

# Kvalitativní znaky výuky různého zaměření v základních školách

Tematická zpráva



2024

2025





# Kvalitativní znaky výuky různého zaměření v základních školách

## Tematická zpráva

---

Mgr. Jiří Novosák, Ph.D., MBA

Mgr. Tomáš Pavlas

Mgr. Petr Suchomel, Dr.

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

1. vydání | Vydala a vytiskla: Česká školní inspekce | 2025

ISBN 978-80-53039-41-3 (brožováno)

ISBN 978-80-53039-42-0 (online ; pdf)

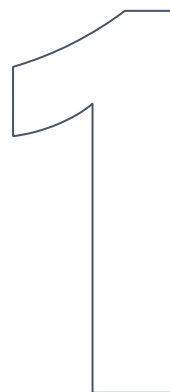
ISBN 978-80-53039-43-7 (online ; ePub)



# OBSAH

|          |                                                                                                                          |           |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>ÚVOD.....</b>                                                                                                         | <b>6</b>  |
| <b>2</b> | <b>SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ.....</b>                                                                                    | <b>12</b> |
| <b>3</b> | <b>JAK ŘEDITELÉ A UČITELÉ VIDÍ ZNAKY VÝUKY A FUNGOVÁNÍ SVÉ ŠKOLY?.....</b>                                               | <b>16</b> |
| 3.1      | AKTIVNÍ, NEZÁVISLÉ A INDIVIDUALIZOVANÉ UČENÍ ŽÁKŮ, ÚČAST ŽÁKŮ NA ROZHODOVÁNÍ O VÝUCE A UČENÍ.....                        | 16        |
| 3.2      | PŘEDMĚTOVÁ INTEGRACE A SPOLUPRÁCE UČITELŮ.....                                                                           | 19        |
| 3.3      | OSOBA UČITELE.....                                                                                                       | 20        |
| 3.4      | HODNOCENÍ ŽÁKŮ.....                                                                                                      | 24        |
| 3.5      | WELLBEING ŽÁKŮ, SPOLUPRÁCE SE ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI A VYUŽÍVÁNÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ.....                                | 25        |
| <b>4</b> | <b>O VZTAZÍCH HODNOCENÝCH ZNAKŮ ŠKOL A O ROZDÍLECH MEZI ŠKOLAMI A MEZI UČITELI.....</b>                                  | <b>28</b> |
| 4.1      | VZTAHY MEZI HODNOCENÝMI ZNAKY ŠKOL V ODPOVĚDÍCH ŘEDITELŮ A Z NICH UTVÁŘENÁ TYPOLOGIE ŠKOL.....                           | 28        |
| 4.2      | VZTAHY MEZI HODNOCENÝMI ZNAKY ŠKOL V ODPOVĚDÍCH UČITELŮ, VAZBA K „ŘEDITELSKÉ“ TYPOLOGII ŠKOL A ROZDÍLY MEZI UČITELI..... | 30        |
| <b>5</b> | <b>O POHLEDU ŘEDITELŮ NA REALIZOVANÉ A PLÁNOVANÉ ZMĚNY PEDAGOGICKÉHO SMĚŘOVÁNÍ ŠKOL.....</b>                             | <b>36</b> |
| 5.1      | REALIZOVANÉ ZMĚNY PEDAGOGICKÉHO SMĚŘOVÁNÍ ŠKOL.....                                                                      | 36        |
| 5.2      | PLÁNOVANÉ ZMĚNY PEDAGOGICKÉHO SMĚŘOVÁNÍ ŠKOL.....                                                                        | 37        |
| <b>6</b> | <b>O VZTAZÍCH HODNOCENÝCH ZNAKŮ ŠKOL K PRŮBĚHU A VÝSLEDKŮM VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>                                           | <b>40</b> |
| 6.1      | PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ – POZNATKY Z HOSPITOVANÝCH HODIN.....                                                                  | 40        |
| 6.2      | PRŮBĚH A VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ – KRITÉRIA KVALITNÍ ŠKOLY.....                                                              | 42        |
| 6.3      | PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ – POSTOJ ŽÁKŮ KE VZTAHŮM A SPOLUPRÁCI S UČITELI A SPOLUŽÁKY A VNÍMÁNÍ MOTIVACE ŽÁKŮ UČITELI.....       | 42        |
| 6.4      | VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ – TESTY JEDNOTNÉ PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY A ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE.....                                      | 44        |
| <b>7</b> | <b>DOPORUČENÍ.....</b>                                                                                                   | <b>48</b> |
|          | <b>PŘÍLOHA 1   SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>                                                                        | <b>50</b> |
|          | <b>PŘÍLOHA 2   ANALÝZY A PUBLIKACE ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE.....</b>                                                        | <b>52</b> |





