v záložce „Registr inspekčních zpráv“; výroční zprávy, tematické zprávy a další materiály jsou dostupné v záložce „Dokumenty“.

Inspekční zpráva

Je výstupem →*hodnoticí činnosti* ve škole / →*školském zařízení*, kterou zpracovává →*inspekční tým* pod vedením vedoucího inspekčního týmu v příslušném inspektorátu. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží škola / školské zařízení. Inspekční zpráva je veřejná a je uložena po dobu 10 let na místně příslušném inspektorátu ČŠI.

Inspekční zprávy jsou průběžně zveřejňovány v „Registru inspekčních zpráv“ na webových stránkách ČŠI. Lze je dohledat také na webovém portálu ČŠI – InspIS PORTÁL (<https://portal.csicr.cz/>).

→*inspekční činnost*; →*inspekční výstup*; →*InspIS*

InspIS

Informační systém ČŠI pro multikriteriální hodnocení škol, ukládání a zpracování dat z výstupů a výsledků činnosti ČŠI, plánování činnosti (včetně lidských a dalších zdrojů), vlastní hodnocení školy a komunikaci se školami. Skládá se z několika informačních systémů:

- InspIS DATA – systém pro sběr, záznam a vyhodnocování informací o vzdělávání a pro zasílání záznamů o úrazech;
- InspIS ŠVP – systém pro práci se školními vzdělávacími programy;
- InspIS PORTÁL – multifunkční webový portál pro prezentaci škol;
- InspIS SET – systém pro školní i domácí elektronické testování žáků;
- InspIS SETmobile – testovací aplikace pro tablety a chytré mobilní telefony;

- InspIS E-LEARNING – systém pro distanční vzdělávání pedagogických a inspekčních pracovníků;
- InspIS HELPDESK – jednotné kontaktní místo pro komunikaci zástupců z řad škol s ČŠI týkající se technické, metodické a organizační podpory.

Více informací na www.csicr.cz a <https://inspis.csicr.cz>.

Integrace žáků

Smysl integrace (sjednocení, spojení, zařazení) je v začlenění znevýhodněného jedince do společnosti, kdy je plně respektována odlišnost a rovnoprávnost tohoto jedince. Z pedagogického hlediska se integrace zmiňuje především v souvislosti se zařazováním dětí, žáků se → *speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* do běžných tříd a jejich vzděláváním v souladu s individuálními vzdělávacími potřebami.

J

Jazyková gramotnost

Jazyková gramotnost je schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském i dalším jazyce (popř. v dalších jazycích). Je výchozím předpokladem pro rozvoj všech ostatních gramotností.

Jednotná přijímací zkouška

Jednotná přijímací zkouška v přijímacím řízení v oborech vzdělání s maturitní zkouškou je stanovena na základě § 60 odst. 5 školského zákona, ve znění zákona č. 178/2016 Sb. Povinná je pro maturitní obory bez talentové zkoušky, obory nástavbového studia a pro sportovní gymnázia. Netýká se oborů přijímacího řízení do zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou.

Jednotnou přijímací zkoušku, kterou zadává Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), tvoří didaktický test z předmětu Český jazyk a literatura a dále z předmětu Matematika a její aplikace. Uchazeč má možnost podat přihlášku až na dvě střední školy, příp. až na dva maturitní obory v rámci jedné školy, přičemž je mu umožněno konat jednotnou zkoušku na každé z těchto škol. Do výsledku přijímacího řízení se přitom zohledňuje pouze lepší výsledek z prvního či druhého termínu příslušného testu.

Výsledek jednotné zkoušky má minimálně 60% podíl na celkovém hodnocení uchazeče při přijímacím řízení. Gymnázia se sportovní přípravou musí stanovit podíl jednotné zkoušky na celkovém hodnocení uchazeče na minimálně 40 %; střední škola může jako doplněk jednotné zkoušky vypsát i vlastní přijímací zkoušku.

Poprvé byla jednotná přijímací zkouška zavedena v roce 2017, a to po předchozích dvou letech pilotního ověřování.

K

Kolaborativní aktivity učitelů

V rámci profesního rozvoje učitelů a s ním souvisejícím rozvojem efektivity vzdělávacího procesu založeným na vzájemném propojování učitelů zaujímají vysokou důležitost kolaborativní aktivity. Cílem kolaborativních aktivit je tvořivá a mnohostranná spolupráce učitelů ve vzdělávání. S tím souvisí i požadavek jednotného a kvalitního týmu učitelů ochotných spolupracovat na dosažení takto stanovených cílů. Na plnění úkolů pracují všichni učitelé dohromady, diskutují nejvhodnější pracovní postupy, doplňují se, společně pracují na výstupech a za výsledek nesou společnou odpovědnost. V závislosti na cíli spolupráce lze kolaborativní aktivity využívat mezi učiteli stejné aprobace, mezi učiteli různých oborů, v rámci předmětových komisí apod.

Kolaborativní aktivity učitelů nabyly na důležitosti také v souvislosti s rozvojem pandemie covidu-19, která v České republice vypukla na jaře roku 2020, kdy byly školy a → *školská zařízení* na dlouhou dobu uzavřeny, a byly tak nuceny přejít na formu → *distančního vzdělávání*, zejména pak na online výuku.

→ *digitální kompetence*; → *digitální kompetence učitelů*; → *tandemová (párová) výuka*

Komplexní inspekční činnost

Komplexní inspekční činností se rozumí → *inspekční činnost*, jejíž hlavní součástí je inspekční hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a poskytovaných služeb. Při komplexní inspekční činnosti se realizuje také kontrola dodržování vybraných ustanovení školského zákona, v případě zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy pak kontrola dodržování ustanovení zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, prováděcích a souvisejících právních předpisů. Nedílnou součástí komplexní inspekční činnosti jsou také hodnocení a kontrola podmínek zajišťujících bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činností. V případě, že škola zajišťuje služby školního stravování, je v rámci komplexní inspekční činnosti provedena také kontrola školního stravování. Pokud jsou zjištěna rizika v ekonomické oblasti, je do komplexní inspekční činnosti zahrnuta také veřejnosprávní kontrola.

Při komplexní inspekční činnosti hodnotí → *inspekční tým* zejména efektivitu opatření realizovaných vedením školy k dosažení pozitivních kvalitativních změn v podmínkách (včetně finančních), průběhu a výsledcích vzdělávání poskytovaného školou. V případě zjištěných nedostatků a slabých stránek školy identifikuje jejich příčiny. Inspekční tým na základě zjištění učiněných v průběhu inspekční činnosti vyhodnotí silné a slabé stránky školy, specifikuje případná rizika a spolu s vedením školy vymezení příležitosti pro další kvalitativní růst školy.

Dále se hodnocení a kontrola zaměří zejména na řízení školy, přijímání opatření k odstranění zjištěných nedostatků, organizaci vzdělávání, podmínky vzdělávání, vedení dokumentace související se zaměřením inspekční činnosti, hmotné zabezpečení dětí, žáků a studentů a využívání finančních prostředků poskytnutých ze státního rozpočtu.

Výstupem komplexní inspekční činnosti je → *inspekční zpráva* a → *protokol o kontrole*.

→ *hodnotící škála ČŠI*; → *kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*

Kontrolní činnost

Kontrolní činnost vykonávaná ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. d) nebo e) nebo odst. 4 školského zákona, zpravidla v rámci → *komplexní inspekční činnosti*. Kontrolní činnost ČŠI spočívá v kontrole dodržování právních předpisů vztahujících se k poskytování vzdělávání a školských služeb, dále se jedná o veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu. Kontrola může být provedena také na žádost nebo na podnět. Výstupem je → *protokol o kontrole*.

Kooperativní výuka

Způsob uspořádání výuky na základě několika principů:

- a) pozitivní vzájemná závislost při dosahování cílů učení ve skupině (kooperace),
- b) interakce tváří v tvář při učení ve skupině,
- c) užití meziosobních a skupinových dovedností,
- d) osobní odpovědnost, skládání účtů za učení,
- e) vnímání a reflektování skupinových procesů.

Kooperativní výuka vede k vyššímu učebnímu výkonu žáků, rozvoji sociálních dovedností a podporuje motivaci k učení. Ne každé skupinové vyučování je zároveň kooperativní.

→ *skupinová výuka*

Kritérium hodnocení

Kritéria pro celkové hodnocení školy / → *školského zařízení* (dále „školy“) mají podat výpověď o tom, zda škola naplňuje své poslání a dosahuje cílů vzdělávání v souladu s požadavky školské legislativy. ČŠI poskytuje v → *inspekční zprávě* informace ke zlepšování kvality a efektivity školy a účinnosti podpory rozvoje osobnosti žáků školou / školským zařízením. Zohledňují se specifické rysy, např. socioekonomické

a územní. Kritérium vymezuje kvalitu ve zvolené oblasti činnosti školy, charakterizuje žádoucí stav. Výčet znaků (dílních ukazatelů těchto kritérií) umožňuje identifikovat rizikové a úspěšné školy. Jejich uspořádání v logickém rámci monitoruje stav podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. ČŠI využívá pro hodnocení → *kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*.

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání

Kritéria hodnocení jsou stěžejním nástrojem ČŠI pro potřeby vnějšího hodnocení škol a → *školských zařízení*. Vytvářejí logický rámec, který umožňuje hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a školských služeb na úrovni školy, vzdělávacího programu a vedení pedagogického procesu. Tento rámec umožňuje sledovat dosahování cílů vzdělávání podle → *školských vzdělávacích programů (ŠVP)* a vyhodnotit pokrok škol v čase. Agregované údaje jsou podkladem pro hodnocení efektivity vzdělávací soustavy a jejích částí. Kritéria hodnocení ČŠI předkládá MŠMT ke schválení. Schválená kritéria ministerstvo zveřejňuje, ČŠI pak podle nich postupuje při výkonu → *inspekční činnosti*.

Kritéria hodnocení jsou zpracována v jedenácti modifikacích, a to pro:

- mateřské školy;
- základní školy;
- střední školy – gymnázia;
- střední odborné školy;
- vyšší odborné školy;
- základní umělecké školy;
- školní družiny a školní kluby;
- domovy mládeže, domovy mládeže se školou a internáty;
- střediska volného času;
- diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče;
- školská poradenská zařízení.

Sestavena jsou takovým způsobem, aby mohla být postupně využívána také v rámci vlastního hodnocení přímo jednotlivými školami a školskými zařízeními a také pro hodnocení prováděné ze strany zřizovatelů.

Školy a školská zařízení hodnotí ČŠI podle kritérií vycházejících z modelu tzv. kvalitní školy. Kritéria kvalitní školy jsou členěna do šesti základních oblastí:

- Koncepce a rámec školy,
- Pedagogické vedení školy,
- Kvalita pedagogického sboru,
- Vzdělávání,
- Vzdělávací výsledky,
- Podpora žáků (dětí, studentů) při vzdělávání (rovné příležitosti).

Každá oblast je vymezena stručným popisem a vysvětlením hlavních cílů. Oblast *Koncepce a rámec školy* se soustřeďuje na základní nastavení řízení školy, oblast *Pedagogické vedení školy* svými kritérii i svým názvem akcentuje právě řízení pedagogických procesů ve škole jako jedné z nejdůležitějších činností, které se musí vedení školy věnovat. *Kvalita pedagogického sboru* ve svých kritériích postihuje oproti předchozím oblastem, které se soustředily na činnost vedení škol, jejich pedagogický sbor. Kritéria oblasti *Výuka (vzdělávání)* sledují především proces vzdělávání odehrávající se nejčastěji ve vyučovacích hodinách. Oblast *Vzdělávací výsledky* se zaměřuje na dosahované výsledky ve vzdělávání. Průřezovou oblastí je pak *Podpora dětí, žáků a studentů ve vzdělávání*, která se soustřeďuje na sledování individuální podpory všem dětem, žákům a studentům, kteří ji potřebují.

Každá oblast modelu obsahuje tři až pět kritérií hodnocení kvality shodných pro základní druhy i typy škol a →*školských zařízení*. Jejich význam a obsah je vždy demonstrován popisem cílové (výborné) úrovně naplnění.

Popis úrovní hodnocení pro každé dílčí kritérium se odvíjí od čtyřstupňové →*hodnoticí škály ČŠI*.

L

Lesní mateřská škola

Lesní mateřská škola (LMŠ) je alternativou ke klasickému předškolnímu vzdělávání. Definuje ji školský zákon v § 34 odst. 9. Vzdělávání je v LMŠ realizováno, stejně jako v klasických MŠ, podle →*Rámcového vzdělávacího programu* pro předškolní vzdělávání (RVP PV), avšak s tím rozdílem, že probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí LMŠ, za každého počasí přímo v prostředí přírody, nejčastěji lesa. Odpočinek dětí probíhá v zázemí, které má nejrůznější podoby, nesmí být však stavbou.

Konkrétní podobu LMŠ blíže popisuje vyhláška MŠMT č. 280/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

M

Matematická gramotnost

Schopnost jedince identifikovat a pochopit úlohu, kterou matematika hraje ve světě, provádět dobře podložené matematické soudy a zabývat se matematikou způsobem, který bude splňovat potřeby současného a budoucího života jedince jako konstruktivního, zainteresovaného a přemýšlivého občana. Numerická gramotnost je dovednost manipulovat s čísly, aplikovat aritmetické operace na údaje obsažené často v různých složitých materiálech, grafech, tabulkách apod.

→*funkční gramotnost*

Metodický portál Kvalitní škola

Metodický portál České školní inspekce, jehož cílem je maximální podpora škol a →*školských zařízení*, jejich ředitelů a učitelů na cestě ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání, a to zejména s využitím metod, postupů a nástrojů vlastního hodnocení.

Metodický portál Kvalitní škola je základním zdrojem inspirací zejména pro vlastní hodnocení a poskytuje vedení škol i učitelům na jednom místě mnoho relevantních podkladů využitelných při sledování kvality vzdělávání a při aktivitách vedoucích k jejímu zvyšování. Obsahovou osou, ke které se metodický portál váže, jsou →*kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* v jednotlivých modifikacích a s popisem té nejvyšší, cílové, tedy tzv. výborné úrovně. K jednotlivým hodnotícím kritériím jsou pak navázána další metodická doporučení a odkazy na příklady inspirativní praxe i nástroje využitelné při vlastním hodnocení. Celkově je podpora propojování vlastního hodnocení zaměřena na jednotlivé fáze procesu autoevaluační:

Plánování

Vyhodnocování

- s využitím systému InspIS DATA
- s využitím systému InspIS SET
- s využitím systému InspIS ŠVP

Zkvalitňování

- s využitím metodických doporučení pro práci s kritérii hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na úrovni školy
- s využitím příkladů inspirativní praxe
- s využitím metod, postupů, nástrojů a výstupů mezinárodních i národních zjišťování

Metody výuky

Specifický způsob uspořádání součinnosti učitele a žáků, rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli. Kategorizace metod výuky není jednoznačná, v pedagogické literatuře se setkáváme s různými kritérii klasifikace metod výuky (např. dle didaktického aspektu – metody slovní, názorně-demonstrační, praktické; dle stupně aktivity a samostatnosti žáka – metody reproduktivní a produktivní (heuristické, badatelské); dle myšlenkových operací – metody srovnávací, induktivní, deduktivní, analytické, syntetické; a metody dle dalších kritérií).

ČŠI v rámci zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání sleduje během *→inspekčních hospitací* volbu, funkci a účelnost využívání vyučovacích metod učiteli. Tyto poznatky zaznamenává do *→hospitačního záznamu*.

→aktivizující metody výuky

N

Národní plán doučování

Dlouhodobý program, jehož cílem je pomoci zmírnit negativní dopady výpadku prezenční výuky v důsledku pandemie covidu-19. Více na www.msmt.cz.

Návrh na výmaz ze školského rejstříku

Česká školní inspekce v zastoupení ústředním školním inspektorem může v případě závažných nedostatků podat návrh na výmaz školy nebo oboru vzdělání ze školského rejstříku. Důvody pro výmaz ze školského rejstříku jsou uvedeny v § 150 školského zákona.

Netiketa

Představuje zásady slušného chování a vystupování na internetu.

→digitální identita; →digitální stopa; →informační gramotnost

O

Oblast hodnocení

Pro potřeby ČŠI je oblast hodnocení chápána jako prvek struktury hodnocení školy / *→školského zařízení*. Oblasti hodnocení vycházejí ze zásad a cílů vzdělávání v souladu se školským zákonem. Zaměření jednotlivých oblastí umožňuje identifikovat dobré výsledky vzdělávání a potřeby ke zlepšení úrovně vzdělávání. Oblasti jsou stanoveny s ohledem na cíle, které stanovuje škole / školskému zařízení zejména školská legislativa a národní strategické dokumenty pro oblast vzdělávání, s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v *→rámcových vzdělávacích programech (RVP)* a odpovídajících právních předpisech. Tato kategorizace kritérií umožňuje také agregování inspekčních zjištění na úrovni regionů, na úrovni národní, podle stupňů vzdělávání nebo podle vybrané skupiny žáků. To je zároveň nástrojem pro zvýšení efektivity inspekčních postupů.

Orientační inspekční činnost

Jedná se o *→inspekční činnost* zaměřenou na hodnocení dílčích jevů v podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání a při poskytování služeb, zhodnocení vývoje školy, účinnosti opatření realizovaných v zájmu zlepšení kvality školy. O konkrétních sledovaných a hodnocených oblastech rozhoduje ředitel inspektorátu na základě předchozích inspekčních zjištění. Tato forma inspekční činnosti se využívá také při zjišťování odstranění nedostatků zjištěných při předcházející inspekční činnosti a hodnocení účinnosti opatření přijatých ředitelem školy ke zlepšování kvality poskytovaných služeb. Výstupem je *→inspekční zpráva* a *→protokol o kontrole*.

Otevřená data ČŠI

Kvalita počátečního vzdělávání je do značné míry nahlížena optikou vzdělávacích výsledků, kterých děti, žáci a studenti dosahují. ČŠI disponuje daty z →*inspekční činnosti*, národních i mezinárodních šetření a tato data a informace důsledně propojuje s cílem poskytovat komplexní výpověď o kvalitě a efektivitě v jednotlivých druzích i typech škol a →*školských zařízeních*.

ČŠI zveřejňuje souhrnné výstupy ze své činnosti formou tzv. otevřených dat. Poskytuje tak k dispozici mnoho kvalitativních dat a informací o vzdělávání, a to nejen pro státní správu a tvůrce vzdělávací politiky, ale i pro rodiče, školy, odborníky apod.

Kvalitativní data a informace ČŠI lze využívat na úrovni konkrétní školy či konkrétního školského zařízení, a přispívat tak ke zvyšování kvality vzdělávání a k přesnějším zacílení autoevaluačních aktivit a přijímaných opatření na principu evidence-based policies.

Otevřená data ČŠI jsou zveřejňována v souladu s právními předpisy, kterými se ČŠI řídí při výkonu své činnosti, zejména pak se školským zákonem.

Jsou zveřejňovaným výstupem dle § 3 odst. 11 zákona č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím. Jedná se o informace zveřejňované způsobem umožňujícím dálkový přístup v otevřeném a strojově čitelném formátu, jejichž způsob ani účel následného využití není omezen a které jsou evidovány v národním katalogu otevřených dat. ČŠI zveřejňuje tato data mimo jiné v souvislosti se svými závazky (4.3.2 a 4.3.3) formulovanými v rámci Akčního plánu České republiky Partnerství pro otevřené vládnutí na období 2018–2020.

Data ČŠI jsou zveřejňována na webových stránkách ČŠI v katalogu otevřených dat ve formě datových sad (např. inspekčních zpráv, hospitačních záznamů, dotazníků pro ředitele a učitele) obsahujících data (záznamy, otázky, odpovědi apod.) z inspekční činnosti za určité období.

Tato data smí uživatel využívat při dodržení určitých podmínek.

Podrobné informace a podmínky užití otevřených dat, včetně konkrétních datových sad, jsou k dispozici na www.csicr.cz.

Oznámení jinému orgánu

Vznikne-li při výkonu →*inspekční činnosti* podezření na porušení právních předpisů, jejichž kontrola není v kompetenci ČŠI, nebo jsou-li identifikována rizika, která ohrožují výkon činnosti kontrolované osoby, bezpečnost a zdraví dětí, žáků a studentů a zaměstnanců kontrolované osoby, nebo rizika v nakládání s prostředky státního rozpočtu, pak je ČŠI povinna podat podnět příslušnému kontrolnímu orgánu:

- a) finančnímu úřadu při porušení rozpočtové kázně podle zákona č. 218/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech, ve znění pozdějších předpisů,
- b) krajskému úřadu při porušení rozpočtové kázně podle zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů,
- c) příslušnému oblastnímu inspektorátu práce při zjištění systémového porušení v oblasti pracovněprávních vztahů (např. odměňování a zjevné porušení pravidel BOZ),
- d) Českomoravskému odborovému svazu pracovníků školství při negativním zjištění v oblasti BOZ,
- e) orgánům ochrany veřejného zdraví při porušení hygienických podmínek,
- f) hasičskému záchrannému sboru při zjevném porušení pravidel požární ochrany,
- g) Ministerstvu financí podání zprávy při porušení rozpočtové kázně v objemu vyšším než 300 tis. Kč a při zjištění, na jehož základě podává vedoucí inspekčního týmu návrh na trestní oznámení,
- h) orgánům činným v trestním řízení při podezření ze spáchání trestného činu (např. neodvedení daně, pojistného na sociální zabezpečení a podobné povinné platby, zkrácení daně, poplatku a podobné povinné platby, krádež, zpronevěra, podvod),

- i) Ministerstvu vnitra podání zprávy v případě zjištění, že územní samosprávný celek neplní zákonné povinnosti vyplývající ze školského zákona,
- j) jinému orgánu dle obsahu zjištění.

P

Partnerství

Partnerství a rozvoj strategického partnerství škoře zčásti vymezuje školský zákon. ČŠI zjišťuje, kteří další partneři jsou pro školy a →*školská zařízení* přínosem, jaké jsou možnosti aktivního zapojení do činnosti školy a jak přínosné jsou partnerské vztahy pro zvýšení kvality výsledků vzdělávání. Partnerem školy mohou být zaměstnavatelé, partnerské školy, nestátní neziskové organizace, poradenská zařízení, výzkumné instituce apod.

Pedagogická diagnostika

Diagnostika realizovaná učitelem v pedagogickém procesu. Je prostředkem k poznávání žáka, úrovně jeho schopností a dovedností.

Pedagogická diagnostika je nezbytným předpokladem kvalitní realizace formativního hodnocení a je příležitostí pro zlepšování celého procesu vzdělávání.

Diagnostiku můžeme dělit na dynamickou a standardizovanou (statickou), kdy učitel ve své praxi využívá standardizované diagnostické nástroje (standardizované testy pro pedagogy – např. diagnostika školní připravenosti, diagnostika matematických schopností a dovedností, diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní) a práce s diagnostickými nástroji (zadávání, vypracovávání, vyhodnocování) a sběr dat se uskutečňuje za striktních pravidel.

Při dynamické diagnostice je kladen důraz na vzdělávací proces, učení je součástí diagnostiky, učitel sleduje, jak se žák učí a jaké podmínky a podporu k učení potřebuje.

Pedagogická diagnostika nabývá na velké důležitosti také v návaznosti na zavedení povinného →*distančního vzdělávání*, kdy v souvislosti s postupem pandemie covidu-19, která v České republice vypukla na jaře roku 2020, zavádí školský zákon s účinností dnem 25. 8. 2020 (§ 184a) zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách.

Dlouhé časové období →*distanční výuky* mohlo zapříčinit různé rozdíly v oblasti vzdělávání jednotlivých žáků a jejich aktuálních potřeb, proto je po návratu žáků do škol více než žádoucí se na pedagogickou diagnostiku v učitelské praxi zaměřit.

Česká školní inspekce pořádá na téma pedagogické diagnostiky odborné panely s učitelskou veřejností a odborníky na danou problematiku.

→*hodnocení formativní*

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Školské poradenské zařízení, které se zabývá poradenskou činností v oblasti vývoje, výchovy a vzdělávání dětí a mládeže. Poskytuje služby školám, výchovným poradcům a psychologům ve školách, rodičům aj. Provádí pedagogicko-psychologická vyšetření a pomáhá při profesní orientaci žáků.

Plán pedagogické podpory (PLPP)

Plán pedagogické podpory zpracovává škola pro žáka od I. stupně →*podpůrných opatření*. Slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka formou mírných úprav metod, organizace a hodnocení vzdělávání a zapojení v kolektivu. Obsahuje popis obtíží žáka, stanovení cílů podpory a způsobů vyhodnocování naplňování plánu. S PLPP je seznámen žák, zákonný zástupce a všichni učitelé. Škola vyhodnocuje naplňování cílů PLPP nejpozději po třech měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření. Pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování PLPP stanovuje škola nově v části →*školského vzdělávacího programu* „Charakteristika ŠVP“.

Podpůrná opatření

Od 1. září 2016 školský zákon garantuje dětem, žákům a studentům se → *speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* podpůrná opatření. Podle § 16 školského zákona se jimi rozumí soubor nezbytných úprav ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků.

Školský zákon vymezuje jen rámcový výčet podpůrných opatření. Mezi ně patří např. poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení (ŠPZ), úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, úprav očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených → *rámcovým vzdělávacím programem (RVP)* a → *akreditovanými vzdělávacími programy*, vzdělávání podle → *individuálního vzdělávacího plánu (IVP)*, využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi podporu po dobu jeho pobytu ve škole. Působnost těchto osob upravuje zvláštní právní předpis.

Mezi podpůrná opatření patří také poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Podpůrná opatření jsou pro žáky se SVP poskytována bezplatně.

Podpůrná opatření při vzdělávání se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Lze je kombinovat. Zatímco podpůrná opatření I. stupně – přímá podpora ve výuce, → *plán pedagogické podpory (PLPP)* – uplatňuje škola / → *školské zařízení* i bez doporučení ŠPZ, podpůrná opatření II. až V. stupně lze uplatnit výhradně s doporučením ŠPZ – → *pedagogicko-psychologické poradny (PPP)*, → *speciálně pedagogického centra (SPC)*, přičemž podmínkou je předchozí informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka.

Projektová výuka

Při projektové výuce se řeší většinou komplexní praktická úloha (problém, téma), která je spojena se životní realitou. Projekt se realizuje buď jako práce ve skupinách, nebo jako individuální úkol v rámci širšího projektu. Může mít různý časový rozsah i rozmanitý počet účastníků (např. skupina žáků, celá třída, škola, několik škol). Práce s projekty umožňuje vytvářet různé varianty, osvědčují se např. tzv. projektové dny či týdny. Projekt vyžaduje velmi dobrou přípravu všech účastníků, aby se nezměnil v nezávazné hraní a byly naplněny plánované výukové cíle.

Protokol o kontrole

Je výstupem kontrolní činnosti ve škole / → *školském zařízení* prováděné ČŠI. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží kontrolovaná osoba. Protokol o kontrole je uložen po dobu 10 let na místě příslušném inspektorátu ČŠI.

→ *inspekční činnost*; → *inspekční výstup*; → *kontrolní činnost*

Přizvaná osoba

Osoba přizvaná k → *inspekční činnosti* v zájmu odborného posouzení věci. ČŠI vede seznam přizvaných osob (interní), který je každoročně aktualizován. Přizvaná osoba je členem → *inspekčního týmu* a účastní se inspekční činnosti v rámci stanovených úkolů. Výstupem činnosti je odborný posudek, který je využit jako podklad pro inspekční hodnocení. Přizvaná osoba vykonává svou činnost zpravidla na základě pracovního vztahu k ČŠI nebo v rámci dohod o spolupráci s jinými orgány a organizacemi, kdy přizvané osoby vykonávají svou činnost v rámci pracovního vztahu k tomuto orgánu nebo organizaci.

Přírodovědná gramotnost

Schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a na základě důkazů vyvozovat závěry, které vedou k porozumění a usnadňují rozhodování týkající se přirozeného světa a změn, jež v něm nastaly v důsledku lidské činnosti. V inspekčním hodnocení je sledováno prioritně získávání a uplatňování znalostí

o životním prostředí a jeho ochraně, které vycházejí ze zásad trvale udržitelného rozvoje a bezpečnosti a ochrany zdraví.

→ *funkční gramotnost*

R

Rámcové vzdělávací programy (RVP)

Kurikulární dokumenty státní úrovně, které normativně stanovují obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu → *školních vzdělávacích programů (ŠVP)*. Vymezuji cílové zaměření vzdělávání na daném stupni nebo pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy.

Reporty ČŠI pro ředitele škol a školských zařízení

Česká školní inspekce v rámci metodické podpory škol a → *školských zařízení*, kterou poskytuje s cílem přispět ke zvyšování kvality vzdělávání, a s důrazem na podporu propojování externího hodnocení s → *vlastním hodnocením školy* nabízí mateřským školám, základním školám, středním školám, základním uměleckým školám a střediskům volného času k využití specifické tiskové sestavy – reporty.

Reporty poskytují detailnější přehledné informace o vybraných aspektech vzdělávání v dané škole a také souhrnné informace pro porovnání se situací ostatních škol stejného druhu v rámci daného kraje i celé ČR. Reporty jsou dostupné ředitelům škol po přihlášení do systému InspIS DATA (<https://inspis.csicr.cz>, možnosti Sestavy – Uložené sestavy).

Přístup k těmto reportům s podrobnými informacemi mají pouze školy, kterých se dané hodnocení týká. Podrobné informace na www.csicr.cz.

→ *externí evaluace*; → *InspIS*

Rizika spojená s užíváním technologií

Česká školní inspekce sleduje v rámci → *inspekční činnosti* ve školách a → *školských zařízeních* mj. oblasti rizik spojených s užíváním různých technologií žáky a problematiku rizikového chování žáků na internetu.

Zaměřuje se zejména na sledování výskytu kyberšikany. Dalšími sledovanými oblastmi rizikového chování jsou nadměrné (závislostní) užívání online technologií, jako jsou počítačové hry, sociální sítě, internetové služby a virální videa (netolismus); internetové výzvy nabádající k nebezpečnému chování (challenges); sdílení intimních materiálů (sexting); navazování vztahů na internetu a eventuálně manipulace oběti s cílem osobní schůzky (kybergrooming); šíření dezinformací a hoaxů a nadměrné (závislostní) užívání mobilního telefonu (nomofobie) apod.

V oblasti rizikového chování spojeného s užíváním různých technologií a internetu působí ve školách, kromě učitelů, zejména metodik prevence a školní psycholog.

→ *digitální identita*; → *digitální kompetence*; → *digitální stopa*; → *distanční vzdělávání*

Rotační výuka

Střídání prezenční výuky a → *distanční výuky* žáků v určitých časových intervalech (dny, týdny).

→ *distanční vzdělávání*

Růstové myšlení žáků

Tzv. růstové nastavení mysli (růstové myšlení, growth mindset) předpokládá, že žáci se učí lépe, když vědí, že jejich intelektuální schopnosti a talent se díky snaze a strategickým postupům mohou rozvíjet (oproti tzv. fixnímu nastavení mysli, kdy lidé věří, že jsou schopnosti vrozené, tedy neměnné). Žáci s fixním myšlením reagují méně často na chyby vytvořením nové strategie, která jim pomůže příště splnit úkol správně.

Problematikou růstového nastavení mysli žáků, včetně jeho vlivu na výsledky vzdělávání, se zabývá i Česká školní inspekce, která mj. sleduje, jaká je role učitelů v procesu posilování růstového myšlení u žáků a zda žáci s růstovým myšlením pociťují vyšší míru celkové spokojenosti – tzv. *→well-being*.

(Podrobně např. viz <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Sekundarni-analyza-PISA-2018-Rustove-nastaveni-mys>)

S

Skupinová výuka

Žáci pracují ve skupinách (dvojice nebo větší skupiny) vytvořených podle různých kritérií, např. obtížnosti úkolu, výkonu a učebního tempa žáků. Je založena na spolupráci (kooperaci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných problémů a úloh, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Učitel při skupinové výuce podněcuje žáky ke spolupráci. Určujícími rysy skupinové výuky jsou:

- spolupráce žáků při řešení náročnějšího problému nebo úlohy;
- rozdělení práce žáků ve skupině;
- sdílení názorů, zkušeností a prožitků ve skupině;
- vzájemná pomoc členů skupiny;
- odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce.

Práce ve skupině zlepšuje průběh učení a může vést k dosažení lepších výsledků.

→kooperativní výuka

Sociální gramotnost

Z hlediska společenského musíme gramotnost posuzovat v širších souvislostech, které zvyrazňují rozsah sociálních rolí – hovoříme o sociální gramotnosti. Jedná se o širší pozadí hodnot, znalostí i zcela konkrétních univerzálních, obecných dovedností. Můžeme hovořit o čtyřech základních typech gramotnosti, které spolu úzce souvisí: demokratická gramotnost (schopnost občanů chápat podstatu demokracie, pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu se zodpovědností a smyslem pro sociální soudržnost), tržní gramotnost (znalosti a dovednosti nutné pro zvládnutí osobního i profesního života v tržních vztazích), metodologická gramotnost (zvládnutí základních operací klasické logiky a obecné metodologie řešení problémů, práce s daty, informacemi, výběr variant, týmová práce, elementární statistické metody atp.) a existenciální gramotnost (schopnost klást si základní otázky smyslu a hodnoty lidské existence, hledat řešení, akceptovat toleranci, umění plánovat svůj život, nalézat vztah k okolí, budování osobní a společenské odpovědnosti atd.). V inspekčním hodnocení do této oblasti zařazujeme i výchovu ke zdraví, zejména vytváření návyků podpory vlastního zdraví, budování pozitivních vztahů mezi lidmi a respektování pravidel vzájemného soužití. Porozumění změnám v životě člověka a jejich reflexe (puberta, dospívání, sexuální dospívání), podpora zdravého způsobu života (výživa, hygiena, pohyb, prevence úrazů a nemocí) a prevence rizik ohrožujících zdraví (stres, návykové látky, šikana, sexuální násilí aj.). Podpora osobnostního a sociálního rozvoje jedince.

Speciálně pedagogické centrum (SPC)

Školské poradenské zařízení, které zabezpečuje pedagogickou a psychologickou péči dětem a žákům se zdravotním postižením. Zajišťuje odbornou pomoc při integraci těchto dětí ve spolupráci s rodinou, školami a odborníky. Centrum zabezpečuje speciálně pedagogickou diagnostiku a zpracovává podklady k zařazení dětí a žáků do škol a *→školských zařízení*.

Speciální vzdělávací potřeby (SVP)

Školský zákon vymezuje v § 16 dítě, žáka a studenta se SVP jakožto osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí *→podpůrných opatření*. Ta jsou žákům se SVP poskytována bezplatně.

Společné vzdělávání (inkluze)

Společné vzdělávání (inkluzivní vzdělávání / inkluze) dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu je jednou z priorit MŠMT. V praxi se jedná o zařazování všech žáků do běžné školy, která je na to patřičně připravena.

V ČR je společné vzdělávání koncipováno tak, aby byly vytvořeny lepší podmínky pro vzdělávání všech žáků, tedy i žáků se → *speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* v „běžných“ školách nebo ve třídě zřízené v běžné škole za pomoci podpůrných opatření, ale současně s existencí speciálního vzdělávání. Neruší se systém vzdělávání žáků s mentálním postižením. Nadále je možné beze změny vzdělávat žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

Od 1. září 2016 školský zákon garantuje žákům právo na tzv. → *podpůrná opatření* (§ 16), která jim pomohou překonat jejich znevýhodnění (např. sociálně znevýhodněné a kulturně odlišné prostředí, zdravotní postižení) nebo rozvinout jejich mimořádné nadání apod.

Nejde pouze o umístění žáka s potřebou podpory ve vzdělávání do běžné školy, ale spíše o přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání, přičemž je důležitý prospěch pro obě strany. Složení kolektivu je heterogenní – v jedné třídě se tak spolu vzdělávají žáci tzv. intaktní se žáky se zdravotním postižením, žáky nadanými, žáky cizinci nebo jiného etnika apod.

Společné vzdělávání klade na školu vyšší nároky v podobě uzpůsobení prostředí, pomůcek, využívání asistentů, externích odborníků, ale i nároky na péči o duševní zdraví všech žáků a učitelů.

ČŠI intenzivněji sleduje a vyhodnocuje míru inkluzivity ve školách od školního roku 2015/2016. Zjišťuje například, jestli škola vytváří pro žáky rovné příležitosti a spravedlivé podmínky ke vzdělávání bez ohledu na jejich pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo SVP; monitoruje heterogenitu tříd i existenci vnější diferenciaci. Sleduje také, jaký je přístup žáků ke školním a mimoškolním aktivitám, posuzuje míru cílených podpůrných opatření směřujících k těm, kdo vyžadují speciální péči.

Spotřební koš

ČŠI sleduje v rámci → *kontrolní činnosti* v zařízeních školního stravování mj. naplňování výživových norem.

Spotřeba potravin je stanovena normativně pro každou věkovou kategorii strážníků. Výživové normy pro školní stravování jsou uvedeny ve vyhlášce č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů, konkrétně v příloze č. 1 této vyhlášky. Jedná se o skladbu potravin a jejich podíl v připravovaných pokrmech. Ve výživových normách se uvádí doporučená spotřeba vybraných deseti druhů potravin na strážníka a den, která se zpravidla vyhodnocuje v průměru za jeden měsíc. Jedná se o tyto druhy potravin: maso, ryby, mléko, mléčné výrobky, volné tuky a volné cukry, zelenina, ovoce, brambory a luštěniny. Tyto sledované potraviny obsahují základní výživové prvky, např. bílkoviny, tuky, sacharidy, kalcium, železo, vitamíny, zejména A, B a C, aj. Tvoří energetickou hodnotu stravy, která je nezbytná pro zdravý růst a vývoj dětí a mládeže.

Jsou stanoveny pro věkové skupiny strážníků 3–6 let, 7–10 let, 11–14 let a 15–18 let. V jednom zařízení školního stravování je možné vzhledem k věkové struktuře strážníků použít více normativů odpovídajících příslušným kategoriím strážníků.

Správní řízení

S kontrolovanou osobou, která nesplnila povinnost podle § 10 odst. 2 zákona č. 255/2012 Sb., o kontrole (kontrolní řád), ve znění pozdějších předpisů, může ČŠI zahájit správní řízení. V návaznosti na inspekční činnost může ČŠI s odpovědnou fyzickou osobou zahájit řízení o správním deliktu či s kontrolovanou osobou řízení o přestupku.

Stížnost na školy nebo školská zařízení

ČŠI provádí → *inspekční činnost* na základě podnětů, stížností a petic dle § 174 odst. 6 školského zákona. Prošetřovány a vyřizovány jsou jen takové stížnosti na školy nebo → *školská zařízení*, které spadají do působnosti ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. b) až e) školského zákona. V opačném případě inspektorát, příp. ústředí ČŠI, písemně vyrozumí o této skutečnosti stěžovatele a stížnost postoupí k prošetření a vyřízení kompetentnímu subjektu (např. inspektorátu práce, hygienické stanici). Stížnost na pedagogického pracovníka ČŠI postupuje řediteli příslušné školy.

Stížnost na školy nebo školská zařízení zapsané v rejstříku škol a školských zařízení lze podat písemně, v elektronické podobě, event. se dostavit osobně na pracoviště ČŠI k sepsání zápisu. Stížnosti podávané telefonicky se nepřijímají ani neevidují. Anonymní stížnost se prošetřuje stejně jako stížnost neanonymní, případně je možné její obsah zohlednit či využít při další inspekční činnosti v předmětné škole. Výsledek šetření stížnosti je neveřejný.

System řízení výuky (anglicky Learning Management System)

Jde např. o aplikaci integrující nástroje pro komunikaci a řízení výuky (evidenci, chat, nástěnku apod.), také jsou v rámci ní zveřejňovány výukové materiály nebo vzdělávací obsah.

→ *digitální učební materiály (DUM)*; → *e-portfolio*; → *informační a komunikační technologie (ICT)*

Š

Školní vzdělávací program (ŠVP)

Podle školních vzdělávacích programů (ŠVP) se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách a → *školských zařízeních*. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném → *rámčovém vzdělávacím programu (RVP)*. ŠVP je povinnou součástí dokumentace školy, vydává jej ředitel školy a musí být přístupný veřejnosti.

→ *inspekční činnost*; → *InspIS (InspIS ŠVP)*

Školská zařízení

Školské zařízení poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči.

Druhy školských zařízení jsou zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení [→ *pedagogicko-psychologická poradna (PPP)*, → *speciálně pedagogické centrum (SPC)*], školská zařízení pro zájmové vzdělávání (středisko volného času, školní klub, školní družina), školská účelová zařízení (středisko služeb školám, školní hospodářství, středisko praktického vyučování, školní knihovna, plavecká škola), školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení pro preventivně výchovnou péči.

T

Tandemová (párová) výuka

Způsob výuky, kdy jsou během výuky ve třídě aktivní dva učitelé, vyučují společně ve vzájemné spolupráci a sdílí odpovědnost za plánování, realizaci a evaluaci výuky. Společně vedou výukové aktivity nebo se ve vedení aktivit střídají. Mají rovnoměrný podíl odpovědnosti za realizaci výuky.

Mezi výhody správně nastavené a praktikované tandemové výuky patří dynamičnost a pestrost výuky, možnost individualizovaného přístupu k žákům, inovace vyučovacího procesu, třídní klima podporující kreativní myšlení žáků nastavené na spolupráci a motivující k aktivitě žáků a vzájemná odborná podpora učitelů.

Tandemovou výuku nelze zaměňovat za hospitační činnost, kdy je jeden z učitelů pouze přítomen a nevykonává žádné činnosti ovlivňující daný pedagogický proces.

Tandemová výuka – příprava studentů učitelství / podpora začínajících učitelů

V kontextu praxe studentů učitelství a podpory začínajících učitelů se jedná o spolupráci zkušeného (provádějícího) učitele a studenta učitelství / začínajícího učitele.

Tandemová výuka má velký potenciál pro profesní přípravu studenta / začínajícího pedagoga, kdy se dotyčný vzdělává aktivně – přímou praxí v interakci s žáky a zkušeným/uvádějícím učitelem, nikoli pouze pasivním pozorováním.

Součástí tandemové výuky je společná realizace výuky, společná příprava a taktéž společná evaluace výuky. Při evaluaci výuky probíhá obousměrná zpětná vazba.

→*hospitace; →kolaborativní aktivity učitelů*

Tematická inspekční činnost

Tematickou inspekční činností se rozumí inspekční činnost podle § 174 odst. 2 písm. a) školského zákona. Realizuje se zpravidla vhodným způsobem při jiné formě inspekční činnosti, případně samostatně. Výstupem je tematická zpráva.

→*inspekční činnost*

Transmisivní pojetí výuky

Transmisivní (předávající) vyučování zahrnuje takové výukové strategie, které žákům a studentům zprostředkovávají hotové vědomosti a dovednosti a vedou je přímou cestou k osvojování hotových poznatků. Dominantní úlohu při vyučování hraje pedagog, který se soustřeďuje na učební osnovy a obsah vyučování; převažují metody výkladu.

→*metody výuky*

V

Vlastní hodnocení školy

Povinnou součástí hodnocení škol je podle § 12 školského zákona vlastní hodnocení školy. Jedná se o interní hodnocení (autoevaluaci) činností (procesů, výsledků apod.) prováděné samotnou školou. Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy ze strany ředitele školy a dále jedním z podkladů pro hodnocení ČŠI, pro kterou je vlastní hodnocení školy určitým vodítkem při →*inspekční činnosti*.

→*otevřená data ČŠI; →reporty ČŠI pro ředitele škol a školských zařízení*

Vrstevnícké učení (Peer to Peer přístup)

Principem vrstevníckého učení je aktivní zapojení vrstevníků, kteří pozitivně působí na formování postojů ostatních spolužáků. Ze zkušeností se potvrzuje, že žáci od ostatních žáků chápou různá řešení problémů snáz a rychleji.

Vrstevnícké učení může probíhat ve dvojici nebo ve skupině.

Žáci se učí od sebe navzájem, mezi sebou si vysvětlují, řeší spolu zadané téma, úkol, problém. V rámci spolupráce na jednotlivých úkolech tak rozvíjejí své komunikativní, kooperativní a sociální dovednosti, vyměňují si zkušenosti.

Vrstevnícké učení lze využít v různých předmětech, včetně mezipředmětových projektů apod., kde jednotliví žáci či skupina dočasně přejímají pedagogickou roli a provádějí své spolužáky procesem osvojování si učiva.

Výhodou této formy učení je, že si žáci efektivně a srozumitelně učivo předávají, jelikož spolu mluví na stejné úrovni. Proto často pochopí probíranou látku rychleji.

Výběrové zjišťování výsledků žáků

ČŠI realizuje výběrové zjišťování výsledků žáků vybraných ročníků a druhů škol v souladu s plánem hlavních úkolů ČŠI na příslušný školní rok a v rámci zákonem definovaných úkolů získávat a analyzovat informace o vzdělávání a hodnotit kromě podmínek a průběhu také výsledky vzdělávání. Jeho cílem je ověřit aktuální míru dosažení očekávaných výstupů podle příslušných RVP a poskytnout zpětnou vazbu všem účastníkům vzdělávacího procesu. Výběrové zjišťování výsledků žáků se provádí elektronicky prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Účast ve výběrovém zjišťování výsledků žáků je pro školy zařazené do vzorku povinná (pokud nebyl naplněn některý ze stanovených důvodů pro uvolnění školy z účasti).

Výživová norma

Viz → *spotřební koš*

W

Well-being ve vzdělávání (též wellbeing)

V prostředí společenských věd, včetně pedagogiky, se stále častěji hovoří o pozitivním vlivu psychického nastavení žáků a učitelů na dosahované výsledky ve vzdělávání. Běžně se v tomto kontextu používá termín well-being (dále wellbeing).

Tématu wellbeingu a jeho definici se věnuje pracovní skupina Wellbeing projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+, která zdůrazňuje důležitost podpory wellbeingu všech aktérů ve škole – vedení školy, učitelů a žáků.

Wellbeing žáků je tedy podmíněný wellbeingem vedení a pedagogů školy. Cílem péče o tuto oblast by mělo být to, že se všichni v práci (zaměstnanci) a při učení (žáci) cítí dobře a díky tomu mohou naplno rozvíjet svůj potenciál. Pro wellbeing žáků hraje škola klíčovou roli, protože spokojenost ve škole má velký vliv na jejich celkové prožívání a životní spokojenost.

Vzdělávací výsledky žáků a prostředí (dobré vztahy mezi všemi aktéry), ve kterém vzdělávání probíhá, mají tedy vzájemný vztah. Podpora wellbeingu žáků a učitelů se pozitivně promítne do jejich vzdělávacích výsledků a naopak. Ředitelé škol a učitelé by se tedy vztahem žáků ke škole měli zabývat a různými aktivitami jej podporovat.

→ *růstové myšlení žáků*

Z

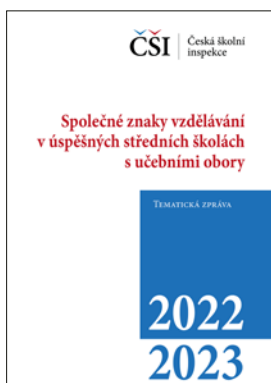
Záznam o úrazu

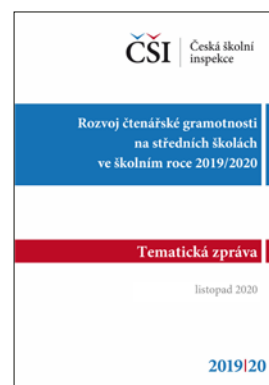
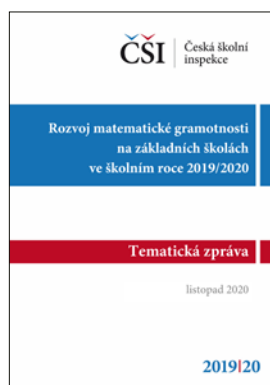
Školy / → *školská zařízení* jsou povinny zasílat ČŠI záznamy o školních úrazech, a to za uplynulý kalendářní měsíc, nejpozději do pátého dne následujícího měsíce (viz vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb.). Tyto záznamy jsou shromažďovány výhradně elektronicky. Záznam o úrazu je vyplňován přímo v elektronickém systému ČŠI InspIS DATA (<https://inspis.csicr.cz>). Podrobnosti o zasílání záznamů o úrazech a přístupu do systémů ČŠI jsou uvedeny na webových stránkách ČŠI, v záložce „Videomanuály a příručky InspIS“, kde je k dispozici např. také „Manuál pro zasílání záznamů o úrazech“ a videomanuál „InspIS DATA pro školy“.

PŘÍLOHA 4 | Analýzy, data, publikace české školní inspekce

Tematické zprávy

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

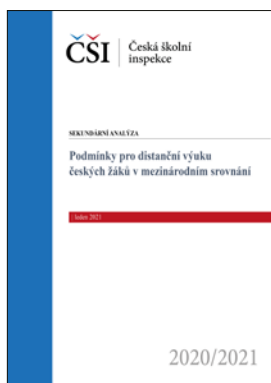




Další výstupy

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





Výroční zprávy

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



Sledujte výstupy České školní inspekce na Facebooku, Twitteru a YouTube



ANALÝZY | DATA | PUBLIKACE

ČSI Česká školní inspekce



Česká školní inspekce - Analýzy, data, publikace

@CSInspekce

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



Česká školní inspekce

DOMOVSKÁ STRÁNKA VIDEO PLAYLISTY KANÁLY INFORMACE 🔍

České školství v mapách

Mr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc. | ústřední školní inspektor

1 161 zhlédnutí • před 5 měsíci

Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Charakteristiky českých vzdělávacích dat na úrovni okresů. Množství dosud nezveřejněných dat a informací v podobě přehledných kartogramů. Zaměření na mateřské, základní i střední školy.

**Tematické zprávy,
sekundární analýzy
a metodická doporučení**

České školní inspekce za školní rok 2021/2022

Praha, prosinec 2022



Česká školní
inspekce

**Průběžná zpráva
o vyrovnávání nerovností
ve vzdělávání ve školním
roce 2021/2022**

**Přístupy škol ke snižování dopadů
pandemie nemoci covid-19**

Tematická zpráva

2021/2022

OBSAH

1	ÚVOD	326
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ	330
3	REFLEXE OBDOBÍ DISTANČNÍ VÝUKY	334
3.1	ZAMĚŘENÍ REFLEXE.....	334
3.2	POZITIVNÍ ZKUŠENOSTI Z DISTANČNÍ VÝUKY	335
3.3	PROBLÉMY IDENTIFIKOVANÉ NA ZÁKLADĚ DISTANČNÍ VÝUKY	336
3.4	REFLEXE DISTANČNÍ VÝUKY U UČITELŮ.....	338
4	PRŮBĚŽNÁ ZJIŠTĚNÍ K REALIZACI DOUČOVÁNÍ	342
4.1	IDENTIFIKACE ŽÁKŮ PRO DOUČOVACÍ AKTIVITY	342
4.2	ZAPOJENÍ ŽÁKŮ DO DOUČOVACÍCH AKTIVIT	343
4.3	OBSAHOVÉ ZAMĚŘENÍ DOUČOVACÍCH AKTIVIT.....	345
4.4	ORGANIZACE DOUČOVACÍCH AKTIVIT	346
4.5	VYHODNOCOVÁNÍ DOUČOVACÍCH AKTIVIT.....	346
5	DALŠÍ PRŮBĚŽNÁ ZJIŠTĚNÍ	350
5.1	ÚPRAVY VZDĚLÁVACÍHO OBSAHU	350
5.2	PROMĚNY HODNOCENÍ.....	351
5.3	KOMPENZAČNÍ AKTIVITY V OBLASTI SOCIÁLNÍCH A POHYBOVÝCH DOVEDNOSTÍ	351
6	DOPORUČENÍ	356
	PŘÍLOHA 1 SPOLEČNÉ ZNAKY ŠKOL, KTERÝM SE DAŘÍ VÉST PROCES DOUČOVÁNÍ EFEKTIVNĚ A ÚSPĚŠNĚ	360

A large, hollow outline of the number '1' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is centered vertically between two horizontal grey bars that extend from the left and right edges of the page towards the center.

1

Úvod

1 ÚVOD

S ohledem na vývoj pandemie covidu-19 a s ní související protiepidemická opatření byla po významné období školního roku 2020/2021 ve většině základních a středních škol realizována distanční výuka. Česká školní inspekce po celý školní rok 2020/2021 průběh vzdělávání ve školách sledovala a hodnotila, metodicky školám pomáhala a poskytovala souhrnná zjištění, náměty a doporučení jak pro školy a jejich zřizovatele, tak pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.¹ Již v průběhu školního roku tak bylo zřejmé, že dlouhotrvající období distančního vzdělávání výrazně ovlivní organizaci a podobu vzdělávání v základních a středních školách také ve školním roce 2021/2022, během něžž bude potřeba postupnými kroky usilovat o vyrovnání nerovností ve vzdělávání způsobených pandemií a postupně snižovat negativní dopady pandemie covidu-19 na žáky, učitele i samotnou výuku. Navíc je potřeba vnímat, že po celé období distanční výuky existovala významná skupina žáků, kteří se distančního vzdělávání z různých důvodů neúčastnili, nebo se jej účastnili jen velmi problematicky, a také významná skupina žáků, kterým se v důsledku distanční výuky a jejího pojetí nepodařilo zvládnout předpokládaný vzdělávací obsah. Česká školní inspekce na základě prvotních zjištění od třídních učitelů kvantifikovala ke konci školního roku 2020/2021 počet těchto žáků na minimálně 55 tisíc².

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy již ke konci školního roku 2020/2021 připravilo plán kompenzačních aktivit a činností v oblasti vzdělávání, jehož cílem bylo naznačit kroky vedoucí k postupnému snižování dopadů pandemie na vzdělávání. Vedle letních kempů, které významně přispěly k podpoře sociálních vazeb mnoha žáků a také ke zvýšení rozsahu jejich pohybových aktivit, je zásadním a oproti letním kempům také plošným nástrojem pro snižování dopadů pandemie na vzdělávání koncept vyrovnávání rozdílů ve znalostech, dovednostech a kompetencích žáků základních a středních škol, který je pro zjednodušení běžně označován jako koncept doučování³.

Česká školní inspekce se bude po celý školní rok 2021/2022 prioritně věnovat právě sledování dopadů dlouhodobé distanční výuky na přípravu a organizaci vzdělávání, na práci učitelů i ředitelů škol i na samotné vzdělávání žáků, s důrazem na postupné vyrovnávání rozdílů mezi žáky v zásadních znalostech či dovednostech. Součástí pak bude také zjišťování vzdělávacích výsledků, kterých žáci po náročném období distančního vzdělávání budou dosahovat.⁴

Předkládaná tematická zpráva tedy poskytuje průběžnou informaci o podobě a o efektivitě činností směřujících ke snižování dopadů pandemie covidu-19 v oblasti vzdělávání za první měsíce prvního pololetí školního roku 2021/2022, zejména s ohledem na realizaci konceptu doučování žáků ve školách. Tematická zpráva analyzuje zjištění učiněná prostřednictvím obsahově široce zaměřených dotazníků a následně i přímých řízených rozhovorů s řediteli 357 základních a 102 středních škol a také s 2267 učiteli základních škol⁵ a 996 učiteli středních škol⁶, přičemž tyto aktivity byly doprovázeny také přímým sledováním a hodnocením výuky ve školách ze strany školních inspektorů České školní inspekce. Ve vzorku škol sledovaných v uvedeném období byly rovnoměrně zastoupeny základní školy, střední odborné školy a gymnázia

¹ Výstupem těchto šetření v základních a středních školách byly tematické zprávy: ČŠI (2021). *Distanční vzdělávání v základních a středních školách. Přístupy, postupy a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupná na www.csicr.cz, a ČŠI (2021). *Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání v základních a středních školách. Přístupy a postupy škol na konci 2. pololetí školního roku 2020/2021*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupná na www.csicr.cz.

² Tento odhad pochází od třídních učitelů, kteří se se svými žáky na konci 2. pololetí školního roku 2020/2021 prezenčně potkali po velmi dlouhé době. Již v tomto období tak bylo zřejmé, že i s ohledem na nadcházející letní prázdniny bude identifikace vzdělávacích rozdílů u jednotlivých žáků znovu prováděna na začátku školního roku 2021/2022, a že tedy tento odhadovaný počet žáků bude odpovídat spíše dolní hranici diskutovaného předpokladu. Navíc se tento odhad týkal pouze žáků, u nichž bude podle jejich třídních učitelů potřeba minimálně jeden celý další školní rok k tomu, aby k vyrovnání vzdělávacích rozdílů došlo, a nebyly v něm tedy zohledněni všichni žáci, pro něž by nějaké následné doučovací aktivity byly prospěšné.

³ Na financování těchto aktivit byla ze státního rozpočtu uvolněna pro 1. pololetí školního roku 2021/2022 částka ve výši 250 milionů Kč a s dalším významným objemem financí se počítá po několik dalších let v rámci Národního plánu obnovy.

⁴ Na jaře 2022 bude provedeno celostátní zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET a ve stejném období bude realizováno i mezinárodní šetření PISA 2022, takže s jistým odstupem budou k dispozici také informace o úrovni vybraných dovedností českých žáků v mezinárodním srovnání.

⁵ Polovina z nich vyučovala na prvním stupni.

⁶ Z nich 234 pedagogů vyučovalo na gymnáziích a 762 na středních odborných školách.

napříč jednotlivými kraji, školy různé velikosti, školy situované v menších obcích i ve velkých městech a také školy různých zřizovatelů. Přestože velikost vzorku škol odpovídá sledovanému období, za něž je tato průběžná tematická zpráva zpracovávána, jeho charakteristika umožňuje považovat veškerá zjištění za dostatečně vypovídající a relevantní pro stanovení souvisejících doporučení pro zbývající období školního roku 2021/2022.

Pro ilustraci a podrobnější představu jsou v rámečcích a kurzívou uváděny také konkrétní přístupy a postupy vybraných škol, které byly během inspekční činnosti zaznamenány.



2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Jedním z cílů sledování a hodnocení dopadů distanční výuky v základních a středních školách je ověřit, do jaké míry se daří pomocí doučovacích aktivit zlepšit znalosti a dovednosti žáků, a tím podpořit efektivitu jejich vzdělávacího procesu. Odhad z konce školního roku 2020/2021, který na základě vyjádření třídních učitelů Česká školní inspekce učinila, předpokládal existenci minimálně 55 tisíc žáků napříč jednotlivými stupni základního a středního vzdělávání, kteří v důsledku dlouhodobé distanční výuky mohou mít ve srovnání s ostatními žáky velmi výrazné nedostatky ve znalostech a dovednostech a u nichž bude zapotřebí minimálně jeden další školní rok k tomu, aby došlo k postupnému vyrovnání těchto vzdělávacích rozdílů. V této souvislosti se nyní ukázalo, že celkový počet žáků, u nichž bude v průběhu školního roku 2021/2022 potřeba vyvinout značné úsilí pro vyrovnání identifikovaných vzdělávacích rozdílů, bude ještě vyšší.

Do doučovacích aktivit by tak podle zpřesněných informací po začátku školního roku 2021/2022 mělo být zapojeno nejméně 222 tisíc žáků, z toho 180 tisíc žáků na základních školách a 42 tisíc žáků na školách středních.⁷ Zapojení těchto žáků do doučování se však daří jen u zhruba 80 % z nich. Vyšší podíl nezapojených žáků je pak registrován v krajích, v nichž byl současně identifikován i vyšší podíl žáků, kteří by do doučování zapojení být měli (např. Ústecký kraj). Žádné doučovací aktivity pro své žáky neorganizovalo zhruba 7 % základních škol, 10 % středních odborných škol a plná třetina gymnázií.

Důležitým úkolem pro následující období školního roku 2021/2022 by měla být snaha zapojit do doučovacích aktivit také zbývajících cca 20 % žáků, pro něž by zapojení do doučovacích aktivit bylo prospěšné, ale doposud se jich neúčastní. Základním klíčem pro jejich zapojení je dle dosavadních zjištění České školní inspekce intenzivní komunikace jak se samotnými žáky, tak s jejich zákonnými zástupci.

Nejobvyklejší formou doučovacích aktivit na základních i středních školách jsou vyučovací hodiny realizované v odpoledním čase v délce trvání 45 minut. Doučování se většinou soustředí na český jazyk, matematiku a angličtinu a v případě středních odborných škol také na profilující odborné předměty podle charakteru daného oboru vzdělání.

Školy, které měly v rámci národního plánu doučování možnost získat vyšší finanční příspěvek na doučovací aktivity, protože byly na základě různých podkladů identifikovány jako školy s vyšším rizikem existence významných negativních dopadů dlouhodobého distančního vzdělávání na žáky, organizovaly tyto aktivity častěji než školy ostatní. Díky tomuto přístupu byl podíl škol, které by se jinak zapojovaly do doučovacích aktivit v nižší míře, naopak vyšší. Je sice pravděpodobné, že efektivita doučování může být u některých jiných škol viditelnější, ale díky preferenci těchto škol se daří do procesu doučování zapojovat i školy vykazující vyšší míru problémů. Tím dochází minimálně k tomu, že se nůžky mezi školami s vyšší mírou nejrozumnějších problémů v oblasti vzdělávání a ostatními školami dále nerozevírají, a je pravděpodobné, že při dlouhodobém přístupu se podaří odstup škol s kumulovanými problémy od zbytku základních a středních škol snižovat.

Z hodnocení efektivit doučování, které je spojeno s jednoznačným zlepšováním výsledků žáků zapojených do doučování, se již nyní dají naznačit charakteristiky některých vhodných a prospěšných přístupů k doučovacím aktivitám. Jde zejména o to, že vedení školy i pedagogové musí být o přínosu doučovacích aktivit přesvědčeni, měli by o nich pravidelně hovořit na poradách, společně hledat co nejefektivnější formy doučování a měli by také systematicky sledovat dopady doučovacích aktivit na vzdělávací výsledky žáků. Školy by také měly nabízet takové formy doučovacích aktivit, které jsou pro žáky zajímavé, podnětné a potřebné, a současně by školy měly volit takovou délku doučovací aktivity, která bude reflektovat fakt, že se žáci věnují výuce ve škole pět, šest i více hodin. Orientace základních škol v rámci doučování by neměla směřovat pouze k žákům závěrečných ročníků s cílem maximalizovat jejich přípravu na přijímací zkoušky ke střednímu vzdělávání, ale pozornost by měla být věnována všem žákům, u nichž byly podstatnější vzdělávací rozdíly v důsledku dlouhodobého distančního vzdělávání identifikovány.

⁷ O počtu žáků, pro něž by bylo doučování vhodné, ovšem nejsou k dispozici informace z těch škol, které doučovací aktivity neorganizují. V tuto chvíli jde minimálně o 7 % základních škol a 20 % středních škol.

I když je zřejmé, že nejefektivnějším a současně nejvíce praktikovaným personálním pokrytím doučování žáků je využití jejich učitelů, kteří své žáky znají nejlépe, a mohou tak posoudit všechny vzdělávací souvislosti, je jedním z překvapivých zjištění skutečnost, že jsou do doučovacích aktivit jen minimálně zapojováni studenti fakult připravujících budoucí učitele, kterým by taková podpora škol a jejich žáků měla být uznána do rozsahu povinné praxe. Příčinou je pravděpodobně určitá uzavřenost ze strany základních a středních škol, které jednoznačně preferují zajištění doučování svými kmenovými učiteli, a současně i nízká proaktivita vysokých škol směrem k motivaci svých studentů zapojit se do doučování žáků. Zapojení studentů pedagogicky orientovaných vysokoškolských oborů by mohlo být přínosné zvláště na těch školách, které mají problém zapojit do doučování všechny žáky, kteří to potřebují. Inovativní přístupy studentů i jejich relativní věková blízkost k žákům základních a středních škol by navíc mohly pro doučovací aktivity znamenat potřebné oživení a zvýšení jejich atraktivity pro žáky.

Nepříliš pozitivním zjištěním je i pouze malý podíl škol, které pro školní rok 2021/2022 upravily svůj vzdělávací obsah, a to jak z pohledu rozsahu, tak z pohledu jeho zaměření.⁸ Všechna dosavadní zjištění ukazují, že pokud školy upravují obsah vzdělávání, tak především na základě evidence probraného, resp. neprobraného učiva. Jen maximálně čtvrtina základních škol a šestina středních škol úpravy provádí na základě skutečně dosahovaných výsledků vzdělávání ze strany jednotlivých žáků. Uvedený stav dokládá dlouhodobý problém českého vzdělávacího systému spočívající v tom, že mnoho škol se snaží s žáky veškerý vzdělávací obsah stanovený jejich školními vzdělávacími programy mnohdy do neadekvátní míry podrobností probrat, ovšem probrat pak neznamená dostatečně osvojit, procvičit a zažít v patřičných souvislostech. V důsledku toho pak některé skupiny žáků dosahují jen velmi slabých výsledků, přičemž vedení některých škol reálné vzdělávací výsledky všech žáků průběžně dostatečně nesleduje a ve svých opatřeních je nezohledňuje.

Jednoznačně pozitivním zjištěním je fakt, že řada škol správně identifikovala souvislost přítomnosti žáků v distanční výuce jako téma, které významně souvisí buď s jejich aktivním, nebo naopak pasivním zapojením do vzdělávání. Jinak řečeno, tyto školy vnímají, že prostá fyzická přítomnost žáků na vzdělávání, ať už v prezenčním, nebo distančním režimu, je pouze předpokladem pro jejich efektivní vzdělávání, který musí být podpořen vyšší mírou kognitivní aktivizace těchto žáků a jejich uváděním do centra vzdělávání během hodiny. S tím pak logicky musí souviset i proměna vzdělávacích metod, forem a přístupů tak, aby mohl být takový cíl naplněn.

Současně je potřeba zmínit, že relativně vysoký podíl ředitelů základních a středních škol vedle problematiky postupného vyrovnávání rozdílů ve znalostech, dovednostech a kompetencích žáků vnímá jako významné téma i dopady dlouhodobé absence sociálních kontaktů a vazeb žáků a také dlouhodobý nedostatek jejich pohybových aktivit, což je plně v souladu s akcentem, který na tato témata klade jak Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, tak i Česká školní inspekce.

⁸ Smysluplnou a vhodnou redukcí vzdělávacího obsahu akcentovalo také MŠMT (2021). *Metodické doporučení pro práci se vzdělávacím obsahem ve školním roce 2021/2022*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné na www.edu.cz.

3

Reflexe období distanční výuky

3 REFLEXE OBDOBÍ DISTANČNÍ VÝUKY

Je již všeobecně známou skutečností, že výuka ve školním roce 2020/2021 byla v důsledku dlouhého období uzavření škol pro prezenční vzdělávání žáků vysoce náročná, a proto bylo třeba, aby vedení každé školy přistoupilo se svými učiteli k podrobné reflexi tohoto období.⁹ Polovina ředitelů základních škol a o něco méně než polovina ředitelů středních škol však považovala za dostatečnou tu reflexi, kterou tyto školy realizovaly již v průběhu distančního vzdělávání, a specifickou reflexi po návratu žáků i učitelů k prezenční výuce nebo i s delším časovým odstupem tedy tyto školy již neprováděly. Čtvrtina základních škol a méně než pětina středních škol se reflexi po skončení distanční výuky věnovala ještě na konci minulého školního roku 2020/2021 a pouze čtvrtina ředitelů základních škol a třetina ředitelů středních škol se věnovala reflexi období distanční výuky i s větším časovým odstupem, tedy buď v přípravném týdnu na konci srpna 2021, nebo na začátku nového školního roku 2021/2022.

3.1 Zaměření reflexe

Reflexe se nejčastěji soustředila na rozsah vzdělávacího obsahu, který se školám a jejich žákům podařilo během distančního vzdělávání zvládnout, včetně reflexe úprav, které byly v oblasti vzdělávacího obsahu během distančního vzdělávání učiněny. Druhým nejčastějším zaměřením reflexe distanční výuky byla problematika zapojení všech žáků do výuky, včetně posouzení jejich vzdělávacích výsledků a individuálního vzdělávacího pokroku. V těchto oblastech se přístup základních a středních škol nelišil.

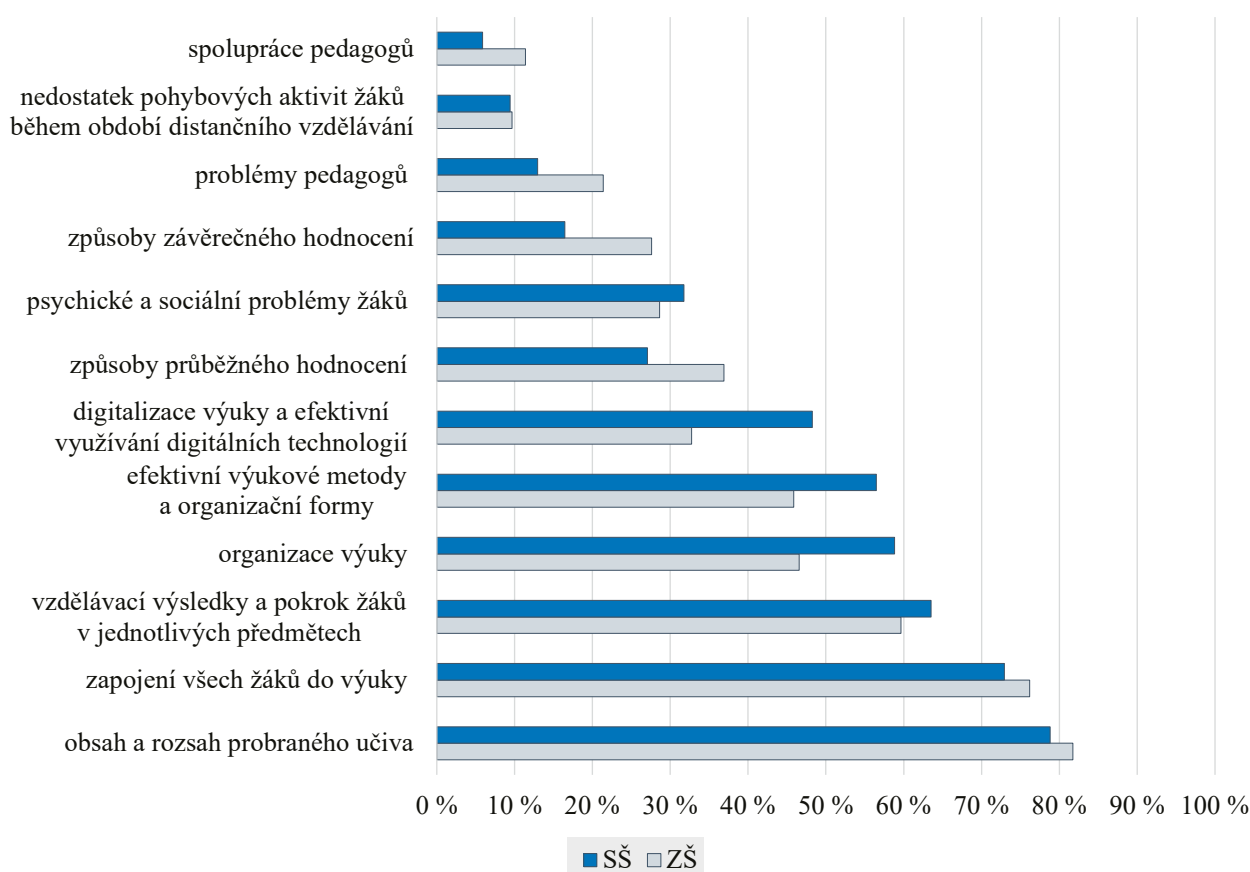
Na organizaci výuky, na metody výuky a její digitalizaci se více soustředily školy střední než školy základní, naproti tomu se však ředitelé základních škol ve srovnání s vedením středních škol více věnovali tématu průběžného a závěrečného hodnocení žáků a zpětné vazbě, která byla žákům během distanční výuky ze strany učitelů poskytována. Na základních školách také častěji rezonovalo téma situace učitelů a dopadů distančního vzdělávání na jednotlivé pedagogy a jejich učitelskou práci a také na oblast pohybových aktivit žáků, které byly v dlouhém období distančního vzdělávání výrazně omezeny.¹⁰

Rozdíly v přístupech základních a středních škol při reflexi období distančního vzdělávání nepochybně souvisí s odlišnými akcenty v pedagogické práci na jednotlivých stupních vzdělávání. Zatímco na středních školách mezi pěti nejdůležitějšími oblastmi reflexe byly zastoupeny metody výuky, organizace výuky a digitalizace výuky výrazně častěji než u základních škol, tak na základních školách byly ve srovnání se středními školami více akcentovány oblasti průběžného i závěrečného hodnocení, ale také problémy a spolupráce pedagogů. Vzhledem k tomu, že ředitelé škol měli akcentovat maximálně pět oblastí, je v rozdílech patrný větší důraz na téma hodnocení na základních školách i přesto, že problémy s hodnocením byly v důsledku distanční výuky na obou druhích škol obdobné, dokonce mohly být vzhledem k délce distanční výuky na středních školách i výraznější.

⁹ Důslednou reflexi období distančního vzdělávání, se zohledněním zkušeností a názorů žáků i jejich zákonných zástupců, doporučovaly také metodické dokumenty vydávané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v průběhu jednotlivých období pandemie covidu-19.

¹⁰ Na nezbytnost vnímat nedostatek pohybových aktivit žáků během období distančního vzdělávání jako zásadní riziko průběžně upozorňovala také Česká školní inspekce, která pro inspiraci učitelů vydala i metodické doporučení. ČŠI (2021). *Metodické doporučení. Inspirace pro podporu pohybových dovedností žáků v rámci různých školních aktivit*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné na www.esicr.cz.

GRAF 1 | Hlavní témata reflexe distanční výuky



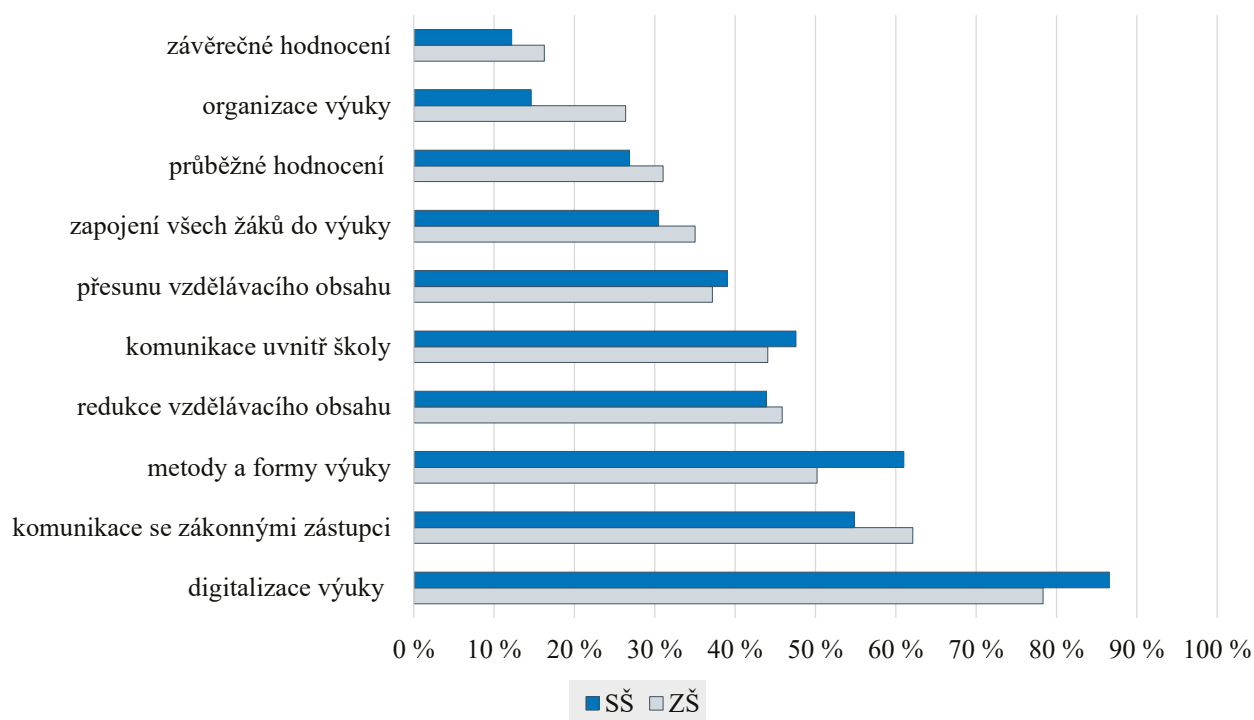
3.2 Pozitivní zkušenosti z distanční výuky

Podobné trendy v rozdílech mezi základními a středními školami jsou patrné i z jejich záměru využívat v běžné prezenční výuce také pozitivní zkušenosti z období výuky distanční, jejichž existence jsou si tyto školy rovněž vědomy. Na středních školách tak budou oproti základním školám pravděpodobně více využívány zkušenosti v oblasti efektivních metod distanční výuky a využívání digitálních technologií, naproti tomu na základních školách budou vcelku očekávaně více využívány zase zkušenosti s různými způsoby komunikace se zákonnými zástupci žáků nebo proměny v oblasti průběžného či závěrečného hodnocení a zpětné vazby. Patrný je i určitý rozpor ve využívání pozitivních zkušeností v oblasti organizace výuky, která sice byla na středních školách součástí reflexe distančního vzdělávání častěji, ovšem na školách základních byly v této oblasti častěji využity pozitivní zkušenosti. Nejčastěji šlo o vyšší využívání dělených hodin, které se mnoha školám v době distanční výuky osvědčily.

Rozdělení do skupin v rámci nového rozvrhu bylo naplánováno tak, aby v případě zhoršené epidemiologické situace bylo snadnější reagovat na změny.

Zkušenosti využíváme v organizaci výuky – půlení početných tříd v některých naukových hodinách.

Na školách s vyšším počtem žáků bylo zaznamenáno výraznější využívání pozitivních zkušeností v oblasti úprav vzdělávacího obsahu a digitalizace.

GRAF 2 | Oblasti využívaných pozitivních zkušeností z distanční výuky

Uvedená zjištění dobře ilustrují i konkrétní pozitivní zkušenosti, které ředitelé škol při řízených rozhovorech uvádějí.

Distanční výuka měla klady i zápory. Mám-li vyzdvihnout nějaké pozitivum, pak ke kladům řadím: žáci, kteří chtěli, tak mohli uplatnit svoji aktivitu a tvořivost, technicky se denním používáním zdokonalili v obsluze PC, někteří se projevovali nečekaně dobře a na hodiny se připravovali poctivě (ve srovnání s prezenční výukou).

Zkušenosti jsme využili pro přesun vzdělávacího obsahu, redukce vzdělávacího obsahu, organizační změny v rozvrhu – dělení hodin, metody a formy výuky z distanční výuky do běžné výuky, využívání ICT, komunikace uvnitř školy mezi učiteli, využití forem z distanční výuky při komunikaci se zákonnými zástupci, možnosti zapojení všech žáků do výuky, možnosti pro realizaci průběžného hodnocení.

Pozitivních zkušeností je více – důkladnější plánování výuky, propracovanější struktura hodin; využívání triád (konzultace dítě–rodiče–učitel) – více nyní zapojujeme rodiče; rozvoj sebehodnocení žáků; žáci jsou samostatnější v projektové činnosti; zavedení jiného školního informačního systému než toho, který jsme dosud používali, protože se ukázalo, že nám lépe vyhovuje.

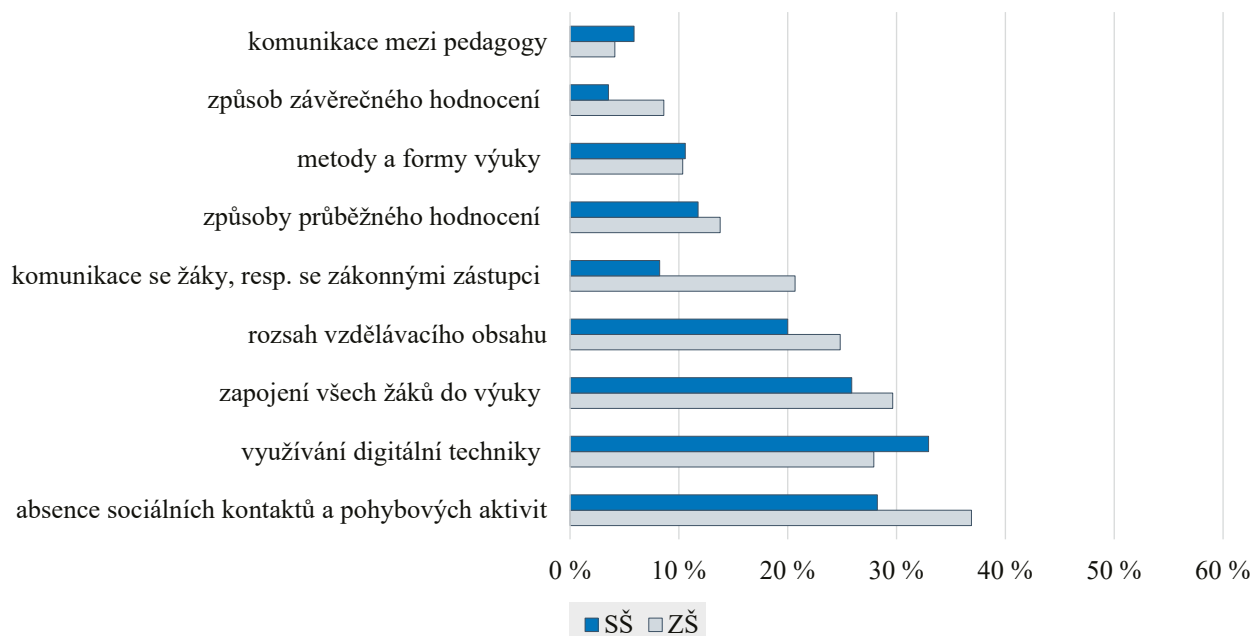
3.3 Problémy identifikované na základě distanční výuky

Vzhledem k vysoké náročnosti distanční výuky i problémům s často nedostatečnými výsledky žáků je překvapivým zjištěním to, že pouze tři z pěti základních a středních škol zařazených do šetření identifikovaly v rámci reflexe distanční výuky nějaký problém, který by se v následujícím období chtěly snažit eliminovat. Předpoklad, že by dlouhé období distančního vzdělávání prošlo těmito školami bez jakýchkoli komplikací a dopadů, je však spíše iluzorní.

Naopak pozitivním zjištěním je skutečnost, že více než třetina ředitelů základních škol a více než čtvrtina ředitelů středních škol označila za velký problém v rámci hodnocení dopadů pandemie na vzdělávání nedostatky v sociálních dovednostech a kontaktech žáků a také nedostatek jejich pohybových aktivit. Znamená to totiž, že se tyto školy během období distančního vzdělávání i během jeho pozdější reflexe vedle témat souvisejících s dopadem na znalosti či dovednosti žáků důsledně věnovaly také těmto oblastem, které jsou pro vývoj žáků a jejich duševní i fyzické zdraví zcela zásadní. Navíc platí, že škole, ve které si její vedení díky realizované reflexi existenci nějakého problému uvědomí, se pravděpodobně bude v budoucnu dařit daný problém buď eliminovat, nebo jej alespoň vhodnými nástroji či cestami kompenzovat.

Opět v rozdílech mezi základními a středními školami jsou patrné shodné trendy uvedené výše. U středních škol ve srovnání se školami základními je častějším problémem využívání digitálních technologií a také problémy v oblasti metod a forem výuky. U základních škol je častěji oproti středním školám uváděn problém komunikace se žáky, resp. s jejich zákonnými zástupci, absence sociálních kontaktů a pohybových aktivit, ale také témata spojená s hodnocením, úpravami vzdělávacího obsahu a zapojením všech žáků do výuky.

GRAF 3 | Nejvýraznější problémy, které se škola snaží eliminovat



V rámci rozhovorů s řediteli škol byly identifikovány i další oblasti problémů, na které školy hledají adekvátní reakce.

Vedení školy reagovalo na skutečnost, že v distanční výuce rodiče viděli hodiny svých dětí a často hodnotili úroveň jiných žáků, především těch slabších. Tím docházelo k nevhodnému obrácení pozornosti na tyto žáky, což bylo třeba z naší strany řešit.

Intenzita vnímání problémů, a dokonce i jejich identifikace, je závislá na tom, zda jde o problémy dlouhodobé, které se distanční výukou jen více zviditelnily, nebo jde o problémy nové, které před obdobím distanční výuky nemusely být zřetelné. Z některých výpovědí plyne, že subjektivní vnímání problémů vedením školy je tímto efektem ovlivněno.

Nevidíme žádné výraznější problémy, jen škola má vyšší počet žáků pocházejících z nepodnětného rodinného prostředí, ti se nezapojovali do distanční výuky, nevyzvedávali si učební materiály. S těmito žáky se snažíme pracovat, zapojovat je do akcí a projektů.

Na nezvládnutí učiva ze strany žáků reagovaly školy zařazením doučovacích aktivit, ale někdy také redukcí vzdělávacího obsahu.

Nejvýraznějším problémem školy je nezvládnutí učiva z distanční výuky (učivo bylo řádně probráno, žáci však neplnili úkoly, které měly vést k jeho upevnění a prohloubení) hlavně u žáků vzdělávaných na odloučeném pracovišti školy (žáci ze sociálně vyloučené lokality) – vedení školy proto zajistilo doučování žáků.

Redukci vzdělávacího obsahu některých předmětů a jejím promítnutím do úprav školního vzdělávacího programu dojde k zefektivnění učení (podpora podstatného učiva pro profesní i osobní život).

Reflexe distanční výuky umožnila vedení některých škol nahlédnout v širších souvislostech na problém přítomnosti, resp. nepřítomnosti žáků ve výuce. V období před nástupem pandemie a s ní související distanční výukou byli sice téměř všichni žáci standardně ve výuce fyzicky přítomni, ale jejich reálná aktivita v učebním procesu byla často velmi omezená. Distanční výuka pak jen zvýraznila fakt, že značná část žáků

se do vzdělávacího procesu aktivně nezapojuje. Z tohoto hlediska je pozitivním zjištěním, že si vedení řady škol uvědomilo, že problém fyzické přítomnosti nebo nepřítomnosti žáků v hodině je jen viditelnou částí hlubšího tématu, které souvisí s aktivizací žáků během výuky, bez ohledu na to, jde-li o výuku prezenční, nebo distanční.

Byl velký rozdíl mezi jednotlivými obdobími distanční výuky (první vlna pandemie byla mnohem komplikovanější). Ve druhé vlně pandemie se škola hodně posunula dopředu s využíváním ICT. Během distanční výuky se v první vlně někteří žáci neúčastnili distanční výuky, ve druhé vlně už se účastnili. Z toho vyplynula potřeba neustále, i v době prezenční výuky, zapojovat všechny žáky do výuky, přičemž nejde jen o jejich fyzickou přítomnost v hodině, ale o jejich maximální aktivizaci.

3.4 Reflexe distanční výuky u učitelů

Žádnou zkušenost z období distanční výuky nepovažuje za přínosnou a využitelnou v období prezenčního vzdělávání více než pětina učitelů základních i středních škol, které byly zařazeny do sledovaného vzorku. V případě učitelů v nematuritních oborech středních škol jde dokonce o čtvrtinu pedagogů. Překvapivě vysoký je i podíl učitelů, kteří neidentifikovali žádný problém ve své práci v důsledku distanční výuky. V případě základních škol jde o 56 % a v případě středních škol o 58 %. Vzhledem k délce období distanční výuky a komplikacím, které přinášela pro vzdělávání jednotlivých žáků, obtížné zvládnutí vzdělávacího obsahu, náročnost hodnocení apod., je přesvědčení více než poloviny učitelů o neexistenci žádného problému spojeného s realizací distančního vzdělávání velmi zvláštní a dokládá spíše nedostatečnou reflexi uplynulého období.

Část učitelů (13 %) uváděla, že problém, který identifikovali, nejsou schopni ovlivnit. Jednalo se třeba o výrazný vliv rodinného zázemí, který se projevoval buď nevhodnou podporou žáka při jeho učení, nebo zasahováním do společných pravidel při výuce v dané třídě, případně bylo rodinné zázemí málo podnětné a snižovalo zájem žáka o vzdělání.

*Zvýšená pomoc rodičů či jiných rodinných příslušníků na úkor skutečného výkonu žáka.
Nadměrná dopomoc při přípravě na výuku ze strany rodičů a prarodičů.
Nedostatek technického vybavení (přestože škola opakovaně nabízela školní notebook k zapůjčení), nedostatek kontroly ze strany rodičů, neochota žáků pracovat ve výuce se zapnutou kamerou.
Nepřítomnost žáků měla vliv na jejich psychiku, na upevnění pracovních návyků, často vlivem nepodnětného rodinného prostředí.
Propad u žáků s problematickým rodinným zázemím.
Žáci ze sociálně méně podnětného prostředí mají výrazně menší podporu v rodině, v době distanční výuky se zapojovali spíše omezeně a po návratu k prezenční výuce jsou zřejmě nižší úrovně znalostí a dovedností – škola může pomoci, ale vliv rodiny úplně nenahradí.*

Často se také jednalo o problémy s připojením, které byly dány objektivními obtížemi, ale souvisely i se souběžnými aktivitami v rodinách, které mohly výuku komplikovat.

Žák není připojen a tvrdí, že nefunguje internet, odbíhání od PC – někdo zvoní, špatná vizualizace – nejde kamera (komunikační problémy).

Zhruba jedna pětina učitelů identifikované problémy ihned začala řešit (14 %). Často šlo o znalosti a dovednosti v jednotlivých předmětech nebo o nedostatečné rozvinutí kompetence k učení.

*Mnoho žáků ztratilo návyk průběžně si při vyučování zaznamenávat důležité informace do sešitů.
Ze začátku školního roku se projevovalo horší soustředění na výuku, pomohlo zařazení častějšího opakování. Celkově byly dřívější návyky žáků oslabeny.
Problémem byla nízká samostatnost v domácí přípravě žáků, ale daří se nám to postupně zlepšovat.
Doučování žáků ohrožených neúspěchem, nabídka individuálních konzultací, žáci si zvykli komunikovat elektronicky – tento způsob stále využíváme.*

Část učitelů uváděla také řešení problémů, které jim distanční výuka pomohla rozkrýt.

Odkryly se závažné jevy v rodinách, které teď pomáháme řešit.

Žáci se během distanční výuky nehýbali, nyní je bereme cvičit do tělocvičny i o přestávce a celkově více přemýšlíme nad tím, jak během pobytu ve škole podpořit jejich pohyb.

Snížilo se poskytování zpětné vazby od žáků, že učivu nerozumí.

Projevily se a přetrvávají problémy spojené se sociální izolací žáků, zejména u dětí – jedináčků, pracujeme s nimi v rámci osobnostního rozvoje.

Jako problém v on-line výuce učitel hodnotil možnost operativně reagovat na výraz a emoce žáků.

Rozdíly v přístupu k reflexi ze strany učitelů a příklady identifikovaných problémů dokládají potřebnost reflexe a kvalitní komunikace uvnitř školy, která je plně ovlivnitelná přístupem vedení škol.

A large, hollow outline of the number 4 is positioned on the right side of the page. It is centered vertically relative to the main title area. The number is composed of a vertical stem, a horizontal top bar, and a diagonal stroke that descends from the top left to the middle of the stem, forming a cross-like shape.

Průběžná zjištění k realizaci doučování

4 PRŮBĚŽNÁ ZJIŠTĚNÍ K REALIZACI DOUČOVÁNÍ

Postupné vyrovnávání rozdílů ve vybraných znalostech, dovednostech a kompetencích žáků způsobených dlouhodobou distanční výukou a souvisejícími omezeními v oblasti vzdělávání žáků je zcela zásadním tématem aktuálního školního roku 2021/2022, jakkoli je zřejmé, že charakter či závažnost dopadů jsou u různých žáků různé a že vedle dopadů do oblasti znalostí či dovedností žáků je potřeba vnímat i rovinu jejich duševního zdraví a tělesné kondice.

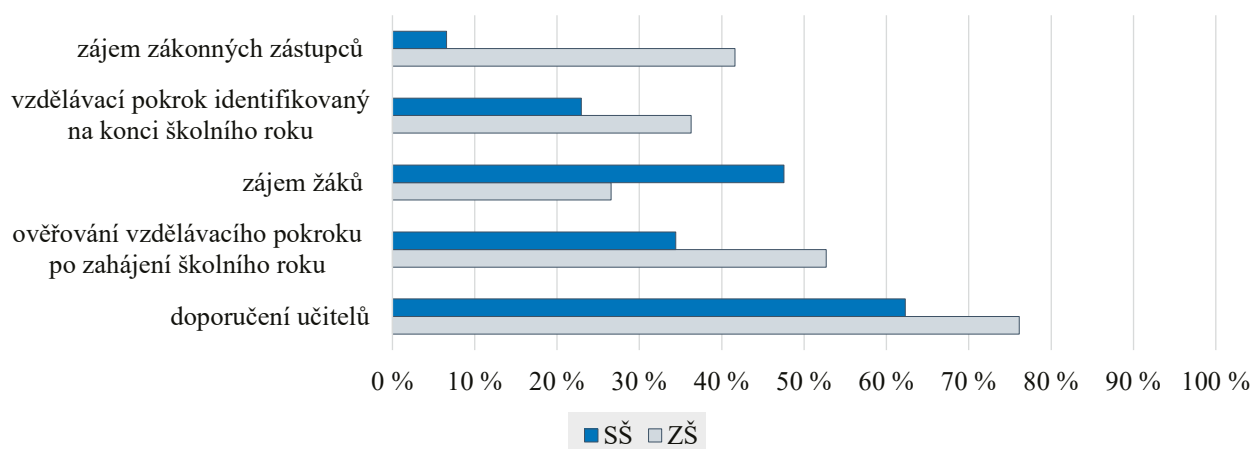
Vzhledem k náročnosti uplynulého školního roku 2020/2021 a s ohledem na vysoký podíl žáků, kteří měli v souvislosti s distanční výukou problémy různého charakteru, je podíl škol, které pro své žáky žádné doučování neorganizují, relativně vysoký. Jedná se totiž o téměř 7 % základních škol a více než 10 % středních odborných škol. Doučování by samozřejmě měla poskytovat také gymnázia, protože i když na těchto školách většinou studují žáci s vyššími studijními předpoklady a vyšší mírou samostatnosti, bylo i jejich vzdělávání v uplynulém období významně narušeno dlouhodobou distanční výukou, a proto i na gymnáziích budou existovat žáci, kteří mají nebo by mohli mít problémy s doplněním chybějících znalostí a dovedností. Plná třetina gymnázií však pro své žáky žádné doučovací aktivity nerealizovala. Důvody neorganizování doučování napříč jednotlivými druhy a typy škol přitom nemají souvislost ani s počtem žáků, ani s dalšími charakteristikami školy, ale plynou čistě z rozhodnutí vedení školy.

V rámci národního plánu doučování byly ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy podpořeny základní i střední školy, přičemž u základních škol byla výše finanční podpory na žáka odstupňována na základě mnoha znaků plynoucích z různých zjištění České školní inspekce učiněných v období distančního vzdělávání. Z porovnání škol se pak potvrzuje předpoklad, že čím vyšší finanční podpora je pro školu s ohledem na její potřeby k dispozici, tím vyšší je podíl těchto škol, které se k podpoře přihlásí a které následně doučovací aktivity organizují. Pokud by finanční podpora byla rozdělována plošně a nikoli diverzifikovaně, pak by mnoho škol, jejichž žáci to nejvíce potřebují, doučovací aktivity organizovalo v nižší míře nebo by je neorganizovalo vůbec.

4.1 Identifikace žáků pro doučovací aktivity

V rámci procesu identifikace konkrétních žáků a jejich zařazování do jednotlivých doučovacích aktivit na úrovni škol hráli nejdůležitější roli učitelé jednotlivých vzdělávacích oborů a také učitelé třídní. Rozdíly mezi základními a středními školami pak spočívaly především v tom, že základní školy kladly větší důraz na dosahované výsledky svých žáků a pochopitelně na zájem jejich zákonných zástupců o doučování, zatímco střední školy více zohledňovaly i autonomní zájem žáků účastnit se doučovacích aktivit.

GRAF 4 | Způsoby identifikace a zařazení žáků do doučovacích aktivit



Mezi školami byly patrné i rozdíly ve způsobech identifikace žáků, kteří by měli být do doučovacích aktivit zapojeni. Tyto rozdíly byly spojeny zejména se zjištěními učitelů v tom smyslu, do jaké míry se jejich

žákům s pomocí doučovacích aktivit daří zlepšovat vzdělávací výsledky a do jaké míry se daří snižovat vzájemné rozdíly ve znalostech či dovednostech u jednotlivých žáků.

Ve školách, kde se výsledky většiny žáků zapojených do doučování daří zlepšovat, byli tito žáci pro doučování vybráni na základě jejich vzdělávacího pokroku identifikovaného na konci školního roku 2020/2021 nebo na začátku školního roku 2021/2022, případně na základě přímého zájmu těchto žáků. Naopak ve školách, kde se zatím u většiny žáků zapojených do doučování zlepšovat jejich výsledky nedaří, byli žáci do doučování zařazováni spíše na základě zájmu jejich zákonných zástupců nebo doporučení učitelů, ovšem bez hlubšího posouzení jejich vzdělávacího pokroku. Problémem tedy zřejmě není, kdo žáky identifikoval, ale na základě čeho byli daní žáci pro doučování vybráni. Pokud se doučování neodvívá od potřeb žáka (čemu žák nerozumí, co nezvládá apod.) nebo není předem identifikován nedostatek ve výsledcích žáka, tak je doučování často pojímáno jen obecně a ke zlepšování výsledků zapojených žáků pak nemusí ani dojít.

Identifikace žáků, kteří by měli být zapojeni do doučovacích aktivit, se v naprosté většině případů vztahovala k období uplynulého školního roku 2020/2021. Je však velmi pravděpodobné, že u některých žáků se nedostatky způsobené distančním vzděláváním v loňském (případně kumulativně i se zohledněním školního roku předloňského) školním roce 2020/2021 mohou projevit až v průběhu aktuálního školního roku 2021/2022. Proto je důležité vzdělávací pokrok u jednotlivých žáků sledovat průběžně i nyní, aby i tito žáci mohli být v případě potřeby do doučovacích aktivit zařazeni. Ostatně ve více než polovině základních škol a ve více než třetině středních škol učitelé do doučovacích aktivit již takové žáky zařadili.

4.2 Zapojení žáků do doučovacích aktivit

V základních školách by dle informací ředitelů škol mělo být zapojeno více než 18 % žáků, tj. přibližně 180 tisíc žáků. Na středních školách by mělo jít o zhruba 11 % žáků, tj. přibližně o 42 tisíc žáků. Uvedené podíly jsou tedy výrazně vyšší, než jaké byly prvotní odhady třídních učitelů z konce loňského školního roku 2020/2021.¹¹ U základních škol je reálný počet žáků, kteří jsou nebo by měli být zapojeni do doučování, tedy téměř pětkrát větší než dřívější odhad třídních učitelů, u středních škol je reálný počet žáků oproti původnímu odhadu dvaapůlkrát větší. Příčinou takto výrazného rozdílu byla vyšší náročnost identifikace problémů u jednotlivých žáků po jejich návratu k prezenčnímu vzdělávání ke konci druhého pololetí minulého školního roku 2020/2021, na které navíc velmi brzy navázal opětovný odchod žáků ze škol na dvouměsíční letní prázdniny, a současně i skutečnost, že dřívější odhad třídních učitelů směřoval pouze k těm žákům, u nichž bude zapotřebí velmi dlouhé období pro kompenzaci všech vzdělávacích problémů, a nikoli ke všem žákům, kteří nějaké vzdělávací nedostatky, které by bylo vhodné kompenzovat doučováním, mají. Již ke konci minulého školního roku 2020/2021 tedy bylo všem zřejmé, že identifikaci žáků, kterým by prospělo nějaké doučování, bude třeba po začátku školního roku 2021/2022 zpřesnit.¹² Do doučovacích aktivit jsou nyní vedle žáků výrazně ovlivněných dlouhodobou distanční výukou navíc zahrnovány také další skupiny žáků, jako např. ti, kteří mají v daných vzdělávacích oborech problémy dlouhodobě nebo žáci s dílčími nedostatky, pro které je doučovací aktivita efektivnější než jiné formy samostatného učení. I u těchto žáků je jejich zařazení do doučovacích aktivit samozřejmě nejen možné, ale i vhodné. Současně se ukázalo, že řada základních škol preferuje při realizaci konceptu doučování poskytování podpory pro žáky závěrečných ročníků připravující se na přijímací zkoušky ke střednímu vzdělávání, a to i na úkor ostatních žáků jiných ročníků, pro něž by doučování bylo prospěšné.

I přes zapojení mnoha žáků do doučovacích aktivit je zřejmé, že stále existuje značný podíl žáků, pro něž by bylo doučování rovněž vhodné, ale nedaří se je do něj zapojit. V polovině základních škol, které nějaké doučovací aktivity organizují, se podařilo zapojit všechny žáky s nedostatečnými vzdělávacími výsledky. U středních škol pak šlo jen o více než čtvrtinu z nich. Celkový podíl žáků, které se nedaří zapojit a kteří by

¹¹ Zde je na místě znovu připomenout, že ke konci 2. pololetí školního roku 2020/2021 odhadovali třídní učitelé v šetření České školní inspekce existenci zhruba 55 tisíc žáků základních a středních škol, u nichž bude zapotřebí minimálně jeden celý další školní rok k tomu, aby došlo k postupnému vyrovnání vzdělávacích rozdílů oproti jejich spolužákům.

¹² Ke zpřesnění identifikace pak školy využívaly různé metody, postupy a nástroje, včetně např. účasti v dobrovolném zjišťování výsledků žáků na úrovni 5., 7. a 9. ročníků základních škol prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET, které pro školy připravila Česká školní inspekce a do kterého se zapojilo více než tisíc základních škol a víceletých gymnázií.

dle vedení jejich škol a dle jejich učitelů měli být do doučovacích aktivit zapojeni, dosahuje u základních škol necelých 3 %, tj. více než 27 tisíc žáků, a u středních škol necelých 4,5 %, tj. téměř 18 tisíc žáků. Vyšší podíl žáků, kteří dosud nejsou do doučování zapojeni, i když by to pro ně bylo vhodné, je registrován ve školách v Moravskoslezském, Ústeckém, Olomouckém a Jihočeském kraji. V případě středních odborných škol je vyšší podíl takových žáků v nematuritních oborech vzdělání.

Učitelé ze škol, kterým se daří zapojit do doučovacích aktivit všechny žáky s nedostatečnými vzdělávacími výsledky, častěji uváděli, že se daří u většiny žáků jejich výsledky díky doučovacím aktivitám skutečně zlepšovat.

Pro dosažení vysoké míry zapojení identifikovaných žáků využily školy komunikace se zákonnými zástupci, některé školy pak zapojily i další finanční prostředky mimo účelové dotace z ministerstva tak, aby mohly zapojit všechny žáky, kteří o doučovací aktivity měli zájem. Často se osvědčila spolupráce učitelů, třídních učitelů a školního poradenského pracoviště při informování zákonných zástupců o vhodnosti zapojení žáka do doučovacích aktivit. Výhodou bylo, když školy nastavily organizaci doučovacích aktivit tak, aby co nejlépe odpovídala možnostem zákonných zástupců, resp. jejich dětí.

Nabízeli jsme už letní doučovací kempy. Dále v letošním školním roce probíhá doučování, také konzultace konkrétních učitelů jsou nabízeny žákům i zákonným zástupcům, kteří potřebují metodické vedení, jak doma pracovat se svým dítětem. Zákonní zástupci žáků pomoc přivítali a podařilo se bez problémů tyto žáky do aktivit školy zapojit.

Oslovovali jsme rodiče, aby školu a své dítě podpořili, funguje to.

Podáváme informace rodičům, komunikujeme s rodiči ohledně organizace doučování.

Pokud se přidělené prostředky již na doučování vyčerpaly, tak jsme uvolnili své vlastní prostředky, aby mohli být uspokojeni všichni žáci, kteří projeví o doučování zájem.

Využívali jsme širokou škálu od průběžného ověřování výsledků, pravidelné komunikace se zákonnými zástupci, evaluačních dotazníků pro zákonné zástupce i pro žáky až po sebehodnocení žáků.

Průběžně zjišťujeme znalosti žáků v hodinách, při nedostatcích je aktuálně zapojujeme do doučování.

Zásadní význam komunikace se zákonnými zástupci dokládá i to, že více než jedné čtvrtině základních škol se nedaří do doučování zapojit všechny identifikované žáky z důvodu nízkého zájmu jejich zákonných zástupců. Nedostatky v komunikaci lze vidět i za téměř polovinou středních škol, kterým se nedaří zapojit všechny identifikované žáky z důvodu nízké motivace těchto žáků.

Význam hledání efektivních cest komunikace se zákonnými zástupci nebo i přímo se žáky se ukazuje na krocích, které udělalo vedení škol, u nichž je podíl nezapojených žáků vysoký. Jak je vidět u uvedených příkladů, tyto školy určitě nebyly dostatečně proaktivní a agendu doučování pojaly spíše formálně.

Škola nabídku zaslala e-mailem, informace o doučování byly vyvěšeny na Facebooku. Víc jsme nedělali.

Jen jsme doučování nabízeli, ale pokud se žáci neozvali, nic jsme v tom dál nedělali.

Nastavili jsme konzultační hodiny a možnost jejich využívání v době prázdnin a v době ředitelského volna apod. Kdo přišel, přišel.

Tato skupina našich žáků má nulovou motivaci, nulovou podporu doma, my nevíme, jak je zapojit či jinak motivovat.

Naproti tomu se ve školách, kterým se sice všechny žáky zapojit nedaří, ale podíl nezapojených žáků je velmi nízký, jejich vedení spolu s učiteli snaží hledat různé cesty, tak aby byl dosažen cíl zapojit každého žáka, který to potřebuje.

Cíleně jsme oslovovali potřebné žáky a jejich zákonné zástupce, vytvořili jsme motivační nástěnky a vedli jsme i diskuse v rámci třídy.

Škola s těmito rodiči pracuje, aktivně nabízíme možnost domluvit si konzultace, snažíme se využívat tripartitních schůzek.

Využíváme individuální přístup vyučujících, informovali jsme žáky i jejich zákonné zástupce a nabízíme podporu speciálních pedagogů.

Zavedli jsme pravidelné měsíční konzultace s rodiči zapojených žáků a žáků, kteří podporu potřebují. Snažíme se osobně působit na rodiče.

Doučovací aktivity znamenají nejen časovou zátěž pro učitele školy, kteří je ve většině případů organizují a zajišťují, ale znamená pro zapojené žáky i delší pobyt ve škole nad rámec stávajícího rozvrhu. Právě z tohoto důvodu je nutné hledat způsoby komunikace jak se zákonnými zástupci, tak i se žáky, aby případné časové komplikace nebyly příčinou jejich nezájmu o doučování.¹³

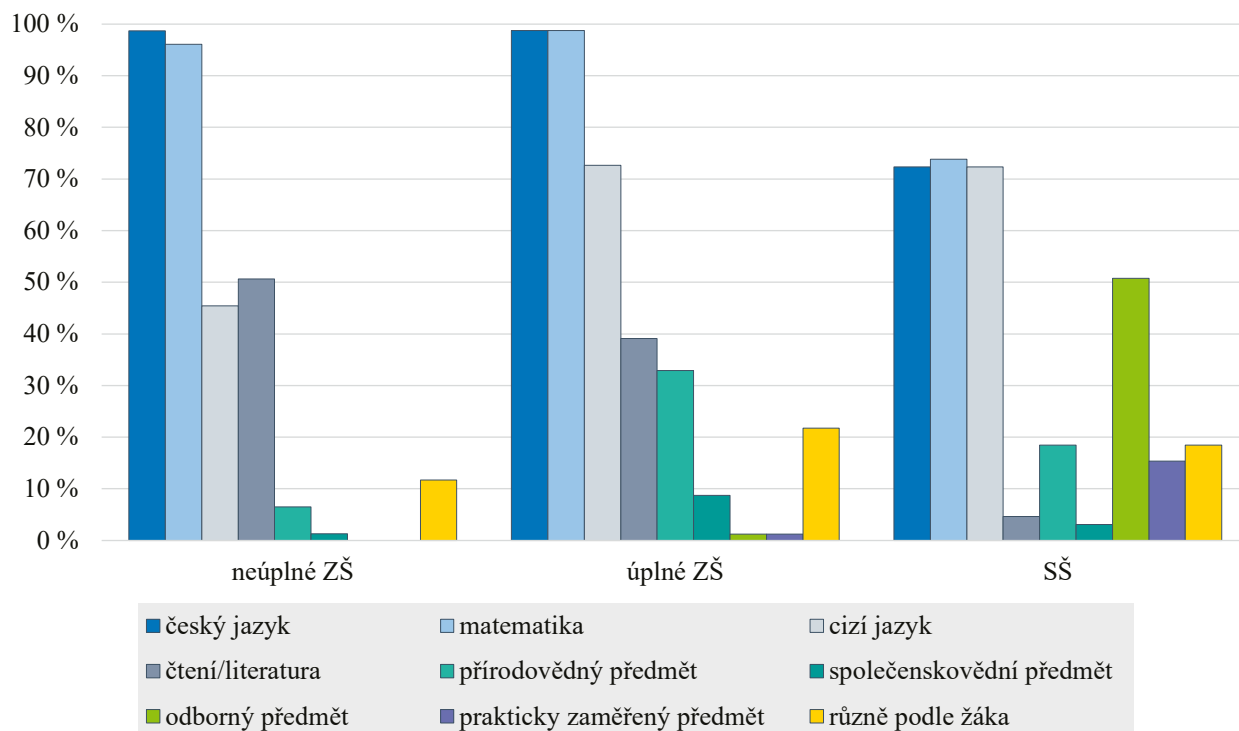
Ve školách, kde učitelé uváděli, že přetrvávají výrazné rozdíly mezi žáky i přes jejich zapojení do doučovacích aktivit, byla častějším důvodem případných problémů se zapojením všech žáků jejich nízká motivace pro doučování. Naproti tomu ve školách, kde učitelé v rozhovoru uváděli, že se zlepšují výsledky většiny zapojených žáků, je častějším důvodem případných problémů se zapojením všech žáků především nezájem jejich zákonných zástupců. Z toho plyne, že mimo kvality doučovacích aktivit je nutné věnovat výrazné úsilí i komunikaci, do níž je možné podle potřeby zapojit i další spolupracující subjekty, které se při podpoře rodin osvědčily např. v průběhu distančního vzdělávání (neziskové organizace apod.).

4.3 Obsahové zaměření doučovacích aktivit

Doučovací aktivity se nejčastěji na všech sledovaných školách soustřeďují na český jazyk a matematiku. Na druhém stupni základních škol a na středních školách je ve vyšším rozsahu při doučování nabízen ještě i cizí jazyk, většinou angličtina. Z dalších naukových předmětů se častěji vyskytují přírodovědné předměty, jako je přírodopis/biologie, fyzika nebo chemie. Na středních odborných školách se pak doučování často týká ještě odborných předmětů, které jsou stěžejní s ohledem na zaměření daného oboru. Zhruba pětina úplných základních škol a středních škol navíc upravuje obsah některých doučovacích aktivit podle aktuálních individuálních potřeb jednotlivých žáků.

Rozložení předmětů dokresluje prioritní důraz na český jazyk, matematiku, cizí jazyk a na profilující odborné předměty středních odborných škol tak, jak byl doporučován i v metodických dokumentech resortu školství vydávaných v průběhu období distanční výuky.

GRAF 5 | Zastoupení jednotlivých vyučovacích předmětů v doučování



¹³ Podobně jako bylo se zákonnými zástupci vhodné dohodnout vyhovující režim distančního vzdělávání a získávat k němu od nich zpětnou vazbu.

4.4 Organizace doučovacích aktivit

Nejobvyklejší formou doučovacích aktivit, která na základních i středních školách převažuje, jsou vyučovací hodiny realizované po ukončení výuky dle standardního rozvrhu v odpoledním čase v obvyklé délce trvání 45 minut. Nejsou ale výjimkou ani doučovací aktivity v ranních hodinách nebo kratší časový rozsah doučovacích aktivit. Zařazování doučovacích aktivit v době běžné výuky je jen zcela ojedinělé.

I v organizaci doučovacích aktivit byly určité rozdíly mezi školami, kterým se daří zlepšovat výsledky svých žáků, a školami, u nichž zatím ke zlepšování výsledků žáků v důsledku doučování nedochází. Zásadnější rozdíl nebyl pozorován v čase, kdy jsou doučovací aktivity zařazovány, ale spíše v délce těchto aktivit. Školy dosahující zlepšení u většiny žáků častěji zařazují aktivity v kratším časovém rozsahu oproti školám, kde se zatím zapojení žáci dle názoru jejich učitelů příliš nezlepšují. V těchto školách se zařazují výrazně častěji doučovací aktivity v klasickém hodinovém rozsahu.

Uvedené příklady ilustrují praxi škol, kterým se do doučovacích aktivit daří zapojit všechny žáky.

Doučování probíhá 2x 60 minut jednou za týden po vyučování, žáci se střídají cca po 20 minutách i podle věku; důraz klademe na individuální přístup.

Doučování probíhá podle individuální dohody – pravidelně buď ráno, nebo odpoledne v rozsahu 30 min.

Doučování trvá 1 hodinu týdně po vyučování, podle individuální potřeby žáků i jiný den v týdnu.

Pravidelné doučování 2x týdně ve školní družině učitelem (všichni naši žáci družinu navštěvují); doučování doplňujeme individuální prací ve vyučování – realizuje ji druhý pedagog ve třídě.

Zavedli jsme doučovací bloky – cca 15 minut několikrát týdně v odpoledních hodinách.

Máme více krátkých časových úseků na doučování během týdne (cca 20 minut) před zahájením výuky.

Doučování realizujeme formou zájmových aktivit – jedná se o hodinovou výuku v odpoledních hodinách.

4.5 Vyhodnocování doučovacích aktivit

Vyhodnocování doučovacích aktivit se nejčastěji soustřeďuje na kontrolu účasti identifikovaných žáků, případně na informace o zapojování doučovaných žáků v průběhu běžné výuky. Soustředěná pozornost na efektivitu doučovacích aktivit např. při poradách pedagogického sboru se objevuje jen u malé části škol (více než čtvrtina základních škol a více než desetina středních škol). Zcela ojediněle se školy zaměřují také na jiné než subjektivní vyhodnocení efektivity doučování, např. pomocí systematictějšího zjišťování výsledků apod. V této oblasti tedy pro následující období školního roku 2021/2022 existují zásadní výzvy.

Opět jsou tedy patrné rozdíly mezi školami, které u většiny žáků zaznamenávají zlepšení, a školami, které zatím zlepšení výsledků u většiny zapojených žáků nezaznamenávají. Školy se zlepšujícími se výsledky svých žáků častěji vyhodnocují doučovací aktivity pomocí cílených a pravidelných porad věnovaných tématu doučování a jeho efektivity, pomocí pravidelných informací od jednotlivých vyučujících o výsledcích doučovaných žáků nebo prostřednictvím ověřování i jinými než jen subjektivně ovlivněnými nástroji jednotlivých učitelů (např. srovnávacími testy apod.). Naopak školy s nezlepšujícími se výsledky zapojených žáků častěji vyhodnocují doučovací aktivity pouze prostřednictvím pravidelného zjišťování informací od jednotlivých vyučujících o zapojování doučovaných žáků do výuky, tedy bez vazby na nějaká podrobnější posouzení.

Téměř ve všech školách zajišťují doučovací aktivity kmenoví učitelé, u základních škol jsou někdy zapojeni i asistenti pedagoga. Překvapivě jen zcela okrajově jsou využíváni studenti fakult vzdělávajících budoucí učitele nebo pracovníci neziskových organizací. Zvláště u škol, kde se nedaří zapojit všechny žáky, by bylo využití např. právě studentů fakult vzdělávajících budoucí učitele velmi vhodné. Inovativní přístup studentů by totiž mohl v některých případech pomoci nalézt cestu k motivaci žáků, a navíc by se jednalo o vhodnou situaci pro simulaci praxe, která by prakticky rozvíjela motivaci, komunikaci a výukové dovednosti nad konkrétním dílčím obsahem.¹⁴

¹⁴ Zapojení studentů vysokých škol připravujících budoucí učitele při přípravě konceptu doučování akcentovala také Česká školní inspekce.

Podíl učitelů zapojených do doučování se liší podle druhu a typu školy. Na základních školách šlo o 42 % učitelů a na středních o 27 % učitelů. Pokud žáky zapojené do doučovacích aktivit nedoučuje přímo kmenový učitel, tak s externistou, který doučovací aktivitu vede, na přípravě obsahu doučovacích aktivit spolupracuje, nebo je minimálně o situaci svých žáků, kteří jsou do aktivit zapojeni, průběžně informován.

Více než polovina učitelů, jejichž žáci jsou zapojeni do doučovacích aktivit a s nimiž Česká školní inspekce vedla rozhovor, uvedla, že u všech svých žáků pozoruje jednoznačné zlepšení, byť na druhém stupni základních škol a v nematuritních oborech středních škol méně než u mladších žáků navštěvujících první stupeň základního vzdělávání. Příčinou vyšší míry zlepšení u zapojených žáků na prvním stupni základního vzdělávání je pravděpodobně jejich vyšší motivace ke vzdělávání a případně lepší cílení doučovací aktivity na konkrétní nedostatky zapojených žáků. Výrazné rozdíly mezi zlepšením jednotlivých žáků uvádí přibližně čtvrtina učitelů, nejčastěji pak v nematuritních oborech středních škol, na nižším stupni víceletých gymnázií a na druhém stupni základních škol. Uvedené rozdíly mezi žáky se výrazněji neprojevují ve školách, které v doučovacích aktivitách akcentují individualizaci vzdělávání.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '5' with a black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

5

Další průběžná zjištění

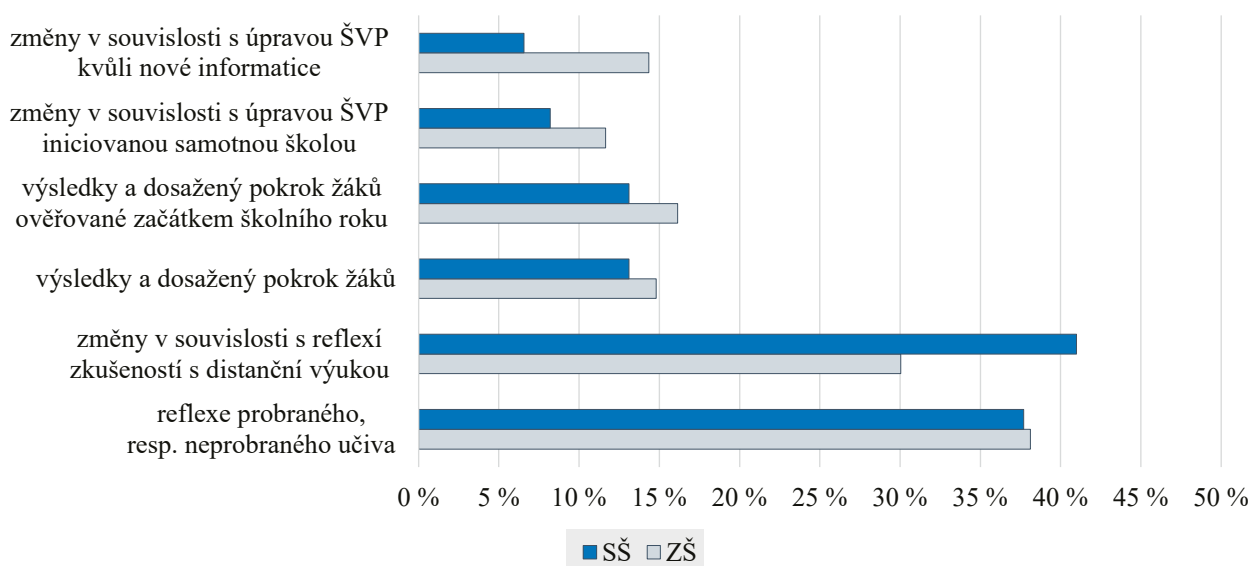
5 DALŠÍ PRŮBĚŽNÁ ZJIŠTĚNÍ

V rámci sledování dopadů distanční výuky a doučování jsou během inspekční činnosti České školní inspekce vedle vyrovnávání rozdílů ve znalostech, dovednostech a kompetencích žáků sledována i další témata, jako jsou např. úpravy vzdělávacího obsahu, proměny hodnocení a poskytování zpětné vazby nebo kompenzace dlouhodobého nedostatku sociálních a pohybových aktivit žáků.

5.1 Úpravy vzdělávacího obsahu

Doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy vydávaná jak pro uplynulý školní rok 2020/2021, tak doporučení vydaná před začátkem školního roku 2021/2022 akcentovala důležitost úprav vzdělávacího obsahu především vzhledem ke skutečným výsledkům vzdělávání u jednotlivých žáků. Dosavadní zjištění ukazují, že k úpravám vzdělávacího obsahu v letošním školním roce 2021/2022 přistoupila jen polovina ředitelů základních a středních škol, přičemž hlavním důvodem bylo neprobrání některých částí vzdělávacího obsahu z důvodu vyšší náročnosti distanční výuky.

GRAF 6 | Hlavní důvody úprav vzdělávacího obsahu (dle ředitelů)



Ve více než čtyřech pětinach škol, které upravily vzdělávací obsah, bylo patrné, že dohodnuté změny jsou všemi učiteli dodržovány, zhruba u desetiny těchto škol je pak dodržovala přibližně polovina učitelů.

Z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že i přes výraznou zkušenost s distanční výukou se nedaří upravit vzdělávací obsah tak, aby základů v daném předmětu dosahoval skutečně každý žák, jak to předpokládají rámcové vzdělávací programy. Mezi jednotlivými druhy a typy škol jsou výrazné rozdíly v podílu učitelů, kteří úpravy vůbec provedli¹⁵, ale rozdíl je i v úspěšnosti škol zajistit, aby upravených základů dosahoval opravdu každý žák. V důsledku toho je na druhém stupni základních škol a v nematuritních oborech středních škol stále významná skupina žáků, kteří vzdělání sice absolvují, ale požadované základy si dostatečně neosvojí.

Podle učitelů má klíčový význam pro dosahování základů každým žákem cílená diferenciací výuky, kterou by učitelé měli provádět. Jako úspěšnou strategii ji uvedly téměř dvě pětiny učitelů v základních školách a necelá jedna třetina ve středních školách. Druhou nejvýznamnější strategií podle názoru učitelů je pak využívání pedagogické diagnostiky při přípravě učebních úloh.¹⁶

¹⁵ Rozdíly se pohybují od méně než poloviny na gymnáziích, 60 % na prvním stupni, 69 % na druhém stupni základní školy až po více než 70 % v maturitních oborech středních odborných škol.

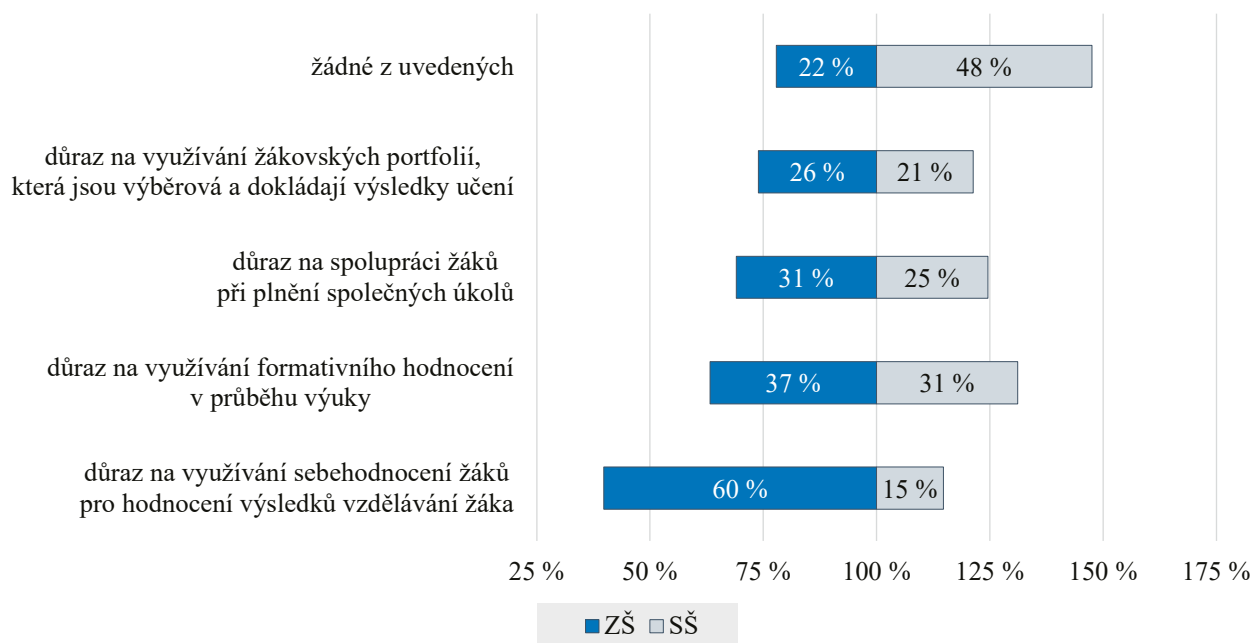
¹⁶ Na důležitost pedagogické diagnostiky jako zcela zásadní dovednosti pro učitele upozorňuje Česká školní inspekce dlouhodobě.

5.2 Proměny hodnocení

Hodnocení výsledků vzdělávání, a to jak to průběžné, tak to závěrečné, bylo jednou z oblastí, kde měly školy v době distanční výuky z mnoha důvodů nejvíce problémů. Proto je překvapujícím zjištěním fakt, že více než dvě třetiny škol svá pravidla pro hodnocení výsledků ponechávají dlouhodobě nezměněná a prakticky totožná s jejich zněním účinným v období před nástupem pandemie covidu-19 na jaře 2020.

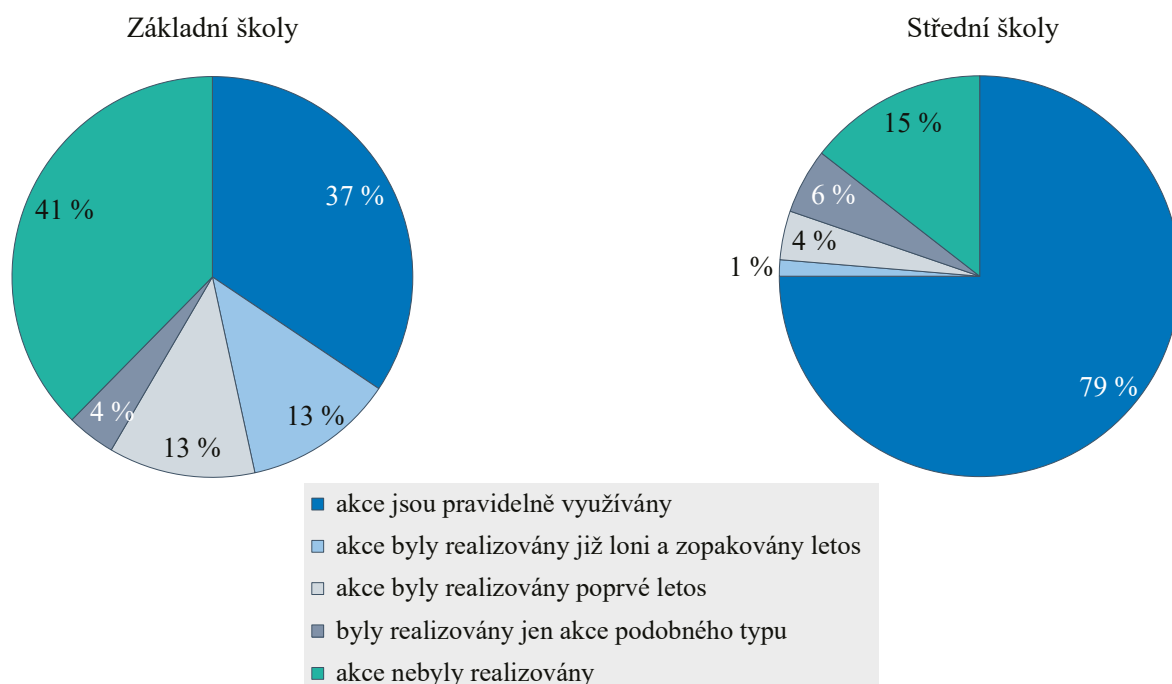
Reflexe hodnocení v době distanční výuky by se měla promítnout např. v podobě kritérií pro hodnocení, z nichž mnohá byla v uplynulém školním roce 2020/2021 obsažena v doporučeních pro hodnocení vydávaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Českou školní inspekcí a Národním pedagogickým institutem ČR. Z porovnání situace v základních a středních školách jsou patrné výrazné rozdíly ve využívání sebehodnocení žáků. Vzhledem k cílům celoživotního vzdělávání by měl být vliv sebehodnocení ve středním vzdělávání vyšší než ve vzdělávání základním. Absence uvedených kritérií v téměř polovině středních škol je dalším dokladem toho, že téma výsledků vzdělávání a jejich hodnocení stále ještě není vedením všech středních škol vnímáno jako zásadní.

GRAF 7 | Změny v podílu učitelů, kteří měli k dispozici školní digitální techniku pro realizaci on-line synchronní výuky z domova



5.3 Kompenzační aktivity v oblasti sociálních a pohybových dovedností

Nějaké aktivity vedoucí k rozvoji sociálních a osobnostních kompetencí žáků na začátku školního roku 2021/2022 organizovaly tři pětiny základních škol a téměř všechny střední školy.

GRAF 8 | Pravidelnost akcí podporujících sociální a osobnostní kompetence

Pokud jde o podporu pohybových aktivit nad rámec hodin tělesné výchovy, tak cílená podpora byla zaznamenána ve více než čtyřech pětinach základních škol a v necelých třech pětinach středních škol.

Na základních školách jde nejčastěji o sportovní kroužky, o čtenější pobyt venku během vyučování, o pohybové chvílky zařazované v hodinách mimo tělocvik, o sportovní hry ve školní družině, případně o účast v soutěžích nebo organizaci sportovních dnů.

Zařazení tělovýchovných chviliek v hodinách; účast na sportovních soutěžích; podpora pohybových aktivit v rámci školní družiny; zařazení Pohybových a sportovních her mezi volitelné předměty.

V hodinách výuky na 1. stupni jsou zařazeny pohybové aktivity, střídání míst během výuky, kroužky – sportovní příprava, lukostřelba, florbal, NERF liga, judo, v rámci školní družiny – dlouhodobý projekt Sportovci do škol.

Běh s Emilem – dobrovolný běh každý den minimálně 1 km, žáci sbírají odměny; pohybové aktivity více ve školní družině.

Významně využíváme činnost i větší propagaci školního sportovního klubu, který je začleněn do Asociace školních sportovních klubů ČR, jejíž činnost považujeme za zcela zásadní.

Na středních školách se častěji vyskytovaly sportovní kroužky, účast ve sportovních soutěžích, organizace sportovních kurzů nebo sportovních dnů, případně podpora pobytu venku během výuky.

Mimoškolní venkovní nejen sportovní akce; adaptační tři dny na začátku školního roku – věnováno výletům do přírody, sportovním aktivitám.

Pokračují výzvy „sběr kilometrů“, „sběr rozhledů“, měřená trať 8 km (přespolní běh, chůze), protahovací a posilovací cvičení, probíhají pravidelné přírodovědné badatelské expedice a programy v přírodě.

K řešení nedostatku sociálních kontaktů a nedostatku pohybových aktivit, což mnoho škol v rámci reflexe distanční výuky oprávněně identifikovalo jako problém, využívají školy širokou škálu nástrojů, jako jsou různé projekty, proměny výukových metod, sportovní a adaptační kurzy, zavedení či rozšíření etické výchovy, větší rozsah pohybových aktivit i mimo hodiny tělesné výchovy apod.

Na problém sociální izolace žáků jsme reagovali posílením sociálních vazeb ve třídě (adaptační aktivity na konci předchozího školního roku, třídnické hodiny, využití projektu v rámci kraje, projektové dny v září a v říjnu s externím lektorem), zapojení pracovníků školního poradenského pracoviště, posílení pozitivních neformálních vztahů v pedagogickém sboru.

Vedení školy nejvýraznější problémy spatřovalo v loňském školním roce v absenci sociálních kontaktů mezi žáky navzájem. Nyní se pedagogové školy ve výuce snaží častěji zařazovat skupinovou práci a kooperativní činnosti a vztahy mezi žáky rozvíjejí také prostřednictvím projektových dnů zaměřených na tato témata.

Dalším velkým problémem byl nedostatečný pohyb žáků, který byl vlivem pandemie covidu-19 velmi omezen i v samotných rodinách. V letošním školním roce se škola snaží trávit více času v okolí školy v rámci projektových dnů, které škola v současnosti zaměřuje zejména na environmentální problematiku.

V oblasti absence sociálních kontaktů žáků a absence pohybových aktivit škola zorganizovala na začátku školního roku adaptační sportovní kurzy pro jednotlivé třídy.

Interakce a vztahy mezi žáky jsou narušené, řeší často v afektu, neumí zvládat konflikty – věnují se tomu učitelé v hodinách (etická výchova, výjezd žáků na stmelení kolektivu).

Zapojení žáků do společných akcí školy, navýšení hodin tělesné výchovy na 4 hodiny po celý školní rok 2021/2022, preventivní program se zaměřením na hrozby digitálních technologií.

Další příklady ilustrují hledání cest k minimalizaci ztráty zájmu o výuku.

Ztracení zájmu o výuku v on-line prostředí u některých žáků, ale nástupem do školy se to srovnalo, protože jsme o tom s žáky mluvili a rozebírali jejich starosti v rámci adaptačního období, kde jsme se soustředili na vztahy, socializaci, podporu motivace k učení.

Problémem byla klesající motivace žáků, což bylo demotivující i pro vyučující. Vedení školy stanovilo nutnost využívání kamer během výuky.

A large, hollow outline of the number 6, positioned on the right side of the page. It is centered vertically relative to the horizontal bars above it.

6

Doporučení

6 DOPORUČENÍ

Na základě výše popsaných zjištění a komentářů připravila Česká školní inspekce několik konkrétních doporučení pro školy, jejich zřizovatele i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (podrobněji viz také Příloha č. 1).

Doporučení pro školy

- Věnovat zvýšenou pozornost hledání cest, jak zapojit všechny žáky, kteří by se měli doučovacími aktivitami účastnit, ale dosud do doučování z různých důvodů zapojeni nejsou.
- Pozornost v rámci doučovacích aktivit věnovat všem žákům základních škol, kteří je potřebují, a neupřednostňovat pouze žáky závěrečných ročníků, kteří se připravují na přijímací zkoušky ke střednímu vzdělávání.
- Cíleně sledovat a vyhodnocovat efektivitu doučovacích aktivit zejména ve vztahu ke zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, a to nejen prostřednictvím diskusí na pedagogických poradách, ale i využitím vhodných externích nástrojů např. pro průběžné zjišťování výsledků žáků.
- Věnovat zvýšenou pozornost organizačnímu nastavení doučovacích aktivit tak, aby jejich organizace nebyla pro zapojení žáků komplikací, ale naopak aby podporovala zapojení všech žáků, kteří by se měli doučovacími aktivitami účastnit.
- Podporovat reflektivní práci pedagogů při plánování rozvržení vzdělávacího obsahu, aby jedním z neopominutelných východisek byla dobrá identifikace dosažených znalostí a dovedností každého žáka ve třídě.
- Vedle důrazu na vyrovnávání vzdělávacích rozdílů ve znalostech, dovednostech a kompetencích žáků nezapomínat ani na rozvoj jejich sociálních vztahů, duševního zdraví i fyzické kondice a tělesné zdatnosti.
- Využívat nabízenou metodickou podporu připravenou v rámci resortu školství, mládeže a tělovýchovy zejména ze strany Národního pedagogického institutu ČR prostřednictvím národního plánu doučování.

Doporučení pro zřizovatele

- Podporovat školy, kterým se nedaří do doučování zapojit všechny žáky, pro něž by to bylo prospěšné, zejména v oblasti komunikace se zákonnými zástupci, např. vhodným využitím sociálních pracovníků nebo zapojením vhodných neziskových organizací.
- S řediteli zřizovaných škol o úspěšnosti doučovacích aktivit a celkového snížení dopadů pandemie na vzdělávání pravidelně diskutovat a pomáhat řešit potřeby škol v této oblasti.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Soustředit pozornost na podporu škol, u nichž je výrazně vyšší pravděpodobnost, že by bez vnější podpory doučování pro své žáky vůbec neorganizovaly (např. vyšším příspěvkem pro zajištění doučování, aktivním nabízením metodické podpory např. prostřednictvím regionálních pracovišť Národního pedagogického institutu ČR apod.).
- Intenzivně diskutovat s vedením fakult připravujících budoucí učitele o zapojení studentů pedagogických oborů vysokých škol do doučování, které jim bude započítáno mezi povinnou praxi, a současně komunikovat směrem k základním a středním školám výhody spojené se zapojením studentů pedagogických oborů vysokých škol do doučování.
- Podporovat vedení škol ve způsobech práce se vzdělávacím obsahem tak, aby byl v souladu se vzdělávací realitou ve školách (iniciovat a podporovat setkávání ředitelů škol nad zkušenostmi s úpravami vzdělávacího obsahu, popularizovat příklady inspirativní praxe v oblasti vhodného nastavení obsahu školních vzdělávacích programů apod.).
- Podporovat vedení škol i pedagogy ve způsobech reflektování dosahovaných výsledků vzdělávání žáků (vytvořením a nabídkou vhodných nástrojů, námětů a metodické podpory podporující reflexi dosahování vzdělávacích výsledků v souladu s předpoklady rámcových vzdělávacích programů apod.).
- Metodicky podporovat školy, které se rozhodly proměňovat způsoby průběžného nebo i závěrečného hodnocení.
- I nadále akcentovat problematiku duševního zdraví žáků a jejich fyzické kondice jako důležitých součástí aktivit směřujících ke snižování dopadů pandemie do oblasti vzdělávání a nabízet v těchto tématech vhodnou metodickou podporu.



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Společné znaky škol, kterým se daří vést proces doučování efektivně a úspěšně

PŘÍLOHA 1 | Společné znaky škol, kterým se daří vést proces doučování efektivně a úspěšně

Na základě zjištění České školní inspekce, která jsou podrobně a v souvislostech popsána v předkládané tematické zprávě, lze souhrnně identifikovat některé charakteristické znaky společné těm školám, jejichž přístupy a postupy v oblasti aktivit směřujících k postupnému vyrovnávání rozdílů ve znalostech, dovednostech a kompetencích žáků je možné označit jako efektivní a úspěšné, a to i přímo ve vztahu ke zlepšování vzdělávacích výsledků žáků díky doučovacím aktivitám.

Doučování je významnou a viditelnou součástí činností školy

- Vedení školy a učitelé jsou přesvědčeni o smysluplnosti doučování pro každého žáka, který měl v důsledku dlouhodobé distanční výuky nějaké podstatnější vzdělávací obtíže, a to v širším slova smyslu i v oblasti nedostatků v sociální a osobnostní rovině.
- Učitelé průběžně identifikují žáky, pro něž by bylo doučování prospěšné, a v průběhu celého školního roku usilují o zapojení všech těchto žáků do doučovacích aktivit.
- Vedení školy a učitelé si pravidelně vyměňují informace o doučování žáků.

Efektivita doučování je sledována prostřednictvím zjišťování výsledků žáků

- Vedení školy a učitelé průběžně zjišťují výsledky vzdělávání žáků zapojených do doučování.
- Vedení školy věnuje efektivitě doučovacích aktivit pravidelné porady s učiteli, včetně důsledné reflexe zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, kteří jsou do doučování zapojeni.

Komunikace o doučování je aktivní

- Vedení školy a učitelé využívají všech dostupných komunikačních cest a prostředků k oslovení zákonných zástupců žáků tak, aby je přesvědčili o přínosu doučovacích aktivit pro jejich děti.
- Vedení školy a učitelé průběžně s žáky komunikují a vyjadřují své přesvědčení, že účast na doučování je pro žáky prospěšná.
- Vedení školy a učitelé se do doučování snaží zapojit co nejvíce žáků, kteří o doučování mají zájem, i kdyby tito žáci nebyli pro doučovací aktivity původně identifikováni.

Doučování se přizpůsobuje žákům

- Vedení školy a učitelé organizují doučování tak, aby pro žádného žáka nebyly organizační komplikace důvodem jeho neúčasti na doučování.
- Učitelé realizují doučování v kratších časových úsecích tak, aby nebylo vnímáno jen jako další vyučovací hodina navíc oproti běžnému rozvrhu.
- Doučování je realizováno v časech, které žákům vyhovují, a to podle možností nikoli pouze v odpoledních hodinách, ale i v průběhu běžné výuky.
- Vedení školy a učitelé přizpůsobují formu doučování tak, aby o něj měli žáci zájem.



Česká školní
inspekce

**Využívání diagnostických
nástrojů a doporučená
podpůrná opatření ve
školských poradenských
zařízeních**

Tematická zpráva

2021/2022

OBSAH

1	ÚVOD.....	366
2	SHRnutí HLAVNíCH ZJIŠTĚNí.....	368
2.1	OBLAST DIAGNOSTIKY.....	368
2.2	OBLAST PODPŮRNÝCH OPATŘENí.....	369
3	DIAGNOSTICKÉ METODY V ČINNOSTI ŠPZ.....	372
3.1	VYUŽívÁNí ROZVOJOVÉHO PROGRAMU VYBAVENí ŠPZ DIAGNOSTICKÝMI NÁSTROJI.....	372
3.2	DOSTATEČNOST ROZVOJOVÉHO PROGRAMU PRO PODPORU OBLASTI DIAGNOSTIKY.....	374
3.3	SKLADBA METOD POŘíZENÝCH Z ROZVOJOVÉHO PROGRAMU.....	376
3.4	VYUŽívÁNí METOD POŘíZENÝCH Z ROZVOJOVÉHO PROGRAMU.....	380
3.5	DALŠí METODY VYUŽívANÉ V DIAGNOSTICKÉ ČINNOSTI ŠPZ.....	384
3.5.1	METODY POŘíZENÉ MIMO ROZVOJOVý PROGRAM MŠMT.....	384
3.5.2	VYUŽítí METOD STARŠíHO VYDÁNí A METOD NESTANDARDIZOVANÝCH PRO ČR.....	389
3.5.3	VOLBA METOD PRO VYBRANÁ DIAGNOSTICKÁ ZADÁNí.....	393
3.5.3.1	DIAGNOSTIKA INTELKTOVÉHO VÝKONU.....	393
3.5.3.2	VýVOJOVÁ DIAGNOSTIKA.....	394
3.5.3.3	TESTY ŠKOLNí ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI A ODKLADY ŠKOLNí DOCHÁZKY.....	395
3.5.3.4	POSOUZENí VÝVOJE ŘEČI A JAZYKA, FONOLOGIE A SLUCHOVÉHO VNíMÁNí.....	397
3.5.3.5	DIAGNOSTIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	398
3.5.3.6	DIAGNOSTIKA PORUCH POZORNOSTI A AKTIVITY.....	399
3.5.3.7	DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENí.....	399
3.5.3.8	DIAGNOSTIKA PORUCH CHOVÁNí A DALŠí OBLASTI Z ETOPEDICKÉ PROBLEMATIKY.....	400
4	DOPORUČOVANÁ PODPŮRNÁ OPATŘENí.....	404
4.1	ŽÁCI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENí.....	404
4.1.1	OPATŘENí S PODMínĚNOU NORMOVANOU FINANČNí NÁROČNOSTí.....	404
4.1.2	OPATŘENí BEZ NORMOVANÉ FINANČNí NÁROČNOSTI.....	406
4.2	ŽÁCI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI CHOVÁNí.....	408
4.2.1	OPATŘENí S PODMínĚNOU NORMOVANOU FINANČNí NÁROČNOSTí.....	409
4.2.2	PODPŮRNÁ OPATŘENí BEZ NORMOVANÉ FINANČNí NÁROČNOSTI.....	410
4.3	PODPŮRNÁ OPATŘENí U ŽÁKŮ SE SOCIÁLNíM ZNEVýHODNĚNíM.....	413
4.3.1	PODPŮRNÁ OPATŘENí S PODMínĚNOU NORMOVANOU FINANČNí NÁROČNOSTí.....	413
4.3.2	PODPŮRNÁ OPATŘENí BEZ NORMOVANÉ FINANČNí NÁROČNOSTI.....	415
4.4	DOPORUČOVÁNí ASISTENTA PEDAGOGA.....	417
4.5	DOPORUČENí PO V 1. STUPNí ZE STRANY ŠPZ.....	420
5	ZÁVĚRY.....	422

1

Úvod

1 ÚVOD

Činnosti školských poradenských zařízení (dále i „ŠPZ“) představují zcela zásadní a velmi důležitou součást efektivního vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žáci“). Cílem tematického šetření, jehož souhrnné výstupy komentuje předkládaná tematická zpráva, bylo získat relevantní informace související v činnostech školských poradenských zařízení s aktuálními aktivitami Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále i „MŠMT“), které oblast školského poradenství ovlivňují nebo do ní zasahují, a poskytnout tak důležité podklady pro směřování další podpory v segmentu školských poradenských zařízení.

V měsíci červnu 2020 byl vyhlášen dosud poslední ročník rozvojového programu zaměřeného na vybavení ŠPZ diagnostickými nástroji. Tematické šetření se tak ve své první části zaměřilo na využití tohoto rozvojového programu a na komplexnější mapování diagnostických metod využívaných ze strany ŠPZ v rámci jednotlivých oblastí diagnostiky a poradenství. Pozornost byla věnována také využití starších či pro území České republiky (dále i „ČR“) nestandardizovaných diagnostických metod a také potřebám v oblasti vybavení diagnostickými metodami a metodického vedení vnímaných ze strany ŠPZ.

V další části bylo toto tematické šetření zacíleno na podpůrná opatření (dále i „PO“) využívaná u žáků s poruchami učení (dále i „SPU“), poruchami chování (dále i „SPCH“) a sociálním znevýhodněním. Oblast péče o tyto žáky byla ovlivněna mj. převedením pedagogické intervence do 1. stupně podpůrných opatření od ledna 2020 a také úpravami a metodickým vedením ve využití asistentů pedagoga (dále i „AP“). Šetření se dotýká také využití školních psychologů a školních speciálních pedagogů, kde je v současné době připravována systematizace financování těchto pozic ve školách. Oblast podpory žáků s poruchami učení a poruchami chování je významná i z toho důvodu, že jde o nejpočetnější znevýhodnění u žáků v základním vzdělávání. Žáci sociálně znevýhodnění představují kategorii významnou z pohledu základních cílů Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, s akcentem na snižování nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. Počet žáků s identifikovaným sociálním znevýhodněním rok od roku narůstá.

Šetření bylo provedeno distančním způsobem v podobě inspekčního elektronického zjišťování prostřednictvím inspekčního informačního systému InspIS v období měsíců září a října roku 2021 a účastnili se jej jak ředitelé školských poradenských zařízení, tak i vedoucí pracovníci nebo jiné odpovědné osoby působící na detašovaných pracovištích ŠPZ. Podrobnosti o účasti ve zjišťování poskytuje následující tabulka, přičemž podíly zapojených pracovišť jsou zobrazeny dle stavu ŠPZ uvedeného ve výkazech Z23 a Z33 k 30. 9. 2020. V interpretacích pak Česká školní inspekce nabízí perspektivu konkrétních typů školských poradenských zařízení, kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny (dále i „PPP“) a speciálně pedagogická centra (dále i „SPC“), a z formálních důvodů i kategorie PPP+SPC pro taková zařízení, kde právnická osoba vykonává činnost obou těchto ŠPZ. Právnických osob, které slučují činnost obou typů zařízení, je v současnosti v ČR šest.

TABULKA 1 | Respondenti tematického zjišťování

Typ ŠPZ	Ředitelé (N/%)	Vedoucí pracovišť (N/%)
PPP	40 (100 %)	59 (61 %)
SPC	104 (100 %)	38 (68 %)
PPP i SPC	6 (100 %)	12 (39 %)

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

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

2.1 Oblast diagnostiky

Naprostá většina zařízení se alespoň jednou zúčastnila rozvojového programu *Vybavení školských poradenských zařízení diagnostickými nástroji*. Meziroční účast v programu se zvyšovala a v roce 2020 se pohybovala okolo 80 % právnických osob ŠPZ. Dle odpovědí respondentů šetření vedl program k pořízení metod na kmenová i detašovaná pracoviště jednotlivých poradenských zařízení. Nástroje, které zařízení z programu pořídila, představují v naprosté většině případů aktuální a velmi dobře využitelné diagnostické metody. Existují důvody se domnívat, že v případě vypsání rozvojového programu v některém dalším roce by nadále existovala poptávka po jeho využití (dosud neúspěšné žádosti, potřeba vybavit další detašovaná pracoviště, vydané nové metody aj.).

Zhruba pětina respondentů nevnímá podporu rozvojovým programem jako dostatečnou pro zlepšení kvality diagnostiky v ŠPZ. Zároveň cca 70 % respondentů uvádí své konkrétní náměty k podpoře kvality práce v oblasti diagnostiky. Nejčastější náměty se týkaly vzdělávání (včetně zájmu o kazuistické semináře) a vývoje metod (standardizace, restandardizace, systémová podpora vzniku metod). Třetím dominantním tématem jsou finance na pořizování metod, zaškolení a spotřební materiál. Dále byly zmíněny supervize, požadavky na úpravu rozvojového programu týkajícího se vybavení ŠPZ, požadavek důsledného metodického vedení ŠPZ ze strany MŠMT.

Nejčastěji ŠPZ uvádí u rozvojového programu pořízení komplexních metod diagnostiky intelektu a kognitivních schopností (IDS, IDS-P, WJ IV, CAS2, TOMAL-2), případně krátkých metod ve stejné oblasti (KIT, CFT 20-R). Potěšující je, že pořizována byla také dynamická diagnostika (ACFS) a komplexní diagnostika v předškolním věku (Klokanův kufr). Další metody byly pořizovány v oblasti SPU a SPCH (Conners 3, BDTG2). Někteří respondenti uvedli pořízení starších metod, ale v malém počtu a údaje nebyly ověřovány vůči informacím z administrace rozvojového programu.

Z pořízených metod jsou vyššími podíly ŠPZ udávány jako nejčastěji užívané IDS, IDS-P, KIT, WJ IV, MaTeRs, DISMAS, Klokanův kufr a další. Za nejméně často či vůbec užívané jsou zařízeními označeny WJ IV, TOMAL-2, opět IDS-P, ACFS. Toto nižší užívání lze vysvětlit jak krátkým časem od pořízení, tak problémy se zaškolením nebo i obecně náročnějším diagnostickým využitím.

Mimo rozvojový program jsou uváděny vyšší desítky různých diagnostických metod. Jsou mezi nimi jak metody tradiční či klasické, tak metody nově zaváděné. Zdá se, že některé typy metod – např. Zkouška čtení (Matějček, Šturma, Vágnerová), Diagnostika SPU (Novák, 1994, 1997) či Test obkreslování (Matějček, Vágnerová) stále mají významné místo v diagnostické praxi ŠPZ. Uvedené metody ukazují na postupné rozšiřování spektra vydavatelů diagnostických metod (např. PPP Brno, Univerzita Palackého, Masarykova univerzita, Grada, Meta a řada dalších). Pluralita vydavatelů a institucí vytvářejících např. aktualizace testových norem či dílčí testové normy je velmi příznivá, zároveň ale ztěžuje orientaci pro uživatele testů a zvyšuje nároky na metodické vedení ŠPZ.

Zařízení explicitně připouští užívání starších metod (v kategorii „starší 20 let“ 64,6 % PPP a 49,3 % SPC). Mimo klasické metody např. projektivní diagnostiky jsou takto užívány i metody vzniklé v 60. až 80. letech minulého století. Respondenti uvádí řadu důvodů, proč jsou tyto metody užívány. Vyplývá to nejen z jejich vysoké diagnostické kvality, osvědčenosti metod a dobré vybavenosti pracovišť, ale také z nedostatku metod vhodných pro některé skupiny klientů (s rozumovými schopnostmi v nižším pásmu, se smyslovým znevýhodněním). Z odpovědí je zřetelné, že respondenti si uvědomují, že starší metody nelze využít bez omezení, deklarují např. doplňkové využití jako metody pro klienty, kde již jiné metody byly využity; využití dynamickým způsobem; využití pouze částí metod, kde to je nějak zdůvodněno apod. Mimořádný význam má nadále test WISC–III a zpráva obsahuje podrobné informace, čím užívání metody respondenti zdůvodňují. Někteří respondenti udávají dokonce i využití testu PDW.

Část respondentů pracuje s metodami, které nejsou pro ČR standardizovány. Častěji je tomu tak u SPC (26,4 % respondentů). Jedná se zpravidla o metody v oblasti smyslového vnímání, metody pro klienty

s mentálním postižením, metody v oblasti poruch autistického spektra, vývojové diagnostiky (vývojové škály), oblasti adaptivních kompetencí.

Prakticky ve všech oblastech diagnostických zakázek je užívána kombinace aktuálních metod a metod starších či zastaralých. Při posouzení prvních pěti prioritně užívaných metod lze označit za nejproblematictější oblast metod diagnostiky vývoje řeči a jazyka, depistáže vad řeči, fonologie a sluchového vnímání (řada klasických metod dřívějšího roku vydání mezi metodami nejčastěji volenými), dále zřejmě diagnostika specifických poruch učení. V obou těchto oblastech nyní probíhají projekty vytvářející nové diagnostické baterie, kde lze předpokládat doplnění diagnostiky (jedná se např. o projekty se spolufinancováním Technologickou agenturou ČR).

2.2 Oblast podpůrných opatření

V tematickém šetření byla sledována podpůrná opatření pro žáky se specifickými poruchami učení, specifickými poruchami chování a žáky sociálně znevýhodněné. Jedná se o skupiny, které jsou v základním školství nejpočetněji zastoupené (SPU, SPCH), případně jsou významné z hlediska strategií ČR v oblasti vzdělávání (sociálně znevýhodnění žáci). Poradenská péče o tyto skupiny klientů se odehrává převážně v PPP, jestliže se u nich nevyskytne souběh s některým zdravotním znevýhodněním, pro které by klienti byli v péči SPC. Proto některé části šetření byly zejména pro SPC méně relevantní.

U SPU a opatření s podmíněnou normovanou finanční náročností (dále i „PNFN“) převažuje u PPP volba opatření ve 2. stupni PO. U SPC na 1. stupni základních škol (dále i „ZŠ“) je častější volba opatření ve 3. stupni PO, na 2. stupni ZŠ a na středních školách (dále i „SŠ“) se i SPC více přiklání ke 2. stupni PO. Čím výše je klient ve vzdělávacím systému, tím spíše je mu doporučeno opatření jen z 2. stupně PO. Nejčastěji je doporučen předmět speciálně pedagogické péče a dále speciální učebnice a pomůcky, AP pak spíše na 1. stupni ZŠ.

U SPU a opatření bez normované finanční náročnosti (dále i „NFN“) převažuje volba opatření ve 2. stupni PO. Nejčastěji se jedná o úpravu metod výuky. U PPP následují úprava hodnocení a úprava organizace výuky. SPC je úprav hodnocení udáváno méně, více je naopak užíván individuální vzdělávací plán (dále i „IVP“). SPC méně často volí úpravu podmínek přijímání do vzdělávání a úpravu ukončování vzdělávání.

U SPCH a opatření s PNFN převažuje u PPP i SPC volba opatření ve 3. stupni PO, teprve na SŠ se více respondentů přiklání k 2. stupni PO. Velmi významná na 1. i 2. stupni ZŠ je podpora asistenta pedagoga, dále předmět speciálně pedagogické péče. Doporučován je také školní speciální pedagog a školní psycholog.

U SPCH a opatření bez NFN je častější volba ve 2. stupni PO, s výjimkou SPC a 1. stupně ZŠ. Úpravy jsou časté v oblasti metod výuky, organizace výuky ve škole a úpravě hodnocení. U této skupiny klientů se i PPP o něco častěji přiklání k IVP. PPP častěji upravují podmínky přijímání ke vzdělávání a častěji upravují podmínky ukončování vzdělávání. Na SŠ je více PPP, které se přiklání k úpravě hodnocení.

U žáků sociálně znevýhodněných a opatření s PNFN převažují opatření ve 2. stupni PO, pouze na 1. stupni ZŠ se SPC více přiklání ke 3. stupni PO. Nejčastěji je udávána podpora asistenta pedagoga, dále využití speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek a následně předmětu speciálně pedagogické péče.

U žáků sociálně znevýhodněných a opatření bez NFN je s výjimkou SPC a 1. stupně ZŠ vždy čtenější užití opatření z 2. stupně PO. Převážně se jedná o úpravu metod výuky, úpravu organizace výuky ve škole a školském zařízení, následně úpravu hodnocení.

U doporučení asistentů pedagoga uvádí zařízení jako dominantní pro doporučení druh a závažnost zdravotního znevýhodnění (výsledky odborné diagnostiky). Další okolnosti (počet žáků ve třídě/skupině, pokračující personální podpora AP, věk žáka, zabezpečení dalšími pedagogickými pracovníky) roli hrají, ale výrazně menší. Dle sdělení ŠPZ samotný požadavek zákonných zástupců či školy není příliš významný, respondenti ale zdůraznili konzultaci se školami např. ohledně již stávajícího zajištění AP ve třídě apod. U PPP je nejčastější doporučení AP z hlediska zdravotního znevýhodnění u klientů s poruchami chování, souběžného postižení více vadami či lehkým mentálním postižením (dále i „LMP“). U SPC nejčastěji souběžné postižení více vadami, LMP, autismus.

3

Diagnostické metody v činnosti ŠPZ

3 DIAGNOSTICKÉ METODY V ČINNOSTI ŠPZ

3.1 Využívání rozvojového programu Vybavení ŠPZ diagnostickými nástroji

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve snaze podpořit zavádění aktuálních diagnostických metod, předejít využívání metod nedostatečně validizovaných či bez dostatečné standardizace, ve snaze podpořit využití metod orientovaných na stanovení podpůrných opatření a adekvátní podpory ve vzdělávání, a také za účelem sblížení, sjednocování a zkvalitnění diagnostických postupů, zavedlo od roku 2013 v sedmi ročních rozvojový program „Vybavení ŠPZ diagnostickými nástroji“¹. Program celkově směřoval k posílení věrohodnosti poradenských závěrů ŠPZ zkvalitněním diagnostiky.

Rozvojový program poskytl všem školským poradenským zařízením zapsaným do školského rejstříku možnost žádat o finanční prostředky na pořízení diagnostických metod pro svoji činnost. Tematické zjišťování se zaměřilo na poslední čtyři ročníky tohoto programu, tj. na program vypsany pro roky 2016, 2018, 2019 a 2020.

Jednotlivé ročníky rozvojového programu různě striktně definovaly, které metody lze z prostředků rozvojového programu pořídit. Společný byl požadavek, aby se jednalo o metody standardizované nebo validizované pro Českou republiku, ve stáří nepřesahujícím 10 let od vydání. Zapojení do programu nebylo nikdy možné jednostranným rozhodnutím ŠPZ – školské poradenské zařízení předávalo žádost, ale ta byla následně posouzena MŠMT a v závislosti na disponibilních prostředcích programu byla rozhodnutím komise žádost schválena v plném rozsahu, schválena částečně, nebo zamítnuta. V jednotlivých ročnících se lišil objem finančních prostředků poskytnutých pro financování programu – pro ŠPZ zřizovaná obcemi, kraji, registrovanými církvemi, náboženskými společnostmi a soukromá činily prostředky v roce 2016 2 mil. Kč; 2018 4,7 mil. Kč; 2019 9,4 mil. Kč; 2020 9,4 mil. Kč; pro podporu ŠPZ zřizovanými MŠMT byla vyčleněna částka jako účelově určený příspěvek, v r. 2018 ve výši 300 000 Kč, v r. 2019 ve výši 600 000 Kč a v r. 2020 rovněž ve výši 600 000 Kč.

Možnost čerpání finančních prostředků alespoň jednou za dobu konání rozvojového programu u alespoň jednoho pracoviště deklaruje 90 % právnických osob vykonávajících činnost PPP, mírně vyšší byl podíl využití u SPC a programu využila všechna zařízení PPP+SPC.

TABULKA 2 | Využili jste možnost čerpat finanční prostředky rozvojového programu Vybavení školských poradenských zařízení diagnostickými nástroji na nákup diagnostických nástrojů a souvisejícího vzdělávání? – podíl právnických osob, kde alespoň jedno pracoviště poskytující poradenství program využilo (v %)

	Podíl (v %)	N (práv. osob)
PPP – podíl právnických osob, které program využily	90,0	40
SPC – podíl právnických osob, které program využily	96,2	104
PPP+SPC – podíl právnických osob, které program využily	100,0	6

Podíly vypočítány ve vztahu ke všem právnickým osobám v dané kategorii, dle stavu k 30. 9. 2020.

TABULKA 3 | Využili jste možnost čerpat finanční prostředky rozvojového programu Vybavení školských poradenských zařízení diagnostickými nástroji na nákup diagnostických nástrojů a souvisejícího vzdělávání? – podíl respondentů (reprezentantů jednotlivých míst poskytování poradenství), kde bylo deklarováno využití programu (v %)

	Podíl (v %)	N
PPP – podíl respondentů, kteří uvádí využití programu	93,7	95
SPC – podíl respondentů, kteří uvádí využití programu	95,7	138
PPP+SPC – podíl respondentů, kteří uvádí využití programu	94,4	18

¹ <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/diagnosticke-nastroje>

Z PPP deklarují nezapojení do programu čtyři pracoviště, která nejsou součástí velkých krajských skupin PPP, ale působí v jednotlivých městech či městských částech jako samostatná PPP; dále dvě odloučená pracoviště, kde zapojení do programu uvádí centrální pracoviště ŠPZ. Ze SPC uvádí nečerpání prostředků taktéž dvě odloučená pracoviště a čtyři pracoviště samostatná, zastoupená řediteli. V případě ŠPZ typu PPP+SPC nebyl program využit na jednom odloučeném pracovišti.

Celkově lze z dat dovodit, že většinou z rozvojového programu čerpala nejen kmenová pracoviště, ale přínos z něj měla též odloučená pracoviště jednotlivých ŠPZ. V žádném případě nenastala situace, že by ředitel ŠPZ uvedl nevyužití programu, ale využití programu deklaroval vedoucí odloučeného pracoviště.

Ve všech sledovaných ročnících byl program otevřený žádostem všech zřizovatelů PPP a SPC dle § 160 školského zákona, odst. 1 a 2 – tj. obcí, krajů, i registrovanými církvemi a náboženskými společnostmi, i zařízeními soukromým, některé roky byla podpora zvláště vyčleněna ŠPZ zřizovaným MŠMT. Počet zařízení, která deklarují zapojení do rozvojového programu, ale neupřesňují rok čerpání, je velmi nízký (n=4). Ojedinele bylo v odpovědích respondentů uvedeno, že se rozvojového programu zúčastnila v některém z ročníků, které nebyly do tohoto sledování zahrnuty.

U PPP je zřetelný postupný nárůst počtu zařízení, která se v jednotlivých ročnících do rozvojového programu zapojila. Ze zhruba poloviny právnických osob s PPP v roce 2016 se poslední dva roky podíl žadatelů ustálil na přibližně 80 % zařízení (viz tab. 4). U SPC je vývoj obdobný, v roce 2020 se zapojilo téměř 80 % zřízených SPC.

TABULKA 4 | Využili jste možnost čerpat finanční prostředky rozvojového programu Vybavení školských poradenských zařízení diagnostickými nástroji na nákup diagnostických nástrojů a souvisejícího vzdělávání? – podíl kladných odpovědí u alespoň jednoho pracoviště právnické osoby (v %) dle typu ŠPZ, po jednotlivých letech rozvojového programu

Rok	PPP (%, n=40)	SPC (%, n=104)	PPP+SPC (%, n=6)
2016	55,0	59,6	50,0
2018	72,5	75,0	50,0
2019	85,0	72,1	83,3
2020	80,0	78,8	100,0

Podíly vypočítány ve vztahu ke všem právnickým osobám v dané kategorii, dle stavu k 30. 9. 2020.

Lze uzavřít, že do programu se v letech, kdy byl zájem nejvyšší, zapojují cca čtyři pětiny ŠPZ. U odpovědí zařízení slučujících PPP a SPC může hrát roli skutečnost, že vytváření organizací probíhalo v různých letech, některé organizace nemusely být v počátečních letech programu ještě sloučeny.

Data naznačují (vzhledem k tomu, že pouze u PPP došlo v posledním roce konání k mírnému poklesu podílu zapojených zařízení), že by při opětovném vypsání programu byl opět využit, resp. že nadále existuje korespondující potřeba pořizování nových diagnostických metod. Na tuto skutečnost v poznámce explicitně upozornilo i několik respondentů s tím, že jsou nadále vydávány nové metody, dochází k obměně personálu, případně bylo zmíněno, že se nepodařilo v dosavadních ročnících programu pořídit některou potřebnou metodu. Oblast financování je výrazně zmíněna také v následující části šetření.

3.2 Dostatečnost rozvojového programu pro podporu oblasti diagnostiky

Existuje skupina téměř 23 % respondentů celkově, kteří se domnívají, že samotné poskytnutí finančních prostředků na nákup diagnostických nástrojů není dostatečnou podporou zlepšení kvality diagnostiky. Data ukazují, že o něco častější je tento názor u pracovišť SPC (viz tab. 5) a také PPP+SPC.²

TABULKA 5 | Vnímáte možnost čerpat finanční prostředky rozvojového programu Vybavení školských poradenských zařízení diagnostickými nástroji na nákup diagnostických nástrojů jako dostatečnou podporu pro zlepšení kvality diagnostiky v ŠPZ? – podíly odpovědí respondentů (v %) dle typu ŠPZ

Rok	PPP (%, n=94)	SPC (%, n=138)	PPP+SPC (%, n=17)
Ano	84,0	75,4	52,9
Ne	16,0	24,6	47,1

Je však třeba upozornit na skutečnost, že nezávisle na otázce, zda možnost čerpání rozvojového programu je pro zlepšení kvality diagnostiky dostatečná, naprostá většina respondentů rozepsala své komentáře k otázce, která sledovala možnosti další podpory pro zlepšení kvality práce v oblasti diagnostiky. Respondenti tak vnímají, že podpora pro zkvalitnění diagnostiky je možná a potřebná v oblastech, které v komentářích uvádí. Přehled podílu respondentů, kteří tyto možnosti uvádí, je v tab. 6.

TABULKA 6 | Podíly respondentů, kteří uvádí své náměty pro další podporu ke zlepšování kvality práce v oblasti kvality diagnostiky (v %) dle typu ŠPZ

	PPP (%, n=95)	SPC (%, n=140)	PPP+SPC (%, n=17)
Uvádí konkrétní náměty	72,6	72,9	82,4
Otázka bez odpovědi	27,4	27,1	17,7

Jednotlivé otevřené odpovědi respondentů byly překódovány do kategorií, které jsou uvedeny v tab. 7 opět podle typu školského poradenského zařízení. Každá otevřená odpověď byla dle svého obsahu zařazena do tolika kategorií, pro které to bylo relevantní.

TABULKA 7 | Jakou další (jinou) podporu pro zlepšení kvality práce v oblasti diagnostiky považujete za potřebnou? – podíly respondentů (v %) s volbou v dané kategorii dle typu ŠPZ

	PPP (%, n=95)	SPC (%, n=140)	PPP+SPC (%, n=17)
Vzdělávání, školení, kazuistické semináře	38,9	40,7	41,2
Vývoj metod, aktualizace metod, norem, nabídka metod	20,0	21,4	17,6
Finanční podpora v oblasti diagnostiky	13,7	15,0	17,6
Supervize	7,4	4,3	17,6
Úprava rozvojového programu	7,4	10,0	11,8
Jiné	7,4	1,4	–
Metodické vedení ŠPZ	4,2	4,3	–

Nejčastěji volená kategorie se týkala vzdělávání: nedostačující nabídka vzdělávání v oblasti diagnostiky (tematicky i kapacitou z hlediska zájmu o účast), potřeba větší dostupnosti včasného proškolení do využití

² Pokud není u tabulky uvedeno jinak, veškeré statistiky jsou ve zprávě zobrazeny jako podíly ze získaných odpovědí – bez přihlídnutí k odpovědím, které byly vynechány. V tabulkách jsou proto vždy zobrazeny také počty získaných odpovědí v jednotlivých skupinách zařízení. V souvislosti s členěním odpovědí dle typu zařízení a také v souvislosti s tím, že některé otázky nebyly relevantní pro všechny respondenty, je nezbytné zejména v části týkající se podpůrných opatření některé odpovědi interpretovat velmi uvážlivě, neboť odráží činnost malé skupiny respondentů. V zobrazení podílů někdy dochází vzhledem k zaokrouhlení výpočtů na jedno desetinné místo k tomu, že hodnoty neodpovídají součtu přesně 100 %. Jestliže je řazení v tabulkách založeno na pořadí od jevu s nejvyšším zastoupením, je pořadí takto uspořádaných řádků určeno vždy podíly u pracovišť typu PPP.

nových metod, potřeba zaměření vzdělávacích akcí i do činnosti speciálních pedagogů a SPC. Častý byl požadavek vzdělávání ve formě kazuistických seminářů, případových studií, seminářů pro sdílení zkušeností s diagnostikou a průběžné podpory při užívání diagnostických metod. Cílené vzdělávání je zmíněno ve vztahu k diagnostice u cizinců a žáků s OMJ a u klientů se smyslovým znevýhodněním. Některé náměty byly konkrétní, např. k zajištění větší dostupnosti zaškolení WJ IV COG. či BTFS. (Doplňme, že v jiných částech dotazníku byly zmíněny obtíže se zaškolením nebo zakoupením metod BDTG2, Maters, Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní, Diagnostika matematických schopností a dovedností a metody CARS2.) V odpovědích bylo zřetelné, že ne vše zmíněné má zajišťovat MŠMT, část připomínek se týkala i soukromých vydavatelů; na některé z těchto jevů tak nemá MŠMT ani žádný vliv.

V této souvislosti lze zmínit různorodé požadavky vydavatelů, které mohou být pro uživatele málo přehledné: kupříkladu test WJ IV COG. Lze užívat při splnění dalších kvalifikačních požadavků i bez zaškolení, uživatelé však na základě zkušenosti s předchozí edicí metody předpokládají nutnost zaškolení. Do vzdělávání nepříznivě zasáhla situace spojená s pandemií covidu-19. Řada kurzů je dlouhodobě dopředu obsazena, a nelze tak metody pořídít, nebo je omezeno jejich užívání. Někteří respondenti navrhli, aby byla nabídka metod zajištěna spolu s nabídkou kurzu, neboť pořízení obojího nezávisle je komplikací.

Blízké kategorii vzdělávání byly požadavky na zajištění supervize při užívání diagnostických metod, ta však byla kódována jako samostatná kategorie.

Druhá nejčastěji rozpoznaná kategorie se týkala nabídky diagnostických nástrojů, a to buď jako požadavek na jejich vývoj (standardizace, restandardizace, systémová podpora vzniku metod), nebo i obecně ve smyslu požadavku, že by bylo vhodné nabídku metod dále rozšiřovat. Respondenti zmínili potřebu vytvoření nových norem či standardizací nových edicí často používaných testů (např. WISC v 5. edici). Byla zmíněna potřeba dokončení standardizace metody pro posuzování adaptivních kompetencí v NPI ČR. Objevovaly se požadavky na rozšíření nabídky diagnostických materiálů pro děti a žáky s podprůměrným nadáním, s LMP, testových metod navázaných na RVP ZV – minimální výstupy či výstupy RVP ZŠ speciální. Specifický byl námět na podporu přístrojových metod diagnostiky, např. přístrojového ověřování přínosu a dobrého nastavení kompenzačních pomůcek či přístrojových metod pro sledování pohybu očí. Objevoval se námět na rozšíření nabídky metod pro diagnostiku u žáků se smyslovým znevýhodněním (sluch, zrak), s kombinovaným postižením, s odlišným mateřským jazykem i sociálně znevýhodněných. Byly zmíněny metodiky z oblasti dynamické diagnostiky, včetně značné časové náročnosti zaškolení do jejich užívání. Doporučeno bylo rozšíření nabídky metod určených speciálním pedagogům, včetně jejich aktuálních norem, zmíněna diagnostika v oblasti logopedických metod. Navržena byla podpora digitalizovaného vyhodnocování metod.

V malém počtu případů se objevil tématu vzdělávání blízký požadavek na posílení metodického vedení ŠPZ, např. ve vztahu k legislativě, možnosti právních konzultací se specializací na školské právo, metodické podpory v diagnostice – např. aktualizovaných přehledů metod dostupných uživatelům. Zmíněno bylo oslabení metodické podpory a nabídky vzdělávání po transformaci NÚV.

U PPP i SPC bylo třetí nejčastější kategorií téma financí, a to ve smyslu dostatku financí na pořizování diagnostických metod a zaškolení, ale také pro pořizování spotřebního materiálu testů (záznamové listy, pracovní listy, vyhodnocovací kredity). Zmíněny i vyčísleny byly značné finanční nároky související s pořízením některých metod, např. ADOS, PEP-R, SON-R, Bayleyové škála. Tyto metody byly některými pracovišti v programu již pořízeny, pravděpodobně na základě individuální dohody s distributory o ceně. V této kategorii vyjádření se respondenti nevážali na titul rozvojového programu. Objevila se vyjádření, že diagnostické pomůcky by měly být zajištěny průběžně, neboť jsou nezbytným pracovním nástrojem pracovníků ŠPZ.

Související kategorií byly požadavky na pokračování a úpravu v rozvojovém programu Vybavení ŠPZ diagnostickými metodami. Konkrétně se objevily výtky k omezení škály metod financovatelných z programu, které brání pořízení jiných potřebných metod. Objevilo se konstatování, že rozvojový program krátí předložené požadavky, a potřeby v oblasti diagnostiky tak nebyly naplněny dle skutečné potřeby. Zmíněna byla skutečnost, že vybavení pracovníků zahrnuje také výpočetní techniku, a v této oblasti podpora ŠPZ zacílena není.

V kategorii jiné se objevilo několik málo dalších konstatování, např. bylo zmíněno téma svázanosti „normami“ práce v souvislosti s výkony v předchozích letech. Respondenti také zmínili, že využití nových metod znamená vyšší časovou náročnost spjatou s osvojením diagnostické metody, a její využití se pak dostává do konfliktu s plněním nezbytného počtu vyšetření a osvojení práce s novou metodou komplikuje. Zmíněno bylo, že nenaplnění skutečné potřeby vybavení vede k půjčování metod uvnitř pracoviště, které je organizační komplikací. Zmíněna byla opakovaně potřeba dostatečného personálního obsazení pracovišť.

3.3 Skladba metod pořízených z rozvojového programu

Ve všech sledovaných letech byla omezena maximální pořizovací cena nástroje na 40 000 Kč (neinvestiční prostředky). Obecně řečeno, podpořeno bylo pořizování diagnostických nástrojů v oblasti diagnostiky inteligence a kognitivních schopností, exekutivních funkcí, jazykových a řečových dovedností, školních dovedností a specifických poruch učení, diagnostiky osobnosti, diagnostiky sociálního zázemí a vztahu, poruch chování a dalších.

V ročnicích 2018, 2019 a 2020 byly součástí rozvojového programu *seznamy podporovaných nástrojů*, jež explicitně vyjmenovaly, které diagnostické metody je možné v rozvojovém programu požadovat. Podporovány byly nástroje různých vydavatelů diagnostických metod (např. Hogrefe Testcentrum, Propsyco, Národní ústav pro vzdělávání / Národní pedagogický institut ČR, Psychodiagnostika Brno, PPP Brno, Dyscentrum).

Seznamy byly meziročně aktualizovány a byly přidávány nově zavedené diagnostické metody, např. v roce 2019 Inteligenční a vývojová škála pro předškolní děti (IDS-P) a v roce 2020 komplexní testová baterie inteligence Woodcock-Johnson IV. COG. Z toho vyplývá, že pro pořízení jednotlivých nástrojů v programu existovala různě velká časová okna, pro některé metody v rozsahu čtyř sledovaných ročníků programu, pro jiné pouze jediného ročníku.

Pořízení nástroje nebylo v žádném z případů limitováno pouze na tento rozvojový program, poradenská zařízení si mohla mimo režim rozvojového programu metody pořizovat průběžně i z jiných prostředků (vlastního rozpočtu, rozpočtu zřizovatele atd.).

V interpretaci zjištění je vhodné přihlídnout k tomu, že zejména skupina pracovišť SPC není homogenní a liší se klientelou, na kterou jsou jednotlivá centra zaměřena. Některé metody tak budou pořizovány především do specializovaných center, např. u cílenějších diagnostických metod sluchové či zrakové percepce nebo diagnostiky poruch autistického spektra.

U PPP převažují diagnostická zadání související s poruchami učení, poruchami chování a s výchovnými problémy, odlišným kulturním prostředím či jinými životními podmínkami, posuzováním školní připravenosti u běžné populace, řešením kariérového poradenství u běžné populace, podporou dětí a žáků s osobnostními či sociálně vztahovými problémy bez souběhu se zdravotním znevýhodněním, podporou u žáků nadaných. U SPC pak převažuje činnost ve vztahu ke klientům s jednotlivými typy znevýhodnění, tj. mentálním postižením, tělesným postižením, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Jestliže se vyskytují některá další témata obdobná jako u PPP, je tomu obvykle u jejich kombinace se zdravotním znevýhodněním klienta v oblasti, pro kterou je SPC zřízeno. Některá SPC ale využívají v těchto případech spolupráce PPP nebo SPC zřízeného pro péči o klienty s některým dalším typem znevýhodnění, které se u klienta vyskytuje.

Metody byly pro účely dotazníku rozděleny do několika širších tematicky zaměřených kategorií, přičemž byly zařazeny vždy právě do té z nich, pro kterou byly považovány za dominantní. Vzhledem k tomu, že metody umožňují užití pro více účelů, respondenti v některých případech uvádí pořízení dané metody v jiné kategorii. Typické je to např. u výkonových metod v oblasti diagnostiky kognitivních schopností. Kde k této situaci došlo, zahrnuli jsme pořízení metody do počtů v té kategorii, kde je metoda zařazena v rámci šetření; zároveň ale v komentáři uvádíme, že některá ŠPZ vnímají užití dané metody v kontextu jiné diagnostické oblasti.

Dotazník neobsahoval detailní instrukci k uvádění pořízených metod na odloučených pracovištích. Data jsou proto interpretována tak, že jednotliví respondenti uvádí ty metody, které byly pořízeny přímo pro je-

jich centrální či odloučené pracoviště. Otázky sledují pořízení metod v libovolném z ročníků rozvojového programu, který byl zařazen do tematického šetření. U některých odpovědí se však lze domnívat, že respondenti uvedli i pořízení metody z jiného ročníku (např. u metody WJ IE, která byla zařazena do programu již v roce 2013 a 2014).

V každé z kategorií bylo možné uvést tituly všech metod, které byly pořízeny. Nebylo ale přihlíženo k počtu pořízených metod. Pořízení většího počtu kusů metody na konkrétní pracoviště se v šetření odráží stejným způsobem jako pořízení jednoho kusu metody.

V oblasti diagnostiky inteligence a nadání je zřejmé, že program umožnil rozšířit vybavení více než poloviny pracovišť nejnovějšími diagnostickými metodami na českém trhu. Největší zájem při pohledu na všechna ŠPZ byl o komplexní diagnostické metody (IDS, IDS-P, WJ IV. COG). Rozdíl v nižším zájmu o některé metody u SPC je zřejmý u metod, které buď nejsou komplexní (KIT, CFT 20-R), nebo jsou zaměřené na dílčí oblast poradenství (IDENA pro vyhledávání nadání, MSCEIT zaměřený na emoční inteligenci).

TABULKA 8 | Jaké diagnostické nástroje pro diagnostiku inteligence a nadání jste si z finančních prostředků rozvojového programu nakoupili? – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ, kteří deklarují pořízení daného diagnostického nástroje v rozvojovém programu

Diagnostika inteligence a nadání	PPP (%, n=88)	SPC (%, n=127)	PPP+SPC (%, n=16)
Intelligenční a vývojová škála pro děti (...) 5–10 let (IDS)	68,2	49,6	62,5
Intelligenční a vývojová škála pro předškolní děti (IDS-P)	64,8	52,8	68,8
Krátký intelligenční test – KIT	65,9	26,8	75,0
Woodcock-Johnson IV	59,1	44,1	56,3
Cattellův test fluidní inteligence (CFT 20-R)	52,3	19,7	50,0
Wechslerova intelligenční škála pro dospělé – WAIS-III	27,3	25,2	50,0
MSCEIT – Test emoční inteligence	21,6	7,1	18,8
IDENA	21,6	1,6	0,0
<i>Jiné diagnostické nástroje v této kategorii</i>	6,8	18,1	37,5
<i>Žádné nástroje v této kategorii</i>	3,4	11,8	0,0

U jiných diagnostických nástrojů v této kategorii byly respondenty uváděny převážně testy, které jsou při diagnostice inteligence či nadání buď přímo využitelné (IST-2000R), nebo se zaměřují na dílčí kognitivní schopnosti a také charakteristiky ovlivňující využití kognitivních schopností. Převážně se jednalo o testy, jejichž pořízení bylo zjišťováno v dalších částech dotazníku (CAS2, TOMAL, Conners 3, ACFS, Brief, Token test). Uvedeny byly některé metody z oblasti školních dovedností či školní připravenosti (BDTG2, Dismas, Klokánův kufr, Diagnostika schopností v oblasti čtení a psaní a Diagnostika matematických schopností). V činnosti SPC bylo ojedinele deklarováno pořízení Bayleyové vývojové škály a Scénotestu.

Několik zařízení uvedlo pořízení starších metod (3× WISC–III, 3× Stanford-Binetova intelligenční škála, 1× Kohsovy kostky). Objevovaly se také předchozí edice nyní aktuálněji vydaných metod (Woodcock-Johnson IE). Starší metody byly o něco častěji pořízeny v SPC, kde mohou představovat testový materiál pro děti a žáky v takových věkových kategoriích, s takovým znevýhodněním či s takovou úrovní intelektu, pro které je na současném trhu obtížné pořídit jinou testovou alternativu. U metody typu Kohsovy kostky je pořízení metody z rozvojového programu sporné. Obecně u starších metod záleží vhodnost jejich využití na konkrétním způsobu práce s nimi (např. v rámci dynamické diagnostiky bez využití zastaralých norem) – k této otázce se šetření vrací v samostatné části. Přehled všech metod pořízených z programu, doplněných do přehledů, avšak neuvedených v předdefinovaných polích dotazníku, je uveden později.

V kategorii nástrojů pro diagnostiku kognitivních funkcí bylo nejčastěji deklarováno pořízení komplexnějších aktuálních metod (CAS 2, TOMAL-2). Potěšující je, že rozvojový program dokládá značný zájem také o metodu dynamické diagnostiky ACFS; méně často byla žádána metoda dynamické diagnostiky LPAD, pro kterou je časově náročné zaškolení (ACFS bylo podporováno více let). Nižší zájem byl o test pozornosti, jehož cena umožňuje pořízení i mimo rámec rozvojového programu.

TABULKA 9 | Jaké diagnostické nástroje pro diagnostiku kognitivních funkcí a kariérové poradenství jste si z finančních prostředků rozvojového programu nakoupili? – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ, kteří deklarují pořízení daného diagnostického nástroje v rozvojovém programu

Diagnostika kognitivních funkcí a kariérové poradenství	PPP (%, n=80)	SPC (%, n=122)	PPP+SPC (%, n=14)
Diagnostická baterie kognitivních procesů (CAS2)	63,8	47,5	92,9
Test paměti a učení TOMAL-2	55,0	22,1	78,6
ACFS – Dynamická diagnostika kognitivních funkcí u dětí	46,3	47,5	42,9
Test pozornosti d2-R	25,0	9,0	14,3
LPAD	3,8	7,4	0,0
<i>Jiné diagnostické nástroje v této kategorii</i>	5,0	10,7	7,1
<i>Žádné nástroje v této kategorii</i>	10,0	17,2	7,1

U jiných diagnostických nástrojů v této kategorii byly respondenty uváděny v nižších počtech testy relevantní již v předchozí kategorii (IDS-P, IDS, KIT, WJ IE, WJ IV); další metody, které lze spojovat s diagnostikou kognitivních funkcí (Deficity dílčích funkcí), školními dovednostmi (BDTG2, Diagnostika (...) čtení a psaní, Diagnostika matematických schopností), metody pro posuzování či rozvoj školní připravenosti (Maters, Klokanův kufr); a také další metody (Token test, Piers-Harris, Conners 3, Barevný test cesty). Nejčastěji (4×) byl takto uveden Brief. Uvedeny byly jednou také metody související se smyslovým vnímáním (Hodnocení fonemického sluchu, LEA symboly, HOTV reakční deska) a jazykovými schopnostmi (Hodnocení jazykového vývoje). V jednotlivých případech byly opět uvedeny starší metody diagnostiky intelektu: Stanford-Binetova inteligenční škála, WISC. Z metod diagnostiky určených pro kariérové poradenství byly doplněny v jednom případě Dotazník volby povolání DVP a Obrázkový test profesní orientace OTPO.

V oblasti diagnostiky poruch autistického spektra byla jako výchozí sledována jediná metoda, Posuzovací škála dětského autismu CARS2. Více než polovina zařízení nedeklaruje pořízení žádné z metod v této kategorii, což je pochopitelné, neboť komplexnější diagnostika autismu je realizována zejména ve specializovaných SPC a ve zdravotnictví. Takto lze vysvětlit i mírně vyšší zájem o tyto metody u SPC. Doplněny respondenty byly 3× ADOS-2 a jednou metoda CAST. Všechny zmíněné metody jsou v této diagnostické oblasti vhodné. Jednou byla zmíněna metoda pro hodnocení exekutivních funkcí Brief.

TABULKA 10 | Jaké diagnostické nástroje pro diagnostiku poruch autistického spektra jste si z finančních prostředků rozvojového programu nakoupili? – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ, kteří deklarují pořízení daného diagnostického nástroje v rozvojovém programu

Diagnostika poruch autistického spektra	PPP (%, n=72)	SPC (%, n=110)	PPP+SPC (%, n=13)
Posuzovací škála dětského autismu CARS2	33,3	41,8	61,5
<i>Jiné diagnostické nástroje v této kategorii</i>	1,4	3,6	0,0
<i>Žádné nástroje v této kategorii</i>	66,7	56,4	38,5

V oblasti diagnostiky specifických poruch učení a chování bylo v dotazníku zařazeno širší spektrum metod zaměřených na projevy poruch chování, exekutivní funkce, pozornost, školní dovednosti a „dysporuchy“. U většiny metod bylo pořízení metody v této kategorii uváděno u SPC méně často než u PPP. Naopak častěji bylo u SPC deklarováno pořízení metody vhodné pro diagnostiku čtení a psaní a matematických schopností speciálními pedagogy a také pořízení komplexní metody Deficity dílčích funkcí, zaměřené na sledování percepčních a kognitivních funkcí.

TABULKA 11 | Jaké diagnostické nástroje pro diagnostiku specifických poruch učení a chování jste si z finančních prostředků rozvojového programu nakoupili? – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ, kteří deklarují pořízení daného diagnostického nástroje v rozvojovém programu

Diagnostika specifických poruch učení a chování	PPP (%, n=83)	SPC (%, n=122)	PPP+SPC (%, n=13)
Conners 3	44,6	28,7	60,0
Baterie testů gramotnostních dovedností (...) 6. až 9. roč.	43,4	25,4	13,3
BRIEF – škála hodnocení exekutivních funkcí u dětí	37,4	31,2	46,7
Diagnostika struktury matematických schopností (DISMAS)	36,1	23,8	40,0
Barevný test cesty pro děti	26,5	26,2	40,0
Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých	14,5	8,2	0,0
Piers-Harris 2	14,5	7,4	20,0
Diagnostika schopností a dovedností v obl. čtení a psaní	12,1	23,8	20,0
Diagnostika matematických schopností a dovedností (...)	10,8	22,1	13,3
DysTest	8,4	6,6	0,0
Deficity dílčích funkcí	7,2	21,1	33,3
<i>Jiné diagnostické nástroje v této kategorii</i>	1,2	9,2	0,0
<i>Žádné nástroje v této kategorii</i>	13,3	15,6	6,7

Uvedeny v otevřené položce byly některé metody sledované v jiných částech dotazníku (Klokanův kufr, KIT, CFT 20-R, d2-R, MABC-2). Nejčastěji doplňovaným nástrojem byla Posuzovací škála ADHD IV. (4×), jednotlivě pak Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníku ZŠ (BDTGD1), Test cesty (TMT), Diagnostika specifických poruch učení (T239), jednou byl zmíněn test rodinného systému FAST.

V oblasti diagnostiky vad řeči a posouzení školní připravenosti shodně jako u diagnostiky PAS platí, že pořízení těchto metod o něco častěji deklarují SPC. Největší zájem byl o metodu Klokanův kufr, pořizovány byly i další méně nákladné metody. Z metod dodaných se objevila jednou Zkouška lateralit, jednou byl zmíněn také KIT zahrnutý již v předchozí části dotazníku (tento test obsahuje např. subtest synonyma).

TABULKA 12 | Jaké diagnostické nástroje pro diagnostiku vad řeči a posouzení školní zralosti/připravenosti jste si z finančních prostředků rozvojového programu nakoupili? – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ, kteří deklarují pořízení daného diagnostického nástroje v rozvojovém programu

Diagnostika vad řeči a školní zralosti/připravenosti	PPP (%, n=73)	SPC (%, n=122)	PPP+SPC (%, n=13)
Klokanův kufr	46,6	54,1	38,4
TOKEN test	28,8	41,0	0,0
MaTeRS	24,7	32,0	30,1
MABC-2 – Test motoriky pro děti	24,7	31,2	46,2
<i>Jiné diagnostické nástroje v této kategorii</i>	0,0	1,7	0,0
<i>Žádné diagnostické nástroje v této kategorii</i>	28,8	18,9	23,1

V tab. 13 zobrazujeme společně za všechny oblasti diagnostiky ty metody, které respondenti v předchozích částech doplnili jako další pořízené z rozvojového programu. Zobrazeny jsou počty pořízených metod v řazení dle počtu celkem.³

V tabulce je zřetelné, že přizpůsobení rozvojového programu volbou dalších metod převažovalo u SPC. Interpretace volby dalších metod není jednoznačná, představují kombinaci více i méně nákladných metod různého stáří. Vhodné je doplnění např. u metody Posuzovací škála ADHD IV, FAST, CAST, DVP, IST 2000-R, Vývojové škály Bayleyové či ADOS. Zřetelné je zařazení metod pro specifické diagnostické zakáz-

³ Veškeré údaje respondentů nebyly ověřovány vůči záznamům z administrace rozvojového programu u MŠMT, existuje proto určitý prostor pro chybu, danou např. větším časovým odstupem od jednotlivých ročníků rozvojového programu.

ky v oblasti zrakového vnímání. Je deklarováno také pořízení některých metod staršího vydání, kde nebylo využití rozvojového programu předpokládáno (Stanford-Binetova škála, Kohsovy kostky). Vhodnost jejich využití obecně je podmíněna způsobem práce s metodou, např. v dynamickém smyslu, bez reference k zastaralým či nerelevantním normám, v kombinaci s dalšími metodami. Těchto metod byl vzhledem k rozsahu rozvojového programu pořízen minimální počet.

TABULKA 13 | Další pořízené metody z rozvojového programu – počet respondentů s kladnou volbou u dané metody, dle typu ŠPZ

Další pořízené metody	PPP (počet)	SPC (počet)	PPP+SPC (počet)	Celkem (počet)
WISC	0	5	1	6
SON-R	0	5	0	5
Posuzovací škála ADHD IV	0	4	0	4
ADOS	1	2	0	3
Stanford-Binetova inteligenční škála	1	2	0	3
WJ IE	2	1	0	3
Vývojová škála Bayleyové, BSID-II	0	2	0	2
IST 2000-R	1	1	0	2
Scénotest	0	2	0	2
Test cesty (TMT)	0	1	0	1
BDTGD pro žáky 2. až 5. ročníku ZŠ	0	1	0	1
Kohsovy kostky	0	1	0	1
Obrázkový test profesní orientace	1	0	0	1
Dotazník volby povolání DVP	1	0	0	1
Hodnocení fonematického sluchu	0	1	0	1
Vývoj jazykových schopností	0	1	0	1
CAST	0	1	0	1
Test rodinného systému FAST	0	1	0	1
Lea Symboly	0	1	0	1
HOTV reakční deska	0	1	0	1
Diagnostika specifických poruch učení	0	1	0	1
Zkouška laterality	0	1	0	0

Řazeno dle sloupce Celkem, od nejčastěji uvedené metody.

3.4 Využívání metod pořízených z rozvojového programu

V dalším segmentu šetření bylo sledováno, které metody pořízené z programu respondenti užívají nejčastěji a které nejméně často nebo vůbec. V odpovědích uvedených v této části se odráží společně jednak přínosnost jednotlivých metod, jednak různá diagnostická zadání, která jednotlivá zařízení převážně řeší. Přestože otázka byla zaměřena na metody zakoupené z rozvojového programu, někteří respondenti uvedli nově i další metody.

Nejčastěji užívané metody uvedené v této části respondenty jsou kvalitní a aktuální. U PPP je nejčastěji užití testů inteligence, následují metody z oblasti diagnostiky školní připravenosti, diagnostiky školních dovedností, poruch chování a poruch učení. U většiny metod je častější využití u PPP. U SPC si lze povšimnout častějšího užití *Klokanova kufru* (umožňuje podrobnou na aktivitě založenou diagnostiku u dětí nižšího věku) i metody CARS (relevantní v oblasti diagnostiky poruch autistického spektra). Zařízení slučující PPP+SPC je malý počet, a tak nelze přikládat pozorovaným rozdílům ve volbě nejčastěji užívaných metod zásadní význam.

TABULKA 14 | Které z uvedených zakoupených nástrojů používáte nejčastěji? – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ

Nástroj	PPP (%, n=87)	SPC (%, n=128)	PPP+SPC (%, n=17)
Intelligenční a vývojová škála pro děti (...) 5–10 let (IDS)	64,4	46,1	64,7
Intelligenční a vývojová škála pro předškolní děti (IDS-P)	40,2	30,5	47,1
Krátký intelligenční test (KIT)	40,2	11,7	35,3
Woodcock-Johnson IV	31,0	16,4	23,5
MaTeRS	28,7	27,3	29,4
Diagnostika struktury matematických schopností (DISMAS)	26,4	10,9	11,8
Klokanův kufr	25,3	47,7	23,5
Wechslerova intelligenční škála pro dospělé (WAIS-III)	23,0	18,0	41,2
BRIEF – Škála hodnocení exekutivních funkcí u dětí	23,0	10,9	17,7
Cattellův test fluidní inteligence (CFT 20–R)	23,0	7,0	23,5
Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých	23,0	7,0	5,9
Diagnostika schopností a dovedností v obl. čtení a psaní	21,8	23,4	11,8
Diagnostická baterie kognitivních procesů CAS 2	21,8	18,8	41,2
Baterie testů gramotnostních dovedností pro 6. až 9. ročník	21,8	18,0	5,9
Diagnostika matematických schopností a dovedností	18,4	18,8	11,8
Test pozornosti d2–R	17,2	2,3	11,8
Barevný test cesty pro děti	16,1	7,8	23,5
ACFS – Dynamická diagnostika kognitivních funkcí	12,6	13,3	17,7
TOKEN test	10,3	21,3	0,0
TOMAL–2	10,3	4,7	23,5
Piers-Harris 2	10,3	0,8	0,0
Conners 3	9,2	3,9	23,5
DysTest	9,2	1,6	0,0
CARS2	8,1	19,5	35,3
Deficity dílčích funkcí	5,8	10,2	5,9
MABC-2 – Test motoriky pro děti	5,8	9,4	0,0
MSCEIT – Test emoční inteligence	2,3	2,3	0,0
LPAD	1,2	3,9	0,0
<i>Jiné diagnostické nástroje</i>	1,2	13,3	5,9
<i>Žádné metody neuvádí jako nejčastěji používané</i>	0,0	1,6	0,0

Další metody uvedené v otevřené části této položky jsou uvedeny v tab. 15, opět v řazení dle počtu Celkem. V tabulce jsou uvedeny ty metody, které byly současně zmíněny jako pořízené v rozvojovém programu. Z dalších metod byly zpravidla jednou uvedeny např. Barevná kalkulie, Edukačně hodnotící profil, PEP-R pro oblast poruch autistického spektra, paměťový test učení (Preiss), Ravenovy testy, Rey Osterriethova figura, 2× Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky, a to vždy v činnosti SPC. Některé uvedené metody nebyly pojmenovány tak, aby bylo možné s naprostou jistotou přiřadit konkrétní metodu, např. „vývojové škály“, „Test sluchové analýzy“, „Zkouška opakování vět“.

TABULKA 15 | Další metody uvedené jako nejčastěji užívané – počet kladných voleb u dané metody dle typu ŠPZ

Další pořízené metody	PPP (počet)	SPC (počet)	PPP+SPC (počet)	Celkem (počet)
WISC–III	0	6	1	7
SON-R 2½ – 7	0	6	0	6
Stanford-Binetova inteligenční škála	0	4	0	4
WJ IE	0	3	0	3
Diagnostika poruch učení	0	2	0	2
IST 2000 R	1	0	0	1
Posuzovací škála ADHD IV	0	1	0	1
TOKEN test	0	1	0	1
Zkouška laterality	0	1	0	1
BDTGD pro žáky 2. až 5. ročníku ZŠ	0	1	0	1

Řazeno dle sloupce Celkem, od nejčetněji uvedené metody.

Další otázka v šetření zkoumala, které metody byly využity nejméně často, nebo dosud vůbec. Do této odpovědi vstupuje jak případná kvalita metody a náročnost jejího využití např. na čas vyšetření či komplexnost seznámení se s metodou, tak četnost, s jakou jsou jednotlivá diagnostická zadání na konkrétním pracovišti řešena. V tomto případě mají vliv i kratší čas od zavedení či pořízení metody a nedostupnost zaškolení u metod, kde je zaškolení do metody žádáno nebo předpokládáno uživateli. Metody byly pořízeny v různém počtu zařízení, a tak je také jiný prostor pro jejich případné málo četné užívání.

Malou četnost využití nebo zatím nulové využití uvedla alespoň jedna skupina ŠPZ ve více než 10 % u metody WJ IV COG., TOMAL 2, IDS-P, ACFS, dále u metod IDENA, CARS2, MABC-2, DISMAS a Conners 3. U některých metod lze zvažovat také vliv zaměření na určité dílčí diagnostické zadání (MABC-2, Dismas, Conners 3). Jako nejméně využitě byly dále doplněny dvě metody pořízené z rozvojového programu: vývojová škála Bayleyové a SON-R.

TABULKA 16 | Které z uvedených zakoupených nástrojů používáte nejméně často, případně jste je ještě nepoužili? – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ

Nástroj	PPP (%, n=80)	SPC (%, n=121)	PPP+SPC (%, n=15)
Woodcock-Johnson IV	22,5	19,8	33,3
TOMAL-2	16,3	9,9	20,0
Intelligenční a vývojová škála pro předškolní děti (IDS-P)	16,3	9,9	13,3
ACFS – Dynamická diagnostika kognitivních funkcí	12,5	14,1	6,7
MSCEIT – Test emoční inteligence	12,5	4,1	13,3
IDENA	11,3	2,5	0,0
Posuzovací škála dětského autismu CARS2	10,0	6,6	0,0
MABC-2 – Test motoriky pro děti	8,8	11,6	6,7
TOKEN test	8,8	5,8	0,0
Diagnostická baterie kognitivních procesů (CAS2)	7,5	5,0	0,0
Piers-Harris 2	7,5	4,1	0,0
Klokanův kufr	6,3	2,5	6,7
Krátký intelligenční test (KIT)	5,0	9,1	13,3
Wechslerova intelligenční škála pro dospělé – WAIS -III	5,0	4,1	0,0
LPAD	3,8	4,1	0,0
DysTest	3,8	3,3	0,0
Conners 3	2,5	13,2	20,0
BRIEF škála hodnocení exekutivních funkcí u dětí	2,5	8,3	6,7
Cattellův test fluidní inteligence (CFT 20-R)	2,5	7,4	0,0
Barevný test cesty pro děti	2,5	6,6	0,0
d2-R	1,3	2,5	0,0
Deficity dílčích funkcí	1,3	5,8	6,7
MaTeRS	1,3	5,8	6,7
Baterie testů gramotnostních dovedností pro 6.–9. ročník	1,3	2,5	6,7
Diagnostika struktury matematických schopností (DISMAS)	0,0	10,7	6,7
Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let (IDS)	0,0	3,3	0,0
Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní	0,0	2,5	0,0
Diagnostika specifických poruch učení u adol. a dospělých	0,0	1,7	0,0
Diagnostika matematických schopností, varianta pro ŠPZ	0,0	0,8	0,0
<i>Jiné diagnostické nástroje</i>	0,0	1,7	0,0
<i>Žádné metody nebyly používány nejméně často či vůbec</i>	13,8	24,8	13,3

TABULKA 17 | Další metody uvedené jako nejméně často užívané – počet kladných voleb u dané metody dle typu ŠPZ

Další pořízené metody	PPP (počet)	SPC (počet)	PPP+SPC (počet)	Celkem (počet)
Vývojové škály Bayleyové	0	1	0	1
SON-R	0	1	0	1

3.5 Další metody využívané v diagnostické činnosti ŠPZ

3.5.1 Metody pořízené mimo rozvojový program MŠMT

Další segment šetření sledoval široké spektrum metod, které nebyly pořízeny v již mapovaném rozvojovém programu. Uvedeny v šetření pro volbu respondentů byly primárně metody, které nebyly sledovány v předchozí části dotazníku. V odpovědích se však část metod nakonec překrývá, protože je respondenti uvedli v této části na základě toho, že tyto metody pořídili z jiných finančních zdrojů.

Poukázáno bylo na řadu metod, které by do rozvojového programu nemohly být zařazeny, např. kvůli svým letitým normám. Platí to také pro některé metody, které jsou dle údajů respondentů využívány plošně ve většině poradenských zařízení a poradenský systém se bez nich prozatím neobejde, dokud nebudou aktualizovány nebo plnohodnotně nahrazeny jinými novějšími metodami.

Další respondenty uvedené využívané metody jsou zachyceny nejprve v přehledu v tab. 18. Z rozsáhlého doplnění řady metod do výčtů (zhruba $\frac{1}{3}$ respondentů z PPP a zhruba $\frac{1}{2}$ respondentů z SPC doplňovala do výčtů další metody nezaznamenané ve výčtu) je zřetelné, že výchozí nabídka metod byla pouze dílčím zobrazem všech metod využívaných v současné době v poradenské práci v ŠPZ.

Využití nejčastěji používaných metod je deklarováno takovými podíly respondentů, které přesahují podíly i u těch nejčastěji z rozvojového programu pořízených metod. Jinými slovy, rozvojový program u žádné z metod pravděpodobně nedosáhl takového pokrytí, jaké mají etablované diagnostické nástroje v ŠPZ. Mimořádný význam mají vzhledem ke svým příznivým charakteristikám stále některé starší, případně zastarávající metody (např. Zkouška čtení, Diagnostika SPU, Test obkreslování aj.). U části metod by mohla být řešením, které by bylo příznivé pro jejich další užívání, aktualizace podnětového materiálu a případně aktualizace norem.

TABULKA 18 | Které další diagnostické nástroje využíváte (kromě zakoupených z finančních prostředků rozvojového programu)? – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ

Nástroj	PPP (%, n=97)	SPC (%, n=139)	PPP+SPC (%, n=18)
Rey-Osterriethova komplexní figura	91,8	38,9	83,3
Test laterality	90,7	79,9	88,9
Zkouška čtení (Matějček a kol.)	90,7	58,3	88,9
Diagnostika specifických poruch učení (Novák, 1994)	90,7	53,2	83,3
Diagnostika školní připravenosti (PPP Brno)	80,4	55,4	72,2
Reverzní test	79,4	57,6	94,4
Test obkreslování (Matějček, Vágnerová)	75,3	47,5	88,9
Posuzovací škála ADHD IV	71,1	16,6	88,9
Číselný čtverec	68,0	27,3	61,1
Test cesty – TMT II. vydání	65,0	16,6	44,4
Matematické předpoklady v mladším školním věku (Novák)	52,6	10,8	50,0
Baterie testů gramotnostních dovedností pro 2. a 5. ročník	49,5	13,7	22,2
Percepčně numerický test (A, B)	44,3	5,0	27,8
Paměťový test učení (M. Preiss)	43,3	10,1	22,2
Stanford-Binetova inteligenční škála – IV. revize	38,1	42,5	50,0
Škála měření úzkosti a úzkostlivosti u dětí (ŠAD-R)	38,2	10,1	27,8
Orientační zkouška očních pohybů (OZOP)	36,1	7,9	27,8
Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z)	30,3	1,4	11,1
Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let	29,9	2,9	27,8
Terman-Merrill – III. revize	27,8	7,2	11,1
Baterie testů fonologických schopností (BTFS)	24,7	20,1	16,7
Obrázkový test profesní orientace (OTPO)	20,6	12,2	22,2
Zulligerův projektivní test	16,5	1,4	0,0
Kohsovy kostky	14,4	9,4	16,7
Vytváření příběhů – verbální test tvořivosti	10,1	2,9	22,2
Dotazník rodičovského přijetí-odmítnutí (PARQ/Control)	9,3	0,0	0,0
Orientační zkouška profesní orientace (Smékal)	8,3	4,3	27,8
Neuropsychologická baterie (...) čísel a počítání – ZAREKI	8,3	2,2	0,0
Dotazník sociální opory u dětí a dospívajících	6,2	2,2	0,0
S-test	4,1	0,7	0,7
Receptivní slovník & Opakování vět	3,1	11,5	16,7
Dynamické vyš. dětí předškolního a mladšího školního věku	3,1	2,9	11,1
Disjunktivní reakční čas II	3,1	0,7	5,6
Zkouška plošní představivosti – PFB	0,0	0,7	0,0
Orientační test rozumových schopností (Vonkomer)	1,0	2,2	0,0
<i>Jiné diagnostické nástroje</i>	34,0	51,1	61,1
<i>Žádné další metody nejsou doplněny</i>	0,0	1,4	0,0

Z přehledu dále vyplývají výraznější rozdíly v četnosti využití některých metod mezi PPP a SPC, než byly pozorovány v pořízených nástrojích v rozvojovém programu. Konkrétně se toto konstatování týká zejména některých metod významných při diagnostice poruch chování (Posuzovací škály ADHD IV, Test cesty TMT), poruch učení či školních dovedností (OZOP, Matematické předpoklady v mladším školním věku, BDTGD1, Percepčně numerické testy), diagnostiky tvořivosti (TSD-Z), diagnostiky rodiny (Dotazník stylů výchovy) či projektivních testů (Zulligerův test). Vyšší zastoupení využití některé metody u SPC je v tab. 18 naznačeno u testu Receptivního slovníku & Opakování vět, zaměřeného na oblast diagnostiky jazykových schopností; týká se však především kategorie užívaných metod doplněných respondenty.

V následujících tabulkách jsou pak uvedeny další diagnostické metody mimo již zmíněných v předchozí tabulce, které respondenti v této části šetření doplňovali. Pro úsporu místa zde již také neuvádíme metody uvedené jako výchozí v předchozí části a týkající se rozvojového programu – lze předpokládat, že zájem o tyto metody v rozvojovém programu koresponduje do jisté míry i s četností jejich užívání. Jinými slovy, následující tabulky se týkají metod, jejichž užití si museli respondenti sami vybavit, protože dané tituly metod nebyly dosud v šetření nikde explicitně zmíněny. Tím, že tato „nápověda“ nebyla uživatelům dána, lze předpokládat, že vykázané počty uživatelů metod budou mít určitou nepřesnost. Metody jsou zde členěny dle oblasti diagnostiky, ve které jsou nejčastěji užívány. Podíly jsou určeny vůči skupině respondentů, kteří odpověděli na tuto otevřenou otázku (včetně odpovědí, kde respondenti explicitně uvedli, že žádné další metody neuvádějí, ale bez odpovědí vynechaných).

Co lze již na první pohled komentovat jako příznivé, je skutečnost, že se rozšiřuje spektrum vydavatelů diagnostických metod. Některá ŠPZ také uvádí zcela nové či nově vydané diagnostické metody (např. diagnostiku MABEL, diagnostiku iSophi, metody společnosti META, metody z UPOL apod.). Některé metody mají spíše intervenční povahu. Uvedeny byly také některé zahraniční metody (WPPSI). Vynechány byly odpovědi týkající se klinických metod (rozhovor, pozorování atd.). Převážná většina metod nebyla v této části šetření uvedena příliš často, zmínil je pouze malý počet respondentů, a tak je přehled uveden bez dalšího komentáře.

Několik jednotlivých pracovišť upozornilo, že psychologická diagnostika je buď zajišťována na centrálním pracovišti, nebo že není pozice psychologa obsazena. Tento stav lze považovat obecně za nevyhovující. Několik jednotlivých pracovišť uvedlo odpovědi, ze kterých nebylo možné určit konkrétní metodu (např. „vývojové škály“).

TABULKA 19 | Další užívané metody – oblast diagnostiky intelektu, kognitivních schopností, diagnostika nadání – podíl respondentů s kladnou volbou u dané metody (v %) podle typu ŠPZ

Nástroj	PPP (%, n=97)	SPC (%, n=139)	PPP+SPC (%, n=18)
IST 2000 R	18,6	6,5	27,8
SON-R	10,3	20,9	44,4
Woodcock Johnson IE (libovolné vydání IE verze)	10,3	5,8	22,2
Bomat	5,2	0,0	0,0
Kaufmanova hodnotící baterie pro děti (K-ABC)	3,1	1,4	5,6
Woodcock Johnson (bez upřesnění vydání)	3,1	0,7	0,0
Váňův inteligenční test	3,1	0,0	0,0
Vídeňský maticový test	2,1	0,7	0,0
Test kognitivních schopností	2,1	0,0	0,0
Test úrovně rozumových schopností (Vonkomer)	2,1	0,0	0,0
Testy všeobecných schopností	2,1	0,0	0,0
TIP	2,1	0,0	0,0
Ravenovy testy (libovolná edice)	1,0	1,4	0,0
Test pro identifikaci nadaných žáků v matematice (TIM 3-5)	1,0	0,0	5,6
Analýza struktury inteligence (ISA)	1,0	0,0	0,0
Bayleyové škála (BSID nebo jiné vydání)	0,0	3,6	0,0
Leiterova škála	0,0	0,7	0,0
PDW	0,0	0,7	0,0
WPPSI	0,0	0,7	0,0

TABULKA 20 | Další užívané metody – oblast diagnostiky poruch autistického spektra – podíl respondentů s kladnou volbou u dané metody (v %) podle typu ŠPZ

Nástroj	PPP (%, n=97)	SPC (%, n=139)	PPP+SPC (%, n=18)
Edukačně hodnotící profil (EHP)	0,0	7,2	0,0
Psychoedukační profil (PEP-R)	0,0	2,9	0,0
AAPEP	0,0	0,7	0,0
M-DACH	0,0	0,7	0,0
Vinelandská škála sociální zralosti	0,0	0,7	0,0
CAST	0,0	0,0	11,1
DACH	0,0	0,0	5,6

TABULKA 21 | Další užívané metody – oblast diagnostiky školních dovedností, poruch učení, učení, diagnostika percepčních funkcí – podíl respondentů s kladnou volbou u dané metody (v %) podle typu ŠPZ

Nástroj	PPP (%, n=97)	SPC (%, n=139)	PPP+SPC (%, n=18)
Bentonův vizuálně retenční test	6,2	0,0	0,0
Kalkulie (3. nebo 4. vydání)	6,2	0,0	0,0
Barevná kalkulie	5,2	0,0	0,0
Vyšetření matematických schopností u dětí (T-74)	5,1	2,1	0,0
Test rizika poruch čtení a psaní	3,1	2,2	5,6
Dotazník stylu učení	1,0	0,0	0,0
Lea symboly	0,0	2,2	0,0
Zkouška sluchové analýzy a syntézy	0,0	2,2	0,0
Zkouška sluchové diferenciacie	0,0	2,2	0,0
Hodnocení fonemického sluchu	0,0	1,4	0,0
Předcházíme poruchám učení (Sindelarová)	0,0	1,4	0,0
Hiskey-Nebraska test	0,0	0,7	0,0
Cardiff test	0,0	0,7	0,0
Individualizovaná auditivní stimulácia (JIAS)	0,0	0,7	0,0
In-Sight	0,0	0,7	0,0
Katalogy UPOL	0,0	0,7	0,0
Nebojte se psaní (Heyrovská)	0,0	0,7	0,0
Tactual profile – test hmatového vnímání	0,0	0,7	0,0
Test zrakového vnímání (Felcmanová)	0,0	0,7	0,0
Zkouška vizuální diferenciacie	0,0	0,7	0,0

TABULKA 22 | Další užívané metody – oblast kariérového poradenství – podíl respondentů s kladnou volbou u dané metody (v %) podle typu ŠPZ

Nástroj	PPP (%, n=97)	SPC (%, n=139)	PPP+SPC (%, n=18)
Dotazník volby povolání a plánování kariéry (DVP)	7,2	4,3	16,7
Test struktury zájmů AIST-R	5,2	0,0	0,0
Test profesních zájmů BIT II.	4,1	0,7	11,1
Test hierarchie zájmů	0,0	1,4	0,0
Inventář zájmových zaměření pro profesní orientaci	0,0	0,7	0,0
Škála osobní kariéry	0,0	0,7	0,0

TABULKA 23 | Další užívané metody – oblast diagnostiky osobnosti, chování, vztahů, nespecifických i specifických poruch osobnosti, vč. projektivních metod – podíl respondentů s kladnou volbou u dané metody (v %) podle typu ŠPZ

Nástroj	PPP (%, n=97)	SPC (%, n=139)	PPP+SPC (%, n=18)
NEO-PI-R, NEO-FFI	11,3	2,9	11,1
Kresba postavy	6,2	5,8	0,0
B-JEPI	4,1	2,2	0,0
Kresba stromu	3,1	1,4	0,0
Test koncentrace pozornosti	3,1	0,7	0,0
BRIEF – Škála hodnocení exekutivních funkcí u dětí	3,1	0,0	11,1
FAST	3,1	0,0	0,0
Test rodinných vztahů	3,1	0,0	0,0
CDI	2,1	2,2	0,0
Scénotest	2,1	0,7	0,0
CATO	2,1	0,0	0,0
Dotazník chování předškolních dětí (Guire)	2,1	0,0	0,0
Dotazníky (...) atypických projevů školního a sociálního chov.	2,1	0,0	0,0
HSPQ	2,1	0,0	0,0
LMI	2,1	0,0	0,0
MMPI	2,1	0,0	0,0
Nedokončené věty	2,1	0,0	0,0
PROS (Juhás)	2,1	0,0	0,0
SPARO	2,1	0,0	0,0
Výskyt rizikového chování u adolescentů (Vrcha)	2,1	0,0	0,0
Projektivní interview	1,0	0,7	0,0
SORAD	1,0	0,7	0,0
Diferenciální dotazník depresivity	1,0	0,0	0,0
Dotazník interpersonální diagnózy – ICL	1,0	0,0	0,0
EOD	1,0	0,0	0,0
Kresba rodiny	1,0	0,0	0,0
Kresba začarované rodiny	1,0	0,0	0,0
Škála rodinného prostředí	1,0	0,0	0,0
Škála zjevné úzkosti pro děti	1,0	0,0	0,0
Test hvězd a vln	1,0	0,0	0,0
Test ruky	1,0	0,0	0,0
Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí	0,0	2,2	0,0
Bourdonův test	0,0	0,7	0,0
Dotazník sociální akceptace	0,0	0,7	0,0
Focus Box	0,0	0,7	0,0
ROR	0,0	0,7	0,0
Wisconsinský test třídění karet	0,0	0,7	0,0

TABULKA 24 | Další užívané metody – oblast diagnostiky jazykového vývoje, oblast diagnostiky školní připravenosti, vývojová diagnostika – podíl respondentů s kladnou volbou u dané metody (v %) podle typu ŠPZ

Nástroj	PPP (%, n=97)	SPC (%, n=139)	PPP+SPC (%, n=18)
Zkouška jazykového citu (Žlab)	4,1	1,4	5,6
Orientační test dynamické praxe	4,1	0,0	0,0
Meta	1,0	0,0	0,0
Diagnostika jazykového vývoje	0,0	3,5	0,0
Gesellovy vývojové škály	0,0	2,9	0,0
Orientační test školní zralosti (Kern-Jirásek)	0,0	2,9	0,0
Diagnostika dítěte předškolního věku	0,0	2,2	0,0
Klokanovy kapsy	0,0	1,4	0,0
Diagnostika a edukace dětí a žáků s těžkým zdrav. postiž.	0,0	0,7	0,0
Dysartrický profil Test 3F	0,0	0,7	0,0
Heidelberský test řečového vývoje	0,0	0,7	0,0
Orientační logopedické vyšetření	0,0	0,7	0,0
Pedagogická diagnostika v mateřské škole	0,0	0,7	0,0
Školní zralost – co by mělo umět dítě před vstupem do školy	0,0	0,7	0,0
SPASD	0,0	0,7	0,0
Vinelandská škála sociální zralosti	0,0	0,7	0,0
Mabel	0,0	0,0	5,6
Neurovývojová stimulace (Volemanová)	0,0	0,0	5,6

3.5.2 Využití metod staršího vydání a metod nestandardizovaných pro ČR

V diagnostické oblasti se standardně předpokládá, že psychodiagnostické metody postupně zastarávají. Jejich využitelnost pro účel, pro který byly vytvořeny, ohrožuje např. zastarání podnětového materiálu vzhledem k měnícímu se sociokulturnímu kontextu, zastarávání testových norem vzhledem k vývoji sledované dovednosti v populaci (tzv. Flynnův efekt v případě inteligence). V kontextu jiných společenských jevů se vyvíjí v čase také samotná podoba měřených charakteristik (např. nové oblasti uplatnění či promítání dovedností, příkladem je např. proměna podoby komunikace na dálku oproti dřívějším možnostem, která se může promítnout do posuzování těchto dovedností). Postupně se také vyvíjí poznatky o měřených charakteristikách, které ovlivňují, jaká konstrukce testu je považována za správnou, co vše by mělo být v testu ověřováno apod. V konstrukci testů se postupně odráží využití novějších poznatků psychometrického charakteru, o měření psychických jevů, které dávají nové možnosti, jak popsat fungování konkrétní diagnostické metody či jak ji uzpůsobit přesně tomu účelu, pro který byla vytvořena. Do hry vstupují také nové technologické možnosti, např. testování s pomocí počítačů, automatizované vyhodnocení testů nebo adaptivní testování.

Ze všech těchto důvodů je považováno za vhodné, aby byly diagnostické metody postupně obměňovány, aktualizovány, doplňovány o nové poznatky. V praxi platí, že i metody s letitým datem vzniku mohou být používány, např. u projektivních metod, jestliže je vytvořen či validizován některý skórovací systém, nebo u testů inteligence v rámci vzniku nových edicí jednotlivých metod, případně u výkonových testů při včasném provedení aktualizací norem testů. Existují také metody, kde je zastarávání velmi malé, např. některé zkoušky sledující schopnost či způsob provedení úkonu osobou (např. Test laterality, Test kreslení hodin či Test rozpoznání hodin) nebo zkoušky z oblasti vývojové psychologie či zdravotnictví.

V tab. 25 jsou zobrazeny odpovědi sledující stáří používaných metod v zařízeních. Nejčastější odpověď připouští u všech typů zařízení využití metod ve stáří 20 let a více, existují však i zařízení, která se hlásí k využití pouze metod relativně nedávného vydání (před pěti až devíti lety), což lze považovat za „opačný extrém“. Vzhledem k tomu, že komplexní diagnostické metody jsou velmi nákladné a jejich vývoj i adaptace čítá často i několik let činnosti, není reálné předpokládat, že by metody měly být obměňovány např. po 10 letech. Taková odpověď pak vyvolává otázku, jaké metody jsou reálně na pracovišti užívány, resp. jak

bude řešena obnova vybavení v budoucnu, neboť není reálné, aby se všechny metody tak rychle aktualizovaly. Je tedy třeba hledat vhodné a i pro konkrétní metody individuální posouzení, nakolik a pro které účely je vhodné je ještě užívat a kdy již od určitého způsobu užití odstoupit.

SPC uvádí o něco nižší podíl zařízení využívajících metody s nejstarším sledovaným datem vydání. Možnost aktualizace metod je v každém případě ovlivněna i velikostí konkrétního psychodiagnostického trhu, investicemi do této oblasti a financemi, které mohou uživatelé testů do vybavení metodami vložit, dostupností licencí metod, jejichž vydání by měla být aktualizována, a řadou dalších okolností. Více než samotné „nevyužití“ starší metody je podstatné využívat je s reflexí možných nedostatků a se zohledněním těchto charakteristik metody ve způsobu, jak jsou používány nebo jak jsou závěry zjištěné metodami interpretovány. V pořádku je tak např. práce dynamickým způsobem se sledováním odezvy na dopomoc s využitím staršího podnětového materiálu, kvalitativní sledování řešení úloh testu nebo sledování profilu měřených schopností. Sporné je využití neaktuálních norem testů pro jakékoliv zásadnější rozhodnutí o dítěti, protože ty již nemusí poskytnout věrohodnou informaci o podobě dovednosti v populaci. Některé způsoby využití starších testů (např. při dynamické práci) jsou vhodnější než použití nových testů ke stejnému užití, protože tak není ohrožena vypovídací hodnota aktuálního testu při práci s daným klientem.

Zároveň lze konstatovat, že ve vývoji jsou minimálně některé metody, které mají potenciál dříve využívané nástroje postupně nahrazovat – významná je v této oblasti např. projektová podpora Technologické agentury ČR; přispívá také rozšiřování trhu vydavatelů diagnostických metod. To ale zároveň vytváří nové požadavky na posílení metodického vedení ŠPZ, posílení přehledu o existujících vydavatelích a nových metodách. Tématem relevantním pro metodickou podporu je také informace o aktualizacích norem testů, ke kterým dochází např. v rámci činnosti akademických pracovišť – tyto výstupy je pro „praktiky“ obtížné průběžně sledovat.

TABULKA 25 | Z jakého období pocházejí nejstarší diagnostické nástroje, které používáte? – podíl respondentů (v %) podle typu zařízení

	PPP (%, n=96)	SPC (%, n=138)	PPP+SPC (%, n=18)
Před 20 lety a více	64,6	49,3	83,3
Před 15–19 lety	19,8	26,8	16,7
Před 10–14 lety	7,3	9,4	0,0
Před 5–9 lety	8,3	14,5	0,0

Obecně řečeno, skladba využívaných starších diagnostických metod je zřejmá již z části 3.5.1. Nově byly uvedeny další metody pouze v jednotlivých případech: Reverzní test, Číselný čtverec, Vinlandská škála sociální zralosti, Obrázkově slovníková zkouška, Tematický apercepční test, ŠAD-R (u této metody se ale nejedná o metodu starší 10 let). Parafrázujeme zde tedy pouze důvody, kterými respondenti vysvětlují využití jednotlivých metod, a to zejména metod využívaných velmi často. Uvedené komentáře dokládají, že uživatelé testů reflektují, že ne všechny způsoby využití starších metod jsou vhodné. Podíl odpovědí „k uvážení“ byl nízký – např. u jednoho respondenta bylo vysloveno přesvědčení, že samotná skutečnost, že vydavatel metodu nestáhl z nabídky, garantuje její využitelnost. Z hlediska stáří byly uvedeny metody od 60. let a pak u projektivních testů podnětovým materiálem i starší (TAT) – u těchto metod jsou ale metodické materiály mladší.

TABULKA 26 | Pokud používáte diagnostické nástroje s datem vydání před více než 10 lety, (...) uveďte důvody jejich používání. Přehled reakcí pro starší diagnostické metody obecně.

Metoda	Komentář
obecně ke starším metodám	možnost obměny testu využitého při dlouhodobějším sledování klienta (prevence opakovaného zadání stejné metody), dobrý stav proškolenosti personálu, vysoká zkušenost s interpretací dlouhodobě užívaných testů, a tedy schopnost dobře interpretovat výkon v testu i všechna související pozorování, vyšší jistota závěru; zkušenost ukazující, že prediktivní hodnota starých testů je stále velmi dobrá, lepší část metody (z některé starší); absence aktuální náhrady na trhu metod; situace, kdy novější test není z nějakého důvodu vhodný pro klienta; dočasné využití do zaškolení uživatelů v nových metodách na daném pracovišti; možnost využití dynamickým způsobem; chybějící restandardizace těžké metody; uživatelský komfort starších metod, např. v rychlosti administrace; předpoklad nižšího zastarání testového materiálu u konkrétních testů, absence testů pro specifické skupiny klientů (např. neslyšící); osvědčenost metod; doplňkové využití

TABULKA 27 | Pokud používáte diagnostické nástroje s datem vydání před více než 10 lety, (...) uveďte důvody jejich používání. Přehled reakcí pro vybrané diagnostické metody.

Metoda	Komentář
WISC-II	nebyla vydána novější edice, vysoký uživatelský komfort testu, velmi dobrá znalost testu, nedostatek jiných novějších testů inteligence na konkrétním pracovišti nebo absence proškolení, referenční test pro porovnání s výsledky jiných testů, výsledky korespondují se školní výkonností dítěte; motivuje děti ke spolupráci; využití s principy dynamické diagnostiky; možnost využití nejen pro sledování intelektového výkonu; vyhovující design testu; přispívá k plánování výukových postupů a zajišťování intervenčních programů, při identifikaci neobvyklých kognitivních profilů u dětí výjimečně nadaných i u dětí s problémy v učení; možnost vyčíst vliv rodiny; komplexnost metody; problém se zaškolením či vůbec vybavením novějšími alternativami; dobré vybavení pracovišť metodou, možnost kombinace s dalšími metodami pro objektivní závěry; využitelnost pro diferenciální diagnostiku; využitelnost verbální části u dětí se zrakovým postižením; u klientů s dysfázií (posouzení porozumění řeči a jejího aktivního používání)
SON-R	velmi kvalitní neverbální test, možnost využití u klientů s absencí verbálního porozumění či bez znalosti českého jazyka, využitelné u klientů se středně těžkou mentální retardací; u klientů s kombinovaným postižením a klientů s narušenou komunikační schopností
Stanford-Binetova inteligenční škála IV.	doplnění baterie testů u klientů s mentálním postižením, s velkým rozsahem postižení, od nízkého věku, u klientů se specifickými vzdělávacími potřebami; využity mohou být orientačně dílčí subtesty bez výpočtu z normy; kvalitativní práce u dětí se závažným handicapem; test méně motoricky náročný než SON-R a méně obtížný na pochopení instrukcí než IDS-P (vhodnější pro děti s nižším rozumovým nadáním); možnost využití obrázků v řečových subtestech; vhodné pro menší děti s krátkou dobou pozornosti nebo nemluvící či pro starší děti v pásmu středního či těžkého mentálního postižení; v pásmu střední mentální retardace ojedinelý; flexibilita u nejmenších dětí; příznivá reakce malých dětí na některé subtesty; dynamická diagnostika při kontrolním vyšetření, při diagnostice postižených více vadami; není novější edice; pružnost administrace; využití vybraných subtestů v kombinaci se SON-R u klientů s narušenou komunikační schopností; malá časová náročnost; rozlišení mezi střední a lehkou mentální retardací; rychlá administrace
Terman-Merrill	osvědčil se u klientů s mentálním postižením, rychlý test pro děti s krátkodobou pozorností; v situaci, kdy je vhodné využít hrové prvky; doplňkový test, rychlé orientační zhodnocení schopností dítěte; dynamická diagnostika při kontrolním vyšetření, při diagnostice postižených více vadami; srozumitelnost instrukcí pro klienty s mentálním postižením

Obdobně je v oblasti diagnostiky předpokládáno, že by měly být používány přednostně metody standardizované pro využití v ČR. V rámci převodu metod ze zahraničí je zpravidla řešena mimo samotného jazykového překladu také úprava podnětového materiálu tak, aby odpovídal realitám ČR. Dále by u diagnostických metod, kde je interpretace založena na testové normě, měla být při převodu vytvořena norma, která popisuje výkon v testu ve vztahu k cílové populaci v ČR.

Z tab. 28 je patrné, že využití metod nestandardizovaných v ČR je výrazně četnější u speciálně pedagogických center. Do odpovědi byly respondenty zahrnuty jak metody, jejichž původ i norma je v zahraničí, tak metody, kde je případná norma pouze lokální (vytvořená přímo na daném pracovišti), nebo i metody, které nejsou vybaveny normou vůbec. Jedná se např. o takové metody, kde je podnětový materiál vizuální či manipulační a má takovou povahu, že jej není nezbytné pro využití v ČR upravit – např. „figurky“ pro hru dětí

či „písmena“ ze znaků, které se překrývají s českou abecedou pro posouzení zraku. Dále se objevují v odpovědích respondentů také metody, které mají zahraniční podnětový materiál, ale českou normu a příručku.

TABULKA 28 | Používáte pouze standardizované diagnostické nástroje pro ČR? – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ

	PPP (%, n=97)	SPC (%, n=140)	PPP+SPC (%, n=18)
Ano	92,8	73,6	72,2
Ne	7,2	26,4	27,8

Skladba metod je ve shodě s již dříve uvedenými přehledy. Zdůraznit tak má smysl pouze některé odpovědi z otevřené otázky na takto užívané nestandardizované metody.

Ze skupiny metod pro diagnostiku smyslového vnímání byly uvedeny Tobii PCEye (sledování pohybu očí), vizuálně podpořená audiometrie (ověření funkce kompenzační pomůcky), Tactual profile (diagnostika hmatového vnímání), JIAS (individualizovaná auditivní stimulácia), In Sight (diagnostika zrakového vnímání), optotypy, materiály zrakových terapeutů. Z metod „lokálních“ jsou zmíněny vlastní materiály pro diagnostiku zrakového postižení.

Specifická oblast potřeb se týká diagnostiky *klientů s mentálním postižením*: zde jsou zmíněny metody SB IV., K-ABC, využití vývojových škál (např. škála Oseretzkého, Gesellova škála, Bayleyové škála), další materiály (260 cvičení Strassmeier). I zde se uplatňují vlastní materiály vytvořené na jednotlivých pracovištích. V oblasti diagnostiky *poruch autistického spektra* jsou uvedeny AAPEP, PEP-R, EHP (u posledních dvou metod však existují materiály v Č. J. k metodám). V oblasti diagnostiky *adaptivních kompetencí* je uvedeno např. využití vývojové verze metody vytvářené v NPI ČR (SPAS) nebo zahraniční metody DABS. Pro *diagnostiku žáků s OMJ* je uvedena zahraniční verze testů (WISC–V).

Další položky šetření sledovaly specificky užití dvou starších metod diagnostiky intelektu, a to WISC–III a PDW. Odpovědi dokládají, že WISC je stále metodou s četným užíváním v ŠPZ, zatímco PDW již bylo prakticky opuštěno.

TABULKA 29 | Používáte nástroj WISC–III? – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ

	PPP (%, n=98)	SPC (%, n=7,5)	PPP+SPC (%, 18)
Ano	98,0	92,5	100,0
Ne	2,0	7,5	0,0

Náhrada metody má v tomto případě charakter postupného zařazování jiných metod do užití. U testu WISC se pak může snižovat podíl situací, kdy je první metodou, kterou při testu intelektu pracovník využije, samotný test ale pracoviště nevyřazuje a dále jej užívá v některých situacích. Vzhledem k tomu, že většina respondentů metodu WISC zatím nenahradila, několik jednotlivých odpovědí k náhradě metody novými metodami není nezbytné podrobněji představovat.

Další otázka sledovala využívání testu PDW, který je považován za výrazně zastaralý (PDW rok vydání 1973, WISC–III rok vydání 2002). I tento test je někdy využíván, mírně častěji v SPC než v PPP. Zásadní pro případný závěr je ale způsob využití metody, nikoliv samotná skutečnost jejího užívání (např. zda jsou užívány všechny části, pro jaký závěr jsou využity normy apod.). Náhrada tohoto nástroje, kde je užíván, je logicky ve WISC–III, dále pak majoritně metodami pro mladší děti IDS, IDS-P, SON-R, ostatní metody z oblasti diagnostiky intelektu jsou zmiňovány pouze okrajově. Někteří respondenti metodu PDW v praxi nikdy neužívali.

TABULKA 30 | Používáte nástroj PDW? – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ

	PPP (%, n=98)	SPC (%, n=7,5)	PPP+SPC (%, 18)
Ano	4,0	6,7	0,0
Ne	95,9	93,3	100,0

3.5.3 Volba metod pro vybraná diagnostická zadání

V dalším segmentu dotazníku sledují položky nejčastější volbu metod („tři nejčastěji používané diagnostické nástroje“) v některých významných diagnostických okruzích. Výsledky pochopitelně do značné míry korespondují s preferencemi zařízení při volbě metod v rozvojovém programu a s výčtem nejčastěji užívaných metod v části 3. 5. 1. Komentáře se proto soustředí zejména na případné odlišnosti od již představených zjištění. Vybrané diagnostické okruhy pak byly v této části doplněny položkami zaměřenými na zkoumání dalších, pro metodické vedení ŠPZ významných aspektů – např. možnosti náhrady zastarávajících metod nebo činnosti ŠPZ v dané oblasti.

Při kódování odpovědí bylo postupováno jinak než v části 3. 3 – jestliže respondenti šetření uvedli využití metody zařazené v jiných oblastech diagnostiky, nebyla metoda do dané výchozí části započítána, na souběh se sledováním dané metody v jiné diagnostické oblasti pouze upozorňujeme. Má to i ten důvod, že některé metody byly v šetření zařazeny do více oblastí diagnostiky. V tomto segmentu je tak prezentováno zejména to, jak respondenti sami vnímají zacílení a využitelnost metod v jednotlivých diagnostických oblastech.

3.5.3.1 Diagnostika intelektového výkonu

Zjištění v této části korespondují relativně výrazně se zjištěními v již prezentovaných částech testu.⁴ Ještě jednou zdůrazněme, že položky sledují nejčastější tři volby, tj. v podstatě mapují, jak často jsou metody „metodami první volby“ u jednotlivých diagnostických zakázek. Nevypovídají tak o samotném užití v případném dalším pořadí.

Lze zdůraznit, že PPP a SPC postupují diferencovaně – např. s ohledem na využití starších testů (Stanford-Binetova inteligenční škála IV.), neverbálních testů (SON-R), využití krátkých testů vhodných pro diagnostiku v kontextu kariérového poradenství či screening (IST 2000 R, KIT).

Využití starších testů jako některé z metod první volby (VIT, Kohsovy kostky) je konstatováno u velmi malého počtu respondentů. Přetrvává četné využití metody WISC–III, které již bylo komentováno. Lze upozornit na výrazně menší využívání metod WJ (IE) a WJ IV u SPC, kde pro část klientů může být metoda náročná, a zařízení zřejmě naráží také na větší obtíže při zavedení nových metod např. v souvislosti s malými úvazky psychologů v těchto zařízeních. Doplněna respondenty byla ve větším počtu metoda CAS 2, v jednotlivých případech Vídeňský maticový test. Několikrát se objevila také odpověď, že na daném pracovišti není diagnostika intelektu zajišťována (na pracovišti nepůsobí psycholog).

⁴ Na rozdíl od předchozích částí dotazníku vnáší tento segment rozdělení metody WJ na vydání WJ II a WJ III. Na českém trhu byla vydána tzv. Mezinárodní edice WJ ve dvou vydáních, v roce 2003 a v roce 2006. Obě tyto edice vychází ze zahraničního vydání Woodcock Johnson III. Tato část je tak interpretačně ne zcela jasná a byť jsou obě položky prezentovány odděleně, pro řadu respondentů mohou představovat shodnou metodu, kterou respondenti v jiných částech šetření označili WJ IE. Vypuštěny ze všech tabulek v této části zprávy byly metody, jejichž využití neдекlaruje ani jeden respondent, přestože byly zařazeny do položek šetření.

TABULKA 31 | Uved'te tři nejčastěji používané diagnostické nástroje pro diagnostiku intelektového výkonu – podíl respondentů (v %) s kladnou volbou u nástroje, dle typu ŠPZ

Nástroj	PPP (%, n=97)	SPC (%, n=135)	PPP+SPC (%, n=18)
Wechslerova inteligenční škála pro děti – WISC-III	88,7	83,7	94,4
Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let (IDS)	71,1	55,6	55,6
Test struktury inteligence I-S-T 2000 R	22,7	1,5	11,1
Woodcock-Johnson III (IE)	21,7	3,7	16,7
Wechslerova inteligenční škála pro dospělé – WAIS-III	17,5	14,8	16,7
Woodcock-Johnson IV	14,4	4,4	0,0
SON-R 2 ½ - 7 – neverbální inteligenční test	13,4	62,2	44,4
Woodcock-Johnson II (IE)	11,3	15,6	27,8
Krátký inteligenční test – KIT	11,3	4,4	0,0
Cattellův test fluidní inteligence (CFT 20-R)	6,2	3,0	0,0
Intelligenční a vývojová škála pro předškolní děti (IDS-P)	5,2	10,4	0,0
Váňův inteligenční test – VIT	3,1	1,5	0,0
Ravenovy progresivní matrice	2,1	3,7	0,0
Terman-Merrill – III. revize	1,0	1,5	0,0
Kohsovy kostky	1,0	0,0	0,0
Stanford-Binetova inteligenční škála – IV. revize	0,0	17,0	16,7
Pražský dětský Wechslerův test (PDW)	0,0	2,2	0,0
<i>Jiné diagnostické metody v této kategorii</i>	7,2	8,2	16,7

3.5.3.2 Vývojová diagnostika

V oblasti vývojové diagnostiky je nejčastěji uváděnou metodou kresba lidské postavy, následovaná aktuálními testy v oblasti speciálně pedagogické diagnostiky a diagnostiky kognitivních schopností. Na prvních místech se objevují testy spjaté s motorickými schopnostmi (OTDP, MABC-2). Výrazně čtenější využití u SPC vykazují vývojové škály i diagnostická příručka Diagnostika a edukace dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením (Hanák). Zřetelné u SPC je tak využití metod pro diagnostiku v raném věku a u klientů se zdravotním postižením obecně. Potěšující je využívání metod dynamické diagnostiky.

TABULKA 32 | Uved'te tři nejčastěji používané diagnostické nástroje – vývojová diagnostika – podíl respondentů (v %) s kladnou volbou u diagnostického nástroje, dle typu ŠPZ

Nástroj	PPP (%, n=96)	SPC (%, n=134)	PPP+SPC (%, n=18)
Kresba lidské postavy	84,4	72,4	94,4
Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová, Šmardová)	66,7	58,2	72,2
Diagnostická baterie kognitivních procesů	37,5	17,2	33,3
Orientační test dynamické praxe	27,1	9,7	22,2
ACFS – Dynamická diagnostika kognitivních funkcí u dětí	15,6	14,9	5,6
TOMAL-2	9,4	6,0	11,1
MABC-2 – Test motoriky pro děti	8,3	9,7	5,6
Gesellovy vývojové škály	7,3	27,6	5,6
Vývojová škála Bayleyové	4,2	11,9	16,7
Portage projekt	1,0	4,5	5,6
Diagnostika (...) dětí a žáků s těžkým zdrav. postiž. (Hanák)	0,0	13,4	11,1
LPAD	0,0	3,0	0,0
Škála Oseretzského	0,0	1,5	0,0
<i>Jiné metody v této kategorii</i>	9,4	13,4	0,0

Z metod doplněných v této oblasti diagnostiky, sledovaných paralelně v jiných oblastech, se objevily IDS (4×), IDS-P (5×), SON-R (3×), Orientační test školní zralosti (1×). Nově do této části byly doplněny Edukačně hodnotící profil v některé z verzí (6×), 260 cvičení Strassmeier (2×), PEP-R (2×), baterie K-ABC (1×), baterie AAPEP (1×), Zkouška laterality (1×). Poprvé byla v šetření uvedena Vývojová škála Thorové (1×) a Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb: Diagnostické domény pro žáky s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním (1×). V jednotlivých případech bylo opět uvedeno, že zařízení tuto diagnostiku nezajišťuje.

3.5.3.3 Testy školní zralosti a připravenosti a odklady školní docházky

Nejčastěji využívané metody jsou kombinací aktuálně vydaných i již tradičních klasických metod. U SPC lze upozornit na čtenější užití Klokana kufru coby komplexní diagnostické metody, která využívá rozsáhlé interakce s testovaným dítětem.

TABULKA 33 | Uved'te tři nejčastěji používané diagnostické nástroje – testy školní zralosti/připravenosti – podíl respondentů (v %) s kladnou volbou u diagnostického nástroje, dle typu ŠPZ

Nástroj	PPP (%, n=97)	SPC (%, n=137)	PPP+SPC (%, n=18)
Diagnostika školní připravenosti (PPP Brno)	73,2	46,7	61,1
MaTeRS	55,7	55,5	77,8
Edfeldtův reverzní test	54,6	32,1	61,1
Orientační grafický test školní zralosti (Kern – Jirásek)	46,4	35,0	44,4
Test obkreslování (Matějček, Vágnerová)	24,7	14,6	5,6
Klokanaův kufr	14,4	61,3	22,2
Zkouška znalostí předškolních dětí ZZPD (Matějček)	11,1	13,9	5,6
Orientační test dynamické praxe (Míka)	4,1	1,5	0,0
Dynamické vyšetření dětí předšk. a ml. škol. věku (Tzurriel)	1,0	0,7	0,0
MABC-2 – Test motoriky pro děti	0,0	5,8	0,0
<i>Jiné diagnostické nástroje v této kategorii</i>	5,2	5,1	5,6
<i>Uvedenou diagnostiku nerealizujeme</i>	0,0	2,2	0,0

Naprostá většina zařízení diagnostiku v této oblasti realizuje. Doplněny mezi jiné metody např. Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová) (4×), po jednom dále Test rizika poruch čtení a psaní, Předcházíme poruchám učení, SON-R a IDS-P. Zmínit lze uvedení metody *iSophi*, rozvíjené v PPP Step, která se v šetření objevuje poprvé.

Odklady školní docházky jsou diskutovaným tématem – zvažováno je, nakolik a za jakých okolností je školní odklad sám o sobě vhodnou podporou dítěte a zda nejsou odklady školní docházky v ČR nadužívány, a to i ve srovnání s jinými státy. Rozvojový program pro vybavení ŠPZ diagnostickými nástroji zmínil explicitně snahu snížit podíl přiznávaných školních odkladů inovací diagnostických metod jako jeden z cílů, proč byl vyslán.

Z tohoto důvodu byly zařazeny doplňkové otázky sledující téma odkladů školní docházky. Výrazné rozdíly v počtu žádostí mezi PPP a SPC vyplývají z existence velkých pracovišť u PPP a specializace na tuto službu u běžné populace bez zdravotních znevýhodnění (tab. 34, tab. 35).

TABULKA 34 | Kolik žádostí o doporučení s odkladem povinné školní docházky jste za školní rok 2020/2021 posuzovali? – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ

Počet žádostí	PPP (%, n=91)	SPC (%, n=134)	PPP+SPC (%, n=18)
0	1,0	2,1	0,0
1–10	1,0	26,1	0,0
11–20	0,0	12,7	5,6
21–50	6,1	28,2	16,7
51–100	14,1	12,0	11,1
101–200	20,2	8,5	11,1
201–500	34,3	3,5	33,3
501–1 000	10,1	1,4	5,6
Více než 1 000	13,1	5,6	16,7

TABULKA 35 | Kolik žádostí o doporučení s odkladem povinné školní docházky jste za školní rok 2020/2021 posuzovali? – popisné statistiky dle typu ŠPZ

Popisné statistiky žádostí o odklad PŠD	PPP (n=91)	SPC (n=134)	PPP+SPC (n=18)
Minimum	0	0	14
Průměr	362	53	446
Směrodatná odchylka	535	85	572
Medián	229	26	258
Maximum	3 896	557	62

V zobrazených statistikách se může projevit zodpovězení jak na úrovni zařízení jako celku (ředitel), tak i na úrovni jednotlivých pracovišť (vedoucí), pravděpodobně se v datech v určitém rozsahu projevuje i nepozornost při vyplňování (záměna počtu místo podílu žádostí, kterým nebylo vyhověno). Některá zařízení odpověď na podíly žádostí, kterým nevyhověli, vůbec neuvedla.

V každém případě interpretačně významnější než počty žádostí o doporučení s odkladem školní docházky jsou rozdíly v podílech žádostí, kterým nebylo vyhověno. Z dat je zřetelné, že v SPC je žádostem o odklad vyhověno častěji (viz tab. 36 a tab. 37). To je pochopitelné vzhledem ke klientele speciálně pedagogických center.

Z hlediska metodické podpory segmentu ŠPZ a školství jako celku by bylo dále vhodné blíže zkoumat, jakým způsobem je poskytována podpora v období odkladu školní docházky, a to u klientů jak PPP, tak SPC (např. jak velký prostor mají ŠPZ pro podporu v tomto období, u jakého podílu žáků je samotný odklad spjatý s docházkou do MŠ jediným opatřením, využití dalších intervenčních možností – edukačně stimulačních skupin, přípravných tříd aj.).

TABULKA 36 | Odhadnete, jaký je podíl případů, ve kterých jste k žádosti rodičů nevydali doporučení s odkladem povinné školní docházky? – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ

Podíl případů	PPP (%, n=84)	SPC (%, n=119)	PPP+SPC (%, n=17)
0	2,4	52,9	11,8
1–5	16,7	21,9	23,5
6–10	27,4	8,4	17,7
11–20	19,1	5,0	11,8
21–50	23,8	9,2	35,3
51–100	10,7	2,5	0,0

TABULKA 37 | Odhadnete, jaký je podíl případů, ve kterých jste k žádosti rodičů nevydali doporučení s odkladem povinné školní docházky? – popisné statistiky dle typu ŠPZ

Popisné statistiky nevydání doporučení s odkladem (odhad)	PPP (n=84)	SPC (n=119)	PPP+SPC (n=17)
Minimum	0,0	0,0	0,0
Průměr	22,1	8,2	16,7
Směrodatná odchylka	21,1	18,1	15,3
Medián	15,0	0,0	10,0
Maximum	90,0	100,0	50,0

Dominantními důvody uváděnými PPP pro odklad školní docházky jsou celková nezralost, logopedické vady a poruchy řeči, obtíže se soustředěním a adaptací, grafomotorické obtíže a případně celkový opožděný vývoj řeči. U SPC má ve srovnání s PPP vyšší význam opoždění vývoje řeči a také zdravotní znevýhodnění/postižení.

TABULKA 38 | Jaké jsou tři nejčastější důvody, pro které jste vydali doporučení odkladu povinné školní docházky? – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ

Podíl případů	PPP (%, n=83)	SPC (%, n=119)	PPP+SPC (%, n=17)
Celková nezralost	83,1	79,0	94,1
Logopedické vady a poruchy řeči	51,8	42,0	41,2
Psychika – adaptace, soustředění	39,8	19,3	35,3
Grafomotorika	38,6	21,0	29,4
Celkový opožděný vývoj řeči	26,5	47,9	29,4
Sociální nezralost	21,7	16,0	5,9
Pracovní návyky	19,3	3,4	17,7
ADHD	6,0	5,9	5,9
Zdravotní postižení/znevýhodnění	1,2	44,5	17,7
Somatické problémy	1,2	5,0	5,9
Nezralost z důvodu sociokulturního zázemí	7,2	4,2	5,9

Několik jednotlivých zařízení doplnilo další důvody pro odklady, např. konkrétní zdravotní znevýhodnění, nerovnoměrný či opožděný psychomotorický vývoj, pracovní nezralost, percepční nezralosti v zrakové a sluchové oblasti. Většina pracovišť udává, že při rozhodování o odkladech školní docházky se opírá též o vyjádření mateřské školy.

TABULKA 39 | Zohledňujete při rozhodování o doporučení odkladu povinné školní docházky vyjádření mateřské školy k připravenosti dítěte na povinnou školní docházku? (hodnocení se opírá o pedagogickou diagnostiku po dobu docházky dítěte do mateřské školy) – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ

	PPP (%, n=83)	SPC (%, n=118)	PPP+SPC (%, n=16)
Ano	97,6	98,3	100,0
Ne	2,4	1,7	0,0

3.5.3.4 Posouzení vývoje řeči a jazyka, fonologie a sluchového vnímání

Diagnostika v této oblasti zřetelně spoléhá velmi často na klasické metody prof. Matějčka a další. Výraznější využití u SPC má Token test a Hodnocení fonematického sluchu (Škodová, Michek, Moravcová).

TABULKA 40 | Uveďte tři nejčastěji používané diagnostické nástroje – metody sloužící k posouzení vývoje řeči a jazyka, depistáž vad řeči, fonologie a sluchového vnímání – podíl respondentů (v %) dle druhu ŠPZ

Podíl případů	PPP (%, n=95)	SPC (%, n=134)	PPP+SPC (%, n=18)
Zkouška sluchové analýzy a syntézy (Matějček)	84,2	47,8	88,9
Zkouška sluchové diferenciacie (Matějček)	79,0	48,5	88,9
Artikulační neobratnost a specifické asimilace (Matějček)	40,0	16,4	38,9
Zkouška jazykového citu (Žlab)	33,7	18,7	11,1
Baterie testů fonologických schopností (BTFS)	9,5	14,9	11,1
TOKEN Test	7,4	32,1	5,6
Obrázkově-slovníková zkouška	3,2	4,5	0,0
Hodnocení fonemického sluchu u předšk. dětí (Škodová...)	2,1	14,2	0,0
Heidelberský test vývoje řeči (H-S-E-T)	1,1	11,2	5,6
Receptivní slovník & Opakování vět	0,0	9,7	0,0
Bayleyové stand. stupnice dětského vývoje (J. Koch)	0,0	1,5	0,0
Vytváření příběhů – verbální test tvořivosti	0,0	2,2	0,0
Test sluchové analýzy pro předškolní děti (Eisler, Mertin)	0,0	0,8	0,0
<i>Jiné diagnostické nástroje v této kategorii</i>	12,6	20,2	27,8
<i>Uvedenou diagnostiku nerealizujeme</i>	6,3	11,9	5,6

Zařízení v této diagnostické oblasti uvádí velmi časté doplnění dalších diagnostických metod. Jednalo se např. o Diagnostiku jazykového vývoje (Seidlová Málková, Smolík) (13×), o řadu metod Bednářové, např. o Diagnostiku schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní (8×), Diagnostiku dítěte předškolního věku (6×), Diagnostiku školní připravenosti (6×), případně subtesty z těchto metod bez upřesnění konkrétní metody (6×). V menším či jednotlivém počtu případů jsou doplněny jazykově zaměřené subtesty komplexnějších metod (IDS, IDS-P, WISC), přístrojové metody (VRA, Tobii PCEye), další metody (MaTeRs, Orientační test verbálního myšlení - Jirásek, Logografie – zvukomalebná slova, Klokanovy kapsy, Jazyk a řeč - Montanex, metody projektu UPOL - IGA – bez bližšího upřesnění).

3.5.3.5 Diagnostika poruch autistického spektra

Diagnostika v této oblasti je realizována méně než polovinou zařízení. Nejširší využití mají screeningové metody (CARS-2, DACH, CARS). Vyšší využití u SPC má metoda EHP. Poměrně často byla respondenty doplněna aktuální screeningová metoda CAST (11×), zařízení dále uvedla již zmíněné metody Brief (2×), PEP-R (3×). Nově se v šetření objevila ASAS – Australská škála Aspergerova syndromu (2×), M-CHAT (1×) subtest ABC z metody ASIEP-2. V oblasti PAS tak mají v současnosti význam i zahraniční diagnostické metody, s různým stavem převodu do českého prostředí.

TABULKA 41 | Uveďte tři nejčastěji používané diagnostické nástroje – diagnostika PAS (kromě vývojových škál a inteligenčních testů) – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ

Podíl případů	PPP (%, n=88)	SPC (%, n=134)	PPP+SPC (%, n=18)
Posuzovací škála dětského autismu CARS2	36,4	34,3	66,7
DACH, Dětské autistické chování (Thorová)	14,8	16,4	33,3
Škála dětského autistického chování CARS	13,6	9,7	22,2
Edukačně hodnotící profil dítěte s PAS (EHP)	10,2	29,1	38,9
CHAT, Checklist for Autism in Toddlers (S. Baron-Cohen)	2,3	3,7	5,6
ADOS, Autism Diagnostic Observation Schedule (Lord)	1,1	2,2	5,6
ADI-R, Autism Diagnostic Interview-Revised (Lord, Rutter)	1,1	0,0	0,0
<i>Jiné diagnostické nástroje</i>	9,1	9,7	16,7
<i>Uvedenou diagnostiku nerealizujeme</i>	55,7	51,5	22,2

3.5.3.6 Diagnostika poruch pozornosti a aktivity

Metody využívané v této oblasti představují opět kombinaci jak nových (aktuálních) metod (Posuzovací škála ADHD IV, Conners 3 Barevný test cesty), tak již dříve vydaných metod (Číselný čtverec, TMT II., d2-R, Test koncentrace pozornosti). S výjimkou Barevného testu cesty pro děti uvádí respondenti čtenější užití u PPP, ze SPC více než 40 % respondentů uvádí, že v dané diagnostické oblasti činnosti nerealizují.

TABULKA 42 | Uved'te tři nejčastěji používané diagnostické nástroje – diagnostika poruch pozornosti a aktivity – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ

Podíl případů	PPP (%, n=96)	SPC (%, n=134)	PPP+SPC (%, n=18)
Číselný čtverec	51,0	21,6	16,7
Posuzovací škála ADHD IV	58,3	17,2	66,7
Test cesty – TMT II. vydání	47,9	11,9	44,4
d2-R	42,7	14,9	16,7
Rey-Osterriethova figura	37,5	20,9	33,3
Barevný test cesty pro děti	15,6	20,2	11,1
Conners 3	13,5	10,5	22,2
Test koncentrace pozornosti	9,4	9,0	5,6
Disjunktivní reakční čas	1,0	0,8	5,6
<i>Jiné diagnostické nástroje v této kategorii</i>	10,4	10,5	5,6
<i>Uvedenou diagnostiku nerealizujeme</i>	0,0	44,0	11,1

Nejčastěji doplňovanou metodou byla škála exekutivních schopností Brief (9×), několikrát CAS 2 (3×), část respondentů uvádí využití klinického pozorování při diagnostice jinými metodami, z těch jsou uvedeny jednotlivě IDS, WISC–III, SON-R, TOMAL 2, uvedena je metoda rozhovoru, jednou analýza kresebného projevu.

3.5.3.7 Diagnostika specifických poruch učení

Oblast diagnostiky SPU je označena za nerelevantní přibližně 1/3 respondentů z SPC. Využity jsou velmi významně některé již starší metody (Novák, 1997 a 1994), zkouška čtení (Matějčiček), prosazují se ale také metody novější (tzv. DiB, BDTG2, Dismas). Nejčteněji doplněnou metodou byla Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob (Cimlerová a kol.) (5×).

TABULKA 43 | Uved'te tři nejčastěji používané diagnostické nástroje – diagnostika specifických poruch učení – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ

Podíl případů	PPP (%, n=96)	SPC (%, n=135)	PPP+SPC (%, n=18)
Diagnostika vývojových poruch učení II. vydání (J. Novák)	60,4	16,3	50,0
Diagnostika schopností a doved. v oblasti čtení a psaní (...)	53,1	37,8	55,6
Zkouška čtení (Matějčiček)	33,3	20,7	55,6
Diagnostika matematických schopností a dovedností (...)	30,2	27,4	16,7
Baterie diag. testů gramotností pro žáky 6. až 9. roč. ZŠ	20,8	8,9	16,7
Diagnostika vývojových poruch učení I. vydání (J. Novák)	17,7	14,1	5,6
Diagnostika struktury matematických schopností (DISMAS)	16,7	11,1	27,8
Rey-Osterriethova komplexní figura (Košč, Novák)	16,7	7,4	5,6
Baterie diag. testů gramotnostních dov. 2. až 5. roč. ZŠ	11,5	5,9	11,1
Barevná kalkule (J. Novák)	9,4	1,5	0,0
Test rizika poruch čtení a psaní (Švancarová, Kucharská)	6,3	13,3	5,6
DysTest	4,2	1,5	0,0
Deficity dílčích funkcí (B. Sindelar)	3,1	8,9	5,6
BRIEF – Škála hodnocení exekutivních funkcí u dětí	1,0	4,4	0,0
Neuropsychologická baterie (...) čísel a počítání – ZAREKI	1,0	0,0	5,6
<i>Jiné diagnostické nástroje v této kategorii</i>	9,4	4,4	0,0
<i>Uvedenou diagnostiku nerealizujeme</i>	0,0	34,8	11,1

3.5.3.8 Diagnostika poruch chování a další oblasti z etopedické problematiky

V této oblasti byly sledovány metody vhodné pro diagnostiku nespecifických poruch chování, včetně metod zaměřených na vztahy v rodině, styly výchovy, projektivní metody, otázky zaměřené na úzkostnost či depresivní symptomatiku apod. Odpovědi respondentů na zásadní rozdíl mezi PPP a SPC v tom, nakolik je vůbec tato poradenská oblast v zařízeních řešena.

Z metod doplněných v této části lze uvést Brief (6×), PROS – profil osobnosti (2×), Test rodinného zázemí (1×), TCYS – hodnocení traumatických symptomů (1×), dotazník stylu výchovy v rodině (Čáp, 1×), projektivní metody obecně (zmiňovány konkrétně byly Nedokončené věty, ROR, Projektivní interview, Kresba rodiny, Test ruky, TAT, karty B-Creative). Více respondentů uvedlo klasické klinické metody (rozhovor, pozorování, anamnéza vč. informací např. ze školy). Uveden byl 1× sémantický diferenciál, za problematiku je považováno využití Luscherovy klinické diagnostiky (1×).

TABULKA 44 | Uved'te tři nejčastěji používané diagnostické nástroje – diagnostika specifických poruch učení – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ

Podíl případů	PPP (%, n=96)	SPC (%, n=134)	PPP+SPC (%, n=18)
Kresba stromu	49,0	12,7	55,6
Conners 3	22,9	9,0	22,2
Piers-Harris 2	37,5	3,7	22,2
Osobnostní dotazník pro děti B-JEPI	36,5	6,7	27,8
Škála měření úzkosti a úzkostlivosti u dětí (ŠAD-R)	32,3	7,5	22,2
Sebeuposuzovací škála dětské depresivity CDI	34,4	5,2	5,7
Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let	12,5	1,5	27,8
CATO	7,3	2,2	5,6
MSCEIT – Test emoční inteligence	3,1	2,9	0,0
Dotazník sociální opory u dětí a dospívajících	2,1	1,5	0,0
Škála klasického strachu (...) anxiety a trémy – KSAT	3,1	2,2	0,0
Zulligerův projektivní test	1,0	1,5	0,0
Dotazník rodičovského přijetí-odmítnutí PARQ/Control	2,1	0,0	0,0
<i>Jiné diagnostické nástroje v této kategorii</i>	16,7	3,7	27,8
<i>Uvedenou diagnostiku nerealizujeme</i>	5,2	74,6	11,1

V případě diagnostiky sociálního či kulturního znevýhodnění je dobrým signálem, že většina zařízení se k diagnostice v této oblasti „hlásí“, a to i u SPC. Dále respondenti uvedli postupy provázané poměrně významně s prvky již zmiňovanými v šetření pro volbu respondentů: anamnéza (3×), konzultace s neziskovými organizacemi v regionu (1×), využití vlastního dotazníku (2×), kvalitativní analýza testových profilů poukazující na vliv jazykové a kulturní odlišnosti (1×). K diskusi je uvedení metod posouzení adaptivních kompetencí (4×) – může naznačit opoždění vývoje některé dovednosti či specifické obtíže v některé z oblastí, které se sociálním znevýhodněním souvisí. Spíše dobrým signálem je méně časté využití konzultací s OSPOD: sociální znevýhodnění je relevantní i u řady dětí či rodin, které ještě s OSPOD nemají žádný kontakt, přílišné spoléhání na tento postup by tak vedlo k přehlédnutí řady klientů, u kterých ze sociálního znevýhodnění vyplývají významné potřeby ve vzdělávání.

TABULKA 45 | Uved'te tři nejčastěji používané nástroje nebo metody při diagnostice sociálního či kulturního znevýhodnění – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ

	PPP (%, n=96)	SPC (%, n=136)	PPP+SPC (%, n=18)
Pohovor	95,8	82,4	100,0
Získávání informací ze školy	91,7	73,5	100,0
Získávání informací z OSPOD	13,5	13,2	50,0
Pozorování	79,2	69,9	44,4
<i>Jiné diagnostické nástroje v této kategorii</i>	7,3	5,9	0,0
<i>Uvedenou diagnostiku nerealizujeme</i>	3,1	16,9	0,0

Oblast profesního poradenství je reprezentována výrazně častěji v činnosti PPP, byť i u SPC lze uvažovat, že má (u klientů se zdravotním znevýhodněním) významné místo, vzhledem k omezením, která mohou znevýhodnění přinášet profesnímu životu klientů. V oblasti došlo k velmi četnému doplnění dalších metod – konkrétně z metod zjišťování zájmů a vhodného povolání DVP (65×), Test struktury zájmů AIST-R (13×), Test hierarchie zájmů (Černý, Smékal) (9×), Test profesních zájmů BIT II (22×), dále Dotazník zájmového zaměření, Test profesionálního typu, Schuhfriedův Vídeňský dotazník zájmů, Zájmový dotazník k volbě budoucího povolání, další dotazníky RIASEC. Z testů inteligence byl uveden Test struktury inteligence IST 2000 R (35×), dále méně často ISA, CAS, WJ, WISC, TIP, VIT, KIT. Z testů osobnosti byly uvedeny metody založené na pětifaktorovém modelu osobnosti (NEO-PI-R, NEO-FFI), Dotazník typologie osobnosti, HSPQ, B-JEPI. Řada metod byla uvedena jen obecně, pojmenováním kategorie, objevují se také klinické metody (rozhovor, pozorování, anamnéza a informace dalších osob), projektivní metody (kresba stromu, nedokončené věty, karty s příběhy). Z metod považovaných za méně problematické se mimo metod zastaralých či zastarávajících objevil 1× dotazník MBTI. Uveden byl několikrát Dotazník stylu učení.

TABULKA 46 | Uved'te tři nejčastěji používané diagnostické nástroje – diagnostika profesní profilace – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ

	PPP (%, n=92)	SPC (%, n=133)	PPP+SPC (%, n=18)
Obrázkový test profesní orientace (OTPO)	22,8	19,6	44,4
Orientační zkouška profesní orientace (Smékal)	22,8	6,0	11,1
S-test	3,3	3,0	0,0
<i>Jiné diagnostické nástroje v této kategorii</i>	77,2	42,1	83,3
<i>Uvedenou diagnostiku nerealizujeme</i>	7,6	42,9	0,0

Obdobná jako v předchozí oblasti byla situace u nástrojů v oblasti diagnostiky osob s omezenými jazykovými schopnostmi. Poměrně značný podíl zařízení jak v PPP, tak v SPC, doplňují další metody mimo těch, které byly v šetření stanoveny jako výchozí. Zároveň výrazně častěji jsou to respondenti z SPC, kteří tuto diagnostiku nerealizují. Z testů inteligence byly respondenty doplněny CFT 20-R, WISC (případně jen vybrané části), CAS-2, S-B IV, Ravenovy testy, Bomat, KIT, zahraniční verze WISC. V oblasti testů kognitivních schopností a vývoje pak dynamická metoda ACFS, Klokanův kufr, Leiterova škála, Hiskey Nebraska. Pro diagnostiku jazykového vývoje byly nejčastěji doplněny testy organizace Meta, jednotlivě pak např. Diagnostika jazykového vývoje, TRS/OPAV, MABEL.

TABULKA 47 | Uved'te tři nejčastěji používané diagnostické nástroje u žáků z odlišného kulturního prostředí (s omezenými jazykovými znalostmi českého jazyka) – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ

	PPP (%, n=96)	SPC (%, n=136)	PPP+SPC (%, n=18)
IDS, IDS-P	71,9	45,6	72,2
SON-R 2½-7	69,8	60,3	94,4
Woodcock Johnson (<i>bez upřesnění vydání</i>)	41,7	26,5	44,4
<i>Jiné diagnostické nástroje v této kategorii</i>	51,0	22,1	33,3
<i>Uvedenou diagnostiku nerealizujeme</i>	5,2	27,2	5,6

Respondenti nepovažují všechny diagnostické oblasti za dostatečně pokryté a uvádí některé z oblastí, kde by bylo vhodné doplnění dalších metod. Tyto oblasti dobře korespondují s tím, co bylo uvedeno již v předchozích částech šetření (důvody pro využití starších metod, využití metod nestandardizovaných pro ČR, doplnění dalších metod užívaných respondenty, pořízení metod z rozvojového programu).

TABULKA 48 | Existuje podle vás oblast, pro jejíž diagnostiku je nedostatek vhodných diagnostických nástrojů? – nejčastější odpovědi respondentů

Oblast
SPU pro 2. stupeň ZŠ
Děti s poruchami autistického spektra
Děti s OMJ
Klienti s mentálním postižením
Sociokulturní znevýhodnění
Klienti se sluchovým postižením

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '4' with a black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

4

Doporučovaná podpůrná opatření

4 DOPORUČOVANÁ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

4.1 Žáci se specifickými poruchami učení

Žáci se specifickými poruchami učení představují vůbec nejčetnější skupinu žáků se zdravotním znevýhodněním v základním vzdělávání (MŠMT, 2021). V souvislosti s tím je relevantní otázka, jaká podpůrná opatření jsou u těchto žáků preferována v systému školského poradenství. Klienti s poruchami učení jsou primárně v péči pedagogicko-psychologických poraden. V SPC je klientům s poruchami učení poskytováno poradenství doplňkově, v případě kombinací poruch učení s některým dalším znevýhodněním. Dotazování se zaměřilo na péči u klientů ve 2. a 3. stupni PO.

4.1.1 Opatření s podmíněnou normovanou finanční náročností

Odpovědi respondentů naznačují odlišný přístup PPP a SPC, a to zejména u žáků na prvním stupni základní školy. Zatímco u PPP vždy výrazně převažuje volba opatření z druhého stupně⁵ PO, u SPC jsou na prvním stupni základní školy čtenější volbou opatření ve 3. stupni PO. Na dalších stupních pak všechna zařízení se stále vyšší četností volí 2. stupeň PO a se stále nižší četností 3. stupeň PO. To pravděpodobně souvisí s tím, že podpora již byla poskytnuta, znevýhodnění je již redukováno či kompenzováno, postupně klesá závažnost opatření, která je nezbytné doporučit, zvyšuje se také samostatnost osoby a její schopnost vyrovnat se s nepříznivými důsledky zdravotního znevýhodnění. U vyšších stupňů vzdělávání klesal počet respondentů, kteří se k otázce poskytování péče dané kategorii klientů vyjádřili.

TABULKA 49 | Vybte kategorii podpůrných opatření, v rámci které nejčastěji doporučujete žákům se specifickými poruchami učení konkrétní postupy s podmíněnou normovanou finanční náročností – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou v dané kategorii

U specifických poruch učení	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP	SPC	PPP+SPC	PPP	SPC	PPP+SPC
Na 1. stupni ZŠ (PPP n=94, SPC n=56, PPP+SPC n=14)	92,6	33,9	100,0	22,3	69,6	7,1
Na 2. stupni ZŠ (PPP n=87, SPC n=54, PPP+SPC n=13)	95,4	64,8	92,3	16,1	37,0	7,7
Na SŠ (PPP n=69, SPC n=39, PPP+SPC n=13)	100,0	82,1	92,3	5,8	20,5	7,7

V tab. 49 je pro ty stupně PO, které respondenti považovali za relevantní, označena preference volby opatření s podmíněnou normovanou finanční náročností. Lze tak uvažovat, jaký typ opatření respondenti v daných kategoriích upřednostňují. Na této tabulce je vhodné ilustrovat, že počty respondentů vyjadřujících se k těmto položkám byly ovlivněny tím, v jaké kategorii převážně poskytují podpůrná opatření doporučená těmto klientům (vyšší počet respondentů SPC ve 3. stupni PO a naopak nižší počet respondentů PPP ve 3. stupni), a někdy jsou velmi nízké (zde např. údaj o zařízení PPP+SPC ve 3. stupni PO reprezentuje jediného respondenta).

Nejčetněji doporučeným opatřením na 1. stupni ZŠ je v obou sledovaných stupních PO Předmět speciálně pedagogické péče, následovaný s o něco menší frekvencí Speciálními učebnicemi a speciálními učebními pomůckami. Nabídka kompenzačních pomůcek určených klientům se SPU je ve vyhlášce 27/2016 Sb. relativně malá, čtenější využití této kategorie u SPC je tak srozumitelné (souběhy s dalšími znevýhodněními). Asistent pedagoga je dle údajů respondentů u klientů se SPU v některých případech doporučován, zde častěji u PPP. Lze předpokládat, že se jedná zejména o tzv. sdíleného asistenta pedagoga. Využití dalších kategorií personálních podpor není příliš čtené.

⁵ Dotazník umožnil respondentům volit v této části v obou kategoriích, tedy jak 2., tak 3. stupně PO. Zároveň neuváděl vyšší stupně, relevantní pro klienty se závažnějším zdravotním znevýhodněním. Někteří respondenti ze SPC v komentářích k šetření v této souvislosti upozornili, že pro ně je častější volba od 3. stupně PO, ale také ve čtvrtém nebo pátém stupni PO. Otázka neodrážela možnost kombinovat opatření z více stupňů PO. V komentářích respondentů se objevila poznámka k nejasnému oddělení kategorie Softwarové a IT vybavení v dotazu.

TABULKA 50 | Uved'te maximálně tři postupy s podmíněnou normovanou finanční náročností, které nejčastěji doporučujete pro klienty se specifickými poruchami učení na I. stupni ZŠ – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou u daného opatření

Specifické poruchy učení na 1. stupni ZŠ	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP (n=86)	SPC (n=18)	PPP+SPC (n=14)	PPP (n=19)	SPC (n=39)	PPP+SPC (n=1)
Předmět speciálně pedagogické péče	93,0	77,8	85,7	89,5	89,7	100,0
Speciální učebnice a spec. učební pomůcky	76,7	77,8	71,4	84,2	79,5	100,0
Kompenzační pomůcky	18,6	27,8	14,3	15,8	30,8	0,0
Pers. podpora asistentem pedagoga	–	–	–	63,2	38,5	0,0
Pers. podpora – další ped. pracovník	–	–	–	5,3	2,6	0,0
Pers. podpora – šk. psycholog / šk. spec. ped.	–	–	–	0,0	10,1	0,0

Na 2. stupni ZŠ jsou preference volených opatření obdobné jako u 1. stupně ZŠ, uvedené podíly kladných voleb jsou ale téměř ve všech kategoriích nižší, s některými výjimkami (speciální učebnice u PPP ve 3. stupni PO, kompenzační pomůcky u SPC ve 3. stupni PO). V menším podílu byla u PPP označena volba u asistenta pedagoga – na 2. stupni může být snaha posilovat samostatnost žáka. U SPC je podíl kladných voleb u tohoto PO vyšší. Celkově se vyjadřovalo k podpoře na 2. stupni ZŠ méně respondentů, totéž pak platí pro podporu na SŠ.

TABULKA 51 | Uved'te maximálně tři postupy s podmíněnou normovanou finanční náročností, které nejčastěji doporučujete pro klienty se specifickými poruchami učení na II. stupni ZŠ – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou u daného opatření

Specifické poruchy učení na 2. stupni ZŠ	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP (n=76)	SPC (n=30)	PPP+SPC (n=11)	PPP (n=14)	SPC (n=20)	PPP+SPC (n=1)
Předmět speciálně pedagogické péče	80,3	76,7	81,8	64,3	65,0	100,0
Speciální učebnice a spec. učební pomůcky	63,2	50,0	63,6	85,7	50,0	100,0
Kompenzační pomůcky	15,8	16,7	9,1	35,7	45,0	0,0
Pers. podpora asistentem pedagoga	–	–	–	28,6	50,0	0,0
Pers. podpora – další ped. pracovník	–	–	–	7,1	0,0	0,0
Pers. podpora – šk. psycholog / šk. spec. ped.	–	–	–	7,1	10,0	0,0

Na SŠ se ve 2. stupni mírně zvyšuje význam kompenzačních pomůcek, klesá význam předmětu speciálně pedagogické péče. Ve 3. stupni reprezentují odpovědi jen malou skupinu respondentů.

TABULKA 52 | Uved'te maximálně tři postupy s podmíněnou normovanou finanční náročností, které nejčastěji doporučujete pro klienty se specifickými poruchami učení na střední škole – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou u daného opatření

Specifické poruchy učení na SŠ	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP (n=35)	SPC (n=18)	PPP+SPC (n=3)	PPP (n=4)	SPC (n=4)	PPP+SPC (n=1)
Předmět speciálně pedagogické péče	22,9	44,4	0,0	50,0	0,0	0,0
Speciální učebnice a spec. učební pomůcky	54,3	61,1	66,7	50,0	50,0	100,0
Kompenzační pomůcky	37,1	38,9	33,3	50,0	75,0	0,0
Pers. podpora asistentem pedagoga	–	–	–	25,0	25,0	0,0
Pers. podpora – další ped. pracovník	–	–	–	0,0	0,0	0,0
Pers. podpora – šk. psycholog / šk. spec. ped.	–	–	–	0,0	25,0	0,0

4.1.2 Opatření bez normované finanční náročnosti

V další skupině položek byla sledována podpůrná opatření bez normované finanční náročnosti, která jsou doporučována klientům se specifickými poruchami učení na 1. a 2. stupni ZŠ a ve středním vzdělávání.⁶ U opatření bez normované finanční náročnosti převažují volby respondentů ve 2. stupni PO. Volba 3. stupně PO z této kategorie je častější u SPC, i u nich je v tomto případě častěji deklarována volba ve 2. stupni PO. U SPC lze vyzorovat, že 2. stupeň je relativně významnější na vyšších stupních vzdělávání (2. stupeň ZŠ, SŠ), resp. pokud je volen 3. stupeň PO, děje se tak nejčastěji na 1. stupni ZŠ.

TABULKA 53 | Vyberte kategorii podpůrných opatření, v rámci které nejčastěji doporučujete žákům se specifickými poruchami učení konkrétní postupy bez normované finanční náročnosti – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou v dané kategorii

U specifických poruch učení	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP	SPC	PPP+SPC	PPP	SPC	PPP+SPC
Na 1. stupni ZŠ (PPP n=86, SPC n=55, PPP+SPC n=13)	98,8	61,8	100,0	12,8	47,3	7,7
Na 2. stupni ZŠ (PPP n=87, SPC n=52, PPP+SPC n=14)	98,9	80,8	92,9	13,8	28,9	21,4
Na SŠ (PPP n=80, SPC n=37, PPP+SPC n=12)	100,0	89,2	100,0	5,0	16,2	8,3

Dominantním opatřením bez NFN na 1. stupni ZŠ je u těchto žáků úprava metod výuky, u PPP následována úpravou hodnocení žáka (úprava kritérií, formativní hodnocení, přihlídnutí ke specifickým žákům ve zvolených formách hodnocení), posléze úprava organizace výuky (např. úpravy zasedacího pořádku, pracovního prostředí, podpora koncentrace žáka). Dále je uváděna pedagogická intervence, ta prakticky výlučně ve 2. stupni PO – legislativně je totiž nyní řazena jako PO 1. stupně. U SPC je menší podíl kladných voleb u úprav hodnocení, ve 2. a 3. stupni PO je častěji využita úprava organizace výuky ve škole. Výrazně vyšší je také podíl SPC, která deklarují využití individuálního vzdělávacího plánu a úpravy obsahu vzdělávání. Několik respondentů uvedlo využití úpravy výstupů vzdělávání.

TABULKA 54 | Uveďte maximálně tři postupy bez normované finanční náročnosti, které nejčastěji doporučujete pro klienty se specifickými poruchami učení na I. stupni ZŠ – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou u daného opatření

Specifické poruchy učení na 1. stupni ZŠ	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP (n=85)	SPC (n=34)	PPP+SPC (n=13)	PPP (n=11)	SPC (n=26)	PPP+SPC (n=1)
Metody výuky	98,8	91,2	100,0	90,9	80,8	100,0
Hodnocení	78,8	44,1	76,9	81,8	38,5	100,0
Organizace výuky ve škole / školském zařízení	65,9	64,7	46,2	27,3	61,5	0,0
Pedagogická intervence	21,2	17,7	38,5	0,0	3,9	0,0
Individuální vzdělávací plán	5,9	20,6	0,0	0,0	34,6	100,0
Úprava obsahu vzdělávání	3,5	17,7	0,0	63,6	23,1	0,0
Úprava výstupů vzdělávání	–	–	–	9,1	11,5	0,0

Na 2. stupni ZŠ u PPP jsou z opatření bez normované finanční náročnosti často voleny úprava metod výuky, hodnocení a úprava organizace výuky, následovaná však úpravou podmínek přijímání (uzpůsobení podmínek pro přijímací řízení na SŠ). SPC méně často přistupují k úpravě hodnocení a úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání. SPC se dle vyjádření respondentů častěji přiklání k využití IVP.

⁶ V této části dotazníku byly zařazeny také některé položky, jejichž doporučení se zpravidla děje s podmíněnou normovanou finanční náročností (PNFN). ŠPZ tak v současné legislativní situaci nemusí zpřesňovat, zda v daném případě stanovuje nárok školy na finanční prostředky, neboť čerpání pouze v oprávněných případech je řešeno právě institutem PNFN. Situace, kdy z nějakého důvodu ŠPZ v existujících kategoriích PO opatření doporučí, ale určuje, že nemá být opatření financováno ze systému NFN, jsou spíše okrajové. Zobrazeny jsou tak v tabulkách pouze odpovědi v těch kategoriích, které nejsou paralelně doporučovány s PNFN – ty jsme již popsali výše. V tabulkách dále nejsou uvedena opatření, která neoznačil jako preferovaná ani jeden z respondentů.

TABULKA 55 | Uved'te maximálně tři postupy bez normované finanční náročnosti, které nejčastěji doporučujete pro klienty se specifickými poruchami učení na 2. stupni ZŠ – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou u daného opatření

Specifické poruchy učení na 2. stupni ZŠ	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP (n=86)	SPC (n=40)	PPP+SPC (n=13)	PPP (n=12)	SPC (n=15)	PPP+SPC (n=3)
Metody výuky	89,5	90,0	100,0	100,0	66,7	66,7
Hodnocení	77,9	55,0	84,6	91,7	33,3	33,3
Organizace výuky ve škole / školském zařízení	48,8	57,5	30,8	33,3	46,7	66,7
Pedagogická intervence	14,0	20,0	38,5	0,0	0,0	33,3
Individuální vzdělávací plán	4,7	20,0	0,0	8,3	46,7	0,0
Úprava obsahu vzdělávání	2,3	7,5	0,0	16,7	33,3	0,0
Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání (...)	43,0	15,0	38,5	33,3	6,7	66,7
Úprava výstupů vzdělávání	–	–	–	0,0	13,3	0,0

Na SŠ je u opatření bez normované finanční náročnosti relevantní vyjádření ve 2. stupni PO; 3. stupeň PO pro většinu respondentů nebyl vůbec uveden. Zde má kromě již zmíněných metod, hodnocení a organizace výuky významné místo úprava podmínek ukončování vzdělávání (úprava maturitní zkoušky, závěrečné zkoušky v oborech středního vzdělávání). IVP je opět uvedeno ve vyšším podílu v SPC.

TABULKA 56 | Uved'te maximálně tři postupy bez normované finanční náročnosti, které nejčastěji doporučujete pro klienty se specifickými poruchami učení na střední škole – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou u daného opatření

Specifické poruchy učení na SŠ	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP (n=80)	SPC (n=32)	PPP+SPC (n=12)	PPP (n=4)	SPC (n=6)	PPP+SPC (n=1)
Metody výuky	88,8	90,6	91,7	100,0	66,7	100,0
Hodnocení	73,8	34,4	75,0	100,0	33,3	100,0
Organizace výuky ve škole / školském zařízení	38,8	25,0	25,0	75,0	33,3	100,0
Pedagogická intervence	1,3	9,4	0,0	0,0	0,0	0,0
Individuální vzdělávací plán	5,0	21,9	0,0	0,0	16,7	0,0
Úprava obsahu vzdělávání	0,0	9,4	0,0	0,0	0,0	0,0
Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání (...)	3,8	6,3	0,0	0,0	16,7	0,0
Úprava podmínek ukončování vzdělávání (...)	55,0	25,0	66,7	25,0	50,0	0,0

V tematickém šetření byla uvedena skupina otevřených otázek, kde mohli respondenti popsat nejčastější konkrétní postupy bez normované finanční náročnosti u žáků se SPU v jednotlivých stupních. Uváděná opatření se dosti výrazně překrývají jak mezi stupni vzdělávání, tak 2. a 3. stupněm podpůrných opatření. Přehled nejčastějších odpovědí uvádíme v tab. 57.

TABULKA 57 | Uved'te tři příklady nejčastějších konkrétních postupů bez normované finanční náročnosti, které doporučujete pro klienty se specifickými poruchami učení (sumarizace za více položek)

Opatření	Komentář
Metody výuky	vizualizace, názornost, členění výuky po krocích, využití přehledů a tabulek, posílení přehlednosti učiva, zpřístupnění paměťových pomůcek v průběhu výuky, doplňovací cvičení, motivování k hlasitému čtení, výběr vhodné literatury pro práci žáka, ověřování porozumění látce i zadání, individuální přístup, krácení zadání, multisenzorický přístup, nácvik čtení, podpora čtení s porozuměním, čtení s okénkem, častější dohled pedagoga, učení na praktických situacích, vzájemné učení, alternativní a posílené procvičování, častá pozitivní zpětná vazba, trénink dovedností, značení délek slabik, využití plánu práce, napomáhání při práci s textem, zaměření na praktické využití látky (cizí jazyk), opakování instrukcí, střídání činností, nenechat tápat (včas poradit), umožnění psaní tiskacím písmem, využití učebního stylu žáka, vzájemné učení, návaznosti na současnou úroveň
Práce s časem	zohlednění a respektování pracovního tempa žáka, časová tolerance a zvýšení času na práci, vytváření časové rezervy, zohlednění vyšší náročnosti práce s texty
Prizpůsobení pomůcek	úprava textů, krácení textů, vhodné texty, vhodné fonty, doplňování místo diktátu, členění na kratší úseky, kompenzační pomůcky, dyslektické čítanky, sešity s pomocnými linkami, záložky, přehledy písma, speciální pomůcky, osnovy a klíčová slova, IT technologie, výukový či reedukační software, počítačové programy pro děti se SPU, využití notebooku, výuka s vkládaným uvolněním hrubé i jemné motoriky, dostatečný prostor pro žáka na vyjádření
Hodnocení	úprava zkoušení a hodnocení, omezení počtu hodnocených jevů, hodnotit proces (směřování k výsledku), formativní hodnocení, sebehodnocení, slovní hodnocení, tolerance specifických chyb (vynechávky, záměny, vsuvky, diakritika, hranice slov), jiné než písemné formy ověřování, možnost opravy a přezkoušení, krácení zadání, úprava klasifikace, tolerance snížené kvality grafické úpravy, alternativní diktáty (ob větu, stop diktát, doplňování, individuální diktát), přednacvičení, vhodná velikost písma, delší čas na kontrolu vlastního výkonu, posílení motivační funkce hodnocení, alternativní hodnocení znalosti gramatických pravidel, vhodná práce s chybou, kritériální hodnocení, ověření pochopení zadání, tolerance výkyvů, častá pozitivní zpětná vazba, průběžné hodnocení, vyčíslení počtu chyb jako alternativa hodnocení, připustit možnost nepochopení zadání, ústní zkoušení, oceňovat i mírné zlepšení, ověřit, zda zná gramatická pravidla teoreticky
Organizace výuky	zasedací pořádek, přední lavice, jasná struktura vyučovací hodiny, oční kontakt, zřetelná artikulace, domluva se žákem o signálech neporozumění, složitější úkoly v té části dne, kdy se žák dobře soustředí, četnější komunikace se žákem; promítnutí úprav do matematiky, výtvarné výchovy, praktických činností, výuky cizích jazyků, prohloubení výuky Č. J., podpora činnosti žáka ve třídě (např. prostor pro vyjádření), úprava obsahu vzdělávání, soustředění na základní dovednosti a kompetence – omezení nadstavbového učiva
Jiné	doučování a pedagogická intervence, rozvoj zrakových a sluchových funkcí, rozvoj dílčích funkcí, rozvoj motorických a percepčně motorických funkcí, IVP, podpora spolupráce rodiny a školy, podpora koncentrace pozornosti, přívětivý přístup, respektovat osobnostní nastavení žáka, respektovat kombinace s dalšími znevýhodněními, rozvoj znalosti pojmů

Na 2. stupni ZŠ je k již zmíněným opatřením respondenty uvedeno navýšení času přijímací zkoušky, zmíněna volba strategií dle míry kompenzovanosti či nezredukovanosti SPU, doporučena důkladná vzájemná informovanost pedagogů podílejících se na vzdělávání žáka, posílení jednotnosti přístupu, rozvoj zápisu textu (alternativní způsoby, strukturování textu, využití zápisu spolužáků, kopírování poznámek), posílení samostatnosti (ale umět si říci o pomoc dle potřeby), u pedagogů posílení orientace na silné stránky žáků, prevence únavy a koncentrace žáka.

Na SŠ k již zmíněným opatřením byly uvedeny dále např. posílení schopnosti organizovat si práci, důraz na včasnou přípravu, promítnutí situace žáka do jednotlivých předmětů i k maturitní zkoušce, výuka v kratších blocích, vhodná volba četby, častější individuální konzultace s vyučujícími, práce s notebookem, vhodný výběr studijní literatury (včetně např. audioknih), využití kalkulačky.

4.2 Žáci se specifickými poruchami chování

Žáci se specifickými poruchami chování jsou v základním vzdělávání druhou nejpočetnější skupinou žáků se zdravotním znevýhodněním (MŠMT, 2021). Do kategorie specifických poruch chování, na které byly cíleny související otázky, je zařadována zejména porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a porucha pozornosti bez hyperaktivity (ADD). Ve školském zákoně je uvedena kategorie vývojových poruch cho-

vání, ve školských statistikách se v této kategorii překrývají specifické poruchy chování s nespecifickými poruchami chování (agresivita, vzdor, disociální chování aj.), případně jsou takto vykazováni i žáci s dalšími psychiatrickými diagnózami s dopadem do vzdělávání; otázky ale směřovaly na specifické poruchy chování. Sledována byla opět opatření ve 2. a 3. stupni PO. Dle vyhlášky 75/2005 Sb. je poskytována služba klientům s poruchami chování v PPP. V SPC je těmto žákům poskytováno poradenství zejména v případě souběhu s dalším zdravotním znevýhodněním.

4.2.1 Opatření s podmíněnou normovanou finanční náročností

U této kategorie znevýhodnění je zřetelný příklon všech ŠPZ spíše k opatřením s PNFN ve 3. stupni PO, častěji se vyskytuje také společná volba ve 2. a 3. stupni PO zároveň. Vyšší podíl opatření ve 2. stupni uvádí respondenti až na střední škole. Druhý stupeň opatření obecně o něco častěji zvažují PPP, SPC se přiklání více k 3. stupni PO (viz tab. 58).

TABULKA 58 | Vybte kategorii podpůrných opatření, v rámci které nejčastěji doporučujete žákům se specifickými poruchami chování konkrétní postupy s podmíněnou normovanou finanční náročností – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou v dané kategorii

U specifických poruch chování	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP	SPC	PPP+SPC	PPP	SPC	PPP+SPC
Na 1. stupni ZŠ (PPP n=94, SPC n=50, PPP+SPC n=16)	50,0	22,0	37,5	73,4	84,0	68,8
Na 2. stupni ZŠ (PPP n=88, SPC n=46, PPP+SPC n=16)	53,4	47,8	25,0	67,1	56,5	75,0
Na SŠ (PPP n=64, SPC n=33, PPP+SPC n=13)	90,6	57,6	84,6	15,6	48,5	15,4

Počet SPC a zařízení typu PPP+SPC byl u 2. stupně v dalších částech dotazníku nízký, relevantnější je tedy vyjádření za 2. stupeň pouze u PPP. U všech zařízení je dostatečný počet vyjádření u 3. stupně PO. Nejčastější volba označuje doporučení asistenta pedagoga ve 3. stupni, a to u všech typů zařízení. U PPP ve 2. stupni jsou preferovány předmět speciálně pedagogické péče, dále speciální učebnice a učební pomůcky, a až následně kompenzační pomůcky. U 3. stupně PO je volba těchto tří opatření méně častá, u SPC je naznačeno méně četné užití speciálních učebnic. Ve 3. stupni jsou dále téměř ve 20 % případů mezi nejčastější opatření zařazeny doporučení školního psychologa a školního speciálního pedagoga. V porovnání se SPU vede SPCH na prvním stupni častěji k volbě náročnějších personálních opatření ze 3. stupně PO.

TABULKA 59 | Uved'te maximálně tři postupy s podmíněnou normovanou finanční náročností, které nejčastěji doporučujete pro klienty se specifickými poruchami chování na I. stupni ZŠ – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou u daného opatření

Specifické poruchy chování na 1. stupni ZŠ	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP (n=35)	SPC (n=8)	PPP+SPC (n=4)	PPP (n=67)	SPC (n=41)	PPP+SPC (n=11)
Předmět speciálně pedagogické péče	57,1	62,5	25,0	29,9	24,4	27,3
Speciální učebnice a spec. učební pomůcky	45,7	12,5	50,0	26,9	9,8	18,2
Kompenzační pomůcky	37,1	75,0	75,0	25,4	19,5	18,2
Pers. podpora asistentem pedagoga	–	–	–	91,0	92,7	100,0
Pers. podpora – další ped. pracovník	–	–	–	7,5	2,4	9,1
Pers. podpora – šk. psycholog / šk. spec. ped.	–	–	–	17,9	17,1	18,2

Na 2. stupni ZŠ (tab. 60) je opět nejčastější volbou u opatření s PNFN asistent pedagoga, dále předmět speciálně pedagogické péče. U SPC je ve 3. stupni PO častá volba školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa (30 % respondentů). Na střední škole (tab. 61) se k volbě opatření s PNFN u žáků se specifickými poruchami chování vyjádřil nízký počet respondentů, častěji hlavně z PPP ve 2. stupni PO. Nejčastější ve 3. stupni je opět volba asistenta pedagoga, ve 2. stupni má menší význam předmět speciálně pedagogické péče, oproti 2. stupni ZŠ je ve vyšším podílu uvedeno využití kompenzačních pomůcek a speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek.

TABULKA 60 | Uved'te maximálně tři postupy s podmíněnou normovanou finanční náročností, které nejčastěji doporučujete pro klienty se specifickými poruchami chování na 2. stupni ZŠ – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou u daného opatření

Specifické poruchy chování na 2. stupni ZŠ	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP (n=31)	SPC (n=15)	PPP+SPC (n=2)	PPP (n=59)	SPC (n=26)	PPP+SPC (n=12)
Předmět speciálně pedagogické péče	51,6	60,0	50,0	23,7	26,9	8,3
Speciální učebnice a spec. učební pomůcky	35,5	13,3	100,0	17,0	7,7	50,0
Kompenzační pomůcky	35,5	46,7	50,0	22,0	7,7	8,3
Pers. podpora asistentem pedagoga	–	–	–	98,3	88,5	100,0
Pers. podpora – další ped. pracovník	–	–	–	6,8	15,4	8,3
Pers. podpora – šk. psycholog / šk. spec. ped.	–	–	–	11,9	30,8	8,3

TABULKA 61 | Uved'te maximálně tři postupy s podmíněnou normovanou finanční náročností, které nejčastěji doporučujete pro klienty se specifickými poruchami chování na střední škole – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou u daného opatření

Specifické poruchy chování na SŠ	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP (n=26)	SPC (n=4)	PPP+SPC (n=2)	PPP (n=7)	SPC (n=13)	PPP+SPC (n=0)
Speciální učebnice a spec. učební pomůcky	46,2	50,0	100,0	28,6	0,0	–
Kompenzační pomůcky	42,3	37,5	0,0	42,9	15,4	–
Předmět speciálně pedagogické péče	15,4	50,0	0,0	0,0	7,7	–
Pers. podpora asistentem pedagoga	–	–	–	42,9	53,9	–
Pers. podpora – další ped. pracovník	–	–	–	14,3	7,7	–
Pers. podpora – šk. psycholog / šk. spec. ped.	–	–	–	28,6	53,9	–

4.2.2 Podpůrná opatření bez normované finanční náročnosti

U opatření bez normované finanční náročnosti se liší přístup PPP a SPC. PPP, oproti skupině opatření s PNFN, jen v menší části případů volí 3. stupeň PO. Volba 3. stupně je tím méně častá, čím výše žák postupuje ve vzdělávacím systému. U SPC na ZŠ se i u opatření bez normované finanční náročnosti nejčastěji volí ve 3. stupni PO, teprve na SŠ o něco častěji 2. stupeň PO. Opět lze předpokládat, že je to mj. důsledek kombinací s dalším znevýhodněním u klientů.

TABULKA 62 | Vyberte kategorii podpůrných opatření, v rámci které nejčastěji doporučujete žákům se specifickými poruchami chování konkrétní postupy bez normované finanční náročnosti – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s volbou v dané kategorii

U specifických poruch chování	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP	SPC	PPP+SPC	PPP	SPC	PPP+SPC
Na 1. stupni ZŠ (PPP n=84, SPC n=50, PPP+SPC n=11)	85,7	44,0	81,8	23,8	70,0	36,4
Na 2. stupni ZŠ (PPP n=84, SPC n=47, PPP+SPC n=12)	89,3	44,7	66,7	20,2	63,8	41,7
Na SŠ (PPP n=65, SPC n=38, PPP+SPC n=10)	98,5	68,4	100,0	9,2	34,2	10,0

Na prvním stupni ZŠ jsou z konkrétních opatření bez normované finanční náročnosti v činnosti PPP i SPC nejčastěji voleny úpravy metod výuky, úprava organizace výuky ve škole a následně úprava hodnocení. Ve třetím stupni PO je významným opatřením Individuální vzdělávací plán, a to v tomto případě i u PPP.

Na druhém stupni ZŠ se kromě již zmíněných opatření objevuje u PPP úprava podmínek přijímání ke vzdělávání, u SPC výrazněji než u PPP Individuální vzdělávací plán. Další úpravy jsou voleny pouze v jednotlivých případech.

TABULKA 63 | Uveďte maximálně tři postupy bez normované finanční náročnosti, které nejčastěji doporučujete pro klienty se specifickými poruchami chování na I. stupni ZŠ – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou u daného opatření

Specifické poruchy chování na 1. stupni ZŠ	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP (n=71)	SPC (n=21)	PPP+SPC (n=9)	PPP (n=20)	SPC (n=34)	PPP+SPC (n=4)
Metody výuky	97,2	81,0	100,0	95,0	85,3	75,0
Organizace výuky ve škole / školském zařízení	77,5	81,0	88,9	80,0	76,5	100,0
Hodnocení	73,2	47,6	77,8	70,0	35,3	50,0
Individuální vzdělávací plán	9,9	23,8	0,0	20,0	26,5	25,0
Pedagogická intervence	7,0	0,0	0,0	0,0	5,9	0,0
Úprava obsahu vzdělávání	0,0	9,5	0,0	0,0	5,9	0,0
Úprava podmínek ukončování vzdělávání (...)	0,0	0,0	0,0	5,0	2,9	0,0

TABULKA 64 | Uveďte maximálně tři postupy bez normované finanční náročnosti, které nejčastěji doporučujete pro klienty se specifickými poruchami chování na 2. stupni ZŠ – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou u daného opatření

Specifické poruchy chování na 2. stupni ZŠ	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP (n=74)	SPC (n=20)	PPP+SPC (n=8)	PPP (n=17)	SPC (n=30)	PPP+SPC (n=4)
Metody výuky	87,8	80,0	75,0	94,1	90,0	100,0
Organizace výuky ve škole / školském zařízení	74,3	65,0	100,0	88,2	63,3	100,0
Hodnocení	71,6	65,0	62,5	76,5	33,3	0,0
Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání (...)	23,0	0,0	12,5	11,8	3,3	50,0
Pedagogická intervence	10,8	0,0	12,5	0,0	3,3	0,0
Individuální vzdělávací plán	4,1	25,0	0,0	5,9	26,7	0,0
Úprava obsahu vzdělávání	0,0	5,0	0,0	0,0	6,7	0,0
Úprava podmínek ukončování vzdělávání (...)	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Úprava výstupů vzdělávání	–	–	–	0,0	3,3	0,0

Na střední škole mají význam obdobné úpravy: úprava metod výuky, hodnocení i organizace výuky. Dále jsou upravovány podmínky ukončování vzdělávání (MZ, závěrečná zkouška). IVP opět častěji uvádí SPC, méně často je v SPC uváděna úprava hodnocení a úprava podmínek ukončování vzdělávání. Další opatření byla uvedena jen jednotlivými respondenty.

TABULKA 65 | Uveďte maximálně tři postupy bez normované finanční náročnosti, které nejčastěji doporučujete pro klienty se specifickými poruchami chování na střední škole – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou u daného opatření

Specifické poruchy chování na SŠ	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP (n=61)	SPC (n=23)	PPP+SPC (n=10)	PPP (n=6)	SPC (n=13)	PPP+SPC (n=1)
Metody výuky	78,7	95,7	80,0	100,0	69,2	100,0
Hodnocení	68,9	26,1	90,0	50,0	7,7	0,0
Organizace výuky ve škole / školském zařízení	57,4	43,5	60,0	83,3	69,2	0,0
Úprava podmínek ukončování vzdělávání (...)	39,3	8,7	50,0	66,7	23,1	0,0
Pedagogická intervence	3,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Individuální vzdělávací plán	3,3	17,4	0,0	0,0	15,4	0,0
Úprava obsahu vzdělávání	1,6	8,7	0,0	0,0	30,8	0,0
Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání (...)	1,6	4,4	0,0	0,0	15,4	0,0
Úprava výstupů vzdělávání	–	–	–	0,0	7,7	0,0
Personální podpora	–	–	–	0,0	7,7	0,0
Prodloužení délky vzdělávání	–	–	–	0,0	7,7	0,0

Uváděná opatření se v otevřených otázkách v této části šetření u žáků se SPCH opět dosti výrazně překrývají jak mezi stupni vzdělávání, tak mezi 2. a 3. stupněm podpůrných opatření. Přehled nejčastějších odpovědí uvádíme v tab. 66.

TABULKA 66 | Uved'te tři příklady nejčastějších konkrétních postupů bez normované finanční náročnosti, které doporučujete pro klienty se specifickými poruchami chování (sumarizace za více položek)

Opatření	Komentář
Metody výuky	strukturovaná výuka, přizpůsobit objem práce (textů, zápisů), ověřovat porozumění zadání a učivu, střídání typů úkolů, střídání náročnosti úkolů, střídání činností, členění zadání do více kroků, průběžná motivace, pozitivní zpětná vazba, názorné pomůcky, vizualizace, ocenění úsilí, stanovení splnitelných cílů, četnější interakce s pedagogem (přiblížení, oční kontakt, zadání požadavku, dotek, individuální pokyny žákovi), podporující přístup, multisenzorický přístup, průběžná aktivizace, dopomoc s návratem k činnosti či úkolu, dopomoc u „prvního kroku“, cílené zadávání takových úkolů, kde může být úspěšný, postupné a zjednodušené instrukce; přehledy učiva, přehlednost procesu učení; zohlednění unavitelnosti, zaměření na zónu nejbližšího vývoje, prodloužení fáze osvojování a automatizace, úprava tempa řeči, zřetelná očekávání, alternativní činnosti ve výuce, vedení pozornosti žáka, vhodné ošetření v případě výpadků pozornosti, vést k vlastní kontrole správnosti práce
Práce s časem	navýšení času na práci v případě odklonů pozornosti, úprava časové náročnosti prací, rozsahu zadání, připustit, že žák udělá tolik, kolik stihne
Přizpůsobení pomůcek	kompensační pomůcky (mačkácké míčky, koberce, další relaxační pomůcky), speciální programy rozvoje pozornosti, využití on-line výukových aplikací, úprava zadání, upravené pracovní listy, využití dalších možností při práci s pomůckami (překrývání nerelevantních textů, označování do učebnic aj.)
Hodnocení	ocenění dílčích úspěchů a snahy, individualizace hodnocení úkolů i chování, formativní hodnocení, možnost opravy, zohlednění výkyvů, pozitivní motivace a pozitivní zpětná vazba, četnější zpětná vazba, odlišení chyb z nepozornosti a chyb z neznalosti, záznamy o chování, úprava forem hodnocení (kriteriální, slovní, sebehodnocení, vyčíslení počtu chyb), nehodnotit osobnost, ale konkrétní projevy chování, ocenění žádoucích forem chování, preference kvality před kvantitou, hodnotit v době lepších výkonů, rozumná tolerance k nežádoucím projevům chování
Organizace výuky	umožnění odpočinku, krátkého uvolnění, relaxační přestávky, time-out koutky, pohybové uvolnění, úprava rozsahu výuky, rozdělení práce do kratších bloků, vyvažující režim, podpora pedagoga při strukturování pracovních postupů, podpora začlenění do kolektivu, povolit změny polohy v lavici, zvýšený dohled, pracovní místo v přední lavici, ne bezprostředně u oken a dveří, v zorném poli pedagoga, nastavení jasných pravidel, menší skupiny, práce se třídou (začlenění do kolektivu, metodik prevence, tolerance odlišnosti), eliminace rušivých podkladů, podpora organizace učení (přehledný systém učení), dohled nad bezpečností, řád, pravidelnost, stanovení hranic, včasná informace o změnách v režimu dne a ve výuce, tolerovat projevy neklidu, impulzivní reakce ale korigovat
Jiné	doučování, rozvoj oslabených dílčích funkcí, rozvoj motivace a motivačně volných vlastností, hledání silných stránek, rozvoj sociálních a emočních dovedností, IVP, přizpůsobení intervence konkrétní diagnóze, individuální výchovný program, úpravy domácí přípravy, vhodné výchovné přístupy v rodině, vhodné řešení konfliktní situace, účast asistenta pedagoga na podpoře žáka během výuky (dopomoc, opakování instrukce, aktivizace); spolupráce s rodinou a dalšími odborníky; četná výměna informací mezi školou, rodiči a žákem (např. e-mail 1x týdně, hodnocení se žákem), využití podpory školního psychologa

Na 2. stupni ZŠ je zmíněno využití on-line aplikací, doučování a opakování, práce se zápisem ve vztahu ke složitějšímu výkladu (doplnění poznámek od spolužáků, kopírování sešitů, předtištěný syllabus), zajištění jednotnosti přístupu více pedagogů, diskusní metody výuky, opatření ve všech předmětech, kde je to nezbytné, práce se třídou pro začlenění žáka, práce se sebepojetím žáka, posílení sebevědomí, nácviky sociálních dovedností, využití středisek výchovné péče. Zmíněna je partnerská komunikace, vzájemný respekt, nutnost vyhnout se dehonestaci před spolužáky nebo dalšími pedagogy; domluva na způsobu, jak upozornit na chování, které má být korigováno, omezení pomůcek a předmětů na lavici, odlišení projevů ADHD a porušování výchovných norem, psaní na PC.

Na SŠ jsou mimo již uvedených opatření zmíněny úprava rozvrhu, individuální konzultace s pedagogem v případě prospěchového výkyvu, umožnění náhradních termínů, podpora domácí přípravy žáka (např. tipy k procvičování), úprava závěrečných zkoušek (ústní zkoušení, čas na řešení), písemné formy odevzdání úkolů ve výuce; využití individuálních zájmů žáka, podpora adaptivních forem chování aj. V případě afektů je doporučeno pouze zklidnit, vysvětlování až s odstupem, zajištění stálého pracovního místa ve třídě a další.

4.3 Podpůrná opatření u žáků se sociálním znevýhodněním

Třetí specifická oblast, kde bylo sledováno poskytování podpůrných opatření, se týkala žáků z odlišného kulturního prostředí a s jinými životními podmínkami, jde tedy o širokou kategorii „žáků se sociálním znevýhodněním“. V interpretaci odpovědí na dotazník je nezbytné přihlídnout ke skutečnosti, že mezi pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry jsou u této klientely podstatné rozdíly. U PPP lze uvažovat i o klientech, kde důvodem pro podporu ve vzdělávání je samotné sociální znevýhodnění, případně je toto znevýhodnění v souběhu se zdravotními znevýhodněními, které jsou předmětem péče v PPP, např. specifické poruchy učení a poruchy chování, u této klientely může být péče poskytována často ve 2. nebo 3. převažujícím stupni podpůrných opatření.

U SPC je typická klientela, kde je sociální znevýhodnění doprovázeno závažnějšími zdravotními znevýhodněními dle specializace činnosti konkrétního SPC, např. mentálním postižením, sluchovým či zrakovým znevýhodněním, vadami řeči, tělesným znevýhodněním či poruchami autistického spektra. U těchto klientů je často podpora poskytována ve 3. nebo vyšším převažujícím stupni podpůrných opatření. Tato skutečnost se odráží také v tom, že řada respondentů ze SPC ponechala některé otázky v této části bez odpovědi, případně zdůrazňují, že jejich odpověď reprezentuje typickou klientelu, tj. žáky se zdravotním znevýhodněním v kombinaci se sociálním znevýhodněním.

Je třeba zmínit, že také v činnosti PPP jsou časté kombinace sociálního znevýhodnění s některým dalším zdravotním znevýhodněním, včetně již uvedených SPU a SPCH. Tato skutečnost ovlivňuje interpretaci dat – někteří respondenti mohli mít na mysli typického klienta se SZ (kombinace se ZZ), jiní klienty, kde není žádný jiný diagnostický závěr než SZ konstatován.

4.3.1 Podpůrná opatření s podmíněnou normovanou finanční náročností

V této části otázek byla opět sledována ta podpůrná opatření, která jsou dle vyhlášky 27/2016 Sb. poskytována s podmíněnou normovanou finanční náročností. Při volbě nejčastějšího stupně PO, ve kterém jsou doporučována konkrétní podpůrná opatření s PNFN, většina respondentů postupovala volbou právě jednoho stupně, ojediněle se ale objevily volby z více stupňů. Někteří respondenti vynecháním volby poukazovali na to, že mohou volit i v jiném než 2. nebo 3. stupni.

Z tab. 67 je zřetelné, že volba podpor s PNFN ve 2. stupni je u sociálně znevýhodněných žáků tím četnější, čím výše ve vzdělávacím systému se žák nalézá. Závažnější intervence ve 3. stupni PO jsou voleny spíše na prvním stupni ZŠ, na druhém stupni ZŠ a na střední škole význam PO vyšších stupňů klesá. U SPC ještě na 1. stupni ZŠ převažují opatření z 3. stupně PO, na 2. stupni ZŠ a na SŠ opět opatření 2. stupně PO.

TABULKA 67 | Vyberte kategorii podpůrných opatření, v rámci které nejčastěji doporučujete žákům se sociálním znevýhodněním konkrétní postupy s podmíněnou normovanou finanční náročností – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou v dané kategorii

U sociálního znevýhodnění	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP	SPC	PPP+SPC	PPP	SPC	PPP+SPC
Na 1. stupni ZŠ (PPP n=75, SPC n=47, PPP+SPC n=13)	82,7	51,1	69,2	28,0	61,7	30,7
Na 2. stupni ZŠ (PPP n=84, SPC n=50, PPP+SPC n=11)	88,6	72,1	75,0	21,4	39,5	25,0
Na SŠ (PPP n=84, SPC n=50, PPP+SPC n=11)	94,3	86,7	85,7	7,6	20,0	14,3

Nejčastější volba na 1. stupni je spojena s činností asistenta pedagoga, a to u všech typů poradenských zařízení. Oproti SPU a SPCH má u PPP méně významnou roli u klientů se SZ předmět speciálně pedagogické péče, nejčastěji je dále v pořadí konstatována volba speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek. Ty mohou podporovat učení u klientů, kde není třeba zasahovat s podporou speciálního pedagoga do rozvoje kognitivních funkcí formou PSPP. Část zařízení udává využití také kompenzačních pomůcek, byť těch vyhláška 27/2016 Sb. pro tuto kategorii žáků uvádí minimální počet.

TABULKA 68 | Uved'te maximálně tři postupy s podmíněnou normovanou finanční náročností, které nejčastěji doporučujete pro klienty se sociálním znevýhodněním na I. stupni ZŠ – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou u daného opatření

Sociální znevýhodnění na 1. stupni ZŠ	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP (n=57)	SPC (n=17)	PPP+SPC (n=7)	PPP (n=21)	SPC (n=28)	PPP+SPC (n=4)
Speciální učebnice a spec. učební pomůcky	70,2	58,8	71,4	66,7	50,0	75,0
Předmět speciálně pedagogické péče	45,6	70,6	42,9	47,6	35,7	25,0
Kompenzační pomůcky	24,6	29,4	0,0	19,1	10,7	25,0
Pers. podpora asistentem pedagoga	–	–	–	76,2	85,7	100,0
Pers. podpora – šk. psycholog / šk. spec. ped.	–	–	–	9,5	7,1	0,0
Pers. podpora – další ped. pracovník	–	–	–	0,0	3,6	0,0

Na druhém stupni ZŠ je zachován velký význam podpory asistenta pedagoga, u PPP následovaný speciálními učebnicemi a speciálními učebními pomůckami. U SPC je ve 2. stupni PO udávána častá volba předmětu speciálně pedagogické péče, častější než ve 3. stupni PO.

TABULKA 69 | Uved'te maximálně tři postupy s podmíněnou normovanou finanční náročností, které nejčastěji doporučujete pro klienty se sociálním znevýhodněním na 2. stupni ZŠ – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou u daného opatření

Sociální znevýhodnění na 2. stupni ZŠ	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP (n=51)	SPC (n=24)	PPP+SPC (n=6)	PPP (n=15)	SPC (n=17)	PPP+SPC (n=2)
Speciální učebnice a spec. učební pomůcky	74,5	33,3	83,3	73,3	58,8	100,0
Předmět speciálně pedagogické péče	31,4	70,8	16,7	40,0	52,9	50,0
Kompenzační pomůcky	21,6	20,8	16,7	26,6	23,5	50,0
Pers. podpora asistentem pedagoga	–	–	–	86,7	76,5	100,0
Pers. podpora – šk. psycholog / šk. spec. ped.	–	–	–	20,0	11,8	0,0
Pers. podpora – další ped. pracovník	–	–	–	13,3	5,8	0,0

Na SŠ je podpora žáků se sociálním znevýhodněním pro respondenty méně významná, byť reálně jistě i zde tato skupina žáků čerpá přínosy z podpory ve vzdělávání. Ta se však může zčásti díť v rámci prvního stupně PO, případně dalších opatření školy, cílených na fungování žákovských kolektivů, na prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání apod. Respondenti, kteří se k otázce vyjádřili, uvádí ve 2. stupni PO zejména využití speciálních učebnic a pomůcek, u SPC dále PSPP, u PPP kompenzační pomůcky.

TABULKA 70 | Uved'te maximálně tři postupy s podmíněnou normovanou finanční náročností, které nejčastěji doporučujete pro klienty se sociálním znevýhodněním na střední škole – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou u daného opatření

Sociální znevýhodnění na 2. stupni ZŠ	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP (n=20)	SPC (n=9)	PPP+SPC (n=1)	PPP (n=4)	SPC (n=6)	PPP+SPC (n=0)
Speciální učebnice a spec. učební pomůcky	80,0	77,8	100,0	50,0	16,7	–
Kompenzační pomůcky	20,0	44,4	0,0	75,0	0,0	–
Předmět speciálně pedagogické péče	15,0	66,7	0,0	0,0	16,7	–
Pers. podpora asistentem pedagoga	–	–	–	25,0	33,3	–
Pers. podpora – další ped. pracovník	–	–	–	0,0	16,6	–
Pers. podpora – šk. psycholog / šk. spec. ped.	–	–	–	0,0	50,0	–

4.3.2 Podpůrná opatření bez normované finanční náročnosti

U opatření bez normované finanční náročnosti se obdobně jako u žáků se SPCH liší přístup PPP a SPC. PPP volí tato opatření zejména ze 2. stupně PO, zatímco SPC se na 1. stupni ZŠ častěji přiklání k opatřením ve 3. stupni PO, a teprve na 2. stupni ZŠ a SŠ u těchto klientů o něco více preferují 2. stupeň PO. Čím výše je žák ve vzdělávacím systému, tím spíše uvádí respondenti volbu opatření ze 2. stupně PO.

TABULKA 71 | Vyberte kategorii podpůrných opatření, v rámci které nejčastěji doporučujete žákům se sociálním znevýhodněním konkrétní postupy bez normované finanční náročnosti – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou u daného opatření

U sociálního znevýhodnění	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP	SPC	PPP+SPC	PPP	SPC	PPP+SPC
Na 1. stupni ZŠ (PPP n=66, SPC n=37, PPP+SPC n=10)	95,5	40,5	90,0	10,6	73,0	10,0
Na 2. stupni ZŠ (PPP n=66, SPC n=36, PPP+SPC n=11)	98,5	69,4	81,8	6,1	44,4	18,2
Na SŠ (PPP n=53, SPC n=30, PPP+SPC n=8)	98,1	80,0	100,0	5,7	33,3	0,0

V další skupině položek respondenti opět volili až tři podpůrná opatření bez normované finanční náročnosti, která u žáků sociálně znevýhodněných ve 2. a 3. stupni PO na I. stupni ZŠ nejčastěji užívají. Obdobně jako u SPU a SPCH velký význam mají úprava metod výuky, úprava organizace výuky a úprava hodnocení. Oproti kategoriím SPU a SPCH je ve 2. stupni PO výrazná také role pedagogické intervence. Doučování, posílení „času na učení“, individuální podpora žáků se SZ v osvojování dovedností je považována za efektivní způsob podpory žáků žijících v nepříznivých socioekonomických podmínkách. Zejména SPC pak často volí také IVP a úpravu obsahu vzdělávání, které vychází vstříc potřebám této skupiny žáků; ve 3. stupni je uváděna SPC také úprava výstupů vzdělávání a v jednom případě bez upřesnění doporučení jiné personální podpory.

TABULKA 72 | Uveďte maximálně 3 postupy bez normované finanční náročnosti, které nejčastěji doporučujete pro klienty se sociálním znevýhodněním na I. stupni ZŠ – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou u daného opatření

Sociální znevýhodnění na 1. stupni ZŠ	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP (n=62)	SPC (n=14)	PPP+SPC (n=9)	PPP (n=6)	SPC (n=27)	PPP+SPC (n=1)
Metody výuky	82,3	71,4	100,0	100,0	88,9	0,0
Organizace výuky ve škole / škol. zařízení	51,6	57,1	33,3	100,0	55,6	100,0
Hodnocení	48,4	50,0	55,6	66,7	44,4	0,0
Pedagogická intervence	43,6	35,7	55,6	16,7	33,3	100,0
Individuální vzdělávací plán	9,7	21,4	33,3	0,0	18,5	100,0
Úprava obsahu vzdělávání	3,2	21,4	0,0	0,0	14,8	0,0
Úprava výstupů vzdělávání	–	–	–	0,0	11,1	0,0
Personální podpora	–	–	–	0,0	3,7	0,0

Na 2. stupni ZŠ je pořadí voleb u jednotlivých opatření obdobné jako u prvního stupně ZŠ, významné místo má i zde pedagogická intervence. Ve 3. stupni se vyjádřil malý počet respondentů a údaje tak nelze smysluplně interpretovat. Při studiu na střední škole (tab. 74) nemá volba podpory u ŠPZ významně odlišnou podobu, objevuje se ale úprava podmínek ukončení vzdělávání. SPC deklarují méně často úpravu hodnocení ve 2. stupni PO.

TABULKA 73 | Uved'te maximálně tři postupy bez normované finanční náročnosti, které nejčastěji doporučujete pro klienty se sociálním znevýhodněním na 2. stupni ZŠ – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou u daného opatření

Specifické poruchy chování na 2. stupni ZŠ	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP (n=62)	SPC (n=23)	PPP+SPC (n=9)	PPP (n=3)	SPC (n=15)	PPP+SPC (n=2)
Metody výuky	80,7	87,0	88,9	100,0	73,3	50,0
Organizace výuky ve škole / školském zařízení	56,5	69,6	33,3	66,7	33,3	50,0
Hodnocení	46,8	39,1	55,6	100,0	13,3	0,0
Pedagogická intervence	38,7	21,7	55,6	33,3	20,0	50,0
Individuální vzdělávací plán	8,1	17,4	44,4	0,0	33,3	50,0
Úprava obsahu vzdělávání	3,2	17,4	0,0	0,0	33,3	0,0
Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání (...)	9,7	8,7	0,0	0,0	20,0	50,0
Úprava podmínek ukončování vzdělávání (...)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Úprava výstupů vzdělávání	–	–	–	0,0	20,0	50,0
Personální podpora	–	–	–	0,0	6,7	0,0
Prodloužení délky vzdělávání	–	–	–	0,0	6,7	0,0

TABULKA 74 | Uved'te maximálně tři postupy bez normované finanční náročnosti, které nejčastěji doporučujete pro klienty se sociálním znevýhodněním na střední škole – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou v dané kategorii

Sociální znevýhodnění na střední škole	2. stupeň PO			3. stupeň PO		
	PPP (n=46)	SPC (n=19)	PPP+SPC (n=8)	PPP (n=3)	SPC (n=10)	(n=0)
Metody výuky	87,0	89,5	87,5	100,0	70,0	–
Hodnocení	58,7	15,8	50,0	66,7	0,0	–
Organizace výuky ve škole / školském zařízení	52,2	47,4	25,0	66,7	60,0	–
Úprava podmínek ukončování vzdělávání (...)	23,9	21,1	37,5	0,0	20,0	–
Pedagogická intervence	17,4	47,4	50,0	0,0	10,0	–
Individuální vzdělávací plán	2,2	15,8	0,0	0,0	20,0	–
Úprava obsahu vzdělávání	2,2	0,0	0,0	0,0	20,0	–
Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání (...)	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0	–
Úprava výstupů vzdělávání	–	–	–	0,0	20,0	–
Personální podpora	–	–	–	0,0	10,0	–
Prodloužení délky vzdělávání	–	–	–	0,0	10,0	–

TABULKA 75 | Uved'te tři příklady nejčastějších konkrétních postupů bez normované finanční náročnosti, které doporučujete pro klienty sociálně znevýhodněné (sumarizace za více položek)

Opatření	Komentář
Metody výuky	vzájemné učení, kooperace žáků, skupinová práce, aktivizační a motivační metody, podporující a individualizovaný přístup, povzbuzování, průběžná motivace, rozfázování požadavků a dělení výukové celky, vizualizace, názornost, prodloužený výklad, procvičování, multisenzorický přístup, opora o reálné situace běžného života, ověření porozumění, limitování frontálního způsobu výuky, rozvoj slovní zásoby a vyjadřovacích schopností, kultivace řečového projevu, rozvoj čtení a porozumění čtenému, trénink čtení, psaní, počítání, vedení k automatizaci, upevňování znalostí, orientace na základy učiva, bezprostřední zpětná vazba, střídání činností, využití zájmy žáka, umožnit úspěch přiměřenou náročností úkolu, podpora pochopení pro souvislosti, pozornost osvojení znalosti českého prostředí, přizpůsobení výuky jazykové úrovni žáka, strukturalizace dne, piktogramy či fotografie pro členění aktivit, zařazování relaxačních cvičení, přiměřené zjednodušení komunikace s učitelem, přehlednost komunikace, ověření porozumění výkladu, úprava domácích úkolů
Práce s časem	respektovat pracovní tempo, navýšení času zprostředkování učiva, dostatek času pro práci (množství práce, krácení textů, krácení úkolů), navýšení časové dotace na komunikaci
Přizpůsobení pomůcek	názorné pomůcky, vizualizace a obrazový materiál, speciální učebnice pro výuku Č. J., pomůcky pro rozvoj komunikace cizinců, zapůjčení školních potřeb a speciálních učebnic a materiálů, přehledné seznamy úkolů, 3D pomůcky, úprava sešitů, tabulky, přehledy
Hodnocení	vyhnout se „nálepkování“ a srovnávání, různé formy ověřování dovedností, formativní hodnocení, slovní hodnocení, kritériální hodnocení, zohlednění motivační funkce hodnocení, zohlednění dílčích úspěchů, pochvaly, individuální ověřování znalostí, hodnocení „lomenou známkou“, sdělit dopředu, co se má dítě naučit, co bude ověřováno, jasně definovat hodnotící kritéria, zohlednit omezení žáka, ocenit pokroky, vyhnout se nezdravému soutěžení
Organizace výuky	zasedací pořádek, dobrá viditelnost tabule a nástěnek s informacemi, doučování, prohloubení přípravy, dobře zacílené pedagogické intervence, zajištění akceptace ve třídě a škole, podpora výuky českého jazyka, podpora v hledání vhodné strategie učení, jasná pravidla chování (konzultována také s rodiči), pravidla pro den a činnosti, omezení rušivých vlivů, bezpečné prostředí pro dítě, menší skupiny, individuální přístup k domácí přípravě, prodloužení období – např. předčtenářské, časté konzultace s rodinou, individuální dovysvětlení, doplnění zameškané látky, hodiny Č. J. pro cizince, jasná pravidla školní docházky a omlouvání absencí, podpora adaptace ve škole a kolektivu, pravidelnost režimu, podpora školní přípravy ve škole (před odchodem domů), respekt k aktuálním potřebám žáka, úprava výstupů dle úrovně dítěte, úprava obsahu při neznalosti Č. J.
Jiné	nácvik sociálních dovedností, podpora vrstevnických skupin, preventivní aktivity, nekritizovat rodinu či rodičovské dovednosti přes žáka, nespojovat etnické skupiny (nepředpokládat, že se musí kamarádit), rozvoj oslabených dílčích funkcí, podpora rodiny, vedení rodičů při domácí přípravě a ve vzdělávání obecně, rozvoj seberegulace a sebekontroly, využití pracovníků ŠPP, psychologická podpora dítěte ve škole, spolupráce s NNO, nízkoprahová centra, komunitní centra, OSPOD, IVP, edukace pedagogů (dopady prostředí na žáka, podmínky pro učení, konstruktivní spolupráce s rodiči), rozvoj volnočasových aktivit dítěte, podpora efektivního trávení volného času, podpora sociálního pracovníka, řešení konfliktů v kolektivech, spolupráce s dobrovolníky

Na 2. stupni bylo mimo již uvedených zmíněno např. doporučení postupně prohlubovat znalosti a dovednosti, dále opakovat, podpořit žáka v zátěžových situacích (zkoušky), podpora profesní orientace, upevnění učiva nezbytného pro přijímací zkoušky na SŠ a podpora k přijímacím zkouškám, kontrola v prvním kroku samostatné práce. Dále bylo zmíněno ve 3. stupni PO využití sdíleného AP, u kombinací se zdravotním znevýhodněním úprava výstupů, úprava časové dotace cizího jazyka, spolupráce s dobrovolníky při doučování, využití školního asistenta (to jsou opatření platná nepochybně i na 1. stupni ZŠ).

Na SŠ je doporučena úprava konání MZ nebo závěrečné zkoušky, motivační podpora k dokončení vzdělávání a prevence předčasných odchodů ze vzdělávání, konzultace s pracovníky ŠPP dle potřeby; jsou zmíněny individuální konzultace, spolupráce s rodinou a dalšími partnery, uzpůsobení dotace v naukových předmětech, důraz na kvalitu práce při praxích, možnost prodloužení studia.

4.4 Doporučování asistenta pedagoga

Od roku 2016, kdy vstoupila v platnost vyhláška 27/2016 Sb., výrazně stoupá počet asistentů pedagoga působících ve školství. Na počátku školního roku 2021/2022 působí ve školství více než 26 500 asistentů. V souvislosti s tím má velký význam zkoumat, z jakých důvodů je opatření žákům doporučováno.

Všechny skupiny poradenských zařízení deklarují, že primárním klíčem pro rozhodování o doporučení AP je druh a závažnost zdravotního znevýhodnění žáka, resp. výsledky provedené odborné diagnostiky. Z dalších kategorií, předdefinovaných v rámci šetření, je jako další v pořadí voleno kritérium počtu žáků ve třídě/skupině – tento přístup k doporučení dává smysl v kontextu toho, že asistent má podporovat pedagogického pracovníka při práci se žáky ve třídě, tj. při větším počtu žáků ve skupině nebo v případě složitější skladby žáků ve třídě může mít takto založené doporučení smysl. U PPP je dále v pořadí upozorněno na souvislost s pokračující podporou AP u žáka, který již tuto podporu měl, na souběh s chronickým onemocněním, dále věk žáka, zabezpečení vzdělávání dalšími pedagogickými pracovníky, požadavek zákonných zástupců či školy. Malý význam je přikládán jiným důvodům pro doporučení AP. Přístup PPP i SPC k důvodům doporučení byl u obou typů zařízení obdobný.

TABULKA 76 | Na základě jakých identifikátorů nejčastěji doporučujete personální podporu AP? – uveďte pořadí 1–8 – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou v určeném pořadí

Identifikátor	Zařízení	Průměr	Určené pořadí (v %)								N
			1	2	3	4	5	6	7	8	
Druh a závažnost zdrav. znev. (výsledky odborné diagnostiky)	PPP	1,0	99,0	1,1	–	–	–	–	–	–	95
	SPC	1,0	96,1	3,9	–	–	–	–	–	–	128
	PPP+SPC	1,1	94,4	5,6	–	–	–	–	–	–	18
Počet žáků ve třídě/skupině	PPP	3,8	–	21,5	29,0	22,6	11,8	9,7	4,3	1,1	93
	SPC	3,5	–	17,2	32,8	33,6	10,7	5,7	–	–	122
	PPP+SPC	3,9	–	–	47,1	23,5	17,7	11,8	–	–	17
Souběh s chronickým onemocněním dítěte	PPP	4,0	1,2	34,5	15,5	13,1	4,8	11,9	17,9	1,2	84
	SPC	4,0	0,9	35,4	14,2	7,1	12,4	18,6	9,7	1,8	113
	PPP+SPC	4,6	–	15,4	7,7	7,7	46,2	15,4	7,7	–	13
Věk žáka	PPP	4,8	–	11,8	9,7	18,3	26,9	18,3	10,8	4,3	93
	SPC	4,4	–	20,3	13,8	16,3	15,5	23,6	8,9	1,6	123
	PPP+SPC	3,9	–	31,3	6,3	31,3	12,5	12,5	6,3	–	16
Pokračující personální podpora AP	PPP	3,9	–	29,0	17,2	19,4	11,8	10,8	10,8	1,1	93
	SPC	4,6	–	17,5	15,1	17,5	16,7	11,9	19,8	1,6	126
	PPP+SPC	3,6	–	38,9	22,2	5,6	16,7	11,1	5,6	–	18
Zabezpečení vzdělávání dalšími ped. pracovníky	PPP	5,1	1,1	6,6	16,5	8,8	24,2	17,6	14,3	11,0	91
	SPC	4,4	2,5	11,5	18,9	13,9	29,5	9,0	13,1	1,6	122
	PPP+SPC	5,3	–	6,3	12,5	25,0	6,3	12,5	25,0	12,5	16
Požadavek zákonných zástupců či školy	PPP	5,5	–	5,4	9,8	13,0	16,3	21,7	19,6	14,1	92
	SPC	5,8	–	1,6	8,1	12,2	14,6	23,6	26,8	13,0	123
	PPP+SPC	6,1	–	6,3	–	6,3	6,3	37,5	31,3	12,5	16
Jiné indikátory	PPP	7,1	–	–	4,1	5,4	5,4	9,5	16,2	59,5	74
	SPC	7,3	1,1	3,4	–	3,4	–	9,1	14,8	68,2	88
	PPP+SPC	5,9	11,1	11,1	11,1	–	–	–	11,1	55,6	9

Otázka sledující kategorie zdravotních znevýhodnění, které jsou základem doporučení AP, je ovlivněna odlišnou rolí jednotlivých zařízení. Zařízení uvádí pořadí pro jednotlivé stupně, jak často takové doporučení u své klientely vystavují na 1. a 2. stupni ZŠ.

U PPP je na prvním stupni ZŠ pořadí znevýhodnění s volbou doporučení AP takovéto (od nejméně frekventovanější volby): poruchy chování, souběžné postižení více vadami, LMP, vývojové poruchy učení, autismus, vady řeči. U SPC oproti tomu souběžné postižení více vadami, LMP, autismus, vady řeči, vývojové poruchy chování, vývojové poruchy učení.

TABULKA 77 | U kterých zdravotních postižení/znevýhodnění doporučujete AP nejčastěji na 1. stupni ZŠ? – uveďte pořadí 1–6 – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou v určeném pořadí

Doporučení AP u zdravotních postižení/znevýhodnění na 1. stupni ZŠ	Zařízení	Průměr	Určené pořadí (v %)						N
			1	2	3	4	5	6	
LMP	PPP	3,0	30,7	12,9	14,5	21,0	8,1	12,9	62
	SPC	2,6	24,0	27,9	29,8	9,6	2,9	5,8	104
	PPP+SPC	1,9	29,4	58,8	5,9	5,9	0,0	0,0	17
Autismus	PPP	4,0	1,8	8,9	33,9	14,3	23,2	17,9	56
	SPC	2,7	24,2	30,8	22,0	6,6	4,4	12,1	91
	PPP+SPC	2,9	33,3	8,3	25,0	16,7	–	16,7	12
Vývojové poruchy chování	PPP	1,5	70,5	17,9	5,3	5,3	1,1	–	95
	SPC	4,2	2,6	6,4	12,8	38,5	28,2	11,5	76
	PPP+SPC	2,2	50,0	18,8	–	25,0	6,3	–	16
Vady řeči	PPP	4,4	–	5,4	16,1	30,4	26,8	21,4	56
	SPC	3,4	24,2	7,4	14,7	24,2	21,1	8,4	95
	PPP+SPC	4,7	–	–	–	42,9	42,9	14,3	7
Vývojové poruchy učení	PPP	3,7	4,7	26,6	21,9	7,8	18,8	20,3	64
	SPC	5,3	1,4	2,8	8,5	4,2	14,1	69,0	71
	PPP+SPC	5,0	–	–	28,6	–	14,3	57,1	7
Souběžné postižení více vadami	PPP	2,7	8,5	53,5	18,3	7,0	7,0	5,6	71
	SPC	1,9	49,2	33,1	9,3	3,4	1,7	3,4	118
	PPP+SPC	2,8	12,5	25,0	50,0	0,0	12,5	0,0	16

Řazení po typech znevýhodnění a typech ŠPZ.

U PPP je na druhém stupni ZŠ pořadí znevýhodnění s volbou doporučení AP takovéto (od nejfrekventovanější volby): poruchy chování, souběžné postižení více vadami, LMP, autismus, vývojové poruchy učení, vady řeči – o pozici se mění výsledek u SPU. U SPC na druhém stupni se pořadí nemění: postupuje od souběžného postižení více vadami, LMP, autismu, vad řeči, vývojových poruch chování k vývojovým poruchům učení.

TABULKA 78 | U kterých zdravotních postižení/znevýhodnění doporučujete AP nejčastěji na 2. stupni ZV? – uveďte pořadí 1–6 – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ s kladnou volbou v určeném pořadí

Doporučení AP u zdravotních postižení/znevýhodnění na 2. stupni ZŠ	Zařízení	Průměr	Určené pořadí (v %)						N
			1	2	3	4	5	6	
LMP	PPP	2,9	29,5	19,7	11,5	21,3	4,9	13,1	61
	SPC	2,5	26,5	27,5	26,5	10,8	2,9	5,9	102
	PPP+SPC	2,0	29,4	52,9	5,9	11,8	–	–	17
Autismus	PPP	3,7	3,9	21,2	25,0	15,4	19,2	15,4	52
	SPC	2,7	25,6	28,9	24,4	6,7	3,3	11,1	90
	PPP+SPC	2,5	27,3	27,3	27,3	9,1	9,1	–	11
Vývojové poruchy chování	PPP	1,5	71,3	12,8	12,8	3,2	–	–	94
	SPC	4,0	2,6	10,5	18,4	31,6	23,7	13,2	76
	PPP+SPC	1,9	60,0	13,3	6,7	20,0	–	–	15
Vady řeči	PPP	4,7	–	3,9	7,7	28,9	34,6	25,0	52
	SPC	3,7	18,3	10,8	10,8	21,5	20,4	18,3	93
	PPP+SPC	5,4	–	–	–	14,3	28,6	57,1	7
Vývojové poruchy učení	PPP	3,9	–	26,7	25,0	5,0	23,3	20,0	60
	SPC	5,1	2,9	1,5	10,1	10,1	20,3	55,1	69
	PPP+SPC	5,1	–	–	14,3	–	42,9	42,9	7
Souběžné postižení více vadami	PPP	2,7	11,4	45,7	21,4	11,4	2,9	7,1	70
	SPC	1,8	51,7	29,7	10,2	4,2	0,9	3,4	118
	PPP+SPC	2,7	13,3	20,0	53,3	6,7	6,7	–	15

4.5 Doporučení PO v 1. stupni ze strany ŠPZ

Jednou otázkou bylo sledováno, jak častá je ve zkušenosti ŠPZ situace, kdy přichází dítě či žák s již poskytovanými podpůrnými opatřeními 1. stupně, a ŠPZ po posouzení situace žáka dojde k závěru, že je vhodné ve škole nadále poskytovat podporu pouze v tomto stupni, tj. není doporučeno žádné podpůrné opatření druhého či vyššího stupně. Odpovědi na tuto otázku (tab. 79) spolu s otevřenými komentáři k dotazníku naznačují rozdílnou situaci v jednotlivých typech ŠPZ. V SPC je zpravidla řešena podpora žáků se závažnějšími zdravotními znevýhodněními, a tak je doporučení 1. stupně PO vzácným či vůbec nepozorovaným jevem. V PPP se situace mapovaná otázkou vyskytuje dle odpovědí nadpoloviční části pracovišť také zřídka, část pracovišť ale tuto situaci ve své praxi pozoruje, u 7 % získaných odpovědí z PPP dokonce ve více než polovině těchto případů.

TABULKA 79 | Jak často dochází k situaci, kdy jsou žákovi odeslanému do ŠPZ (z důvodu přetrvávajících problémů i přes již nastavená a aplikovaná podpůrná opatření 1. stupně) doporučena jako nadále dostačující podpůrná opatření ve stupni 1? – podíl respondentů (v %) dle typu ŠPZ

	PPP (v %, n=96)	SPC (v %, n=110)	PPP+SPC (v %, n=17)
Velmi zřídka	54,2	99,1	88,2
Maximálně ve čtvrtině případů	29,2	0,9	5,9
V méně než polovině případů	9,4	0,0	0,0
Přibližně v polovině případů	2,1	0,0	0,0
Ve více než polovině případů	3,1	0,0	0,0
Maximálně ve třech čtvrtinách případů	0,0	0,0	5,9
Velmi často	2,1	0,0	0,0

5

Závěry

5 ZÁVĚRY

Tematické šetření ve školských poradenských zařízeních, které bylo realizováno na základě požadavku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, poskytlo řadu důležitých informací a zjištění pro další zvyšování podpory a kvality poradenských služeb. Výsledky šetření, stejně jako doporučení, která z nich vzešla, bude Česká školní inspekce interně diskutovat s ministerstvem.



Česká školní
inspekce

**Průběžná zpráva
o integraci a vzdělávání
ukrajinských dětí a žáků**

Tematická zpráva

2021/2022

OBSAH

1	ÚVOD.....	428
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ.....	432
3	POČET UKRAJINSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ, KAPACITY ŠKOL.....	436
4	ŘÍZENÍ VZDĚLÁVÁNÍ UKRAJINSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ.....	442
4.1	KOORDINACE PŘIJETÍ A ADAPTACE UKRAJINSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ.....	442
4.2	PODPORA UČITELŮ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ UKRAJINSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ.....	444
4.3	RÁMCOVÉ PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ UKRAJINSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ.....	446
5	ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ UKRAJINSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ.....	448
5.1	INTEGRACE, ČI SEGREGACE UKRAJINSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ?.....	448
5.2	SAMOSTATNÉ SKUPINY UKRAJINSKÝCH ŽÁKŮ A ADAPTAČNÍ SKUPINY.....	450
5.3	VÝUKA ČEŠTINY JAKO DRUHÉHO JAZYKA.....	452
6	DALŠÍ FORMY PODPORY UKRAJINSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ.....	456
6.1	PODPORA UKRAJINSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ PŘI JEJICH VSTUPU DO ŠKOLY.....	456
6.2	PODPORA UKRAJINSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ PŘI ŘEŠENÍ PSYCHICKÝCH PROBLÉMŮ.....	457
6.3	PODPORA UKRAJINSKÝCH ŽÁKŮ PRO JEJICH VÝUKU A UČENÍ.....	458
6.4	DALŠÍ FINANČNÍ PODPORA VZDĚLÁVÁNÍ UKRAJINSKÝCH ŽÁKŮ.....	460
7	VZTAHY A SPOLUPRÁCE AKTÉRŮ VZDĚLÁVÁNÍ UKRAJINSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ.....	462
7.1	VZTAHY UKRAJINSKÝCH A OSTATNÍCH DĚTÍ A ŽÁKŮ A POSTOJE JEJICH ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCŮ.....	462
7.2	DALŠÍ SPOLUPRÁCE S PARTNERY PŘI VZDĚLÁVÁNÍ UKRAJINSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ.....	464
8	DOPORUČENÍ.....	468

1

Úvod

1 ÚVOD

Bez ohledu na své příčiny představuje migrace jedno z nejvýznamnějších společenských témat současnosti.¹ V případě evropského kontinentu byla v posledním desetiletí důležitost této problematiky vyzvednuta v kontextu dvou uprchlických krizí spojených s náhlým příchodem vyššího počtu migrantů ze zemí severní Afriky, Blízkého a Středního východu v letech 2015 a 2016, respektive vysokého počtu válečných uprchlíků z Ukrajiny v důsledku vojenské agrese Ruské federace v roce 2022. První z těchto krizí byla z pohledu dopadů do českého prostředí poměrně zanedbatelná, druhá naopak řadu oblastí života obyvatel České republiky významným způsobem zasáhla. Oblast vzdělávání pak tvoří velmi důležitý a specifický kontext pomoci a podpory ukrajinským dětem a žákům, kteří budou po nějakou dobu v České republice pobývat.

Vzdělávání dětských uprchlíků je obecně přisuzována vysoká důležitost v souvislosti nejen se zvyšováním životních příležitostí těchto dětí, ale také se sociální stabilitou a možnostmi rozvoje cílové i zdrojové země migrace.² Jde rovněž o důležité téma vycházející z celosvětových cílů udržitelného rozvoje³ přijatých v roce 2015 na summitu Organizace spojených národů v rámci tzv. Agendy pro udržitelný rozvoj 2030.⁴ Z těchto důvodů a s ohledem na postavení České republiky jako jedné z cílových zemí početné vlny uprchlíků školního věku z Ukrajiny je utvářena naléhavá potřeba věnovat pozornost tématům, která se v souvislosti se vzděláváním dětí prchajících před válečnými událostmi v zemi jejich původu opakovaně objevují.

Je potřeba vnímat, že celkový počet dětských uprchlíků v území utváří tlak na kapacity existující vzdělávací infrastruktury. Problematika je přitom relevantní pro různé geografické úrovně v závislosti na prostorovém rozložení pobytu dětských uprchlíků.⁵ Významným faktorem v tomto ohledu bývají existující sociální vazby v rámci krajanských komunit, které zároveň mohou sehrávat pozitivní roli při realizaci vzdělávání.⁶

Zkušenosti řady zemí ukazují, že přes původně deklarovaný záměr rychlého návratu do země původu bývá vzdělávání dětských uprchlíků dlouhodobějšího charakteru, což se následně promítá do úvah o strategiích jejich začleňování do hlavního vzdělávacího proudu škol cílové země.⁷ Tyto úvahy ovlivňuje celá řada faktorů, mezi něž rovněž patří úroveň kompetencí přicházejících dětí (např. znalost jazyka cílové země, předchozí vzdělávací výsledky), podoba vzdělávacího systému cílové země či sociokulturní odlišnosti cílové země a země původu.⁸

V případě dětí prchajících před válkou se výrazně zvyšuje pravděpodobnost utváření psychosociálních problémů spojených s prožitými válečnými událostmi v zemi původu, s rodinným odloučením či s ekonomickými a kulturními problémy integrace v cílové zemi. Škole jako místu socializace a přístupu k podpůrným intervencím je v tomto ohledu přisuzována významná stabilizující role.⁹

Kvalita vzdělávání vysokého počtu dětských uprchlíků naráží na celou řadu překážek vztahujících se rovněž ke komunikačním problémům, k nárokům na finanční a personální zdroje či k informacím o nově přicho-

¹ Biasutti, M., Concina, E., Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: the practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113–129.

² Dryden-Peterson, S. (2015). *Refugee Education in Countries of First Asylum: Breaking Open the Black Box of Pre-Resettlement Experiences*. DOI: <https://doi.org/10.1177/1477878515622703>.

³ Sustainable Development Goals (SDGs).

⁴ UN (2015). *Transforming Our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.

⁵ Crul, M. et al. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1–20. Vergou, P. (2019). Living with difference: Refugee education and school segregation processes in Greece. *Urban Studies*, 56(15), 3162–3177.

⁶ Dryden-Peterson (2015).

⁷ Dryden-Peterson (2015); Mock-Muñoz de Luna, C. et al. (2020). Towards more equitable education: meeting health and well-being needs of newly arrived migrant and refugee children – perspectives from educators in Denmark and Sweden. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 15(2), 1–13.

⁸ Crul et al. (2019); FRA (2019). *Integration of Young Refugees in the EU: Good Practices and Challenges*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pro srovnání také PAQ Research (2022). *Integrace ukrajinských uprchlíků v ČR 2022+*. Praha: PAQ Research. Dostupná na <www.paqresearch.cz>.

⁹ Mock-Muñoz de Luna et al. (2020); Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31–45. Sullivan, A. L., Simonson, G. R. (2016). A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth. *Review of Educational Research*, 86(2), 503–530.

zích dětech (hodnocení).¹⁰ Souvisejícím tématem pak je hledání intervencí, které pomáhají k překonávání působení uvedených překážek na úrovni dítěte či žáka, školy i systému, a to včetně interakcí jednotlivých aktérů.¹¹

Zájmy různých skupin aktérů vzdělávání dětských uprchlíků, které se navíc vyvíjejí v čase, utváří vysoký potenciál vzniku konfliktů.¹² V případě ukrajinských dětských uprchlíků v České republice lze v tomto ohledu pozitivně vnímat blízkost obou zemí v řadě sociálně-kulturních oblastí, což je jedna z významných odlišností od zkušeností mnoha evropských zemí z uprchlické krize v letech 2015 a 2016.

Na naléhavou potřebu věnovat důležitým tématům vzdělávání dětských uprchlíků z Ukrajiny vysokou pozornost samozřejmě reagovala také Česká školní inspekce. S ohledem na vývoj migračních událostí, které jsou důsledkem válečné agrese Ruské federace na území Ukrajiny, upravila Česká školní inspekce v kontextu souvisejících činností realizovaných v rámci rezortu školství, mládeže a tělovýchovy priority své práce do konce školního roku 2021/2022 a výraznou metodickou pozornost, podporu i personální kapacity začala směřovat právě k vybraným školám (zejména základním) s cílem pomoci přímo na místě zvládnout náročnou situaci spojenou s příchodem ukrajinských dětí a žáků do českého vzdělávacího systému, s jejich začleňováním a s udržitelným vzděláváním smíšených kolektivů českých a ukrajinských dětí a žáků.

Na přípravě této metodické podpory spolupracovala Česká školní inspekce s věcně příslušnými útvary Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, s Národním pedagogickým institutem ČR i relevantními neziskovými organizacemi. Akcent je v rámci této podpory kladen zejména na oblast výuky českého jazyka jako druhého jazyka, na práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem, na adaptaci dětí a žáků, psychosociální podporu dětí a žáků a samozřejmě také učitelů nebo na individualizaci a diferenciaci vzdělávání jak směrem k ukrajinským dětem a žákům, tak směrem ke všem ostatním dětem a žákům, kteří jsou ve školách společně vzděláváni.

Česká školní inspekce tedy od dubna 2022 začala provádět metodicky orientované návštěvy škol s vyšším počtem ukrajinských dětí a žáků a na základě komplexního zhodnocení situace v konkrétní škole včetně diskusí s vedením školy i pedagogickými pracovníky začala školám na místě pomáhat řešit témata, která jsou v danou chvíli pro danou školu relevantní. V rámci těchto aktivit není v dotčených školách, ve kterých je přítomen významnější počet ukrajinských dětí a žáků a které jsou adresátem metodické podpory ze strany České školní inspekce, vykonáváno žádné hodnocení a není vykonávána ani jakákoli kontrola, ale veškeré aktivity směřují výlučně k podpoře školy směrem k úspěšnému zvládnutí současné situace ve prospěch všech vzdělávaných dětí a žáků.

Současně Česká školní inspekce ve školách zjišťuje, analyzuje a relevantním aktérům na úrovni řízení vzdělávání z různých úrovní zpřístupňuje informace, zjištění, závěry a doporučení směřující k následným opatřením a intervencím do vzdělávací soustavy.

Tato tematická zpráva tak představuje zkušenosti, přístupy a postupy škol usilujících o integraci a vzdělávání vyššího počtu ukrajinských dětí a žáků, komentuje výzvy, s nimiž se školy v těchto tématech setkávají, a nabízí důležité informace a náměty pro další podpůrné intervence ze strany institucí vstupujících do řízení vzdělávací soustavy a do systému podpory škol.

Obsah této tematické zprávy vychází ze zjištění z prezenčních aktivit České školní inspekce, které byly v rámci poskytování metodické podpory realizovány od začátku dubna 2022 do poloviny května 2022 v těch mateřských a základních školách, v nichž bylo zapsáno alespoň 10 ukrajinských dětí či žáků,¹³ případně také v dalších školách, které sice vzdělávaly méně než 10 dětí či žáků, ale u nichž byly ze strany školy uváděny větší potíže vypořádat se s nově vzniklou situací (tabulka 1).

¹⁰ Crul et al. (2019); Mock-Muñoz de Luna et al. (2020).

¹¹ FRA (2019).

¹² Dryden-Peterson (2015); Kowalczyk, J. A. (2018). Schools, risk, and integration: responding to the EU/refugee crisis. *European Education*, 50(1), 1–5.

¹³ Zdrojem dat o počtech zapsaných ukrajinských dětí a žáků jsou statistiky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

TABULKA 1 | Počet základních a mateřských škol zahrnutých do zpracování tematické zprávy

Druh školy	Základní škola	Mateřská škola
Počet škol	626	52

Počet základních škol, které Česká školní inspekce v uvedeném období v rámci metodické podpory a zjišťování informací navštívila, odpovídá téměř 70 % všech základních škol, ve kterých bylo v polovině května vzděláváno alespoň 10 ukrajinských žáků.¹⁴

Šetření České školní inspekce bylo realizováno zejména prostřednictvím rozhovorů s relevantními aktéry na úrovni školy, jako jsou členové jejího vedení, případně koordinátor adaptace, samozřejmě učitelé, další specialisté nebo samotní žáci, a také prostřednictvím hospitací ve vyučovacích hodinách.

Pro ilustraci jednotlivých situací jsou v rámečcích a kurzívou uváděny také konkrétní přístupy a postupy vybraných škol, které byly v rámci tematické inspekční činnosti zaznamenány, a to jak příklady pozitivní, tak i ty, které mohou ukazovat na určité komplikace.

¹⁴ V navštívených základních školách bylo na začátku května zapsáno téměř 16 tisíc ukrajinských žáků, což tvoří více než 60 % ukrajinských žáků, kteří jsou aktuálně v českých školách vzděláváni, a v navštívených mateřských školách pak více než 500 ukrajinských dětí, tj. téměř 15 % všech ukrajinských dětí zapsaných v daném období v českých mateřských školách.

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNU TÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

- V polovině května 2022 bylo v českých mateřských školách zapsáno 3,8 tis. ukrajinských dětí a v českých základních školách více než 26 tis. ukrajinských žáků, kteří přišli do České republiky v důsledku válečného konfliktu na Ukrajině. Ve srovnání s celkovým počtem dětských uprchlíků ve věkových skupinách předškolního a školního vzdělávání, kterým bylo uděleno pobytové oprávnění v České republice v souvislosti s válkou na Ukrajině, je toto číslo výrazně nižší. V územích s vysokou koncentrací ukrajinských uprchlíků a současně vysokou mírou naplnění existujících kapacit lze očekávat kapacitní problémy při přijímání ukrajinských dětí a žáků v mateřských a základních školách.
- V téměř polovině navštívených základních škol byly vnímány vnitřní kapacitní problémy spojené s příchodem ukrajinských žáků. V návaznosti na situaci jednotlivých škol se problémy týkaly zejména oblasti prostorové a personální. V případě mateřských škol byly kapacitní problémy (především s kapacitou učeben) zaznamenány u pětiny navštívených škol.
- Téměř všechny navštívené mateřské i základní školy přijaly alespoň nějaké vhodné opatření zaměřené na koordinaci přijetí a adaptaci nově zapsaných ukrajinských dětí a žáků, ať již se jednalo o formulaci souvisejících zásad a postupů, o ustanovení funkce koordinátora adaptačního procesu, nebo o využití ukrajinsky hovořící osoby či patrona z řad spolužáků k podpoře ukrajinských dětí a žáků při adaptaci na nové prostředí.
- Pozitivním zjištěním je fakt, že jen malý podíl navštívených mateřských (6 %) a základních škol (10 %) vzdělává ukrajinské děti a žáky výhradně či převážně odděleně od ostatních dětí a žáků, tj. v samostatně vytvořených skupinách. Další 7 % mateřských a základních škol realizuje výuku ukrajinských dětí a žáků kombinovaně s vyrovnaným zastoupením výuky v samostatné skupině ukrajinských dětí a žáků a výuky ve třídě s ostatními dětmi a žáky. V navštívených mateřských a základních školách tak převládá výuka ukrajinských dětí a žáků probíhající převážně ve smíšených třídách s ostatními žáky. Samostatné skupiny ukrajinských dětí a žáků, i když fungují jako doplněk paralelně se vzděláváním v heterogenních třídách, jsou pak typicky využívány pro intenzivní výuku češtiny jako druhého jazyka, případně pro doučování nové látky za účelem vyrovnávání rozdílů.
- Pro komunikaci mezi ukrajinským dítětem či žákem a jeho učitelem jsou při výuce v heterogenních třídách a při jiných situacích využívány různé způsoby komunikace. V navštívených mateřských i základních školách se nejčastěji jedná o komunikaci dítěte či žáka a českého učitele v jejich mateřském jazyce s tím, že se takto „nějak domluví“, velmi často jsou pro překlad využívány rovněž mobilní aplikace. I v rámci jedné školy je však přirozeně využíváno více způsobů komunikace dětí či žáků a učitelů. Na více než polovině základních škol například šlo o přímou komunikaci ukrajinského žáka a učitele v ruském jazyce, na necelé polovině základních škol pak i v anglickém či českém jazyce. Využití překladatele/tlumočníka bylo zaznamenáno na přibližně třetině navštívených mateřských a základních škol.
- Necelá pětina základních škol vytvořila pro nově zapsané ukrajinské žáky tzv. adaptační skupiny, do nichž žáci docházejí před svým začleněním do běžné výuky a typicky se věnují osvojení základům českého jazyka a socializačním aktivitám.
- Výuka češtiny jako druhého jazyka nebyla zajištěna na 7 % navštívených základních škol, a to především z personálních (případně finančních) důvodů. Výrazné rozdíly mezi školami panovaly v rozsahu dosud realizovaného vzdělávání v českém jazyce jako druhém jazyce. Pro rozvoj dovedností ukrajinských dětí a žáků komunikovat v českém jazyce jsou důležité i další situace, kdy se s ním dostávají do kontaktu (např. adaptační skupiny, komunikace s ostatními žáky při běžné výuce, mimoškolní aktivity).
- Na více než polovině navštívených základních škol se část ukrajinských žáků distančně účastnila rovněž vzdělávání ve své kmenové ukrajinské škole. Podle odhadů vedení školy či jím určeného koordinátora se jedná přibližně o 14 % ukrajinských žáků, kteří jsou v současnosti v českých základních školách vzdělávání. Na čtvrtině dotčených škol se tyto žáci distanční výuce vedené z Ukrajiny

věnovali vedle vzdělávání v české škole každý den, na polovině pak vícekrát týdně, dodatečná zátěž ukrajinských žáků tedy byla vysoká a ve zjištěních z některých škol vedla i k odhlašování žáků z výuky v české škole. Rezervy existují také v informovanosti řady škol o účasti nově zapsaných ukrajinských žáků na distanční výuce z Ukrajiny.

- Pro usnadnění příchodu a později adaptace ukrajinských dětí a žáků na novou školu stanovily téměř dvě třetiny základních škol a polovina škol mateřských osobu koordinátora a necelá polovina mateřských a základních škol ukrajinsky mluvící osobu odlišnou od koordinátora, typicky osobu příbuznou k některému z ukrajinských žáků školy nebo ukrajinsky hovořícího zaměstnance školy. Obě pozice současně byly vytvořeny na třetině základních škol a na necelé čtvrtině škol mateřských, naopak ani jednu z těchto pozic neměla ustavenou necelá čtvrtina základních škol a třetina mateřských škol.
- Menší pozornost významný podíl škol věnoval opatřením pro usnadnění orientace ukrajinských dětí a žáků v českém školním prostředí i v samotné budově školy a pro integraci ve třídě v období jejich příchodu do školy (např. shrnutí základních informací pro nově přichozí žáky a jejich rodiče, dvojjazyčné nápisy, seznamovací aktivity).
- Vzhledem k předpokladu, že nově přichozí děti a žáci budou potřebovat psychologickou podporu, byl psychický stav nově přichozích ukrajinských dětí a žáků cíleně sledován na více než dvou třetinách navštívených mateřských a základních škol. Ze škol, které cíleně sledovaly psychický stav nově přichozích ukrajinských dětí a žáků, byly psychické problémy těchto dětí a žáků zaznamenány na necelé polovině mateřských škol a na dvou třetinách základních škol. Ve větší míře se jednalo především o uzavřenost a emoční citlivost. Psychické problémy se však týkaly menšiny ukrajinských dětí a žáků v navštívených školách a téměř nevedly k výraznému narušování běžné výuky pedagogů.
- Potřebnou psychologickou podporu školním či externím psychologem či intenzivnější spoluprací s pedagogickopsychologickou poradnou se pro ukrajinské žáky – z personálních či finančních důvodů – nedaří v dostatečné míře zajistit na téměř třetině navštívených základních škol. Téměř 60 % navštívených základních škol nedisponuje ani vhodnými relaxačními prostory, které jsou pro podporu procesu adaptace a duševního zdraví rovněž důležité.
- V navštívených základních školách je další podpora ukrajinským žákům při výuce a učení zajištěna především poskytnutím vzdělávacích pomůcek (téměř 90 % škol) a jazykových variant výukových materiálů (přibližně 70 % škol) a při nabídce mimoškolních aktivit (téměř dvě třetiny škol). Nejčastěji se naopak nedaří dostatečně zajistit podporu výuky ukrajinských žáků ukrajinsky hovořící osobou (asistentem) přímo ve výuce v běžných třídách (více než třetina škol), respektive potřebnou diagnostiku speciálně vzdělávacích potřeb žáků (necelá čtvrtina škol).
- Na většině navštívených základních škol se ze stávajících zdrojů zatím daří zajistit, aby ukrajínští žáci v případě potřeby měli školní pomůcky, obědy a mimoškolní aktivity zajištěny zdarma, případně aby bylo zajištěno jejich dofinancování do potřebné výše nad rámec nějakého základního příspěvku od rodiny z jiných zdrojů. Významnou roli v tomto směru ovšem hrají sponzorské dary či sbírky, což nelze považovat za dlouhodobě stabilní řešení.
- Vztahy ukrajinských žáků s vrstevníky jsou na navštívených školách ve většině případů dobré, žáci utvářejí převážně smíšené skupiny, uzavřené skupiny se vyskytují výrazně méně často a případné konflikty mezi žáky jen ojediněle. Naopak častá je pomoc ukrajinským dětem a žákům ze strany ostatních dětí a žáků školy. Rovněž v postojích zákonných zástupců ostatních žáků navštívených škol zatím převažuje vyjadřování podpory či přímo nabídky pomoci, objevují se však také obavy o zachování kvality vzdělávání pro všechny žáky školy.
- Při zajištění podpory a usnadnění integrace nově přichozích ukrajinských dětí a žáků spolupracují navštívené základní i mateřské školy s širokým okruhem partnerů. Tyto subjekty školy mimo jiné podporují při získávání finanční a materiální pomoci, při zajištění překladů či pomoci dobrovolníků nebo při zapojení žáků do různých volnočasových aktivit. V oblasti metodické je poměrně častá spolupráce s Národním pedagogickým institutem ČR.

- V řadě škol zaznívaly výraznější obavy spojené s negativními dopady této mimořádné situace na well-being a motivaci učitelů, i se zdůrazněním toho, že učitelé prošli velmi náročným a dlouhým obdobím distančního vzdělávání a dalších komplikací souvisejících s pandemií covidu-19 a aktuální události na toto období téměř bezprostředně navázaly. Přístup vedení navštívených škol k podpoře učitelů byl přitom různý a ve významném podílu škol byla přijímaná opatření směřující k podpoře motivace a well-beingu učitelů omezená nebo chyběla úplně. Podobně pak přistupovala většina škol i k podpoře rozvoje kompetencí pedagogů v oblastech vztahujících se k výuce ukrajinských dětí a žáků, kdy v řadě škol vedení školy průběžně usilovalo o rozvoj znalostí a dovedností učitelů v tématech souvisejících se vzděláváním dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem, nicméně v některých školách k systematické podpoře vzdělávání pedagogů v těchto tématech nedošlo.
- V řadě výpovědí zazněly obavy z nejistoty, která je spojena se vzděláváním ukrajinských dětí a žáků utíkajících před válkou a která se týkala různých oblastí – nejistota týkající se počtu ukrajinských dětí a žáků ve škole, nejistota týkající se financování nově utvářených potřeb, vztahy českého a ukrajinského kurikula ve výuce ukrajinských žáků, možnost využití asistenta pedagoga pro vzdělávání ukrajinských dětí a žáků apod. V tomto kontextu vzniká otázka potřeby metodického vyjasnění relevantních témat na úrovni vzdělávacího systému.
- Jako významná výzva pro následující období se ukázala také oblast systematictější podpory společných volnočasových aktivit zejména pohybového charakteru, v jejichž rámci dochází vedle podpory fyzického i duševního zdraví všech dětí a žáků také ke stírání jazykových a osobnostních bariér na straně jedné a k přirozené integraci ukrajinských dětí a žáků do smíšených dětských a žakovských kolektivů na straně druhé.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey bar on the left, a large outline number '3' in the center, and a shorter grey bar on the right.

3

Počet ukrajinských dětí a žáků, kapacity škol

3 POČET UKRAJINSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ, KAPACITY ŠKOL

Od počátku uprchlické krize v důsledku válečné agrese Ruské federace na Ukrajině sledují Ministerstvo vnitra a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy počty uprchlíků, respektive počty ukrajinských dětí a žáků, kteří byli nově zapsáni v českých mateřských a základních školách. V polovině května 2022 bylo v českých mateřských školách zapsáno 3,8 tis. ukrajinských dětí a v českých základních školách více než 26 tisíc ukrajinských žáků. Srovnání těchto hodnot s celkovým počtem osob s uděleným pobytovým oprávněním v České republice v souvislosti s válkou na Ukrajině ve věkových skupinách předškolního a základního vzdělávání (tabulka 2) ukazuje, že tlak na kapacity českých mateřských a základních škol nebyl dosud plně realizován a je potřeba mu věnovat vysokou pozornost v souvislosti se zápisem dětí a žáků do mateřských a základních škol pro školní rok 2022/2023. Důležitou roli přitom sehraje také rozhodnutí zákonných zástupců ukrajinských dětí a žáků o jejich setrvání v České republice.

TABULKA 2 | Počet osob s uděleným pobytovým oprávněním v souvislosti s válkou na Ukrajině ve vybraných věkových skupinách a ve vybraných časových okamžicích

Věk	Stav k 31. 3. 2022	Stav k 16. 4. 2022	Stav k 15. 5. 2022
0 až 2 roky	12 682	13 934	15 066
3 až 5 let	15 999	17 664	19 301
6 až 14 let	56 325	62 682	68 983

Zdroj: Ministerstvo vnitra

Problematicke kapacit mateřských a základních škol pro vzdělávání ukrajinských dětí a žáků ve školním roce 2021/2022 se podrobně věnovala studie PAQ Research zpracovaná ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.¹⁵ Provedená analýza ukázala, že kapacitní problémy lze očekávat zejména v mateřských školách a v nižší míře na 2. stupni základních škol tam, kde dochází k vyšší koncentraci ukrajinských dětí a žáků příslušného věku a zároveň je vysoká obsazenost existujících kapacit. Jedná se tak zejména o území velkých měst a jejich zázemí, především pak o území pražské aglomerace. Naopak lepší situace je očekávaná u většiny moravských krajů, především pak u mikroregionů Moravskoslezského kraje, Olomouckého kraje a Zlínského kraje.¹⁶ S ohledem na rychle se měnící vstupní parametry analýz jsou ovšem nezbytné pravidelné aktualizace závěrů tak, aby bylo možné pružně přijímat potřebná opatření. Doplňme, že při tematické inspekční činnosti byly zaznamenány úspěšné příklady promyšlené spolupráce zřizovatele a jím zřizovaných škol při umístění nově zapsaných ukrajinských dětí a žáků tak, aby byly odpovídajícím a rovnoměrným způsobem využity dostupné kapacity těchto škol. Objevily se ovšem i opačné zkušenosti.

Zřizovatel reguluje počty žáků v základních školách, a proto jsou v naší škole nejvýše dva ukrajinští žáci ve třídě, což je výhodou pro začlenění těchto žáků. Regulace zřizovatele přitom spočívá v organizaci adaptačních skupin na vybraných základních školách, žáci jsou pak do škol regulérně přijímáni podle možnosti jednotlivých škol, s ohledem na dopravu žáků, případně další faktory.

Někteří vyučující špatně vnímají, že je jejich škola určena pro výuku cizinců. (...) Na vedení školy se obrátili zákonní zástupci žáků s tím, že v 1. třídě je náhle sedm ukrajinských dětí a nevědí, proč se ukrajinští žáci vzdělávají pouze v této škole, když ve městě jsou další základní školy.

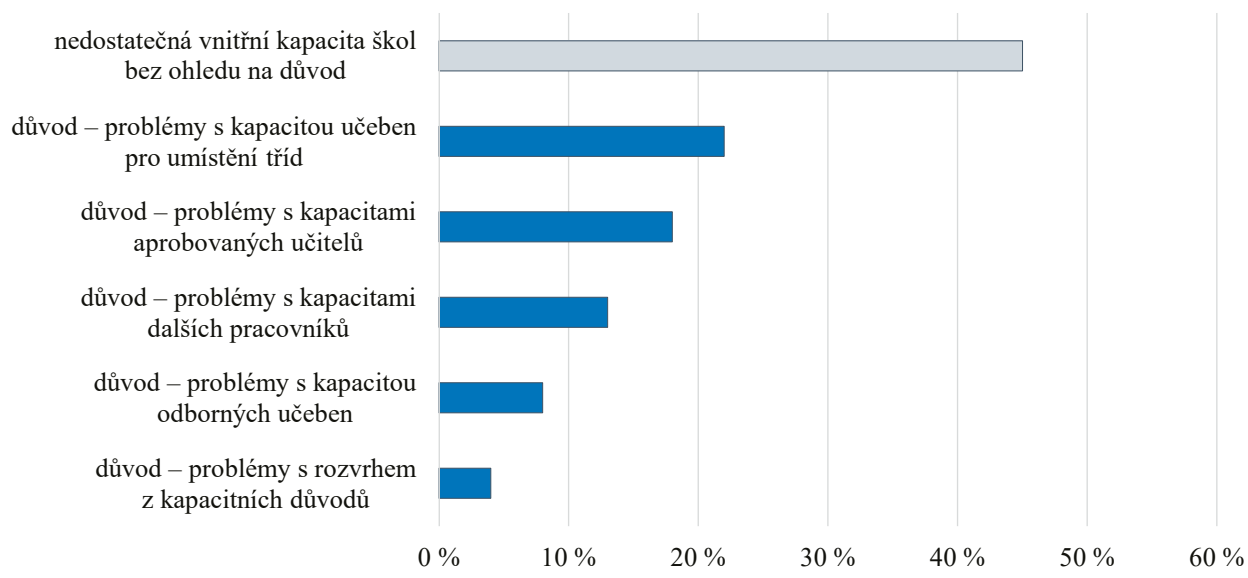
Šetření České školní inspekce přidává k poznatkům studie PAQ Research další rozměr úvah o dostatečnosti existujících kapacit pro vzdělávání nově zapsaných ukrajinských dětí a žáků, a to rozměr vnitřního prostředí mateřských a základních škol. V tomto ohledu je jistě nepříznivým zjištěním fakt, že téměř v polovině navštívených základních škol jsou vnímány kapacitní problémy spojené s příchodem ukrajinských žáků, ať již se jedná o kapacity prostorové, personální, či jiné (graf 1). Specificky byly zmíněny problémy nedostatečné

¹⁵ Prokop, D. (2022). *Vzdělávání a uprchlíci: Praha bude přehlcena, nejvíce zatížen 2. stupeň ZŠ a mateřské školy*. Praha: PAQ Research. Dostupná: <www.paqresearch.cz>.

¹⁶ Prokop (2022).

kapacity školních družin či klubů (např. ve vazbě na zajištění mimoškolních aktivit ukrajinských žáků) a také problémy týkající se dostupnosti specializovaných služeb přímo ve škole či mimo ni (např. psychologické služby, diagnostická vyšetření). V případě mateřských škol byly kapacitní problémy (především s kapacitou učeben) zaznamenány v pětině případů, a to také v kontextu zatím nízkého počtu nově zapsaných ukrajinských dětí.

GRAF 1 | Podíl základních škol vnímajících problémy vnitřních kapacit dané příchodem ukrajinských žáků (v %)



Ve výpovědích zaměstnanců navštívených základních škol opakovaně zazněly obavy z negativních dopadů uváděných problémů vnitřních kapacit na kvalitu výuky, a to ve spojení:

- s nutností opuštění strategií vzdělávání ve třídách s nižším počtem žáků (např. dělené hodiny);
- se ztížením podmínek pro uplatňování metod a forem individualizace výuky v návaznosti na vzdělávací potřeby žáků;
- s nutností využívat odborné učebny pro běžnou výuku, méně již pro výuku odborných předmětů.

Závažnost těchto problémů základních škol se navíc může výrazně zvýšit při očekávaném zahájení vzdělávání všech ukrajinských žáků ve věku povinné školní docházky pobývajících v České republice v souvislosti s válečnými událostmi. Stejná rizika je pak možné očekávat při umístování ukrajinských dětí mladšího věku v mateřských školách.

V naší škole pocítujeme významné prostorové i personální problémy. Prostorově se to týká nedostatku učeben, ale také nedostatečných prostor pro relaxaci. (...) V současnosti máme dvě jazykové skupiny s velkým počtem ukrajinských žáků. Pro jazykovou výuku by ale bylo potřeba mít čtyři menší skupiny, které ale nemá kdo vyučovat. Chybí nám také školní psycholog a asistenti pedagoga ve třídách, kde je vyšší počet ukrajinských žáků. Externí psycholog je nedostupný, online služby psychoterapeutů zdarma jsou již vyčerpané, a pro školu proto nedostupné. Nedostatečné jsou také kapacity mimoškolního vzdělávání.

Naše škola již nemá volné prostory, kapacita některých tříd je vyčerpána a vedení školy i pedagogové se obávají dopadů na kvalitu výuky. Využívání moderních metod a forem práce v přeplněných třídách nemusí být efektivní. Chybí také dostatečné množství školních asistentů, kteří by mohli být operativně využíváni tam, kde je to aktuálně potřeba. Do budoucna se jeví jako nedostatečná také kapacita školní družiny.

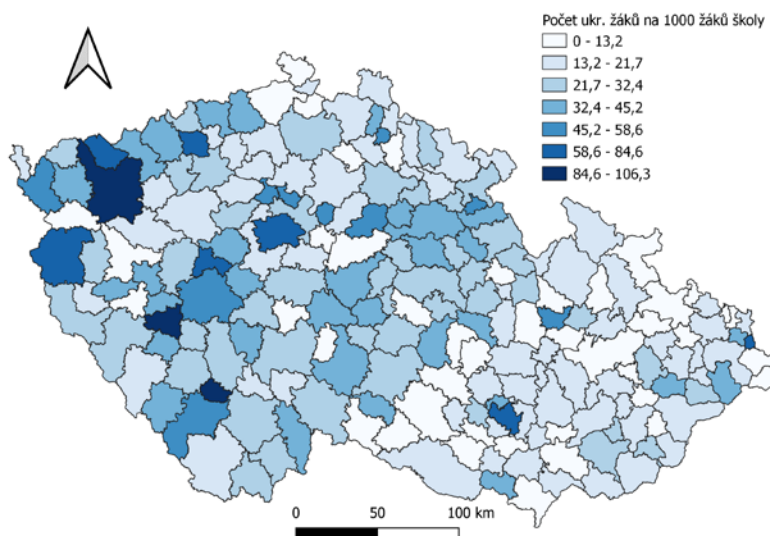
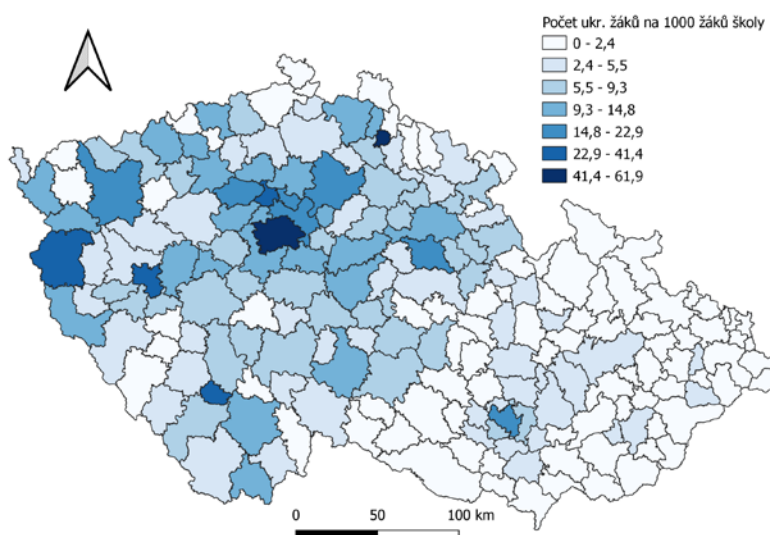
Přivítali bychom posílení personálního zajištění výuky vysokého počtu ukrajinských žáků možnostmi zaměstnání asistentů bez legislativních omezení (např. zkouška z českého jazyka). Může jít ideálně o asistenty mluvící ukrajinsky i česky, asistenty pedagoga pro žáky s odlišným mateřským jazykem. (...) Nedostatečné jsou také personální kapacity pro zajištění výuky češtiny jako druhého jazyka.

Z územního hlediska je pro vzdělávání ukrajinských dětí a žáků utíkajících před válkou hodno zaznamenání, že v relativním vyjádření k počtu všech žáků základních škol v mikroregionech jsou si v řadě ohledů podobné prostorové vzory (obrázek 1) charakterizující:

- rozmístění ukrajinských žáků, kteří byli zapsáni ke studiu na českých základních školách již před uprchlickou krizí;
- rozmístění nově zapsaných ukrajinských žáků přicházejících do České republiky v souvislosti s válkou v zemi původu.

Tato skutečnost přináší některá pozitiva spočívající v tom, že ve většině navštívených škol již měli jejich zaměstnanci zkušenosti se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem, případně přímo ukrajinských žáků. Úplná absence takových zkušeností byla zaznamenána jen v případě necelé pětiny navštívených základních škol, ale také škol mateřských. Přítomnost silné ukrajinské komunity navíc utváří příležitosti pro krajaňskou podporu vzdělávání nově přicházejících ukrajinských dětí a žáků.

OBRÁZEK 1 | Počet žáků s ukrajinským státním občanstvím k celkovému počtu žáků základních škol v území správních obvodů obcí s rozšířenou působností ve školním roce 2021/2022 před uprchlickou krizí (první mapa); Počet nově zapsaných ukrajinských žáků utíkajících před válkou v zemi původu k celkovému počtu žáků základních škol v území správních obvodů obcí s rozšířenou působností ve školním roce 2021/2022 (druhá mapa)



Zdroj: Vlastní zpracování na základě statistik Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy; QGIS Development Team (2022). QGIS Geographic Information System. Open Source Geospatial Foundation Project. <<http://qgis.osgeo.org>>.

Škola využívá svých zkušeností ze vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem již v předchozích školních letech, kdy se jednalo o žáky z Ukrajiny, jejichž zákonní zástupci přišli do České republiky za prací. Pedagogičtí pracovníci proto berou vzdělávání žáků z Ukrajiny již jako zcela „normální“ věc a vzdělávání těchto žáků je nestresuje.

S výukou žáků s odlišným mateřským jazykem máme již dlouhodobé zkušenosti. Pro nás je nyní dobré, že v každé třídě máme již delší dobu více takových žáků, kteří navíc dobře komunikují v českém jazyce a díky tomu pomáhají nově příchozím žákům s adaptací a jazykovou bariérou.

Škola využívá ukrajinskou vychovatelku, která již léta žije v České republice a funguje jako tlumočnice i vychovatelka ve školní družině. Kromě toho se významně promítá podpora místní komunity Ukrajinců, ať již ve finanční, či jiné podobě.

A large, hollow outline of the number 4, positioned to the right of a horizontal grey bar that spans across the top of the page.

Řízení vzdělávání ukrajinských dětí a žáků

4 ŘÍZENÍ VZDĚLÁVÁNÍ UKRAJINSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ

Pedagogické řízení školy je nejen ve zjištěních České školní inspekce označováno za zcela zásadní faktor ovlivňující kvalitu vzdělávání a vzdělávací výsledky žáků.¹⁷ Z tohoto důvodu je žádoucí věnovat tomuto tématu pozornost také ve vztahu ke vzdělávání ukrajinských dětí a žáků. S ohledem na náhlost příchodu před válkou utíkajících ukrajinských dětí a žáků je vysoce relevantní také diskuse rámcových podmínek jejich vzdělávání.

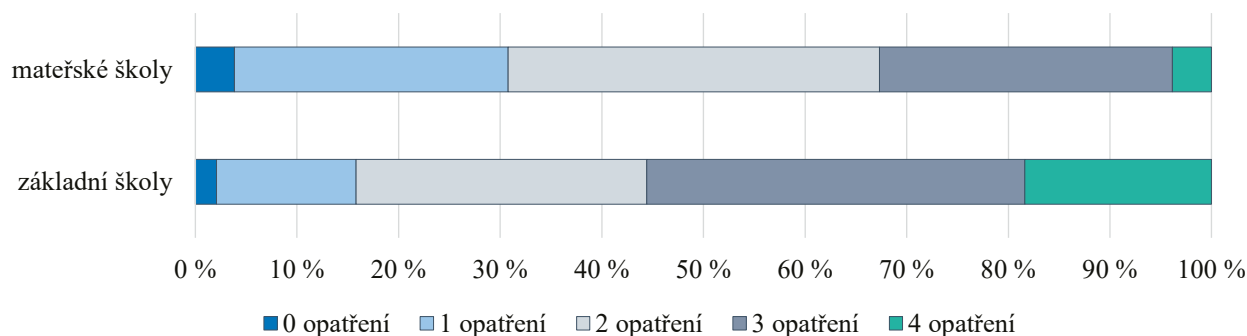
4.1 Koordinace přijetí a adaptace ukrajinských dětí a žáků

Příchod vysokého počtu ukrajinských dětí a žáků představuje pro vedení škol výzvu, jak nejlépe přizpůsobit jejich běžné fungování nově vytvořeným podmínkám. Příznivě bývá v tomto ohledu hodnocena strategie, která je založena jednak na nastavení pravidel a specifikaci postupů spojených s příchodem ukrajinských dětí a žáků do školy, jednak na ustanovení osoby odpovědné za koordinaci jejího naplňování. Takový přístup v sobě skrývá potenciál dosahování časových úspor v práci zaměstnanců školy, které mohou být následně využity ve vlastní pedagogické práci.

V kontextu uvedených skutečností lze pozitivně vnímat tu skutečnost, že v přibližně 90 % navštívených mateřských i základních škol byly vypracovány zásady a postupy pro přijímání a adaptaci ukrajinských dětí či žáků, ať již v ústní (dvě třetiny navštívených škol), nebo písemné (čtvrtina navštívených škol) podobě. Méně častá byla praxe spojená s určením koordinátora adaptačního procesu ukrajinských dětí či žáků, která byla sledována na téměř dvou třetinách navštívených základních škol a na polovině škol mateřských. Na necelé polovině navštívených mateřských i základních škol byla stanovena osoba odlišná od koordinátora, která mluví ukrajinsky a která pomáhá ukrajinským dětem či žákům při řešení jejich problémů přímo nesouvisejících s výukou (např. ukrajinsky hovořící zaměstnanec školy, příbuzný ukrajinského žáka školy). Obě pozice současně, tedy koordinátor a další osoba hovořící ukrajinským jazykem, byly vytvořeny na třetině základních škol a na necelé čtvrtině škol mateřských, naopak ani jednu z těchto pozic neměla ustavenou necelá čtvrtina základních škol a třetina mateřských škol.

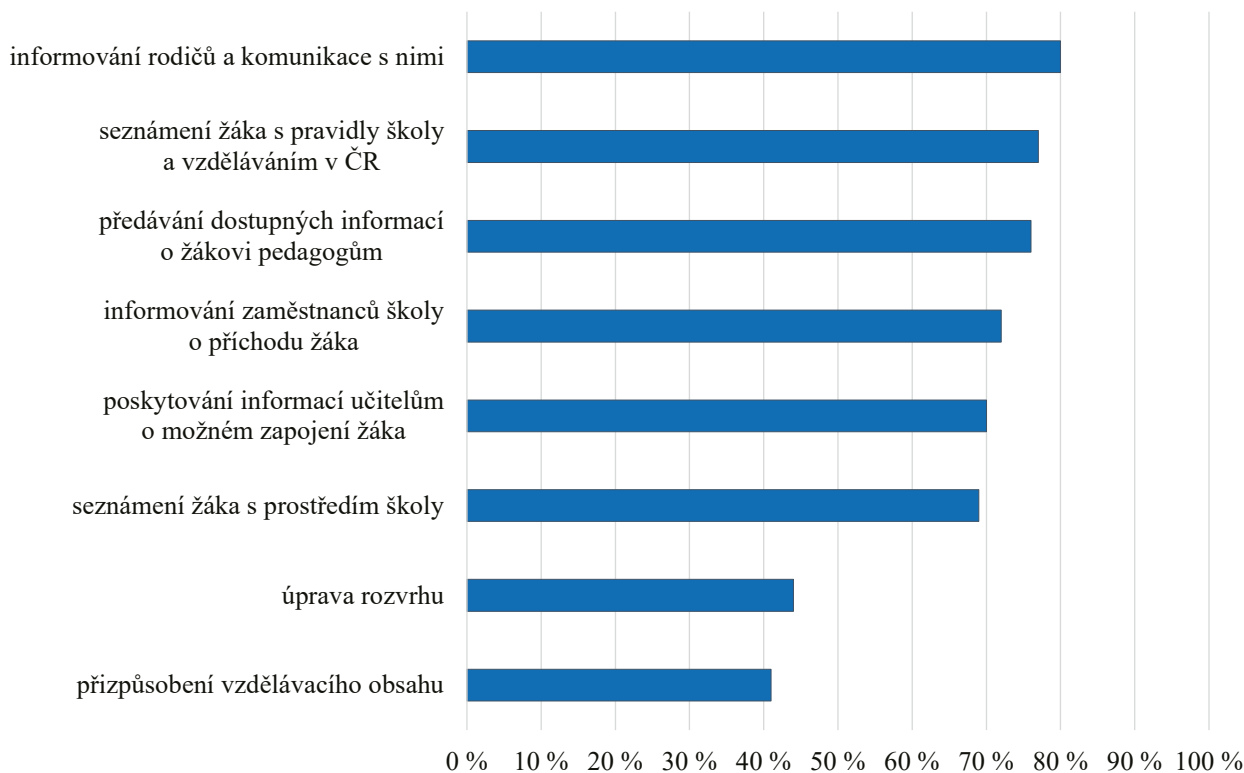
Více než polovina základních škol a necelá čtvrtina mateřských škol pak využívala „peer“ přístup, kdy je ukrajinskému dítěti či žákovi přidělen z řad spolužáků „kamarád“ či „patron“, který mu v počátcích pomáhá. „Patronem“ ovšem může být také dítě či žák vyššího ročníku, který je dobře znalý fungování školy, nebo dítě či žák ukrajinského původu, který se ve škole vzdělává již delší dobu. Pro celkem patnáct mateřských a základních škol, které nepřijaly žádné z uvedených koordinačních opatření (graf 2), je navíc charakteristické, že mají zkušenosti se vzděláváním dětí či žáků s odlišným mateřským jazykem již z minulosti.

¹⁷ ČŠI (2021). *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce. Jarl, M., Andersson, K., Blossing, U. (2021). Organizational characteristics of successful and failing schools: a theoretical framework for explaining variation in student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*. DOI: 10.1080/09243453.2021.1903941. Pashiardis, P., Johansson, O. (2020). Successful and effective schools: bridging the gap. *Educational Management Administration & Leadership*. DOI: 10.1177/1741143220932585.

GRAF 2 | Podíl škol podle počtu přijatých opatření pro koordinaci přijetí a adaptace ukrajinských dětí či žáků (v %)

Pozn.: Sledovaná opatření zahrnují: (a) vypracování zásad a postupů pro přijímání a adaptaci ukrajinských dětí či žáků; (b) ustanovení funkce koordinátora adaptačního procesu ukrajinských dětí či žáků; (c) ustanovení další osoby odlišné od koordinátora, která mluví ukrajinsky a která pomáhá ukrajinským dětem či žákům při řešení jejich problémů, jež nesouvisí přímo s výukou; (d) přidělení „patrona“ z řad spolužáků, který ukrajinskému dítěti či žákovi v počátku pomáhá.

Koordinátor adaptačního procesu ukrajinských dětí či žáků byl v mateřských i základních školách vybírán především z řad jejich zaměstnanců, ať již se jednalo o člena vedení školy, nebo o pedagogického pracovníka. Za pozitivní faktor rozhodování při výběru koordinátora lze považovat jednak faktor jazykové kompetence (např. schopnost komunikace v ukrajinském, ruském či anglickém jazyce), jednak faktor odbornosti v práci s dětmi či žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouze v případě 28 navštívených základních škol byl ustanoven externí koordinátor adaptačního procesu ukrajinských žáků, kterým byl zaměstnanec Národního pedagogického institutu ČR, dobrovolník místní neziskové organizace nebo pedagogický pracovník původem z Ukrajiny. Nejčastější úkoly koordinátora adaptačního procesu ukrajinských dětí či žáků spočívaly v informování a komunikaci s aktéry vzdělávání – žáci, učitelé a zákonní zástupci žáka, méně častá byla jejich role v oblasti pedagogického řízení (graf 3).

GRAF 3 | Podíl koordinátorů adaptace ukrajinských žáků zajišťujících danou aktivitu v základních školách (v %)

Role koordinátorů adaptačního procesu ukrajinských dětí či žáků byla hodnocena kladně, a to jak z hlediska metodického, tak z hlediska přímé podpory žáků a jejich zákonných zástupců, příznivě působila schopnost

koordinátora komunikovat v cizích jazycích. Osvědčilo se také zpracování pravidel a postupů v životních situacích spojených s přijetím a adaptací ukrajinských dětí či žáků (např. zajištění potřebné dokumentace, využití tlumočníka či překladáče, zařazení ukrajinského žáka do třídy, zajištění obědů či pomůcek, omlouvání absencí ve výuce, využití čipů a jiných technologií školy) ve více jazykových mutacích, která usnadnila aktérům školy orientaci v těchto tématech. Pro komunikaci nejen těchto postupů lze s výhodou využít moderní nástroje komunikace (např. sociální sítě).

Velmi se osvědčilo zřízení funkce koordinátora adaptace ukrajinských žáků. Koordinátor jako rodilý mluvčí hovoří ukrajinsky, což velmi usnadňuje jak jim poskytovanou podporu žákům, tak komunikaci s jejich zákonnými zástupci. (...) Ukrajínští žáci se s koordinátorem setkávají jednou až dvakrát týdně a mohou s ním diskutovat své problémy a potřeby.

Adaptační koordinátor z Národního pedagogického institutu ČR byl při příchodu žáků obrovskou pomocí. V roli průvodce poskytl metodické vedení situacemi, které nyní již běžně řešíme při vzdělávání ukrajinských žáků.

Škola má zpracovanou metodiku adaptace při vzdělávání ukrajinských žáků. Celý proces je rozčleněn do čtyř fází, ve kterých jsou uvedeny jednotlivé kroky a podmínky pro postup do další fáze. Délka jednotlivých fází závisí na individuálních schopnostech a dovednostech ukrajinských žáků.

Ředitel školy pravidelně natáčí krátká informační videa, která vkládá na Facebook školy. V natočených videích ředitel podrobněji vysvětluje obsah různých písemných sdělení, která jsou zveřejňována na webových stránkách školy či v jejím informačním systému. Součástí videí je také shrnutí a reflexe již proběhlého období a informace o období následujícím.

V hodnocení koordinace přijetí a adaptace ukrajinských dětí či žáků v navštívených školách byl opakovaně pozorován pozitivní vliv vysoké kvality pedagogického řízení školy ze strany jejího vedení, stejně jako učitelů. V takových případech nemusí být pozice koordinátora adaptačního procesu ukrajinských žáků nezbytná, neboť potřebné činnosti jsou zajištěny díky kolektivnímu charakteru řízení školy. Pozitivně i v tomto případě působí zkušenosti zaměstnanců školy se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem.

Ředitel školy má vynikající organizační schopnosti a schopný a sehraný tým zástupců a učitelů, kteří koordinují záležitosti týkající se ukrajinských žáků. Utváření další pozice koordinátora nebo využití asistentů pedagoga speciálně pro ukrajinské žáky není potřebné.

Škola má dlouhodobé zkušenosti se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem. Ředitelka školy pravidelně publikuje a lektoruje v dané oblasti, sama je autorkou řady publikací a praktických příruček pro vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, stejně jako žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ředitel školy intenzivně komunikuje s rodiči žáků před nástupem do školy a předá jim dostatek informací o možnostech a povinnostech žáků, s žáky samotnými probere informace o jejich potřebách a problémech, se školním parlamentem pro delegování žákovské odpovědnosti za pomoc novým ukrajinským spolužákům, s žáky třídy prodiskutuje pomoc novému ukrajinskému spolužákovi, s učiteli pro předcházení vzniku problematického chování ve třídách.

4.2 Podpora učitelů při vzdělávání ukrajinských dětí a žáků

Příchod ukrajinských dětí a žáků do škol postavil řadu učitelů do situace, v níž si museli v krátkém čase osvojit nové znalosti a dovednosti a průběžně zpracovávat velké množství informací, jak postupovat při vzdělávání těchto dětí a žáků. Po období pandemie covidu-19 přitom jde v rychlém sledu o druhou situaci, která výrazně zvýšila nejen nároky na učitele oběma událostmi výrazně dotčené, ale také hrozbu negativních dopadů na jejich well-being. Pro pedagogické řízení školy je tak důležitou otázkou nejen podpora vzdělávání ukrajinských dětí a žáků, ale také podpora samotných učitelů v jejich práci.

Příprava učitelů na výuku ve třídách, kam byli zařazení ukrajínští žáci, trvá dvojnásobně dlouho, především na prvním stupni. Problémem školy tak je již značná únava pedagogů, která vede k jejich vyšší nemocnosti a bohužel i demotivaci.

Obáváme se, že hrozí vyhoření učitelů, kteří jsou již přetížení, čemuž přispívá i únava po „covidovém období“. (...) Pozorujeme i určitou frustraci učitelů, kdy se jim i přes snahu nedaří dosahovat předpokládaných výsledků.

Zároveň je však nutné zdůraznit, že právě práce učitelů je klíčovým faktorem pro integraci ukrajinských dětí a žáků v českých školách. Kvalita pedagogického řízení školy jejím vedením může být významným motivačním aspektem práce učitelů.

Silnou stránkou školy pro výuku ukrajinských žáků je vysoká motivace pedagogů posilovaná působením vedení školy. Pedagogové jsou pak ochotni s ukrajinskými žáky aktivně pracovat, a to například přípravou učebních pomůcek s cílem zjednodušit vzdělávací proces ukrajinským žákům vizualizací.

Well-being a podpora ze strany vedení školy je ve škole přenášena na učitele, na další zaměstnance i na žáky.

Konkrétní podpora učitelů při vzdělávání nově zapsaných ukrajinských dětí a žáků se v navštívených školách liší, když přístup vedení některých škol je více aktivní než přístup vedení škol jiných:

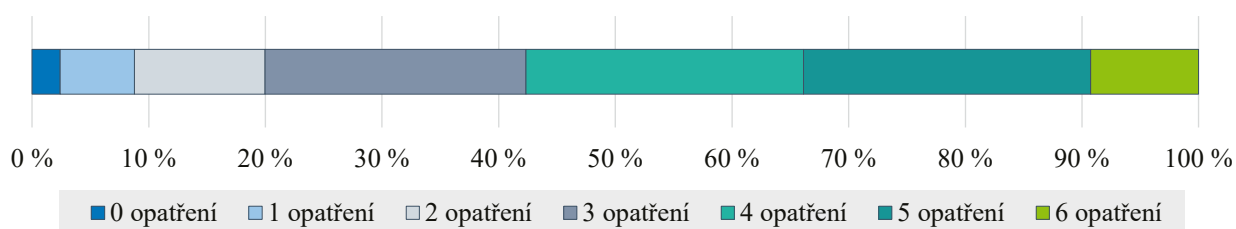
- V případě necelých dvou třetin mateřských a základních škol poskytuje vedení školy pedagogům doporučení a podporu pro komunikaci se zákonnými zástupci ukrajinských dětí a žáků. Přístup vedení zbývající třetiny škol je méně aktivní.
- V případě dvou třetin základních škol vedení školy poskytlo učitelům instrukce, jak postupovat při hodnocení nově přichozích ukrajinských žáků. Ve zbývající třetině základních škol nebyla tato problematika vůbec projednávána nebo je ponechána na rozhodnutí jednotlivých učitelů.
- V případě poloviny základních škol a přibližně 35 % mateřských škol filtruje vedení školy nadbytečné úkoly od učitelů, kteří vzdělávají ukrajinské děti a žáky, a poskytuje jim tak širší prostor věnovat se souvisejícím činnostem.
- V případě 43 % základních škol a jen necelé pětiny mateřských škol je pro pedagogy a jejich osobní potřebu zajištěna podpora od školního nebo externího psychologa.
- V případě dvou třetin mateřských a základních škol jsou pořádány pravidelné porady (setkání) pro sdílení informací a zkušeností se vzděláváním ukrajinských dětí a žáků.
- Na více než třech čtvrtinách mateřských a základních škol jsou ze strany vedení nabízeny pedagogům konzultace k problematice vzdělávání ukrajinských dětí a žáků.

O odlišném přístupu vedení jednotlivých škol svědčí také podíly škol podle počtu výše uvedených opatření, která jimi byla zavedena (graf 4).

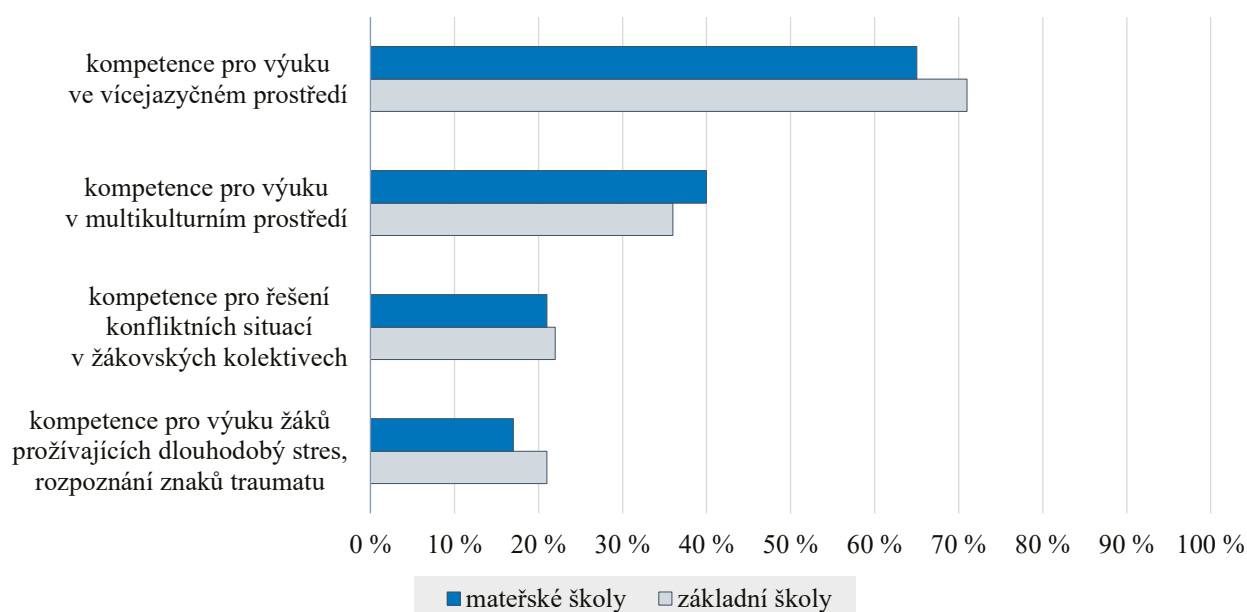
Odlisný přístup vedení škol k podpoře učitelů se projevuje také při podpoře rozvoje kompetencí v oblastech vztahujících se k výuce ukrajinských dětí a žáků (graf 5). Nejvyšší pozornost je v tomto ohledu věnována rozvoji kompetencí učitelů pro výuku ve vícejazyčném prostředí. Zároveň si učitelé ve spolupráci s vedením školy běžně pomáhají sdílením učebních materiálů pro výuku češtiny jako druhého jazyka, sdílením komunikačních karet nebo sdílením informací o nově přichozích žácích a jejich potřebách.

Ve škole založili interní Google disk jako inspirativní zdroj speciálních učebních pomůcek, metod a forem práce s ukrajinskými žáky. Obsah je průběžně doplňován, jsou vkládány další zajímavé podpůrné materiály.

GRAF 4 | Podíl základních škol podle počtu opatření zavedených vedením pro podporu práce učitelů (v %)



Pozn.: Sledovaná opatření zahrnují: (a) doporučení a podporu pro komunikaci se zákonnými zástupci ukrajinských žáků; (b) instrukce, jak postupovat při hodnocení nově přichozích ukrajinských žáků; (c) filtraci nadbytečných úkolů od učitelů vzdělávajících ukrajinské žáky; (d) zajištění podpory učitelům od školního nebo externího psychologa; (e) pořádání pravidelných porad (setkání) pro sdílení informací a zkušeností se vzděláváním ukrajinských žáků; a (f) nabídku konzultací k problematice vzdělávání ukrajinských žáků.

GRAF 5 | Podíl škol, které poskytují podporu rozvoje kompetencí pedagogů v daných oblastech (v %)

4.3 Rámcové podmínky vzdělávání ukrajinských dětí a žáků

Ve výpovědích vedení a učitelů navštívených mateřských a základních škol byly zaznamenány některé problémy a náměty týkající se rámcových podmínek vzdělávání před válkou utíkajících ukrajinských dětí a žáků:

- nejistota týkající se počtu ukrajinských dětí a žáků ve školním roce 2022/2023 a s tím souvisejících kapacitních (např. učebny, personální zajištění, materiální vybavení) a finančních potřeb;
- nejistota týkající se financování opatření na podporu vzdělávání ukrajinských dětí a žáků po opadnutí prvotní ochoty finančně pomáhat, tj. po ztrátě financování ze sbírek, sponzorských darů apod.;
- nedostatek finančních prostředků pro ohodnocení zaměstnanců za zvýšenou pracovní zátěž danou výukou ukrajinských dětí a žáků;
- nejistota týkající se počtu výukových skupin v kontextu vysoké hrozby odchodu ukrajinských žáků ze školy;
- vyjasnění pravidel pro systémové přijímání a začleňování ukrajinských dětí a žáků, stanovení nejvyšší možné procentuální obsazenosti tříd/skupin dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem;
- vyjasnění pravidel pro financování školy podle počtu oficiálně zapsaných ukrajinských žáků místo administrativně a časově náročného a výsledkem nejistého systému dotačních programů a výzev;
- vyjasnění pravidel pro možnost ukrajinských žáků opakovat ročník studia v kontextu narušení pravidelné školní docházky;
- vyjasnění vztahů vzdělávání ukrajinských žáků v České republice a na Ukrajině – postavení českého a ukrajinského kurikula a očekávané výstupy vzdělávání, účast ukrajinských žáků na distanční výuce na Ukrajině, rozdíly vzdělávacích systémů České republiky a Ukrajiny;
- vyjasnění pravidel týkajících se hodnocení ukrajinských žáků;
- vyjasnění pravidel pro řešení situace ukrajinských dětí a žáků, kteří do školy nechodí nebo kteří změnili školu bez poskytnutí informace škole o tomto rozhodnutí (např. výkaznictví k těmto žákům, řešení omluv z výuky);
- vyjasnění pravidel pro přidělení asistenta pedagoga ukrajinským žákům;
- vyjasnění pravidel pro přijímání ukrajinských žáků na střední školu.



5

Organizace vzdělávání ukrajinských dětí a žáků

5 ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ UKRAJINSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ

Organizace vzdělávání je jedním z klíčových témat diskutovaných v souvislosti se vzděláváním dětí a žáků utíkajících před válečnými konflikty. Mezi hlavní otázky v tomto ohledu patří:

- Existují a jak závažné jsou překážky, které brání začlenění těchto dětí a žáků do hlavního vzdělávacího proudu? Kdy je vhodný čas k jejich začlenění do běžných tříd?
- Jaká opatření je žádoucí přijmout pro odstraňování překážek, které brání začlenění těchto dětí a žáků do hlavního vzdělávacího proudu?

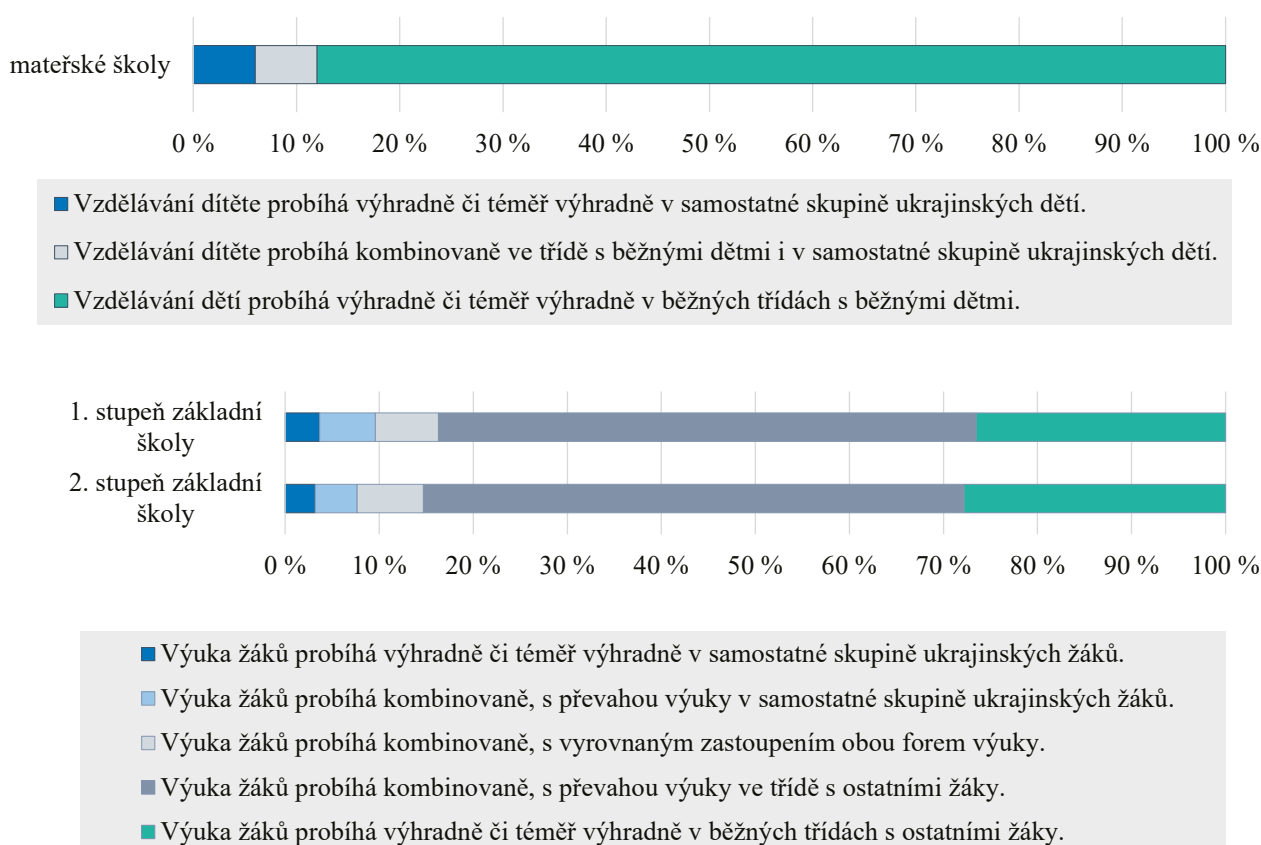
Strategie evropských zemí při vzdělávání dětských uprchlíků nejsou stejné, bývají uplatňovány různé přístupy.¹⁸ Často jsou nově příchozí žáci nejprve zařazeni do tzv. přípravných tříd, ve kterých je hlavním cílem osvojení si jazyka nové země a případně snížení rozdílů mezi znalostmi a dovednostmi nových a dosavadních žáků školy v klíčových vzdělávacích oblastech. Takové rozdíly mohou být zapříčiněny nejen rozdíly v kurikulu mezi zeměmi, ale také delším pobytem dětských uprchlíků mimo vzdělávací systém. Doba, po kterou žáci navštěvují přípravné třídy, se v zahraničí liší podle potřeb školy i žáků, v odůvodněných případech jsou žáci začleňováni přímo do běžných tříd.¹⁹

5.1 Integrace, či segregace ukrajinských dětí a žáků?

Přístupy navštívených mateřských a základních škol k organizaci vzdělávání ukrajinských dětí a žáků se liší, pozitivně však lze hodnotit tu skutečnost, že se většině škol daří integrovat nově zapsané děti či žáky do stávajících tříd buď ve všech, nebo alespoň ve větší části předmětů. Pouze malý podíl škol zvolil vzdělávání ukrajinských dětí a žáků výhradně či převážně v pro ně speciálně vytvořených samostatných skupinách (graf 6). Bezpochyby příznivě působí v tomto ohledu zkušenosti většiny navštívených mateřských a základních škol s integrací dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem již z minulosti a také minimální podíl základních škol (2 %), na nichž byli zaznamenáni žáci, se kterými je výrazně obtížnější navázat komunikaci.

¹⁸ Crul et al. (2019), FRA (2019).

¹⁹ FRA (2019); Cerna, L. (2019). *Refugee Education: Integration Models and Practices in OECD Countries*. Paris: OECD Publishing. Rossiter, M. J. et al. (2015). Immigrant and refugee youth settlement experiences: a new kind of war. *International Journal of Child, Youth & Family Studies*, 6(4–1), 746–770.