# Úvod

# 1 ÚVOD

Podoba vzdělávání prochází v dlouhodobém časovém horizontu řadou změn.<sup>1</sup> Záměr poskytovat všeobecně a kulturně unifikované vzdělávání pro všechny žáky se historicky setkával s odpovědí řady aktérů, kteří z různých důvodů odmítali takový přístup. Již v první polovině 20. století se tak objevují nové pedagogické systémy (směry), pro které jsou také používány termíny jako alternativní školy či alternativní vzdělávání a které jsou chápány jako pomyslné přístavy pro ty děti a žáky, jimž se v hlavním vzdělávacím proudu nedaří či jim taková podoba výuky a učení nevyhovuje.<sup>2</sup> K nejrozšířenějším se řadí Montessori pedagogika, waldorfská pedagogika či daltonský plán.<sup>3</sup>

Od 60. a 70. let 20. století získávají alternativní pedagogické systémy v návaznosti na sílící kritiku tradičního vzdělávání stále vyšší pozornost a popularitu.<sup>4</sup> Ta se přitom projevuje nejen v jejich rostoucím zastoupení v různých zemích světa, ale také v pronikání znaků dříve spojovaných s alternativním vzděláváním do škol hlavního vzdělávacího proudu.<sup>5</sup> V tomto ohledu je nutné zdůraznit, že se podstata jednotlivých alternativních pedagogických systémů od sebe odlišuje<sup>6</sup>, přesto však lze identifikovat znaky, které jsou s těmito systémy v odborné literatuře spojovány:<sup>7</sup>

- První znak se týká posilování aktivního a nezávislého učení se dětí a žáků. Vyšší důraz je kladen na to, že si děti a žáci sami mohou volit co, kdy, jak dlouho a s kým se budou učit (vyšší odpovědnost žáků za vlastní učení). Obsah výuky dětí a žáků tak v daný čas není stejný, děti a žáci se učí vlastním tempem a ve vazbě na své schopnosti a zájmy. Uplatňovány jsou badatelské a projektové metody výuky a objevování, kdy děti a žáci mohou samostatně vymyslet, naplánovat a realizovat konkrétní aktivitu či projekt. Možná je jak samostatná práce dětí a žáků, tak jejich spolupráce v menších skupinách. Takový přístup, který minimalizuje zásahy dospělých<sup>8</sup>, má potenciál podněcovat pozornost a vnitřní motivaci dětí a žáků k učení.
- Druhý znak se vztahuje k přirozenosti učení se dětí a žáků, které je mimo jiné zajišťováno přípravou prostředí jako zdroje podnětů, prožitků či zkušeností. Takové prostředí může zahrnovat vhodné prostorové uspořádání třídy, didaktické materiály podporující objevování a učení se tvořením, výuku ve skutečném či simulovaném reálném prostředí života dítěte a žáka (vnitřní i vnější prostředí školy) či spolupráci s komunitou školy. Využívání digitálních technologií je spojováno jak s pozitivy, tak s negativy pro rozvoj dětí a žáků.
- Třetím znakem je důraz kladený na vztahy mezi obsahem dílčích vzdělávacích oblastí. Ten se projevuje v preferenci integrované podoby kurikula (interdisciplinární, mezipředmětový charakter), ve výuce v časově delších blocích, ve spolupráci učitelů či v podobě vzdělávacích materiálů. Promyšlený je i vertikální posun a provázanost obsahu učení směrem k více abstraktním konceptům a hlubšímu porozumění.
- Čtvrtý znak má vazbu k posouvající se roli učitele<sup>9</sup>, která může být různá: od průvodce (kouče) až po organizátora individualizovaného učení – např. stanovení cílů učení spolu s dítětem či žákem, motivace a podpora dětí a žáků při výběru aktivity, utváření podpůrného prostředí k učení, příprava přizpůsobených didaktických materiálů, individuální výuka či výuka pro malé skupiny, předcházení přílišných intervencí do přirozeného učení dětí a žáků, řešení disciplinárních problémů a zajištění dodržování pravidel třídy dětmi a žáky. V tomto kontextu se mění požadavky na kompetence učitelů.<sup>10</sup> Pozitivně je hodnocena také spolupráce dětí a žáků, a to včetně dětí a žáků různých ročníků (lepší schopnost starších žáků pomoci mladším), spolupráce učitelů ve výuce (např. tandemová výuka) a spolupráce školy s rodiči a komunitou.
- Pátý znak se týká hodnocení dětí a žáků, kdy se snižuje význam srovnávání, testů a známek (konkurence) a důraz je naopak kladen na individuální hodnocení vůči kritériím a cílům<sup>11</sup> (např. dokumentace učení ve formě portfolia), poskytování zpětné vazby (formativní hodnocení) či práci s chybou jako zdrojem učení. I didaktické materiály mohou být koncipovány tak, že umožňují sebehodnocení dětí a žáků či vrstevnické

<sup>1</sup> Např. Lange a Sletten (2002).