GRAF 6 | Podíl škol volících danou podobu organizace vzdělávání ukrajinských dětí a žáků (v %)

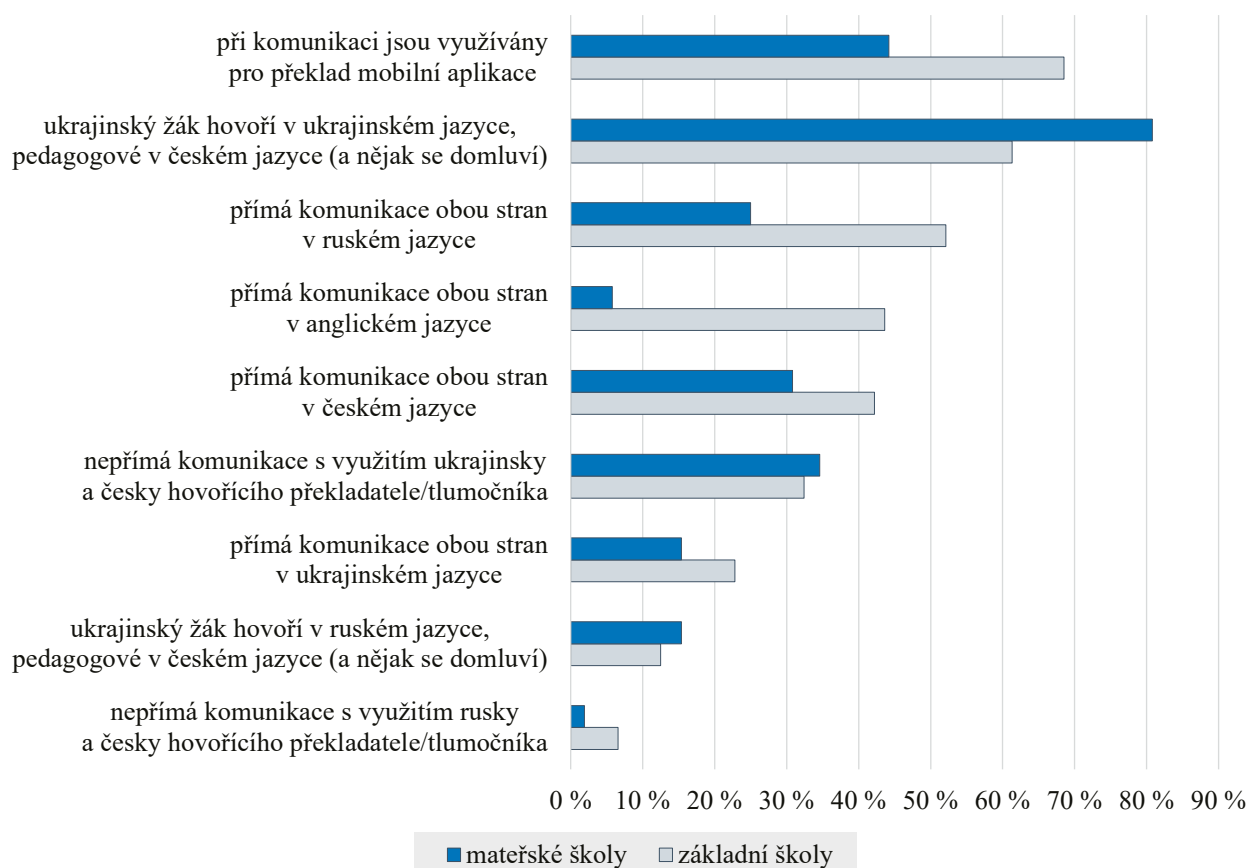
Škola vychází z dlouhodobých zkušeností s výukou žáků cizinců. Každému ukrajinskému žákovi sestavuje jeho vlastní individuální rozvrh, který zahrnuje tři hodiny práce ve výukové skupině (výuka jedné hodiny ukrajinštiny a dvou hodin češtiny jako druhého jazyka) a práci v kmenové třídě. Ve výukové skupině působí vyučující z Ukrajiny a speciální pedagog. Pokud žák chce opustit výukovou skupinu dříve a účastnit se výuky v kmenové třídě (např. matematika), pak je mu takový postup umožněn. Škola sleduje a vyhodnocuje pokroky u jednotlivých žáků vzhledem k plné integraci do běžných tříd. Vzdělávací strategii výukových skupin využíváme také při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků s nadáním.

Škola má dlouhodobou zkušenost se vzděláváním žáků cizinců (...) a na základě svých zkušeností preferuje primární vzdělávání těchto cizinců v samostatných třídách zaměřených na intenzivní jazykovou přípravu. Žáci tyto třídy navštěvují po dobu dvou až tří měsíců, případně podle individuální úrovně znalosti českého jazyka, a poté jsou integrováni do běžných tříd.

Škola rozčlenila výuku pro ukrajinské žáky na tři typy: (a) homogenní skupina pro různé předměty určená jen pro ukrajinské žáky; (b) matematika a vlastivěda společná pro všechny žáky v kmenové třídě; a (c) samostatná výuka češtiny jako cizího jazyka.

Pro integraci ukrajinských dětí a žáků v běžných třídách je jistě pozitivní různorodost využívaných způsobů komunikace mezi dětmi či žáky a jejich učiteli (graf 7). Právě zde se mohou projevit výhody blízkosti obou zemí v řadě sociálně-kulturních oblastí (např. původ jazyka, historie) a možnost komunikovat v ukrajinském a českém jazyce s tím, že se dítě či žák a jeho učitel již nějak domluví. Pozitivní je i časté využívání moderních technologií pro zajištění překladu sdělení, a to také v mateřských školách, respektive rozvíjení dovedností aktérů školy komunikovat v cizích jazycích, včetně anglického jazyka. Obecně platí, že výborné jazykové kompetence učitelů jsou velkou výhodou při vzdělávání ukrajinských dětí a žáků a pomáhají zajistit rovněž potřebné tlumočení či překlady.

Na škole, která nabízí rozšířenou výuku jazyků, jsou jen malé jazykové bariéry při komunikaci s ukrajinskými žáky a jejich rodiči, protože učitelé, ale i mnozí žáci, výborně komunikují v ruském i anglickém jazyce.

GRAF 7 | Podíl škol využívajících danou formu komunikace mezi dětmi či žáky a jejich učiteli (v %)

Ne vždy je však rychlá integrace ukrajinských žáků do běžných tříd vnímána pozitivně. Obavy jsou v tomto ohledu vyjadřovány k dovednostem těchto žáků zvládat výuku bez intenzivní jazykové přípravy, kdy si navíc každá škola „musí poradit po svém“. Vznikají tak také obavy o vzdělávací dráhu ukrajinských žáků, stejně jako o vznik konfliktů mezi aktéry školy.

Pedagogové školy vidí velký problém ve skutečnosti, že neprobíhá souvislá jazyková příprava před vlastním zařazením ukrajinských žáků do běžné výuky na české škole. Problém je způsoben jednak průběžným příchodem ukrajinských žáků, jednak nedostatečnými personálními kapacitami pro výuku češtiny jako druhého jazyka. Ukrajínští žáci, kteří jsou momentálně v 8. ročníku, budou mít příští rok nevýhodné postavení při přijímacích zkouškách na střední školy.

Ve škole začínáme pociťovat tlak od rodičů českých dětí, že ukrajinské děti mají jiná rozvolněná pravidla. Za to může uspěchané zařazení ukrajinských žáků „do stavu“ bez odpovídající znalosti českého jazyka.

Ukrajínští žáci prvního ročníku mají nedostatečné osvojení čtení a psaní v ukrajinském jazyce. Z toho důvodu je pak problematické navazovat při osvojování dovedností v českém jazyce, navíc problém zvyšuje rozdílnost abebuky a latinky.

5.2 Samostatné skupiny ukrajinských žáků a adaptační skupiny

Výuku probíhající v samostatných skupinách ukrajinských žáků, která byla na většině základních škol využívána především jako doplňující forma k výuce v heterogenních třídách, lze charakterizovat jako diverzifikovanou, jejím společným znakem je důraz kladený na intenzivnější výuku českého jazyka. Samostatné skupiny ukrajinských žáků jsou využívány také pro vysvětlení nové látky a doučování, aby se rychleji vyrovnávaly rozdíly mezi ukrajinskými a ostatními žáky školy, případně pro posilování praktických dovedností (např. orientace v životních situacích). Personálně je na části škol výuka zajišťována českými učiteli a asistenty pedagoga, výhodou je znalost ukrajinského, ruského a anglického jazyka. Některé školy nově přijaly ukrajinské učitele, jen ojediněle jsou ve výuce využíváni i tlumočníci. Převládajícími jazyky výuky v samostatných skupinách ukrajinských žáků jsou čeština a ukrajinština.

Necelá pětina základních škol se rozhodla pro nově zapsané ukrajinské žáky vytvořit také tzv. adaptační skupiny, do nichž žáci docházejí před svým začleněním do běžné výuky. Hlavní pozornost je zde věnována osvojení si základům češtiny, socializačním aktivitám a psychosociální podpoře. Adaptační skupiny jsou nejčastěji vedeny pedagogickými pracovníky školy mimo jejich pracovní dobu (42 % případů), osobou doprovázející ukrajinské žáky s pedagogickým vzděláním (19 % případů) a jinou osobou s pedagogickým vzděláním (29 % případů). Doplňme, že do vedení adaptačních skupin jsou zároveň zapojováni asistenti pedagoga či učitelé, kteří se domluví ukrajinsky, na vybraných školách se podařilo zajistit i přítomnost tlumočnicků.

Všichni ukrajinští žáci mají každý den dvě hodiny výuky ve třídě, do které jsou zařazeni, a dvě hodiny výuky češtiny jako druhého jazyka ve dvou skupinách sestavených výlučně z ukrajinských žáků. Výuku v samostatných skupinách vedou ukrajinské dobrovolnice, které hovoří také česky a které vyhodnocují dosaženou úroveň porozumění ukrajinských žáků českému jazyku. Při dostatečném porozumění jsou ukrajinští žáci zařazeni do běžných tříd na více hodin výuky. V případě potřeby škola sleduje strategii rozšíření výuky češtiny jako druhého jazyka o minimálně jednu hodinu týdně, případně zařazuje ukrajinského žáka do hodiny českého jazyka v nižším ročníku. Tímto způsobem se snaží o urychlení jeho schopnosti porozumět českému jazyku.

Škola v průběhu března postupně vytvářela adaptační skupiny pro ukrajinské děti a žáky pro usnadnění jejich následného nástupu do školy. Ředitel školy posléze rozhodl z adaptačních skupin vytvořit třídy a děti a žáky přijal ke vzdělávání. Pro děti předškolního věku zřídil přípravnou třídu. Žáky prvního stupně integroval do prvního až třetího ročníku. Pro žáky 4. a 5. ročníku vytvořil homogenní třídy. Žáky druhého stupně integroval do příslušných ročníků. Z žáků šestých a sedmých ročníků vytvořil z kapacitních důvodů homogenní skupinu, která se v některých předmětech zúčastňuje vzdělávání s žáky kmenových tříd. V homogenních třídách vedou výuku zejména ukrajinští pedagogové.

Škola používá citlivý přístup pro integraci ukrajinských žáků. Po svém příchodu jsou nejprve socializováni a seznamováni s českým jazykem ve dvou adaptačních skupinách, kde vzdělávání zajišťují dvě bilingvní rodilé Ukrajinky, obě dlouhodobě žijící v České republice. Jedna z nich je psychologka, druhá asistentka pedagoga. Po cca dvou týdnech jsou žáci integrováni v běžných třídách, nejprve po dvou. Zařazení do běžných tříd škola nabízí především starším žákům již dříve, žáci se mohou sami rozhodnout. Výuka českého jazyka po začlenění do běžných tříd pokračuje, žáci jsou v něm vzděláváni místo některých jiných předmětů (např. fyzika).

Adaptační skupina ukrajinských žáků je sestavena na dobu čtrnácti dnů, kdy jsou žáci vzděláváni ukrajinsky hovořící pedagožkou a asistentkou, které zde žijí a pracují již několik let. Obě paní učitelky na žáky hovoří od počátku česky. Cílem adaptační fáze je u menších žáků nácvik latinky a psacího písma, u starších žáků pak především rozvoj slovní zásoby, která je nutná pro účast žáka v běžné výuce. Adaptační fáze není u všech žáků stejná, někteří z nich jsou schopni být zařazení do běžné třídy již během tří až pěti dnů.

Ve škole na dohodu o provedení práce účelně využili bývalých pedagogických pracovníků, které v rámci adaptačních skupin poskytují kromě výuky českého jazyka i efektivní socializaci a povědomí o lokálních zvyklostech nejen ve školním prostředí.

Na více než polovině navštívených základních škol byla zaznamenána situace, kdy je na ukrajinské žáky vyvíjen tlak z jejich domovských škol, aby se vedle vzdělávání v české škole pravidelně účastnili také distanční výuky vedené z Ukrajiny. Tato situace se podle informací od vedení školy či koordinátora adaptačního procesu týkala přibližně 14 % ukrajinských žáků, kteří jsou nyní v českých základních školách vzděláváni. Na čtvrtině těchto škol se žáci distanční výuce vedené z Ukrajiny věnovali vedle vzdělávání v české škole každý den, na polovině pak vícekrát týdně, časová náročnost této výuky tak byla vysoká. Ve výpovědi z některých škol se dokonce objevily situace, kdy se zapsaní ukrajinští žáci z výuky v české škole odhlásili právě kvůli své účasti na distančním vzdělávání z Ukrajiny. Způsob realizace distanční výuky vedené z Ukrajiny byl různý, když zahrnoval plnohodnotnou účast na on-line výuce i účast na on-line výuce jen vybraných předmětů, případně plnění zadaných úkolů zadávaných elektronickou cestou. Takto koncipovaná duální výuka bezpochyby představuje vysokou zátěž, která je na ukrajinské žáky kladena, a to také s ohledem na skutečnost, že ve více než 90 % navštívených základních škol je počet hodin v týdenním rozvrhu ukrajinských a ostatních žáků v odpovídajících si ročnících srovnatelný. I proto je potřebné vzít tento aspekt vzdělávání ukrajinských žáků do úvahy, a to včetně zajištění potřebné informovanosti na školách.

Na škole se online výuky z Ukrajiny účastnili dva žáci. Rodiče těchto žáků je pak kvůli přetížení ze školy odhlásili. Škola se dohodla se zákonnými zástupci ukrajinských žáků, že účast na vyučování v jejich domovské škole odmítnou. Zákonní zástupci na tento požadavek přistoupili.

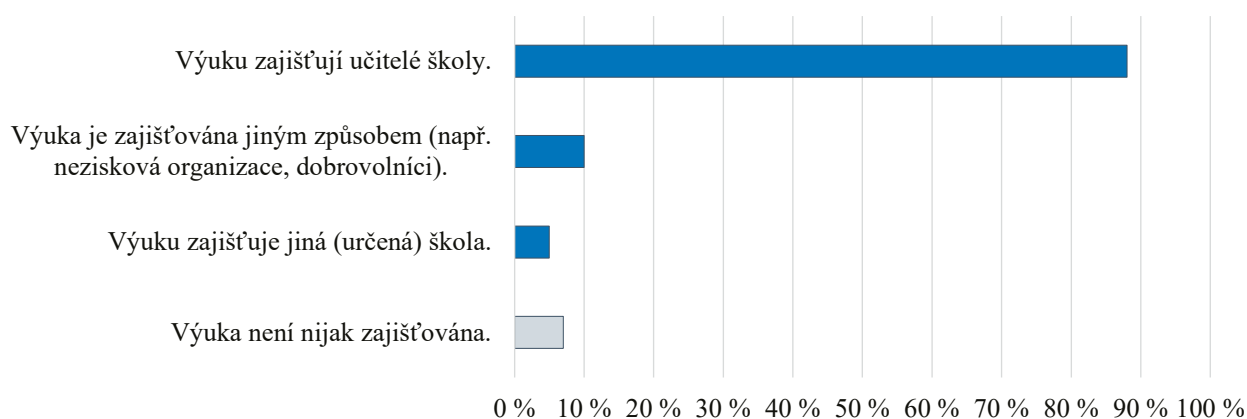
Škola něco zaslechla, neví však ani počet zapojených žáků, ani jak často distanční výuka z Ukrajiny probíhá.

5.3 Výuka češtiny jako druhého jazyka

Kvalitní osvojení si jazyka cílové země je označováno jako důležitý předpoklad pro úspěch dětských uprchlíků nejen ve vzdělávacím procesu, ale také v následném uplatnění na pracovním trhu a ve společnosti. Nedostatečné jazykové dovednosti se vedle problémů se sledováním výuky nepříznivě promítají také ve well-beingu dětí a žáků, v jejich sebevědomí a ochotě začleňovat se do kolektivu. Z těchto důvodů je jazykové přípravě dětských uprchlíků obecně věnována vysoká pozornost.²⁰

Výuka češtiny jako druhého jazyka byla pro ukrajinské žáky zajištěna téměř na všech navštívených základních školách, přesto však v případě 7 % z nich nebyla taková možnost ukrajinským žákům poskytnuta (graf 8), a to především z důvodu chybějících personálních kapacit, případně nedostatku finančních prostředků.²¹ S ohledem na důležitost znalosti českého jazyka pro integraci ukrajinských žáků do běžných tříd a přesto, že příslušné základní školy hledaly i další možnosti výuky češtiny pro ukrajinské žáky (např. doučování, volnočasové aktivity), je nutné tuto skutečnost hodnotit negativně. Příležitosti k posilování jazykového vzdělávání je možné identifikovat také v případě mateřských škol, kde skupiny pro jazykovou přípravu ukrajinských dětí byly zřízeny jen na čtvrtině z nich.

GRAF 8 | Podíl základních škol podle způsobu zajištění výuky češtiny jako druhého jazyka ukrajinských žáků (v %)



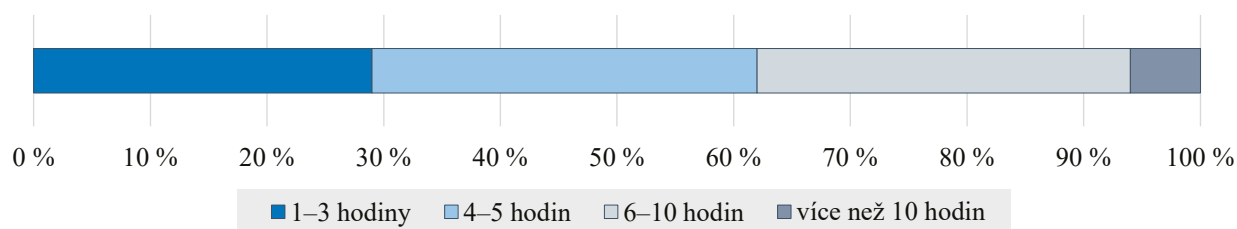
Výuka češtiny jako druhého jazyka ukrajinských žáků je zajišťována především učiteli základních škol. Pokud školám nedostačují jejich personální kapacity, spolupracují i s dalšími aktéry, jako jsou neziskové organizace či dobrovolníci z řad studentů univerzit (graf 8). Organizačně byla výuka češtiny jako druhého jazyka nejčastěji součástí běžného rozvrhu ukrajinských žáků (67 % ze všech navštívených základních škol), na pětině základních škol pak byla tato výuka realizována nejen v rámci rozvrhu, ale i mimo něj, a na 6 % základních škol jen v odpoledních hodinách. Důležitou organizační formou realizace výuky češtiny jako druhého jazyka ukrajinských žáků se ukázaly být na základních školách, které se rozhodly k jejich založení, adaptační skupiny.

Značné rozdíly mezi základními školami panují v časové dotaci, která je na výuku češtiny jako druhého jazyka ukrajinských žáků určena (graf 9). Zvláště ocenit je možné přístup těch škol, které k jazykovému vzdělávání ukrajinských žáků přistupují aktivně a koncepčně, a to včetně řešení otázek personálních kapacit, hodnocení žáků či vztahů se zákonnými zástupci. Tato zjištění rovněž opodstatňují důležitost různých forem učení se českému jazyku ukrajinskými žáky (např. komunikace s českými žáky ve škole, mimoškolní aktivity, individuální doučování) především tam, kde příležitosti ukrajinských žáků k výuce češtiny jako druhého jazyka jsou více omezené.

²⁰ Rossiter et al. (2015), FRA (2019), Crul et al. (2019).

²¹ Vážnější problémy s personálním pokrytím reálné potřeby ukrajinských žáků při zajištění výuky češtiny jako druhého jazyka uvedla více než desetina navštívených základních škol. Česká školní inspekce v případě takových zjištění pomáhala škole zajistit nápravu této situace (např. zprostředkováním podpory ze strany relevantních organizací, jako je Národní pedagogický institut ČR nebo META, o.p.s.).

GRAF 9 | Podíl základních škol podle počtu hodin výuky češtiny jako druhého jazyka ukrajinských žáků týdně (v %; bez základních škol nezajišťujících výuku češtiny jako druhého jazyka ukrajinských žáků)



Na škole byla vytvořena funkce jazykových adaptačních koordinátorů, kteří v rámci vyučovacího dne organizují adaptační skupiny pro 1. stupeň (jedna vyučovací hodina denně) a pro 2. stupeň (tři vyučovací hodiny týdně). Koordinátory jsou kvalifikovaní pedagogové, kteří navíc učí češtinu jako druhý jazyk a dobře komunikují rusky i anglicky. Škola získala také učitelku 1. stupně přímo z Ukrajiny, která působí rovněž ve školní družině a věnuje se komunikaci se zákonnými zástupci žáků.

Pro každého ukrajinského žáka škola vypracovala konkrétní plán jazykové podpory, který zohledňuje osobní dispozice a potřeby žáka na základě provedené pedagogické diagnostiky. Tento přístup a také maximální úsilí vedení školy a vyučujících se pozitivně odráží ve zdárném začleňování žáků do kolektivů tříd. (...) Realizováno je také doučování češtiny nejen pro žáky, ale i pro jejich zákonné zástupce.

6

Další formy podpory ukrajinských dětí a žáků

6 DALŠÍ FORMY PODPORY UKRAJINSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ

V případě dětí a žáků utíkajících před válečným konfliktem se výrazně zvyšuje pravděpodobnost výskytu řady problémů, které nepříznivě ovlivňují jejich vzdělávání. Tyto problémy mohou vycházet z prožitých válečných traumat, z odloučení od rodiny či z problematické integrace v novém prostředí. Reakce dětí a žáků může být různá, mimo jiné úzkost, stres, deprese, smutek, apatie, somatické problémy či problémy se spánkem, obecně se tedy zhoršuje wellbeing dětí a žáků, jeden z významných faktorů ovlivňujících jejich vzdělávací výsledky. O to více narůstá role školy jako místa bezpečí, socializace a odborné pomoci dětem a žákům utíkajícím před válečným konfliktem.²²

Řada forem podpory ukrajinských dětí a žáků, kteří byli nově zapsaní v českých mateřských a základních školách, byla představena v předcházejících kapitolách:

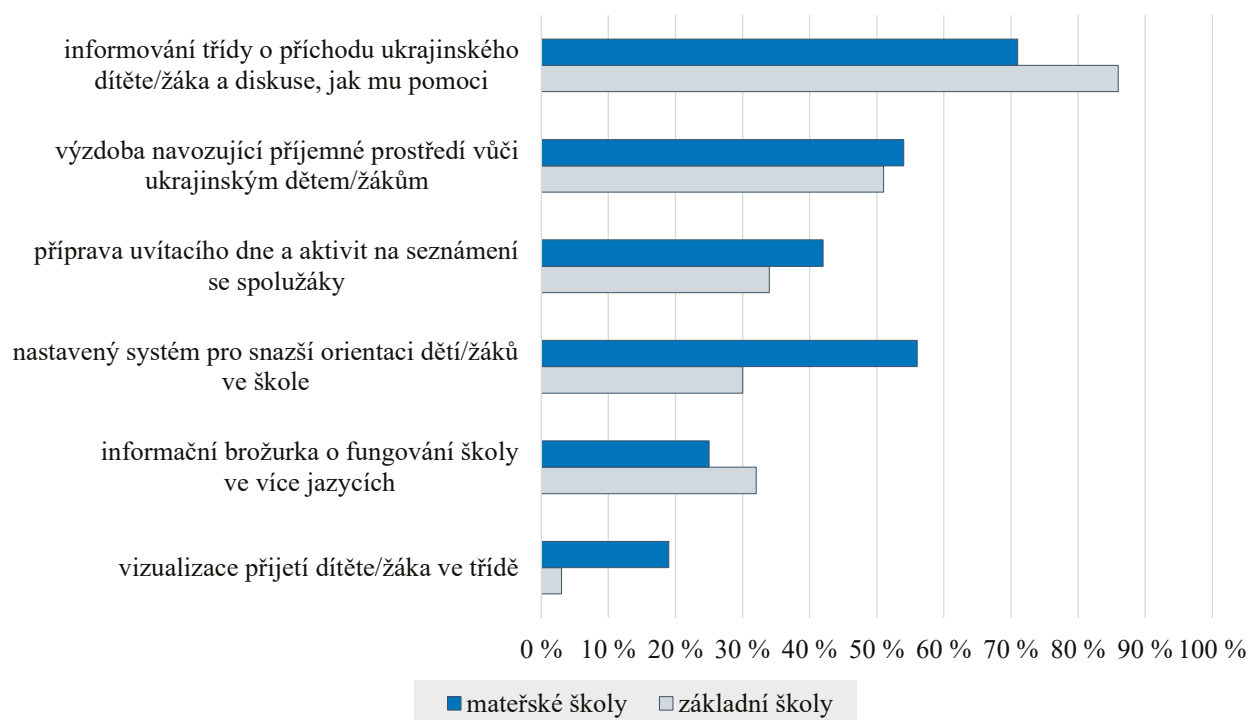
- podpora ukrajinským dětem a žákům poskytovaná ze strany koordinátora jejich přijetí a adaptace, případně dalších určených osob (např. ukrajinsky hovořící podpůrné osoby, spolužáka v roli „partnera“);
- podpora ukrajinským dětem a žákům poskytovaná v rámci výuky v běžné (kmenové) třídě nebo v samostatné třídě ukrajinských žáků;
- podpora ukrajinským dětem a žákům poskytovaná v adaptační skupině;
- podpora ukrajinským dětem a žákům poskytovaná v rámci výuky češtiny jako druhého jazyka.

V této kapitole je zhodnoceno využití dalších forem podpory ukrajinských dětí a žáků v navštívených mateřských a základních školách.

6.1 Podpora ukrajinských dětí a žáků při jejich vstupu do školy

Vstup ukrajinských dětí a žáků do školy je bezpochyby důležitou událostí, která ovlivňuje jejich budoucí pocity se školou spojené. Praxe navštívených škol je v tomto ohledu různá. Zatímco některé školy připravily široký „balíček aktivit“ pro přivítání ukrajinských dětí a žáků – včetně speciálního uvítacího dne či projektu vizualizace přijetí žáka ve třídě (např. fotografie všech dětí či vytvoření jiného kolektivního díla), jiné školy byly v tomto ohledu výrazně skromnější (graf 10). Nepříznivým zjištěním je, že téměř 60 % navštívených základních škol nedisponuje vhodnými prostory pro relaxaci ukrajinských žáků (včetně nedostatečného materiálního vybavení a formulací vhodných instrukcí), které mohou být především v období jejich vstupu do školy přínosné.

²² Sullivan a Simonson (2016); Mock-Muñoz de Luna et al. (2020); Charbonneau, S. et al. (2021). A meta-analysis of school-based interventions for student refugees, migrants, and immigrants. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*. DOI: <https://doi.org/10.1080/10852352.2021.1935190>.

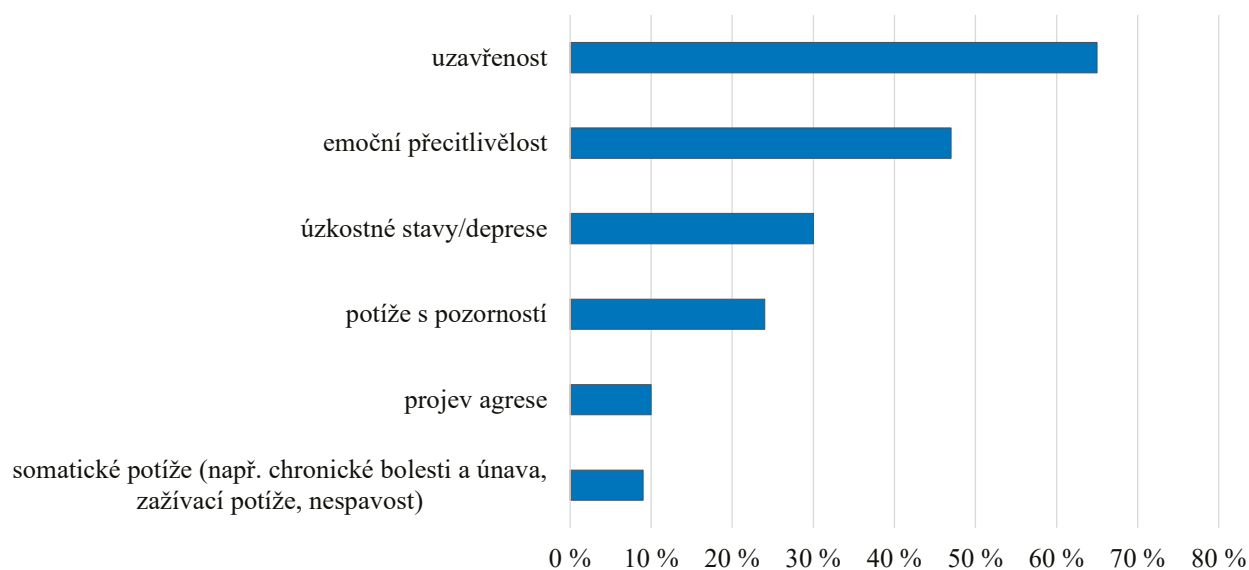
GRAF 10 | Podíl škol využívajících dané aktivity při vstupu ukrajinských dětí a žáků do školy (v %)

Ukrajinské dítě při nástupu do školy spolu s rodiči doprovází třídní učitelka, provede je celou školou, informuje o organizačních záležitostech, zodpoví případné dotazy související s předanou brožurkou o škole (ukrajinská varianta). Prohlídka celé školy – včetně školní jídelny a školní družiny – končí v kmenové třídě, kde spolu se všemi žáky společně přivítají nového spolužáka.

6.2 Podpora ukrajinských dětí a žáků při řešení psychických problémů

V případě ukrajinských dětí a žáků, kteří utíkají před válečnými událostmi ve své domovské zemi, je výrazně vyšší pravděpodobnost, že mohou trpět vážnými psychickými problémy. V takovém případě je bezpochyby žádoucí zajistit dotčeným dětem a žákům odbornou pomoc.

Cílený přístup ke sledování psychických problémů před válkou utíkajících ukrajinských dětí a žáků byl zaznamenán na více než dvou třetinách mateřských a základních škol, přičemž častěji se jednalo o školy, které šířeji uplatňovaly také nástroje koordinace přijetí a adaptace ukrajinských dětí a žáků. Ze škol, které psychické problémy ukrajinských dětí a žáků sledovaly cíleně, byly takové problémy zaznamenány na 66 % základních škol a polovině mateřských škol, převážně se však týkaly pouze menšiny ukrajinských dětí a žáků a téměř nevedly k výraznému narušování běžné výuky pedagogů. Nejčastěji pozorované psychické problémy ukrajinských žáků v navštívených základních školách jsou zachyceny v grafu 11. Doplňme, že psychické problémy ostatních dětí a žáků, které by souvisely s válečnými událostmi na Ukrajině, byly v navštívených mateřských i základních školách zaznamenány jen ojediněle.

GRAF 11 | Výskyt dílčích typů psychických problémů – podíl na celkovém počtu základních škol cíleně sledujících psychické problémy ukrajinských žáků (v %)

Za nepříznivou je nutné považovat situaci, kdy potřebnou psychologickou podporu školním či externím psychologem či intenzivnější spoluprací s pedagogicko-psychologickou poradnou se pro ukrajinské žáky nedaří dostatečně zajistit na téměř třetině základních škol. Hlavním problémem se v tomto ohledu ukazuje nedostatek finančních a personálních zdrojů. Pro navštívené školy je rovněž problematické zajistit psychologa, který by byl schopný se domluvit s žáky ukrajinsky, případně rusky, pozitivní roli může i zde sehrát osoba se vztahem k přicházejícím ukrajinským dětem a žákům. Pro psychologickou podporu a úspěšnější adaptaci ukrajinských žáků mohou mít význam také relaxační prostory školy, nicméně i ty byly zaznamenány jen na 41 % navštívených základních škol, přičemž jen na polovině z nich byly tyto prostory také vybaveny relaxačními pomůckami nebo instrukcemi, které mohou žákům pomoci situaci zvládnout.

Škola dbá na psychickou pohodu dětí, učitelé operativně pracují s každým problémem od počátku. Žákovi se silně traumatizujícím zážitkem z války je věnována příkladná psychologická podpora.

Škola využila původní povolání matky jednoho z ukrajinských žáků pro její práci na pozici školní psycholožky. Ta obnáší poskytování psychosociální podpory ukrajinským žákům a jejich rodičům, respektive poskytnutí potřebných informací škole k zajištění výuky. Školní psycholožka je pro ukrajinské žáky velkou oporou, funguje pro ně i jako „linka důvěry“. Zároveň je podporou učitelů, které informuje o potřebách a situaci jednotlivých žáků. Pozice ukrajinské školní psycholožky je pro školu velkým přínosem.

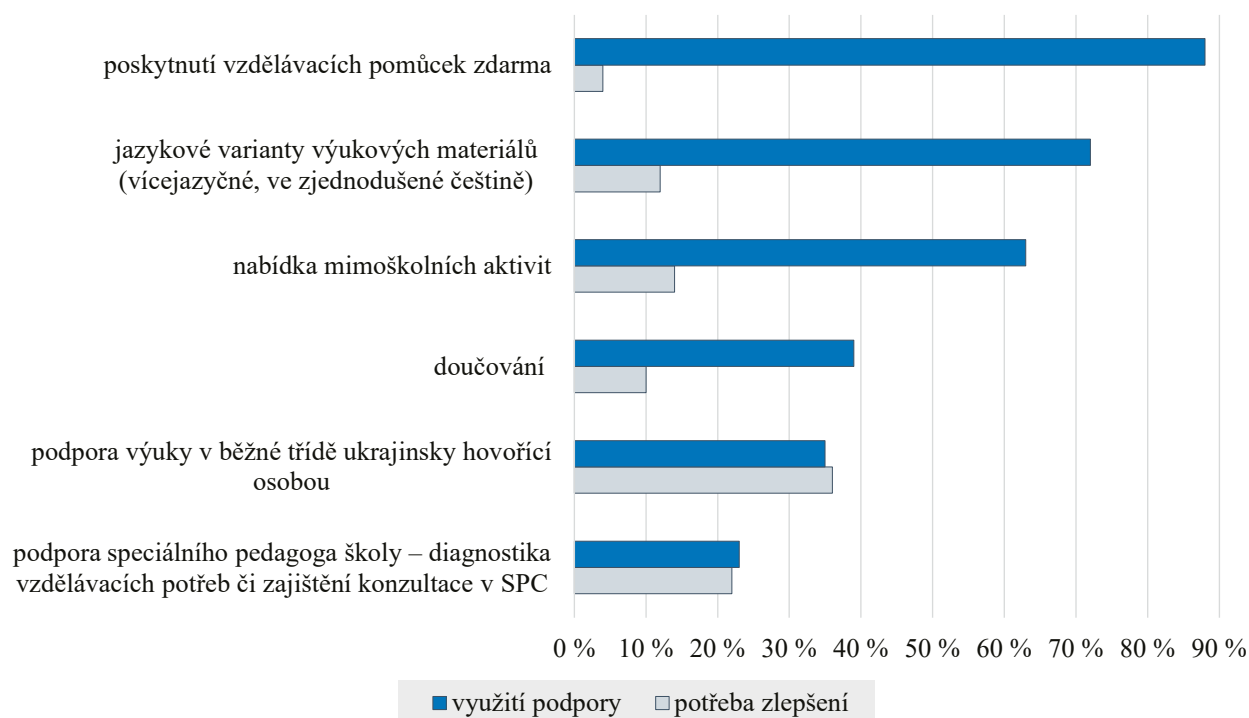
Na škole je velmi oceňováno aktivní zapojení asistentky pedagoga a její citlivý přístup k ukrajinským žákům. Z vlastní iniciativy vyhledává a připravuje další vzdělávací materiály a aktivity pro ukrajinské žáky, poskytuje jim emoční podporu a zapojuje je do činností pro posílení jejich psychické pohody a pro odpočinek.

6.3 Podpora ukrajinských žáků pro jejich výuku a učení

V řadě navštívených základních škol je nově zapsaným ukrajinským žákům poskytována speciální podpora také v užším spojení s jejich výukou a učením. Nejčastěji se v tomto ohledu jedná o poskytnutí vzdělávacích pomůcek zdarma, respektive o zajištění nabídky mimoškolních aktivit (graf 12). Nabídka mimoškolních aktivit zahrnuje zejména:

- sportovně a kulturně zaměřené kroužky (např. fotbal, hudební kroužek, výtvarná činnost);
- návštěvy vzdělávacích programů;
- návštěvy kina, divadla;
- výlety na zámky, do muzeí, akvaparků.

Při zajištění nabídky mimoškolních aktivit je důležitá spolupráce s dalšími subjekty (viz podkapitola 7.2).

GRAF 12 | Podíl základních škol využívajících danou formu podpory ukrajinských žáků, respektive vnímajících existující potřeby pro zlepšení jejího poskytování (v %)

Mezi příklady komplexnější podpory učení nově zapsaných ukrajinských žáků patří individuální plány jejich pedagogické podpory či organizace pobytových adaptačních škol v přírodě. Druhý z těchto typů podpory umožňuje vhodné spojení výuky ukrajinských dětí a žáků s aktivním trávením volného času mimoškolními aktivitami, dochází tak k naplňování záměrů v oblasti vzdělávání i v oblasti zdraví (fyzická aktivita, psychologická adaptace). Žádoucí je také využití pozitiv socializace plynoucích z účasti jak ukrajinských, tak českých dětí a žáků na těchto pobytech. I tak však oblast systematictější podpory volnočasových aktivit zejména sportovního či pohybového charakteru pro smíšené kolektivy ukrajinských i ostatních dětí a žáků představuje důležitou výzvu pro následující období, a to jak směrem k letním prázdninám, tak i směrem k následujícímu školnímu roku 2022/2023.

Každému ukrajinskému žákovi škola vypracuje plán pedagogické podpory, který konzultuje se zákonnými zástupci a po třech měsících vyhodnocuje. Na tvorbě plánu se aktivně podílejí třídní učitelé na 1. stupni, na 2. stupni třídní učitelé a všichni další vyučující. Plán obligatorně obsahuje: (a) charakteristiku žáka; (b) přehled zohledněných opatření s označením jejich potřeby; (c) volbu pro doporučení školského pedagogického zařízení; a (d) přehled vyučujících pedagogů včetně zástupce školního poradenského pracoviště. Souhlas s plánem potvrzuje zákonný zástupce podpisem.

Pro nově přijaté ukrajinské žáky byla připravena adaptační škola v přírodě za přítomnosti školních psychologů, metodičky prevence a učitelů češtiny pro cizince. Její organizace byla možná díky spolupráci se zřizovatelem. Pro výuku češtiny jako druhého jazyka pro ukrajinské žáky 1. stupně byla zaměstnána speciální pedagožka, která publikovala v oblasti vzdělávání cizinců předškolního a mladšího školního věku, ve třídě působí i asistentka pedagoga. Další dvě pedagožky působící ve skupinách ukrajinských žáků na 2. stupni mají také zkušenosti s výukou češtiny pro žáky s odlišným mateřským jazykem, jedna z nich má i vystudovaný obor ukrajinština. (...) Významnou doprovodnou roli hrály mimoškolní aktivity.

Nejsilnější potřeby pak navštívené základní školy vnímají v oblastech podpory výuky ukrajinských žáků v běžných třídách (včetně pozice asistenta pedagoga) a diagnostiky vzdělávacích potřeb (graf 12), tj. ve vazbě na nabídku specializovaných a podpůrných služeb škole. Významnou roli zde vedle jazykové bariéry hraje také nedostatek speciálních pedagogů a kapacity speciálně pedagogických center s následnými dlouhými čekacími lhůtami, respektive finanční omezení.

6.4 Další finanční podpora vzdělávání ukrajinských žáků

Před válkou utíkající ukrajínští žáci často nedisponují při nástupu do školy potřebným vybavením a pro jejich zákonné zástupce může být pořízení potřebných učebních pomůcek z finančních důvodů obtížné. V tomto kontextu jsou školami a dalšími spolupracujícími partnery hledány možnosti další finanční podpory vzdělávání ukrajinských žáků. S využitím různých zdrojů financování (např. podpora zřizovatele, sbírky, sponzorské dary, podpora zaměstnavatelů, dotační programy) se na většině základních škol daří zajistit (do)financování potřeb vzdělávacích pomůcek a školních obědů, ukrajínští žáci mají prospěch rovněž z přístupu k mimoškolním aktivitám či činnostem adaptačních skupin. Přesto se ne všem základním školám daří pokrývat potřeby v uvedených oblastech ze stávajících zdrojů (graf 13). Obavy pak školy vyjadřují z toho, zda budou schopny zajistit pokrytí uvedených potřeb, pokud ve společnosti poklesne vlna solidarity a vyčerpají se zatím dostupné zdroje. Nejistota přitom panuje také v otázce financování personálních kapacit.

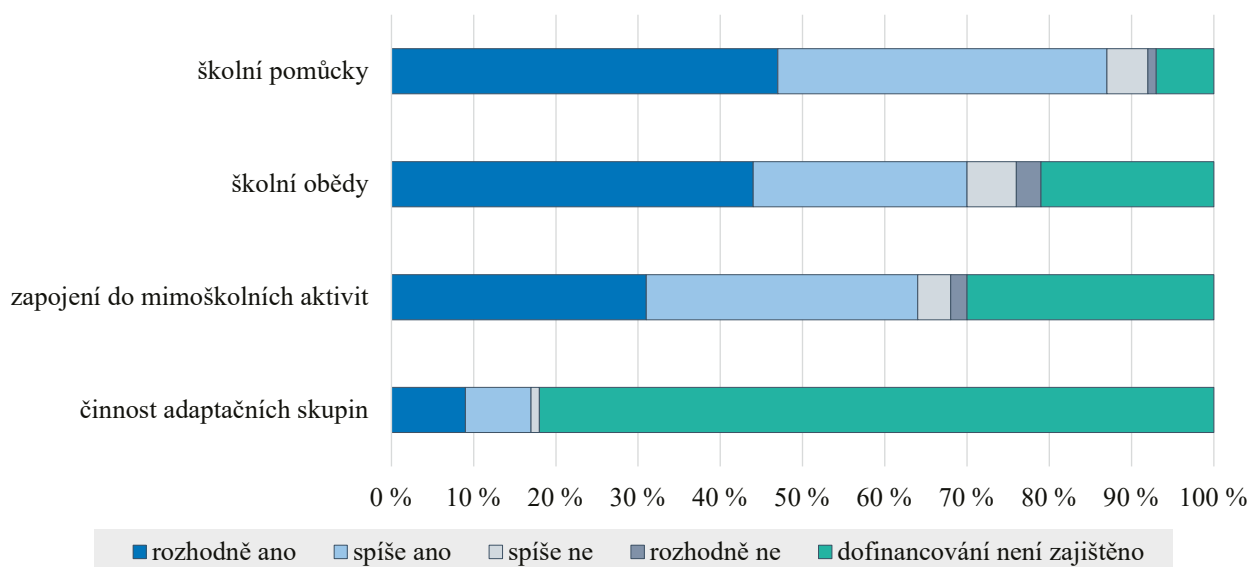
Přes prázdniny škola využije výzvu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a bude pořádat intenzivní jazykové kurzy pro ukrajinské žáky. (...) Podporu pro mimoškolní aktivity ukrajinských žáků škola získala také prostřednictvím spolupráce s místní akční skupinou.

Nákup školních pomůcek a potřeb pro ukrajinské žáky je na škole zatím řešen formou sbírek. Finance ale mohou chybět v budoucnu.

Se školou spolupracuje matka dvou ukrajinských žáků při výuce češtiny jako druhého jazyka a při zprostředkování komunikace se zákonnými zástupci ukrajinských žáků. Tuto činnost zatím již více než měsíc vykonává zdarma. Aktuálně škola usiluje o zajištění financování této osoby prostřednictvím sponzorského daru.

Problémem školy je, že je obtížné utvářet finanční rozvahu vůči novým učitelům, protože neví, zda a v jakém počtu zůstanou žáci z Ukrajiny na škole i v novém školním roce.

GRAF 13 | Podíl základních škol podle toho, jak se jim daří zajistit (do)financování potřeb uvedených nástrojů podpory vzdělávání ukrajinských žáků ze stávajících zdrojů (v %)



A large, hollow number '7' is positioned in the upper right quadrant. To its left, a long, solid grey horizontal bar spans across the page. To its right, a shorter, solid grey horizontal bar is visible. The number '7' is rendered in a simple, outlined font.

7

Vztahy a spolupráce aktérů vzdělávání ukrajinských dětí a žáků

7 VZTAHY A SPOLUPRÁCE AKTÉRŮ VZDĚLÁVÁNÍ UKRAJINSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ

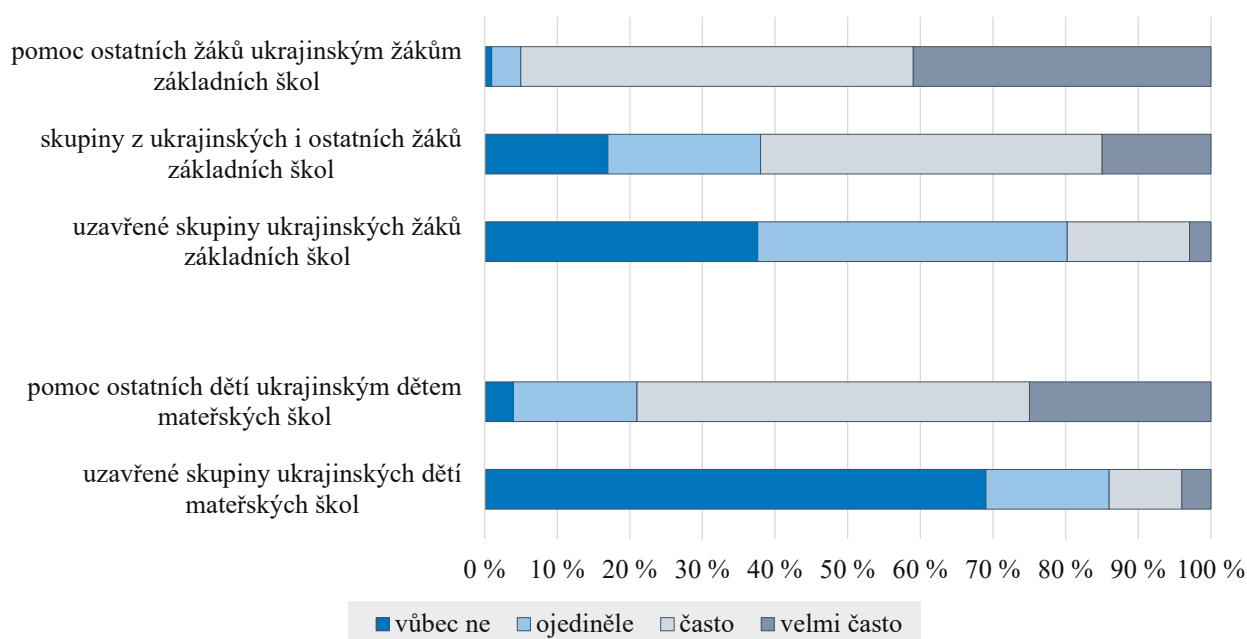
Utváření vztahů a rozvíjení spolupráce relevantních aktérů hraje ve vzdělávání před válkou utíkajících dětí a žáků významnou roli. Utváření vztahů a navazování přátelství těchto dětí a žáků s jejich vrstevníky je nutné označit za žádoucí, protože touto cestou dochází k přirozenému naplňování potřeb komunikace, zlepšování jazykových dovedností, utváření sounáležitosti a vazeb k novému místu bydliště (socializace). Spolupráce školy s dalšími aktéry se pak může pozitivně promítnout v řadě oblastí souvisejících se vzděláváním před válkou utíkajících dětí a žáků (např. finanční a jiná forma podpory, organizace aktivit pro aktivní trávení volného času, s akcentem na pohybové aktivity), zároveň je předcházeno vzniku možných konfliktů.

7.1 Vztahy ukrajinských a ostatních dětí a žáků a postoje jejich zákonných zástupců

V navštívených mateřských a základních školách výrazně převažují pozitivní vztahy mezi nově zapsanými ukrajinskými a ostatními dětmi a žáky. Tato skutečnost se, vedle důrazu kladeného školami na integraci ukrajinských dětí a žáků do běžných (kmenových) tříd, projevuje i dalšími způsoby:

- Pro většinu navštívených mateřských a základních škol je typické utváření smíšených skupin ukrajinských a ostatních dětí a žáků, utváření uzavřených skupin ukrajinských dětí a žáků je výrazně méně časté (graf 14).
- Mezi ukrajinskými a ostatními dětmi a žáky je výskyt konfliktů pozorován ojediněle na přibližně 8 % navštívených mateřských a základních škol, a to většinou ve formě „běžných vrstevnických potyček“.²³ Také jen ojediněle byly zaznamenány konflikty mezi ukrajinskými a ruskými žáky základních škol, jejichž stimulem častěji byly válečné události na Ukrajině. Naopak pomoc ostatních dětí a žáků ukrajinským dětem a žákům byla na navštívených školách velmi rozšířena (graf 14).
- Interakce ukrajinských a ostatních dětí a žáků probíhají také mimo výuku, například prostřednictvím jejich aktivního začleňování do mimoškolních aktivit (např. sportovně a kulturně zaměřené kroužky, výlety, exkurze, vzdělávací programy, pobytové aktivity). I zde však existují významné příležitosti ke zlepšení, neboť tato praxe nebyla zaznamenána na necelé třetině navštívených základních škol.

²³ V navštívených školách nebylo zaznamenáno ani zvýšení kázeňských problémů v souvislosti s příchodem před válkou utíkajících ukrajinských dětí a žáků.

GRAF 14 | Podíl škol podle četnosti utváření daného typu skupiny ukrajinských a ostatních dětí a žáků, respektive poskytnuté pomoci ukrajinským dětem a žákům ze strany ostatních dětí a žáků školy (v %)

Výše uvedená zjištění opodstatňují úvahy o utváření pozitivních sociálních interakcí mezi ukrajinskými a ostatními dětmi a žáky mateřských a základních škol. V tomto ohledu je ovšem potřeba zohlednit další vývoj tak, aby v ostatních dětech a žácích nebyl vytvářen pocit nespravedlivého zvýhodňování nově příchozích ukrajinských žáků.

Ke konfliktu mezi žáky došlo tak, že ukrajinský žák, který je ve škole již několik let, nezvládl situaci, že nově příchozí z Ukrajiny mají všechno „zadarmo“. Konflikt škola vyřešila ve spolupráci s třídní učitelkou a školní psychologkou.

Přirozeným problémem interakcí školy se zákonnými zástupci nově zapsaných ukrajinských žáků je jazyková bariéra obou stran komunikace. Jiné problémy těchto interakcí byly specificky zmíněny na necelé desetinu navštívených mateřských a základních škol a mimo jiné se týkaly:

- nízké motivace zákonných zástupců ke vzdělávání svých dětí, a to také v kontextu nejistoty jejich setrvání v České republice (a následně neochota zákonných zástupců ke komunikaci a účast žáků na distanční výuce z Ukrajiny);
- nízkých kompetencí zákonných zástupců v práci s ICT;
- odlišností vzdělávacích systémů Ukrajiny a České republiky (např. negativní postoj ke kulturně odlišnému vzdělávání, nepochopení systému označování tříd či pravidel pro omlouvání absencí).

Kvalita komunikace školy se zákonnými zástupci ukrajinských dětí a žáků tak zůstává významným tématem pro jejich integraci v českém vzdělávacím systému, přičemž žádoucí je zohlednit nejistotu spojenou s místem pobytu ukrajinských dětí a žáků v České republice.

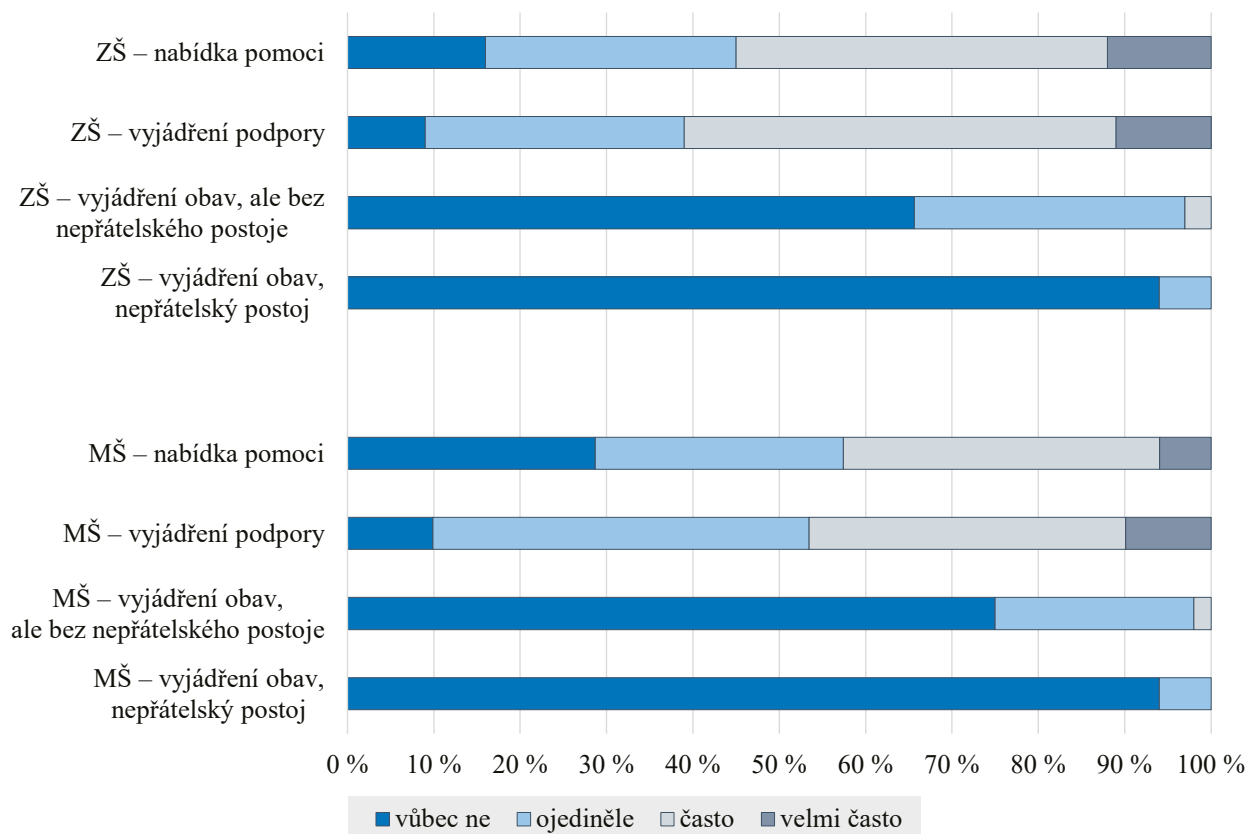
Škole se osvědčila organizace schůzek s rodiči ukrajinských žáků před zahájením jejich výuky. Na těchto schůzkách jim byly předány jednak materiály o škole, jednak informace o výuce. Důležité bylo předání všech ústních informací přímo v ukrajinštině, překlad zajistila česky hovořící matka jednoho žáka z Ukrajiny. Následně byly vyhrazeny speciální hodiny pro zákonné zástupce ukrajinských žáků, kde mohou konzultovat další problémy.

V rané fázi komunikace s ukrajinskými žáky a jejich rodiči položila škola důraz na maximálně podrobnou anamnézu žadatelů o přijetí k povinné školní docházce. Zdůrazněny byly souvislosti s řešením jejich místa pobytu tak, aby nedocházelo ke zbytečnému přestupu dětí ze školy do školy a tím zvyšování jejich psychické zátěže.

Příznivě je dále potřeba hodnotit pozitivní postoj zákonných zástupců ostatních dětí a žáků ke vzdělávání před válkou utíkajících ukrajinských žáků, kdy se školy setkávají především s podporou a nabízením pomoci z jejich strany, zatímco nepřátelské postoje nebyly téměř zaznamenány (graf 15). Přesto by nemělo být

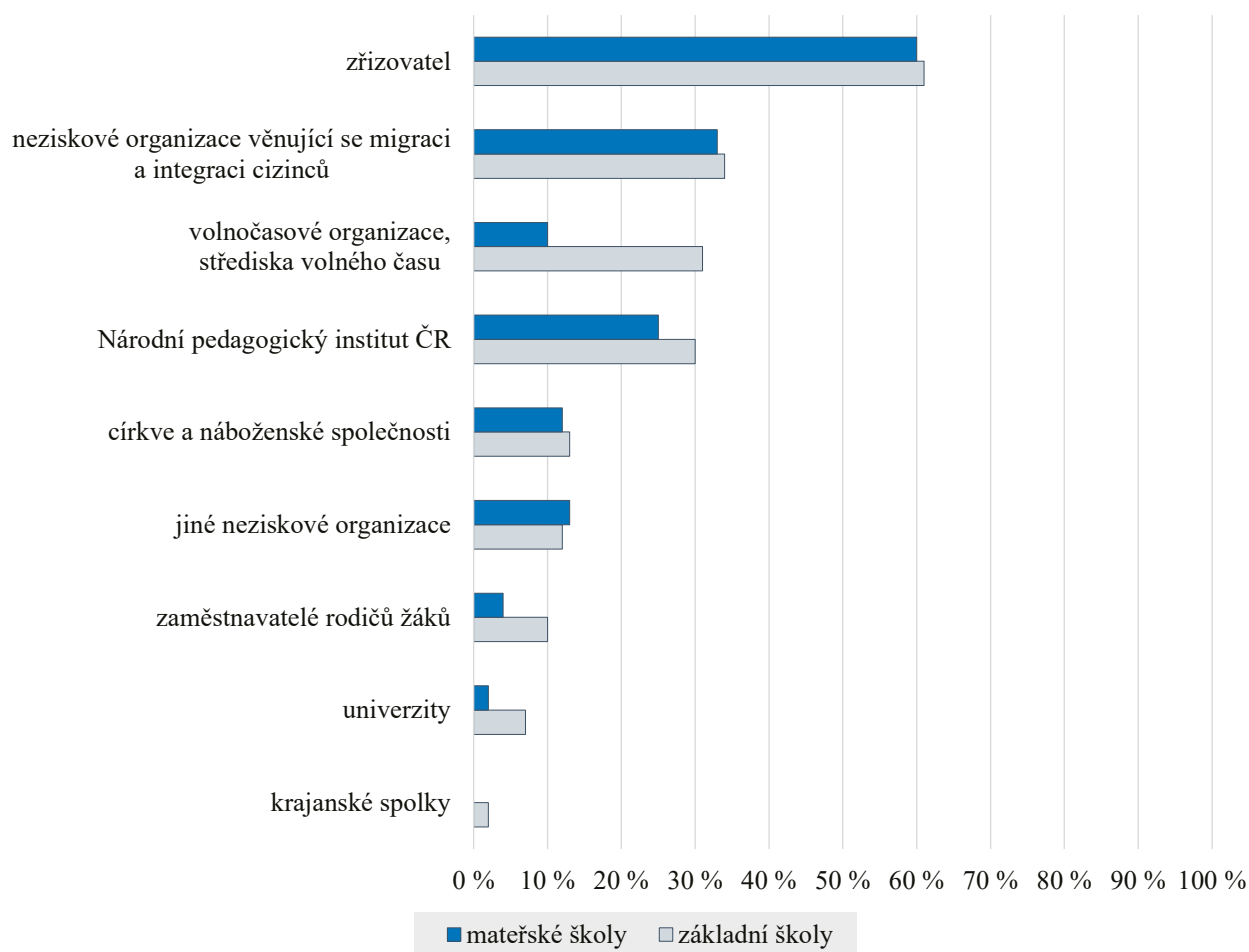
podceněno, že se objevují obavy rodičů o kvalitu vzdělávání a vzdělávací výsledky jejich dětí v souvislosti s příchodem ukrajinských žáků. Nabízená pomoc ze strany zákonných zástupců ostatních dětí a žáků školy pak je především v podobě finančních a materiálních darů nebo uspořádání sbírky na nákup pomůcek či obědů pro ukrajinské děti a žáky.

GRAF 15 | Podíl škol podle jimi vnímaného postoje zákonných zástupců ostatních dětí a žáků ke vzdělávání ukrajinských dětí a žáků (v %)



7.2 Další spolupráce s partnery při vzdělávání ukrajinských dětí a žáků

Školy při zajištění vzdělávání před válkou utíkajících ukrajinských dětí a žáků spolupracují i s dalšími partnery, především s neziskovými organizacemi věnujícími se integraci migrantů, s volnočasovými organizacemi, s dalšími místními neziskovými organizacemi, ale také se v této věci obracejí na zřizovatele. Poměrně časté je rovněž využití podpůrné role Národního pedagogického institutu ČR v oblasti nabídek metodické podpory. Obecně je pak při vzdělávání ukrajinských dětí a žáků možná spolupráce s velmi různorodým okruhem partnerů (graf 16), velký význam je nicméně potřeba přisoudit podpoře ze strany zřizovatele škol, a to také s ohledem na jeho vazbu na další organizace v území (např. střediska volného času, místní akční skupiny).

GRAF 16 | Podíl škol spolupracujících s daným typem partnerů při vzdělávání ukrajinských dětí a žáků (v %)

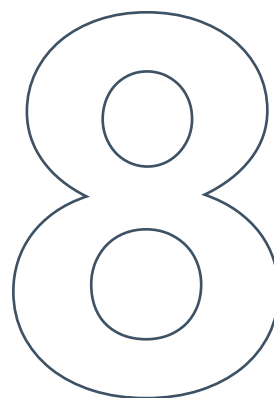
Obsahově se spolupráce s uvedenými partnery nejčastěji zaměřuje na zajištění materiální nebo finanční pomoci, poskytnutí metodické podpory, případně se orientuje na zapojení ukrajinských dětí a žáků do volnočasových aktivit. Zároveň školy spolupracují s dobrovolníky z různých organizací při doučování ukrajinských žáků a při výuce češtiny jako druhého jazyka. V případě některých škol pomáhají neziskové organizace a dobrovolníci i s překlady z/do ukrajinštiny.

Škola spolupracuje se zřizovatelem na práci tzv. „krajanské skupiny“, oceňuje zájem zřizovatele o problematiku. Příjemná je také pestrá a stále se rozšiřující nabídka aktivit ve vedlejších domě dětí a mládeže a sportovních oddílech. Škola spolupracuje také se zaměstnavatelem zákonných zástupců žáků, kdy zaměstnavatel hradí obědy, pomůcky, tlumočnicka a koordinátora pro adaptaci ukrajinských žáků.

Škola má výbornou spolupráci se zřizovatelem při zajištění optimálních podmínek pro život, začleňování a vzdělávání ukrajinských žáků. Společné aktivity zahrnují vyhlášení sbírky a zřízení účtu pro potřeby Ukrajinců, koordinace jednotlivých kroků adaptačního procesu, vhodný výběr financovaných aktivit pro žáky, pravidelná setkávání s rodiči ukrajinských žáků, zřízení platformy Viber pro okamžitou vzájemnou informovanost na trase zřizovatel – škola – rodiče žáků.

Škola spolupracuje s pedagogickou fakultou místní univerzity prostřednictvím dobrovolníků, kteří se v rámci pedagogické praxe podílejí na výuce ČDJ a mimoškolních aktivitách.

Ve škole je pozorována nedostatečná komunikace se zřizovatelem, pomalý je přenos informací, chybí koordinace činností. Ředitel školy často konzultuje na úrovni ředitelů škol v regionu a sám si zjišťuje či ověřuje informace potřebné k zajištění integrace ukrajinských žáků.



Doporučení

8 DOPORUČENÍ

Doporučení pro školy

- Pokračovat ve využívání systému koordinace přijímání a adaptace ukrajinských dětí a žáků, a to v návaznosti na vyhodnocení fungování takového systému školy na konci školního roku 2021/2022 (např. identifikace nových opatření ze zkušeností jiných škol) a se zvážením možných rizik vývoje situace na Ukrajině.
- Nadále udržovat strategii integrace ukrajinských dětí a žáků v běžných a smíšených třídách, při respektování jejich speciálních vzdělávacích potřeb a jazykové připravenosti k takovému kroku (např. využití diagnostiky dětí a žáků, formulace vzdělávacích plánů).
- Ukrajinské děti a žáky vzdělávat v adaptačních či samostatných skupinách pouze v opodstatněných případech (např. intenzivní výuka češtiny jako druhého jazyka, doučování, socializační aktivity), a to po nezbytně nutnou dobu.
- Systematicky podporovat ukrajinské děti a žáky v rozvoji jejich dovedností komunikovat v českém jazyce, vedle intenzivní výuky češtiny jako druhého jazyka využívat další příležitosti pro utváření kontaktu ukrajinských dětí a žáků s českým jazykem (např. účast na mimoškolních aktivitách, komunikace s českými spolužáky).
- Nastavit cílený systém sledování psychických problémů nově přicházejících ukrajinských dětí a žáků, v rámci možností vytvořit adekvátně vybavená místa pro relaxaci žáků a usilovat o zajištění dostupné péče odborníků.
- Aktivně využívat také příležitosti spojené s příchodem ukrajinských dětí a žáků a se vzděláváním ve vícejazyčném prostředí (např. rozvoj jazykových kompetencí ostatních žáků při přímé komunikaci jiným než českým jazykem).
- Pokračovat ve spolupráci s partnery při vzdělávání a socializaci ukrajinských dětí a žáků, případně vyhledávat partnery nové.
- Sledovat vzdělávací výsledky a další aspekty vzdělávání nově příchozích ukrajinských dětí a žáků (např. účast na distanční výuce na Ukrajině) a věnovat pozornost rovněž dopadům integrace ukrajinských dětí a žáků do běžných tříd na kvalitu výuky a vzdělávací výsledky ostatních žáků.
- Sledovat vztahy nově příchozích ukrajinských dětí a žáků se všemi ostatními dětmi a žáky školy, stejně jako postoje všech zákonných zástupců, a aktivně předcházet vzniku potenciálních konfliktů; důsledně vysvětlovat zákonným zástupcům nově příchozích ukrajinských dětí a žáků fungování a odlišnosti českého vzdělávacího systému a současně zabezpečovat zákonné zástupce všech ostatních dětí a žáků, že škola dělá vše pro to, aby kvalita a efektivita vzdělávání všech dětí a žáků nebyla důsledky migračních událostí oslabena.
- Aktivně přistupovat k podpoře pedagogů v oblasti jejich well-beingu a psychohygieny, stejně jako rozvoje kompetencí pro práci se žáky s odlišným mateřským jazykem.
- Aktivně promýšlet a nabízet volnočasové aktivity pro smíšené kolektivy ukrajinských a ostatních dětí a žáků, s důrazem na realizaci pohybových aktivit, které mají zásadní význam pro fyzické i duševní zdraví na straně jedné a pro stírání jazykových i osobnostních bariér na straně druhé, což významně napomůže úspěšnější integraci.

Doporučení pro zřizovatele

- Spolupracovat se zřizovanými mateřskými a základními školami na systému umístování ukrajinských dětí a žáků tak, aby byly spravedlivým způsobem využity kapacity zřizovaných škol, se zajištěním koordinace počtu dětí a žáků v jednotlivých školách.
- Podporovat zřizované mateřské a základní školy při řešení kapacitních problémů spojených s příchodem nových ukrajinských dětí a žáků.
- Podporovat zřizované mateřské a základní školy při využívání nástrojů na podporu adaptace a učení nově přicházejících ukrajinských dětí a žáků (např. činnost adaptačních skupin, výuka češtiny jako druhého jazyka, intenzivní výuka v samostatných skupinách, podpora výuky žáků s odlišným mateřským jazykem asistentem či specialistou, diagnostika).
- Vedle podpory v oblasti financování aktivně využívat další možnosti zřizovatele k podpoře zřizovaných mateřských a základních škol (např. využití kapacit v oblasti projektového řízení, spolupráce s dalšími zřizovanými subjekty a partnery zřizovatele).
- Podporovat zřizované mateřské a základní školy v promyšlené nabídce volnočasových aktivit zejména pohybového charakteru, a významně tak pomoci rozvíjet fyzické zdraví i duševní pohodu smíšených kolektivů všech dětí a žáků.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Ve vazbě na kapacitní možnosti škol pravidelně aktualizovat analýzy o vývoji počtu ukrajinských dětí a žáků v předškolním a školním věku v území. V případě potřeby spolupracovat se zřizovateli na řešení kapacitních problémů při umisťování ukrajinských dětí a žáků v mateřských a základních školách, se zohledněním nabídky bydlení a pracovních příležitostí v příslušných územích, a podpořit tak udržení pozitivního trendu vzdělávání ukrajinských dětí a žáků v heterogenních skupinách. Zohlednit související potřebu vytvoření evidence ukončování vzdělávání ukrajinských dětí a žáků v jedné škole a nástupu do školy jiné, tak, aby bylo po celou dobu integračního procesu zřejmé, kde se dané děti a daní žáci v rámci vzdělávání nacházejí.
- Tam, kde je takový přístup potřebný, metodicky a normativně upravit podmínky a základní pravidla vzdělávání nově zapsaných ukrajinských dětí a žáků pro školní rok 2022/2023, včetně stanovení termínu pro přihlášení žáků ke vzdělávání pro období od 1. 9. 2022, a podpořit tak snižování nejistoty škol spojené se vzděláváním nově příchozích ukrajinských dětí a žáků.
- Systémově vyjasnit vazby mezi účastí nově zapsaných ukrajinských dětí a žáků na vzdělávání v České republice a na Ukrajině a s ukrajinskými autoritami prodiskutovat možnosti zrušení či výrazného omezení požadavků na účast ukrajinských dětí a žáků vzdělávajících se ve školách v České republice na paralelním distančním vzdělávání vedeném jejich domovskou školou na Ukrajině.
- Nastavit systém finanční podpory škol pro pokrytí nákladů vznikajících v souvislosti se vzděláváním nově zapsaných ukrajinských dětí a žáků (např. činnost adaptačních skupin, výuka češtiny jako druhého jazyka, podpora výuky žáků s odlišným mateřským jazykem asistentem či specialistou, diagnostika), a to s respektováním administrativní jednoduchosti takového systému. V systému finanční podpory reflektovat také témata, jako jsou školní pomůcky, obědy pro děti a žáky, možnosti zapojení do školních i mimoškolních aktivit apod.
- Identifikovat mezi dospělými ukrajinskými uprchlíky pobývajících v České republice pedagogické pracovníky, a umožnit jim za akceptovatelných podmínek operativní vstup do vzdělávacího systému na různých pozicích (pedagog, asistent pedagoga, vychovatel, pedagog volného času apod.).
- Promyslet a zajistit systematickou podporu pro realizaci volnočasových aktivit smíšených kolektivů ukrajinských a ostatních dětí a žáků, a to jak pro letní prázdninové měsíce (např. jako období letních kempů během pandemie nemoci covid-19), bude-li to s ohledem na jejich časovou blízkost možné, tak pro pobyt ve škole během školního roku, s tím, že zásadní součástí těchto činností by měly být pohybové aktivity a rozvoj pohybových dovedností dětí a žáků, které jsou zcela stěžejní pro zdravý fyzický i psychický vývoj dětí a žáků, mají významně pozitivní socializační dopady a potenciál významně napomoci úspěšné integraci.
- Ve spolupráci s Národním pedagogickým institutem ČR a dalšími partnery věnovat i nadále pozornost tématu výuky žáků s odlišným mateřským jazykem, a to jak ve vztahu k tvorbě prakticky využitelných učebních pomůcek, tak ve vztahu k rozvoji kompetencí učitelů.
- Promyslet a připravit další vhodné metodické dokumenty pro školy, které budou ukazovat např. vhodná opatření pro usnadnění orientace ukrajinských dětí a žáků v českém školním prostředí i v samotných prostorách budov škol a pro jejich integraci ve třídě v období jejich příchodu do školy.
- Promyslet a vytvořit systémovou podporu well-beingu učitelů a dalších pedagogických i nepedagogických pracovníků.
- I nadále sledovat a hodnotit dopady vzdělávání ukrajinských dětí a žáků na vzdělávací systém ČR a v návaznosti na zjištění přijímat adekvátní opatření.



Česká školní
inspekce


**Podpora vzdělávání
nadaných a mimořádně
nadaných žáků v základních
a středních školách**

Tematická zpráva

2021/2022

OBSAH

1	ÚVOD.....	476
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ.....	480
3	VYHLEDÁVÁNÍ A IDENTIFIKACE NADÁNÍ	484
4	SYSTEM PODPORY NADANÝCH A MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH ŽÁKŮ.....	492
5	METODY A FORMY PRÁCE S NADANÝMI A MIMOŘÁDNĚ NADANÝMI ŽÁKY	498
6	SOUVISLOST NADÁNÍ S VÝSLEDKY ŽÁKŮ.....	508
7	DOPORUČENÍ	512
PŘÍLOHA 1 JAK ZAČÍT PODPOROVAT NADANÉ ŽÁKY V ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLE HNED A BEZ PODMÍNEK		516

A large, stylized number '1' is positioned in the upper right quadrant. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both extending from the top edge of the page.

1

Úvod

1 ÚVOD

Dne 9. září 2014 byla schválena Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020 (dále jen „koncepce podpory nadání“, dostupná na www.msmt.cz), která popisuje vznik, funkci a činnost jednotlivých článků navrhovaného systému podpory rozvoje nadání a péče o nadané od předškolního věku až po ukončení sekundárního vzdělávání. Pro další období nebyla samostatná koncepce podpory nadání dosud zpracována. Mezi strategickými cíli a strategickými liniemi Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ jako nejdůležitějšího strategického dokumentu v oblasti vzdělávání se podpora nadání a mimořádného nadání objevuje spíše implicitně, zejména v kontextu snah o snižování nerovností ve vzdělávání.

Momentálně uplatňovaný Systém podpory nadání (dostupný na www.msmt.cz), vycházející z koncepce podpory nadání, by měl zajišťovat kontinuální a systematickou podporu identifikace, rozvoje a uplatnění nadání, systematickou podporu rozvoje odborných kompetencí a vzájemné spolupráce všech aktérů podílejících se na rozvoji nadání a péči o nadané, a v neposlední řadě poskytovat zpětnou vazbu o potřebných změnách ve vzdělávací soustavě. V rámci systému byly zřízeny Krajské sítě podpory nadání na každém krajském pracovišti Národního pedagogického institutu ČR (dále i „NPI“), které se skládají ze zástupců škol a dalších organizací věnujících se podpoře vzdělávání či konkrétně podpoře nadaných žáků. Krajské sítě podpory nadání poskytují školám, pedagogům, žákům a jejich zákonným zástupcům (dále i „rodiče“) informační a metodickou podporu pro rozvoj nadání a péči o nadané, včetně nabídky dalšího vzdělávání pro pedagogy v této oblasti a organizace řady soutěží (např. soutěže organizované prostřednictvím NPI, více na www.talentovani.cz).

Pojmy *nadání* a *mimořádné nadání* nejsou ve školském zákoně přesně definovány. Od 1. září 2021 je účinná vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, kde § 27 obsahuje následující definice:

- *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.*
- *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.*

V odborné literatuře¹ je nadání nejčastěji definováno jako soubor schopností, které umožňují v určité oblasti za příznivých podmínek nadprůměrné výkony (dále např. na www.nadanedeti.cz). Nadání se může projevat v rozumových (jazykové, matematické, vědecké, technické), v pohybových (sportovní, taneční), v uměleckých (hudební, výtvarné, literárně-dramatické), v manuálních a sociálních schopnostech, přičemž není výjimkou, že se jednotlivé typy nadání mohou u jednoho člověka překrývat. Identifikaci mimořádného nadání jsou pověřena školská poradenská zařízení (dále i „ŠPZ“), a mimořádné nadání tedy musí být diagnostikováno.

Česká školní inspekce se problematikou vzdělávání talentovaných, nadaných a mimořádně nadaných dětí a žáků zabývá průběžně a v rámci inspekční činnosti zjišťuje např. podmínky a sleduje metody vzdělávání těchto dětí a žáků. Na toto téma ve školním roce 2015/2016 realizovala Česká školní inspekce obsáhlé tematické šetření, jehož výsledky shrnuje tematická zpráva Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků (dostupné na www.csicr.cz). Na toto šetření navázalo další tematické šetření provedené ve školním roce 2021/2022, jehož souhrnným výstupem je tato tematická zpráva představující přístupy a postupy škol při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků a nabízející konkrétní podněty pro jeho další rozvoj.

¹ Např.: Cihelková, J. *Nadané dítě ve škole: Náměty do výuky pro celou třídu*. Portál s.r.o., 2017. ISBN: 978-80-262-1248-5. Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. *Nadané dítě*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2002. ISBN: 978-80-247-0445-6.

Česká školní inspekce se v rámci tohoto šetření zaměřovala zejména na to, jak mají školy nastaven systém vyhledávání, identifikace a podpory nadání, jaké metody a formy práce uplatňují při výuce nadaných a mimořádně nadaných žáků nebo na to, zda a do jaké míry školy při vzdělávání těchto žáků spolupracují s relevantními externími subjekty s cílem maximalizovat kvalitu péče o nadané a mimořádně nadané žáky.

Tematické šetření bylo provedeno s využitím prezenčních aktivit přímo ve školách, které byly založeny zejména na hospitační činnosti, a prostřednictvím doplňkového elektronického dotazování týkajícího se podpory nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách.²

² Prezenční aktivity byly realizovány ve zhruba šestině všech základních a středních škol (708, resp. 247), do doplňkového elektronického dotazování bylo zahrnuto 3 340 základních a 1 020 středních škol. Šlo o školy různých charakteristik, různé velikosti, různých zřizovatelů, nacházející se v různých regionech apod. Vzorek je tedy plně reprezentativní.

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

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

- Oblast podpory a vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků stále není ve školách v potřebné míře systematicky rozvíjena a akcentována. Myšlenky podpory všech žáků zpracované v novele školského zákona účinné k 1. 9. 2016 (tzv. inkluzivní novela) přitom směřovaly nejen k podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale stejnou měrou i k podpoře žáků nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných. Na rozdíl od podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami však není podpora žáků nadaných a mimořádně nadaných dostatečně zajištěna a není adekvátně akcentována ani v systémových intervencích, jakkoli zde se situace postupně zlepšuje, ani v přístupech škol. Česká školní inspekce na tuto skutečnost upozorňuje opakovaně a dlouhodobě³, ale přesto se na oblast rozvoje nadání a talentu pamatovalo a pamatuje mnohem méně než na problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Řešením přitom není podpora homogenních kolektivů žáků příslušných charakteristik, ale naopak podpora společného vzdělávání v kolektivech heterogenních tak, jak ukazují i úspěšné vzdělávací systémy světa.
- Většina základních i středních škol má sice rozvoj nadání nějakým způsobem formálně ukotven ve školním vzdělávacím programu jako stěžejním dokumentu školy, ale jen zřídka se popisovaná podpora systematicky aplikuje, jen zřídka se téma rozvoje nadání vyhodnocuje a na dovednosti spojené s rozvojem nadání se většinou nezaměřuje ani plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Přestože je problematika podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků obdobně náročná a stejně důležitá jako podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nevěnují se jí školy systematicky, pravděpodobně především z toho důvodu, že přítomnost nadaných a mimořádně nadaných žáků nevnímají v kontextu dalších náročných úkolů, jako je právě třeba vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jako významnější či prioritní téma.
- Na základních školách bylo jen 5 % žáků a na středních jen 7 % žáků identifikováno jako žáci nadaní a méně než 0,1 % žáků jako mimořádně nadaní, což je výrazně méně, než by mělo podle předpokladů být. Obecně je pro školy náročné vyhledávat a identifikovat nadané a mimořádně nadané žáky. Při identifikaci nadaných a mimořádně nadaných žáků postupují školy zpravidla pouze na úrovni pedagogického pozorování a rozhovorů s jednotlivými aktéry. Jen v malé míře pak využívají objektivnější nástroje, které by umožnily nadané žáky systematicky identifikovat. Do nedostatků v identifikaci se také promítá nesystematičnost a nízká úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, které mají kvůli velkému množství činností spojených s diagnostikou mnohem méně času na hlubší spolupráci se školami v oblasti podpory vzdělávání konkrétních žáků.
- Jen 4 % pedagogů základních škol a 3 % pedagogů středních škol absolvovala v posledních dvou letech v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nějaký kurz nebo seminář zaměřený na vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků. Jakkoli platí, že samotná účast na dalším vzdělávání je pouze jedním z předpokladů a reálně záleží především na vedení školy, zda dojde k aplikaci získaných poznatků do přímé pedagogické praxe a šíření získaných poznatků mezi další členy pedagogického sboru, je nízký podíl pedagogů rozvíjejících své dovednosti v oblasti péče o nadané a mimořádně nadané žáky alarmující.
- Podpora rozvoje nadaných a mimořádně nadaných žáků není přes její deklaraci ze strany škol příliš patrná ani v samotné výuce. Místo individualizovaného přístupu vycházejícího z kvalitní diagnostiky většina škol pro své žáky tradičně pořádá školní kola soutěží a olympiád, kde nadaní a mimořádně nadaní sice mohou uplatnit své nadstandardní schopnosti a dovednosti, ale ve většině případů se nejedná o rozvoj jejich nadání. Školy v mnohem větší míře rozšiřují a obohacují učivo, případně nabízejí volitelné předměty. Obecně zjištění potvrzují očekávaný a málo efektivní standardní model spočívající ve snaze rozšířit a obohatit nadaným i mimořádně nadaným žákům učivo a případně je poslat reprezentovat školu do různých soutěží. Takový přístup je samozřejmě možný a vhodný, ovšem v žádném případě dostatečný.

³ Např. Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2019/2020, str. 69 (dostupné na www.csicr.cz), Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2018/2019, str. 67 (dostupné na www.csicr.cz) apod.

- To, že u víceletých gymnázií nebyl zaznamenán výrazně vyšší podíl nadaných a mimořádně nadaných žáků ve srovnání s ostatními školami, není vzhledem k zásadním problémům při identifikaci žáků překvapivé. Problémem je ale nedostatek efektivních metod a forem, které by rozvíjely individuální nadání, mezi něž obohacení učiva, soutěže ani volitelné semináře nepatří. Víceletá gymnázia by měla především rozvíjet nadané žáky, což z identifikace ani z užívaných metod není patrné, a v podpoře nadaných a mimořádně nadaných žáků se zásadním způsobem neliší od ostatních škol.
- Nepříliš potěšující je i skutečnost, že více než čtvrtina škol (výjimkou jsou gymnázia) nespolupracuje se žádným externím subjektem v oblasti rozvoje nadaných a mimořádně nadaných žáků. Dalším negativním aspektem je, že pouze přibližně 10 % škol spolupracuje s Národním pedagogickým institutem ČR, což ukazuje na fakt, že potenciál sítě podpory nadání plánovaných v koncepci podpory nadání a zastřešovaných právě Národním pedagogickým institutem ČR není dosud adekvátně využit.
- Nízkou kvalitu identifikace dokládá i neprokázaná souvislost mezi podílem nadaných žáků ve škole a průměrným výsledkem školy v zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol z českého jazyka a matematiky, které Česká školní inspekce provedla na jaře roku 2022. Vzhledem k velmi malému rozdílu ve výsledcích mezi skupinami škol s nejnižším a nejvyšším podílem nadaných žáků v testu dovedností usnadňujících učení se dá usuzovat, že informace od výchovných poradců o nadaných žácích v rozumových schopnostech jsou ovlivněny spíše studijními výsledky v konkrétních vzdělávacích oborech ve škole než šířeji pojatým nadáním a obecnějšími studijními dovednostmi.

3

Vyhledávání a identifikace nadání

3 VYHLEDÁVÁNÍ A IDENTIFIKACE NADÁNÍ

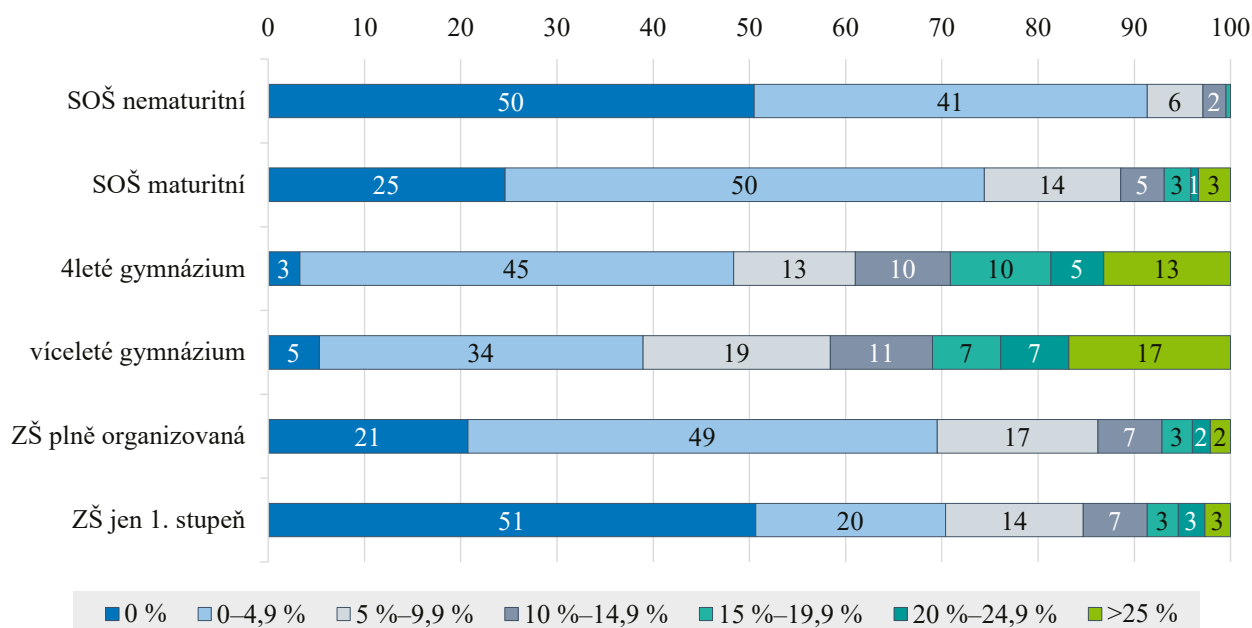
V základních školách zahrnutých do dotazování v rámci tematického šetření⁴ se podle informací sdělených ze strany výchovných poradců vyskytuje celkem 41 630 nadaných žáků (5 % z celkového počtu žáků ve školách zařazených do šetření), na středních školách pak jejich počet činil 26 649 žáků (7 % žáků). Vedle toho základní školy uvedly 724 mimořádně nadaných žáků (0,08 % z celkového počtu žáků), střední školy pak 245 mimořádně nadaných žáků (0,06 %). To je ve všech případech mnohem méně, než jaký je předpokládaný výskyt v běžné populaci: odborná literatura⁵ předpokládá, že nadaných je v populaci přibližně 10–15 % (někdy až 20 %), mimořádně nadaných pak 2–3 % (další informace na vychovnyporadce.webnode.cz). Jednou z hlavních příčin nízkého podílu identifikovaných nadaných je absence kvalitní diagnostiky nadaných žáků. Na rozdíl od žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“) musí být pro možnou diagnostiku zajištěna stimulace nadání. U žáků se SVP se potřeba podpory projeví ve srovnání s ostatními žáky při běžných výukových situacích, zatímco žáci nadaní a mimořádně nadaní se v běžných výukových situacích od ostatních žáků nijak lišit nemusejí. Souvisejícím problémem je pak nedostatečná pozornost věnovaná cílenému vyhledávání nadaných žáků.

Znepokojivým zjištěním je, že polovina základních škol s jen prvním stupněm neuvádí žádného nadaného žáka (u plně organizovaných základních škol je takových škol pětina). Při detailnějším pohledu žádného nadaného žáka neidentifikovaly především malé prvostupňové základní školy do celkového počtu 85 žáků, na školách s více než 85 žáky byl tento podíl srovnatelný (25 %) s plně organizovanými základními školami. Na druhou stranu u škol, které uvádí podíl nadaných žáků nad 20 % a 25 %, převažují právě neúplně základní školy (jen s prvním stupněm). Ukazuje to dílem na výrazně subjektivně pojatou identifikaci nadaných žáků ve školách s malým počtem žáků, resp. větší objektivitu subjektivní identifikace ve školách s větším počtem žáků, ale i na pochopitelné větší rozdíly v málo početných školách, kdy mezi školami s nižším počtem žáků nalezneme výraznější rozdíly než ve školách s vyšším počtem žáků. Přitom na rozdíl od plně organizovaných základních škol, v nichž na druhém stupni obvykle chybí část žáků odcházejících na víceletá gymnázia (plná polovina plně organizovaných základních škol uvádí nejvýše pětiprocentní podíl nadaných žáků), jde z pohledu zastoupení nadání na prvním stupni o nejkompaktnější vzorek z celé populace.

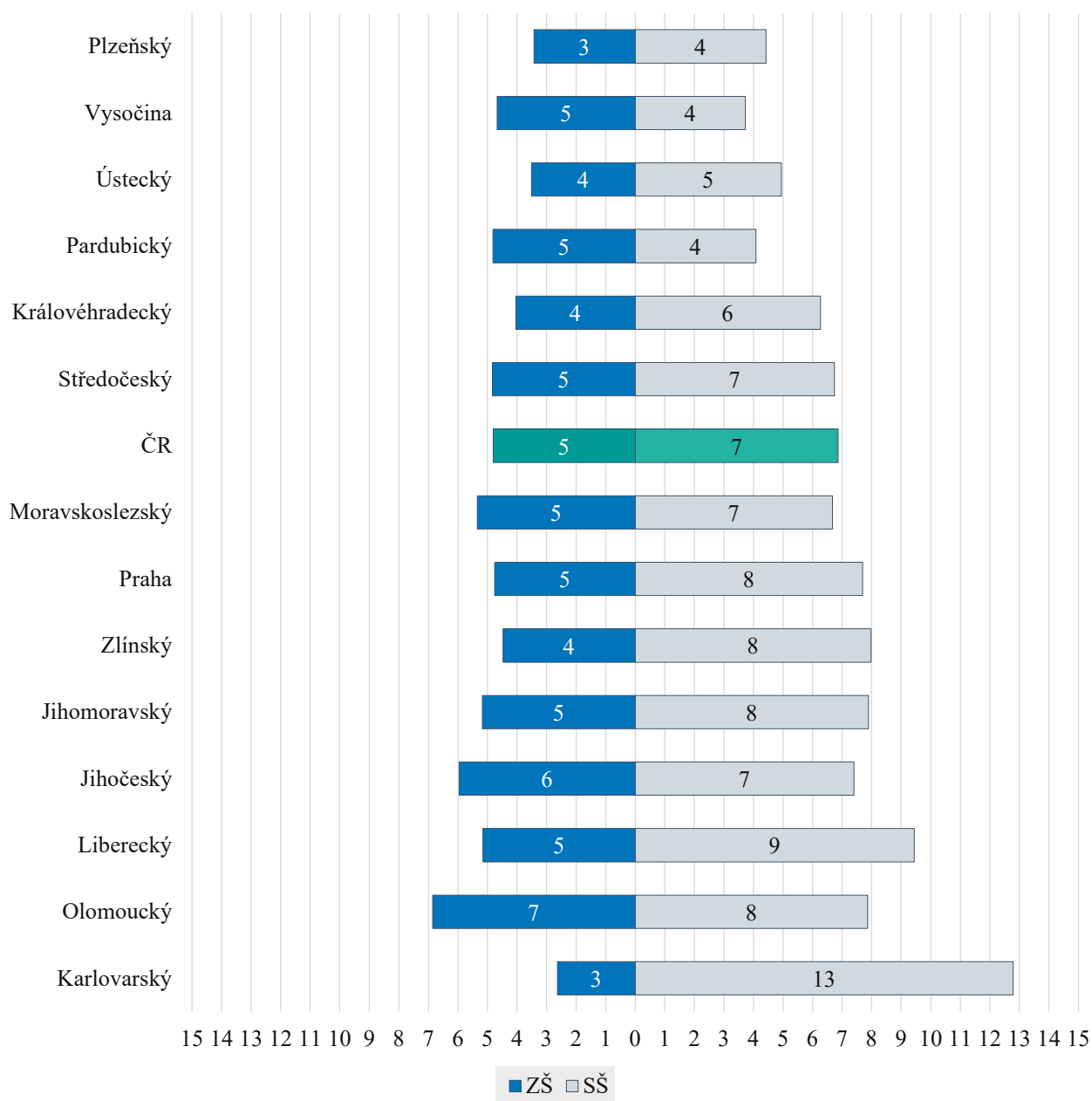
Zjištění ze středních škol ukazují očekávané – nejvyšší podíl nadaných žáků deklarují víceletá gymnázia (15 %) a čtyřletá gymnázia (12 %), v obou případech se podíly blíží předpokládanému výskytu nadaných žáků v populaci. Oproti tomu 89 % středních odborných škol s maturitou, resp. 97 % středních odborných škol bez maturity, uvádí podíl nadaných žáků do 10 %, a ani se tedy nepřibližují teoreticky předpokládané hodnotě podílu nadaných jedinců v populaci.

⁴ Celkem bylo dotazováno 3 340 základních a 1 020 středních škol.

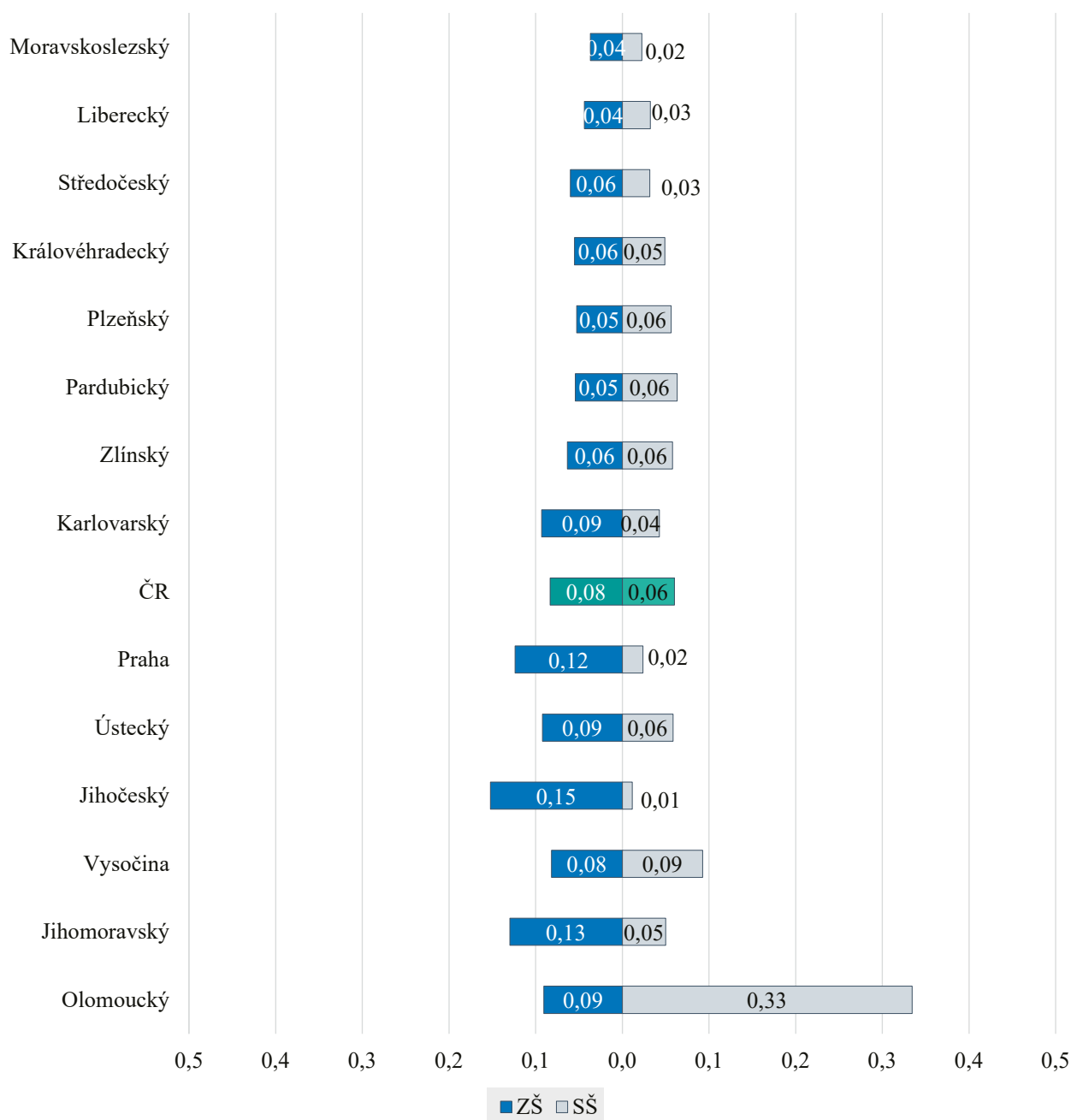
⁵ Např.: Cihelková, J. *Nadané dítě ve škole: Náměty do výuky pro celou třídu*. Portál s.r.o., 2017. ISBN: 978-80-262-1248-5; Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. *Nadané dítě*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2002. ISBN: 978-80-247-0445-6; vice na webu deti.mensa.cz.

GRAF 1 | Podíl škol podle podílu nadaných žáků ve škole (v %)

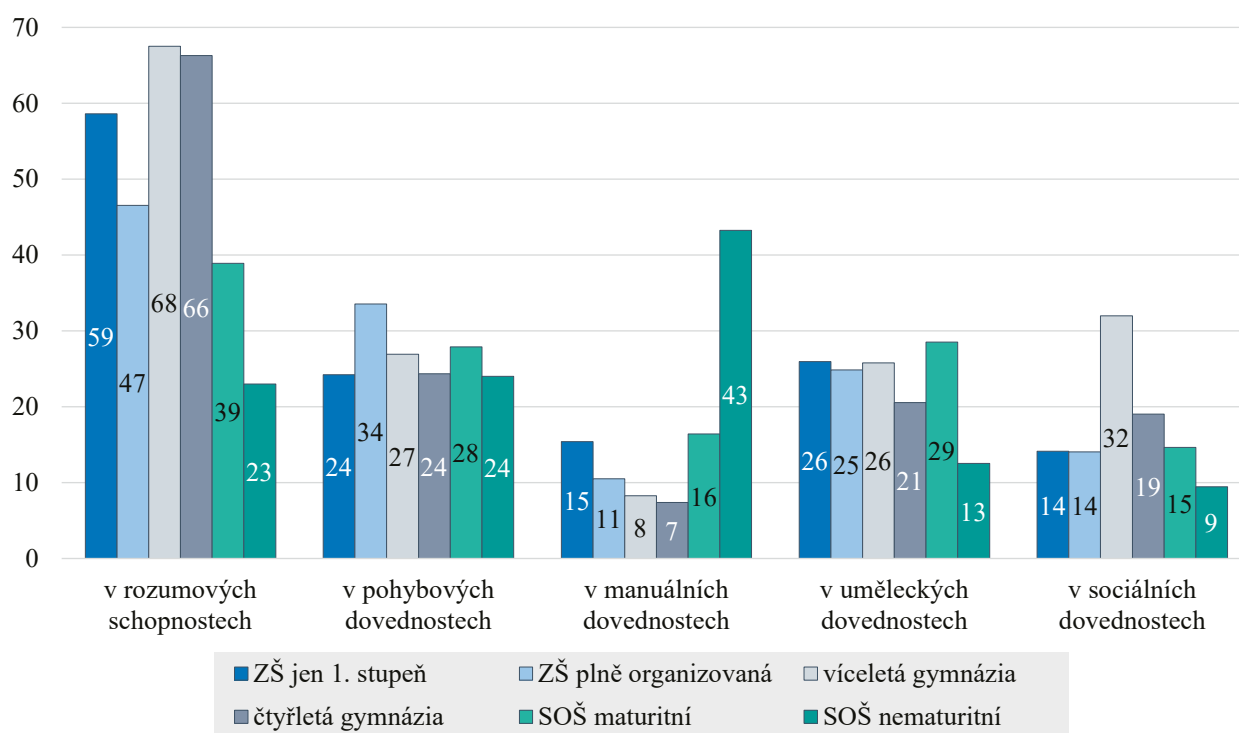
Zajímavé zjištění i významné rozdíly nabízí pohled na zastoupení nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách v jednotlivých krajích. Podíly však mohou být zkresleny nadhodnocením, resp. podhodnocením odhadu počtu nadaných žáků jednotlivými výchovnými poradci způsobeným málo kvalitní diagnostikou, která je často nahrazována pouze subjektivní identifikací nadaných žáků. Ve většině krajů je podíl nadaných žáků ve středních školách vyšší než v základních školách. Nejvíce v Karlovarském kraji, kde především na gymnáziích a středních odborných školách s maturitou je podíl nadaných žáků vysoce nadhodnocený (24 %, resp. 11 %), což je překvapivé zejména ve vztahu k celkovým vzdělávacím výsledkům tohoto kraje. Svou roli může hrát relativně vysoký drop-out, resp. přerušení (formálního) vzdělávání na konci základní školy. Druhý nejvyšší rozdíl je patrný v kraji Libereckém, kde je vysoký podíl nadaných žáků na gymnáziích (celkově 26 %, na víceletých gymnáziích dokonce téměř polovinu žáků považují školy za nadané). Zatímco v Libereckém kraji může zvýšený podíl indikovaných nadaných žáků souviset s nadprůměrně častým pořádáním soutěží a olympiád pro žáky, v Karlovarském kraji taková souvislost není z dat patrná. Již tyto dva nadprůměrné podíly dobře ilustrují regionální rozdíly v přístupu k diagnostice nadaných žáků, kdy v jednom kraji může jít převážně o žáky, kteří jsou úspěšní ve své vzdělávací dráze, a v druhém více o žáky, kteří se zapojují do nějakých soutěží, většinou vědomostních. Pouze v Kraji Vysočina a v Pardubickém kraji deklarovaly základní školy vyšší podíly žáků než školy střední – nabízí se otázka, kam se žáci označení základní školou za nadané při přechodu na střední školy ztrácejí, s nejpravděpodobnější odpovědí v tom smyslu, že důvodem budou nejen rozdílná kritéria pro zařazení do skupiny nadaných, ale i pozornost, kterou nadaným žákům školy věnují.

GRAF 2 | Podíl nadaných žáků v krajích (v %)

Naopak podíl mimořádně nadaných žáků je ve většině krajů na středních školách nižší než na základních školách (tam, kde je v kraji situace opačná, za ní stojí vliv specializovaných středních škol, které se aktivně zabývají problematikou nadaných a mimořádně nadaných žáků, např. výběrových gymnázií pro nadané žáky). Vysoký podíl mimořádně nadaných žáků na středních školách v Olomouckém kraji (0,33 %) má také pravděpodobnou souvislost s úspěšnější realizací projektu I – KAP (implementace krajského akčního plánování), který se na rozvoj nadaných žáků zaměřuje v rámci aktivity Společné vzdělávání, a větším zapojením středních škol do této aktivity. Dalším krajem, který se problematice nadaných a mimořádně nadaných žáků věnuje řadu let, je Jihomoravský kraj, což je vidět i v grafu 3. Přes vyšší podíly v některých krajích je nutné mít stále na paměti, že by se podíl identifikovaných mimořádně nadaných měl pohybovat mezi 2 až 3 %, což znamená, že i v případě středních škol v Olomouckém kraji se jedná jen o zhruba jednu osminu z očekávaného podílu.

GRAF 3 | Podíl mimořádně nadaných žáků v krajích (v %)

Jak bylo již uvedeno, nadání se může projevovat v různých oblastech. Získané poznatky ovšem ukazují, že školy nejčastěji spojují nadání pouze s rozvojem rozumových schopností (vymykají se pouze střední školy bez maturity, kde se nejvíce vyskytují žáci nadání v manuálních dovednostech). Obdobné rozdělení bylo zjištěno u mimořádně nadaných žáků, kde je orientace na rozumové schopnosti žáků na straně škol ještě výraznější.

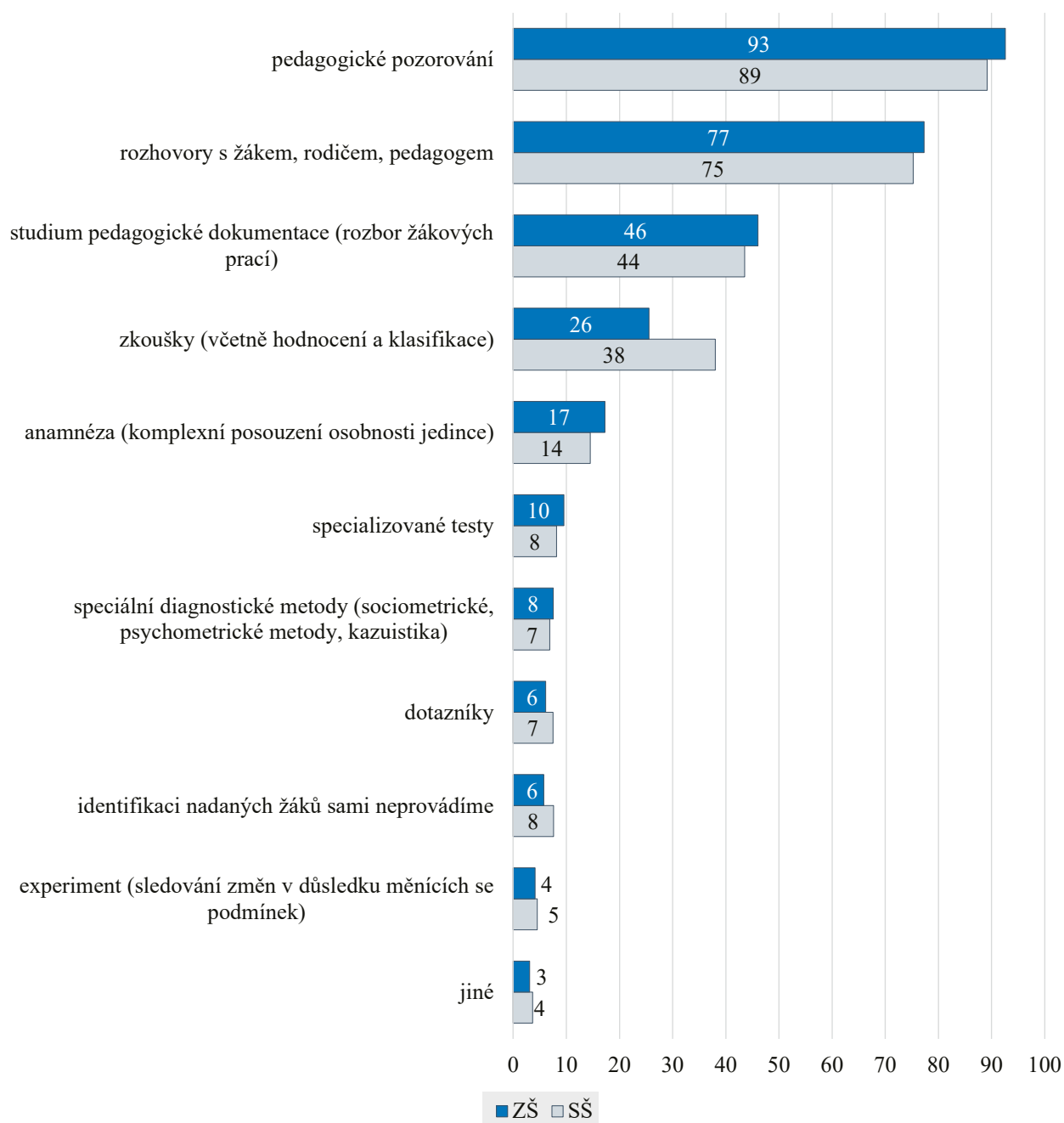
GRAF 4 | Podíl nadaných žáků v dané oblasti nadání (v %)⁶

Podíly nadaných žáků deklarované jednotlivými školami nepochybně souvisí s metodikou jejich vyhledávání. Většina škol (zpravidla prostřednictvím výchovných poradců) uvedla, že k diagnostice nadaných žáků využívá zejména pedagogické pozorování a rozhovory s žákem, případně dalšími zainteresovanými osobami. Přesnější metody pro identifikaci nadání (psychometrická měření, zkoušky apod.) jsou bohužel využívány v mnohem nižší míře a s velkou pravděpodobností z toho pramení přinejmenším část rozdílů v deklarovaných podílech nadaných žáků v různých školách. Sbližování kritérií pro označení žáka jako nadaného by nepochybně přispělo ke zpřehlednění situace v této oblasti a zlepšilo možnosti směřující k trvalému sledování, hodnocení a poskytování potřebné podpory.

Většinu níže uvedených diagnostických metod častěji využívají základní školy, především pak školy s vyšším počtem žáků (nad 150 žáků), a gymnázia. V základních školách s nižším počtem žáků je oproti ostatním základním školám méně využíván rozbor žákovských prací (o 8 p. b.) a rozhovor s žákem, rodiči a pedagogy (o 6 p. b.), podobně i ve středních školách s převahou nematuritních oborů je oproti gymnáziím méně využíván rozbor žákovských prací (o 14 p. b.) a rozhovor s žákem, rodiči a pedagogy (o 10 p. b.). Vzhledem k tomu, že rozbor žákovských prací a rozhovor s žákem, rodiči a pedagogy umožňují cílenější diagnostiku, tak uvedené rozdíly ukazují mírně větší zájem na identifikaci nadaných na základních školách s vyšším počtem žáků a na gymnáziích.

Podrobnější pohled ukazuje na vztah mezi četností využívání různých metod identifikace nadaných žáků a jejich podílem deklarovaným školou. Nabízí se tedy otázka, nakolik jsou nízké podíly žáků označených za nadané v nezanedbatelně velkých skupinách škol především důsledkem nedostatečného provádění diagnostiky.

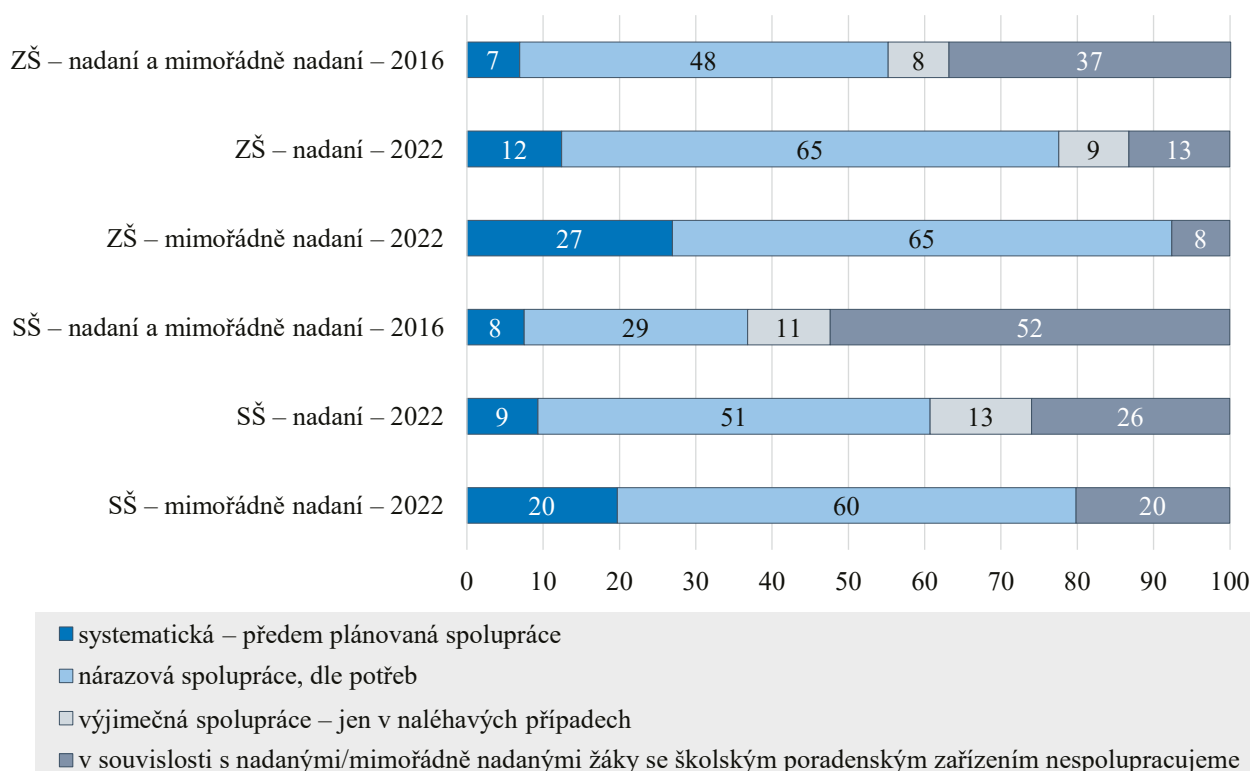
⁶ Vzhledem k tomu, že jsou někteří žáci nadání ve více oblastech, může být součet podílů žáků na daném druhu/typu školy vyšší než 100 %.

GRAF 5 | Využití metod pedagogické diagnostiky pro vyhledávání nadaných žáků – podíl škol (v %)

Při identifikaci nadaných a mimořádně nadaných žáků je vhodná spolupráce škol se ŠPZ. Je zřejmé, že při identifikaci nadaných žáků školy se ŠPZ spolupracují většinou pouze nárazově. U mimořádně nadaných žáků je spolupráce sice četnější, ale to je dáno především tím, že mimořádné nadání musí být externě diagnostikováno a školy se kontaktu se ŠPZ v takovém případě nemohou vyhnout. Gymnázia kooperují se ŠPZ v obdobné míře jako základní školy (v případě nadaných žáků 90 % škol, které nadané žáky uvedly, v případě mimořádně nadaných žáků pak 91 % škol, které takové žáky uvedly), významně nižší je míra spolupráce ve středních odborných školách. Pravděpodobně se od domněnky, že nadání žáci se u nich tolik nevyskytují, odvíjí závěr, že nemusí se ŠPZ v oblasti identifikace nadání vůbec spolupracovat. Svou roli v tom hraje také přetížení ŠPZ prováděnými diagnostikami a nedostatečný prostor, který ŠPZ zbývá pro důslednou spolupráci a komunikaci se školami při naplňování doporučení a vzdělávání konkrétních žáků.

Zjištění prezentovaná v grafu 6 ukazují porovnání s rokem 2016, kdy byl rozvoj nadaných a mimořádně nadaných žáků předmětem posledního tematického šetření České školní inspekce.⁷ Spolupráce se ŠPZ v souvislosti s nadanými a mimořádně nadanými žáky se zlepšila jen mírně, a to i přesto, že v roce 2016 byla vydána novela školského zákona, které měla zásadně podpořit vzdělávání nejen žáků se SVP, ale i žáků nadaných a mimořádně nadaných v běžných školách. Zatímco v oblasti podpory vzdělávání žáků se SVP došlo k mnoha pozitivním změnám, tak posun např. v oblasti spolupráce škol se ŠPZ při podpoře nadaných a mimořádně nadaných žáků je minimální. Příčinou může být např. zvýšená pozornost věnovaná primárně žákům se SVP, s pravděpodobným předpokladem, že nižší pozornost věnovaná žákům nadaným neznamená pro školu a vzdělávací proces bezprostřední problém, není tématem všeobecného a veřejného diskurzu a není ani předmětem zájmu relevantních (a mediálně viditelných) neziskových organizací či institucí veřejné správy nebo mezinárodních organizací. Tato hypotéza by si nepochybně zasloužila podrobnější výzkum.

GRAF 6 | Míra spolupráce se ŠPZ v souvislosti s nadanými a mimořádně nadanými žáky – podíl škol (v %)



⁷ Více v tematické zprávě Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků (dostupné na www.csicr.cz).

A large, hollow outline of the number 4 is positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: one to its left and one to its right, both extending from the left and right edges of the page respectively.

System podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků

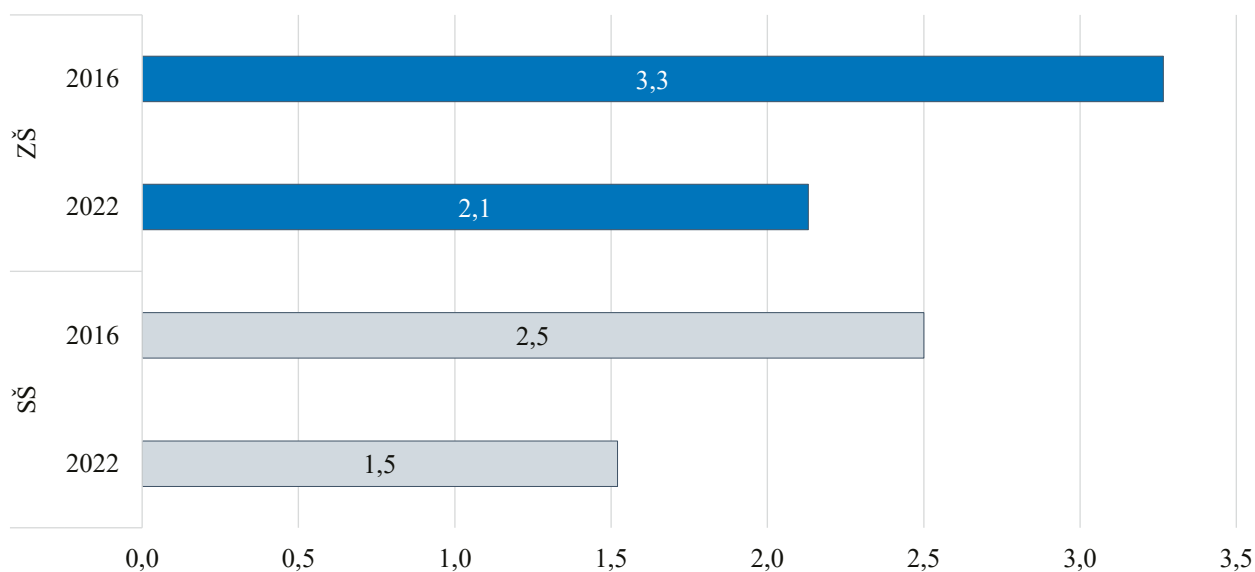
4 SYSTÉM PODPORY NADANÝCH A MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH ŽÁKŮ

Systém podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků ve škole by měl podporovat jednotlivé pedagogy v efektivní stimulaci a rozvoji nadání jednotlivých žáků ve všech jeho dimenzích. Funkčnost systému se projevuje v systematické práci s nadanými žáky ve výuce. Nedostatky v systému by nemusely znamenat zásadní problém, pokud by většina učitelů dokázala bez podpory stimulaci a rozvoj nadání zajišťovat. To se však bohužel příliš neděje.

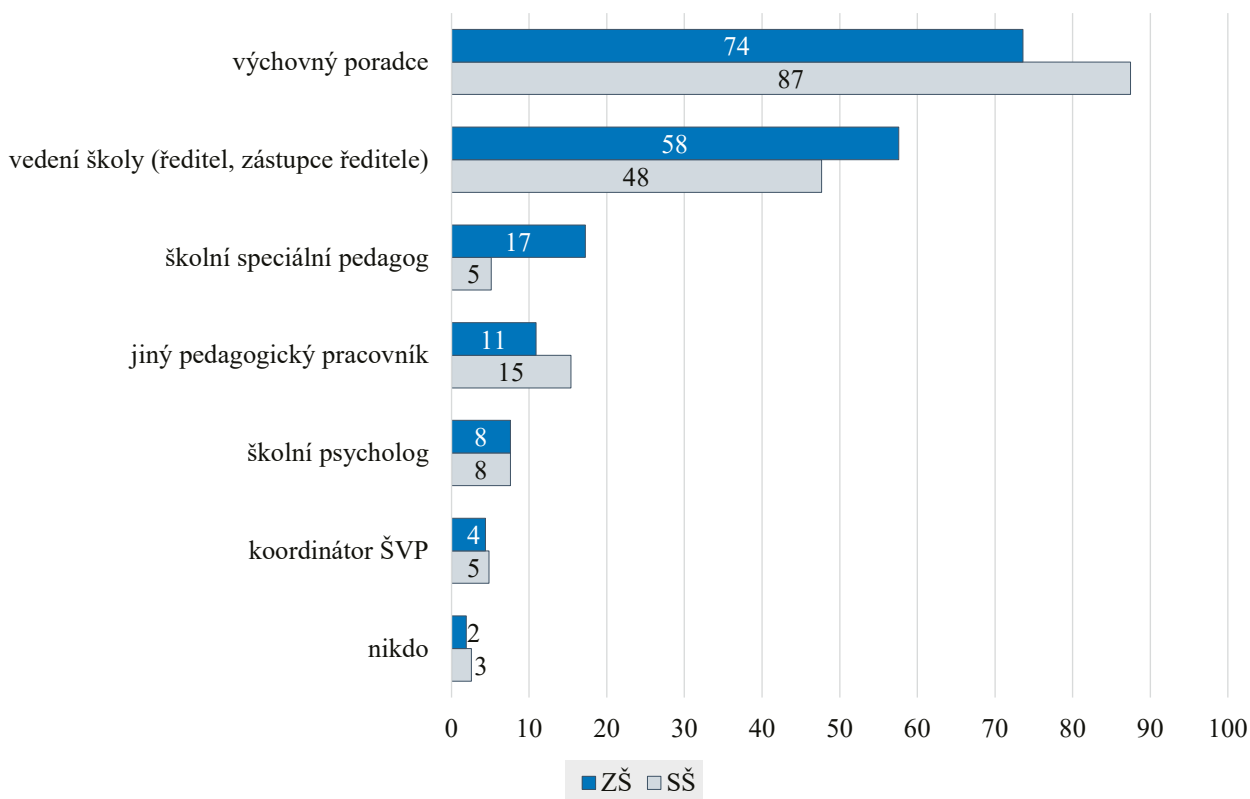
Z jednotlivých částí systému podpory je ve školách nejčastěji zajištěna formální část. Školy masivně deklarují zapracování rozvoje nadání a péče o nadané žáky ve školním vzdělávacím programu (přibližně tři čtvrtiny škol) i v dalších strategických či koncepčních dokumentech školy (více než polovina škol). Na čistou formálnost zpracování ovšem poukazuje již to, že úměrně akcentu deklarovanému v dokumentech nedochází k systematickému poskytování podpory při samotném vzdělávání ani k vyhodnocování této oblasti ve vlastním hodnocení školy (81 % základních a 71 % středních škol deklaratorně poskytovanou podporu nijak nevyhodnocuje).

Vzhledem k náročnosti identifikace, stimulace a rozvoje nadaných a mimořádně nadaných žáků má zvýšený význam průběžné vzdělávání pedagogů, které mělo a má vysoce pozitivní vliv v průběhu podpory žáků se SVP po roce 2016. Ovšem porovnáním s předchozí účastí pedagogů na dalším vzdělávání se ukazuje výrazný pokles témat spojených s žáky nadanými a mimořádně nadanými ve výběru dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (další vzdělávání v tématech spojených s žáky nadanými a mimořádně nadanými uvedlo přibližně jen 30 % základních škol a gymnázií, jen 18 % středních odborných škol s maturitou a 12 % středních odborných škol bez maturity).

Dotazování pedagogové během šetření uvedli, že pouze 4 % z nich na základních školách a 3 % na středních školách absolvovalo v posledních dvou letech v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nějaký kurz nebo seminář zaměřený na vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků. Samotná účast na vzdělávání je však jen jedním z úvodních předpokladů pro lepší práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky a reálně záleží především na vedení školy, zda dojde k aplikaci získaných poznatků do přímé pedagogické praxe a také k jejich šíření mezi ostatní pedagogy, kteří nebyli účastni daného vzdělávání. Jak je vidět z grafu 7, oproti poslednímu podrobnějšímu šetření České školní inspekce k této problematice provedenému ve školním roce 2015/2016 lze pozorovat určitý pokles účasti učitelů na seminářích zaměřených na vzdělávání nadaných. Pokles zájmu sice může souviset s jinými prioritami, konkrétně třeba v období pandemie covidu-19, ale každopádně dokresluje malý zájem o individualizaci vzdělávání směrem k maximálnímu rozvoji jednotlivých žáků s různými vzdělávacími charakteristikami, v tomto případě s akcentem na problematiku rozvoje nadání. Nízký podíl zájmu o další vzdělávání koresponduje s nedostatečnou kvalitou identifikace nadaných a s nízkým zájmem věnovat se jim ve výuce. Důvody, jak již bylo uvedeno, souvisí s vyšší prioritou, kterou školy věnují žákům se SVP (zejména v případě základních škol), a přílišným důrazem na probrání vzdělávacího obsahu (v případě základních i středních škol). Z uvedeného jednoznačně plyne zásadní potřeba věnovat se systematicky rozvoji pedagogických dovedností v oblasti vzdělávání žáků různých charakteristik, v tomto případě tedy žáků nadaných.

GRAF 7 | Průměrná roční účast na DVPP zaměřeného na vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků – podíl učitelů (v %)

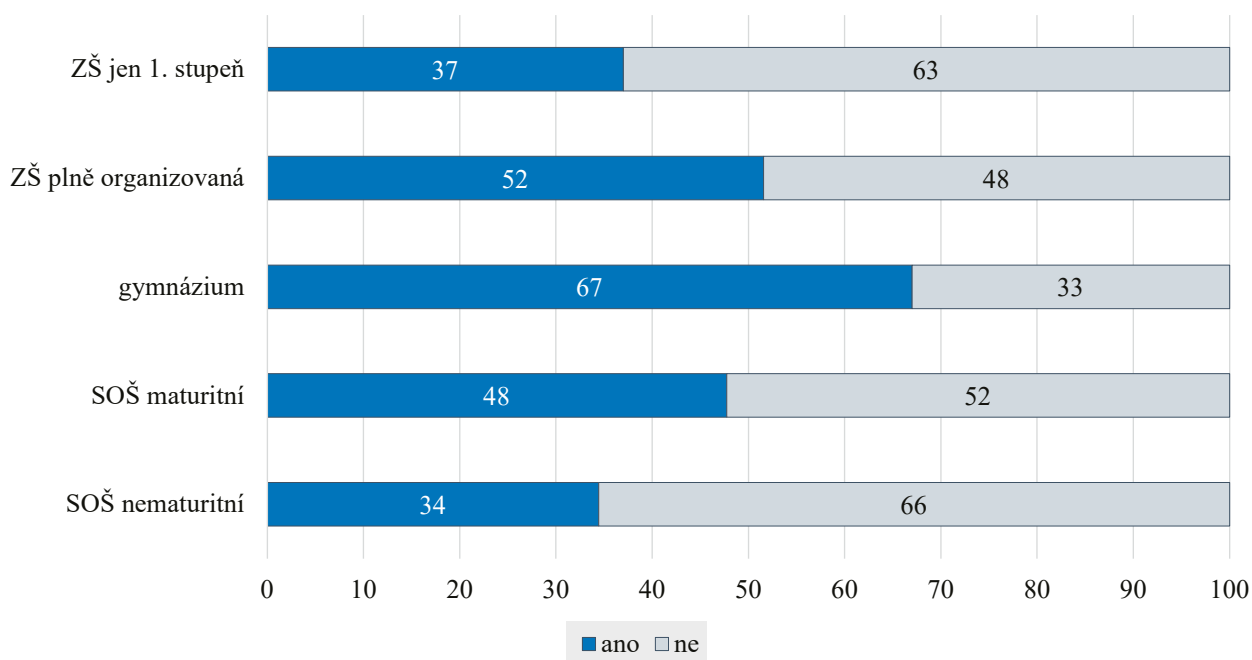
V koncepci podpory nadání je mezi systémovými kroky uvedeno také pověření nějakého pedagoga koordinací péče o nadané. Jakkoli samozřejmě nejde o vyřešení podpory nadání formálním ustanovením nějakého koordinátora, samostatné vyčlenění tématu podpory nadání může podtrhnout význam péče o nadané na úrovni vedení školy a spolu s dalšími kroky může podpořit snahu o to, aby téma rozvoje nadaných žáků nebylo na okraji zájmu a aby se na něj nedostala pozornost pouze v případě, když zbude čas. Nejčastěji je péčí o nadané a mimořádně nadané žáky ve škole pověřen výchovný poradce ve spolupráci s vedením školy, pouze na základních školách do 150 žáků je tato péče většinou v kompetenci vedení (v malých školách se obecně u vedení soustřeďuje více pedagogických a specializovaných pozic). Jako další pedagogické pracovníky zabývající se ve zvýšené míře problematikou nadání u žáků sami výchovní poradci uvedli například třídní učitele (zejména na základních školách s jen prvním stupněm) a učitele konkrétního předmětu, ve kterém žák projevuje nadání (především na středních školách). V souvislosti s malým významem, který školy přikládají identifikaci nadaných žáků, není překvapivé, že téměř žádný výchovný poradce neuvedl jako pověřenou osobu koordinátora péče o nadané žáky. Neexistence samostatného koordinátora samozřejmě nijak nevedí, pokud je systematická péče o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků ve škole zajištěna jinými cestami s patřičným dopadem.

GRAF 8 | Pracovník pověřený koordinací péče o nadané žáky – podíl škol (v %)

Má-li být systém péče o nadané a mimořádně nadané žáky funkční, musí být také pravidelně vyhodnocován a na základě toho následně usměrňován a modifikován. Je alarmující (ale v kontextu předchozích zjištění nikoli překvapující), že kvalita systému identifikace a podpory nadaných žáků je nějakým systematictější způsobem vyhodnocována pouze u poloviny základních a středních škol, přičemž zjištění ukazují značné rozdíly mezi různými druhy a typy škol (viz graf 9).

V případě vyhodnocování podpory ovšem není zaručena kvalita tohoto vyhodnocování. Ze zjištění České školní inspekce je zřejmá vyšší míra nevyhodnocování podpory nadaných žáků na neúplných základních školách, což je pravděpodobně odrazem skutečnosti, že žáci na prvním stupni základní školy jsou prakticky výhradně v kontaktu s třídním učitelem, a vyhodnocování na úrovni školy není proto věnována pozornost (v lepším případě s přesvědčením, že třídní učitel to obstará sám). Nejnižší četnost nevyhodnocování podpory nadaných žáků na gymnáziích nepřekvapuje vzhledem k výrazně akademickému zaměření tohoto typu školy a tendenci škol soustředit se na úspěchy v soutěžích a olympiádách. Dvoutřetinová četnost nevyhodnocování podpory nadaných žáků ve středních školách s nematuritními obory jen dokládá minimální zájem o rozvoj nadání i v dalších oblastech, byť právě v nich tyto školy nadané žáky přiznaly (převážně v manuální oblasti).

Kvalita systému péče o mimořádně nadané žáky je na školách hodnocena v průměru častěji než kvalita péče o žáky nadané. Jedním z důvodů může být to, že mimořádně nadaní žáci jsou diagnostikováni ze strany ŠPZ a vyhodnocování jejich podpory je svým způsobem povinné. Současně to však nastoluje otázku, nakolik se jedná o vlastní iniciativu školy, případně zda s ohledem na povinnost věnovat se externě diagnostikovaným žákům nemá vlastní hodnocení podpory školy pouze formální charakter.

GRAF 9 | Pravidelné hodnocení kvality systému péče o nadané žáky – podíl škol (v %)

Je nutné konstatovat, že oblast identifikace nadání u žáků a následně vyhodnocování jejich podpory ve školách zaostává za tím, jaké zastoupení by podle odborných odhadů měli nadaní a mimořádně nadaní žáci ve školách mít, a dokonce i za podíly, které samy školy ohledně nadaných a mimořádně nadaných žáků přiznávají.

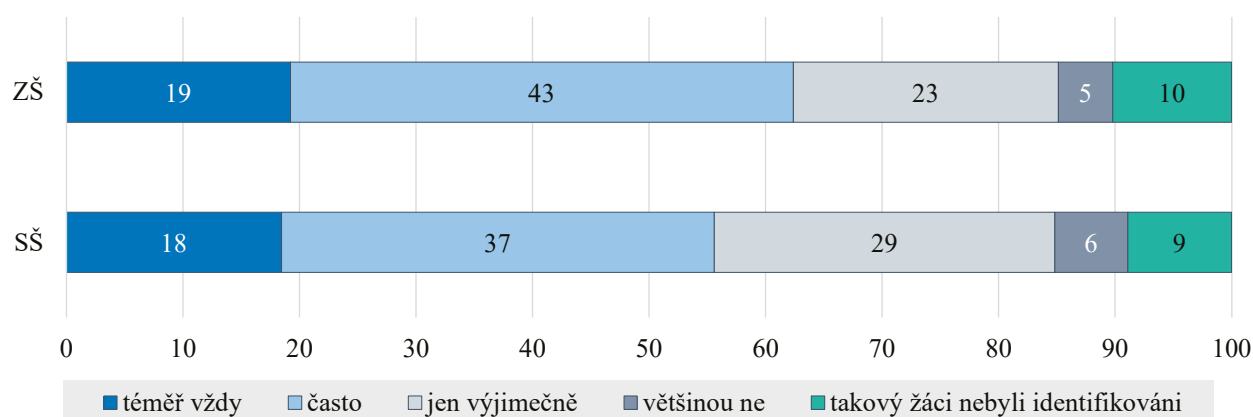
5

Metody a formy práce s nadanými a mimořádně nadanými žáky

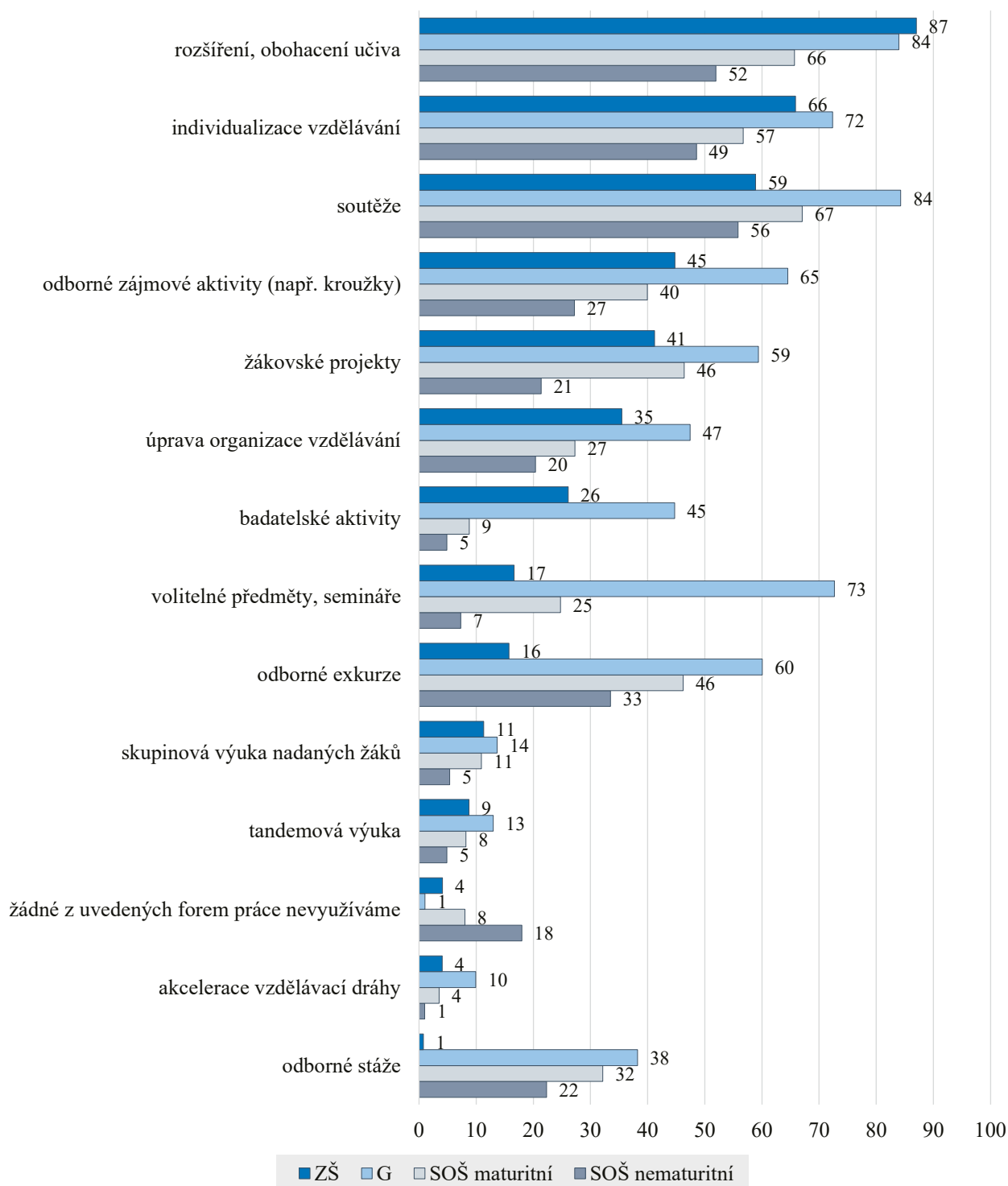
5 METODY A FORMY PRÁCE S NADANÝMI A MIMOŘÁDNĚ NADANÝMI ŽÁKY

Pro rozvoj nadání žáků je prvním a zásadním krokem stimulace nadání, kdy učitel nabízí žákům takové aktivity, při kterých se může rozvíjející se nadání projevit. Pokud učitelé pouze čekají, až se nadání projeví, nemusí se dočkat vůbec. Bohužel právě taková je často situace ve vyučovacích hodinách. Pouze ve 22 %, resp. 25 % hospitovaných hodin na základních, resp. středních školách byl vhodně podporován přítomný mimořádně nadaný žák. Vzhledem k počtu mimořádně nadaných žáků se však jedná o méně než 1 % hospitovaných hodin (alespoň jeden takový žák byl přítomen ve 2 % celkově hospitovaných hodin). Účinná podpora nadaných žáků nebo žáků, kteří mají o dané téma zájem, se vyskytovala také jen výjimečně (v 18 %, resp. v 17 % hospitovaných hodin na základních, resp. středních školách). Alespoň nějaká specifická pozornost učitelů směrem k žákům se zájmem či nadáním byla zaznamenána v necelých dvou třetinách hospitovaných hodin na základních školách a přibližně v polovině hospitovaných hodin na středních školách. Nízký výskyt sledovaný při hospitacích je v rozporu s dále uváděnou podporou deklarovanou školami.

GRAF 10 | Soustředění učitele v běžné výuce na žáky, kteří mají zájem nebo nadání – podíl hospitací (v %)



Významným předmětem zájmu České školní inspekce bylo to, jaké metody a formy práce školy uplatňují při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků. Zjištění potvrzují očekávaný standardní model – rozšířit a obohatit nadaným i mimořádně nadaným žákům učivo a případně je poslat reprezentovat školu do různých soutěží. Podle předpokladů je většina metod a forem častěji využívána v gymnáziích, výjimkou je právě celkově nejčtenější rozšíření a obohacení učiva, ke kterému nejčastěji přistupují základní školy.

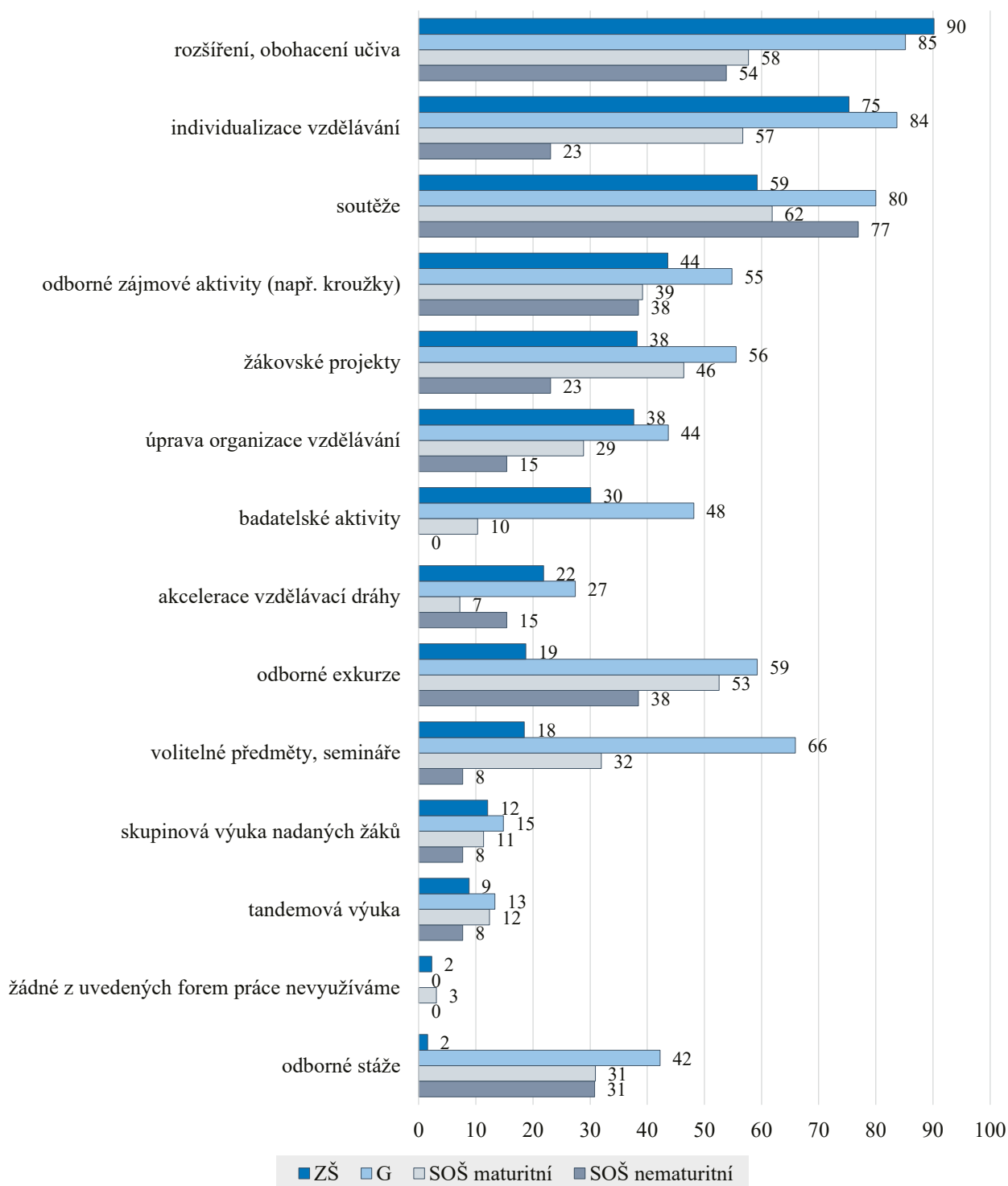
GRAF 11 | Formy práce s nadanými žáky využívané při výuce – podíl škol (v %)

Na středních školách (maturitní i nematuritní obory) jsou žákům s identifikovaným nadáním ve větší míře nabízeny odborné exkurze a stáže (o cca 30 p. b. pro nadané, resp. o cca 40 p. b. pro mimořádně nadané žáky), výrazná je také převaha nabídky badatelských aktivit, což mimo jiné souvisí s praktickou výukou realizovanou na středních odborných školách. Větší flexibilita středních škol (hlavně gymnázií) umožňuje všem žákům, tedy i nadaným a mimořádně nadaným, volit si předměty a semináře pravděpodobně podle oblasti jejich zájmu. Školy jako formu podpory pro nadané i mimořádně nadané žáky uváděly individualizaci vzdělávacího procesu. Je otázkou, jak často a v jaké kvalitě ve výuce k individualizaci skutečně dochází (zda jen v některých hodinách, nebo zcela ojedinele), neboť jak bylo již výše uvedeno, vhodná podpora nadaných žáků byla zaznamenána ani ne v pětině hospitovaných hodin. Uváděné formy práce s nadanými

mi ilustrují soustředění se jen na práci se vzdělávacím obsahem (obohacování učiva, semináře a soutěže), což jsou oproti metodám individuálního rozvoje plynoucími z kvalitní diagnostiky mnohem méně efektivní metody rozvoje nadání. Jedním z důvodů nedostatečné individualizace může být přílišné soustředění pedagogů na probrání veškerého obsahu často předimenzovaného školního vzdělávacího programu. Dalším z významných problémů, který jde přímo proti individualizaci výuky zohledňující specifické potřeby a charakteristiky jednotlivých žáků, je i dlouhodobé vytváření homogenních tříd v důsledku velmi vysokého podílu odkladů povinné školní docházky. Místo toho, abychom usilovali o efektivní společné vzdělávání žáků různých charakteristik a s různými potřebami, usilujeme o tvorbu skupin žáků s víceméně srovnatelnými charakteristikami a potřebami, s nimiž je práce nepochybně snazší, ovšem úspěšné vzdělávací systémy světa dlouhodobě prokazují, že smysl má právě péče o heterogenní kolektivy. Ty totiž prokazatelně dosahují i lepších vzdělávacích výsledků.

Podrobnější pohled na zjištění naznačil, že čím vyšší podíl nadaných žáků se ve škole vyskytuje, tím více různých forem práce učitelé pro práci s nimi využívají. Přibližně dvě třetiny středních škol a čtyři pětiny základních škol využívají některou ze sledovaných forem práce s nadanými žáky i v případě, že žádného nadaného žáka neuvádějí – pracují tak zřejmě se žáky, kteří pravděpodobně projevují zvýšený (nebo alespoň nějaký) zájem o učivo. Většinou se jedná o rozšíření a obohacení učiva a určitou individualizaci vzdělávání doplněné o možnost účastnit se soutěží a o úpravu organizace vzdělávání.

Srovnání škol, které mají jak nadané, tak i mimořádně nadané žáky, ukázalo, že používané formy a metody se neliší vzhledem k míře nadání, kromě akcelerace vzdělávací dráhy, kterou významně častěji školy uplatňují u mimořádně nadaných žáků (u pouze nadaných žáků by využití tohoto institutu nebylo pravděpodobně v naprosté většině případů adekvátní). To znamená, že mimořádně nadaným žákům školy neposkytují výrazně vyšší podporu a dávají stejnou podporu všem nadaným žákům bez ohledu na diagnostiku. Srovnání zjištění pro nadané žáky (graf 11) a pro mimořádně nadané žáky (graf 12) ale ukazuje, že v případě mimořádně nadaných žáků není převaha ve využívání většiny forem na straně gymnázií tak výrazná a např. u podporování účasti v soutěžích se na téměř stejnou úroveň dostávají i střední školy s nematuritními obory.

GRAF 12 | Formy práce s mimořádně nadanými žáky využívané při výuce – podíl škol (v %)

Jako konkrétní opatření, která škola přijala pro zlepšení práce s nadanými a mimořádně nadanými žáky, kromě speciální výuky pro určité žáky (např. možnost výuky předmětu, ve kterém žák projevuje nadání, společně s vyšším ročníkem), výchovní poradci nejčastěji uváděli pořízení dodatečných speciálních pomůcek a materiálů pro nadané a mimořádně nadané žáky a zřízení vhodných zájmových kroužků. Ruku v ruce s tím však často zmiňovali nutnost vzdělávání pedagogického sboru v oblasti podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků, které je klíčové především v oblastech metod stimulujících nadání a diagnostických metod rozvoje nadání tak, aby nadaný žák mohl být vzděláván společně se svými spolužáky, ale zároveň aby dosahoval maximálního rozvoje svého nadání.

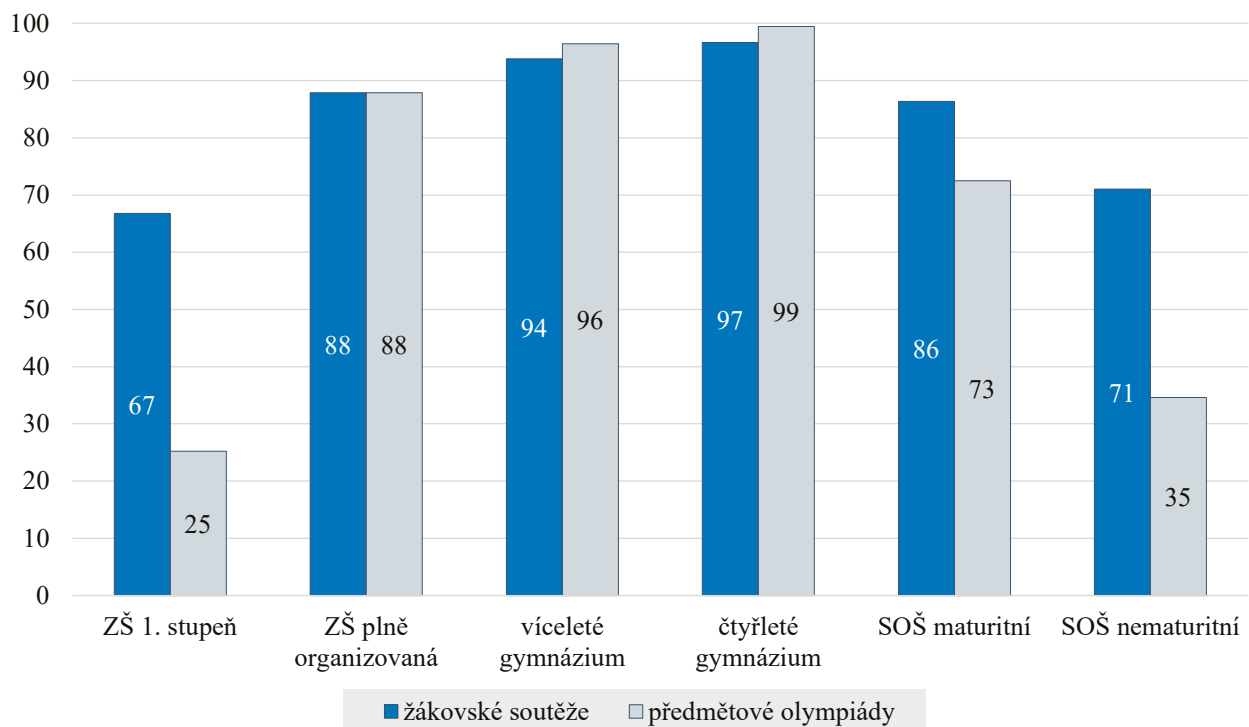
Školy ve značné míře realizují různé žákovské soutěže a olympiády, v nichž mohou nadaní a mimořádně nadaní žáci uplatnit svoje nadstandardní dovednosti a schopnosti (graf 13), ale samy o sobě soutěže ani olympiády rozvoj ani stimulaci nadání nezajistí. Určitý potenciál má případná dlouhodobá přípravná a rozvojová pedagogická činnost před jednotlivými koly soutěží, která by někdy mohla mít pozitivní přínos v celkovém rozvoji nadání. Nižší zapojení prvostupňových základních škol je dáno tím, že hlavně olympiády jsou určeny většinou starším žákům. Obdobně u středních odborných škol s převahou nematuritních oborů je nižší zastoupení olympiád dáno tím, že olympiády se většinou orientují do teoretické výuky spíše související se všeobecně vzdělávacími obory, zatímco pro žáky nematuritních oborů lze jako vhodnější předpokládat spíše manuálně nebo fyzicky orientované soutěže nebo ještě spíše různé přehlídky.

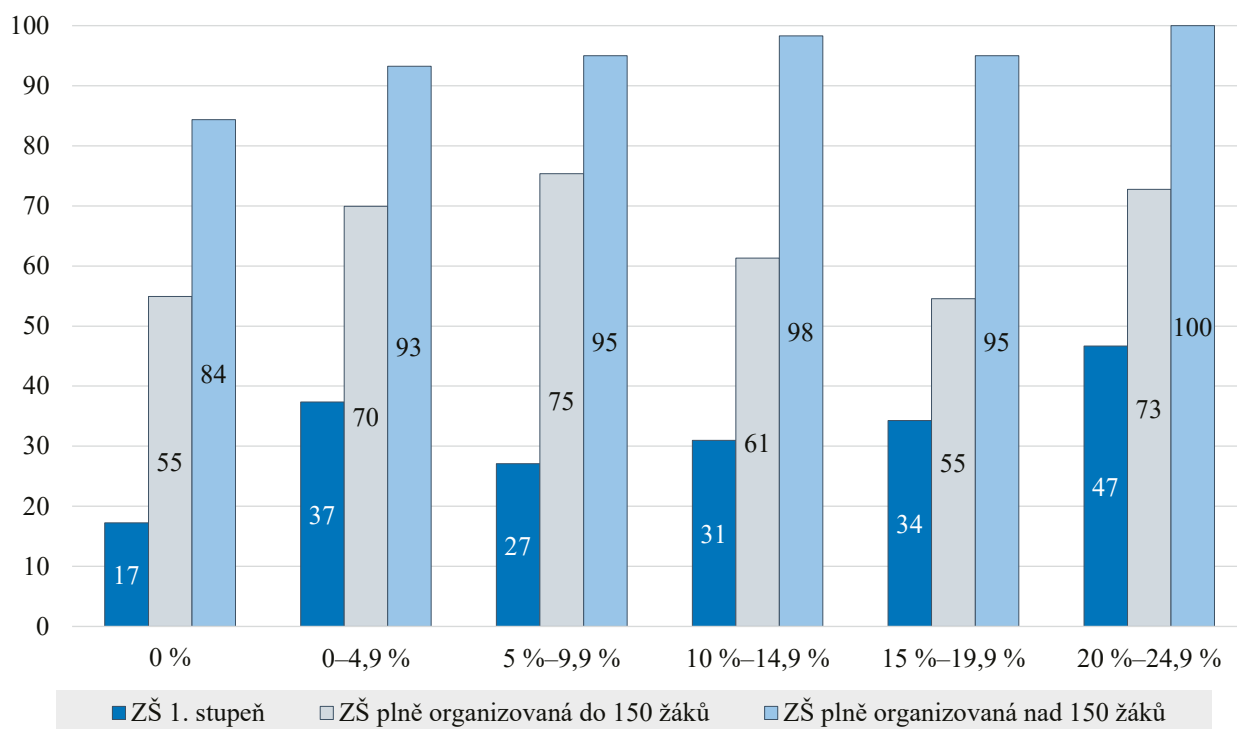
Na základních školách a v gymnáziích se nejčastěji realizují školní kola matematických soutěží, sportovních soutěží, literárních a přírodopisných soutěží. Na polovině prvostupňových základních škol jsou pořádány recitační soutěže. Obecně lze tedy konstatovat, že z hlediska různých zaměření nadání pokrývají organizované soutěže většinu směrů. Kromě uvedených zaměření se ve školách organizují také pěvecké a hudební soutěže, případně se žáci školy účastní takových soutěží organizovaných základní uměleckou školou.

Střední odborné školy organizují nejčastěji odborné soutěže podle zaměření jejich škol – např. v oblasti gastronomie, zdravotnictví, lesnictví, elektrotechnické. Často se také účastní soutěže Středoškolská odborná činnost (více na www.soc.cz), kterou organizuje NPI.

Nabídka školních kol olympiád se kryje s vybranými vzdělávacími obory – nejčastěji je ve školách realizována matematická olympiáda, dále pak olympiáda v českém jazyce, často se žáci také účastní dějepisné olympiády, přírodovědné a zeměpisné olympiády a olympiád z cizích jazyků (zejména z anglického jazyka). Za pozornost stojí fakt, že četnost organizování školních kol olympiád jen málo souvisí s podílem nadaných žáků, které škola deklaruje (graf 14), a školní kola olympiád jsou organizována i ve školách, které žádné nadané žáky nedeklarují. To jen dokládá, že školy v řadě případů sice organizují soutěže a olympiády, ale jejich realizaci nespojují s rozvojem nadání svých žáků.

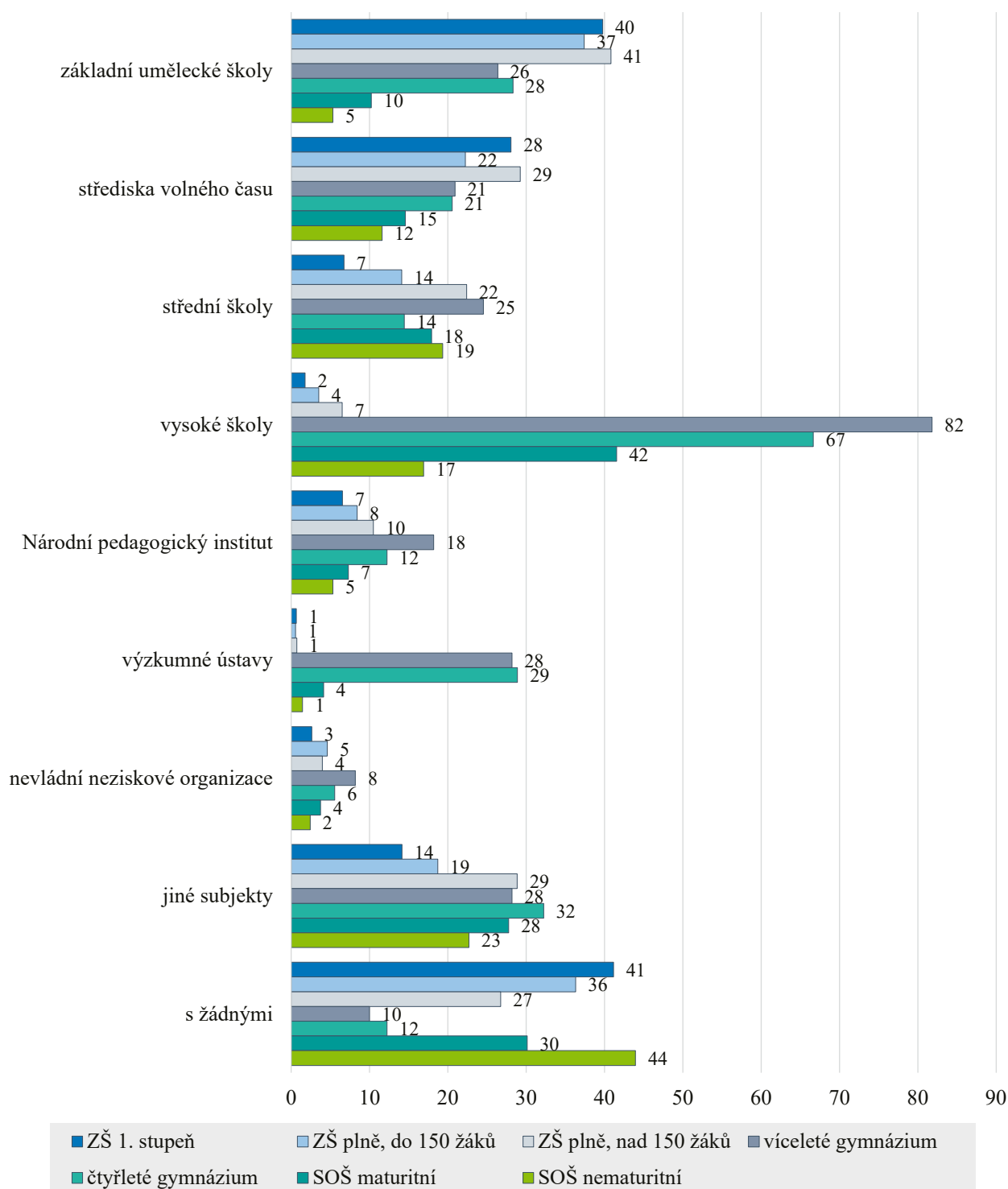
GRAF 13 | Realizace školních kol žákovských soutěží a předmětových olympiád – podíl škol (v %)



GRAF 14 | Realizace školních kol předmětových olympiád podle podílu nadaných – podíl škol (v %)

Na rozdíl od soutěží může být případným vhodným prostředkem rozvoje nadání žáků spolupráce s nej-různějšími dalšími subjekty. Zjištění ukázala, že zatímco základní školy se nejčastěji obrací na základní umělecké školy (spolupráce při organizování soutěží uměleckého zaměření), gymnázia a střední odborné školy s maturitou kooperují nejčastěji s vysokými školami (zprostředkování přednášek a stáží, zajištění badatelských aktivit). Z dalších subjektů byly výchovnými poradci na základních školách a gymnáziích opakovaně uváděny Mensa, pedagogickopsychologické poradny a sportovní kluby (hlavně u základních škol), na středních odborných školách pak nejčastěji spolupráce s místními firmami, kde žáci získávají praxi. Negativním zjištěním je skutečnost, že přibližně dvě pětiny neúplných základních škol a středních odborných škol nematuritních nespolupracují se žádným externím subjektem, a to ani v případě, že nějaké žáky s identifikovaným nadáním škola deklaruje.

Spolupráci s NPI uvedlo přibližně 10 % škol, což ukazuje na fakt, že potenciál sítě podpory nadání plánovaných v koncepci podpory nadání nebyl dosud dostatečně využit (především pro stále nízký zájem o problematiku nadání ze strany škol).

GRAF 15 | Spolupráce s dalšími subjekty v případě projevu nadání nebo mimořádného nadání žáka – podíl škol (v %)

Efektivní metody a formy podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků nemusí znamenat nutně zásadní komplikaci pro práci učitele. České i zahraniční zkušenosti ze škol, které stimulují a rozvíjí nadání, ukazují, že nadané žáky může začít podporovat každý učitel, aniž by nejdříve nutně potřeboval přesnou diagnostiku, podrobné školení apod. Návod shrnující některé z vhodných elementárních přístupů je shrnut prostřednictvím určitého desatera v příloze této tematické zprávy.

Současně je potřeba zmínit, že v českém prostředí samozřejmě existují školy, kterým se i přes všechny složitosti daří využívat efektivních metod podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků. Více informací je

možné získat např. v tematické zprávě České školní inspekce s názvem Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách (dostupná na www.csicr.cz), v níž se mj. uvádí:

Úspěšné základní školy využívají různé nástroje na podporu vzdělávání nadaných žáků, jako jsou například individuální přístup ve vyučovací hodině, diferenciací úkolů, podpora účasti na soutěžích, zapojení do projektů či nadstandardní nabídka zájmových aktivit. Nabídka pro nadané žáky tak není omezena pouze na soutěže, jak je často ve školách běžné, ale možnosti aktivit jsou v tomto ohledu výrazně širší.

Skutečně koncepční přístup k podpoře nadaných žáků byl sledován na jedné ze škol, a to prostřednictvím následujících součástí systému podpory:

- *vytvoření osoby koordinátora práce s nadanými žáky a podpora ředitele školy s následnou stimulací zájmu dalších pedagogických pracovníků školy;*
- *navázání úzké externí spolupráce s místní univerzitou a dalšími partnery;*
- *aktivní vyhledávání nadaných žáků prostřednictvím diagnostiky již na úrovni spolupracující mateřské školy.*

6

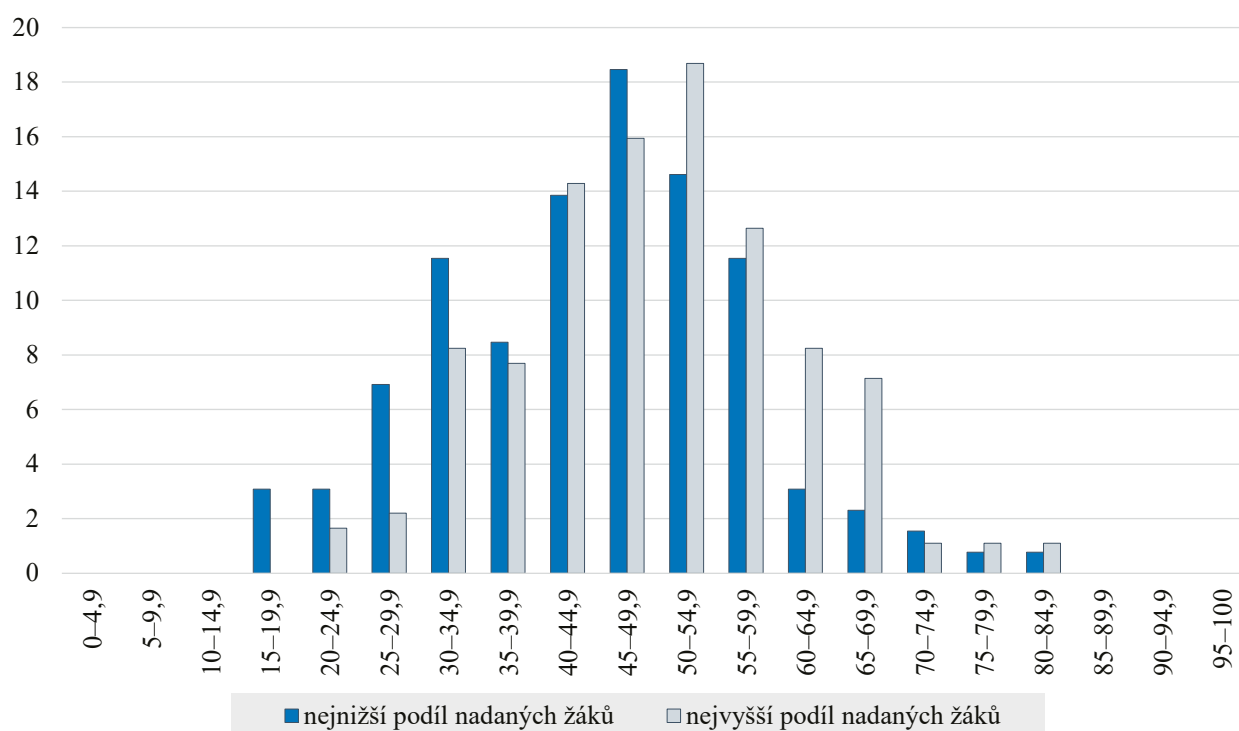
Souvislost nadání s výsledky žáků

6 SOUVISLOST NADÁNÍ S VÝSLEDKY ŽÁKŮ

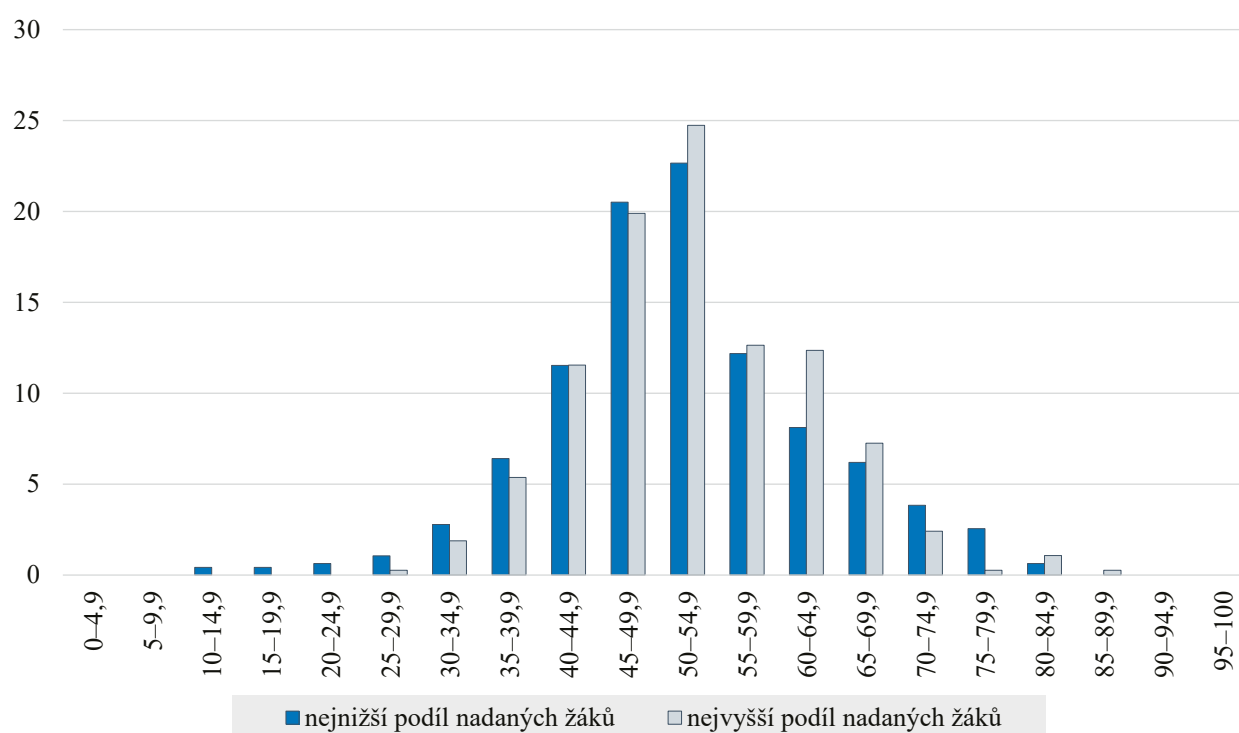
Česká školní inspekce provedla v termínu od 9. května do 3. června 2022 zjišťování výsledků žáků 5. a 9. tříd základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Zjišťování výsledků bylo orientováno na matematiku a český jazyk, žáci 5. ročníků základních škol navíc absolvovali test dovedností usnadňujících učení. Nabízí se pochopitelně otázka, zda a nakolik souvisejí průměrné výsledky žáků jednotlivých škol s velikostí deklarovaného podílu nadaných žáků v těchto školách.

Školy s nejvyšším podílem nadaných žáků byly v testech obecně různou měrou úspěšnější, vesměs se však nejednalo o statisticky významné rozdíly. Příčinou může být fakt, že nadaní žáci mohou být ve školách v jiných než testovaných ročnících, jiným důvodem může být nepřesnost stanovení nadání žáků školou, případně může být nadání žáků, které škola identifikovala, zacíleno do jiné oblasti, než jakou sledovaly použité testy. Největší rozdíl mezi školami s nejmenším a největším podílem vykázaných nadaných žáků byl v testu z matematiky pro 9. ročníky (5,4 procentního bodu), naopak nejmenší rozdíl byl v testu z českého jazyka v 5. ročníku (ten ale celkově žáci řešili s poměrně vysokou průměrnou úspěšností).

Jak je vidět v grafu 16, školy s nejmenším podílem vykázaných nadaných žáků (přesněji pětina škol s nejmenším podílem nadaných) převládají v pásmech nižší průměrné úspěšnosti (dvojice sloupců v levé polovině grafu) v testu (matematika, 9. ročník), naopak v pásmech úspěšnosti nad 50 % (dvojice sloupců v pravé polovině grafu) už zřetelně převládají školy s nejvyšším podílem vykázaných nadaných (přesněji pětina škol s nejvyšším podílem nadaných). Je však nutné brát v potaz fakt, že obsah předmětových testů byl z větší části nastaven na minimální úroveň výstupů (těch zahrnutých v testech) Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, tedy ani vysoká úspěšnost řešení testových úloh neznamena automaticky existenci nadání. Pozorovaná souvislost může nicméně evokovat hypotézu v tom smyslu, že pro významnou část škol je znakem nadání schopnost úspěšně řešit v zásadě standardní úlohy na běžné úrovni odpovídající požadavkům rámcového vzdělávacího programu. Pro její potvrzení by však bylo třeba ověřit platnost pozorované souvislosti na širším spektru žáků z hlediska ročníků i testovaných vzdělávacích oborů (předmětů). Odpovídala by nicméně výpovědi škol o tom, že pro identifikaci nadání využívají zejména pozorování v hodinách, u něhož lze předpokládat orientaci spíše do aspektů, které s daným předmětem souvisejí (úspěšně řeší zadané úkoly = nadaný žák). Nadání či mimořádné nadání ale mohou (i když nemusejí) paradoxně snižovat úspěšnost řešení standardních úkolů a úloh – nadaný žák přemýšlející ve „svém, vyšším světě“ může dělat chyby z nepozornosti, překotnosti či nižší pečlivosti a v důsledku toho být pro učitele spíše žákem problematickým. V takových případech může být posuzování nadání komplikované až zkreslující a bez vstupu externího odborně vybaveného hodnotitele používajícího profesionální psychometrické nástroje i zavádějící.

GRAF 16 | Úspěšnost školy v testu z matematiky pro 9. ročník podle podílu nadaných žáků – podíl škol (v %)

Širšímu konceptu nadání se z použitých testů nejvíce blížil test dovedností usnadňujících učení, který spíše než konkrétní předmětové znalosti (zejména matematiky a českého jazyka) ověřoval míru obecnějších dovedností pro řešení problémů, schopnost pracovat s čísly a symboly a nacházet méně či více skryté vztahy v souboru čísel či znaků. Test byl zadán jen žákům 5. ročníku (tedy pouze ve školách, které byly vybrány pro zjišťování výsledků vzdělávání v 5. ročníku), opět tedy jen velmi omezeně reprezentuje populaci žáků v celých jednotlivých školách. Nicméně i tak stojí za pozornost zjištění, že na rozdíl od výše uvedeného výsledku testu matematiky v 9. ročníku souvisejí výsledky testu s podílem nadaných žáků ve školách jen mizivě (graf 17). V souladu s výše komentovanými zjištěními pro test matematiky by to odpovídalo tezi, že obecné dovednosti projevované nadanými žáky se při posuzování míry nadání ve školách zohledňují v nižší míře, než by zasluhovaly.

GRAF 17 | Úspěšnost školy v testu studijních dovedností podle podílu nadaných žáků – podíl škol (v %)

Vzhledem k celkovému designu výběrového zjišťování mohou získané poznatky pouze naznačovat možné souvislosti s nadáním žáků a jeho identifikací ve školách.

Výsledky žáků z výběrového zjišťování, které jsou dostupné žákům i jejich učitelům, mohou do určité míry pomoci s identifikací a s porovnáním dojmu o nadání žáka s reálně dosaženým výsledkem. Při interpretaci výsledku je dobré mít na vědomí všechna omezení, která jsou s testováním spojena (limitovaný rozsah testů, nastavení spíše na minimální úroveň, jednorázové provedení citlivé na momentální rozpoložení žáka a jeho motivovanost apod.). Následně je možné toto porovnání reflektovat v nastavení kritérií pro určování míry nadání odvozeném od pozorování ve výuce.

A large, stylized number '7' is positioned in the upper right quadrant. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both extending from the top edge of the page.

7

Doporučení

7 DOPORUČENÍ

Doporučení pro školy

- Aktivně pracovat na nastavení vnímání nadání žáků jako mimořádně cenné devizy, kterou je třeba identifikovat, podporovat a rozvíjet nejen v zájmu zvýšení efektivity vzdělávání jednotlivých žáků, ale také pro celkové společenské i ekonomické benefity, které nadání žáci mohou později přinést. Akcentovat identifikaci nadání bez vazby na nutnost diagnostiky v ŠPZ, a pro práci s nadáním naopak výrazněji využívat podpůrná opatření v 1. stupni. Učinit z práce s nadanými a mimořádně nadanými žáky jednu z hlavních priorit každodenní pedagogické práce učitelů.
- Přistupovat ke vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků ve škole systematicky, od společného plánování na úrovni strategických dokumentů školy a ŠVP přes individualizovanou výuku stimulující a rozvíjející různorodé nadání žáků až k pravidelnému vyhodnocování průběhu této péče a jejích výsledků.
- Místo snahy o vytváření homogenních – výběrových tříd se zaměřit na diferenciaci přístupu k žákům uvnitř tříd heterogenních, tvořených žáky různých charakteristik a potřeb. Ve školách, kde je to organizačně možné, diferencovat výuku vzdělávacích oborů (předmětů) podle úrovně žáků v rámci ročníků, nebo využít potenciálu tandemové výuky.
- Zabezpečit školní systém péče o nadané personálně, což představuje systematickou pozornost tématu rozvoje nadání ze strany celého pedagogického sboru, případně pověření vhodného pedagogického pracovníka koordinací péče o nadané a mimořádně nadané žáky a poskytnutí příslušného dalšího vzdělávání a podpory v jeho činnosti.
- Zařadit téma identifikace a podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků do výběru dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci inkluzivního vzdělávání a důsledně dbát na přenos poznatků získaných při dalším vzdělávání mezi celý pedagogický sbor.
- Věnovat pozornost tomu, že nadání či mimořádné nadání se mohou kombinovat s potřebou podpory v jiné oblasti, např. v důsledku specifické poruchy učení či ADHD. Nadání žáci pak svůj potenciál mohou věnovat kompenzaci, a tím zůstanou neidentifikovány jak nadání, tak i konkrétní specifická vzdělávací potřeba.
- Využít možnosti spolupráce učitelů s vychovateli ve školních družinách a dalších obdobných zařízeních. Mimo výuku může žák projevit nadání i v dalších oblastech (např. sociální). Podobně je vhodné pro identifikaci využívat potenciál třídnické práce, vzdělávacích aktivit mimo běžné učebny (školní výlet, výuka venku apod.) a obecně v prostředí, které umožňuje zviditelnit schopnosti a dovednosti nad rámec konkrétní vzdělávací oblasti.
- Pro podporu nadaných a mimořádně nadaných žáků, jejich pedagogů a rodičů využít kapacit školních poradenských pracovišť.
- Zahnout do vlastního hodnocení školy a sledování kvality poskytovaného vzdělávání také oblast podpory nadaných žáků.
- Při identifikaci a podpoře nadaných a mimořádně nadaných žáků systematicky spolupracovat s externími partnery – školská poradenská zařízení, krajské síť podpory nadání, krajský koordinátoři nadání apod.

Doporučení pro zřizovatele

- Podporovat školy ve vytváření podmínek pro vnitřně diferencovanou výuku, která bere v úvahu též vzdělávací potřeby nadaných a mimořádně nadaných žáků s různými typy nadání.
- Podporovat školy při spolupráci s externími partnery v oblasti podpory rozvoje nadání.
- Při hodnocení škol zahrnovat do kritérií také kvalitu podpory poskytované žákům s různými typy nadání.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Využít procesu revizí rámcových vzdělávacích programů k revizi systému podpory nadání a péče o nadané a mimořádně nadané žáky.
- Nastavit jasnější kritéria pro označení žáka jako nadaného a mimořádně nadaného, zejména v jiných než rozumových schopnostech.
- Systematicky podporovat a oceňovat výměnu zkušeností nabytých při úspěšné podpoře nadaných a mimořádně nadaných žáků ve školách.
- Akcentovat podporu vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných žáků jako stejně zásadní prioritu, která je spatřována v podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Zvážit úpravu seznamu podpůrných opatření, prověřit např. možnost zapojení žáků do distančních vzdělávacích programů zahraničních škol různých stupňů.
- Intenzivněji prezentovat krajská centra podpory nadání (NPI) a více je zapojit do podpory škol.



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Jak začít podporovat nadané žáky v základní a střední škole hned a bez podmínek

PŘÍLOHA 1 | Jak začít podporovat nadané žáky v základní a střední škole hned a bez podmínek

Zásadní je úhel pohledu. Důležité je dívat se na všechny žáky ve výuce jako na potenciálně nadané. K tomu, aby výuka více stimulovala jejich nadání, není zapotřebí souhlas nikoho dalšího, dokonce ani žáků samotných. Není potřebné žádné razítko. Jen o nich začít přemýšlet jako o potenciálně nadaných, nic víc.

1. Připomínat si a uvědomovat mnohost lidských nadání a talentů, jejich různorodost, pestrost typů lidské inteligence. Fakt, že každý člověk má potenciál v něčem užitečném vyniknout.
2. Pomáhat svým žákům, aby lépe porozuměli sami sobě, podporovat při výuce jejich sebepoznání a sebepojetí. Např. společně s nimi oslavovat jejich úspěchy a pokroky nebo se společně s nimi radovat z různosti a pestrosti, kterou do života třídy jejich různá nadání přináší.
3. Stimulaci nadání žáků realizovat v každé hodině, a ne až po diagnostice nadání. Diagnostika je důležitá a užitečná, ovšem její absence nesmí omezovat víru v potenciál žáků.
4. Každou výukovou aktivitu začít rozvíčkou, podle povahy činnosti rozvíčkou rozumu, emocí či těla. Existují cvičení pro rozvoj fantazie, soustředění, logiky, pozornosti, prostorové představivosti, paměti, smyslového vnímání, pohybové koordinace apod.
5. Vytvářet ve třídě obohacené prostředí. Školní třída může být příjemnou místností, ve které žáci pobývají rádi. Využívat také potenciál venkovního učení.
6. Podpořit kontakt žáků s lidmi, kteří své nadání rozvinuli a jejich činnost je lidmi oceňována. Každého žáka inspirovat, povzbuzovat a podporovat jeho přesvědčení, že je na každém člověku, kam až v rozvoji svého nadání dojde. Každý pedagog může modelovat a žákům popisovat svůj rozvoj, podporovat růstové myšlení a vytvářet atmosféru, ve které je děláni chyb přirozenou součástí jakéhokoli vzdělávacího procesu.
7. Z podpory nadání vytvořit téma, o kterém se ve škole bude často mluvit. Vhodné je sdílet své zkušenosti, využívat informační zdroje.
8. Pedagogové mohou společně plánovat a realizovat aktivity pro stimulaci a podporu nadání a společně je reflektovat. Tím budou rozvíjet své nadání podporovat nadané žáky.
9. Užitečným podporovatelem nadaného žáka může být i pedagog, aniž by se sám na obor žákova nadání zaměřoval. Např. propojením s lidmi z oboru, kteří mu pomohou růst dále.
10. Komunikovat více o nadání žáků s jejich rodiči, rozptýlovat jejich obavy a nejistoty.

A v neposlední řadě nečekat, až budou ve škole optimální podmínky, až se dostatečně všichni vzdělají nebo až bude někdo systémově školy podporovat.



Česká školní
inspekce

Společné znaky vzdělávání v úspěšných středních školách s učebními obory

TEMATICKÁ ZPRÁVA

2022

2023

OBSAH

1	ÚVOD	522
1.1	METODIKA ŠETŘENÍ	523
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ	526
3	SPOLEČNÉ ZNAKY VZDĚLÁVÁNÍ SLEDOVANÝCH STŘEDNÍCH ŠKOL	530
3.1	PEDAGOGICKÉ ŘÍZENÍ ŠKOLY A SPOLUPRÁCE AKTÉRŮ.....	530
3.1.1	VIZE A PEDAGOGICKÉ ŘÍZENÍ ŠKOLY	530
3.1.2	VNITŘNÍ KLIMA ŠKOLY A SPOLUPRÁCE AKTÉRŮ	531
3.1.3	SPOLUPRÁCE ŠKOLY S PARTNERY	533
3.2	MATERIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ	535
3.2.1	MATERIÁLNÍ PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ	535
3.2.2	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ	536
3.3	PODPORA ŽÁKŮ A PŘEDCHÁZENÍ STUDIJNÍ NEÚSPĚŠNOSTI.....	538
3.3.1	PODPORA ŽÁKŮ ŠKOLNÍM PORADENSKÝM PRACOVÍŠTĚM	538
3.3.2	STRATEGIE PŘEDCHÁZENÍ STUDIJNÍ NEÚSPĚŠNOSTI ŽÁKŮ	540
3.4	PRŮBĚH VÝUKY	541
3.5	SHRNUTÍ.....	542
4	DOPORUČENÍ	546

1

Úvod

1 ÚVOD

Česká školní inspekce se ve svých dvou tematických šetřeních z let 2020 a 2021 zabývala společnými znaky vzdělávání v úspěšných základních školách¹, respektive úspěšnými strategiemi základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky². Hlavní zjištění, která byla v těchto tematických šetřeních učiněna, specificky ukázala na význam některých faktorů úspěšnosti sledovaných škol, především pak:

- vysoké kvality pedagogického řízení školy, které se vyznačuje vizí a hodnotami školy orientovanými na kvalitu výuky a učení a sdílenými nejen vedením, ale také dalšími aktéry ve škole;
- kvalitní spolupráce aktérů školy – vedení školy, pedagogičtí pracovníci, žáci a jejich zákonní zástupci, zřizovatel – založené na jejich vzájemné důvěře a promítající se jednak ve vysoké spokojenosti pedagogických pracovníků s jejich prací, jednak v jejich ochotě podílet se na aktivitách rozvoje a prezentace školy;
- dlouhodobého a systematického utváření pedagogických sborů s otevřeností pedagogických pracovníků jejich dalšímu profesnímu rozvoji;
- spolupráce se specialisty se zaměřením na podporu žáků a řešení jejich vzdělávacích problémů v rané fázi vývoje;
- kvalitně nastavených externích vztahů, specificky rozvinuté spolupráce s partnery;
- utváření situací podporujících sebedůvěru žáků, tj. „naprogramování“ prostředí na úspěch; víra v úspěch vzdělávacího procesu a otevřený přístup k žákům bez jakýchkoli předsudků;
- vytvoření vlastních systematických přístupů k řešení důležitých témat kvality a efektivity ve vzdělávání (např. hodnocení vzdělávacích výsledků žáků, individualizace práce žáků, projektové vyučování, profesní rozvoj učitelů).

Vedle toho zmiňovaná tematická šetření a jejich výsledky zdůraznily význam práce vedení školy (ředitele), přičemž současně poukázaly na skutečnost, že řada aktivit nejen vedení školy, ale i pedagogických pracovníků je vykonávána nad rámec běžné práce zaměstnanců školy.

Předkládaná tematická zpráva jako výsledek dalšího tematického šetření České školní inspekce navazuje svým obsahem na dvě předchozí tematická šetření, zaměřuje se však na situaci středních škol, které poskytují střední odborné vzdělání s výučním listem (dále i „učební obory“ nebo „nematuritní obory“), tj. na obory vzdělání s kódem H³. Záměrem tohoto tematického šetření, jehož výstupem je tato tematická zpráva, bylo identifikovat společné znaky, které umožňují středním odborným školám s učebními obory jejich žáky úspěšně vzdělávat, a to navzdory rozdílnosti podmínek (např. oborová struktura, regionální a místní podmínky), ve kterých dané školy působí. V tematické zprávě jsou přirozeně zohledněny specifické charakteristiky škol poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem, mezi které patří např.:

- vyšší zastoupení žáků ohrožených studijním neúspěchem, jako jsou například žáci se speciálními vzdělávacími potřebami či žáci s nižší úrovní základních gramotností (např. čtenářská gramotnost⁴);
- vyšší zastoupení žáků s nižší motivací k učení a s průmětem této skutečnosti do průběhu výuky;
- význam odborné přípravy pro kvalifikovaný výkon povolání s ohledem na vzdělávací obsah příslušného oboru.

Zároveň je však důležité doplnit, že obory vzdělání s výučním listem mají absolventy připravit nejen na kvalifikovaný výkon povolání, ale i na plnohodnotný život ve společnosti. Vedle odborné přípravy tak v jejich vzdělávacím obsahu zaujímá důležité místo také všeobecné vzdělávání, rozvoj dovedností (gramotností)

¹ ČŠI (2021). *Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách*. Praha: Česká školní inspekce (dostupné na www.csicr.cz).

² ČŠI (2020). *Hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky*. Praha: Česká školní inspekce (dostupné na www.csicr.cz).

³ Kód klasifikace BADV Kategorie dosaženého vzdělání podle KKV.

⁴ ČŠI (2020). *Rozvoj čtenářské gramotnosti na středních školách ve školním roce 2019/2020*. Praha: Česká školní inspekce (dostupné na www.csicr.cz).

a klíčových kompetencí, které jsou nezbytnou součástí výbavy člověka pro život v 21. století. Současná nepředvídatelná doba neumožňuje určit, jaké požadavky budou kladeny na žáky na pracovním trhu budoucnosti, a tato skutečnost dále podtrhuje nezbytnost soustředit se i na ty dovednosti a kompetence žáků, které jim umožní flexibilní adaptaci na podmínky měnícího se trhu práce i proměňující se společnosti.

1.1 Metodika šetření

Metodika tematického šetření, které bylo realizováno v období od listopadu 2021 do května 2022, je založena na konceptu případových studií dvanácti středních škol⁵, které vzdělávají žáky alespoň v jednom oboru vzdělání s výučním listem (obor H) v denním studiu. Výběr středních škol pro šetření byl proveden prostřednictvím vyhodnocení předchozí inspekční činnosti a s přihlédnutím k dosahovaným výsledkům vzdělávání. Při výběru středních škol byly zohledněny také některé doplňující požadavky:

- ředitel školy je ve funkci alespoň tři roky, tj. škola nevykazuje nestabilitu pedagogického a manažerského řízení, která by byla dána změnou osoby ředitele školy;
- školy nejsou prostorově koncentrované, tj. ze stejného kraje nejsou více než dvě školy.

Střední školy, které byly vybrány pro účely tematického šetření, jsou lokalizovány v deseti krajích České republiky a jejich oborová nabídka je rozmanitá. Takto šetření respektuje záměr zohlednit ve zjištěných různorodost středního odborného vzdělání s výučním listem. Další charakteristiky hodnocených středních škol zachycuje tabulka 1.

TABULKA 1 | Základní charakteristika středních škol vybraných pro šetření

Škola	Počet žáků v oborech vzdělání s výučním listem (obory H)	Celkový počet žáků školy	Počet nabízených oborů vzdělání s výučním listem (obory H)
A	101–300	301–500	7
B	301–500	501–700	11
C	101–300	301–500	8
D	více než 500	více než 700	7
E	301–500	301–500	6
F	více než 500	více než 700	10
G	100 a méně	300 a méně	1
H	301–500	501–700	13
I	101–300	300 a méně	3
J	101–300	301–500	7
K	100 a méně	301–500	4
L	101–300	301–500	4

Tematické šetření ve vybraných školách prováděly speciálně připravené a proškolené týmy školních inspektorů, kteří se odborně specializují na obory středního odborného vzdělání s výučním listem. Využity byly následující metodické přístupy:

- desktop analýza relevantní školní dokumentace – např. školní vzdělávací program (dále jen „ŠVP“), výroční zprávy škol, zápisy z pedagogických rad, zápisy ze schůzí předmětových komisí nebo žákovská dokumentace;
- hloubkové rozhovory s řediteli škol, s 35 specialisty (např. výchovný poradce, školní psycholog) a se 155 skupinami žáků studujícími obory vzdělání s výučním listem;

⁵ Jedna ze středních škol zároveň plnila roli pilotní školy pro realizaci šetření.

- hospitační činnost v 185 vyučovacích hodinách teoretického vzdělávání⁶ a 117 vyučovacích hodinách praktického vyučování žáků studujících obory vzdělání s výučním listem s následnými pohospitačními rozhovory s jejich učiteli;
- dotazování žáků studujících obory vzdělání s výučním listem (634 žáků) a jejich učitelů (351 učitelů).

Hospitační záznamy a dotazníky zahrnovaly jednak oblasti sledované během pravidelné inspekční činnosti ve středních školách, jednak oblasti speciálně definované pro toto tematické šetření. První přístup umožňuje srovnat zjištění z výběrového souboru úspěšných škol se zjištěními ze škol navštívených během pravidelné inspekční činnosti.

Získané informace byly podrobně diskutovány v rámci prezenčních setkání týmů školních inspektorů, na nichž byla společně a za účasti dalších pracovníků-analytiků vybrána a rozpracována klíčová zjištění.

Pro ilustraci některých zjištění byly dále formulovány také příklady inspirativní praxe sledovaných škol, které jsou v dalším textu uvedeny v podbarvených rámečcích a kurzívou. Takový přístup sleduje myšlenku, že jednou z důležitých cest ke zvyšování kvality vzdělávání je přenos inspirativních postupů úspěšných škol ke školám ostatním.

⁶ Z toho 79 hospitovaných hodin v odborném předmětu.



2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

- Pro sledované střední školy je charakteristická formulace promyšlené, realistické a akterní široce sdílené vize jejího směřování. Vize se přirozeně zaměřují na dosahované vzdělávací výsledky žáků a na kvalitu faktorů se vzdělávacími výsledky souvisejícími, respektují však také specifika studujících žáků daná jejich rodinným zázemím, vzdělávacími potřebami či osobní motivací. Vize proto zdůrazňují také záměry, které nemusí být nutně vnímány ve smyslu vysoké úrovně vzdělávacích výsledků a které například usilují o předcházení předčasným odchodům žáků ze vzdělávání. Důležitým zjištěním pak je, že formulovaná vize není ve sledovaných středních školách jen formálním tvrzením, ale že se přímo promítá do jejich fungování.
- Dalším znakem typickým pro sledované střední školy je silná a charismatická osobnost jejich ředitelů, která se příznivě projevuje v naplňování záměrů vize školy, kdy leadership ředitele hraje pozitivní roli v utváření jak vnitřních, tak i vnějších vztahů. V kontextu důležitosti osoby ředitele však bylo opakovaně zaznamenáno vnímání hrozeb souvisejících s jeho případným odchodem, a to také v kontextu jednak spíše omezeně pozorovaného kolektivního leadershipu škol, jednak vysokých časových nároků kladených na práci ředitele školy.
- Dobré vnitřní klima teoretické i praktické výuky a dobré vztahy mezi účastníky pedagogického procesu byly dalšími dvěma znaky vzdělávání společnými pro sledované střední školy. Sledované školy vykazovaly velmi partnerský přístup ke svým žákům, projevovaly značné úsilí o kontinuální motivaci žáků s vírou v úspěch jejich vzdělávacího procesu, přistupovaly k žákům bez jakýchkoli předsudků, usilovaly o eliminaci negativních vlivů souvisejících s často méně podnětným rodinným prostředím, ze kterého jejich žáci pocházejí, a intenzivně pracovaly na podpoře celkového well-beingu žáků i učitelů.
- Ve sledovaných středních školách byla akcentována dílčí témata spojená s přínosností spolupráce učitelů odborného výcviku a teoretické výuky a s potřebou posilovat nízkou sebedůvěru žáků učebních oborů. Za významný faktor přispívající k naplnění uvedených znaků vzdělávání je označována kvalita práce pedagogů odborného výcviku, kteří jsou žáky považováni za přirozené autority a odborníky se schopností předat jim mnoho přínosných znalostí a dovedností pro budoucí profesní uplatnění. Vzhledem k času, který žáci s pedagogy odborného výcviku tráví, bylo ve sledovaných školách poukázáno na vysoký potenciál pedagogů odborného výcviku (neformálně) ovlivňovat zájem žáků učebních oborů o vzdělávání.
- V kontextu popisované důležitosti odborného výcviku pro stimulaci zájmu žáků o vzdělávání byla ve sledovaných středních školách vyzvednuta důležitost dalších dvou společných znaků vzdělávání, které významně zvyšují atraktivitu vzdělávání v učebních oborech. Prvním z těchto znaků je vysoká kvalita spolupráce škol s oborovými partnery, ať již ze soukromého, veřejného, neziskového, nebo akademického sektoru. Podoba spolupráce přitom nabývá řady forem majících vztah nejen k průběhu vzdělávání, ale také k finanční a materiálně-technické podpoře škol, k realizaci společných aktivit a projektů či ke spolupráci v oblasti zaměstnávání absolventů školy. V rámci rozšířené spolupráce se základními a případně i mateřskými školami cílí sledované střední školy na potenciální zájemce o studium a zároveň přispívají k propagaci učebních oborů. Druhým znakem, který byl zaznamenán na většině sledovaných středních škol, je vysoká kvalita materiálně-technických podmínek pro odborné vzdělávání. Možnost pracovat s moderním vybavením, které odpovídá aktuálním podmínkám praxe, je jedním z významných podnětů pro vzdělávání žáků těchto škol. V této souvislosti ovšem platí, že i když jsou materiální podmínky velmi důležité, tak existují v systému i školy, které jakkoli disponují horšími materiálními podmínkami, přesto dokáží své žáky kvalitně vzdělávat.
- Pro sledované střední školy je charakteristické, že jejich ředitelé (vedení) přisuzují vysokou důležitost osobnímu rozvoji pedagogů. Ten je typicky založen na systematickém přístupu k plánování osobního rozvoje pedagogů, a to nejen v souladu s jejich potřebami, ale také s potřebami školy. Zvláštní pozornost je věnována adaptačnímu období začínajících učitelů.

- Pro sledované školy byla charakteristická o něco vyšší aprobovanost hospitovaných hodin výuky, než tomu bylo v hodinách jiných středních škol poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem. Přesto i na sledovaných středních školách se ukazuje potřeba věnovat otázce personálního zajištění teoretické i odborné výuky vysokou pozornost, a to také v kontextu generační obměny pedagogických sborů. Významné příležitosti zde nabízí školami uplatňovaná praxe založená na spolupráci s absolventy, jejichž úspěch může být další motivací pro aktuálně studující žáky.
- Na sledovaných středních školách byla pozitivně hodnocena práce specialistů školních poradenských pracovišť vůči žákům, kteří s nimi navíc pracovali i mimo školu, např. ve specifickém prostředí domovů mládeže, kde měly jejich intervence velmi pozitivní dopady. Oceňovány byly především přínosy v oblastech pedagogické diagnostiky a analýzy školní neúspěšnosti, možnosti rané intervence na výchovné i vzdělávací problémy a podpory práce pedagogů s více problémovými žáky. Zdůrazněny byly dále výhody spolupráce aktérů školy a využívání širší strategie předcházení studijní neúspěšnosti žáků, která zahrnovala různé intervence od individuálních konzultací s žáky a jejich zákonnými zástupci přes různé podpůrné programy až po zvyšování prostupnosti studia mezi obory vzdělání. Zde je vhodné připomenout, že různé aktivity směřující ke snižování studijní neúspěšnosti žáků nestačí ze strany školy pouze nabízet, ale škola by měla konkrétními činnostmi usilovat o to, aby se žáci těchto aktivit skutečně účastnili. I v případě specialistů školních poradenských pracovišť byly řediteli navštívených středních škol vnímány potřeby personálního posílení jejich práce, které však v praktické rovině narážely jednak na finanční překážky (např. nedostatek finančních prostředků, nejistota projektového financování některých pozic), jednak na nedostatek specialistů na trhu práce obecně.
- V hospitovaných hodinách výuky na sledovaných středních školách byly opakovaně zaznamenány jak pozitivní, tak negativní znaky výuky. Mezi pozitivní znaky výuky patřily především příjemná a vstřícná pracovní atmosféra, zájem o zavádění a využívání moderních a inovativních metod výuky a provázanost teoretické a praktické výuky s uváděním příkladů z reálných situací. Mezi negativní znaky výuky se pak především řadily problémy s aktivizací žáků zejména v hodinách teoretického vzdělávání, a to také v kontextu reálně volených metod a forem výuky, a nízká úroveň individualizace a diferenciací výuky. Pedagogové by rovněž přivítali silnější podporu své práce v oblastech souvisejících s chováním žáků. Důležitým se ukazuje rovněž zjištění o slabších výsledcích žáků sledovaných středních škol v základních vzdělávacích oborech – v českém jazyce a matematice. Nižší čtenářská a matematická gramotnost může žáky znevýhodňovat při jejich dalším uplatnění při měnících se podmínkách trhu práce i společnosti.
- Hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ve sledovaných středních školách ukazuje na existenci významných vazeb mezi zaznamenanými znaky vzdělávání. Takto se například leadership ředitelů (vedení) škol pozitivně projevuje ve schopnosti zajištění finančních prostředků (např. projekty, doplňková činnost školy), které jsou potřebné pro zvyšování kvality materiálně-technických podmínek odborného výcviku, přičemž tento aspekt byl dán do kontextu stimulace zájmu žáků učebních oborů o učení. Takto jsou dobře ilustrovány přínosy přístupu, který zohledňuje vazby mezi společnými znaky vzdělávání (nejen) v úspěšných středních školách poskytujících střední vzdělání v oborech vzdělání s výučním listem.

3

Společné znaky vzdělávání sledovaných středních škol

3 SPOLEČNÉ ZNAKY VZDĚLÁVÁNÍ SLEDOVANÝCH STŘEDNÍCH ŠKOL

Tato kapitola shrnuje poznatky týkající se společných znaků vzdělávání v úspěšných středních školách poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem.

3.1 Pedagogické řízení školy a spolupráce aktérů

Kvalita pedagogického řízení školy a spolupráce aktérů patří mezi klíčové znaky úspěšných škol prezentovaných Českou školní inspekcí v tematických zprávách ze specifických šetření⁷ i v samotném modelu tzv. kvalitní školy. Zdůrazňována je role (leadership) ředitele (vedení) školy jako iniciátora pozitivních změn a jako tvůrce a ochránce vize školy, pro niž je navíc schopen získat přízeň dalších aktérů, případně se rozloučit s těmi, kteří formulovanou podobu vize odmítají akceptovat. Vedle práce ředitele školy je jako významný znak úspěšných škol vyzdvihována také kvalita spolupráce hlavních aktérů vzdělávání – vedení školy, učitelé, žáci a jejich zákonní zástupci –, jež může být rovněž spojena s:

- kolektivním charakterem pedagogického řízení školy, které nespolečá pouze na osobu ředitele, ale může se opírat o širší okruh osob;
- posilováním vzájemné důvěry a kvality komunikace aktérů při realizaci školních aktivit;
- zvyšováním spokojenosti aktérů, a tím i jejich ochoty podílet se na realizaci školních aktivit;
- utvářením přínosných externích vazeb školy, včetně vztahů s případnými partnery v zahraničí;
- utvářením pocitu hrdosti aktérů na školu a jejich sounáležitostí s ní.

Obecně je poukazováno na dlouhodobý charakter utváření uvedených znaků úspěšných škol, a to také v kontextu přínosů kontinuální práce ředitele (vedení) školy.

3.1.1 Vize a pedagogické řízení školy

Formulace promyšlené, realistické a široce sdílené vize jejich dalšího směřování je charakteristickým znakem téměř všech sledovaných středních škol, o čemž svědčí také ta skutečnost, že hned čtyři z nich byly v rámci kritéria 1.1 „*Škola má jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje, které pedagogové sdílejí a naplňují*“ ze souboru kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání vycházejících z modelu tzv. kvalitní školy⁸ Českou školní inspekcí hodnoceny na té nejvyšší, tedy na výborné úrovni. Zároveň je hodnocení uvedeného kritéria sledovaných středních škol výrazně lepší, než je tomu v případě početnějšího výběrového souboru středních škol poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem, které byly hodnoceny v rámci běžné inspekční činnosti mimo rámec tohoto tematického šetření.

Obsahové zaměření vize sledovaných středních škol musí přirozeně zohlednit specifika studujících žáků, ke kterým rovněž patří jejich častější původ v méně podnětném rodinném zázemí. Orientace vize na dosažované vzdělávací výsledky tak vedle zájmu o vysokou úspěšnost žáků v závěrečné zkoušce a jejich dobrou uplatnitelnost na trhu práce zdůrazňuje i další záměry, jako je např. nízký podíl žáků předčasně odcházejících ze studia. Vize sledovaných středních škol nicméně obsahuje také řadu dalších témat úzce spojených s kvalitou vzdělávání na středních školách poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem. Vůbec nejdůležitější témata dobře ilustrují odpovědi ředitelů navštívených škol na otázku: „*Co je podle vás nejdůležitější aspekt, který může škola zavést pro výchovu úspěšných absolventů v učebních oborech?*“

⁷ Tematické zprávy České školní inspekce (2021) a (2020) věnující se společným znakům úspěšných základních škol, resp. úspěšným strategiím základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky, dostupné na www.esicr.cz.

⁸ Plné znění *Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* je k dispozici na www.esicr.cz.

TABULKA 2 | Pohled ředitelů sledovaných škol na nejdůležitější aspekty, které škola může zavést pro výchovu úspěšných absolventů učebních oborů

Aspekt	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Spolupráce se subjekty praxe / sociálními partnery	•			•	•			•	•		•	
Propojení teorie a praxe ve výuce a kvalita materiálního vybavení		•			•	•						•
Individuální přístup ke vzdělávání žáků, motivace		•				•				•	•	
Kvalita personálního zajištění, vzor mistra a absolventů	•		•				•		•			
Společenská prestiž učebních oborů (např. řemesel)		•										

Pozitivním zjištěním je, že formulované vize sledovaných středních škol nejsou pouze formálními tvrzeními, nýbrž se viditelně promítají do jejich fungování. K této skutečnosti významně přispívá dlouhodobé působení ředitelů škol, kterými jsou silné charismatické osobnosti s vynikajícími manažerskými, komunikačními a pedagogickými schopnostmi. Ve většině škol je osobnost ředitele nepostradatelná pro udržení kvality vzdělávání. V tomto kontextu lze za hrozbu považovat zjištění, že i přes delegování řady odpovědností vyžaduje práce ředitele sledovaných středních škol mnoho hodin přesčasů, což se promítá také do jejich osobních životů. Pozitivně může v takovém případě působit kolektivní charakter řízení školy, který byl nejlépe patrný v případě školy D, na níž ředitel spolupracuje se svými zástupci v partnerské rovině a sdílí s nimi všechny podstatné záležitosti školy. Takový charakter řízení školy je výhodný v tom, že i při odchodu ředitele je možné udržet nastavené směřování školy. Doplňme, že opakovaným jevem v navštívených školách se ukázala být částečná obměna pedagogického sboru při nástupu nového ředitele do funkce. Důležitost tohoto kroku je spojena s odchodem těch pedagogů, kteří nebyli ochotni přijmout novou vizi dalšího směřování školy.

Ředitelka školy E má svou jasnou vizi jejího směřování a dokáže o kvalitě své vize přesvědčit všechny aktéry vzdělávání. V souladu s vizí je cíleně vytvářeno esteticky příjemné a podnětné pracovní prostředí obou budov školy. Neustále jsou rozvíjeny materiální a personální podmínky pro vzdělávání, sledovány jsou praktiky, které zlepšují well-being žáků i učitelů. V návaznosti na formulovanou vizi se vedení školy nezaměřuje jen na pozitivní vývoj v oblasti pedagogického řízení, ale také na funkčnost a kvalitu řízení procesů.

Na vzniku jasně formulované a promyšlené vize dalšího rozvoje školy A se vedle jejího vedení aktivně podílejí také pedagogičtí pracovníci a významnou měrou rovněž sociální partneři ze zaměstnavatelské sféry. Takový přístup umožňuje posilovat ztotožnění zaměstnanců školy s formulovanou vizí.

3.1.2 Vnitřní klima školy a spolupráce aktérů

Dobré vnitřní klima teoretické i praktické výuky a dobré vztahy mezi účastníky pedagogického procesu jsou dalšími důležitými znaky vzdělávání, které byly opakovaně pozorovány ve sledovaných středních školách. Více specificky se tyto znaky projeví:

- ve spolupráci učitelů, a to včetně spolupráce učitelů odborného výcviku a teoretické výuky (např. výměna informací, vzájemné poskytování zpětné vazby, výměna učebních materiálů, spolupráce v předmětových komisích a metodických orgánech);
- partnerským přístupem k žákům jak v teoretické výuce, tak také v odborném výcviku ve školních dílnách, respektive na pracovištích partnerů, přičemž v případě žáků učebních oborů významně narůstá potřeba posilovat jejich sebedůvěru při řešení zadaných úkolů;
- posilováním sounáležitosti zaměstnanců a žáků se školou v rámci atmosféry respektu a tolerance (např. nabídka mimoškolních a zájmových aktivit).

Za významné lze považovat také aktivity škol spojené s pravidelným monitoringem a hodnocením jednak klimatu školy pohledem žáků či zaměstnanců, jednak chování žáků s přijímáním opatření k posílení kázně při neplnění povinností stanovených školním řádem (např. škola K). Právě téma chování žáků nicméně

zůstává jedním z nejdůležitějších témat, v němž by učitelé navštívených středních škol uvítali podporu pro zlepšování své práce.

Příkladem zdařilého nastavení funkční spolupráce a komunikace mezi pedagogy a vedením školy je škola A, která zavedla tzv. skupinu „Pátečníci“. Podstata práce této skupiny spočívá v pravidelném pátečním setkávání vedení školy a pedagogů, kde jsou průběžně řešeny veškeré problémy jak v teoretické, tak v praktické výuce, vyměňovány informace o žácích, o jejich vzdělávacím pokroku a potřebách. Tato setkávání zároveň posilují sounáležitost vedení školy a jejich pedagogických pracovníků se školou, a přispívají tak k upevnování její jednotné vize.

V případě školy E je možné hovořit o kvalitním pedagogickém sboru, který tvoří jednotlivý celek a panují v něm vztahy na velmi dobré úrovni. Prostředí kabinetů, které jsou vybaveny tematicky, poskytují učitelům pohodlné a příjemné zázemí. S žáky komunikují učitelé na přátelské úrovni, dávají jim najevo, že věří v jejich úspěch. Tato podoba vztahů mezi učiteli a žáky je viditelná i v hospitacích, kdy jsou důsledně motivováni také nejslabší žáci, kteří tak mají šanci být v hodinách úspěšní.

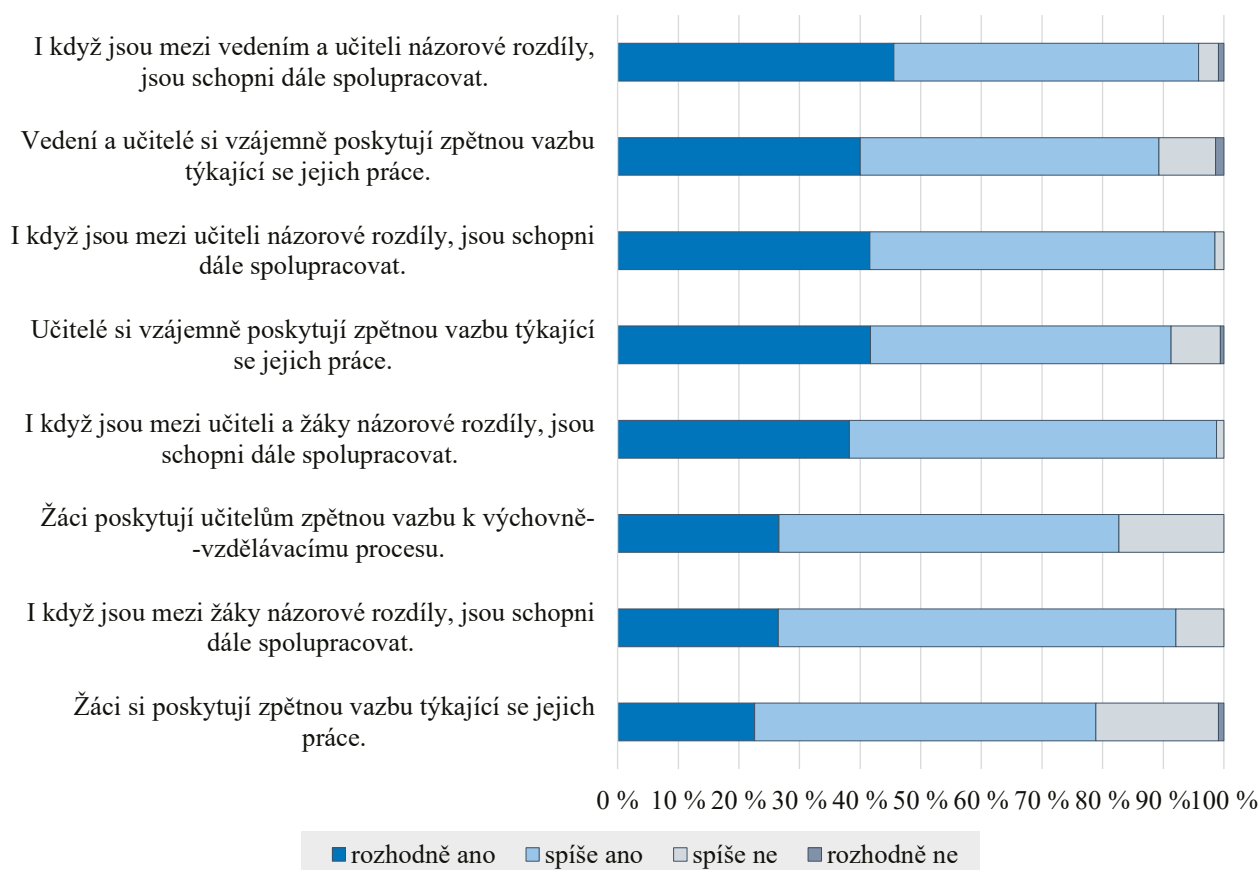
Respekt a úcta k žákům učebních oborů je jedním z klíčů úspěšného vzdělávání. Ředitel školy F upozornil na skutečnost, že tito žáci potřebují zažít úspěch, přičemž však prakticky neumí přijímat pochvalu, a proto je nutné kontinuálně pracovat na jejich sebevědomí. Partnerský přístup k žákům posiluje i jejich sounáležitost se školou.

Zapojení žáků do participace na správě školy napomáhá významnou měrou k posilování vize školy. Příkladem takového zapojení žáků je škola D, kde úspěšně funguje studentský parlament a studentská rada. Obě platformy sdružují zástupce žáků ze všech ročníků na škole. Jde o žákovské platformy, které jsou aktivní a respektované všemi účastníky vzdělávání. Studentský parlament se schází kvartálně a studentská rada jednou za měsíc.

O kvalitě vztahů a spolupráce mezi hlavními účastníky pedagogického procesu ve sledovaných středních školách také svědčí, že:

- učitelé pozitivně vnímají schopnost vedení školy, učitelů a žáků spolupracovat mezi sebou i při existenci názorových rozdílů (viz graf 1);
- učitelé pozitivně vnímají schopnost vedení školy, učitelů a žáků poskytovat si zpětnou vazbu ke své práci (viz graf 1);
- téměř všichni odpovídající učitelé považují školy, kde učí, za úspěšné.

Pozitivní postoj ke škole lze zaznamenat také v odpovědích žáků, kdy některé z nich jsou zachyceny v následujícím rámečku.

GRAF 1 | Hodnocení vybraných aspektů vnitřního klimatu sledovaných středních škol (podíl odpovídajících učitelů)

Vztahy mezi žáky a učiteli jsou na úrovni férového jednání, klidná a pohodová atmosféra panuje také ve vztazích mezi žáky. (...) Žáci nic negativního nevnímají, naopak cítí hrdost a sounáležitost ke škole (skupina žáků školy L).

Všichni máme kladný vztah ke škole. Jsme z různých základních škol a tam jsme takto jednotní nebyli. Se spolužáky máme také velmi dobré vztahy. Žádné problémy jsme za tři roky nezaznamenali, vždy si vyjdeme vstříc (skupina žáků školy L).

Ke škole máme kladný vztah zejména z důvodu přístupu učitelů jak teoretické výuky, tak odborného výcviku. Vyučující jsou důslední a zdá se nám, že jim na nás záleží. Také vztahy se spolužáky jsou dobré (skupina žáků školy L).

Jsme hrdí na to, že máme možnost studovat zrovna zde. Se spolužáky máme fajn kolektiv (skupina žáků školy A).

Líbí se nám především přístup mistra odborného výcviku, který umí vše, vysvětlí i vícekrát, dá všem prostor se věci naučit. Se spolužáky máme bezproblémové vztahy, i když jsme někdy spojeni s dalším oborem, nemáme problémy (skupina žáků školy A).

Školu jsme si vybrali, protože má v okolí dobré jméno. Vztahy se spolužáky jsou v pohodě (skupina žáků školy A).

3.1.3 Spolupráce školy s partnery

Klíčovým faktorem úspěšné přípravy žáků učebních oborů, která napomáhá jejich uplatnění na trhu práce, je spolupráce školy s oborovými partnery soukromého, veřejného, neziskového i akademického sektoru. Taková spolupráce umožňuje žákům vyzkoušet si poznatky studovaného oboru na reálném pracovišti a zároveň napomáhá školám držet krok s aktuálním vývojem trhu práce. V tomto kontextu je možné vnímat také další znak vzdělávání, který je společný navštíveným středním školám – vysokou kvalitu jejich spolupráce s partnery (viz tabulka 3 pro hodnocení souvisejícího kritéria ze souboru kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání vycházejících z modelu tzv. kvalitní školy, na jehož základě Česká školní inspekce školy hodnotí). Podoba této spolupráce je přitom různá a zahrnuje:

- účast zástupců partnerů, tj. odborníků z praxe, na tvorbě a úpravách školních vzdělávacích programů;
- účast zástupců partnerů, tj. odborníků z praxe, na výuce;
- účast zástupců partnerů, tj. odborníků z praxe, v komisích závěrečných zkoušek;
- poskytování zpětné vazby ke kvalitě absolventů škol při jejich působení na pracovištích partnerů;
- spolupráce škol s partnery při organizaci odborných soutěží a jiných akcí;
- podpora škol při zajištění prostorových, materiálních a technických podmínek vzdělávání;⁹
- spolupráce s partnery v oblasti prezentace a propagace školy;
- finanční podpora škol;
- spolupráce s partnery v projektové činnosti;
- přijetí žáků škol jako nových zaměstnanců spolupracujících partnerů.

Některé z navštívených středních škol hrají významnou roli při poskytování vzdělávání v rámci vyučovacích oborů (např. v roli center odborného výcviku), kdy cílovými skupinami vzdělávání mohou být žáci a zaměstnanci jiných škol, stejně jako veřejnost či partnerské subjekty.

TABULKA 3 | Hodnocení navštívených škol v rámci kritéria 1.5 „Škola spolupracuje s vnějšími partnery“ modelu tzv. kvalitní školy České školní inspekce

Kritérium	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1.5 Škola spolupracuje s vnějšími partnery	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4

Pozn.: 1 = nevyhovující úroveň; 2 = úroveň vyžadující zlepšení; 3 = očekávaná úroveň; 4 = výborná úroveň

Škole J se daří výborně udržovat spolupráci s partnery, a to zejména s ohledem na uplatnitelnost absolventů školy po ukončení studia. Ve spolupráci s partnery probíhá také prezentace školy J na veřejnosti, klíčovou roli zde především hraje zřizovatel školy, kterým je soukromý subjekt. Škola J hraje významnou roli v podpoře polytechnického vzdělávání v regionu, kdy se její aktivity zaměřují na žáky mateřských a základních škol.

Mezi partnery školy K, která je fakultní školou nedaleké univerzity, patří především regionální zaměstnavatelé a profesní komory, přičemž se jedná o malé i velké podniky, zastoupeny jsou také nadnárodní společnosti. Různorodost spolupracujících podnikatelských subjektů umožňuje žákům seznámit se s různými typy pracovních činností a procesů, např. formou realizace praktického vyučování, organizací exkurzí, besed či firemních prezentací. Škola K přitom klade důraz na vytváření reálných podmínek pro praktické vyučování a na kvalitu technologického vybavení, k čemuž opětovně napomáhá podpora partnerů. Spolupráce se školou K je však výhodná i pro samotné partnery, neboť ne náhodou se škola opakovaně umísťuje na předním místě v anketě „Škola doporučena zaměstnavateli“.

Prezentace školy D na veřejnosti je velmi výrazná. Prostřednictvím svého Centra dalšího vzdělávání hraje škola D výraznou roli ve vzdělávacím segmentu středních škol v kraji, tuto pozici si uvědomuje a dále ji posiluje celou škálou aktivit pro širokou veřejnost a partnerské firmy.

Škole L se daří výborně udržovat spolupráci se sociálními partnery zejména s ohledem na uplatnitelnost absolventů školy po ukončení studia. Takto tři čtvrtiny žáků školy L zůstává pracovat ve firmách, kde vykonávali svůj odborný výcvik.

Příkladná spolupráce s partnerem může vést k obnově a rozvoji oboru, kterému hrozí zánik i přes to, že je po řemesle v regionu poptávka. Takto se díky spolupráci s partnerem podařilo škole C, i přes malý počet žáků v ročníku, zachovat výuku oboru řezník-uzenář.

Dalším důležitým partnerem spolupráce sledovaných středních škol jsou základní školy. Tento typ spolupráce je veden zájmem motivovat potenciální uchazeče ke studiu na dané škole. Takto téměř všechny navštívené střední školy zvou alespoň jednou ročně žáky základních škol na exkurzi, kde žáci mohou vidět prostředí školy, dílny, učebny, vybavení, stejně jako hovořit s učiteli a žáky. Jinou formou spolupráce, která byla explicitně uvedena v případě sedmi navštívených středních škol, je vyslání jejich zástupců na základní

⁹ Zaznamenaným příkladem tohoto druhu je zvýhodněné poskytnutí stavebních materiálů k výstavbě vzorové stavby při výuce žáků stavebních oborů.

školy, kde je prezentována nabídka oborů vzdělání školy. Pět navštívených středních škol využívá intenzivnější spolupráci se základními školami, kdy je výuka žáků základních škol realizována přímo v dílnách spolupracujících škol středních. Méně často se objevují aktivity i pro žáky mateřských škol.

Spolupráce základních škol a navštívených středních škol probíhá různými způsoby. Škola D pořádá pro žáky základních škol celodenní programy manuálních činností, které vedou i samotní žáci střední školy. Žáci si vytvořené výrobky (např. lampička) mohou odnést domů. Škola K pořádá pro žáky základních škol technicky zaměřené soutěže, škola L organizuje kroužky a škola J pořádá řemeslné hry. Škola G zavedla pro žáky základních škol akci s názvem „technická angličtina“, pomocí které představuje nabízené obory. Těmito způsoby se navštívené střední školy snaží motivovat žáky základních škol ke studiu a zároveň přispívají k popularizaci učňovských oborů.

Příkladem spolupráce středních škol a mateřských škol jsou aktivity školy J, která organizuje aktivity pro žáky mateřských škol s cílem budovat vztah dětí k řemeslu již od raného věku. Pro předškoláky připravují zaměstnanci a žáci školy hry, kdy například různé pohádkové bytosti provádějí děti po škole a dávají jim úkoly, jako jsou zatloukání kolíků, sestavování ozubených koleček, či dokonce sestavení celého vláčku.

3.2 Materiální a personální podmínky vzdělávání

Kvalita personálních podmínek je považována za jeden z klíčových faktorů pro uplatnění pozitiv plynoucích z pedagogického řízení školy a související spolupráce aktérů, a tím také za jeden ze znaků úspěšných škol.¹⁰ Naopak materiální podmínky vzdělávání nebývají za kritický faktor úspěchu školy nutně označovány.¹¹ V případě učebních oborů středních škol však lze, s ohledem na charakter výuky a snahu utvářet reálné podmínky pracovních činností, očekávat výrazně vyšší význam faktoru materiálních podmínek vzdělávání.

3.2.1 Materiální podmínky vzdělávání

I když materiální podmínky dvou škol byly v kritériálním modelu kvalitní školy České školní inspekce hodnoceny na úrovni vyžadující zlepšení, je vysoká kvalita materiálních podmínek společným znakem vzdělávání většiny sledovaných středních škol (viz tabulka 4). Pozitivně v tomto ohledu působí jednak spolupráce škol s partnery, jednak schopnost především vedení školy zajistit potřebné finanční prostředky. Dodatečné zdroje škol mohou mít svůj původ v doplňkové činnosti a projektových aktivitách, ale také v účelových dotacích či ve sponzorských darech.

TABULKA 4 | Hodnocení navštívených škol v rámci kritéria 2.4 „Vedení školy usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání“ modelu tzv. kvalitní školy České školní inspekce

Kritérium	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
2.4 Vedení školy usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání	4	2	4	4	4	4	3	2	3	4	4	3

Pozn.: 1 = nevyhovující úroveň; 2 = úroveň vyžadující zlepšení; 3 = očekávaná úroveň; 4 = výborná úroveň

Škola A dosáhla svými profesními kvalitami, včetně nadstandardního materiálního a technického vybavení, úrovně umožňující zřízení a plnění funkce centra odborného výcviku. Dosažení tohoto postavení bylo usnadněno zajištěním dodatečných příjmů školy z její doplňkové činnosti, z účelových dotací a dotací z evropských fondů, respektive ze sponzorských darů.

Škola C se vyznačuje velmi dobrým materiálně-technickým vybavením pro zajištění jak teoretické, tak i praktické výuky (např. strojní vybavení, učební pomůcky). Učitelé uvádějí svou vysokou spokojenost s pracovním zázemím školy C, k tomuto stavu významně napomáhá její rozsáhlá doplňková činnost (např. zajištění vzdělávání pro profesní kvalifikace, provoz školní jídelny, prodej výrobků spojených se vzděláváním).

Škola E má nadstandardní materiální podmínky pro výuku všech oborů. Pozitivně v tomto ohledu působí jednak rozsáhlá doplňková činnost školy E (např. pronájmy, zajištění oprav a údržby), díky níž není také problémem financování provozních pomůcek a ostatního materiálního vybavení, jednak spolupráce s partnery. Nadstandardně

¹⁰ Podrobněji v tematických zprávách České školní inspekce (2021) a (2020) věnujících se společným znakům úspěšných základních škol a úspěšným strategiím základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky.

¹¹ Více viz tematická zpráva České školní inspekce ke společným znakům úspěšných základních škol (2021).

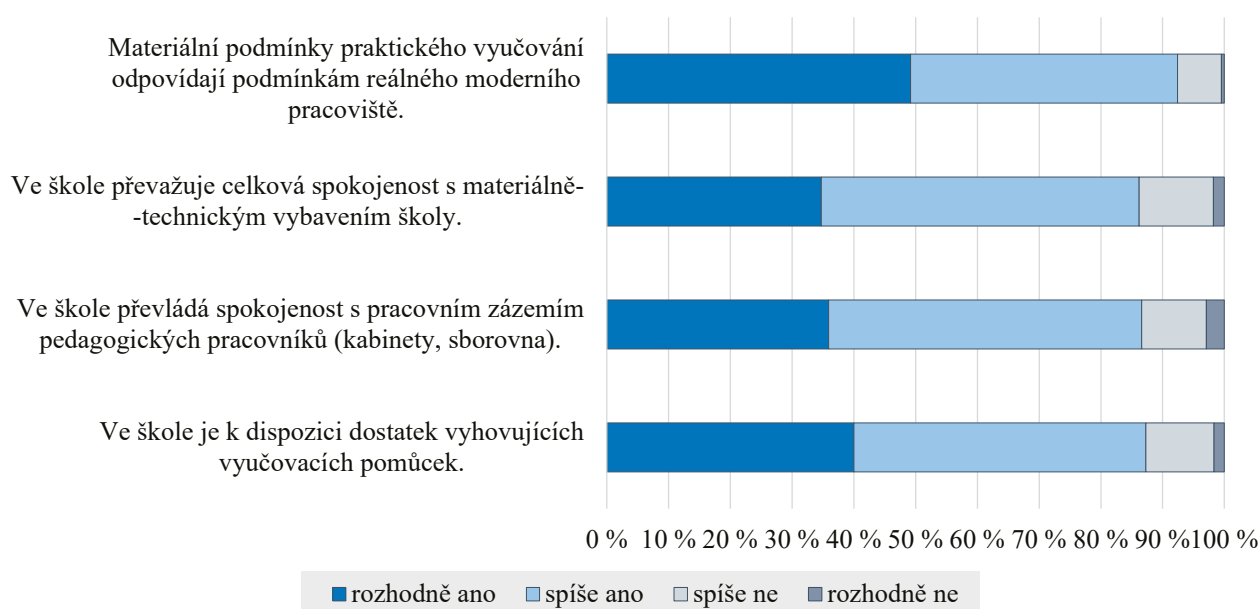
materiálně vybaveny tak jsou také pracoviště odborného výcviku, což se odráží v kvalitě vzdělávání, kdy žáci pracují s moderními přístroji a vybavením a mohou si vykládanou látku prakticky vyzkoušet. Také běžné učebny jsou vybaveny moderním nábytkem a digitální technikou, některé z nich pak také kamerovými systémy pro usnadnění realizace distančního vzdělávání.

Ředitel školy K aktivně vyhledává a realizuje projekty zaměřené na zkvalitňování jejího materiálního zázemí pro vzdělávání. Při průběžné modernizaci školní infrastruktury (např. učebny, dílny, školní jídelna, vybavení) je důraz kladen nejen na funkčnost a estetičnost realizace, ale také na vytváření reálných podmínek pro praktické vyučování. Velký význam v tomto ohledu má spolupráce školy K s partnerskými firmami.

Příznivě jsou materiální podmínky sledovaných středních škol hodnoceny jejich žáky, kdy si jen necelá pětina žáků myslí, že vybavení škol pro praktické vyučování ve studovaném oboru neodpovídá podmínkám reálného moderního pracoviště. Rovněž pohled učitelů na materiálně-technické podmínky navštívených středních škol je výrazně pozitivní (graf 2).

I když představují materiální podmínky velmi důležitý předpoklad pro efektivní vzdělávání, existují v systému školy, které i přes nižší úroveň materiálního zabezpečení dokáží své žáky kvalitně vzdělávat.

GRAF 2 | Hodnocení vybraných aspektů materiálně-technických podmínek sledovaných středních škol (podíl odpovídajících učitelů)



3.2.2 Personální podmínky vzdělávání

Společným znakem sledovaných středních škol je vysoký význam, který jejich ředitelé (vedení) přisuzují osobnímu rozvoji pedagogických pracovníků. I zde se projevuje leadership ředitelů (vedení) škol, kteří se pedagogy snaží motivovat svým osobním příkladem. Ředitel školy B vyjádřil tuto myšlenku explicitně: „Snažím se jít pedagogům příkladem v dalším vzdělávání. Jestliže budeme dobře vést náš tým, tak se bude dařit i škole.“ Zároveň je zažitou praxí sledovaných středních škol, že jejich vedení sleduje a vyhodnocuje práci pedagogických pracovníků a v souladu s vizí školy navrhuje případná opatření pro uchopení příležitostí ke zlepšení. Koncepční přístup v podobě každoročních plánů je využíván také pro plánování osobního rozvoje pedagogů, který se z tematického hlediska dotýká řady oblastí (např. znalosti a dovednosti ve vyučovaných vzdělávacích oborech, metody a formy výuky, pedagogické kompetence, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, chování žáků a management třídy). Různorodé jsou i využívané nástroje osobního rozvoje pedagogů, které také zahrnují:

- spolupráci mezi pedagogy, a to včetně vzájemných hospitací pedagogů;
- účast na kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků;

- samostudium;
- zpětnou vazbu, která je v navštívených středních školách v relativně vyšší míře¹² poskytována ze strany metodických orgánů, žáků a jejich zákonných zástupců;
- speciální programy na podporu začínajících učitelů (např. využití mentorské podpory, účast pedagogů na vzdělávacích programech pro začínající učitele).

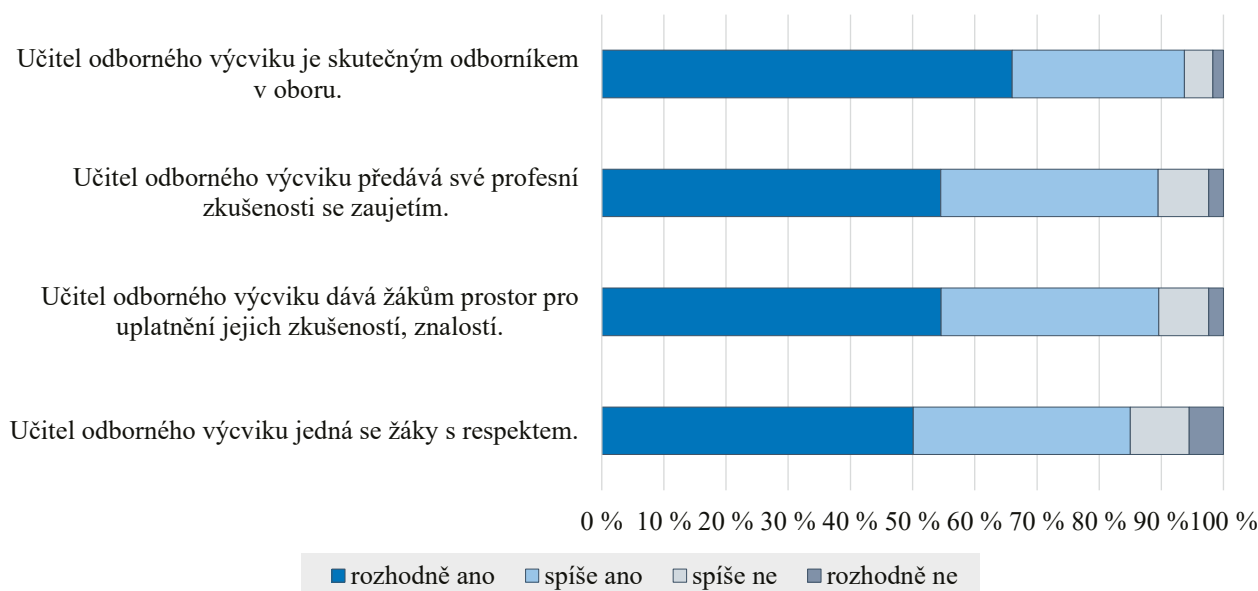
V tomto kontextu lze především ocenit systematický přístup některých škol k profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků.

Pro školu E je charakteristický systém promyšlené podpory osobního rozvoje pedagogických pracovníků, kdy jsou využívány nástroje jako školení, exkurze, semináře, interakce s odborníky z praxe ve výuce či další vzdělávání pedagogických pracovníků ve vazbě na zjištěné potřeby jak samotných pedagogů, tak školy. Ve škole E působí několik začínajících pedagogů, kteří jsou cíleně podporováni formou mentoringu, ale také studiem k získání kvalifikačních předpokladů ve spolupráci s programem „Učitel naživo“.

Vedení školy G aktivně vyhodnocuje práci pedagogických pracovníků a na základě tohoto hodnocení přijímá opatření. Pro jednotlivé pedagogy, případně předsedy předmětových komisí a třídní učitele, jsou nastaveny plány každoročních činností, které jsou kontrolovány. Pedagogové si poskytují zpětnou vazbu, využívána je také forma vzájemných hospitací. Začínající pedagogové mají v adaptační fázi své mentory, kteří se jim věnují nejen v administrativní, ale především v pedagogické oblasti.

Důležitý znak společný pro sledované střední školy souvisí se zjištěním, že žáci těchto škol vnímají učitele odborného výcviku jako přirozené autority a odborníky z praxe, kteří jim předávají praktické zkušenosti přínosné pro další pracovní uplatnění (graf 3). Sami učitelé odborného výcviku často hovořili o tom, že některým žákům nahrazují otce/matku. To umožňuje do značné míry neformálnost prostředí odborné výuky, kdy je možné „popovídat si o životě“.

GRAF 3 | Hodnocení vybraných aspektů práce učitelů odborného výcviku žáky sledovaných středních škol (podíl odpovídajících žáků)



Na některých sledovaných středních školách byly zaznamenány problémy se zajištěním kvalifikované výuky, především všeobecně vzdělávacích předmětů. Příležitosti nicméně existovaly také ve zlepšení zabezpečení dostatečného množství kvalifikovaných učitelů pro výuku odborných předmětů a praktických činností, neboť ředitelé tří škol označili právě tuto oblast za nejdůležitější z hlediska potřeby podpory pro zvyšování kvality vzdělávání. S tímto úzce souvisejí i další dvě dílčí témata:

¹² Tj. ve srovnání s dalšími středními školami poskytujícími střední odborné vzdělání s výučním listem.

- využití absolventů školy jako učitelů či instruktorů odborného výcviku¹³;
- generační obměna učitelů.

Doplňme, že kvalifikovanost i aprobovanost učitelů hospitovaných hodin výuky ve sledovaných středních školách byly o něco vyšší než v hodinách výuky žáků učebních oborů hospitovaných při běžné inspekční činnosti.

Učitelé odborného výcviku jsou žáky školy F považováni za odborníky z praxe, kteří dokážou své profesní zkušenosti naprosto beze zbytku zúročit. Také učitelé odborného výcviku školy H jsou žáky přijímáni jako odborníci z praxe, kteří jim poskytují praktické zkušenosti užitečné pro jejich další profesní rozvoj.

Pro školu J je charakteristické výborné didaktické vedení žáků učiteli odborného výcviku, žáci dobře zvládají pracovní činnosti. Učitelé odborného výcviku školy J dokážou pracovat se širokým spektrem žáků, jsou přijímáni jako odborníci z praxe, kteří žákům mohou předat mnoho praktických zkušeností pro jejich další profesní rozvoj. Své profesní zkušenosti dokážou učitelé odborného výcviku předávat se zaujetím.

Z pedagogického hlediska klade škola A důraz na vysokou specializační odbornost ve všech oblastech teoretické i praktické výuky. Především učitelé odborného výcviku jsou přitom žáky vysoce ceněni.

Většina učitelů školy G je kvalifikovaná. S chybějící kvalifikací pedagogických pracovníků se škola G potýká hlavně ve výuce všeobecně vzdělávacích předmětů, přičemž tento stav má nepříznivý dopad do výuky.

Na školách C a D je patrná snaha o generační obměnu učitelů odborného výcviku.

V oblasti personálního zabezpečení praktického vyučování se škole B daří oslovovat absolventy školy. Ti pak osobním příkladem i vysokou odbornou erudovaností působí motivačně na žáky, kteří se ve škole B vzdělávají.

3.3 Podpora žáků a předcházení studijní neúspěšnosti

Složení žáků studujících učební obory je specifické tím, že jsou zde ve vyšší míře zastoupeni žáci často pocházející z méně podnětného prostředí, žáci s horšími vzdělávacími výsledky či žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto podmínky kladou vyšší nároky jednak na podporu poskytovanou žákům pracovníky na specializovaných pozicích (školní poradenská pracoviště), jednak na tvorbu a implementaci strategií předcházení školní neúspěšnosti.

3.3.1 Podpora žáků školním poradenským pracovištěm

Personální složení školních poradenských pracovišť sledovaných středních škol je různé, zásadní roli hraje také velikost školy. Nejčastěji jsou v těchto pracovištích zastoupeny pozice metodika prevence a výchovného poradce, oproti minulosti je častěji zastoupena pozice kariérového poradce, jehož činnost je zaměřená na uplatnění žáků na trhu práce. Méně často působí ve sledovaných středních školách školní psycholog či školní speciální pedagog (tabulka 5). Personální zajištění školních poradenských pracovišť sledovaných středních škol je dlouhodoběji stabilizované, až na výjimky je pozitivně hodnocena i odbornost zaměstnanců.

TABULKA 5 | Vybrané typy podpůrných pozic působících ve sledovaných školách

Pozice	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Školní speciální pedagog					•		•	•				
Školní psycholog		•	•	•		•		•		•		
Výchovný poradce	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•
Kariérový poradce		•	•	•	•	•		•	•	•	•	•
Metodik prevence	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•

Zaměstnanci školního poradenského pracoviště školy J – výchovná poradkyně, koordinátorka inkluze, školní psycholožka, primární preventista – jsou vysoce odborně zdatní, empatičtí a vstřícní k žákům. Žáci mají k těmto zaměstnancům důvěru a využívají jimi nabízené konzultace. Velmi výrazná je role zástupkyně ředitelky školy, která plní roli koordinátorky školního poradenského pracoviště.

¹³ Takto je utvářen také motivační aspekt pro výuku žáků, kdy úspěšní absolventi školy mohou hrát pozitivní modelovou roli.

Školní poradenské pracoviště školy K pracuje ve složení výchovná poradkyně, metodička prevence a kariérová poradkyně. Výchovná poradkyně neabsolvovala specializační studium a toto se negativně odráží především v oblasti péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy převažuje formálnost vykonávaných činností.

Spokojenost ředitelů sledovaných středních škol s personálním zajištěním školních poradenských pracovišť je rozdílná, polovina z nich by přivítala personální posílení činnosti pracoviště, nicméně o přínosnosti takového rozšíření hovořili zaměstnanci i ostatních navštívených středních škol.¹⁴ Hlavními překážkami naplnění takového záměru se ukazují být jednak finanční možnosti škol, jednak nedostatek kvalifikovaných zaměstnanců na trhu práce. Zároveň praxe časově ohraničeného projektového financování podpůrných pozic školních poradenských pracovišť snižuje jejich atraktivitu pro potenciální zájemce.

Hlavní přínosy činnosti specialistů školních poradenských pracovišť sledovaných středních škol spatřují jejich ředitelé v:

- možnosti včasných intervencí pro řešení problémů výchovného i vzdělávacího zaměření (např. pohovory s žáky a jejich zákonnými zástupci);
- diagnostice vzdělávacích potřeb a problémů žáků, stejně jako informovanosti o jejich rizikovém chování, sociálních a psychických problémech;
- podpoře pedagogických pracovníků při vzdělávání žáků;
- podpoře utváření kvalitního vnitřního prostředí školy, a to včetně komunikace se zákonnými zástupci žáků;
- průběžné práci s potenciálně problémovými žáky již od začátku jejich studia (např. adaptační kurzy a jiné aktivity pro úspěšný přechod na střední školu, konzultace k vyskytujícím se problémům, komunikace se zákonnými zástupci).

Celkově školní poradenská pracoviště umožňují školám lépe pracovat s různorodostí typů žáků, která je pro střední školy poskytující střední odborné vzdělání s výučním listem charakteristická. Zároveň je takto možné snižovat míru předčasných odchodů žáků sledovaných středních škol ze vzdělávání. Příznivě se projevuje spolupráce širšího spektra aktérů, ke kterým vedle zaměstnanců školního poradenského pracoviště patří:

- učitelé teoretické přípravy i odborného výcviku, popř. předmětové komise či metodické orgány;
- školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra);
- partneři školy.

Pokud není nastaven systém spolupráce, vede to mimo jiné k nedostatečnému předávání informací, a tím ke snížení efektivity potřebné podpory žáků ve vzdělávání. Celkově pak účinnost služeb poskytovaných školními poradenskými pracovišti navštívených středních škol není vždy hodnocena jednoznačně.

Nastavený systém výchovného poradenství a preventivní péče má na škole A dobrou úroveň. Žákům je nabízena odborná individuálně poradenská a konzultační činnost založená na profesionalitě, důvěře a vzájemné akceptaci. Důraz je kladen na včasnou intervenci co nejdříve po zjištění. Činnost koordinují dvě výchovné poradkyně a jedna metodička prevence, které uplatňují vstřícný a empatický přístup v kontaktu se žáky a které se snaží co nejdříve podchytit žáky z méně podnětného rodinného prostředí, žáky s problémovou docházkou i nižším zájmem o vzdělávání. Na škole A je dodržován rovný přístup při vytváření podmínek pro úspěšné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, škola A zajišťuje potřebné podklady pro jejich diagnostiku a respektuje doporučení školských poradenských zařízení.

Kvalita práce školního poradenského pracoviště školy G je nadstandardní. Tým, který je tvořen výchovnou poradkyní, speciálním pedagogem a metodičkou prevence, se schází pravidelně s týdenní frekvencí. Pro tento účel mají zaměstnanci školního poradenského pracoviště vyhrazenou hodinu ve svém pracovním rozvrhu. Všichni učitelé i žáci školy G jsou o této skutečnosti informováni a v případě potřeby využívají možnosti podpory. Výborně funguje také spolupráce školy G se školskými poradenskými zařízeními. Pracovnice těchto zařízení docházejí v průběhu roku do školy G a společně s pedagogy vyhodnocují práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve školním systému je pro všechny pedagogické pracovníky přístupný dokument s názvem „Žáci s potřebou zvýšené pozornosti, problémoví žáci, příklady dobré praxe“, do kterého jsou zapisovány aktuální informace. Pracovníci školního po-

¹⁴ Významně se v tomto ohledu projevuje také narušení standardních podmínek vzdělávání v období pandemie covidu-19.

radenského pracoviště s informacemi z dokumentu pracují a pro jednotlivé žáky přijímají účinná opatření. Velmi dobře je nastavena i pedagogická intervence v průběhu odborného výcviku, kdy škola G aktivně spolupracuje s chráněnou dílnou. Ve svém okolí má škola G pověst školy velmi dobře pečující o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Škole G se tak daří omezovat riziko předčasných odchodů nejen u svých žáků, ale také u žáků, kteří na ni přecházejí z důvodu neúspěšnosti z jiných škol.

Poskytované služby školního poradenského pracoviště školy H jsou na nadstandardní úrovni. Všechny pracovnice školního poradenského pracoviště mají srovnání díky komunikaci se specialisty jiných škol, se kterými spolupracují. Žáci školy H mají k pracovním školního poradenského pracoviště důvěru a využívají jimi nabízených konzultací. Ve škole H se pak daří dovést žáky k úspěšnému ukončení vzdělávání.

Příklad úspěšné spolupráce aktérů – vedení školy, pedagogové, školní poradenské pracoviště, zákonní zástupci žáků – lze dobře dokumentovat ve školách G a H. Škola G přijala ke studiu a úspěšně vzdělává žákyni ve 4. stupni podpůrných opatření, k čemuž přispívá také podpora asistenta pedagoga. Žákyně je zapojena i do praktického vyučování na smluvním pracovišti. Ve škole H díky spolupráci aktérů zdárně prospívá žák s 3. stupněm podpůrných opatření.

Školní poradenské pracoviště školy C pracuje ve složení výchovná poradkyně, metodička prevence a kariérová poradkyně. Přes zřízení školního poradenského pracoviště se v případě potřeby obracejí žáci o pomoc spíše na své třídní učitele a učitele odborného výcviku, nikoliv na zaměstnance školního poradenského pracoviště. V tomto ohledu se školám B a H velmi dobře osvědčila přítomnost školního psychologa nejen ve škole, ale zejména v domově mládeže. Zde má školní psycholog svou konzultační místnost, a je tak k dispozici ubytovaným žákům po vyučování. Díky vhodnému prostorovému umístění jsou služby psychologa žáky častěji využívány.

3.3.2 Strategie předcházení studijní neúspěšnosti žáků

Vedení a pedagogové sledovaných středních škol si uvědomují důležitost včasného podchycení vzdělávacích problémů a potřeb žáků, kdy osvědčeným prostředkem pro jejich identifikaci a nalezení řešení je pravidelná analýza příčin školní neúspěšnosti. Klíčová role v tomto procesu je přiznána třídním učitelům, významná je přitom podpora specialistů školních poradenských pracovišť. Vysoký potenciál se ovšem skrývá také v učitelích odborného výcviku, kteří se s žáky dostávají do častého kontaktu. Psycholožka školy F explicitně uvedla: „Mistři jsou lepší pro komunikaci s žáky, protože jsou s nimi často a učí žáky to, co je baví (...). Mistři mi o žákovi řeknou více než běžný učitel.“ Bohužel potenciál učitelů odborného výcviku pro předcházení studijní neúspěšnosti žáků se nezdá být ani ve sledovaných středních školách plně využit.

Společným znakem sledovaných středních škol je využívání různých strategií předcházení studijní neúspěšnosti žáků. Takové strategie rovněž zahrnují:

- nastavení striktních pravidel pro eliminaci důležitých faktorů studijní neúspěšnosti (např. pravidla pro omlouvání absencí, plnění zadaných úkolů);
- vytvoření a realizaci speciálních programů adaptace a motivace žáků (např. adaptační kurzy pro zvládnutí přechodu žáků na střední školu, stipendijní programy¹⁵);
- socializaci žáků prostřednictvím (bezplatných) volnočasových aktivit a zájmových kroužků;
- realizaci programů individuálních konzultací a doučování, které vycházejí z diagnostiky vzdělávacích problémů a potřeb žáků;
- zajištění vysoké prostupnosti studia, např. prostřednictvím umožnění bezproblémového přestupu žáků mezi obory.

Nejrůznější aktivity ke snižování studijní neúspěšnosti však nestačí ze strany školy pouze nabízet, ale škola by měla konkrétními kroky a činnostmi usilovat o to, aby se žáci těchto aktivit skutečně účastnili. Významnou roli tak mohou hrát např. absolventi školy, kteří působí jako učitelé a kteří svými osobními zkušenostmi mohou žáky vhodně motivovat, případně se do podpory vzdělávání žáků aktivně zapojují také učitelé odborného výcviku, kteří v těchto školách mají u žáků přirozený respekt a důvěru.

¹⁵ Uplatnění stipendijních programů je na sledovaných středních školách častější než na jiných středních školách poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem, které byly navštíveny při běžné inspekční činnosti.

Opětovně poukážme na významnou podpůrnou roli školních poradenských pracovišť, případně externích školských poradenských zařízení. Zde je ovšem třeba připomenout, že školy využívají služeb těchto specialistů nejen v prostředí samotné školy, ale třeba i v domovech mládeže, kde mají např. intervence školních psychologů s ohledem na specifčnost tohoto prostředí velmi příznivé dopady.

Partneři školy K poskytují vybraným žákům učebních oborů např. úhradu nákladů na ubytování a stravování nebo úhradu pracovního oblečení a obuvi v 1. ročníku. Součástí motivační nabídky je rovněž možnost placené brigády či získání perspektivního zaměstnání po absolvování studia. Na motivaci žáků spolupracujeme také se zřizovatelem, tj. krajem.

Škola E má dobře nastavenou funkční vertikální i horizontální prostupnost. Neúspěšní žáci či žáci ohrožení neúspěchem u maturitní zkoušky mohou z maturitních oborů přestoupit na učební obor, žáci učebních oborů si mohou zase dodělat maturitu.

Škola L řeší problémy se školní neúspěšností žáků především průběžnými individuálními konzultacemi. Žáci mají rovněž možnost přestupu na jiný obor, který svou náročností lépe odpovídá jejich znalostem a dovednostem či je v souladu s jejich zájmy.

3.4 Průběh výuky

Průběh výuky byl ve sledovaných středních školách posuzován prostřednictvím hospitací v hodinách teoretického i praktického vyučování. Zjištění ukázala na existenci pozitivních i negativních znaků průběhu výuky. Mezi pozitivní znaky především patří:

- příjemná a vstřícná pracovní atmosféra;
- zájem o zavádění a využívání moderních a inovativních metod výuky;
- provázanost teoretické a praktické výuky s uváděním příkladů z reálných situací a se zohledněním závěrů ze spolupráce učitelů teoretických a odborných předmětů.

Na některých školách byly zaznamenány i další inspirativní přístupy k výuce, ke kterým například patří výuka vedená v cizím jazyce (např. anglický jazyk na škole D, německý jazyk na škole G lokalizované v česko-německém příhraničí), modulová výuka efektivně propojující teoretickou a praktickou část výuky (škola D), spolupráce se zástupci partnerů při kontrole naplňování cílů školního vzdělávacího programu (školy A, G) či aktivní přístup k rozvoji čtenářské a matematické gramotnosti žáků na praktických příkladech (škola E).

Struktura vyučovací hodiny byla ve škole J dodržena téměř ve všech zhlédnutých hodinách, což platí také pro využití moderních metod výuky. Škola J klade důraz na zavádění inovativních metod výuky (např. kritické čtení a psaní, myšlenkové mapy, badatelská výuka, problémové učení, workshopy). Ve výuce odborných předmětů bylo zaznamenáno propojení teoretické a praktické výuky a využití poznatků v reálné situaci. Obecně škola J usiluje o vysokou provázanost teoretické a odborné výuky s cílem zvýšení uplatnitelnosti absolventů na trhu práce.

Výuka ve škole K je organizována s ohledem na potřeby vyučovaných oborů a optimální koordinaci teoretické výuky a praktického vyučování. Navštívené hodiny zohledňovaly dosavadní znalosti žáků, výuka byla v různé míře doplňována názornými pomůckami a praktickými ukázkami. Příjemná a vstřícná pracovní atmosféra sledovaných hodin byla odrazem dodržování nastavených pravidel a respektujícího způsobu komunikace mezi žáky a pedagogy.

Ve výuce teoretických odborných předmětů ve škole L bylo zaznamenáno propojení teoretické výuky s praktickou výukou a využití poznatků v reálné situaci. Ve výuce odborného výcviku bylo spatřováno napříč všemi obory dobré klima a vztahy mezi účastníky pedagogického procesu, partnerský přístup, jasně nastavená pravidla a také dobré metodické vedení žáků.

Za pozornost stojí, že odpovědi ředitelů sledovaných středních škol na otázku „Co škola dělá pro to, aby byla výuka pro žáky zajímavá?“ dobře korespondují se zjištěními o pozitivních znacích výuky v hospitovaných hodinách (tabulka 6). Důležité je také zjištění vycházející ze situací, které bývají pozorovány na jiných středních školách poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem, kdy ve velmi dobře materiálně vybavených školách nejsou moderní a drahé stroje a přístroje využívány. Toto se však na sledovaných středních školách nestává, protože vedení i pedagogové těchto škol si uvědomují, že je třeba žáky připravit pro praxi, k čemuž práce na moderních strojích a přístrojích významně napomáhá.

TABULKA 6 | Pohled ředitelů sledovaných škol na nejdůležitější typy aktivit, které školy dělají pro zajímavost výuky

Typ aktivit	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Odbornost výuky, propojenost s praxí a zájmy žáků	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Materiální vybavení školy, moderní technologie		•	•	•	•			•			•	•
Podpora zaměstnanců ve vazbě na kvalitu výuky				•								
Moderní metody výuky					•					•		•

Naopak nepříznivě byly Českou školní inspekcí hodnoceny především následující dva znaky průběhu výuky v hospitovaných hodinách sledovaných středních škol:

- problémy s aktivizací žáků především v hodinách teoretického vzdělávání, a to také v kontextu reálně volených metod a forem výuky;
- nízká úroveň individualizace a diferenciací výuky.

Potenciál zlepšování byl spatřován také v oblasti detailnější analýzy vzdělávacích výsledků žáků s následným průmětem vhodných opatření pro zlepšení průběhu výuky. Důležité je rovněž zjištění o slabších výsledcích žáků sledovaných středních škol v základních vzdělávacích oborech – v českém jazyce a matematice. V tomto kontextu může mít nižší úroveň čtenářské a matematické gramotnosti žáků učebních oborů negativní dopad také do odborného výcviku tam, kde je potřebné čtení textů (např. návody) či provádění prakticky založených výpočtů. Tématům čtenářské, matematické a dalších relevantních gramotností (např. také finanční, informační apod.) je proto žádoucí věnovat na středních školách poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem náležitou pozornost.

Hospitované hodiny ve škole B byly z hlediska použitých forem a metod výuky na rozdílné úrovni. V hodinách, v nichž převažovaly frontální činnosti kombinované se samostatnou prací, nebyl dostatečný prostor pro aktivní zapojení žáků do procesu učení, jejich vzájemnou komunikaci či diskusi o probíraných otázkách. Pro řadu žáků tak byla výuka jednotvárná a vedla k pasivnímu přejímání informací, což se projevovalo např. nepozorností, poleháváním na lavici či hraním si s mobilem.

Ve výuce teoretických odborných předmětů ve škole C se nestrídaly metody a formy výuky vedoucí k dosažení cíle výuky. Byla tak také malá aktivizace žáků a aktivní role převládala na straně učitele, chyběla individualizace, která by zohledňovala různé schopnosti žáků.

Ve škole H převažovala ve většině sledované výuky všeobecně vzdělávacích předmětů frontální výuka bez aktivizačních forem. Téměř v každé třídě byli přítomni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, diferenciací zadávaných úkolů a přístupu k těmto žákům však nebyla zaznamenána.

Ve škole K byly požadavky kladené na žáky přiměřené a srozumitelné, diferenciovaná podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných žáků však nebyla vždy patrná. Pouze v některých hodinách dokázali vyučující efektivně využít menší skupiny žáků k důkladnějšímu uplatňování individualizace výuky učiva a přístupu k žákům.

Ve škole K dosahují žáci nejhorších výsledků v českém jazyce a matematice, naopak v odborných předmětech dosahují velmi dobrých výsledků. Také ředitelka školy E si dobře uvědomuje, že v matematice dosahují žáci slabších výsledků.

3.5 Shrnutí

Hodnocení společných znaků vzdělávání sledovaných středních škol poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem opětovně potvrzuje důležitost faktorů uvedených ve dvou dřívějších tematických zprávách České školní inspekce, které se zaměřily jednak na společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách, jednak na úspěšné strategie základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky.¹⁶ Specifika středněškolských učebních oborů však současně podtrhují význam některých faktorů vzdělávání, ke kterým mimo jiné patří partnerský přístup k žákům bez jakýchkoli předsudků, snaha eliminovat negativní vlivy často málo

¹⁶ Obě tyto tematické zprávy České školní inspekce (2021, 2020) jsou ke stažení na www.csicr.cz.

podnětného rodinného prostředí, ze kterého žáci pocházejí, kvalita externí spolupráce škol s partnery nebo kvalita materiálně-technických podmínek vzdělávání.

Provedené šetření ve sledovaných středních školách dále poukázalo na existenci významných vazeb mezi identifikovanými společnými znaky vzdělávání. Takto se například kvalita leadershipu ředitelů (vedení) bezpochyby projevuje také v jejich schopnosti zajistit dodatečné finanční prostředky (např. projektová činnost, doplňková činnost školy) pro dosahování vysoké kvality materiálně-technických podmínek vzdělávání. Zjištění ze sledovaných středních škol přitom ukazuje, že možnost pracovat s moderním technickým vybavením je pro žáky učebních oborů významným stimulem jejich spíše nižší motivace k učení. Leadership ředitelů (vedení) škol a kvalita pedagogických sborů zároveň vede k tomu, že kvalitní materiálně-technické podmínky vzdělávání jsou skutečně využívány, což je jev, který není vždy během inspekční činnosti v hodinách odborného výcviku učebních oborů pozorován. Šetření také ukázalo, že určitou alternativou k horším materiálně-technickým podmínkám vzdělávání některých sledovaných středních škol může být kvalitní externí spolupráce se subjekty praxe. I v tomto případě však leadership ředitele (vedení) školy hraje zásadní roli. Příkladů provázanosti společných znaků vzdělávání, které byly zaznamenány ve sledovaných středních školách, je pochopitelně více (např. vazba vnitřního klimatu a partnerských vztahů mezi jednotlivými aktéry, zejména učiteli a žáky, důvěra a účinnost poskytování podpory žákům školními poradenskými pracovišti). Celkově se tak potvrzují přínosy provázaného pohledu na společné znaky vzdělávání úspěšných středních škol poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '4' with a black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

4

Doporučení

4 DOPORUČENÍ

Doporučení pro školy

- Formulovat vizi směřování školy tak, aby byla akceptována a sdílena širokým okruhem aktérů a zároveň aby nešlo jen o formální dokument. Přijímat opatření v souladu se záměry vize směřování školy a se zohledněním vazeb mezi souvisejícími faktory. Zvyšovat kvalitu kolektivního charakteru pedagogického vedení školy.
- Neustále usilovat o dobré vnitřní klima teoretické i praktické výuky a pozitivní vztahy mezi účastníky vzdělávacího procesu. K žákům přistupovat s pochopením, bez předsudků, na základě partnerského vztahu a s vírou v úspěch jejich vzdělávání a průběžně žákům poskytovat kvalitativní zpětnou vazbu a oceňovat i dílčí úspěchy.
- Věnovat vysokou pozornost posilování sebedůvěry a motivace žáků učebních oborů ke vzdělávání (např. moderní materiálně-technické podmínky výuky, kvalita personálního zajištění především odborného výcviku, kvalita a atraktivita odborného výcviku, propojování teoretické a odborné výuky s důrazem na příklady z praxe).
- Při výskytu výchovných a vzdělávacích problémů důsledně sledovat přístup rané intervence ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm. Aktivně využívat různé nástroje pro předcházení studijní neúspěšnosti žáků, včetně vysoké oborové prostupnosti studia. Konkrétními kroky usilovat o to, aby se žáci nabízených aktivit směřujících ke snižování studijní neúspěšnosti skutečně účastnili, a aby tedy nešlo jen o nabídku, která zůstane bez větší reakce.
- Systematicky podporovat wellbeing žáků i učitelů.
- Vedle odborného výcviku respektovat důležitost hlavních gramotností (čtenářská, matematická, informační apod.) pro úspěšné uplatnění žáků nejen na trhu práce, ale také ve společnosti a osobním životě.
- Systematicky podporovat osobní rozvoj pedagogů odborné i teoretické výuky. Uplatňovat moderní nástroje řízení osobního rozvoje pedagogů, včetně plánování osobního rozvoje pedagogů v souladu s jejich potřebami a potřebami školy a včetně podpory začínajících pedagogů v jejich adaptačním období.
- Věnovat pozornost zachování kvalitního personálního zajištění odborné i teoretické výuky, stejně jako specialistů školních poradenských pracovišť, a to se zohledněním generační obměny pedagogů. Využívat příležitosti, které jsou založeny na spolupráci s úspěšnými absolventy školy, především k personálnímu zajištění odborné výuky a k motivaci aktuálně studujících žáků.
- Zachovávat či dále zvyšovat jednak kvalitu spolupráce školy s oborovými partnery soukromého, veřejného, neziskového či akademického sektoru, a jednak kvalitu materiálně-technických podmínek jako dvou důležitých aspektů kvality a atraktivit odborného výcviku. Zohlednit šíři oblastí možné spolupráce školy s partnery.
- Neustále hledat možnosti zajištění dodatečných finančních prostředků pro zachování či další zvyšování kvality především odborného výcviku, ať již formou projektů, doplňkové činnosti nebo jinými způsoby.
- Spolupracovat se základními školami se záměrem oslovit potenciální zájemce o studium, stejně jako propagovat vzdělávání v učebních oborech obecně.

Doporučení pro zřizovatele

- Usilovat o zvyšování společenské prestiže učebních oborů v území, a to včetně propagace příkladů inspirativní praxe. Podporovat zřizované školy při využívání nástrojů, které motivují žáky ke studiu učebních oborů (např. prezentace atraktivity konkrétních profesí a jejich potřeby ve společnosti apod.).
- Respektovat důležitost osoby ředitele školy jako přirozeného leadera pedagogického řízení školy – klást vysoký důraz na kvalitu procesů výběru ředitele školy, osobního rozvoje ředitele školy a pedagogického vedení školy a ředitele zřizovaných škol v jejich práci maximálně a všemi směry podporovat.
- Podporovat vzájemnou spolupráci a sdílení inspirativních přístupů mezi řediteli (školami), zejména v oblastech snižování školní neúspěšnosti žáků a podpory jejich motivace ke vzdělávání.
- Respektovat důležitost kvalitních materiálně-technických podmínek pro odborný výcvik v učebních oborech a v této oblasti podporovat zřizované školy při utváření prostředí, které co nejlépe odpovídá podmínkám reálného pracoviště v daném oboru.
- Podporovat zřizované školy při dosahování vysoké kvality spolupráce s oborovými partnery soukromého, veřejného, neziskového či akademického sektoru.
- Pomáhat zřizovaným školám v utváření pozitivní, přátelské a partnerské atmosféry ve škole.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Usilovat o zvyšování společenské prestiže učebních oborů.
- Věnovat pozornost příkladům inspirativní praxe úspěšných středních škol s učebními obory a využívat tyto příklady pro propagaci vzdělávání v nematuritních oborech.
- Metodicky podporovat školy v tématech souvisejících s prevencí a s řešením náročného chování žáků a v tématech wellbeingu žáků i učitelů, zejména ve složitém prostředí středního odborného vzdělávání v nematuritních oborech.
- Systematicky podporovat osobní a odborný rozvoj ředitelů škol ve všech oblastech pedagogického vedení školy a řízení pedagogického procesu, včetně kultury autoevaluace.
- Vytvořit podmínky motivující odborníky z praxe ke vstupu do pozic učitelů odborného výcviku.
- Při utváření finančních schémat podpory rozvoje středního vzdělávání zohlednit význam faktorů úspěšnosti středních škol poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem.
- Podporovat zlepšení dostupnosti služeb specialistů, především školních psychologů a školních speciálních pedagogů. Systematicky řešit (primárně neprojektově) financování stálých pracovních pozic specialistů a podporovat jejich profesní rozvoj.



Česká školní
inspekce


**Přístupy k náročnému
chování dětí a žáků
ve školách a školských
zařízeních a možnosti
jeho řešení**

Metodické doporučení

2021/2022

OBSAH

1	ZAMĚŘENÍ.....	554
2	CO JE NÁROČNÉ CHOVÁNÍ?	556
3	PŘÍČINY NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ.....	558
3.1	PŘÍČINY SPOJENÉ SE ŠKOLOU.....	558
3.1.1	PŘÍČINY SPOJENÉ S OSVOJOVÁNÍM UČIVA.....	558
3.1.2	PŘÍČINY SPOJENÉ SE VZTAHY	559
3.2	PŘÍČINY SOUVISEJÍCÍ S RODINNÝM PROSTŘEDÍM.....	559
3.2.1	NÁROČNÉ RODINNÉ SITUACE.....	559
3.2.2	PŘÍČINY SPOJENÉ S PŘÍSTUPEM RODIČŮ K VÝCHOVĚ	559
3.2.3	PŘÍČINY SPOJENÉ S PODMÍNKAMI, VE KTERÝCH RODINA ŽIJE	560
3.3	PŘÍČINY V PROSTŘEDÍ MIMO RODINU A ŠKOLU	560
3.4	PŘÍČINY SPOJENÉ S INDIVIDUÁLNÍMI DISPOZICEMI ŽÁKA	560
4	ZÁKLADNÍ POTŘEBY DĚTÍ A DŮSLEDKY JEJICH NENAPLŇOVÁNÍ V RODINNÉM A ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	562
5	NÁROČNÉ CHOVÁNÍ A NAPLŇOVÁNÍ ZÁKLADNÍCH POTŘEB	564
5.1	STRES JAKO SPOUŠTĚČ NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ	564
5.1.1	STAV AKTIVACE STRESOVÉ REAKCE.....	566
5.1.2	PODPORA SEBEREGULACE DĚTÍ.....	568
5.2	POZITIVNÍ PODPORA CHOVÁNÍ VE ŠKOLE ZAMĚŘENÁ NA NAPLŇOVÁNÍ POTŘEB A FUNKCI CHOVÁNÍ – PBIS.....	577
5.2.1	ÚROVEŇ 1 – PREVENCE	577
5.2.2	ÚROVEŇ 2 – ZVÝŠENÁ PODPORA	582
5.2.3	ÚROVEŇ 3 – INTENZIVNÍ PODPORA.....	582
5.2.4	PŘÍKLAD POSTUPU FUNKČNÍ ANALÝZY CHOVÁNÍ (FACH) A OBSAH INDIVIDUÁLNÍHO VÝCHOVNÉHO PLÁNU VYCHÁZEJÍCÍHO Z FACH.....	584
5.3	DEFICITY V SOCIO-EMOČNÍCH DOVEDNOSTECH	588
6	JAK POSTUPOVAT V KONTAKTU S ROZRUŠENÝM DÍTĚTEM?	590
7	CO NENÍ V PODPOŘE ŽÁKŮ S NÁROČNÝM CHOVÁNÍM EFEKTIVNÍ?	594
8	DEPISTÁŽ OHROŽENÝCH DĚTÍ.....	596
8.1	ŽÁCI ZRCADLEM VYUČUJÍCÍCH.....	600
PŘÍLOHA 1	 EXTERNÍ PARTNEŘI ŠKOLY.....	604
PŘÍLOHA 2	 INDIVIDUÁLNÍ VÝCHOVNÝ PLÁN – VZOR	609
PŘÍLOHA 3	 ODKAZY.....	612
PŘÍLOHA 4	 LEGISLATIVA	614

A large, stylized number '1' is positioned in the upper right quadrant. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both extending from the top edge of the page.

1

Zaměření

1 ZAMĚŘENÍ

Předkládaný metodický dokument byl zpracován na základě dlouhodobých zjištění České školní inspekce z různých typů inspekční činnosti ve školách a školských zařízeních (dále jen „školy“) a na základě reflexe různých národních i mezinárodních poznatků relevantních veřejných institucí, neziskových organizací i individuálních odborníků a akcentuje velmi důležitou problematiku, se kterou se školy v posledních letech setkávají stále intenzivněji.

Cílem dokumentu je **poskytnout ředitelům škol a pedagogickým pracovníkům relevantní podklady a informace** k problematice příčin **náročného chování dětí**¹ a naznačit také **vhodné způsoby uchopení** tohoto tématu. Dokument by měl napomoci rozpoznat, zda **škola systematicky** a z **odborného hlediska správně** přistupuje k **prevenci** a **intervenci** v oblasti **náročného chování dětí, nebo zda** při řešení této problematiky na úrovni školy **existují určité výzvy**, měl by napomoci **porozumět příčinám** náročného chování dětí a rovněž **vhodným preventivním přístupům**, které jeho rozvoj mohou **eliminovat** nebo alespoň **zmírnit**. Dokument také představuje základní informace o aplikaci víceúrovňové **podpory**, která vedle preventivní úrovně zahrnuje i úrovně reagující na závažnější příčiny náročného chování dětí včetně spolupráce s externími partnery. V metodickém doporučení je kladen **důraz na preventivní působení**, jehož cílem je vytvořit ve škole prostředí, které **naplňuje základní potřeby** dětí a systematicky **rozvíjí sociální a emoční kompetence**, jejichž osvojení je nezbytné pro vytváření zdravých mezilidských vztahů. V metodice jsou také uvedena obecná doporučení pro interakci s rozrušeným dítětem, která podporuje jeho zklidnění.

Škola je, díky skutečnosti, že v ní děti tráví podstatnou část dne, místem, které zastává významnou roli v **podpoře** jejich **duševního vývoje**. Škola je zároveň také místem, které může v různé intenzitě vytvářet specifický **institucionální stres**².

Povinností školy by mělo být systematicky přijímat opatření zaměřená na posílení pozitivního působení školy na duševní zdraví dětí a na snižování institucionálního stresu, který působí. Tato opatření spadají do oblasti primární prevence rizikového chování.

Opatření směřující k redukcí institucionálního stresu, podpoře duševního zdraví a prevenci rozvoje náročného chování dětí jsou navzájem provázaná a zasahují všechny aspekty školy jako vzdělávací instituce – kurikulum, prostorové uspořádání a organizaci vzdělávání a zejména vztahy a komunikaci uvnitř školy i navenek. Opatření směřovaná k podpoře duševního zdraví by měla podpořit **naplnění potřeb dětí i učitelů** v oblasti biologické, sociální a psychické. V oblasti biologické se jedná především o zajištění podnětného, estetického a především bezpečného prostředí. Ve vztahu k naplňování sociálních potřeb je to především zajištění **bezpečného klimatu**, systematické péče o kvalitu vztahů mezi dětmi i učiteli založených na vzájemné úctě a důvěře a podpora partnerských vztahů s rodiči i komunitou. V oblasti psychických potřeb se jedná zejména o zajištění pocitu bezpečí, podporu sebedůvěry, odolnosti a integrity a také motivace k učení. Jednotlivé oblasti se v praxi vzájemně prolínají a stejně tak i dopady přijímaných opatření.

Současně je třeba ve škole systematicky zavádět i výzkumně ověřené intervence³ zaměřené na **podporu wellbeingu** a duševního zdraví dětí i pedagogů, jejichž příklady budou uvedeny níže.

¹ V textu používaný pojem „dítě“ zahrnuje děti v mateřských školách i žáky v základních a středních školách.

² Jedná se o stres spojený s prostředím školy jako instituce (způsobovaný např. vysokou mírou hlučnosti, nedostatkem soukromí a dalšími faktory, které jsou pro školní prostředí typické).

³ V textu je blíže popsán implementační rámec Positive Behavior Intervention and Support (PBIS), principy vycházející z konceptu Neurosequential Model of Education (NME) a stručně informace ke konceptu sociálně-emočního učení – Social-Emotional Learning.

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

2

Co je náročné chování?

2 CO JE NÁROČNÉ CHOVÁNÍ?

Termín náročné chování autoři materiálu zvolili jako zastřešující pojem pro **chování dětí, které se výrazně odlišuje od očekávaného chování pro daný věk a negativně ovlivňuje učení a vztahy ve škole**. Namísto tradičtějšího pojmu *problémové chování* tento název akcentuje skutečnost, že hodnocení chování dítěte je vždy subjektivní záležitostí, neboť vychází z očekávání, preferencí a zkušeností toho, kdo chování žáka posuzuje. Co jeden pedagog může akceptovat jako chování odpovídající vývojovému období (např. pubertě), může jiný pedagog vnímat jako chování nevhodné. Percepce náročnosti chování konkrétních dětí vychází z individuálních očekávání a osobnostních charakteristik jednotlivých pedagogů. Tuto skutečnost je třeba reflektovat při nastavování preventivních opatření i při realizaci intervence v případě již přítomného náročného chování. Řešením toho, jak minimalizovat subjektivní přístup pedagogů k hodnocení chování dětí, je nastavení jednotně interpretovaných celoškolských očekávání v chování. Jednotný přístup k chování by měl usilovat o shodu pedagogů, dětí a v ideálním případě také rodičů ve stanovení pravidel chování, které dovolují naplňování individuálních potřeb jednotlivých dětí, ale zároveň zajišťují bezpečí a naplňování práv ostatních žáků a zaměstnanců školy. Informační materiál proto níže popisuje postup vycházející z výzkumně ověřeného přístupu k pozitivní podpoře chování dětí ve škole (PBIS), který považuje celoškolsně sjednocená očekávání v chování a pozitivní posilování jejich dodržování dětmi za základní podmínku úspěšného managementu chování dětí ve škole.

3

Příčiny náročného chování

3 PŘÍČINY NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ

Učení a chování jsou úzce spojené nádoby – neřešené problémy v učení mohou vést k problémům v chování a naopak, problémy v chování mají negativní dopad na učení. **Efektivní řešení náročného chování (nejlépe formou prevence) vede k lepším vzdělávacím výsledkům dětí a je tak významným nástrojem prevence školního neúspěchu a předčasných odchodů ze vzdělávání.**

Pro efektivní podporu dětí je zcela zásadní zjištění příčin náročného chování či emoční nepohody, protože podle nich je třeba volit vhodné intervence.

Pro účely zacílení podpory ve škole je užitečné rozlišovat příčiny podle prostředí, ve kterém vznikají.



Učení a chování jsou úzce spojené nádoby. Neřešené problémy v učení vedou k problémům v chování a naopak, problémy v chování mají negativní dopad na učení. Role učitele v péči o duševní zdraví dětí, rozvoj jejich psychosociálních kompetencí a vytváření bezpečného klimatu ve třídě je naprosto zásadní a klíčová!



Příčiny spojené se školou

1. Příčiny spojené s učením

Nedostatečný respekt k individuálním potřebám a tempu dítěte, nevhodně zvolená metoda výuky a způsob hodnocení, dítě nedostává příležitost zažít úspěch.

2. Příčiny spojené s nefunkčními vztahy a klimatem ve třídě / škole

Zdravé vztahy s učiteli a spolužáky a bezpečné prostředí jsou podmínkou úspěchu v učení!



Příčiny související s rodinným prostředím

1. Krizové rodinné situace

Rozvod rodičů, vážné onemocnění, smrt.

2. Příčiny spojené s přístupem rodičů k výchově

Nízké rodičovské kompetence, nepřiměřené nároky na výkon, nedostatek kontaktu a společného času, zanedbávání, násilí, zneužívání.

3. Příčiny spojené s podmínkami, ve kterých rodina žije

Chudoba, nestabilita v bydlení.



Příčiny spojené s individualními dispozicemi žáka

1. Zdravotní příčiny

Individuální dispozice CNS např. poruchy pozornosti a chování ap.

2. Duševní zdraví

Chronický stres ve školním prostředí může působit jako spouštěč duševních onemocnění.



Příčiny v prostředí mimo rodinu a školu

1. Negativní vliv vrstevníků mimo školu

Dětské gangy, rvačky, kyberšikana.

2. Vysoká míra stresu v mimoškolních aktivitách

Tlak na výkon ve sportu, hudbě ..., přetěžování aktivitami, málo času na volnou hru a odpočinek.

3.1 Příčiny spojené se školou

Tuto kategorii příčin je třeba rozdělit na **příčiny spojené s nezvládnutím učiva** a **příčiny spojené se vztahy s vrstevníky** nebo s vyučujícími. Významnou roli hraje také kvalita prostředí ve škole (bezpečí, srozumitelnost, pravidla a postupy ve škole, možnost pohybu).

3.1.1 Příčiny spojené s osvojováním učiva

Řada dětí, které projevují náročné chování, **nemá primární problém ve vztazích, ale v učení.** Těmto dětem je třeba především poskytnout příležitost a vhodnou **podporu vedoucí k překonání problémů s učením** (opakované vysvětlení a procvičení učiva, změna metod výuky, zajištění pravidelného doučování či pravidelné přípravy na výuku s podporou, v případě závažnějších problémů vyšetření ve školském poradenském zařízení za účelem diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb aj.). **Na opačném konci spektra jsou děti nadané, které jsou dlouhodobě vystaveny příliš nízkým výzvám a očekáváním.** Tyto děti se nezdírká **projevují náročným chováním, protože se jim ve škole nedostává adekvátních podnětů pro stimulaci jejich rozvoje.** Vhodnou podporou je v tomto případě diferenciací vzdělávacích cílů a obsahů tak, aby

odpovídaly úrovni rozvoje jejich kognitivních a dalších schopností. Pro všechny děti platí, že motivující je taková výzva, která je na jejich aktuální hranici možností – tedy není ani příliš nízká, ani příliš vysoká.

Dlouhodobé neřešení příčin problémů v učení může vést k rozvoji problémů ve vztazích. Je-li problém zachycen až v momentě narušení vztahů, je třeba intervenci zacílit i na tuto oblast.

3.1.2 Příčiny spojené se vztahy

Zdrojem náročného chování mohou být vztahy s vrstevníky v rámci kmenové třídy (ve škole nebo školní družině) nebo s dětmi z jiných tříd (např. dítě se náročným chováním uplatňovaným ve vztahu k učiteli či spolužákům snaží získat pozornost a respekt dítěte z vyššího ročníku).

Zdrojem náročného chování ve škole bývá také vztah s učitelem (např. v souvislosti s odlišnými temperamentovými charakteristikami dítěte a učitele) či více učiteli.

Problémy ve vztazích uvnitř školy mají vždy dopad do vzdělávání a při neřešení mohou dítě dovést až k předčasnému ukončení vzdělávání a učitele k rozvinutému syndromu vyhoření.

K rozlišení toho, zda se jedná primárně o příčiny spojené s učením, nebo se vztahy ve škole, lze kromě pozorování a rozhovoru využít systematičtější přístup k identifikaci příčin náročného chování, kterým je funkční analýza chování popsaná níže.

3.2 Příčiny související s rodinným prostředím

Příčiny spojené s rodinným prostředím lze z pohledu volby intervence rozdělit na tři skupiny – náročná rodinná situace, příčiny pramenící z rodičovského přístupu k dětem a příčiny vyplývající z podmínek, ve kterých rodina žije.

3.2.1 Náročná rodinná situace

Jedná se o emočně náročnou situace, do kterých se může dostat každá rodina, např. závažné onemocnění člena rodiny, rozvod nebo rozchod rodičů, střídavá péče, úmrtí člena rodiny. Jsou to situace, které **rodinu dočasně (někdy však i dlouhodobě) destabilizují a nárazově způsobují vysokou míru stresu a emoční zátěže. Vždy mají negativní dopad na schopnost dítěte učit se, často negativně ovlivní i jeho vztahy ve škole.** Škola sama nemůže vyřešit rodinnou situaci dítěte, může mu však poskytnout podporu v učení a při zpracování emocí, které v souvislosti s rodinnou situací prožívá.

3.2.2 Příčiny spojené s přístupem rodičů k výchově

Jedná se o škálu přístupů a preferencí ve výchově uplatňované v rodině dítěte, které mu **brání dosahovat očekávaných vzdělávacích výsledků a které mohou negativně ovlivňovat jeho vztahy ve škole.** Patří sem například odlišné vnímání hodnoty vzdělání, nepřiměřené nároky na výkon, nevhodný styl výchovy a v krajním případě také zanedbávání, týrání či zneužívání. Jednotlivé rodičovské přístupy je vhodné rozlišovat podle míry negativního dopadu na dítě.

V případě nevhodného výchovného přístupu **rodiče často nereflktují, že je jejich výchovný přístup nesprávný a má na dítě negativní vliv.** Nezřídka je nedostatečná podpora dítěte při vzdělávání také **způsobena objektivními důvody**, např. pokud mají oba rodiče směnné zaměstnání nebo sami absolvovali vzdělávání ve škole pro žáky s lehkým mentálním postižením, nemohou svým dětem efektivně pomáhat při přípravě na výuku. U rodičů, kteří nenaplní základní potřeby dětí, je často příčinou absence osobní zkušenosti s funkčními vztahy a naplňováním základních potřeb v jejich původní rodině či vlastní (často nediagnostikované) duševní onemocnění (včetně závislosti na alkoholu a/nebo jiných návykových látkách).

3.2.3 Příčiny spojené s podmínkami, ve kterých rodina žije

Jedná se o znevýhodňující podmínky spojené se **socioekonomickým statusem rodiny**, které mají negativní vliv nejen na vzdělávání, ale v řadě případů i na fyzický i duševní vývoj dítěte. Nejvýraznější dopad má **chudoba** a **nestabilita v bydlení** spojená s častou migrací (po ubytovnách, azylových domech apod.).

Z pohledu zacílení intervence je důležité rozlišit, **zda v rodině existují funkční vztahy, nebo ne**. Někteří rodiče mohou mít např. k dětem láskyplný vztah, ale nemají potřebné kompetence pro podporu domácí přípravy dítěte na školu. V naplňování jiných potřeb dítěte však rodina problém nemá, a tak se podpora bude primárně zaměřovat na zajištění průběžné přípravy na výuku. **V rodině, kde nejsou funkční vztahy a nedochází k naplnění dalších základních lidských potřeb, prožívá dítě chronický stres, který má zásadní negativní dopad na jeho psychické zdraví i na vzdělávání a vztahy ve škole.** Podpora dítěte bude v tomto případě vyžadovat **dlouhodobou mezioborovou spolupráci**.

3.3 Příčiny v prostředí mimo rodinu a školu

Do této skupiny patří nejčastěji **vliv skupiny vrstevníků mimo školu** a **nepřiměřené nároky na výkon dítěte v mimoškolních aktivitách** (např. sportu, umělecké tvorbě).

Vliv vrstevnické skupiny roste s věkem žáka, významu nabývá na druhém stupni základní školy a na střední škole.

V řešení hraje významnou roli kvalita prostředí a způsobu trávení volného času dítěte, který by měl zahrnovat prostor pro vlastní zájmy a relaxaci.

3.4 Příčiny spojené s individuálními dispozicemi žáka

Do této kategorie spadají nejčastěji **poruchy pozornosti a aktivity známé jako syndrom ADHD** a další **poruchy chování a emocí** s obvyklým nástupem v dětství a dospívání. Jedná se o individuální dispozice centrální nervové soustavy s dopadem do vyvíjecí se osobnosti dítěte. Obecně lze říci, že tyto dispozice má každé dítě, některé z těchto dětí jsou však v důsledku těchto dispozic náchylnější ke vzniku duševního onemocnění, např. v situacích, kdy je dítě vystaveno intenzivnímu stresoru nebo kombinaci stresorů. Statistická data ukazují, že přibližně **10 až 15 procent dětí v době docházky do základní školy potřebuje odbornou pomoc** (od individuálních a rodinných terapií přes krizové intervence a v krajních případech až po specializované pedopsychiatrické služby). Věková hranice rozvoje duševních poruch se posouvá do stále nižšího věku. **Protože děti tráví významnou část dne ve škole, lze v ní účinně realizovat opatření směřující k podpoře dětského duševního zdraví.** Sociální faktory totiž mohou působit jako ochrana před rozvojem genetických predispozic k určitým typům duševních onemocnění (např. depresi). **A naopak, chronický stres zažívaný ve školním prostředí může působit jako spouštěč duševního onemocnění.**

Je důležité zdůraznit, že **náročné chování spojené s jedním prostředím může mít** (a většinou mívá) **dopad i do dalších prostředí.** Přesto je **důležité zjistit primární příčinu** či příčiny, protože jedině tak je možné zvolit efektivní intervenci, zejména pokud je třeba zapojit odborníky z oblasti zdravotní a sociální.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '4' with a black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

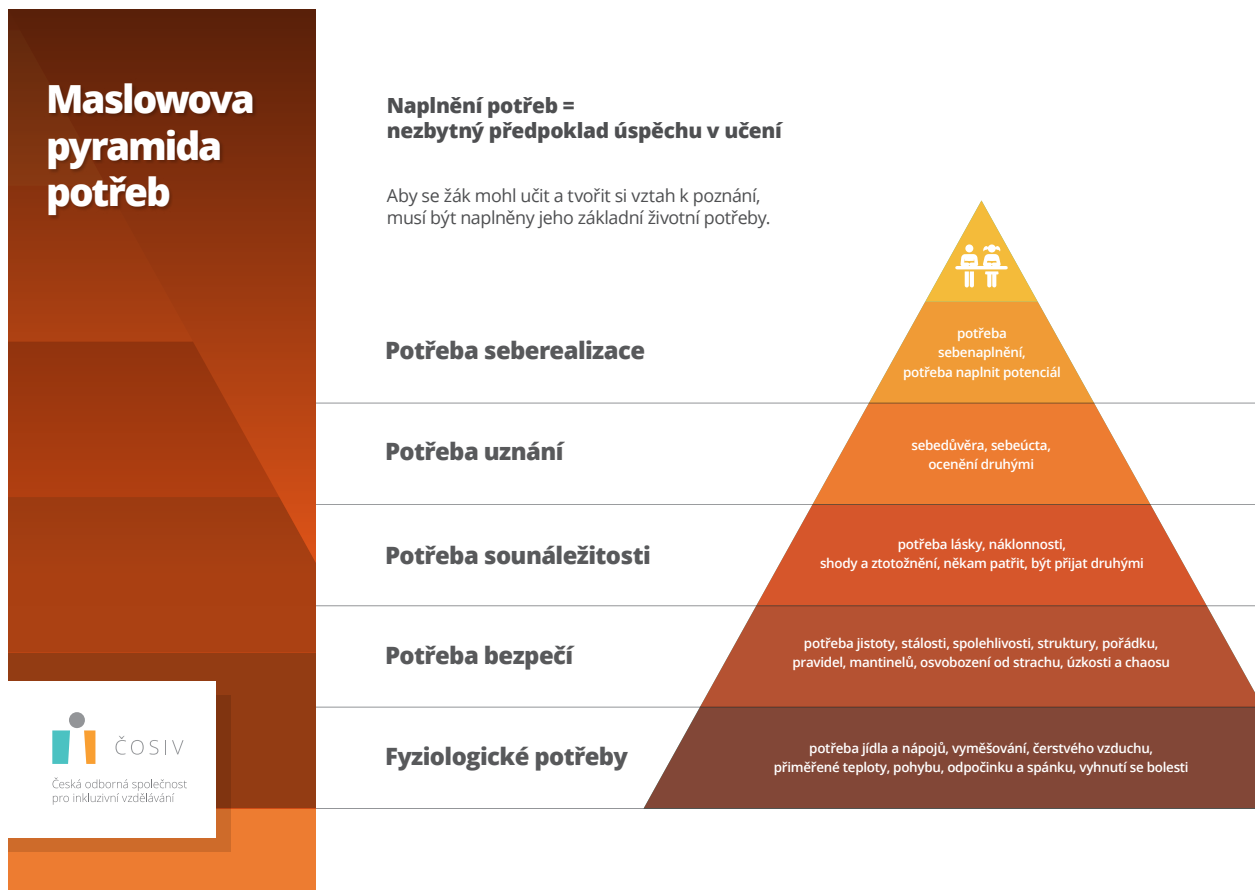
4

Základní potřeby dětí a důsledky jejich nenaplňování v rodinném a školním prostředí

4 ZÁKLADNÍ POTŘEBY DĚTÍ A DŮSLEDKY JEJICH NENAPLNĚNÍ V RODINNÉM A ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Přestože příčiny náročného chování mohou pramenit z různých prostředí, potřeby dětí jsou v těchto prostředích identické. Potřeba naplnění základních lidských potřeb je vlastní všem lidem. Tato skutečnost je klíčovým východiskem pro podporu duševního zdraví dětí ve škole. Stres, který nenaplnění základních lidských potřeb působí, má na děti z důvodu jejich vyvíjející se psychiky výrazně negativnější dopad než na dospělé.

Lidské potřeby hierarchizoval Abraham Harold Maslow do následující pyramidy:



Dlouhodobé či opakované prožívání nenaplnění základních potřeb v raném věku způsobuje vývojové trauma, které je z pohledu realizované intervence to nejnáročnější.

Je-li škola prostředím, které dítěti dává jistotu, je strukturované a předvídatelné, nabízí přijetí, uznání a úctu ze strany spolužáků i vyučujících, vytváří vhodné podmínky pro učení všech dětí, i těch, jejichž základní potřeby nejsou naplňovány v prostředí rodiny.

A naopak, je-li škola prostředím, jež některé z uvedených potřeb nenaplnjuje, způsobuje stres, který může vyvolat náročné chování i u dětí, jejichž základní potřeby v rodinném prostředí naplňovány jsou.

5

Náročné chování a naplňování základních potřeb

5 NÁROČNÉ CHOVÁNÍ A NAPLŇOVÁNÍ ZÁKLADNÍCH POTŘEB

V následujících podkapitolách si představíme výzkumně ověřené přístupy k náročnému chování dětí, které spojují náročné chování s (ne)naplňováním základních a vývojových potřeb.

Všechny zde uvedené přístupy vycházejí z předpokladu, že děti se v dané situaci chovají, jak nejlépe mohou – jak jim dovolují vnější okolnosti, předchozí zkušenosti a schopnosti a dovednosti, které aktuálně mají.

V textu budou představeny následující přístupy:

- **Náročné chování jako reakce na stres** – stres spojený s nenaplňováním potřeb se projevuje v chování dítěte (vychází z Neurosequential Model of Therapeutics and Education).
- **Náročné chování jako prostředek naplnění potřeby** – náročné chování není samo o sobě cílem, jeho cílem je naplnění určité funkce (vychází z Funkční analýzy chování, která je součástí tříúrovňového systému pozitivní podpory očekávaného chování dětí Positive Behavioral Intervention and Supports – PBIS).
- **Náročné chování jako důsledek deficitů v sociálně-emočních dovednostech** – náročné chování je důsledkem nerozvinutí schopností a dovedností, které dítěti umožňují seberegulaci a funkční navazování vztahů v souladu s jeho věkem a úrovní kognitivních funkcí (vychází ze Social-Emotional Learning).

5.1 Stres jako spouštěč náročného chování

Jak bylo uvedeno výše, **nenaplňování základních životních potřeb působí stres**. Stres v důsledku **hormonální reakce spouští některou z obranných reakcí – únik, útok** (aktivizující formy) **a strnutí**, kdy je naopak vyvolán útlum organismu, protože nelze uniknout ani útočit. Aktivizující formy reakce (únik a útok) jsou typičtější pro chlapce, strnutí se častěji vyskytuje u dívek nebo u dětí, které zažily, že jim aktivizující formy obranné reakce nepomohly. Je důležité si uvědomit, že se jedná o celkové reakce organismu – je ovlivněn dech, puls, průtok krve v těle. Dítě nemůže jejich spuštění ovlivnit vůlí. Řídí je systém reakce na stres, který je lokalizován v nejstarší části mozku – mozkovém kmeni, jehož fungování nelze ovlivnit volným úsilím.



Nenaplňování základních potřeb dítěte v rodině, ve škole nebo mimo ni, působí dítěti výrazný stres. Silný nebo chronický stres způsobuje obrannou reakci organismu.



Specifickou skupinou dětí jsou **děti traumatizované**. U těchto dětí dochází často k neadekvátním reakcím na, z našeho pohledu, běžné podněty, protože tyto děti:

- mají zcitlivělý systém reakce na stres (i drobný podnět vyvolá silnou odezvu),
- podněty jim něčím připomínají traumatickou zkušenost.

Např. zakřičení učitele může mozek traumatizovaného dítěte vyhodnotit jako nebezpečí, protože má zkušenost, že v raném dětství po křiku jednoho z rodičů často následovalo bití. Automaticky pak spustí systém silné stresové reakce, která je mimo jeho volní kontrolu.

Spuštění obranných reakcí se nelze bránit vůlí ani v situacích, kdy ohrožení není reálné, proces je neuvědomovaný. Organismus dítěte reaguje na situaci jako na reálné ohrožení a směřuje k jedinému cíli, kterým je přežití. **Dítě v takové situaci nevnímá obsah verbálních sdělení, reaguje pouze na emoce, kterými pedagog verbální sdělení doprovází.** Ty mohou buď pocit ohrožení posilovat, nebo naopak snižovat. Cílem pedagogického úsilí je v této situaci **podpora zklidnění dítěte**, viz níže v textu věnovaném podpoře seberegulace dětí.

Nejdůležitějším a prvním krokem v účinném přístupu k náročnému chování je akceptace skutečnosti, že děti se chovají, jak nejlépe v dané situaci mohou. Pro dítě je velmi náročné být v konfliktu se svým okolím. Pokud by se mohlo chovat jinak, chovalo by se jinak. To, že se dítě nedokáže chovat, jak je ve škole očekáváno, je způsobeno:

- aktuálním stavem aktivace stresové reakce,
- deficity v emočních a sociálních dovednostech.

5.1.1 Stav aktivace stresové reakce

Bruce Perry⁴ rozlišuje **pět stavů aktivace stresové reakce**, do kterých se můžeme dostat. Tento **stav zásadně ovlivňuje naše chování a schopnost využívat naše vyšší kognitivní a exekutivní funkce**. Náš stav se v průběhu dne proměňuje. Aktuální stav aktivace stresové reakce odpovídá na otázku, proč někdy dítě dokáže uposlechnout náš pokyn nebo pokračovat v zadané činnosti a jindy ne. Není to otázka vůle („včera se mu chtělo, tak pracoval, dneska se mu nechce“... „dneska mě schválně neposlouchá“...), ale toho, **zda má či nemá dítě v daný okamžik přístup ke všem svým schopnostem**. Míra stresu zásadně ovlivňuje to, čeho je či není náš mozek schopen. Jsme-li v klidu, dokážeme přemýšlet v abstraktních pojmech, dlouhodobě plánovat, dokončit i neoblíbenou činnost. Snadno si vybavujeme zapamatované informace. Když nás někdo napadne, utíkáme nebo bojujeme o život. Kdyby po nás v daný okamžik někdo chtěl říct známou definici nebo vypočítat příklad, nebudeme toho schopni. Nebudeme také rozmýšlet o tom, zda je lepší běžet do té, či jiné ulice, začneme utíkat. Hlavní funkcí mozku není myšlení, ale zajištění přežití. Systém reakce na stres řídí to, jaké části mozku budou v dané situaci fungovat. Ve stavu klidu funguje dobře mozková kůra, v případě extrémního ohrožení to bude jen mozkový kmen, který je zodpovědný za fyziologické funkce a reflexy.

Pět stavů aktivace stresové reakce a jejich vliv na vybrané funkce a schopnosti

STAV	Klid	Ostražitost	Znepokojení	Strach	Zděšení
PULS	70–90	90–100	101–110	111–135	136–160
POJEM O ČASE	budoucnost	dny/hodiny	hodiny/minuty	minuty/sekundy	ztráta pojmu o čase
FUNKČNÍ IQ	110–100	100–90	90–80	80–70	70–60
KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI	abstraktní	konkrétní	emoční	reaktivní	reflexivní

Zpracováno podle Bruce Perry; Copyright B. D. Perry, 2007–2019

1. KLID

Ve stavu klidu **není systém reakce na stres aktivován**. Pozornost člověka je zaměřena dovnitř. Cítíme se být v bezpečí, můžeme přemýšlet, vnímat souvislosti, dlouhodobě plánovat a uvažovat v abstraktních pojmech. Funkční IQ je na osobním maximu. V tomto stavu se problémy v chování nevyskytují. Tohoto stavu obvykle dosahujeme v prostředí, kde se cítíme zcela bezpečně, o samotě nebo v blízkosti osoby, se kterou máme blízký vztah.

2. OSTRAŽITOST

V tomto stavu je **systém reakce na stres již lehce aktivován**. Pozornost je obrácena vůči okolí, vnímáme, co říkají a dělají druzí, zároveň zůstáváme ještě klidní, cítíme se v relativním bezpečí. Naše funkční IQ je o něco nižší, ale mozková kůra funguje, můžeme se učit, ukládat a vyvolávat informace z paměti. Ve škole je žádoucí, aby děti byly převážně v tomto stavu, protože je třeba, aby vnímaly a reagovaly na to, co se děje kolem nich. Problémy v chování se vyskytují zřídka a jsou méně výrazné, většinou ve formě mírného odporu nebo verbálního vymezování se vůči povinnostem („už zase“... „a proč to mám dělat“... „mně se nechce“...).

3. ZNEPOKOJENÍ

V tomto stavu je **systém reakce na stres středně aktivován**. Začínáme pociťovat ztrátu bezpečí a kontroly, začínáme pociťovat stres. Funkční IQ se snižuje, je negativně ovlivněno učení a vyvolávání naučených informací z paměti. U dětí (zejména mladších) již v tomto stavu mohou být funkce mozkové kůry zcela odpojeny – schopnost učit se a vyvolávat naučené informace z paměti je kvůli tomu zcela potlačena. Problémy v chování jsou nejčastěji ve formě odporu či vzdoru, neplnění zadané práce (dítě si nenachystá pomůcky, schová sešit) nebo manifestace falešných potřeb ve snaze uniknout činnosti (odchod na záchod...).

⁴ Dětský psychiatr Bruce Perry, M.D., Ph.D., z Child Trauma Academy (USA) je autorem konceptu Neurosequential Model of Therapeutics – přístupu k traumatizovaným dětem založeném na poznatcích o vývoji a fungování lidského mozku a konceptu Neurosequential Model of Education, který se zaměřuje na uplatnění těchto poznatků ve vzdělávání dětí a mladých lidí.

4. STRACH

V tomto stavu je již **systém reakce na stres silně aktivován**. Pociťujeme ztrátu kontroly a bezpečí, začíná se aktivovat boj o přežití. Funkční IQ je nízké, dochází k odpojení funkcí mozkové kůry, nemůže docházet k učení. Vnímání času se omezuje na minuty až vteřiny, nedochází k plánování ani k promyšlení reakcí. Bezprostředně reagujeme na podněty, které přicházejí. Projevy v chování jsou obvykle vzdor a odmítání spolupráce, útek, odpojení od reality nebo apatie (dítě leží na lavici a nereaguje na pokyny). Může se přidávat i agrese, sebepoškozování nebo ničení majetku.

5. ZDĚŠENÍ

Systém reakce na stres je aktivován na maximum. Nacházíme se ve stavu boje o přežití, ve kterém jsme jen sami za sebe. Zcela ztrácíme pojem o čase, reakce jsou reflexivní s jediným cílem – přežít. **Přestáváme vnímat to, co říkají nebo dělají druzí, reagujeme na bezprostřední podněty jako na ohrožení.** V chování je typická agrese nebo odpojení těla a mysli (nejzazší forma strnutí).

Stavy se v průběhu dne proměňují v závislosti na tom, jak bezpečně se v daný okamžik cítíme a do jaké míry máme to, co se nám děje, pod kontrolou. Čím menší pocit bezpečí a kontroly pociťujeme, tím vyšší úrovně aktivace stresové reakce dosahuje. Dítě se může cítit v klidu doma, být ostražitě při výkladu učitele, do stavu znepokojení se dostává v situaci, kdy má vyřešit složitý úkol, ale neví jak. Když máme dobře rozvinutou schopnost seberegulace a dobré vztahové zázemí, do stavu zděšení se jindy než ve výjimečných situacích nedostáváme. K řešení situace využijeme vlastní znalosti (regulace rozumem – shora dolů) nebo pomoci druhých (regulace vztahem), viz níže.

Traumatizované děti nebo dospělí se do stavu zděšení dostávají velmi snadno, a to i v situacích, které nejsou reálným ohrožením. Je to způsobeno tím, že kvůli dlouhodobému vystavení nadměrnému stresu mají zcitlivělý systém reakce na stres. Mírný stres v malých dávkách s podporou od blízké osoby způsobuje větší odolnost vůči stresu. Silný, dlouhotrvající stres bez emoční podpory blízké osoby způsobuje zcitlivění vůči stresu. Reakci zcitlivělého člověka na stres lze přirovnat k alergické reakci – malé množství stresu vyvolá silnou odezvu.

Pokud člověk zažije vývojové trauma, jeho systém reakce na stres je zcitlivělý a má velmi nízkou schopnost seberegulace, výsledkem je, že:

- Klid ztrácí i v důsledku **daleko menšího stresu** než ostatní.
- Silná stresová reakce se rozvíjí i v situacích, **které nejsou nebezpečné** (obtížný úkol, zvýšený hlas učitele při zadání pokynu vyvolá stav strachu nebo zděšení).
- Jeho reakce na stres eskaluje **daleko rychleji** než u ostatních (v řádu vteřin).
- Na zklidnění potřebuje **daleko více času** a proces je náročnější.
- Má mnohem větší problém dostat se do stavu, který odpovídá situaci.

Praktické tipy, jak ve školním prostředí pomoci dětem, které prošly traumatem nebo prožívají akutní trauma, najdete v následujících infografikách: <https://www.podporainkluze.cz/material/infografiky-trauma/>

Více informací o přístupu k traumatizovaným dětem se učitelé mohou dozvědět např. v publikacích Budování citového pouta, Jak probouzet lásku v hluboce traumatizovaných dětech⁵, Chlapec, kterého chovali jako psa⁶, Trauma očima dítěte. Probouzení obyčejného zázraku léčení⁷, Trauma v dětství a adolescenci – Průvodce pro pedagogy⁸.

⁵ Hughes D. A., Praha: Institut fyziologické socializace, 2017.

⁶ Bruce Perry, Maia Szalavitz, Praha: Portál, 2016.

⁷ Levine, Peter A., Klineová M., Praha: Maitrea, 2012.

⁸ Tým autorů, NÚDZ, 2017 – volně ke stažení <https://www.nudz.cz/files/pdf/publikace-trauma.pdf>.

5.1.2 Podpora seberegulace dětí

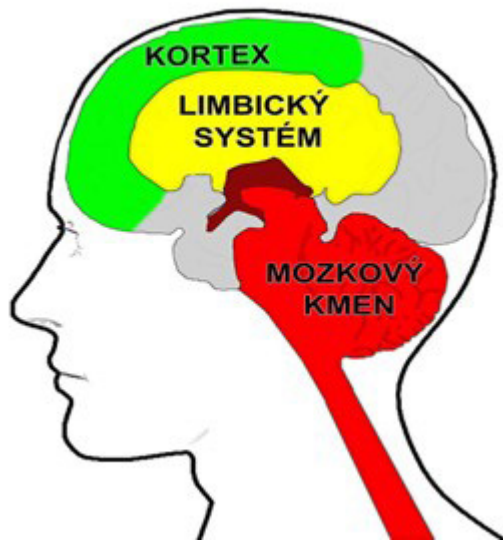
Díky (sebe)regulaci se **náš stav přizpůsobuje situaci, ve které se nacházíme**. Pokud jsme v bezpečí, nacházíme se ve stavu klidu nebo ostražitosti, pokud nás něco přímo ohrožuje, reagujeme stavem strachu, v extrémních případech stavem zděšení.

Člověk se se schopností seberegulace nerodí, v průběhu dětství se naučí seberegulovat díky regulaci ze strany pečujících osob. K tomu, abychom se naučili sami sebe zvládat zdravým způsobem, **potřebujeme pečující osobu, která reaguje adekvátně na naše potřeby** (má k nám láskyplný, pečující vztah).

Pečující osoba, která řeší existenční problémy, má problém s alkoholem, drogami, psychické onemocnění, zažila vývojové trauma, nedokáže na potřeby dítěte adekvátně reagovat. Dítě takové osoby se naučí regulovat samo, často však nevhodným způsobem (přejídáním, nadměrnou konzumací sladkostí, užíváním drog, sebepoškozováním, kompulzivními rituály, závislostním užíváním mobilního telefonu nebo počítače...).

Existují **tři druhy regulace**, každý z nich reaguje na jinou část mozku.

Tři klíčové části mozku ve vztahu k seberegulaci (Zdroj: ČOSIV, 2019)



Ve vztahu k fungování mozku a seberegulaci je důležité rozlišovat jeho tři části – mozkový kmen, limbický systém a mozkovou kůru (neokortex).

Mozkový kmen – vývojově nejstarší část mozku, řídí všechny fyziologické funkce a procesy v těle (krevní oběh, dýchání, spánek, reflexy...), sídlí zde systém reakce na stres, jeho fungování je zcela automatické.

Limbický systém – je spojen s emocemi a schopností navazovat a udržovat vztahy s druhými.

Mozková kůra (neokortex) – zodpovídá za kognitivní a exekutivní funkce (myšlení, plánování, řízení vlastní činnosti, volní úsilí...).

S rostoucí mírou aktivace systému reakce na stres ztrácíme nejprve přístup k funkcím mozkové kůry, v případě extrémní aktivace (ve stavu zděšení) nemáme již přístup ani k limbickému systému. V tomto stavu tak ke zklidnění nepomáhá ani emoční podpora od blízké osoby.

Př. Na školním výletě žáci společně s učitelkou vystoupali po strmých schodech na rozhlednu. Jedna žákyně, která se velmi bála výšek, se během sestupu dostala do stavu zděšení a její reakcí byla paralýza – nemohla se hnout, jen se křečovitě držela zábradlí. Nepomohlo povzbuzování od nejlepší kamarádky ani slovní uklidňování učitelky, žákyně je vůbec nevnímala. Ve stavu maximální aktivace stresové reakce totiž ochabují svaly v uších a člověk přestává slyšet. Pomohlo až to, že jí jeden spolužák nohu po noze začal posouvat po schodech směrem dolů a druhý jí pomáhal s přehmatáváním rukou na zábradlí. Na dívku nemluvili, jen jí pomáhali v pohybu, kterého sama v daný okamžik nebyla schopná. Takto se všichni dostali dolů.

Uvedený příklad ilustruje, že funkčnost použitého způsobu regulace je odvislá od stavu, ve kterém se konkrétní jedinec, ať už dítě, nebo dospělý, nachází.

Regulace rozumem (shora dolů)

Změnu stavu (zklidnění) umožňuje fungování mozkové kůry. **Rozum potlačuje podněty přicházející z limbického systému a mozkového kmene.** Velmi však záleží na stavu aktivace systému reakce na stres. Rozumem řízená regulace staví na slovních pokynech a argumentech („*přestaň to dělat, ruší to spolužáky*“). Je to nejnáročnější způsob regulace, který se **při zvýšené aktivaci systému reakce na stres zablokuje jako první**. U dětí funguje ve stavu klidu a ostražitosti, u dospělých i ve stavu znepokojení. U dětí bývají již ve stavu znepokojení částečně nebo zcela zablokované funkce mozkové kůry, proto jim ke zklidnění nepomáhá, když jim říkáme, co mají nebo nemají dělat a proč. **Nepomáhá ani klidný hlas, kterým pokyny sdělujeme.** Pokračováním ve slovním usměrňování dosáhneme namísto zklidnění dítěte pravého opaku – zvýšení aktivace jeho systému reakce na stres a změnu stavu (strach), který již mohou provázet prvky agrese nebo útěk.

Příklad: Tomáš od první vyučovací hodiny projevoval zvýšený neklid, kýval se na židli, vykřikoval a při samostatném čtení klepal tužkou do stolu. Paní učitelka si toho všimla a zprvu vlídně Tomáše napomínala. „Sed' klidně, abys mohl dobře pracovat“ ... „neklepej tou tužkou, Aničku to ruší, nemůže se soustředit na to, co čte“ ... „počkej, až tě vyvolám“. Tomáš se ale nezklidňoval, naopak jeho neklid sílil. Paní učitelka již na něj přestávala mluvit vlídným hlasem, ale nekřičela, spíše odevzdaně opakovala, co má nebo nemá Tomáš dělat. Situace vyvrcholila při práci v lavici, kdy měl společně s Aničkou vyplnit pracovní list. Anička mu řekla, že by ho neměl vyplňovat tužkou, ale propiskou, načež Tomáš pracovní list zmačkal a zvedl se k odchodu ze třídy.

Dospělí mají oproti dětem lépe rozvinutou schopnost regulace rozumem a dokážou ji efektivně využívat i ve stavu většího rozrušení (ve stavu znepokojení). **Děti však dokážou na tento způsob regulace reagovat pouze ve stavu klidu nebo ostražitosti.** Při vyšší míře aktivace systému stresové reakce již funkční není, naopak vede k většímu rozrušení. Přesto je tento způsob regulace neklidných dětí tím nejčastějším, se kterým se ve školách setkáváme.

Doporučení

- Regulaci rozumem je vhodné **využívat, když jsou děti v klidu** nebo jen verbálně projevují nechuť k činnosti („*mně se nechce*“).
- Pokyny a požadavky zdůvodňujeme.
- Snažíme se argumentovat tak, aby to dětem bylo blízké a skutečně rozuměly tomu, proč danou věc mají nebo nemají dělat – v čem to bude prospěšné jim nebo druhým lidem... „*Když si poslechněš zadání až do konce, budeš mít všechny potřebné informace pro to, abys úkol zvládl udělat.*“ ... „*Rozumím tomu, že potřebuješ mít něco v ruce, aby se ti lépe pracovalo. Jirka se ale kvůli tukaní tužky o stůl nemůže soustředit na svoji práci. Zkus si vybrat jinou věc, která by pomohla tobě i Jirkovi, aby se vám oběma lépe učilo.*“
- Používáme klidný, povzbuzující hlas.

Regulace vztahem

Regulace vztahem působí na limbický systém. Druhý člověk, který je sám klidný a se kterým se cítíme v bezpečí, nás dokáže zklidnit. Díky existenci tzv. zrcadlových neuronů **náš mozek zrcadlí emoci druhého člověka.** Rozrušený dospělý dokáže rozrušit klidné dítě a naopak klidný dospělý dokáže zklidnit rozrušené dítě. Není přitom podstatné, co dítěti říká, ale jak to říká. **V regulaci vztahem hraje nejvýznamnější roli neverbální komunikace** – mimika obličeje, gesta, postavení těla. To vše náš mozek vnímá a vyhodnocuje, zda je osoba, se kterou jsme v kontaktu, ohrožením, nebo ne.

Při regulaci vztahem tedy není podstatné, CO říkáme, ale JAK to říkáme. Klíčový je přitom výraz ve tváři. Přátelský výraz ve tváři spouští uvolnění hormonů a dalších látek, které snižují stres a úzkost. Již

soustředěný výraz spouští uvolňování adrenalinu, noradrenalinu a kortizolu, které stres a úzkost zvyšují. Je tedy velice důležité uvědomit si, jak se na děti ve třídě tváříme.

Príklad: V jednom dětském psychiatrickém centru, kde se věnují dětem se závažnými projevy agresivity, jsou všichni zaměstnanci včetně údržbářů a kuchařek proškoleni v tom, jak se tvářit v kontaktu s dětmi (i když je třeba jen míjejí na chodbě). Všichni mají měkký, přátelský výraz ve tváři, aby nezvyšovali aktivaci systému stresové reakce dětí. Plošné zavedení tohoto pravidla velmi napomohlo snížení počtu incidentů mezi pracovníky centra a jejich dětskými klienty, kterým bylo téměř ve všech případech ubližováno v raném dětství a pouhý náhodný kontakt s dospělou osobou tak jejich mozek vyhodnocoval jako ohrožení.

Jak bylo uvedeno výše, stresovou reakci aktivuje již soustředěný výraz v obličeji. I zamyšlení učitele spojené s mírným nakrčením čela může v citlivějších dětech vyvolat pocit ohrožení. **Jemný, pozitivní nebo neutrální výraz (přátelská tvář) navozuje u dětí pocit bezpečí**, snižuje intenzitu stresové reakce. Soustředěný nebo rozčilený výraz dospělého mění stav dítěte směrem k větší aktivaci stresové reakce.

Když jsme ve stresu (od stavu znepokojení výše), jsme při interpretaci výrazu obličeje a řeči těla jiných lidí náchylnější ke zkratkovým závěrům. **Vidíme ohrožení i tam, kde ve skutečnosti není.** Rozrušený dospělý může rychlý pohyb ruky dítěte vnímat jako ohrožení (chce mě uhodit) a stejně tak může rozrušené dítě vnímat jako ohrožení rychlé přiblížení dospělého.

Děti s vývojovým traumatem mají celkový problém s interpretací nuancí výrazu obličeje – zamyšlený výraz mohou interpretovat jako rozčilení, které vnímají jako nebezpečí, a začnou se bránit.

Děti a dospělí s vývojovým traumatem se nenaučili správně číst emoce druhých, protože jim v tom v raném dětství nikdo nepomohl. Tyto děti jsou tedy na neverbální komunikaci nesmírně citlivé a jejich mozek „preventivně“ vyhledává veškeré signály, které by mohly značit blížící se nebezpečí.

Pocit'uje-li dospělý v přítomnosti dítěte strach, posiluje tím strach dítěte. Dítě podvědomě chce, abychom ho chránili, když cítí, že z něj máme strach, když cítí, že z něj máme strach, dostává se samo do stavu strachu a zděšení, tedy do stavů, které jsou již provázeny silnými obrannými reakcemi projevujícími se agresivním chováním. Proto **děti vykazují více projevů agresivity vůči dospělým, kteří se jich bojí.**

Doporučení

- Abychom dokázali zklidnit dítě, **musíme být nejprve sami klidní.**
- Je vhodné si osvojit techniky, které nám průběžně pomáhají ke zklidnění. Ve třídě to může být např. opakovaný prodloužený výdech spojený s pohledem z okna, manipulace s antistresovou pomůckou, krátké relaxační cvičení společně s dětmi zahrnující prvky jógy nebo mindfulness. Děláme si v průběhu dne krátké pauzy (5 minut čtyřikrát až pětkrát denně), při kterých se nevystavujeme žádným dalším informacím. Potřebnou regeneraci nepřinese, když se o této přestávce budeme dívat do telefonu nebo počítače. Sedneme si a na chvíli zavřeme oči. Někoho dokáže zklidnit poslech klidné hudby nebo opláchnutí obličeje. Při pobytu mimo třídu využíváme k seberegulaci pohyb – procházka po chodbě, chůze do schodů.
- **Jen učitel, který vědomě pečuje o své potřeby a svůj stav klidu, dokáže regulovat neklidné děti.**
- Když se dítěte bojíme, přivoláme co nejrychleji jiného dospělého, který díky svému stavu dokáže dítě zklidnit. Přivolání dospělého, který se dítěte také bojí nebo je rozčilený, zklidnění dítěte nepomůže.
- Dáváme si **velký pozor na řeč těla** a na to, jak sedíme/stojíme/pohybujeme se v blízkosti dítěte – naše tělo může dítěti sdělovat něco jiného než naše slova. V blízkosti neklidného dítěte negestikulujeme rychle rukama, při komunikaci s ním se nad něj nenakláníme shora, v bezpečné vzdálenosti k němu předřepneme tak, abychom s ním měli oči ve stejné úrovni nebo níže.
- Pokud to dítě snáší, využíváme v regulaci vztahem **dotyk** – např. pohlazení po rameni.
- Když dítě odmítá práci, klidně mu nabídneme **pomoc** s prvním krokem.

- Dáváme najevo víru ve schopnosti dítěte a nabízíme podporu, pokud bude třeba („věřím, že to zvládneš, když budeš potřebovat s něčím pomoci, dej mi vědět a já ti rád/a pomůžu“).
- V komunikaci s dítětem vždy dbáme na **podporu jeho lidské důstojnosti** (i v situacích, kdy dítě udělalo něco v rozporu s pravidly). Pokud budeme dítě ponižovat nebo znevažovat, nebude se s námi cítit v bezpečí a pouhá naše přítomnost bude zvyšovat míru aktivace jeho systému reakce na stres.
- Regulace vztahem obvykle pomáhá ke zklidnění ve stavu ostražitosti, znepokojení a u většiny dětí může do určité míry fungovat i ve stavu strachu.
- Děti s vývojovým traumatem mají se vztahy problém, často je třeba hledat optimální způsob a intenzitu kontaktu, který pomůže dítěti ke zklidnění. Příliš blízký kontakt může v dítěti vyvolávat obranné reakce. Je vhodné, aby v rozrušení traumatizované dítě podporovala pokud možno jedna osoba, které se podařilo k dítěti emocionálně přiblížit.
- **Dítě ve stavech extrémního strachu a zděšení již na regulaci vztahem nereaguje.** Ve stavu zděšení může být snaha o navázání blízkého kontaktu naopak kontraproduktivní, protože přiblížení dospělého nebo vrstevníka může vyvolat pocit ohrožení a dítě se začne bránit (agresí nebo únikem). Ve stavech extrémní aktivace je **nejlepší volbou senzomotorická regulace** – regulace pohybem a prostřednictvím smyslových senzorů v kůži.

Senzomotorická regulace

Senzomotorická regulace je **regulace pohybem (stimulací proprioceptorů) a stimulací smyslových receptorů kůže či jazyka**. Tento způsob regulace **působí na mozkový kmen**. Mozkovým kmenem procházejí veškeré signály ze smyslových receptorů. Mozkový kmen řídí systém reakce na stres a neustále vyhodnocuje veškeré signály přicházející z vnitřního prostředí těla i zvnějšku. Identifikuje možná ohrožení, na která reaguje aktivací reakce na stres. Tu mohou vyvolávat nejen podněty zvnějšku, ale i zevnitř těla – nízká hladina cukru v krvi, nedostatek kyslíku v místnosti, přehřátí, pocit zimy – a také z mysli (vzpomínky na negativní zážitky, obavy z jejich opakování).

Příklad: Chlapec ve třetí třídě se často nesoustředil na práci, v závěru vyučovacího dne polehával na lavici a velmi často si žádal odchod na záchod. Třídní učitelka se rozhodla, že mu to přestane povolovat. Chlapec reagoval výbuchem vzteku a ze třídy utekl na chodbu. Učitelka si s ním další den sedla a zeptala se ho, proč potřebuje tolik chodit na záchod. Chlapec jí řekl, že mu je ve třídě horko a má pocit, že nemůže dýchat. Cesta na záchod mu dělá dobře, protože se zchladí a lépe se mu dýchá, někdy si na záchodě omývá obličej studenou vodou. Paní učitelka od toho dne začala pravidelně větrat (i v zimě) a žáka posadila blíže oknu, v zimě u jeho místa ztlumila topení. Domluvili se, že pokud by mu bylo i přesto horko, může se projít po chodbě. Chlapcovo soustředění a aktivita ve výuce se výrazně zlepšily, možnost odejít ze třídy už využíval jen výjimečně. Učitelka si všimla, že díky pravidelnému větrání se zvedla pozornost celé třídy.

Základním prvkem senzomotorické regulace ve škole je **zajištění dostatečného pohybu a umožnění manipulace s antistresovými pomůckami**.

Všichni žáci by měli mít k dispozici pomůcky k zajištění optimálního způsobu naplnění potřeby pohybu a **stimulace receptorů na dlaních ruky**, popř. na kůži paží. Jedná se např. o různé mačkácí nebo masážní míčky, natahovací gumy, plastelínu, kinetický písek atd. Je vhodné mít k dispozici různorodé pomůcky, co se tvrdosti a intenzity stimulace týče (např. mačkácí míčky různé tvrdosti).

Ukázka elastického kusu látky k zabalení, které dává pocit hranic těla a simuluje pocit objetí



Zdroj: ČOSIV, 2019

Další důležitou skupinou pomůcek jsou **pomůcky pro bezhlučný pohyb nohou a těla**. Zde mohou být užitečným pomocníkem podsedáky, které umožňují kývání tělem (dítě tuto potřebu naplňuje obvykle kýváním se na židli), a elastické gumy natažené mezi nohama židle nebo lavice, do kterých si žáci mohou zaklesnout nohy a houpat jimi.

Ukázka pomůcek k bezhlučnému pohybu nohou a těla



Zdroj: ČOSIV, 2019

Příklad: Do první třídy nastoupil velmi neklidný žák s diagnózou ADHD, který ostatní žáky často rušil svou potřebou pohybu. Houpal se na židli, často vstával ze svého pracovního místa a snažil se chodit nebo poskakovat. Nedokázal se dlouho soustředit na práci. Paní učitelka se rozhodla vyzkoušet využití gumy na židli žáka. Tyto gumy však nechala nainstalovat pro všechny ve třídě, aby i ostatní žáci měli možnost je využít. Od zavedení této pomůcky se zlepšilo soustředění celé třídy na zadanou činnost. Žáci se také výrazně zklidnili. Ke zlepšení došlo i u žáka s ADHD, četnost vyrušování ostatních se snížila.

Některé děti mají zvýšenou potřebu **stimulace v oblasti úst**, která se projevuje okusováním či cucáním psacího náčiní. Těmto žákům individuálně nabízíme pomůcky v podobě kousacích přívěsků nebo násadek na psací potřeby. Cílem je nabídnout bezpečné pomůcky k naplnění této potřeby, aby nedocházelo k případným zraněním v ústní dutině nebo spolknutí části tužky nebo pera. U starších dětí pomáhá nápojová lahev s brčkem nebo jiným zakončením umožňujícím sání.

Ukázka kousacího přívěsku



Zdroj: ČOSIV, 2019

Příklad: Ve škole při již zmiňovaném dětském psychiatrickém centru nabízejí dětem po příchodu do třídy žvýkací bonbón nebo žvýkačku. Děti, které pobývají v tomto centru, mají jen minimální schopnost seberegulace, proto je velmi rozruší i pouhý příchod do školy. Než začne samotná výuka, učitelé jim poskytnou čas a celou škálu pomůcek ke zklidnění prostřednictvím senzomotorické regulace včetně těch pro naplnění potřeby pohybu v oblasti úst. Začínat ihned s výukou by bylo kontraproduktivní, protože rozrušení dětí blokuje funkce jejich mozkové kůry a výuka by tak stejně žádný efekt neměla, naopak neklid dětí a s ním spojená agresivita by se ještě více stupňovaly.

Některé děti dokážou zklidnit **čichové podněty**. K tomuto účelu jsou využívány aromaterapeutické tyčinky. Je vhodné s dítětem vybrat vůni, která je mu příjemná, a tyčinku s touto vůní mu dát k dispozici.

Ukázka aromaterapeutických tyčinek



Zdroj: ČOSIV, 2019

Podpora senzomotorické regulace zahrnuje také **cílené zařazování pravidelných krátkých pohybových aktivit** ve výuce. Jedná se o několikaminutová cvičení, při kterých jsou aktivovány svaly paží a nohou. Pro podporu spolupráce mozkových hemisfér je vhodné zařadit cviky, které zahrnují tzv. křížové pohyby, např. dotýkání se levou rukou kolena pravé nohy (příklady třiminutového cvičení <https://www.youtube.com/watch?v=ALrdpsWYoJs>; <https://www.youtube.com/watch?v=etYhiq9hM8A> pro cvičení ve třídě). Tato cvičení je vhodné střídát s cvičeními dechovými, ve kterých je akcentován prodloužený výdech (výdech aktivuje parasympatický systém a vede ke zklidnění). Vhodné jsou různé prvky jógy nebo techniky mindfulness.

Jak bylo uvedeno výše, systém reakce na stres mohou aktivovat i vnitřní podněty signalizující diskomfort nebo ohrožení (pocit žízně, hladu, nedostatku čerstvého vzduchu, horka, zimy, přílišného hluku...). Důležité je tak **monitorovat a preventivně zajišťovat naplňování fyziologických potřeb dětí**. Dbáme na **pravidelné větrání**, a to i v zimních měsících. Nenecháváme děti ani sebe sedět v průvanu, větráme krátce, ale intenzivně. Na druhém stupni je třeba se domluvit, aby pravidelně větrali všichni učitelé, kteří v dané třídě učí. V některých školách mají žáci zakázáno sami otevírat okna o přestávkách, zajištění pravidelného větrání učitelé je tak jedinou možností, jak tuto potřebu naplnit. Je vhodné mít k dispozici **trvanlivé potraviny**, které je možné nabídnout dětem, jež zapoměly svačinu. Obzvláště u mladších dětí je velmi důležité hlídat **příjem tekutin**. Některé děti reagují na **hluk ve třídě**, proto je vhodné mít k dispozici tlumicí sluchátka, které si dítě může nasadit při samostatné práci. Aby zcela neztratilo přehled o dění ve třídě, je vhodné, aby ucho, které je na straně, z níž přichází méně hluku, mělo zakryté jen částečně. Diskrétnější variantou pro starší žáky jsou tlumicí ucpávky do ucha, jednu je vhodné nechat zastrčenou jen zčásti. Dítě citlivé na hluk posadíme blízko ke stěně. V místě, kde sedí, můžeme na stěnu dát molitanovou nebo látkovou nástěnku, která pohlcuje zvuk.

Příklad: Ve třetí třídě byl chlapec, který často (obzvláště v druhé polovině dne) křičel a vztekal se. Paní učitelka se ho snažila napomínat, ale situace se nezlepšovala. Požádala proto výchovnou poradkyni, aby se přišla na žáka podívat, protože bude nejspíše potřebovat vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Výchovná poradkyně si všimla, že ve třídě je celkově větší hluk. Všimla si také toho, že si chlapec zacpával uši, když vyplňoval pracovní list. Hluk ve třídě v druhé části dne sílil a chlapec vykazoval známky většího rozrušení. Když se hluk náhle ještě zvýšil, začal křičet. Výchovná poradkyně si uvědomila, že žák křikem reaguje na hluk, který sám ovlivnit nemůže – snaží se jej vlastním křikem přehlušit. Druhý den s chlapcem na toto téma promluvila, vyjádřila přitom porozumění tomu, že hluk může být velmi obtěžující. Chlapec jí její zjištění potvrdil. Hluk mu velmi vadí a rozčiluje ho. Přinesla mu ukázat ucpávky do uší a domluvila se s jeho maminkou, že mu vhodné ucpávky pořídí a bude je moct používat ve škole. S třídní učitelkou se domluvila, že chlapec bude moct ucpávky používat při samostatné práci. Třídní učitelka si s chlapcem domluvila signál (dotyk na rameno) pro zaměření pozornosti na poslech sebe nebo ostatních dětí. Několik ranních kruzů využila k diskuzi o tom, co komu pomáhá cítit se ve třídě dobře. Došlo i na hluk, více dětí sdělilo, že jim hluk ve třídě vadí. Domluvili se na pravidlech, jak budou hluk ve třídě regulovat. Shodli se na signálu – stoupnout si a zvednout ruku s dlaní symbolizující zavřený „zobáček“. Ten mohla použít paní učitelka i kdokoliv z žáků, úkolem ostatních bylo po jeho zaregistrování stoupnout si a ztichnout. Po zacvičení se signál osvědčil. Třída se ztišila. Paní učitelka se snažila vyjít vstříc i dalším potřebám dětí, které v rámci diskuze v ranních kruzích identifikovala.

Dětem, které mají zvýšenou potřebu senzomotorické regulace (často se jedná o děti s diagnózou ADHD nebo vývojovým traumatem), poskytujeme dostatek příležitostí k jejímu naplnění. Pečlivě sledujeme stav dítěte a v případě vyšší míry aktivace stresové reakce (dítě začíná projevovat mírnou formu náročného chování – odmítá práci, začíná se ošívát, vstává z lavice, začíná být apatické...) mu nabídneme **možnost uvolnění napětí procházkou** po třídě, chodbě nebo cestou na záchod. S dítětem se můžeme domluvit, že se na chodbě rychle projde nebo krátce si zacvičí a vrátí se do třídy. **Možnost využívání této formy podpory s dítětem domlouváme, když je v klidu**. Můžeme si s ním **dopředu smluvit signál**, který mu ukáže, že může odejít. Např. pootevřeme dveře na chodbu – dítě ví, že si může ulevit. Nemusíme nic říkat, dítě vidí, že může odejít, pokud potřebuje.

Důležité je zachytit signály včas, kdy ještě nedochází k závažným projevům náročného chování (agrese, útěk, odpojení). I v případě vysoké míry aktivace bude dítě potřebovat odejít ze třídy. Tím, že zakročíme včas, můžeme ovlivnit, co se před jeho odchodem stane, resp. nestane. Když dítěti umožníme krátkou úlevu

pohybem, můžeme předejít reakci spojené s agresí, která nastane, pokud ho budeme nutit setrvávat v lavici a tlačít na jeho kognitivní výkon („pokračuj v práci“, „dělej, co máš“, „mlč a soustřed' se“). Pokud se nepodaří včas předejít eskalaci náročného chování, měl by pedagog postupovat podle stanoveného krizového plánu školy a zajistit co nejbezpečnější řešení akutní situace, především bezpečí všech zúčastněných osob včetně samotného útočníka. V krizovém plánu by měly být doplněny také možnosti regulace náročného chování po zabezpečení situace postupně od senzomotorické regulace přes regulaci vztahem až po případnou regulaci rozumem podle aktuálního stavu dítěte na základě doporučení v tomto informačním materiálu.

Pokud má škola prostorové podmínky, je vhodné vybudovat **relaxační místnost** (místnost, kde se rozrušené děti mohou zklidnit). Místnost je třeba vybavit pomůckami k uvolnění napětí, které dítě nemůže snadno využít ke zranění sebe nebo doprovázející osoby. Vhodné jsou matrace, molitanové kostky, polštáře, gymnastické míče, zátěžová deka a boxovací pytel.

Ukázka vybavení relaxační místnosti



Zdroj: ČOSIV, 2019

Doporučení

- Pomůcky k podpoře senzomotorické regulace by měly být v dostatečném počtu **k dispozici všem dětem** na snadno dostupném místě.
- Pomůcky pravidelně kontrolujeme, zda nejsou poškozené tak, že by byly nějakým způsobem nebezpečné.
- Pomůcky pravidelně doplňujeme.
- Necháme děti nosit jejich vlastní pomůcky, na které jsou zvyklé z domova.
- Děti seznámíme se základním pravidlem jejich využití – **používáme je bezpečně a ohleduplně k sobě i druhým.**
- Při zavedení pomůcek jako plošného opatření ve třídě počítáme s fází **adaptace**. Děti se o ně nejprve budou zvýšeně zajímat a budou zkoušet, jak fungují. S touto fází počítáme, může se projevovat přechodně zvýšeným neklidem (adaptace na nové), tato fáze rychle odezní a děti pomůcky začnou využívat v souladu se svými potřebami a zavedenými pravidly, která si s dětmi průběžně připomínáme.
- Krátké pohybové přestávky zařazujeme průběžně ve vyučovacích hodinách, nenecháváme pohybové aktivity až na hlavní přestávku nebo hodiny tělocviku. **Řídíme se pravidlem krátce a často.**
- Ve třídách pravidelně **větráme. Řídíme se heslem „krátce, ale intenzivně“.**

- **Dětem, které mají zvýšenou potřebu senzomotorické regulace** (dětem s tzv. psychomotorickým neklidem), **poskytujeme dostatek podpory a příležitostí pro její naplnění i nad rámec toho, co je nabízeno zbytku třídy.**
- Pokud není k dispozici relaxační místnost, je vhodné **ve třídě vytvořit relaxační koutek**, kam se děti mohou na krátký čas uchýlit, když se potřebují zklidnit nebo si odpočinout. Tipy na to, jak relaxační koutek vybavit a využívat, jsou uvedeny např. zde: <https://www.podporainkluze.cz/material/vytvoreni-relaxacniho-mista-ve-tride-a-skole/>

Shrnutí kapitoly 5.1

Chování a schopnost učení zásadním způsobem ovlivňuje stav aktivace systému reakce na stres. Stejně dítě jeden den bez problémů plní pokyny učitele a druhý den těm samým pokynům vzdoruje. Systém reakce na stres sídlí v nejstarší části mozku, která není ovlivnitelná vůlí. Podle míry aktivace stresové reakce můžeme využívat **různé způsoby podpory seberegulace dětí, které se odvíjejí od toho, jakou část mozku mohou v daný okamžik k seberegulaci využít.** Čím je dítě rozrušenější, tím méně funguje regulace vysvětlováním (regulace rozumem). Ve stavu vyšší míry aktivace je vhodné využívat regulaci vztahem a při nejvyšší míře rozrušení senzomotorickou regulaci.

Všechny tři formy regulace využíváme v interakci s dětmi průběžně – preventivně, abychom u dětí předcházeli větší míře rozrušení spojené s náročným chováním. Existují děti, které potřebují intenzivní senzomotorickou regulaci. Bez poskytnutí vhodných pomůcek a příležitostí k pohybu budou tuto potřebu naplňovat způsobem, který bude rušit nebo omezovat ostatní děti i učitele. Pomůcky a příležitosti k pohybu ocení všechny děti (i dospělí), tyto děti se však bez nich nedokážou efektivně učit a fungovat ve třídě. **Preventivní přístup k podpoře seberegulace snižuje četnost situací vyžadujících fyzické omezení dítěte o 80 %.**

Každý učitel by měl sledovat stav dětí, které má před sebou, reagovat na signály, které značí zvýšenou aktivaci reakce na stres, a poskytovat dětem podporu seberegulace odpovídající jejich stavu.

Je důležité si uvědomovat, že se **stavy nás všech (dětí i dospělých) v průběhu dne proměňují v závislosti na tom, jak bezpečně se v daný okamžik cítíme a do jaké míry máme to, co se nám děje, pod kontrolou.** Čím menší pocit bezpečí a kontroly pocítíme, tím rozrušenější jsme. Když jsme sami rozrušení, nemůžeme zklidnit rozrušené dítě. Náš strach posiluje stres dítěte. Silnou stresovou reakci mohou vyvolávat i impulsy, které přicházejí z těla nebo mysli (např. pocit hladu, horka atd. nebo vzpomínka na traumatickou událost či silný negativní zážitek). Některé příčiny rozrušení dítěte tak nejsou na první pohled patrné, nicméně i je můžeme citlivým způsobem odhalit a vhodně na ně reagovat.

5.2 Pozitivní podpora chování ve škole zaměřená na naplňování potřeb a funkci chování – PBIS

Osvědčuje se, pokud škola k řešení náročného chování přistupuje systémově a realizuje podporu ve třech úrovních podle aktuálních potřeb dítěte (preventivní, zvýšená a intenzivní úroveň podpory). V kapitole je představen výzkumně ověřený přístup k prevenci a intervenci v oblasti chování dětí *Positive Behavioral Intervention and Supports*. V preventivní úrovni se zaměřuje na naplňování základních potřeb (zejména naplňování potřeby bezpečí a potřeby přijetí). V nejvyšší úrovni intervence pohlíží na chování jako prostředek dosažení určitého cíle – vychází z předpokladu o určité funkci chování – tou opět nejčastěji bývá naplnění některé ze základních potřeb a s tím související eliminace nepříjemných stavů spojených s vyšší aktivací stresové reakce. Pro snazší orientaci ve funkcích chování pro pedagogické účely je uplatňován postup funkční analýzy chování, která je popsána níže.

5.2.1 Úroveň 1 – Prevence

Jedná se o **systémový přístup k podpoře dětského duševního zdraví, který spočívá v naplňování základních potřeb všech dětí a vytváření podmínek pro učení očekávaného chování dětmi.** V této úrovni je významné systematické přijímání opatření směřujících k naplňování základních potřeb dětí i pedagogů.

Třístupňový systém podpory uplatňuje **mezinárodně využívaný systematický rámec podpory chování *Positive Behavioral Intervention and Supports***. PBIS využívá výzkumně ověřených preventivních a intervenčních postupů v podpoře chování dětí ve škole.

Podpora poskytovaná na úrovni 1 je směřována k proaktivní podpoře chování všech žáků školy a bývá dostačující pro dosažení žádoucího chování u zhruba 80–90 % žáků školy. **Pro zbývajících 10–20 % žáků je podpora úrovně 1 prospěšná, ale nikoliv dostačující, těmto žákům je nutné poskytnout intenzivnější podporu 2. nebo 3. úrovně** (viz níže). Po zajištění odpovídající úrovně podpory by měly být chování a celková situace dítěte vždy po 4–6 týdnech vyhodnoceny a při stabilním zlepšování chování (a případném řešení nevhodné situace) je možné podporu rozvolnit na nižší úroveň.

Příklad třídní matice chování

Na ZŠ Praha budujeme	Třídní pravidla	Třídní rutinní činnosti	
		Skupinová práce	Něco se mi děje
Zodpovědnost	<ul style="list-style-type: none"> • Soustředím se na práci • Omluvím se za svou chybu 	1. Odvedu svou část práce	1. Ukážu svůj "stop" signál 2. Zamyslím se, jak to zvládnout
Respekt k sobě a k druhým	<ul style="list-style-type: none"> • Poslouchám toho, kdo mluví • Hlásím se 	2. Poslouchám své spolužáky	3. Začnu slovem „Já“ a popíšu, jak se cítím
Bezpečí	<ul style="list-style-type: none"> • Nechávám dost prostoru druhým • Hlídám si své ruce a nohy 	3. Uklidím po sobě	4. Můžu jít do relaxačního koutku 5. Můžu požádat o pomoc

V základní úrovni zahrnuje rámec PBIS opatření zaměřená na **zajištění předvídatelnosti a jednotnosti v přístupech a očekáváních pedagogů, která přispívají k naplnění základní potřeby bezpečí**. Jedná se zejména o sjednocení postupů užívaných při rutinních činnostech, strukturování činností a uplatňování **tří (ZŠ) až pěti (SŠ) jednotných očekáváníí** směrem k chování dětí a zaměstnanců školy, kterými je dosažena jednotnost v přístupu k žádoucímu i nežádoucímu chování. Rutinní postupy by měly být sjednoceny, co se týče jejich průběhu i vyžadovaného a podporovaného chování při činnosti s nimi spojené. **Pozitivně a jasně formulovaná očekáváníí**, sloužící jako základní normy chování v dané škole, by měla být provázena srozumitelnou a snadno zapamatovatelnou prezentací směrem k dětem. Zásadní součástí preventivních aktivit je **praktický nácvik chování se všemi žáky školy**. Důležitou součástí nácviku očekávaného chování je i **zajištění porozumění tomu, proč je třeba očekávané chování uplatňovat** (co jejich dodržování všem ve škole přináší). Učení a nácvik očekávaného chování by měly probíhat v adaptačním období školního roku (září–říjen) a být součástí vzdělávacích aktivit všech dětí (např. formou projektového dne). Aktivita zaměřené na posílení očekávaného chování by měly být v pravidelných intervalech zařazovány **i v průběhu školního roku** a vždy při příchodu nového žáka do školy.

Děti musí očekáváním rozumět a chápat, proč se jimi mají řídit. Musí rozumět jejich obsahu a vědět, **jak konkrétně očekávané chování vypadá v různých prostředích školy** (třída, chodba, hřiště, jídelna, záchody) **a jak naopak nevypadá**. Očekáváníí dodržují děti i učitelé a je vhodné tato očekáváníí rozdělit do konkrétnějších pozitivně formulovaných pravidel pro obvyklé činnosti ve škole (např. příchod do školy, polední přestávky, přesun mezi učebnami...). Konkretizovaná očekáváníí děti **učíme přímo v daném prostředí** – názorně jim je předvedeme (názorné příklady by měly odpovídat věku a mohou je zábavnou formou prezentovat učitelé nebo v dalších letech například starší žáci školy, kteří již očekáváníí znají). Názorně předvedeme i to, jak očekávané chování obvykle nevypadá. Necháváme **děti očekávané chování předvést** (praktický nácvik). V průběhu školního roku očekávané chování s dětmi krátce prakticky **opakujeme**, především po skončení vícedenních prázdnin (vánočních, jarních). Celoškolní očekáváníí můžeme tematicky připomínat ve výuce (výtvarná činnost, slohová práce, báseň, kvíz...). **Za dodržování očekáváníí děti oceňujeme** (např. konkretizovaná pochvala vztažená k očekáváníí, bodový systém, samolepka...), čímž zvyšujeme pravděpodobnost, že očekáváníí budou dodržovat i nadále.

Stanovení celoškolních očekávání ve škole:

Celoškolní očekávání v chování jsou stanovena na základě **identifikace a sjednocení pravidel chování** pro pobyt a opakující se činnosti ve škole, které by měly získat formu **rutinních postupů** (jak se mají které činnosti konkrétně provádět). Jedná se zejména o příchody do školy, zahájení výuky, pobyt v odborných učebnách, v jídelně, chování při skupinových činnostech...

Pro všechna pravidla chování využívaná při rutinních činnostech na úrovni celé školy je **na základě konsensu všech aktérů školy včetně dětí definováno 3–5 nadřazených označení neboli očekávání**. Například shodneme-li se, že by děti při přecházení mezi učebnami neměly běhat, ve třídách by se neměly postrkovat a ve frontě na oběd předbíhat, můžeme ke zmíněným pravidlům přiřadit nadřazený pojem bezpečí. Přestože o chování dětí přemýšlíme nejčastěji v kontextu toho, co děti dělat nemají, **očekávání v chování zformulujeme pozitivně**. Tato očekávání by měla být podporována, vyžadována i osobně dodržována **všemi pracovníky školy**. Pozitivně formulovaná pravidla pak mohou znít například takto: „na chodbách chodím krokem a pokud možno vpravo“, „při hrozícím konfliktu požádám o pomoc dospělého“ nebo „ve frontě vyčkám, až na mě dojde řada“.

Pokud učitel ve výuce využívá pravidla a rutinní postupy, které nejsou celoškolními očekáváními dostatečně konkrétně definovány, může je zařadit do tzv. **třídní matice chování**. Vždy by měla být zohledněna jednoduchost, srozumitelnost a vyznačení vztahu třídních pravidel k celoškolním očekáváním (v příkladu uvedeném níže jsou celoškolními očekáváním zodpovědnost, respekt k sobě i druhým a bezpečí).

Samotné celoškolní sjednocení přístupu k chování a pozitivní, jasná formulace pravidel školy napomůže zlepšení chování dětí i bez stanovení nadřazených očekávání. Ta však mohou dále podporovat porozumění pravidlům dětmi a dodržování jednotného přístupu v jejich aplikaci.

Očekávání jsou vždy pozitivně formulovaná, heslovitá, srozumitelná a **uplatnitelná všude ve škole**.

Očekávání **vizualizujeme**, používáme mnemotechnické pomůcky, propojujeme je se znakem či maskotem školy. Očekávání **prezentujeme v prostorách školy** (plakáty, malby na stěnách nebo graffiti, nástěnky, spořiče obrazovky, letáky...), využíváme heslovitě při školních akcích, umísťujeme na dárkové předměty (trička, náramky, hrnečky, propisky, diáře...) apod.

Základní pilíře **využití komplexního přístupu PBIS uplatňovaného na 1. úrovni podpory ve třídě** spočívají v **úpravě prostředí**, stanovení „**třídní matice chování**“, **proaktivní podpoře žádoucího chování**, využívání **účinných reakcí na nevhodné chování**, umožnění dostatečné **angažovanosti žáků ve výuce** a uplatňování pravidel **aktivního dohledu** při samostatných činnostech.

1. Úprava prostředí školy

- Lavice ve třídě odpovídají stylu výuky a umožňují snadný pohyb učitele a všech dětí.
- Materiály, pomůcky, výtvarné potřeby jsou přehledně označené a snadno dostupné všem žákům.
- Ve třídě jsou vyhrazená místa k určitým činnostem i k odpočinku.
- Všechny děti musí dobře vidět na pedagoga a být vidět pedagogem.
- Vystavené vizuální pomůcky a materiály (plakáty, obrázky, přehledy) jsou využitelné v souvislosti s aktuálním učivem (nejsou určené k výzdobě, ale k využívání ve výuce – obzvláště ty umístěné v okolí tabule).

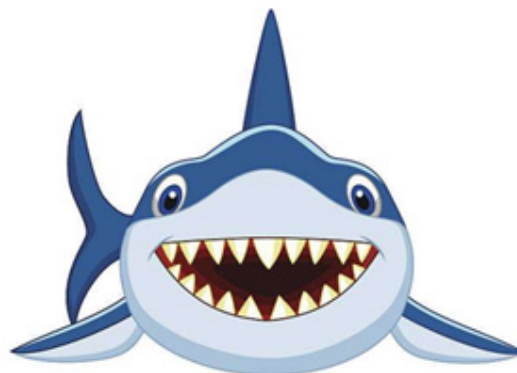
2. Stanovení a využívání „třídní matice“ chování

- Využíváme celoškolně jednotná očekávání a jejich specifickou aplikaci při obvyklých rutinních činnostech (skupinová práce, začátek hodiny, přestávky, používání materiálů a vybavení tříd, domácí úkoly...).
- Matici je možné doplnit o třídní pravidla (pokud možno celoškolně jednotná), která slouží jako ukázka, jak se jednotlivá očekávání projevují v prostředí třídy.
- Jednotnost v přístupu k chování poskytuje žákům pocit jistoty a snižuje problémové chování pramenící z neznalosti pravidel a nejistoty.
- Třídní pravidla a rutinní postupy děti cíleně a prakticky učíme, v průběhu roku je pravidelně opakujeme a při hodinách připomínáme (neverbálně či heslovitě nebo cíleně před předpokládanými problémovějšími aktivitami).
- Za jejich dodržování děti oceňujeme (konkretizovaná pochvala, bodový systém apod.).

Z - Zodpovědnost

U - Úcta

B - Bezpečí



3. Proaktivní podpora žádoucího chování

- Očekávání a jejich aplikace (chování) ve třídě jsou plánovaně vyučována a upevňována.
- Žádoucí chování preventivně podněcujeme pomocí připomínání celoškolních očekávání a jejich třídní aplikace například před skupinovými činnostmi či změnami činností.
- Pravidelně upozorňujeme na projevy žádoucího chování pomocí konkretizované pochvaly odkazující na konkrétní splnění očekávání dítětem nebo skupinou (např.: „*Hani, výborně; je vidět, že posloucháš toho, kdo mluví – to je projev respektu.*“).
- Chování můžeme dále podpořit například systémem odměn nebo skupinovými hrami.

4. Soubor účinných reakcí na nevhodné chování

- Pedagog volí vhodný postup z předem připraveného souboru reakcí na nevhodné chování podle intenzity situace.
- Soubor účinných strategií reakce na nevhodné chování vytváří tým několika pedagogů ve spolupráci s vedením, odborníky a pedagogickým sborem.
- Mezi účinné reakce na nevhodné chování lze při dodržení specifik daných postupů řadit: plánované nevšímání, fyzické přiblížení, přímý oční kontakt, neverbální signál, pochvalu projevů žádoucího chování u jiného dítěte/děti, verbální připomenutí žádoucího chování, pochvalu projevů přibližujících se žádoucímu chování, praktickou demonstraci žádoucího chování pedagogem, specifickou korekci chyby (vztahující se k očekáváním), podporu regulace rozrušení dítěte, poskytnutí výběru alternativních provedení problematické činnosti (vedoucích ke stejnému výsledku), konference s dětmi, řešení konfliktu pomocí poradního (restorativního) kruhu dětí...
- Při intenzivnějších nebo opakovaných projevech nežádoucího chování by měl pedagog dítě doporučit pro zařazení do vyšší úrovně podpory.

5. Dostatečné zapojení dětí do výuky

- Využít simultánní zapojení dětí pomocí skupinových odpovědí.
- Plán výuky by měl obsahovat konkrétní prvky podpory zapojení všech žáků.

Například před získáním odpovědi na otázku pedagog vyčká 5 sekund (aby si odpověď mohly připravit i děti s pomalejším osobním tempem), místo vyvolání jednoho dítěte mohou děti diskutovat odpovědi ve dvojici nebo všechny děti zapíšou svou odpověď na tabulku a ukáží ji na pokyn vyučujícímu; pedagog sám prezentuje vzdělávací obsah pouze 40–50 % výukového času, zbytek času nechává pro aktivitu žáků; nácvik dovedností probíhá prakticky a na několika stanovištích, aby se každé dítě dostalo na řadu...

6. Aktivní dohled

- Učitel vykonávající dohled nad skupinou dětí zaujme takovou pozici (např. v rohu místnosti), aby měl možnost vidět, co se děje v celé místnosti.
- Při samostatné práci dětí se učitel pohybuje v celém prostoru třídy (zároveň pohledem monitoruje zbytek třídy), dává okamžitou zpětnou vazbu jednotlivcům i skupinám k jejich práci a oceňuje jejich pokrok.
- Aktivní dohled podporuje budování vztahů díky vytváření příležitostí k interakcím mezi učitelem a dětmi (neformální rozhovor, projevení zájmu o žákovy mimoškolní aktivity apod.).

Více informací o vhodných postupech podpory očekávaného chování dětí ve škole a PBIS naleznete zde: www.pbiscr.cz nebo na <https://www.podporainkluze.cz/material/pbis-podpora-pozitivniho-chovani-deti-a-zaku/>

Významným prvkem na úrovni 1 (prevence) je **péče o vztahy** mezi všemi pracovníky školy, dětmi a rodiči směřující k naplnění především potřeb přijetí a emočního bezpečí žáků. **Podpora vytváření respektujících vztahů by měla být nedílnou součástí pedagogického působení každého učitele.** U dětí s náročným chováním většinou platí, že jsou vůči nim uplatňovány spíše reaktivní než proaktivní postupy, jelikož v důsledku výše popsaných důvodů samy reagují pro pedagogy méně předvídatelným a často intenzivnějším způsobem. Mají-li se tyto děti naučit respektujícímu chování k ostatním, potřebují ve svém okolí vzory dospělých osob, které se k nim kontinuálně chovají s úctou, empaticky a odpovědně k jejich potřebám, a to i přesto, že jejich chování vnímají jako náročné. Ve vztahu k očekávanému chování je jeho modelace pedagogy v interakci s dětmi klíčová.

Vedení školy by mělo mít **strategii pro podporu emočně pozitivního školního klimatu** (např. v rámci minimálního preventivního programu školy) a opatření uplatňovat systémově, nikoliv až v případě, že se ve škole vyskytne šikana v třídním kolektivu nebo konflikt mezi pracovníky. Strategie by měla být systematicky vyhodnocována. K rozvoji přijímajících a empatických vztahů mezi dětmi napomáhá systematicky uplatňovaná **osobnostně-sociální výchova (OSV)** ideálně již od předškolního věku. K tomuto účelu je vhodné vyčlenit pravidelný čas, kdy se učitelé společně s dětmi aktivitám OSV věnují. Užitečné metodiky pro podporu sociálních a emočních kompetencí, které školy mohou využívat, naleznete v příloze č. 3. Učitelé by zároveň měli umět využít i negativního emočního prostředí k učení dětí zdravému vyrovnání se s negativními emocemi, tzv. v případě výskytu negativních emocí u některého z dětí modelovat bezpečný způsob jejich ventilace.

V podpoře duševního zdraví dětí je klíčový vztah pedagog–dítě. Díky přijímajícím a empatickým vztahům s učitelem a celkově emočně pozitivnímu klimatu ve škole mohou rozvíjet své sociální dovednosti i děti vývojově traumatizované. **Pokud dítě pociťuje důvěru a blízkost směrem k učiteli a spolužákům, otevírá se mu prostor pro učení. Naopak dítě, které se bojí, se učit nedokáže.** Emoce a učení jsou spojené nádoby. Pozitivní emoční prostředí a dobrý pocit ze sebe sama otevírá příležitosti pro další učení u všech dětí; u dětí trpících duševními problémy je to však základní podmínka jejich možného školního úspěchu. **Dobré vztahy jsou také nejlepší prevencí vyhoření u pedagogických pracovníků.**

Podpora sebeúcty a sebevědomí dětí by měla být pro každého pedagogického pracovníka samozřejmostí. Zde hrají důležitou roli **očekávání pedagogů k jednotlivým dětem. Nízká důvěra** učitele ve schopnosti dítěte **vede ke zhoršení jeho vzdělávacích výsledků a rozvoji náročného chování.** Stejný efekt má i převažující negativní zpětná vazba na vzdělávací výsledky nebo chování dítěte. Pakliže některý z pedagogů vykazuje vysokou míru negativní zpětné vazby směrem k dětem a dává jim najevo nízká očekávání, vedení školy by mělo situaci bezodkladně řešit, protože takové jednání ztěžuje pedagogickou práci všem dalším vyučujícím, kteří s danou třídou pracují.

5.2.2 Úroveň 2 – Zvýšená podpora

Druhou úroveň podpory je **specifická podpora** určená dětem, které i přes poskytování základní podpory chování na úrovni 1 stále vykazují potřebu zvýšené podpory, což se může projevat jak konfliktním, tak nekonfliktním chováním (například nesoustředění se na výuku z důvodu úniku do denního snění nebo strnutí). Jedná se většinou o **děti, které nemají dostatečně rozvinuté schopnosti a dovednosti v oblasti emoční a sociální** (např. již zmiňovanou seberegulaci). Těmto dětem výrazně pomáhají plošná preventivní opatření, avšak potřebují ještě specifičtější podporu spočívající v **systematickém nácviku chybějících schopností a dovedností**. Do podpory dětí je vhodné zapojit školní poradenské pracoviště a pokud možno také rodiče. Konkrétní intervenční postupy může na škole implementovat tým pedagogů spolupracující s externími odborníky. V týmu by měl figurovat člen vedení i pedagog zastávající funkci výchovného poradce nebo metodika prevence. Tým pedagogů může spolupracovat se školním speciálním pedagogem nebo psychologem, pokud jsou ve škole přítomni. Při zavádění intervenčních postupů na úrovni 2 mohou být využity intervence zahrnuté do systémového rámce podpory chování PBIS, které jsou detailně popsány ve volně dostupných anglických materiálech (především na www.pbis.org).

V této úrovni je třeba cíleně poskytovat **intenzivnější zpětnou vazbu spočívající ve zvýšeném posilování žádaného chování dítěte všemi pracovníky školy, kteří jsou s ním v kontaktu**. Zde mohou napomoci **každodenní záznamy očekávaného chování**, které jsou s dítětem na konci pobytu ve škole v daný den krátce reflektovány (pozitivní ocenění situací, ve kterých dítě uplatnilo vhodné chování, diskuze nad příčinami nevhodného chování a možnými alternativami, které dítě může příště využít namísto nevhodného chování). Škola může také např. organizovat **kroužek zaměřený na rozvoj emočních a sociálních dovedností**, popř. může po domluvě se školským poradenským zařízením na tuto oblast zaměřit **pedagogickou intervenci** v rámci podpůrných opatření. Při nácviku je vhodné využívat ověřené metodiky nebo **pracovat s příběhy** reflektujícími konkrétní situace sociálních interakcí, které jsou obvykle spojené se silnějšími emocemi; **s dramatisací** konkrétních situací, do kterých se děti dostávají; **výtvarným nebo hudebním zpracováním** konkrétních námětů, emocí atd. Aktivitu by měla vést osoba, která je v této oblasti proškolená, například pracovník školního poradenského pracoviště nebo proškolený pedagog. Vhodné je využití supervize, intervize, sdílení zkušeností a příkladů z praxe. **Tuto formu zvýšené podpory potřebuje obvykle 5–15 % žáků školy. Opatření z této úrovně je vhodné konkretizovat v minimálním preventivním programu školy.**

5.2.3 Úroveň 3 – Intenzivní podpora

Třetí úroveň podpory již **obvykle vyžaduje zapojení externích partnerů školy** (školské poradenské zařízení, středisko výchovné péče, poskytovatelé sociálních služeb, neziskové organizace atp., případně může pomoci školní psycholog, pokud je ve škole přítomen). Je určena dětem, které potřebují intenzivnější míru podpory, než je poskytována na předchozích dvou úrovních. Tato nejvyšší úroveň podpory **se týká cca 1–5 % žáků školy**. V této fázi je vhodné realizovat **systematickou diagnostiku chování dítěte za účelem zjištění jeho funkce, spouštěčů a následků chování**. Vhodným postupem je **funkční analýza chování** (viz níže), což je diagnosticko-intervenční postup vycházející z předpokladu, že téměř **každé chování má nějaký účel (vědomý či nevědomý), jehož poznání je klíčovým prvkem při sestavování individuálního výchovného plánu a návazné intervence**. Existují **dva okruhy motivů chování** – **něco získat** (pocit bezpečí, pozornost, přijetí, ocenění...), nebo se něčemu vyhnout, popř. **něco ukončit** (selhání, zklamání, posměch...). Motivy chování velmi úzce souvisejí s naplňováním základních lidských potřeb (viz výše). Pro jednotlivé žáky v této úrovni podpory je vhodné v týmu pedagogů a za aktivní účasti žáka **zpracovat individuální výchovný plán**, ve kterém budou stanoveny postupy uplatňované v rámci intervence. Vzor individuálního výchovného plánu je uveden v příloze č. 2. S dokumentem by měli být seznámeni všichni vyučující, kteří s dítětem přicházejí do kontaktu, aby byl zajištěn jejich jednotný přístup. Individuální výchovný plán může také napomoci sjednocení přístupu rodiny a školy. Funkční analýzu chování může provádět školní psycholog, školní speciální pedagog nebo zaškolený učitel. *Např. žák, který potřebuje naplnit potřebu přijetí a souměřitosti se spolužáky, se toho snaží dosáhnout tím, že je vulgární na učitelku. V rámci intervence se bude učit, jak naplnění této potřeby dosáhnout jiným, společensky přijatelným způsobem, který je v jeho aktuálních možnostech. Za využívání tohoto způsobu chování bude oceňován k posílení pravděpodobnosti, že ho*

příště využije namísto použití vulgarit. Při hledání alternativy k nevhodnému chování je třeba nabízet takové chování, kterého je žák schopen s ohledem na aktuální míru rozvoje jeho emočních a sociálních dovedností a na podmínky, které ve třídě panují. Co je samozřejmostí pro jiné, může být pro žáka nedosažitelné, proto je třeba při hledání alternativního chování vycházet ze žakovy zóny nejbližšího vývoje.

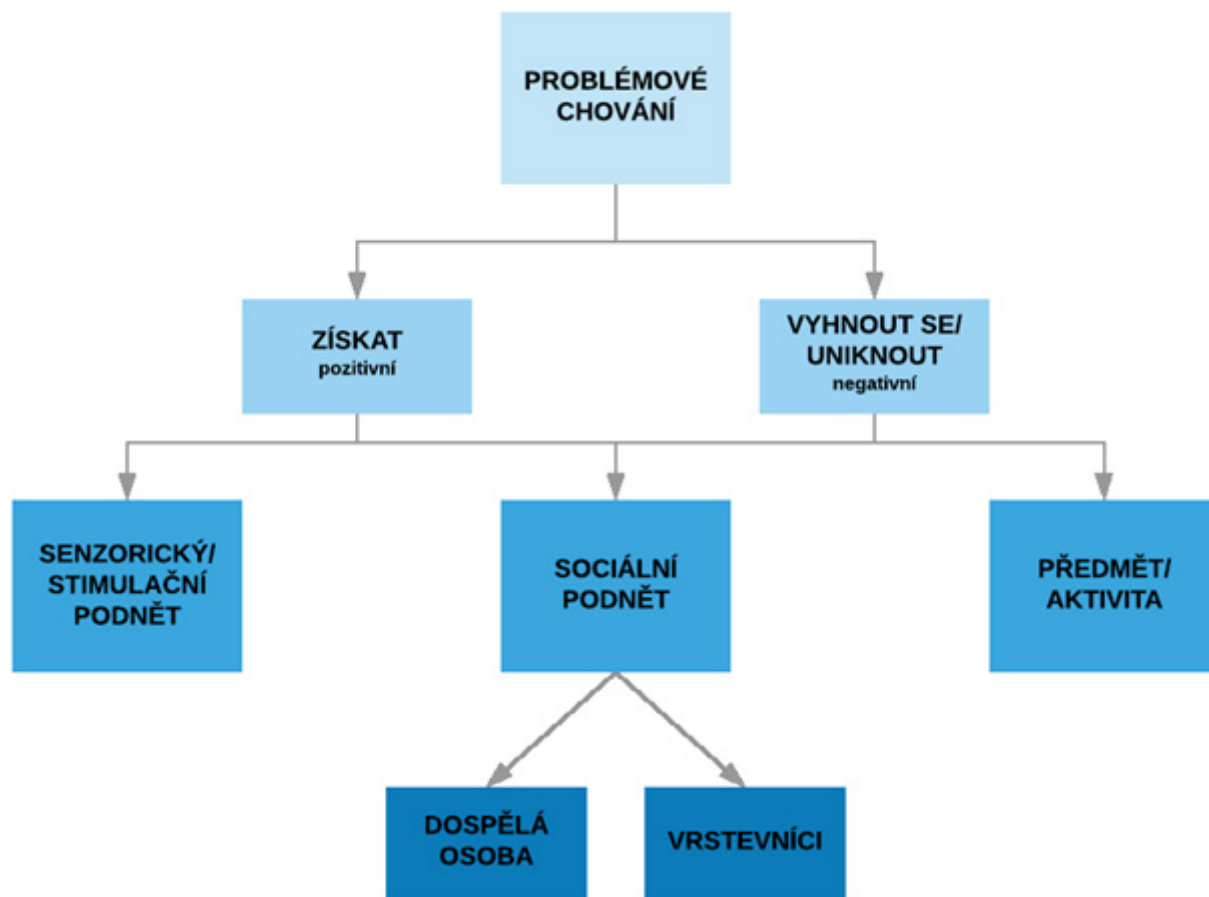
Při poskytování podpory třetí úrovně je důležité **zabývat se všemi oblastmi života dítěte a postupovat podle preferencí dítěte a rodiny**. U starších dětí je možné spolupracovat pouze s dítětem, zejména pokud je opakovaně znemožněno navázání efektivní spolupráce s rodinou nebo by spolupráce s rodinou nebyla v nejlepším zájmu dítěte. Kromě nenaplněných potřeb dítěte a vlivu vývojového traumatu mohou ovlivňovat chování dítěte také další faktory, například speciální vzdělávací potřeby dítěte (náročné chování při zadání subjektivně obtížného úkolu) či preference budoucího pracovního uplatnění (zlepšení spolupráce starších dětí se školou může nastat při jeho zohlednění).

K úspěšnému porozumění příčinám chování dítěte je užitečné **přizvat externí odborníky** (s psychologickým vzděláním) **a subjekty, které mohou pomoci porozumět rodinné situaci dítěte**. Přestože škola nemůže ovlivnit nepříznivou situaci v rodině dítěte, může mu **poučeným přístupem pedagogů významně napomoci k funkčnímu chování a vztahům ve škole**. U dětí vyžadujících nejvyšší stupeň intervencí je však žádoucí, aby jejich **podpora byla mezioborová**, a je tedy vhodné navázat spolupráci s dalšími aktéry, kteří situaci dítěte mohou pozitivně ovlivnit. Přehled těchto aktérů s popisem jejich role v podpoře žáka a jeho rodiny je uveden v příloze č. 1.

Základem komplexní podpory je orientace na dítě a jeho aktuální potřeby. Ta by měla spojovat všechny aktéry, kteří se scházejí např. v rámci případových konferencí nebo výchovných komisí. **Důležitou roli zde má i dítě samotné**, nemělo by být rozhodováno o něm bez něj.

5.2.4 Příklad postupu funkční analýzy chování (FACH) a obsah individuálního výchovného plánu vycházejícího z FACH

Jak bylo zmíněno výše, pro usnadnění orientace v motivech chování rozlišujeme **základní funkce chování na únik nebo naopak získání (a) sociálního podnětu, (b) sensorického/stimulačního podnětu nebo (c) předmětu/aktivity**, viz následující schéma:



Funkce náročného chování

Funkční analýza chování by měla být vždy zaměřena na jeden určitý typ náročného chování, který je jasně rozpoznatelný od jiných typů chování (například sprosté nadávání spolužákovi nebo nereagování na opakované výzvy učitele k činnosti). Pokud je nutné zjišťovat funkci několika typů chování, je potřeba pro každé chování provádět analýzu jeho funkce zvlášť. Funkční analýza chování by měla být prováděna především **v případech, kdy přes zavedení intenzivnější pozitivní podpory chování (konkretizovaná pochvala žádoucího chování) a zintenzivnění vhodných reakcí na náročné chování (např. častější praktický nácvik pravidel) nedochází ke změnám v chování dítěte**. Pokud funkční analýza chování odhalí potřebu vzdělávací podpory žáka ve smyslu doučení nějakého konkrétního vzdělávacího obsahu (například je-li identifikovanou funkcí chování únik náročnému úkolu), pak je důležité se na tuto oblast při sestavování individuálního výchovného plánu zaměřit také např. zajištěním dočasného nebo dlouhodobého doučování zaměřeného na učivo, které žák neovládá, a náročným chováním se snaží uniknout aktivitám, které jsou využívány k jeho procvičení nebo hodnocení. Žák se (často i podvědomě) snaží uniknout negativnímu hodnocení, posměchu, resp. pocitu nedostačivosti a ponížení. Jak bylo uvedeno výše, deficity v osvojení učiva jsou častou příčinou náročného chování dětí ve škole.

Komplexní funkční analýza chování dítěte by měla být prováděna ve spolupráci či konzultaci s odborníkem a **slouží jako podklad pro vytvoření individuálního výchovného plánu**. Informace by měly vycházet z rozhovoru nebo vyplněného dotazníku od **dítěte, rodinného příslušníka a třídního učitele** (či několika učitelů) a z analýzy dosavadních i nově získaných informací o chování dítěte. Pokud není možné infor-

mace z některého zdroje získat, lze usilovat o odhad funkce chování na základě informací ze zbývajících dostupných zdrojů. K vedení rozhovoru nebo tvorbě dotazníků lze využít existující formuláře dostupné prozatím především v anglickém jazyce (např. <https://www.pbis.org/resource/practical-functional-behavioral-assessment-training-manual-for-school-based-personnel> nebo <https://sites.google.com/a/pdx.edu/swpbis/home/tier-3/fba-bsp-instructions-and-forms>).

Základní postup při funkční analýze chování aplikované v rámci systému PBIS:

1. Identifikace a popis konkrétního typu náročného chování dítěte

Popsat konkrétní, pozorovatelné a měřitelné chování, aby bylo možné jej jednoznačně odlišit od jiných projevů (například „na vyzvání k započítání práce opakovaně nereaguje a věnuje se jiné aktivitě“).

2. Identifikace faktorů zvyšujících pravděpodobnost výskytu daného typu chování

Na základě odhadu třídního učitele či informací získaných od dítěte nebo rodinného příslušníka stanovíme faktory v domácím nebo školním prostředí, které mohou negativně ovlivňovat chování dítěte v průběhu dne (například nedostatečná snídaně, neshody s vrstevníkem/vrstevníky, vynechání předepsané medicíny, selhání v předchozí hodině, změna v typické aktivitě/rozvrhu, únava apod.). Pokud dotazovaný učitel nemá dostatečné povědomí o těchto faktorech, může s dítětem citlivě zrealizovat rozhovor na toto téma po hodině nebo v závěru dne, kdy došlo k projevům náročného chování (otázkami typu „jak se dnes cítíš?“, „mohu ti nějak pomoci, aby ses v hodinách matematiky cítil lépe?“).

3. Identifikace spouštěčů, které bezprostředně vyvolávají daný typ chování

Učitel, dítě i rodič se vyjadřují k událostem bezprostředně předcházejícím náročnému chování, které jsou jeho bezprostředním spouštěčem – hledáme odpověď na otázku *Na jaké okolnosti či situace dítě bezprostředně reaguje náročným chováním?* (spouštěčem může být např. samostatná činnost delší než 5 minut; zadání úkolu, který dítě vnímá jako příliš obtížný; zahájení skupinové činnosti...). Je vhodné, aby situace byla popsána co nejdetailněji a dotazování se nesnažili dopředu odhadnout funkci chování.

4. Identifikace následků, které vzhledem k funkci náročného chování upevňují

Podobně jako u předchozího bodu se zatím nezaměřujeme na odhadování funkce, ale na detailní popis situace. Následky upevňující chování mohou být úmyslné strategie (nevhodně zvolené vzhledem k funkci), ale i přirozené okolnosti, které typicky nastávají po epizodě náročného chování. Pokud je funkcí chování získat pozornost dospělého, pak delší komunikace s dítětem zaměřená na náročné chování takové chování upevňuje. Pokud je funkcí např. únik před sensorickým podnětem – přílišným hlukem při skupinové činnosti –, bude náročné chování upevňovat změna dosavadní aktivity na samostatnou práci v zadní části třídy nebo mimo ni nařízená učitelem „za trest“.

5. Sestavení hypotézy o možné funkci náročného chování

Hypotéza o funkci chování vychází z analýzy výše uvedených informací, kdy chování probíhá volbou nejčastěji zastoupeného spouštěče a následku. Jestliže se tedy náročné chování nejčastěji projevuje při samostatných aktivitách, kdy žák pociťuje nedostatek pozornosti, budeme se zaměřovat na tento nejčastější jev i tehdy, pokud se náročné chování někdy projeví i v jiných situacích. Stejně tak se zaměřujeme na jeden nejčastější typ následku. Následná hypotéza má podobu tvrzení o předpokládané funkci chování žáka.

Hypotéza by měla popisovat typickou situaci postupně od popisu aktivity nebo faktorů prostředí vyvolávajících stresovou reakci v podobě incidentu náročného chování a následků, které po incidentu typicky následují:



Hypotéza tedy může znít takto:

V průběhu **samostatné činnosti**, když všichni **samostatně pracují**, žák **začne sprostě nadávat spolužákovi**, protože **tak upoutá pozornost spolužáků**. Chování vzniká s větší pravděpodobností, pokud **samostatná činnost trvá déle než 5 minut**. **Funkcí tohoto chování je tedy získání pozornosti spolužáků**.

6. Ověření hypotézy pozorováním

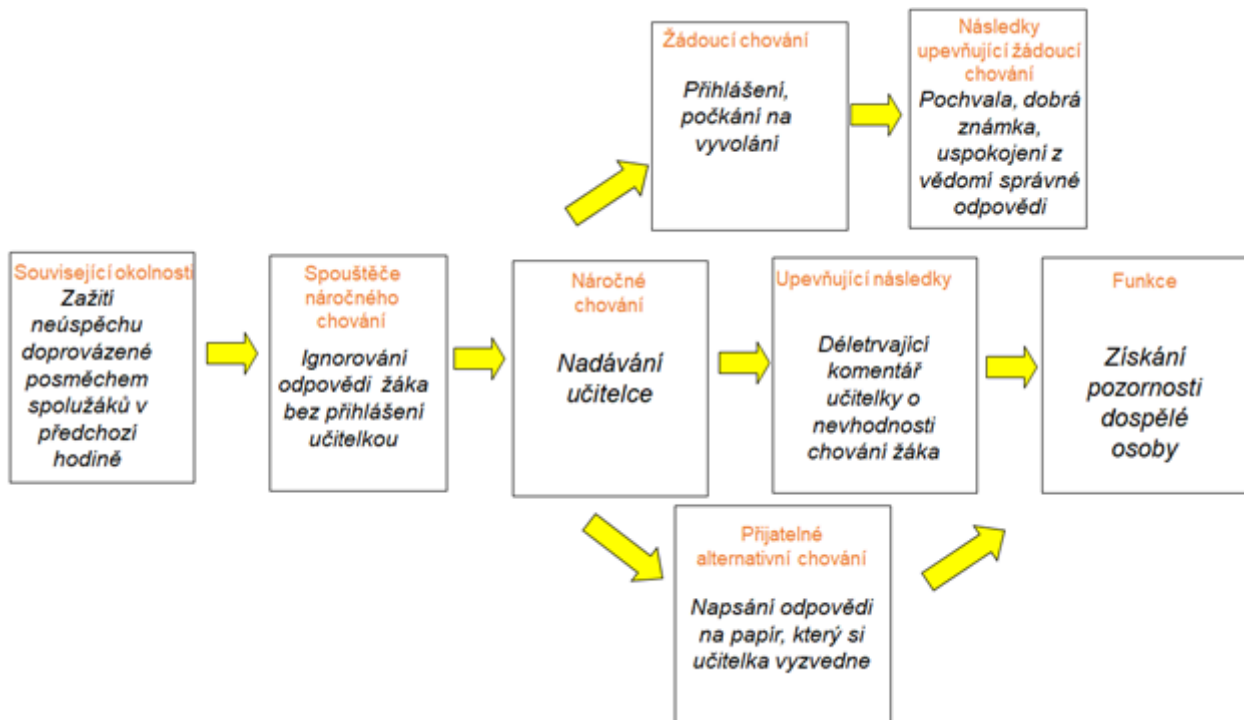
Ověření probíhá v jedné či více hodinách, kde je největší pravděpodobnost výskytu náročného chování. Je možné opět využít či vytvořit formulář sledující spouštěč a následky, které zaznamenává pozorovatel v průběhu a těsně po projevu sledovaného chování.

7. Sestavení výchovného individuálního plánu založeného na zjištěné funkci chování (viz specifikace strategií do IvýP uvedená ve schématu níže)

Plán by měl obsahovat:

- strategie předcházející náročnému chování (ovlivnění spouštěčů a dalších okolností),
- strategie k proaktivní podpoře žádoucího chování včetně nácviku alternativního chování (které je přijatelné a současně jím dítě jednoduše naplní potřebu/funkci), to později pozvolně transformujeme na chování co nejbližší žádoucímu chování, které již může naplňovat i jinou funkci – viz schéma níže,
- strategie k úpravě následků chování v podobě reakce učitele a spolužáků tak, aby bylo nadále znemožněno nebo výrazně ztíženo naplnění potřeby/funkce uplatněním náročného chování.

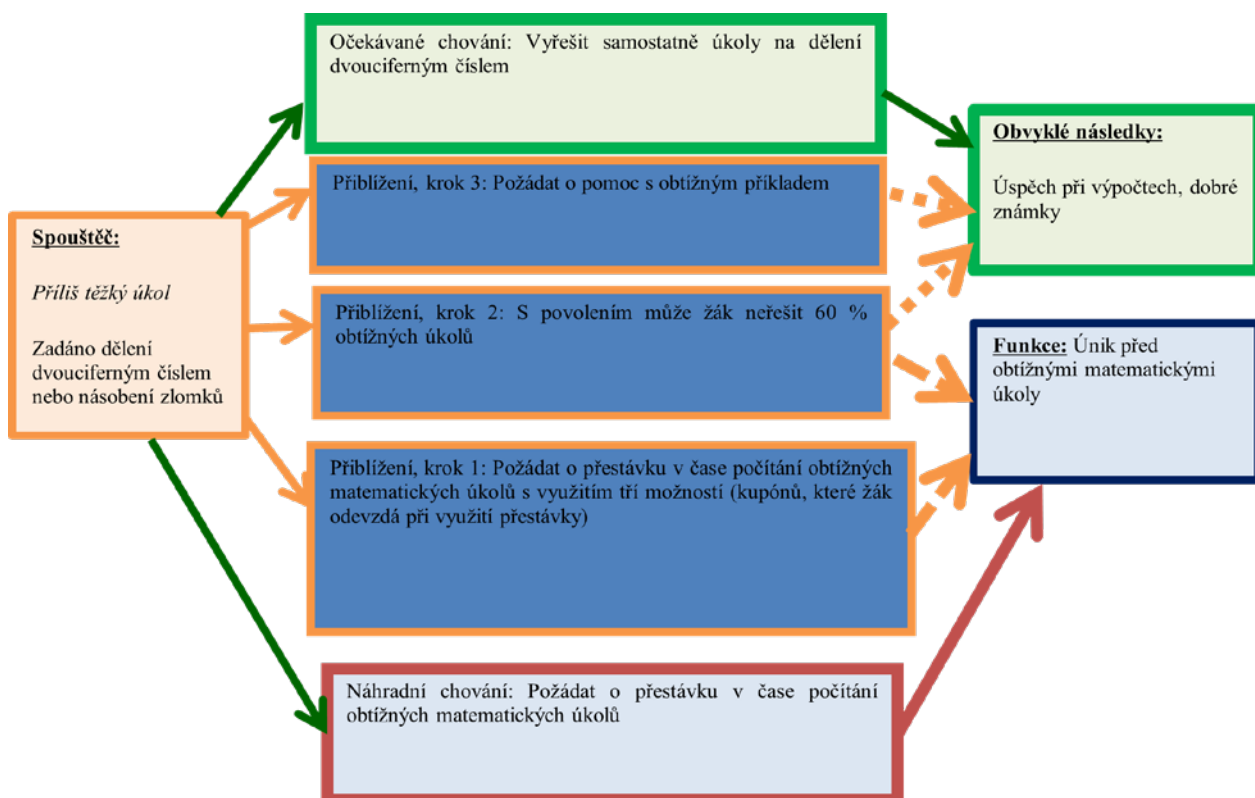
Příklad strategie úpravy chování využívající informace z funkční analýzy chování v individuálním výchovném plánu



Specifikace strategií zahrnutých v individuálním výchovném plánu pro jednotlivé oblasti

Úprava souvisejících okolností	Úprava spouštěče	Úprava chování	Úprava upevňujících následků
<p>Stanovení pravidel pro respektující chování, jejich nácvik a oceňování jejich dodržování</p> <p>Realizace aktivit OSV (např. aktivity na téma Učíme se být v pohodě každý sám se sebou viz. zdroje)</p> <p>Podpora doučení problémové látky</p>	<p>Při procvičování častěji volit formy hromadných odpovědi na kontrolní otázky (zápis odpovědi na papír, do mazací tabulky všemi žáky)</p> <p>Podporovat kooperaci namísto individuální soutěže mezi děti (např. příprava odpovědi ve dvojici – o tom, kdo z dvojice odpovídá rozhodne los)</p>	<p>Učení varianty k problémovému chování: Napsání odpovědi resp. odpovědi na papír a ponechání na lavici k vyzvednutí učitelkou</p> <p>V případě přítomnosti AP alternativa – sdělní odpovědi asistentce, která je sdělí učitelce</p>	<p>Ocenění dodržení dohodnutého postupu (pochvala, bodový systém, samolepky atd.)</p> <p>Poskytnutí zpětné vazby k žakovým odpovědím v závěru hodiny</p>

V následujícím schématu je popsána postupná změna z alternativního na očekávané chování u chování, jehož funkcí je únik před příliš náročným úkolem. Změna probíhá směrem odspodu, kdy je nejprve navrženo alternativní přijatelné (náhradní chování), které je postupně přibližováno standardně očekávanému (žádoucímu) chování v několika krocích. V tomto případě (únik před příliš obtížným úkolem) je nutné současně poskytnout také vzdělávací podporu, například ve formě doučování z matematiky.



Kromě strategií pro zlepšení vybraného náročného chování je nutné také **zařadit další aktivity podporující zlepšení celkové situace žáka s přihlédnutím k faktorům ovlivňujícím chování žáka**. Pokud je funkcí chování například únik před úkolem nebo aktivitou, musíme dále zjistit, se kterými oblastmi učiva se chování vyskytuje, zda není přítomna skrytá příčina v oblasti deficitů ve smyslovém vnímání, a zajistit žákovi podporu v podobě doučování nebo doporučení dalšího postupu rodičům. Stejně tak, pokud při analýze faktorů ovlivňujících chování zjistíme, že žák reaguje náročným chováním na obtížnou situaci v rodině nebo ve škole, musíme nadále sledovat výskyt těchto faktorů a v případě potřeby podniknout další kroky v podobě umožnění podpory žáka konzultacemi se školním psychologem či konzultací situace s orgány sociálně-právní ochrany dětí.

5.3 Deficity v socio-emočních dovednostech

Deficity v socio-emočních (někdy též sociálně-emocionálních) dovednostech jsou další příčinou chování, které ve škole považujeme za náročné. Deficity v socio-emočních dovednostech jsou častým důsledkem působení toxického stresu v raném dětství nebo mohou být jedním ze symptomů určité vývojové poruchy nebo postižení (např. poruchy autistického spektra, syndromu ADHD apod.). Některé děti tedy **nemají rozvinuté tyto dovednosti na úroveň, která odpovídá jejich věku**. Dvanáctileté dítě tak může mít schopnost seberegulace na úrovni tříletého dítěte. Zatímco u tříletého dítěte očekáváme, že ještě nedokáže ovládat své emoce a chování, u dvanáctiletého stejnou úroveň seberegulace považujeme za problematickou.

Celosvětově nejrozšířenější **koncept rozvoje socio-emočních dovedností** Social and Emotional Learning zahrnuje následující dovednosti:

- **Sebeuvědomování** – schopnost rozpoznat vlastní emoce a hodnoty, uvědomovat si své silné i slabé stránky.
- **Seberegulace** – schopnost regulovat vlastní emoce, myšlenky a chování.
- **Sociální citění** – zahrnuje schopnosti empatie, porozumění druhým i společenským a etickým normám.
- **Zodpovědné jednání** – schopnost uskutečnit konstruktivní a etická rozhodnutí týkající se vlastního chování.
- **Vztahové dovednosti** – schopnosti uplatňované v komunikaci a interakci s druhými lidmi (navazování vztahů, spolupráce ve skupině, konstruktivní řešení konfliktů).

V České republice jsou, resp. by měly být tyto dovednosti v základních školách systematicky rozvíjeny **v rámci průřezového tématu osobnostně-sociální výchova**. Existují však děti, které potřebují systematictější nácvik těchto dovedností realizovaný formou individuální nebo skupinové intervence. Ve výše uvedeném třístupňovém modelu PBIS jsou tyto intervence řazeny do úrovně 2 a 3 a jsou realizovány buď skupinově, nebo individuálně.

6

Jak postupovat v kontaktu s rozrušeným dítětem?

6 JAK POSTUPOVAT V KONTAKTU S ROZRUŠENÝM DÍTĚTEM?

V kapitole věnované vztahu mezi stresem a náročným chováním jsme se seznámili s pěti stavy míry aktivace stresové reakce a s nimi spojenými projevy náročného chování. U dětí s častějšími stavy zvýšené aktivace stresové reakce je vhodné průběžně sledovat projevy, které svědčí o míře aktivace stresové reakce, a včas reagovat poskytnutím vhodné formy seberegulace (senzomotorické, vztahem...) a současně vyhledávat spouštěče náročného chování a ty, pokud možno, eliminovat nebo alespoň zmírňovat jejich působení postupy popsány v kapitole věnované PBIS. Je třeba pamatovat na skutečnost, že spouštěče nemusí být vždy pozorovatelné, protože mohou pocházet „zevnitř“ – např. vzpomínka na výrazně negativní zážitek či prožité trauma nebo nenaplnění fyziologických potřeb (přehřátí, žízeň, hlad, bolest...).

Efektivně realizovaná prevence spočívající ve výše popsaných opatřeních pomáhá eliminovat většinu situací, kdy se dítě ocitá ve stavu, ve kterém ztrácí kontrolu nad svým chováním. Přesto však někdy může nastat situace, kdy se dítě dostane do stavu strachu nebo zděšení, v němž se jeho reakce stávají v převažující míře reflexivní a zaměřené primárně na přežití. Tento stav se může projevovat agresí, útekem ze školy nebo strnulostí, která může být někdy mylně interpretována jako neochota či nezájem o vyžadovanou činnost. Stav vysoké míry aktivace stresové reakce provází totální reakce organismu (v důsledku vyplavení stresových hormonů) zaměřená na přežití – zvýšený tep, zvýšený průtok krve do svalů rukou a nohou ke zvýšení efektivity útoku nebo útěku, omezení průtoku krve do mozkové kůry způsobující omezené vnímání (dítě vnímá jen minimálně či vůbec nevnímá obsah toho, co říkáme; má zúžené zorné pole). V případě strnutí je organismus připravován na stav, kdy nelze ani bojovat, ani uniknout, viz popis obranných reakcí výše.

Ve stavu maximální aktivace stresové reakce dítěte je nejdůležitější udělat vše proto, aby dítě přestalo, resp. nezačalo dospělého vnímat jako hrozbu. **Je vhodné se pomalu přiblížit k dítěti, ale ne příliš blízko (na vzdálenost cca dvou paží – 1,2 m), a opticky se zmenšit (dřepnout si nebo kleknout na jedno koleno, oči dospělého by měly být v úrovni očí dítěte nebo mírně pod ní nebo se k dítěti nasměrovat bokem).** Je důležité si předem stanovit únikovou trasu a přiblížit se k dítěti ze strany, která lépe umožňuje únik. Rozrušený člověk nejlépe reaguje na přiblížení z boku. Rychlé přiblížení zepředu nebo zezadu může reakci dítěte dále eskalovat. V případě úniku před dítětem je vhodnější pohybovat se do strany nebo dokola, není vhodné si stanovit únikovou trasu za zády dítěte, protože to zvyšuje jeho pocit ohrožení. Pakliže se dítě pohybuje (např. utíká ze školy), pohybuje se v dostatečném odstupu za ním. Při interakci s dítětem je také třeba mít na paměti, že vnímá výrazně intenzivněji naši mimoslovní komunikaci než samotný obsah sdělení.

Při vysoké míře aktivace stresové reakce zaujímá v obsahu komunikace slovní složka jen 10 %, 40 % zaujímá tón hlasu a 50 % naše mimika, gestika a proxemika. Naše neverbální komunikace by měla navozovat stav klidu a bezpečí. **Dítě by mělo vidět obě naše ruce, které by měly být uvolněné, optimálně v prostoru mezi pasem a bradou, spojené např. položením jedné ruky do dlaně druhé ruky nebo přiložením dlaní k sobě – dáváme si pozor na to, abychom neměli zatnuté pěsti, nemířili na dítě ukazováčkem, nezvedali nebo nerozpráhovali ruce či nevysílali jiné signály, které značí naši připravenost „k boji“.** Doporučovaná pozice rukou současně umožňuje rychlou obranu, je-li třeba. Pohyby rukou i nohou se snažíme co nejvíce omezit. Vyhýbáme se i gestům, která značí nejistotu – krčení rameny, vrtění hlavou, chaotickým pohybům rukou apod. **Je nezbytné se zcela vyhnout projevům, které vzbuzují ponížení** (posměch, znechucené mávnutí rukou, grimasa znechucení, povyšování nad dítě). S případným zklidňujícím dotykem je vhodné počkat do momentu, kdy se již dítě začíná zklidňovat, a vždy se nejprve zeptáme, např.: „Pomůže ti, když tě vezmu za ruku / obejmu kolem ramen?“ Tolerance dotyku se mění s věkem dětí a odvíjí se také od jejich předchozích zkušeností s fyzickým kontaktem s dospělým.

Dítěti můžeme nabídnout něco k pití nebo drobnou sladkost. Je vhodné popsat chuť pití nebo nabízené pochutiny. „Můžu ti nabídnout vodu s jahodovou šťávou? Tyčinku z mléčné čokolády s oříšky?“ Nápoj nebo sladkost můžeme položit tak, aby na ni dítě mohlo dosáhnout, pokud bude chtít. Dítěti můžeme také nabídnout antistresovou pomůcku, kterou může mačkat, nebo poskytnout možnost pohybu (např. projít se po chodbě). Cílem těchto aktivit je odvést pozornost a také dostat dítě „zpátky do těla“. Smyslové vjemy, jako je čich, hmat nebo chuť, tomu mohou napomoci. Pak je snadnější s dítětem znovu navázat vztah a začít s ním hovořit.

Mimika obličeje, tón hlasu a verbální komunikace

Obličej je pro dítě velmi důležitý zdroj informací o našem emočním rozpoložení. I výraz v obličeji by měl navozovat pocit klidu – v obličeji se snažíme zrcadlit vlídnost. V určitém momentě se již dítě dokáže napojit na naše emoce a začne fungovat regulace vztahem. Ústa by neměla být našpulená ani příliš otevřená, koutky by neměly být svěšené dolů. Někřídíme ani nezvedáme obočí, netřeštíme oči. Oční kontakt navazujeme zpočátku krátce v momentě, kdy začínáme na dítě mluvit a když sdělení končíme. Oční kontakt by měl trvat maximálně šest vteřin. Pohled od dítěte neodvracíme úplně, vhodné je pohled upřít na oblast ramen nebo boků, abychom postřehli případný počínající pohyb rukou nebo nohou. Velmi vhodnou technikou je tzv. technika „třetího oka“, kdy hledíme doprostřed čela dítěte a můžeme tak sledovat mimiku jeho obličeje.

Snažíme se o klidný a uvolněný, přesto však pevný tón hlasu, který navozuje pocit bezpečí a jistoty. Velmi důležité je pravidelné dýchání a mluvení při výdechu. Ke zklidnění vlastního hlasu pomůže hluboký dech – nádech nosem, výdech ústy. Je-li v místnosti více lidí, je třeba, aby na dítě v jeden okamžik mluvila jen jedna osoba (více hlasů zvyšuje napětí). Zpočátku používáme krátká jednoduchá sdělení obsahující známá slova. Klidně komentujeme to, co děláme a chystáme se udělat (zejména pokud se musíme přemístit nebo umožnit odchod ostatních dětí).

Pojmenováváme emoce – vidím, že jsi rozzlobený... vidím, že jsi smutná... – a vyjadřujeme porozumění tomu, že se dítě takto cítí... rozumím tomu, cítíš zlost... V navazující komunikaci je vhodné používat první osobu čísla množného – Co můžeme udělat proto, abychom se oba cítili lépe...

Je důležité, abychom byli ve svých výpovědích co možná nejvíce autentičtí.

Deeskalační techniky bývají účinné za předpokladu, že si jejich užívání opakovaně nacvičíme, ideálně v situacích simulujících eskalované situace, do kterých se v kontaktu s dětmi můžeme dostat. Zažití vhodných reakcí a postupů je zcela zásadní, protože ve vyhocené situaci nemáme přístup k informacím, které jsme si jen přečetli nebo zhlédli na videu. Situace přirozeně zvyšuje stresovou reakci dospělého, který je s rozrušeným dítětem v interakci. Proto začínáme v reakci na rozrušení dítěte vždy aktivitami vedoucími k vlastnímu zklidnění (hluboký výdech, zmáčknutí opěradla židle atd.). Aktivity směřující k vlastnímu zklidnění a získání jistoty musí předcházet snaze o zklidnění dítěte. Rozrušený dospělý rozrušené dítě zklidnit nedokáže, stejně tak dospělý, který se dítěte bojí. V této situaci je nejvhodnějším řešením přivolání jiné osoby, která dítě dokáže zklidnit.

Ve výjimečných případech je třeba přistoupit k fyzickému omezení dítěte. Využívání těchto postupů však musí předcházet zaškolení, aby nebylo ohroženo zdraví dítěte ani ostatních zúčastněných. Jedná se o zcela výjimečný prostředek, který by měl být využit až v momentě, kdy selžou opatření popsána výše.

A large, hollow number '7' is positioned in the upper right quadrant. To its left, a long, solid grey horizontal bar spans across the page. To its right, a shorter, solid grey horizontal bar is visible. The number '7' is centered vertically between these two bars.

7

Co není v podpoře žáků
s náročným chováním
efektivní?

7 CO NENÍ V PODPOŘE ŽÁKŮ S NÁROČNÝM CHOVÁNÍM EFEKTIVNÍ?

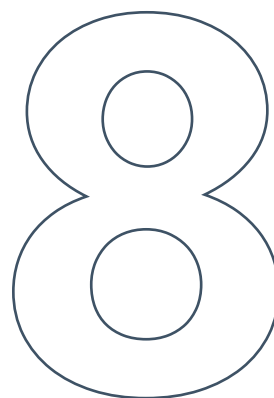
Trestání dítěte za nevhodné chování, aniž by mu byla poskytnuta podpora v nalezení vhodnějšího chování, kterého je aktuálně schopen. Trest může do určité míry sloužit jako prevence závažnějšího projevu uplatňovaného nevhodného chování, nemůže však dítěti pomoci ke změně chování žádoucím způsobem. **Chceme-li, aby se dítě chovalo jinak, musíme ho naučit jak.**

Tresty se navíc velmi rychle vyčerpají a jejich účinek vyhasíná. Při eskalaci trestů může být **ohroženo psychické zdraví** dítěte; především u dětí, které prožily výrazné negativní zážitky, jež jim působení trestů může připomínat a dále tak zhoršovat jejich vliv na dítě.

Domluva pedagogických pracovníků mezi sebou, popř. s rodiči na opatřeních uplatňovaných směrem k žákovi, **aniž by do diskuse o jejich aplikaci bylo přiměřeným způsobem vtaženo samotné dítě**. Dítě se pak s navrženou intervencí neztotožňuje, může se cítit ohrožené spojenectvím učitelů, popř. učitelů a rodičů, navržená opatření může záměrně sabotovat. K nalezení příčin chování dítěte a účinného řešení je jeho vklad nezastupitelný. Zapojení dítěte do hledání řešení mu navíc dává **zážitek odpovědnosti** a moci ovlivnit něco, co se ho týká. S dítětem by měl být **adekvátně jeho věku projednán postup řešení situace**. Zákonný zástupce by neměl být informován bez vědomí dítěte, s dítětem by mělo být projednáno, co a jak bude zákonným zástupcům sděleno. Děti, které prošly traumatickými zážitky, se často ocitaly v situacích, které nebylo v jejich silách ovlivnit. Pokud se dítě opět ocitne v **situaci subjektivně vnímané jako neovlivnitelné**, může taková situace vyvolat **pocit ohrožení a související fyziologické reakce**.

Obviňování rodiny (i skryté) z chování dítěte. V případě, kdy náročné chování dítěte ve škole pramení v jeho rodinném prostředí, obviňování rodiny z problémů, které škola v souvislosti s chováním dítěte řeší, nepomáhá, ale naopak brání efektivnímu řešení. **Je-li pro školu komunikace s rodinou obtížnou úlohou, měla by si přizvat prostředníka, který komunikaci udrží v nezraňující rovině**. Společným pojátkem je dítě a snaha mu pomoci dosáhnout naplnění jeho základních potřeb, které mu umožní učít se a chovat ve škole očekávaným způsobem.

Předpoklad, že se problémy dítěte manifestují výhradně náročným chováním. Je třeba mít na paměti, že výrazné projevy v chování, které se explicitně projevují směrem k ostatním dětem nebo pedagogům, poukávají pozornost dříve než nekomunikované změny prožívání u klidnějších nebo introvertnějších dětí. Právě skupina „tichých“ dětí, zpravidla s dobrým nebo průměrným prospěchem a bezproblémových z hlediska „kázně“, je více ohrožena např. psychosomatickými obtížemi. Tyto děti bývají častěji přehlíženy, symptomy se u nich vyvíjejí déle a jsou tak vystaveny delšímu strádání. Je proto **třeba znát všechny varovné signály ohrožení dítěte** a jejich případný výskyt u dětí pravidelně sledovat.



Depistáž ohrožených dětí

8 DEPISTÁŽ OHROŽENÝCH DĚTÍ

Důležitou složkou pedagogické diagnostiky je **vyhledávání** (depistáž) ohrožených dětí. V rámci diagnostiky je žádoucí, aby učitelé věnovali pozornost následujícím oblastem:

- 1) fyzický zjev dítěte a jeho somatické zdraví
- 2) psychická pohoda a emoční reagování
- 3) sociální vztahy k vyučujícím nebo dětem
- 4) spirituální či hodnotová oblast

Projevy, které mohou být významným ukazatelem ohrožení dítěte: zvýšená nemocnost či úrazovost; nechutenství; nevolnosti při příchodu nebo odchodu ze školy; výrazné změny hmotnosti; nápadná únava a ospalost; sebepoškozování; pasivita a ztráta zájmu o dění ve škole; smutek; výrazné emoční rozlady, zejména v případě školního neúspěchu; strach ze známek a z reakce rodičů; projevy zvýšené agrese vůči okolí; zvýšený neklid a nepozornost; výrazné zhoršení prospěchu; samotářství a izolovanost dítěte vůči ostatním dětem (i během přestávek a ve školní družině); opakované neplnění povinností; záškoláctví; opakované pozdní příchody; nechuť jít do školy nebo naopak nechuť odcházet domů; vyhýbavé chování vůči rodičům nebo jiné dospělé osobě, která dítě vyzvedává; jiná výrazná vizuální změna (oblečení, účes, tetování, piercing...); věku neadekvátní chování (regrese odpovídající mladšímu věku nebo naopak předčasně vyspělé chování); výrazné změny v hodnotovém nebo spirituálním systému dítěte.

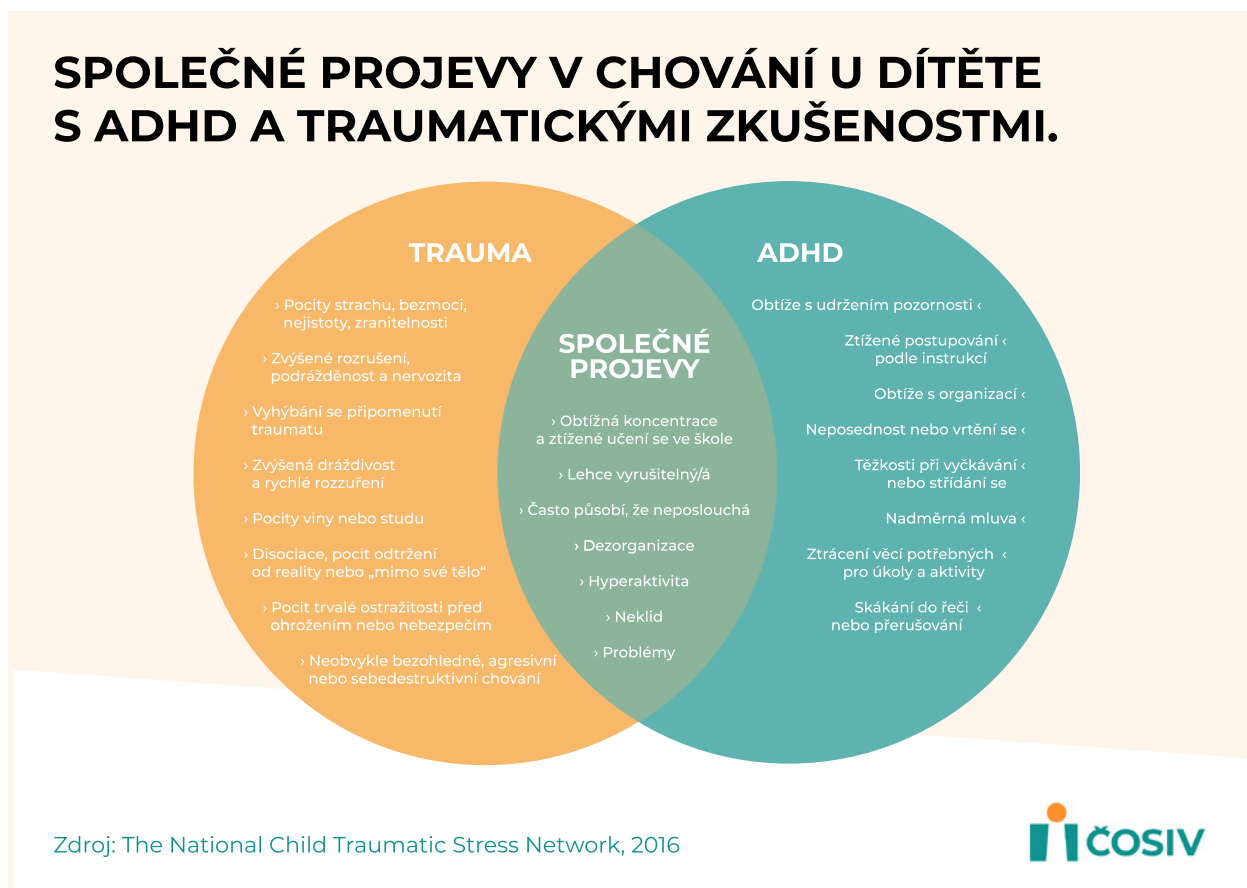
Ohrožení dítěte může být spojeno i s rozvojem duševních poruch a poruch chování. Určité projevy lékařem diagnostikovaných poruch chování a emocí definovaných v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) mohou v některých případech současně poukazovat na (i neodhalené) působení probíhající i minulých traumatických zážitků na dítě. Doporučujeme pedagogům podobné projevy a jejich změny dlouhodobě sledovat a diskrétně konzultovat se žákem, rodinou nebo odborníkem (podle závažnosti a charakteru projevů). Pedagog by při jednání s žákem vykazujícím podobné projevy (nejlépe však se všemi žáky) měl jednat podle principů trauma respektujícího přístupu. Projevy poruch pozornosti a aktivity a dalších poruch chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství (definované v MKN-10) se mohou lišit v závislosti na věku dětí. Pedagog by si měl všimnout následujících projevů:

- Obtíže ve vykonávání každodenních aktivit považovaných za normální pro dítě daného věku
- Obtíže v porozumění instrukcím
- Obtíže v sociálních interakcích
- Snížená schopnost vyrovnávat se se změnou
- Obtíže nebo zvláštnosti v komunikaci
- Restriktivní nebo repetitivní (opakující se) vzorce v chování, v zájmech, v aktivitách
- Nadměrný strach, úzkost nebo vyhýbavost vůči specifickým situacím nebo objektům (např. vůči odloučení od rodičů nebo pečujících osob, vůči určitým sociálním situacím, konkrétním zvířatům včetně hmyzu, výškám, uzavřeným prostorům, stopám poranění nebo krvi aj.)
- Změny ve spánkovém režimu
- Náhlý nevysvětlitelný pokles zájmu o dosud se zájmem vykonávané aktivity
- Opoziční nebo pozornost vyžadující chování
- Nadměrná aktivita (výrazný problém zůstat v klidu, např. nadměrné běhání dokola, nadměrné mluvení nebo psychomotorický neklid)
- Nadměrná nepozornost
- Nadměrná impulzivita
- Opakované a kontinuální vyrušování ostatních (v hovoru, činnostech)
- Náhlé změny v chování k vrstevníkům včetně stažení se do sebe nebo vzteku
- Opakované se vyskytující nevysvětlitelné fyzické symptomy (bolest hlavy, břicha, nevolnost)

- Extrémní stydlivost
- Časté změny nálad bez zjevné příčiny
- Časté výbuchy vzteku
- Opakované vzdorovité chování
- Rozvratné chování ve třídě
- Chování porušující stanovená pravidla nebo normy
- Fyzická agrese
- Neochota nebo přímé odmítání chodit do školy
- Jinak nevysvětlitelná nízká výkonnost ve škole
- Izolace od ostatních
- Extrémní beznaděj a zoufalství
- Přítomnost myšlenek, plánů nebo činů sebepoškození/sebevraždění nebo jejich výskyt v minulosti dítěte

Výše uvedené projevy ohrožení dítěte, resp. projevy poruch chování a emocí by měli **znát všichni pracovníci školy**. Všichni pracovníci školy by měli být informováni o tom, **jak v případě výskytu některého z projevů postupovat**. Informovanost pracovníků školy by měla být pravidelně aktualizována **na začátku nového školního roku**. Efektivním způsobem řešení informovanosti pedagogů je **začlenění této agendy do činnosti školního poradenského pracoviště (ŠPP)**. Metodik prevence, popř. jiný pracovník ŠPP, by měl mít vytvořený informační materiál o projevech ohrožení dítěte a vhodném postupu a na začátku každého školního roku by měl s jeho obsahem seznamovat všechny pedagogy. Je užitečné, pokud je např. ve sborově informace o projevech ohrožení dítěte a vhodném postupu pro učitele vizualizována formou infografiky či jinak přehledně zpracované informace.

Níže uvedená infografika ilustruje význam trauma respektujícího přístupu i u žáků, u nichž předpokládáme výskyt vývojové poruchy (syndromu ADHD):



Pakliže pedagog vyzoruje některý z rizikových projevů, měl by v další fázi **sdílet svůj postřeh s třídním učitelem dítěte a s dalšími pedagogy**, kteří jsou s dítětem v pravidelném kontaktu. Cílem **sdílení** by mělo být **zmapování kontextu projevu v chování dítěte**. Vyučující mohou **zmapovat podmínky, ve kterých k projevu dochází** (v jakých předmětech; v jakou denní dobu; které další osoby mohou být chováním ovlivněny atd.), a tak lépe porozumět potřebám dítěte. Při mapování kontextu situace dítěte **lze využít také informací získaných funkční analýzou chování, která objasňuje potřebu (neboli funkci chování), kterou žák naplňuje náročným chováním** (viz výše), nebo můžeme alespoň hledat odpověď na následující otázky:

- Jak často k náročnému chování dochází?
- Co náročnému chování žáka předchází?
- Na jaké okolnosti či situace žák bezprostředně reaguje náročným chováním?
- Jaké okolnosti, reakce či aktivita učitele/spolužáků vedou k ukončení či zmírnění projevů náročného chování?
- Jaké okolnosti, reakce či aktivita učitele/spolužáků vedou ke zhoršení či prodloužení náročného chování?
- Za jakých okolností se náročné chování nevyskytuje?
- Co následuje po skončení problematického chování – co dělá učitel, co dělá žák, co spolužáci?

Ideálním prostorem pro sdílení těchto informací by měla být pracovna či sborovna, kde mají vyučující dostatek **soukromí téma otevřít**. Časová tíseň a velké množství povinností v běžném školním režimu někdy svádí pedagogy k řešení citlivých témat ve veřejném prostředí (na chodbách, WC, v jídelně nebo ve třídě). Může se tak stát, že svědkem rozhovoru budou děti nebo jiné nepovolané osoby. Je proto vždy nezbytné konzultaci s dalšími pracovníky školy naplánovat s ohledem na zajištění ochrany citlivých informací, které budou sdělovány.

Další postup závisí na zjištěních ze společné schůzky vyučujících dítěte. Pokud je zřejmé, že se dané chování vyskytuje výhradně v hodinách jednoho vyučujícího, je na místě zvažovat, jakou roli hraje konkrétní učitel nebo předmět, který vyučuje. Jak bylo uvedeno výše, obtíže manifestující se náročným chováním se mohou primárně týkat **zvládnutí učiva**. V takovém případě je vhodné, aby si učitel (popř. třídní učitel nebo informovaný pracovník ŠPP) vyčlenil mimo vyučování čas a klidný prostor pro rozhovor s dítětem. Předmětem rozhovoru by mělo být zjišťování, zda chápe aktuálně probíranou látku a nepotýká se s nedostatky, které pramení z neovládání učiva z předchozího období. K ověření míry osvojení dané látky je vhodné dítěti zadat úlohu, kterou má vyřešit. Důležité je zaměřit pozornost na proces řešení úkolu, nikoliv na výsledek. U dětí s deficitem exekutivních funkcí (nejčastěji v souvislosti se syndromem ADHD) se mnohdy setkáváme s obtížemi strukturovat si pracovní postupy, pamatovat si instrukce, směřovat svou práci k cíli a zaměřit pozornost na danou úlohu. Děti s tímto deficitem potřebují využívat podporu dospělých a učit se od nich efektivní strategie práce. Důležitou podmínkou je ale **klidné a současně důsledné vedení**.

Pokud dítě učivo ovládá a obtíže v chování se vyskytují pouze v hodinách jednoho konkrétního vyučujícího, je na místě **přizvat ke spolupráci pracovníka školního poradenského pracoviště, nejlépe školního psychologa** (popř. externího psychologa, není-li školní psycholog ve škole přítomen), který by pomohl nahlédnout chování dítěte a identifikovat jeho příčiny a funkci. Ke sběru dat lze využít zúčastněné pozorování nebo videotrénink interakcí (podmíněno zaškolením ve využití metody) s následnou důkladnou analýzou zjištěných informací.