<sup>2</sup> Např. Sliwka (2008), Pospíšil (2022), Engelmann (2022), Lange a Sletten (2002), Aron (2003).

<sup>3</sup> Např. Pospíšil (2022), Dohrmann et al. (2007), Lillard et al. (2017).

<sup>4</sup> Např. Sins, van der Zee a Schuitema (2022), Sliwka (2008), Marshall (2017), Lillard a Else-Quest (2006), Courtier et al. (2021), De Bilde et al. (2013), Kirkham a Kidd (2015), Gentaz a Richard (2022).

<sup>5</sup> Např. Lange a Sletten (2002), Sliwka (2008), Lillard (2019), Sliwka a Yee (2015), Marshall (2017). Sliwka a Yee (2015) upozorňují, že k pronikání znaků alternativního vzdělávání do škol hlavního vzdělávacího proudu může docházet iniciací zdola i přípravou podmínek aktéry vyšší úrovně.

<sup>6</sup> Např. Engelmann (2022), Sliwka (2008).

<sup>7</sup> Např. Sliwka (2008), Sins, van der Zee a Schuitema (2022), Engelmann (2022), Lange a Sletten (2002), Maillet (2017), Sliwka a Yee (2015), Lillard et al. (2017), Lillard (2019), Free (2017), Marshall (2017), Dohrmann et al. (2007), Morssink-Santing et al. (2024).

<sup>8</sup> Mezi motivy k odmítnutí zásahu dospělých patří jednak narušení vnitřní motivace dětí a žáků motivací vnější (např. známka, odměna, trest), jednak hrozba spojená s vnějším výběrem nezajímavých aktivit, které nestimulují vnitřní motivaci dětí a žáků (Lillard, 2019).

<sup>9</sup> Posun od tradičního modelu vzdělávání, který je založen na transmissi a akvizici obsahu kurikula mezi učitelem a žákem (např. Sliwka, 2008).

<sup>10</sup> Například se jedná o rostoucí požadavky v oblasti individualizace výuky, diagnostiky dětí a žáků apod.

<sup>11</sup> Cíle přitom mohou být stanoveny i samotnými žáky.

hodnocení a opravu vlastních chyb. Záměrem takového přístupu je posilovat vnitřní motivaci dětí a žáků k učení, k čemuž také napomáhá utváření příležitostí, kdy dítě či žák mohou dosáhnout úspěchu.

Takto nastavené vzdělávání má za cíl dosahovat intelektuálního, fyzického, emočního i sociálního rozvoje dětí a žáků, kdy jejich celkový rozvoj (potenciál) má přednost před úspěchem v hlavních předmětech.<sup>12</sup> Vzdělávání je přitom orientováno na individualitu dětí a žáků, a to často v relativně menších třídách či skupinách.<sup>13</sup>