Pokud se změna chování a výkonu týká všech předmětů a vyskytuje se i mimo vyučování (v družině, kroužcích), jedná se jednoznačně o závažnější situaci. Třídní učitel by měl ve spolupráci se svými kolegy, kteří dítě vzdělávají, a pracovníky školního poradenského pracoviště bezodkladně otevřít toto zjištění na společném setkání.

Opět je třeba ověřit, **zda problém nesouvisí s nezvládnutím učiva**. Pakliže má dítě výraznější obtíže ve více předmětech, je vhodné doporučit zákonným zástupcům **vyšetření ve školském poradenském zařízení** za účelem zhodnocení, zda dítě nemá **speciální vzdělávací potřeby**, které by bylo třeba řešit podpůrnými

opatřeními 2. až 5. stupně. Do vydání doporučení z vyšetření by škola měla dítěti poskytovat podpůrná opatření 1. stupně a nabídnout mu pravidelné doučování či jinou formu podpory při přípravě na výuku.

Není-li problém v učivu, je třeba pozornost zaměřit na vztahy se spolužáky, případně i žáky jiných ročníků. Právě postavení dítěte ve školní třídě, jeho vztahy a přijetí dětmi i vyučujícími bývá mnohdy silným motivačním faktorem, který ovlivňuje motivaci dítěte do školy chodit a být v ní aktivní. Třídní učitel by se měl zaměřit na citlivě realizované pozorování dítěte a konzultovat své postřehy s dalšími vyučujícími a pracovníky školního poradenského pracoviště. K získání vyšší míry objektivity je vhodné, pokud pozorování dítěte ve třídě provede i pracovník ŠPP. S dítětem, popř. s celou třídou lze realizovat i diagnostický rozhovor. Třídní učitel se musí na **rozhovor s dítětem či dětmi dobře připravit a zvážit své kompetence a osobnostní předpoklady** k vedení takového rozhovoru (např. v rámci třídnických hodin). **Přizvání pracovníka ŠPP či externího psychologa do třídnické hodiny** může být efektivnějším řešením v případech, kdy se učitel necítí být dostatečně připravený na to, aby rozhovor s dětmi vedl. Vyučující mají na druhou stranu významný vliv na percepci daného dítěte spolužáky prostřednictvím svého přístupu. **Podpůrný, oceňující a pozitivní přístup vyučujícího bývá důležitým vzorem chování pro ostatní děti.**

Třídnické hodiny, komunitní kruhy, debatní kroužky, kolektivní hry nebo teambuildingové aktivity mimo školu mohou pozitivně změnit atmosféru ve třídě a podpořit přijetí daného dítěte.

Pokud je zřejmé, že **dítě nepotřebuje pomoci v učení a ani ve vztazích v rámci školy, je namísto rozšířit kontext úvah o rodinném prostředí a životní situaci,** ve které se dítě nachází. Je vhodné, aby třídní učitel a pracovník ŠPP sdíleli své postřehy ohledně dítěte s jeho rodiči **a za tímto účelem je pozvali na osobní setkání.** S ohledem na zjištěná fakta je vhodné rodičům doporučit **využití služeb ŠPP** (nejlépe školního psychologa, je-li přítomen) **nebo klinického psychologa.** Vhodné je také doporučit návštěvu **pediatra či jiného odborníka** (psychoterapeuta, psychiatra atd.) – podle identifikovaných potřeb dítěte a jeho rodiny. V této souvislosti je třeba, aby si pracovníci školního poradenského pracoviště tvořili a průběžně aktualizovali **databázi kontaktů na externí partnery,** kteří jim nebo dítěti a jeho rodině mohou odborně pomoci, a tyto kontakty sdíleli s třídními učiteli. Ideální stav je, pokud pracovník školního poradenského pracoviště osobně zná odborníky, ke kterým děti a jejich rodiče posílá.

V případě, že třídní učitel i pracovníci ŠPP mají důvodné podezření, že projevy dítěte **signalizují ohrožení dítěte v rodinném prostředí způsobené týráním, zanedbáváním nebo zneužíváním (syndrom CAN),** je vhodné tyto poznatky nejprve konzultovat s poradenským pracovištěm, které se na problematiku zaměřuje (např. Linka důvěry Dětského krizového centra – 241 484 149). Je-li doporučeno splnění oznamovací povinnosti podle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, je třeba neprodleně oznámit tuto skutečnost orgánu sociálně-právní ochrany dětí obce s rozšířenou působností. Problematika týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte spadá ve školním prostředí do oblasti prevence rizikového chování. Na půdě školy je třeba ji ošetřit ve třech rovinách.

- 1) **Zajištění informovanosti všech pracovníků školy:** Pověřený pracovník informuje o projevech, žádoucím postupu řešení a oznamovací povinnosti všechny pracovníky školy včetně těch nepedagogických. **Dítě se může svěřit kterémukoliv pracovníku školy, kterému důvěřuje.** Je možné zajistit proškolení ze strany OSPOD nebo pracovníky neziskových organizací, které se tímto tématem zabývají. Všichni pracovníci školy by měli být informováni o příznacích, které signalizují fyzické či psychické týrání, sexuální zneužívání a zanedbávání a doporučených postupech, jak v případě podezření postupovat nebo na koho se obrátit. Škola by si také měla vést **seznam kontaktů na pracovníky relevantních pracovišť v regionu,** zejména na školská poradenská pracoviště, OSPOD, sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, na Policii ČR, Dětská krizová centra, Linky bezpečí, Linky důvěry, poskytovatele certifikovaných programů primární prevence atd. Tento seznam kontaktů by měla pravidelně aktualizovat.
- 2) **Stanovení postupu v případě podezření u některého z žáků:** V případě, že některý z pracovníků zaregistruje projevy vzbuzující podezření na **tělesné nebo psychické týrání či sexuální zneužívání** dítěte, měl by se pokusit **navázat s dítětem rozhovor,** případně požádat jiného pracovníka, který má s dítětem bližší vztah. Je žádoucí, aby dítě k němu mělo důvěru. Je třeba zvolit **vhodné prostory pro soukromí a bezpečí rozhovoru.** Pro navození atmosféry lze nabídnout dítěti drobné občerstvení. Zpočátku vedeme rozhovor širěji (ptáme se, jak se dítěti daří, na zážitky ze školy, školních

akcí apod.). Je třeba **podpořit dítě v tom, aby se rozhovořilo**, je vhodné volit otevřené otázky a vyvarovat se přehnaně emotivních reakcí nebo kritiky. Otázky je třeba klást citlivě, vzbudit v dítěti pocit, že chceme pomoci a že nám může důvěřovat. Je třeba dítě ocenit za to, že dokázalo o něčem tak těžkém hovořit, a ujistit ho, že uděláme vše pro to, aby se situace zlepšila. Dále **informujeme dítě, že bude nutné zapojit další odborníky**, a vysvětlíme mu, proč je to nutné udělat, zejména pokud s tím dítě nesouhlasí. Je vhodné dětem vysvětlit, že to ukládá zákon. Nikdy neslibujeme dítěti, že to, co nám řekne, nikomu nepovíme. **Ujistíme dítě, že na tom, co prožilo, nenese vinu.** Pokud se nám nedaří komunikaci navázat, můžeme dítěti **nabídnout kontakt** na Linku bezpečí, téma prospěšnosti Linky bezpečí můžeme citlivě operativně zařadit do výuky. Postup můžeme konzultovat se školním poradenským pracovištěm nebo školským poradenským zařízením. V případě podezření můžeme také **kontaktovat rodiče** a vyjádřit obavy a znepokojení nad konkrétními projevy v chování dítěte či znaky fyzického násilí a společně s rodiči hledat příčiny. Je třeba se však vyvarovat přímé konfrontace, identické projevy mohou signalizovat také šikanu. Velmi důležité je pozorovat verbální i neverbální projevy rodičů. Reakce rodiče, který dítěti neublíží, bude směřovat ke snaze co nejrychleji odhalit příčiny obtíží. Podezření ale ani tak nelze zcela vyloučit. Je velmi důležité sledovat projevy v chování dítěte či známky násilí po kontaktování rodičů. Vhodným řešením v případech, kdy máme zjevné pochyby, je kontaktovat odborníky na nonstop Lince důvěry Dětského krizového centra.

- 3) Pracovník školy o svém důvodném podezření vždy informuje ředitele školy. Ředitel školy a školského zařízení má **oznamovací povinnost** oznámit **orgánu sociálně-právní ochrany dětí podezření** z poškozování zájmu bez zbytečného odkladu poté, kdy se o takové skutečnosti dozví. Pokud pracovník školy nabude jistotu, že na dítěti je páchána **trestná činnost** (týrání svěřené osoby, pohlavní zneužití, znásilnění, zneužití dítěte k výrobě pornografie apod.), kontaktuje Policii ČR nebo státního zástupce. Vhodná je předchozí koordinace s OSPOD. Rozhodně není úkolem pracovníků školy zajišťovat důkazy, ale poskytnout součinnost ve vyšetřování.
- 4) **Zvyšování povědomí o tématu a vhodných způsobech řešení v rámci programů primární prevence a v rámci výuky:** V základní škole je třeba problematiku zahrnout do aktivit **primární prevence rizikového chování a do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, případně do sexuální výchovy**. Problematiku lze otevírat také **v rámci třídnických hodin**. Je třeba děti informovat o projevech a účinných způsobech řešení obtížné situace – jak se má dítě zachovat, pokud je týrané, zneužívané či zanedbávané, a jak se má zachovat, když se dozví, že se něco takového děje jinému dítěti. **Děti informujeme o tom, že jim nikdo nesmí ubližovat, a také o všech právech, která mají v souladu s Úmluvou o právech dítěte.** Děti učíme, kde jsou hranice, které by neměl překračovat ani rodič, a na koho se obrátit, když jim někdo začne ubližovat nebo pokud mají pochybnosti o chování dospělých k němu samému či jinému dítěti. Škola může na uvedenou problematiku přizvat odborníky z organizací zaměřujících se na toto téma nebo objednat prověřený program primární prevence.

Detailnější popis toho, jak postupovat v případě podezření na výskyt dítěte vystaveného týrání, zneužívání nebo zanedbávání, obsahuje **Metodika ke Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění** (Feľmanová a kol., 2015), která je v elektronické verzi k dispozici zde: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-szn-metodika/html5/index.html?&locale=CSY>, a Příloha č. 5 **Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č. j.: 21291/2010-28)**, která je v elektronické verzi k dispozici zde: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

8.1 Žáci zrcadlem vyučujících

Přestože se v kontextu školy mluví častěji o explicitním a řízeném učení, nesmíme zapomínat na to, že **nejsilnější forma učení je učení nápodobou**. Děti se naučí nejvíce věcí implicitní formou, na základě kontaktu s jinou osobou. **Vyučující, který svou práci dělá dobře a je v ní spokojený, předává svůj postoj dětem.** Stejně spolehlivě ale předává svůj postoj k učení i vyučující, který svou práci nezvládá po stránce odbornosti nebo se v ní necítí dobře. V pedagogické psychologii se setkáváme s tím, že buď jednotlivci, nebo celé třídy zrcadlí „osobní problém“ vyučujícího. **Skupinová nebo individuální supervize, tutoring či jiná forma**

pomoci vyučujícím by měla být ze strany vedení škol prostředkem, jak zvýšit profesionalitu svých zaměstnanců. V posledních letech se také často hovoří o **vyhoření pracovníků ve školství** a o způsobech, jak mu předcházet. Škola **patří mezi pracoviště s vysokou mírou institucionálního stresu**. Pracovníci ve školství jsou každodenně vystaveni velkému časovému tlaku, vysoké míře hluku a nedostatku soukromí. Psychicky vyrovnaný a odpočatý vyučující dokáže stresující faktory ve škole zvládat lépe než jeho přetížený kolega. Proto by **vedení školy mělo mít systémově nastavenou péči o duševní zdraví pedagogického sboru**. Učitel, který se cítí být v náročné situaci sám a jehož vlastní psychická pohoda je ohrožena, neposkytne dítěti podporu, kterou potřebuje, a zároveň se v budoucnu může situacím, v nichž by měl problémy s chováním dětí řešit, záměrně vyhýbat.

Opatření zaměřená na prevenci náročného chování žáků by proto měla zahrnovat i opatření podporující duševní zdraví učitelů. Ta by měla obsahovat **podporu zaměřenou na porozumění vlastním emocím a reakcím spojeným s chováním dětí, poznání účinných způsobů seberegulace a psychohygienu**. Opatření (např. pravidelná individuální či skupinová podpora a vzdělávání poskytované školním psychologem, externím psychologem či psychoterapeutem) **by měla být dostupná všem pedagogickým pracovníkům školy včetně asistentů pedagoga**. Pro vedení školy by mělo být financování vzdělávání a dalších forem podpory v této oblasti prioritou, protože má zásadní pozitivní dopad na duševní zdraví učitelů i celkovou kvalitu školou poskytovaného vzdělávání.



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Externí partneři školy

PŘÍLOHA 2 | Individuální výchovný plán – vzor

PŘÍLOHA 3 | Odkazy

PŘÍLOHA 4 | Legislativa

PŘÍLOHA 1 | Externí partneři školy

Škola by měla své externí partnery nejen znát, ale musí si svou síť partnerů vědomě a **aktivně budovat**.

Státní správa

Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) – státní orgán, který má na základě zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, působnost v oblasti sociálně-právní ochrany dětí. Největší rozsah pravomocí mají obecní úřady obcí s rozšířenou působností, které mají zpravidla zřízený odbor péče o děti a mládež, případně obecní a krajské úřady.

- Kontakty zde: <http://www.ospod.cz/volna-sekce-1/kontaktujte-vas-ospod/>

Obecní / městské a krajské úřady – příslušné odbory obecních a krajských úřadů, zejména odbor školství, odbor sociální a odbor zdravotnictví, které mají v působnosti danou oblast v regionu.

- Kontakty na krajské úřady zde: <https://www.statnisprava.cz/rstsp/ciselniky.nsf/i/d0045>
- Kontakty na městské a obecní úřady zde: <https://www.statnisprava.cz/rstsp/ciselniky.nsf/i/d0055>

Školské služby

Školská poradenská zařízení – pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra nabízejí diagnostické, intervenční, poradenské, metodické a konzultační činnosti zaměřené na podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pedagogicko-psychologické poradny – podpora vzdělávání dětí s nejrůznějšími komplikacemi ve vzdělávání.

- Kontakty zde: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/pedagogicko-psychologicke-poradny>

Speciálně pedagogická centra – podpora vzdělávání dětí se zdravotním postižením.

- Kontakty zde: <http://www.apspc.cz/>

Střediska výchovné péče – podpora v oblasti diagnostiky příčin náročného chování, terapie a doporučení pro intervence ve školním prostředí; ambulantní i pobytové služby.

- Kontakty zde: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strediska-vychovne-pece>

Koordinátoři

Krajští školští koordinátoři prevence – monitoring situace na školách v regionu, metodické vedení metodiků prevence v pedagogicko-psychologických poradnách, participace na zajišťování podmínek pro kvalitní práci školních metodiků prevence a dalších pedagogů podílejících se na primární prevenci na jednotlivých školách a odpovědnost za vytváření a naplňování krajské koncepce prevence.

- Kontakty zde: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/kskp-akskp>

Krajští protidrogoví koordinátoři – koordinační, iniciativní, organizační a poradní role ve vytváření konzistentní protidrogové politiky v kraji a v koordinování místních postupů, koordinace činností jednotlivých odborů úřadů a spolupráce na realizaci dílčích cílů integrované protidrogové politiky.

- Kontakty zde:
https://www.vlada.cz/assets/ppov/protidrogova-politika/vybory/Seznam_KPK_05_19.pdf

Krajští koordinátoři pro poruchy autistického spektra – diagnostika a doporučení pro intervenci v oblasti náročného chování u žáků s poruchami autistického spektra, eventuálně i u žáků s dosud diagnosticky nepotvrzeným podezřením na poruchu autistického spektra.

- Kontakty zde:
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/adresar-krajskych-koordinatorek-pas>

Krajští metodici Center podpory školám v oblasti společného vzdělávání (systémový projekt APIV B) – konzultace a podpora v tématech souvisejících se společným vzděláváním a v oblasti spolupráce se školskými poradenskými zařízeními.

- Kontakty zde: <http://www.inkluzevpraxi.cz/centra-podpory>

Krajští konzultanti reformy systému péče o duševní zdraví – koordinační a poradní role v tématu péče o duševní zdraví, moderování odborné diskuse k tématu, znalost sítě podpůrných služeb v regionu a zajištění komunikace a spolupráce mezi poskytovateli péče a dalšími subjekty.

- Kontakty zde: <http://www.reformapsychiatrie.cz/2018/06/26/regionalni-konzultanti-kontakty/>

Sociální služby

Druhy sociálních služeb a podmínky jejich poskytování upravuje zákon o sociálních službách (zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách).

- Kontakty na sociální služby registrované v Registru poskytovatelů sociálních služeb: <http://iregistr.mpsv.cz/>

Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi (SAS) – služby jsou poskytovány rodinám s dítětem, kde je ohrožen jeho vývoj v důsledku dlouhodobé krizové sociální situace rodiny. Danou situaci nedokážou rodiče sami bez pomoci překonat a u dítěte existují další rizika ohrožení jeho vývoje.

Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež (NZDM) – poskytuje především ambulantní (případně i terénní) služby dětem a mladistvým ve věku od 6 do 26 let ohroženým rizikovým chováním. Cílem služby je pomocí pozitivního působení snižovat rizika či jim předcházet a zlepšovat dovednosti a kompetence, tak aby klienti byli sami schopni řešit problémy.

Raná péče – terénní služba poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je buď zdravotně postižené, nebo je ohrožené ve vývoji z důvodu zdravotního stavu. Poradci rané péče vyjíždějí za rodinou do jejího domácího prostředí. Ve své domovské organizaci mají zázemí, které slouží pro ambulantní konzultace, případně i pro pořádání různých rodičovských skupin, vzdělávání a další akce pro klientské rodiny.

Komunitní centra, polyfunkční komunitní centra – poskytují základní sociální poradenství kvalifikovaným sociálním pracovníkem a alespoň jednu sociální službu, nejčastěji se jedná o sociálně aktivizační službu pro rodiny s dětmi, terénní programy nebo nízkoprahové zařízení pro děti a mládež.

Sociální služby pro rodiny s dětmi se specifickými potřebami – služby pro ohrožené děti a jejich rodiny zahrnují širší spektrum sociálních služeb zaměřujících se na děti se zdravotním postižením a na podporu osob, které o tyto děti pečují, za účelem sociálního začlenění nebo za účelem prevence sociálního vyloučení. Příkladem je např. respitní služba nabízející odlehčení rodinám pečujícím o dítě se zdravotním postižením nebo osobní asistence, terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost a potřebují pomoc jiné fyzické osoby.

Manželské a rodinné poradny – poskytují sociálně-právní a psychologické poradenství zaměřené především na partnerské a rodinné vztahy, které nefungují nebo jsou nějakým způsobem narušeny.

- Kontakty zde: <http://www.amrp.cz/kde-najiacutet-poradce.html>

Další preventivní služby pro ohrožené děti a rodiny

Tyto služby pomáhají především **rodinám, které si nejsou jisté ve výchově a péči o své děti**. Sociální práce probíhá převážně s dětmi a jejich rodiči, kteří pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí a nedovedou sami vytvořit harmonické a podnětné zázemí pro své děti, řeší mnoho závažných problémů – od výchovy a péči o děti přes tíživou bytovou situaci, zadlužení až po domácí násilí, závislosti apod.

Mezi významné aktéry poskytující sociálně preventivní služby ohroženým dětem a rodinám s dětmi patří neziskové organizace, ve kterých pracují nejen odborníci (sociální pracovníci, psychologové, pedagogové, terapeuti apod.), ale i vyškolení dobrovolníci. Organizací, jež pracují mimo jiné s dobrovolníky, existuje celá řada (např. **Člověk v tísni, o. p. s., ADRA ČR, DUHA** atd.), pro oblast preventivních služeb určených

ohroženým rodinám s dětmi je významným zástupcem mezinárodní organizace **HoSt**. Mohou mít charakter preventivní, případně registrované sociální služby.

Rodinná (mateřská) centra – nabízejí nejen volnočasové aktivity, ale i sociální a vzdělávací činnost, zaměřenou např. na rozvoj rodičovských kompetencí, a plní tak hlavně sociální a výchovně-vzdělávací funkci. Svými službami významně přispívají k prevenci hlavně u rodin s nejmenšími dětmi. Vznikají obvykle na dobrovolnické bázi – jako neformální iniciativa, která se formalizuje v právní subjekt, nejčastěji spolek, a profesionalizuje svou činnost. Mateřské centrum je většinou otevřené a přístupné všem lidem žijícím v jeho okolí. Jeho programy jsou často zaměřeny mezigeneračně.

Interaktivní mapy pro vyhledání služeb v místě bydliště dítěte nebo sídla školy

Interaktivní mapy umožňují dětem, rodinám i pracovníkům škol vyhledávat služby dostupné v jejich okolí.

- linka
- fyzické a právnické osoby, kterým bylo vydáno pověření k výkonu sociálně-právní ochrany dětí
- organizace zajišťující sociální služby na území daného kraje pro rodiny s dětmi
- organizace zajišťující další preventivní, podpůrné a vzdělávací služby

Online interaktivní mapa krizových služeb pro děti

- Dostupná zde: <https://pestalozzi.cz/online-mapa-sluzeb-krizove-pomoci-pro-deti/>

Interaktivní katalog služeb pro rodiny a děti podle krajů a obcí ČR

- Dostupná zde: http://katalog.pravonadetstvi.cz/mpsv/ikredakce.nsf/i/socialni_sluzby

Online interaktivní mapa služeb pro ohrožené děti

- Dostupná zde: <https://www.ohrozenedite.cz/>

Telefonní linky

Jedná se o služby, které fungují zpravidla bezplatně a nonstop, aby byly maximálně dostupné a nízkoprahové.

Linka bezpečí 116 111 – zaměřuje se na pomoc dětem, studentům a všem, kteří jednájí v jejich zájmu. Linka bezpečí také pomáhá s řešením náročných životních situací i každodenních starostí a problémů. Poskytuje krizovou intervenci a poradenství pro klienty z celé České republiky prostřednictvím telefonu, chatu a e-mailu.

- Více zde: <https://www.linkabezpeci.cz/>

Linka Ztracené dítě 116 000 – telefonní a online poradna pro rodiny i školy. Učitelé mohou na linku anonymně zavolat a jednorázově či opakovaně řešit jakoukoli náročnou či nejasnou situaci, se kterou se ve škole potýkají.

- Více zde: <http://linkaztracenedite.cz/>

Linka Bílý kruh bezpečí 116 006 – na pomoc obětem kriminality a domácího násilí.

- Více zde: <https://www.bkb.cz/aktuality/n226-telefonicka-krizova-pomoc-bileho-kruhu-bezpeci/>

Rodičovská linka 606 021 021 – se svými dotazy se na ni mohou obrátit nejen rodiče, další rodinní příslušníci, ale i pedagogové a všichni dospělí, kteří mají starost o děti. Vyškolení pracovníci Rodičovské linky nabízejí krizovou pomoc a základní sociální poradenství po telefonu nebo prostřednictvím e-mailu.

- Více zde: <http://www.rodicovskalinka.cz/>

E-poradny a aplikace

Jedná se o webové stránky, které poskytují všem svým návštěvníkům informační servis, na koho se obrátit a jak se zachovat v určitých rizikových situacích. E-poradny nabízí většina poskytovatelů výše uvedených telefonních krizových linek a další poskytovatelé zaměřující se na další specifická témata.

E-bezpečí – zaměřuje se na bezpečnost v kyberprostoru. Funguje zde také e-poradna, kterou mohou děti i jejich rodiče v případě rizika využít.

- Více zde: www.e-bezpeci.cz

Aplikace „Nenech to být“ – umožňuje každému žáku, rodiči, učiteli, spolužáku anonymně nahlásit šikanu nebo podezření na ni. Tato informace se dostane k třídnímu učiteli a školnímu metodikovi prevence, kteří by měli adekvátním způsobem problém řešit, či případně požádat o pomoc další návazné služby.

- Více zde: <https://www.nntb.cz/>

Zdravotní služby

Dětský psychiatr – poskytuje psychiatrické služby dětem.

Klinický psycholog – poskytuje psychologické služby dle potřeb dítěte a jeho rodiny.

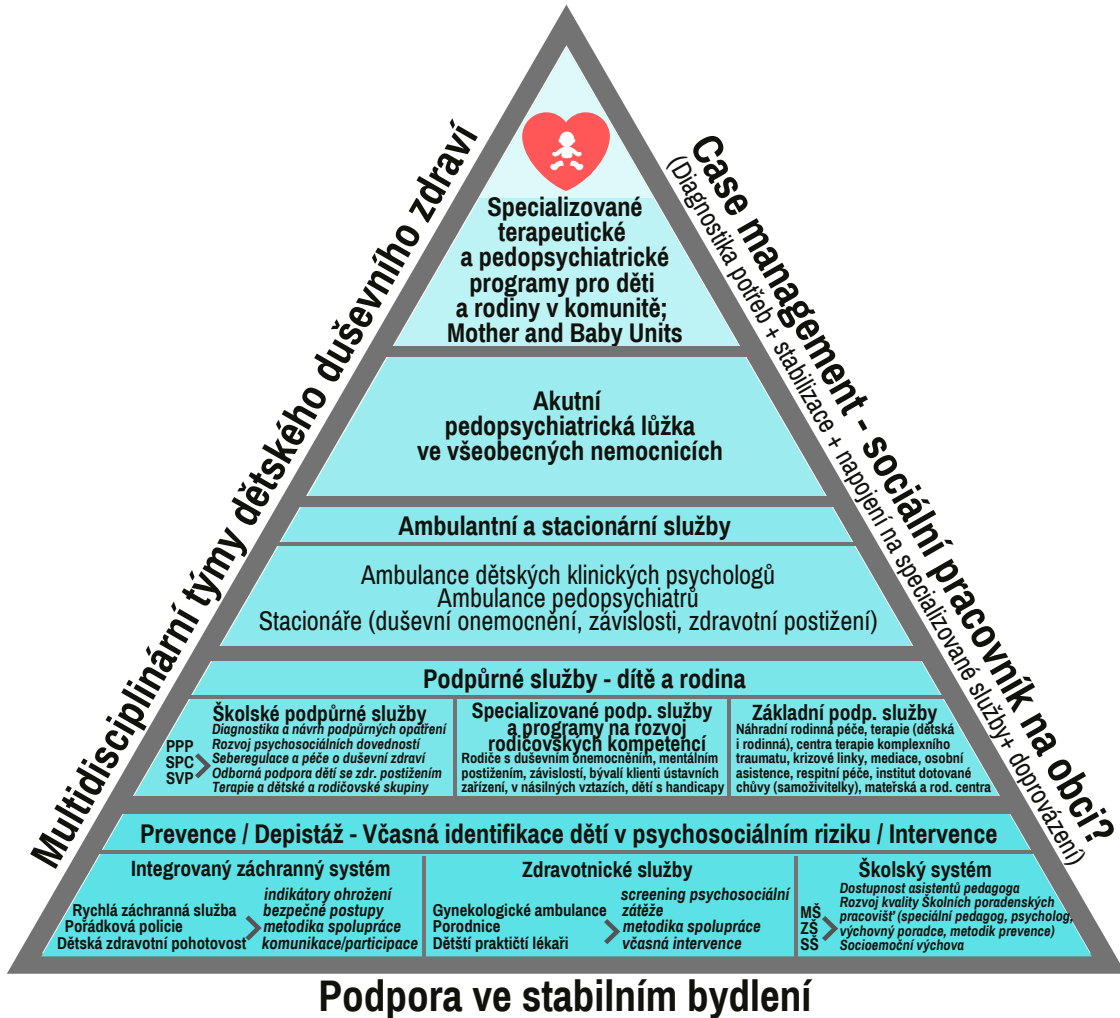
- Kontakty na dětské a dorostové psychiatry a na klinické psychology lze vyhledat v databázi poskytovatelů zdravotních služeb: <https://www.akpcr.cz/kontakty/databaze-poskytovatelů-zdravotních-služeb> nebo na rozcestníku Tvůj lékař: <https://www.tvuj-lekar.cz/>

Krizová centra – poskytují neodkladnou, bezbariérovou a nestigmatizující psychiatrickou péči v různých formách, např. péči telefonickou, tváří v tvář či krátkodobý pobyt na lůžku s intenzivním terapeutickým programem. Poskytují zdravotní péči tam, kde je nutná akutní krátkodobá psychiatricko-psychologická.

- Kontakty na krizová centra a linky: <https://krizovatka.skaut.cz/organizace/komunikace/krizova-komunikace/805-krizova-centra-kontakty?autologin=1>

Vize modelu, jak komplexně uvažovat o potřebách dětí a přirozených partnerech školy

Model klade důraz na prevenci, včasnou identifikaci dětí v psychosociálním riziku a včasnou intervenci. Jeho základem je mezioborová spolupráce školského, sociálního a zdravotního sektoru a multidisciplinární podpora dítěte i jeho rodiny.



PŘÍLOHA 2 | Individuální výchovný plán – VZOR

Individuální výchovný plán

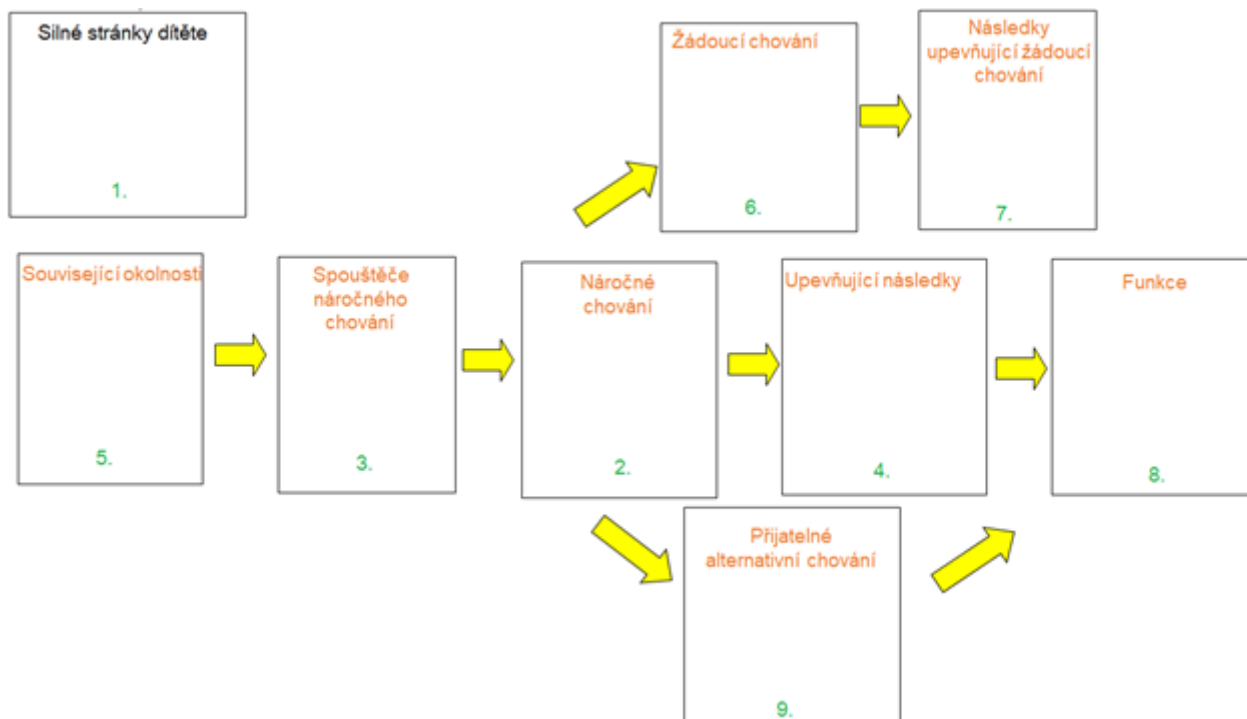
Jméno žáka:

Třída:

Datum:

Pedagogové podílející se na tvorbě IVýP:

Funkce chování:



Strategie podporující změnu chování:

<p>Úprava souvisejících okolností</p>	<p>Úprava spouštěče</p>	<p>Úprava chování</p>	<p>Úprava upevňujících následků</p>
---	-----------------------------	-----------------------	---

Specifikace strategií:

- 1) Předcházení náročnému chování
 - a) úpravy souvisejících okolností:

 - b) úpravy spouštěčů:

- 2) Nácvik nových vzorů chování
 - a) nácvik alternativního chování:

 - b) nácvik žádoucího chování:

- 3) Upevňování pozitivních změn v chování
 - a) pozitivní upevňování alternativního přijatelného chování (intenzivní podpora v iniciační fázi):

 - b) pozitivní upevňování žádoucího chování (průběžné upevňování postupně naučených změn):

- 4) Změna reakce pedagogů na náročné chování (nepodporuje funkci chování):

- 5) Krizový plán (konkrétní kroky při nebezpečném chování):

Implementace IVýP:

- 1) Datum zahájení implementace intervence v podobě nových strategií a souvisejících změn:

- 2) Plán implementace (postupné kroky, kdo a kdy nacvičí s žákem alternativní chování, potřebné materiály, informace pro vyučující o zvolených strategiích...):

- 3) Proces zajištění další podpory (doučování, spolupráce externích odborníků, kontaktování rodiny, ochrana dítěte, řešení šikany... kdo/co/kdy):

- 4) Procesy komunikace mezi vyučujícími, rodinou, žákem a dalšími účastníky (odborníky) o průběhu implementace a změnách v chování (kdo/co/kdy):

- 5) Plán informování asistentů a suplujících učitelů:

Evaluace a adaptace IVýP:

- 1) Plán hodnocení implementace intervence (na základě jakých informací ověříme, zda všichni učitelé zavedli stanovené změny – kdo/kdy/jak zhodnotí – a jak řešit případné nedostatečné zavedení IVýP):

- 2) Plán hodnocení úspěšnosti intervence (kdo/kdy/jak bude vyhodnocovat, zda se chování žáka skutečně mění, nebo zda a jak je potřeba intervenci upravit):

Datum a podpis všech zúčastněných (žák, rodina, vyučující žáka, pedagogové podílející se na tvorbě IVýP):

PŘÍLOHA 3 | Odkazy

Příklady metodik na podporu sociálních a emočních kompetencí a na prevenci rizikového chování

Hodnotové vzdělávání sestry Cyril Mooney: www.skolacyril.org/hodnotove-vzdelavani/co-je-hv/

Jablíkoví kamarádi: <http://www.zipyhokamaradi.cz/novinky/33-jablikovi-kamaradi>

Kočíčí zahrada: <https://pppkv.cz/sites/default/files/dokumenty/Kočíčí%20zahrada%20-%20metodika%20pro%20učitele.pdf>

Minimalizace šikany (MIŠ): <http://aisis.cz/5-minimalizace-sikany.html>

Projekt Odyssea: <http://www.odyssea.cz/>

PBIS – Podpora pozitivního chování dětí a žáků: <https://www.podporainkluze.cz/material/pbis-podpora-pozitivniho-chovani-deti-a-zaku/>

Psychosociální výchova pro děti na základních školách: <https://www.nudz.cz/vyzkumne-programy/vyzkumne-projekty-docasne/>

Predict (diagnostický nástroj pro MŠ): <http://www.raabe.cz/nase-projekty/good-start-to-school-projekt-erasmus/>

Zipyho kamarádi: <http://www.zipyhokamaradi.cz/>

Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č. j. MSMT-21149/2016): <http://www.msmt.cz/file/38988/>

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č. j.: 21291/2010-28) s přílohami: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Doporučená literatura

Budování citového pouta, Jak probouzet lásku v hluboce traumatizovaných dětech, Hughes D. A., Praha: Institut fyziologické socializace, 2017

Cesta ke šťastnému dětství, Laffont E. R. a Gueguenová C., 2014

Děti spolu, Bořkovcová M., Pasparta, 2019

Dětská psychoterapie a poradenství – Komplexní průvodce, Bremsová Ch., Triton, 2018

Dítě v nesnázích: Prevence, příčiny, terapie – Elliott J. a Place M., Grada, 2002

Formativní hodnocení ve výuce, Starý K. a Laufková V. a kol., Portál, 2016

Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny v kontextu plánování péče – Matoušek O., Pazlarová H., Portál, 2014
Hry pro zvládání hněvu, Plummer D. M., Portál, 2019

Jak na žáky – Zvládání náročných situací ve třídě, Tesařov, M.A. kol., Portál, 2016

Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole: Z pohledu dítěte, rodiče a učitele; Divoká J., Hruha T., Pasparta, 2017

Metodik prevence a jeho role na základní škole, Procházka M., Pasparta, 2019

Metody a postupy poznávání žáka – Pedagogická diagnostika, Mertin V. a Krejčová L. a kol., Wolters Kluwer ČR, 2016

Mindful Kids: 50 Mindfulness Activities, Stewart W., Barefoot Books, 2017

O ztraceném dítěti a cestě do bezpečí, Vrtbovská P., Scan 2010, Natama 2010

Pedagogická intervence u žáků ZŠ, Krejčová L. a Mertin V., Wolters Kluwer ČR, 2011
 Poruchy chování v dětském věku, Ptáček R., Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006

Pozorně jako žabka, Shnelová E., Bizbooks, 2018

Problémy s chováním ve škole – jak na ně (Individuální výchovný plán), Mertin V., Krejčová L. a kol., Wolters Kluwer ČR, 2013

Pracovní listy Předškolák s ADHD – Chování a komunikace, Raabe, 2019

Speciálně pedagogické minimum pro učitele – Co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami, Bittmanová L. a kol. – kapitola o dětech s poruchou chování, Pasparta, 2019

Trauma očima dítěte. Probouzení obyčejného zázraku léčení, Levine Peter A., Klineová M., Praha: Maitrea, 2012

Trauma v dětství a adolescenci – Průvodce pro pedagogy, Tým autorů, NÚDZ, 2017 – volně ke stažení <https://www.nudz.cz/files/pdf/publikace-trauma.pdf>

Třídní klima a školní klima, Čapek R., Grada, 2010

Vazba, Bowlby J., Portál, 2010

Vývojová psychologie, Thorová K., Portál, 2015

Příklady publikací vhodných pro děti

Buď v pohodě! Knižka aktivit pro všechny, kteří se občas cítí smutně nebo našťvaně. Murray L., Abey K., Coombes S., Jiri Models, 2019

Zvládneš všechno! Knižka aktivit pro všechny, kteří se občas cítí smutně a ustaraně. Murray L., Abey K., Coombes S., Jiri Models, 2019

100 her pro rozvoj sebedůvěry a sociálních kompetencí u dětí od 8 do 12 let, Portman R., Portál, 2018

Online zdroje

Balintovské skupiny: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1755-balintovska-skupina-jak-pomoci-fantazie-resit-vztahy-ve-skole>

Formativní hodnocení – jako prostředek prevence problémového chování v důsledku školního neúspěchu: <https://www.eduin.cz/clanky/formativni-hodnoceni-je-skvely-nastroj-pro-lepsi-uceni/>

Katalog podpůrných opatření UPOL – Tvorba pravidel třídy a hodnocení jejich dodržování; Felcmanová L. a kol.: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/prace-s-tridnim-kolektivem/4-9-1-10-tvorba-pravidel-tridy-a-hodnoceni-jejich-dodrzovani/>

Kids' Skills – na řešení orientovaná práce s dětmi, rodiči a komunitou: <https://www.kidsskills.cz/>

Narativní terapie – jako psychohygienu učitele a podpora žáků s ADHD: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1776-narativni-terapie-jako-psychohygienu-ucitele-a-podpora-zaku-s-adhd>

Otevřený dialog: <http://otevrenedialogy.cz/>

Podpora pozitivního chování dětí a žáků (PBIS): <https://www.podporainkluze.cz/material/pbis-podpora-pozitivniho-chovani-deti-a-zaku/>

Podpůrná opatření v oblasti problematického chování a poruch chování, NÚV: <http://www.nuv.cz/file/3363/>

Portál Asistent pedagoga: www.asistentpedagoga.cz

Portál Podpora inkluze: www.podporainkluze.cz

PŘÍLOHA 4 | Legislativa

Zákony

Školský zákon

(zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání)

Školský zákon upravuje vzdělávání ve školách a školských zařízeních a stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje. Zakotvuje **rovný přístup ke vzdělávání** bez diskriminace – § 2 odst. 1 písm. a), **individuální přístup** a zohledňování vzdělávacích potřeb každého dítěte, žáka a studenta – dále jen „žák“ – § 2 odst. 1 písm. b), pravidlo **spádové školy** (§ 36 odst. 7) upravující právo na přednostní přijetí žáků s trvalým pobytem a umístěním v příslušném školském obvodu i zásadu, že **výběr školy (i nespádové) je na rodičích** (§ 36 odst. 5).

Cíle vzdělávání (§ 2 odst. 2 a § 44)

Ve svém § 2 zakotvuje školský zákon základní zásady a cíle vzdělávání. Cílem vzdělávání není jen získání všeobecného vzdělání, ale také celkový rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání a učení se v průběhu celého života – § 2 odst. 2 písm. b), bude chápat zásady demokracie a právního státu, základní lidská práva a bude mít smysl pro sociální soudržnost – § 2 odst. 2 písm. c).

V § 44 pak školský zákon **upravuje cíle základního vzdělávání**. Mezi ty patří osvojení strategie učení a motivace k celoživotnímu učení, tvořivé myšlení a řešení problémů, účinná komunikace a spolupráce, ochrana svého fyzického i duševního zdraví, hodnot a životního prostředí, ohleduplnost a tolerance k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám a schopnost rozhodovat se a uplatnit se v budoucnosti.

Povinnosti pedagogických pracovníků – § 22 b)

Mezi povinnosti pedagogických pracovníků patří povinnost vykonávat pedagogickou činnost v souladu se zásadami a cíli vzdělávání, chránit a respektovat práva dětí, chránit bezpečí a zdraví dětí, svým přístupem vytvářet pozitivní a bezpečné klima ve školním prostředí a poskytovat dětem a zákonným zástupcům informace spojené s výchovou a vzděláváním.

Dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami (§ 16 odst. 1 ŠZ)

Školský zákon upravuje definici žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho nárok na bezplatné poskytování podpurných opatření školou a školským zařízením. Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí každá osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpurných opatření. Podpurnými opatřeními se pak rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám. Na podporu má nárok každé dítě, které ji potřebuje, a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami tak mohou být nejen děti zdravotně postižené či zdravotně a sociálně znevýhodněné (jak tomu bylo podle předchozí právní úpravy), ale také například žáci nadaní, žáci cizinci, žáci z nepodněného prostředí a žáci s náročným chováním a další žáci, pokud potřebují podporu ve vzdělávání.

Speciální vzdělávací potřeby

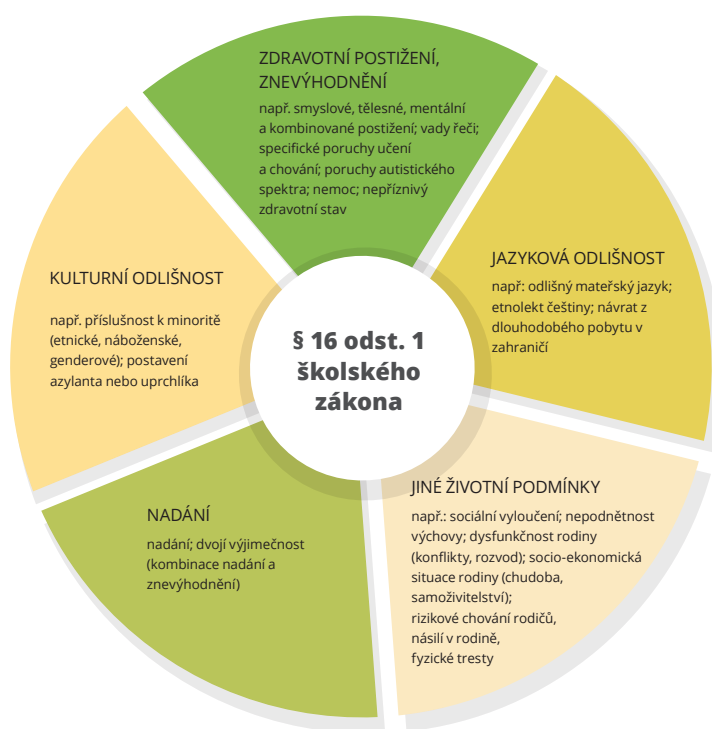
www.cosiv.cz

www.podporainkluze.cz



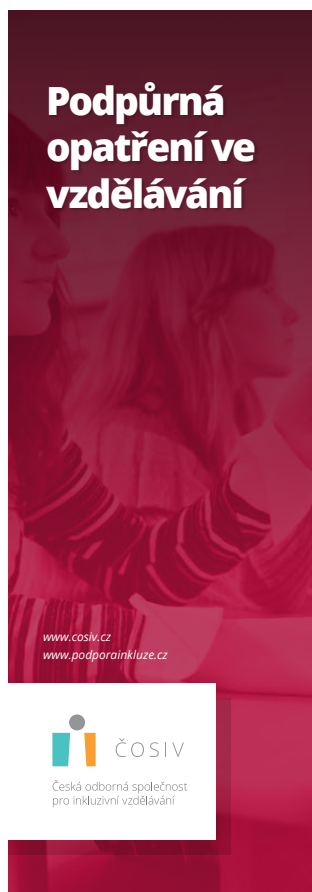
Česká odborná společnost
pro inkluzivní vzdělávání

Speciální vzdělávací potřeby má žák, který ke svému vzdělávání potřebuje podpurná opatření odpovídající jeho zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo ztíženým životním podmínkám. Žáci se SVP mají právní nárok na poskytování podpurných opatření v nezbytném rozsahu.



Podpůrná opatření (§ 16 odst. 2)

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP“) se uskutečňuje v běžné škole, přičemž tito žáci mají právní nárok na různá podpůrná opatření ve vzdělávání vyplývající z jejich individuálních vzdělávacích potřeb. Výjimka je stanovena pro děti s těžšími hendikepy podle § 16 odst. 9, pro které zákon stanovuje přednostní vzdělávání v běžné škole s alternativou vzdělávání ve škole, třídě, oddělení a studijní skupině podle § 16 odst. 9 (tzv. speciální), a to v případě, že by samotná podpůrná opatření nepostačovala k naplňování jejich vzdělávacích možností a k uplatnění jejich práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení do speciálního vzdělávání je u těchto dětí písemná žádost zákonného zástupce nebo zletilého žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem žáka.

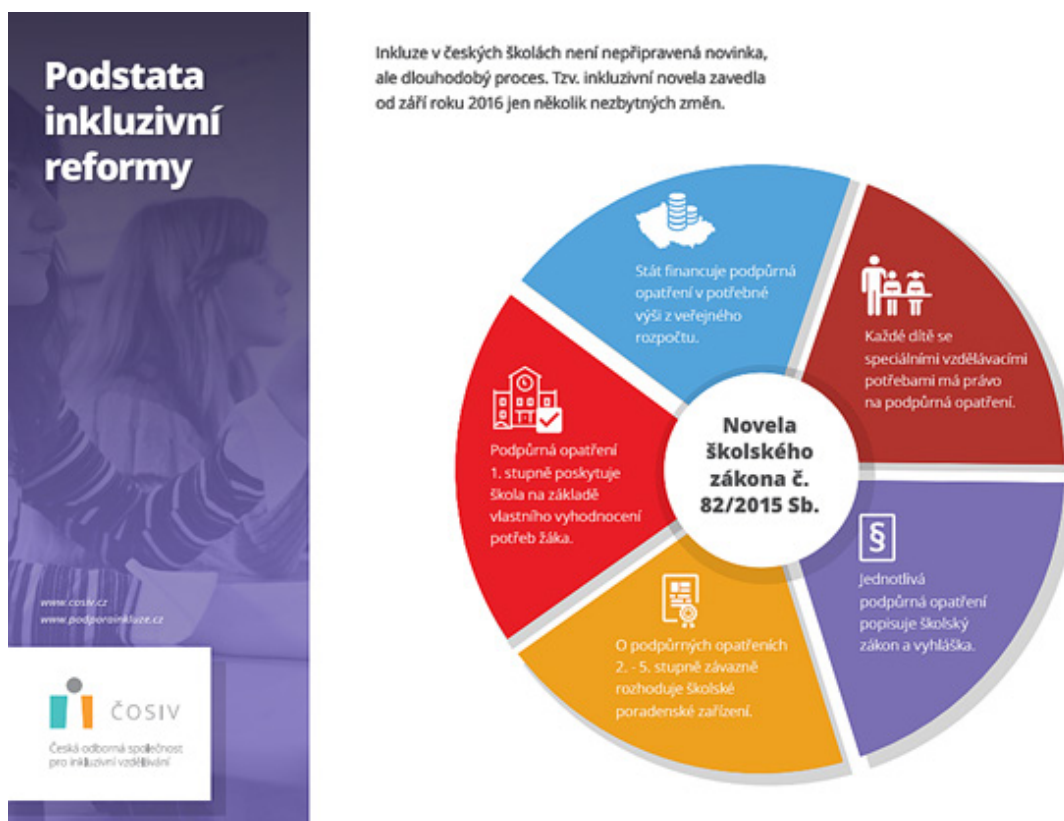


Nezbytné úpravy odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Opatření 1. stupně poskytuje škola na základě vlastního vyhodnocení potřeb žáka, opatření 2. - 5. stupně na základě rozhodnutí školského poradenského zařízení.



Podstata tzv. inkluzivní novely č. 82/2015 Sb., účinné od 1. září 2016

Každý žák se SVP má právní nárok na adekvátní podporu na základě svých individuálních vzdělávacích potřeb (§ 16). Druhy podpůrných opatření a jejich normovanou finanční náročnost vymezují právní předpisy (§ 16 odst. 2, vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných). Podpůrná opatření 1. stupně poskytuje škola na základě vlastního vyhodnocení individuálních vzdělávacích potřeb žáka. O poskytování podpůrných opatření 2.–5. stupně rozhoduje školské poradenské zařízení. To posoudí vzdělávací potřeby žáka a rozhodne tzv. „Doporučením ke vzdělávání žáka se SVP“ o potřebné podpoře (§ 16a). Jedná se o pravomocné rozhodnutí orgánu veřejné moci, proti kterému je možné se odvolat v revizním řízení (§ 16 b). Škola má povinnost takto přiznaná podpůrná opatření poskytovat. Stát garantuje jednotné financování přiznané podpory (normovaná finanční náročnost) v plné výši z veřejného rozpočtu.



Bezpečnost a ochrana zdraví (§ 29)

Školy a školská zařízení jsou při vzdělávání a souvisejících činnostech povinny přihlížet k základním fyziologickým potřebám dětí, vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku sociálněpatologických jevů.

Školy a školská zařízení zajišťují bezpečnost a ochranu zdraví při vzdělávání a souvisejících činnostech a poskytují žákům nezbytné informace k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví. Prováděcí vyhláška doposud chybí.

Školy mají povinnost vést evidenci úrazů (vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů, stanoví způsob evidence úrazů, hlášení a zasilání záznamu o úrazu, vzor záznamu o úrazu a okruh orgánů a institucí, jimž se záznam o úrazu zasilá).

Školní řád školy a vnitřní řád školského zařízení (§ 30)

Školní a vnitřní řád vymezuje práva a povinnosti dětí a zákonných zástupců ve škole nebo školském zařízení a pravidla vzájemných vztahů. Upravuje provoz a vnitřní režim školy, podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví, podmínky ochrany před sociálněpatologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí, zacházení s majetkem školy nebo školského zařízení a pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a studentů.

Zákon o sociálně-právní ochraně dětí

(zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí)

Zákon o sociálně-právní ochraně dětí zakotvuje ochranu dětí a jejich oprávněných zájmů, ochranu jejich práv na příznivý vývoj a řádnou výchovu, působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny a zabezpečení náhradního rodinného prostředí pro děti, které nemohou být vychovávány ve vlastní rodině. Zákon upravuje nástroje, které orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) využívají při své činnosti, aby předcházely vzniku ohrožení dětí a aby již ohroženým dětem poskytly potřebnou pomoc a ochranu. OSPOD může s dítětem aktivně pracovat pouze za podmínky, že je dítě vyhodnoceno jako ohrožené, a za předpokladu, že škola již předtím využila dostupných možností práce s dítětem. Někdy se v praxi školy na OSPOD obrací automaticky i v situacích, kdy je v jejich kompetenci situaci řešit.

Oznamovací povinnost OSPODu (§ 10 odst. 4)

Státní orgány, pověřené osoby, školy, školská zařízení a poskytovatelé zdravotních služeb, popřípadě další zařízení určená pro děti mají povinnost oznámit sociálnímu odboru obce s rozšířenou působností skutečnosti, které nasvědčují tomu, že je dítě v ohrožení podle § 6, a to bez zbytečného odkladu poté, kdy se o takové skutečnosti dozví.

Povinnost sdělit OSPODu na výzvu bezplatně potřebné údaje (§ 53)

Jedná se o povinnost státních orgánů, zaměstnavatelů, dalších právnických osob, zejména poskytovatelů zdravotních služeb, škol, školských a jiných obdobných zařízení, fyzických osob, pokud jsou poskytovateli zdravotních služeb nebo zřizovateli škol a dalších zařízení, pověřených osob a poskytovatelů sociálních služeb sdělit údaje potřebné pro poskytnutí sociálně-právní ochrany nebo pro účely rozhodování o vydání pověření, nebrání-li tomu zvláštní právní předpis.

Preventivní a poradenská činnost a případové konference pro řešení konkrétních situací ohrožených dětí a jejich rodin (§ 10)

Obecní úřad obce s rozšířenou působností tuto činnost zajišťuje a pořádá ve spolupráci s rodiči, zástupci škol, poskytovateli zdravotních a sociálních služeb, orgánů činných v sociální oblasti, policie, státních zástupců, odborníků v oblasti náhradní rodinné péče.

Uložení povinnosti využít odbornou poradenskou pomoc (§ 12 odst. 1)

Obecní úřad obce s rozšířenou působností může uložit rodičům povinnost využít odbornou poradenskou pomoc, pokud ji rodiče nezajistili, dítě ji potřebuje a byla jim předtím doporučena nebo nejsou schopni řešit problémy spojené s výchovou dítěte bez odborné poradenské pomoci, zejména při sporech o úpravě výchovy dítěte nebo úpravě styku s dítětem, nebo pokud nevyužili možnosti odborné poradenské pomoci potřebné k překonání problémů rodiny a k odvrácení umístění dítěte do náhradní péče nebo nedbali na doporučení spolupracovat s pověřenými osobami, poskytovateli odborných poradenských služeb nebo mediátorem.

Výchovná opatření (§ 13)

Obecní úřad obce s rozšířenou působností může uložit dítěti i rodičům různá výchovná opatření. Neučinil-li tak úřad, může o těchto výchovných opatřeních rozhodnout soud. Mezi výchovná opatření patří napomenutí, stanovení dohledu nad dítětem, uložení omezení, která mají zabránit působení škodlivých vlivů na výchovu dítěte, zejména zákaz určitých činností, návštěv určitých míst, akcí nebo zařízení nevhodných vzhledem k osobě dítěte a jeho vývoji, nebo uložení povinnosti využít odbornou poradenskou pomoc, terapii nebo služby mediátora. Nejedná se o represivní, ale preventivní opatření. Uložené výchovné opatření nemá být trestem, ale má směřovat ke stabilizaci situace dítěte.

Sociální kuratela (§ 31–32)

Sociální kuratela podporuje děti vyžadující zvýšenou pozornost. Směřuje k odstranění, zmírnění nebo zamezení prohlubování anebo opakování poruch psychického, fyzického a sociálního vývoje dítěte. Cílem je pomoc při překonávání nepříznivých sociálních podmínek a výchovných vlivů za účelem plnohodnotného začlenění do společnosti.

Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (§ 41–42n)

Zařízení poskytují ochranu a pomoc dětem, které se ocitly bez jakékoliv péče nebo jsou-li jejich život nebo příznivý vývoj vážně ohroženy anebo ocitly-li se bez péče přiměřené jejich věku (§ 15), dětem tělesně nebo duševně týraným nebo zneužívaným anebo dětem, kterým jsou závažným způsobem ohrožena jejich základní práva. Ochrana a pomoc spočívá v uspokojování základních životních potřeb takových dětí, včetně ubytování, v zajištění zdravotních služeb a v psychologické a jiné obdobné nutné péči.

Zákon o výkonu ústavní výchovy

(zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních)

Zákon upravuje podmínky a principy výchovy a vzdělávání dítěte ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy (dále jen „zařízení“) a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči, kterými jsou střediska výchovné péče (dále jen „středisko“).

Zařízení pro preventivně výchovnou péči – Střediska výchovné péče (§ 16 a násl.)

Střediska výchovné péče patří spolu s pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry mezi školská poradenská zařízení. Účelem je poskytovat preventivně výchovnou péči (§ 1 odst. 3) při výchově a vzdělávání dítěte s poruchami chování a při řešení problémů spojených s péčí o dítě, s cílem zachovat a posílit rodinné vazby dítěte a zamezit odtržení dítěte z jeho rodinného prostředí. Nutný je informovaný souhlas žadatele s poskytováním služeb.

Střediska spolupracují se školami, dalšími školskými poradenskými zařízeními, OSPOD, orgány prevence sociálněpatologických jevů a závislostí. Klienty středisek jsou děti s rizikem poruch chování či s již rozvíjenými projevy poruch chování (do 26 let), osoby odpovědné za výchovu a pedagogičtí pracovníci.

Střediska poskytují služby poradenské, terapeutické, diagnostické, vzdělávací, speciálně pedagogické a psychologické, výchovné a sociální a informační. Forma služeb je terénní (v rodinném nebo školním prostředí klienta), ambulantní, celodenní či internátní (max. 8 týdnů).

Antidiskriminační zákon

(zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací)

Antidiskriminační zákon v návaznosti na mezinárodní a evropské smlouvy a předpisy a na Listinu základních práv a svobod blíže vymezuje právo na rovné zacházení a zákaz diskriminace ve věcech zaměstnání a podnikání, sociálního zabezpečení, sociálních výhod, zdravotní péče, přístupu ke zboží a službám a také přístupu ke vzdělání a jeho poskytování, včetně odborné přípravy.

Právní prostředky ochrany před diskriminací (§ 10)

V antidiskriminačním zákoně jsou vymezeny pojmy přímé a nepřímé diskriminace a upraveny právní prostředky ochrany před diskriminací. Každý, jehož práva na rovné zacházení byla dotčena, se může soudní cestou domáhat upuštění od diskriminace, odstranění diskriminačních zásahů a poskytnutí přiměřeného zadostiučinění. V případech snížení dobré pověsti nebo důstojnosti osoby či její vážnosti ve společnosti ve značné míře má také právo požadovat náhradu nemajetkové újmy v penězích. O výši náhrady rozhoduje soud s přihlédnutím k závažnosti vzniklé újmy a okolnostem, za nichž k porušení práva došlo.

Vyhlášky**Vyhláška SVP**

(vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

Vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona a vzdělávání žáků nadaných. Obsahuje zvláštní ustanovení o některých podpůrných opatřeních, upravuje postup při jejich poskytování a dále organizaci vzdělávání žáků s poskytnutými podpůrnými opatřeními.

Podpůrná opatření (§ 2) a postup při jejich poskytování (§ 11–16)

Na poskytování podpůrných opatření má právní nárok každý žák, který je potřebuje k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění svých práv na rovnoprávném základě s ostatními (§ 16 odst. 1 školského zákona). Nová definice speciálních vzdělávacích potřeb je široká a postavená na individuálním přístupu k žákům. Zahrnuje všechny děti s potřebou podpory ve vzdělávání, ať už je důvod její potřeby jakýkoliv, a vyplývá ze zdravotního stavu, kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek žáka.

Podpůrná opatření se podle rozsahu, obsahu, náročnosti a míry potřeb, na něž reagují, dělí do pěti stupňů. Podpůrná opatření 1. stupně, která nemají normovanou finanční náročnost, poskytuje škola na základě vlastního vyhodnocení individuálních vzdělávacích potřeb žáka. O poskytování podpůrných opatření 2.–5. stupně rozhoduje školské poradenské zařízení, tedy pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. Podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka.

Školské poradenské zařízení posoudí vzdělávací potřeby žáka a rozhodne tzv. „Doporučením ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami“ o nezbytné podpoře. Jedná se o pravomocné rozhodnutí orgánu veřejné moci, proti kterému je možné se odvolat v revizním řízení. Škola má povinnost takto přiznaná podpůrná opatření poskytovat. A stát garantuje jejich jednotné financování prostřednictvím normované finanční náročnosti v plné výši z veřejného rozpočtu.

Organizace vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními (§ 11–12)

Vyhláška obsahuje pravidla organizace vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními. Ve třídě se jich může vzdělávat zpravidla nejvýše 5 s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně a jejich počet nesmí přesáhnout jednu třetinu žáků ve třídě nebo nejvýše 4 žáci uvedení v § 16 odst. 9 zákona.

Ve třídě mohou působit nejvýše 3 pedagogičtí pracovníci.

Nadaný a mimořádně nadaný žák (§ 28)

Vyhláška upravuje definice nadaného a mimořádně nadaného žáka.

Za nadaného žáka se považuje především žák, který vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.

Za mimořádně nadaného žáka se 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. Zjišťování mimořádného nadání a vzdělávacích potřeb žáka provede školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou.

Pro nadané žáky může ředitel školy vytvářet skupiny, ve kterých se vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků, lze jim rozšířit obsah vzdělávání nad rámec stanovený příslušným vzdělávacím programem nebo umožnit účast na výuce ve vyšším ročníku. Ředitel školy může přeřadit mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku na základě zkoušek vykonaných před komisí jmenovanou ředitelem školy.

Přílohy k vyhlášce

Příloha č. 1 obsahuje přehled podpůrných opatření, jejich výčet, účel a členění do pěti stupňů, pravidla pro jejich použití školou a školským zařízením a pravidla normované finanční náročnosti. Podpůrná opatření s normovanou finanční náročností jsou vždy označena stupněm II.–V., číslem položky a označením pro podporu ve škole (A) nebo školském zařízení (B). Pokud činnost školy a školského zařízení vykonává jedna právnická osoba, jsou doporučená podpůrná opatření pro školské zařízení a školu uvedena v jednom doporučení školského poradenského zařízení. Pokud nikoliv, pak školské poradenské zařízení vydává samostatné doporučení pro vzdělávání žáka ve školském zařízení. Podpůrná opatření všech stupňů se vztahují na všechny druhy vzdělání a nastavují se dle charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Příloha č. 2 obsahuje vzor Individuálního vzdělávacího plánu.

Příloha č. 4 obsahuje vzor Zprávy školského poradenského zařízení.

Příloha č. 5 obsahuje vzory Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve školském zařízení.

Vyhláška o poskytování poradenských služeb

(vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních)

Vyhláška vymezuje poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních, jejich výčet, účel, členění, působnost a pravidla a postupy nástroje a metody diagnostiky. Poradenské služby poskytují školská poradenská zařízení (ŠPZ), tedy pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC) a školní poradenská pracoviště přímo ve školách, v nichž působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, ideálně také školní psycholog a/nebo školní speciální pedagog, kteří spolupracují s pedagogickými pracovníky školy.

Přílohy k vyhlášce

Příloha č. 1 upravuje standardní činnosti poraden, kterými jsou diagnostika, intervence, informační a metodická činnost a příprava podkladů pro vzdělávací opatření a dokumentace.

Příloha č. 2 upravuje standardní činnosti speciálně pedagogických center, kterými jsou diagnostika, intervence, podpora a informační a metodická činnost, podpora a evidence a dále speciální činnosti pro žáky s různými zdravotními hendikepy (např. logopedie, ergoterapie, smyslová výchova, rozvoj orientace v prostoru, rozvoj matematických představ, paměti, zrakových a sluchových funkcí, motoriky a pohybu a mnoho dalších).

Příloha č. 3 upravuje standardní činnost školy a jejích pracovníků, tj. výchovného poradce, metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga.

Příloha č. 4 upravuje činnosti pedagogických a dalších pracovníků zajišťujících poradenské služby ve školských poradenských zařízeních, tj. psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pedagoga a metodika prevence.

Příloha č. 5 obsahuje vzor informovaného souhlasu s poskytováním poradenských služeb ve ŠPZ.

Mezinárodní smlouvy

Česká republika je vázána řadou mezinárodních smluv a deklarácí z oblasti lidských práv a vzdělávání, které je třeba ve vztahu k dětem i při jejich vzdělávání naplňovat a dodržovat.

Mezinárodní smlouvy, k nimž Česká republika přistoupila, jsou součástí právního řádu České republiky a mají přednost před zákonem. Česká republika je jimi vázána, má povinnost je dodržovat a uvádět s nimi do souladu vnitrostátní právní předpisy. Ústava České republiky stanoví, že pokud zákon určuje něco jiného než vyhlášená mezinárodní smlouva, použije se mezinárodní smlouva.

Čl. 10 Ústavy České republiky č. 1/1993 Sb.

„Vyhlášené mezinárodní smlouvy, k jejichž ratifikaci dal Parlament souhlas a jimiž je Česká republika vázána, jsou součástí právního řádu; stanoví-li mezinárodní smlouva něco jiného než zákon, použije se mezinárodní smlouva.“

Deklarace jsou sice právně nezávazné dokumenty, nicméně se jedná o mezinárodní veřejná politická prohlášení obsahující závažný obsah velkého dosahu a podle řady právních teoretiků tak nabývají charakter obyčejového práva. Typickým příkladem je Všeobecná deklarace lidských práv OSN z roku 1948, která je výchozím bodem pro všechny ostatní pozdější lidskoprávní dokumenty, jako je například Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod (1991), sdělení č. 209/1992 Sb. Česká republika sice nepatří mezi její signatáře, nicméně z deklarace vychází naše Listina základních práv a svobod (usnesení č. 2/1993 Sb., o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součásti ústavního pořádku České republiky).

Všeobecná deklarace lidských práv (OSN, 1948)

Deklarace stanovuje základní lidská práva a svobody, jako je právo na život, svobodu a důstojnost, zákaz otroctví, mučení, rovnost před zákonem, právo na spravedlivý proces a presumpci nevinu, právo na soukromí, majetek, myšlení, náboženství, svobodu přesvědčení a projevu, sociální zabezpečení, bezplatné vzdělávání, práci, odpočinek a životní úroveň, která zajistí důstojný život jeho i jeho rodiny.

Ve vztahu ke vzdělávání deklaráce upravuje právo na bezplatné povinné základní vzdělání a na přístupné odborné a vyšší vzdělávání pro všechny. Vzdělání má směřovat k rozvoji lidské osobnosti, úctě k lidským právům a svobodám a napomáhat porozumění mezi všemi lidmi. Obsahuje také ustanovení o právu rodiče zvolit druh vzdělávání pro své dítě.

Úmluva o právech dítěte (OSN, 1989)

(sdělení č. 104/1991 Sb., Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte)

Úmluva OSN, kterou ratifikovaly s výjimkou USA a Somálska všechny státy světa, zakotvuje rovné příležitosti pro všechny děti bez ohledu na to, kde žijí: Každé dítě má právo na život a co nejlepší start do něj. Každé dítě má mimo jiné právo chodit do školy a vzdělávat se bez jakékoliv diskriminace, žít v bezpečném prostředí, být v kontaktu se svou rodinou, dostávat nejlepší možnou péči v případě nemoci a mít prostor pro své dětské hry, volnočasové aktivity a sny.

V souladu s Úmluvou má každé dítě v každé zemi světa právo na život, rozvoj a zapojení se do společnosti a na zvláštní péči a pomoc, protože z důvodu své nezralosti potřebuje zvláštní záruky, péči a právní ochranu. Každé dítě má právo na co nejlepší start do života. Úmluva definuje základní lidská práva dítěte jako právo na život, právo na jméno, právo na zachování totožnosti, právo znát své rodiče a být jimi vychovávan, právo na náhradní péči, pokud je dítě zbaveno rodinného prostředí, právo na svobodu názoru, projevu, myšlení a náboženského vyznání, právo na přístup k informacím, právo na svobodu sdružování a pokojného shromažďování, právo na ochranu soukromí, právo na vzdělání a právo na odpočinek a volný čas, právo na ochranu před násilím, ponižováním a vykořisťováním, právo na ochranu zdraví, právo na životní úroveň potřebnou pro rozvoj dítěte, právo na výhody sociálního zabezpečení, právo na ochranu před nebezpečnou prací a právo na používání vlastního jazyka.

Úmluva zároveň zavazuje státy k přijetí opatření k zajištění lékařské pomoci dětem, k zajištění odpovídající péče matce před porodem, ke snížení dětské úmrtnosti, k rozvoji zdravotní osvěty, k poskytování pomoci rodičům se zabezpečením životních podmínek dítěte včetně prevence představované postupy a programy k ochraně dětí před tělesným i duševním násilím, zneužíváním, zanedbáváním nebo vykořisťováním, k zajištění ochrany před sexuálním vykořisťováním (prostituce, dětská pornografie a další), k zabránění únosům a obchodování s dětmi, k ochraně dětí před mučením, k ochraně před omezováním osobní svobody, k zákazu trestu smrti vztahujícímu se na nezletilé, k zajištění právní pomoci dětem zadrženým pro trestný čin, k zajištění ochrany před užíváním narkotik, ke stanovení věkové hranice pro vstup do zaměstnání a délky pracovní doby nezletilých, k neúčasti dětí na válečných akcích a k zotavení a sociální reintegraci dětí po traumatických zážitcích.

Ve vztahu ke vzdělávání Úmluva zakotvuje bezplatné a povinné základní vzdělávání na rovnoprávném základě, poradenství při vzdělávání a přípravě na povolání a podporu pravidelné školní docházky. Úmluva také výslovně hovoří o kázni ve školách a opatřeních k jejímu zajištění, která musí být v souladu s důstojností dítěte i touto Úmluvou.

Světová deklaráce vzdělání pro všechny (tzv. Jomtienská deklaráce, 1990)

Zakotvuje právo na vzdělání pro všechny lidi bez rozdílu jako rozšířený a znovuobnovený závazek vyplývající již ze Všeobecné deklaráce lidských práv. K tomu Jomtienská deklaráce stanoví další opatření, jako jsou všestranný přístup a podporování spravedlivých požadavků, zaměření se na přínosy učení, rozšiřování prostředků základního vzdělání, zlepšování prostředí pro vzdělávání, posilování partnerství a multidisciplinární spolupráce a rozvoj podpůrné politiky.

Každý člověk má právo na uspokojení základních vzdělávacích potřeb, které zahrnují jak základní vzdělávací nástroje (gramotnost, ústní vyjadřování, počítání, řešení problémů), tak i základní výukový obsah (znalosti, dovednosti, hodnoty, postoje), jež jsou potřebné pro přežití lidských bytostí, k plnému rozvoji jejich schopností, k důstojnému životu a práci, k plné účasti na rozvoji, ke zlepšení kvalit životů, ke kompetentnímu rozhodování a k dalšímu učení se. Rovný přístup ke vzdělání a podporu spravedlnosti upravuje článek 3. Článek 6 klade důraz na zlepšení prostředí pro vzdělávání, které zahrnuje i výživu, zdravotní péči a celkovou duševní a citovou podporu. Článek 7 pak zdůrazňuje nutnost multidisciplinární mezirezortní spolupráce.

Prohlášení ze Salamanky, tzv. Salamanská deklarace (UNESCO, 1994)

Prohlášení, které česká vláda podepsala v roce 1994 na Světové konferenci o vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami, podporuje inkluzivní vzdělávání a vyzývá vlády ke změnám na podporu inkluze. Vychází z předpokladu, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají mít přístup do běžných škol. Deklaruje, že běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějším nástrojem v boji proti diskriminaci, ve vytváření přátelských komunit, v budování inkluzivní společnosti a v dosahování vzdělání pro všechny.

Deklarace obsahuje také akční rámec ke vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami. Ten zahrnuje nové pojetí vzdělávání, jehož hlavním principem je společné vzdělávání všech dětí a dospělých, dále pravidla pro konkrétní kroky na úrovni států, jako jsou například celkové uspořádání a konkrétní politiky, školní ukazatele, příprava pedagogických pracovníků, externí podpůrné služby, prioritní oblasti a v neposlední řadě pravidla pro konkrétní kroky na úrovni regionální a mezinárodní.

Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením (2006)

(Sdělení Ministerstva zahraničních věcí č. 10/2010 Sb. m. s., o Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením)

Úmluva nezavádí žádná nová specifická práva, je založena na principu rovnoprávnosti, zaručuje osobám se zdravotním postižením plné uplatnění všech lidských práv a podporuje jejich aktivní zapojení do života společnosti včetně inkluzivního systému vzdělávání na všech úrovních. Úmluva je založena na třech základních principech/pilířích: 1) prosazovat, 2) chránit a 3) zajistit práva osob se zdravotním postižením.

Právo osob se zdravotním postižením na vzdělání bez diskriminace a na základě rovných příležitostí upravuje článek 24. Ten také zakotvuje povinnost smluvních států zajistit, aby osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí. A také právo na přiměřenou úpravu podle individuálních potřeb a nezbytnou individualizovanou podporu umožňující jejich účinné vzdělávání.

K Úmluvě byl přijat Opční protokol, který zaručuje osobám se zdravotním postižením možnost podání stížnosti, pokud stát nedodrží závazky plynoucí z Úmluvy.



Česká školní
inspekce

Čtenářství ve 21. století

Sekundární analýza PISA 2018

PISA



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

2021/2022

OBSAH

1	ÚVOD.....	630
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ.....	632
3	POSUZOVÁNÍ INFORMACÍ A ROLE ŠKOLY	634
4	ZNALOST ČTENÁŘSKÝCH STRATEGIÍ.....	640
5	EFEKTIVNÍ PROCHÁZENÍ WEBOVÝCH STRÁNEK	644
6	ZÁJEM O ČTENÍ.....	648
7	ROLE UČITELŮ.....	654
8	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ.....	660
	PŘÍLOHA 1 VÝSLEDKY ČESKÝCH ŽÁKŮ VE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	664

1

Úvod

1 ÚVOD

Mezinárodní šetření jsou důležitým zdrojem externí evaluace českého vzdělávacího systému. Česká republika se již více než 20 let pravidelně zapojuje do velkých šetření organizovaných Mezinárodní organizací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), jako jsou např. šetření TIMSS¹ či PIRLS², a dále do šetření, které na mezinárodní úrovni zajišťuje Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD), mezi něž patří např. šetření o vyučování a učení TALIS³ a šetření PISA⁴, kterému je věnována také tato sekundární analýza. V roce 2018 se Česká republika do mezinárodního šetření PISA zapojila již posedmé a stejně jako v letech 2000 a 2009 byla i v roce 2018 hlavní sledovanou oblastí šetření čtenářská gramotnost patnáctiletých žáků.⁵

V České republice odpovídá za přípravu, realizaci a vyhodnocení mezinárodních šetření Česká školní inspekce, která se kromě tvorby národních zpráv z jednotlivých šetření důsledně věnuje také přípravě navazujících sekundárních analýz, a to nejen s cílem poskytnout detailní pohled na úspěšnost žáků v mezinárodním kontextu, ale především ve snaze identifikovat faktory, které souvisejí se vzdělávacími výsledky českých žáků a jejichž znalost tak může být k užítku jak pro řízení vzdělávací soustavy, tak pro činnosti jednotlivých škol usilujících o kontinuální zvyšování kvality vzdělávání.

Výsledky šetření PISA 2018 publikovala Česká školní inspekce v národní zprávě na konci roku 2019. V únoru 2021 pak Česká školní inspekce zveřejnila první tematickou zprávu vycházející z výsledků PISA 2018 a zaměřující se na problematiku materiálních podmínek pro výuku žáků a na připravenost učitelů využívat informační a komunikační technologie při distanční výuce. Pak následovala sekundární analýza se zaměřením na výsledky žáků v PISA 2018 ve vztahu k rodinnému zázemí žáků, well-beingu, třídnímu klimatu, používání ICT a vnímání role učitele, kterou Česká školní inspekce zveřejnila v polovině dubna 2021, a v červnu téhož roku byla publikována analýza věnovaná konceptu nastavení mysli žáků a jeho vztahu ke vzdělávacím výsledkům.

V předkládané sekundární analýze se Česká školní inspekce věnuje tématu čtenářství s důrazem na čtení elektronických textů. Úroveň čtenářských dovedností českých žáků je dána do souvislosti se strategiemi, které žáci využívají při procházení webových stránek a obecně při práci on-line, s důrazem na bezpečné chování na internetu a kritické myšlení (zde je sledována také role školy). Pozornost je věnována rovněž zájmu žáků o čtení a podpoře čtenářství ze strany učitelů. Příloha zprávy obsahuje přehled výsledků českých žáků ve čtenářské gramotnosti v PISA 2018.

Zpráva vychází z výsledků PISA 2018 prezentovaných v tematické zprávě *21st Century Readers* uveřejněné OECD v květnu 2021 a uvedená zjištění jsou dána do souvislosti s výsledky národních hodnotících činností prováděných Českou školní inspekci. Konkrétně v tomto případě půjde o zjištění prezentovaná v tematické zprávě *Rozvoj čtenářské gramotnosti na středních školách ve školním roce 2019/2020* a *Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*.

¹ Trends in International Mathematics and Science Study, zaměřuje se na matematické a přírodovědné dovednosti žáků 4. a 8. ročníků základních škol.

² Progress in International Reading Literacy Study, zaměřuje se na čtenářské dovednosti žáků 4. ročníků základních škol.

³ Teaching and Learning International Survey, zaměřuje se na názory a postoje učitelů.

⁴ Programme for International Student Assessment, sleduje úroveň čtenářských, matematických a přírodovědných dovedností patnáctiletých žáků.

⁵ Pro každý cyklus PISA (cyklus je tříletý) je jedna z domén určena jako hlavní, což umožňuje každých devět let detailní pohled na výsledky žáků v této oblasti.

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

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

V průměru zemí OECD 47 % patnáctiletých žáků dokáže rozlišit fakta od názorů autora předloženého textu. V České republice je tento podíl výrazně podprůměrný (31 %). Úspěšnější při řešení úlohy zaměřené na odlišení faktů od názorů byli ti žáci, kteří se ve škole učili, jak odhalit, zda jsou určité informace subjektivní nebo zkreslené.

Přibližně třetina českých žáků nepovažuje za vhodné smazat podvodný e-mail vybízející ke kliknutí na odkaz. Polovina českých žáků by dle svého vyjádření na e-mail odpověděla a 38 % žáků v České republice se domnívá, že je vhodné co nejdříve kliknout na uvedený odkaz.

Ve všech zemích včetně ČR byly zjištěny rozdíly ve znalostech strategií používaných při ověřování věrohodnosti zdrojů mezi žáky ze zvýhodněného a znevýhodněného prostředí.

Navzdory socioekonomickému postavení a pohlaví žáka sehrávají sebedůvěra a znalost efektivních čtenářských strategií hlavní roli v jeho čtenářském výkonu.

Důležitým prediktorem úspěšnosti žáků v testu čtenářských dovedností je míra uplatňování různých strategií při procházení různých typů textů. Lepších výsledků dosahují žáci, kteří se lépe orientují v řadě samostatných textů i v souborech textů, které jsou vzájemně provázané.

Dívky dosahují ve čtenářské gramotnosti pravidelně ve všech zemích lepšího výsledku než chlapci, což je dáno mimo jiné pozitivnějšími postoji dívek k četbě. Více než polovina dívek v České republice považuje četbu za svůj oblíbený koníček a ráda si povídá o knihách s druhými. Naopak polovina českých chlapců považuje četbu za ztrátu času a okolo 60 % chlapců čte, jen když musí.

Česká republika je jednou ze zemí, kde obliba četby mezi roky 2009 a 2018 vzrostla, přesto ale zůstává v mezinárodním kontextu podprůměrná.

Mezi žáky nematuritních oborů středních odborných škol je přibližně polovina žáků, kteří v testu PISA nedosáhli základní úrovně čtenářské gramotnosti a mohou tak mít potíže při svém dalším uplatnění ve studijním či pracovním životě. Mezi těmito žáky je také nejvíce nečtenářů – více než 60 % žáků uvedlo, že si nikdy nečte pro radost.

Stejně jako v ostatních zemích OECD, také v České republice platí, že žáci, kteří preferují knihy v tištěné podobě, případně kombinují tištěné knihy s knihami elektronickými, tráví četbou průměrně více času než jejich vrstevníci upřednostňující pouze knihy v elektronickém formátu.

V České republice byla zjištěna třetí nejnižší podpora čtenářských aktivit ze strany učitele ze všech zemí OECD. Zároveň zde existují výrazné rozdíly mezi žáky z různých druhů/typů škol a také mezi žáky ze zvýhodněného a znevýhodněného domácího prostředí. Podpora čtenářských aktivit ze strany učitele pozitivně souvisí s oblibou čtení a se vzdělávacími výsledky žáků.

3

Posuzování informací a role školy

3 POSUZOVÁNÍ INFORMACÍ A ROLE ŠKOLY

Změny spojené s digitalizací a s narůstajícím množstvím dostupných informací kladou na čtenáře nové nároky. K efektivnímu čtení tištěných i digitálních textů je nezbytné umět se v tištěném i v on-line prostředí správně orientovat, naučit se informace vyhledávat, analyzovat, ověřovat a dokázat je správně interpretovat. Žáci se v průběhu výuky učí vědomě a promyšleně využívat různé čtenářské strategie⁶, které napomáhají k pochopení textu. Kromě vyhledávání či porovnávání informací si osvojují postupy k odhalování souvislostí, skrytého významu textu, záměru autora a učí se identifikovat hlavní myšlenku či téma textu a získané informace interpretovat. Cílem je, aby se naučili využívat různé formy textu, klást správné otázky, číst mezi řádky a získané informace propojovat s již dříve nabytými poznatky a dále je využívat.

Posuzování a uvažování patří k již pokročilejším čtenářským dovednostem, jejichž součástí je kritický přístup k informacím. Šetření PISA se zaměřuje na dovednost žáků zhodnotit kvalitu a důvěryhodnost informací, na uvažování o obsahu a formě či na odhalení a zpracování rozporu mezi texty, informacemi či postoji autorů. Žáci by si měli v průběhu vzdělávacího procesu osvojit základy kritického myšlení, které vyžaduje přemýšlení nad textem a aktivní přístup k informacím.

Šetření PISA sledovalo pomocí testové úlohy s názvem *Velikonoční ostrov* schopnost žáků odlišit fakta od názorů. Žáci pracovali s textem obsahujícím recenzi knihy *Kolaps* a po jeho přečtení měli posoudit sadu tvrzení o této knize. Úkolem žáků bylo správně rozlišit, která tvrzení odkazují na fakta uvedená v knize a která vyjadřují názor autora recenze. Pro bližší kontext zde zařazujeme ukázkou přímo z testu PISA.⁷

OBRÁZEK 1 | Úloha Velikonoční ostrov z testu čtenářské gramotnosti PISA⁸

Velikonoční ostrov
Otázka 3 / 7

Přečti si recenzi knihy *Kolaps* na pravé straně. Odpověz na otázku kliknutím na možnosti v tabulce.

V tabulce jsou uvedena tvrzení z recenze knihy *Kolaps*. Jsou tato tvrzení fakta, nebo názory? U každého tvrzení klikni na **Fakt** nebo **Názor**.

Je toto tvrzení fakt, nebo názor?	Fakt	Názor
Autor v knize popisuje několik civilizací, které se zhroutily proto, že jejich rozhodnutí měla dopad na životní prostředí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jedním z nejvýmluvnějších příkladů v knize je případ Velikonočního ostrova.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tesali slavné sochy moai a s využitím dostupných přírodních zdrojů tyto mohutné moai přesouvali na různá místa po celém ostrově.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Když na Velikonoční ostrov připluli v roce 1722 první Evropané, moai tam pořád stály, ale stromy byly pryč.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuto dobře napsanou knihu by si měl přečíst každý, kdo se zajímá o problémy životního prostředí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Recenze knihy *Kolaps*

Nová kniha Jareda Diamonda *Kolaps* je jasným varováním před důsledky poškozování životního prostředí. Autor v knize popisuje několik civilizací, které se zhroutily proto, že jejich rozhodnutí měla dopad na životní prostředí. Jedním z nejvýmluvnějších příkladů v knize je případ Velikonočního ostrova.

Podle autora Velikonoční ostrov osídlili Polynésané někdy po roce 700 n. l. Vytvořili prosperující společnost, která měla přibližně 15 000 obyvatel. Tesali slavné sochy moai a s využitím dostupných přírodních zdrojů tyto mohutné moai přesouvali na různá místa po celém ostrově. Když na Velikonoční ostrov připluli v roce 1722 první Evropané, moai tam pořád stály, ale stromy byly pryč. Počet obyvatel poklesl na pár tisíc lidí, kteří bojovali o přežití. J. Diamond píše, že obyvatelé Velikonočního ostrova mýtili lesy, aby získali půdu pro zemědělství a jiné účely, a že lovili příliš mnoho mořských a suchozemských ptáků, kteří na ostrově žili. Domnívá se, že ubývání přírodních zdrojů vedlo k občanským válkám a kolapsu společnosti na Velikonočním ostrově.

Z této úchvatné, i když děsivé knihy plyne poučení, že v minulosti se lidé sami rozhodli zničit své životní prostředí vykáčením všech stromů a lovením živočišných druhů až do jejich vyhynutí. Autor však optimisticky uzavírá, že dnes se můžeme rozhodnout **nedělat** stejné chyby. Tuto dobře napsanou knihu by si měl přečíst každý, kdo se zajímá o problémy životního prostředí.

⁶ Viz např. text *Čtenářské strategie – díl 1 – Co jsou čtenářské strategie*.

⁷ Správné odpovědi jsou: fakt, názor, fakt, fakt, názor.

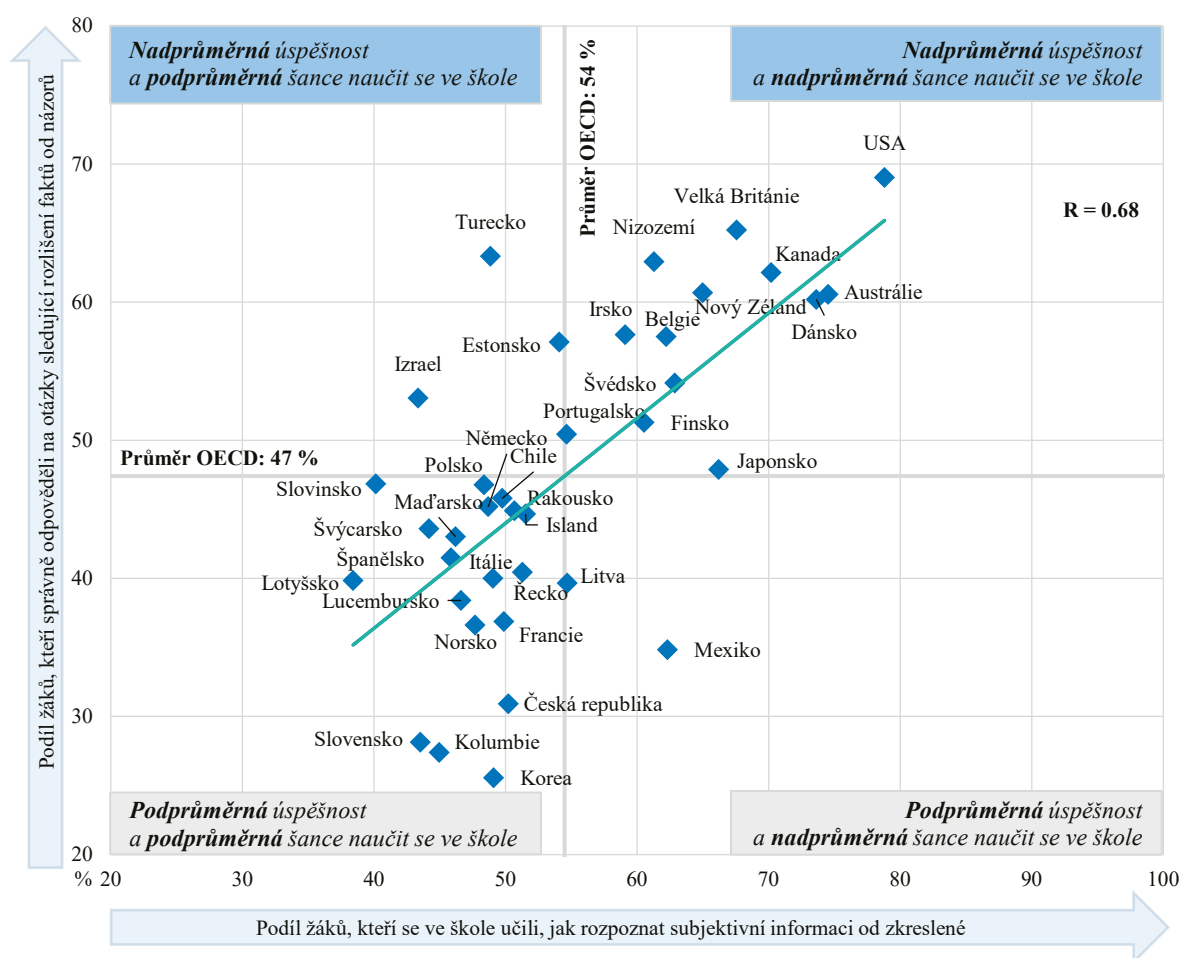
⁸ Kompletní znění úlohy je k dispozici v publikaci *PISA: Inspirace pro rozvoj gramotnosti – úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti*, str. 39–48.

Žáci obdrželi plný počet bodů za správnou odpověď v případě, že správně posoudili všechna uvedená tvrzení (celkem pět). V případě výběru čtyř správných tvrzení žák získal bod za částečně správnou odpověď.

Z analýzy odpovědí žáků vyplynulo, že v průměru zemí OECD dokázalo 47 % patnáctiletých žáků v úloze Velikonoční ostrov odlišit fakta od názorů. V České republice je tento podíl výrazně podprůměrný, když jen necelá třetina českých žáků (31 %) prokázala v této úloze schopnost rozlišit fakta od názorů. Nižší úspěšnost byla zjištěna pouze ve třech zemích OECD, konkrétně na Slovensku, v Koreji a v Kolumbii (graf 1) a naopak nejlépe si vedli žáci z USA a Velké Británie.

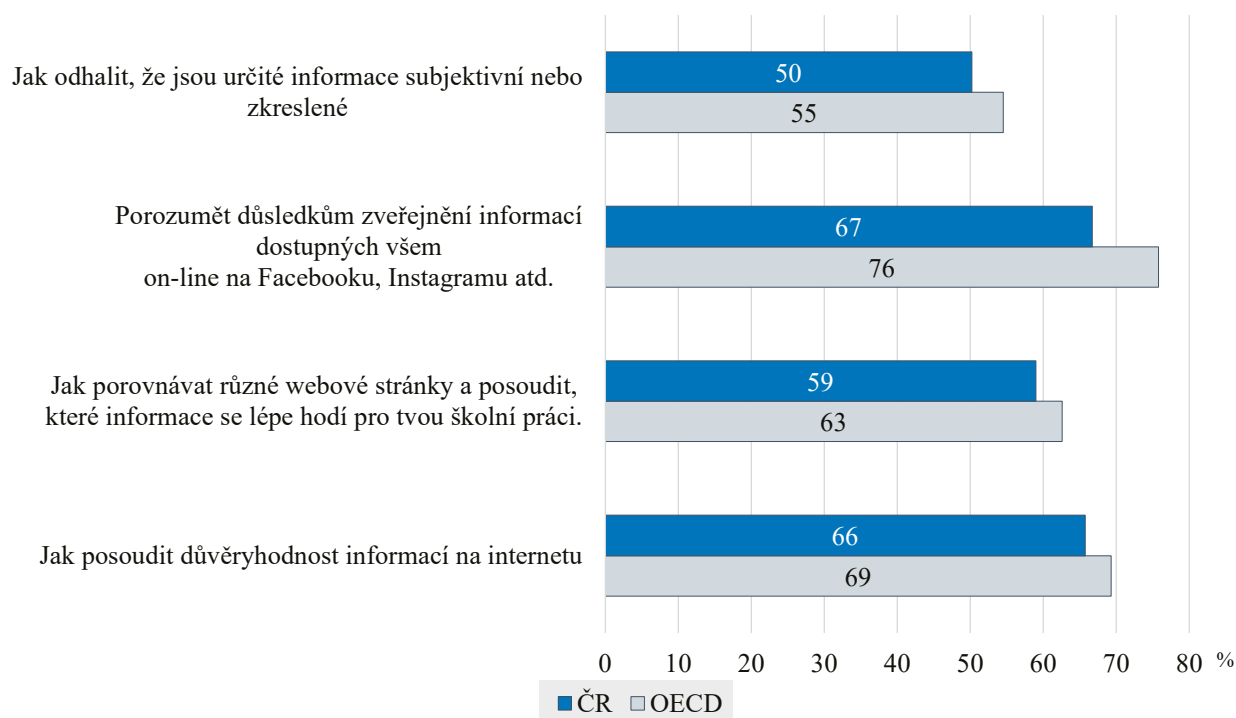
Na systémové úrovni se ukazuje, že vyšší podíl žáků, kteří dokázali rozeznat fakta od názorů autora recenze, je v zemích, kde žáci častěji uvádějí, že se s touto problematikou setkávají ve výuce. V průměru 54 % žáků v zemích OECD se ve škole učilo, jak odhalit, že jsou určité informace subjektivní nebo zkreslené. V České republice byl tento podíl o čtyři p. b. nižší.

GRAF 1 | Podíl žáků, kteří dokážou odlišit fakta od názorů a kteří se toto učili ve škole

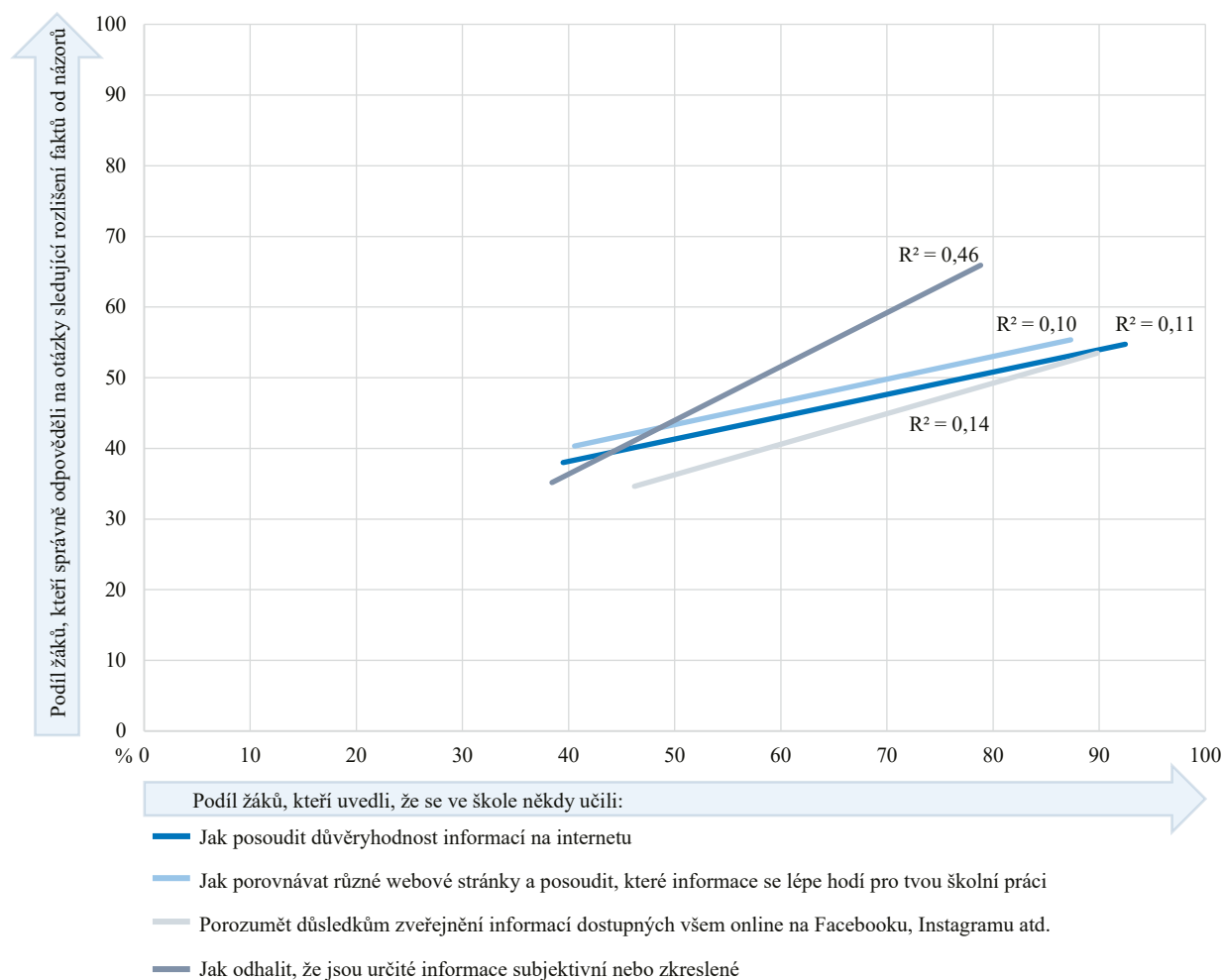


V porovnání s předešlou položkou žáci o něco častěji uváděli, že se ve škole učili porovnávat webové stránky a posoudit relevanci informací pro školní práci (učilo se 59 % českých žáků), posuzovat důvěryhodnost informací z internetu (66 %) a porozumět důsledkům zveřejnění informací na sociálních sítích (67 %)⁹, viz graf 2.

⁹ Uvedeny jsou podíly žáků, kteří kladně odpověděli na otázku: „Už ses ve škole učil/a následující věci?“

GRAF 2 | Podíl žáků, kteří se ve škole učili uvedené dovednosti

Následující graf 3 zobrazuje souvislost mezi výukou jednotlivých témat ve škole a dovedností žáků rozlišit fakta od názorů v úloze Velikonoční ostrov a dokládá důležitost školy v rozvíjení principů bezpečného chování žáků v on-line prostředí. Čím častěji žáci uváděli, že se ve škole učí, jak odhalit, zda jsou určité informace subjektivní nebo zkreslené, tím úspěšnější byli při řešení úlohy (silná pozitivní korelace). Slabší pozitivní korelace byla zjištěna také u zbývajících tvrzení, zaměřených na důvěryhodnost a relevanci informací a na dopady zveřejňování informací on-line.

GRAF 3 | Souvislost mezi výukou témat ve škole a schopností rozlišit fakta od názorů (země OECD)

Výsledky šetření PISA řadí Českou republiku k zemím s nejvyšším podílem žáků, u nichž lze předpokládat určité potíže při rozpoznávání faktů od názorů ve čteném textu. Naléhavost tohoto zjištění podporují výsledky tematického šetření České školní inspekce, jež se ve školním roce 2017/2018 věnovalo mediální výchově na základních a středních školách. Při podrobné analýze jednotlivých položek testu mediální gramotnosti bylo zjištěno, že největší potíže žákům působily právě otázky vyžadující kritické porozumění delšímu textu (mediálnímu výstupu), kdy žáci na základě uvedeného textu rozhodovali o pravdivosti či nepravdivosti souvisejících tvrzení nebo o postoji autora mediálního sdělení (šetření se zúčastnili žáci 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ).¹⁰

¹⁰ Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018, tematická zpráva České školní inspekce, 2018.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '4' with a black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

4

Znalost čtenářských strategií

4 ZNALOST ČTENÁŘSKÝCH STRATEGIÍ

Při četbě jakéhokoliv textu využívají čtenáři celou řadu různých dovedností, které umožňují porozumění významu informací a jejich další využití. Předvídají, utvářejí si představy, vyhledávají a porovnávají informace, ze kterých následně vyvozují závěry, nebo se zaměřují na interpretaci, na propojování informací a myšlenek či na posuzování obsahové či formální stránky textu. Čtenářská gramotnost však není pouze schopností porozumět, využívat či posuzovat text, ale zahrnuje i dovednosti zpracovávat informace, které mohou být zadány různou formou. Text může být doplněn např. tabulkou, grafem, diagramem, obrázkem, mapou či schématem. Dovednost efektivního využívání čtenářských strategií je tedy důležitým předpokladem k porozumění jakémukoli textu v různých oborech i situacích, samozřejmě včetně běžných životních událostí. Čtenářská gramotnost je tedy nesmírně důležitá pro každého člověka, bez ohledu na jeho studium či pracovní uplatnění.

Čtenářská zdatnost úzce souvisí s uplatněním celé řady kognitivních činností, ale významnou roli má také motivace ke čtení, čtenářské zvyklosti a metakognice, která spočívá v dovednosti vědomě a cíleně přizpůsobit výběr vhodných čtenářských strategií typu textu a účelu čtení. Četné studie již na konci 20. století ukázaly, že schopnost metakognice je to, co odlišuje slabé čtenáře od úspěšných.¹¹ Předpokládá se, že když si žák osvojí strategie práce s textem, naučí se je bez větší námahy používat i bez pomoci učitele a ke čtení pak přistupuje jako k problémovému úkolu, který vyžaduje strategické myšlení. Čtenářské zvyklosti, motivace a metakognitivní dovednosti si zaslouží pozornost nejen proto, že mohou přispívat ke zlepšení čtenářských výsledků, ale také proto, že jsou samy o sobě důležitými cíli či výsledky vzdělávání, které jsou podstatné pro celoživotní učení. Bylo prokázáno, že zaujetí pro čtení a metakognitivní dovednosti (znalost čtenářských strategií a jejich využívání) lze rozvíjet výukou a vhodnou podporou žáků ve třídě¹². Během výuky je důležité vést žáky k tomu, aby si neustále uvědomovali, s jakou strategií pracují a jak postupují, tzn. aby si uvědomovali, co se děje v jejich hlavách. K tomu je nezbytné opakovaně pokládat otázky typu: „Jak jsi k tomu došel?“ „Proč si to myslíš?“ apod.¹³ Vědomé využívání čtenářských postupů prohlubuje myšlení čtenáře a napomáhá k překonání obtíží s porozuměním textu.¹⁴

V předcházejících šetřeních PISA se potvrdilo, že metakognice spolu se zaujetím pro čtení jsou silnými prediktory úrovně čtenářské gramotnosti, které zmírňují vliv pohlaví a socioekonomického statusu¹⁵ a mohou přispět ke zmenšení rozdílů mezi žáky. V šetření PISA 2018 byly indikátory motivace, metakognice a čtenářských zvyklostí aktualizovány a rozšířeny, aby bylo možné získat údaje nejen o nově se prosazujících čtenářských činnostech (např. o vyhledávání na internetu, čtení e-knih a komunikaci prostřednictvím sociálních sítí), ale i o výukových postupech, které přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti. Žáci by měli například vědět, kdy je vhodné text pouze rychle prolétnout a kdy je naopak třeba jej důkladně prostudovat, vyhodnotit jeho kvalitu či důvěryhodnost.

Navíc téměř dvě třetiny souvislostí mezi pohlavím žáka a výsledkem ve čtení lze přičíst rozdílu ve znalostech efektivních čtenářských strategií u chlapců a dívek.

V PISA 2018, podobně jako v předchozích cyklech, byli žáci požádáni, aby zhodnotili účinnost různých čtenářských strategií k porozumění a zapamatování si textu a ke shrnutí informací.¹⁶ PISA 2018 poprvé

¹¹ Více informací v publikaci *PIRLS 2016 – publikace s uvolněnými úlohami ze čtenářské gramotnosti*, kap. 5.

¹² Brozo & Simpson, 2007; Guthrie, Wigfield & You, 2012; Guthrie, Ho & Klaua, 2013; Reeve, 2012.

¹³ Podrobnější informace k výuce strategií jsou dostupné např. na stránkách *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*.

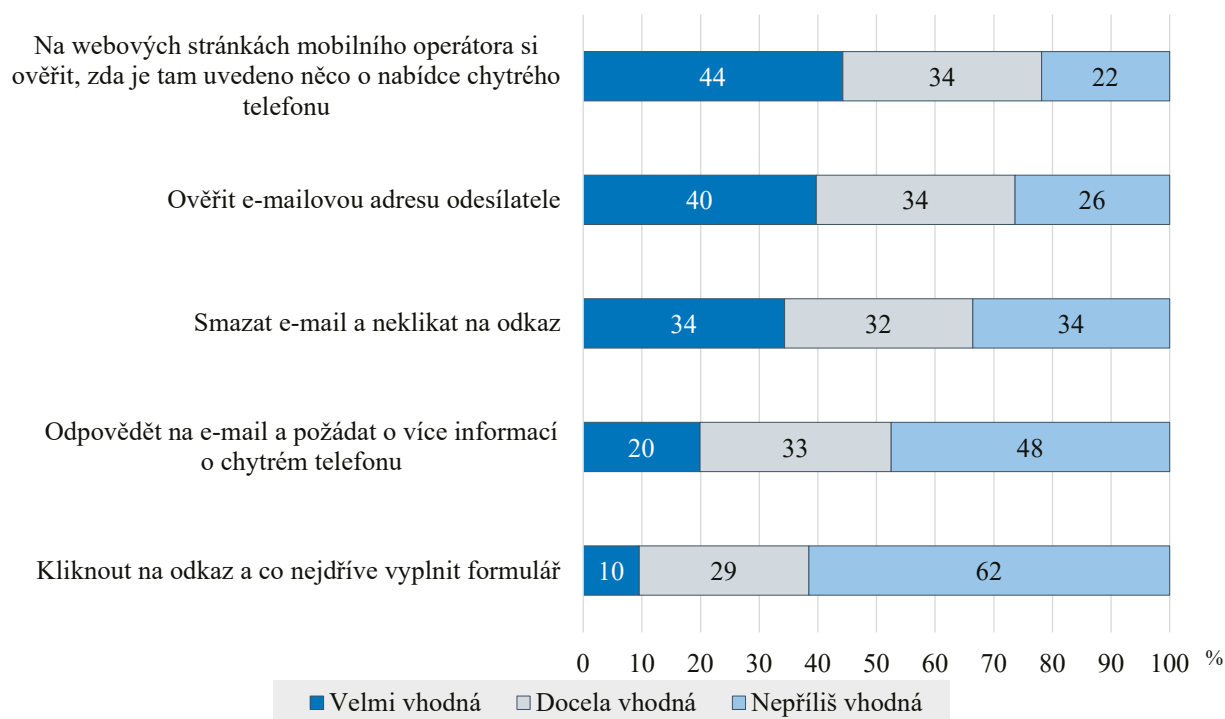
¹⁴ Inspiraci pro pedagogy poskytuje např. projekt *Pomáháme školám k úspěchu*.

¹⁵ OECD (2010), *PISA 2009 Results: Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*, PISA, OECD Publishing, Paris.

¹⁶ Na škále od 1 (naprosto neužitečná) do 6 (velmi užitečná) měli ohodnotit užitečnost následujících strategií k porozumění a zapamatování si textu: „Soustředím se na části textu, které jsou snadno pochopitelné“; „Celý text si rychle dvakrát přečtu“; „Po přečtení textu diskutuji o jeho obsahu s ostatními“; „V textu si podtrhávám důležité pasáže“; „Shrnu text vlastními slovy“; „Přečtu text nahlas někomu jinému“. Žáci dále hodnotili užitečnost následujících strategií ke shrnutí informací: „Napíšu shrnutí. Pak zkontroluji, že jsem nevynechal/a žádný odstavec, protože ve shrnutí musí být obsah každého odstavce“; „Zkusím opsat co nejvíce vět slovo od slova“; „Než napíšu shrnutí, přečtu si text tolikrát, kolikrát je to možné“; „Pečlivě zkontroluji, zda mé shrnutí obsahuje nejdůležitější fakta z textu“; „Projdu si text a podtrhnu nejdůležitější věty“. Více informací v tematické zprávě OECD *21st Century Readers*, str. 107.

shromažďovala také informace o znalostech čtenářských strategií, které přímo souvisí s hodnocením důvěryhodnosti zdrojů. Dotazovala se žáků, jaké strategie by vybrali k odpovědi na nevyžádaný e-mail, který obsahuje zprávu od známého mobilního operátora se sdělením o výhře chytrého telefonu a s informací, že k získání smartphonu stačí, když žák klikne na odkaz a vyplní do formuláře své osobní údaje.

GRAF 4 | Strategie žáků při odpovědi na podvodný e-mail (podíl českých žáků, kteří považují uvedené strategie za více či méně vhodné)



Z odpovědí českých žáků vyplývá, že většina z nich považuje za vhodné ověřit si e-mailovou adresu odesílatele, případně informace o nabídce přímo na webových stránkách operátora. Přibližně třetina žáků se nicméně nedomnívá, že by bylo vhodné e-mail smazat a neklikat na odkaz. Polovina českých žáků by dle svého vyjádření na e-mail odpověděla a 38 % žáků v České republice se domnívá, že je vhodné co nejdříve kliknout na odkaz a vyplnit formulář.

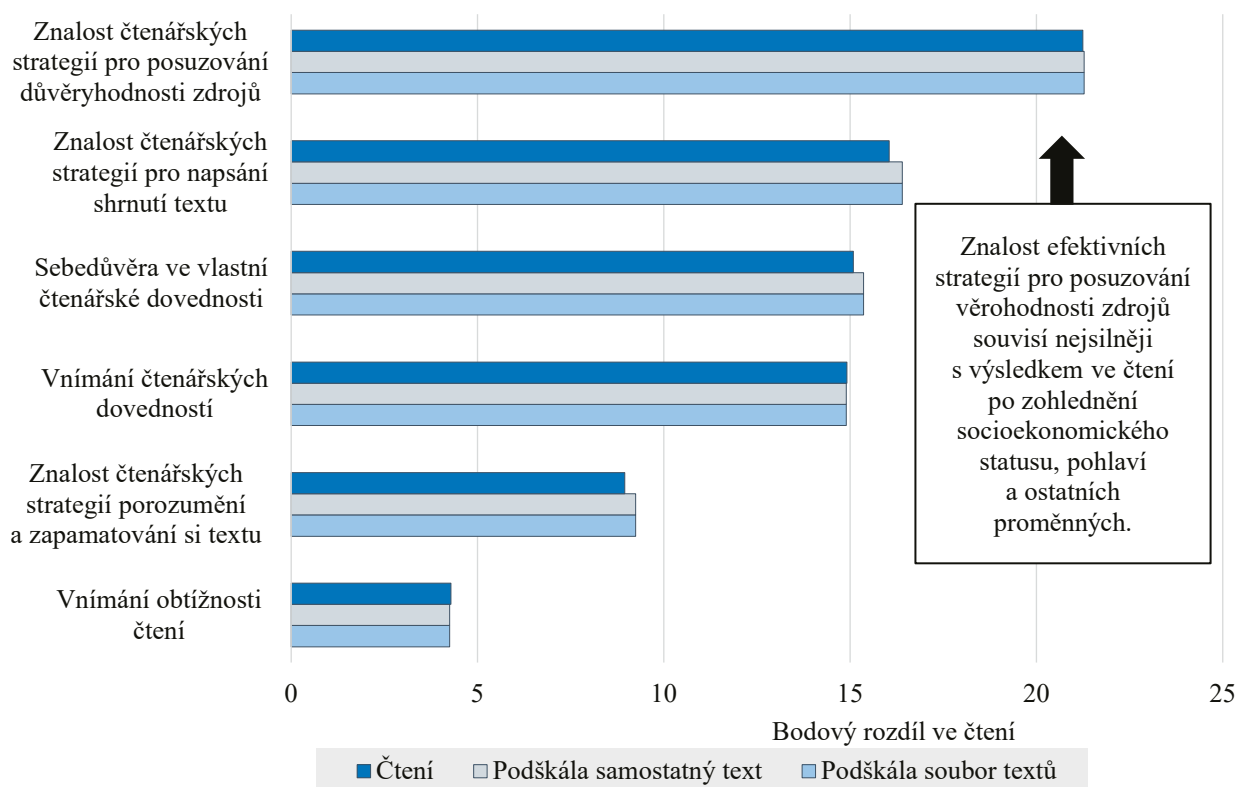
Ve všech zemích včetně ČR byly zjištěny rozdíly ve znalostech strategií používaných při ověřování věrohodnosti zdrojů mezi žáky ze zvýhodněného a znevýhodněného prostředí. Tyto rozdíly mají významný dopad nejen na čtenářský výkon žáků v testování, ale obecně na přijímání a zpracovávání informací z internetu. Hodnocení důvěryhodnosti informací je důležitou součástí informační gramotnosti. Žáci by se měli učit identifikovat zdroj a autora textu a ověřování spolehlivosti informací. V některých zemích, např. v Polsku, Finsku či Dánsku, je kritický přístup k informacím obsažen v kurikulu čtení pro nižší ročníky ZV.¹⁷

Zjištění z PISA trvale naznačují, že výkon žáků ve čtení úzce souvisí s ekonomickým, sociálním a kulturním statutem žáků a s jejich pohlavím. Dívky dosahují ve čtenářské gramotnosti pravidelně ve všech zemích lepšího výsledku než chlapci.¹⁸ Graf 5 znázorňuje další prediktory čtenářského výkonu, které se ukázaly být nejsilnější při očištění vlivu pohlaví a socioekonomického statusu žáka. Rozhodující vliv na výkon žáků ve čtení má subjektivně vnímaná zdatnost žáků a jejich znalost efektivních čtenářských strategií. Prokazuje se, že efektivní vyučování a podpůrné postupy mohou mít kladný vliv na metakognitivní čtenářské strategie žáků (Christenson, Reschly a Wylie, 2012)¹⁹.

¹⁷ PIRLS 2016 Encyclopedia.

¹⁸ V České republice pozorujeme relativně největší rozdíl mezi výsledkem českých dívek a chlapců na škále samostatných textů, což pravděpodobně souvisí také s nižším zájmem chlapců o čtení beletrie a tištěné formy textů.

¹⁹ Christenson, S., A. Reschly and C. Wylie (eds.) (2012), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer US, Boston, MA.

GRAF 5 | Čtenářské kompetence, znalosti čtenářských strategií, socioekonomický status a pohlaví jako prediktory čtenářského výkonu v zemích OECD (bodový rozdíl v testu čtenářských dovedností při nárůstu indexů o jednotku)

Tyto výsledky naznačují, že u žáků se stejným socioekonomickým postavením, kteří mají lepší znalosti efektivních strategií čtení a větší důvěru ve vlastní čtenářské schopnosti, je pravděpodobnější, že budou zdatnými čtenáři. Z toho vyplývá, že navzdory socioekonomickému postavení a pohlaví žáka sehrávají sebedůvěra žáků a znalost efektivních čtenářských strategií hlavní roli v jeho čtenářském výkonu. Tato zjištění jsou velmi důležitá, neboť základní čtenářské postupy je možné žáky naučit. Jedna nedávná studie např. ukazuje, že výuka dovednosti vyhledávat zdroje při práci s porozuměním souboru textů může napomoci ke zlepšení kritického myšlení dospívajících žáků²⁰.

²⁰ Pérez, A. et al. (2018). „Fostering teenagers’ assessment of information reliability: Effects of a classroom intervention focused on critical source dimensions“, *Learning and Instruction*, Vol. 58, pp. 53–64.

A thick, solid grey horizontal bar spans across the top left of the page. To its right, a large, hollow outline of the number '5' is positioned. Further to the right, another thick, solid grey horizontal bar is partially visible, extending from the right edge of the page.

5.

Efektivní procházení webových stránek

5 EFEKTIVNÍ PROCHÁZENÍ WEBOVÝCH STRÁNEK

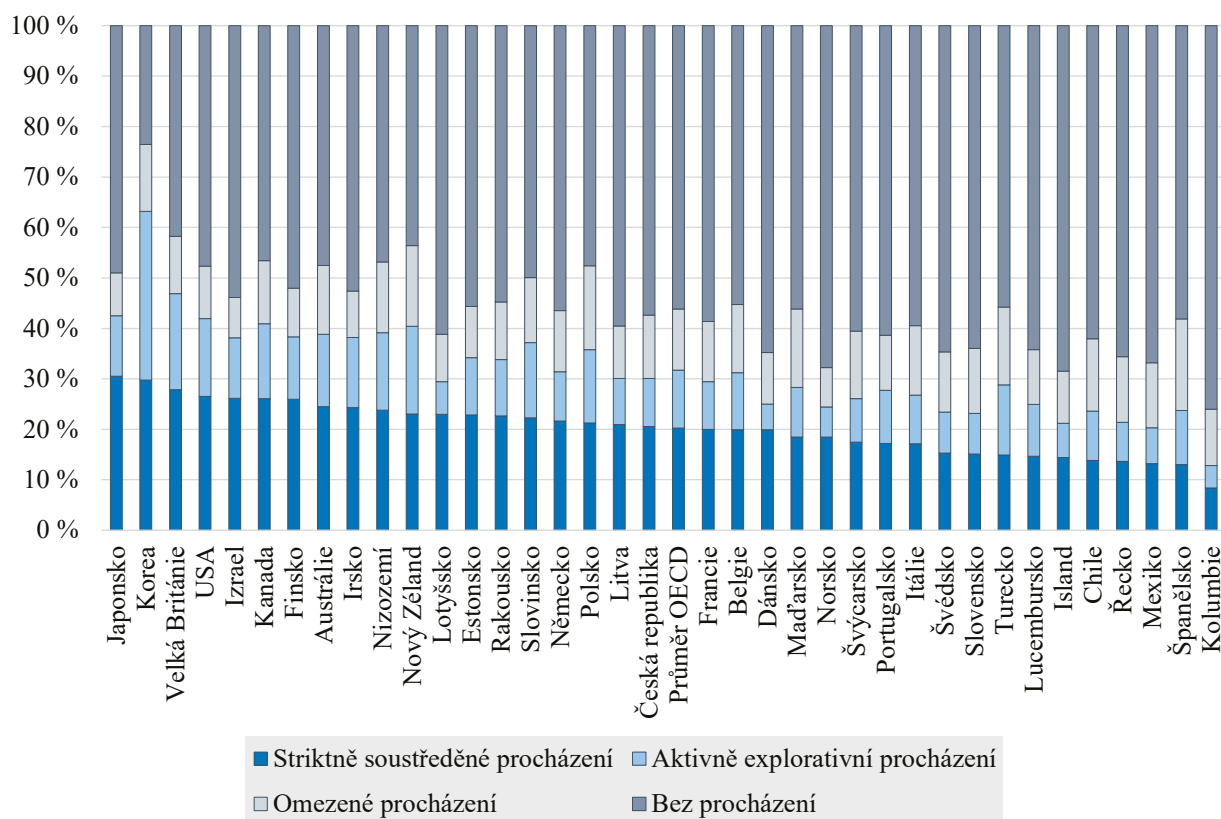
Práce s elektronickými texty v on-line prostředí vyžaduje kromě nových čtenářských strategií, které byly popsány v předchozí části, také schopnost efektivně vyhledávat relevantní informace v rozmanitých souborech textů, publikovaných různými osobami v různém čase.²¹ K tomu, aby čtenář získal potřebné informace, je třeba, aby dokázal vhodně pracovat s internetovými vyhledávači, posuzoval relevanci nalezených informací, pohyboval se mezi různými webovými stránkami, využíval odkazy, pracoval s tabulkami a grafy, s interaktivními formuláři apod. Práce s textem, resp. texty, tak nově zahrnuje také aspekt rozhodování. Objem informací, které žák prochází, není pevně daný, jako je tomu v případě tištěných souvislých textů. V případě on-line textů čtenář svůj text průběžně „konstruuje“ tím, jak se zdroji pracuje.

Procházení webových stránek (v orig. *navigation*) se stalo důležitou složkou čtenářství, neboť více či méně efektivní strategie procházení určují, nakolik bude žák při práci s texty úspěšný. V šetření PISA byly definovány čtyři kategorie těchto strategií, a to na základě chování žáků v úloze *Velikonoční ostrov* (v této úloze, jejíž dílčí náhled uvádíme v kapitole 3, žák postupně pracoval se třemi zdroji textů: s webovou stránkou, která obsahovala blog profesorky, s recenzí knihy a s článkem z on-line populárně-vědeckého časopisu):

- **Striktně soustředěné procházení** (*strictly focused navigation*): žáci, kteří striktně dodrželi pokyny v úloze a aktivně tak procházeli pouze relevantní soubory textů a omezili procházení samostatných textů.
- **Aktivně explorativní procházení** (*actively explorative navigation*): žáci, kteří při řešení úlohy aktivně procházeli jak soubory textů, tak také samostatné texty.
- **Omezené procházení** (*limited navigation*): žáci, kteří procházeli výhradně samostatné texty, a ne soubory textů.
- **Bez procházení** (*no navigation*): žáci, kteří neprocházeli ani samostatné texty, ani soubory textů.

²¹ Šetření PISA 2018 rozlišuje dva základní typy textů: tzv. samostatné texty (v orig. *single-source text*), které jsou typicky napsány jedním autorem či skupinou autorů v jednom daném čase, a tzv. soubory textů (v orig. *multiple-source texts*), které se skládají z textů různých autorů, které mohou být publikovány v různých obdobích, texty nesou různé názvy a mohou být propojeny systémem odkazů.

GRAF 6 | Strategie procházení textů v zemích OECD

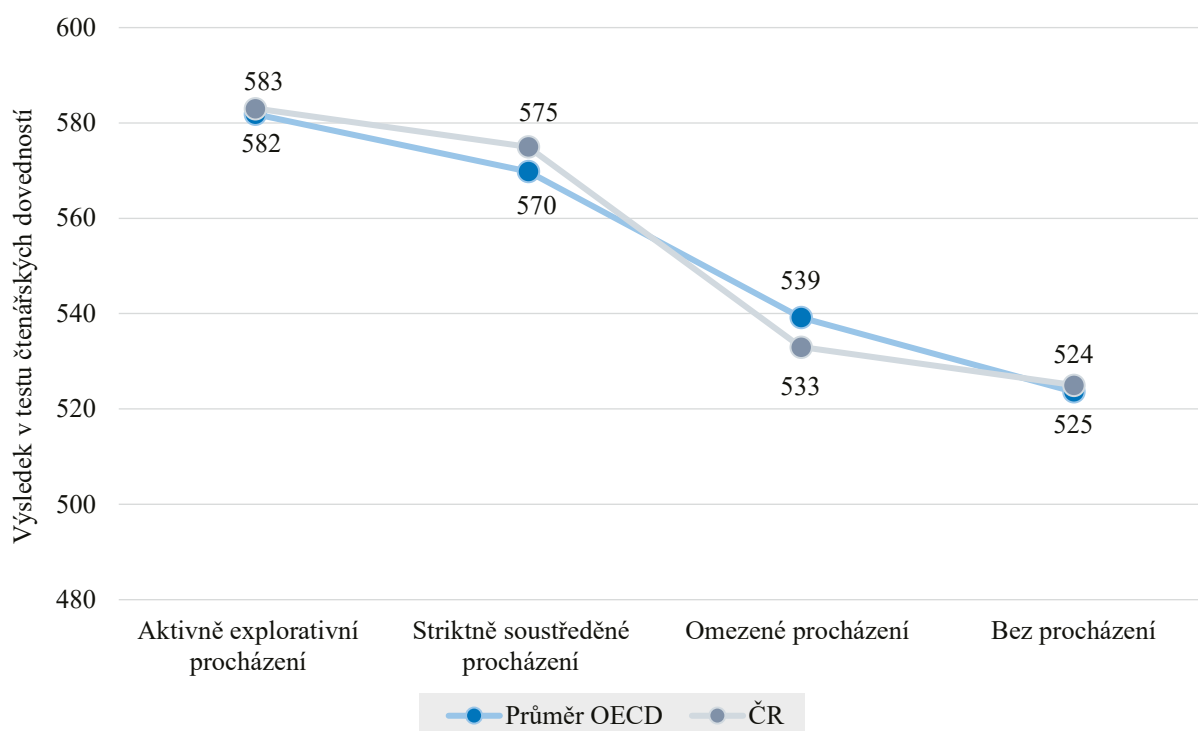


Z grafu 6 je patrné, že ve většině zemí OECD včetně České republiky převažují žáci, kteří při řešení úlohy *Velikonoční ostrov* neuplatnili žádné strategie procházení textů. V České republice je takových žáků 57 %. Tito žáci pracovali pouze s informacemi na úvodní stránce a neprocházeli žádné další stránky či texty. Průměrně jedna pětina žáků v zemích OECD uplatnila při řešení úlohy *Velikonoční ostrov* striktně soustředěné procházení textů a obdobný podíl byl zjištěn také v České republice. K zemím s nejvyšším podílem žáků uplatňujících striktně soustředěné procházení patří Japonsko, Korea, Velká Británie a USA (téměř 30 % žáků). Tito žáci měli tendenci být nejvíce striktní při volbě relevantních stránek, které obsahovaly potřebné informace pro řešení úlohy, a zároveň se snažili maximálně eliminovat návštěvu stránek, které nebyly pro řešení úlohy vhodné. Zbylé dvě strategie, tedy aktivně explorativní procházení a omezené procházení, využilo v České republice okolo 20 % žáků.

Na systémové úrovni, tedy na úrovni jednotlivých vzdělávacích systémů, se ukazuje, že míra uplatňování různých strategií při procházení souborů textů je silným prediktorem vzdělávacích výsledků žáků. Byla zjištěna silná pozitivní závislost mezi podílem žáků, kteří uplatnili striktně soustředěné procházení a aktivně explorativní procházení a průměrným výsledkem země v testu čtenářských dovedností²². Silná negativní závislost byla naopak zjištěna mezi podílem žáků, kteří prokázali omezené nebo žádné procházení textů při řešení úlohy a jejich výsledkem v testu.²³

²² Hodnota korelačního koeficientu pro země OECD činí 0,69 pro striktně soustředěné procházení a 0,43 pro aktivně explorativní procházení.

²³ Hodnota korelačního koeficientu pro země OECD činí -0,28 pro omezené procházení a -0,32 pro kategorii bez procházení.

GRAF 7 | Souvislost mezi strategiemi procházení a výsledkem v testu čtenářských dovedností

V grafu 7 lze porovnat průměrné výsledky českých žáků podle toho, jak procházeli soubory textů v úloze *Velikonoční ostrov*. Zatímco žáci, kteří uplatnili aktivně explorativní a striktně soustředěné procházení, získali průměrně 583, resp. 575 bodů, žáci s omezeným či žádným procházením dosáhli o 50 bodů horšího výsledku. V porovnání s průměrem zemí OECD můžeme vidět vyšší bodový rozdíl mezi skupinami žáků s aktivně explorativním a omezeným procházením (ČR 50 b., OECD 31 b.). Možným vysvětlením skutečnosti, že nejlepšího výsledku dosáhli žáci s aktivně explorativními strategiemi a nikoli žáci se striktně soustředěnými strategiemi, může být fakt, že žáci z druhé skupiny postupují striktně podle zadání a neprocházejí texty irelevantní pro daný úkol. Zatímco žáci, kteří procházejí aktivně i další texty, které souvisí se zadaným tématem, ale ne přímo s aktuálním úkolem, mohou mít následně výhodu při řešení dalších úkolů v úloze, neboť v úvodu získali lepší přehled o obsahu celého souboru textů.

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

6

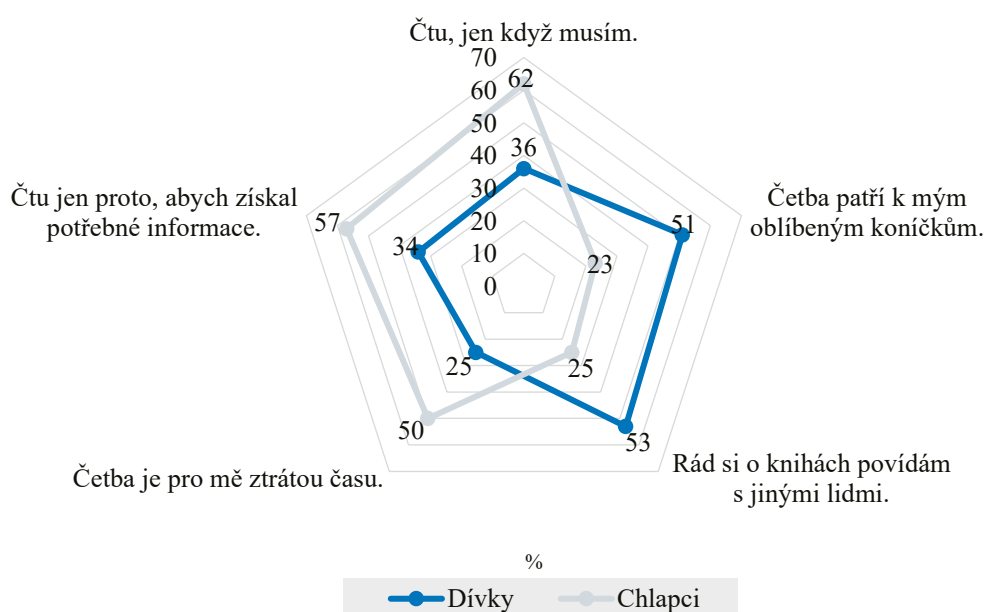
Zájem o čtení

6 ZÁJEM O ČTENÍ

Obliba čtení je silným prediktorem úspěšnosti v testu čtenářských dovedností PISA. Nejen oblibě čtení, ale také čtenářským aktivitám a formátům čtených textů bude věnována pozornost v této kapitole.

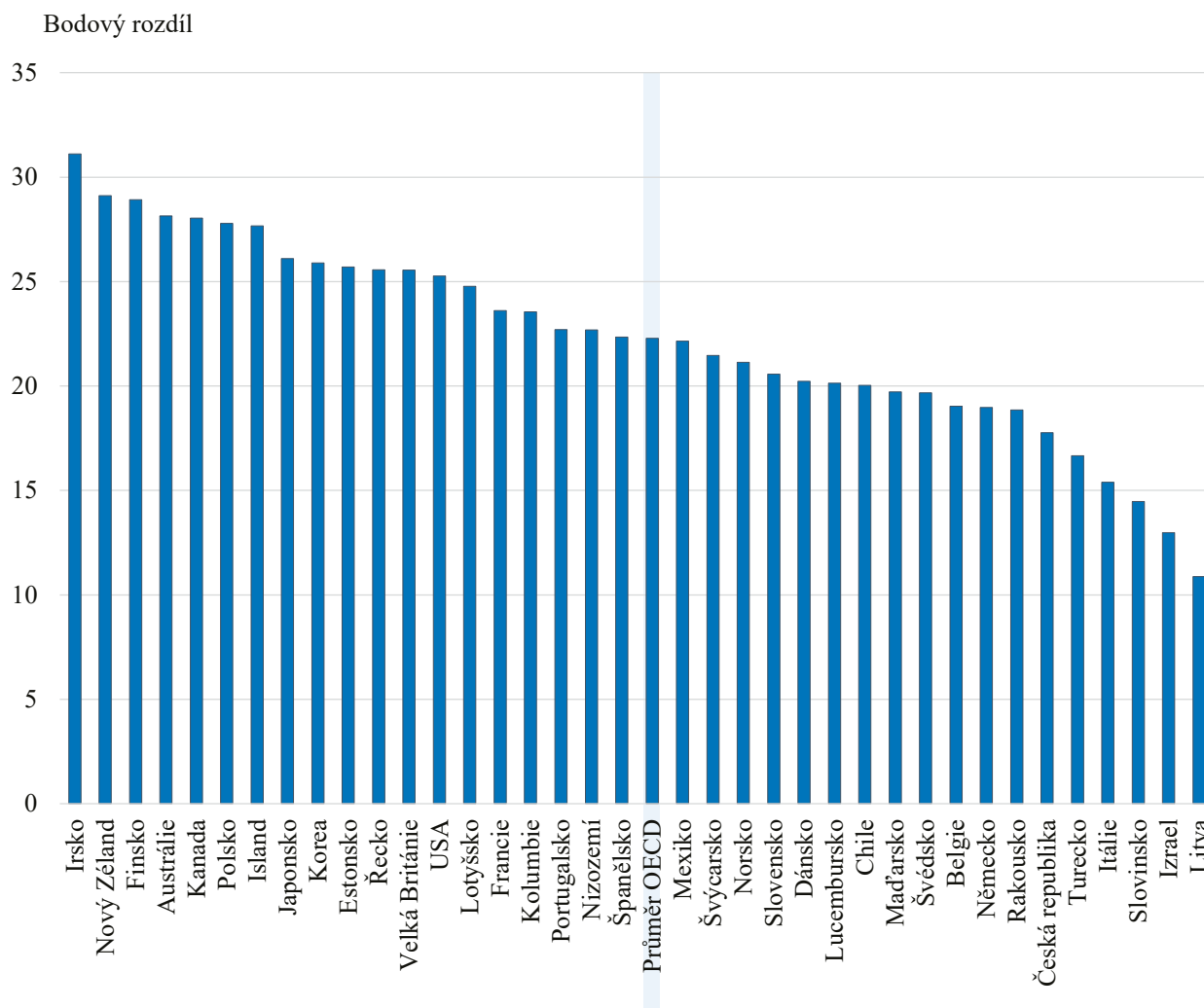
Žáci vyjadřovali míru souhlasu (*rozhodně nesouhlasím, nesouhlasím, souhlasím, rozhodně souhlasím*) se sadou výroků týkajících se obliby četby. V České republice byly zjištěny výrazné rozdíly mezi postoji chlapců a dívek, proto je prezentujeme odděleně (graf 8). Dívky mají obecně lepší vztah k četbě než chlapci, více než polovina z nich považuje četbu za oblíbený koníček a ráda si povídá o knihách s druhými. Naopak čtvrtina českých dívek považuje četbu za ztrátu času a přibližně třetina dívek čte jen tehdy, když musí, resp. jen za účelem získání potřebných informací. Opačnou situaci můžeme pozorovat mezi chlapci, kde pouze necelá čtvrtina z nich považuje četbu za svůj koníček. Polovina chlapců považuje četbu za ztrátu času a okolo 60 % z nich čte, jen když musí, příp. proto, aby získali potřebné informace. Skutečnost, že dívky mají četbu v oblíbě ve vyšší míře než chlapci, se potvrdila ve všech zúčastněných zemích PISA.

GRAF 8 | Zájem o čtení v České republice (podíl chlapců a dívek, kteří rozhodně souhlasí a souhlasí s uvedenými výroky)



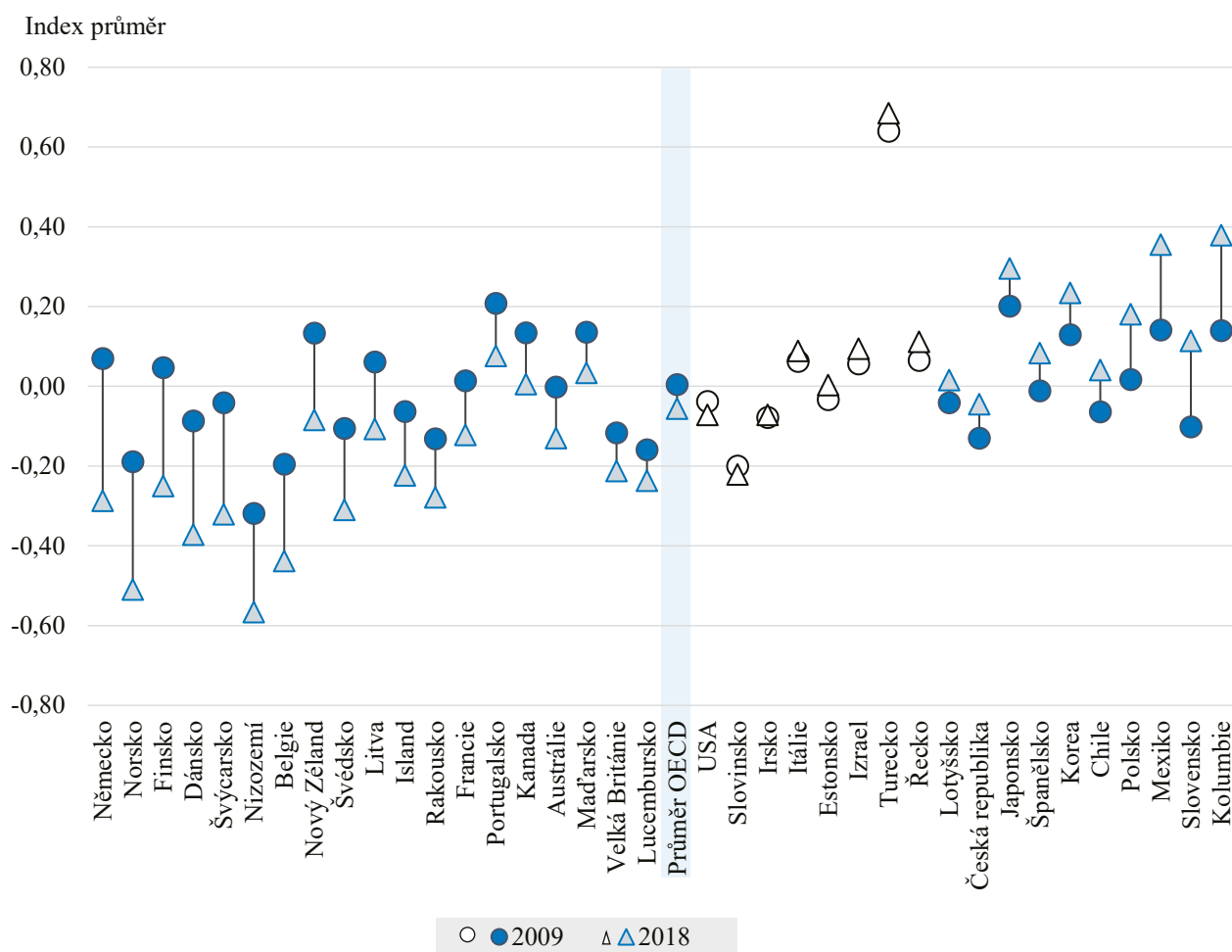
Na základě odpovědí žáků na výše uvedené položky byl sestrojen index čtení pro radost a na následujícím grafu lze vidět souvislost mezi čtením pro radost a výsledkem v testu čtenářských dovedností v zemích OECD. V České republice došlo při zvýšení hodnoty indexu čtení pro radost o jednotku a zlepšení v testu čtenářských dovedností průměrně o 18 bodů, což je v mezinárodním srovnání podprůměrný rozdíl. Největší zlepšení (přibližně o 30 bodů) při narůstající oblibě čtení bylo zjištěno v Irsku, na Novém Zélandu a ve Finsku.²⁴

²⁴ Např. ve Finsku lze toto zlepšení přisuzovat celostátnímu programu Ministerstva školství a kultury Joy of Reading (Radost ze čtení), který probíhal v letech 2013 až 2015 na podporu čtení u žáků ve věku od 6 do 16 let. Tento program se opíral o spolupráci mezi školami, knihovnami a rodiči a získané zkušenosti s podporou motivace ke čtení jsou ve Finsku využívány i nadále. V Irsku vznikl národní program Literacy and Numeracy for Learning and Life 2011–2020 (Čtenářská a matematická gramotnost pro učení a život) a probíhají tam každoročně různé iniciativy na podporu čtenářství a gramotnosti, např. projekt Write a Book (Napiš knihu), Children's Books Festival (Festival dětské knihy) a Book Week (Týden knihy). Více informací: [Special Reading Initiatives – PIRLS 2016 Encyclopedia \(Bc. edu\)](#).

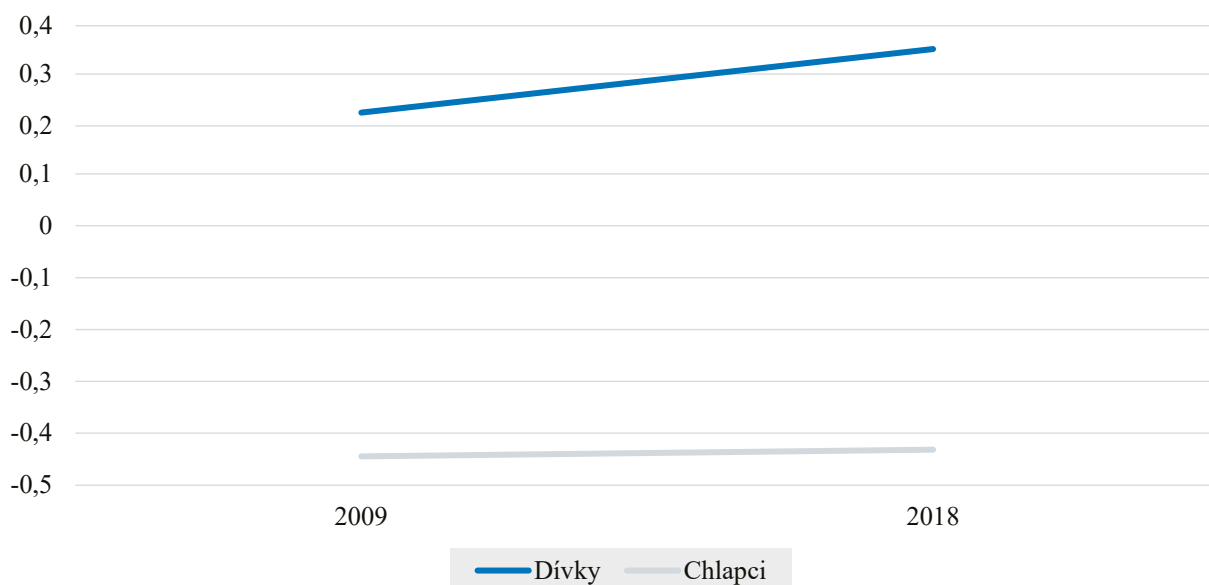
GRAF 9 | Souvislost mezi oblíbeností četby a výsledkem v testu čtenářských dovedností (bodový rozdíl ve výsledku při změně hodnoty indexu i jednotky)²⁵

Následující graf se zabývá změnou v oblíbenosti četby v uplynulých devíti letech, tedy od roku 2009, kdy byla čtenářská gramotnost hlavní sledovanou oblastí v šetření PISA. Česká republika patří k zemím, kde oblíbenost četby mezi roky 2009 a 2018 vzrostla, i když i nadále zůstává podprůměrná. Z grafu je patrné, že druhý největší nárůst v oblíbenosti četby byl zjištěn na Slovensku. V celé řadě zemí naopak oblíbenost četby poklesla, nejvíce v Německu, Norsku, Finsku a Dánsku.

²⁵ Při zohlednění socioekonomického profilu školy a žáka a pohlaví žáka.

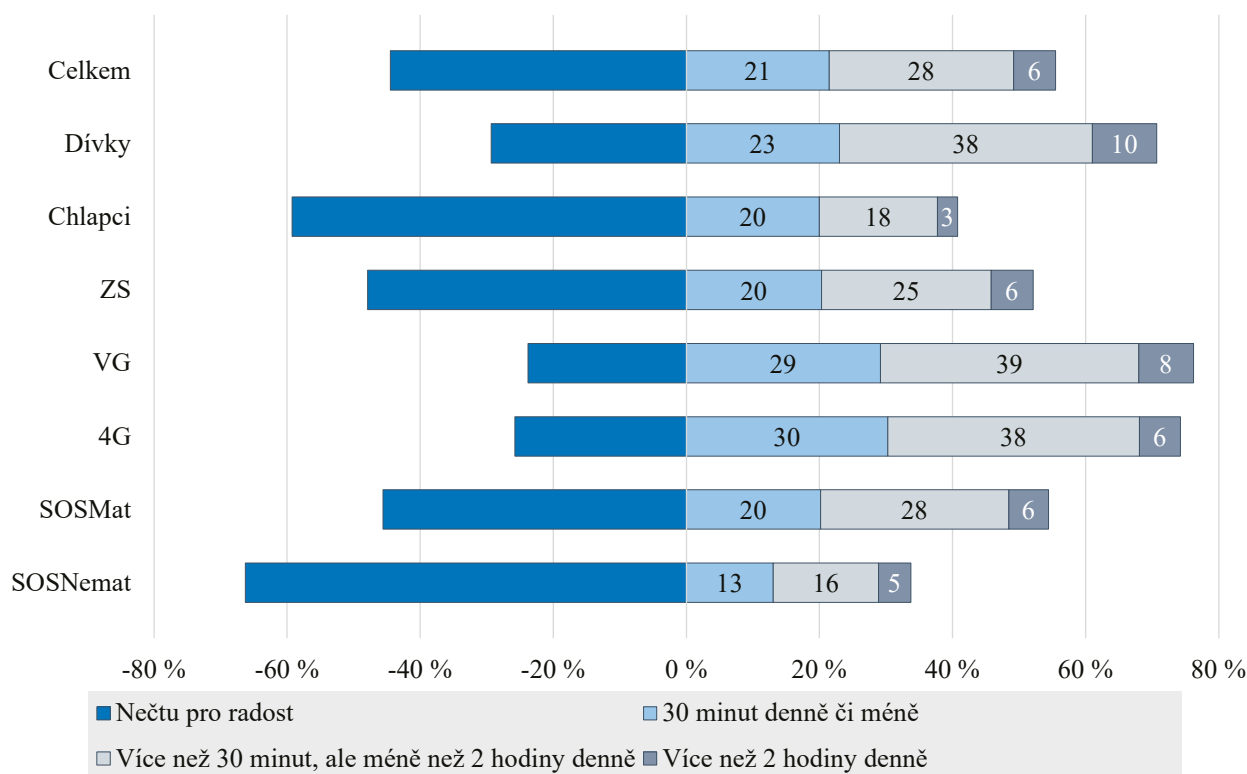
GRAF 10 | Vývoj oblíbenosti čtení mezi roky 2009 a 2018 (změna indexu čtení pro radost)

Zvýšení oblíbenosti čtení mezi roky 2009 a 2018 je v České republice dáno především postoji dívek, jak ukazuje graf 11. Doplňme, že kladné hodnoty indexu odkazují na nadprůměrnou oblíbenost čtení, zatímco záporné hodnoty značí podprůměrnou oblíbenost v porovnání s průměrem OECD.

GRAF 11 | Vývoj oblíbenosti čtení mezi roky 2009 a 2018 v České republice podle pohlaví (změna indexu čtení pro radost)

Žáci v žákovském dotazníku dále uváděli, kolik času přibližně tráví čtením pro radost. V České republice 45 % žáků uvedlo, že nečte pro radost vůbec. Přibližně pětina žáků se věnuje četbě pro radost nanejvýš 30 minut denně a 28 % žáků mezi 30 minutami a dvěma hodinami denně. Více než dvě hodiny tráví četbou pro radost 6 % českých žáků. Výrazné rozdíly byly zjištěny nejen mezi dívkami a chlapci, ale také mezi žáky z různých druhů/typů škol, viz graf 12.

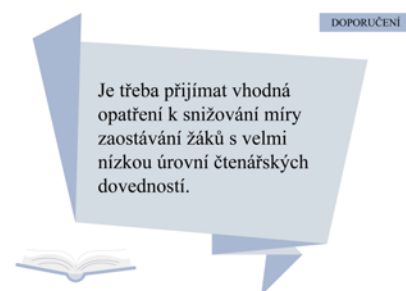
GRAF 12 | Čas strávený čtením pro radost (denně) v České republice celkem, dle pohlaví a dle druhu/typu školy



Nejnižší četnost četby byla zjištěna mezi žáky nematuritních a maturitních oborů středních škol. Na podobnou situaci upozorňuje rovněž tematické šetření České školní inspekce provedené ve školním roce 2019/2020, které se zaměřovalo na oblast čtenářství na středních školách. V něm dvě třetiny žáků středních škol uvedly, že knihy nečtou vůbec, případně méně než hodinu týdně. Zároveň více než polovina žáků středních škol, kteří knihy nikdy nečtou, uvedla, že jsou s tímto stavem spokojeni a považují rozsah svých čtenářských aktivit za dostatečný. Naopak přibližně 70 % žáků, kteří se četbě věnují alespoň občas, by četbě rádo věnovalo více času.²⁶

V přístupu ke čtenářské gramotnosti na středních školách je třeba zohledňovat, že období, kdy žáci končí základní školu, je náročnou životní etapou provázenou řadou změn, které se promítají do očekávání, postojů a preferencí žáků, ale především i skutečnost, že žáci opouštějí základní školy s velmi rozdílnou úrovní čtenářských dovedností.

Výsledky šetření PISA ukazují, že zdaleka ne všichni patnáctiletí žáci strategie porozumění textu ovládají a umí je účelně používat. Někteří z nich mají navíc potíže už na úrovni zvládnutí techniky čtení, kdy nedostatečná rychlost a přesnost dekodování slov a větné struktury brání žákům v porozumění a další práci s textem. U slabších žáků s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti proto není možné očekávat, že budou pro čtení a rozvoj čtenářských aktivit ve školním prostředí motivováni a pozitivně naladěni, neboť jde o žáky, kteří v této oblasti bojují mimo jiné s nedostatkem sebevědomí a stra-

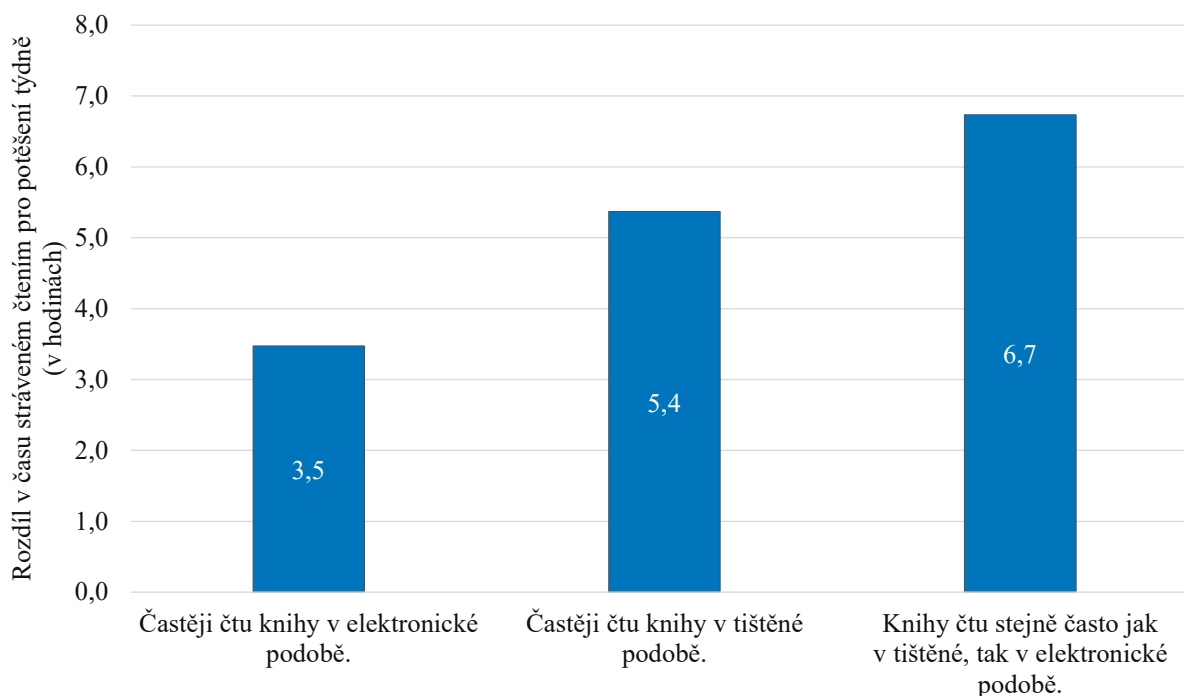


²⁶ Rozvoj čtenářské gramotnosti na středních školách ve školním roce 2019/2020, tematická zpráva České školní inspekce, 2020.

chem z chyby. Motivace je nezbytnou a určující podmínkou úspěšného rozvoje čtenářské gramotnosti. Žáci musí být přesvědčeni o tom, že plynulé čtení, rozšiřování slovní zásoby, čtenářské strategie, práce s texty ve všech předmětech apod. jsou pro ně skutečně přínosem.²⁷

S ohledem na rostoucí dostupnost a oblibu elektronických knih je vhodné se zabývat otázkou, zda digitální technologie mohou zlepšit vztah žáků k četbě. Žáci měli zvolit jednu z následujících možností: *Knihy nikdy nebo téměř nikdy nečtu*; *Častěji čtu knihy v tištěné podobě*; *Častěji čtu knihy v elektronické podobě*; *Knihy čtu stejně často jak v tištěné, tak v elektronické podobě*. Napříč zeměmi OECD se potvrdilo, že čtení baví více ty žáky, kteří preferují tištěné knihy (případně čtou tištěné knihy stejně často jako knihy elektronické). Stejně jako v ostatních zemích také v České republice platí, že žáci, kteří preferují knihy v tištěné podobě, případně kombinaci obou formátů, tráví četbou průměrně více času než jejich vrstevníci upřednostňující knihy v elektronickém formátu (graf 13). Žáci preferující kombinaci formátů tráví četbou téměř o 7 hodin týdně více než žáci, kteří uvedli, že čtou pouze výjimečně nebo nikdy.

GRAF 13 | Čas strávený čtením pro potěšení (rozdíl v počtu hodin strávených četbou u žáků, kteří čtou knihy v uvedených formátech, a žáků, kteří nečtou téměř nikdy nebo nikdy)



²⁷ Více informací o možnostech rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků se slabšími čtenářskými dovednostmi v oborech středního odborného vzdělávání naleznete v publikaci České školní inspekce *PISA: Inspirace pro rozvoj gramotností – úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti*.

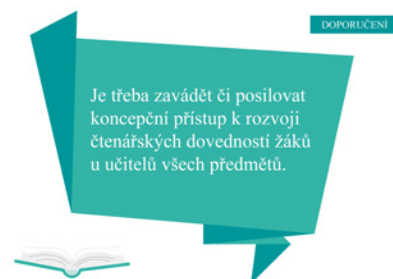
A large, hollow outline of the number 7, positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right.

7

Role učitelů

7 ROLE UČITELŮ

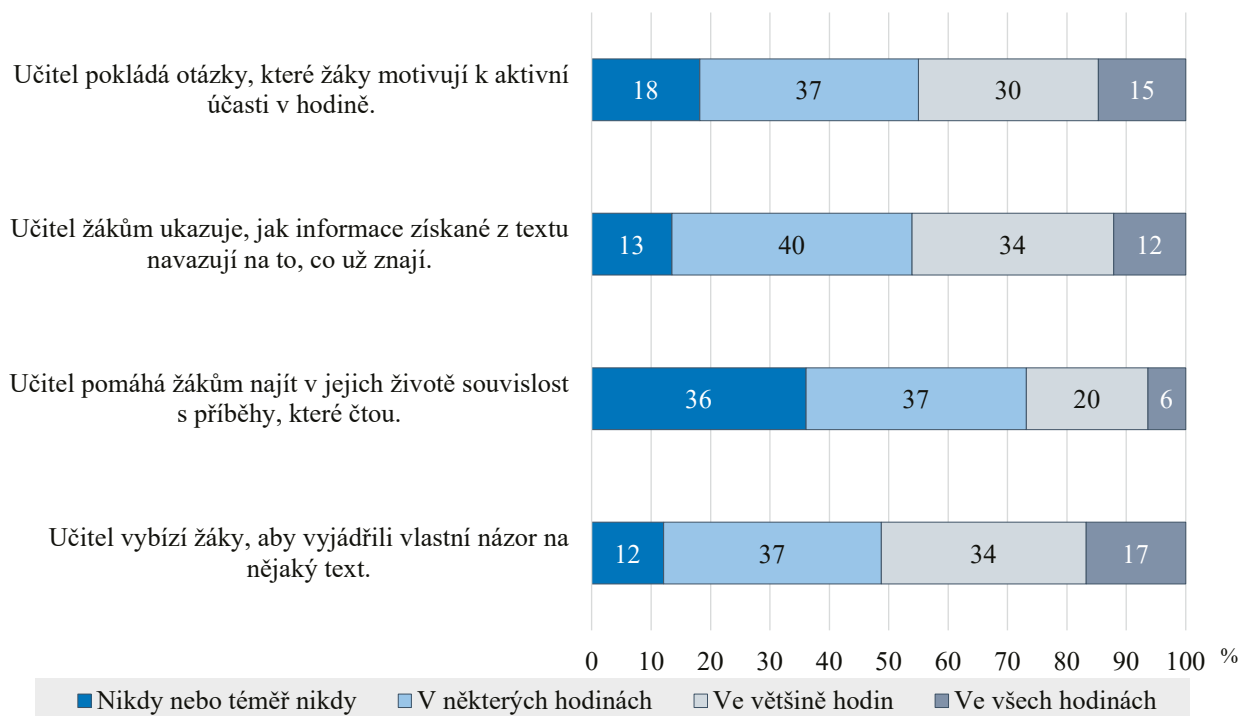
Role školy v rozvíjení čtenářských dovedností žáků je zásadní nejen v nejtěleším věku žáků, ale v průběhu celé jejich vzdělávací dráhy. Z výsledků šetření PISA 2018 vyplývá, že průměrně pětina českých patnáctiletých žáků, tedy žáků na konci povinné školní docházky či žáků v prvním ročníku středních škol²⁸, nemá osvojené základní čtenářské dovednosti a může tak mít potíže při svém dalším uplatnění ve studijním či pracovním životě. Mezi žáky středních odborných učilišť dosahuje podíl takových žáků přibližně 50 %. Zahraniční výzkumy poukazují na skutečnost, že nedostatečné čtenářské dovednosti mají tendenci se v průběhu studia kumulovat, čímž jsou posilovány nerovnosti ve vzdělávacích výsledcích žáků, neboť základní úroveň čtenářské gramotnosti je předpokladem úspěšného osvojení učiva v jiných doménách a předmětech²⁹. Pro učitele je nesnadné rozvíjet čtenářské dovednosti u slabších žáků, kteří mohou být méně motivovaní, mají nižší sebedůvěru a k četbě nemají kladný vztah, jejich role je nicméně v procesu zlepšování čtenářské gramotnosti žáků klíčová. Ve všech zemích zapojených do mezinárodního šetření PISA platí, že podpora čtenářských aktivit ze strany učitele pozitivně souvisí s oblibou čtení a ve většině zemí také s jejich vzdělávacími výsledky.



V této kapitole se zaměříme na to, jak žáci vnímají podporu ze strany učitele v souvislosti s různými čtenářskými aktivitami a uvedeme, nakolik jsou žáci v jednotlivých zemích zvyklí číst pro školní práci texty delšího rozsahu.

Podpora čtenářských aktivit byla v šetření PISA sledována prostřednictvím sady položek, v nichž žáci uváděli, jak často dochází při hodinách českého jazyka a literatury k následujícím situacím.

GRAF 14 | Četnost čtenářských aktivit v hodinách českého jazyka



²⁸ V České republice se přibližně polovina patnáctiletých žáků nachází v 9. ročníku základní školy (či odpovídajícím ročníku víceletého gymnázia) a polovina v prvním ročníku střední školy (či odpovídajícím ročníku víceletého gymnázia).

²⁹ Více v již zmíněné publikaci České školní inspekce PISA: *Inspirace pro rozvoj gramotnosti – úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti*, která se mimo jiné podrobně věnuje strategiím podpory čtenářské gramotnosti na středních odborných školách.

Nadprůměrný podíl českých žáků uvedl, že učitel nikdy nebo téměř nikdy nepomáhá žákům hledat souvislost mezi čtenými příběhy a jejich reálným životem (ČR 36 %, OECD 23 %) a nepokládá otázky, které žáky motivují k aktivní účasti v hodině (ČR 18 %, OECD 11 %). Necelá polovina českých žáků uvedla, že jim učitel ukazuje souvislost mezi získanými informacemi a jejich předchozími znalostmi, což je mírně pod průměrem OECD (ČR 46 %, OECD 52 %). Čeští žáci jsou také v podprůměrné míře vybízeni, aby vyjádřili vlastní názor na nějaký text – ve většině nebo všech hodinách se s touto aktivitou setkává 51 % žáků v ČR a 56 % žáků v zemích OECD.

Na základě odpovědí žáků na uvedené položky byl sestrojen index podpory čtenářských aktivit ze strany učitele a graf 15 uvádí hodnoty tohoto indexu v zemích OECD (průměr zemí OECD se rovná nule, kladné hodnoty indexu značí nadprůměrnou podporu učitele a záporné hodnoty indexu značí podprůměrnou podporu učitele). V České republice byla zjištěna třetí nejnižší podpora čtenářských aktivit ze strany učitele ze všech zemí OECD. Nižší podpora byla zjištěna pouze u žáků ve Španělsku a Nizozemí.



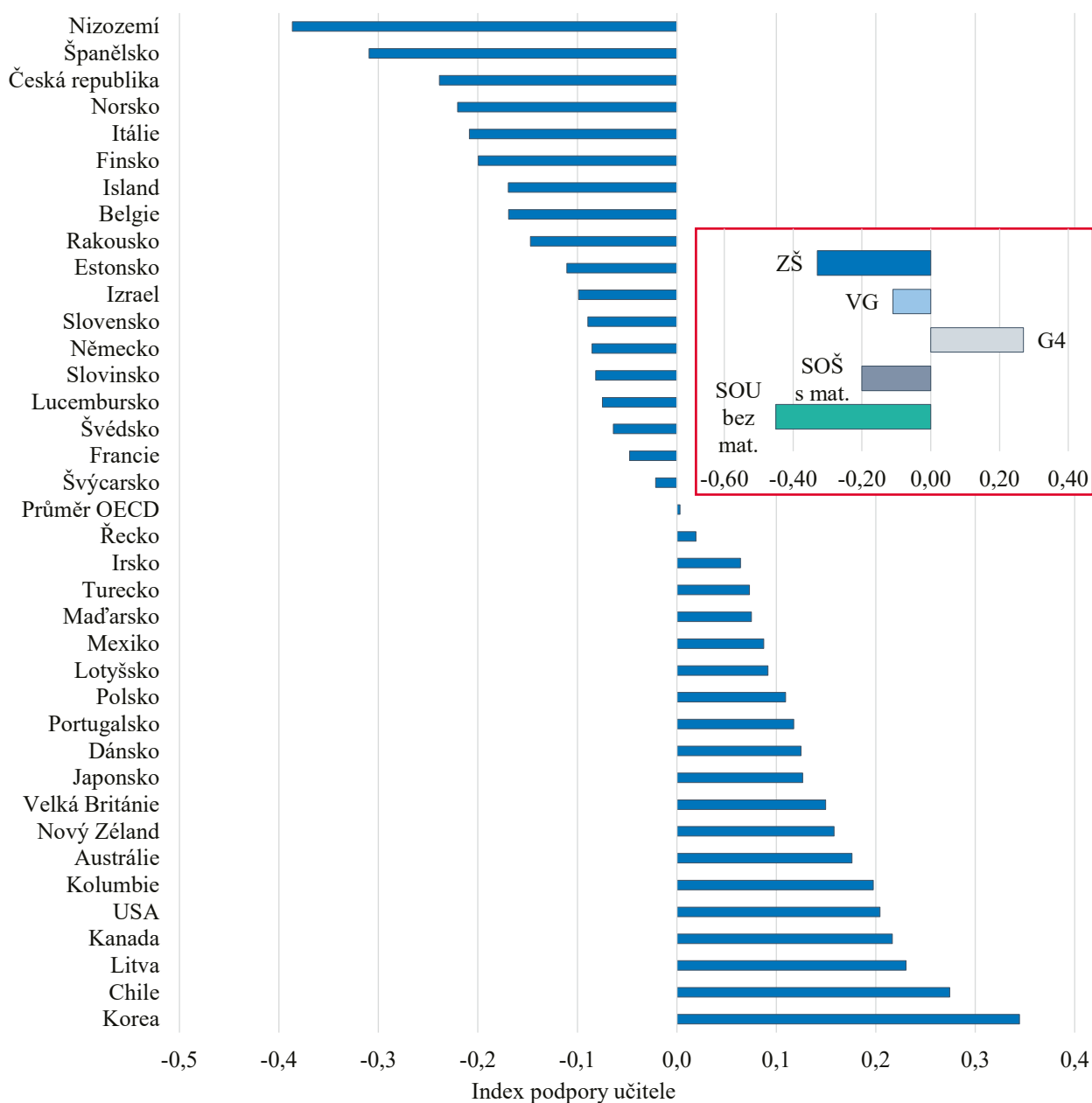
Při podrobnější analýze výsledků českých žáků lze vidět výrazné rozdíly v podpoře čtenářských aktivit u žáků v různých druzích/typech škol. Zatímco žákům čtyřletých gymnázií se dostává obdobné podpory jako jejich vrstevníkům v zemích s nejvyšší podporou v OECD (hodnota indexu 0,27), žáci nematuritních oborů středních škol se setkávají s výrazně podprůměrnou podporou čtenářských aktivit. To může souviset s relativně nízkým podílem středních škol, které mají zpracovanou formalizovanou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, jak ukázalo tematické šetření čtenářské gramotnosti z roku

2019/2020.³⁰ Přitom právě ve školách, které kladou důraz na koncepční přístup a náročnější cíle rozvoje čtenářských dovedností, byla pozorována vyšší kvalita začlenění čtenářských faktorů (situací) do průběhu výuky. Přestože tematické šetření poukázalo na pozitivní vývoj ve zvyšování podílu středních škol, které v uplynulých letech do své činnosti zavedly koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků, podíl středních škol, které takovou koncepci zpracovanou nemají, zůstává stále vysoký.³¹

Na druhou stranu z dat vyplývá, že žáci maturitních oborů středních škol jsou ve čtenářských aktivitách podporováni více než žáci základních škol. Přestože je žádoucí, aby se zvýšené podpory dostávalo především žákům ze socioekonomicky znevýhodněného rodinného prostředí, neboť ti dosahují dlouhodobě horších průměrných vzdělávacích výsledků, výsledky PISA naznačují, že podpora čtenářských aktivit ze strany učitele je výrazně vyšší u žáků ze zvýhodněného domácího prostředí (hodnota indexu -0,06) v porovnání se znevýhodněnými žáky (-0,35). Výsledky šetření PISA přitom dokládají, že podpora ze strany učitele je silným prediktorem vzdělávacích výsledků žáků. V České republice dosahují žáci s nejvyšší podporou čtenářských aktivit ze strany učitele (horní kvartil) průměrně o 26 bodů lepšího výsledku v testu čtenářských dovedností než jejich vrstevníci s nejnižší podporou (spodní kvartil).

³⁰ Téměř polovina navštívených středních škol nesledovala ve své činnosti ucelenou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti žáků a cíle čtenářské gramotnosti stanovovala pouze na základní úrovni náročnosti.

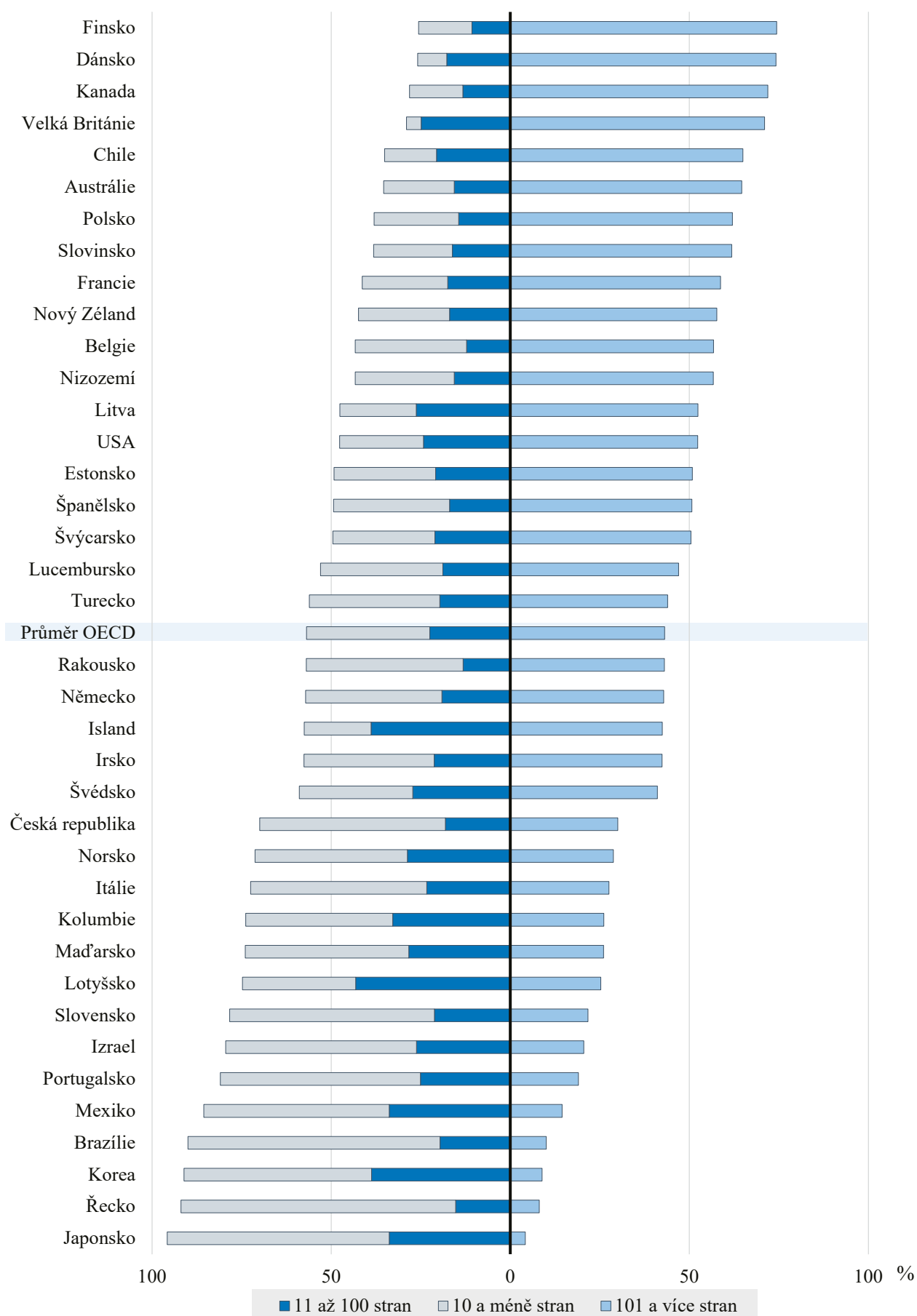
³¹ Rozvoj čtenářské gramotnosti na středních školách ve školním roce 2019/2020, tematická zpráva České školní inspekce, 2020.

GRAF 15 | Index podpory čtenářských aktivit ze strany učitele v zemích OECD a ČR dle typu/druhu školy

Vztah žáků k četbě lze kultivovat mimo jiné zaváděním a upevnováním čtenářských návyků, např. prostřednictvím zadávání kratších či delších textů v hodinách mateřského jazyka či v dílnách čtení³². Z výsledků šetření PISA vyplývá, že čeští žáci jsou zvyklí v hodinách českého jazyka a literatury (případně při přípravě na tyto hodiny) číst především texty kratšího rozsahu. 52 % českých žáků uvedlo, že nejdelší text, který museli v uplynulém školním roce číst na hodinu českého jazyka a literatury, nepřesáhl 10 stran a tento podíl patří v zemích OECD k nejvyšším (průměr OECD činí 34 %). Necelá pětina českých žáků dále uvedla, že někdy četla text v rozsahu od 11 do 100 stran a v průměru pouze 30 % českých patnáctiletých žáků někdy muselo přečíst text o rozsahu přesahujícím 100 stran (graf 16). Nejvyšší podíl žáků, kteří v uplynulém roce přečetli na hodinu mateřského jazyka více než 100stránkový text, můžeme pozorovat ve Finsku a Dánsku (shodně 74 %), v Kanadě (72 %) a Velké Británii (71 %).

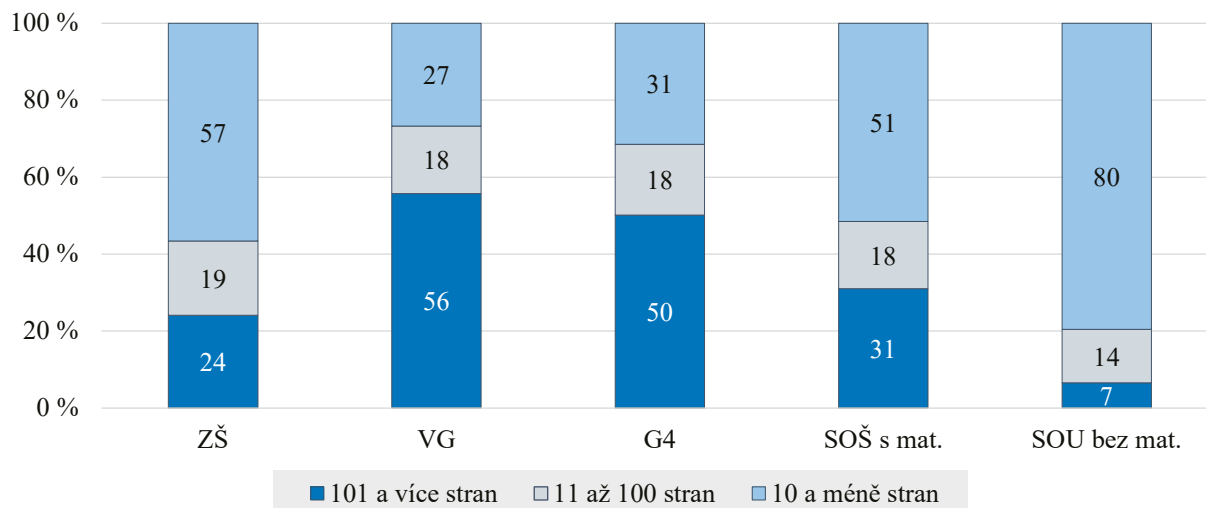
³² Více informací v publikaci PIRLS 2016 – publikace s uvolněnými úlohami ze čtenářské gramotnosti.

GRAF 16 | Délka textu, který žáci museli číst na hodinu mateřského jazyka



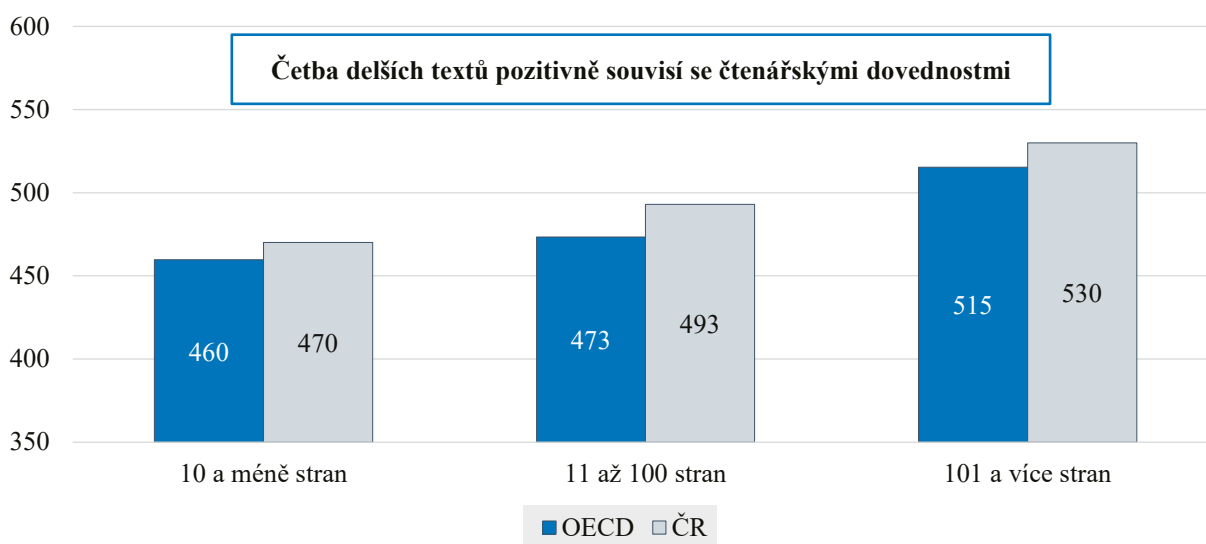
Při pohledu na žáky z jednotlivých druhů/typů škol se ukazuje, že četba delších textů nad 100 stránek je běžnější u žáků čtyřletých a víceletých gymnázií, zatímco žáci základních a středních škol jsou v převážné většině zvyklí číst krátké texty s rozsahem do 10 stran (graf 17). V nematuritních oborech středních škol pouhá pětina žáků musela v uplynulém školním roce číst text delší než 10 stránek.

GRAF 17 | Délka textu, který žáci museli číst na hodinu mateřského jazyka dle typu/druhu školy

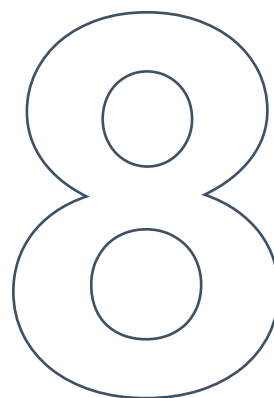


V grafu 18 je patrná souvislost mezi délkou textů, které žáci čtou na hodinách mateřského jazyka, a průměrným výsledkem v testu čtenářských dovedností. V zemích OECD žáci, kteří v uplynulém školním roce museli číst text delší než 100 stran, dosáhli průměrně o 55 bodů lepšího výsledku než jejich vrstevníci, kteří četli texty nepřesahující 10 stran. V České republice je tento rozdíl ještě o 5 bodů větší. To může mimo jiné znamenat, že učitelé mají tendenci zadávat delší texty žákům, kteří je pravděpodobně zvládnou, tedy žákům s lepšími čtenářskými dovednostmi.

GRAF 18 | Výsledek v testu čtenářských dovedností podle délky textů zadaných učitelem v ČR a OECD



Při interpretaci výsledků jednotlivých zemí je třeba brát v úvahu skutečnost, že totožný text může nabývat v různých jazycích nestejného rozsahu a že v některých zemích mohou být učitelé zvyklí zadávat žákům k přečtení celé knihy, zatímco v jiných zemích se může ve vyšší míře pracovat s čítankami obsahujícími soubory kratších textů.

A large, hollow outline of the number 8, positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right.

8

Závěry a doporučení

8 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

Nejnovější národní i mezinárodní zjištění dokládají, že čtenářské dovednosti mají silný mezioborový význam pro celoživotní vzdělávání i pro rozvoj a uplatnění jedince. Jsou důležitým předpokladem ke kritickému myšlení, řešení problémů i k funkčnímu využívání informací. Jedná se o soubor znalostí, dovedností a strategií³³, které se v souvislosti s postupující digitalizací a dalšími změnami ve společnosti neustále vyvíjí, a proto je třeba se zaměřit na hledání metodických a didaktických postupů, které budou u žáků dovednosti promyšleného přístupu k informacím a řešení problémů v reálných životních situacích rozvíjet.

Nedostatky u řady slabších žáků se kumulují, a tak mohou vykazovat postupné zhoršování čtení a s ním spojených dovedností, což se projevuje i v dalších složkách vzdělávání. Zvýšení zájmu o čtení a osvojení potřebných čtenářských strategií lze napomáhat vhodně pojatou výukou a vhodným individualizovaným přístupem, proto je nezbytné poskytovat učitelům jednotlivých typů škol systematickou podporu k výuce různých skupin žáků ke zvýšení jejich motivace k učení a k efektivnímu využívání informací a poznatků.

³³ Více informací [zde](#).

Doporučení pro školy a učitele

- Zavádět či posilovat koncepční přístup k rozvoji čtenářských dovedností žáků ze strany učitelů všech předmětů, a to v rámci dílčích elementů takového přístupu:
 - formulace jednoduchých i náročnějších cílů v oblasti motivace žáků ke čtení a v oblasti rozvoje čtenářských dovedností žáků a nastavení systému hodnocení jejich naplnění;
 - podpora spolupráce učitelů, včetně metodické péče o oblast čtenářských dovedností žáků;
 - cílené vzdělávání učitelů k využití efektivních výukových metod k rozvoji čtenářských dovedností žáků;
 - cílené zařazování čtenářských cílů / čtenářských situací do výuky napříč předměty (např. badatelská a projektová výuka);
 - kontinuální rozvoj čtenářských dovedností žáků na základních i středních školách (možnost využití čtenářského kontinua³⁴);
 - rozvíjení digitálních aspektů čtenářství a kritického přístupu k informacím, podpora výukové komunikace³⁵;
 - v rámci opatření zohlednit specifika nematuritních oborů ve vazbě na dosahovanou úroveň čtenářské dovednosti žáků studujících tyto obory vzdělání.
- Dbát o rozvoj pokročilých čtenářských schopností a dovedností žáků systematickým zařazováním vhodných čtenářských situací do výuky (např. porozumění širšímu kontextu textu, rozpoznání manipulativních sdělení, práce s argumenty pro a proti v textech s nejednoznačnými závěry, hodnocení náročnějších textů odborného charakteru) podporujících schopnost dlouhodobější koncentrace žáků na čtenářsky zaměřené úkoly.
- Podporovat výuku zaměřenou na osvojení čtenářských strategií rozvíjejících myšlení a učení žáků (např. tvoření otázek, hledání souvislostí a sdílení názorů), usilovat o aktivní účast žáků v hodinách a rozvoj metakognice.
- Podporovat pravidelné využívání dílen čtení (které jsou užitečným podpůrným nástrojem pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i pro žáky nematuritních oborů středních škol) a napomáhat aplikaci efektivních didaktických a hodnotících metod³⁶ k rozvoji vědomého čtenářství a podpoře motivace ke čtení a učení na základních i středních školách.
- Podporovat mediální výchovu žáků (dovednosti pracovat s větším množstvím informací, analyzovat různé typy mediálních sdělení, kriticky posuzovat relevanci a důvěryhodnost informací či rozpoznat fake news a dezinformace)³⁷.
- Přijímat vhodná opatření pro snižování míry zaostávání žáků s velmi nízkou úrovní čtenářských dovedností. Podpořit individualizovanou a gradovanou výuku žáků ke zvýšení motivace k učení, k podpoře slabších žáků.

³⁴ Více informací o čtenářském kontinuu naleznete v publikaci PIRLS 2016 – publikace s uvolněnými úlohami ze čtenářské gramotnosti, kap. 5.2, str. 167.

³⁵ Šedřová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., Navrátilová, J., Výuková komunikace, MUNI Press, 2020.

³⁶ Čapek, R., Moderní didaktika, Grada, Praha, 2015.

³⁷ Viz např. Jeden svět na školách.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- V koncepčních a strategických dokumentech zdůrazňovat význam obecných čtenářských a metakognitivních dovedností žáků pro jejich profesní i osobní rozvoj a upozorňovat na klíčový význam čtenářské gramotnosti jako nástroje ke snižování vzdělanostních nerovností, a to v rámci školního i celoživotního vzdělávání.
- Zajistit přípravu a především realizaci podrobné národní strategie rozvoje čtenářských dovedností v předškolním, základním i středním vzdělávání, se zvýšenou podporou čtenářství v nematuritních oborech středního vzdělávání.
- S cílem akcentace podpory rozvoje čtenářských dovedností žáků ustanovit pracovní skupinu, která propojí nejen zástupce systémových institucí rezortu (ministerstvo, Česká školní inspekce, Národní pedagogický institut), ale např. i knihoven a neziskových organizací, které se dlouhodobě věnují tématům souvisejícím s rozvojem čtenářských dovedností žáků napříč vzdělávacími stupni (včetně např. žáků nematuritních oborů středních škol).
- Vytvářet vhodné podmínky a podporu pro nadoborové pojetí výuky čtenářských dovedností a pro propojování rozvoje čtenářských dovedností žáků s rozvojem jejich mediální a informační gramotnosti, kritického myšlení a občanských kompetencí (s propagací možnosti využití dostupných programů a projektů, jako jsou např. výstupy programu Jeden svět na školách, výstupy aktivit organizace Post Bellum a jejího projektu Paměť národa apod.).
- Zpracovat a přijmout dlouhodobou strategii kontinuálního profesního rozvoje pro učitele všech oborů zaměřeného mj. na možnosti využívání různých metodických přístupů k podpoře čtenářských dovedností žáků v mezipředmětovém kontextu a na výběr textů a dalších informačních zdrojů do výuky.³⁸
- V oblasti dalšího vzdělávání podporovat přípravu didakticky kvalitních seminářů/webinářů k využívání různých metodických přístupů k přímé výuce a rozvoji čtenářských dovedností v mezipředmětovém kontextu. V metodických kabinetech a dalších vhodných platformách věnovat prioritně zvláštní pozornost žákům v nematuritních oborech středních škol. Podpora čtenářských dovedností u těchto žáků je základním předpokladem ke zlepšení jejich výsledků v učení a k efektivnímu uplatnění.
- Poskytnout možnost vzdělávání v tématech souvisejících s rozvojem čtenářských dovedností žáků (např. vedení dílen čtení a využití vybraných čtenářských strategií) i nepedagogickým pracovníkům z oblasti zájmového a neformálního vzdělávání.
- Připravit metodiku výuky v prostředí s různě nadanými žáky a v heterogenních žákovských kolektivech. Podporovat vznik nových výukových materiálů umožňujících diferencovanou výuku čtenářských dovedností s využitím různých formátů textů a technologických zařízení v rámci obsahu výuky různých předmětů.
- Přijímat vhodná opatření k podpoře týmové výuky, spolupráce mezi školami a propojování oborových skupin učitelů. Nadále podporovat aktivní vyhledávání, metodické zpracování a předávání příkladů inspirativní praxe ze škol.
- Poskytovat metodickou podporu pro rozvoj čtenářských dovedností a informační gramotnosti učitelům ve všech krajích s využitím příkladů inspirativní praxe. V krajích s nedostatečnými kapacitami využívat potenciál on-line vzdělávacích akcí.

³⁸ Více informací o možnostech rozvoje čtenářské gramotnosti v mezipředmětovém kontextu u žáků se slabšími čtenářskými dovednostmi v oborech středního odborného vzdělávání je k dispozici v publikaci České školní inspekce PISA: Inspirace pro rozvoj gramotností – úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti.

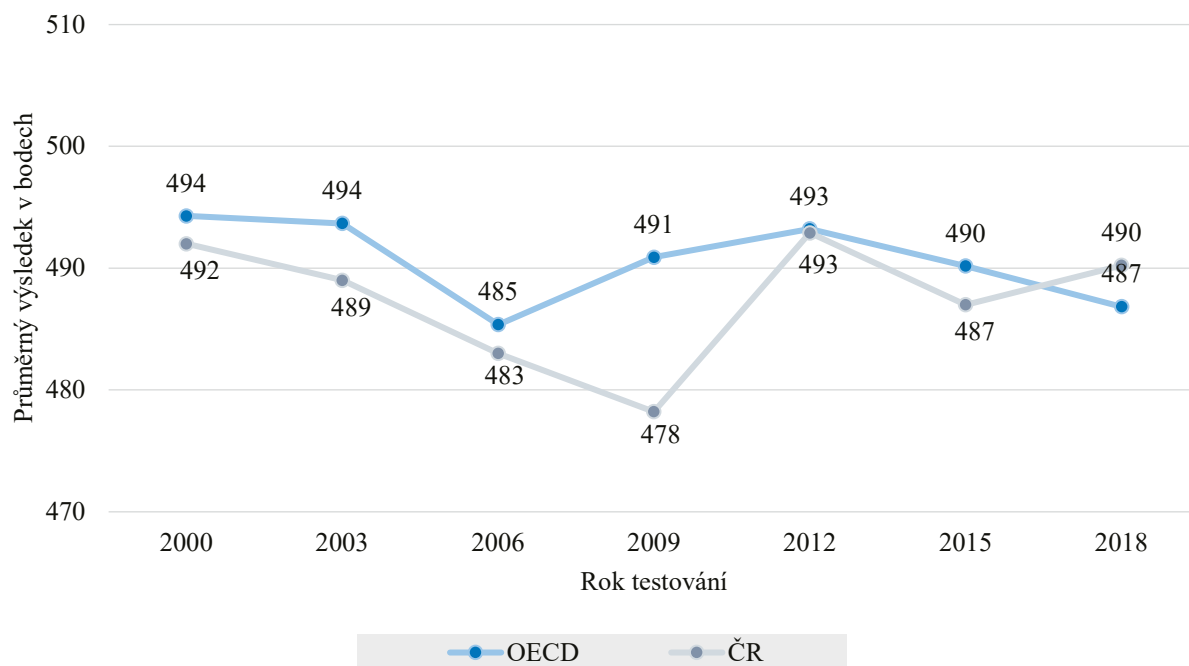


Přílohy

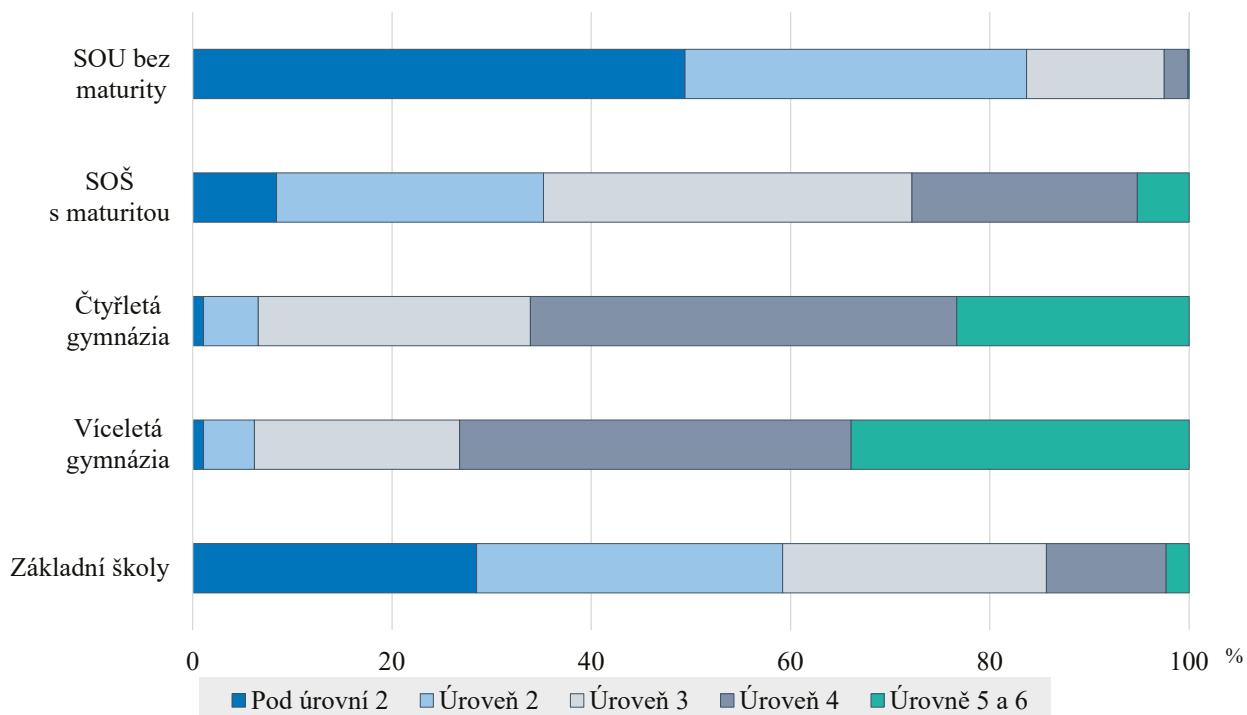
PŘÍLOHA 1 | Výsledky českých žáků ve čtenářské gramotnosti

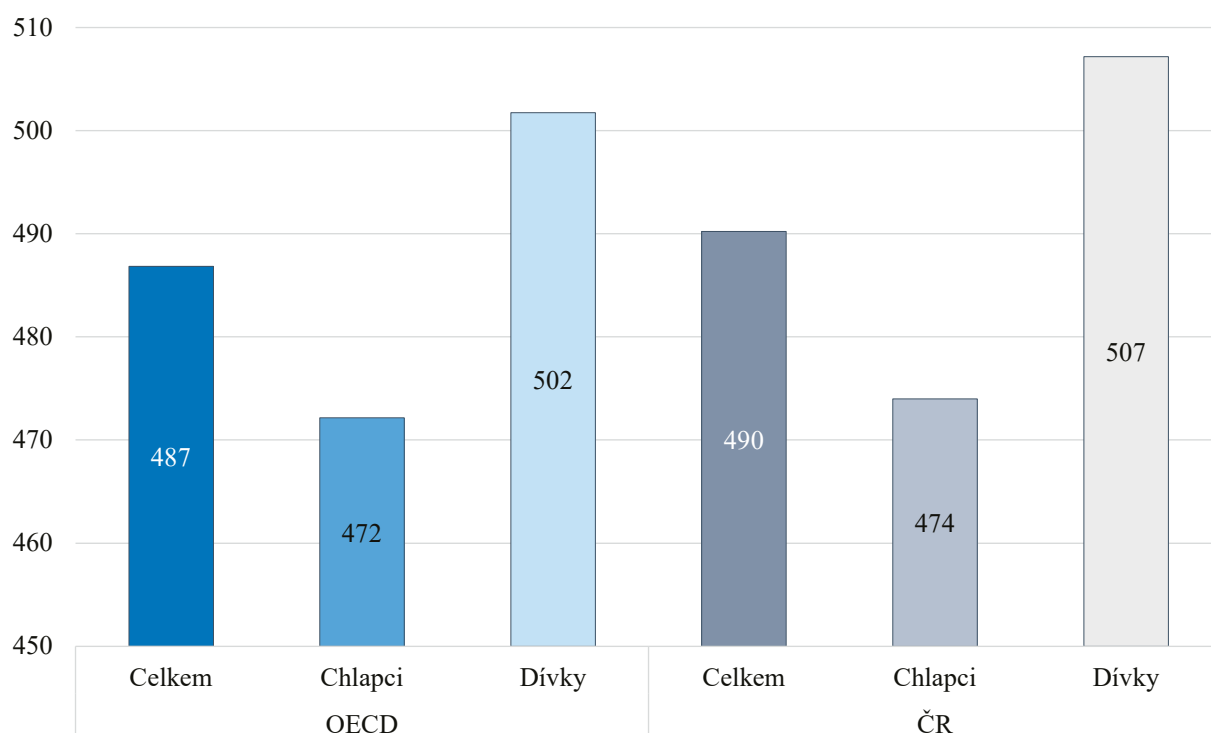
PŘÍLOHA 1 | Výsledky českých žáků ve čtenářské gramotnosti

GRAF 19 | Vývoj výsledků ve čtenářské gramotnosti v ČR a zemích OECD



GRAF 20 | Zastoupení českých žáků v gramotnostních úrovních (PISA 2018, čtenářská gramotnost, dle druhu/typu školy)



GRAF 21 | Výsledky dívek a chlapců ve čtenářské gramotnosti v ČR a zemích OECD (PISA 2018)



Česká školní
inspekce

Vybrané faktory ovlivňující vzdělávací výsledky žáků

Sekundární analýza
TIMSS 2019

TIMSS



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

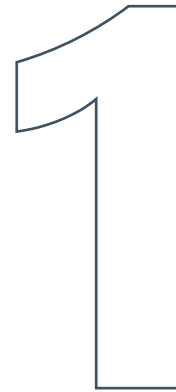
MS
MT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

2021/2022

Vybrané faktory ovlivňující vzdělávací výsledky žáků
Sekundární analýza TIMSS 2019

OBSAH

1	SHRNUTÍ A DOPORUČENÍ	674
1.1	SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ A NEPŘÍZNVIVÉ RODINNÉ ZÁZEMÍ ŽÁKA.....	674
1.2	WELL-BEING ŽÁKŮ	674
1.3	RUŠIVÉ TRÍDNÍ KLIMA A RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ.....	674
1.4	VYUŽITÍ ICT VE VÝUCE	675
1.5	KLIMA UČITELSKÉHO SBORU, LOKALITA ŠKOLY A DALŠÍ KONTEXTOVÉ FAKTORY.....	675
1.6	VÝUKOVÉ METODY UČITELE A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ.....	675
1.7	FORMÁLNÍ I NEFORMÁLNÍ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	676
2	ÚVODNÍ INFORMACE K ŠETŘENÍ TIMSS.....	678
2.1	CÍLE MEZINÁRODNÍHO ŠETŘENÍ TIMSS	679
2.2	TEORETICKÁ VÝCHODISKA SEKUNDÁRNÍ ANALÝZY	679
2.3	JAK ČÍST SEKUNDÁRNÍ ANALÝZU: METODOLOGIE A POUŽITÉ METODY ANALÝZY.....	684
3	ZÁKLADNÍ ZJIŠTĚNÍ	688
4	WELL-BEING ŽÁKŮ	698
5	RUŠIVÉ TRÍDNÍ KLIMA A RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ.....	710
6	VYUŽITÍ ICT VE VÝUCE.....	716
7	KLIMA UČITELSKÉHO SBORU, LOKALITA ŠKOLY A DALŠÍ KONTEXTOVÉ FAKTORY.....	726
8	VÝUKOVÉ METODY UČITELE A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	734
9	FORMÁLNÍ I NEFORMÁLNÍ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	744
	LITERATURA.....	750

A large, hollow outline of the number '1' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both positioned at the same vertical level as the top of the number.

1

Shrnutí a doporučení

1 SHRNU TÍ A DOPORU ČENÍ

1.1 Sociální znevýhodnění a nepříznivé rodinné zázemí žáka

- Výsledky v matematice silně souvisí s rodinným zázemím žáka (dále jako „SES“) a průměrným SES třídy, kterou žák navštěvuje. Doporučit lze systematickou podporu škol v problematických regionech a škol, které vykazují nižší průměrný SES.
- Sebejistota i obliba matematiky s výsledky žáků souvisí silněji než individuální SES žáka. Navzdory silné souvislosti mezi vzdělávacími výsledky žáků a jejich rodinným zázemím lze pomocí účelných intervencí cílených např. na zvýšení sebejistoty žáků či samotné obliby matematiky u žáků zlepšit vzdělávací výsledky a kompenzovat socioekonomické znevýhodnění žáků s nižším SES. Doporučit lze např. vhodné využívání aplikovaného formativního hodnocení a poskytování kvalitní zpětné vazby k práci a motivovat žáky pozitivním přístupem k jejich výsledkům.
- Žáci pocházející ze sociálně slabších rodin mohou ve školách, které mají vysoké průměrné SES, dosahovat srovnatelných výsledků s žáky, kteří pocházejí z rodin s vyšším SES. To znamená, že takovýto kolektiv dokáže „vytáhnout“ znevýhodněné žáky. Na druhou stranu žáci s vyšším SES dosahují zhruba podobných výsledků nezávisle na průměrném SES školy. V tomto smyslu by bylo vhodné, aby zřizovatelé škol zajistili vhodnou politikou snížení rozdílů ve složení škol dle rodinného zázemí.

1.2 Well-being žáků

- Žáci, kteří při příchodu do školy často pocítují hlad nebo únavu, dosahují průměrně nižšího skóre v testu z matematiky. Kromě socioekonomického statusu tak hraje roli i výchova, denní režim a životní styl žáků.
- Doporučit lze podporu osvěty v oblasti zdravého životního stylu, potřeby dostatečného množství spánku a pravidelného stravování a podpořit školní a jiné projekty s touto tematikou.
- Doporučit lze rovněž podporu školy ve využívání programů podpory celodenního školního stravování (snídaně, svačiny, obědy), nejen pro žáky pocházející z rodin s nižším socioekonomickým statusem.
- Žáci, kteří uvádějí, že jsou vystaveni šikaně, dosahují horších výsledků. Je proto důležité posílit ve školách aplikaci nástrojů a technik umožňujících včasnou identifikaci sociálněpatologických jevů (šikana, projevy násilného chování, poruch chování, závislostí, rasových, etnických a jiných předpokladů apod.).
- Dále je možné doporučit prosazení a rozšíření činnosti poradenských pracovišť na základních školách tak, aby žákům, pedagogům a rodičům byl k dispozici stabilní odborný tým psychologů, sociálních pedagogů, sociálních pracovníků či logopedické odborné pomoci. Žádoucí je zajištění systematické spolupráce oblasti školství a sociální práce.

1.3 Rušivé třídní klima a rizikové chování

- Časté absence žáků ve výuce jsou spojeny s nižším skóre dosaženým v testech z matematiky. Na úrovni školy je žádoucí nastavit vhodné mechanismy pro včasnou identifikaci a následně efektivní řešení problému vysokých absencí. Zároveň je nutné správně identifikovat příčiny těchto absencí a dle toho individualizovat pomoc žákům. V případě potřeby lze navázat spolupráci se školním poradenským pracovištěm či pedagogicko-psychologickou poradnou.
- Dále je vhodné podporovat snahu o zlepšení komunikace mezi učiteli a rodiči. Kvalitní a respektující komunikace učitelů s rodiči, jejichž socioekonomický status je nízký, může dlouhodobě pomoci žákům z těchto rodin zlepšit jejich studijní výsledky.

1.4 Využití ICT ve výuce

- Využití ICT ve výuce by mělo být vhodně nastaveno. Slabších výsledků mohou dosahovat ti žáci, kteří využívají ICT nadprůměrně. Analýzy ukazují, že nadměrné využívání ICT nemá souvislost s horšími výsledky u žáků s vysokým SES. Naopak žáci s nižším SES nadměrně využívající ICT mají daleko horší výsledky. Důležitá je zde tak nejenom role školy, ale i zákonných zástupců. Ti by měli dohlížet na smysluplné využívání ICT pro přípravu svých dětí do školy.
- Přístup k PC v hodinách matematiky je patrně vhodnější pro chlapce, naopak dívkám ke zlepšení matematických dovedností spíše nepomáhá. Vždy ale záleží na metodě a způsobu aplikace samotným učitelem.
- Nebránit školám a žákům samotným ve využívání ICT nástrojů při výuce matematiky, ale vhodně takový nástroj začlenit do výuky. Představovat žákům možnosti využití jejich mobilních zařízení pro účelné vyhledávání informací využitelných i v podpoře matematické gramotnosti.

1.5 Klima učitelského sboru, lokalita školy a další kontextové faktory

- Rovněž prostředí školy a postoje učitelů souvisí s výsledky žáků. Pokud žáci docházejí do školy, v níž ředitelé udávají pochopení a úspěšnost realizace školního vzdělávacího programu učitelé, lépe hodnotí nároky učitelů na výsledky žáků a uvádějí větší zapojení a zájem rodičů a snahu samotných žáků prospívat a respektovat úspěšné spolužáky, dosahují lepších výsledků z matematiky.
- Faktory týkající se klimatu učitelského sboru a prostředí školy spolu souvisí. Ve školách, kde ředitelé lépe pohlížejí na práci a úspěchy pedagogů a žáků a zapojení rodičů, školu lépe hodnotí i učitelé a rodiče. Toto může souviset i s dalšími postoji jako například spokojeností učitelů a lepším vnímáním prostředí školy učitelé.
- Jako vhodné se jeví zajistit příznivé pracovní podmínky a podnětné prostředí ve školách pro rozvoj motivace a spokojenosti učitelů například formou podpory spolupráce učitelů. Žádoucí je rozvíjet možnosti vhodného zapojení rodičů do vzdělávacích procesů a celkově vybudovat prostředí fungující spolupráce a koordinace mezi všemi aktéry.

1.6 Výukové metody učitele a další vzdělávání učitelů

- Žáci, kteří vnímají, že jejich učitel vyučuje srozumitelně a aktivně se věnuje jejich individuálním výukovým potřebám, dosahují lepšího skóre v testu z matematiky.
 - Jako vhodné se jeví posilovat využití nástrojů a technik, které zvyšují sebejistotu žáků všech věkových a sociálních kategorií v matematice. Analýza ukázala, že takovou činností může být ze strany učitele jasnost výkladu matematiky a nastavení vhodných procesů evaluace výkonu žáka a jeho motivace.
- I na datech TIMSS 2019 se ukazuje, že žáci, které učí kvalifikovaný učitel, jsou více motivováni a dosahují lepších výsledků. Rovněž tito žáci cítí vyšší sounáležitost se školou.
- Obecně je vhodné doporučit zaměření se na individuálnější podporu žáků, včetně těch, kteří jsou nadaní a talentovaní, a podporovat samostatnost žáků.
- Výukové metody souvisí s průměrným SES třídy, kdy ve třídách s vyšším SES učitelé častěji uvádějí, že přinášejí do výuky nové zajímavé učební materiály a vybízí žáky, aby pracovali na cvičeních přesahujících rámec výuky. Naopak ve třídách s nižším průměrným SES učitelé používají konvenční didaktické postupy výuky i formální hodnocení žáků. Statistické modely ale naznačují, že rozšířená výuka může souviset s lepšími výsledky i po kontrole SES. Je vhodné proto doporučit, aby učitelé tyto metody vhodně aplikovali i ve třídách složených z žáků s nižším průměrným SES.

1.7 Formální i neformální předškolní vzdělávání

- Žáci, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání více než jeden rok, dosahují v průměru vyššího skóre z matematiky než žáci, kteří do PV chodili kratší dobu či vůbec. Rovněž rodiči udávají větší míra osvojení matematických a čtenářských dovedností u dětí před nástupem do školy pozitivně souvisí s jejich výsledky z matematiky.
- Je vhodné podporovat osvojování dovedností souvisejících s matematickými dovednostmi a dovednostmi ve čtení již v rámci předškolního vzdělávání a se zvláštním důrazem na podporu dětí pocházejících z rodin s nižším socioekonomickým statusem.
- Je zapotřebí vytvořit systém podpory a motivace rodičů, kteří dlouhodobě své děti do předškolního vzdělávání neposílají. Situaci by pomohlo zlepšit systematické vysvětlování přínosů předškolního vzdělávání pro budoucnost dítěte či bezplatné stravování a doprava. Je ale zapotřebí dále analyzovat příčiny, které vedou rodiče k tomu, že se jejich dítě neúčastní předškolního vzdělávání.

2

Úvodní informace k šetření TIMSS

2 ÚVODNÍ INFORMACE K ŠETŘENÍ TIMSS

Česká republika se dlouhodobě zapojuje do mezinárodních šetření. Jedním z nich je také šetření TIMSS (*International Trends in Mathematics and Science Study, Mezinárodní studie trendů v oblasti matematiky a přírodních věd*). Jedná se o první mezinárodní srovnání, do kterého se ČR zapojila, poprvé již roku 1995. TIMSS probíhá každé čtyři roky. Projekt je řízen Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) a v čele mezinárodního konsorcia stojí Mezinárodní centrum TIMSS v Boston College. Cílem TIMSS je sledovat výsledky a trendy ve vzdělávání v oblastech matematiky a přírodních věd. Díky pravidelnosti šetření je možné pozorovat komplexní vývoj vzdělávání, který je navíc díky mezinárodnímu charakteru šetření možné porovnávat mezi participujícími zeměmi. V roce 2019 proběhl již sedmý cyklus šetření TIMSS, kterého se zúčastnilo 64 zemí společně s dalšími osmi územně správními celky¹. V České republice je za realizaci TIMSS zodpovědná Česká školní inspekce.

Šetření je prováděno pro zjištění mezinárodního kontextu vzdělávání žáků a výsledky jsou důležité pro orgány, které mají na starost správu a organizaci vzdělávacího systému. V České republice se jedná zejména o *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*, v přenesené působnosti, odbory školství na krajské i obecní úrovni. Výsledky mezinárodních šetření jsou zohledňovány například při posuzování efektivity vzdělávacího systému, identifikování nedostatků a slabín ve vzdělávání, dále pak v procesu vytváření kurikulárních reforem a v poslední řadě slouží vedení škol i samotným učitelům.

Pro zajištění srovnatelnosti, spolehlivosti a validity získaných údajů je zapotřebí, aby každá zúčastněná země dodržela standardizované postupy vyžadované mezinárodním konsorciem. Kvalita údajů je kontrolována v několika fázích, a to: před testováním, během testování a nakonec po testování žáků. Testovanou skupinou jsou žáci plnící povinnou školní docházku ve věku devíti a třinácti let. Ve většině zúčastněných zemí se jedná o žáky ve 4. ročníku a 8. ročníku základní školy (eventuálně víceletého gymnázia).

Abychom mohli odvozovat závěry aplikovatelné na celou žákovskou populaci v rámci vymezení prováděného šetření a bylo možné komparovat výsledky šetření mezi zúčastněnými zeměmi, je zapotřebí dle přesných poskytnutých instrukcí zajistit reprezentativitu vzorku na úrovni školy i na úrovni žáků pro danou zemi. Výběr škol, které se mezinárodního šetření zúčastní, je zajišťován mezinárodním konsorciem výzkumu. Pro TIMSS 2019 bylo jako reprezentativní vzorek vybráno z každé země minimálně 150 škol. Vzorek škol ale musí být větší, jestliže nebude po testování 150 škol počet testovaných žáků minimálně 4 000, a to v každé sledované skupině (4. i 8. ročníky). Dále musí být dodrženo kritérium minimální participace škol, tříd i žáků. Ta je 85 % s výjimkou tříd, kde je vyžadována participace na šetření 95 % (LaRoche, Joncas, Foy 2019)².

Testování v rámci TIMSS je doplněno o dotazníky pro samotné žáky, rodiče žáků, učitele a v poslední řadě ředitele škol. Díky nim je získávána důležitá škála kontextových informací, které pomáhají vysvětlit rozdíly ve výsledcích žáků, škol i jednotlivých zemí. TIMSS také shromažďuje informace o národním kurikulu zúčastněných zemí s cílem poskytnout náhled do organizačních přístupů, procesů či výukových postupů, které mohou sloužit jako inspirace pro případné návrhy změn ve vzdělávání.

Země se do šetření nemusí zapojit v plném rozsahu. To znamená, že není nutné, aby se každá země účastnila každého cyklu šetření a aby testování probíhalo v obou populačních ročnících. Česká republika se šetření TIMSS účastní od samotného začátku čili od roku 1995, kdy proběhl první cyklus. Jedinou výjimku tvoří ročník 2003, kterého se ČR nezúčastnila. Do testování bývaly zahrnovány obě žákovské populace, avšak již potřetí jsou v ČR testování pouze žáci 4. ročníku (2011, 2015, 2019)³. Celá následující analýza se proto týká výhradně žákovské populace 4. ročníků základních škol.

Hlavní sledovanou proměnnou v této zprávě je skóre žáků z matematiky. V rámci testování dovedností žáků v matematice se šetření TIMSS zaměřuje na tři tematické okruhy, konkrétně na čísla, měření a geometrii

¹ Např. Moskva (Ruská federace), Madrid (Španělsko), Québec (Kanada), Abú Zabí (Spojené arabské emiráty).

² [Sample Design in TIMSS 2019](#). Dostupné z: timssandpirls.bc.edu.

³ V době vydání této analýzy již probíhá realizace cyklu TIMSS 2023, ve kterém ČR opět zapojuje do testování žáky 4. i 8. ročníku.

a data. Dále jsou žáci hodnoceni ve třech kognitivních doménách, které jsou totožné pro oba předměty, zde se jedná o prokazování znalostí, používání znalostí a uvažování. Analýza pracuje primárně s celkovým skóre žáků. Analýzy byly provedeny i s výsledky žáků z přírodovědy, avšak zjištění se zásadněji neliší, přírodovědou se proto tato sekundární analýza nezabývá.

2.1 Cíle mezinárodního šetření TIMSS

Mezinárodní šetření TIMSS napomáhá jednotlivým zemím k získání ucelených a mezinárodně porovnatelných dat o tom, jaké matematické a přírodovědné vědomosti, dovednosti a postoje si jejich žáci osvojili. Tato data bývají následně využívána pro zhodnocení vývoje výuky matematiky a přírodovědných předmětů, posouzení nárůstu matematických a přírodovědných znalostí a dovedností žáků mezi testovanými ročníky, mezinárodnímu porovnání kurikulí, metod a podmínek výuky a také zajištění výsledků různě definovaných skupin žáků a zkoumání otázek rovnosti. Šetření napomáhá identifikovat slabá místa vzdělávání ve sledovaných oblastech a díky mezinárodnímu charakteru nabízí řešení, která mohou orgány zabývající se otázkou vzdělávací politiky využít ve svých plánech.

Dodatečnými dotazníky pro rodiče, učitele a ředitele je dokreslován celkový obrázek o různých faktorech ovlivňujících výsledky žáků. Rodičovské dotazníky například přináší jedinečný vhled do domácího prostředí žáka. Můžeme tak následně testovat, jaká je souvislost povolání a vzdělání rodičů, vybaveností domácnosti a postojů rodičů na výsledky jejich dítěte v šetření. Učitelské a ředitelské dotazníky obsahují zejména otázky, které slouží v analýze pro pochopení kontextu dané školy a výukových metod. Může se jednat například o vybavenost školy či organizaci výuky. Z dotazníku ale také vyčteme charakter prostředí ve školách, tzn. celkové klima panující v dané škole, které může s výsledky žáků rovněž souviset.

2.2 Teoretická východiska sekundární analýzy

Sekundární analýza TIMSS 2019 využívá získaných dat k dalšímu rozvinutí poznání o vztahu žáků k matematice. Za samotnými výsledky žáků v testování totiž stojí mnoho dalších faktorů. Ve studiích se opakovaně projevuje jako velice významný faktor socioekonomický status (SES) žáka (Marjoribanks 1979 a 2002; Blossfeld, Shavit 1993; Willms 1999; Mullis et al. 2000; Noel, de Broucker 2001; Sirin 2005; Perry, McConney 2010; Straková 2007 a 2010; Straková, Simonová 2015; Dvořák, Straková 2016). To, z jakého sociálního a ekonomického prostředí žák pochází, výrazně ovlivňuje výsledky jeho vzdělávání. V tomto smyslu je konkrétně sledováno jak vzdělání rodičů, tak materiální zajištění domácnosti a prostředí, ve kterém žák vyrůstá.

Obecně při čtení analýz je důležité nevztahovat osobní zkušenost k výsledkům hromadných statistických dat. Zejména pokud se jedná o faktory na úrovni třídy a školy, ze kterých usuzujeme na úroveň žáka, nebo pokud vztahujeme výsledky jedné skupiny na skupinu jinou. Mohlo by tak dojít k tzv. ekologické chybě (Gregory a kol. 2009), kdy nesprávně odvozujeme povahu jednotlivých dat od výsledků analýzy pro celou skupinu, do které tato data spadají.

Socioekonomické prostředí, ze kterého žák pochází, není jedinou významnou proměnnou objevující se v pedagogických výzkumech. Mezi další faktory tak můžeme zařadit sociodemografické proměnné působící na žáka. Může se jednat jak o pohlaví, věk, tak i o velikost místa bydliště aj. (Hrabal 1992; Šmídová, Janoušková, Katrňák 2008; Gibb, Fergusson, Horwood 2008; Kekule, Žák 2009; Smetáčková 2013; Matějů, Smith 2014) nebo faktory motivace žáka, které jsou spojeny také s motivací učitele (Pelletier et al. 2002; Roth et al. 2007; Kocabas 2009; Korbél, Paulus 2017). Obecně pak faktory mohou být na úrovni žák – učitel – škola – komunita/lokalita/systém. Úvodní analytická kapitola **Základní zjištění** pak blíže představuje nejdůležitější faktory, které souvisejí s rozdílnými výsledky žáků, jako jsou právě SES a motivace žáka.

Následující analýza se zaměří na několik aspektů ovlivňujících výsledky žáků. Dle těchto faktorů bude práce také dále členěna na kapitoly zaměřující se na šest specifických témat:

- 1) **Well-being žáků**
- 2) **Rušivé třídní klima a rizikové chování**
- 3) **Využití ICT ve výuce**
- 4) **Výukové metody**
- 5) **Klima učitelského sboru, lokalita školy a další kontextové faktory**
- 6) **Formální a neformální předškolní vzdělávání**

To, jak se žák cítí, významně souvisí s jeho studijními výsledky (*sekundární analýza PISA 2018*). **Well-being** se tak stává konceptem, který je potřeba sledovat a vyhodnocovat. Na psychickou pohodu žáka přitom nepůsobí pouze rodinné prostředí, ale značný efekt se projevuje také ve vztahu s učitelem a vztazích mezi žáky (Ruus et al. 2007). Koncept well-beingu žáků je přitom poměrně nový, ve studiích se objevuje až začátkem 21. století (Spratt 2016). Pravděpodobně i kvůli jeho relativní novosti nenajdeme jasnou definici, na které by se všichni výzkumníci studující well-being shodli (Watson et al., 2012). Ve studiích tak docházíme k definicím založeným na školním prostředí (Spratt et al., 2006), emocionální gramotnosti (Weare, 2004), behaviorálním managementu (Hall et al., 2009), ale i více specifické definici výživy ve školách (Gustafsson, 2004 in Spratt 2016).

V této práci se k well-beingu přistupuje jako k proměnné, která reflektuje osobní pohodu žáka (žák není unaven a nepociťuje hlad), jeho sounáležitost se školou, vystavení šikaně. Je přitom jisté, že well-being není naprosto izolovanou proměnnou od proměnné socioekonomického zázemí. Výzkumy prokazují, že žáci z rodin s nižším SES jsou ve větší míře vystavováni stresujícím faktorům, jako je častější stěhování, substandardní bydlení atd. (Prokop, Nývlt 2015). Tyto faktory pak negativně ovlivňují celkovou psychickou pohodu žáka. S nižším SES také souvisí vyšší pravděpodobnost nižšího vzdělání rodičů, což se projevuje nižší motivací rodičů podporovat dítě k lepším studijním výsledkům (Shu et al. 2002; Torppa et al. 2007). Pro podporu well-beingu žáků se naopak ukazují jako důležité faktory: blízký vztah s rodiči, zájem rodičů o vzdělávání dítěte, budování dobrých vztahů se spolužáky, přáteli a v rámci školy také s učiteli. Tyto vztahy nejsou budovány pouze v prostředí školy, ale také ve volnočasových aktivitách (sportovní a jiné zájmové činnosti), které mají prokazatelně pozitivní vliv na pohodu žáka a jeho emoční a sociální vyspělost (Fletcher, Nickerson, Wright 2003). Komplexnost tohoto faktoru je vyznačena povahou proměnných, které zahrnuje. Ty jsou povětšinou latentního charakteru, což komplikuje jejich měření, avšak napříč výzkumníky panuje shoda na tom, že je dobrá psychická pohoda žáka univerzálně brána jako pozitivní a chtěný faktor (Ereaut, Whiting 2008).

Tato analýza se zabývá také výkonem žáků, kteří bývají ve škole častěji unavení, a také žáků, kteří pociťují častěji hlad. Odborná literatura na toto téma hovoří jasně a zcela intuitivně. Žáci, kteří bývají ve škole často unavení, nezvládají v hodinách udržet pozornost, jsou v učení pomalejší, jelikož jejich mozek snadněji zapomíná, co vyučující zrovna řekl, a dokonce je narušeno jejich vytváření a vybavování dlouhodobých vzpomínek. To vše přispívá k tomu, že žák dělá v testech chyby z nepozornosti a jeho studijní výsledky jsou celkově horší (Gellner 2018). Únava žáka může také vést k jeho problémům s chováním (Gregory, Sadeh, 2012). Dále se jeví jako problematická situace, kdy má žák ve škole často pocit hladu. Zde dochází studie k závěru, že žáci, kteří bývají častěji hladoví, mívají také horší výsledky ve škole, častěji absentují a objevují se u nich psychické problémy (Kleinman et al. 1998). Hlad i únava přitom bývají častěji spojené s žáky pocházejícími z horších domácích podmínek vyznačujícími se menším zájmem rodičů o jejich dítě.

Celkové klima ve třídě hraje určitou roli ve výsledcích vzdělání žáka. Další téma, které bude v analýze sledováno, je tudíž **rušivé třídní klima spojené taktéž s rizikovým chováním**. Role školy a zejména školní třídy v procesu socializace žáků je tradiční součástí pedagogického výzkumu (Slaměnik, Výrost 1997; Helus 2004; Husén et al. 1992; Havlík et al. 1996; Kohoutek 2002). Faktory ovlivňující třídní klima lze rozdělit do dvou kategorií. První tvoří fyzikální faktory (osvětlení, rozložení třídy, nábytek ve třídě, využití barvy atd.), další kategorii tvoří faktory psychosociální (kam spadá sociální klima, tedy dlouhodobé a stabilní vztahy ve třídě, a dále třídní atmosféra, která je tvořena krátkodobými interakcemi mezi členy třídy) (Průcha 2002; Lašek 2001). Sekundární analýza TIMSS 2019 se zaměří právě na druhou zmíněnou psychosociální kategorii. Ze studií vyplývá, že lepší třídní klima je spojováno s lepšími vztahy žáků s učiteli i žáků mezi sebou.

Dobré vztahy pak vytvářejí vhodnější pracovní prostředí pro výuku (Hadj-Moussová 2012). Takové klima se přenáší také na studijní výsledky žáků, které bývají statisticky významně lepší než v prostředích tříd postižených negativními jevy, jako je rušivé chování spolužáků. To může dále souviset jak s horším vztahem mezi žáky, tak s horším vztahem mezi žáky a učiteli, kteří mohou v takových třídách postrádat motivaci k využívání rozličných výukových metod (*sekundární analýza PISA 2018*).

Na třídní klima může mít také jistý vliv velikost třídy. Zde se projevuje skutečnost, že třídy s menším počtem žáků jsou častěji spojovány s disciplinovanějším prostředím s menším výskytem rušivých faktorů. Nelze ale jasně konstatovat, že menší třída je také spojena s lepšími studijními výsledky. Ukazuje se, že značně záleží na osobnosti učitele, jak dokáže využít možnosti a výhody menšího počtu žáků ve třídě a podpořit tak žáky k lepším studijním výsledkům (Graue et al. 2007; Finn, Wang 2002; Anderson 2002; Lazear 1999). Výzkumy předpokládají, že nižší počet žáků má pozitivní vliv na motivovanost učitele (Börü 2018). Avšak přestože je velikost třídy z hlediska ideálního počtu žáků dlouho diskutovaným tématem, nepanuje obecná shoda na tom, jaký počet je pro výuku nejefektivnější.

Mezi další jevy ovlivňující klima ve třídě a také studijní výsledky patří kooperace mezi žáky. Studie docházejí k závěrům, že mezi důležité kompetence učitelů by měla mimo jiné patřit právě schopnost vytvořit ve třídách atmosféru spolupráce. Příliš soutěživé prostředí totiž vytváří na žáky tlak, který vede ke zvýšené úzkostlivosti (Johnson, Johnson, & Bryant: 1973). Spolupráce ve třídě přitom vyhovuje více všem žákům napříč jejich různými osobnostními rysy. Studie Rogera a Davida Johnsona společně s Brendou Bryantovou (1973) naznačuje, že ačkoliv mohou mít někteří žáci dobré studijní výsledky i v soutěživém prostředí, mohou preferovat spíše prostředí kooperující, které podporuje i jejich motivaci a osobní pohodu ve škole. Předěšlé studie České školní inspekce přitom ukazují, že okolo 43 % žáků základních škol vnímá prostředí své třídy jako jen slabě kooperativní (*sekundární analýza PISA 2018*).

Analýza se zaměří také na sledování spojitosti rizikového chování žáků a výsledků z matematiky. Mezi známé rizikové chování patří záškoláctví. Důvody pro takové jednání žáka ale mohou být značně komplexní. Obecnějším pojmem nežli záškoláctví je školní absence (Reid 2005). Odborné studie naznačují, že záškoláci a také žáci, kteří mají velice časté (i když omluvené) absence, pocházejí převážně ze znevýhodněného domácího prostředí, vyznačujícího se nepříznivými sociálními podmínkami (Whitney 1994; Hallam, 1996; Reid, 1999; Atkinson et al., 2000). Zjednodušeně řečeno můžeme hovořit převážně o žácích s nižším socioekonomickým statutem. Jiné výzkumy zaměřené na sociální psychologii a psychologii obecně indikují, že žáci absentující často ve škole (ať už je absence omluvená, či nikoliv) vnímají své akademické možnosti a vyhlídky jako malé, mají obecně nízké sebevědomí, cítí se od školy více odcizeni, bývají více úzkostní, antisociální a mívají horší studijní výsledky (Reid 1999). Tyto charakteristiky vedou k tomu, že v kolektivu nebývají oblíbení, bývají nešťastní a utrpení. Také více lžou, bývají neposlušní a mohou se uchýlovat častěji k drobným krádežím (Reid 2005). Jistá spojitost se školní absencí se také projevuje u žáků, kteří si procházejí odloučením od rodičů a rozvodem (Butler 2003).

Závažným faktorem ovlivňujícím výsledky žáků, který lze zařadit do oblasti klimatu ve třídě, je fenomén šikany. Odborná literatura často zkoumá osobnostní rysy oběti šikany a šikanujícího a snaží se najít způsoby, jak šikaně předejít (Olweus 1994; Dake et al. 2003; Wolke et al. 2009). Oběti šikany můžeme rozdělit do dvou kategorií. První, větší kategorii tvoří pasivní submisivní žáci, kteří bývají úzkostliví a (v případě chlapců) fyzicky slabší než útočníci (Olweus 1994a). Tito žáci nejsou zpravidla nijak agresivní a šikanující neprovokují. Mají ale problém se sebevědomím, vidí sami sebe jako zklamání, připadají si hloupí, zahanbení a neatraktivní. Druhou, o dost menší skupinku obětí šikany charakterizuje kombinace dvou reakčních vzorců, a to úzkostlivosti a agresivity. Taková oběť šikany sama útočníky provokuje (Olweus 1978). Podíváme-li se na druhy šikany, můžeme rozlišit dvě velké oddělené skupiny šikany přímé a nepřímé. Přímá šikana zahrnuje fyzické násilí a slovní útoky. Ze studií zabývajících se genderovými rozdíly ve vztahu k šikaně tušíme, že k fyzickým útokům se uchylují více chlapci nežli dívky (Olweus 1994 b, Kumpulainen, Rasanen et al. 1998). Avšak v případě slovních útoků již žádné genderové rozdíly nepozorujeme (Peterson, Rigby 1999; Nansel et al. 2001). Oblast, ve které nepanuje shoda, je oblast šikany nepřímé, která se vyznačuje vyloučením z kolektivu, cílenými pomluvami atd. Obecně se ale věří, že chlapci bývají šikanováni převážně dalšími chlapci, kdežto dívky bývají šikanovány jak dívkami, tak chlapci rovnocenně (Whitney, Smith 1993; Olweus 1994 b; Peterson, Rigby 1999). Dále platí, že obětí šikany či šikanujícím se pravděpodobněji stávají žáci pocházející z rodin s nižším SES (Wolke et al. 2001), nicméně existuje i studie, která

toto zjištění nepodporuje (Sourander et al. 2000). Dalším faktorem, který se ukázal jako signifikantní, je rodinný stav. Žáci pocházející z neúplné rodiny, kdy se jejich rodiče rozvedli, bývají častěji obětí šikany (Bond et al. 2001). Otázka šikany je velice komplexní psychologickou i sociologickou oblastí výzkumu.

Pro tuto analýzu je ale důležité to, jak šikana ovlivňuje výsledky žáků ve škole. Odborné výzkumy ukazují, že existuje vztah mezi šikanováním a vzdělávacími výsledky. Porta et al. (2007) pracující s daty ze šetření TIMSS dochází k závěrům, že šikanování negativně ovlivňuje výsledky žáků ve škole v matematice a přírodních vědách. Další studie dochází ke stejným závěrům a říká, že vystavování žáka šikaně ovlivňuje jeho vzdělávání nejen krátkodobě, ale i dlouhodobě. Existuje přitom lineární vztah mezi vystavováním šikaně a dlouhodobými akademickými výsledky žáka (van der Werf 2014). Žák, který je vystavován šikaně více, bude mít také úměrně horší výsledky. Podíváme-li se na osobu šikanujícího, dochází odborné analýzy k závěrům, že častěji se uchylují k šikaně žáci, kteří ve škole nedosahují dobrých výsledků, cítí se od školy odcizeni a obecně nemají ke škole kladný vztah (Dake et al. 2003). Problémy šikanujícího s jeho agresivitou a antisociálním chováním přitom často přetrvávají až do dospělosti, kdy takový jedinec častěji končí před soudem za delikventní chování. Tyto vzorce chování agresor přenáší dále na své děti (Rigby 2003).

V neposlední řadě se objevuje také fenomén kyberšikany, se kterou se podle výzkumu OECD v Evropě setkala okolo 31 % dětí ve věku 6–14 let (OECD 2012). Jedná se o formu šikany, která se začala objevovat s nástupem moderních technologií. Ačkoliv v sobě definice kyberšikany zahrnují využívání mobilních telefonů, SMS, internetu atd., nejčastěji se žáci s kyberšikanou setkávají na sociálních sítích (Willard 2004; Donegan 2012). Odborné studie dokládají, že s kyberšikanou se střetávají žáci již na prvních stupních základních škol (DePaolis, Williford 2015; Machimbarrena, Garaigordobil 2017; Domenech, Sánchez 2018; Escortell et al. 2020; Sidera et al. 2020; Sidera, Serrat et al. 2021; Rodríguez-Álvarez, Yubero et al. 2021), ačkoliv se výzkumy věnují spíše dětem a dospívajícím ve věku od 10 let a výše (Kowalski et al. 2019). Literatura se rozchází v závěrech o genderové otázce spojené s kyberšikanou. Zatímco některé studie říkají, že bývají častější obětí dívky (Domenech, Sánchez 2018), jiné nenalézají mezi pohlavími žádné rozdíly (Machimbarrena, Garaigordobil 2017; Rodríguez-Álvarez, Yubero et al. 2021). Na čem se ale výzkumníci shodují, je obzvlášť negativní dopad kyberšikany na psychiku šikanovaného, který může vést k fatálním důsledkům.

K důležitým nástrojům rozvoje dovedností a schopností žáků dnes patří *informační a komunikační technologie (ICT)*. Dnešní svět vyžaduje schopnost tyto technologie využívat a pracovat s nimi. Proto se ukazuje jako důležité sledovat působení využívání těchto nástrojů ve výuce. Sekundární analýza PISA 2018 poukazuje na složitost vztahu mezi využíváním ICT a výsledky žáků. Nelze jednoznačně říci, zda jejich využívání s výsledky žáků souvisí pozitivně, negativně, či zda vztah k výsledkům absentuje. Efekt používání ICT je závislý na mnoha faktorech, jako jsou například kompetence žáků i učitelů ICT využívat. Otázka není ani tak, kdy by mohl být dopad pozitivní či negativní, ale za jakých okolností může ICT žákům pomoci a kdy naopak škodí. Obecně se zdá, že nadužívání ICT jak ve výuce, tak doma může s výsledky žáků souviset negativně. Záleží však samozřejmě i na způsobu využití ICT. Důležitým faktorem vstupujícím do vztahu ICT a žáka je učitel. Sekundární analýza PISA 2018 dochází k závěrům, že schopnost učitele vytvořit disciplinované a kooperativní prostředí vede k tomu, že využívání ICT může mít pozitivní efekt na výsledky žáků. Avšak panují-li v prostředí třídy podmínky opačné (čili soutěživost a rušivé klima), ICT výsledky žáků může zhoršit. Na druhou stranu rovněž využití ICT může působit na klima ve třídě.

Závěry jiných studií jsou ohledně positivity či negativity využívání ICT ne vždy shodné (Liu 2004; Reynolds et al. 2003; Underwood 2004; Wellington 2005). Některé studie dochází k výsledkům, které říkají, že záleží nejen na frekvenci využívání ICT ve výuce i doma, ale také na tom, k jakým účelům jsou tyto prostředky využívány. Přiměřené využívání ICT ve vyučování a v domácí přípravě je asociováno s pozitivním efektem, kdežto nadměrné využívání ICT zejména doma a stav, kdy má žák k ICT naprosto volný, nekontrolovaný přístup, vede k negativnímu efektu na výsledky žáka (Fuchs, Woessmann 2004). V takovém případě totiž bývají ICT prostředkem, který slouží především k zábavě, ne jako atraktivní výuková metoda. Obecně platí, že zařazení ICT do výuky je vhodné v přiměřené míře (ČŠI 2016; Kadijevich 2015), jelikož se s velkou pravděpodobností budou žáci potkávat s ICT také v budoucnu a je zapotřebí, aby byli schopni technologie ovládat a pracovat s nimi.

ICT je charakteristické rychlým a neustálým vývojem. Stávají se poměrně rychle zastaralými a je potřeba jejich pravidelná obměna (Burian 2012), což vytváří dvě problematické oblasti, se kterými se školy musí vypořádávat. Jedná se o dostatečné finanční prostředky pro nákup nových ICT a také o dostatečnou kompetenci učitelů, kteří s těmito technologiemi mají posléze ve výuce pracovat. Ukazuje se, že starší učitelé mívají častěji obavy z využívání ICT ve výuce převážně z důvodu nedostatečné znalosti možností využití těchto nových prostředků a také kvůli nižšímu sebevědomí se zacházením s ICT. Studie ukazují, že tento problém se objevuje i v ČR a doporučují umožnění dalšího vzdělávání učitelů zaměřeného na využívání nových technologií ve výuce (Robová 2012; Burill et al. 2002; Kastberg, Leatham 2005; Nocar 2003). V hodinách se nejčastěji používají osobní počítače nebo notebooky včetně internetového připojení, audiovizuální technika, interaktivní tabule a v případě matematiky samozřejmě kalkulačky. Zejména počítače s internetem už jsou na většině škol běžným standardem. Je však zapotřebí, aby tyto technologie měly odpovídající kvalitu a bylo jich na škole dostatečné množství (Maněnová a Zikl 2011), aby bylo možné jejich efektivní využití ve výuce.

Další část analýzy se zaměří na *souvislosti různých výukových metod s výsledky žáků* v šetření TIMSS 2019. Výukové metody představují systém učebních aktivit a vyučovacích činností, jež mají za cíl žáka dovést ke kýženým výchovně-vzdělávacím výsledkům. Dnes již existuje nespočet výukových metod a přístupů. Starším přístupem k výuce je například memorování faktů, na které je dnes nahlíženo často jako na nezajímavé, nudné a pro žáky nezáživné (Fialová: 2019; Hronová 2019). Mezi další tradiční didaktické metody můžeme zařadit metody slovní (jako je výklad, přednáška, rozhovor, diskuze, písemné práce, práce s texty), metody názorně-demonstrační (pozorování jevů, pokusy, demonstrace) a metody praktické (laboratorní činnost, nácvik pracovních dovedností apod.) (Zormanová 2012). Další skupinu výukových metod tvoří metody moderní nazývané taktéž alternativní. Tyto výukové přístupy se převážně vyhýbají klasické frontální výuce a snaží se k žákům přistupovat více individuálně a odrážet jejich osobní potřeby. Alternativní metody si tak dávají za cíl podnítit v žákovi jeho vlastní nadání. Avšak již dřívější sekundární analýza TIMSS 2015 ukázala, že využívání alternativních učebnic je jen slabě pozitivně asociováno s lepšími výsledky žáků zejména s nízkým socioekonomickým statutem. Školy, které tito žáci navštěvují, ale využívají takových učebnic v menší míře. V České republice můžeme najít několik druhů škol, které se jako alternativní označují: například waldorfská škola, montessori škola, daltonská škola, jenská škola a další.

Z hlediska úspěšnosti žáků jsou zjištění ohledně výhod tradičních a moderních výukových metod sporné. Pozitivní vliv tradičních metod na výsledky žáků prokázali například Bietenbeck 2014; Schwerdt, Wuppermann 2011; Korbel, Paulus 2017. Jiné studie zase ukazují, že tradiční výukové metody mají pozitivní vliv na žáky pocházející z rodin s horším socioekonomickým zázemím a naopak moderní výukové metody na žáky pocházející ze vzdělaných rodin (Lavy 2015). Na základě těchto zjištění ovšem nemůžeme říci, že tradiční metody jsou obecně lepší pro dosahování lepších výsledků žáků. Moderní, respektive alternativní školy a alternativní výukové metody se totiž zpravidla zaměřují na rozvoj žáků v jiných oblastech. Důraz je kladen na vnitřní motivaci, individualismus a rozvoj žáka v sociálněemoční rovině, dále flexibilitu, osobní potřeby a zájmy žáků, rozvoj tvořivosti apod. (Korbel, Paulus 2017; Rýdl 1999; Průcha 2012; Hrdličková 1994; Jůva, Svobodová 1995; Jůva, Svobodová 1996).

Dalším důležitým poznatkem studií jsou případy, kdy je učitel nucen k více direktivnímu chování ve výuce třídy. Výzkumy (Pelletier et al. 2002; Vašutová 2006) došly k závěrům, že je-li na učitele vyvíjen větší tlak ve spojitosti s výsledky jeho žáků, důsledným naplňováním kurikula vyučovaného předmětu a naplňováním cílů stanovených školou a taktéž je-li vystavován většímu nátlaku ze strany rodičů, uchyluje se pedagog častěji k direktivnějšímu stylu výuky. Tito pedagogové jsou k žákům více kritičtí, ale zároveň jim více pomáhají. Jsou-li ale učitelé takovému tlaku vystavováni příliš, může dojít k negativnímu efektu na motivaci pedagoga. Ta se dále negativně promítá do vztahu učitele s žáky, což vede (jak je uvedeno výše) k horšímu klimatu ve třídě, které negativně ovlivňuje výsledky žáků v testování. Do protikladu k direktivní frontální výuce je možné postavit takový styl výuky, který podporuje v hodinách vyšší míru žákovské autonomie. Cílem moderní autonomně zaměřené výuky je vytvoření přátelského výukového prostředí, kde je kladen důraz na podpoření osobní motivace žáků pro výuku a vysokou míru interakce mezi učitelem a žáky. V souvislosti s tímto posláním se učitel snaží výuku přizpůsobit žákům v dané třídě tak, aby pro ně byla zajímavá a současně reflektovala jejich přání, potřeby a zájmy (Reeve 2009; Reeve 2016; Reeve, Cheon 2014). Lze předpokládat, že učitelé, kteří si pravidelně rozšiřují své vzdělání (např. formou DVPP), budou více otevření

novým metodám výuky či různým inovacím. Cílem analýzy v této kapitole je sledovat efekt, který mají tyto rozdílné pedagogické přístupy na výsledky žáků.

Nejen klima ve třídách ovlivňuje výsledky žáků. Jistý efekt na ně může mít také celkové **klima učitelského sboru**. Klima učitelského sboru můžeme označit jako subsystém klimatu školy. Urbánek (2003a) je charakterizuje jako kvalitu vztahů profesních i mimoprofesních mezi vyučujícími, ke kterým se dále pojí kvalita interakce s vedením školy. Učitelé totiž tvoří pracovní skupinu, která je charakteristická různými osobnostními typy. Učitelé mají různé klima, jelikož v každém sboru najdeme rozdílné osobnosti. Skladba osobnostních charakteristik vyučujících, ale i charakter ředitele poté utvářejí specifické pracovní podmínky (Křivohlavý 1995), které se mohou dále odrážet v přístupu učitelů k jejich zaměstnání, což ovlivňuje i samotné žáky.

Pozitivní mezilidské vztahy v učitelském sboru a s vedením školy vedou k vyšší motivaci učitele k výkonu jeho zaměstnání, to se pozitivně odráží nejen na klimatu tříd, ale i na výsledcích žáků (Urbánek 2008). Faktorů, které klima sboru ovlivňují, je přitom mnoho. Některé jsou pozorovatelné lépe a jiné patří mezi nepozorovatelné, proto není možný jejich plný výčet. Činitele klimatu můžeme rozdělit podle jejich povahy na živé a neživé, hmotné a nehmotné, přírodní a kulturní, věcné a činnostní (Grecmanová 2008). Učitel je spolutvůrce edukačního prostředí, klimatu třídy, je organizátor a koordinátor činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení (Grecmanová et al. 1998), proto je důležité klima učitelských sborů sledovat a zkoumat, jelikož je jeho role pro budoucí vzdělání žáka velice významná.

Poslední analyzovanou oblastí této práce je **formální a neformální předškolní vzdělávání**. Zahájením školní docházky se žák dostane do prostředí, které je pro vzdělávání přímo určeno. Avšak to, zdali si žák povede ve škole více, či méně úspěšně, je dáno i neformální složkou vzdělávání, kterou zastupuje v největší míře rodina. Z průzkumů vychází, že například děti, s nimiž se rodiče doma věnují čtení i psaní, jsou ve svém jazykovém rozvoji, gramotnosti a následně ve svých výsledcích ve škole popředu oproti dětem, které doma tyto aktivity nezažívají (European Education and Culture Executive Agency et al. 2009). Již v raném věku dítěte je kvalitní vzdělávání klíčové také pro jeho sociální a emoční kompetence. Zároveň platí, že problematikou nedostatečného neformálního vzdělávání trpí hlavně nízkopříjmové rodiny a komunity minorit (Heckman 2006; McClelland et al. 2006). Nerovnost ve vzdělávání je tudíž nastolena již v raném dětství. Tuto skutečnost se snaží mírnit institucionalizované vzdělávání ve formě mateřských škol, avšak efekt předškolního vzdělávání silně závisí na kvalitě mateřské školy. Ta se v různých zemích výrazně liší (Leseman 2002). Nepodchycení vzdělávání znevýhodněných dětí přitom ovlivňuje nejen dítě samotné, ale i celou společnost. Heckman (2006) ve svém výzkumu vypočítal, že investice do vzdělávání je nejvíce návratná, když je namířena na děti v co nejranějším věku. Ve vyšším věku již klesá míra ekonomické návratnosti investic do vzdělávání.

2.3 Jak číst sekundární analýzu: Metodologie a použité metody analýzy



V rámci sekundární analýzy byly použity metody statistické analýzy běžně využívané v pedagogických a sociálních vědách. Mezi tyto patří deskriptivní statistiky s tříděním prvního a druhého stupně, které poskytují souhrnné informace o dílčích proměnných a jsou tak základem pro provedení pokročilých analýz a sestavení komplexních modelů. Ve velké míře jsou využívány grafickou formou (graf chybových úseček) znázorněné analýzy rozdílů v průměrech (t-test, ANOVA), sloužící k porovnávání statistické podobnosti průměrů mezi skupinami žáků.



Indexy a další proměnné, které jsou v rámci TIMSS měřeny na kardinální škále, byly pro účely deskriptivní statistiky rozděleny na jednotlivé kategorie za pomoci metody Jenks Natural Breaks, která slučuje sousedící hodnoty do skupin (klastřů) vyznačujících se minimalizací odchylky od průměru dané skupiny, zatímco mezi jednotlivými skupinami zachovává maximální rozdíly. Hranice kategorií proto respektují přirozeně se vyskytující rozdíly mezi shluky (skupinami) dat na kardinální škále. Pro každý index jsou nicméně hranice specifické a nelze je zobecnit.



Pro zjištění komplexnějších vztahů je používáno hierarchické regresní modelování na třech úrovních (žák, třída a škola). Regresní model je statistickou technikou, která dovoluje zjistit „efekt“ (ve smyslu asociace) konkrétní proměnné očištěné o efekt dalších proměnných, které byly do modelu zahrnuty. Hierarchické regresní modely jsou využívány oproti jednoduché lineární regresi s ohledem na hierarchickou strukturu analyzovaných datových souborů (stát → škola → třída → žák), a to z toho důvodu, že jednoduchá lineární regrese není schopna korektně vyhodnotit statistickou významnost a vztahy mezi proměnnými v hierarchické struktuře dat (viz Gelman a Hill 2007; Gelman, Hill a Vehtari 2020).



Jednodušší i složitější vztahy testované regresními modely jsou interpretovány za pomoci vizuálního znázornění grafu regresních koeficientů. Body znázorňují regresní koeficient, chybové úsečky pak méně striktní 90% konfidenční interval. Veškeré proměnné byly standardizovány do jednotky dvou směrodatných odchylek (Gelman 2008), aby bylo možno srovnat sílu asociačního vztahu napříč proměnnými. Škálové proměnné pak mají stejnou interpretaci jako binární proměnné (z min na max).



Některé proměnné žakovského dotazníku vstupují do regresních modelů ve dvou úrovních. Individuální úroveň žáka (první úroveň), agregovaný průměr žakovských odpovědí na úrovni třídy (průměr). Je důležité zdůraznit, že jedna proměnná může měřit odlišné jevy na úrovni žáka oproti agregované úrovni třídy.



Efekty některých faktorů na výsledky žáků mohou být ovlivněny přítomností či absencí dalších proměnných, které s těmito faktory souvisejí. Proto jsou kombinovány jednoduché deskriptivní techniky s komplexnějšími multivariačními statistickými modely.



Veškeré analýzy jsou prováděny s odpovídajícím vážením dat. Pro přípravu, kódování, propojování a základní analýzu dat byly využity softwarové programy IDB Analyzer a IBM SPSS Statistics. Pro pokročilejší analýzy a hierarchické regresní modelování byly využity programy R a Mplus (kontrola výsledků z R, testování robustnosti při imputaci chybějících hodnot, práce s plausibilními hodnotami).

Všechny výsledné vztahy je možno chápat pouze **ve smyslu asociací či korelací mezi zkoumanými faktory a výsledným skóre žáka v dané testované gramotnosti. Z charakteru šetření TIMSS 2019, kdy se jedná o srovnání žáků v jeden časový okamžik a kdy se v řadě případů jedná o proměnné zjišťované pomocí dotazníku a zachycující často jen deklarované chování respondenta, nelze vyvozovat žádné příčinné souvislosti.** Při popisu regresních modelů a v následném shrnutí analýzy „efekt proměnné“ znamená pouze **pozitivní nebo negativní asociaci** při interpretaci regresního koeficientu, v **žádném případě „efekt proměnné“ nelze interpretovat jako kauzální vztah.** Důvodem je výzkumný design studie TIMSS.

A large, hollow outline of the number 3, positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both extending from the top edge of the page.

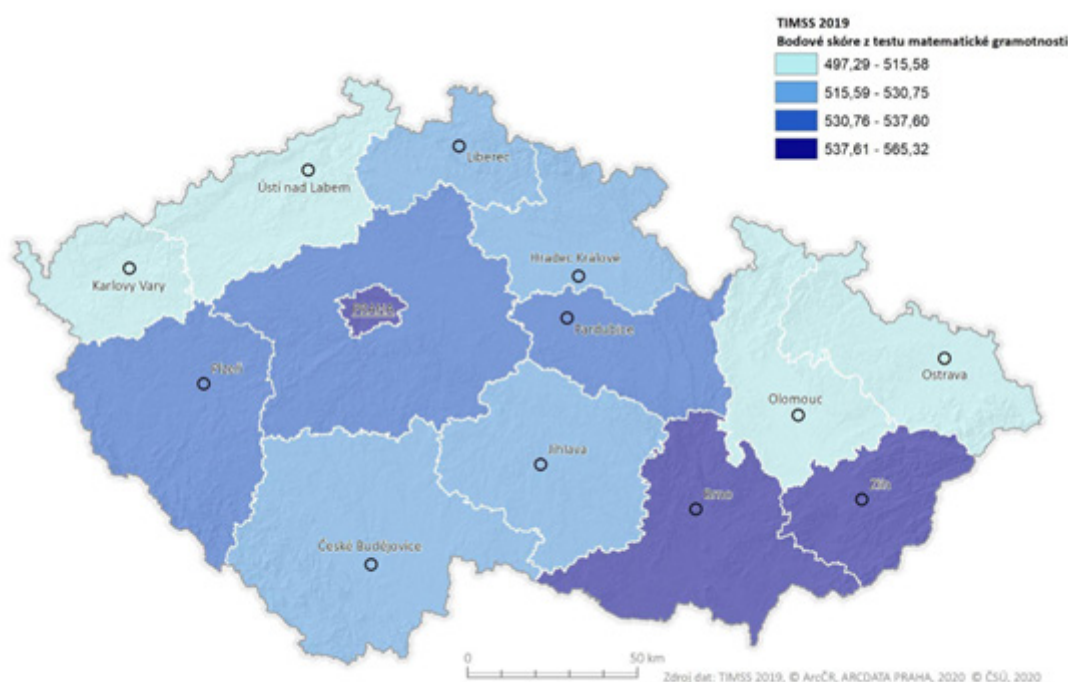
3

Základní zjištění

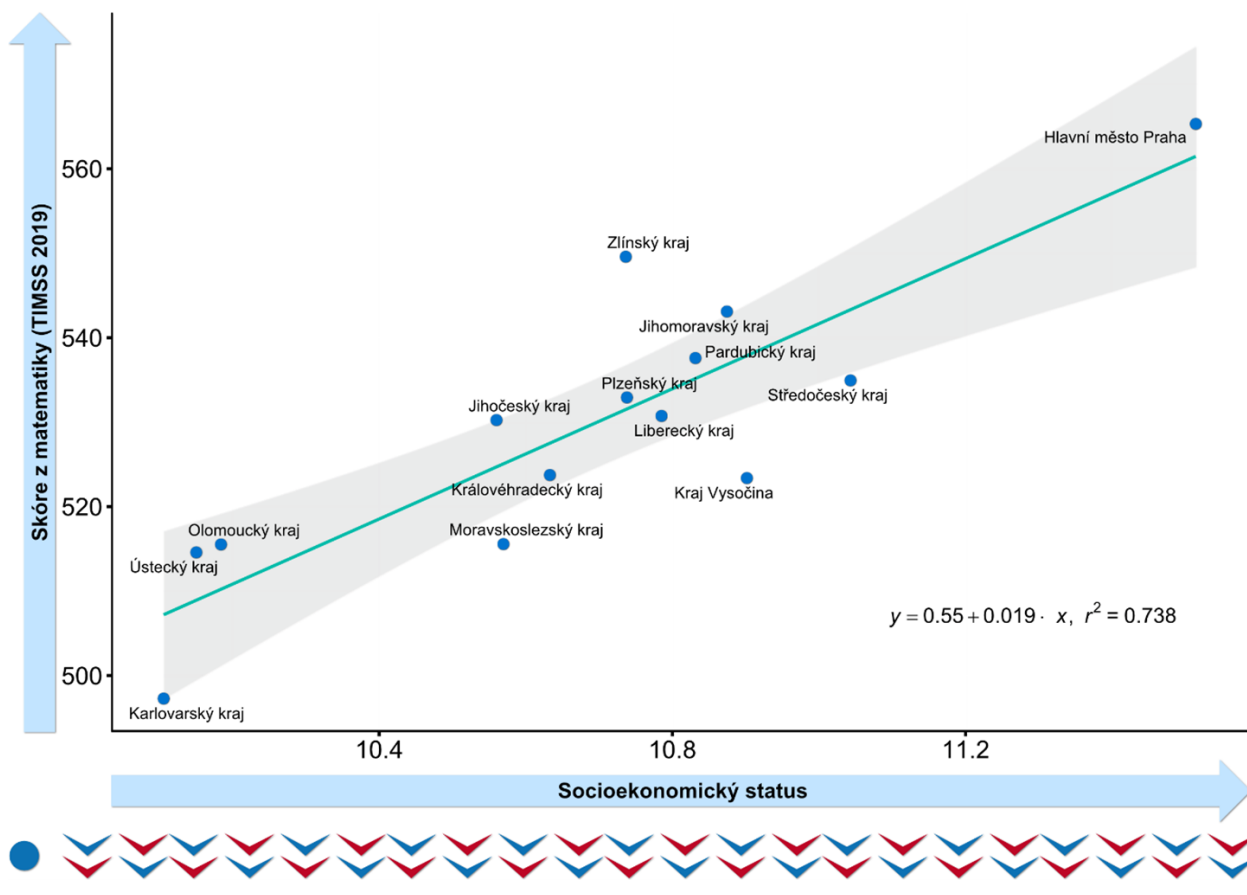
3 ZÁKLADNÍ ZJIŠTĚNÍ

V České republice jsou výsledky žáků tradičně ovlivněny zejména rodinným zázemím a skladbou školy z hlediska rodinného zázemí žáků. Tyto faktory se odráží v krajských rozdílech v úspěšnosti v testech nejen z matematiky, ale i v dalších oblastech napříč mezinárodními šetřeními (PIRLS, PISA). Tradičně horších průměrných výsledků dosahují žáci v Ústeckém a Karlovarském kraji. V aktuálním šetření TIMSS 2019 horších výsledků dosáhli žáci v krajích Moravskoslezském a Olomouckém. V případě posledního zmínovaného ale nelze zatím říci, že by se jednalo o trend. Pokud porovnáme výsledky šetření v čase, pravděpodobně došlo ke zlepšení ve Zlínském, Plzeňském kraji a v hlavním městě Praha. Nicméně vzhledem k metodologii sběru dat a počtu případů v rámci jednotlivých krajů nelze tyto rozdíly v čase považovat za statisticky významné.

MAPA 1 | Výsledky testu z matematiky v krajích

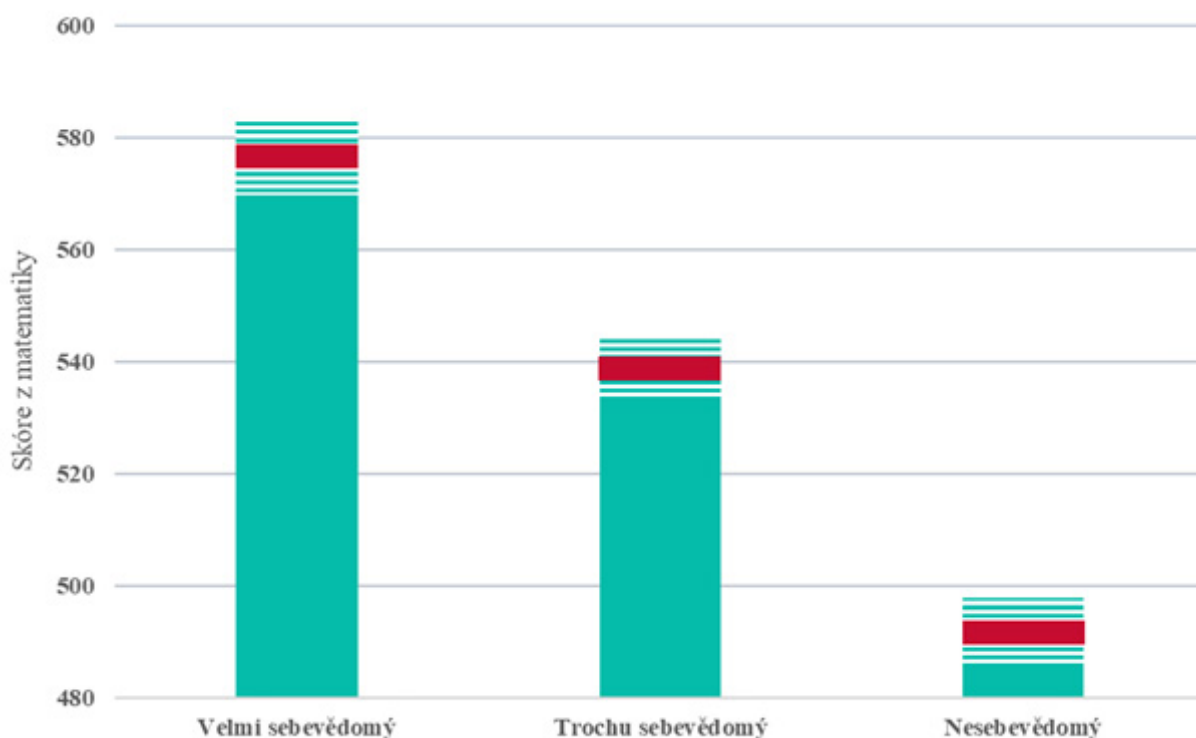


Graf níže ilustruje vztah mezi socioekonomickým zázemím (průměr za kraje) a výsledky. Zde je zajímavé, že Zlínský kraj má lepší výsledky, než by odpovídalo jeho průměrnému socioekonomickému rozvoji. Na druhé straně je kraj Vysočina, který má trochu horší bodové skóre. Tyto tendence se ale nedají zveličovat, protože mezi skupinou krajů uprostřed nejsou rozdíly statisticky významné. Usuzovat tak můžeme pouze v kontextu předchozích šetření, kdy Zlínský kraj dosahuje lepších výsledků a současně má vysoký podíl aprobovaných a kvalifikovaných učitelů.

GRAF 1 | Vztah mezi průměrným socioekonomickým statusem žáků v kraji a výsledným skóre z testu z matematiky (TIMSS 2019)

Poznámka: Obdobný vztah je rovněž mezi socioekonomickým statusem v krajích a výsledky z přírodovědy.

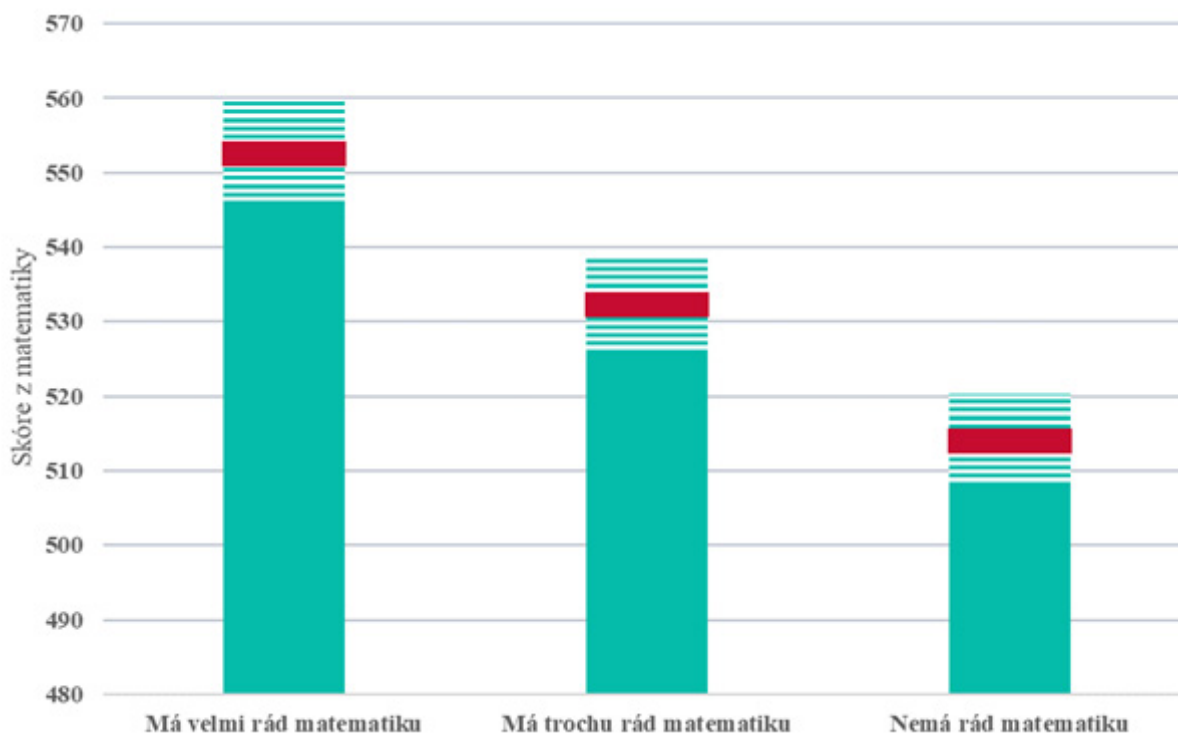
Nejen socioekonomické faktory, ať už na úrovni žáka, či školy, mohou souviset s výsledky žáků v testu z matematiky. Důležitým prediktorem úspěšnosti nejen v testování TIMSS, ale i v dalších testovaných oblastech a obecně v jakémkoli měření výsledků vzdělávání je také sebevědomí žáka. Graf 2 ukazuje, že sebevědomější žáci dosahují v průměru vyššího výsledného skóre z matematiky než žáci se sebevědomím nižším nebo žádným. Česká školní inspekce dlouhodobě upozorňuje na potřebu podporovat v žácích napříč ročníky a stupni vzdělávání dostatečné sebevědomí, které dokáže překonat negativa daná například nižším socioekonomickým statusem žáka, horším třídním či školním klimatem apod. I v případě žáků 4. ročníku na počátku vzdělávání hraje sebevědomí velice silnou roli.

GRAF 2 | Skóre z matematiky dle sebevědomí žáka v matematice

Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

Sebevědomí žáka, spolu s dalšími faktory rodinného i školního prostředí, může v žácích povzbudit pozitivní vztah k výuce (nejen) matematiky. Graf 3 podporuje tvrzení, že pozitivní vztah k matematice může být spojen s lepším skóre v testech z matematiky. Pozitivní vztah k matematice přitom lze podpořit nejen v rámci rodiny během předškolní výchovy a v rámci institucionálního předškolního vzdělávání, ale taktéž v průběhu základního vzdělávání využíváním vhodných metod výuky. Česká školní inspekce paralelně s šetřením TIMSS 2015 sledovala např. efekt využití alternativních metod výuky matematiky. Pro párování s daty TIMSS 2019 nejsou taková data k dispozici, avšak i starší případ dostatečně ilustruje vhodnost využití specifických didaktických přístupů k podpoře výuky matematiky (viz kapitola Výukové metody učitele a další vzdělávání učitelů).

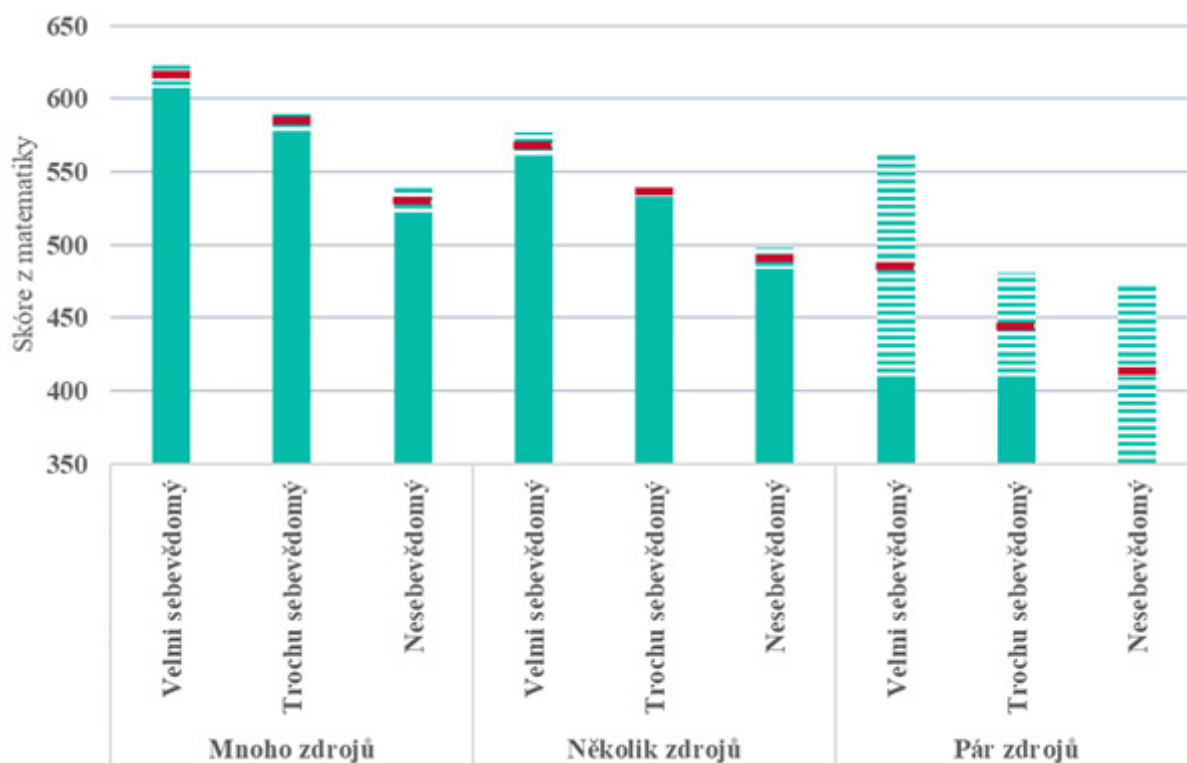
GRAF 3 | Skóre z matematiky dle vztahu žáka k matematice



Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

V odborné literatuře i širší laické i odborné diskuzi se často objevuje názor, že sebevědomí žáka, jeho motivace k učení, vztah k daným předmětům apod. jsou do značné míry podmíněny jeho socioekonomickým postavením. Graf 4 níže ukazuje, že tomu tak není, podobně jako naznačuje mnoho modelů napříč sekundárními analýzami publikovanými Českou školní inspekcí v posledních letech. Dle indexu domácích zdrojů, který se v rámci šetření TIMSS používá jako indikátor socioekonomického statusu, sice žáci s vyšším SES dosahují lepších výsledků v matematice, avšak i v rámci jednotlivých skupin SES dochází mezi žáky k rozdílům na podkladě jejich sebevědomí v matematice. Pozorovat tak můžeme např. skupinu žáků, která sice disponuje jen střední hodnotou indexu domácích zdrojů, statisticky významně nicméně v dosaženém skóre z matematiky překonávají žáky s vysokým SES, kteří nedisponují dostatečným sebevědomím. Lze říci, že žáci, kteří mají nižší SES, ale dostatečné sebevědomí, dosahují alespoň průměrných výsledků žáků s vyšším SES. Pro podporu výuky žáků s nižším SES je proto naprosto nutné rozvíjet sebevědomí žáků, jejich motivaci k učení a další faktory ovlivňující psychické rozpoložení žáka apod.

GRAF 4 | Skóre z matematiky dle indexu domácích zdrojů a sebevědomí žáka v matematice



Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

Předchozí grafy ukazovaly dílčí ukazatele v kontextu výsledků testu z matematiky. Vhodné je ale analýzu rozšířit o klasické statistické techniky, jako je regrese, která posuzuje souvislosti s výsledky testu v širším kontextu vícero faktorů. To znamená, že model současně kontroluje další faktory, které často souvisí nejen s výsledkem testů z matematiky, ale i částečně s některými jinými faktory v modelu. Kontrolou také omezíme riziko falešné korelace. Vhodnou statistickou technikou je hierarchický regresní model. Pro účely analýzy byl využit tříúrovňový model, kdy druhou úrovní je třída a třetí úrovní škola.

V rámci kapitoly *Základní zjištění* je představen obecný základní model, který se soustředí na klíčové faktory vysvětlující rozdílné výsledky žáků v testu z matematiky. Ty jsou z 80 % ovlivněny individuálními faktory na úrovni žáka a z 20 % faktory na úrovni třídy. ICC koeficient⁴ pouze pro úroveň škol je pak 17 %. Ve srovnání s předchozími šetřeními se jedná v rámci ročníku 4. tříd o předpokládanou hodnotu, například ICC koeficient pro šetření čtenářské gramotnosti u žáků čtvrtých tříd PIRLS 2016 je 15 %. Na druhou stranu v rámci šetření PISA 2018 u patnáctiletých žáků tvoří rozdíly mezi školami již zhruba 50 % rozdílů ve výsledcích žáků.

TABULKA 1 | Srovnání ICC u šetření TIMSS

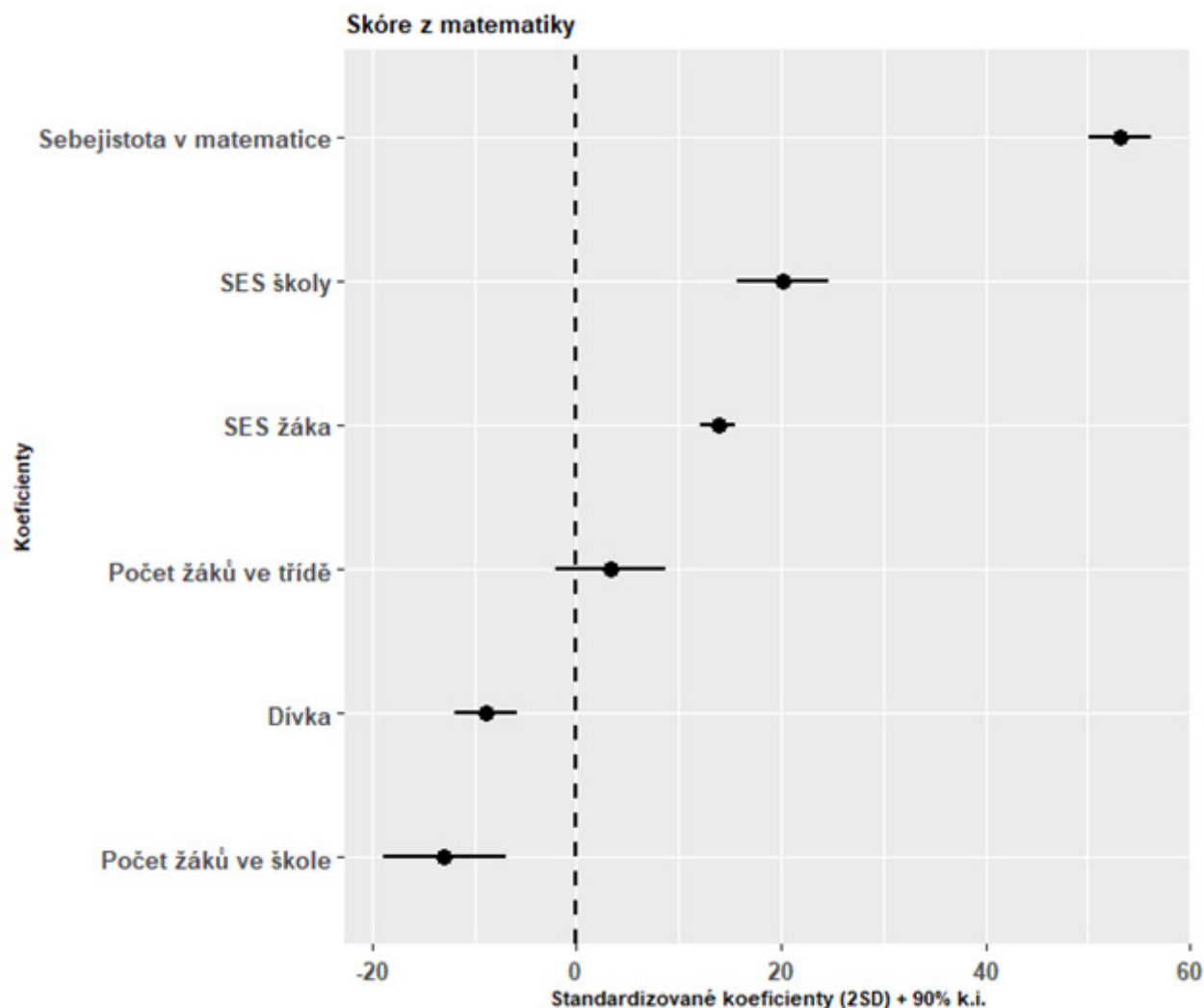
		MATEMATIKA (ČR)					
		1995	1999	2007	2011	2015	2019
4. ročník		0,210	---	0,163	0,207	0,147	0,169
		(21,0 %)		(16,3 %)	(20,7 %)	(14,71 %)	(16,9 %)
8. ročník		0,274	0,287	0,304	---	---	---
		(27,4 %)	(28,7 %)	(30,4 %)			

Zdroj: Národní datové soubory TIMSS 1995, 1999, 2007, 2011 (Straková 2016: 159), (+ roky 2015, 2019 vlastní výpočet na základě národního datového souboru TIMSS 2015, TIMSS 2019)

⁴ Jedná se o vnitroskupinový korelační koeficient, který nám říká, jaký podíl variace lze přiřadit pro druhou úroveň. V případě třídy se jedná o 20 %, v případě školy o 17 %. ICC koeficient má ale zhruba v obou případech interval spolehlivosti okolo ± 4 %.

Model níže ukazuje, že nejsilněji je s výsledky testu asociována deklarovaná sebejistota žáka v matematice. Sebejistí žáci dosahují lepších výsledků, a to i po kontrole socioekonomického statusu, jak naznačil i jeden z grafů výše. Sebejistota⁵ v matematice dokonce výrazně přesahuje efekt SES žáka, může proto být vhodným nástrojem k překonání negativ daných nízkým SES žáka a může tak podporovat a budovat pozitivní vztah k matematice (ale i k dalším předmětům).

MODEL 1 | Model pro základní zjištění



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „lme4“ a „coefplot“. Jedná se o hierarchický model se třemi úrovněmi (žák, třída, škola). Koeficienty jsou standardizované do dvou směrodatných odchylek, interpretace koeficientů u indikátorů na škálové stupnici je analogická k binárním indikátorům (např. pohlaví dívka). Koeficienty jsou tak mezi sebou porovnatelné.

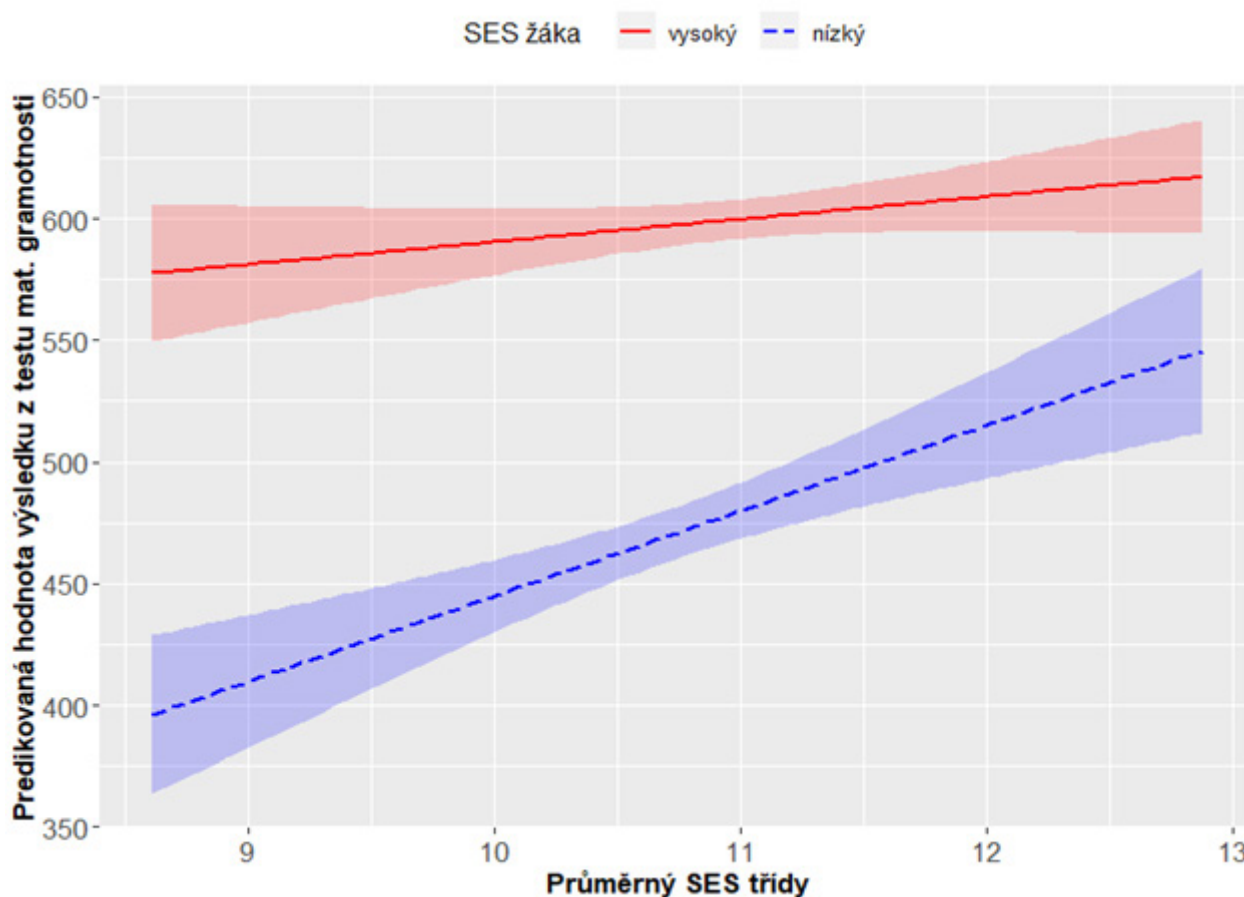
Tradičně slabších výsledků v matematice dosahují v průměru dívky. To vychází napříč šetřeními, jako je i šetření PISA. Dívky ale mají tradičně lepší výsledky ze čtení. Po kontrole socioekonomického statusu na individuální i třídní úrovni dosahují v průměru horších výsledků žáci navštěvující školy, které mají velký počet žáků. V rámci dílčích analýz vychází, že se jedná spíše o venkovské školy, protože velké městské školy mají vyšší průměrné SES. Malé venkovské školy dosahují lepších výsledků než průměrně veliké školy na venkově. V případě velkých měst nehraje velikost školy žádnou roli ve vysvětlení výsledků žáků.

Již dřívější analýzy vycházející z mezinárodních šetření ukázaly, že SES třídy a individuální SES žáka má skutečně významný vliv pouze na žáky s nižším SES. Tento fakt se projevil taktéž v šetření TIMSS 2019 a je zobrazen v grafu 5, kde můžeme sledovat, že socioekonomický status žáků i průměrný socioekonomický status třídy významně souvisí s výsledky žáků. Čím vyšší socioekonomický status žáka i třídy, tím lepších

⁵ Protože sebejistota souvisí s oblibou matematiky, je v modelu jen výše zmíněná proměnná z důvodu tzv. multikolinearity.

výsledků žák dosahuje. Na výsledek žáků, kteří pocházejí z rodin, kde rodiče mají zájem o jejich vzdělání, a kteří mají dostatečné materiální zázemí (vlastní stůl, počítač apod.), nemá přítomnost žáků pocházejících z chudších rodin a z rodin, které nepřikládají jejich vzdělání takový význam, žádný negativní dopad. Výsledky takového žáka nejsou zpravidla negativně zatíženy, navštěvuje-li třídu, která má celkově SES nižší. A naopak žáky pocházející ze složitějšího rodinného prostředí přítomnost v kolektivu žáků z rodin s lepším zázemím podporuje v dosahování lepších vzdělávacích výsledků. Tím se zmírňují počáteční nerovnosti dané rodinným původem.

GRAF 5 | Interakce individuálního SES žáka a průměrného SES třídy

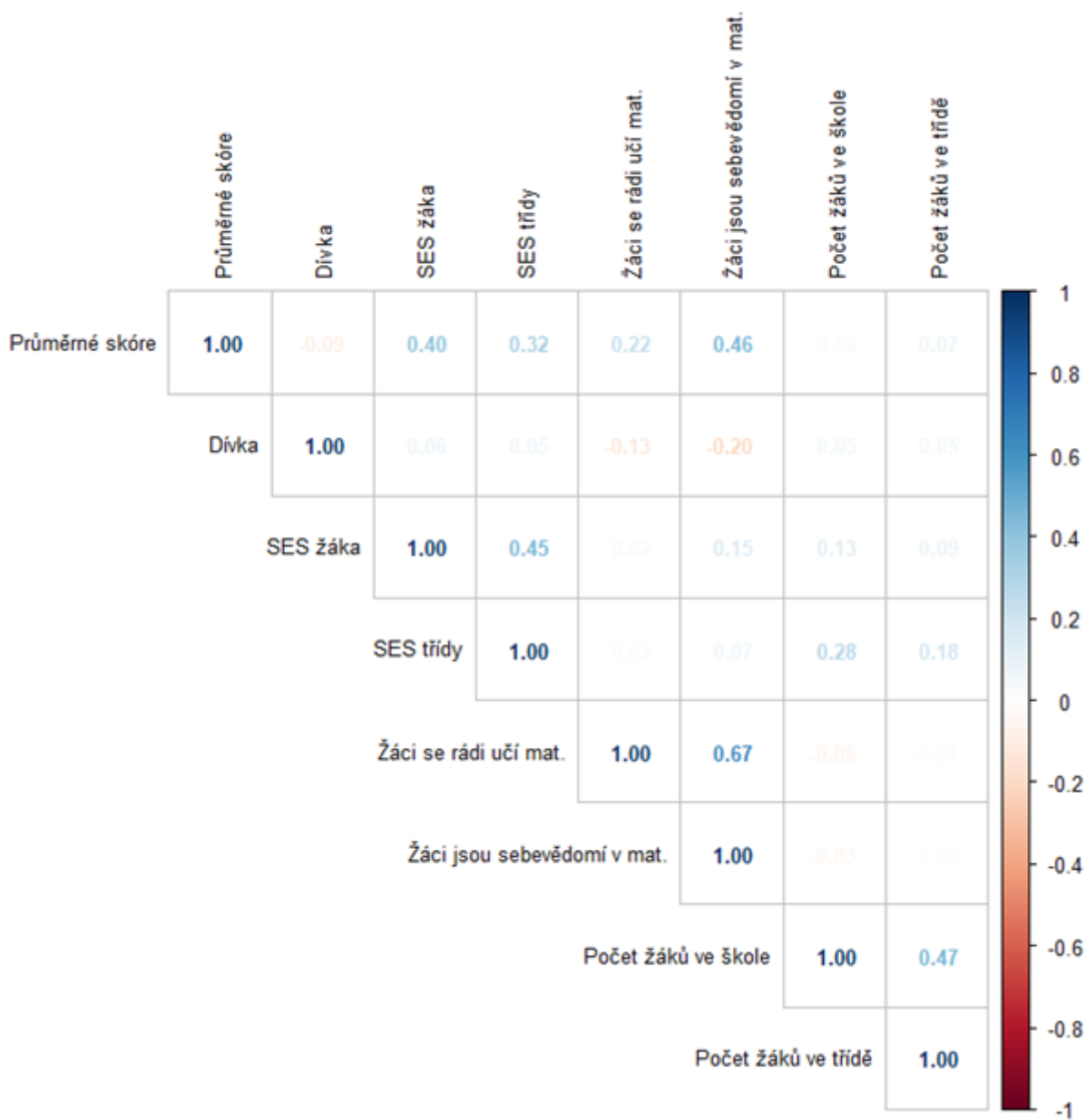


Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „interactions“.

V rámci základního modelu byla testována i interakce s indexy sledujícími, zdali žáka baví výuka matematiky a indexem sebevědomí žáka v matematice, v žádném případě nebyl jiný efekt u žáků s vyšším SES oproti žákům s nižším SES. Naopak v případě předchozího šetření PIRLS zaměřeného na čtenářské dovednosti sebevědomí ve čtení mělo pozitivnější efekt u žáků s nižším SES. Zdá se, že souvislost sebevědomí v matematice a výsledků není podmíněna socioekonomickým statusem tak jako v případě čtenářské gramotnosti. I přesto je ale nutné, aby učitelé vhodně podpořili žáky z rozdílného socioekonomického prostředí.

Vztahy mezi základními proměnnými ukazuje graf korelační matice, kdy jsou zvýrazněny vyšší hodnoty korelačního koeficientu, které poukazují na silnější vztah mezi proměnnými.

GRAF 6 | Korelační matice základních proměnných



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „corrplot“. Výše uvedená korelační matice slouží jen pro ilustraci základních vztahů mezi nezávislými proměnnými, které vstoupily do základního regresního modelu. Není zde uvedena statistická významnost, protože jednoduchá korelace zanedbává hierarchickou strukturu dat, která je důležitá pro výpočet standardních chyb v případě regresního modelování se správnou inferenční statistikou (klastrování, vážení). Použit je neparametrický Spearmanův korelační koeficient jako konzervativnější metodologický přístup.

A large, hollow outline of the number 4, positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both extending from the left edge of the page.

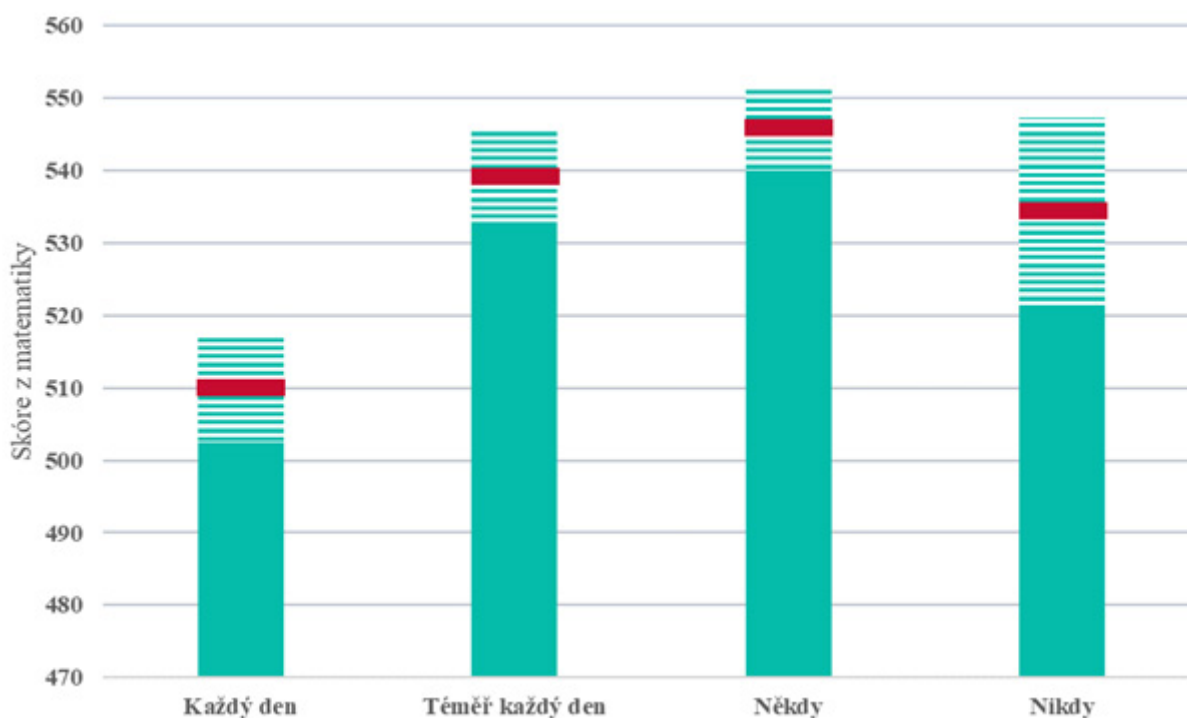
Well-being žáků

4 WELL-BEING ŽÁKŮ

Vnitřní rozpoložení a pohoda žáka je významným faktorem ovlivňujícím jeho studijní výsledky. Ať už se jedná o faktory interní, mezi které můžeme zařadit hlad, únavu či sounáležitost se školou, nebo o faktory vnější, mezi které patří například šikana. Žák, který je v celkové psychické pohodě, je koncentrovanější a spokojenější, což podporuje jeho vzdělávání (Ereaut, Whiting 2008; Gellner 2018). Teoretické předpoklady nastíněné v analýze výše se tak shodují s následujícími nalezenými vztahy. Nejdříve jsou čtenáři předloženy základní sloupcové grafy porovnávající průměrné výsledky žáků dle zkoumaných charakteristik a faktorů, následně jsou představeny komplexnější statistické analýzy.

Skóre z testu z matematiky mají nižší ti žáci, kteří deklarovali, že únavu pociťují každý den (graf 7). Naopak žáci, kteří pociťují únavu méně často, matematiku zvládají lépe. Je přitom zajímavé, že rozdíly nejsou tak velké mezi skupinami žáků pociťujícími únavu téměř každý den nebo jen někdy. Pravděpodobně se může jednat o jev, kdy je tento faktor zodpovězen žákem subjektivně, a tudíž není zcela standardizován. O něco horší výsledky vykazují žáci, kteří nejsou nikdy unavení. Zde ovšem není statisticky významný rozdíl a nižší výsledky tak mohou být a pravděpodobně i jsou jen statistickým klamem.

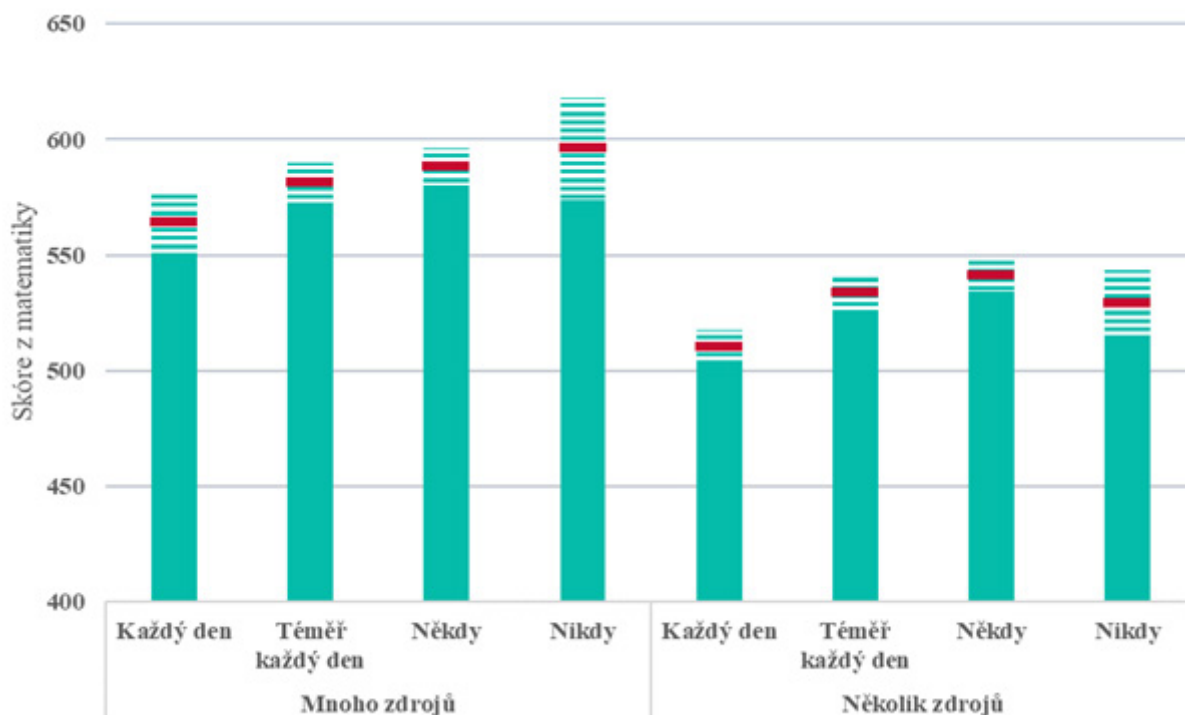
GRAF 7 | Skóre z matematiky dle pocitu únavy žáka



Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

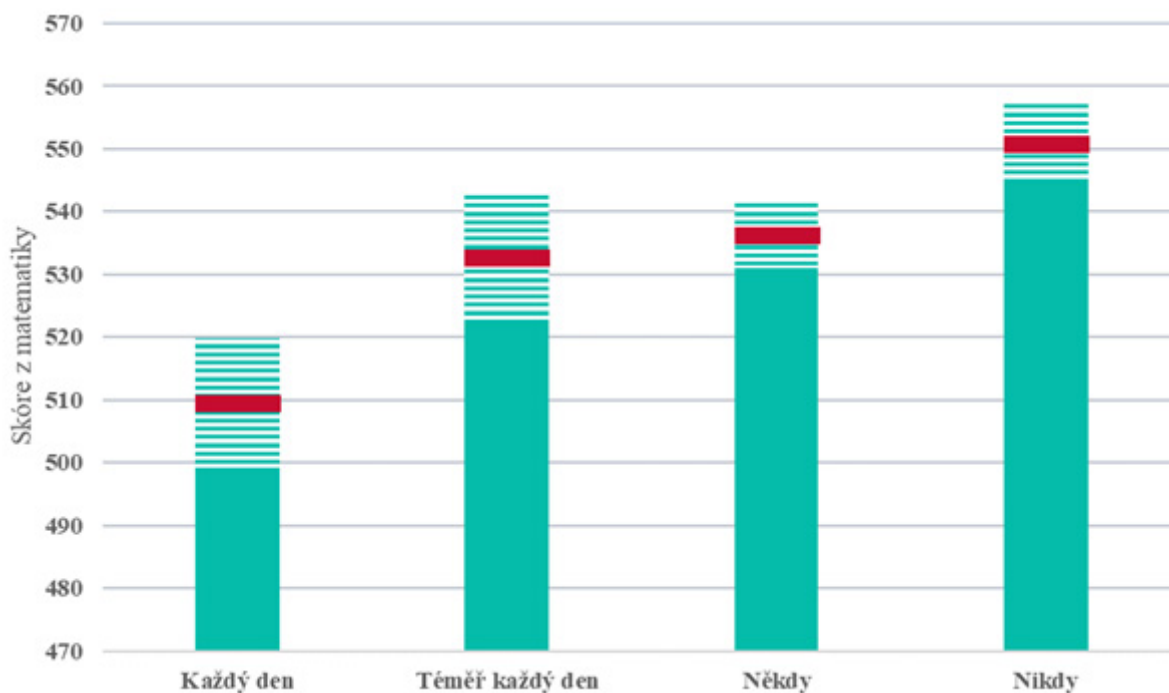
K dalšímu rozdělení efektu únavy na žákovy skóre z matematiky dochází v případě zařazení socioekonomického statusu žáka do analýzy. Graf 8 ukazuje, že vliv únavy na žákovy výsledky není homogenní napříč různými skupinami SES. Žáci pocházející z rodin, které disponují méně zdroji, a zároveň pociťující únavu každý den, dosahují statisticky významně horšího výsledného skóre z matematiky. O něco lepšího skóre dosahují žáci ze stejného socioekonomického prostředí, ale s nižší mírou únavy. Rozdíly mezi nimi nejsou ale signifikantní. Ani jedna skupina žáků s nižším SES nedosahuje výsledků žáků, jejichž domácnost se řadí do kategorie rodin s větším počtem zdrojů čili rodin s vyšším SES. Tato skupina se významně odlišuje od skupiny žáků s nižším SES. V rámci této kategorie lze také pozorovat trend narůstajícího skóre z matematiky v případech nižší únavy žáka, avšak tyto rozdíly již nejsou statisticky významné.

GRAF 8 | Skóre z matematiky dle pocitu únavy žáka a jeho SES



Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

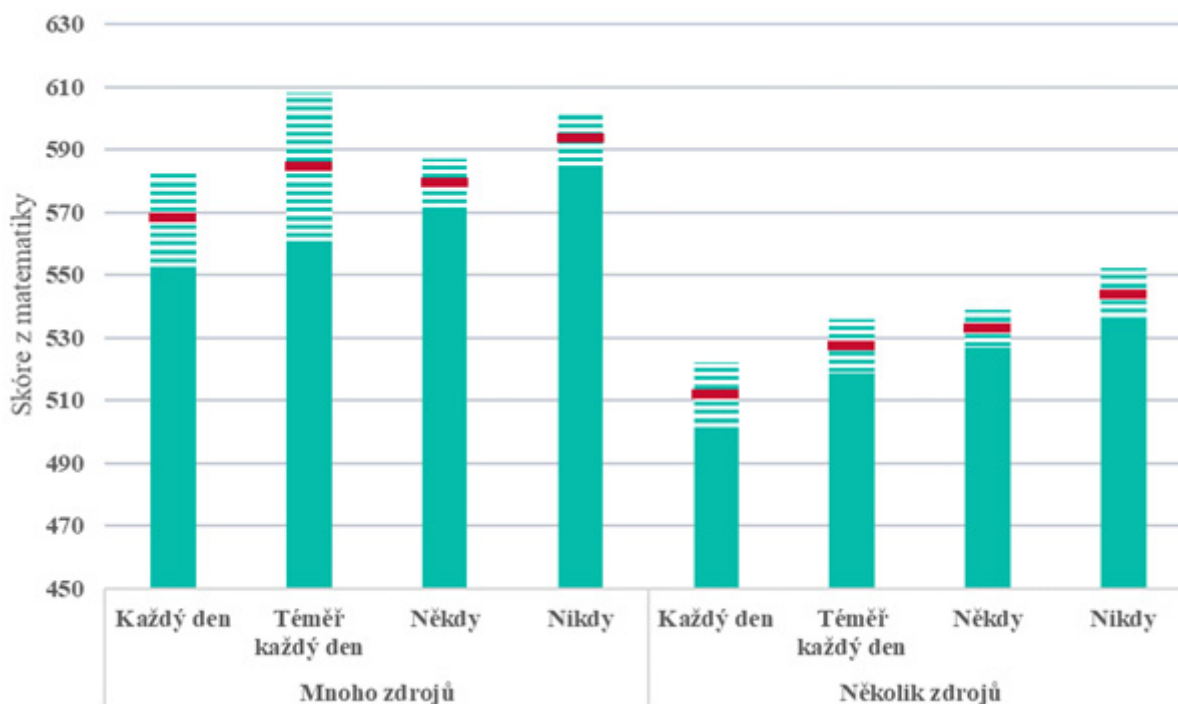
Další série grafů se věnuje fenoménu pocíťovaného hladu žákem. I zde vidíme, že žáci, kteří pocíťují ve škole hlad denně, dosahují významně horších výsledků než ostatní tři skupiny. Žáci, kteří naopak deklarovali, že bývají hladoví téměř každý den nebo jen někdy, vykazují lepší průměrné výsledky z matematiky, avšak tyto dvě skupiny se od sebe významně neliší. Poslední skupinu tvoří žáci, kteří hlad nepocíťují nikdy, tito žáci také vykazují statisticky významně lepší výsledky než všechny ostatní skupiny. Lze předpokládat, že pocíť hladu významně negativně ovlivňuje dosahované výsledky v testech.

GRAF 9 | Skóre z matematiky dle pocitu hladu žaka

Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

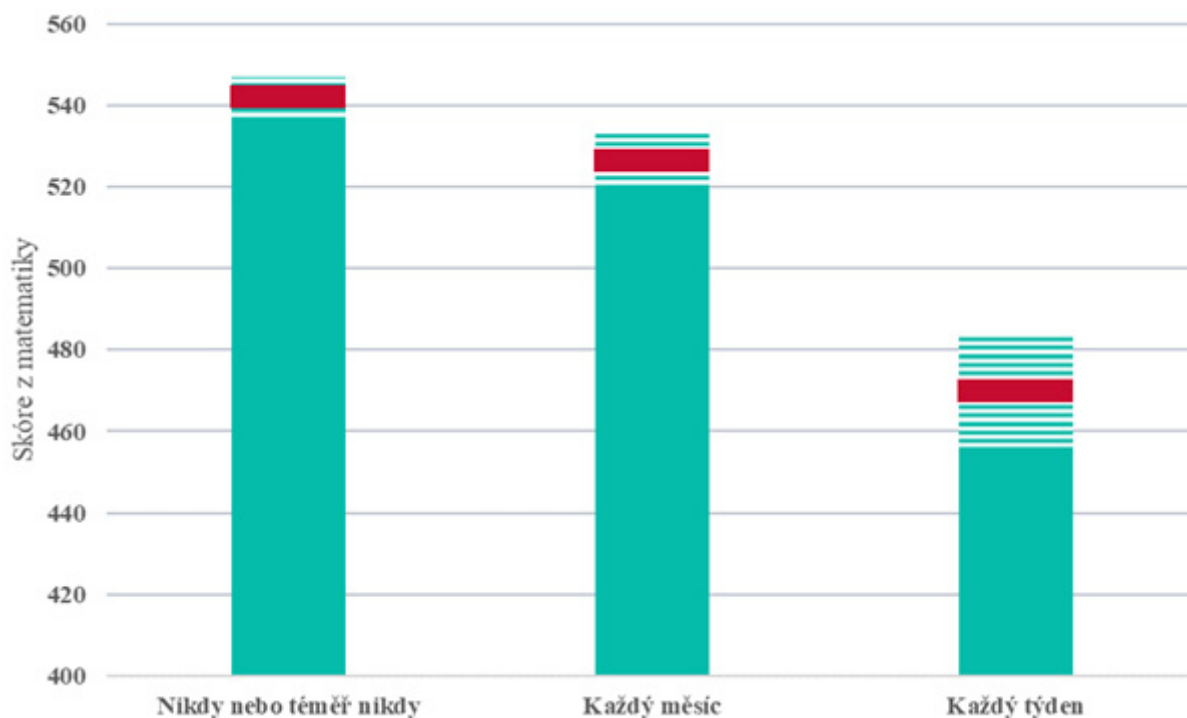
Podobně jako v případě únavy je v analýze fenomén hladu dále analyzován ve spojitosti se SES žaka. Výsledky pozorovatelné v grafu 10 jsou přitom podobné výsledkům prezentovaným na datech o únavě. Signifikantně horšího skóre z matematiky dosahují ti žáci, kteří pocházejí z prostředí nižšího socioekonomického statusu. Statisticky významně se přitom v rámci této skupiny odlišují pouze skupiny žáků pociťující hlad každý den a žáci, kteří bývají hladoví jen někdy nebo nepociťují hlad vůbec. Skupiny žáků hladovějících ve škole téměř každý den, někdy nebo nejsou hladoví nikdy se statisticky významně neodlišují. Podíváme-li se na druhou skupinu žáků s vyšším SES, vidíme, že celá skupina se významně odlišuje od žáků se SES nižším. Stejně jako v případě únavy mají tito žáci lepší výsledky než žáci s nižším SES. V rámci této skupiny ale již nepozorujeme statisticky významné rozdíly v souvislosti s hladem žaka. Lze konstatovat, že pocit hladu je nějakým způsobem navázán na rodinné prostředí, kdy negativní důsledky hladu na výsledky žaka mírní socioekonomické zázemí, ve kterém žák vyrůstá. Proměnná nicméně není korelována přímo se SES žaka, protože lze očekávat, že problémy s hladem se týkají žáků z různých SES skupin. Rodinné prostředí zde nutně neznamená SES. To podporuje i konstrukce samotné otázky, která se ptá na pocity žaka při příchodu do školy. Hlad v takovém případě pochází z rodinného prostředí a jeho negativa se velmi významně projevují ve výuce a nakonec i ve výsledcích daného žaka. Původ hladu žáků v rodině je nicméně výraznou překážkou pro efektivní intervenci.

GRAF 10 | Skóre z matematiky dle pocitu hladu žaka a jeho SES



Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

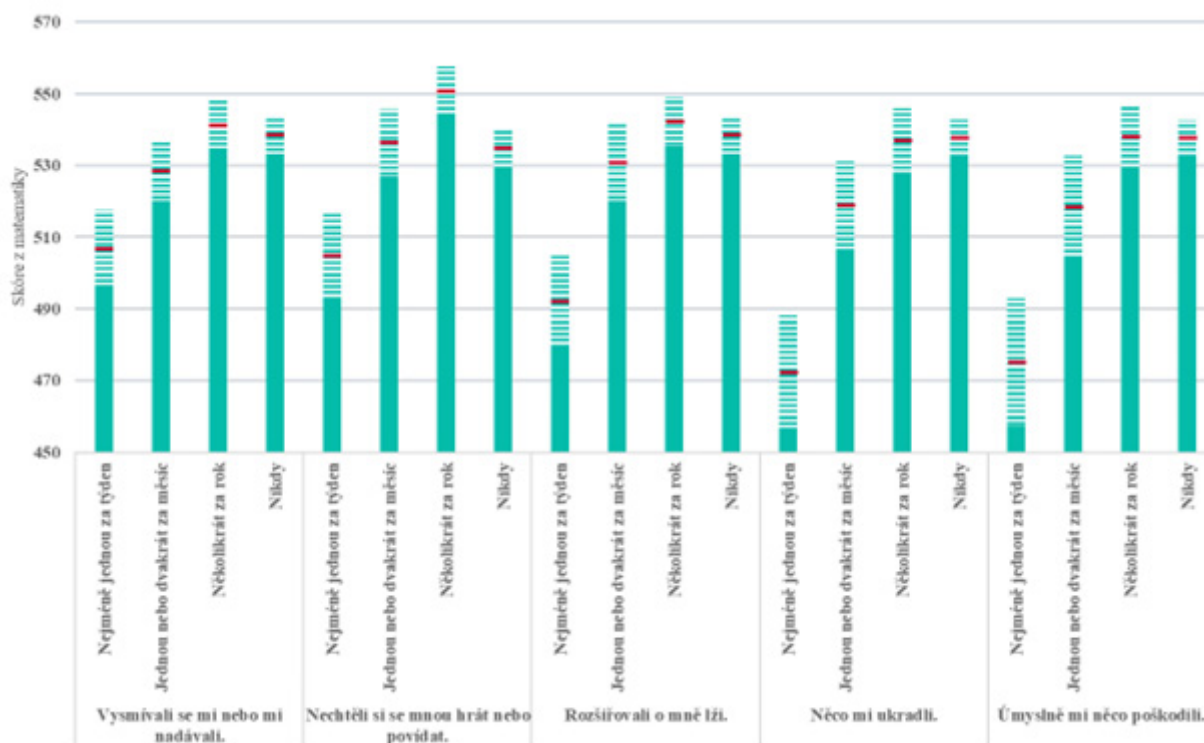
Well-being žáka je dále ovlivněn některými vnějšími faktory působícími na pohodu žáka. V následujících grafech tak bude sledováno, jaký vliv může mít na výsledky žáka z matematiky jeho vystavení šikaně. Šikana je závažným jevem vyskytujícím se v sociálních skupinách a nabývá mnoha různých podob, například fyzického či slovního napadání, psychického nátlaku, vyloučení z kolektivu, roznášení cílených pomluv a v neposlední řadě také kyberšikany probíhající zejména na sociálních sítích. Zejména kyberšikana patrně bude v blízkých letech nabývat na významu. Graf 11 potvrzuje teoretické předpoklady, kdy žáci, kteří jsou často vystaveni šikaně, dosahují i v testu z matematiky v průměru horších výsledků než žáci, kteří šikanu ve škole nezažívají nebo ji zažívají v omezené míře. I s pomocí dalších grafů lze nicméně podpořit tvrzení, že občasné konflikty mezi žáky, které můžeme definovat jako šikanu, nemusí ještě znamenat významný důsledek pro psychickou pohodu a zejména výsledky žáka.

GRAF 11 | Skóre z matematiky dle míry vystavení žáka šikaně

Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

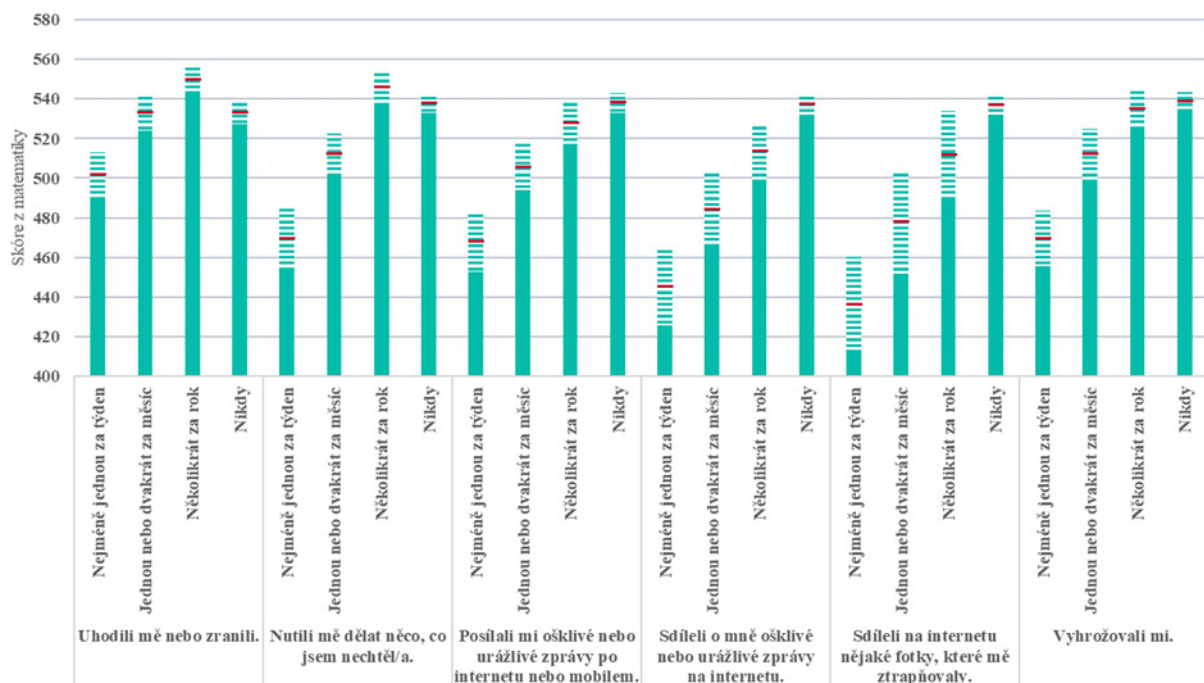
Grafy 12 a 13 níže sledují jednotlivé typy šikany dle toho, jak je zažívají jednotliví žáci a v jaké frekvenci. De facto nezáleží na druhu šikany, pokud je velmi frekventovaná a žák se s ní setkává denně či několikrát týdně. Propad skóre z matematiky dosahuje u těchto žáků 50–100 bodů, což znamená rozdíl mezi nadprůměrným a velmi podprůměrným žákem, a to pouze na podkladě setkání se s frekventovanou šikanou. Na tomto místě je nutné poznamenat, že velmi časté vystavení šikaně uvedly v přepočtu jednotky procent žáků, o to signifikantnější jsou nicméně negativní dopady na vzdělávací výsledky. Je třeba brát v úvahu, že i setkání s šikanou několikrát do měsíce je v řadě případů pravděpodobně spojeno s významným zhoršením vzdělávacích výsledků žáka. S takovou šikanou už se přitom setkávají desítky procent žáků, nominálně stovky až tisíce žáků z několikatisícového vzorku. Boj s šikanou a snaha o její maximální potlačení by proto stále měly být jednou z priorit v rámci intervencí pro podporu výsledků vzdělávání.

GRAF 12 | Skóre z matematiky dle jednotlivých druhů šikany, jimž je žák vystaven – část A



Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

GRAF 13 | Skóre z matematiky dle jednotlivých druhů šikany, jimž je žák vystaven – část B

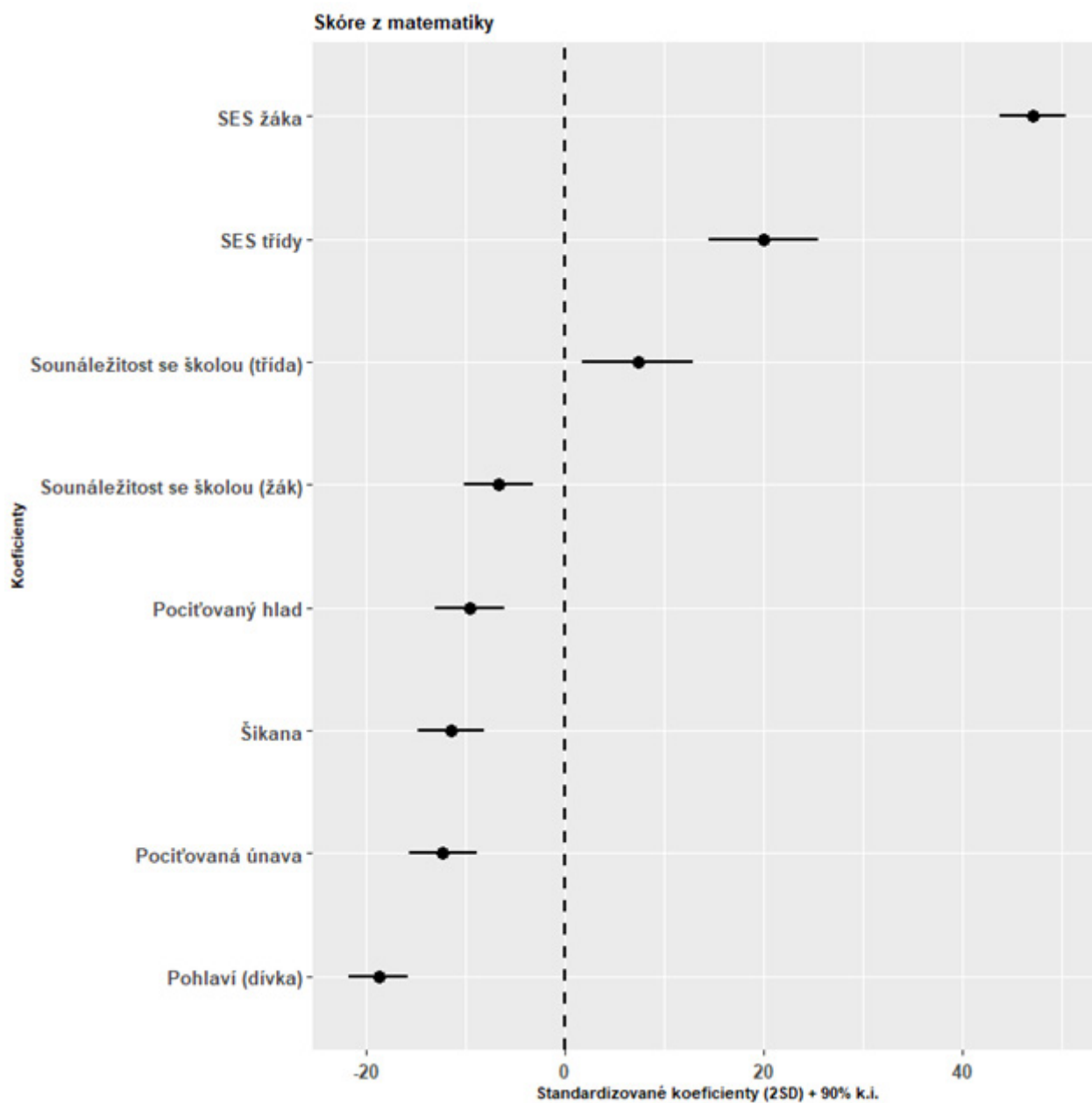


Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

Předchozí poznatky o vlivu šikany či pocitu hladu představené za pomoci sloupcových grafů doplňuje také statistický model 2 níže. Ten kontroluje klíčové proměnné jako socioekonomický status žáka a celé třídy. I po kontrole SES na obou úrovních ti žáci, kteří během dne pociťují hlad nebo únavu, dosahují v testech

z matematiky v průměru nižšího skóre. Obdobně je tomu také u žáků, kteří deklarují, že se stali obětí šikany či se cítí, že nezapadají do školy (nízká sounáležitost), kterou navštěvují. Naopak v případech, kdy byl index sounáležitosti se školou agregován na úroveň celé třídy, byla asociace s výsledným skóre z testů z matematiky pozitivní. To je možná dáno tím, že po agregaci měříme soudržnost celé třídy a jedná se tak o kontextuální faktor na úrovni třídy.

MODEL 2 | Well-being žáka a výsledky z testu z matematiky

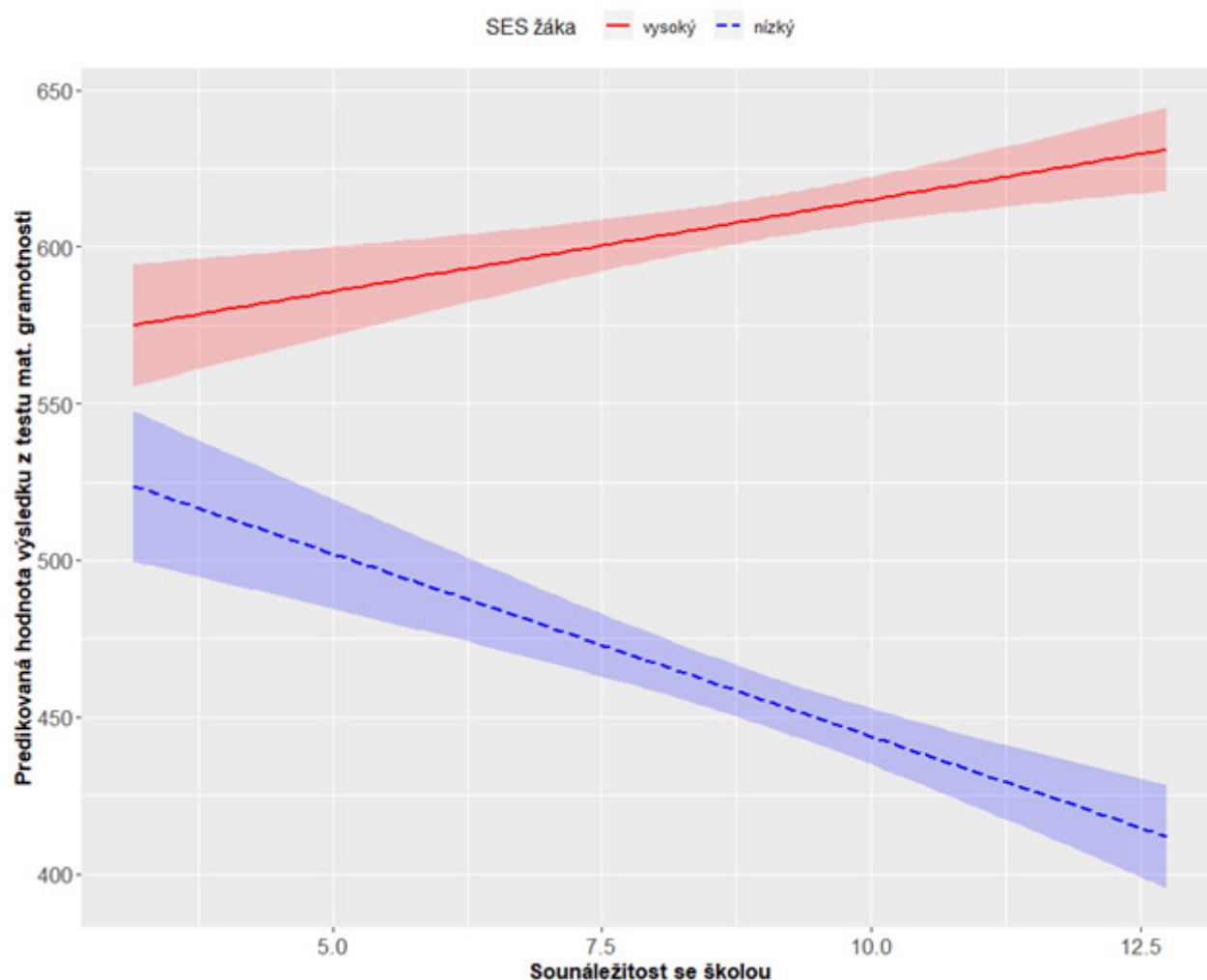


Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „lme4“ a „coefplot“. Jedná se o hierarchický model se třemi úrovněmi (žák, třída, škola). Koeficienty jsou standardizované do dvou směrodatných odchylek, interpretace koeficientů u indikátorů na škálové stupnici je analogická k binárním indikátorům (např. pohlaví dívka). Koeficienty jsou tak mezi sebou porovnatelné.

Zajímavý pohled na faktory spojené s výsledným skóre žáků z testů z matematiky nabízí následující graf 14 zobrazující interakci proměnných. V jeho rámci byl index pocitu sounáležitosti se školou doplněn o interakci se SES žáka. Zatímco u žáků s vysokým SES, zobrazených v grafu červenou přímkou, je spojitost pocitu sounáležitosti se školou a jejich výsledků z matematiky marginální, i když je možné pozorovat jisté zlepšení s tím, jak roste pocit sounáležitosti se školou, u žáků s nízkým SES, zobrazených v grafu modrou přímkou, je efekt zcela opačný. S tím, jak u těchto žáků narůstá pocit sounáležitosti se školou, vykazují nižší skóre

v testech z matematiky. Graf tak naznačuje, že úspěšnější žáci s nižším SES vykazují nižší sounáležitost se školou.

GRAF 14 | Interakce individuálního SES žáka a sounáležitosti žáka se školou

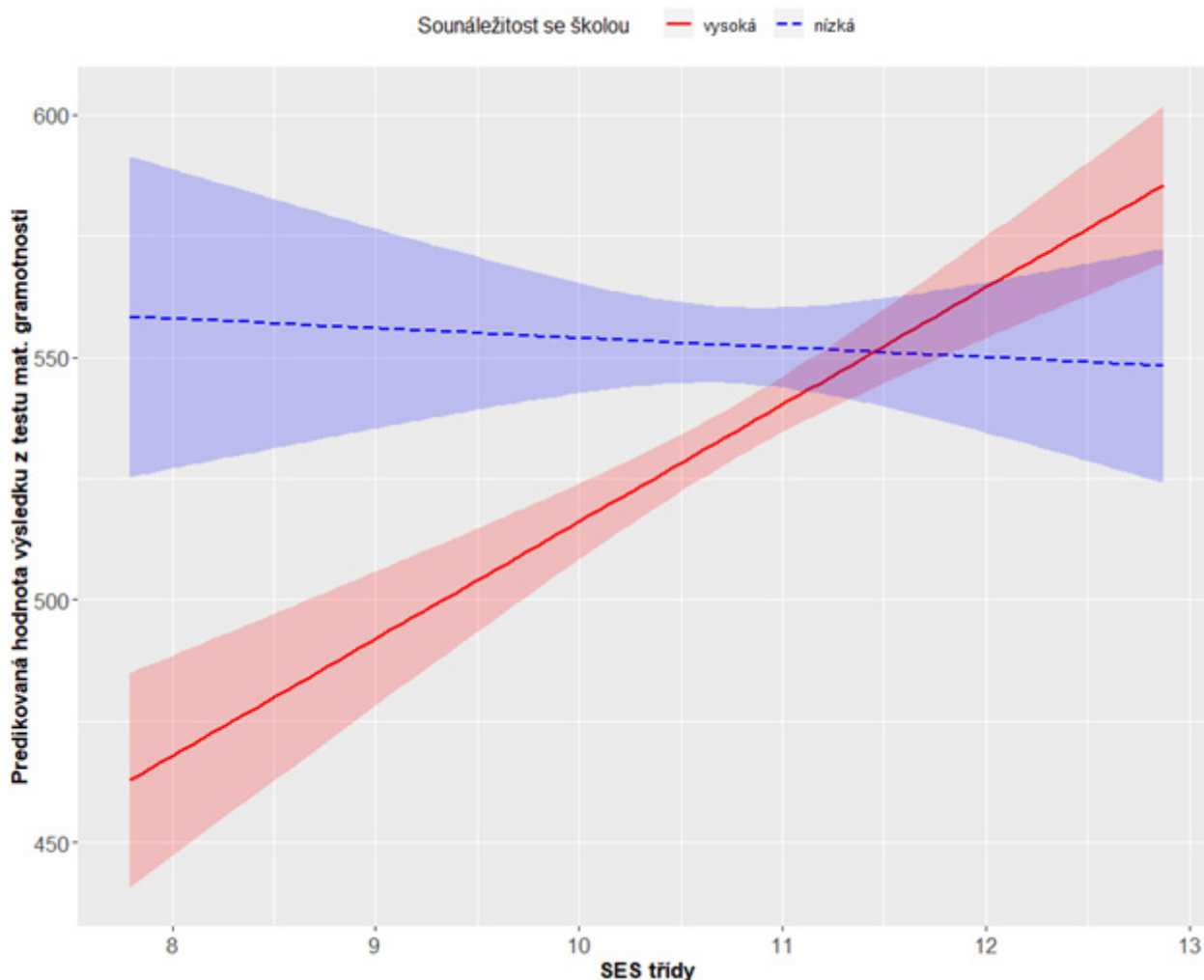


Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „interactions“.

Je možné, že bude souvislost mezi sounáležitostí žáka se školou a výsledky žáků jiná v rozdílných třídách. Tomu se věnuje následující graf, který do výčtu proměnných skóre z matematiky a pocitu sounáležitosti žáka se školou přidává SES vypočítané za celou třídu.

Z grafu můžeme vidět, že žáci, kteří cítí, že do školy zapadají, mají velice rozdílné výsledky v návaznosti na to, jakou třídu navštěvují. Je-li SES třídy nízké, jsou i výsledky žáka nízké, naopak žáci s vyšší mírou sounáležitosti se školou navštěvující třídu s vysokým SES mají lepší výsledky než stejní žáci navštěvující třídu s nižším SES. Modrá linka grafu představuje žáky, kteří necítí sounáležitost se školou. Zdá se, že SES třídy v případě těchto žáků nehraje podstatnou roli ve vztahu k jejich výslednému skóre z matematiky. To znamená, že žák nezapadající do prostředí školy, kterou navštěvuje, má v podstatě stejné výsledky jako žák deklarující vyšší sounáležitost se školou, a to bez ohledu na to, zdali navštěvuje třídu s vyšším, nebo naopak nižším SES. Nicméně graf ukazuje, že žáci s lepšími výsledky chodící do třídy složené z žáků s nižším SES cítí nižší sounáležitost se školou. Ale nepozorujeme opačný jev, kdy by žáci s horšími výsledky navštěvující třídy s vysokým SES vykazovali nízkou sounáležitost se školou.

GRAF 15 | Interakce sounáležitosti žáka se školou a průměrného SES třídy



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „interactions“.

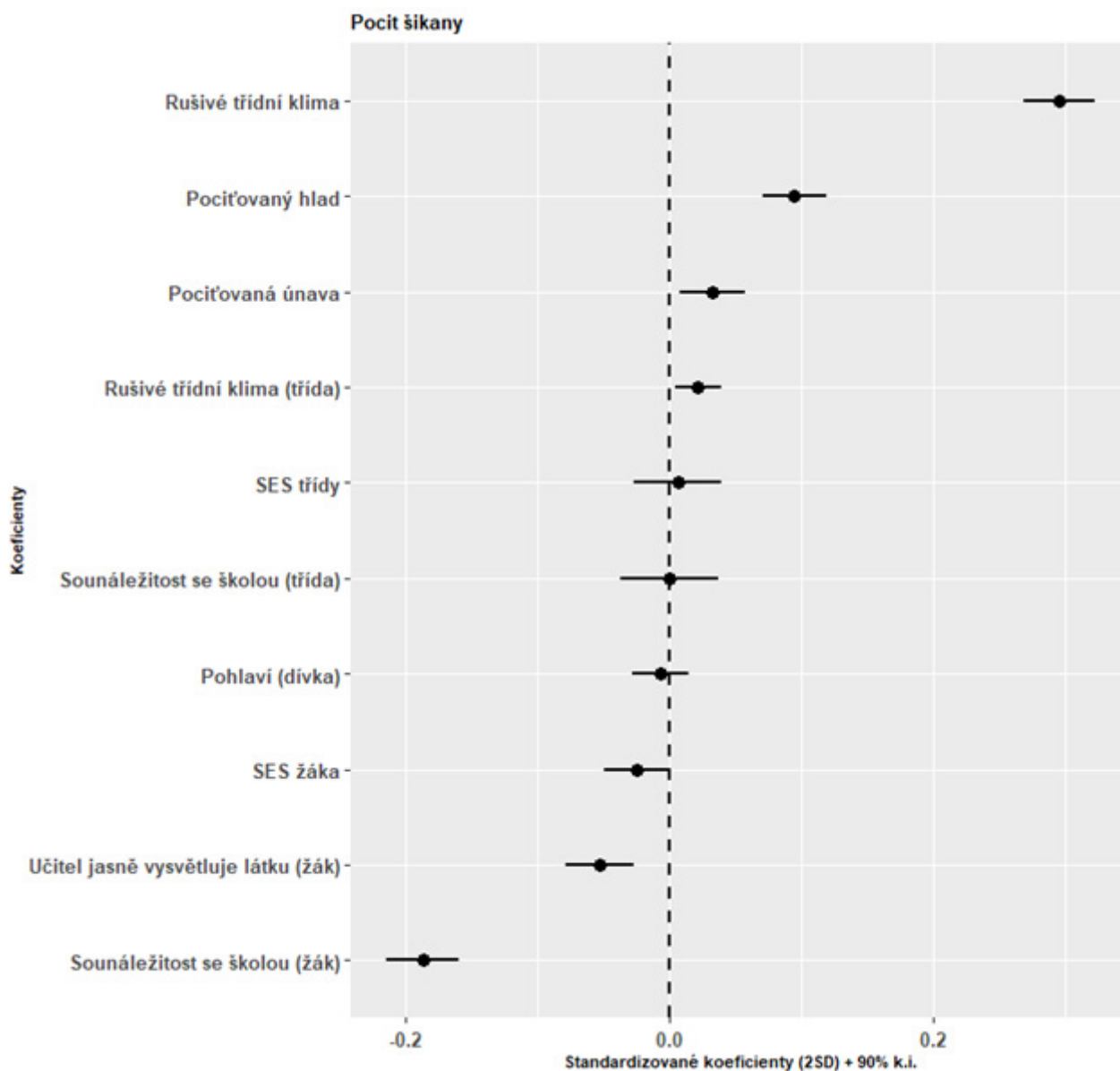
Vysvětlení těchto interakcí může ležet v odlišných kauzálních mechanismech, kdy úspěšní žáci v kontextu horšího průměrného SES jsou patrně vystaveni tlaku spolužáků. Jedná se patrně o třídy, které mají homogenní skladbu žáků, kteří jsou převážně z rodin s horším sociálním zázemím. Protože nevychází interakce těchto dvou proměnných s individuálním SES žáka⁶, netýká se toto žáků s vysokým SES, ale nadaných žáků, kteří mohou pocházet z rodin s rozdílným sociálním zázemím, tedy i z chudších rodin. Naopak žáci dosahující horších, ale i lepších výsledků se ve třídách s vyšším SES neodlišují v pocitu sounáležitosti se školou. Jedná se tak o další důvod, proč by měla být spíše podpořena heterogenita tříd z hlediska individuálního SES žáka. Tato interakce pak může vysvětlit odchody na víceletá gymnázia, která jsou ale pravděpodobnější u těch žáků, kteří pocházejí z bohatších rodin.

Poslední model sekce zaměřené na well-being žáků vysvětluje variabilitu pocíťované šikany. Ta se u žáků liší v souvislosti s jejich pocíťovaným hladem a deklarovanou únavou, nikoliv však v souvislosti s jejich socioekonomickým statusem. Šikana také není běžnější ve třídách s nižším nebo naopak vyšším průměrným SES. Zdá se tak, že deklarovaná únava a hlad u žáků lépe vystihuje problémy v rodinném zázemí než pouhý indikátor sociálního a ekonomického kapitálu rodičů. Model dále ukazuje, že zde není rozdíl mezi dívkami a chlapci. Šikana rovněž souvisí s deklarovanou sounáležitostí se školou, kdy vyšší sounáležitost je pocíťována žáky, kteří uvádějí, že se jich šikana netýká. V případě, že žáci v dotazníku uvádějí, že panuje ve třídě rušivé třídní klima, častěji pocíťují šikanu, což je patrné jak na individuální úrovni, tak i po agregaci

⁶ Testována interakce tří faktorů: individuální SES, průměrné SES a sounáležitost se školou. Rovněž byl testován rozptyl SES na úrovni třídy jako třetí prvek interakce.

na úrovni celé třídy. To značí, že šikana je rovněž v některých třídách systémový jev. Je možné, že častěji žáci, kteří ruší ve výuce, jsou ti, kteří jsou agresori vůči šikanovaným žákům. Rušivému třídnímu klimatu se věnuje následující kapitola. Zajímavý vztah je ovšem v případě výuky učitele. Žáci, kteří uvádějí, že jejich učitel jasně vysvětluje danou látku, vykazují po kontrole všech dalších proměnných slabší vnímání šikany. Je možné se domnívat, že se v tomto případě může jednat rovněž o určitý indikátor dobrých vztahů mezi žákem a učitelem a celkově ve škole.

MODEL 3 | Vysvětlení rozdílné míry pocíťované šikany žákem

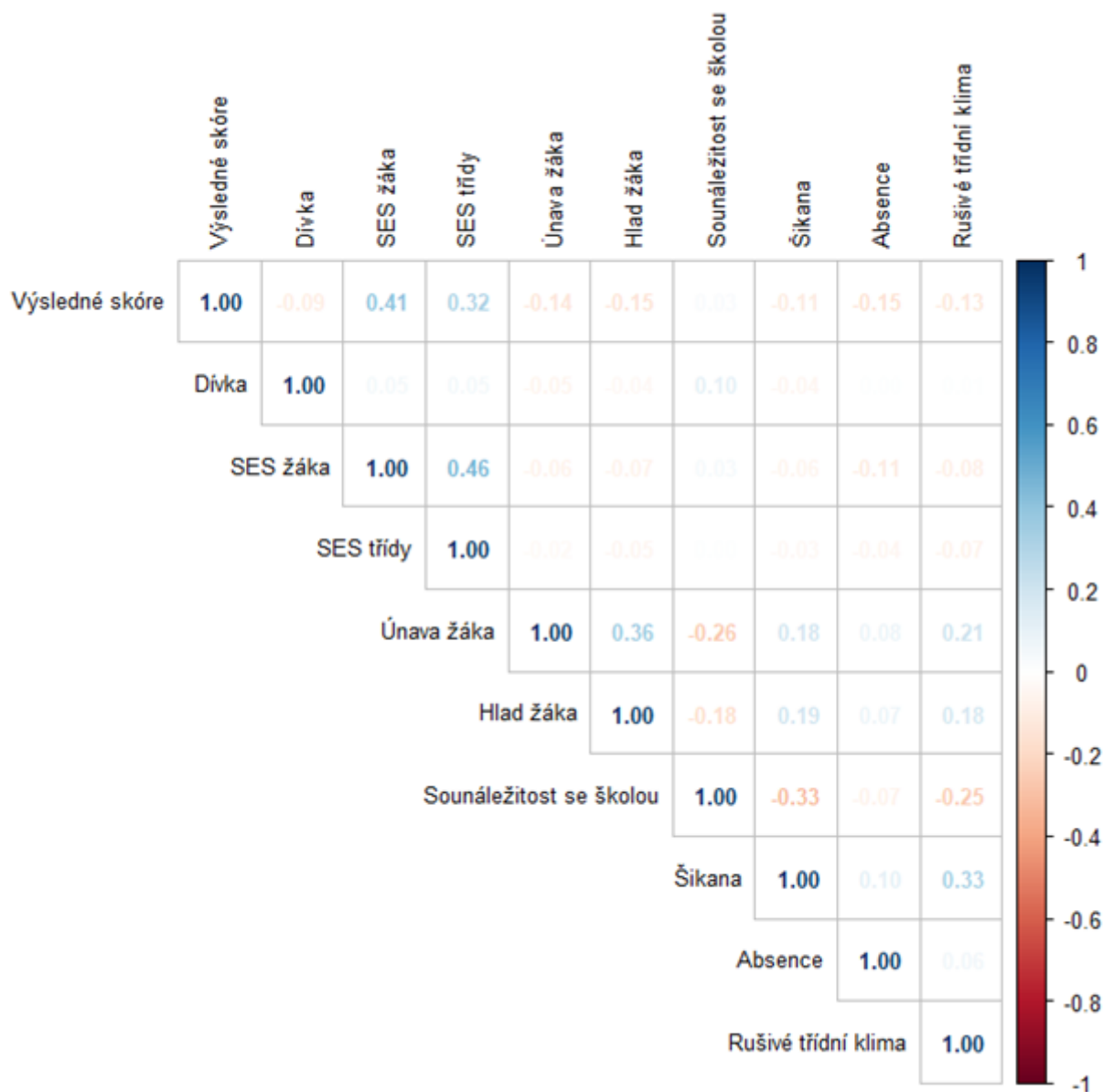


Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „lme4“ a „coefplot“. Jedná se o hierarchický model se třemi úrovněmi (žák, třída, škola). Koeficienty jsou standardizované do dvou směrodatných odchylek, interpretace koeficientů u indikátorů na škálové stupnici je analogická k binárním indikátorům (např. pohlaví dívka). Koeficienty jsou tak mezi sebou porovnatelné.

Jiné proměnné v rámci výukových metod či v rámci rozdílného didaktického přístupu učitelů u proměnných v učitelském dotazníku se neukázaly být asociovány s pocíťovanou šikanou.

Kapitulu opět uzavírá korelační matice, která ukazuje vztahy mezi jednotlivými indexy a indikátory. Zvýrazněny jsou silnější kladné (modrou) a záporné korelace (červenou). Matice dále ukazuje, že například pocíťovaná únava a hlad souvisí s nižší mírou sounáležitosti se školou. Intervenující proměnnou zde pak může být částečně pocíťovaná šikana žáka, protože žáci uvádějící, že mají často hlad a únavu jsou i častěji šikanováni a zároveň uvádí, že nezapadají do školy.

GRAF 16 | Korelační matice – well-being žáka



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „corrplot“. Výše uvedená korelační matice slouží jen pro ilustraci základních vztahů mezi nezávislými proměnnými, které vstoupily do základního regresního modelu. Není zde uvedena statistická významnost, protože jednoduchá korelace zanedbává hierarchickou strukturu dat, která je důležitá pro výpočet standardních chyb v případě regresního modelování se správnou inferenční statistikou (klastrování, vážení). Použit je neparametrický Spearmanův korelační koeficient jako konzervativnější metodologický přístup.

5

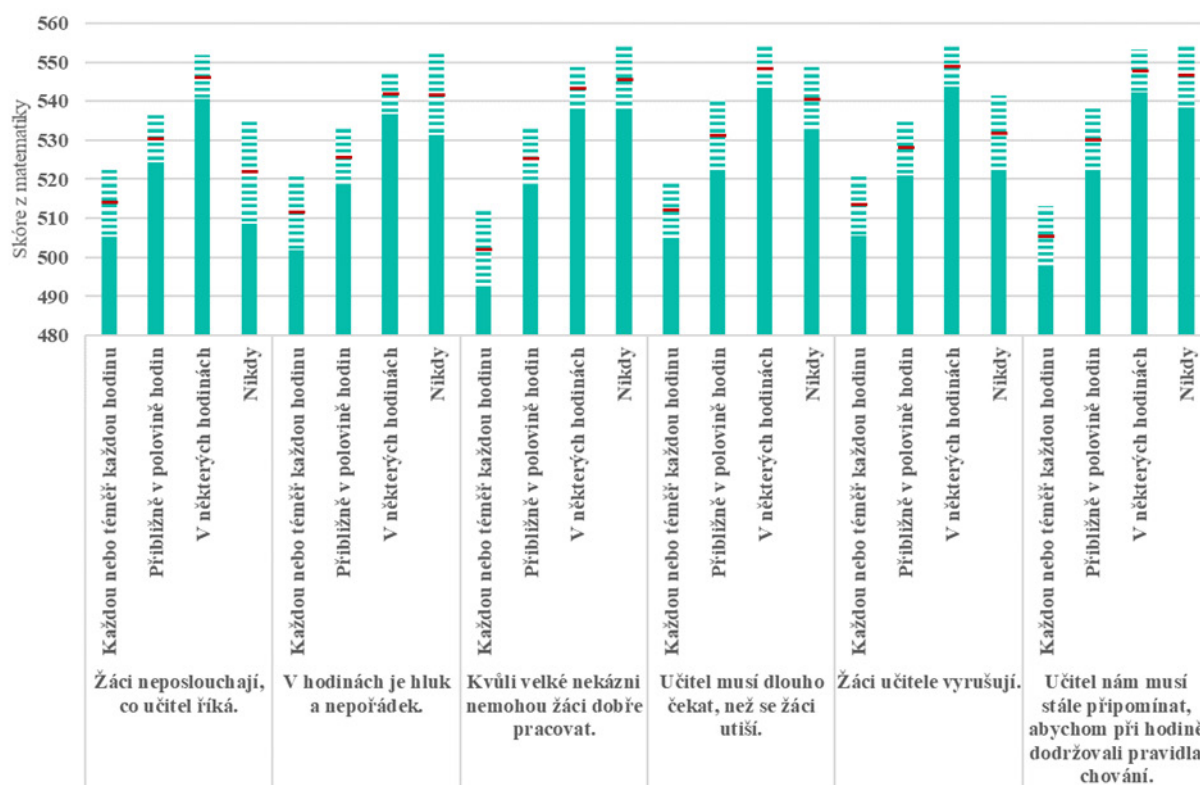
Rušivé třídní klima a rizikové chování

5 RUŠIVÉ TŘÍDNÍ KLIMA A RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ

Rušivé třídní klima může mít na výuku neblahé následky. Odborné studie říkají, že třídy, ve kterých žáci více vyrušují v hodinách, mívají s učitelem horší vztah, což se pak odráží také na stylu výuky a motivaci vyučujícího. To následně vede i k horším výsledkům žáků (Hadj-Moussová 2012; *sekundární analýza PISA 2018*). Efekt rušivého třídního klimatu přitom postihuje negativně nejen žáky s nízkým SES, ale také žáky se SES vysokým. Negativní efekt nemírní ani průměrné SES školy, to ovšem neznamená, že se ve všech školách vyskytuje rušivé klima stejnou měrou. Lze očekávat, že díky určitým specifickým podmínkám bude míra rušivosti ve školách odlišná.

Graf 17 vyobrazuje individuální vnímání míry vyrušování žákem v jeho třídě ve vztahu k výsledkům z matematiky. Ve všech sledovaných kategoriích je skóre z matematiky horší, dochází-li každou nebo téměř každou hodinu k rušení vyučování. Zcela nejhorší výsledky vykazují žáci, kteří deklarovali, že v jejich třídě nemohou kvůli nekázni dobře pracovat a učitel jim musí neustále připomínat pravidla slušného chování. Zajímavé výsledky vidíme v kategoriích, kdy žáci učitele neposlouchají nebo jej vyrušují v hodinách. V průměru horších výsledků zde dosahují žáci, podle kterých se tento jev nikdy nevyskytuje, a to (i když slabě) statisticky významně. To naznačuje, že třídní klima není jediným faktorem, ale do celkového vysvětlení vstupují např. i vztahy mezi žáky a učitelem.

GRAF 17 | Skóre z matematiky dle míry vyrušování ve výuce matematiky vnímané žákem

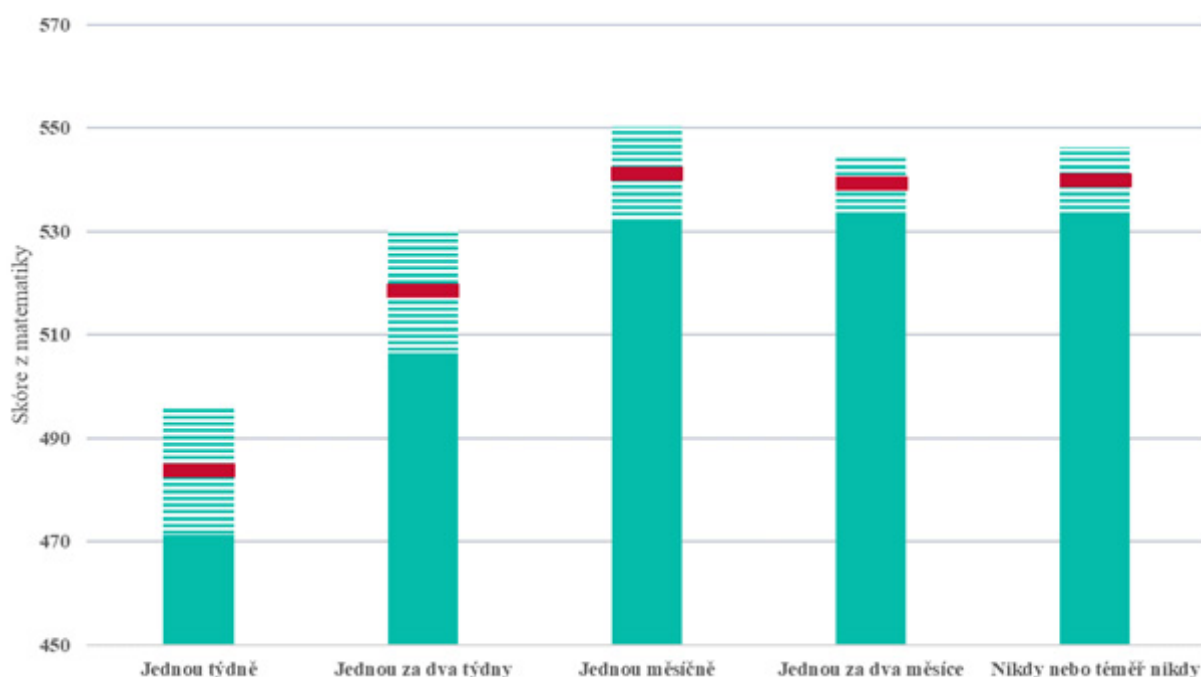


Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

Další oblastí, které se tato analýza věnuje, je rizikové chování žáků. Graf 18 zcela odpovídá teoretickým východiskům, kdy častá absence velkou měrou ovlivňuje skóre z matematiky žáka. Absentuje-li žák na výuce každý týden, a to bez ohledu na to, zdali je absence rodiči omluvena, či nikoliv, jsou jeho výsledky významně horší než výsledky ostatních žáků, kteří se výuce účastní a ve škole chybí méně. Již u žáků neparticipujících na výuce jednou za dva týdny pozorujeme statisticky významně nižší průměrnou hodnotu skóre z testu oproti skupinám žáků, kteří absentují méně často. K dalšímu zlepšení pak dochází v případech, kdy žák absentuje jednou za měsíc, za dva měsíce, téměř nikdy nebo nikdy. Absence žáků spadajících do těchto kategorií je ale natolik nízká, že již nenarušuje jejich výsledné skóre z matematiky. Tyto kategorie se tak

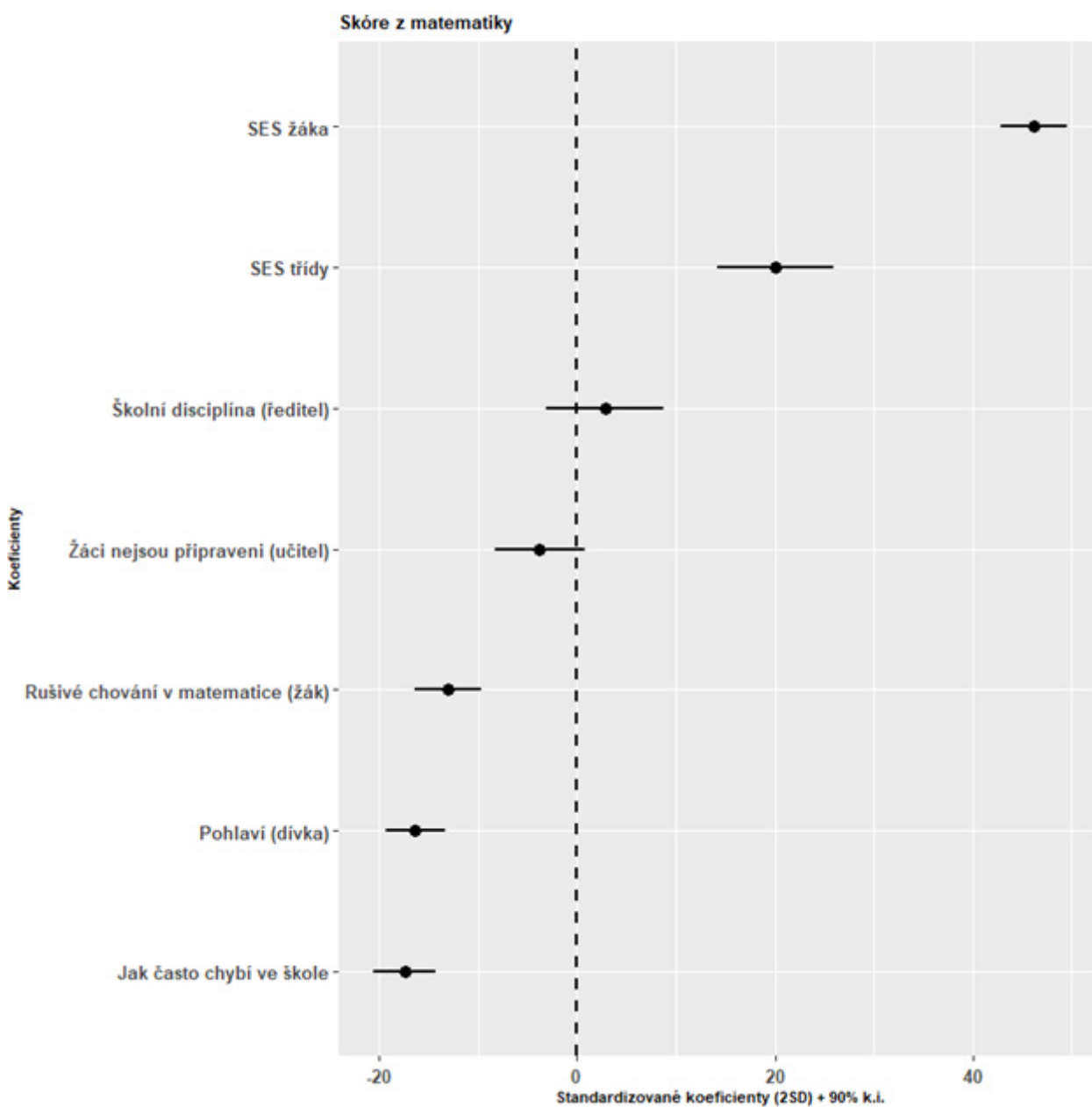
mezi sebou neliší. Lze proto říci, že jednodenní absence jednou do měsíce nemá statisticky významný negativní efekt na výsledky žáka v matematice, absence častější již nicméně negativní efekt mají, a to značný.

GRAF 18 | Skóre z matematiky dle míry absence žáků ve výuce



Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

Souvislost výše popsaných faktorů, jako je například absence ve škole či rušivé elementy ve výuce, s výsledky žáků dokládá opět následující model 4. S jeho pomocí je při kontrole vlivu pohlaví a SES žáků možné pozorovat, jak jsou pozorované proměnné asociovány s výsledky žáků v matematice. Významnější vztah s výsledky žáků nevykazují proměnné zachycující míru školní disciplíny z pohledu ředitele či míra připravenosti žáků dle názoru učitelů. Naopak u žáků, kteří zaznamenávají během vyučování matematiky rušivé chování, je tento negativní element poměrně významně negativně asociován s jejich výsledky z testu matematiky. Ještě o něco negativněji se projevuje absence žáka ve škole, což pouze dokládá již zmíněné teoretické předpoklady a závěry stanovené na základě výše uvedených sloupcových grafů.

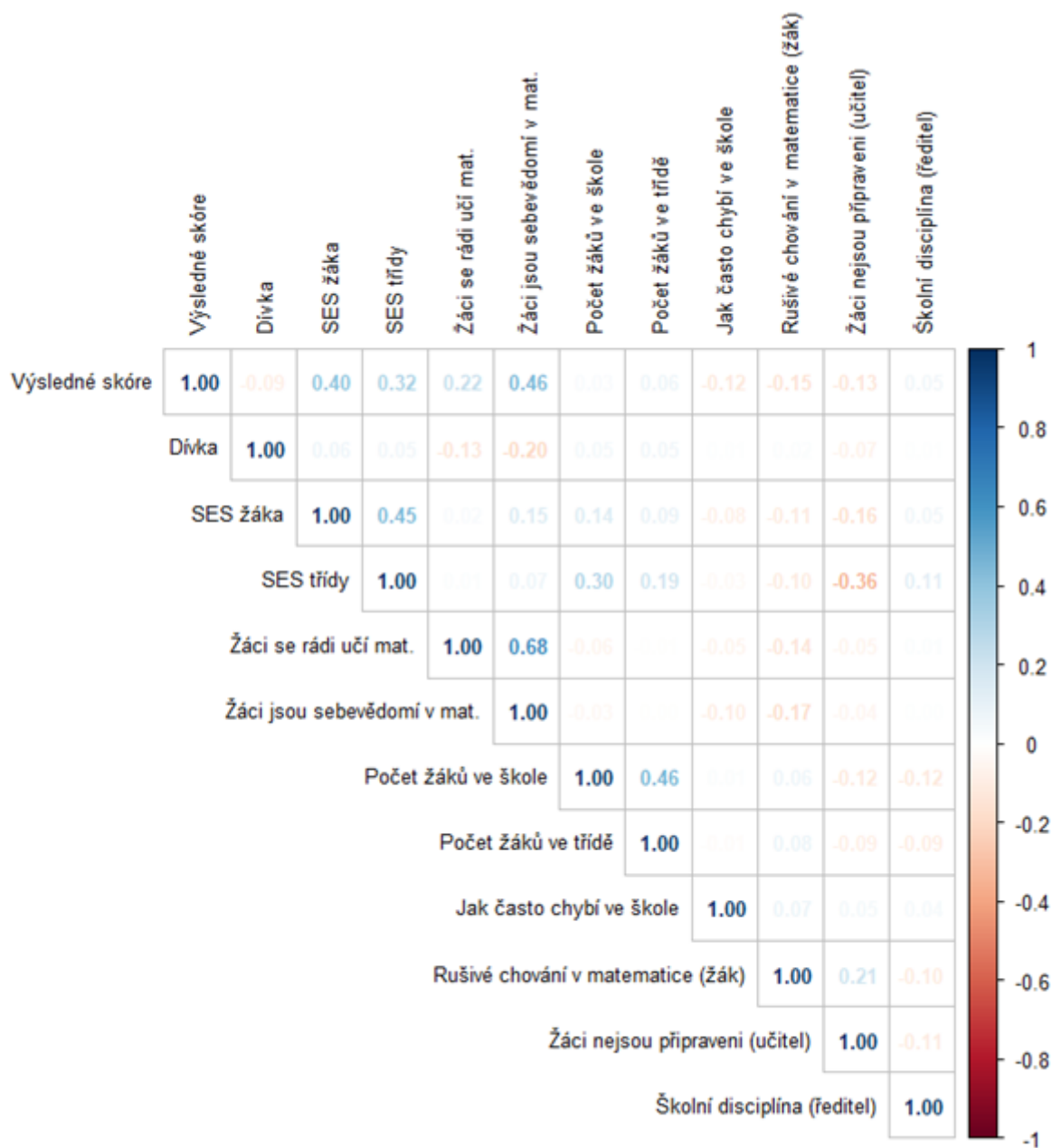
MODEL 4 | Třídní klima, rizikové chování žáků a výsledky testů z matematiky

Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „lme4“ a „coefplot“. Jedná se o hierarchický model se třemi úrovněmi (žák, třída, škola). Koeficienty jsou standardizované do dvou směrodatných odchylek, interpretace koeficientů u indikátorů na škálové stupnici je analogická k binárním indikátorům (např. pohlaví dívka). Koeficienty jsou tak mezi sebou porovnatelné.

Tato část je doplněna o souhrnnou korelační tabulku ukazující pozitivní či negativní korelace mezi faktory a indikátory. Do korelační matice byly ale pro doplnění kontextu vloženy i faktory, které nejsou samotnými indikátory rušivého klimatu, avšak mohou s ním souviset. Rušivé klima ve třídě je negativně asociováno s tím, jak žáky baví matematika a rovněž se sebevědomím v matematice. Korelace také naznačují jistou shodu mezi výpověďmi žáků a současně ředitelů a učitelů.⁷

⁷ Vztahy jsou pak silnější, když výpovědi žáků zprůměrujeme na úroveň školy či třídy, takže měříme průměrné rušivé klima vnímané žáky na dané úrovni (viz kompletní korelační matice).

GRAF 19 | Korelační matice – rušivé třídní klima a rizikové chování



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „corrplot“. Výše uvedená korelační matice slouží jen pro ilustraci základních vztahů mezi nezávislými proměnnými, které vstoupily do základního regresního modelu. Není zde uvedena statistická významnost, protože jednoduchá korelace zanedbává hierarchickou strukturu dat, která je důležitá pro výpočet standardních chyb v případě regresního modelování se správnou inferenční statistikou (klastrování, vážení). Použit je neparametrický Spearmanův korelační koeficient jako konzervativnější metodologický přístup.

6

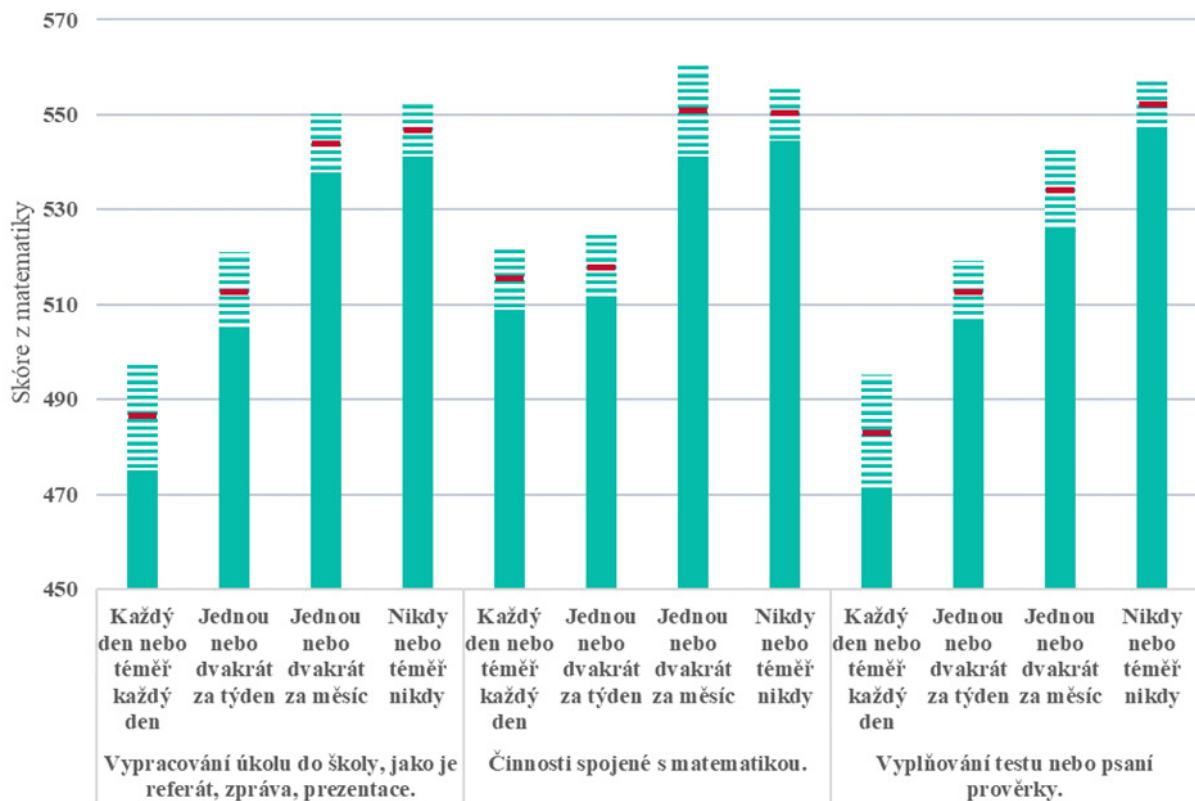
Využití ICT ve výuce

6 VYUŽITÍ ICT VE VÝUCE

Již teoretická část této analýzy zmiňuje, že informační a komunikační technologie (ICT) jsou dnes významným nástrojem, který je často využíván k rozvoji dovedností a schopností žáků. Pokud je však tento nástroj uchopen špatně, může mít jeho využití ve výuce potenciálně i negativní vliv na výsledky dotčených žáků. Obecně se zdá, že přílišné využívání ICT ve výuce i doma může negativně ovlivnit výsledky žáka. Na tuto problematiku v některých svých závěrech upozornila již sekundární analýza PISA 2018 či další výstupy České školní inspekce. K obdobným poznatkům následně dochází také tato analýza. Využití ICT ve výuce by mělo být vhodně nastaveno. Dále z výsledků vyplývá, že je přístup k PC v hodinách matematiky vhodnější pro chlapce, naopak dívkám ke zlepšení matematických dovedností patrně nepomáhá. Vždy ale záleží na metodě aplikace samotným učitelem, což dotazníkové šetření neměří. Pro rodiče je zajímavá informace, že horších výsledků dosahují ti žáci, kteří využívají ICT nadprůměrně. Protože je ale otázka subjektivním měřítkem využití ICT, může být validita zkreslena tím, že žáci uvádějící nadměrné využití ICT nemusí nutně vždy ICT používat pro přípravu na školní výuku. Z výsledků analýz se obecně nedá potvrdit negativní kauzální efekt, ale analýzy ukazují, že nadměrné využívání ICT nemá souvislost s horšími výsledky u žáků s vysokým SES. Naopak žáci s nižším SES nadměrně využívající ICT mají daleko horší výsledky. Důležitá je tak nejenom role školy, ale i zákonných zástupců.

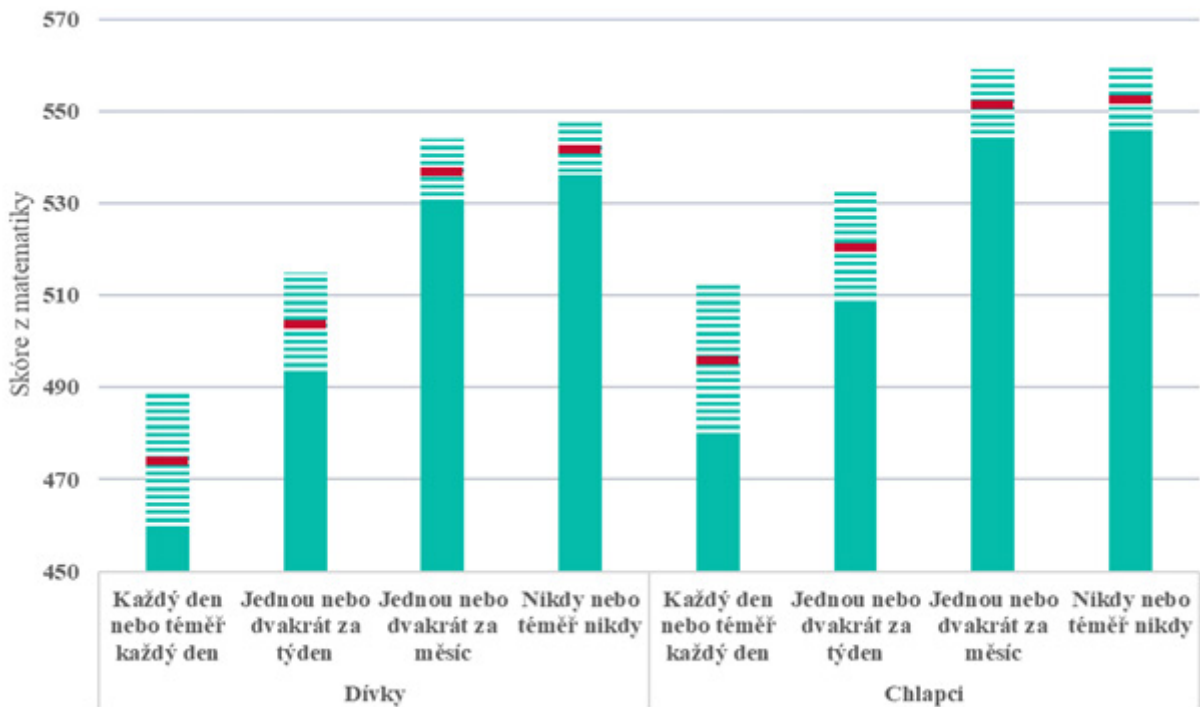
Hned první graf této části analýzy demonstruje významný negativní vliv každodenního využívání ICT na výsledky žáků z matematiky. Ve všech pozorovaných případech, tedy v rámci vypracovávání úkolů do školy, činnosti spojené s matematikou a vyplňování testu nebo psaní prověrky za pomoci elektronických zařízení, jsou nejnižší výsledky v testech z matematiky asociovány právě s každodenním nebo téměř každodenním využíváním ICT. O něco lepších výsledků dosahují žáci, kteří ICT v rámci těchto aktivit využívají jednou nebo dvakrát za týden, přičemž v případě činnosti spojené s matematikou není rozdíl oproti každodennímu využívání tak významný. S využitím ICT jednou nebo dvakrát za měsíc dochází k významnému odskoku oproti předchozím dvěma variantám a skóre z matematiky je se snížením intenzity využívání ICT opět o něco lepší. Nejlepších výsledků poté v případě vypracování úkolů a vyplňování testů dosahují žáci, kteří ICT nevyužívají nikdy nebo téměř nikdy. Naopak v rámci činnosti spojené s matematikou se výsledky z matematiky v rámci využívání ICT jednou nebo dvakrát za měsíc a nikdy nebo téměř nikdy mezi sebou již významně neliší. Výsledky tohoto grafu tak naznačují spíše potvrzení předpokladů o negativním vlivu nadměrného využívání ICT, které byly nastíněny v rámci teoretické části této analýzy. Celá problematika je ovlivněna faktem, že jsou měřeny výsledky žáků 4. ročníku základní školy, kde se negativní efekt nadměrného používání ICT může projevit více než např. v případě žáků vyšších ročníků, kteří by již měli být schopni pracovat s ICT svědomitěji a měli by dokázat odlišit využití ICT pro práci/výuku a pro zábavu. Ačkoli se tento obecný předpoklad často nevyplní, mladší žáci mohou být významněji negativně ovlivněni závislostí na použití ICT, v rámci výuky pak nemusí docházet k adekvátnímu rozvoji některých dovedností (např. počítání tzv. „z hlavy“ na papíře ve srovnání s počítáním i jednoduchých početních úkonů na počítači apod.). Očekávaný efekt není ovlivněn jen intenzitou využití ICT pro výuku, ale právě i způsobem využití, výukovým obsahem aj.

GRAF 20 | Skóre z matematiky dle míry využívání ICT v rámci výuky



Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

Graf 21 se následně věnuje rozdílům v průměrných výsledcích z matematiky dle intenzity využití ICT u dívek a chlapců. Také v tomto případě je možné pozorovat negativní vliv nadměrného využívání ICT ve výuce. Nejnižšího skóre dosahují žáci a žákyně, kteří využívají ICT pro zpracování úkolů do školy každý nebo téměř každý den. Dívky přitom v tomto případě ve srovnání s chlapci dosahují významně nižšího skóre. Obdobně jako u předchozího grafu následně se snižující se intenzitou využívání ICT stoupá skóre, kterého obě skupiny v testech z matematiky dosahují. U chlapců pak poslední dvě možnosti, tedy využívání ICT jednou nebo dvakrát za měsíc a nikdy nebo téměř nikdy, ovlivňují výsledné skóre téměř totožně. Naopak žákyně, které ICT nevyužívají nikdy nebo téměř nikdy dosahují významně vyššího skóre než dívky, které ICT pro zpracování úkolů využívají jednou nebo dvakrát za týden nebo každý nebo téměř každý den.

GRAF 21 | Skóre z matematiky chlapců a dívek dle míry využívání ICT pro zpracování úkolů do školy

Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

Z důvodu velké provázanosti otázek v baterii dotazující se žáků na četnost využívání ICT pro školní práci je sestaven jeden souhrnný index využití ICT, jehož souvislost s výsledky žáků v matematice je dále sledována spolu s ostatními proměnnými v regresní analýze. Jednotlivé položky indexu jsou zobrazeny v boxu.

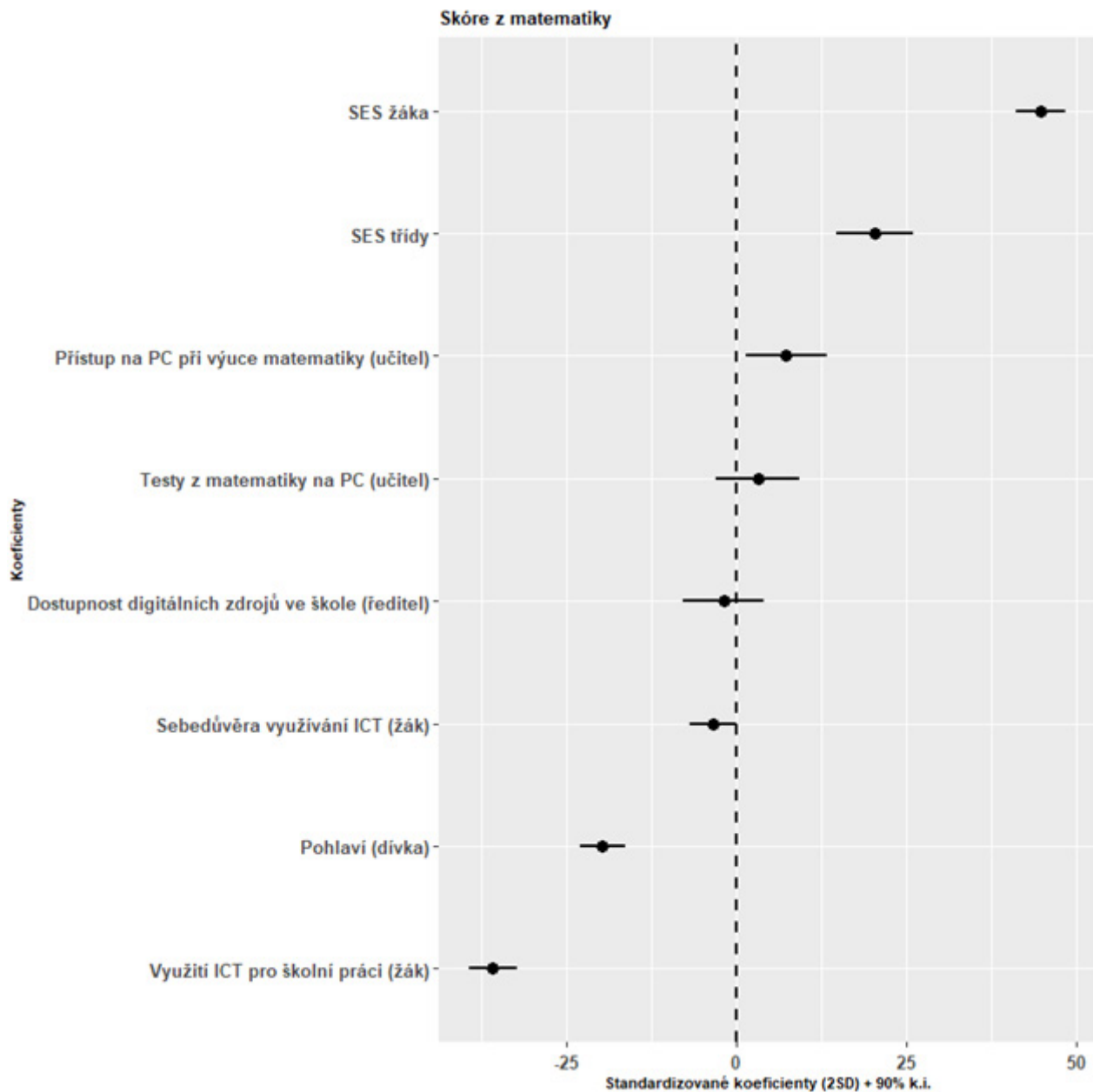
Využití ICT pro školní práci

Jak často jsi v tomto školním roce používal/a počítač nebo tablet při těchto činnostech?

- Vypracování úkolu do školy, jako je referát, zpráva, prezentace.
- Činnosti spojené s matematikou.
- Činnosti spojené s přírodovědou.
- Vyplňování testu nebo psaní prověrky.

Model 5 dotváří celkový obraz souvislosti využívání ICT s výsledky žáků z matematiky. Při kontrole socio-ekonomického statusu je možné pozorovat, že s výsledky z matematiky je významně negativně asociován nově vytvořený index využívání ICT pro školní práci. Naopak silně pozitivní je asociace skóre žáků z matematiky s přístupem k počítačům v hodinách matematiky. Žáci, jejichž učitel uvedl, že mají v hodinách matematiky přístup k počítačům, tak dosahují v průměru lepších výsledků. Naopak se však z modelu zdá, že pokud ICT žáci využívají intenzivně k vlastní samostatné práci, může se to projevit na skóre z matematiky spíše negativně. Stále je však nutné mít na paměti, že v rámci tohoto modelu jsou demonstrovány pouze asociace, nikoli kauzální vztahy. Ze zbývajících proměnných vykazuje mírně negativní asociaci sebedůvěra žáka ve využívání ICT, což naznačovaly již předchozí sloupcové grafy. Zadávaní testů z matematiky na PC a ředitelem deklarovaná dostupnost digitálních zdrojů ve škole jsou poté bez významnějšího vztahu s výsledky žáků.

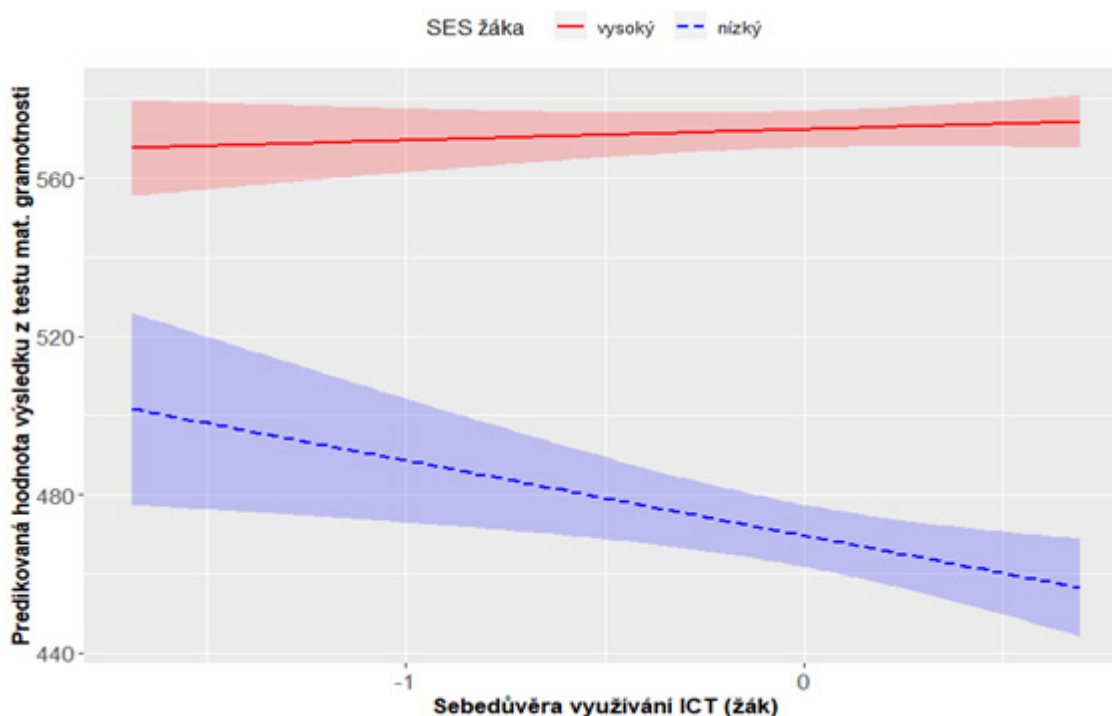
MODEL 5 | Využívání ICT a výsledky testů z matematiky



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „lme4“ a „coefplot“. Jedná se o hierarchický model se třemi úrovněmi (žák, třída, škola). Koeficienty jsou standardizované do dvou směrodatných odchylek, interpretace koeficientů u indikátorů na škálové stupnici je analogická k binárním indikátorům (např. pohlaví dívka). Koeficienty jsou tak mezi sebou porovnatelné.

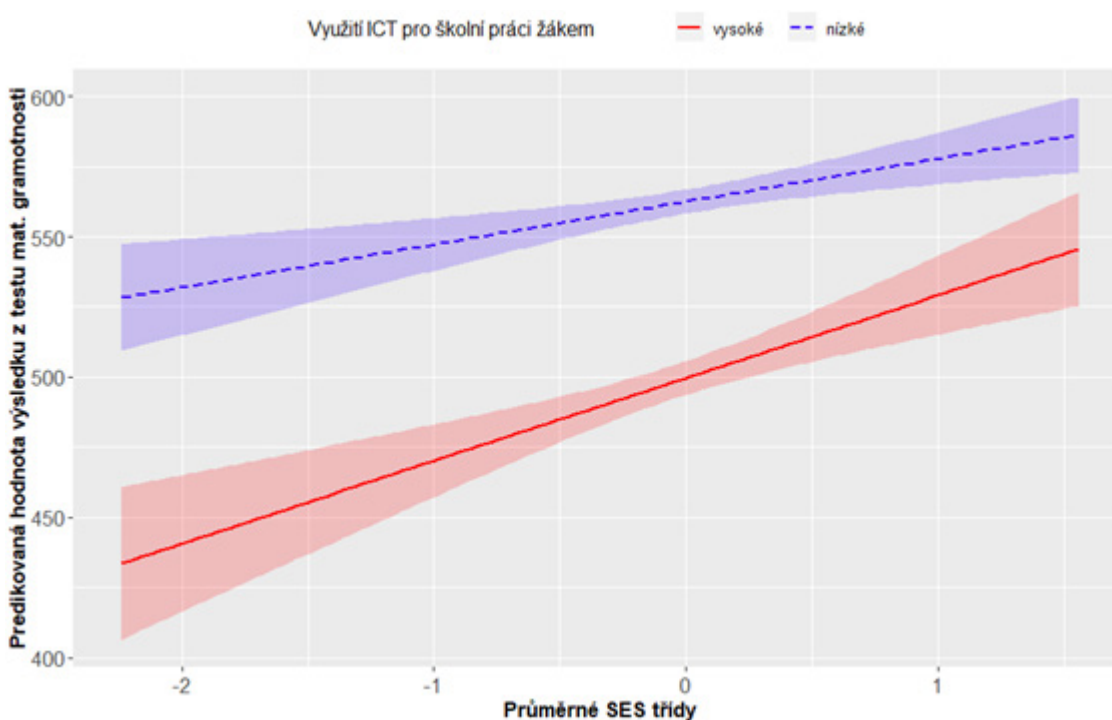
O něco hlubší vhléd do vzájemných vztahů mezi výsledky žáků a využitím ICT poskytují interakční grafy. První z nich, graf 22, doplňuje vliv sebedůvěry ve využívání ICT na výsledky z matematiky o interakci se SES žák. Z grafu je možné odvodit, že u žáků s vysokým SES, v grafu vyznačení červenou přímkou, je vliv sebedůvěry na výsledky z matematiky marginální. Jinými slovy, s rostoucí sebedůvěrou v používání ICT se jejich výsledky z matematiky příliš nemění ani jedním směrem. To může naznačovat, že žáci pocházející z rodin s vyšším SES jsou schopni vyšší sebekontroly při používání ICT.

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

GRAF 22 | Sebedůvěra ve využívání ICT a socioekonomický status žáka

Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „interactions“.

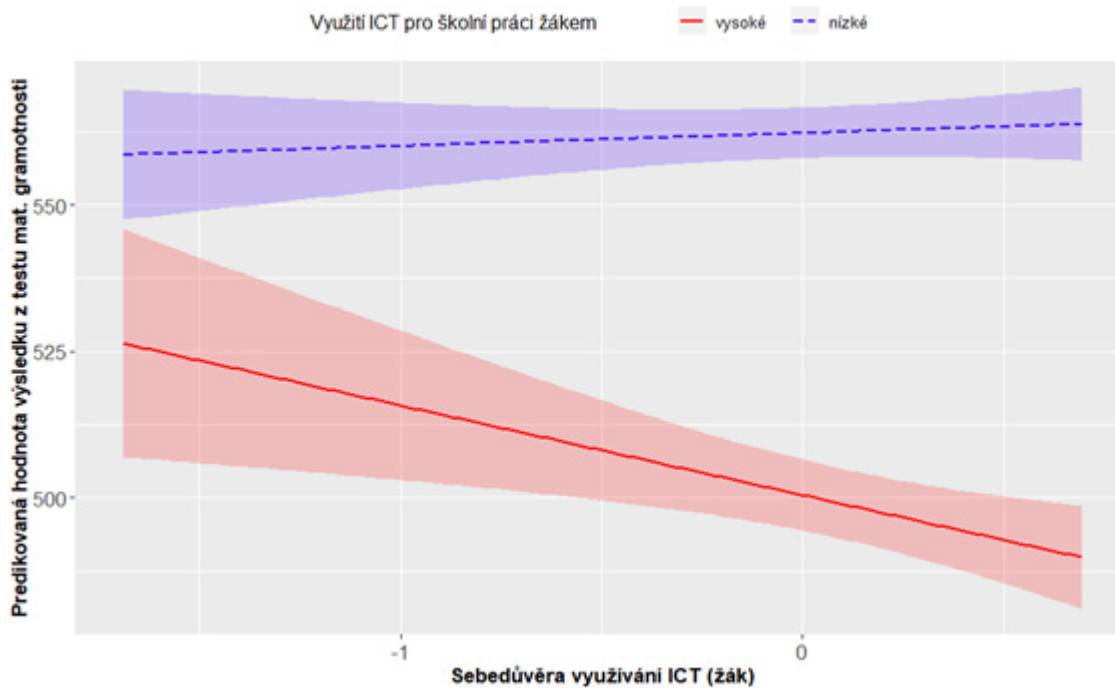
Další z interakčních grafů (graf 23) ukazuje, že ač je využívání ICT ve školní práci žákem vysoké, či nízké, žáci navštěvující třídu s vyšším SES dosahují lepších výsledků z matematiky. Nejhorší výsledky jsou pozorovatelné u žáků, kteří využívají ICT pro školní práci velice často a zároveň se nacházejí v třídním kolektivu s celkově nižším SES. Tito žáci mají o něco lepší výsledky, používají-li ICT méně. Lepší výsledky při nižším využívání ICT přitom vykazují i žáci ze tříd s vysokým SES.

GRAF 23 | Využití ICT pro školní práci žákem a socioekonomický status třídy

Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „interactions“.

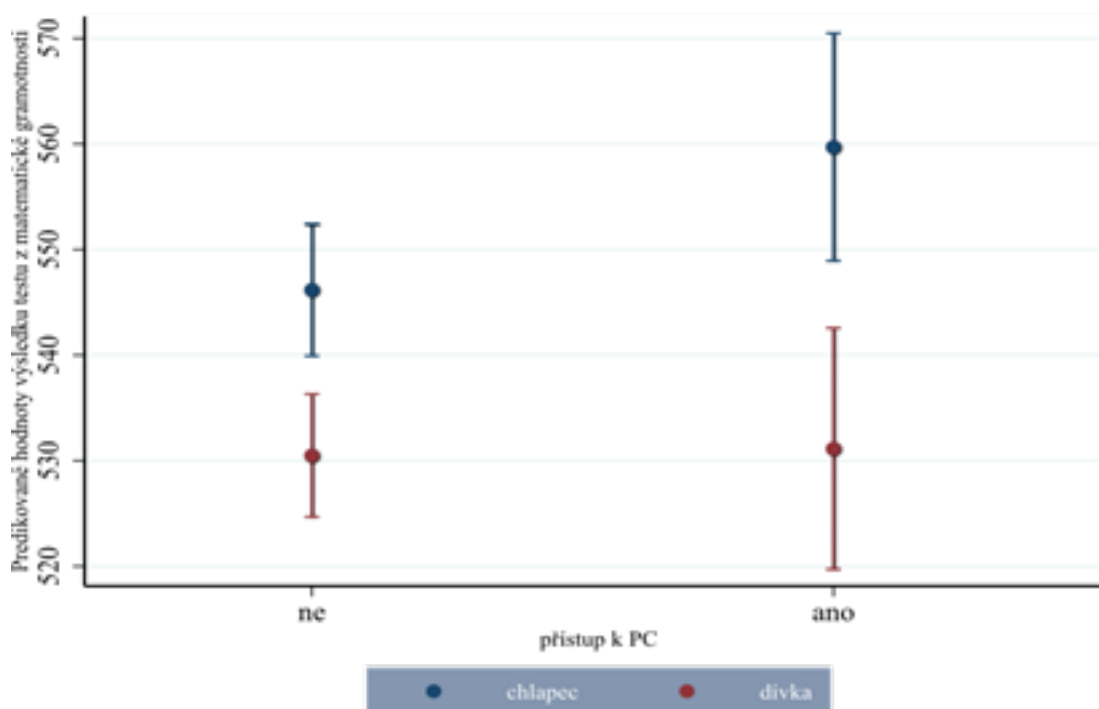
Z grafu 24 je patrné, že žáci, kteří využívají ICT méně, s narůstající sebedůvěrou ve využívání těchto technologií dosahují stejných výsledků. Naopak žáci, kteří využívají pro školní práci ICT ve větší míře, mají za všech okolností výsledky horší než žáci využívající ICT méně. Jejich výsledky v matematice navíc s narůstající sebedůvěrou ovládní ICT klesají.

GRAF 24 | Využití ICT pro školní práci žákem a sebedůvěra ve využívání ICT



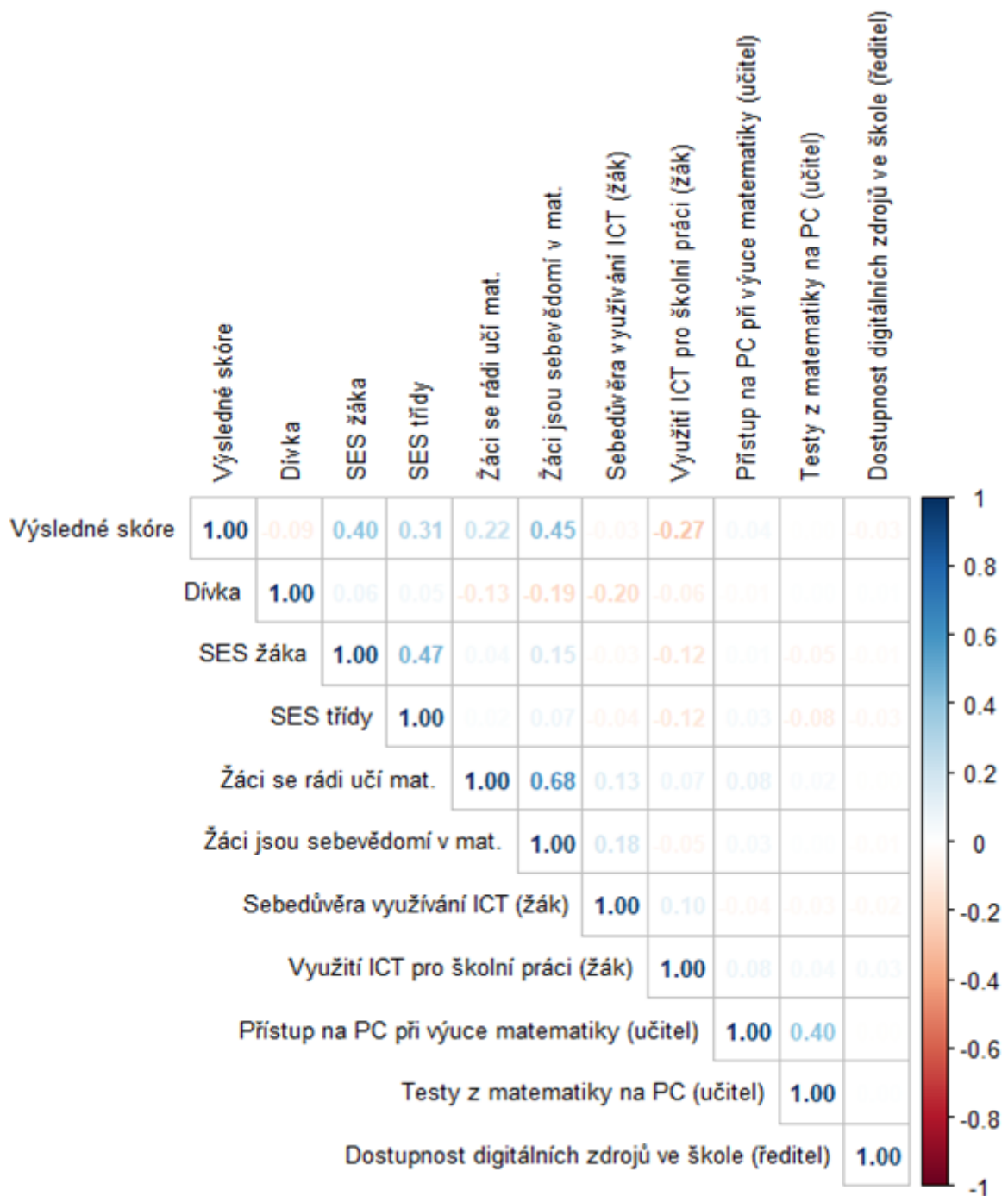
Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „interactions“.

Spojitosť využívání ICT a výsledků z matematiky se liší v návaznosti na pohlaví žáka. Pokud učitel uvedl, že žáci mají přístup na PC při výuce matematiky, průměrný výsledek z testu z matematiky je dle grafu 25 vždy vyšší u chlapců. Zde je možné, že přístup k PC ve výuce může mít spíše pozitivní efekt na chlapce, ale nemusí pomoci dívkám.

GRAF 25 | Žáci mají přístup na PC při výuce matematiky a pohlaví žáka

Závěr části věnované ICT obsahuje opět korelační matici vztahů mezi faktory a různými indikátory. Obecně jsou vztahy nejslabší, což ukázaly i modely. Nicméně je třeba zvažovat interakce mezi jednotlivými faktory, protože daný jev může souviset s výsledky žáků v testech z matematiky jen za určitých podmínek. Obecně tabulka ukazuje, že žáci ve větší míře využívající ICT jsou spíše ti, kteří mají nižší SES, nicméně vztah není silný. Sebedůvěra žáků v matematice je také slabě korelovaná se sebedůvěrou využívání ICT. Vztahy jsou obecně slabší patrně proto, že se jedná o žáky 4. tříd a také proto, že otázky dotazníku nemusí jednotlivé koncepty měřit validně.

GRAF 26 | Korelační matice – ICT ve vzdělávání



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „corrplot“. Výše uvedená korelační matice slouží jen pro ilustraci základních vztahů mezi nezávislými proměnnými, které vstoupily do základního regresního modelu. Není zde uvedena statistická významnost, protože jednoduchá korelace zanedbává hierarchickou strukturu dat, která je důležitá pro výpočet standardních chyb v případě regresního modelování se správnou inferenční statistikou (klastrování, vážení). Použit je neparametrický Spearmanův korelační koeficient jako konzervativnější metodologický přístup.

A large, hollow number '7' is positioned in the upper right quadrant. To its left, a thick grey horizontal bar spans across the page. To its right, another thick grey horizontal bar is partially visible, extending to the edge of the page.

7

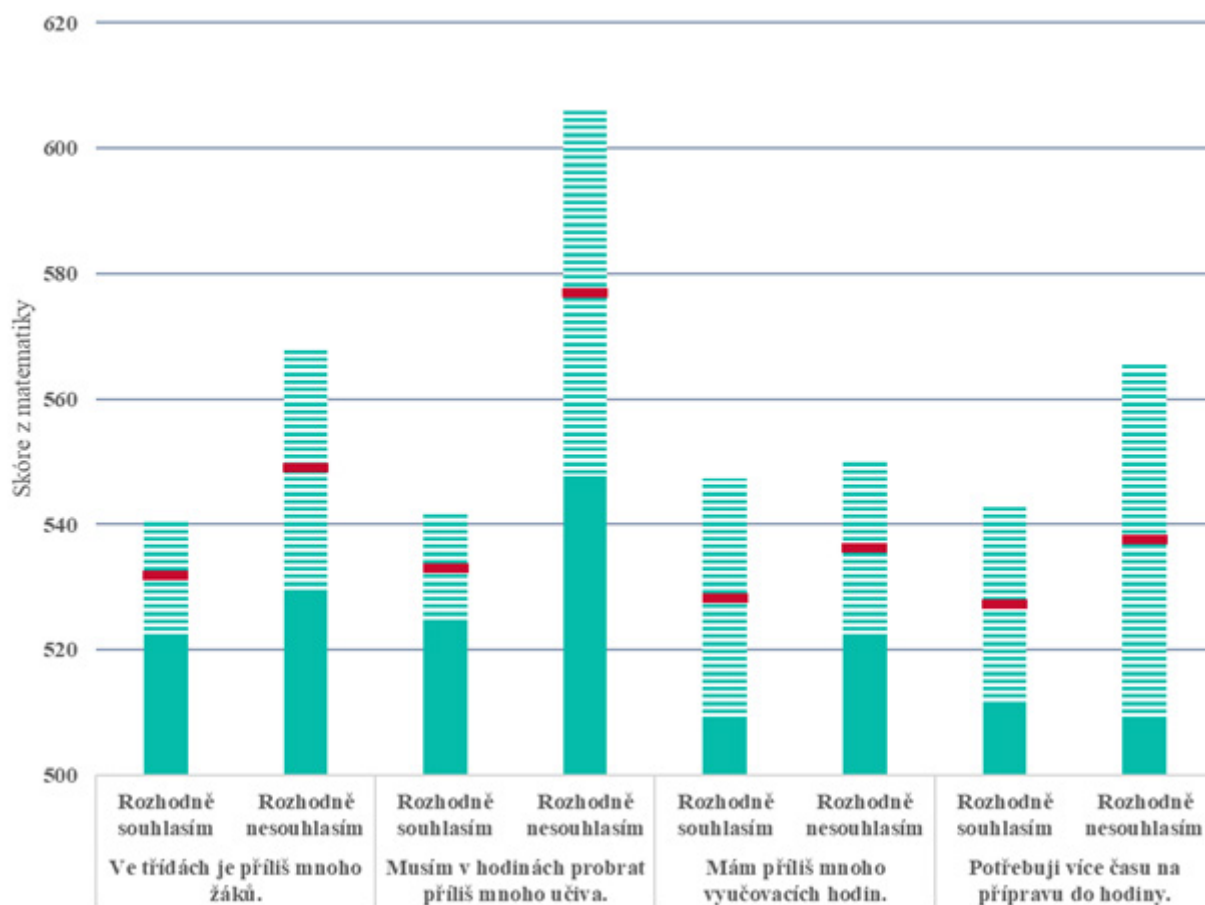
Klima učitelského sboru, lokalita školy a další kontextové faktory

7 KLIMA UČITELSKÉHO SBORU, LOKALITA ŠKOLY A DALŠÍ KONTEXTOVÉ FAKTORY

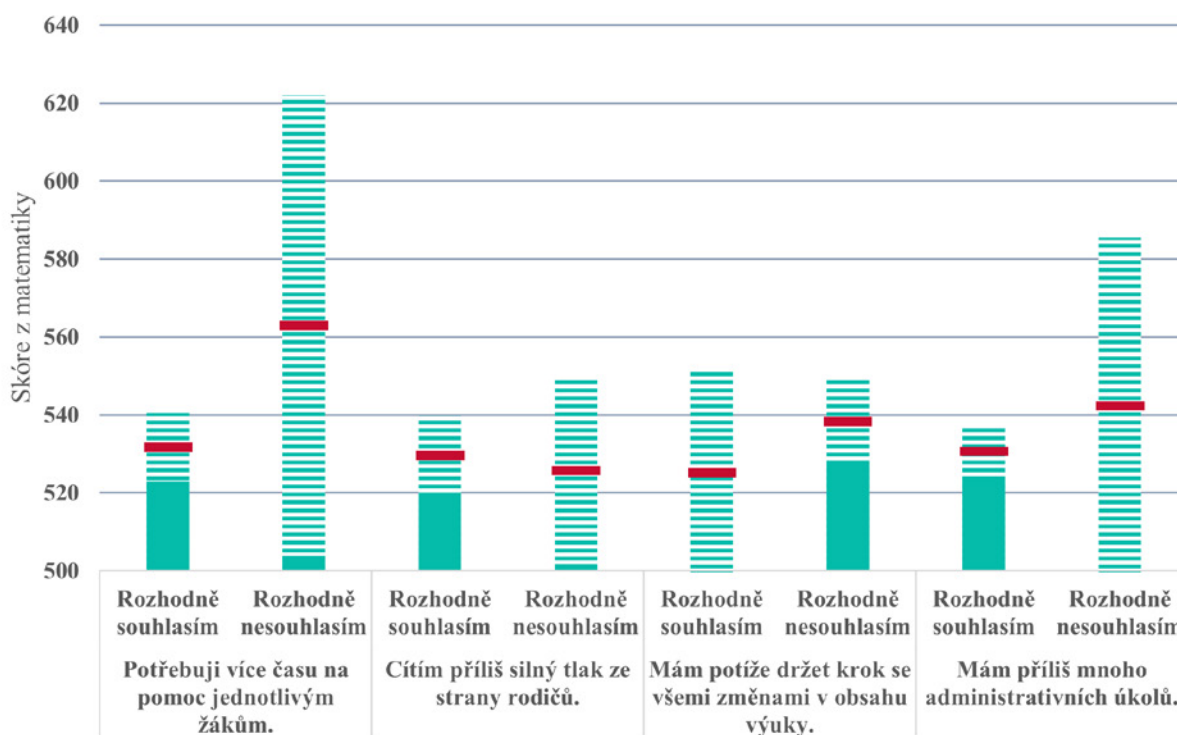
Z dřívějších analýz České školní inspekce (PISA 2018, TALIS 2018 aj.) vyplývá, že výrazný vliv na vzdělávací výsledky žáků mohou mít i nepřímé a endogenní faktory, tedy faktory kontextové, spojené s prostředím, klimatem školy. Šetření TIMSS 2019 se dotazovalo na některé otázky spojené právě s učitelským sborem, lokalitou školy či jinými kontextuálními faktory.

Grafy 27 a 28 níže sledují subjektivní pocit učitele v problematice překážek ve výuce matematiky a eventuální vliv takových pocitů na výsledky žáků z testů z matematiky. Porovnávány jsou vždy krajní odpovědi učitelů („rozhodně souhlasím“ vs. „rozhodně nesouhlasím“) v rámci baterie výroků a souhlasu učitelů s nimi. Jediný statisticky významný rozdíl nalezneme mezi žáky, jejichž učitelé si stěžují na příliš mnoho učiva v porovnání s žáky, jejichž učitelé neuvádějí tlak v podobě přílišného obsahu učiva. Žáci, jejichž učitelé rozhodně nesouhlasili s tím, že musí probrat příliš mnoho učiva, dosahují vyššího skóre v testech z matematiky. Přestože se jedná jen o nepřímý kontextuální faktor, může být pravděpodobně spojen s psychickou pohodou učitele. Předchozí zjištění České školní inspekce (zejména viz sekundární analýzy PISA 2018 a TALIS 2018) poukazyvala na důležitost psychického rozpoložení učitelů, kteří negativní přístup k výuce přenášejí na samotné žáky. Psychické rozpoložení učitele přitom může být negativně ovlivněno mj. i pocitem profesionálního tlaku, nepohody, diskomfortu v práci apod. Může se nicméně jednat i o objektivní posouzení příliš obsáhlých výukových materiálů, které učitel musí předávat žákům. Průměrné skóre žáků, jejichž učitelé vnímají přílišný počet žáků ve třídě, se oproti žákům, jejichž učitelé si na počet žáků nestěžují, nijak zásadněji neliší.

GRAF 27 | Skóre žáků z matematiky dle míry vnímání problémů výuky ze strany učitele – část A

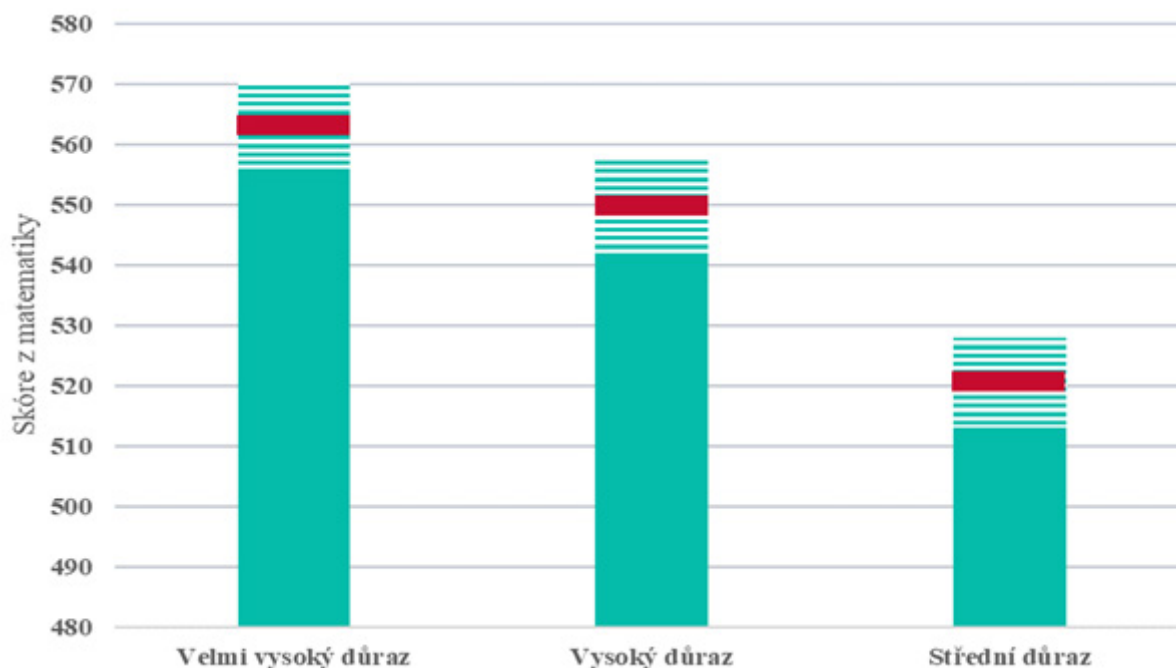


Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

GRAF 28 | Skóre žáků z matematiky dle míry vnímání problémů výuky ze strany učitele – část B

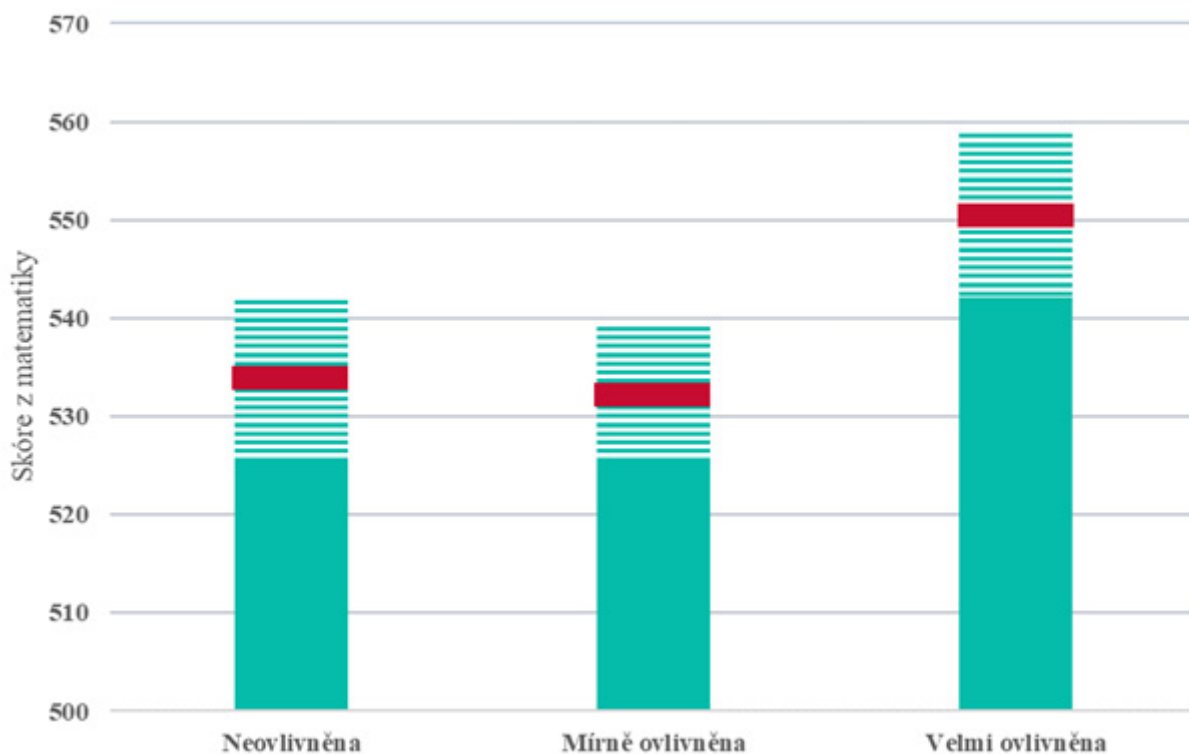
Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

Dalším kontextuálním faktorem na úrovni školy, který se často projevuje jako pozitivní podpora výsledků žáků v testech, je důraz školy na akademický úspěch. Ten se projevuje spoluprací všech aktérů vzdělávacího procesu (učitelů, rodičů i žáků samotných), důrazem učitelů na úspěch žáků apod. Graf 29 sleduje výsledky žáků z testu matematiky v rozdělení dle indexu důrazu školy na akademický úspěch na základě výpovědi ředitelů škol, do kterých docházejí. Zkráceně lze říci, že čím větší důraz na akademický úspěch škola vykazuje, tím lepších výsledků žáci dosahují. Rozdíl se v testu může pohybovat až na úrovni 50 bodů.

GRAF 29 | Skóre z matematiky dle míry důrazu školy na akademický úspěch

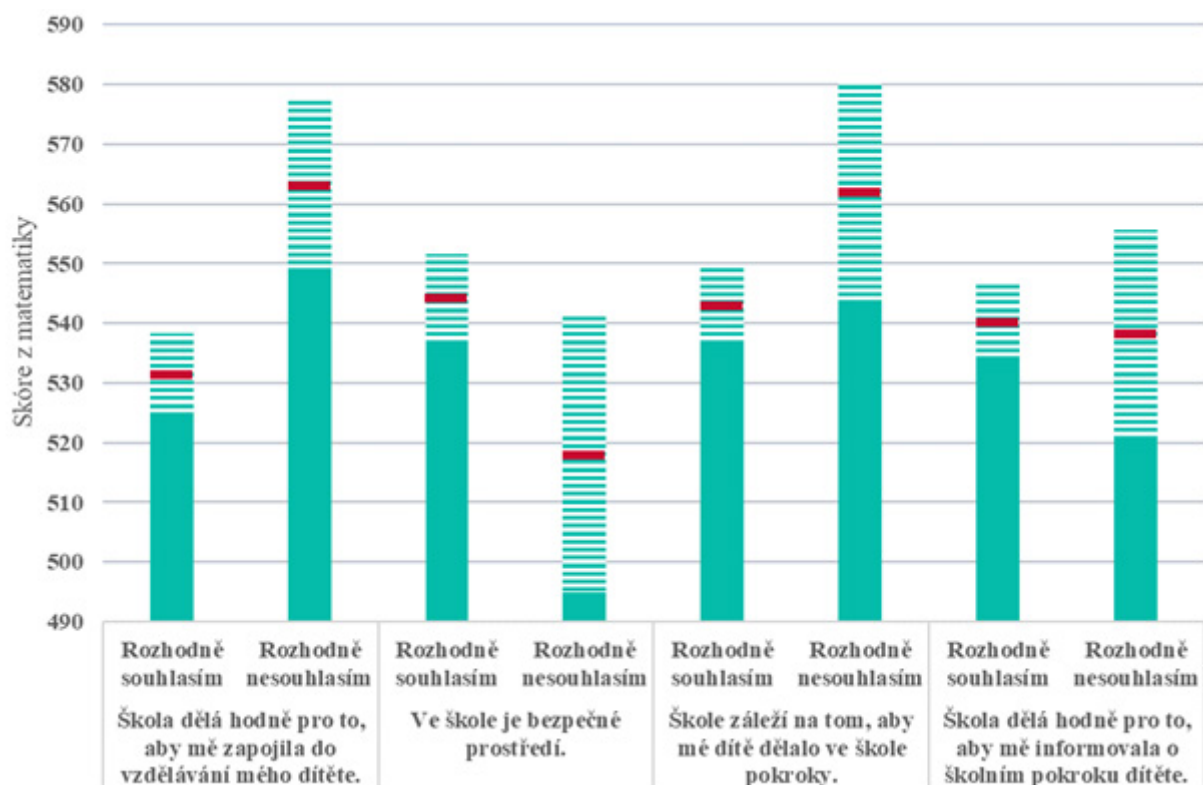
Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

Jiným kontextuálním faktorem měřeným v rámci šetření TIMSS 2019 je výpověď ředitele ohledně nedostatku zdrojů pro výuku matematiky. V případě matematiky se jedná např. o nedostatek aprobovaných učitelů matematiky, nedostatek adekvátní literatury či výukových pomůcek apod. Z grafu 30 je patrné, že o něco vyššího průměrného skóre dosahují žáci, jejichž ředitelé vnímají nedostatek zdrojů pro výuku matematiky. Zdánlivě opačný trend dat, než jaký bychom intuitivně očekávali, je pravděpodobně vysvětlitelný interakcí s jinými proměnnými, jak je popsáno dále v regresním modelu.

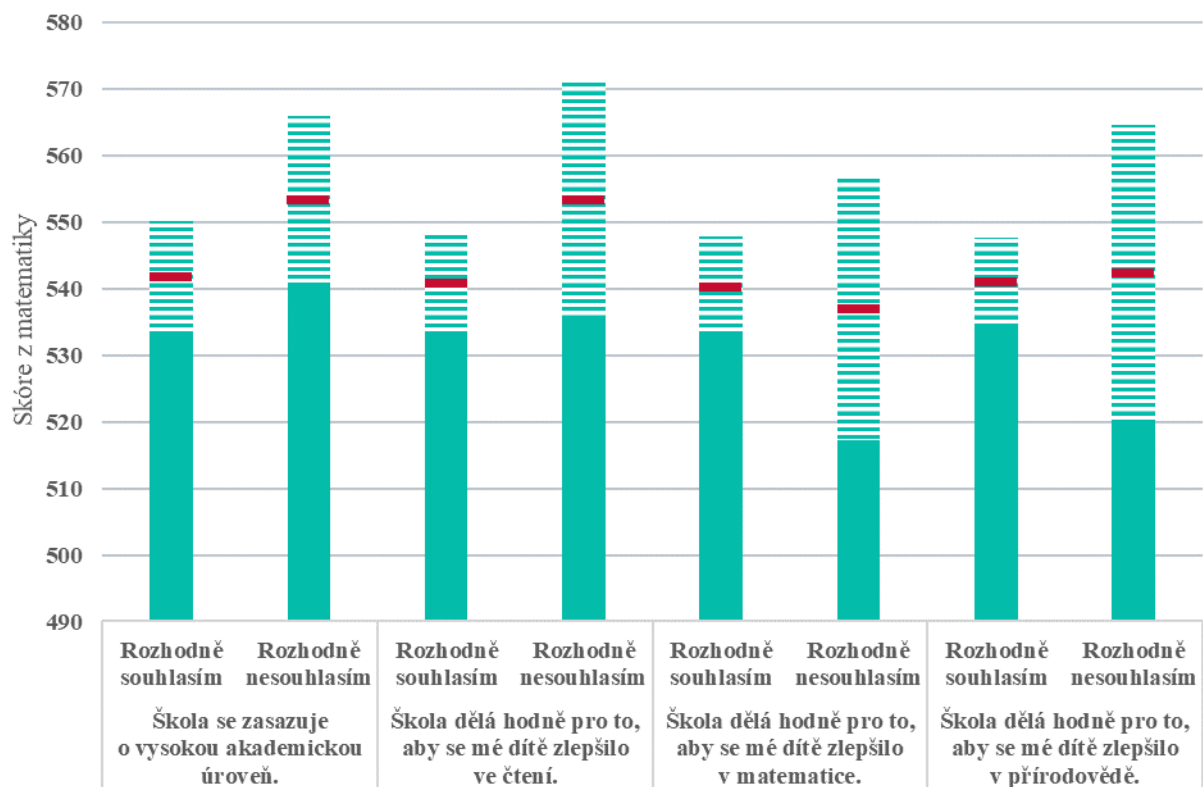
GRAF 30 | Skóre žáků z matematiky dle míry ovlivnění výuky matematiky nedostatkem zdrojů (dle ředitele)

Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhaná část chybový (konfidenční) interval.

Grafy 31 a 32 zobrazují skóre žáků z matematiky na základě toho, jak školu, do které docházejí, vnímají jejich rodiče. Ve většině případů jsou z obou grafů patrné pouze malé rozdíly v průměrném skóre žáků, jejichž rodiče s tvrzeními ohledně školy rozhodně souhlasí a jejichž rodiče s nimi naopak rozhodně nesouhlasí. Výraznější rozdíl je zřejmý pouze v případě prvního zobrazeného tvrzení, že škola dělá hodně pro to, aby rodiče zapojila do vzdělávání žáka, kdy žáci, jejichž rodiče s daným tvrzením rozhodně nesouhlasí, vykazují vyšší průměrné skóre v porovnání s žáky, jejichž rodiče s tímto tvrzením vyjadřují rozhodný souhlas. To může být vysvětlitelné tím, že se jedná o žáky rodičů, kteří mají náročnější požadavky a usilují o aktivní zapojení do vzdělávání svých dětí.

GRAF 31 | Skóre žáků z matematiky dle vnímání různých aspektů školy ze strany rodičů – část A

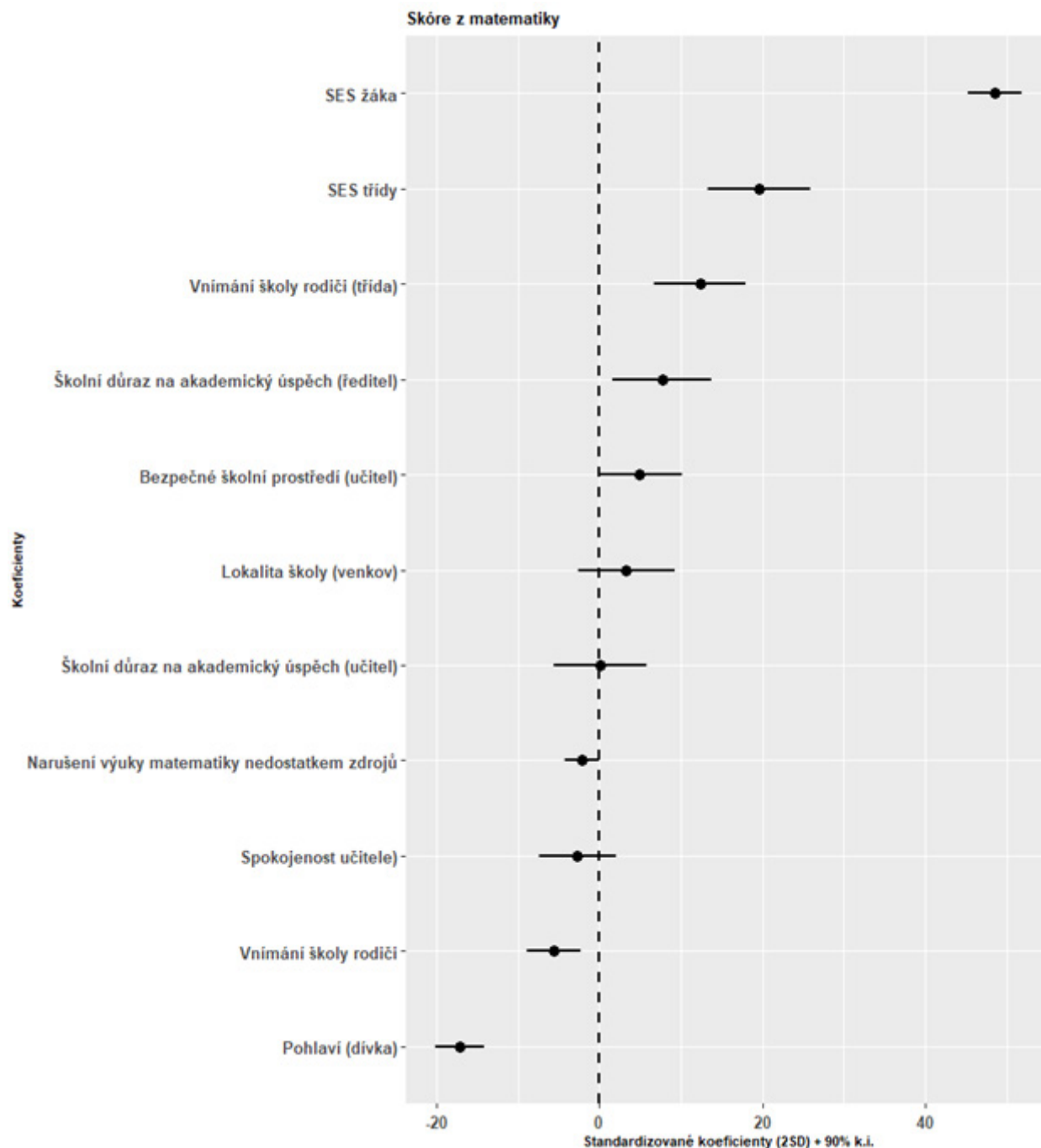
Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

GRAF 32 | Skóre žáků z matematiky dle vnímání různých aspektů školy ze strany rodičů – část B

Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

Souvislost celé řady faktorů týkajících se klimatu učitelského sboru, lokality školy, jejího vnímání a dalších postojů učitelů a ředitelů škol, do nichž žáci docházejí, je ověřována za využití regresní analýzy. Z výsledku modelu je patrné, že s výsledky žáků z matematiky pozitivně koreluje důraz na akademický úspěch ve škole uváděný ředitelem. Jinak řečeno to znamená, že s růstem ředitelem uváděného důrazu na akademický úspěch ve škole, do níž žáci dochází, se zvyšuje průměrné skóre z matematiky. Statisticky významně s výsledky žáků z matematiky nesouvisí lokalita školy, vnímání prostředí školy jako bezpečného učitelů ani učitelů vnímaný školní důraz na akademický úspěch, řediteli deklarované narušování výuky matematiky z důvodu nedostatku zdrojů ve škole a spokojenost učitelů. Tyto proměnné jsou nicméně do určité míry vzájemně provázány (viz korelační matice níže).

MODEL 6 | Klima učitelského sboru, lokalita školy a další kontextové faktory výsledků žáků v testu z matematiky

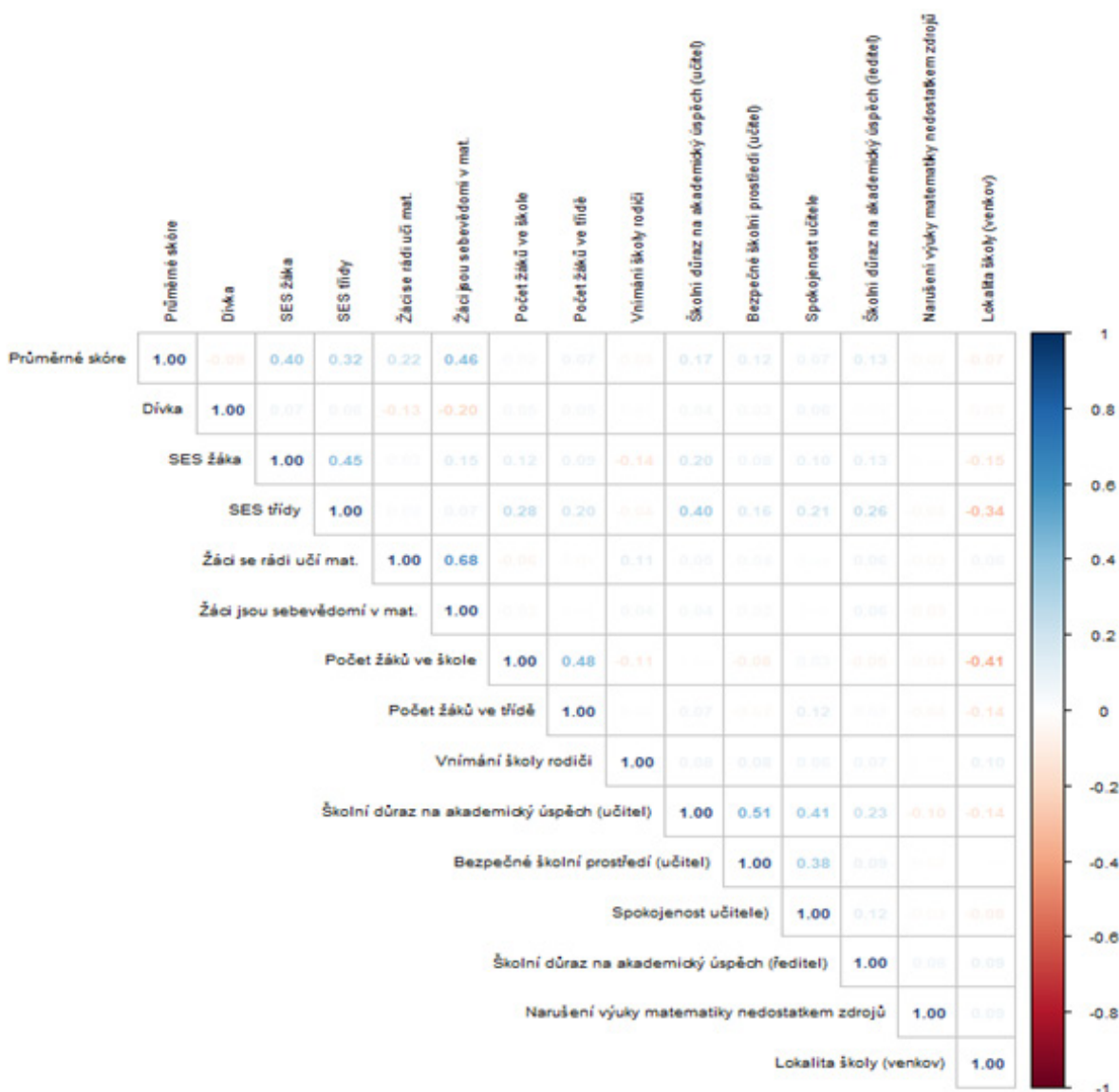


Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „lme4“ a „coefplot“. Jedná se o hierarchický model se třemi úrovněmi (žák, třída, škola). Koeficienty jsou standardizované do dvou směrodatných odchylek, interpretace koeficientů u indikátorů na škálové stupnici je analogická k binárním indikátorům (např. pohlaví dívka). Koeficienty jsou tak mezi sebou porovnatelné.

Naopak negativní vztah s výsledky žáků po kontrole ostatních proměnných je patrný u proměnné zachycující vnímání školy rodiči žáků. Jinak řečeno to znamená, že žáci, jejichž rodiče lépe pohlíží na to, jak jsou sami zapojeni do vzdělávání a nakolik škola jejich děti rozvíjí v různých oblastech, dosahují v průměru nižšího skóre než žáci, kteří jsou v ostatních charakteristikách podobní, avšak jejich rodiče školu vnímají hůř. Náznak podobného vztahu se přitom projevil již ve výše prezentovaných sloupcových grafech. Vysvětlení může spočívat v tom, že se jedná o žáky rodičů, kteří se snaží být ve vzdělávání svých dětí sami aktivní a rovněž mají v tomto ohledu větší požadavky na školu, do které jejich žáci docházejí. Po agregaci na úroveň třídy je proměnná asociována pozitivně, takže průměrná spokojenost všech rodičů za danou třídu je asociována s lepšími výsledky žáka.

Konec kapitoly opět obsahuje souhrnnou korelační matici, která má za cíl představit vzájemné vztahy mezi faktory, a to nejen vůči výslednému skóre z testu z matematiky, ale i dalších faktorů. Matice ukazuje, že silnější vztahy než se samotnými výsledky žáků, klima učitelského sboru a aspirace pedagogů a ředitelů, korelují s průměrným SES třídy. Učitelé ve třídách složených ze žáků s vyšším SES vykazují vyšší spokojenost a bezpečnost školního prostředí. Rovněž více deklarují aspirace na akademický úspěch.

GRAF 33 | Korelační matice – klima učitelského sboru, lokalita školy a další kontextové faktory



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „corrplot“. Výše uvedená korelační matice slouží jen pro ilustraci základních vztahů mezi nezávislými proměnnými, které vstoupily do základního regresního modelu. Není zde uvedena statistická významnost, protože jednoduchá korelace zanedbává hierarchickou strukturu dat, která je důležitá pro výpočet standardních chyb v případě regresního modelování se správnou inferenční statistikou (klastrování, vážení). Použit je neparametrický Spearmanův korelační koeficient jako konzervativnější metodologický přístup.

8

Výukové metody učitele a další vzdělávání učitelů

8 VÝUKOVÉ METODY UČITELE A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

V dotaznících byla učitelům žáků pokládána sada otázek týkajících se činností vykonávaných se žáky v rámci výuky matematiky a způsobů hodnocení jejich práce. Za účelem nalezení struktur v datech byly tyto sady otázek analyzovány za využití explorační faktorové analýzy. Pomocí explorační faktorové analýzy se podařilo identifikovat několik latentních faktorů, které byly v dalším kroku transformovány do podoby indexů, jejichž souvislost nejen s výsledky žáků je dále ověřována namísto izolovaných položek z dotazníku. Identifikované latentní faktory včetně položek, ze kterých jsou konstruovány, jsou představeny v jednotlivých boxech.

Jednotlivé položky zhruba odpovídají tradiční konceptualizaci didaktických metod (viz Vácha a Ditrich 2016) a metod hodnocení žáka, které můžeme rozdělit na formální a neformální (Kolář 2009: 34). Baterie otázek je daná mezinárodním šetřením, tudíž ne vždy vhodně odpovídá jasně definovaným konceptům v teoretické literatuře. Například formativní hodnocení (vs. sumativní) (Žlábková a Rokos 2013) a badatelsky orientovaná výuka (vs. konvenční výuka) jsou zde přítomny jen částečně, proto je vhodnější jednoduché dělení na formální a neformální hodnocení, případně rozšířenou výuku. Dalším úskalím empirického výzkumu je to, že v praxi mohou učitelé jednotlivé položky vnímat odlišně od teoretických konceptů. To může mít za následek, že přestože konkrétní položka dotazníku nemusí přesně teoretickému konceptu odpovídat, v kontextu výsledků faktorové analýzy je vhodné danou položku zařadit pod příslušný latentní faktor.

Rozšířená výuka

Jak často při výuce v této třídě děláte následující činnosti?

- Přináším do výuky zajímavé učební materiály
- Vybízím žáky k vypracování náročných cvičení, která přesahují rámec výuky.

Konvenční výuka

Když v testované třídě učíte matematiku, jak často po žácích obvykle chcete, aby dělali následující činnosti?

- Sledovali výklad nové látky.
- Sledovali výklad toho, jak řešit úlohy.
- Učili se nazpaměť pravidla, postupy a fakta.
- Řešili úlohy společně jako celá třída pod mým vedením.

Důraz na samostatnou aplikaci znalostí

Když v testované třídě učíte matematiku, jak často po žácích obvykle chcete, aby dělali následující činnosti?

- Procvičovali postupy samostatně.
- Samostatně aplikovali to, co se naučili, na nové úlohy.
- Řešili úlohy společně jako celá třída pod mým vedením.

Práce ve skupinách

Když v testované třídě učíte matematiku, jak často po žácích obvykle chcete, aby dělali následující činnosti?

- Pracovali ve skupinkách žáků s různými schopnostmi.
- Pracovali ve skupinkách žáků se stejnými schopnostmi.

Neformální hodnocení

Jak velký význam přikládáte následujícím způsobům hodnocení žáků v matematice?

- Pozorování žáků při práci.
- Vybízení žáků, aby během hodiny odpovídali na otázky.
- Dlouhodobé projekty.

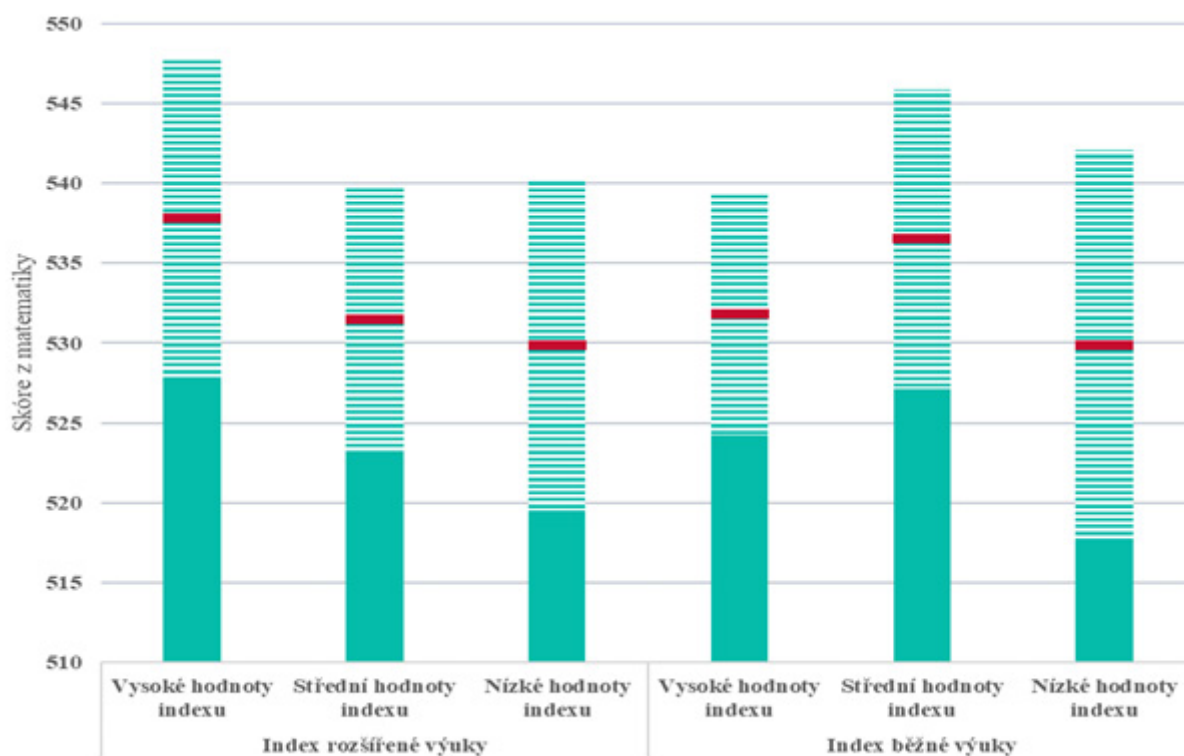
Formální hodnocení

Jak velký význam přikládáte následujícím způsobům hodnocení žáků v matematice?

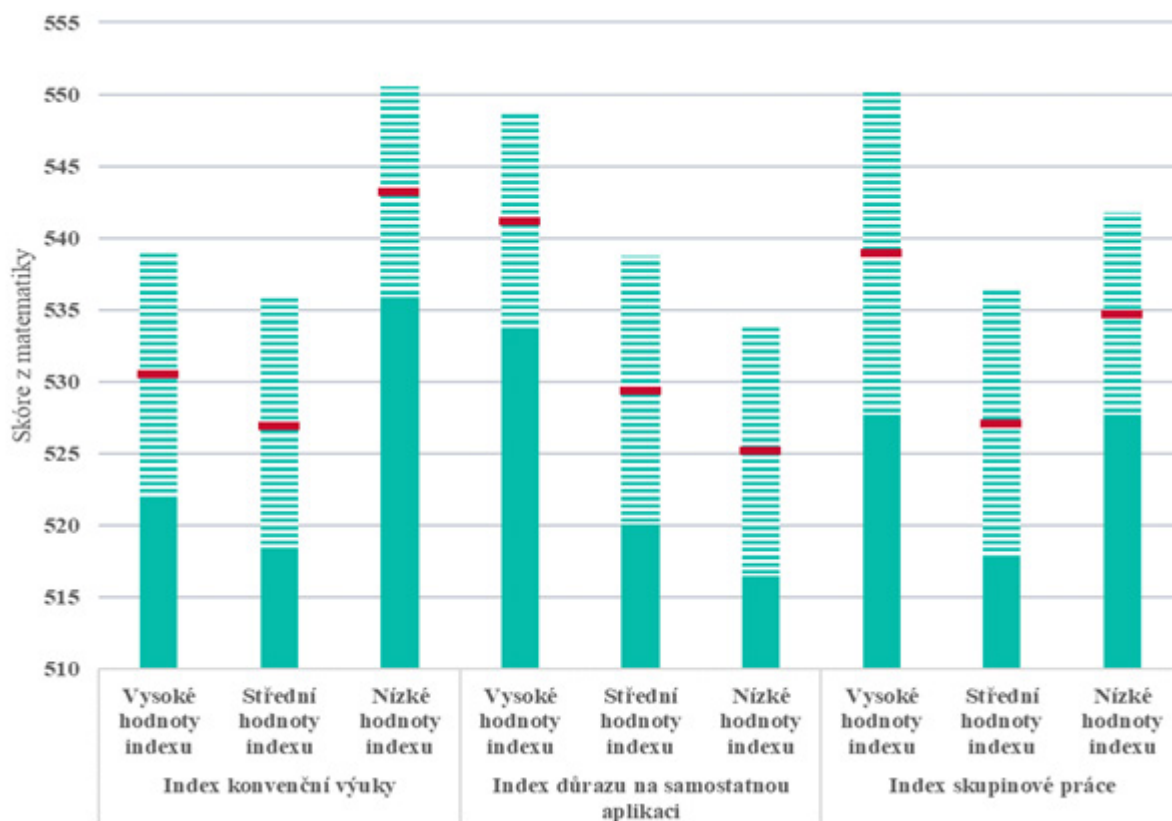
- Krátké a pravidelné písemné prověrky.
- Delší testy (např. čtvrtletní testy nebo prověrky).

Série následujících grafů 34, 35 a 36 využívá nově vytvořených indexů a zobrazuje výsledky žáků z matematiky podle toho, jaké činnosti jejich učitelé v dotazníkovém šetření udávali, že v rámci výuky matematiky vykonávají, a jaké způsoby hodnocení žáků uplatňují. Ve většině případů jsou z grafů patrné pouze malé rozdíly v průměrném skóre žáků. Určitý rozdíl je znatelný pouze u indexu důrazu na samostatnou aplikaci znalostí, kdy žáci, jejichž učitelé uvádějí častější využívání příslušných činností v rámci výuky matematiky, dosahují v průměru vyššího skóre než žáci, jejichž učitelé na samostatnou aplikaci znalostí kladou nižší důraz. Souvislost daných proměnných s výsledky je nicméně dále ověřována pomocí regresní analýzy.

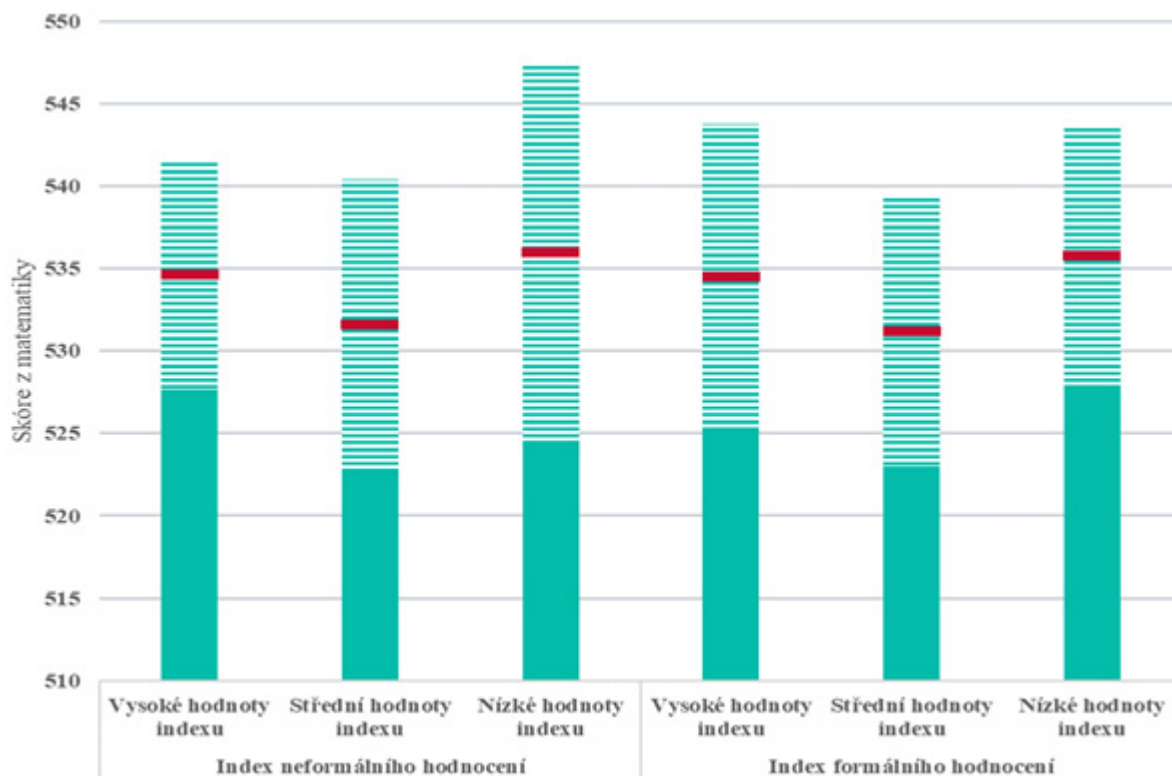
GRAF 34 | Skóre žáků z matematiky dle míry využívání sledovaného typu výuky – část A



Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

GRAF 35 | Skóre žáků z matematiky dle míry využívání sledovaného typu výuky – část B

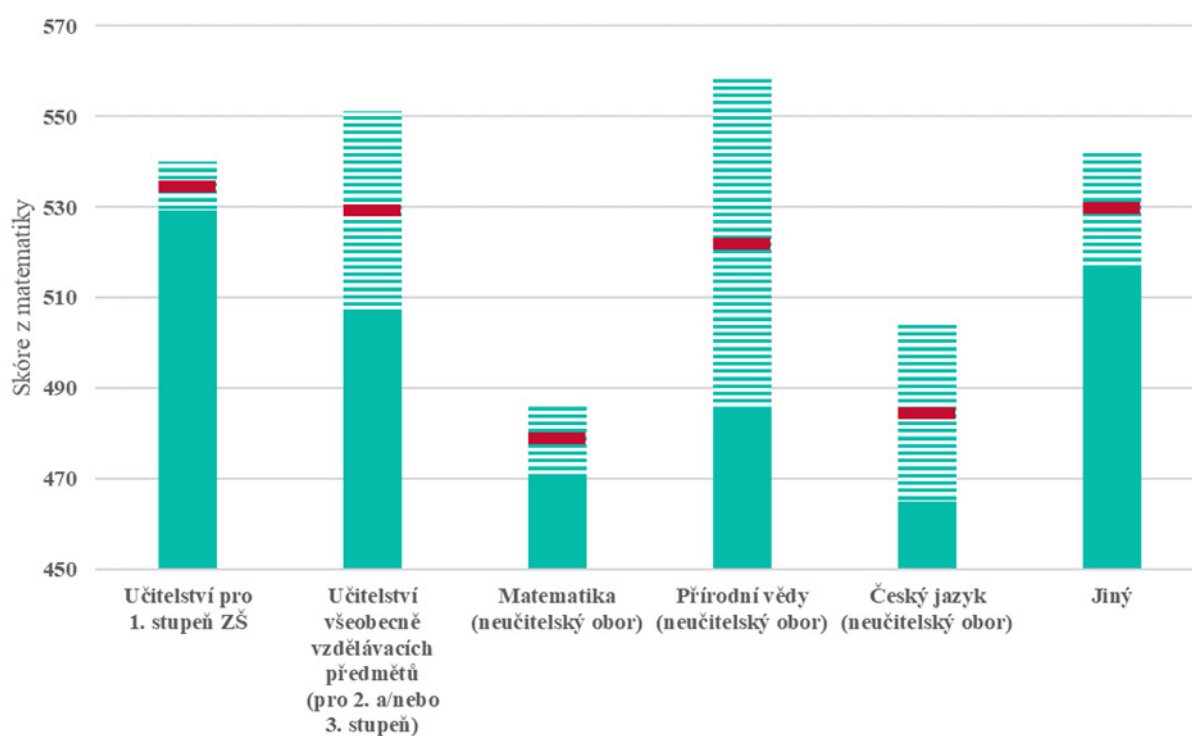
Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

GRAF 36 | Skóre žáků z matematiky dle míry využívání sledovaných výukových metod – část C

Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

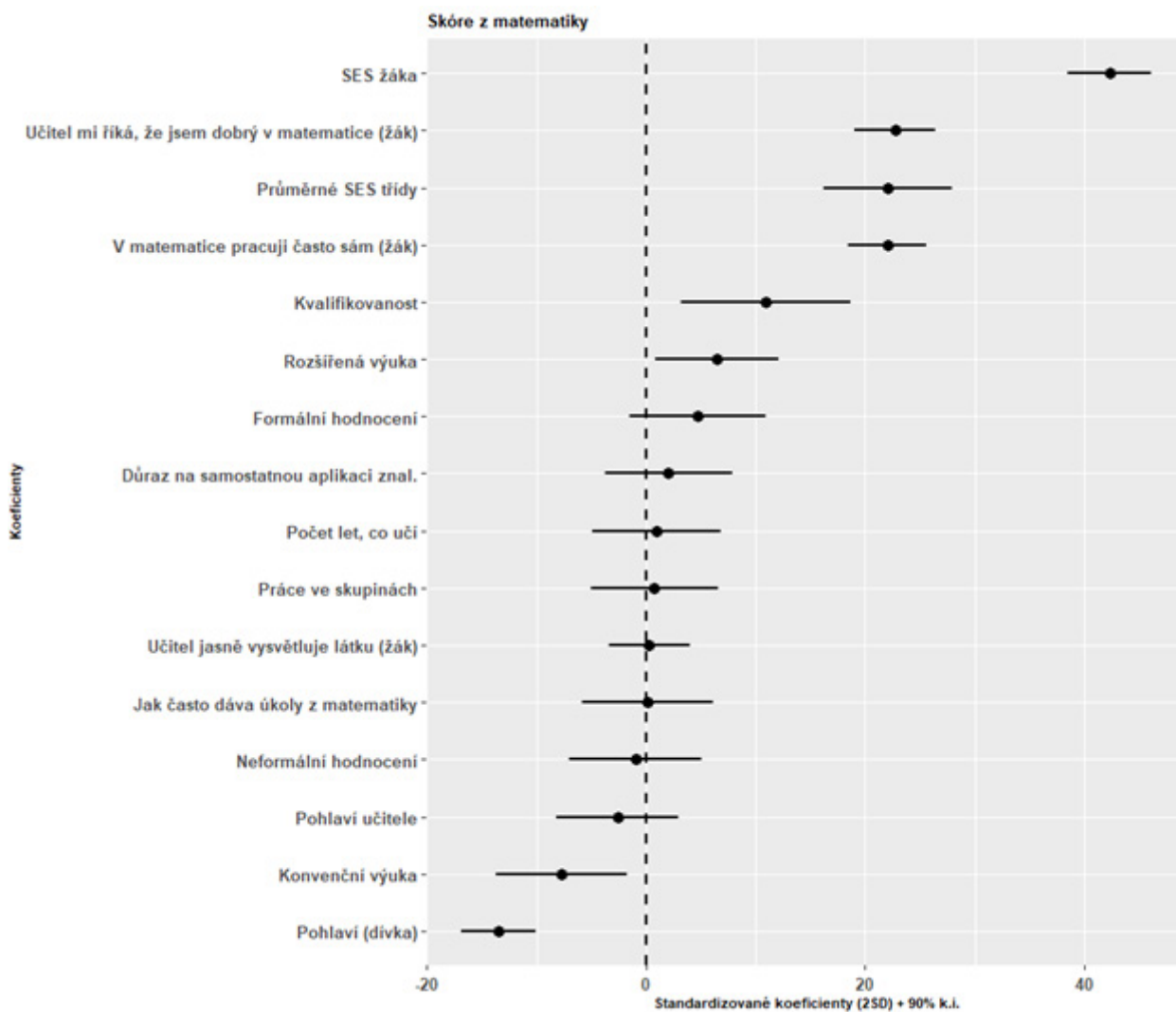
Graf 37 se snaží nalézt spojitost mezi výsledky žáků z matematiky a hlavním vystudovaným oborem jejich učitele. Obecně se zdá, že pro žáky 4. ročníku může být vhodnější vyučující, který vystudoval obor učitelství, a to jak pro první, tak pro druhý stupeň (a/nebo 3. stupeň). O něco sebevědoměji lze ale tvrdit, že zdaleka nejlepších výsledků dosahují žáci učitele, který vystudoval učitelství prvního stupně ZŠ, jelikož druhá zmíněná kategorie vyučujících se všeobecným učitelstvím pro 2. stupeň ZŠ (a/nebo 3. stupeň) je zatížena velkým chybovým intervalem. Dále dosahují dobrých výsledků také žáci učitelů, kteří studovali přírodovědné neučitelské obory, popřípadě obory zcela jiné. Zejména ale u učitelů s přírodovědným zaměřením je interval spolehlivosti skutečně rozsáhlý, a tudíž tuto skutečnost nelze interpretovat jako faktickou. V průměru horších výsledků naopak dosahují žáci učitelů, kteří vystudovali neučitelský obor matematiky, popřípadě neučitelský obor český jazyk. Zejména případ neučitelských matematiků může odhalovat skutečnost, že pro výuku na prvním stupni je pro vyučujícího o něco důležitější vědět, jak látku žáky naučit, než samotnou látku pouze ovládat.

GRAF 37 | Skóre žáků z matematiky dle hlavního oboru vzdělání jejich učitele



Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

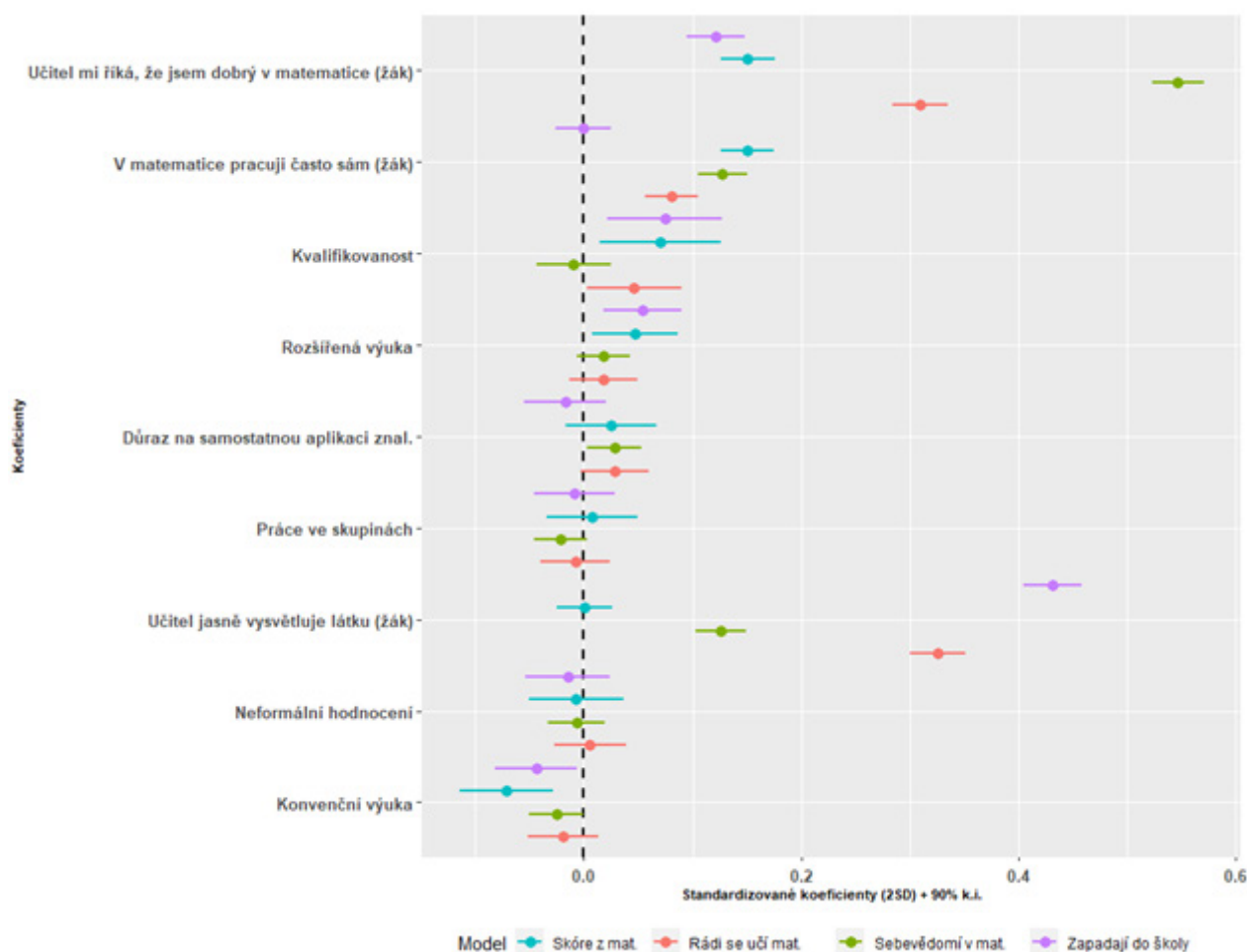
Model níže představuje komplexní analýzu souvislostí výsledků žáků v testech z matematiky s různými didaktickými metodami a metodami výuky. V modelech jsou dvě sady proměnných na rozdílné úrovni (žák, třída), protože některé didaktické postupy jsou obsaženy v položkách žákovského dotazníku a z nich vytvořených oficiálních indexů organizace IEA. V rámci těchto indexů je s výsledkem pozitivně asociována odpověď žáka, že jeho učitel častěji říká, že je dobrý v matematice. Důležitější je ale zjištění, že žák pracující v hodinách matematiky samostatně dosahuje lepších výsledků. Otázka je však v dotazníku formulována vágně, takže není jasné, jestli se jedná o vliv přístupu učitele, který zadává samostatné úlohy, nebo o to, že žák sám aktivně matematické úlohy dokáže zpracovat (viz dále).

MODEL 7 | Výukové metody a výsledky žáků v testu z matematiky

Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „lme4“ a „coefplot“. Jedná se o hierarchický model se třemi úrovněmi (žák, třída, škola). Koeficienty jsou standardizované do dvou směrodatných odchylek, interpretace koeficientů u indikátorů na škálové stupnici je analogická k binárním indikátorům (např. pohlaví dívka). Koeficienty jsou tak mezi sebou porovnatelné.

Z vytvořených indexů pak statisticky významně souvisí s výsledky žáků rozšířená výuka (pozitivně) a konvenční výuka (negativně). Vztah by byl silnější po vypuštění proměnné průměrný SES třídy a kvalifikovanost učitele. Pokud učitel přináší náročnější úlohy nad rámec výuky a přináší zajímavé vlastní materiály, žáci dosahují lepších výsledků, a to i po kontrole SES a průměrného SES třídy. Naopak konvenční výuka je asociována sice negativně, ale to může souviset s tím, že je častěji využívána ve třídách složených z žáků pocházejících ze slabších rodin. Učitelé patrně přizpůsobují styl výuky třídním charakteristikám a kontextu. Jiné výukové metody a didaktické přístupy již nejsou asociovány s výsledky žáků.

Z tohoto důvodu jsou výukové metody aplikovány na vysvětlení rozdílných postojů žáků k matematice a ke škole. Srovnání hned několika modelů je představeno níže. Přestože modely kontrolují další faktory jako pohlaví žáka, SES žáka a průměrný SES třídy, jsou pro přehlednost zobrazeny jen klíčové faktory. Výsledky naznačují, že žáci, kteří jsou učitelem motivováni, mají vyšší sebevědomí v matematice. Nicméně to se nemusí nutně odrazit na jejich výsledcích, protože s výsledky je motivace ze strany učitele asociována méně. Rovněž pokud žáci uváděli, že je učitel chválí, vykazovali vyšší míru toho, že je bavila matematika. Pokud žáci uváděli, že pracují často sami, rovněž je častěji bavila matematika a měli v ní větší sebevědomí. Zajímavý je efekt toho, když žáci uváděli, že učitel jasně vysvětluje látku. V případě výsledků z matematiky není žádná asociace, ale v případě sebevědomí žáka v matematice a v případě oblíbenosti matematiky již pozorujeme silný vztah.

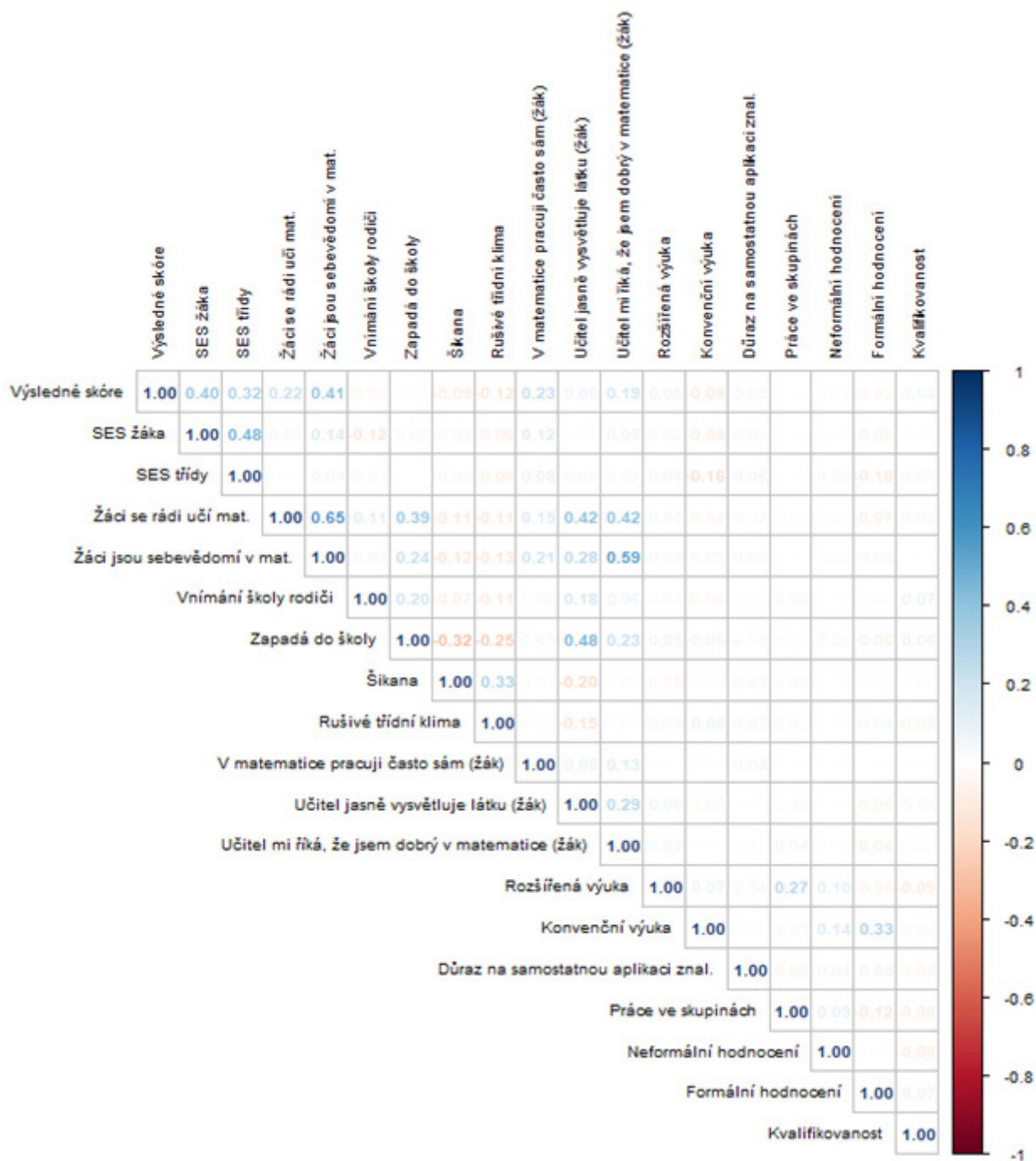
MODEL 8 | Výukové metody a postoje žáků k matematice a ke škole

Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „lme4“ a „coefplot“. Jedná se o hierarchický model se třemi úrovněmi (žák, třída, škola). Koeficienty jsou standardizované do dvou směrodatných odchylek, interpretace koeficientů u indikátorů na škálové stupnici je analogická k binárním indikátorům (např. pohlaví dívka). Koeficienty jsou tak mezi sebou porovnatelné.

U nově vytvořených indexů z učitelových odpovědí opět nepozorujeme silné vztahy. Slabou souvislost pak naznačuje to, že konvenční výuka je negativně spojena s tím, že žáci cítí sounáležitost se školou a cítí, že do ní zapadají. Kvalifikovanost a aprobace učitelů je spojena s lepšími výsledky, oblibou matematiky a sounáležitostí se školou, ale nepozorujeme vliv na sebevědomí žáků. Zbylé didaktické postupy pak s postoji žáků statisticky významně nesouvisí.

Abychom se podívali i na vztahy mezi jednotlivými proměnnými, je vhodné vytvořit korelační matici zobrazující sílu korelací daných párů proměnných. Ty zobrazuje graf 38, z něhož lze vyčíst, že konvenční výuka je méně častá ve třídách s vyšším SES. S konvenční výukou se váže i častější používání formálního hodnocení. Poslední významnější vztah je mezi učitelem deklarovanými vyššími požadavky na žáka (rozšířená výuka) a častějším tvrzením učitele, že nechává žáky pracovat ve skupinách.

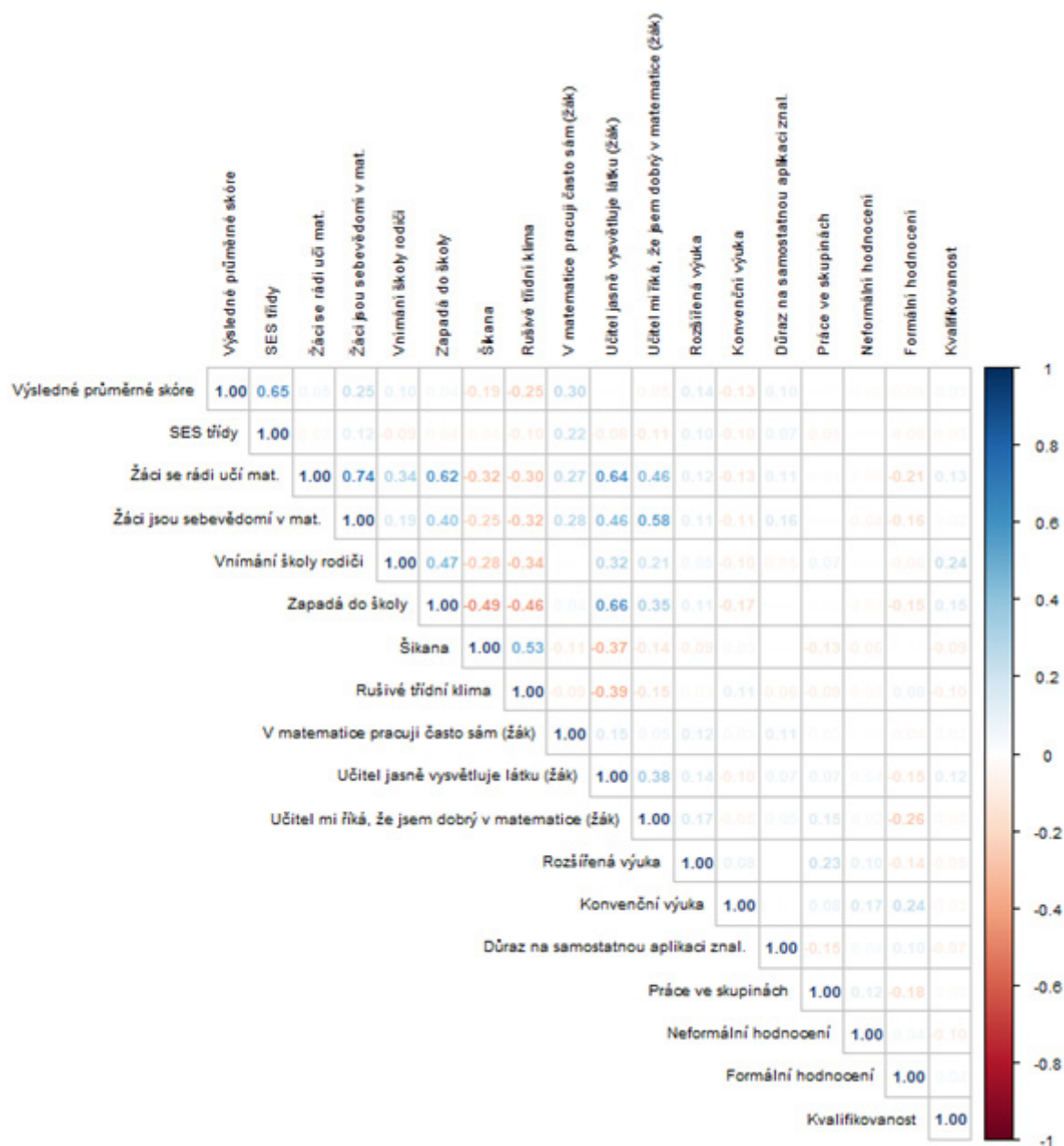
GRAF 38 | Korelační matice – úroveň žáka



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „corrplot“. Výše uvedená korelační matice slouží jen pro ilustraci základních vztahů mezi nezávislými proměnnými, které vstoupily do základního regresního modelu. Není zde uvedena statistická významnost, protože jednoduchá korelace zanedbává hierarchickou strukturu dat, která je důležitá pro výpočet standardních chyb v případě regresního modelování se správnou inferenční statistikou (klastrování, vážení). Použit je neparametrický Spearmanův korelační koeficient jako konzervativnější metodologický přístup.

Pro srovnání je vytvořena i korelační matice proměnných agregovaných na úroveň třídy. Jedná se tak o průměry za třídu za danou odpověď žáka, která je pak srovnána s výpovědí učitele. Vztahy se výrazně nemění, ale v některých případech dochází k jejich zesílení, kdy jsou například kvalifikovaní učitelé asociovaní s pozitivnějším vnímáním školy ze strany rodičů žáků. Dále se ukazuje, že u učitelů, kteří hodnotí spíše formálně, žáci v daných třídách v průměru méně často vnímali to, že je učitel chváli (učitel mi říká, že jsem dobrý v matematice), naopak v průměru jsou více chváleni žáci, jejichž učitelé aplikují rozšířenou výuku a práci ve skupinách.

GRAF 39 | Korelační matice – úroveň třídy po agregaci



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „corrplot“. Výše uvedená korelační matice slouží jen pro ilustraci základních vztahů mezi nezávislými proměnnými, které vstoupily do základního regresního modelu. Není zde uvedena statistická významnost, protože jednoduchá korelace zanedbává hierarchickou strukturu dat, která je důležitá pro výpočet standardních chyb v případě regresního modelování se správnou inferenční statistikou (klastrování, vážení). Použití je neparametrický Spearmanův korelační koeficient jako konzervativnější metodologický přístup.

9

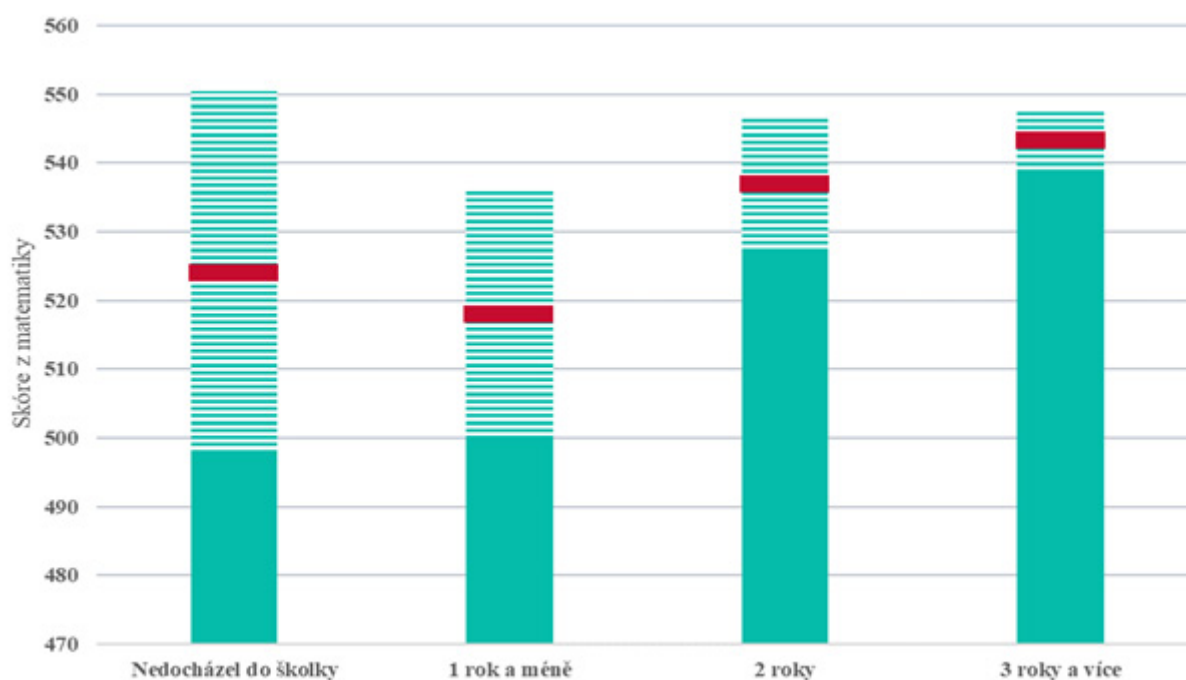
Formální i neformální předškolní vzdělávání

9 FORMÁLNÍ I NEFORMÁLNÍ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V českém vzdělávacím systému se dlouhodobě diskutuje problematika výrazného efektu předškolního vzdělávání na budoucí úspěch žáků v rámci základního a dalšího vzdělávání. Předchozí analýzy České školní inspekce (PIRLS 2016 aj.) poukazovaly např. na důležitost formálního předškolního vzdělávání v podobě docházky dítěte do mateřské školy, což vede k rozvoji potřebných základních znalostí a dovedností důležitých v dalším vzdělávacím procesu. Ukazuje se, že žáci, kteří prošli kvalitním procesem předškolní přípravy v dostatečné délce, dosahují v následném vzdělávání mnohem lepších výsledků než žáci, kteří předškolní formální vzdělávání neabsolvovali nebo absolvovali jen povinný předškolní rok.

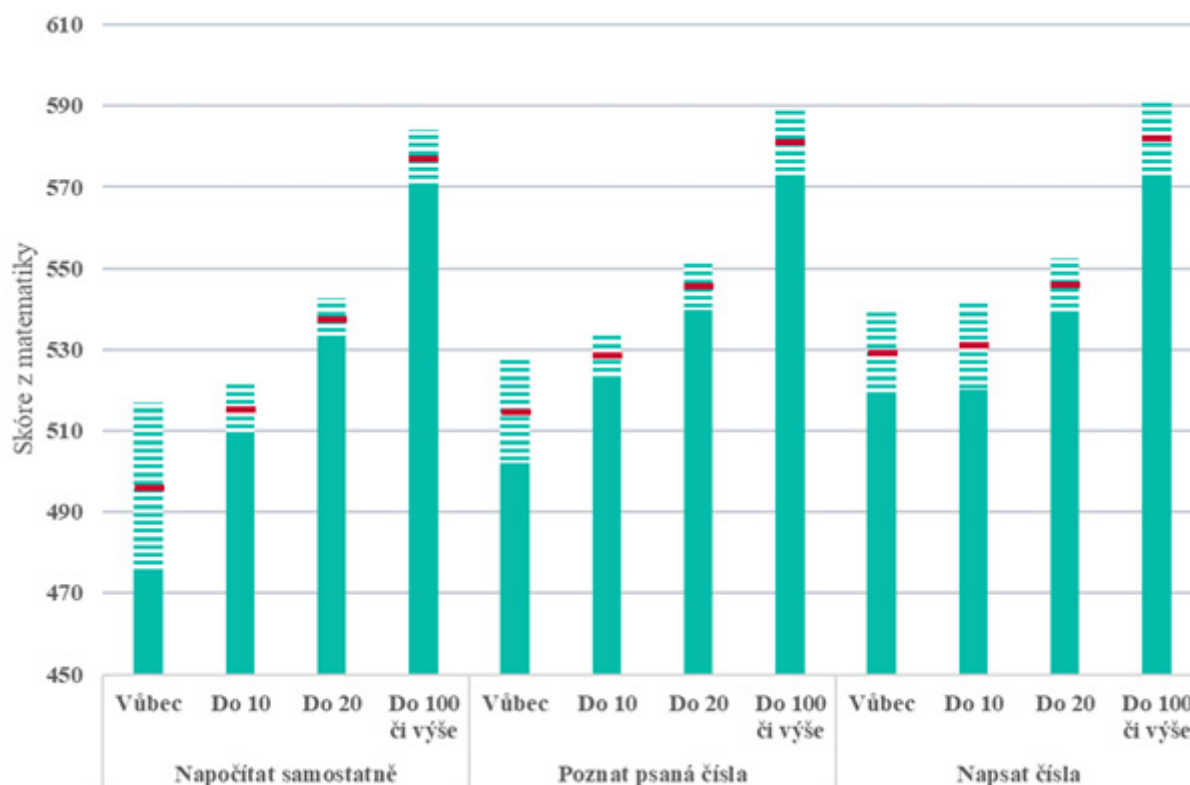
Graf 40 potvrzuje uvedené zjištění. Odmyslíme-li si kategorii žáků, kteří nedocházeli do předškolního vzdělávání vůbec (zkresleno malým počtem případů), v dalších kategoriích můžeme pozorovat téměř lineární závislost. Čím déle daný žák docházel do předškolního formálního vzdělávání, tím lepšího výsledku z testu z matematiky následně dosáhl ve 4. ročníku základní školy. Zjištění se potvrzuje napříč různými výstupy nejen ČŠI a napříč různými disponibilními datovými zdroji, což jen podtrhuje jeho důležitost a potřebu budovat dostatečnou kapacitu a kvalitu předškolního vzdělávání v České republice.

GRAF 40 | Skóre žáků z matematiky dle délky předškolní docházky



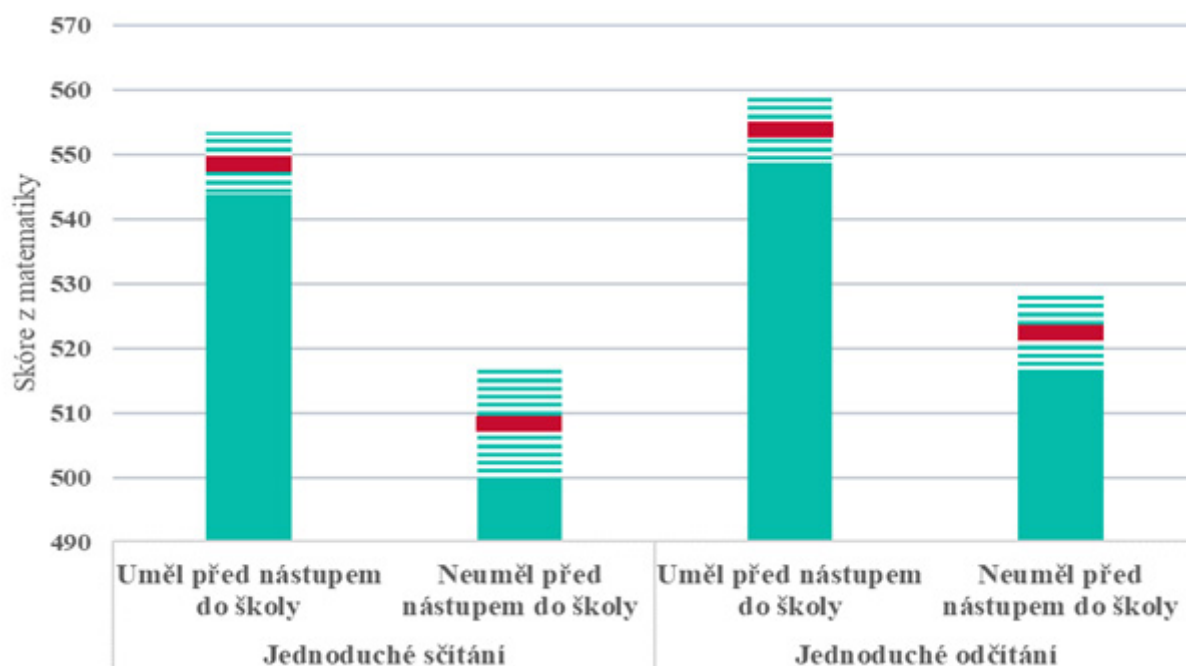
Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

Graf 41 sleduje přímo konkrétní dovednosti, které si dítě rozvíjí již v rámci předškolního vzdělávání, konkrétně samostatné počítání od 0 do 100, poznání psaných čísel od 0 do 100 a psaní čísel od 0 do 100 na základě výpovědi rodičů. Všechny tyto dovednosti vedou k lepšímu pochopení naprostých základů matematiky. Jak je patrné z grafu, vidíme opět velmi silný nárůst dosaženého skóre z testu z matematiky dle toho, jak rozvinutou danou schopnost dítě mělo na počátku základního vzdělávání. Žáci, kteří již při nástupu do školy uměli např. napočítat do 100, dosahují velmi výrazně vyšších výsledků z testu z matematiky než žáci, kteří tuto dovednost neměli. První čtyři ročníky základní školy přitom nedokázaly srovnat rozdíly ve znalostech a dovednostech. To potvrzuje extrémní důležitost kvalitního a dostatečně dlouhého předškolního formálního vzdělávání nebo dostatečně vhodné alternativy.

GRAF 41 | Skóre z matematiky dle míry rozvinutí předškolních dovedností

Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

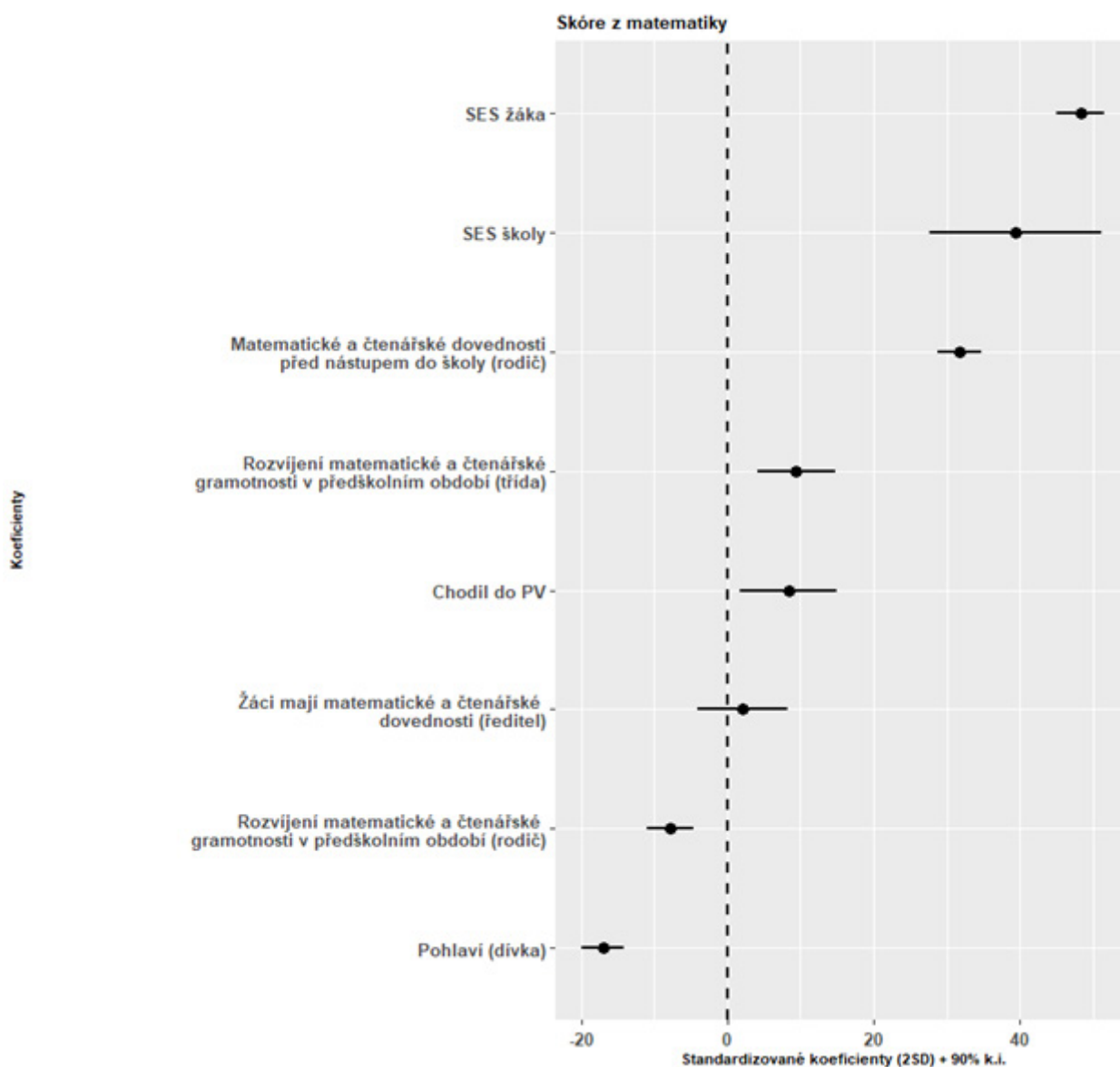
Graf 42 sleduje dodatečně přítomnost dalších dvou dovedností u žáka nastupujícího na základní školu – jednoduché sčítání a jednoduché odčítání. Stejně jako v případě výše uvedených dovedností i zde platí, že pokud žáci těmito dovednostmi disponovali před nástupem na základní školu, později dosáhli v testu z matematiky lepšího průměrného skóre než žáci, kteří tyto dovednosti neměli.

GRAF 42 | Skóre žáků z matematiky dle úrovně předškolních dovedností v době nástupu do základního vzdělávání

Poznámka: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část chybový (konfidenční) interval.

Problematiku předškolního vzdělávání komplexněji vyjadřuje regresní model 9. Jak je patrné již z výše prezentovaných grafů, předškolní dovednosti žáků vykazují statisticky významnou pozitivní souvislost s výsledky žáků. Tedy s větším rodiči uváděným ovládnutím matematických a čtenářských dovedností před nástupem do školy se zvyšuje průměrné skóre z matematiky. Pozitivně s výsledky žáků souvisí i navštěvování předškolního vzdělávání, kdy žáci, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání více než jeden rok, dosahují v průměru vyššího skóre z matematiky než žáci, kteří do PV chodili kratší dobu či vůbec. Kladná hodnota koeficientu je dále znatelná u indexu zachycujícího ředitelem uváděné čtenářské a matematické dovednosti žáků při nástupu do školy, avšak v tomto případě koeficient není statisticky významný. Naopak negativně s výsledky žáků z matematiky po kontrole ostatních proměnných souvisí rodiči uváděné aktivity směřované k rozvoji matematické a čtenářské gramotnosti v předškolním věku. Žáci, jejichž rodiče uvádí provádění těchto aktivit ve větší míře, dosahují v průměru nižšího skóre než žáci, kteří se v ostatních charakteristikách neliší, avšak jejich rodiče přiznávají provádění podobných aktivit směřovaných k rozvoji gramotností v nižší míře. Pokud se ale daný index agreguje na úroveň třídy, potom vykazuje statisticky významný pozitivní efekt na výsledky žáků. Jinak řečeno žáci, kteří chodí do třídy, kde je celkově vyšší průměrné uvádění aktivit rozvoje gramotností prováděných v předškolním období, dosahují v průměru lepších výsledků.

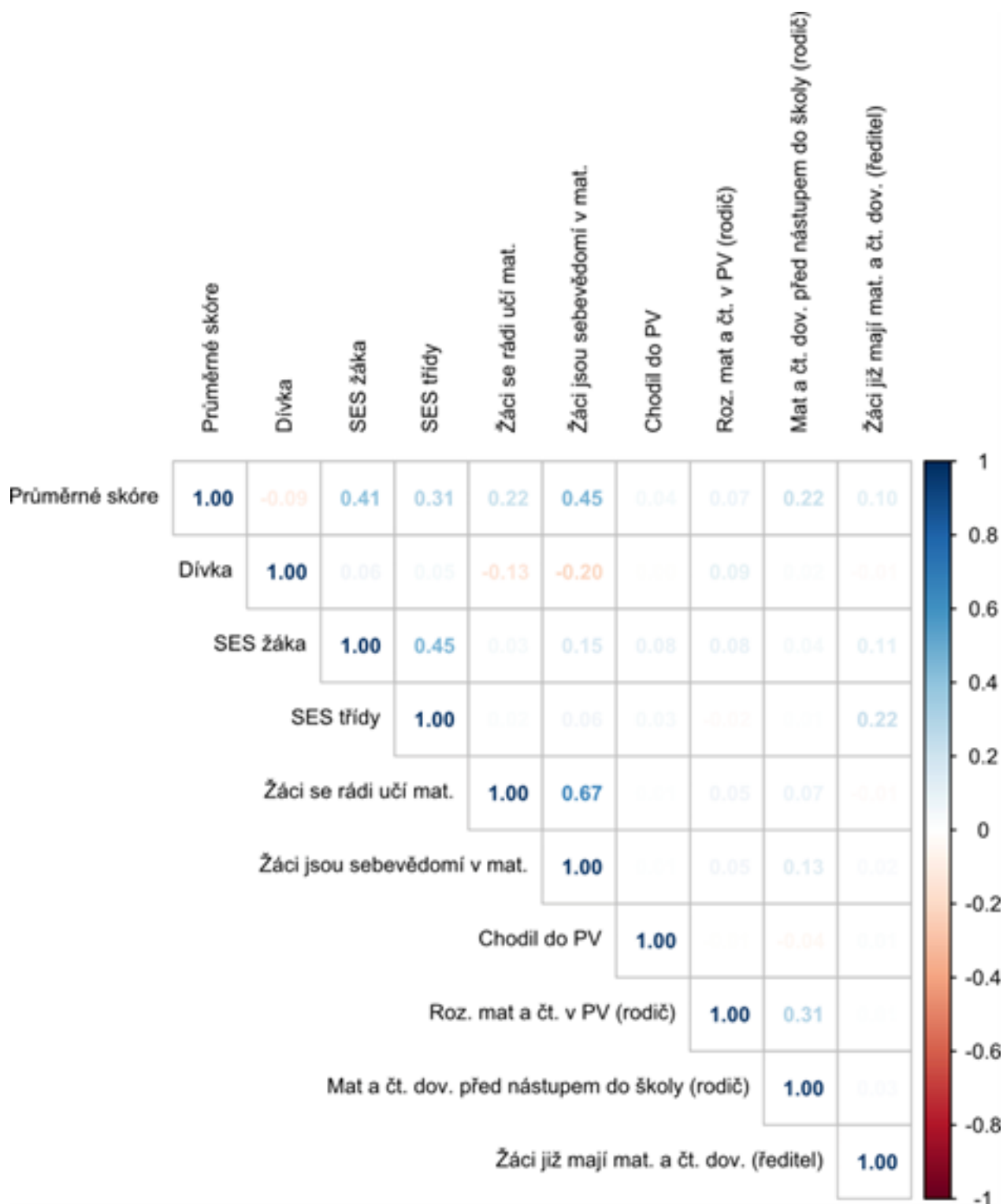
MODEL 9 | Předškolní vzdělávání



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „lme4“ a „coefplot“. Jedná se o hierarchický model se třemi úrovněmi (žák, třída, škola). Koeficienty jsou standardizované do dvou směrodatných odchylek, interpretace koeficientů u indikátorů na škálové stupnici je analogická k binárním indikátorům (např. pohlaví dívka). Koeficienty jsou tak mezi sebou porovnatelné.

Poslední korelační matice zobrazuje vztahy mezi faktory týkajícími se předškolního vzdělávání, výsledky žáků z matematiky a rovněž sebejistotou a oblibou matematiky. Samostatně rodiči uváděné aktivity zaměřené na rozvoj gramotnosti v předškolním věku s výsledky žáků nevykazují negativní souvislost, pozorujeme velmi slabý pozitivní vztah. Tato proměnná je však rovněž provázána s proměnnou matematických a čtenářských dovedností před nástupem do školy. Pozitivní korelace jsou dále patrné mezi socioekonomickým statutem žaka i třídy a řediteli uváděnými schopnostmi žáků při nástupu do školy.

GRAF 43 | Korelační matice – předškolní vzdělávání



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „corrplot“. Vyše uvedená korelační matice slouží jen pro ilustraci základních vztahů mezi nezávislými proměnnými, které vstoupily do základního regresního modelu. Není zde uvedena statistická významnost, protože jednoduchá korelace zanedbává hierarchickou strukturu dat, která je důležitá pro výpočet standardních chyb v případě regresního modelování se správnou inferenční statistikou (klastrování, vážení). Použití je neparametrický Spearmanův korelační koeficient jako konzervativnější metodologický přístup.



Literatura

LITERATURA

Anderson, L. W. (2002). „Balancing Breadth and Depth of Content Coverage: Taking Advantage of the Opportunities Provided by Smaller Classes.“ In Jeremy D. Finn, Margaret C. Wang (eds.). *Taking small classes one step further*. Greenwich, CT: Information Age.

Atkinson, M., Halsey, K., Wilkin, A., and Kinder, K. (2000). *Raising Attendance*, Slough: NFER.

Bietenbeck, J. (2014). „Teaching Practices and Cognitive Skills.“ *Labour Economics*, 30, 143–153.

Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ*, 323, 480–483.

Börü, N. (2018). The Factors Affecting Teacher-Motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 765–776. Dostupné z: [International Journal of Instruction](#).

Blossfeld, H.-P., Shavit, Y. (1993). „Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries.“ In Y. Shavit, H.-P. Blossfeld (eds.). *Persistent Inequality*. Boulder, CO: Westview Press.

Brusenbauch Meislová, M., Daniel, S., Folwarczný, R., Hájek, O., Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Navrátilová, A., Soukop, M., Zymová, K., Žídková, M. (2018). *Moderní metody výuky a ICT pohledem mezinárodních i národních datových zdrojů – sekundární analýza TIMSS 2015*. Dostupné z: www.csicr.cz.

Burian, P. (2012). *Webové a agentové technologie*. Praha: Grada.

Burrill, Gail, Allison, J., Breaux, G., Kastberg, S., Leatham, K., Sanchez, W. (2002). *Handheld Graphing Technology in Secondary School Mathematics: Research Findings and Implications for Classroom Practice*. Dallas, TX: Texas Instruments.

Butler, I. (2003). *Social Work with Children and Families*, London: Jessica Kingsley.

Česká školní inspekce. (2016). *Žáci a ICT – sekundární analýza výsledků šetření ICILS 2013 a PISA 2012*. Praha: ČŠI.

Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K. (2003). The Nature and Extent of Bullying at School. *Journal of School Health*, 73(5), 173–180.

DePaolis, K. J.; Williford, A. (2015). The Nature and Prevalence of Cyber Victimization Among Elementary School Children. *Child Youth Care Forum*, 44, 377–393. doi.org/10.1007/s10566-014-9292-8.

Domenech, B. D., Sánchez, R. E. (2018). Diferencias de sexo y curso en cyberbullying en estudiantes españoles de 5º y 6º de educación primaria. *Anales Psicología*, 34(3), 472–481. doi.org/10.6018/analesps.34.3.283871.

Donegan, R. (2012). Bullying and Cyberbullying: History, Statistics, Law, Prevention and Analysis. *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*, 3(1), 33–42.

Dvořák, D., Straková, J. (2016). „Konkurence mezi školami a výsledky žáků v České republice: pohled zblízka na šetření PISA 2012.“ *Pedagogika*, 66(2), 206–229.

Ereaut, G., Whiting, R. (2008), What do we mean by ‘wellbeing’? And why might it matter? Research report DCSF – RW073 (London, Department of Children, Schools and Families and Linguistic Landscapes).

Escortell, R., Aparisi, D., Martínez-Monteaudo, M. C., Delgado, B. (2020). Personality Traits and Aggression as Explanatory Variables of Cyberbullying in Spanish Preadolescents. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17(16), 5705. doi.org/10.3390/ijerph17165705.

European Education and Culture Executive Agency, European Commission, Eurydice, Turnšek, N. (2009) *Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě: překonávání sociálních a kulturních nerovností*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/13457>.

Fialová, L. (3. červenec 2019). Škola má brzdit překotný vývoj společnosti, ale ne přisností a drcením faktů, říká vysokoškolský pedagog Ondřej Hausenblas. *EDUZÍN*. Dostupné z: www.eduzin.cz.

- Finn, J. D., Margaret C. Wang (eds.). (2002). Taking small classes one step further. Greenwich, CT: Information Age.
- Fletcher, A. C., Nickerson, P., Wright, K. L. (2003). „Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being.“ *Journal of Community Psychology*, 31(6), 641–659.
- Fuchs, T., Woessmann, L. (2004). Computers and Student Learning: Bivariate and Multivariate Evidence on the Availability and Use of Computers at Home and at School. Munich: CESifo.
- Gellner, C. (2018). Lack of Sleep Can Effect Children’s Performance at School. Health – University of Utah. Rozhovor. Dostupné z: www.healthcare.utah.edu.
- Gelman, A. (2008). Scaling regression inputs by dividing by two standard deviations. *Statistics in Medicine* 27(15), 28650–2873.
- Gelman, A., Hill, J. (2007). *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*. Cambridge University Press.
- Gelman, A., Hill, J., Vehtari, A. (2020). *Regression and Other Stories*. Cambridge University Press.
- Gibb, S. J., Fergusson, D. M., Horwood, L. J. (2008). „Gender Differences in Educational Achievement to Age 25.“ *Australian Journal of Education*, 52(1), 63–80.
- Graue, E., Hatch, K., Rao, K., Oen, D. (2007). „The Wisdom of Class-Size Reduction.“ *American Educational Research Journal*, 44(3), 670–700.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E. (1998). *Obecná pedagogika I*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex.
- Gregory, D., Johnston, R., Pratt G., Watts, M., Whatmore, S. (2009). *The Dictionary of Human Geography*. Wiley–Blackwell: Chichester.
- Gregory, A. M., Sadeh, A. (2012). Sleep, emotional and behavioral difficulties in children and adolescents. *Sleep Medicine Reviews*, 16, 129–136. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2011.03.007>.
- Gustafsson, U. (2004). The privatisation of risk in school meals policies, *Health, Risk and Society*, 6(1), 53–65.
- Hadj-Mousová, Z. (2012). *Pedagogická a sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hall, J., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2009). The role of pre-school quality in promoting resilience in the cognitive development of young children, *Oxford Review of Education*, 35(3), 331–352.
- Hallam, S. (1996). *Improving School Attendance*, Oxford: Heinemann.
- Havlík, R., Halászová, V., Prokop, J. (1996). *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 5728, 1901–1902.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Hrabal, V. (1992). *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata 2*. Praha: Karolinum.
- Hrdličková, A. (1994). *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Hronová, Z. (15. listopad 2019). Žáci trpí u nudných výkladů a biflují hlouposti. Na život ani práci je to nepřipraví. *Aktuálně.cz*. Dostupné z: www.aktualne.cz.
- Johnson, R. T., Johnson, D. W., Bryant, B. (1973). Cooperation and Competition in the Classroom. *The Elementary School Journal*, 74(3), 172–181. doi:10.1086/460817.

- Jůva, V., Svobodová, J. (1995). *Alternativní školy*. 1. vydání. Brno: Paido.
- Jůva, V., Svobodová, J. (1996). *Alternativní školy*. 2. doplněné vydání. Brno: Paido.
- Kadijevich, D. (2015). „A Dataset from TIMSS to Examine the Relationship Between Computer Use and Mathematics Achievement.“ *British Journal of Educational Technology*, 46(5), 984–987.
- Kastberg, S., Leatham, K. (2005). „Research on Graphing Calculators at the Secondary Level: Implications for Mathematics Teacher Education.“ *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(1), 25–37.
- Kekule, M., Žák, V. (2009). „Mají dívky a chlapci rozdílné postoje k fyzice a zájem o ni? Co s tím?“ *Pedagogická orientace*, 19(3), 65–88.
- Kleinman, R. E., Murphy, J. M., Little, M., Pagano, M., Wehler, C. A., Regal, K., Jellinek, M. S. (1998). Hunger in children in the United States: Potential behavioral and emotional correlates. *Pediatrics*, 101, 100–111.
- Kocabas, I. (2009). „The Effects of Sources of Motivation on Teachers' Motivation Levels.“ *Education*, 129(4), 724–733.
- Kohoutek, R. (2002). *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s. r. o.
- Kolář, Z. (2009). *Hodnocení žáků*. 2. doplněné vydání. Grada Publishing, a. s.
- Korbel, V., Paulus, M. (2017). „Do Teaching Practices Impact Socio-Emotional Skills?“ Prague: CERGE-EI.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20–32. doi.org/10.1016/j.avb.2018. 02. 009.
- Křivohlavý, J. (2008). *Konflikty mezi lidmi*. Vyd. 2. Praha: Portál.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., et al. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse Neglect*, 22, 705–717.
- LaRoche, S., Joncas, M., Foy, P. (2019). *Sample Design in TIMSS 2019*. IEA TIMSS. Dostupné z: www.timssandpirls.Bc.edu.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lavy, V. (2015). „What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence.“ *CESifo Economic Studies*, 62(1), 88–125.
- Lazear, E. (1999). „Educational Production.“ Working Paper No. 7349. Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research.
- Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Brusenbauch Meislová, M., Navrátilová, A., Soukup, M., Zymová, K., Zapletalová, M., Hájek, O., Zatloukal, T., Basl, J., Boudová, S., Andrys, O., Folwarczný, R., Novosák, J., Pražáková, D. (2021). Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele – sekundární analýza PISA 2018. Česká školní inspekce. Dostupné z: www.csicr.cz.
- Leseman, P. P. M., van Tuijl, C. (2005). Cultural diversity in early literacy. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson, (Eds.), *Handbook of early literacy research*. Volume 2 (s. 211–228). New York: The Guilford Press.
- Liu, X. (2004). *Socio-Cultural Context for Online Learning: A Case Study Viewed from Activity Theory Perspective*. Paper presented at the Association for Educational Communications and Technology Conference, Chicago, IL.
- Machimbarrena, J. M., Garaigordobil, M. (2017). Bullying/Cyberbullying en quinto y sexto curso de primaria: Diferencias entre centros públicos y privados. *Anales Psicología*, 33(2), 319–326. doi.org/10.6018/ analesps.33.2.249381.
- Maněnová, M., Zíkl, P. (2011). Využití ICT učiteli. In Zíkl, P. a kol. *Využívání ICT ve výuce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Grada.

- Marjoribanks, K. (2002). *Family and School Capital: Towards a Context Theory of Students' School Outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Marjoribanks, K. (1979). *Families and Their Learning Environments: An Empirical Analysis*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Matějů, P., Smith, M. L. (2014). „Are Boys That Bad? Gender Gaps in Measured Skills, Grades and Aspirations in Czech Elementary Schools.“ *British Journal of Sociology of Education*, 36(6), 871–895.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471–490.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Beaton, A. E., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D. Garden, R. A., et al. (2000). *TIMSS 1999: International Mathematics Report. Findings from IEA's Report of the Third International Mathematics and Science Study at the Eight Grade*. Boston, MA: TIMSS International Study Center, Boston College.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *JAMA*, 285, 2094–2100.
- Nocar, D. (2003). „ICT ve výuce matematiky.“ Department of Mathematics Report Series 11.
- OECD / Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *The Protection of Children Online: Recommendations of the OECD Council: Report on Risks Faced by Children Online and Policies to Protect Them*. France: Paris.
- Olweus, D. (1994a). *Bullying at School*. In: Huesmann L. R. (eds.). *Aggressive Behavior. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5.
- Olweus, D. (1994 b). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school-based intervention program. *J. Child Psychol-Psych.*, 23, 1171–1190.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere (Wiley).
- Pelletier, L. G., Legault, L., Séguin-Lévesque, Ch. (2002). „Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors.“ *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196.
- Perry, L, McConney, A. (2010). „Does the SES of the School Matter? An Examination of Socioeconomic Status and Student Achievement Using PISA 2003.“ *Teachers College Record Volume*, 112(4), 1137–1162.
- Peterson, L., Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *J Adolescence*, 22, 481–492.
- Porta, E. (2007). *Usando TIMSS para entender los determinantes del aprendizaje: hallazgos iniciales para Colombia 2007*. Education: The World Bank.
- Prokop, D., Nývlt, O. (2015). *Nekvalitní bydlení a problémy dětí ve škole aj. oblastech*. Median. Dostupné z: www.mpsv.cz.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3. aktualizované vydání*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). „Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření.“ *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity U7*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Reeve, J. (2016). „Autonomy-Supportive Teaching: Ehat It Is, How to Do It.“ Pp. 129–152 in Liu Woon Chia, John Wang Chee Keng, Richard M. Ryan (eds.). *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self Determination Theory*. Singapore: Springer.
- Reeve, J. (2009). „Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they become more autonomy supportive.“ *Educational Psychologist*, 44, 159–178.

- Reeve, J., Cheon, S. H. (2014). „An intervention-based program of research on teachers’ motivating styles.“ Pp. 297–343 in Stuart Karabenick, Timothy C. Urdan (eds.). *Advances in motivation and achievement*. Bingley: Emerald Group Publishing.
- Reid, K. (2005). The Causes, Views and Traits of School Absenteeism and Truancy. *Research in Education*, 74(1), 59–82. doi:10.7227/rie.74. 6.
- Reid, K. (1999). *Truancy and Schools*, London: Routledge.
- Reynolds, D., Treharne, D., Tripp, H. (2003). „ICT – the Hopes and Reality.“ *British Journal of Educational Technology*, 34(2), 151–167.
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *Can J Psychiatry*, 48(9), 583–590. doi.org/10.1177/070674370304800904.
- Robová, J. (2012). „Výzkumy vlivu některých typů technologií na vědomosti a dovednosti žáků v matematice.“ *Scientia in educatione*, 3(2), 79–106.
- Rodríguez-Álvarez, J. M., Yubero, S., Navarro, R., Larrañaga, E. (2021). Relationship between Socio-Emotional Competencies and the Overlap of Bullying and Cyberbullying Behaviors in Primary School Students. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.*, 11, 686–696. doi.org/10.3390/ejihpe11030049.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., Kaplan, H. (2007). „Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning.“ *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774.
- Ruus, V.-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sary, E.-S., Veisson, A. (2007). „Student’s Well-being, Coping, Academic Success, and School Climate.“ *Social Behaviour and Personality*, 35(7), 919–936.
- Rýdl, K. (1999). *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační*. Praha: Raabe.
- Shánilová, I. (2010). Hodnocení žáků základní školy. *Orbis scholae*, 4(1), 41–53.
- Shu, H., a kol. (2002). „The role of home-literacy environment in learning to read Chinese.“ Pp. 207–224 in Li, Gaffney, Packard (eds.). *Chinese children’s reading acquisition: Theoretical and pedagogical issues*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Schwerdt, G., Wuppermann, A. C. (2011). „Is Traditional Teaching Really All That Bad? A Within-Student Between-Subject Approach.“ *Economics of Education Review*, 30(2), 365–379.
- Sidera, F., Serrat, E., Rostan, C. (2021). Effects of Cybervictimization on the Mental Health of Primary School Students. *Front. Public Health*, 9, 588209. doi.org/10.3389/fpubh.2021.588209.
- Sidera, F., Serrat, E., Collell, J., Perpiñà, G., Ortiz, R., Rostan, C. (2020). Bullying in Primary School Children: The Relationship between Victimization and Perception of Being a Victim. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2020, 17(24), 9540. doi.org/10.3390/ijerph17249540.
- Sirin, S. R. (2005). „Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research.“ *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Slaměník, I., Výrost, J. (1997). *Sociální psychologie*. Praha: ISV.
- Smetáčková, I. (2013). „Společné, či oddělené vzdělávání dívek a chlapců?“ *Pedagogická orientace*, 23(5), 717–733.
- Sourander, A., Helstela, L., Helenius, H., Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence a longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse Neglect*, 24, 873–881.
- Spratt, J. (2015). Childhood wellbeing: what role for education? *British Educational Research Journal*, 42(2), 223–239. doi:10.1002/berj.3211.
- Spratt, J., Shucksmith, J., Philip, K., Watson, C. (2006). ‘Part of who we are as a school should include responsibility for well-being’: Links between school environment, mental health and behaviour, *Pastoral Care in Education*, 24(3), 14–21.

- Straková, J. (2010). „Dopad diferenciacie vzdelávacích príležitostí v povinném vzdelávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000.“ *Pedagogika*, 60, 21–37.
- Straková, J. (2007). „The Impact of the Structure of the Education System on the Development of Educational Inequalities in the Czech Republic.“ *Czech Sociological Review*, 43(3), 589–610.
- Straková, J., Simonová, J. (2015). „Beliefs of Czech teachers as a prerequisite for effective teaching.“ *Studia pedagogica*, 20(4), 53–70.
- Sylvain, N., de Broucker, P. (2001). „Intergenerational Inequities: A Comparative Analysis of the Influence of Parents' Educational Background on Length of Schooling and Literacy Skills.“ In Walo Hutmacher, Douglas Cochrane, Norberto Bottani (eds.). *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Šmídová, I., Janoušková, K., Katrňák, T. (2008). „Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému.“ *Sociologický časopis*, 44(1), 23–54.
- Torppa, M., a kol. (2007). „Modeling the early paths of phonological awareness and factors supporting its development in children with and without familial risk of dyslexia.“ *Scientific Studies of Reading*, 11, 73–103.
- Underwood, J. (2004). „Research into Information and Communications Technologies: Where Now?“ *Technology, Pedagogy and Education*, 13(2), 135–145.
- Urbánek, P. (2008). *Klima učitelského sboru v případové studii základní školy*. Orbis scholae. 2008, 2(3), 87–106.
- Urbánek, P. (2003). *Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy*. (Příprava aplikace dotazníku OCDQ-RS). In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*. 11. výročí mezinárodní konference ČAPV. Sborník referát [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita.
- van der Werf, C. (2014). *The Effects of Bullying on Academic Achievement*. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 74, 275–308. <https://doi.org/10.13043/dys.74.6>.
- Vácha, Z., Ditrich, T. (2016). *Efektivita badatelsky orientovaného vyučování na primárním stupni základních škol v přírodovědném vzdělávání v České republice s využitím prostředí školních zahrad*. *Scientia in educatione*, 7(1), 65–79.
- Vašutová, J. (2006). „Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu.“ In Josef Maňák a Tomáš Janík (eds.). *Problémy kurikula základní školy*. Sborník prací Pedagogické fakulty MU č. 192. Brno: Masarykova univerzita.
- Watson, D., Emery, C., Bayliss, P. (2012). *Children's social and emotional wellbeing in schools: A critical perspective* (Bristol, The Policy Press).
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. Sage: London.
- Wellington, J. (2005). „Has ICT Come of Age? Recurring Debates on the Role in Education, 1982–2004.“ *Research in Science & Technological Education*, 23(1), 25–39.
- Whitney, B. (1994). *The Truth about Truancy*, London: Kogan Page.
- Whitney, I., Smith, P. K. (1993). *A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools*. *Educ Res*, 35, 3–25.
- Willard, N. (2004). *An Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats*. Dostupné z: <http://cyberbully.org/docs/cbcteducator.pdf>.
- Willms, D. J. (1999). „Quality and Inequality in Children's Literacy: The Effects on Families, Schools, and Communities.“ In Daniel P. Keating, Clyde Hertzman (eds.). *Developmental Health and the Wealth of Nations: Social, Biological, and Educational Dynamics*. New York: Guilford Press.
- Wolke, D., Woods, S., Samara, M. (2009). *Who escapes or remains a victim of bullying in primary school?* *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 835–851.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., Schultz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. *Br. J. Psychol.*, 92, 673–696.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a. s.

Žlábková, I., Rokos, L. (2013). Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika*, 63(3), 328–354.



Česká školní
inspekce

Inspirace pro efektivnější management škol při snižování nerovností

Sekundární analýza TALIS-PISA link

TALIS

PISA



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



2021/2022

Inspirace pro efektivnější management škol při snižování nerovností

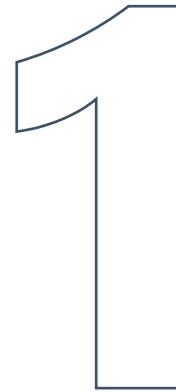
Sekundární analýza TALIS-PISA link

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

Obrázky, grafy a modely, u kterých není uveden externí zdroj, byly vytvořeny autorským týmem.

OBSAH

1	SHRNUTÍ A DOPORUČENÍ	764
2	ÚVOD.....	766
2.1	LIMITY MODULU TALIS-PISA LINK	766
2.2	SPECIFIKA ČTENÍ SEKUNDÁRNÍ ANALÝZY TALIS-PISA LINK	766
3	INDEXY.....	770
3.1	INDEXY ZÍSKANÉ Z DOTAZNÍKU PRO ŘEDITELE.....	770
3.2	INDEXY ZÍSKANÉ Z DOTAZNÍKU PRO UČITELE.....	772
3.3	INDEXY ZÍSKANÉ Z DOTAZNÍKU PRO ŽÁKY	775
4	STYLY ŘÍZENÍ ŠKOLY A VLIV NA VÝSLEDKY ŽÁKŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	778
5	CHARAKTERISTIKA PEDAGOGICKÉHO SBORU A DISCIPLINÁRNÍ KLIMA ŠKOLY ...	788
6	VÝUKOVÉ METODY NA ÚROVNI ŠKOLY, DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ A VÝSLEDKY ŽÁKŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	810
PŘÍLOHA 1 	824
ZDROJE	832

A large, hollow outline of the number '1' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right, both positioned below the top of the number.

1

Shrnutí a doporučení

1 SHRNU TÍ A DOPORU ČENÍ

- Lepších výsledků v testech čtenářské gramotnosti (hlavní oblast šetření PISA 2018) dosahují žáci škol, ve kterých ředitelé uvádějí vyšší akademický tlak na učitele. To znamená, že ředitelé škol s lepšími výsledky žáků sami vnímají proces naplňování školního vzdělávacího programu a výsledky žáků jako úspěšné a volí cestu aktivnějšího leadershipu ve vztahu k dosahování cílů stanovených školou a jejím kurikulem (konkrétně se jedná o porozumění cílům školního vzdělávacího programu, úspěšnost v jeho naplňování, vysoké nároky na výsledky žáků a zájem žáků na tom, aby si vedli dobře). Analýza ukazuje, že by se ředitelé měli snažit rozvíjet a motivovat odborné schopnosti učitelů.
- Žáci navštěvující školy, ve kterých ředitel vnímá nadprůměrně vyšší míru školní autonomie vůči zřizovatelům školy či dalším orgánům státní správy a samosprávy, dosahují horších výsledků než žáci těch škol, kde ředitelé vnímají nižší míru autonomie. Vysvětlení může být v rozdílech mezi zřizovateli (krajské a obecní samosprávy). Ředitelé deklarující vyšší míru autonomie jsou častěji ve školách, které mají v průměru nižší SES žáků. Jako vhodné se tak jeví to, aby zřizovatelé těch škol, které navštěvují žáci s nižším SES, vhodně podpořili ředitele těchto škol.
- S výsledky žáků negativně souvisí počet hodin, který učitelé ve škole uvádějí, že věnují účasti na vedení školy. Tento vztah může souviset s tím, že ve školách, kde je nějaký problém (např. nízký SES žáků, náročné chování žáků), učitelé častěji deklarují, že tráví více hodin účastí na vedení školy. Jeví se tak to, že je žádoucí ze strany ředitele dobře a efektivně nastavit procesy řízení školy tak, aby učitelé naopak nebyli nadměrně zatěžováni.
- S výsledky žáků pozitivně souvisí deklarovaná týmová inovativnost, tedy to, jak učitelé ve škole vnímají, že jejich kolegové přicházejí s novými myšlenkami v oblasti výuky a vzdělávání, jsou otevřeni změnám a hledají nové způsoby, jak řešit problémy. Pokud tohle učitelé na své škole vnímají méně, jsou i výsledky žáků horší. Je žádoucí, aby ředitelé vhodně podpořili inovativní prostředí pedagogického sboru, podněcovali aktivitu pedagogů a nastavili systém odměňování pedagogů, kteří přicházejí s inovativními myšlenkami a vhodně je aplikují ve výuce.
- Zhoršené disciplinární klima negativně souvisí s výsledky žáků. Učitelé v takových školách věnují více času tomu, aby disciplinární klima zvládli, což je nutí více spolupracovat. V souladu s dalšími zjištěními se jedná spíše o školy, kde je nižší průměrné SES. Sebevědomí a zkušenosti učitelů jsou lépe schopni nepříznivé klima zvládat. Je proto třeba podpořit další profesní vzdělávání učitelů formou celoživotního vzdělávání zejména v těch školách, které navštěvují žáci pocházející ze sociálně znevýhodněných rodin. Učitelé musí dostat náležitou podporu ze strany ředitelů.
- Didaktické metody výuky používané učiteli ve školách významně souvisí s výsledky žáků v testech čtenářské gramotnosti. Metoda kognitivní aktivace, která spočívá v zadávání úloh rozvíjejících kritické myšlení žáků a schopnost spolupráce, je sice aplikována častěji ve školách, které navštěvují žáci s vyšším SES, ale pozitivně se odráží i na výsledcích žáků s nižším SES, zejména pokud je používána ve školách v průměru se sebevědomějšími učiteli. Rovněž má pozitivní efekt na tyto žáky v případě, kdy průměrný SES školy je nízký. Tento přístup tak může výrazně snížit nerovnosti ve vzdělávání.
- Využívání metody kognitivní aktivace učiteli ve škole může souviset i s tím, že žáci častěji uvádějí, že rádi čtou. Přístupy kognitivní aktivace se mohou projevovat nejen na výsledcích žáků v testování, ale rovněž na jejich motivaci. Používání tohoto přístupu napříč předměty tak může pozitivně přispět k vyšší čtenářské gramotnosti, ale třeba i k vyšší míře kritického myšlení.
- Pokud učitelé častěji uvádějí, že používají metodu třídního managementu (uklidňování třídy, menší míra zapojení žáků), tak v případě, že se jedná o školu s vyšším průměrným SES, mají žáci této školy v průměru horší výsledky. Je proto žádoucí, aby se učitelé vzdělávali v technikách efektivní komunikace s žáky a v technikách, jak pozitivně rozvíjet disciplinární klima.

2

Úvod

2 ÚVOD

V roce 2018 proběhla dvě mezinárodní šetření pořádaná Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Šetření v rámci Programu pro mezinárodní hodnocení žáků 2018 (z angl. Programme for International Student Assessment), které bývá uváděno pod zkratkou PISA 2018, se věnovalo vzdělávacím výsledkům patnáctiletých žáků, kteří se ve většině zapojených zemí nacházejí na konci povinné školní docházky. Šetření je uzpůsobeno tak, aby poskytovalo jednotlivým zúčastněným zemím důležitou zpětnou vazbu o fungování jejich školské politiky. Výsledky žáků jsou totiž mezinárodně porovnatelné. PISA se přitom nezaměřuje pouze na jednu gramotnostní úroveň vzdělávání, ale testuje žáky v oblastech čtenářské, matematické i přírodovědné gramotnosti. Zároveň platí, že jedna z oblastí je vždy označena jako hlavní a další dvě pouze jako vedlejší. Důraz je kladen nejen na porovnatelnost výsledků mezi zúčastněnými zeměmi v daném roce šetření, ale také na srovnatelnost v čase. Proto obsahují žakovské testy mimo jiné i trendové úlohy, které byly použity již v předchozích šetřeních.

Druhé ze zmíněných mezinárodních šetření roku 2018 nese název Mezinárodní šetření o vyučování a učení (z angl. the Teaching and Learning International Survey) a objevuje se pod zkratkou TALIS 2018. Šetření mapuje zkušenosti, názory a postoje a skládá se ze dvou dotazníků. Jeden je věnován tématům profesního rozvoje, stylu výuky, pedagogickému vedení atd. a vyplňují ho učitelé. Druhý dotazník je určen pro ředitele škol a napomáhá dokreslení celkového obrázku klimatu na školách a možnosti vlivu řízení školy na vybrané faktory.

Česká republika využila v roce 2018 možnosti propojit obě zmíněná šetření. Propojení dat TALIS-PISA umožňuje výzkumníkům zkoumat individuální kvality a činnosti učitelů a škol, stejně jako souvislosti s výsledky žáků. V modulu TALIS-PISA link byly stejně jako v samotném šetření PISA zapojeny školy, ve kterých jsou vzdělávání patnáctiletí žáci – základní školy, víceletá gymnázia, čtyřletá gymnázia, maturitní obory středních odborných škol a nematuritní obory středních odborných škol. Z hlediska škol zapojených v České republice do modulu TALIS-PISA link se jednalo o výběr škol vycházející z šetření PISA 2018. Z celkem 330 škol zapojených v České republice do PISA 2018 bylo do modulu TALIS-PISA link vybráno mezinárodním konsorciem 173 škol a bezmála 4 000 žáků.

2.1 Limity modulu TALIS-PISA link

Charakter datových souborů TALIS a PISA vykazuje specifické limity pro následné analýzy, které je potřeba zmínit. Vzhledem k tomu, že jsou v rámci šetření PISA vybírání patnáctiletí žáci v rámci škol, nelze pracovat s úrovní třídy a jejich učitelů. Učitelé, kteří se účastnili šetření TALIS-PISA link, tak nemusí být vždy učiteli všech žáků zapojených do šetření PISA (avšak, z většiny platí, že každý učitel alespoň nějakého vybraného žáka učil). Kvůli této skutečnosti nelze v datových souborech propojit žáky přímo s jejich vyučujícími, což má za následek nemožnost analyzovat proměnné na nižších úrovních, například na úrovni třídy. Data nicméně umožňují propojení žáků dané školy s učiteli dané školy, což znamená, že se předkládané analýzy věnují vyšší hierarchické úrovni dat, a to na úrovni škol.

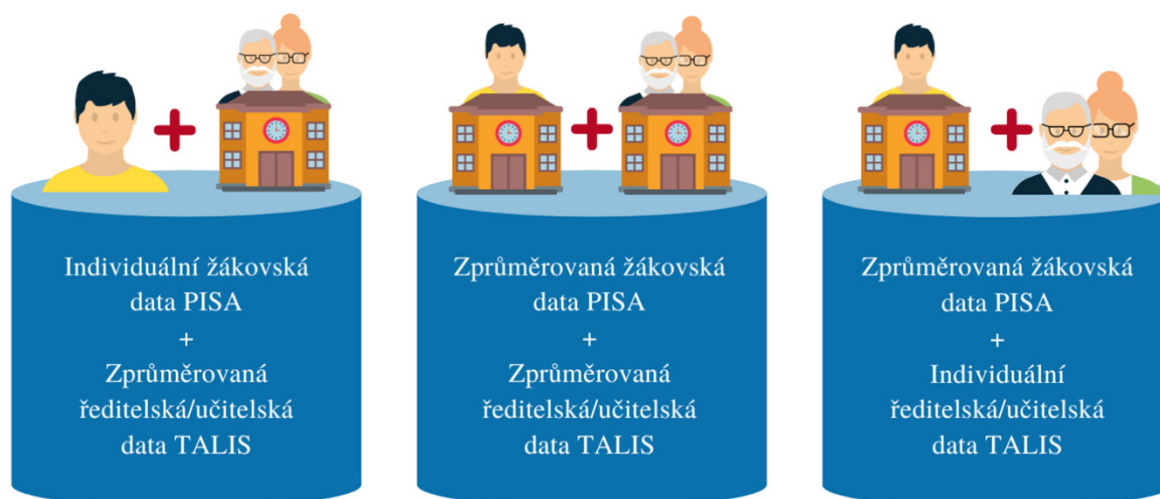
Navíc průřezový design šetření TALIS a PISA vylučuje jakoukoli možnost měření kauzálního efektu proměnných na výsledky žáků. Například nelze říci, že ve školách, kde učitelé deklarují, že žákům poskytují okamžitou zpětnou vazbu k jejich práci, dochází k pozitivnímu vlivu této výukové praxe na výsledky žáků ve čtenářské gramotnosti. Lze pouze říci, že výsledky ve čtení bývají vyšší ve školách, kde učitelé v průměru uváděli, že tuto konkrétní praxi ve třídě používají častěji než učitelé v ostatních školách. Mezi touto třídní praxí a výsledky žáků ve čtení existuje souvislost, ale nelze se vyjádřit ke směru vlivu, stejně tak je obtížné podchytit eventuální efekty třetích proměnných vstupujících do vztahu.

2.2 Specifika čtení sekundární analýzy TALIS-PISA link

V případě analýzy dat TALIS-PISA link lze vytvořit celkem tři typy datových souborů s odlišnou metodologií agregace a možností propojení. Výchozí dataset TALIS-PISA link je konstruován tak, že k výběru

žáků z šetření PISA jsou k dané škole připojena data z dotazování TALIS¹ s tím, že proměnné z učitelského dotazníku jsou zprůměrovány za školu a připojena jsou rovněž data získaná z ředitelského dotazníku. Není tak přímá vazba mezi žáky a učitelem. Druhá možnost propojení je na úrovni školy s tím, že se v tomto případě proměnné ze žákovského dotazníku šetření PISA zprůměrují na úroveň školy, stejně tak se na úrovni školy zprůměrují proměnné z učitelského dotazníku. Ředitelský dotazník již je na úrovni školy. V tomto případě proměnné měří spíše kontextuální charakteristiky na úrovni školy a všechny interpretace výsledků analýz musí být vztaženy pouze k této úrovni (možnost ekologické chyby²). Další možnost propojení spočívá v tom, že je jako výchozí považován učitelský soubor, k němuž se připojí průměrné hodnoty žáků na úrovni školy a rovněž data ředitelů. Tento datový soubor je reprezentativní za učitele patnáctiletých žáků zapojených do šetření PISA. Celkově tak můžeme pracovat se třemi typy datových souborů, jejichž strukturu demonstruje infografika níže. Pro účely této analýzy je primárně využíván první ze zmíněných souborů, kdy jednotkou analýzy jsou žáci, k nimž jsou připojena učitelská a ředitelská data na úrovni školy. Zjištění jsou dále doplněna za využití druhého zmíněného souboru na úrovni školy. Se třetí variantou datového souboru, kdy je výchozím učitelský datový soubor, se v této zprávě nepracuje.

INFOGRAFIKA 1 | Tři typy datových souborů

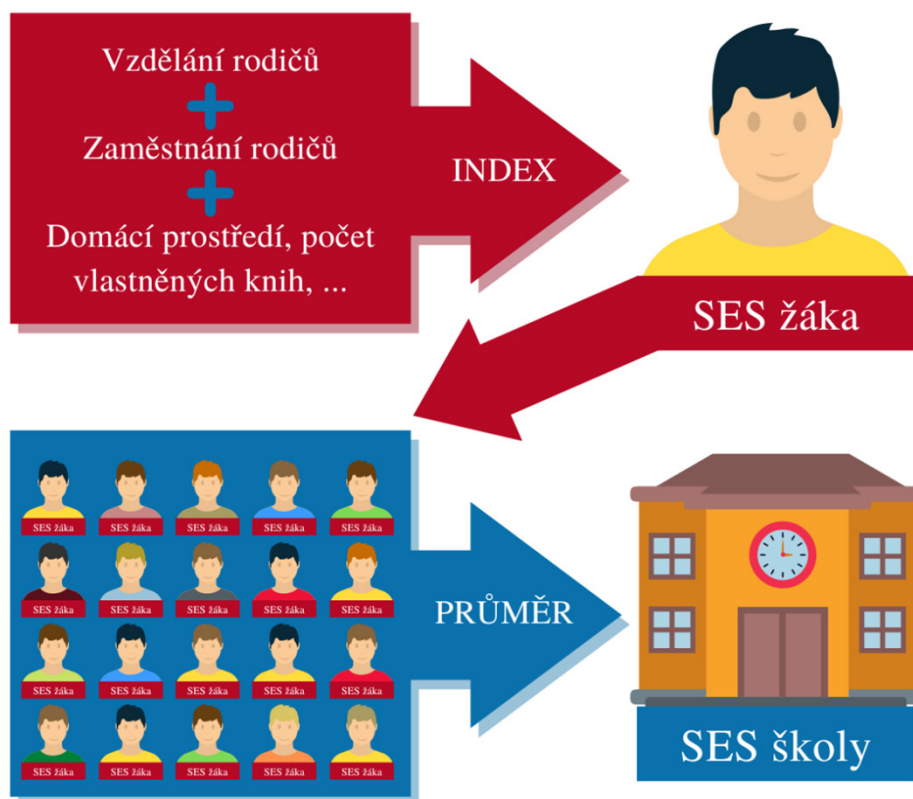


Následující infografika demonstruje způsob konstrukce indexu socioekonomického statusu žáka a školy. Konkrétně je zobrazeno, pomocí jakých proměnných je měřen socioekonomický status žáka. Zprůměrováním socioekonomického statusu žáků za danou školu následně získáváme indikátor socioekonomického statusu školy. Obě tyto proměnné vstupují do všech modelů jako kontrolní.

¹ Šetření TALIS se zaměřuje na učitele druhého stupně základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií. Jedná se tak o data z dotazování TALIS rozšířená o učitele dalších typů škol, do nichž docházejí patnáctiletí žáci, kteří jsou zapojeni do testování v rámci šetření PISA.

² Jedná se o chybnou interpretaci, kdy usuzujeme na individuální případy z agregovaných dat.

INFOGRAFIKA 2 | SES žáka a agregace na úroveň školy





3

Indexy

3 INDEXY

Tato analýza se věnuje tématům stylu řízení školy, charakteristik učitelů a disciplinárního klimatu školy a výukovým metodám využívaným učiteli ve škole ve vztahu k výsledkům žáků. Za tímto účelem je využívána celá řada indexů vytvořených OECD na základě otázek pokládaných žákům, učitelům i ředitelům. Tato část proto představí, z jakých položek jsou využívány indexy vytvořeny, v členění podle dotazníku pro ředitele, učitele a žáky.

3.1 Indexy získané z dotazníku pro ředitele

Participace zúčastněných stran dle ředitele (T3PLEADP)

- „Tato škola poskytuje zaměstnancům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.“
- „Tato škola poskytuje rodičům nebo zákonným zástupcům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.“
- „Tato škola poskytuje žákům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.“
- „V této škole platí princip spoluodpovědnosti za její fungování.“
- „Ve škole společně vytváříme atmosféru vzájemné podpory a spolupráce.“

Index sledující míru spolupráce mezi školou, žáky, rodiči žáků a možnost těchto aktérů podílet se na rozhodování o aktivitách a směřování školy. Konstruován je z pěti otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím ředitel dané školy vnímá participaci mezi jednotlivými aktéry za rozsáhlejší.

Školní autonomie pro vzdělávací politiku (T3PAUTP)

Označení osoby s rozhodující pravomocí v oblastech: Jmenování nebo přijímání učitelů; Dočasné či trvalé propouštění učitelů ze zaměstnání; Stanovení nástupních platů učitelů, včetně platového výměru; Rozhodování o zvýšení platů učitelů; Rozhodování o využití finančních prostředků z rozpočtu v rámci školy; Stanovení zásad pro hodnocení chování žáků a kázeňských opatření; Stanovení zásad pro hodnocení žáků, včetně hodnocení na národní či krajské úrovni; Rozhodování o přijetí žáků do školy; Volba výukových materiálů; Určování obsahu předmětu či semináře, včetně ŠVP a RVP; Rozhodování o nabídce předmětů a seminářů

Index sleduje míru školní autonomie pomocí odpovědí na zodpovědnou osobu v každé oblasti, a to v kombinacích od autonomního rozhodování školy přes smíšenou autonomii až po rozhodování třetí stranou.

Vyšší hodnota indexu značí vyšší autonomii školy.

Leadership ředitele (T3PLEADS)

- „Aktivně jsem vytvářel/a takové podmínky, aby mohli učitelé ve vzájemné spolupráci vytvářet nové vyučovací postupy.“
- „Podnikal/a jsem kroky k zajištění toho, aby se učitelé cítili zodpovědní za zdokonalování svých výukových schopností.“
- „Podnikal/a jsem kroky k zajištění toho, aby se učitelé cítili zodpovědní za studijní výsledky svých žáků.“

Index sleduje míru leadershipu (vůdcovství) ze strany ředitele školy pomocí odpovědí na míru realizace uvedených aktivit za posledních 12 měsíců.

Vyšší hodnota indexu znamená silnější leadership ředitele.

Inovativnost organizace (T3PORGIN)

- „Tato škola dokáže rychle rozpoznat potřebu dělat něco jinak.“
- „Tato škola dokáže v případě potřeby rychle reagovat na změny.“
- „Tato škola ochotně přijímá nové nápady.“
- „Tato škola je připravena rychle poskytnout podporu při zavádění nových postupů.“

Index sleduje míru inovativnosti školy pomocí odpovědí na souhlas/nesouhlas s výroky.

Vyšší hodnota indexu značí vyšší míru inovativnosti školy.

Hodnocení učitele ředitelem (Index konstruovaný ČŠI)

„S příslušným učitelem se hovoří o tom, jak postupovat při nápravě jakýchkoliv nedostatků ve výuce.“

„Je rozvíjen plán dalšího vzdělávání/školení.“

„Jsou zavedeny materiální postihy, jako je zkrácení každoročního navýšení platu.“

„Učíteli je přidělen mentor, který mu má pomoci zlepšit výuku.“

„Změní se okruh pracovní odpovědnosti učitele (např. zvýšení nebo snížení výukových povinností nebo administrativních/manažerských povinností či povinností mentorování).“

„Zvýší se plat nebo výše vyplácených odměn.“

„Změní se pravděpodobnost učitelova kariérního postupu.“

„Učitel je propuštěn nebo mu není prodloužena smlouva.“

Index sleduje míru realizace opatření po formálním hodnocení učitele ředitelem. De facto měří míru reakce na zjištěné problémy v práci učitele, a to uvedením míry realizace jednotlivých uvedených činností následujících po formálním hodnocení.

Vyšší hodnota indexu značí silnější reakci na formální hodnocení.

Delikvence a násilí na škole (T3PDELI)

„Vandalství a krádeže.“

„Zastrašování nebo šikana mezi žáky (nebo jiný druh verbálního napadání).“

„Fyzické zranění způsobené v důsledku násilí mezi žáky.“

„Zastrašování či verbální napadání učitelů a zaměstnanců školy“

Index sleduje řediteli udávanou četnost závažných kázeňských situací na dané škole. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím jsou závažné kázeňské situace na dané škole častější, dle pohledu ředitele školy.

Spokojenost ředitele s pracovním prostředím (T3PJSENV)

„Práce v této škole mě těší.“

„Doporučil/a bych tuto školu jako dobré pracoviště.“

„Se svým výkonem v této škole jsem spokojen/a.“

„Celkově jsem ve svém zaměstnání spokojen/a.“

Index sleduje ředitelem udávanou spokojenost s pracovním prostředím. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím spokojenější s pracovním prostředím ředitel dané školy je.

Akademický tlak ředitele na učitele (T3PACAD)

„Učitelé rozumějí cílům školního vzdělávacího programu.“

„Učitelé jsou při plnění školního vzdělávacího programu úspěšní.“

„Učitelé mají vysoké nároky na výsledky svých žáků.“

„Žáci si chtějí ve škole vést dobře.“

Index sleduje ředitelem vnímanou úspěšnost při plnění ŠVP a úspěšnost žáků. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím ředitel školy vnímá proces naplňování ŠVP nebo výsledky žáků jako úspěšnější.

3.2 Indexy získané z dotazníku pro učitele

Participace mezi zúčastněnými stranami (T3STAKE)

- „Tato škola poskytuje zaměstnancům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.“
- „Tato škola poskytuje rodičům nebo zákonným zástupcům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.“
- „Tato škola poskytuje žákům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.“
- „V této škole platí princip spoluodpovědnosti za její fungování.“
- „Ve škole společně vytváříme atmosféru vzájemné podpory a spolupráce.“

Index sleduje pohled učitele na možnost zapojení učitelů, rodičů žáků i žáků samotných do procesu rozhodování v dané škole. Sledována je atmosféra spolupráce ve škole.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silněji učitelé vnímají možnost zapojit se do rozhodování o směřování školy a silněji vnímají atmosféru spolupráce.

Stres z chování žáků (T3STBEH)

- „Zodpovědnost za výsledky žáků.“
- „Udržování disciplíny ve třídě.“
- „Zastrašování nebo slovní napadání ze strany žáků.“

Index sleduje, do jaké míry jsou uvedené situace spojené s chováním žáků zdrojem stresu učitele.

Čím vyšší hodnoty index dosáhne, tím silnější stres učitel pociťuje.

Stres z pracovního vytížení (T3WLOAD)

- „Příliš přípravné práce na hodiny.“
- „Příliš vyučovacích hodin.“
- „Příliš práce se známkováním.“
- „Příliš mnoho administrativní práce (např. vyplňování formulářů).“
- „Povinnosti navíc kvůli chybějícím učitelům.“

Index sledující, do jaké míry jsou uvedené situace spojené s pracovním vytížením zdrojem stresu u učitele. Konstruován je z pěti otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silnější stres z pracovního vytížení učitel pociťuje.

Well-being a stres na pracovišti (T3WELS)

- „V práci pociťuji stres.“
- „Při mé práci mi zbývá dostatek času na osobní život.“
- „Moje práce má negativní vliv na mé duševní zdraví.“
- „Moje práce má negativní vliv na mé tělesné zdraví.“

Index sleduje, jak často dochází z pohledu učitelů k situacím, které mají vliv na jejich duševní i fyzické zdraví. Index je konstruován ze čtyř otázek.

Vyšší hodnota indexu znamená častější zkušenost s uvedenými situacemi a silnější pocit stresu učitele.

Profesní spolupráce v hodinách (T3COLES)

- „Vyučuji týmově společně s jinými učiteli.“
- „Pozoruji výuku ostatních učitelů a poskytuji jim zpětnou vazbu.“
- „Zapojuji se do společných aktivit napříč třídami a věkovými skupinami (např. do projektů).“
- „Společně s kolegy pracujeme na svém profesním rozvoji.“

Index sledující, do jaké míry učitelé spolupracují v hodinách např. společnou výukou, zapojením do školních projektů, vzájemným pozorováním apod. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší hodnoty index dosáhne, tím silnější profesní spolupráci učitelé vnímají.

Výměna (sdílení) a kooperace (koordinace) mezi učiteli (T3EXCH)

- „Vyměňuji si učební materiály s kolegy.“
 „Probírám s kolegy studijní pokroky konkrétních žáků.“
 „Spolupracuji s ostatními učiteli v této škole s cílem zabezpečit stejné standardy při hodnocení pokroku žáků.“
 „Účastním se společných porad.“

Index sleduje míru, do jaké mezi učiteli dochází k výměně materiálů, zkušeností či informací ohledně žáků. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím častěji dochází mezi učiteli k výměně materiálů, zkušeností či informací.

Inovativnost týmu (T3TEAM)

- „Většina učitelů v této škole se snaží přicházet s novými myšlenkami v oblasti výuky a vzdělávání.“
 „Většina učitelů v této škole je otevřena změnám.“
 „Většina učitelů v této škole hledá nové způsoby, jak řešit problémy.“
 „Většina učitelů v této škole si vzájemně poskytují praktickou podporu při uplatňování nových myšlenek.“

Index sledující míru, do jaké učitelé vnímají inovativnost pedagogického sboru na škole, kde vyučují, otevřenost jejich kolegů vůči změnám a inovativním přístupům či ochotu kolegů nalézat řešení problémů spojených s výukou. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím vyšší míru inovativnosti celého pedagogického sboru učitelé pocítují.

Učitelem vnímané disciplinární klima (T3DISC)

- „Na začátku vyučovací hodiny musím dlouho čekat, než se žáci utiší.“
 „Žáci v této třídě vytvářejí příjemnou studijní atmosféru.“
 „Přicházím o poměrně dost času, protože žáci vyrušují.“
 „Ve třídě je mnoho rušivého hluku.“

Index měřící učitelem vnímanou míru disciplíny v hodinách. Index je konstruován ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím slabší je disciplinární klima a tím více je ve třídě rušivého hluku nebo je výuka narušována jinými způsoby.

Spokojenost učitele s pracovním prostředím (T3JSENV)

- „Rád/a bych přešel/přešla na jinou školu, kdyby to bylo možné.“
 „Práce v této škole mě těší.“
 „Doporučil/a bych tuto školu jako dobré pracoviště.“
 „Celkově jsem ve svém zaměstnání spokojen/a.“

Index sledující spokojenost učitelů s pracovním prostředím, konstruovaný ze čtyř otázek.

Vyšší hodnota indexu značí vyšší spokojenost učitele s pracovním prostředím na škole, na které působí.

Vztahy mezi učitelem a žákem (T3STUD)

- „Učitelé a žáci spolu obvykle dobře vycházejí.“
 „Většina učitelů věří, že úspěch žáků je důležitý.“
 „Většinu učitelů zajímá názor žáků.“
 „Jestliže žák potřebuje další pomoc, škola mu ji poskytne.“

Index sledující charakteristiku vztahu mezi učitelem a jeho žáky, zda žáci učitele respektují či zda je úspěch žáků jedním z motivujících faktorů učitele. Index je konstruován ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím lepší panují vztahy mezi učitelem a jeho žáky.

Efektivní profesní rozvoj (T3EFFPD)

„Vycházela z mých předchozích vědomostí.“
 „Uzpůsobila se potřebám mého osobního rozvoje.“
 „Měla srozumitelnou strukturu.“
 „Vhodně se soustředila na obsah potřebný k výuce mých předmětů.“

Index sleduje evaluaci učitelů ohledně přínosnosti aktivit profesního rozvoje. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím učitelé hodnotí aktivitu profesního rozvoje jako přínosnější.

Celková sebedůvěra učitele (T3SELF)

Index složený z dílčích indexů
 T3SECLS – Sebedůvěra v třídním managementu
 T3SEENG – Sebedůvěra v zapojení žáků do výuky
 T3SEINS – Sebedůvěra ve vedení výuky

Index měří celkovou sebedůvěru učitele v kompetencích třídního managementu, schopnostech zapojení žáků do výuky a vedení samotné výuky. Konstruován je ze tří dílčích indexů.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím vyšší celkové sebevědomí učitel pocítuje.

Kognitivní aktivace (T3COGAC)

„Zadávám úlohy, které nemají jasné řešení.“
 „Zadávám úlohy, které od žáků vyžadují, aby mysleli kriticky.“
 „Rozdělují žáky do malých skupin, aby měli možnost přijít do společným řešením problému nebo úlohy.“
 „Žádám žáky, aby se sami rozhodli pro postup, kterým chtějí řešit složité úlohy.“

Index měří míru využívání metod kognitivní aktivace ze strany učitelů. Metody kognitivní aktivace pobízí žáky k hledání řešení problémů, týmové práci a kritickému myšlení. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím častěji učitel ve výuce používá metody kognitivní aktivace žáků.

Jasnost vedení výuky (T3CLAIN)

„Shrnu obsah předešlé vyučované látky.“
 „Na začátku výuky nastavím jasné cíle.“
 „Vysvětluji, co očekávám, že se žáci naučí.“
 „Vysvětluji, jak nová látka souvisí s dřívější látkou.“

Index sledující, do jaké míry učitelé využívají jasné a srozumitelné vedení výuky, nastavují její cíle a vysvětlují žákům svá očekávání. Konstruován je ze čtyř otázek.

Vyšší hodnota indexu znamená častější využívání nástrojů pro zřetelné vedení výuky.

Třídní management (T3CLASM)

„Říkám žákům, aby dodržovali třídní pravidla.“
 „Nabádám žáky, aby poslouchali, co jim říkám.“
 „Klidním žáky, kteří ruší.“
 „Když začne hodina, řeknu žákům, aby se rychle utišili.“

Index sleduje, jak často se učitelé dostávají do situací, které vyžadují použití metod souhrnně označovaných jako třídní management. Konstruován je ze čtyř otázek.

Vyšší hodnota indexu znamená častější využívání nástrojů třídního managementu učitelem.

3.3 Indexy získané z dotazníku pro žáky

Disciplína ve třídě (DISCLIMA)

„Žáci neposlouchají, co učitel říká.“

„Ve třídě je hluk a nepořádek.“

„Učitel musí dlouho čekat, než se žáci utiší.“

„Žáci nemohou dobře pracovat.“

„Žáci začínají pracovat až dlouho po začátku hodiny.“

Index sledující pocity žáků ohledně vybraných situací klimatu disciplíny a frekvenci jejich opakování v hodinách češtiny, je konstruován z pěti otázek.

Čím vyšší hodnoty index dosáhne, tím lépe žáci vnímají disciplínu v hodinách, tzn. tím méně časté je rušivé třídní klima v hodinách češtiny. Naopak nízké hodnoty indexu značí silné rušivé třídní klima.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '4' with a black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

4

Styl řízení školy a vliv na výsledky žáků ve vzdělávání

4 STYLY ŘÍZENÍ ŠKOLY A VLIV NA VÝSLEDKY ŽÁKŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ

Existuje několik stylů řízení organizace, jako je například autoritářský styl, participativní styl, volné vedení či paternalistický styl. Ačkoliv nejsou jednotlivé styly explicitně měřeny v ředitelském či učitelském dotazníku, existují otázky, které měří jednotlivé styly nepřímo. Již předchozí sekundární analýza PISA 2018³ ukázala, že ve školách, kde převažuje participativní styl vedení, dosahují žáci lepších studijních výsledků. Cílem sekundární analýzy modulu TALIS-PISA link bude tuto hypotézu podrobněji zkoumat ve světle dalších intervenujících proměnných, jakým je například průměrný socioekonomický status školy, dominující žákovské klima ve třídě, a dalších faktorů na úrovni školy. Dílčím výstupem sekundární analýzy budou doporučení pro zlepšení těch faktorů, které mohou mít přímý či nepřímý dopad na vzdělávací výsledky žáků.

Styly řízení škol jsou úzce spojeny s teoriemi leadershipu a managementu. Ačkoliv můžeme nalézt různé kategorizace tohoto fenoménu, v moderních teoriích nalézáme klasifikace spadající pod následující tři body: vedení jako proces nebo vztah, vedení jako kombinace vlastností nebo osobnostních rysů / určitého chování, nebo dochází ke studiu vůdčích dovedností lídra. Ve více převládajících teoriích leadershipu existuje představa, že alespoň do určité míry je leadership proces, který zahrnuje ovlivňování skupiny lidí směrem k realizaci cílů, které mají být dosaženy (Wolinski, 2010 in Amanchukwu et al., 2015).

Jedna z teorií leadershipu spadající do kategorie zabývající se vztahy a procesy je teorie participativního vedení. Podle této teorie je ideální styl vedení takový, který bere v potaz a oceňuje vstup ostatních do rozhodovacích procesů. V případě škol se nejedná pouze o zapojení zaměstnanců školy, jako například učitelů, ale také o participaci rodičů, popřípadě žáků (Leithwoo, Duke, 1999). Participativní lídři stimulují zapojení členů skupiny a dávají jim pocit, že jsou relevantní a oddaní rozhodovacímu procesu. Ředitel, který využívá participativní vedení, se snaží zapojit ostatní, spíše než dělat všechna rozhodnutí samostatně, posiluje odhodlání a zvyšuje týmovou práci, což vede k lepší kvalitě rozhodnutí (Lamb, 2013). Obecně se věří, že jsou-li do rozhodování o škole zapojeni jak učitelé, tak rodiče, dochází k tomu, že případné změny ve škole více podporují a jsou odhodlanější být ve společném vedení aktivnější (Murphy, Beck, 1995; Hess, 1991). Zároveň ale nelze opomíjet nevýhody takového stylu leadershipu, a to zejména zhoršenou možnost rychlé reakce v případě potřeby a obtížnějšího rozhodování v situacích, které lze řešit pouze nepopulárními rozhodnutími (Goldring, Greenfield, 2005).

Téměř opačným způsobem vedení školy je autoritářský styl leadershipu. Ředitel využívající tento styl vedení se neohlíží na názory svých zaměstnanců ani rodičů žáků. Ve své čisté podobě se autoritářský styl stává extrémní formou vedení, kdy má lídr veškerou rozhodovací moc ve svých rukou. Ačkoliv se může zdát, že tento druh leadershipu skýtá pouze nevýhody, jelikož je obecně známo, že zaměstnanci pracující pod tímto vedením nebývají z velké části spokojeni, můžeme zde najít i určité výhody zmiňované odborníky na management. Jednou z výhod je například vysoká efektivita vedení, jelikož jsou rozhodnutí učiněna rychle a mohou být také okamžitě implementována (Amanchukwu et al., 2015). Doporučení ale většinou zní volit tento přístup pouze v případech krize či v krizových situacích.

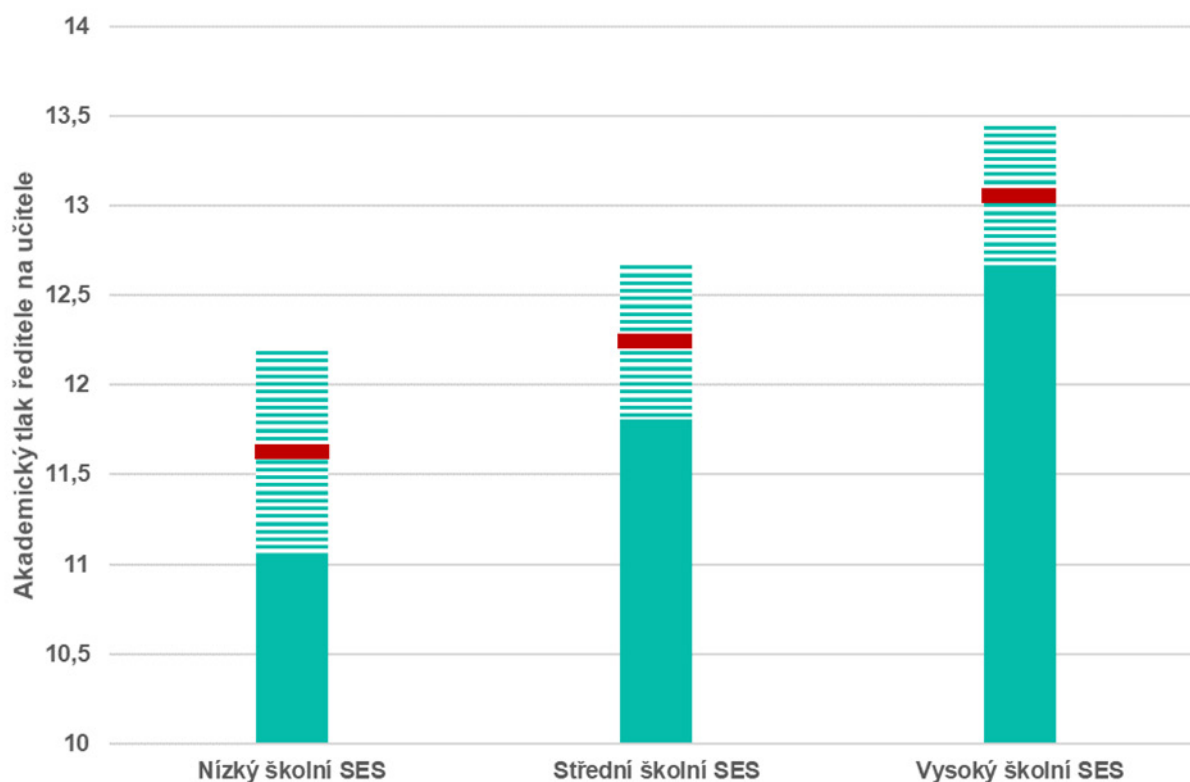
Mezi další možné styly vedení řadíme tzv. volný styl vedení označovaný v literatuře termínem laissez-faire leadership. Tato forma vedení bývá označovaná jako buď nejlepší, nebo nejhorší možný styl leadershipu (Goodnight, 2011). Lídr, který volí volné vedení, nechává pracovat své podřízené samostatně. V čem se ale liší dobrá a špatná praxe takových lídrů, je v ochotě přijímat rozhodnutí, být zodpovědným a spolehlivým vedoucím. Částečné přenesení rozhodování na své podřízené může vést k vyšší motivovanosti a spokojenosti zaměstnanců (Chaudhry, Javed, 2012), avšak lídr by měl být schopný a ochotný v případě potřeby radit, monitorovat výkony svých podřízených a hlídat plnění zadaných úloh. V opačném případě se tato forma vedení může proměnit ve velice neefektivní, chaotické řízení. V některých případech se tento styl leadershipu objevuje, nemá-li ředitel nad svými zaměstnanci žádnou kontrolu, tudíž se nemusí vždy jednat o pozitivní jev (Ololube, 2013).

³ Sekundární analýza PISA 2018 – Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele.

V literatuře je často diskutovanou formou leadershipu takzvaný transformační styl vedení. Tato forma vedení kombinuje participativní leadership a laissez-fair leadership. Vedení, které zvolí cestu transformačního leadershipu, se snaží své zaměstnance inspirovat k neočekávaným výkonům, nabízí jim částečnou autonomii a intelektuální motivaci a stimulaci (Bass, Riggio, 2006). Výzkumy věnující se využívání této formy vedení ve školách přicházejí s poznatkem, že tento styl leadershipu má nepřímý mírný pozitivní vliv na výkon žáků (Valentine, Prater, 2011). Ke zlepšení výsledků dochází díky stimulaci výkonu učitelů a vytvoření inspirativního školního prostředí, které se dokáže lépe přizpůsobit potřebám vzdělávání 21. století. Učitelé bývají v prostředí školy vedené tímto druhem leadershipu spokojenější, svého ředitele vidí jako kvalitního vedoucího, který dokáže školu pozvedávat a naplňuje jejich očekávání ve smyslu podpory jejich práce a nápadů (Allen, Grigsby, Peters, 2015; Hauserman, Sheldon, 2013; Ibrahim, Ghavifekr, Ling, et al., 2014).

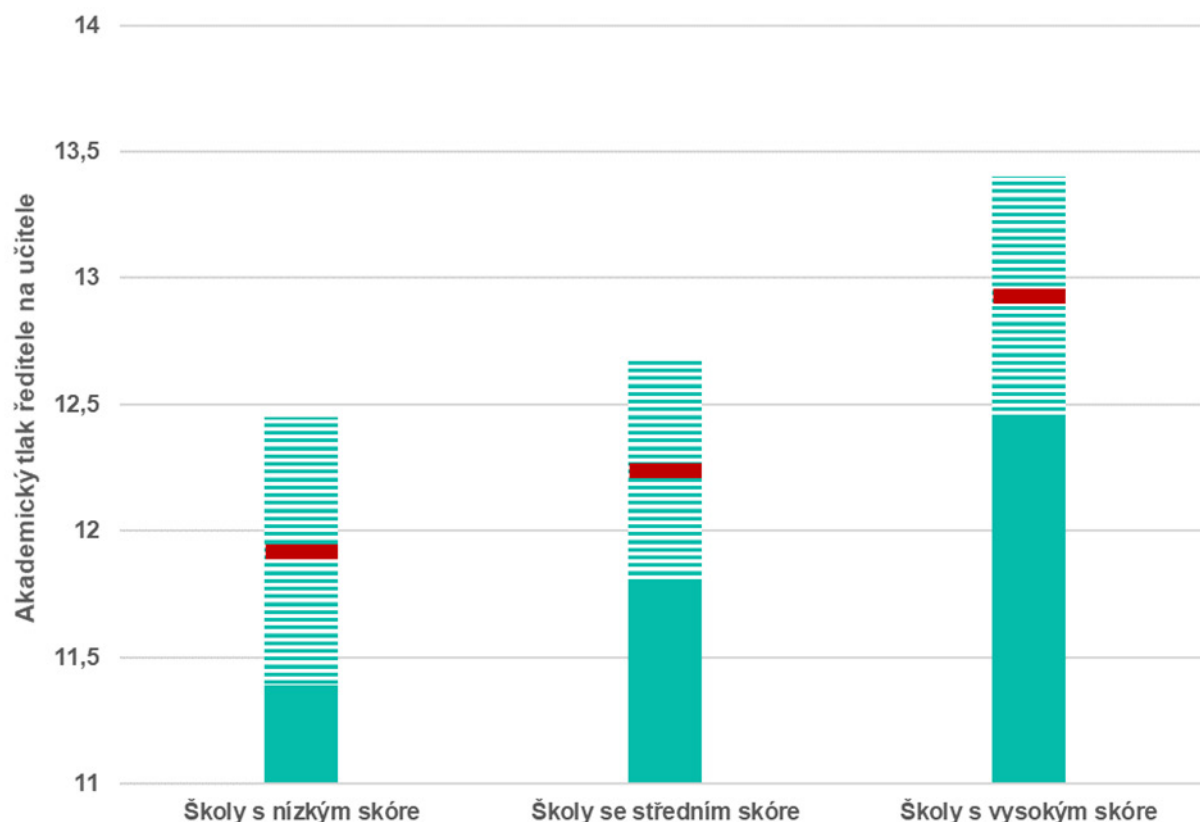
Následující grafy přináší pohled na ředitele, kteří volí cestu aktivnějšího nebo méně aktivního leadershipu ve vztahu k dosahování akademických cílů stanovených školou a jejím kurikulem. Graf 1 značí, že ředitelé, kteří vykonávají svou funkci ve školách s průměrně vyšším socioekonomickým statutem (SES), tlačí na učitele v oblasti akademických výsledků žáků a dodržování kurikula průměrně více než ředitelé ve školách se SES nízkým. Statisticky významně se ale neodlišují od těchto dvou skupin školy se středně vysokým SES. Trend vývoje dat je nicméně zřetelně pozitivní v závislosti na průměrném SES školy.

GRAF 1 | Index akademického tlaku ředitele na učitele dle průměrného SES školy



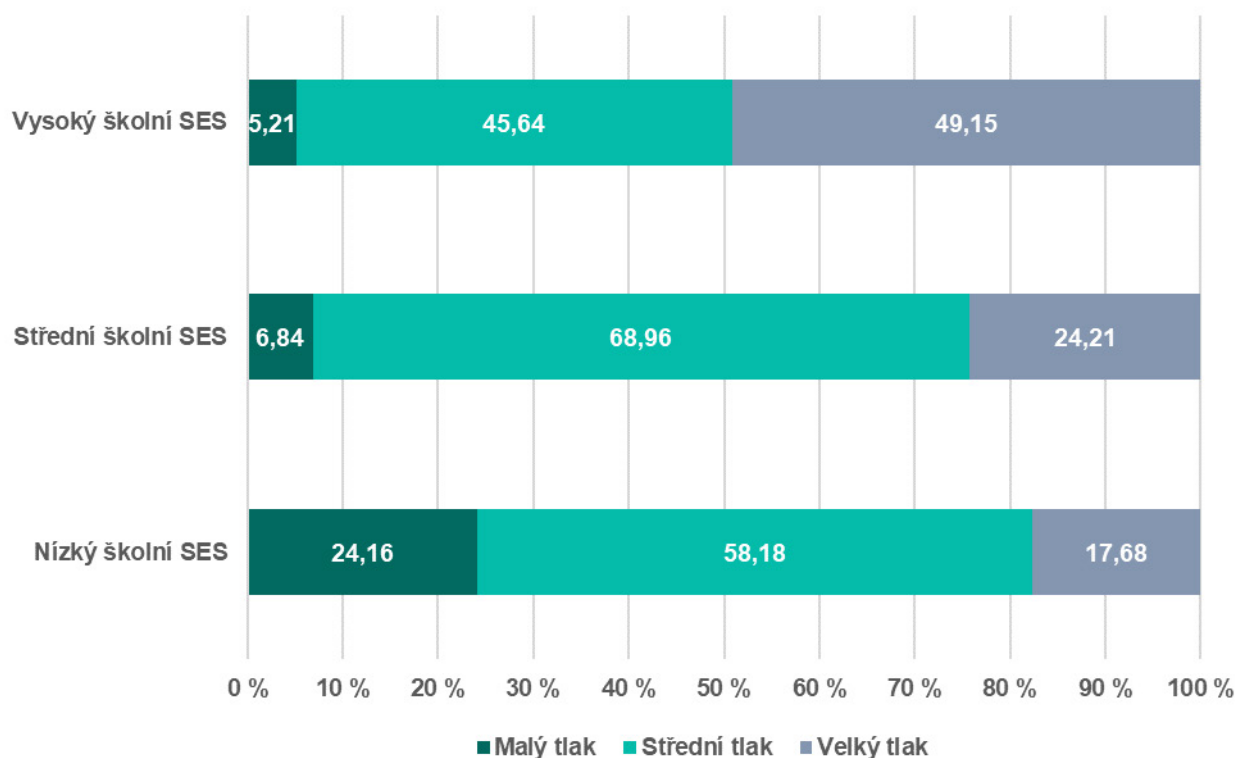
Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks.

Potenciální efekt akademického tlaku ve vztahu k výsledkům žáků na školách může naznačovat graf 2. Akademický tlak ředitele je statisticky významně vyšší na školách, které mají zároveň žáky s průměrně lepšími výsledky z čtenářské gramotnosti, a naopak nižší tam, kde žáci nedosahují dobrých vzdělávacích výsledků. V určitém smyslu zde může existovat i reciproční vztah, kdy lepší výsledky žáků motivují vedení školy v akademickém tlaku na učitele na další zvyšování kvality výuky.

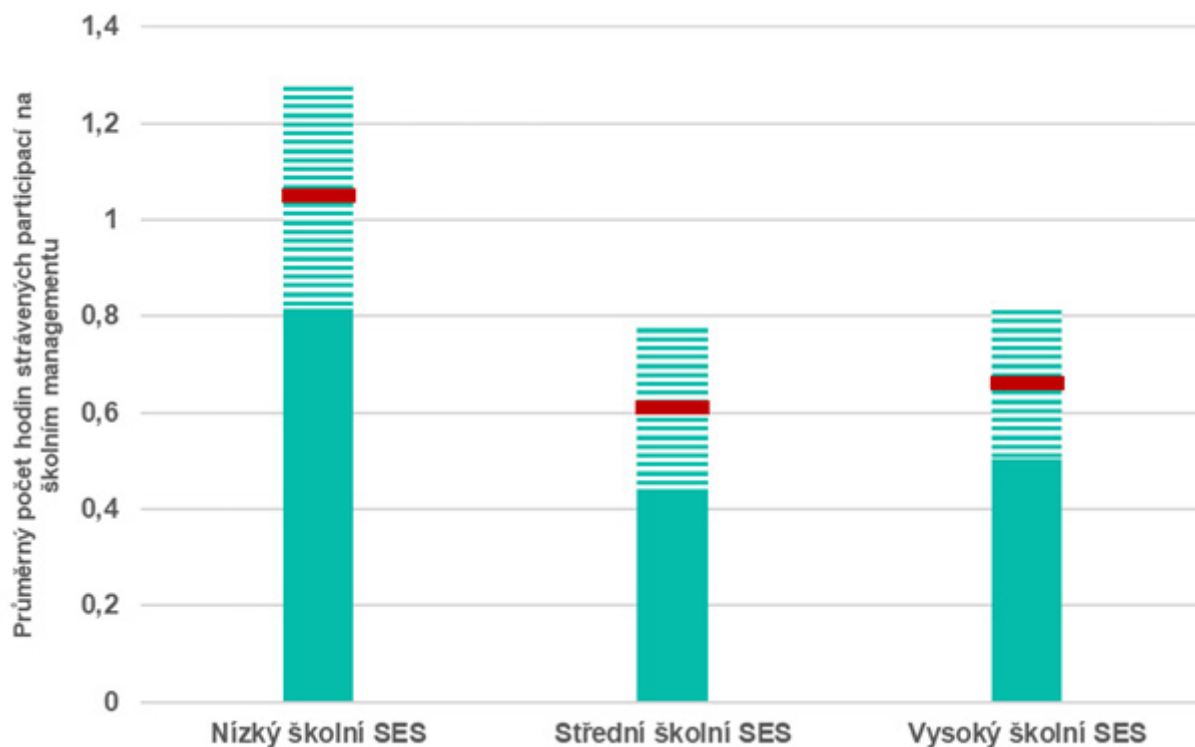
GRAF 2 | Index akademického tlaku ředitele na učitele dle průměrného skóre školy v testech čtenářské gramotnosti

Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks.

K podobným závěrům dochází i graf 3. Ředitelé škol, které mají vyšší průměrné SES, uvádějí, že na učitele vyvíjí vysoký akademický tlak. Zároveň z grafu víme, že v rámci škol s vyšším SES se tato skutečnost týká zhruba poloviny žáků. Podobně můžeme hovořit pouze o čtvrtině žáků ze škol se středním školním SES a přibližně šestině škol s průměrně nízkým SES. Podíl škol, kde ředitel deklaruje vyšší akademický tlak, se se vzrůstajícím průměrným SES školy pravděpodobně také zvyšuje.

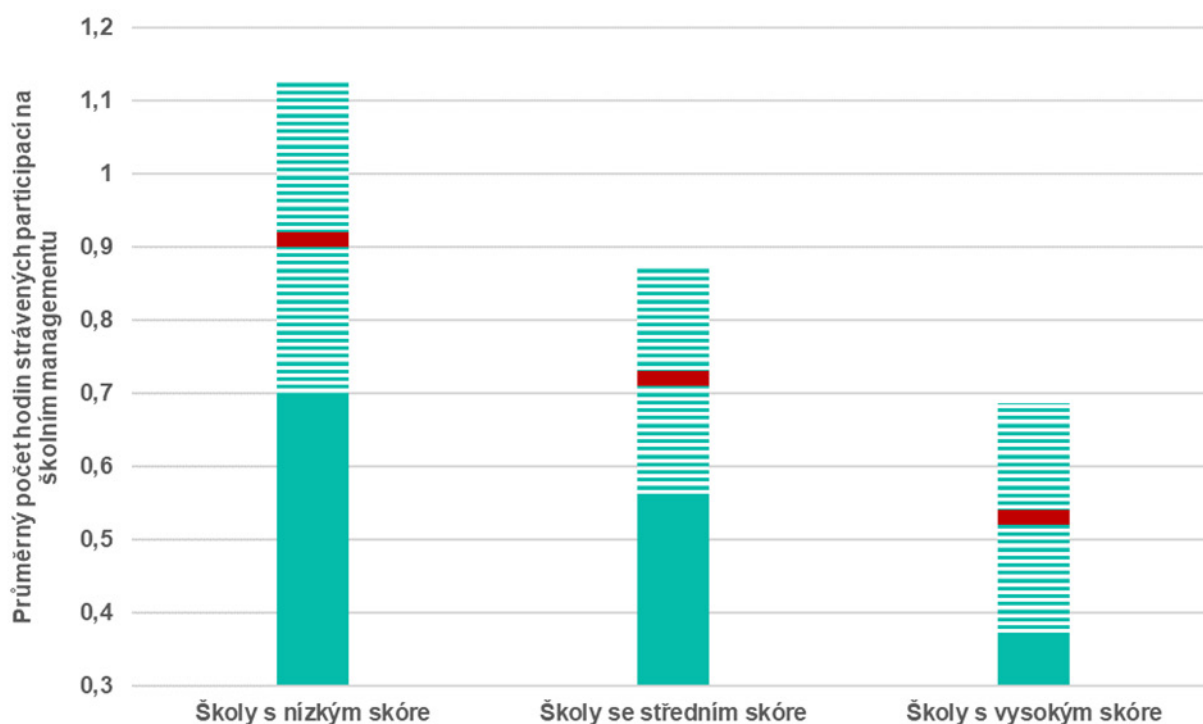
GRAF 3 | Podíly žáků, jejichž ředitelé udávají akademický tlak na učitele, tříděných dle průměrného SES školy

Opomíjeným faktorem, který může mít nepřímý vliv na vzdělávací výsledky žáků, je jakákoliv aktivita učitele, která mu brání v řádné přípravě na výuku, resp. jakákoliv aktivita, která si žádá jeho čas, který by mohl věnovat přípravě na výuku, fyzickému i psychickému odpočinku apod. Modul TALIS-PISA link umožnil testovat několik takových aktivit, přičemž signifikantní v rámci modelů byla proměnná měřící průměrný počet hodin během posledního kalendářního týdne, který učitelé uvedli, že strávili účastí na vedení školy. Graf 4 níže sleduje takový průměrný počet hodin dle SES školy. Je patrné, že zejména ve školách s nízkým SES tráví učitelé průměrně více času tzv. školním managementem. To může samozřejmě vycházet z obecné potřeby těchto škol po řešení mimořádných událostí, a přestože rozdíl mezi dalšími dvěma kategoriemi není nominálně velký, je statisticky významný.

GRAF 4 | Průměrný počet hodin během posledního kalendářního týdne strávených účastí učitelů na vedení školy dle průměrného SES školy

Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks.

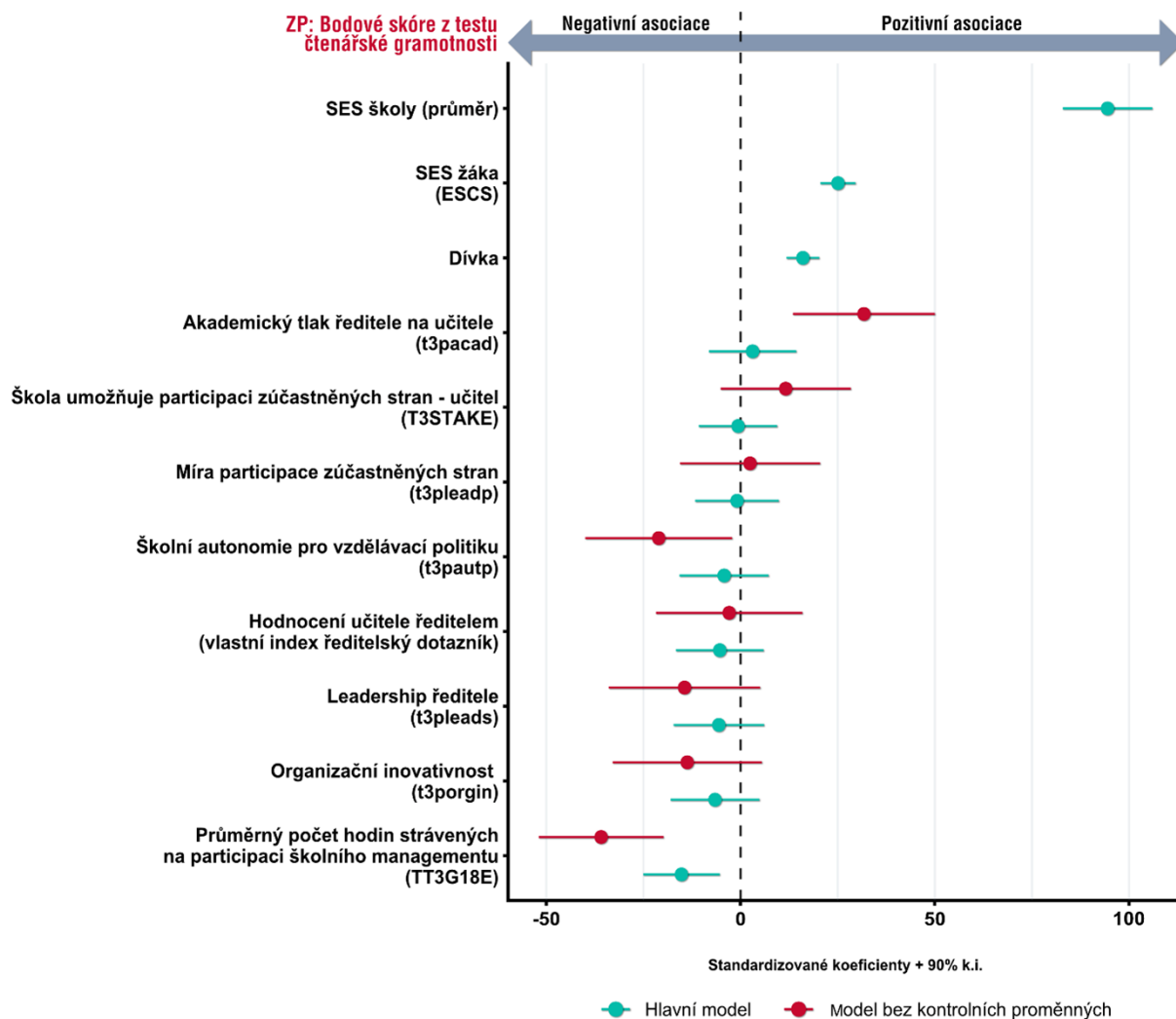
Stejnou proměnnou sleduje graf 5 níže v třídění škol dle výsledků žáků v testech čtenářské gramotnosti. Zejména mezi školami s nejnižšími a naopak nejvyššími výsledky nalezneme statisticky významný rozdíl v průměrném počtu hodin, který učitelé stráví na školním managementu. Je otázkou, zda množství času navíc nějakým způsobem ovlivňuje přímo vzdělávací výsledky žáků, nebo zda jsou zhoršené výsledky žáků potenciálním důsledkem jevů, mezi něž patří průměrný počet hodin strávený učiteli na školním managementu, případně zda jsou horší vzdělávací výsledky žáků příčinou potřeby učitelů trávit více času školním managementem. Odpověď by mohl přiblížit regresní model konstruovaný dále v této kapitole, skutečně validní odpověď by nicméně přinesla až kvalitativní, ev. experimentální studie.

GRAF 5 | Průměrný počet hodin strávených participací učitelů na školním managementu dle průměrného skóre školy v testu čtenářské gramotnosti

Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks.

Celkové komplexní výsledky analýzy ve vztahu k výsledkům žáků v testu čtenářské gramotnosti představuje následující statistický regresní model 1 (s kontrolními proměnnými i bez nich) na původním datasetu TALIS-PISA link, kdy první úroveň jsou jednotliví žáci a jejich odpovědi (PISA), druhou úroveň pak agregované výpovědi učitelů z šetření TALIS za danou školu. Hlavní model zahrnuje proměnné pohlaví žáka (dívka), SES žáka a průměrný SES školy. Protože je průměrný SES školy asociován s celou řadou indikátorů na úrovni školy, jsou vždy porovnávány dva modely v jednom grafu, abychom mohli porovnat souvislost daných faktorů s výsledky žáků bez socioekonomického statusu a následně po kontrole socioekonomického statusu. Ve většině případů faktory neměří přímo manažerský styl řízení ani další charakteristiky třídního sboru z hlediska stylu vedení, ale spíše deklaratorní postoje v této oblasti, které v šetření TALIS uvedli učitelé a ředitelé škol. Indexy vycházejí z metodologie a konceptů mezinárodního expertního týmu, který vytváří dotazníkové šetření. Z důvodu přehlednosti jsou použité indexy uvedeny i s kódy proměnných, které uživatel nalezne v mezinárodním datasetu.

S lepšími výsledky žáků jsou asociovány některé deklaratorní postoje ředitelů. Žáci, kteří jsou na školách, kde ředitelé uvádějí vyšší akademický tlak na učitele, dosahují lepších výsledků. Překvapivá je souvislost mezi odpovědí ředitele na otázky spojené se školní autonomií. Čím vyšší hodnota indexu, tím je vyšší školní autonomie vůči zřizovatelům školy či dalším orgánům státní správy a samosprávy (zřizovatelé). Žáci navštěvující školy, kde ředitel odpověděl, že je vysoká školní autonomie, dosahují horších výsledků. Vysvětlení může být patrně v tom, že ředitelé deklarující vyšší míru autonomie jsou ze škol, které mají v průměru nižší SES žáků. Koeficienty dalších proměnných z ředitelského dotazníku již nejsou statisticky významné, tedy není dostatek evidence pro potvrzení, že by s výsledky žáků souvisely.

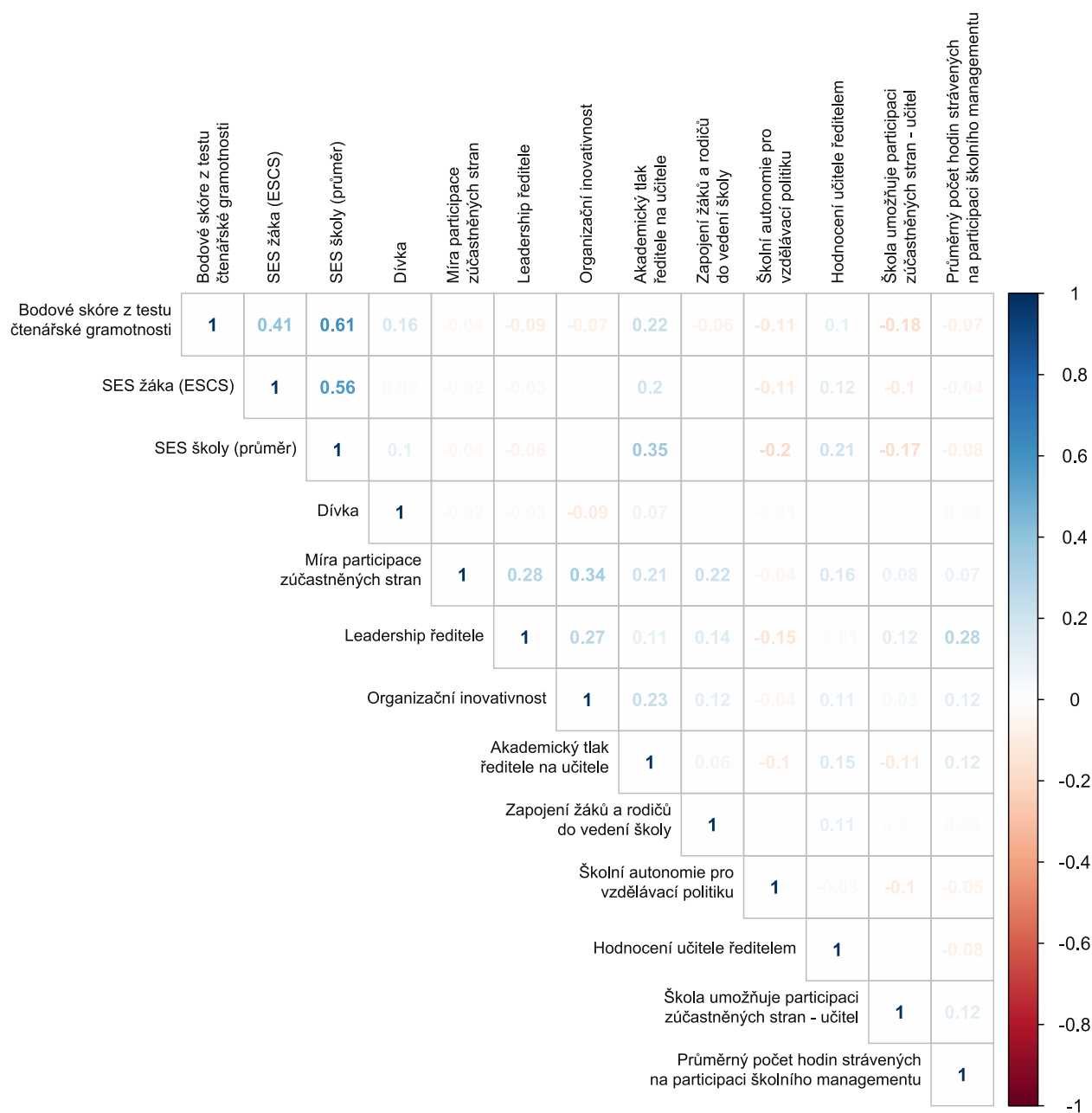
MODEL 1 | Styl řízení školy ve vztahu k výsledkům žáků z testu čtenářské gramotnosti PISA 2018

Pozn.: Model vytvořen v programu R, druhou úrovní je škola (balíček lme4). Hodnoty koeficientů jsou vizualizovány pomocí balíčku „coefplot“. Standardizace ve dvou směrodatných odchylnkách.

V případě postojů učitelů v této oblasti pak souvisí s výsledky žáků průměrný počet hodin participací na školním managementu. Tento vztah lze obtížně vysvětlit a může souviset spíše s tím, že ve školách, kde je nějaký problém, učitelé více deklarují to, že tráví více hodin participací na školním managementu.

Kromě výsledků žáků v testování je vhodné se podívat i na to, jak jednotlivé faktory souvisí navzájem. To dokládá korelační matice níže. Ta zobrazuje hodnoty koeficientů, kdy silné vazby jsou zvýrazněny, slabé pak vizuálně potlačeny. Kladné hodnoty znamenají pozitivní korelace a záporné hodnoty negativní korelace. V sociálněvědním výzkumu vztahy nad 0,2 lze považovat sice za slabé, ale již hodné pozornosti. Přestože se u některých proměnných neprokázala souvislost s výsledky žáků, slabé vztahy nalézáme v případě průměrného SES školy, který je hlavním faktorem ovlivňujícím kvalitu české vzdělávací soustavy. Například vyšší míru akademického tlaku na učitele uvádějí ředitelé ve školách s vyšším průměrným SES. Ukazuje se, že v těchto školách je klíčová role ředitelů. Naopak ve školách, kde je v průměru nižší SES, uvádějí ředitelé, že mají vyšší míru autonomie. To může souviset s regionální politikou školství u zřizovatelů, jako jsou kraje a obce, kdy v bohatých krajích a obcích politická reprezentace může více do autonomie škol zasahovat a ředitelé tak vykazují nižší míru tohoto indexu, který se skládá z několika položek tážajících se na autonomii škol.

SCHEMA 1 | Korelační matice proměnných spojených se stylem řízení školy



Pozn.: Pearsonův korelační koeficient. Vztahy kontrolovány i pomocí neparametrického Spearmanova korelačního koeficientu. Dataset na úrovni žáka.

Pokud odhlédneme od SES, tak míra participace zúčastněných stran je asociována s organizační inovativností, leadershipem ředitele, akademickým tlakem na učitele a se zapojením žáků a rodičů do vedení školy. Dominantním faktorem pro výsledky žáků je však průměrný SES školy, tyto charakteristiky již proto méně souvisí s výsledky žáků, což lépe dokládá prezentovaný regresní model.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '5' with a black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

5

Charakteristika pedagogického sboru a disciplinární klima školy

5 CHARAKTERISTIKA PEDAGOGICKÉHO SBORU A DISCIPLINÁRNÍ KLIMA ŠKOLY

Školní prostředí lze definovat jako atmosféru tvořenou sociálními vazbami, hodnotami, postoji a pocity sdílenými aktéry školy. Na základě této definice školního klimatu lze usuzovat, že klima představuje prostředí či charakter školy a souvisí s jednáním vyučujících, studentů a dalších členů vzdělávacích institucí (Dulay, Karadağ, 2017). Klima panující na škole má podle výzkumů odlišný vliv na děti i učitele a ovlivňuje efektivitu školy (Litwin, 1968), morálku (Alsop, 1984), spokojenost s prací (Beckley, 2012; Williams, 2009), obecné problémy s chováním (Wang, et al., 2010), pocit sounáležitosti se školou (Waters, et al. 2009), motivaci (Cheema, Kitsantas, 2014) a v tomto kontextu i školní docházku (Brookmeyer, et al., 2006; Voight, et al., 2011). Díky tomu je prostředí školy chápáno jako důležitý prvek pro výsledky žáků (Hoy, et al., 1991).

Velký podíl škol v rámci systému primárního a sekundárního vzdělávání v ČR se dlouhodobě potýká s problémem rušivého třídního klimatu (měřeno na úrovni školy), tzn. vyrušování žáků ve třídě, záškoláctví aj. jevy, které významným způsobem ovlivňují naplňování stanovených vzdělávacích plánů a přímo či nepřímo mohou vést nejen ke zhoršování výsledků žáků dosahovaných v testech gramotností, ale též k pocitu nespokojenosti a demotivaci mezi členy pedagogických sborů (Navrátil, Mattioli, 2011). Dle odborné literatury platí, že dobré školní klima podporuje u žáků pocit hodnoty a zároveň jim pomáhá zlepšit jejich studijní výsledky. Četné studie zjistily souvislost mezi vzdělávacím prostředím a výsledky žáků (Agnew, 1981; Allen, 2015; Anderson, 1982; Bear, et al., 2014; Carwell, 2012; Davis, 2010; Hough, Schmitt, 2011; Williams, et al., 2008; Urbánek, 2008). Například studie Johnson a Stevens (2006) zkoumala vztah mezi vnímáním školního klimatu učiteli a úspěšností žáků ve vzdělávání. Autoři uvedli, že učitelé, kteří mají pozitivní pohled na školní klima, zlepšují vzdělávací výsledky žáků.

Dříve publikované sekundární analýzy (Sekundární analýza TIMSS 2019⁴; Sekundární analýza PISA 2018⁵) tyto závěry potvrzují. Cílem této analýzy bude blíže prozkoumat další z jevů, který s rušivým třídním klimatem úzce souvisí, a to disciplinární klima školy. Existuje například souvislost mezi stylem řízení školy či různými charakteristikami učitelského sboru a zhoršeným disciplinárním klimatem v dané škole?

Studie zabývající se disciplínou ve třídách naznačují, že snížená disciplína žáků může souviset s proměnnými jako rozpad rodiny, jednodušší přístup k technologiím, které děti baví natolik, že je pro ně škola pouze nudnou nutností, a snížení zdrojů škol na podpůrné pedagogické pracovníky (Lewis, 1997). Obecně ale platí, že faktorů ovlivňujících disciplinovanost žáků je mnoho a jedná se o velice komplexní proměnnou, proto se studie zabývají nejen příčinami, ale i následky třídní nekázně. Výzkumy se shodují, že nedisciplinované třídní prostředí vede ke zhoršení schopnosti učení žáků jak nedisciplinovaných, tak disciplinovaných, což se odráží také na jejich výsledcích v testech (Mumo, 2004; Akala, 2002; Wayson, Pinnell, 1994). Neustálé napomínání a nastolování kázně učitelem znemožňuje efektivní vedení výuky (Njoroge, Nyabuto, 2014).

Mimo disciplinární klima se analýza zabývá také vztahy a náladami v učitelském sboru a jejich dopadem na vybrané jevy. Učitelský sbor bývá v každé škole tvořen rozličnou skladbou osobnostních typů, které tvoří subsystém klimatu na škole. Urbánek (2003) je charakterizuje jako kvalitu vztahů profesních i mimoprofesních mezi vyučujícími, ke kterým se dále pojí kvalita interakce s vedením školy. Učitel je spoluvůrce edukačního prostředí, klimatu třídy, je organizátor a koordinátor činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení (Grecmanová et al., 1998). Skladba osobnostních charakteristik vyučujících, ale i charakter ředitele poté utvářejí specifické pracovní podmínky (Křivohlavý, 1995), které se mohou dále odrážet v přístupu učitelů k jejich zaměstnání, což ovlivňuje i samotné žáky.

Výzkumy například dokládají, že spolupráce mezi učiteli statisticky významně ovlivňuje výsledky žáků. Pozitivní účinky spolupráce mezi učiteli se odrážejí například ve zlepšení jejich výkonnosti (Puchner, Taylor, 2006), zvýšení efektivitu výuky (Graham, 2007) a zlepšení kvality výuky (Jackson, Bruegmann, 2009; Hochweber et al., 2012). Komunity, které vzniknou díky spolupráci, zvyšují efektivitu a odbornost učitelů (Hattie, 2015). Spolupráce učitelů může mít pozitivní vliv na výsledky žáků (Lee, Smith, 1996; Louis et al.,

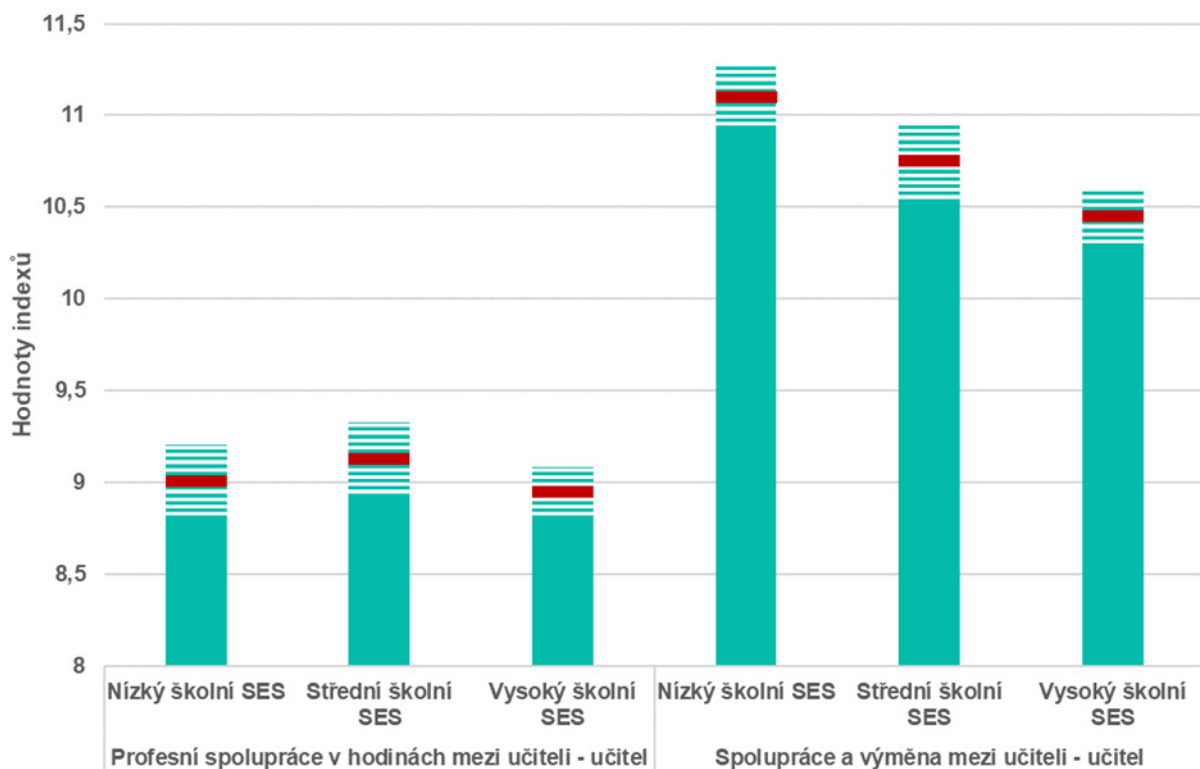
⁴ Sekundární analýza TIMSS 2019 – Vybrané faktory ovlivňující vzdělávací výsledky žáků.

⁵ Sekundární analýza PISA 2018 – Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele.

2010; Dumay et al., 2013). Goddard et al. (2010) zjistili významný přímý pozitivní vliv na výsledky žáků, zatímco Lara-Alecio et al. (2012) zjistili, že žáci, jejichž učitelé se účastnili aktivit zaměřených na spolupráci, např. výukových strategií, dosahovali v přírodních vědách a čtení vyšších výsledků než žáci, jejichž učitelé se takových aktivit profesního rozvoje neúčastnili. Avšak výzkumy povětšinou dále nerozlišují formy spolupráce a zdali skutečně veškeré její podoby přispívají ke kýženému pozitivnímu vlivu na výsledky žáků.

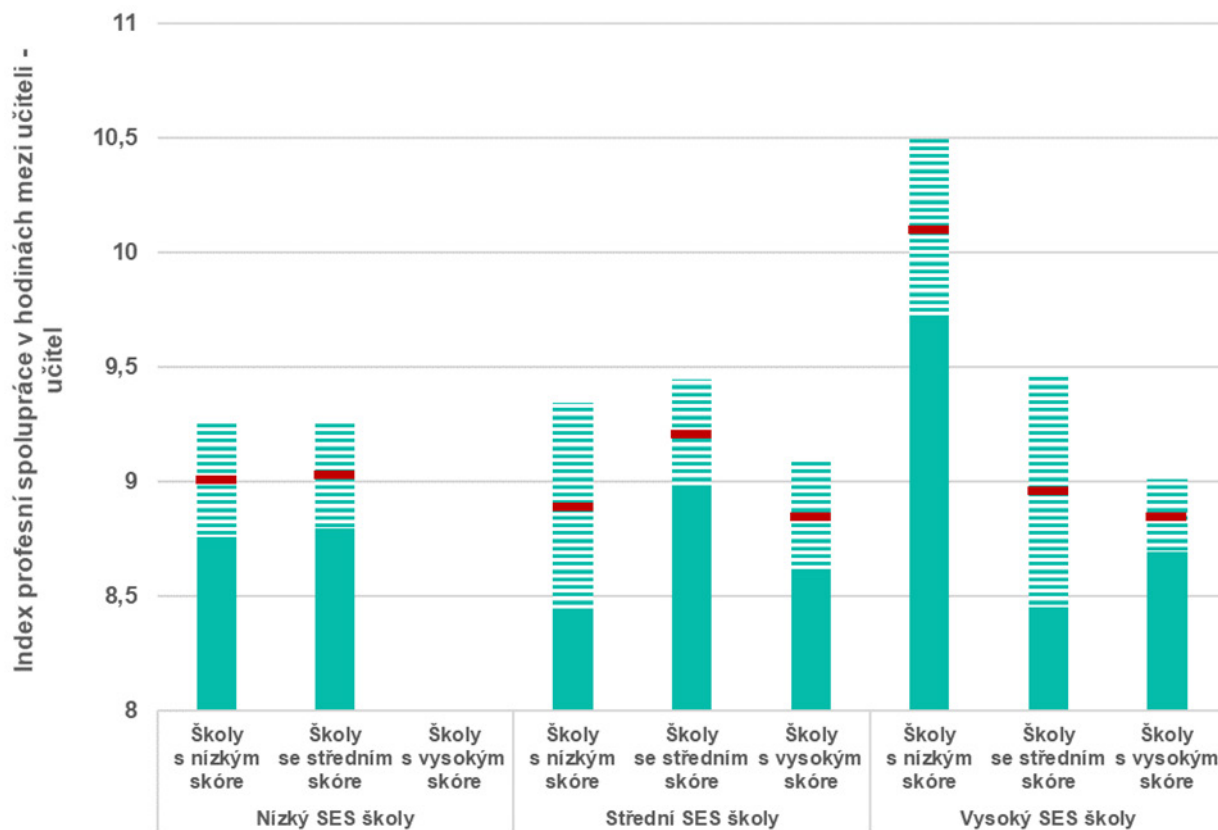
Graf 6 ukazuje, že nejčastěji učitelé kooperují formou výměny informací a poznatků a že k této výměně dochází statisticky významně více ve školách s nižším průměrným SES než ve školách s vyšším SES. Školy se středně vysokým SES se od ostatních dvou skupin statisticky významně neodlišují. Profesní spolupráce učitelů přímo ve vyučovacích hodinách již není tak častá, jednotlivé skupiny podle průměrného SES školy se v tomto případě navíc neodlišují, ani nelze spatřit trend v datech.

GRAF 6 | Indexy spolupráce mezi učiteli dle průměrného SES školy

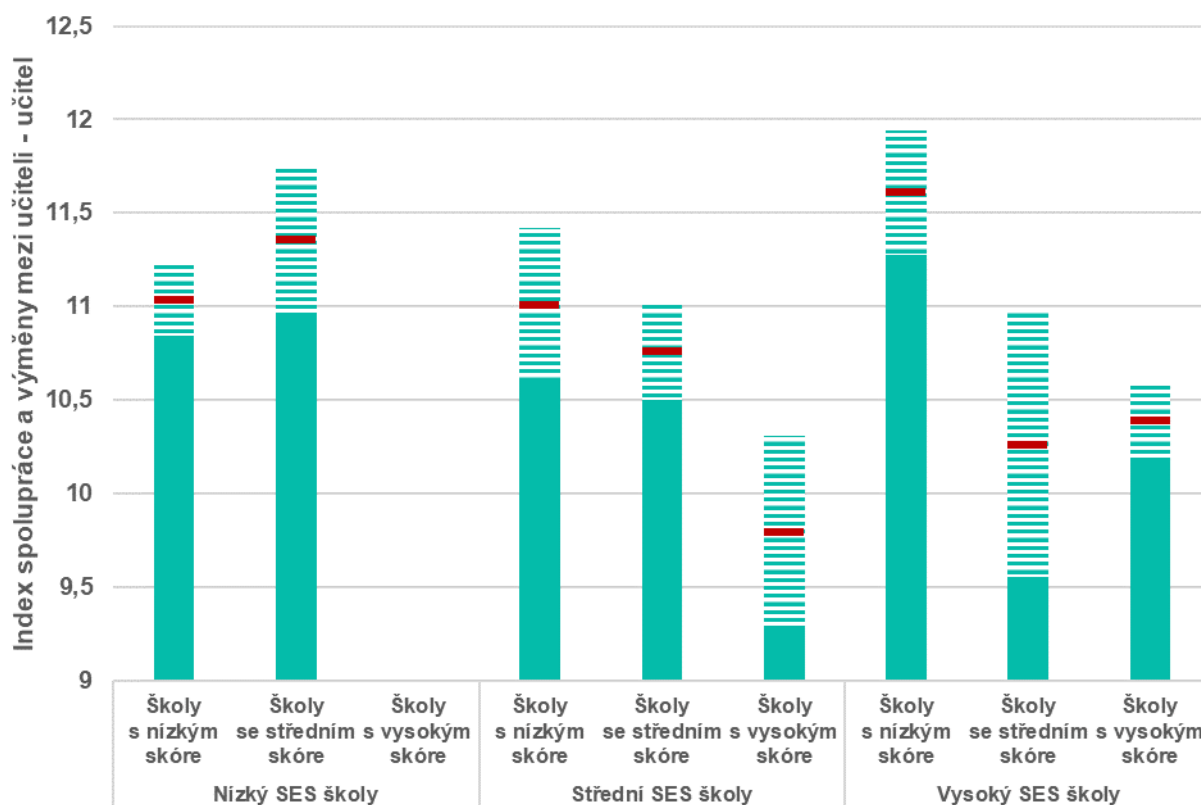


Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks.

Pravděpodobná závislost předpokládaného efektu spolupráce mezi učiteli je samostatně prezentována v grafech 7 a 8 níže. V případě profesní spolupráce mezi učiteli přímo v hodinách je patrný jediný statisticky významný rozdíl, a to ve skupině škol s vyšším průměrným SES. Nejvyšší hodnoty spolupráce přímo v hodinách přitom paradoxně vykazují školy s horšími výsledky v testech čtenářské gramotnosti. To může souviset především s potřebou profesní podpory mezi učiteli právě ve školách s horším výsledkem testů. Poněkud odlišný obrázek ukazuje graf 8 indexu spolupráce a výměny mezi učiteli. Statisticky významně vyšší míru kooperace a výměny mezi učiteli už vidíme nejen u škol s vysokým SES, ale též u škol se středním průměrným SES. Pokud předpokládáme pozitivní efekt spolupráce mezi učiteli např. na výsledky žáků, lze říci, že takovou spolupráci častěji vidíme u škol, jejichž žáci nemají vysoké skóre v testech gramotnosti.

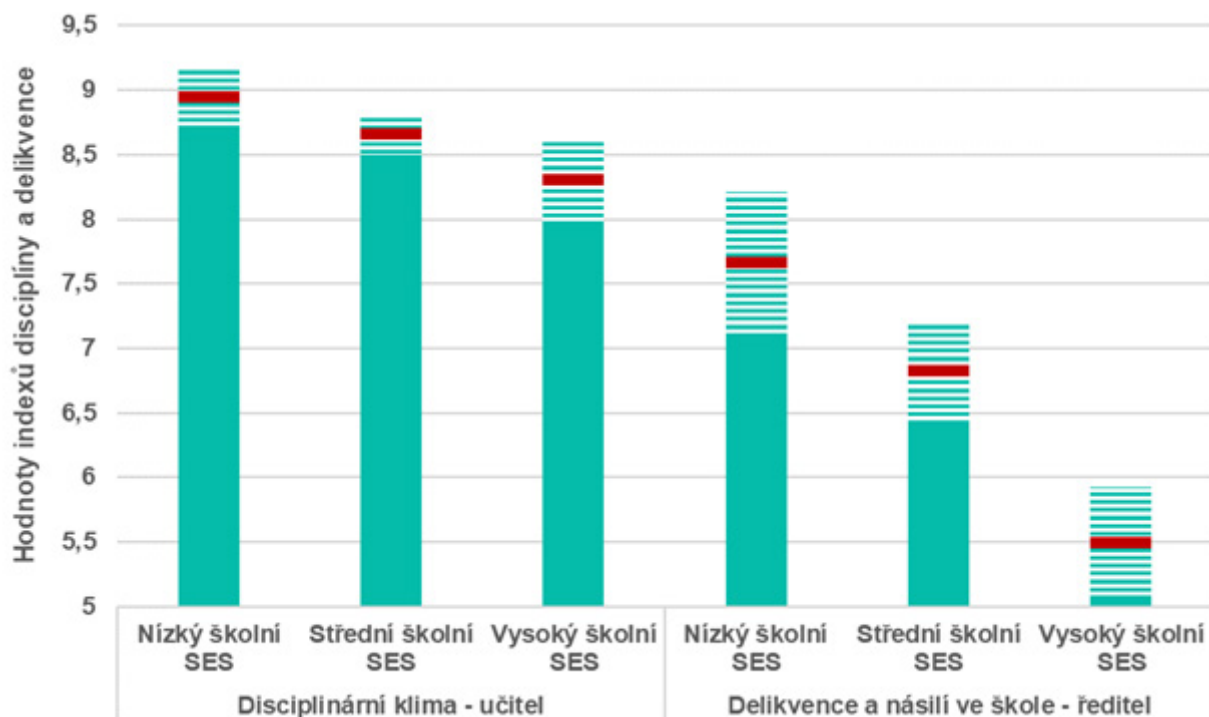
GRAF 7 | Index profesní spolupráce v hodinách mezi učiteli dle průměrného SES školy a průměrného skóre školy v testech čtenářské gramotnosti

Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks. Chybějící skupina neobsahuje žádné případy.

GRAF 8 | Index výměny (sdílení) kooperace mezi učiteli dle průměrného SES školy a průměrného skóre školy v testech čtenářské gramotnosti

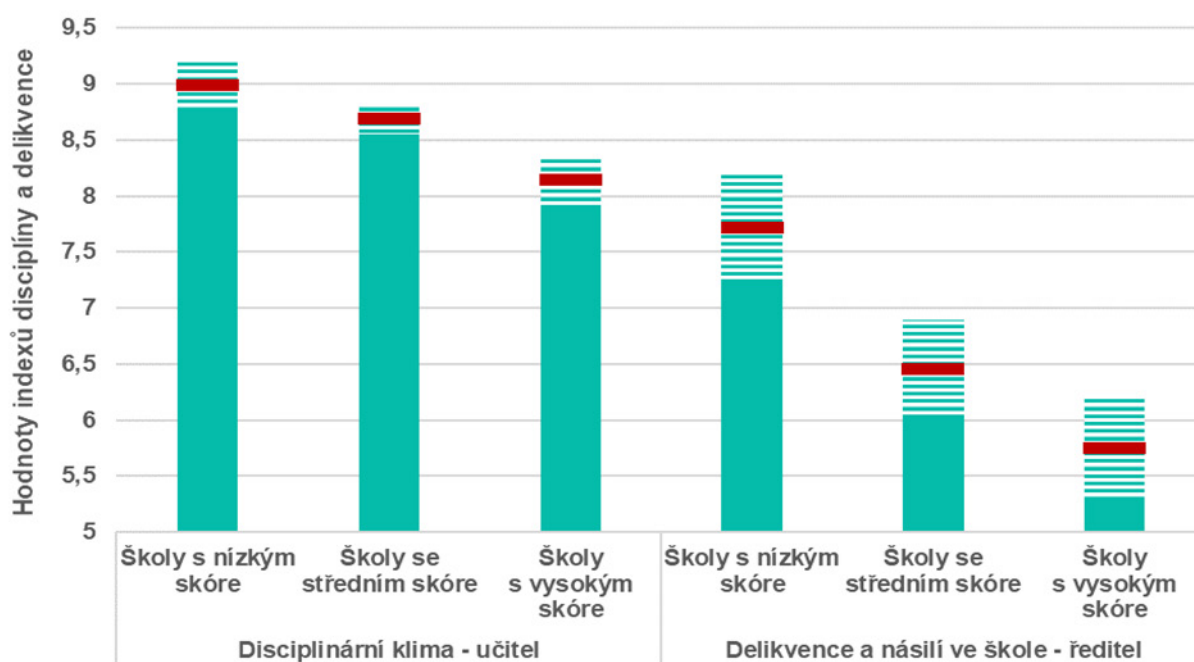
Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks. Chybějící skupina neobsahuje žádné případy.

Dalším klíčovým sledovaným jevem s potenciálem výrazně ovlivnit vzdělávací výsledky žáků je disciplinární klima a vnímání delikvence. Disciplína a delikvence či násilí na školách se odlišují především ve vztahu k průměrnému SES školy. Statisticky významně vyšší učitelem vnímané disciplinární klima (kódováno tak, že vyšší hodnota značí problematičtější disciplinární klima) na školách sledujeme v případech škol s nižším SES, které se liší od škol se SES vyšším. Ředitelské dotazníky zároveň nabízí vzhled na vnímanou delikvenci a násilí ve školách, kde vidíme, že se jednotlivé skupiny škol tříděné dle úrovně SES statisticky významně liší, a to tentokrát i v případě škol se středním SES. Nejvyšší delikvence bývá dle dostupných dat na školách s nízkým SES, na hraně statistické významnosti se od této skupiny liší školy se středním SES, které si vedou o něco lépe, a od obou skupin se statisticky významně liší skupina škol s vysokým SES, kde pozorujeme delikvenci a násilí v minimální míře. Vzhledem k jinými studii potvrzenému negativnímu vztahu mezi zhoršeným disciplinárním klimatem a vzdělávacími výsledky žáků je nutné se především na školách s nižším průměrným SES na problematiku více zaměřit.

GRAF 9 | Indexy vnímané disciplíny a delikvence dle průměrného SES školy

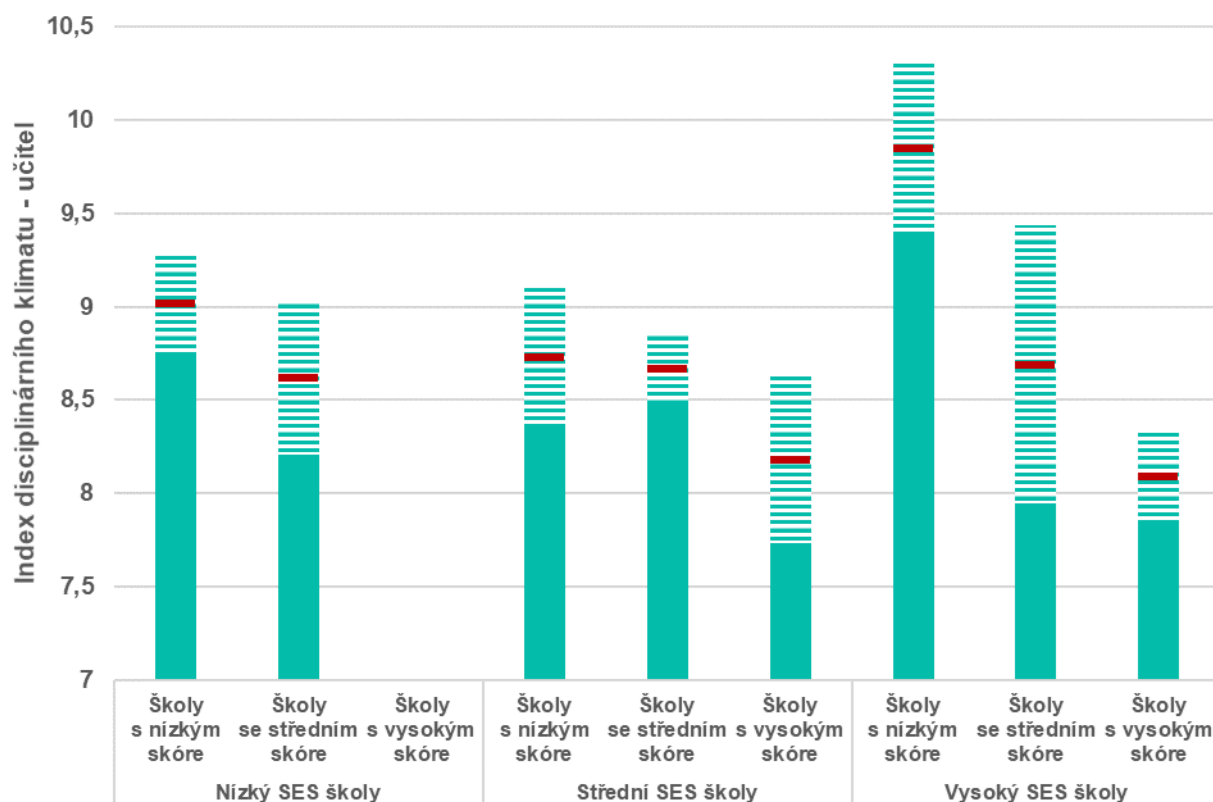
Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks.

Efekt zhoršeného školního klimatu se projevuje zejména při výuce. Graf 10 sleduje trend vývoje vnímané disciplíny, která se zpravidla negativně projevuje na vzdělávacích výsledcích žáků. Přestože graf 10 je pouze deskriptivní, lze říci, že školy, jejichž představitelé hůře vnímají horší disciplinární klima na škole (proměnná měřena tak, že vyšší hodnota indexu ukazuje na horší disciplinární klima), spadají spíše do kategorie škol s horšími vzdělávacími výsledky.

GRAF 10 | Hodnoty indexů vnímané disciplíny a delikvence dle průměrného skóre školy v testech čtenářské gramotnosti

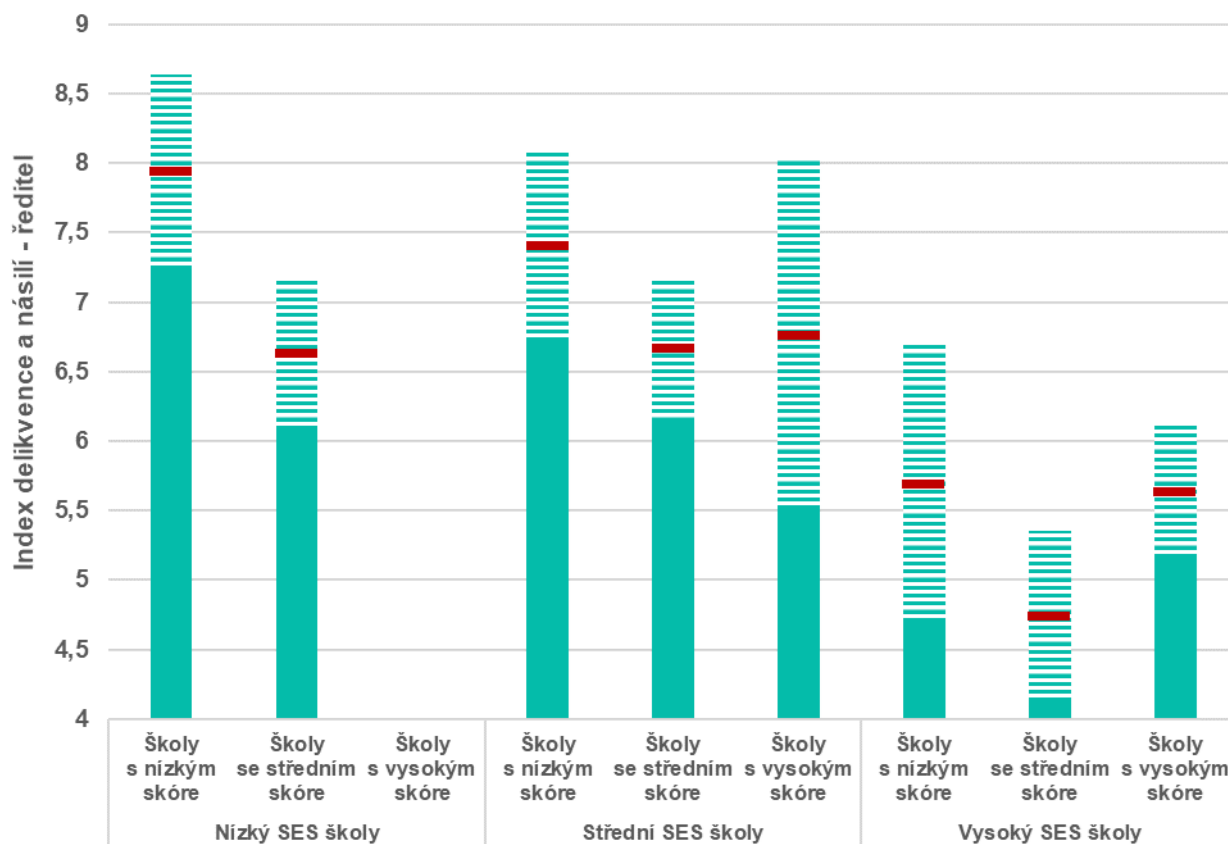
Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks.

Proměnné disciplinárního klimatu vnímané učitelem a delikvence a násilí vnímané ze strany ředitele byly opět pro kontrolu tříděny jak dle SES, tak dle průměrného skóre v testech čtenářské gramotnosti. Graf 11 potvrzuje, že zhoršené disciplinární klima se vyskytuje zejména u škol s horšími průměrnými výsledky z testu čtenářské gramotnosti, rozdíl je ovšem nejmarkantnější zejména u škol s vyšším průměrným SES. U škol se středním školním SES je trend podobný, rozdíly mezi skupinami však nejsou statisticky významné. V případě škol s nízkým školním SES nám zcela chybí kategorie škol s vysokým průměrným skóre a rozdíly mezi zbylými kategoriemi škol nejsou statisticky významné. Naznačený trend dat nicméně hovoří podobně jako v předchozích dvou skupinách škol o problémech s disciplínou spíše ve školách s horšími výsledky.

GRAF 11 | Index disciplinárního klimatu dle průměrného SES školy a průměrného skóre školy v testu čtenářské gramotnosti

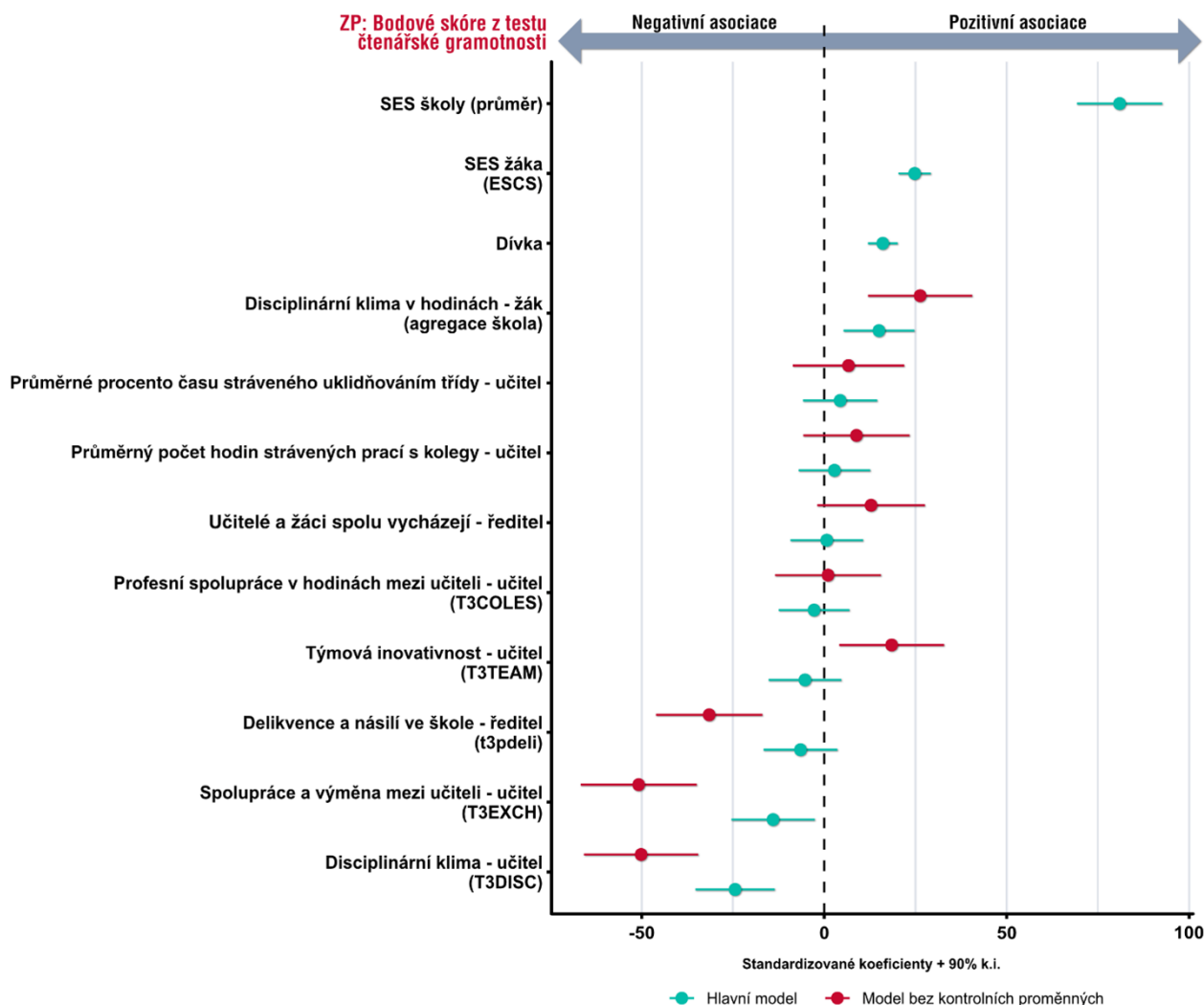
Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks. Chybějící skupina neobsahuje žádné případy.

Graf 12 níže sleduje stejně tříděná data, avšak na indexu delikvence a násilí vnímaných ze strany ředitele. Výsledky se mírně liší. Delikvence a násilí jsou řediteli škol vnímány především na školách s horšími výsledky a nízkým školním SES. Na školách se středním a vysokým SES dochází k jevu, kdy i školy s vysokým průměrným skóre vykazují zvýšenou míru vnímané delikvence a násilí ze strany ředitele, byť rozdíly mezi skupinami nejsou statisticky významné a nelze to proto potvrdit. Je taktéž možné, že po započtení chybovosti by trend byl obdobný jako v případě vnímaného disciplinárního klimatu v předchozím grafu. Opět lze ovšem říci, že jak zhoršené disciplinární klima vnímané učitelem, tak vyšší míra delikvence a násilí vnímaná ředitelem jsou nejčastější na školách s nižším SES a s horšími výsledky, což naznačuje potenciálně silný negativní efekt na vzdělávací výsledky žáků.

GRAF 12 | Index vnímané delikvence a násilí dle průměrného SES školy a průměrného skóre školy v testu čtenářské gramotnosti

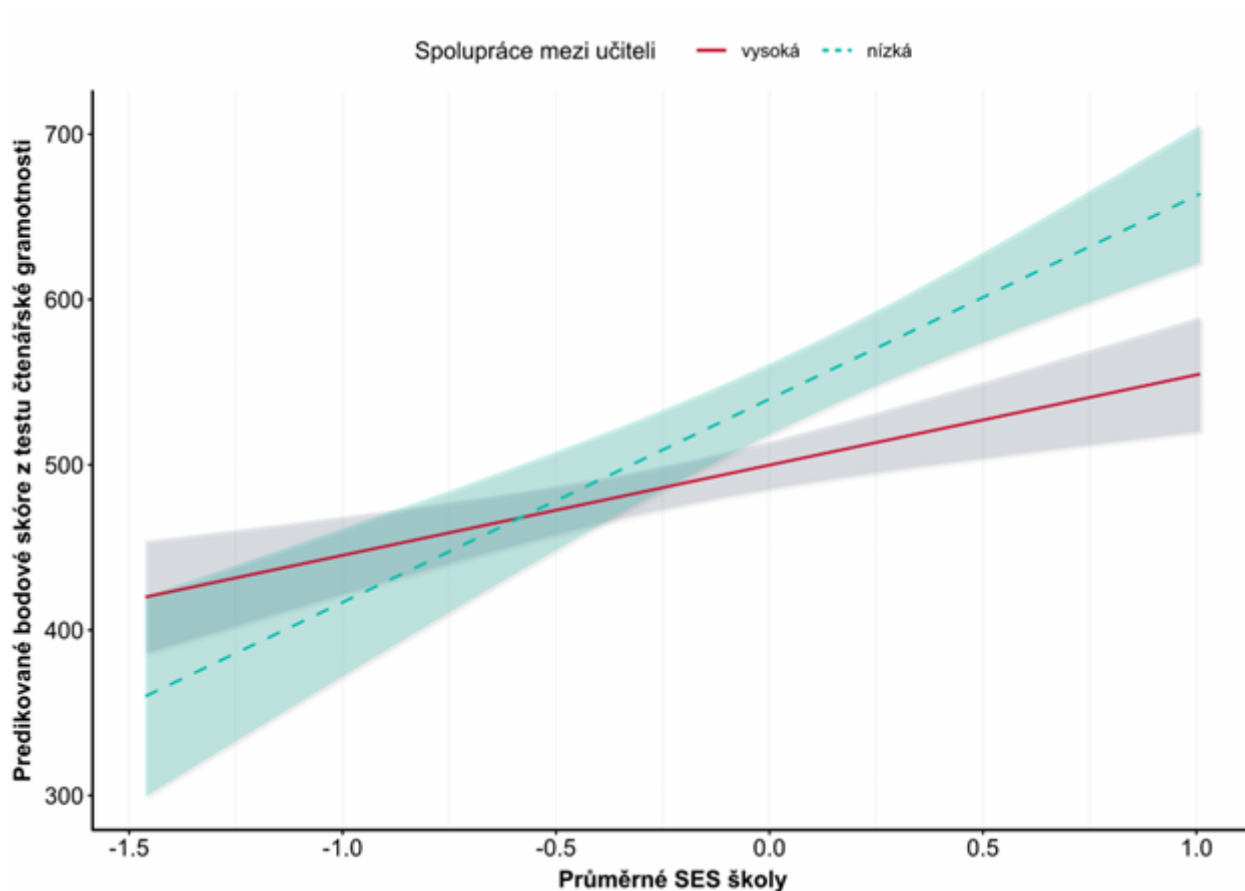
Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhoaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks. Chybějící skupina neobsahuje žádné případy.

Jakým způsobem souvisí charakteristika školního sboru a disciplinární klima školy s výsledky žáků? To představuje následující statistický regresní model 2 na původním datasetu TALIS-PISA link, kdy první úroveň jsou jednotliví žáci a jejich odpovědi, druhou úroveň pak agregované výpovědi učitelů z šetření TALIS za danou školu. Je vhodné upozornit, že šetření neměří všechny faktory, které byly diskutovány v teoretické části výše. Ukázány jsou hned dva modely, kdy hlavní model kontroluje i vliv socioekonomického statusu, respektive rodinného zázemí žáka a pohlaví žáka (dívka), druhý model je bez těchto kontrolních proměnných. Důvodem je to, že některé nezávislé proměnné na úrovni školy souvisí se socioekonomickým statutem, například index týmové inovativnosti, který je vyšší ve školách s vyšším průměrným SES. Model ukazuje, že s výsledky žáků pozitivně souvisí deklarovaná týmová inovativnost, tedy to, jak vnímají učitelé, že i jejich kolegové přicházejí s novými myšlenkami v oblasti výuky a vzdělávání, jsou otevření změnám a hledají nové způsoby, jak řešit problémy. Pokud tohle učitelé na své škole nevnímají, jsou i výsledky žáků horší. Proměnná tak do jisté míry měří kvalitu pedagogického sboru.

MODEL 2 | Charakteristika pedagogického sboru a disciplinární klima školy ve vztahu k výsledkům žáků z testu čtenářské gramotnosti PISA 2018

Pozn.: Model vytvořen v programu R, druhou úroveň je škola (balíček lme4). Hodnoty koeficientů jsou vizualizovány pomocí balíčku „coefplot“. Standardizace ve dvou směrodatných odchylkách.

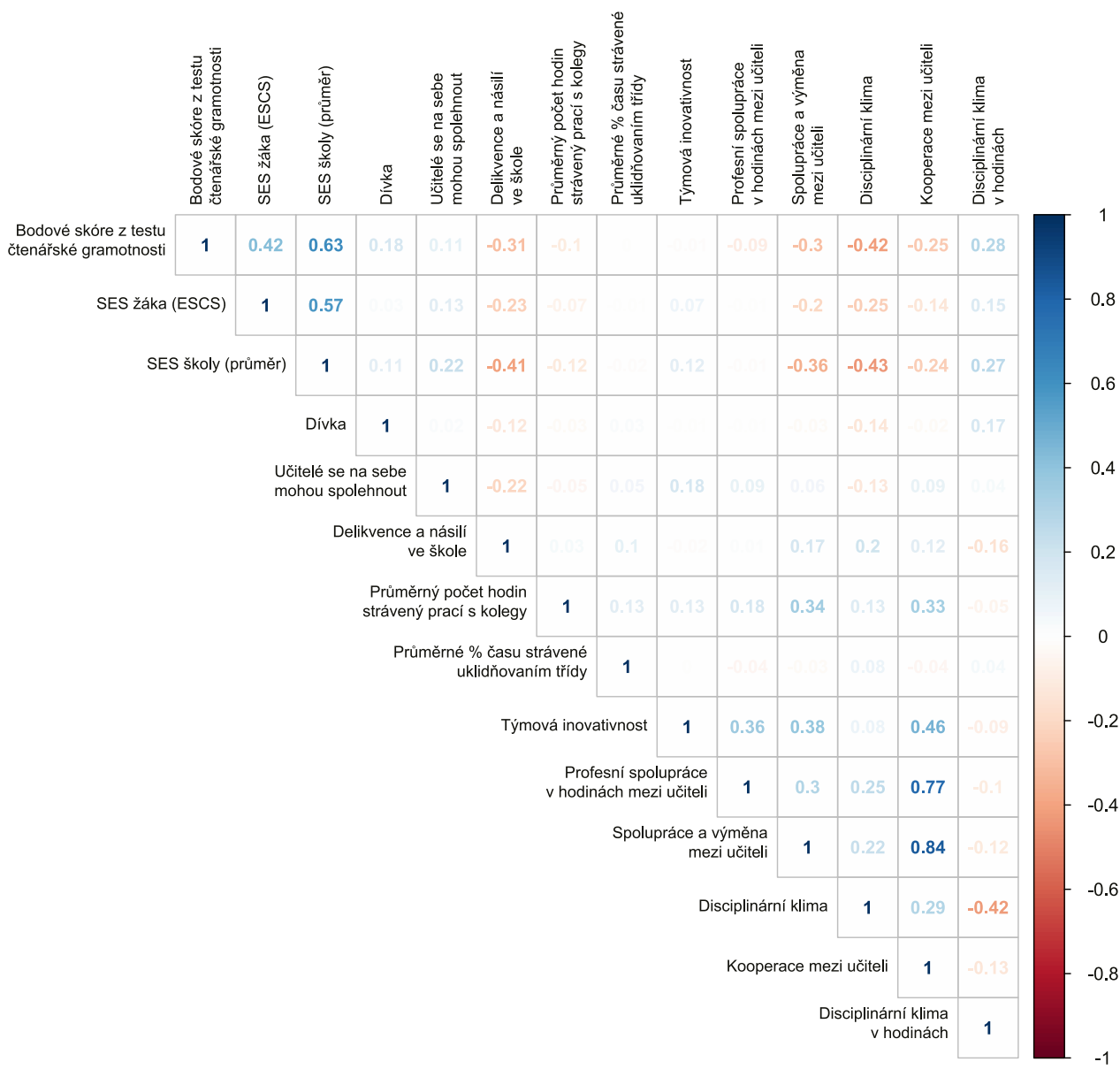
Zajímavý vztah je mezi indexem spolupráce a výměny mezi učiteli, kdy pozorujeme negativní souvislost s výsledky žáků. Po bližším zkoumání vztahů mezi jednotlivými faktory lze nalézt vysvětlení, že učitelé uvádějící vyšší míru kooperace jsou v těch školách, které vykazují nižší hodnoty průměrného SES. To indikuje, že učitelé v těchto školách se potýkají s výzvami, které pramení ze zhoršeného rodinného zázemí žáků. V těchto školách je tak míra spolupráce intenzivnější než ve školách, které jsou složeny z žáků s vyšším SES. Proto se nabízí otázka, jaký vztah s výsledky má spolupráce mezi učiteli v případě, že se jedná o školy s vysokým průměrným SES. To ukazuje následující graf interakce mezi těmito dvěma faktory. Graf ukazuje, že žáci, jejichž učitelé deklarují vysokou míru spolupráce, mají horší výsledky než žáci, jejichž učitelé spolupracují méně. Vysvětlení může být obecně v tom, že učitelé deklarující vyšší míru spolupráce mohou reagovat na některý problém, který se na škole vyskytuje, a to i na těch školách, které jsou složeny z žáků s vyšším SES. Může se jednat například o problémy nedostatečné podpory vedení školy či zřizovatele.

GRAF 13 | Interakce mezi indexem spolupráce mezi učiteli a průměrným SES školy a výsledky žáků

Pozn.: Graf vytvořen v programu R na základě modelu výše po přidání interakce. Balíček „interactions“.

Zbývající proměnné v modelu mají předpokládaný vztah, kdy horší vnímané disciplinární klima ze strany učitelů a ředitelů je negativně asociováno s výsledky žáků. Stejně tak i data ze žakovských odpovědí indikují systematické problémy škol s disciplínou žáků. Index PISA je otočen, kdy vyšší hodnoty indexu znamenají lepší školní klima (opačně pak index TALIS v případě ředitele a učitelů), proto je koeficient pozitivní v případě výpovědí žáků.

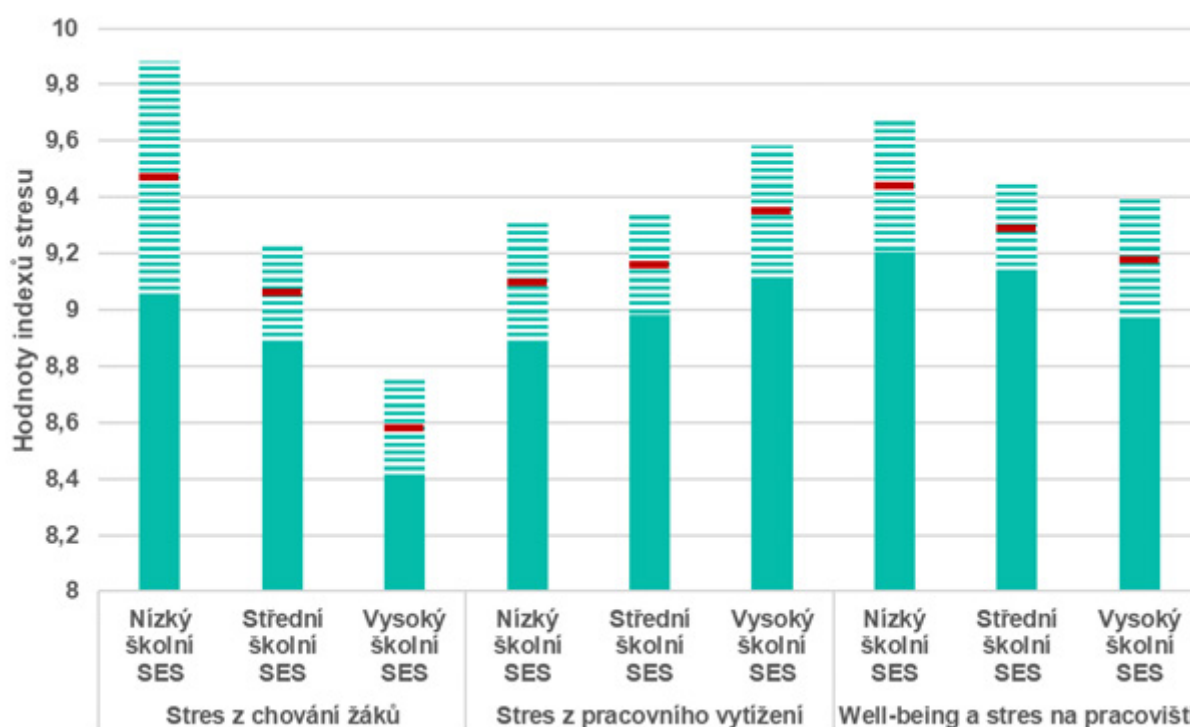
Celkový pohled na vztah mezi jednotlivými proměnnými nabízí také níže uvedená korelační matice. V jejím rámci je možné pozorovat, že ve školách s vyšším SES dochází pravděpodobně k nižší delikvenci a násilí. SES školy zároveň pozitivně koreluje s tvrzením žáků o tom, že v hodinách na jejich škole panuje disciplinární klima.

SCHEMA 2 | Korelační matice charakteristik školního sboru a disciplinárního klimatu školy

Pozn.: Pearsonův korelační koeficient. Vztahy kontrolovány i pomocí neparametrického Spearmanova korelačního koeficientu. Dataset na úrovni žáka.

Výše zmíněné problémy s chováním žáků ve školách s nižším SES dále dokládá graf 14 sledující různé zdroje stresu učitelů a jejich potenciální souvislost s průměrným SES školy. Pouze skupina škol s nízkým SES se statisticky významně odlišuje ve vztahu k stresu učitelů z chování jejich žáků. Na školách s nižším průměrným SES lze očekávat problematičtější žáky jak chováním, tak schopností se vzdělávat a z toho plynoucí stres učitelů, který může mít zpětný negativní efekt na výsledky žáků. Hovoříme o uzavřeném kruhu vzájemně se podporujících negativních efektů nízkého SES žáků, disciplinárních problémů a stresu učitelů, který je třeba vhodnými prostředky přerušit. Opačný trend dat vidíme v případě indexu stresu z pracovního vytížení. Zde lze očekávat, že se učitelé škol podle socioekonomického statusu lišit nemusí. To je patrné i z grafu, kdy mezi školami s různými hodnotami školního SES nejsou statisticky významné rozdíly, co se týče stresu z pracovního vytížení. Kumulativní index well-beingu a stresu na pracovišti pak hovoří o vyšší míře stresu spíše na školách s nižším SES. Rozdíly mezi školami ovšem nejsou statisticky významně odlišné. Lze proto říci, že přestože zdroje stresu jsou mírně odlišné, problematika stresu učitelů se týká všech škol bez rozdílu hodnoty průměrného SES, což může negativně ovlivňovat vzdělávací výsledky žáků.

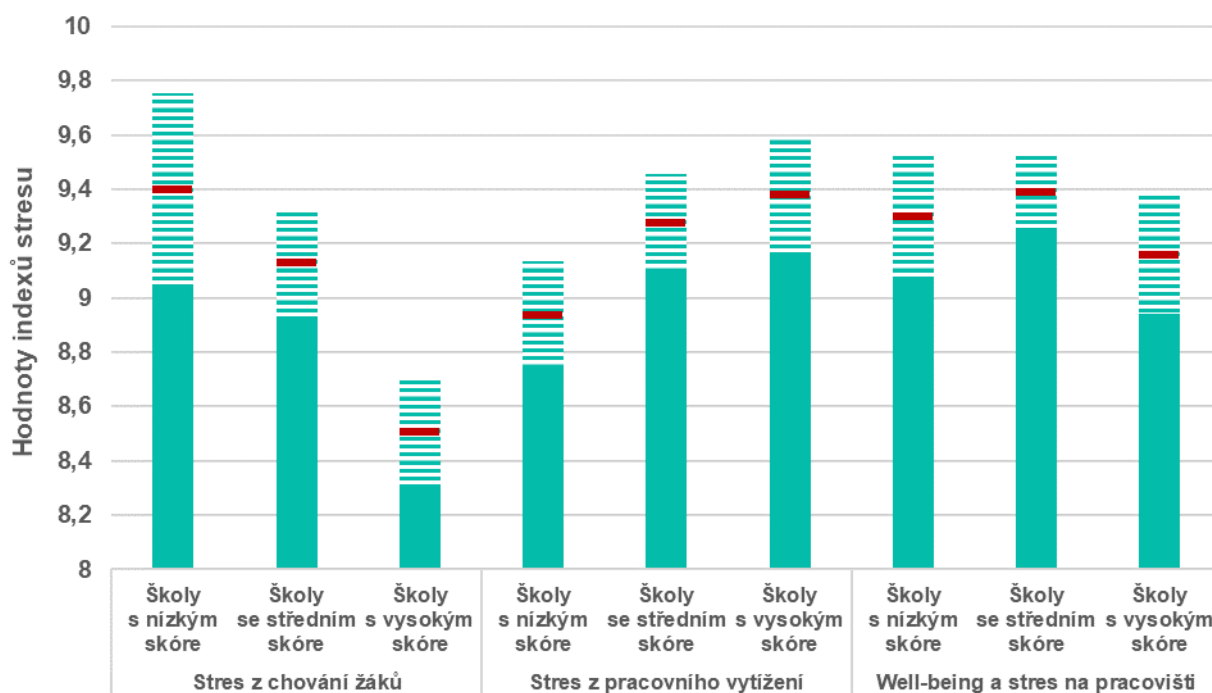
GRAF 14 | Indexy stresu učitelů dle průměrného SES školy



Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks.

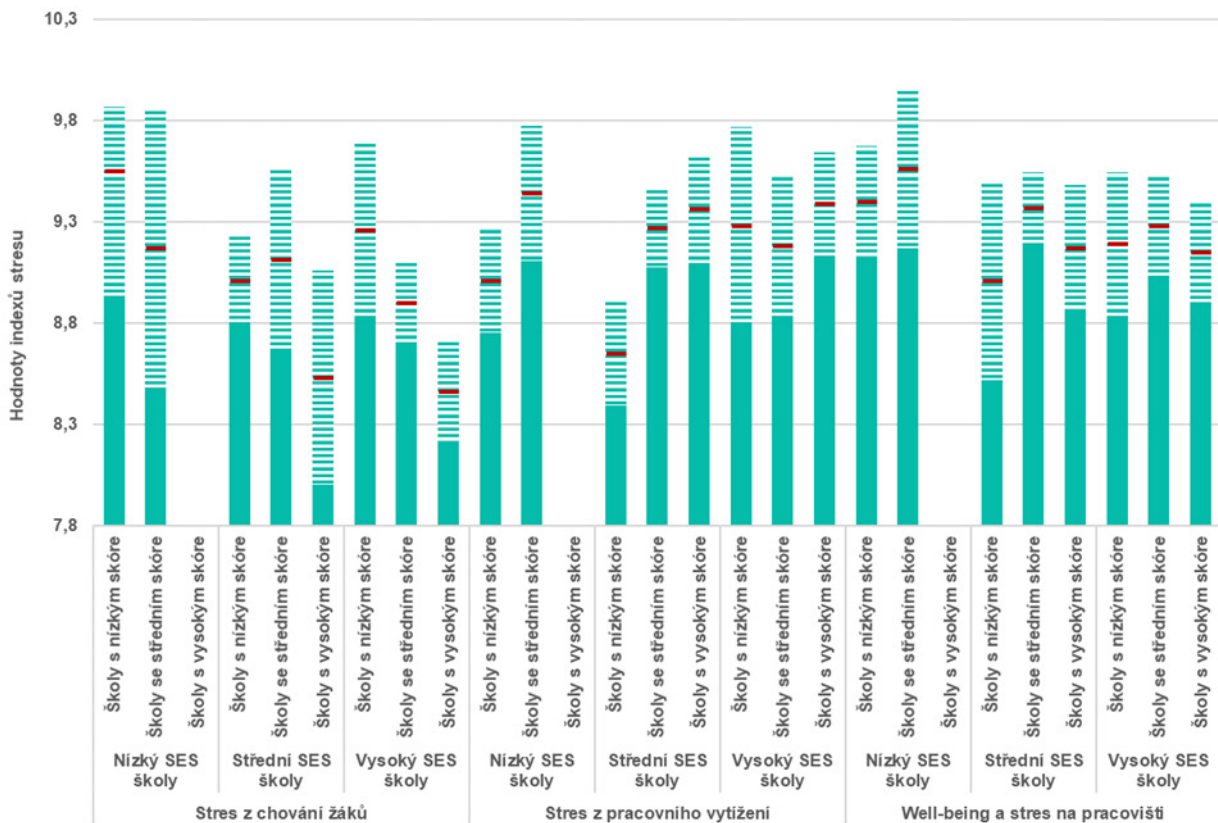
Prakticky totožný, ale o něco jasnější obrázek o stresu učitelů nám poskytuje graf 15. Stres učitelů z chování žáků se prokazatelně více týká škol s horšími či průměrnými vzdělávacími výsledky. Naopak stres z pracovního vytížení se týká spíše učitelů na školách s lepšími vzdělávacími výsledky. Kumulativně mezi školami ovšem není rozdíl a stres učitelů je nutné řešit všude. Výsledky korespondují se zjištěními ze sekundární analýzy TALIS 2018⁶, které poukazyvaly na vyšší míru stresu z pracovního vytížení u učitelů gymnázií (očekáváno lepší disciplinární klima, ale náročnější výuka) a naopak vyšší stres u učitelů základních škol (očekávána jednodušší výuka, ale také horší chování žáků zejména v závislosti na SES).

⁶ Sekundární analýza TALIS 2018 – Klima sboru, problémové třídy a didaktické metody.

GRAF 15 | Indexy stresu učitelů dle průměrného skóre školy v testu čtenářské gramotnosti

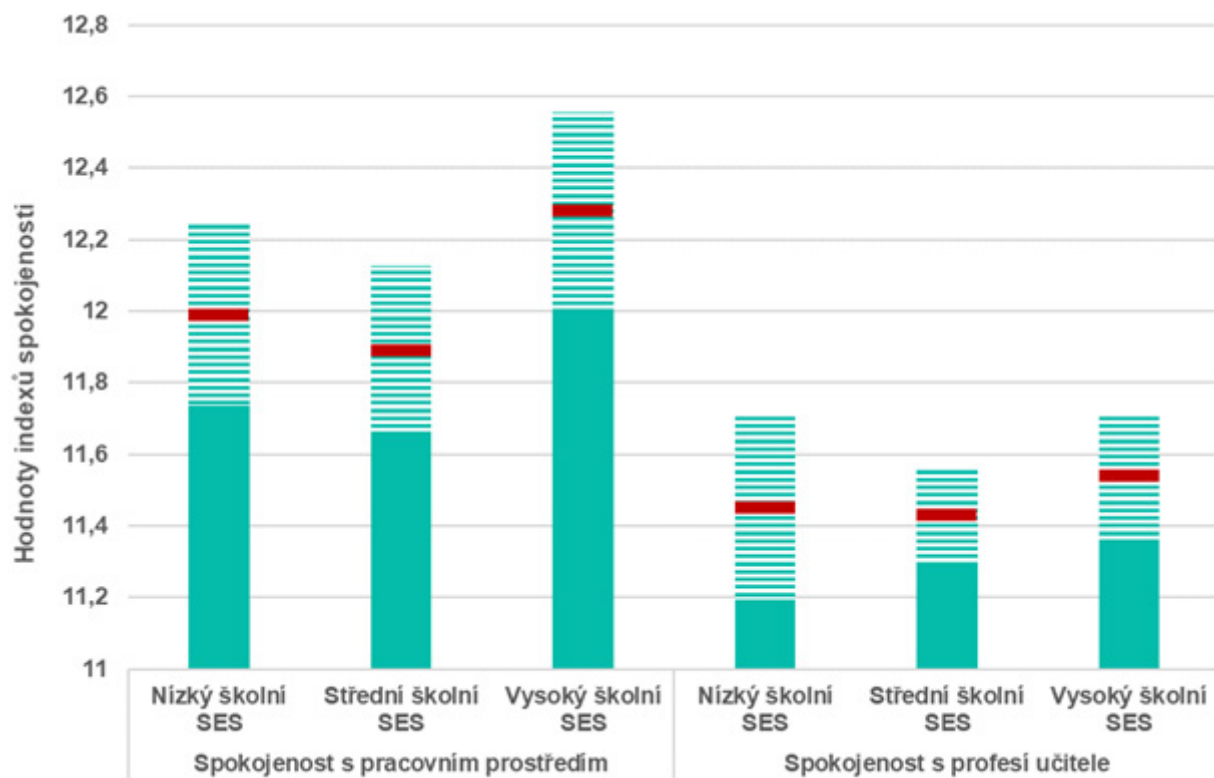
Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks.

Podrobnější obrázek o problematice stresu učitelů v závislosti na typu školy dle průměrného SES a průměrného skóre žáků v testech ukazuje graf 16. V případě stresu z chování žáků se vyšší míra stresu projevuje spíše ve školách s nižším průměrným skóre bez ohledu na průměrné SES školy, byť pro větší chybovost nejsou některé rozdíly v kategoriích statisticky významné. Pokud bychom problém otočili, lze očekávat, že stres z chování žáků bude mít negativní efekt na vzdělávací výsledky žáků. Pohled na index stresu z pracovního vytížení naopak podporuje tezi, že takový stres je spojen spíše se školami s vyšším průměrným skóre, avšak zejména u škol s nižším SES. U škol se středním a vyšším SES je trend mírně patrný, rozdíly však nejsou statisticky významné a dosahují nízkých hodnot. Lze proto předpokládat, že ve vztahu k výsledkům žáků stres z pracovního vytížení nebude mít signifikantní efekt, ev. bude efekt velmi malý. Obdobné postavení k výsledkům žáků bude pravděpodobně mít i kumulativní stres měřený indexem well-beingu a stresu na pracovišti. Při komplexním pohledu je patrné, že především stres z chování žáků může mít negativní efekt na výsledky žáků, a proto by měl být součástí řešení horšího disciplinárního klimatu na školách všech kategorií průměrného SES.

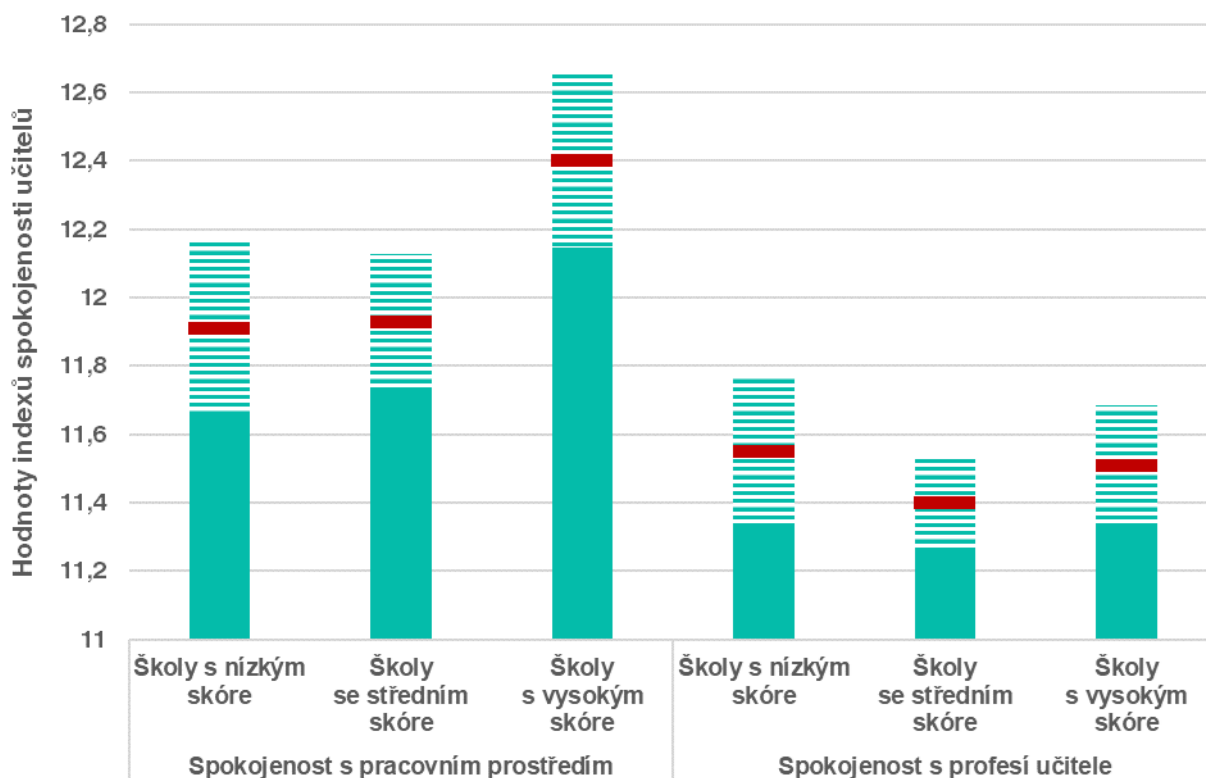
GRAF 16 | Indexy stresu učitelů dle průměrného SES školy a průměrného skóre školy v testech čtenářské gramotnosti

Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks. Chybějící skupina neobsahuje žádné případy.

Se stresem učitelů nutně souvisí jejich spokojenost, která dle řady zjištění nejen České školní inspekce může výrazně podporovat vzdělávací výsledky žáků. Graf 17 níže sleduje dva hlavní indexy spokojenosti – s pracovním prostředím a s profesí učitele jako takovou – a to dle průměrného SES školy. Rozdíly mezi školami nejsou statisticky významné, avšak můžeme pozorovat náznak vyšší spokojenosti s prostředím u učitelů ze škol s vyšším průměrným školním SES. Naopak v případě spokojenosti s profesí učitele nezaznamenáváme ani žádný výrazný trend a celková spokojenost učitelů s jejich profesí je spíše nižší. Následující graf 18 již ovšem podporuje tvrzení o pozitivním vlivu spokojenosti učitele na vzdělávací výsledky žáků. Školy s vyšším průměrným skóre žáků v testech čtenářské gramotnosti zároveň vykazují vyšší spokojenost jejich učitelů s prostředím. Rozdíl je statisticky významný. V případě spokojenosti s profesí nelze podpořit případný efekt na výsledky žáků, a to ani pozitivní, ani negativní.

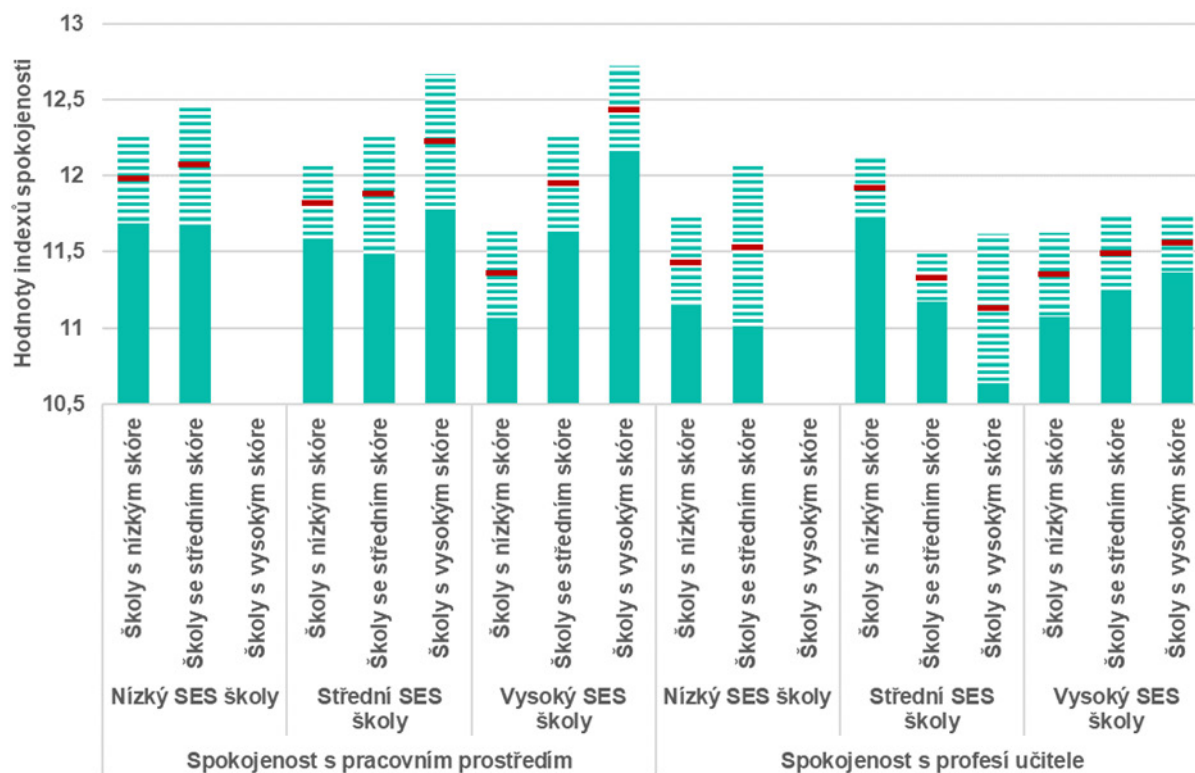
GRAF 17 | Indexy spokojenosti dle průměrného SES školy

Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks.

GRAF 18 | Indexy spokojenosti učitelů dle průměrného skóre školy v testu čtenářské gramotnosti

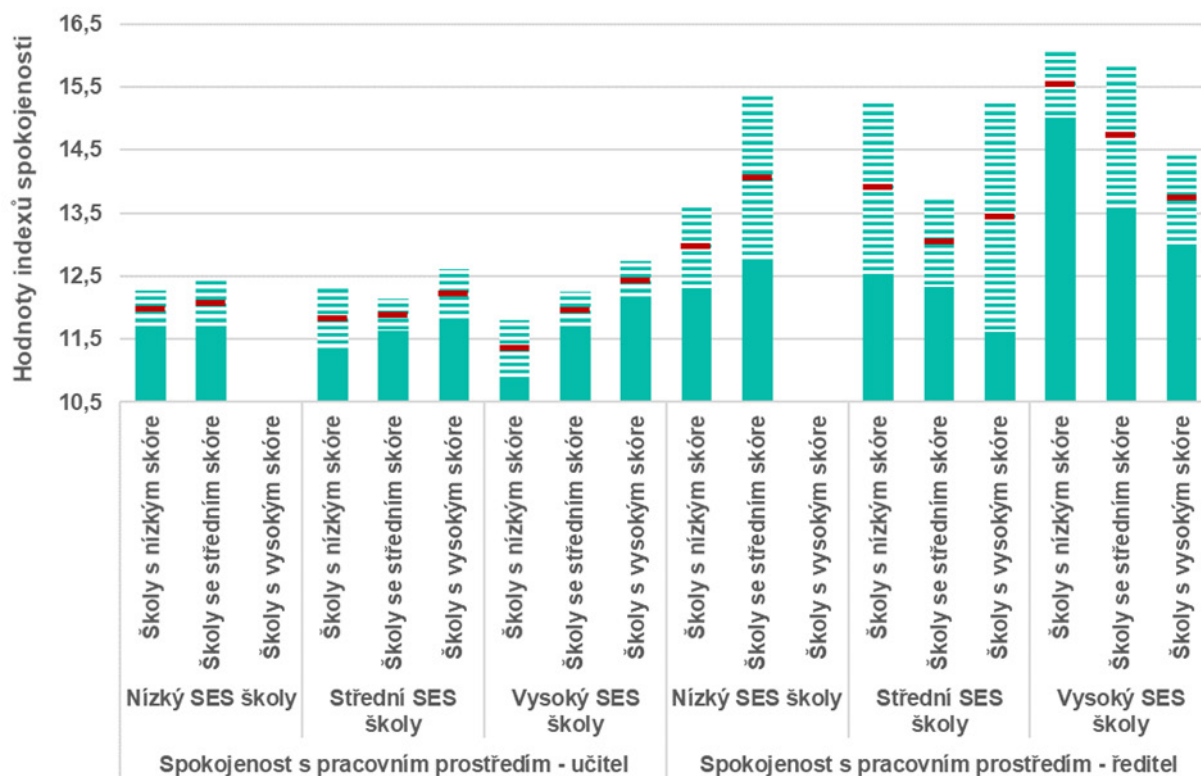
Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks.

Přesnější obrázek opět poskytuje graf 19 sledující školy dle indexů spokojenosti, avšak v třídění jak dle průměrného SES, tak dle průměrného skóre žáků za danou školu. Spokojenost s pracovním prostředím je viditelně vyšší u škol jak s vyšším SES, tak zároveň u škol s vyšším průměrným skóre. Nejnižší spokojenost učitelů lze zaznamenat u škol s vysokým SES, kde se to neprojevuje ve vzdělávacích výsledcích žáků. Z toho bychom mohli usuzovat, že pro spokojenost učitelů jsou důležitější vzdělávací výsledky jejich žáků spíše než příjemné prostředí dané vyšším průměrným SES. V případě spokojenosti s profesí učitele můžeme pozorovat zajímavý jev, kdy u škol se středním průměrným SES dochází k poklesu spokojenosti učitelů s profesí s růstem průměrného skóre žáků školy v testech čtenářské gramotnosti.

GRAF 19 | Indexy spokojenosti ředitelů dle průměrného SES školy a dle průměrného skóre dosaženého v testu čtenářské gramotnosti

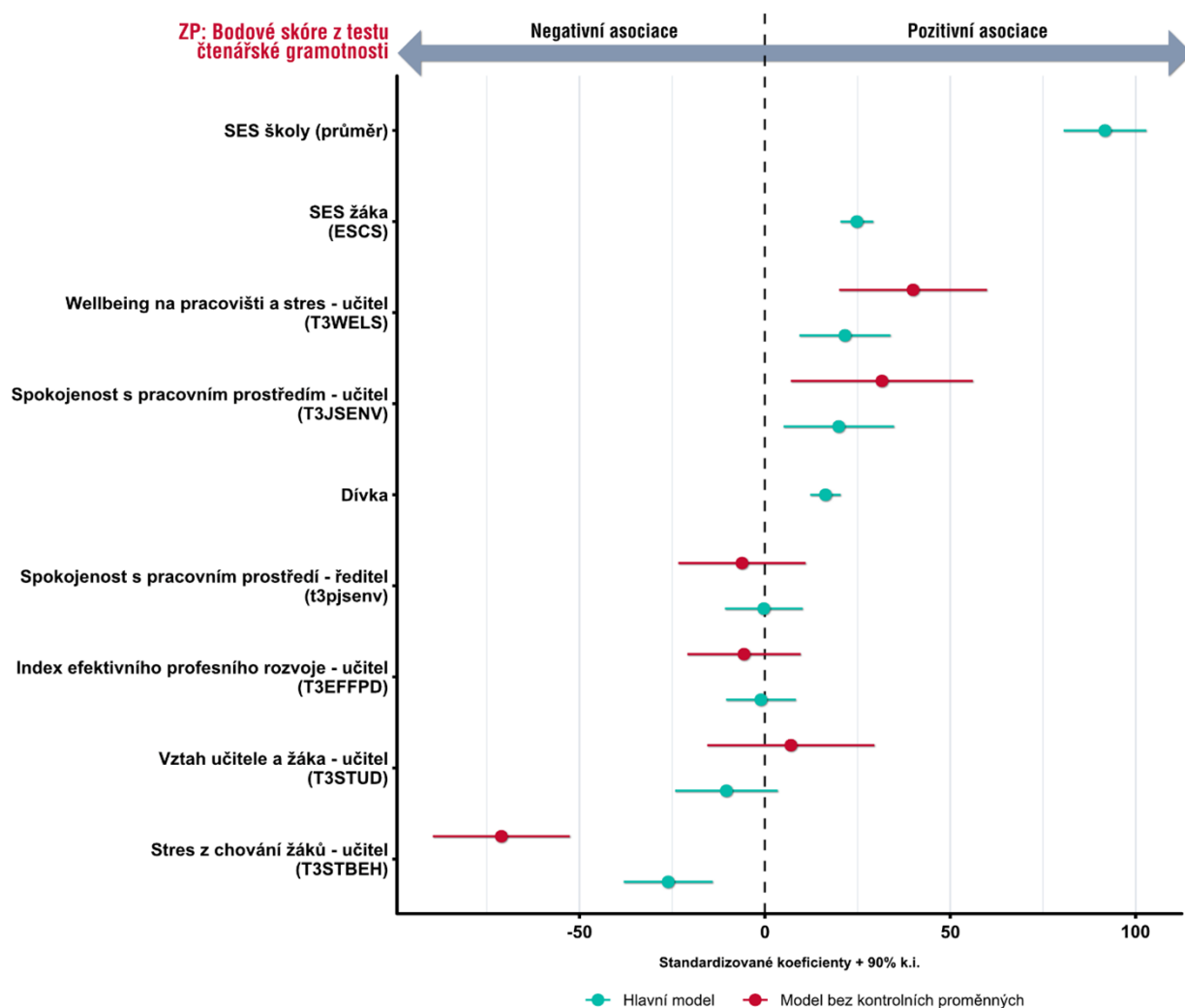
Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks. Chybějící skupiny neobsahují žádné případy.

Graf 20 níže prezentuje stejnou problematiku pohledem ředitele. V případě spokojenosti s pracovním prostředím je patrný trend vývoje dat u škol s vyšším průměrným SES a vyšším průměrným skóre, u kterých je průměrný index spokojenosti s pracovním prostředím nejvyšší, v porovnání s kategorií škol s nízkým průměrným skóre s vyšším SES je rozdíl navíc statisticky významný. Druhý viditelný trend vidíme taktéž u škol s vyšším SES v případě indexu spokojenosti s pracovním prostředím, avšak dle vnímání ředitele školy. Ředitelé v takových školách paradoxně vyjadřují průměrně nižší spokojenost než ředitelé škol s vyšším SES, které nejsou tolik úspěšné pohledem průměrného výsledku žáků z testu čtenářské gramotnosti.

GRAF 20 | Indexy spokojenosti učitele a ředitele s prostředím dle průměrného SES školy a průměrného skóre v testech čtenářské gramotnosti

Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks. Chybějící skupiny neobsahují žádné případy.

Se školní disciplínou souvisí i další podtéma, kterým je well-being na pracovišti a spokojenost učitelů a ředitelů. Tato oblast je zpracována komplexně v modelech níže, kdy opět hlavní model obsahuje navíc kontrolní proměnné dívka, SES žáka a průměrné SES školy. Model je v tomto případě spíše zajímavý proměnnými, jejichž signifikance se ve vztahu k výsledkům žáků neprokázala. Jedná se o vnímání vztahu mezi učitelem a žákem, a to ze strany učitele, dále o profesní rozvoj učitele. Zatímco spokojenost s pracovním prostředím ředitele nesouvisí s výsledky žáků, v případě učitelů již pozorujeme pozitivní souvislost. Naopak vnímání well-beingu a stresu ze strany učitele je v průměru za školu vyšší u žáků s lepšími výsledky. To může být dáno tím, že učitelé vnímají vyšší tlak. Avšak žáci, jejichž učitelé deklarují vyšší míru stresu z chování žáka, mají horší výsledky. To spíše ukazuje na problémy se zhoršeným disciplinárním klimatem třídy.

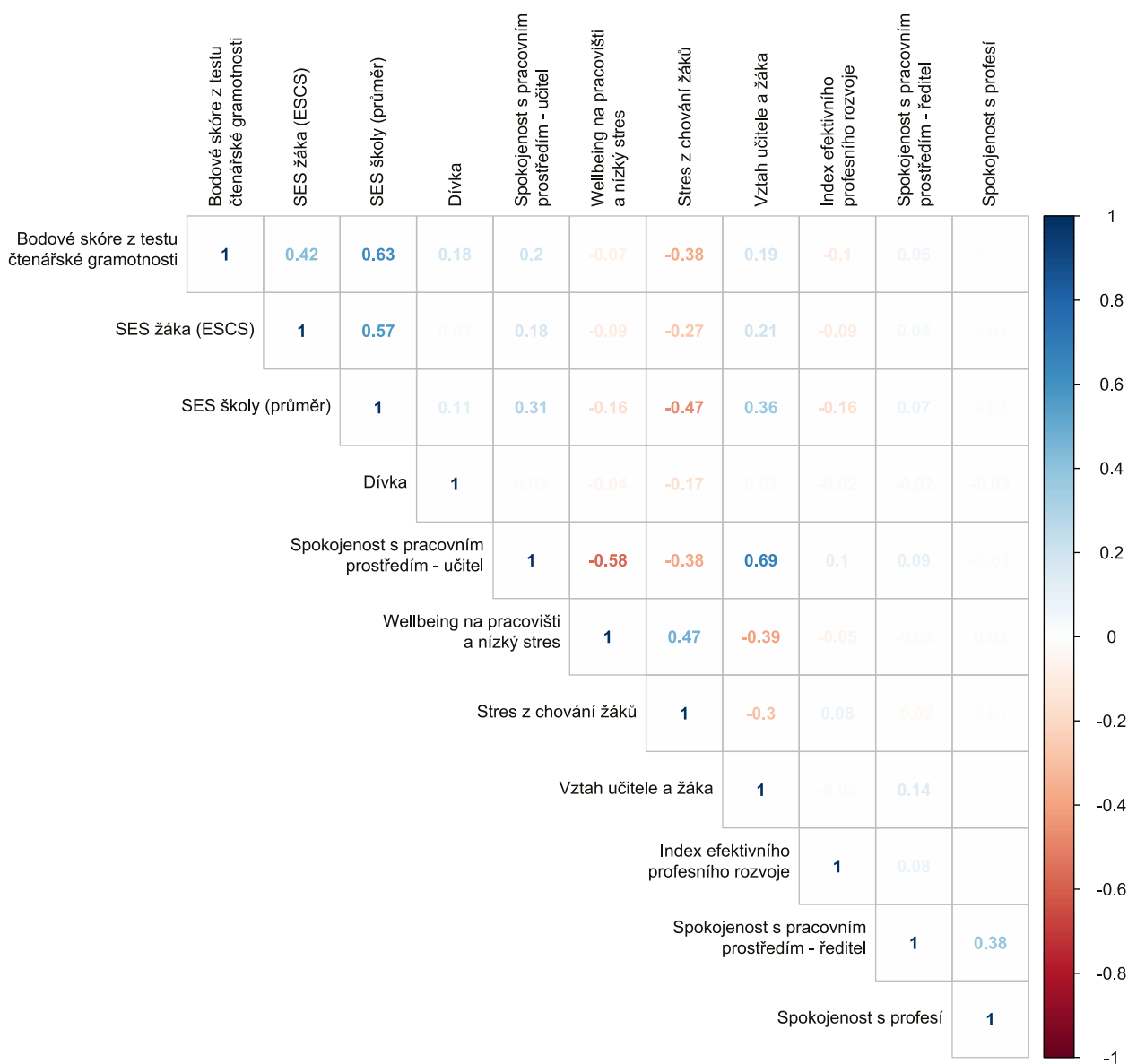
MODEL 3 | Well-being na pracovišti a spokojenost učitelů a ředitelů ve vztahu k výsledkům žáků z testu čtenářské gramotnosti PISA 2018

Pozn: Model vytvořen v programu R, druhou úrovní je škola (balíček lme4). Hodnoty koeficientů jsou vizualizovány pomocí balíčku „coefplot“. Standardizace ve dvou směrodatných odchylnkách.

Vztahy v modelu nejsou příliš překvapivé a ukazují na ně i předchozí sekundární analýzy. Důležité se tedy jeví to, aby učitelé dostávali patřičnou podporu v případě, kdy čelí výzvám v podobě horšího klimatu třídy, rizikového chování žáků a celkově problémům, které vycházejí z důsledků horšího rodinného zázemí žáků. Ze sekundární analýzy TALIS, kde data byla analyzována samostatně, vyplynulo, že je důležitá kvalifikovanost učitelů. Tito učitelé jsou sebevědomější a lépe zvládají tyto situace, rovněž vykazují nižší míru stresu z chování žáků.⁷

Jaké jsou vazby mezi jednotlivými faktory v modelu, ukazuje následující korelační matice. Spokojenost s pracovním prostředím učitelů souvisí se spokojeností se vztahy mezi žákem a učitelem. Dále také ve školách s vysokým průměrným SES je možné pozorovat pozitivní vztah mezi učitelem a žáky.

⁷ Sekundární analýza TALIS 2018 – Klima sboru, problémové třídy a didaktické metody.

SCHEMA 3 | Korelační matice spokojenosti učitelů a ředitelů a well-beingu na pracovišti

Pozn.: Pearsonův korelační koeficient. Vztahy kontrolovány i pomocí neparametrického Spearmanova korelačního koeficientu. Dataset na úrovni žáka.

6

Výukové metody na úrovni školy, další vzdělávání učitelů a výsledky žáků ve vzdělávání

6 VÝUKOVÉ METODY NA ÚROVNI ŠKOLY, DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ A VÝSLEDKY ŽÁKŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ

Vybrané analytické výstupy ČŠI a akademická literatura poukazují na důležitost učitelů využívaných didaktických přístupů ve vztahu ke kontextu třídy a jednotlivých žáků tak, aby docházelo k synergii mezi využitým přístupem a potřebami žáků (sekundární analýza TIMSS 2019⁸, sekundární analýza TALIS 2018⁹). Využívání konkrétních didaktických přístupů přitom nemusí být pouze otázkou individuální volby učitele, ale může se jednat např. o systematický jev na úrovni školy. Sekundární analýza se na úrovni školy zaměří na tuto problematiku a pokusí se zhodnotit, v jakých situacích je vhodné flexibilní využívání různých didaktických přístupů ze strany učitelů a v jaké situaci je naopak vhodnější flexibilní přizpůsobení žáků na zvolený didaktický přístup.

Celá řada Českou školní inspekci provedených analýz poukázala na silnou závislost mezi výukovými metodami využívanými učitelem a žáky dosahovanými výsledky z testů gramotnosti (viz sekundární analýzy TIMSS 2019 a TALIS 2018). S tím souvisí i problematika aprobovanosti a adekvátně nastaveného systému DVPP ve smyslu podpory odbourávání slabých míst v implementaci didaktických metod ze strany učitelů a schopnosti práce s žáky. Synergie mezi učitelem a jím uplatňovaným pedagogickým (didaktickým) přístupem na jedné straně a reakcí žáků na straně druhé se ukazuje být jedním z klíčových faktorů lepších vzdělávacích výsledků napříč jednotlivými gramotnostmi. Sekundární analýza se zaměří mj. právě na některé uplatňované didaktické postupy, na efekt osobního rozvoje a sebevědomí učitele ve vztahu k výsledkům žáků z testu matematické gramotnosti.

Výuková metoda bývá volena na základě specifických aktuálních podmínek, kterým se přizpůsobuje (Červenková, 2013). Proto nelze říci, že by existovala jedna nejvhodnější metoda, která by u všech žáků za všech podmínek vedla k nejlepším možným výsledkům (Maňák, 2003). Volbu výukové metody ovlivňuje několik faktorů, které E. Mádrová identifikuje následovně: vymezené cíle a úkoly výuky, typ a stupeň školy, zákonitosti výukového procesu a z nich plynoucí didaktické zásady, organizační záležitosti, do kterých je řazen čas na výuku, počet žáků, prostředí atd., schopnosti žáků a jejich osobnostní předpoklady, charakter dané vyučované látky, psychosociální charakteristika žáků a zároveň celé třídy, vnější podmínky (hlučnost, technické vybavení, společenské a geografické prostředí) a nakonec osobnost a kompetence učitele (Mádrová in Bendl, Kucharská, et al., 2008).

Hodnotit efektivitu výukových metod je velice složité a různé studie přichází s různými závěry. Setkat se můžeme i s tzv. pyramidou učení, která se snaží zjednodušeným způsobem čtenáři nabídnout odpověď na otázku, pomocí které výukové metody si žáci nejlépe zapamatují vyučovanou látku. Nejhůře je zde hodnoceno přednášení a nejlépe naopak vyučování látky žáky mezi sebou. Ačkoliv je tato pyramida na pedagogických portálech značně rozšířena, nejedná se o poznatek, který by byl podpořen empiricky. Lidská paměť a komplexnost učení nelze být takto zjednodušena (Fadel, Lemke, 2012) a mezi jednotlivými formami učení zmíněnými v pyramidě neexistuje s největší pravděpodobností žádný hierarchický vztah (Lalley, Miller, 2007). Obecně lze tedy konstatovat, že literatura dochází k závěrům, že volba výukové metody je komplexní záležitostí podléhající nespočtu faktorů a nelze označit pouze jednu z nich jako tu nejvhodnější pro všechny vyučované žáky.

Šetření TALIS-PISA link 2018 nabízí dvě rozlišné metody používané ve výuce. Jednou z nich je kognitivní aktivace a druhá jasnost vedení výuky. Výše v textu je uvedeno, z čeho se tyto dva indexy skládají. Odborníci na téma vzdělávání podotýkají, že kognitivní aktivace se zaměřuje na porozumění látky žáky a ukázalo se, že napomáhá k úspěchu studentů (Baumert et al., 2010). Učitel, který volí cestu kognitivní aktivace žáků podporuje diskuzi a zadává úkoly, které nemají pouze dobré a špatné odpovědi (Stigler, Hiebert, 2004). Tato technika podporuje žáky v kritickém myšlení a má pozitivní vliv na jejich vzdělávací výsledky (Baumert et al., 2010). Na výuku působí také třídní management, který je v analýze zastoupen stejně pojmenova-

⁸ Sekundární analýza TIMSS 2019 – Vybrané faktory ovlivňující vzdělávací výsledky žáků.

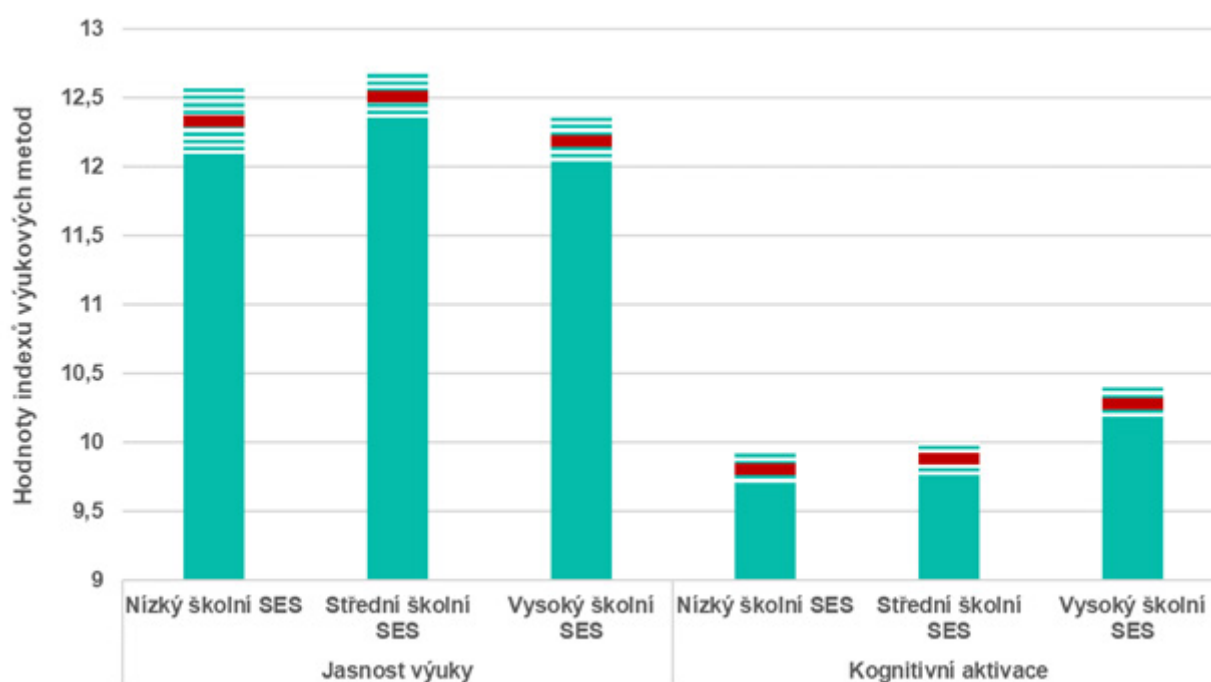
⁹ Sekundární analýza TALIS 2018 – Klima sboru, problémové třídy a didaktické metody.

ným indexem skládajícím se z odpovědí na otázky o nabádání žáků k poslušnosti, uklidňování těch, co ruší, utišování třídy při začátku vyučování a upozorňování žáků na dodržování třídních pravidel. Lze říci, že třídní management popisuje efektivní využití času vyučování a uspořádané prostředí ve třídě monitorované učitelem (Emmer, Stough, 2001). Odborníci dochází k závěrům, že má vztah ke kognitivním i emocionálním výsledkům žáků (Kunter et al., 2013). V analýze Wanga, Haertela a Walberga (1993) je identifikován třídní management jako první v seznamu pěti důležitých faktorů, které ovlivňují učení žáků. V roce 2003 dospěli Marzano R., Marzano J. a Pickering (2003) k podobnému závěru ve svém hodnocení vedení třídy. Výzkumy nejen podporují důležitost řízení třídy, ale také diskutují dynamiku třídního managementu. Analýza Stage a Quiroze (1997) ukazuje důležitost rovnováhy mezi jednáním, kdy aplikuje vyučující jasné důsledky pro nepřijatelné chování, a jednáním, kdy uznává a odměňuje přijatelné chování.

Dalším důležitým faktorem ovlivňujícím výuku je sebevědomí učitele. Sebevědomí se týká toho, jak jednotlivec hodnotí sám sebe. Je to „osobní úsudek o způsobilosti, který je vyjádřen v postoji, který k němu jedinec zaujímá“ (Kohn, 1994). Sebevědomí je důležitým faktorem pro pracovní spokojenost a pracovní výkon (Bowles, Gintis, 1976; Bowles et al., 2001). Lze proto předpokládat, že sebevědomí učitele má určitý vliv na žáka. Odhalují to také výzkumy, které říkají, že více sebevědomý učitel je výkonnější a umí lépe komunikovat a řešit problémy (Bümen, Özaydin, 2013; Verba et al., 1995; Şahin, 2017).

Modul TALIS-PISA link využívá několik proměnných týkajících se činnosti, které po svém přepočtení do indexů reprezentují některé výukové styly. Graf 21 sleduje dva základní výukové styly. Za prvé tzv. jasnost výuky, která se vyznačuje jasným zadáním vzdělávacích cílů a očekávání učitele a de facto reprezentuje přímější styl vyučování, kdy učitel žákům vysvětluje jednotlivé souvislosti. Za druhé styl tzv. kognitivní aktivace, který se vyznačuje zadáním problému žákům s tím, že žáci jsou nuceni vyvinout silnější úsilí k nalezení řešení problémů. Je možné tento druhý styl očekávat spíše v kolektivech schopnějších žáků, naopak styl jasné výuky spíše v kolektivech žáků slabších. Dle grafu nenalezneme statisticky významný rozdíl mezi školami v použití stylu jasnosti výuky na podkladě odlišné míry školního SES. Sice zaznamenáváme statisticky významný rozdíl mezi nejnižší a nejvyšší kategorií škol, avšak bez jasného lineárního trendu. Pokud bychom se tato data pokusili interpretovat, styl jasné výuky je nejvíce používán na školách se středním školním SES. Na druhou stranu styl kognitivní aktivace je zřetelně využívánější na školách s vyšším průměrným školním SES oproti školám s nižším SES.

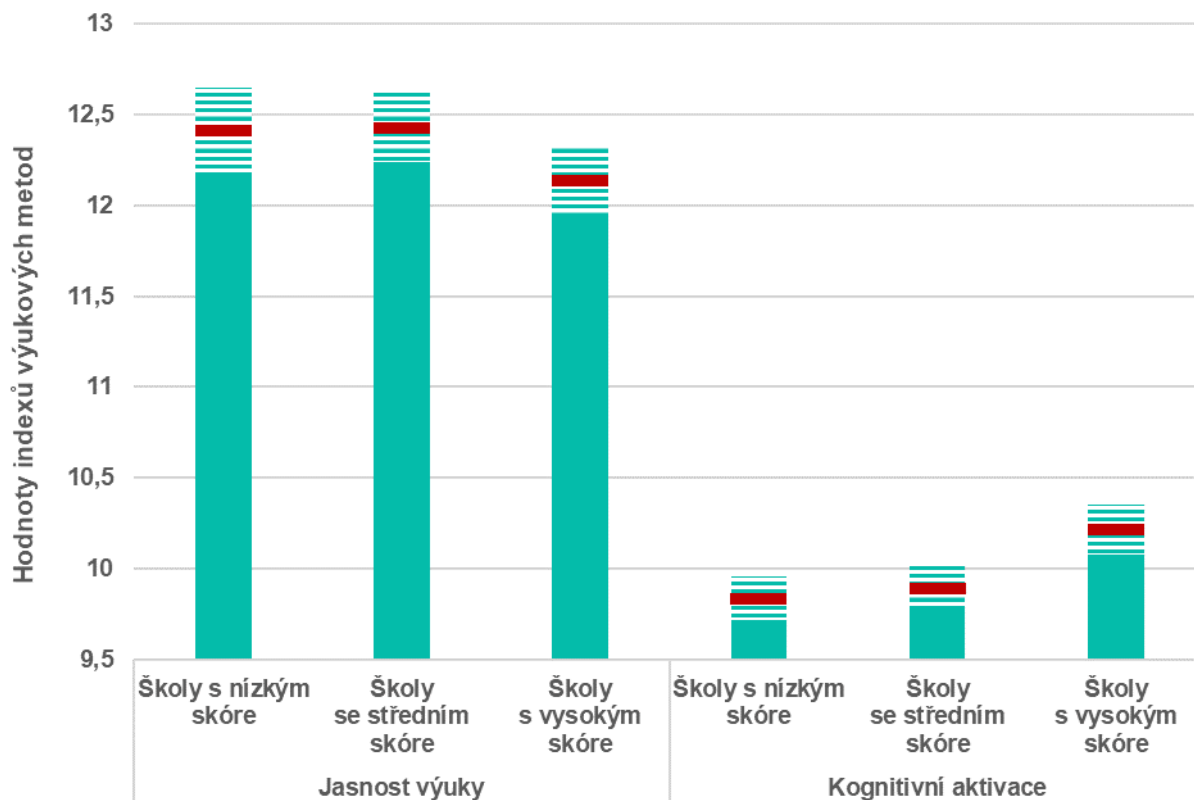
GRAF 21 | Indexy využívaných výukových metod dle průměrného SES školy



Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybových (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks.

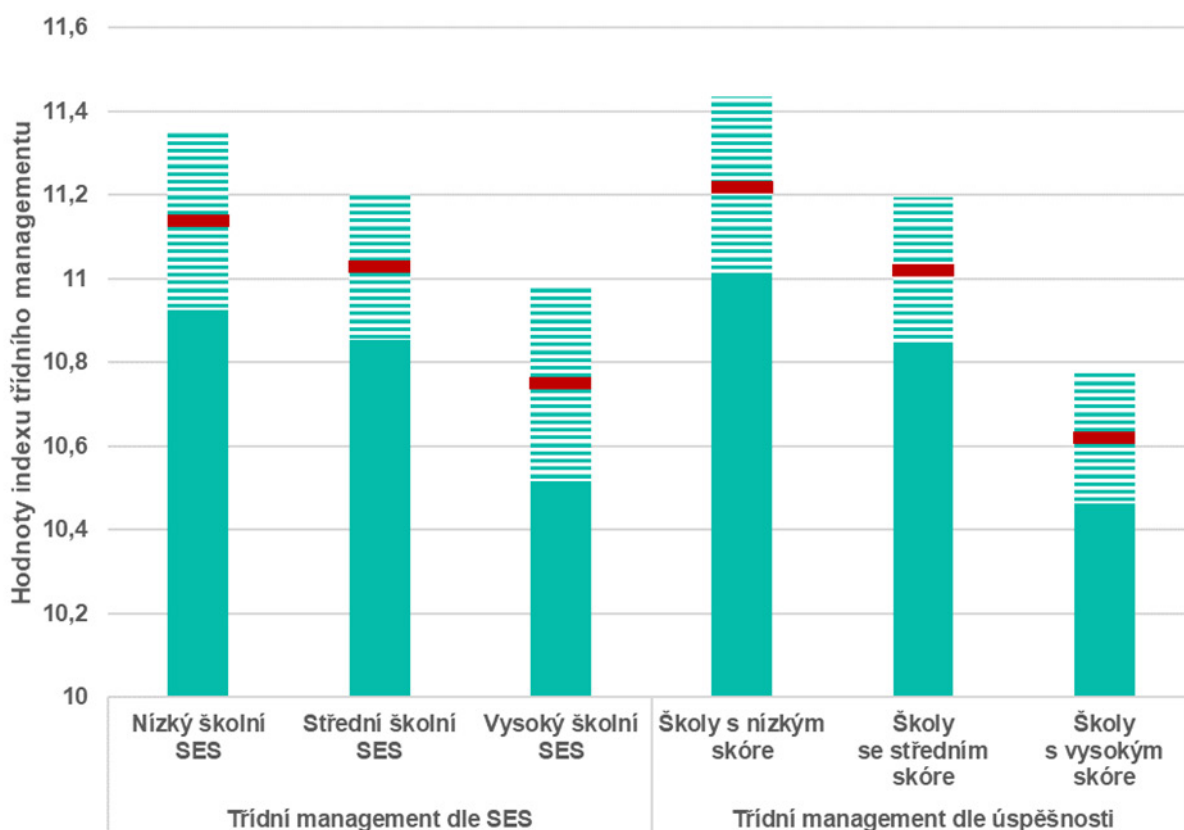
Následující graf 22 sleduje obě metody výuky pohledem průměrného skóre školy v testech čtenářské gramotnosti žáků. Trend dat je již více nakloněn předpokládaným vztahům. V případě stylu jasnosti výuky nepozorujeme statisticky významné rozdíly. Styl kognitivní aktivace, podobně jako v případě SES, je i zde využíván častěji školami, které dosahují vyššího průměrného skóre. S ohledem na tato data lze předpokládat, že styl výuky bude mít efekt na průběh výuky a vzdělávací výsledky žáků, přitom volba metody bude záviset mimo průměrného SES školy pravděpodobně i na dalších faktorech.

GRAF 22 | Hodnoty indexů výukových metod dle průměrného skóre školy v testu čtenářské gramotnosti



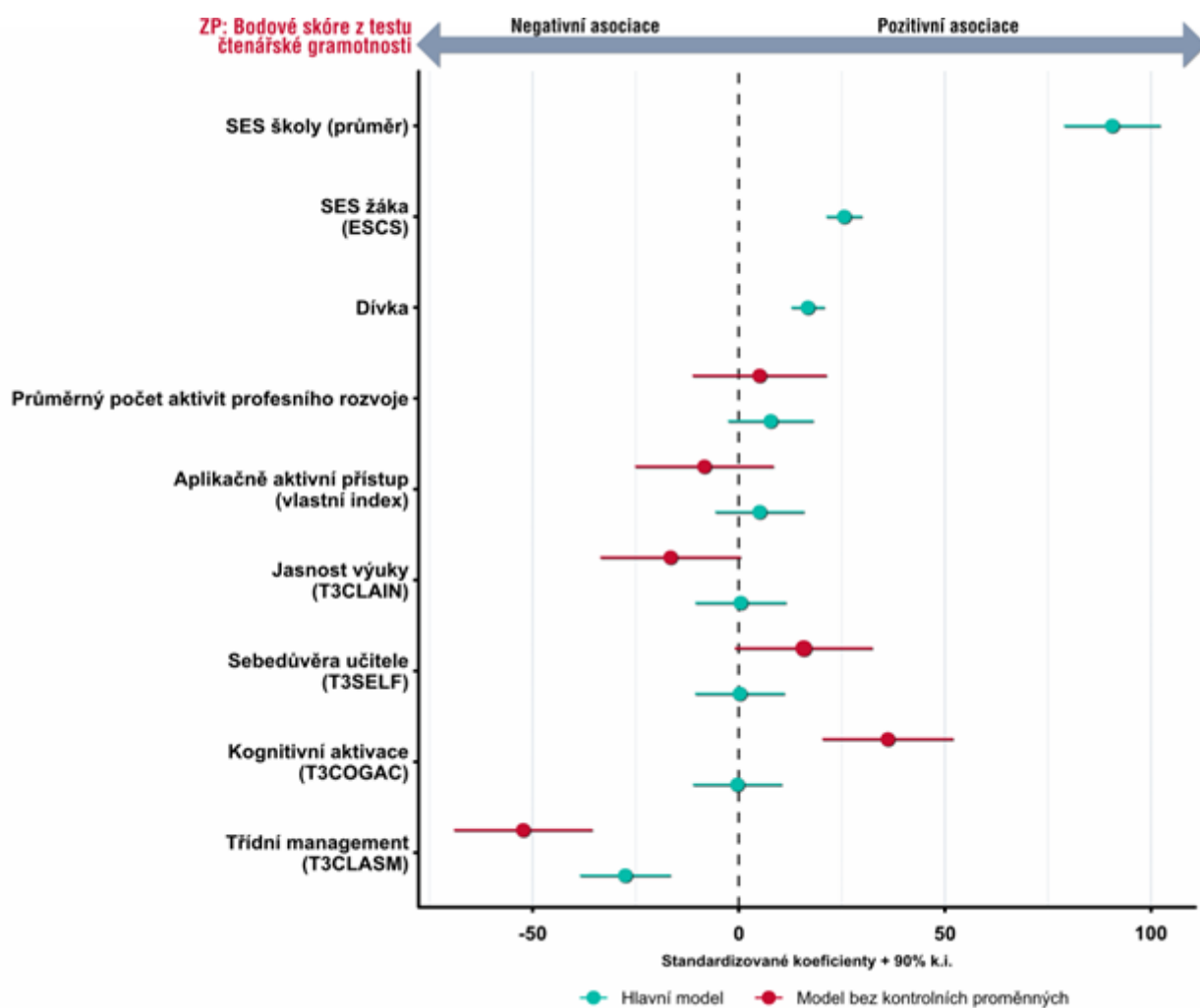
Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks.

S výukovými metodami úzce souvisí řada technik, které nelze nazvat výukovými, ale které řádnému průběhu výuky významně pomáhají. Modul TALIS-PISA link pracuje s indexem tzv. třídního managementu, který reprezentuje zejména uklidňování žáků ve třídě, nutnost získat pozornost žáků k obsahu látky apod. Významné užití technik třídního managementu je s největší pravděpodobností spojeno s horším disciplinárním klimatem a jako takové může souviset se vzdělávacími výsledky. Graf 23 níže sleduje užití technik třídního managementu na školách jak v třídění dle SES, tak dle průměrného skóre v testech čtenářské gramotnosti. V obou případech můžeme říci, že častější využívání technik třídního managementu je spojeno se školami s nižším průměrným SES a nižším průměrným skóre žáků v testech čtenářské gramotnosti. Naopak se vzrůstajícím průměrným SES a průměrným skóre klesá i míra využívání třídního managementu. Tato zjištění potvrzují teoretické předpoklady.

GRAF 23 | Index třídního managementu dle SES školy a průměrného skóre školy

Pozn.: Červený pruh značí průměrnou hodnotu, pruhovaná část 95% chybový (konfidenční) interval. Skupiny děleny dle metody Jenks Natural Breaks.

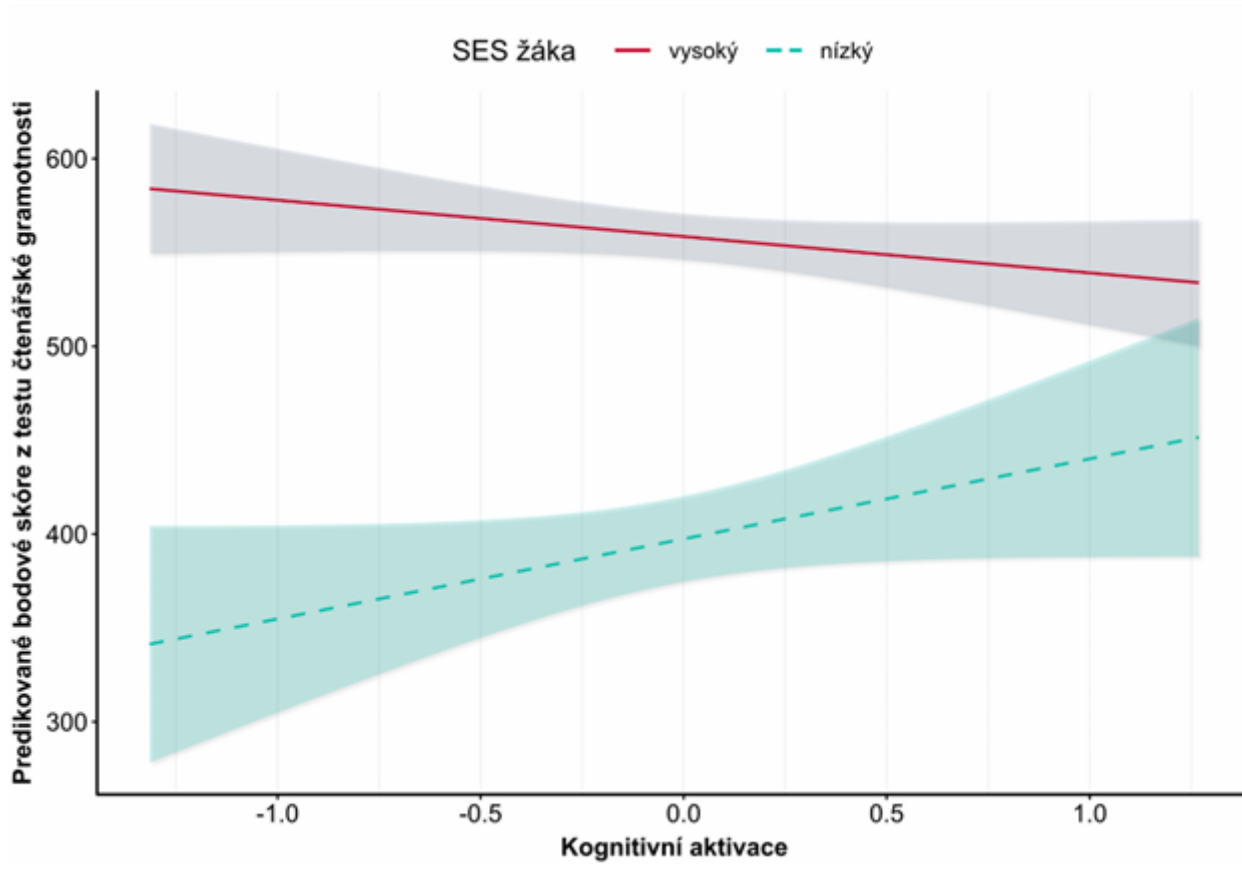
Analýza pokračuje modely, které vysvětlují rozdílné výsledky žáků ve vztahu k výukovým metodám při kontrole dalších faktorů a proměnných. V sekundární analýze TALIS 2018 bylo sledováno několik didaktických přístupů. Celkem byly sledovány čtyři přístupy: kognitivní aktivace, třídní management, jasnost výuky a aplikačně aktivní přístup. Model níže ukazuje, že s lepšími výsledky souvisí didaktický přístup kognitivní aktivace, kdy učitelé stimulují samostatnost žáka, práci ve skupině, kritické myšlení a kdy učitelé zadávají typ úloh, které nemají jasné řešení. Žáci navštěvující školy, kde vyučují učitelé, kteří deklarovali, že využívají tento přístup, dosahují lepších výsledků. Opačný efekt má třídní management, kdy žáci škol, kde učitelé ve výuce kladli důraz na zvládnutí pořádku ve třídě, dosahují horších výsledků. Tento vztah je dán tím, že učitelé čelící horšímu klimatu třídy častěji využívají tento přístup, nicméně v modelu je efekt silný i v případě, že kontrolujeme SES školy, které s rizikovým chováním žáků a horším disciplinárním klimatem třídy souvisí. Oproti tomu přístup kognitivní aktivace po kontrole průměrného SES ztrácí statistickou významnost a jeho koeficient je zcela nulový. To znamená, že tento přístup je více aplikován ve školách s lepším průměrným rodinným zázemím žáků. V případě dvou dalších přístupů již žádný významný vztah nepozorujeme. Šetření TALIS také ukázalo, že kognitivní aktivaci uvádějí častěji učitelé s vyšším sebevědomím a ti, kteří se dále vzdělávají, jedná se také spíše o muže než o ženy.

MODEL 4 | Výukové metody ve vztahu k výsledkům žáků z testu čtenářské gramotnosti PISA 2018

Pozn.: Model vytvořen v programu R, druhou úroveň je škola (balíček lme4). Hodnoty koeficientů jsou vizualizovány pomocí balíčku „coefplot“. Standardizace ve dvou směrodatných odchylkách.

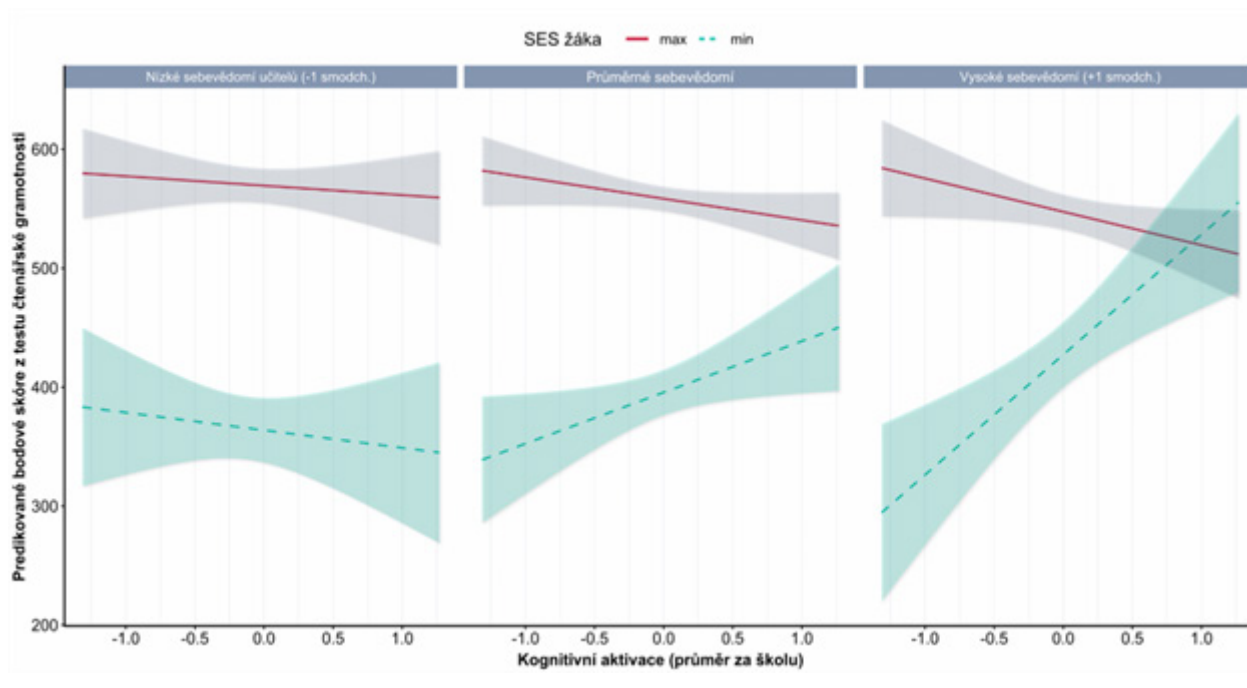
Z dalších sledovaných proměnných nemá statisticky významný efekt průměrný počet aktivit profesního rozvoje, který byl tvořen jako index aktivit dalšího vzdělávání, které učitel v dotazníku TALIS uvedl.

Používání rozdílných metod výuky / didaktických přístupů k výuce může mít odlišný vliv na žáky například z hlediska rodinného zázemí nebo toho, zdali je daný předmět baví a mají k němu kladný vztah. Rovněž bude záviset i na tom, jakým způsobem jsou tyto metody použity. Úspěšnou aplikaci ze strany učitele lze jen těžko změřit pomocí dotazníkového šetření, nicméně analýzu je možné dále rozšířit o interakce dalších faktorů. Například lze testovat, zdali didaktický přístup má rozdílný efekt pro žáky s odlišným rodinným zázemím. To sleduje graf níže, který ukazuje, že v případě žáků s nižším SES roste počet bodů z testu s tím, do jaké míry učitelé tento přístup využívají.

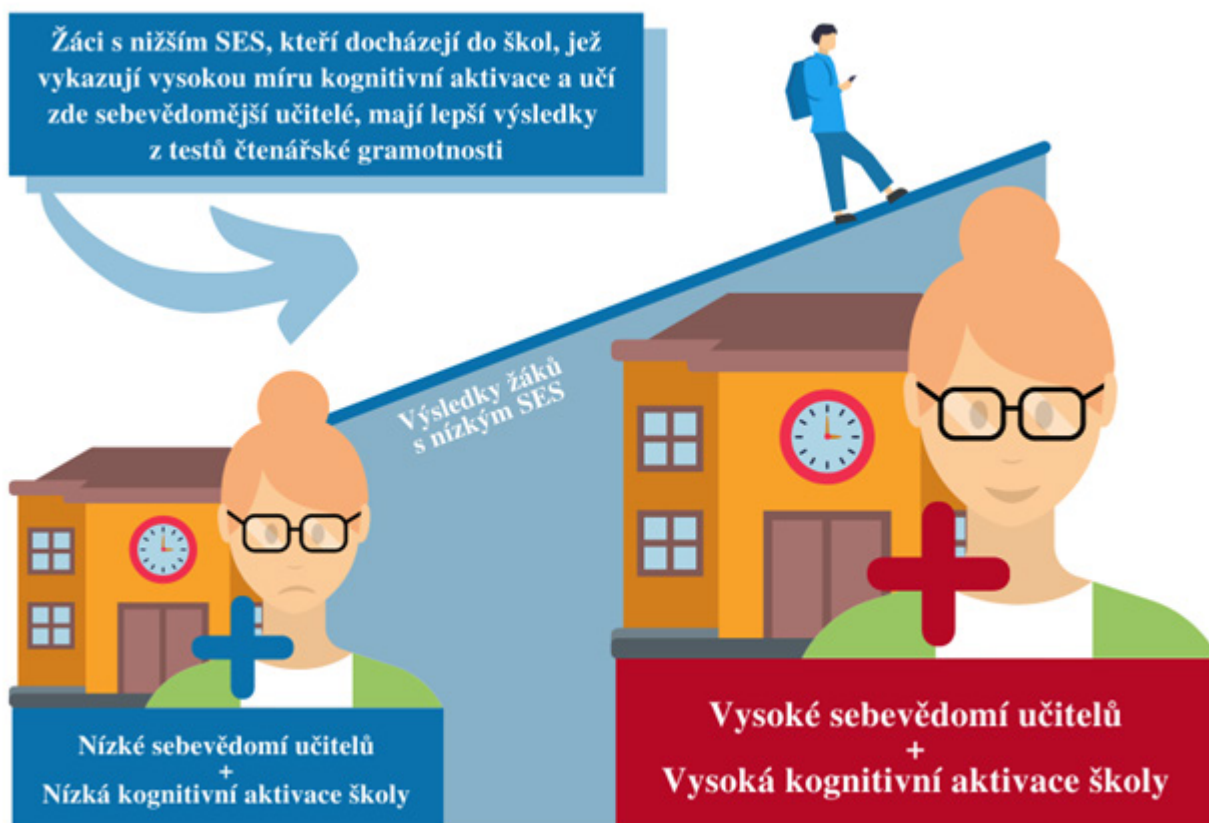
GRAF 24 | Interakce mezi individuálním SES žáka a používáním didaktického přístupu „kognitivní aktivace“

Pozn.: Graf vytvořen v programu R na základě modelu výše po přidání interakce. Balíček „interactions“.

Vztah je částečně způsoben i vlivem průměrného SES, protože víme, že ve školách, kde učitelé používají tuto metodu více, rovněž i žáci s nižším SES navštěvující školy, kde je průměrné SES vyšší, dosahují lepších výsledků než žáci, kteří navštěvují školy s nižším průměrným SES. To nezpochybňuje nalezený vztah, jen ukazuje, že kauzálním mechanismem může být právě to, že učitelé využívají tuto didaktickou metodu výuky. Nabízí se ale otázka, zdali existuje odlišný efekt používání této metody v případě škol s průměrným nižším nebo naopak vyšším SES. Následující graf ukazuje, že zde není žádný efekt této metody v případě, kdy kontrolujeme SES i jeho interakci. S vyšším průměrným SES školy se zvyšují výsledky žáků stejně nezávisle na převažujícím didaktickém přístupu na daných školách.

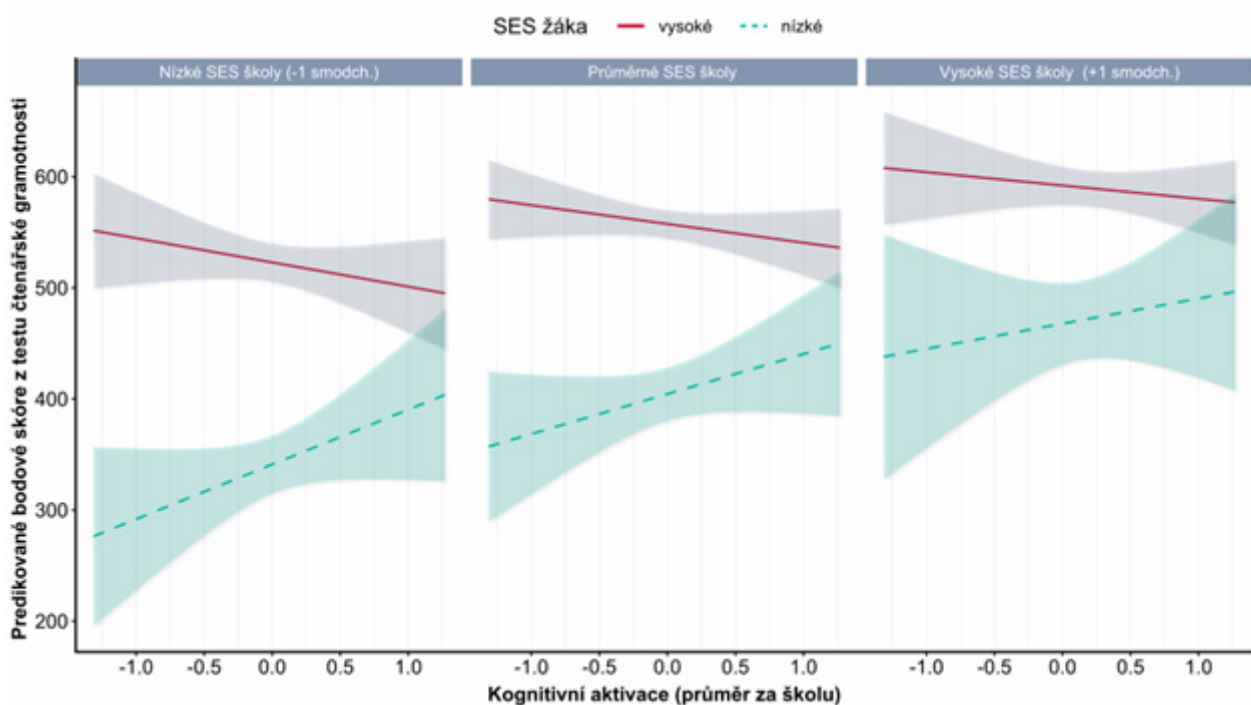
GRAF 26 | Interakce mezi individuálním SES žáka, používáním didaktického přístupu „kognitivní aktivace“ a sebevědomím učitele

Pozn.: Graf vytvořen v programu R na základě modelu výše po přidání interakce. Balíček „interactions“.

INFOGRAFIKA 3 | Interakce SES žáka, sebevědomí učitele a kognitivní aktivace školy

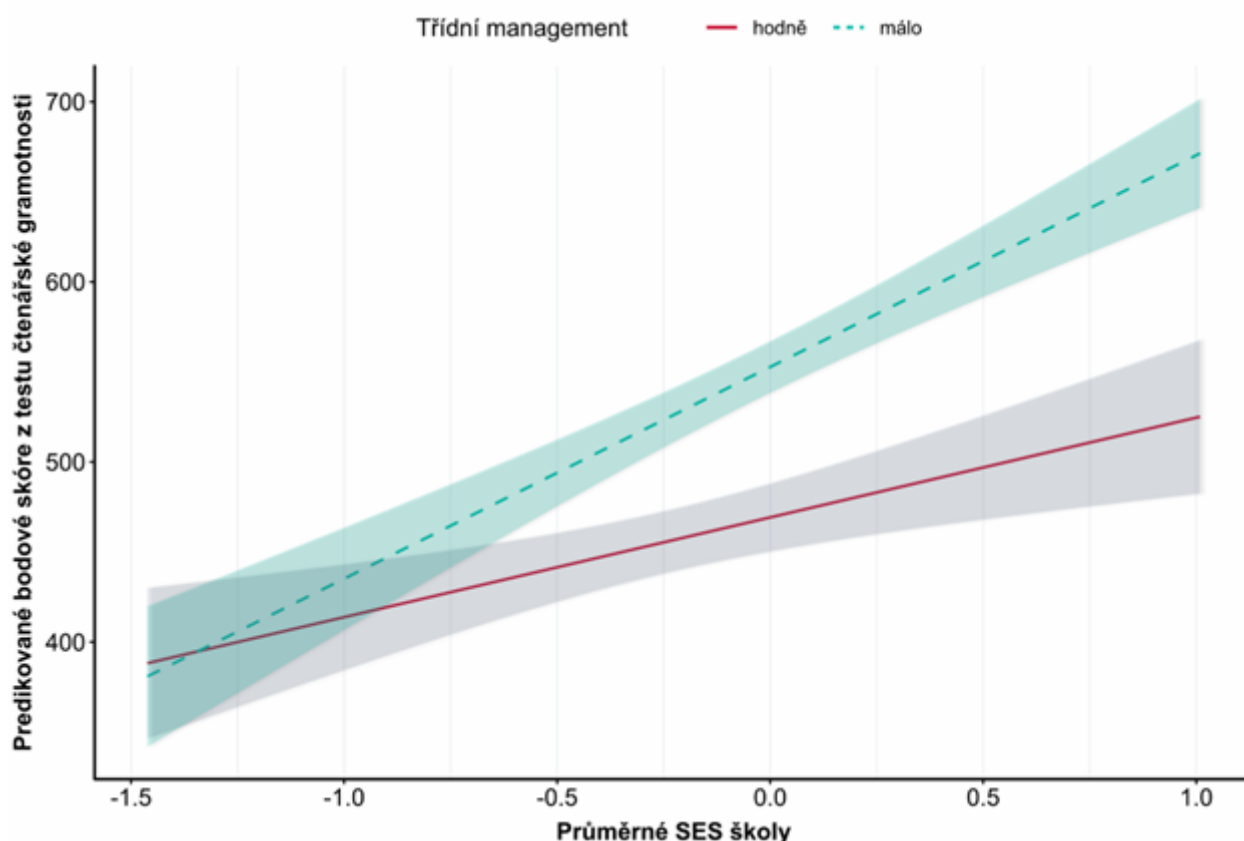
Abychom dále ověřili možné efekty tohoto didaktického přístupu, testována byla i interakce v závislosti na typu školy dle průměrného SES. V případě žáků pocházejících z rodin s nižším SES a zároveň navštěvující školy s nižším průměrným SES se jeví, že jejich výsledky dosahují úrovně žáků s vyšším SES a jsou zároveň lepší než u těch žáků, kteří navštěvují školy, kde je tato technika uváděna učiteli méně často. V případě škol s vyšším průměrným SES nepozorujeme rozdíly mezi žáky s ohledem na rozdílnou intenzitu používání tohoto přístupu. Jedná se o důležité zjištění, protože didaktické postupy lze doporučit i pro žáky navštěvující školy s nižším průměrným SES. Pozitivní efekt tohoto přístupu je pak na znevýhodněné žáky nejsilnější. Přestože charakter sběru dat neumožňuje potvrdit kauzální vztah, interakční efekty a jejich teoretické interpretace mohou být vodítkem pro kauzální interpretaci. Metoda kognitivní stimulace a její přiměřeně vyšší míra používání patrně nepovede ke zhoršení výsledků žáků, naopak se zdá, že může pomoci snížit nerovnosti dané rodinným zázemím žáků.

GRAF 27 | Interakce mezi individuálním SES žáka, používáním didaktického přístupu „kognitivní aktivace“ a průměrným SES školy



Pozn.: Graf vytvořen v programu R na základě modelu výše po přidání interakce. Balíček „interactions“.

Již předchozí analýzy poukázaly na vztah mezi zhoršeným disciplinárním klimatem, jak jej vnímají žáci, a reakcí učitelů, kteří v šetření TALIS uváděli, že musejí častěji tlačit třídu a zjednávat pořádek. Zhoršené třídní klima částečně souvisí s průměrným SES. Z tohoto důvodu se nabízí testovat efekt používání tohoto přístupu v případě, kdy je naopak vyšší průměrné SES školy. V tomto případě lze teoreticky očekávat, že vyšší míra aplikace tohoto přístupu bude souviset s horšími vzdělávacími výsledky žáků. To potvrzuje následující graf interakčního efektu, kdy ti žáci, kteří jsou vyučováni učiteli, kteří tento přístup používají v menší míře, dosahují lepších výsledků ve školách, kde je vysoký průměrný SES žáků. Vztah tak může naznačovat horší schopnosti a kvality učitelů, protože ve školách s vyšším SES nebude třeba uklidňovat třídu tolik jako v případě škol se sociálně znevýhodněnými žáky.

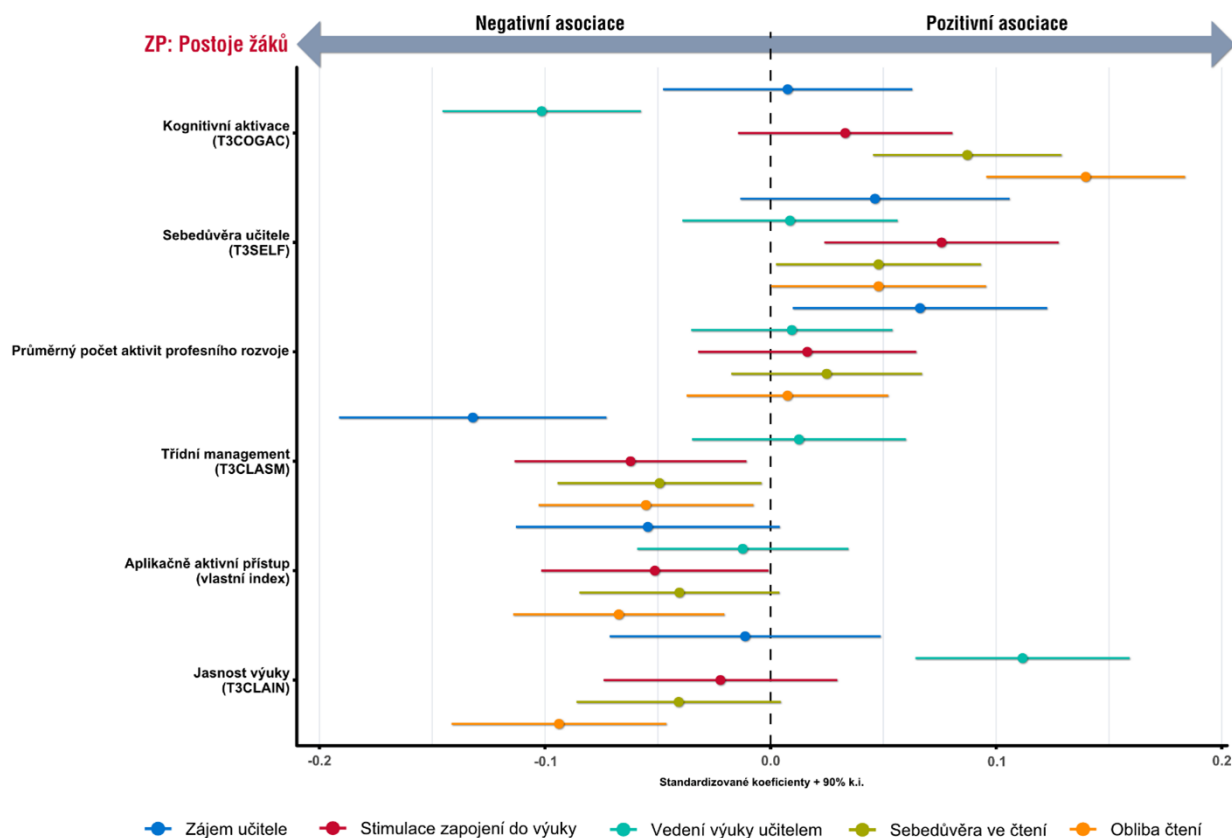
GRAF 28 | Interakce mezi průměrným SES žáků ve škole a používáním techniky „třídního managementu“

Pozn.: Graf vytvořen v programu R na základě modelu výše (doplňen o vnímané disciplinární klima žáka) po přidání interakce. Balíček „interactions“.

Kromě výsledků žáků je vhodné se podívat i na další proměnné, které se vzděláváním souvisí. Modul TALIS-PISA link totiž umožňuje nejen analyzovat postoje učitelů ve vztahu k žákům, ale i postoje samotných žáků. Kromě výsledků z testů je důležité sledovat, jaké faktory jsou třeba spojeny s oblibou čtení či hodnocením učitelů ze strany žáků v oblasti jejich zájmu, metod výuky atd. To ukazují modely v grafech regresních koeficientů níže. Ty jsou pro přehlednost již bez kontrolních proměnných dívka, SES žáka a průměrný SES školy.

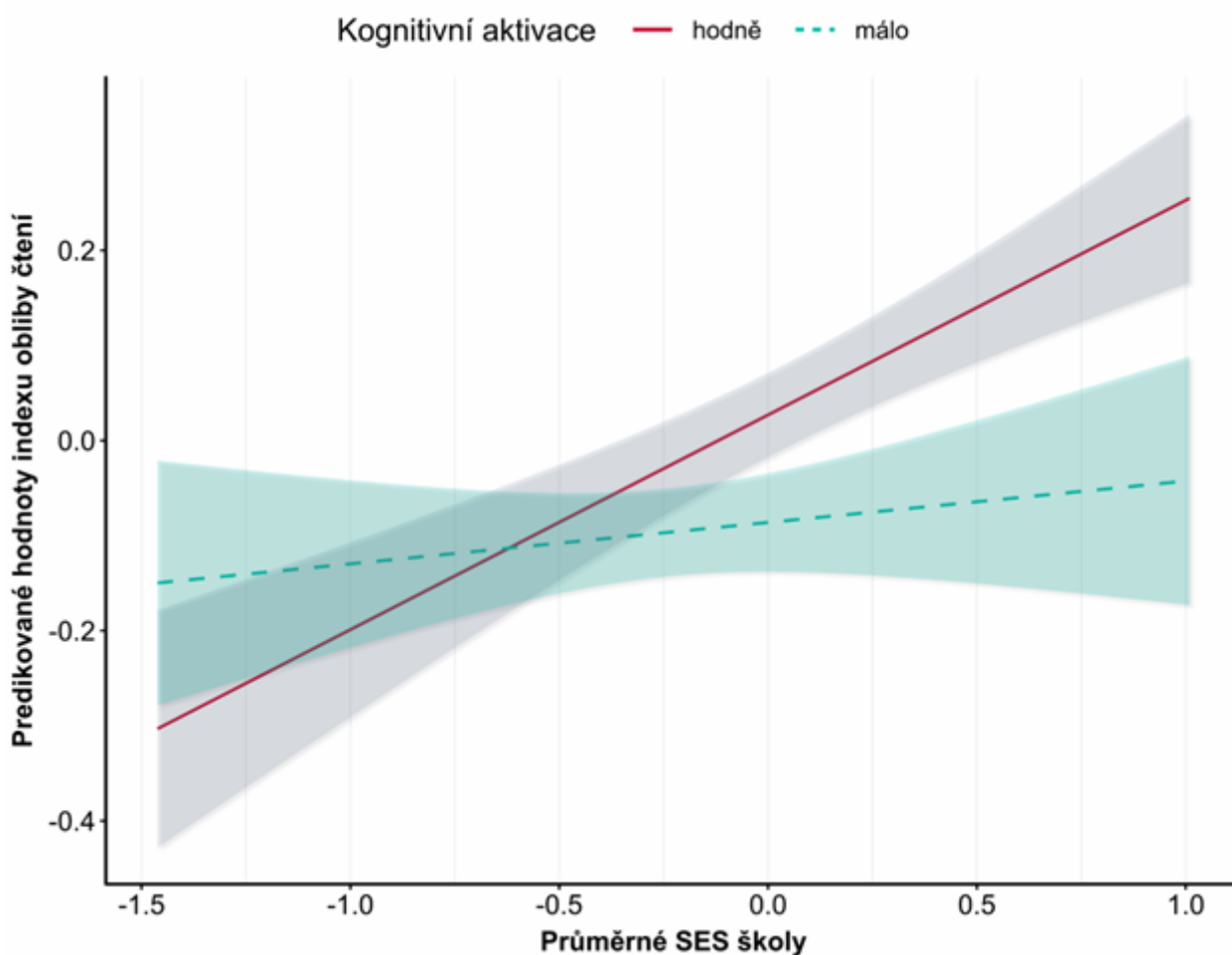
Přístup kognitivní aktivace je spojen s vyšší mírou oblíbenosti čtení, dále se sebedůvěrou žáků ve čtení, naopak žáci méně uváděli, že je výuka vedena pouze učitelem. Vztahy to jsou logické a důležité v tomto ohledu je, že tento didaktický přístup je spojen nejen s kritickým myšlením žáků a jejich samostatností ale také s tím, že je čtení baví. Například nedávná studie na téma vlivu alternativních metod výuky matematiky, tzv. Hejného metody¹⁰, sice prokázala, že žáci dosahují v případě těchto metod výuky lepších výsledků, matematika je ale méně bavila. Je proto možné, že moderní či alternativní metody výuky, které zde chápeme převážně v kontrastu s tradiční frontální výukou, mohou mít odlišný efekt v případě čtenářské gramotnosti a v případě matematické gramotnosti a také u aplikace těchto metod v případě žáků 4. tříd (šetření TIMSS) oproti patnáctiletým žákům v šetření PISA.

¹⁰ Studie ÚVRV – Hejného metoda výuky matematiky v mezinárodním výzkumu TIMSS, závěrečná zpráva, březen 2022.

MODEL 5 | Výukové metody učitele z šetření TALIS ve vztahu k různým postojům žáků z šetření PISA

Pozn.: Model vytvořen v programu R, druhou úrovní je škola (balíček lme4). Hodnoty koeficientů jsou vizualizovány pomocí balíčku „coefplot“. Standardizace ve dvou směrodatných odchylnkách, a to i závislé proměnné pro porovnání napříč modely.

Přístup kognitivní aktivace se sice svým přístupem blíží k Hejného metodě matematiky, ta je ale specifickým a unikátním přístupem k výuce matematické gramotnosti. V každém případě data PISA a TALIS ukazují na souvislost nejen mezi lepšími výsledky žáků a přístupem kognitivní aktivace jako didaktické metody ve výuce, ale také na to, že tento přístup žáky baví a motivuje. A to zejména ve školách s vyšším průměrným SES, jak ukazuje graf interakce níže.

GRAF 29 | Interakce mezi průměrným SES žáků ve škole, používáním didaktického přístupu kognitivní aplikace a indexu oblíbenosti čtení

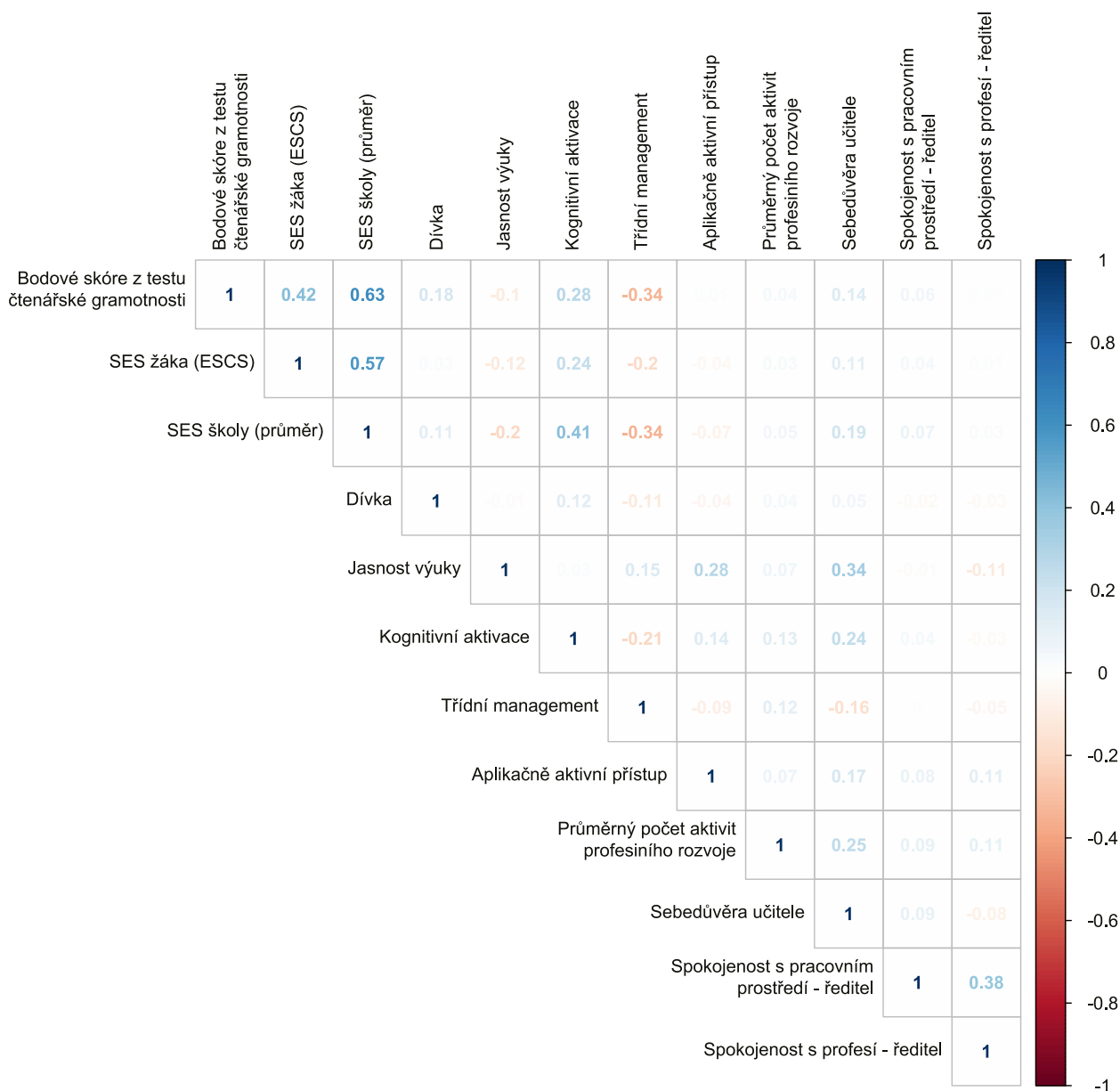
Pozn.: Graf vytvořen v programu R na základě modelu výše (doplňen o vnímané disciplinární klima žáka) po přidání interakce. Balíček „interactions“.

Přístup nazvaný jako třídní management je skoro ve všech ohledech negativně asociován s postoji žáků. Žáci vykazují nižší míru oblíbenosti čtení, sebedůvěru, ale také je tento přístup reflektován postoji žáků tím, že tyto žáci častěji deklarují, že učitel nestimuluje jejich zapojení do výuky.

V případě aplikačně aktivního přístupu pozorujeme pouze statisticky negativní souvislost s oblíbeností čtení. Zajímavé výsledky ale přináší didaktický přístup jasnosti výuky. Ten je reflektován tím, že žáci vnímají, že výuka je vedena učitelem. Na druhou stranu žáci, kteří chodí do školy, v níž učitelé vykazují vyšší hodnotu indexu jasnosti výuky, uvádějí nižší oblíbenost čtení.

Poslední proměnné se netýkají didaktického stylu, ale obecných vlastností učitelů, jako je jejich sebevědomí a snaha dalšího profesního rozvoje. V případě vyššího sebevědomí učitelů ve škole se ukazuje pozitivní efekt na to, že žáky baví čtení, rovněž tyto žáci uvádějí, že učitelé více zapojují do výuky. Sebedůvěra učitelů se projevuje i tím, že žáci reflektují, že učitelé výuku skutečně baví.

SCHEMA 4 | Korelační matice – výukové metody



Zjištění z analýzy jsou v této části doplněna o souhrnnou korelační matici 5 celé řady proměnných ze všech dotazníků (žáků, učitelů i ředitelů škol), které jsou v tomto případě agregovány (zprůměrováním) na úroveň školy a zachycují tedy kontext škol. Z matice je patrné, že školy, které se vyznačují vyšší průměrnou spokojeností učitelů, mají rovněž vyšší hodnoty indexů zachycujících vztahy mezi žáky a učiteli, spolupráci učitelů a jejich sebedůvěru. Slabší pozitivní korelace je v tomto případě patrná i s průměrnou oblíbeností čtení u žáků. Poměrně silně jsou na druhou stranu propojeny proměnné zachycující disciplinární klima ve škole, kdy školy, které se obecně vyznačují horším disciplinárním klimatem, jsou školami, kde učitelé v průměru deklarují větší stres, nižší sebedůvěru a pozorujeme rovněž negativní asociaci nejen s průměrnými výsledky žáků, ale i s oblíbeností čtení a celkovým pohledem žáků na školu a vztahy v ní.

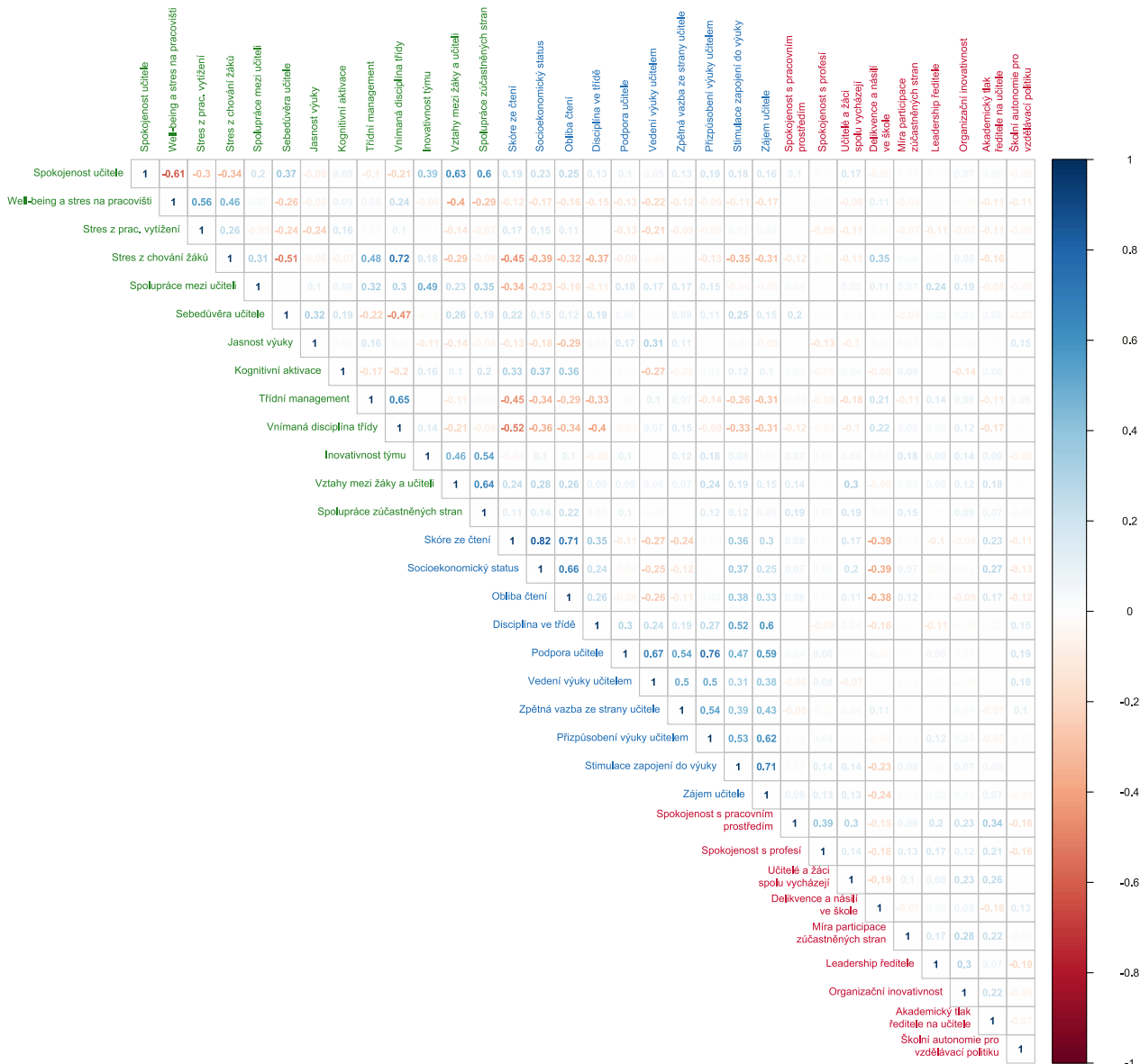


Přílohy

PŘÍLOHA 1 |

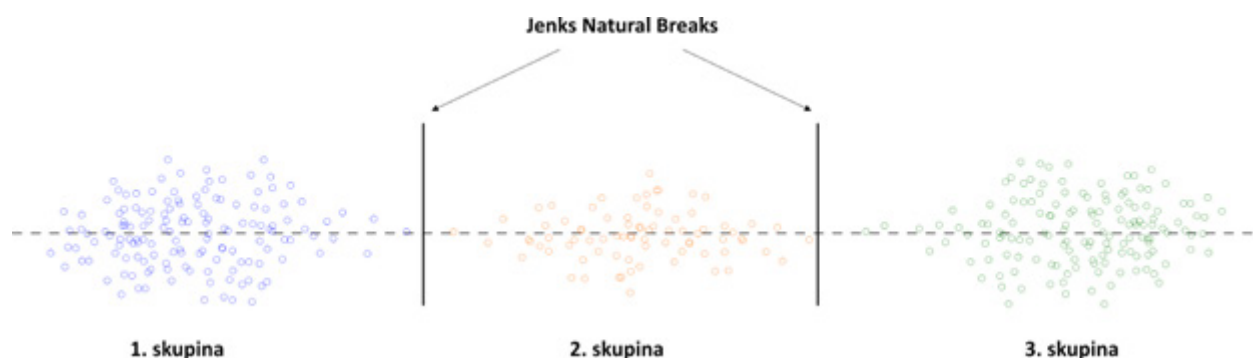
PŘÍLOHA 1 |

SCHEMA 5 | Korelační matice – proměnné získané z žákovského, učitelského a ředitelského dotazníku na úrovni školy



Pozn.: Zelenými popisky zvýrazněny žákovské proměnné, modrými popisky učitelské proměnné a červenými popisky ředitelské proměnné.

Princip fungování metody Jenks Natural Breaks použité pro kategorizaci dat na kardinální škále konstruovaných indexů



Zdroj: Vlastní

Pozn.: Odchytky v ose Y jen pro názornost.

VYSVĚTLENÍ VYBRANÝCH POJMŮ

PROMĚNNÁ

Jako proměnné označujeme koncepty, které mohou nabývat různých hodnot. V kontextu předložené zprávy můžeme identifikovat několik proměnných. Zaprvé jimi jsou závislé proměnné, jedná se o takové proměnné, jejichž hodnotu se snažíme vysvětlit. Primární závislou proměnnou je v této zprávě výsledné skóre z testu čtenářské gramotnosti. Druhým typem jsou nezávislé proměnné, tedy takové, pomocí nichž se hodnotu závislé proměnné snažíme vysvětlit, např. socioekonomický status žáka či jeho motivace (případně kombinace vícero proměnných).

KORELACE A KAUZALITA

Termínem korelace nazýváme takový jev, u něž pozorujeme vzájemný růst, respektive pokles ve vztahu mezi dvěma proměnnými. Korelační analýzou poté zjišťujeme, jak silně tento růst, případně pokles hodnoty první proměnné souvisí s růstem, případně poklesem hodnoty druhé proměnné.

V rámci předložené zprávy je korelační analýza použita především pro zachycení vztahů mezi výsledkem žáka v testu a jednou z jeho charakteristik. Například si klademe otázku, zda výsledek testu žáka souvisí s jeho socioekonomickým statutem. V interpretaci takto nalezeného vztahu musíme být obzvláště opatrní a nesměřovat ke kauzálnímu vysvětlení, kterého nelze metodologicky dosáhnout na základě srovnání napříč jednotkami. Pokud se budeme držet výše uvedeného vztahu, z provedených analýz je patrné, že žákem dosažený výsledek z testu pozitivně souvisí s jeho socioekonomickým statutem. Čím vyšší hodnotu socioekonomického statusu žák má, tím vyššího bodového skóre v testu dosáhl. Ač jsme prokázali existenci takového vztahu, nemůžeme socioekonomický status označit za příčinu a hodnotu dosaženého skóre za následek.

STATISTICKÁ VÝZNAMNOST

Protože je provedení plošného testování žáků z hlediska technického i finančního velmi komplikované, bylo mezinárodní šetření PISA provedeno na omezeném počtu žáků. Pracujeme tak s výběrovým vzorkem, který je však reprezentativní vůči základnímu souboru (tedy celé populaci, tak jak byla pro dané mezinárodní šetření definována). Statistická významnost udává míru pravděpodobnosti, s jakou můžeme nalezené hodnoty z výběrového vzorku zobecnit na základní soubor na námi zvolené hladině významnosti (standardně používáme 95% hladinu). Tuto informaci musíme mít na paměti zejména v případech, kdy interpretujeme nalezené vztahy mezi proměnnými.

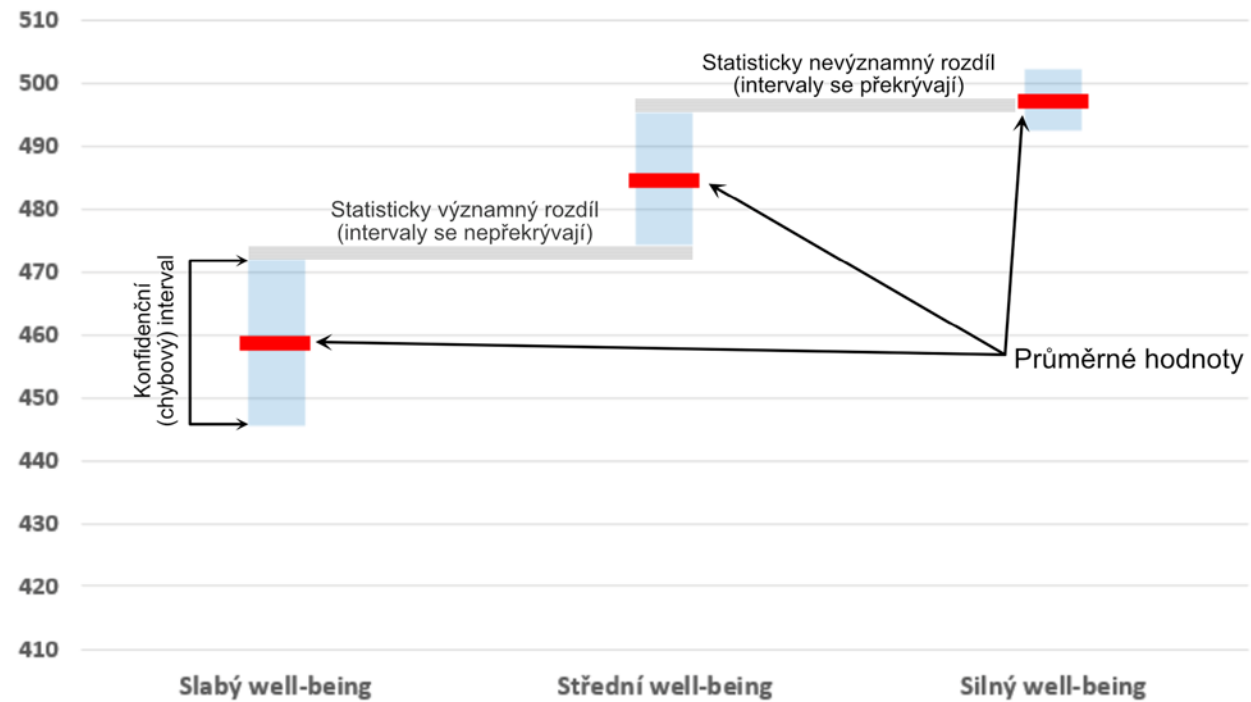
Pro výpočet statistické významnosti v případě dvoustupňového výběru používáme IDB Analyzer, balíček „PV Module“ pro program Stata a balíček „intsvy“ pro R. Statistická významnost je vizuálně znázorněna v grafech.

INTERVAL SPOLEHLIVOSTI

Pojem interval spolehlivosti (konfidenční interval) je velmi úzce spojen se statistickou významností. Protože pracujeme s výběrovým vzorkem a nikoliv s celou populací, neměli bychom výsledná zjištění prezentovat ve formě bodových odhadů, nýbrž jako intervalové odhady.

Jako příklad můžeme uvést odhad v grafu níže, který zobrazuje průměrné skóre žáků dle míry jejich pocitu well-being. Každá průměrná hodnota je doprovázena intervalem spolehlivosti, na kterém se skutečná hodnota průměru může pohybovat. Volba 95% hladiny spolehlivosti znamená, že odhadovaný populační parametr (zde průměr) pokryje 95 ze 100 vytvořených intervalů spolehlivosti. Spodní hodnota intervalu se označuje jako dolní interval, horní naopak jako horní interval.

Příklad interpretace běžného deskriptivního grafu z této zprávy



Pozn.: Světle modrá část představuje interval spolehlivosti, červená linka určuje střední hodnotu mezi horním a dolním intervalem, skutečný výsledek se nachází v rozmezí těchto dvou hraničních hodnot.

Upozornění: Deskriptivní grafy použité v sekundárních analýzách mají velice často posunut průnik osy Y na ose X na vyšší hodnotu než 0. Smyslem této úpravy není manipulace s daty, ale vizuální přiblížení prezentovaného jevu – statisticky významných rozdílů mezi skupinami, které by při zachování průniku v bodě 0 nebyly viditelné. Nominální hodnoty např. indexů nejsou v těchto případech prezentovány. V případě nutnosti posuzovat nominální hodnoty je nutné tento posun v grafech brát v úvahu.

HIERARCHICKÝ REGRESNÍ MODEL

Pokud mají data hierarchickou strukturu (např. žáci v rámci škol), jednoduchá lineární regrese není pro jejich analýzu vhodná. Z tohoto důvodu se v edukačních vědách používají tzv. hierarchické regresní modely. Základní hierarchické modely počítají s náhodnou konstantou, která se mění v závislosti na tzv. klastru. Klaster v našem případě představuje škola. První úroveň je v hierarchickém modelu žák, v druhé úrovni pak proměnné na úrovni školy.

Vhodným statistickým softwarem pro používání hierarchických regresních modelů jsou Stata a Mplus. Ve studii používáme oba tyto programy a kombinujeme jejich hlavní přednosti. V případě programu Stata doporučujeme nainstalovat několik modulů. Hlavními balíčky jsou PV MODULE (pro výpočty s plausibilními hodnotami), MLT pro výpočet R^2 pro první a druhou úroveň, ICCVAR pro výpočet vnitroskupinové korelace. V případě programu Mplus je nutné vytvořit příslušný počet datových souborů pro jednotlivé plausibilní hodnoty a textový soubor, kde jsou tyto datové soubory uvedeny. Skript pro HLM v Mplus pak

musí odkazovat na tento textový dokument. Obecně potom platí, že výsledné hierarchické modely jsou konzervativní, protože jak vážení, tak výpočty s plausibilními hodnotami obecně (ale ne nutně!) zvyšují standardní chyby pro výpočet statistické významnosti regresních koeficientů.

Modely jsou prezentovány pomocí grafu regresních koeficientů. Z důvodu lepší porovnatelnosti efektů jednotlivých proměnných je využita standardizace do dvou směrodatných odchylek doporučená Andrew Gelmanem¹¹. Interpretace koeficientů je zhruba následující, pokud se hodnota nezávislé proměnné změní z minimální hodnoty na maximální, hodnota závislé proměnné se změní o hodnotu koeficientu. Výhoda spočívá v porovnatelnosti škálových proměnných s dichotomickými, které mají snadnou interpretaci.

Funkce v R (naprogramováno týmem KA 5)

```
twoSD <- function (x) {
  (x - mean(x, na.rm = TRUE))/(2 * sd(x, na.rm = TRUE))
}
```

Modely jsou provedeny na celém datovém souboru s aplikací mnohonásobných imputací.

ICC

Vnitrotřídní koeficient korelace (intra-class correlation coefficient, ICC) tvoří nedílnou část hierarchického modelování. Pomocí jeho výpočtu jsme schopni v první fázi výzkumu rozhodnout, zda je pro analýzu našich dat žádoucí použít hierarchické modely. V případě předkládané zprávy byl ICC vypočítán pro proměnnou testového skóre. První úroveň představoval žák, druhou úroveň jednotlivé školy. Hodnota ICC se pohybuje v rozmezí 0–1. Výsledná hodnota ICC značí rozptyl proměnné na druhé úrovni.

Interpretace bude následující (příklad je uveden pro hodnotu ICC 0,52, která vyjde pro nulový model): Rozdíly v testových výsledcích je možno z 52 % přičíst rozdílům mezi jednotlivými školami (druhá úroveň). Zbývající rozptyl 48 % potom připadá na jednotlivé žáky (první úroveň).

Kód v R:

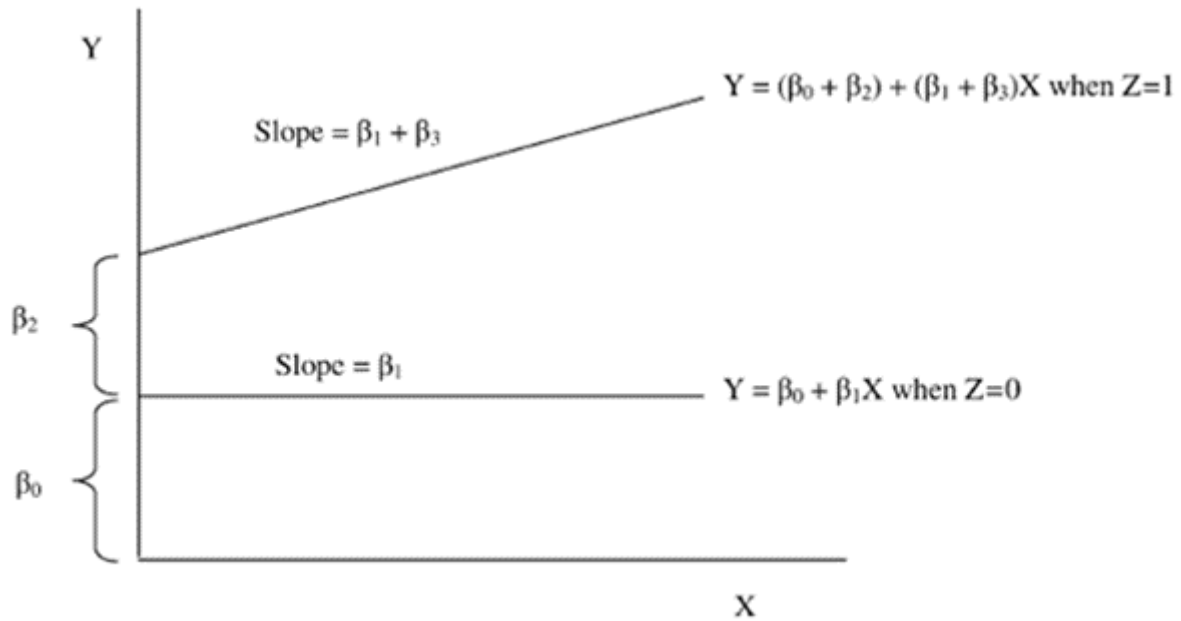
```
library(ICC)
```

```
ICCest(cntschid, pv1read, data = TPL2018, alpha = 0.05, CI.type = c(„THD“, „Smith“))
```

¹¹ Gelman, Andrew, Hill, Jennifer, Vehtari, Aki. 2020. Regression and Other Stories. Cambridge: Cambridge University Press.

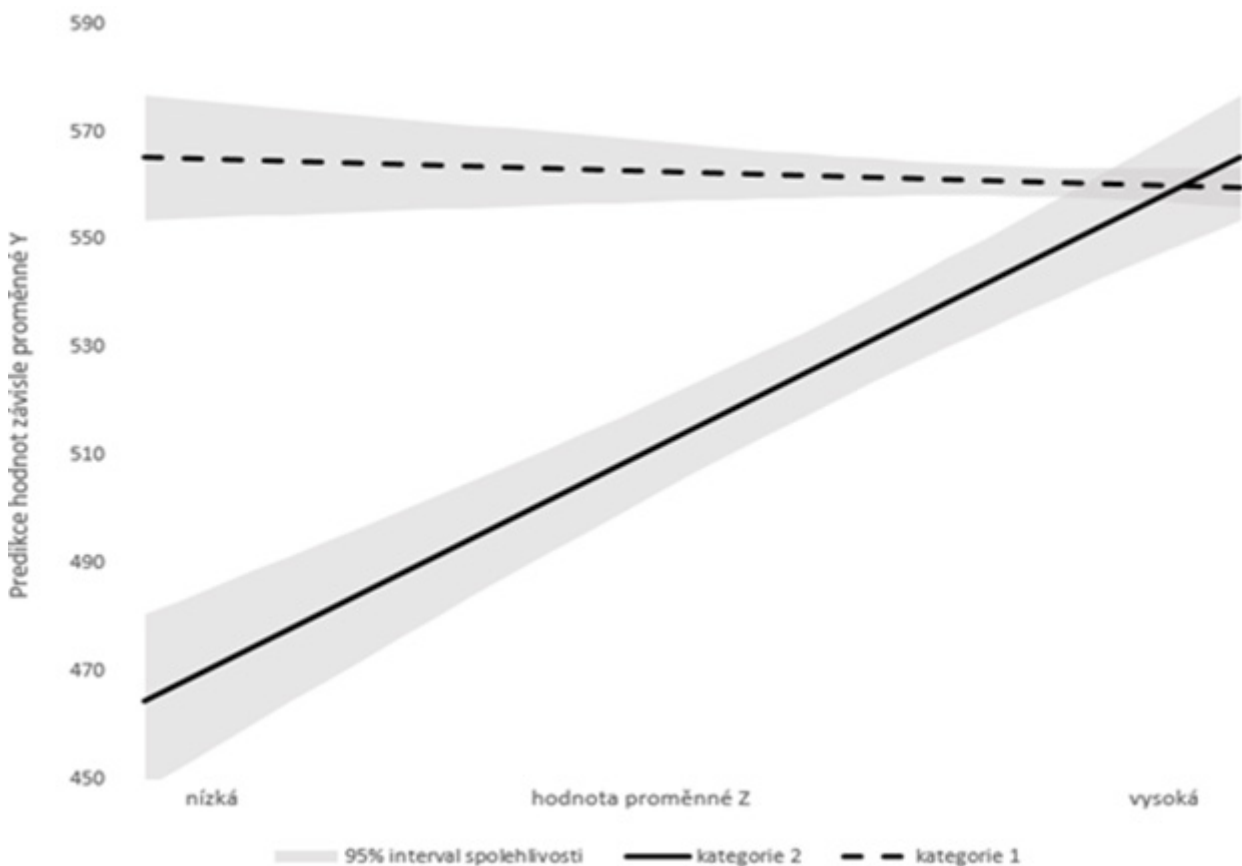
INTERAKČNÍ EFEKTY

Příklad interakčního efektu, kdy $Z=0$ a za situace, kdy $Z=1$.



Zdroj: Volně převzato z Brambor, T. et al. (2006). *Understanding Interaction Models: Improving Empirical Analyses*. *Political Analysis* 14(1): 63–82.

Příklad predikce hodnot závisle proměnné interakčního efektu



Interakční efekty nelze interpretovat z rovnice regresní přímky. Je nutné buď hodnoty vizualizovat ve formě grafu, nebo alespoň vytvořit tabulku modelových situací. Jak pro tabulku, tak pro graf platí, že je nutné spočítat dolní a horní interval spolehlivosti. Výsledný graf predikovaných hodnot pak většinou ukazuje, že se predikce u rozdílných skupin (kategorie 1 a kategorie 2) liší v závislosti na hodnotě nezávisle proměnné Z. Kategorie může být buď přímo kategorická proměnná, nebo samotné extrémní hodnoty (minimum a maximum, popřípadě průměr u škálové proměnné).



Zdroje

ZDROJE

- Agnew, E. M. (1981). The relationship between elementary school climate and student achievement. Dostupné z: ProQuest Dissertations and Theses Global. (303054014) <http://search.proquest.com/docview/303054014?accountid=16716>.
- Akala, W. J. (2002). A long history of pupils' discontent and strikes. Daily nation <http://www.nationaudio.com/News/DailyNation/17072000/Features/Features4>.
- Allen, N., Grigsby, B., Peters, M. L. (2015). Does Leadership Matter? Examining the Relationship among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10 (2), 1–22.
- Alsop, W. E. (1984). The relationships between leadership style, climate, and morale as perceived by the faculty of Wyoming community college (Unpublished doctoral dissertation). Laramie, Wyoming: University of Wyoming.
- Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., Ololube, N. P. (2015). A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. *Management*, 5 (1), 6–14. DOI: 10.5923/jmm.20150501.02.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52 (30), 368–420.
- Bass, B. Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership* (Second ed.). New York: Psychology Press.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. doi:10.3102/0002831209345157.
- Bear, G. G., Yang, C., Pell, M., Gaskins, C. (2014). Validation of a brief measure of teachers' perceptions of school climate: Relations to student achievement and suspensions. *Learning Environments Research*, 17 (3), 339–354.
- Beckley, G. M. (2012). Catholic school leadership: School climate and culture and the influence on principal satisfaction (Unpublished doctoral dissertation). Nashville: Trevecca Nazarene University.
- Bendl, S., Kucharská, A., et al. (2008). Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Bowles, S., Gintis, H., Osborne, M. (2001). The Determinants of Earnings: A Behavioural Approach. *Journal of Economic Literature*, 39, 1137–1176. <http://dx.doi.org/10.1257/jel.39.4.1137>.
- Bowles, S., Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books, Inc.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 504–514. doi:10.1207/s15374424jccp3504_2.
- Bümen, N. T., Özyayın, T. E. (2013). Changes on Teacher Self-Efficacy and Attitudes towards Teaching Profession from Candidacy to Induction. *Education and Science*. 38(169), 109–125.
- Carwell, T. L. (2012). The impact of the Stanford math intervention program and school climate on mathematics achievement levels of female middle school students (Order No. 3514803). Dostupné z: ProQuest Dissertations and Theses Global. (1021723760). <http://search.proquest.com/docview/1021723760?accountid=16716>.
- Červenková, I. (2013). Výukové metody a organizace vyučování. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

- Davis, B. W. (2010). The relationship of principal leadership style as it affects school climate and student achievement (Order No. 3425719). Dostupné z: ProQuest Dissertations and Theses Global. (759831811). <http://search.proquest.com/docview/759831811?accountid=16716>.
- Dulay, S., Karadağ, E. (2017). The Effect of School Climate on Student Achievement. The Factors Effecting Student Achievement, 199–213. doi:10.1007/978-3-319-56083-0_12.
- Dumay, X., Boonen, T., Van Damme, J. (2013). Principal leadership long-term indirect effects on learning growth in mathematics. *Elem. School J.*, 114, 225–251. doi: 10.1086/673198.
- Emmer, E. T., Stough, L. M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educ. Psychol.*, 36 (2), 103–112. doi:10.1207/S15326985EP3602_5.
- Fadel C., Lemke C. (2012) Multimodal Learning Through Media. In: Seel N. M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_922.
- Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, G., Jacob, R., Madsen, J., et al. (2010). Connecting principal leadership, teacher collaboration, and student achievement, Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting (Denver, CO).
- Graham, P. (2007). Improving teacher effectiveness through structured collaboration: a case study of a professional learning community. *Res. Middle Level Educ.* 31, 1–17. doi: 10.1080/19404476.2007.11462044.
- Goodnight, R. (2011). Laissez-Faire Leadership. *Encyclopedia of Leadership*. London, UK: Sage Publications.
- Goldring, E., Greenfield, W. (2005). Understanding the Evolving Concept of Leadership to Education: Roles, Expectations, and Dilemmas. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101 (1), 1–19. doi: 10.1111/j.1744-7984.2002.tb00001.x.
- Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E. (1998). *Obecná pedagogika I*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex.
- Hauserman, C. P., Sheldon L. S. (2013). The Leadership Teachers want from Principals: Transformational. *Canadian Journal of Education*, 36 (3), 184–203.
- Hess, G. A. (1991). *School restructuring Chicago style*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Hochweber, J., Steinert, B., Klieme, E. (2012). Lehrerkooperation, unterrichtsqualität und lernergebnisse im fach englisch. [The impact of teacher cooperation and instructional quality on learning in English as a foreign language]. *Unterrichtswissenschaft* 40, 351–370.
- Hough, D. L., Schmitt, V. L. (2011). An ex post facto examination of relationships among the developmental designs professional development model/classroom management approach, school leadership, climate, student achievement, attendance, and behavior in high poverty middle grades schools. *Middle Grades Research Journal*, 6 (3), 163–176.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Chaudhry, A. Q., Javed, H. (2012). Impact of Transactional and Laissez Faire Leadership Style on Motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 3 (7), 258–264.
- Cheema, J. R., Kitsantas, A. (2014). Influences of disciplinary classroom climate on high school student self-efficacy and mathematics achievement: A look at gender and racial-ethnic differences. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12 (5), 1261–1279.
- Ibrahim, M.S., Ghavifekr, S., Ling, S. et al. (2014). Can transformational leadership influence on teachers' commitment towards organization, teaching profession, and students learning? A quantitative analysis. *Asia Pacific Education Review*, 15, 177–190. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9308-3>.
- Jackson, C. K., Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: the importance of peer learning for teachers. *Am. Econ. J.* 1, 85–108. doi: 10.3386/w15202.

- Johnson, B., Stevens, J. (2006). Student achievement and elementary teachers perceptions of school climate. *Learning Environments Research*, 9, 111–122.
- Kohn, A. (1994). The Truth about Self-Esteem. *Phi Delta Kappan*, 76, 272–283.
- Křivohlavý, J. (2008). *Konflikty mezi lidmi*. Vyd. 2. Praha: Portál.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105, 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>.
- Lalley, J. P., Miller, R. H. (2007). The Learning Pyramid: Does It Point Teachers in the Right Direction? *Education* 3–13, 128, 64–79.
- Lamb, R. (2013). How can Managers Use Participative Leadership Effectively? Dostupné z: <http://www.task.fm/participative-leadership>.
- Lara-Alecio, R., Tong, F., Irby, B. J., Guerrero, C., Huerta, M., and Fan, Y. (2012). The effect of an instructional intervention on middle school English learners' science and English reading achievement. *J. Res. Sci. Teach.*, 49, 987–1011. doi: 10.1002/tea.21031.
- Lee, V. E., Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *Am. J. Educ.*, 104, 103–147. doi: 10.1086/444122.
- Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Brusenbauch Meislová, M., Soukop, M., Zymová, K., Zapletalová, M., Folwarczný, R., Basl, J., Zatloukal, T., Macková, B., Janega, J., Andrys, O., Pražáková, D., Hájek, O., Daniel, S. (2022). Vybrané faktory ovlivňující vzdělávací výsledky žáků – sekundární analýza TIMSS 2019. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Sekundarni-analyza-TIMSS-2019_final.pdf.
- Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Brusenbauch Meislová, M., Navrátilová, A., Soukop, M., Zymová, K., Zapletalová, M., Hájek, O., Zatloukal, T., Basl, J., Boudová, S., Andrys, O., Folwarczný, R., Novosák, J., Pražáková, D. (2021). Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele – sekundární analýza PISA 2018. Česká školní inspekce. Dostupné z: www.csicr.cz.
- Leithwood, K., Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy and K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration*, 45–72. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewis, R. (1997). *The discipline dilemma* (2nd ed.). Melbourne: The Australian Council for Educational Research.
- Litwin, G. H., Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*.
- Louis, K. S., Dretzke, B., Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effect. School Improv.* 21, 315–336 doi: 10.1080/09243453.2010.486586.
- Maňák, J. (1990). *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: PdF MU.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mumo, S. N. (2004). Department of Education Administration Management Planning and Curriculum Development. PAC/M/508. Secondary Schools.
- Murphy, J., Beck, L. (1995). *School based management as school reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Navrátil, S., Mattioli, J. (2011). *Problémové chování dětí a mládeže. Jak mu předcházet, jak ho eliminovat*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Njoroge, P. M., Nyabuto, A. N. (2014). Discipline as a Factor in Academic Performance in Kenya. *Journal of Educational and Social Research*, 4 (1), 289–307.

- Ololube, N. P. (2013). *Educational Management, Planning and Supervision: Model for Effective Implementation*. Owerri: Springfield Publishers.
- Puchner, L. D., Taylor, A. R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: stories from two school based math lesson study groups. *Teach. & Teach. Educ.* 22, 922–934. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.011.
- Şahin, H. (2017). Emotional intelligence and self-esteem as predictors of teacher self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12 (22), 1107–1111. doi: 10.5897/ERR2017.3385.
- Stage, S. A., Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26(3), 333–368.
- Urbánek, P. (2008). Klima učitelského sboru v případové studii základní školy. *Orbis scholae*. 2008, 2 (3), 87–106.
- Urbánek, P. (2003). Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy. (Příprava aplikace dotazníku OCDQ-RS). In Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. 11. výročí mezinárodní konference ČAPV. Sborník referát [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita.
- Valentine, J. W., Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership student achievement: High School Principals Make a Difference, *NASSP Bulletin*, 95 (1), 5–30.
- Verba, S., Schlozman, K. L., Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Voight, A., Nixon, C. T., Nation, M. (2011). The relations between school climate and key educational outcomes for urban middle school students. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans, LA, 12 April 2009. doi:10.1007/s10464-005-8629-8.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249–294.
- Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 274–286. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00648.x.
- Waters, S., Cross, D., Runions, K. (2009). Social and ecological structures supporting adolescent connectedness to school: A theoretical model. *Journal of School Health*, 79, 516–524. doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00443.x.
- Wayson, W. W., Pinnell, G. S. (1994). Discipline in schools. *The International Encyclopedia of Education*, 3. Exeter: Pergamon.
- Williams, M. D. (2009). The relationship of principal leadership behaviors with school climate, teacher job satisfaction, and student achievement (Order No. 3367212). Dostupné z: ProQuest Dissertations and Theses Global. (305001472). <http://search.proquest.com/docview/305001472?accountid=16716>.
- Williams, E., Persaud, G., Turner, T. (2008). Planning for principal evaluation: Effects on school climate and achievement. *Educational Planning*, 17 (3).
- Wolinski, S. (2010). Leadership Theories. Dostupné z: <http://managementhelp.org/blogs/leadership/2010/04/21/leadership-theories/>.



Česká školní
inspekce

Vztah velikosti školy a kvality vzdělávání

SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA

2022

2023

OBSAH

1	ÚVOD	842
2	METODIKA	844
2.1	KATEGORIZACE ŠKOL	844
2.2	SLEDOVANÉ UKAZATELE KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ.....	845
2.3	SOCIOEKONOMICKÝ STATUS ŽÁKŮ A ŠKOL	846
3	HODNOCENÍ SLEDOVANÝCH UKAZATELŮ	848
3.1	VÝSLEDEK ŽÁKŮ V TESTU ČESKÉHO JAZYKA A MATEMATIKY (9. ROČNÍK).....	848
3.2	PERCENTILOVÉ UMÍSTĚNÍ ŠKOLY V JEDNOTNÉ PŘIJÍMACÍ ZKOUŠCE V ČESKÉM JAZYCE A MATEMATICE V 9. ROČNÍKU V ROCE 2019	849
3.3	PODÍL ŽÁKŮ ŠKOLY KONČÍCÍCH POVINNOU ŠKOLNÍ DOCHÁZKU V 7. ČI 8. ROČNÍKU.....	850
3.4	APROBOVANOST VÝUKY VYBRANÝCH PŘEDMĚTŮ ŠKOLY	850
3.5	NABÍDKA VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ	852
3.6	ICT VYBAVENÍ ŠKOLY	852
3.7	VYBRANÁ KRITÉRIA SYSTÉMU HODNOCENÍ ŠKOL ČESKOU ŠKOLNÍ INSPEKČÍ.....	853
3.7.1	KRITÉRIA S VAZBOU NA ŘÍZENÍ ŠKOLY	853
3.7.2	KRITÉRIA S VAZBOU NA KVALITU A OSOBNÍ ROZVOJ PEDAGOGŮ.....	854
3.7.3	KRITÉRIA S VAZBOU NA PEDAGOGICKOU PRÁCI	855
4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ	858

1

Úvod

1 ÚVOD

Předkládaná sekundární analýza se věnuje vztahu nastavení organizace 2. stupně základní školy a vybraných faktorů kvality vzdělávání s cílem zjistit, zda existují významné rozdíly mezi základními školami charakteristickými širším nastavením organizace 2. stupně na jedné straně a základními školami charakteristickými užším nastavením organizace 2. stupně na straně druhé. Šíře nastavení organizace je chápána ve smyslu počtu a velikosti tříd. Zjištění rozdílů opodstatňuje úvahy o přínosech konsolidace organizačního nastavení 2. stupně základních škol v prostředí decentralizovaného a fragmentovaného českého školství.

Sekundární analýza je výstupem společných analytických aktivit České školní inspekce a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a následných interních diskusí k této problematice v rámci resortu.

2

Metodika

2 METODIKA

Metodika zpracování sekundární analýzy vychází z informací získaných z výkazů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro základní školy.¹ S jejich využitím byl primárně definován soubor základních škol, které vstoupily do následné analýzy. Tvorba takového souboru byla založena na populaci všech základních škol a jejich pracovišť podle výkazů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro školní rok 2021/2022. Ze souboru základních škol byly vynechány:

- školy, které nemají žáky a třídy na 2. stupni základní školy, tj. především neúplné základní školy pouze s 1. stupněm;
- školy, které nespádají do kategorie „B10 – běžné základní školy“ příslušné typologie;²
- školy, které vykazují jiný speciální znak (např. školy nemající žádného žáka běžné třídy nebo žádnou běžnou třídu, školy zřizované při dětské psychiatrické nemocnici, neveřejné školy s velmi nízkým počtem vykazovaných žáků), u něhož lze důvodně předpokládat zkrácení následující analýzy.

Po provedených úpravách je další analýza založena na údajích o celkem 2 378 základních školách, které byly v dalším kroku metodiky kategorizovány do tří skupin.

2.1 Kategorizace škol

Kategorizace škol je založena na dvou ukazatelích vztahujících se k šíři nastavení organizace 2. stupně základní školy. Prvním ukazatelem je počet tříd 2. stupně základní školy, druhým ukazatelem je průměrná velikost třídy na 2. stupni základní školy.³ Hodnoty těchto dvou ukazatelů pro jednotlivé školy byly syntetizovány do indexu nastavení organizace školy, tj. faktorového skóre, s tím, že:

- a) vysoké hodnoty znamenají široké nastavení organizace školy (vyšší počet velkých tříd), tj. stav charakteristický pro nízkou fragmentaci 2. stupně základních škol;
- b) nízké hodnoty znamenají úzké nastavení organizace školy (nižší počet malých tříd), tj. stav charakteristický vysokou fragmentací 2. stupně základních škol.

Vytvořený index nastavení organizace školy, jehož hodnota byla přiřazena každé základní škole ve vytvořeném souboru škol vstupujících do analýzy, umožnil jejich kategorizaci do tří skupin:

- 1) První skupina zahrnuje pětinu škol s nejvyšší hodnotou indexu, tj. skupinu základních škol s nejširším nastavením organizace 2. stupně (dále „školy s vyšším počtem větších tříd“).
- 2) Druhá skupina zahrnuje pětinu škol s nejnižší hodnotou indexu, tj. skupinu základních škol s nejužším nastavením organizace 2. stupně (dále „školy s nižším počtem menších tříd“).
- 3) Třetí skupina škol zahrnuje zbývající základní školy vytvořeného souboru škol.

Uvedený postup byl motivován zájmem poznat rozdíly dvou nejvíce se lišících skupin základních škol, tj. škol se širokým a úzkým nastavením organizace. Tabulka 1 zachycuje „typickou školu“ každé z uvedených kategorií charakterizovanou průměrnou hodnotou dvou využitých ukazatelů.

TABULKA 1 | Charakteristiky „typické školy“ definované kategorií indexu nastavení organizace školy

Ukazatel	Školy s nižším počtem menších tříd	Školy s vyšším počtem větších tříd	Ostatní školy
Průměrný počet tříd 2. stupně základní školy	4,2	13,1	7,5
Průměrná velikost třídy 2. stupně základní školy	14,2	24,3	21,3

¹ Do analýzy nevstupují korespondující ročníky víceletých gymnázií.

² Takto je počet žáků tříd podle zákona č. 109/2002 Sb. ve škole při zařízení pro výkon ústavní ochranné výchovy i počet těchto tříd roven 0.

³ Tímto způsobem je také uchopen faktor velikosti 2. stupně základní školy měřený celkovým počtem žáků, který je možné z dvou uvedených ukazatelů přímo odvodit.

2.2 Sledované ukazatele kvality vzdělávání

Další metodický postup zpracování tohoto textu byl založen na vyhodnocení vybraných ukazatelů kvality vzdělávání pro tři definované kategorie základních škol vstupujících do analýzy. V závislosti na povaze dat bylo využito srovnání založené na ukazatelích střední hodnoty či rozdělení četností, školy s chybějícími hodnotami byly vždy z příslušného hodnocení vynechány. Sledované ukazatele kvality vzdělávání jsou uvedeny v tabulce 2.

TABULKA 2 | Sledované ukazatele kvality vzdělávání

Ukazatel	Charakteristika
Výsledek žáků v testu českého jazyka (9. ročník)	Ukazatel odpovídá úspěšnosti (podíl správně zodpovězených otázek) žáků 9. ročníku v testu českého jazyka, který byl zadán Českou školní inspekcí v rámci zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol v roce 2022. Alternativně je reportován latentní ukazatel úrovně znalostí a dovedností žáků v testovaném předmětu (Θ), který byl odhadován kombinovaným 3PL/GPCM modelem pro dichotomické a polytomické testové položky.
Výsledek žáků v testu matematiky (9. ročník)	Ukazatel odpovídá úspěšnosti (podíl správně zodpovězených otázek) žáků 9. ročníku v testu českého jazyka, který byl zadán Českou školní inspekcí v rámci zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol v roce 2022. Alternativně je reportován latentní ukazatel úrovně znalostí a dovedností žáků v testovaném předmětu (Θ), který byl odhadován kombinovaným 3PL/GPCM modelem pro dichotomické a polytomické testové položky.
Percentilové umístění školy v tzv. jednotné přijímací zkoušce z českého jazyka (9. ročník)	Ukazatel je přebírán z dat Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání pro rok 2019.
Percentilové umístění školy v tzv. jednotné přijímací zkoušce z matematiky (9. ročník)	Ukazatel je přebírán z dat Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání pro rok 2019.
Podíl žáků končících povinnou školní docházku v 7. či 8. třídě	Ukazatel odpovídá podílu žáků běžných tříd, kteří ukončili povinnou školní docházku v 7. či 8. třídě, na celkovém počtu žáků školy. Zdrojem dat jsou výkazy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro školní rok 2021/2022.
Aprobovanost výuky vybraných předmětů školy	Ukazatel přiřazuje škole podíl hodin vybraných předmětů učených neaprobovaně. Zdrojem dat je mimořádné šetření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy zachycující stav k 1. 1. 2019.
Vybavenost školy stolními počítači, notebooky a jinými zařízeními ICT přístupnými a využívanými žáky 2. stupně	Ukazatel odpovídá počtu stolních počítačů, notebooků a jiných zařízení ICT (např. tablet), které jsou přístupné žákům 2. stupně, s přepočtem na 10 žáků 2. stupně základní školy, a které jsou těmito žáky využívány. Zdrojem dat jsou výkazy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro školní rok 2021/2022.
Vybavenost školy učebnou s připojením k internetu	Ukazatel odpovídá počtu učeben s připojením k internetu, které jsou k dispozici žákům 2. stupně, s přepočtem na 10 žáků 2. stupně základní školy. Zdrojem dat jsou výkazy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro školní rok 2021/2022.
Nabídka výuky cizích jazyků	Ukazatel přiřazuje základním školám hodnotu počtu jazyků, které se učí alespoň jeden žák školy. Zdrojem dat jsou výkazy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro školní rok 2021/2022.
Vybraná kritéria hodnocení škol Českou školní inspekcí s vazbou na řízení školy	Ukazatel vyjadřuje podíl škol, které byly Českou školní inspekcí v daném kritériu hodnoceny jako „nevyhovující“ a „vyžadující zlepšení“. Zahrnuta jsou kritéria ⁴ : 1.1 Škola má jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje, které pedagogové sdílejí a naplňují; 2.3 Vedení školy usiluje o zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání, cíleně pečuje o naplnění relevantních potřeb každého pedagoga a jeho profesní rozvoj, vytváří podmínky pro výměnu pedagogických zkušeností s dalšími školami a účinně podporuje začínající pedagogy; 2.4 Vedení školy usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání.

⁴ Plné znění kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání vycházejících z modelu tzv. Kvalitní školy, s popisem té nejvyšší, tedy „výborné úrovně“, je k dispozici na [webových stránkách České školní inspekce www.csicr.cz](http://www.csicr.cz).

Ukazatel	Charakteristika
Vybraná kritéria hodnocení škol Českou školní inspekcí s vazbou na kvalitu a osobní rozvoj pedagogů	<p>Ukazatel vyjadřuje podíl škol, které byly Českou školní inspekcí v daném kritériu hodnoceny jako „nevyhovující“ a „vyžadující zlepšení“. Zahrnuta jsou kritéria:</p> <p>3.1 Pedagogové jsou pro svou práci kvalifikováni a odborně zdatní a ke své práci přistupují profesionálně;</p> <p>3.3 Pedagogové aktivně spolupracují a poskytují si vzájemně podporu a zpětnou vazbu;</p> <p>3.5 Pedagogové aktivně spolupracují na svém profesním rozvoji.</p>
Vybraná kritéria hodnocení škol Českou školní inspekcí s vazbou na pedagogickou práci	<p>Ukazatel vyjadřuje podíl škol, které byly Českou školní inspekcí v daném kritériu hodnoceny jako „nevyhovující“ a „vyžadující zlepšení“. Zahrnuta jsou kritéria:</p> <p>4.1 Pedagogové systematicky promýšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků;</p> <p>4.2 Pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů;</p> <p>4.3 Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby žáků;</p> <p>6.2 Škola poskytuje účinnou podporu všem žákům s potřebou podpůrných opatření.</p>

2.3 Socioekonomický status žáků a škol

Nastavení organizace 2. stupně základní školy bezpochyby není tím faktorem, který by přímo a výlučně ovlivňoval kvalitu vzdělávání, naopak je konceptem zastřešujícím řadu dílčích faktorů (např. aprobovanost výuky, nabídka cizích jazyků, materiální podmínky), které na kvalitu vzdělávání souhrnně (a významně) působí. Důležitým souvisejícím faktorem přitom je socioekonomický status žáků školy. S ohledem na územní vzor rozmístění socioekonomických jevů je zcela logické, že větší školy s většími třídami jsou typicky umístěny v jádrových územích charakteristických vyšší koncentrací obyvatel vyššího socioekonomického statusu, pokud jiné prostorové faktory, jako je např. faktor historicky zděděných strukturálních charakteristik, nepůsobí silněji v opačném směru.

Ačkoliv je nejasné, zda je ideově správné komplexní a zastřešující koncept nastavení organizace školy zba-
vovat jedné z jeho klíčových dimenzí, bylo základní hodnocení sledovaných ukazatelů kvality vzdělávání
doplněno o analýzu, která vnímá faktor socioekonomického statusu žáků jako podmiňující proměnnou. Zá-
kladní otázkou pak je, zda zjištěné rozdíly týkající se dvou hlavních kategorií škol definovaných na základě
indexu nastavení organizace školy zůstávají konzistentní při zohlednění vlivu socioekonomického statusu
žáků či škol.

Pro účely zodpovězení formulované otázky byla využita první verze indexu socioekonomického statusu
žáků, který byl konstruován pro účely přípravy analytické zprávy České školní inspekce ze zjišťování vý-
sledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol v roce 2022. Takto byla žákům 9. ročníku, kteří parti-
cipovali na tomto šetření, přiřazena hodnota příslušného indexu. Ten byl vypočítán z odpovědí žáků na po-
ložky dotazníku vyplňovaného jako součást šetření České školní inspekce. Otázky se zaměřily na informace
o tzv. „velké trojici ukazatelů“ utvářející socioekonomické zázemí žáka: (a) vzdělání rodičů; (b) zaměstnání
rodičů; a (c) vlastnictví rodiny/domácnosti.

Již základní vyhodnocení potvrzuje předpoklad, že průměrná hodnota takto konstruovaného indexu žáků zá-
kladních škol charakteristických větším počtem větších tříd je významně vyšší než průměrná hodnota tohoto
indexu žáků základních škol charakteristických nižším počtem menších tříd. Pro vlastní analýzu byli žáci
rozděleni do tří stejně početných skupin s nižším, středním a vyšším socioekonomickým statutem a pro tyto
kategorie byly vypočítány hodnoty dosažených výsledků v testu českého jazyka a matematiky (9. ročník).

Analogický postup byl pro některé ze sledovaných ukazatelů kvality vzdělávání využit na úrovni škol,
jejichž žáci 9. ročníku participovali na uvedeném šetření. Takto byla celkem 1072 školám přiřazena průměrná
hodnota indexu socioekonomického statusu jejich žáků 9. ročníků účastnících se testů, a školy byly
následně rozděleny do tří stejně početných skupin. S ohledem na podobu konstrukce tohoto ukazatele je ale
nutné respektovat dílčí omezení celého postupu a výsledky, na rozdíl od zjištění týkajících se dosažených
výsledků žáků v testu českého jazyka a matematiky, vnímat v příslušných kontextech.

3

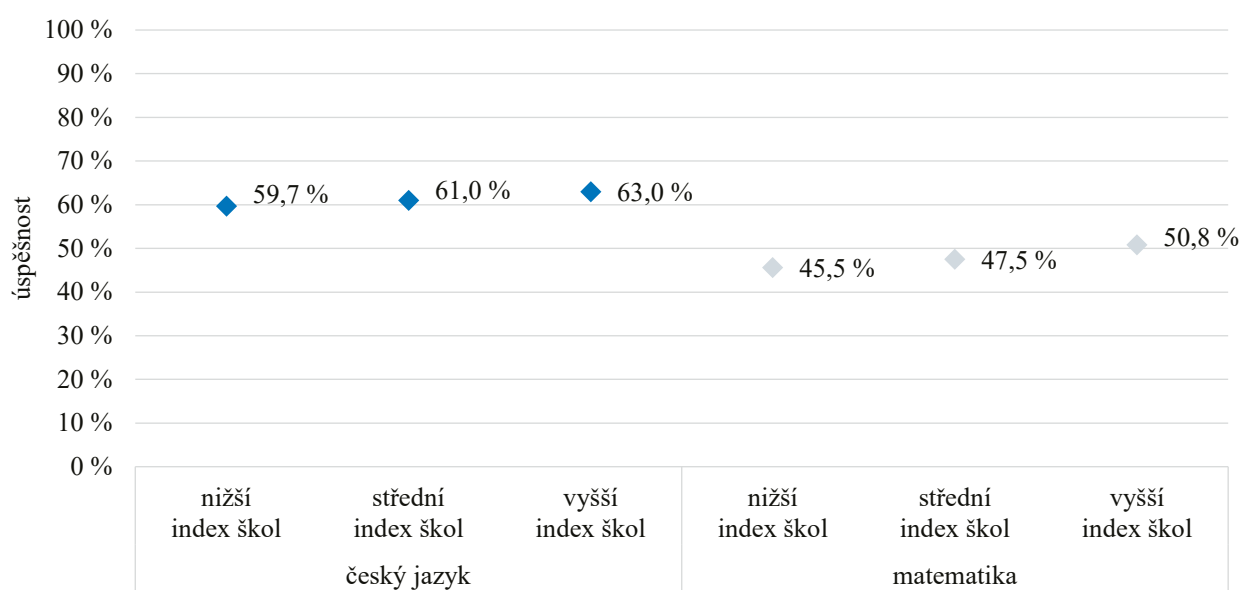
Hodnocení sledovaných ukazatelů

3 HODNOCENÍ SLEDOVANÝCH UKAZATELŮ

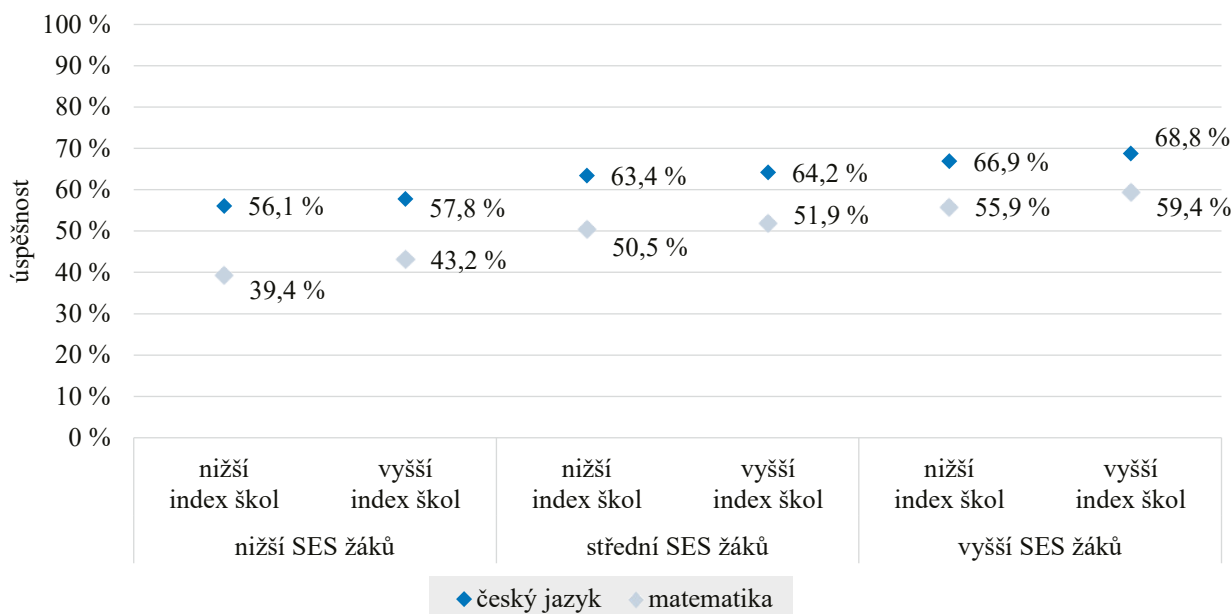
3.1 Výsledek žáků v testu českého jazyka a matematiky (9. ročník)

Graf 1 zachycuje průměrné hodnoty úspěšnosti žáků 9. ročníku základních škol v testech českého jazyka a matematiky, které byly zadány Českou školní inspekcí v roce 2022 v rámci zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol, a to s diferenciací vzhledem ke kategoriím indexu nastavení organizace školy. Průměrná úspěšnost žáků základních škol charakteristických větším počtem větších tříd v testu českého jazyka je o 3,3 % vyšší a v testu matematiky o 5,3 % vyšší než průměrná úspěšnost žáků škol charakteristických nižším počtem menších tříd. Vytvoření konfidenčních intervalů potvrzuje statistickou významnost těchto rozdílů.⁵

GRAF 1 | Průměr úspěšnosti žáků 9. ročníku základních škol v testech českého jazyka a matematiky v roce 2022 podle kategorií indexu nastavení organizace školy



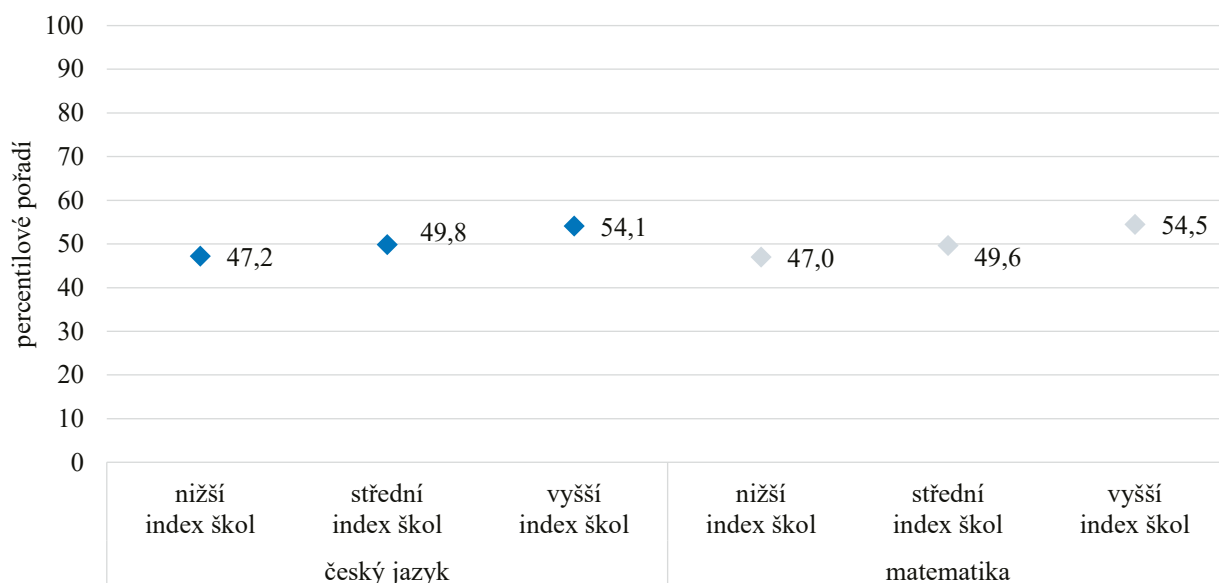
⁵ Stejně výsledky poskytuje hodnocení alternativního latentního ukazatele úrovně znalostí a dovedností žáků v testovaném předmětu (Θ).

GRAF 2 | Průměr úspěšnosti žáků 9. ročníku základních škol v testech českého jazyka a matematiky v roce 2022 podle kategorií indexu nastavení organizace školy a kategorií socioekonomického statusu žáků

Průměrná úspěšnost žáků základních škol charakteristických větším počtem větších tříd zůstává v testu českého jazyka i matematiky vyšší, než je průměrná úspěšnost žáků základních škol charakteristických nižším počtem menších tříd, a to i tehdy, pokud žáky kategorizujeme do tří skupin podle úrovně jejich socioekonomického statusu (graf 2). Socioekonomický status žáků zjevně uchopuje část rozdílů ve výsledcích žáků obou kategorií škol, působení dalších vlivů nastavení organizace školy ale zůstává zachováno.

3.2 Percentilové umístění školy v jednotné přijímací zkoušce v českém jazyce a matematice v 9. ročníku v roce 2019

Graf 3 zachycuje průměrné hodnoty percentilového umístění základních škol v jednotné přijímací zkoušce v českém jazyce a matematice v 9. ročníku v roce 2019 podle tří kategorií indexu nastavení organizace školy. Využita jsou data poskytovaná Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání. Rok 2019 byl zvolen jako rok předcházející období pandemie nemoci covid-19, během které současně došlo k některým změnám v oblasti realizace tzv. jednotné přijímací zkoušky. Volba roku 2019 zároveň umožňuje posouzení vzdělávacích výsledků žáků 9. ročníku v jiném školním roce, než tomu bylo v předchozí kapitole reflektující zjišťování výsledků žáků ze strany České školní inspekce. Průměrné percentilové pořadí základních škol charakteristických větším počtem větších tříd bylo v tzv. jednotné přijímací zkoušce z českého jazyka o 6,9 % vyšší a v tzv. jednotné přijímací zkoušce z matematiky o 7,5 % vyšší než průměrné percentilové pořadí škol charakteristických nižším počtem menších tříd. Vytvoření konfidenčních intervalů potvrzuje statistickou významnost těchto rozdílů.

GRAF 3 | Průměr percentilového umístění základních škol v tzv. jednotné přijímací zkoušce v českém jazyce a matematice v 9. ročníku v roce 2019 podle kategorií indexu nastavení organizace školy

Analýza zahrnující rovněž tři kategorie socioekonomického statusu školy potvrzuje, že:

- při zohlednění kategorií socioekonomického statusu školy se snižují rozdíly v průměrném percentilovém umístění škol v tzv. jednotné přijímací zkoušce, a to především pro kategorii škol se střední úrovní socioekonomického statusu;
- vyšší průměrné percentilové umístění základních škol charakteristických větším počtem větších tříd je zachováno pro kategorie škol s nižší a vyšší úrovní socioekonomického statusu.

Opětovně je však třeba připomenout různá omezení této analýzy, která jsou spojena s postupem konstrukce kategorií socioekonomického statusu hodnocených základních škol.

3.3 Podíl žáků školy končících povinnou školní docházkou v 7. či 8. ročníku

Ukazatel odpovídá podílu žáků běžných tříd končících povinnou školní docházkou v 7. či 8. ročníku, kdy data jsou přebírána z výkazů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Ačkoliv podíl těchto žáků je nízký, ukazuje se, že průměrný podíl takových žáků základních škol charakteristických nižším počtem menších tříd (0,46 %) je dvojnásobný ve srovnání se situací škol charakteristických větším počtem větších tříd (0,23 %). Vytvoření konfidenčních intervalů potvrzuje statistickou významnost tohoto rozdílu.

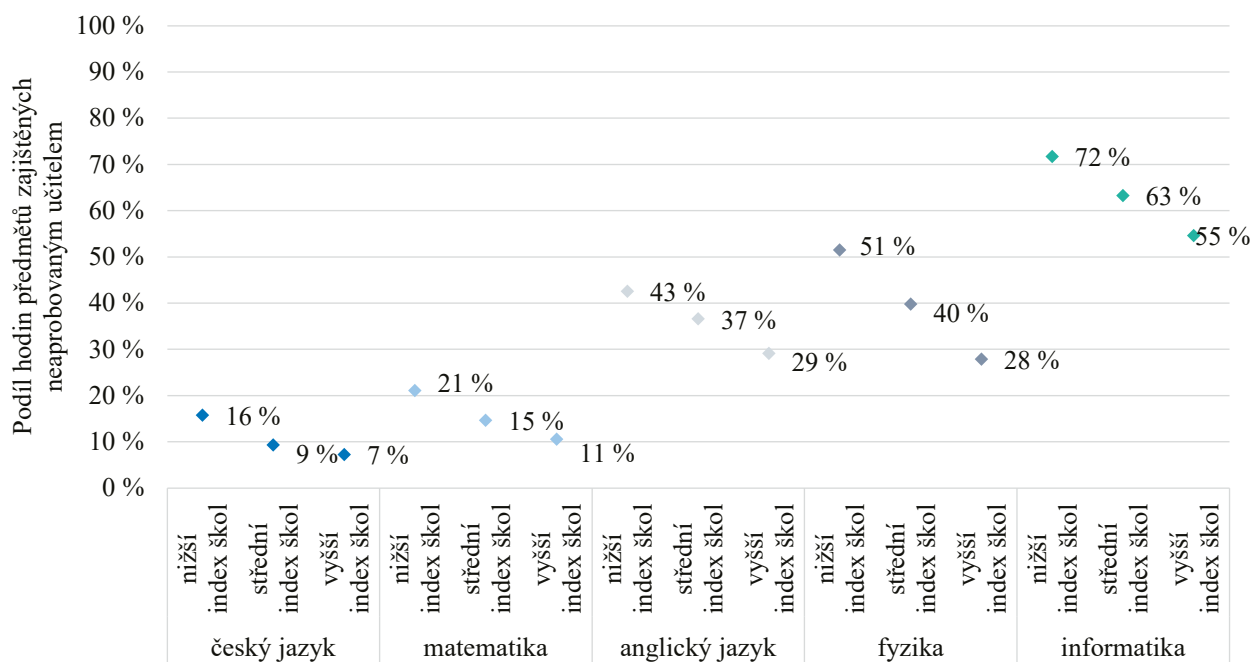
Ukazatel ukončení povinné školní docházky v 7. či 8. ročníku je nicméně silně ovlivněn faktorem socioekonomického statusu školy, když vyšší hodnoty jsou spojeny především se školami nižšího socioekonomického statusu. Při zohlednění definovaných kategorií socioekonomického statusu škol klesá v kategorii škol nižšího statusu rozdíl dvou hodnocených kategorií nastavení organizace školy (0,59 % vs. 0,51 %). V kategoriích škol středního a vyššího socioekonomického statusu nejsou průměrné hodnoty ukazatele škol charakteristických nižším počtem menších tříd již horší.

3.4 Aprobovanost výuky vybraných předmětů školy

Ukazatel aprobovanosti výuky byl počítán pro vybrané předměty 2. stupně základní školy s využitím dat ze šetření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které zachycuje stav k 1. 1. 2019. Každé škole byl přiřazen podíl hodin zajišťovaných neaprobovaným učitelem předmětu. Na tomto místě je reportována průměrná hodnota ukazatele škol jednotlivých kategorií indexu nastavení organizace školy.

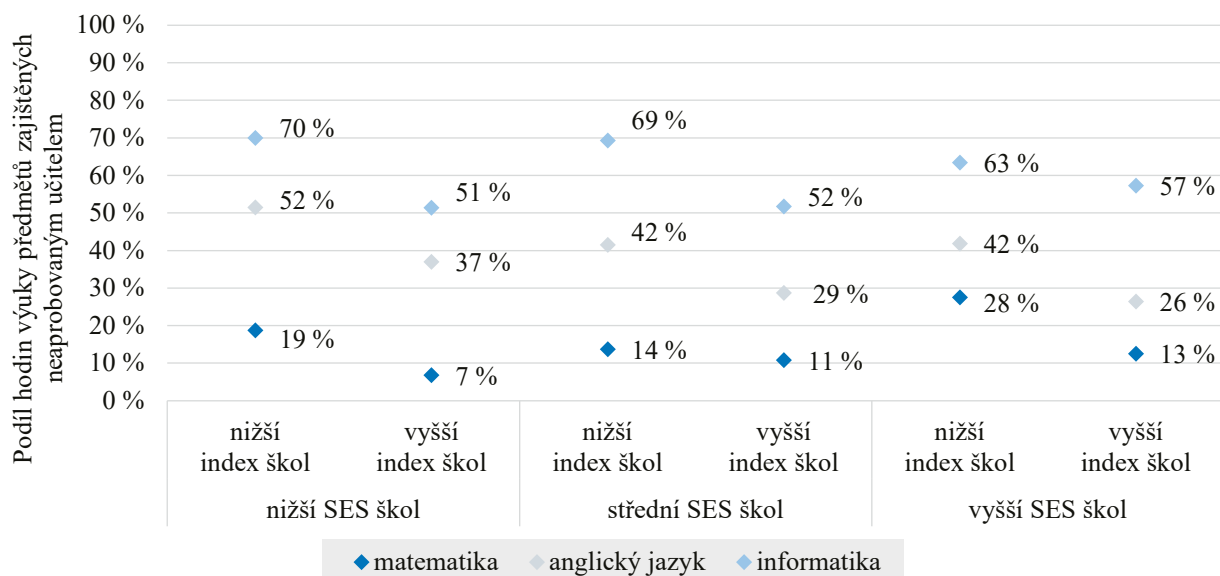
Graf 4 dokládá, že základní školy charakteristické nižším počtem menších tříd mají vyšší problémy se zajištěním aprobované výuky všech pěti sledovaných předmětů, než školy charakteristické větším počtem větších tříd. Vytvoření konfidenčních intervalů potvrzuje statistickou významnost těchto rozdílů. Takto především u předmětů, u nichž je obecně problémové zajistit aprobovaného učitele, přispívá faktor nastavení organizace školy k dalšímu zesílení problému.

GRAF 4 | Průměr podílu výuky předmětů zajištěných neaprobovaným učitelem základních škol podle kategorií indexu nastavení organizace školy, vybrané předměty, stav k 1. lednu 2019



Vyšší problémy se zajištěním aprobované výuky ve školách, které jsou charakteristické nižším počtem menších tříd, lze pozorovat také při zohlednění tří kategorií socioekonomického statusu škol (graf 5). Nastavení organizace školy se tak jeví významným faktorem aprobovanosti výuky na školách bez ohledu na úroveň socioekonomického statusu školy.

GRAF 5 | Průměr podílu výuky předmětů zajištěných neaprobovaným učitelem základních škol podle kategorií indexu nastavení organizace školy a kategorií socioekonomického statusu školy, vybrané předměty, stav k 1. lednu 2019



Pozn.: Počet škol vstupujících do analýzy je v případě grafů 4 a 5 odlišný.

3.5 Nabídka výuky cizích jazyků

Ukazatel nabídky výuky cizích jazyků byl konstruován jako proxy indikátor z výkazů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro školní rok 2021/2022. Základní škole byla přiřazena hodnota počtu cizích jazyků, které se učí alespoň jeden žák školy, přičemž nabídka zahrnuje možnosti: (a) anglický jazyk; (b) německý jazyk; (c) francouzský jazyk; (d) španělský jazyk; (e) italský jazyk; (f) ruský jazyk; (g) jiný evropský jazyk; a (h) jiný jazyk (viz výkaz).

Průměrná hodnota základních škol podle definovaných kategorií indexu nastavení organizace školy ukazuje na vyšší rozmanitost nabídky výuky cizích jazyků v základních školách charakteristických větším počtem větších tříd (hodnota 3,0) než v základních školách charakteristických nižším počtem menších tříd (hodnota 2,2). Vytvoření konfidenčních intervalů potvrzuje statistickou významnost rozdílu. Rozdíly mezi oběma kategoriemi škol zůstávají zachovány i při zohlednění definovaných kategorií socioekonomického statusu školy.

3.6 ICT vybavení školy

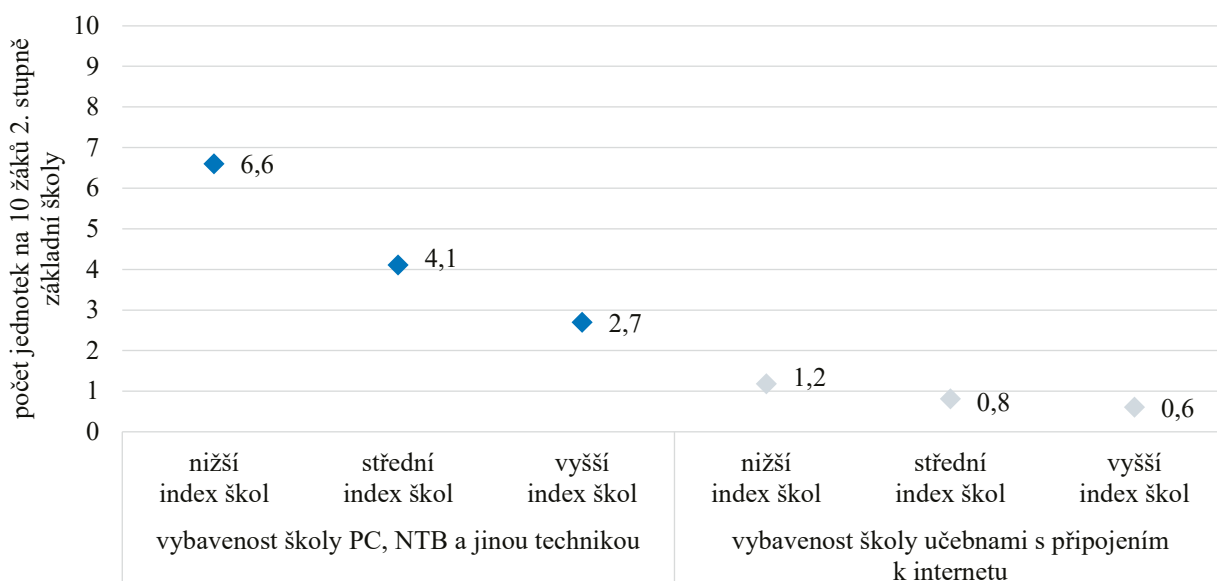
Hodnocení ICT vybavení školy je založeno na informacích z výkazů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. Primárně byly hodnoceny dva ukazatele:

- vybavení škol stolními počítači a přenosnými zařízeními typu notebook, tablet, které jsou přístupné a využívány žáky 2. stupně základní školy;
- vybavení škol učebnami s připojením k internetu, které jsou k dispozici žákům 2. stupně základní školy.

Oba ukazatele jsou přepočteny na deset žáků 2. stupně základní školy. Graf 6 ukazuje, že situace základních škol charakteristických nižším počtem menších tříd je v těchto ukazatelích lepší, než je situace základních škol charakteristických větším počtem větších tříd. Situace základních škol charakteristických nižším počtem menších tříd není horší ani v rámci vybavení školní bezdrátovou sítí (wifi), vybavenost tímto prvkem infrastruktury je však v základních školách s 2. stupněm téměř univerzální.

Tato zjištění zjevně korespondují s vyšší obtížností zajistit výpočetní techniku a učebny s připojením k internetu ve velkém počtu v případě základních škol s velkým počtem tříd a žáků. Poznatky z šetření České školní inspekce z roku 2022 zároveň naznačují, že žáci 9. ročníku škol charakteristických nižším počtem menších tříd pracují s digitální technikou v hodinách českého jazyka a matematiky o něco častěji než žáci škol charakteristických větším počtem větších tříd.

GRAF 6 | Průměrný počet daného typu ICT vybavení na deset žáků 2. stupně základní školy podle kategorií indexu nastavení organizace školy, školní rok 2021/2022



3.7 Vybraná kritéria systému hodnocení škol Českou školní inspekcí

Kritériální systém, který je využíván Českou školní inspekcí, hodnotí základní školy na čtyřbodové škále úrovně kvality dílčích kritérií:

- nevyhovující úroveň;
- úroveň vyžadující zlepšení;
- očekávaná úroveň;
- výborná úroveň.

Takto nastavený systém umožňuje posoudit rozdíly v kritériích kvality, které lze zaznamenat mezi základními školami tří kategorií indexu nastavení organizace školy, a to prostřednictvím zastoupení škol, jejichž kvalita kritéria byla hodnocena na nevyhovující úrovni či na úrovni vyžadující zlepšení. Právě takové školy lze z podstaty systému vnímat jako (potenciálně) problémové.

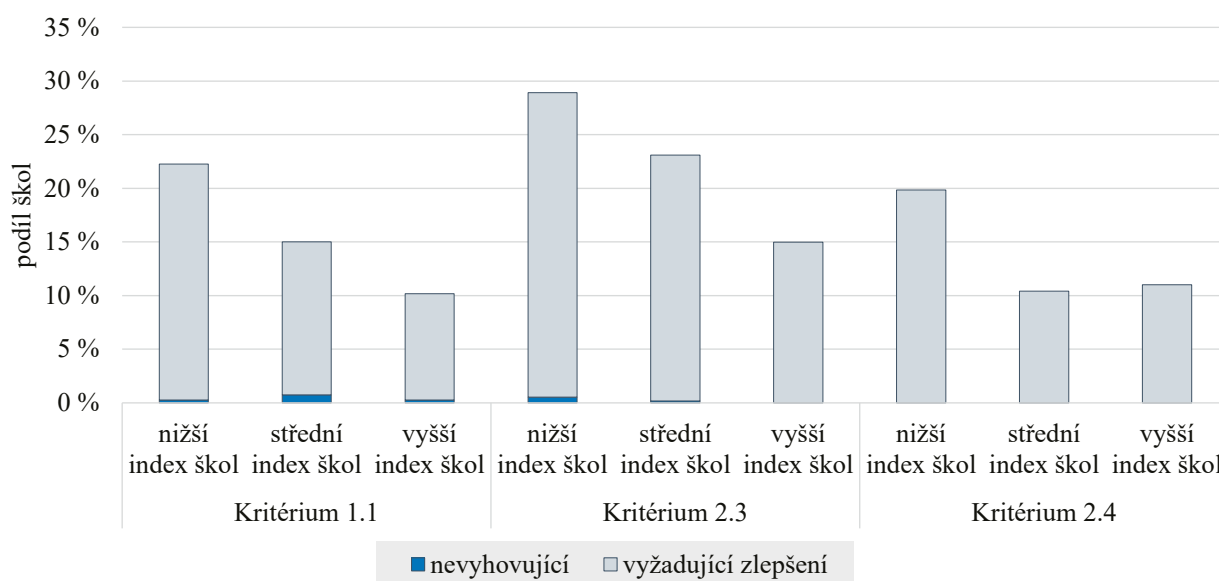
Dále hodnotíme základní školy podle tří vybraných okruhů kritérií hodnotícího systému České školní inspekce.

3.7.1 Kritéria s vazbou na řízení školy

První okruh kritérií, která se vztahují k řízení školy, zahrnuje tři kritéria:

- 1.1 Škola má jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje, které pedagogové sdílejí a naplňují;
- 2.3 Vedení školy usiluje o zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání, cíleně pečuje o naplnění relevantních potřeb každého pedagoga a jeho profesní rozvoj, vytváří podmínky pro výměnu pedagogických zkušeností s dalšími školami a účinně podporuje začínající pedagogy;
- 2.4 Vedení školy usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání.

Graf 7 ukazuje, že základní školy charakteristické nižším počtem menších tříd jsou častěji (potenciálně) problémovými než školy charakteristické větším počtem větších tříd ve všech zde hodnocených kritériích. Primárně je zaznamenán vyšší podíl základních škol charakteristických nižším počtem menších tříd, které nejsou řízeny koncepčně, což vede k neuchopení potenciálu takto nastaveného systému řízení školy. Dále se potvrzují častější problémy těchto škol se zajištěním optimálních personálních podmínek, častěji se však objevují také problémy se zajištěním optimálních materiálních podmínek pro vzdělávání. Ve druhém případě mohou hrát významnou roli finanční možnosti škol při úhradě variabilních nákladů zajištění materiálních podmínek pro vzdělávání.

GRAF 7 | Podíl základních škol hodnocených nevyhovující úrovní či úrovní vyžadující zlepšení ve vybraných kritériích kvality České školní inspekce na počtu škol dané kategorie indexu nastavení organizace školy (řízení školy)

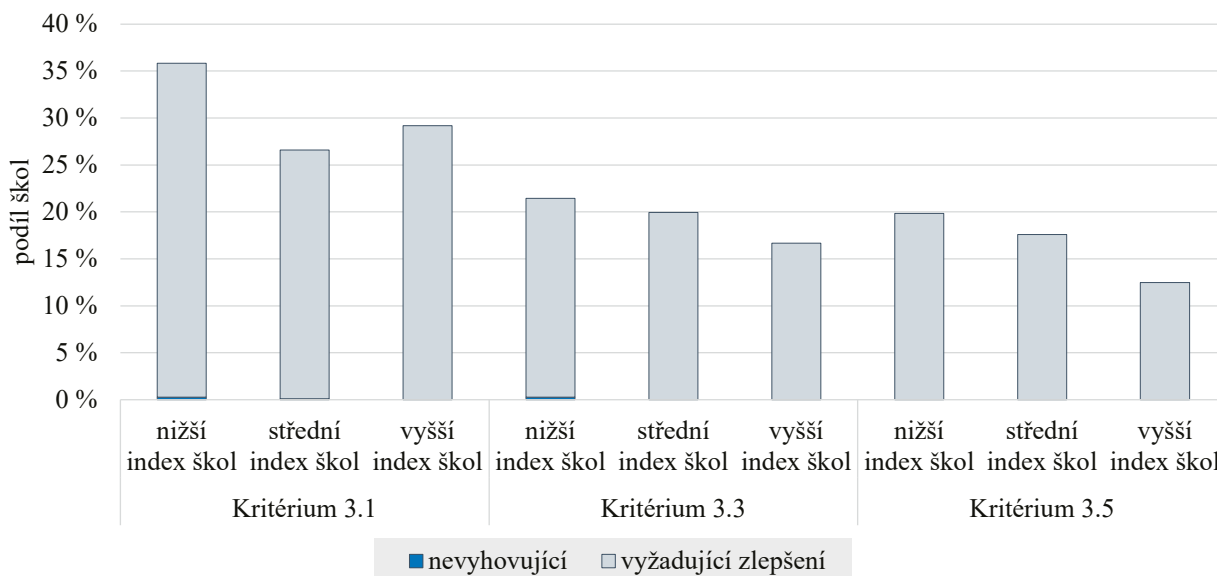
3.7.2 Kritéria s vazbou na kvalitu a osobní rozvoj pedagogů

Druhý okruh kritérií, vztahující se ke kvalitě a osobnímu rozvoji pedagogů, zahrnuje tři kritéria:

- 3.1 Pedagogové jsou pro svou práci kvalifikovaní a odborně zdatní a ke své práci přistupují profesionálně;
- 3.3 Pedagogové aktivně spolupracují a poskytují si vzájemně podporu a zpětnou vazbu;
- 3.5 Pedagogové aktivně spolupracují na svém profesním rozvoji.

Graf 8 opakovaně potvrzuje častější výskyt (potenciálně) problémových škol v kategorii základních škol charakteristických nižším počtem menších tříd, a to vzhledem ke všem hodnoceným kritériím. Personální podmínky se tak ve všech hodnocených kritériích jeví jako více problémové v případě škol charakteristických nižším počtem menších tříd.

GRAF 8 | Podíl základních škol hodnocených nevyhovující úrovní či úrovní vyžadující zlepšení ve vybraných kritériích kvality České školní inspekce na počtu škol dané kategorie indexu nastavení organizace školy (kvalita a osobní rozvoj pedagogů)



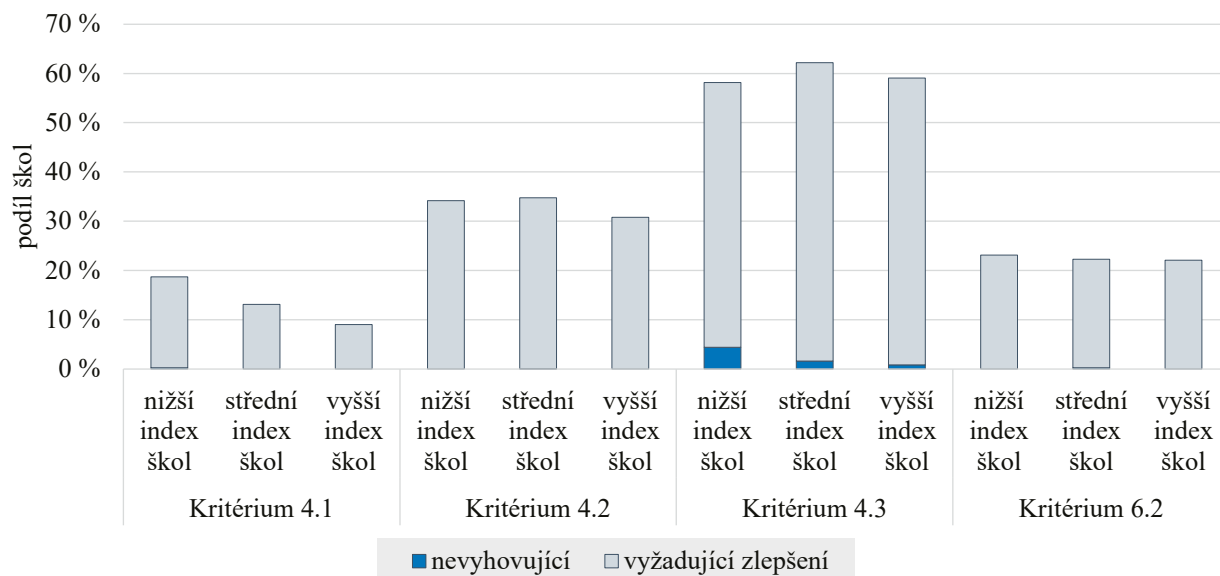
3.7.3 Kritéria s vazbou na pedagogickou práci

Třetí okruh kritérií, který se vztahuje k pedagogické práci, zahrnuje čtyři kritéria:

- 4.1 Pedagogové systematicky promýšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků;
- 4.2 Pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů;
- 4.3 Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby žáků;
- 6.2 Škola poskytuje účinnou podporu všem žákům s potřebou podpůrných opatření.

Graf 9 ukazuje, že rozdíly mezi školami dvou hodnocených kategorií indexu nastavení organizace školy lze pozorovat jen v kritériu, které se vztahuje k promýšlení a přípravě výuky. V případě dalších kritérií nejsou rozdíly zaznamenány. Zde se zjevně ukazuje vliv velikosti třídy, tj. jeden z elementů nastavení organizace školy, a to jednak ve vazbě na pedagogickou přípravu, jednak ve vazbě na vlastní průběh výuky.

GRAF 9 | Podíl základních škol hodnocených nevyhovující úrovní či úrovní vyžadující zlepšení ve vybraných kritériích kvality České školní inspekce na počtu škol dané kategorie indexu nastavení organizace školy (pedagogická práce)



A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '4' with a black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

4

Závěry a doporučení

4 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

- Základní školy s širokým nastavením organizace školy na 2. stupni vykazují, ve srovnání se školami s úzkým nastavením organizace školy na 2. stupni, jednak lepší výsledky žáků v hodnocených šetřeních (viz kapitoly 3.1 a 3.2), jednak nižší podíl žáků ukončujících povinnou školní docházku v 7. či 8. ročníku (viz kapitola 3.3).
- Základní školy s úzkým nastavením organizace školy mají vyšší problémy se zajištěním aprobované výuky předmětů na 2. stupni základní školy, než je tomu v případě základních škol s širokým nastavením organizace školy (viz kapitola 3.4). Základní školy s úzkým nastavením organizace školy jsou také častěji zastoupeny mezi (potenciálně) problémovými školami z hlediska zajištění optimálních personálních podmínek (viz kapitola 3.7.1) i z hlediska osobního rozvoje pedagogů (viz kapitola 3.7.2). Personální podmínky se tak ve všech hodnocených ukazatelích jeví jako více problémové v případě škol s úzkým nastavením organizace školy. Jednou z oblastí, kde se mohou horší personální podmínky těchto škol projevit, je například omezenější nabídka výuky cizích jazyků (viz kapitola 3.5). Naopak v rámci vlastního průběhu výuky je nutné vzít do úvahy kompenzační působení faktoru nižšího počtu žáků ve třídě, který bezpochyby usnadňuje řadu souvisejících činností (viz kapitola 3.7.3).
- Základní školy s širokým nastavením organizace školy na 2. stupni nevykazují lepší vybavení digitální technikou než školy s úzkým nastavením organizace školy na 2. stupni (viz kapitola 3.6). Zajištění digitální techniky ve vysokém počtu se jeví jako méně komplikované v případě menších škol. Základní školy s úzkým nastavením organizace školy na 2. stupni jsou však častěji zařazeny mezi (potenciálně) problémové školy z hlediska celkového zajištění optimálních materiálních podmínek (viz kapitola 3.7.1). Svou roli zde mohou hrát odlišné finanční možnosti velkých a malých škol při financování variabilních nákladů fungování školy.
- Základní školy s úzkým nastavením organizace školy na 2. stupni jsou častěji řazeny mezi (potenciálně) problémové školy z hlediska koncepčního řízení škol (viz kapitola 3.7.1).
- Základní školy s širokým nastavením organizace školy na 2. stupni vykazují vyšší průměrný socioekonomický status žáků. Takto se školy s úzkým nastavením organizace školy na 2. stupni setkávají s hrozbou častějšího výskytu žáků nižšího socioekonomického statusu, a to v kontextu odchodu žáků vyššího socioekonomického statusu v území na jiné základní školy či víceletá gymnázia, typicky v souladu s funkčními vazbami v území.
- Zohlednění tří kategorií socioekonomického statusu žáků a škol při hodnocení vybraných ukazatelů (viz kapitoly 3.1, 3.2, 3.4, 3.5) ukazuje, že související zjištění zůstávají konzistentní i v takto nastaveném hodnocení. S ohledem na metodickou kvalitu analýzy lze za klíčové považovat především závěry kapitoly 3.1 týkající se výsledků žáků v testech českého jazyka a matematiky, které byly zadány v rámci zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníku základní školy a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií v roce 2022. Zohlednění faktoru socioekonomického statusu žáků snižuje rozdíly mezi školami s širokým, respektive úzkým nastavením organizace školy na 2. stupni, působení dalších faktorů souvisejících s širším nastavením organizace školy však zůstává i nadále zachováno.

Celkově hodnocení ukazuje, že školy s širokým nastavením organizace školy na 2. stupni vykazují řadu silných stránek oproti školám s úzkým nastavením organizace školy na 2. stupni. V pomyslném protisměru však působí faktor nižšího počtu žáků třídy/školy, který nabízí pozitiva především v oblasti průběhu výuky (např. lepší podmínky pro kvalitu disciplinárního klimatu třídy a pro kvalitu interakcí učitelů a žáků⁶), ale také v oblasti pořizování vybavení digitální techniky.

⁶ Na lepší charakteristiky jak disciplinárního klimatu třídy, tak interakce učitelů a žáků v základních školách s úzkým nastavením organizace školy ukazuje vyhodnocení odpovědí žáků 9. ročníku na, s těmito tématy související, otázky dotazníku zadávaného jako součást šetření České školní inspekce v roce 2022.

K uvedeným poznatkům je ovšem nezbytné přidat ještě jednu klíčovou souvislost, neboť celé téma je jedním z příkladů tradiční diskuse ve veřejném sektoru – hledání „*trade-off*“ mezi třemi cíli: (a) kvalita; (b) efektivita; a (c) dostupnost veřejných služeb. Takto je již z definice široké nastavení organizace školy na 2. stupni, tj. větší počet velkých tříd, spojeno s lepším naplňováním cíle efektivity, zatímco úzké nastavení organizace školy na 2. stupni, tj. nižší počet menších tříd, s lepším naplňováním cíle dostupnosti. Kterému z těchto cílů dát přednost je již do značné míry politické rozhodnutí, přičemž silné a slabé stránky škol s širokým, respektive úzkým, nastavením své organizace, které se týkají oblasti kvality vzdělávání, mohou poskytovat klíčové podpůrné argumenty pro rozhodnutí.

Česká školní inspekce všechna výše uvedená zjištění i související analytické konstrukty projednala se zástupci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a po relevantních interních diskusích v rámci resortu byla ze strany České školní inspekce a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy sestavena následující společná doporučení.

Doporučení pro zřizovatele

- Při organizaci vzdělávání zohledňovat závěry této analýzy, a to zejména tak, že:
 - tam, kde zřizovatel zřizuje více škol, z nichž alespoň jedna škola je charakteristická úzkým nastavením organizace druhého stupně, tj. malým počtem menších tříd, budou zahájeny kroky ke sloučení či splynutí škol do jednoho právního subjektu;
 - zřizovatelé nebudou přistupovat k rozdělování škol na dva či více samostatných subjektů v případech, kdy by alespoň jedna z nově vzniklých škol byla charakteristická úzkým nastavením organizace druhého stupně, tj. malým počtem menších tříd;
 - bude iniciován meziobecní dialog, který povede ke společnému řízení kapacit a spolupráce v regionu a ke vzniku svazkových škol zejména tam, kde existují školy s úzkým nastavením organizace druhého stupně, tj. malým počtem menších tříd.

Doporučení pro vzdělávací systém

- Nadále se tématem vztahu organizace 2. stupně a kvality vzdělávání zabývat jako jedním z klíčových parametrů, jak podpořit zvýšení kvality a efektivitu vzdělávání na 2. stupních základních škol v České republice.
- Zohlednit toto téma při tvorbě Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky pro období 2023–2027.
- Aktivně komunikovat toto téma ve vztahu ke zřizovatelům základních škol.
- Zohlednit závěry této analýzy při úpravách systémů financování škol.

Kvalita vzdělávání v České republice

Výroční zpráva 2021/2022

Zjištění, závěry, interpretace, analýzy, komentáře a doporučení týkající se kvality a efektivity vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky představují důležitý příspěvek pro diskuze o vzdělávání, pro přijímání opatření a řízení vzdělávací soustavy na evidence-based principech i pro úsilí orientované na podporu škol a školských zařízení, jejich ředitelů, učitelů a všech dalších pracovníků, jejichž cílem musí být průběžné zvyšování kvality vzdělávání jako stěžejní veřejné služby. Publikace obsahuje velké množství komentovaných dat a informací doplněných o mnoho tabulek a grafů, které reflektují kvalitu a efektivitu předškolního, základního, základního uměleckého, středního a vyššího odborného vzdělávání a také činností, aktivit a služeb poskytovaných školskými zařízeními ve školním roce 2021/2022.



www.csicr.cz