**TABULKA 1 | Přehled vybraných empirických studií zabývajících se hodnocením pozitiv alternativního vzdělávání**

| Studie                               | Hlavní závěry                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sins, van der Zee a Schuitema (2022) | Studie se věnovala hodnocení přidané hodnoty u širokého spektra ukazatelů kognitivních i nekognitivních výsledků vzdělávání (matematika, mateřský jazyk, wellbeing, vnímání vlastní zdatnosti, motivace, občanské kompetence). Při průchodu dětí/žáků z mateřské školy do 3. a 6. ročníku základní školy nebyly, až na jednu výjimku, zjištěny rozdíly mezi školami s daltonskou výukou na straně jedné a školami hlavního vzdělávacího proudu na straně druhé.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Dohrmann et al. (2007)               | V rámci studie bylo zjištěno, že žáci, kteří prošli Montessori výukou v předškolním a základním vzdělávání, dosáhli na nižším stupni sekundárního vzdělávání lepších výsledků v matematice a přírodovědě, nikoliv ale v mateřském jazyce a společenskovedních předmětech. Pro tyto žáky bylo charakteristické, že na nižším stupni sekundárního vzdělávání pokračovali ve školách hlavního vzdělávacího proudu, které lze chápat jako školy výběrového charakteru.                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Lillard et al. (2017)                | V rámci studie byly hodnoceny rozdíly mezi dětmi, které od tří let navštěvovaly Montessori mateřské školy na jedné straně a mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu na straně druhé. Studie byla experimentálního charakteru, neboť děti byly do škol zařazeny náhodně na základě loterie. V průběhu dalších tří let byly posuzovány dosažené výsledky dětí v řadě oblastí. Zjištění ukazují podobnost výsledků obou skupin dětí na začátku experimentu. V dalším období však děti Montessori škol vykazovaly rychlejší zlepšování čtenářských, matematických a sociálních dovedností, častější tendenci vybírat si náročnější úlohy (růstové myšlení) a vyšší oblibu školy a učení. Zaznamenány byly i nižší rozdíly mezi dětmi vzhledem k jejich socioekonomickému původu. |
| Lillard a Else-Quest (2006)          | V rámci randomizované studie byly srovnávány kognitivní (akademické) a sociální (behaviorální) dovednosti dvou věkových skupin dětí a žáků (3 až 6 let, 6 až 12 let), které byly dále rozděleny podle příslušnosti dětí a žáků k Montessori škole či škole hlavního vzdělávacího proudu. Studie ukázala na lepší výsledky dětí i žáků Montessori škol u většiny hodnocených domén kognitivních i sociálních dovedností. Děti a žáci Montessori škol tak dosáhli lepších výsledků ve standardizovaném testu čtenářských a matematických dovedností, vykazovali pokročilejší sociální dovednosti, častější pozitivní interakce při hře a vyšší smysl pro férovost a školní komunitu.                                                                                               |
| Kirkham a Kidd (2015)                | Studie se na malém výběrovém souboru zabývala o rozdíly žáků tří skupin škol primárního vzdělávání – Montessori škol, waldorfských škol a škol hlavního vzdělávacího proudu – v ukazatelích kreativity a představitosti. Studie ukázala na lepší hodnoty použitého ukazatele kreativity v případě žáků waldorfských škol. Rozdíly mezi žáky Montessori škol a škol hlavního vzdělávacího proudu nebyly zaznamenány. Žáci waldorfských škol dosáhli lepších hodnot než žáci Montessori škol i u ukazatele představitosti. Významné rozdíly k žákům škol hlavního vzdělávacího proudu nebyly u tohoto ukazatele pozorovány ani u žáků waldorfských škol, ani u žáků Montessori škol.                                                                                               |
| Courtier et al. (2021)               | Randomizovaná studie hodnotila výsledky dětí nízkého socioekonomického statusu náhodně zařazených do Montessori tříd mateřských škol na jedné straně a běžných tříd mateřských škol na straně druhé. Posuzovány byly kognitivní i sociální dovednosti dětí jednak při ukončení mateřské školy, jednak při srovnání pokroku na vstupu a výstupu z předškolního vzdělávání. Zjištění neukázala rozdíly mezi oběma skupinami dětí s výjimkou lepších čtenářských dovedností dětí Montessori tříd.                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Morssink-Santing et al. (2024)       | Studie, která je založena na odpovědích studentů 1. ročníku vysokých škol, se zabývala otázkou, jak studenti přicházející z daltonských a Montessori středních škol vnímají svou připravenost na autonomní terciární vzdělávání ve srovnání se studenty přicházejícími ze středních škol hlavního vzdělávacího proudu. Zjištění ukázala pozitivnější postoj studentů daltonských škol, nikoliv však Montessori škol. Žádné rozdíly pak nebyly zaznamenány v hodnocení dovedností autonomního učení (seberegulace).                                                                                                                                                                                                                                                               |
| De Bilde et al. (2013)               | Studie, která vycházela z odpovědí učitelů, srovnávala odlišnosti v tom, jak učitelé waldorfských a Freinetovských škol na jedné straně a učitelé škol hlavního vzdělávacího proudu na straně druhé hodnotili angažovanost svých žáků na 1. stupni základní školy (např. iniciativa žáků, vlastní cíle učení, pozitivní reakce, vnitřní motivace, obliba školy). Zjištění neukázala na existenci rozdílů v odpovědích učitelů v případě, kdy nebyl kontrolován vliv charakteristik jejich žáků. Pokud byl takový vliv kontrolován (např. pohlaví žáků, socioekonomický původ žáků, výsledky žáků na vstupu do školy), pak byla u žáků alternativních škol zjištěna nižší angažovanost.                                                                                           |
| Cunningham a Carroll (2011)          | Studie se zabývaly hypotézou, že žáci, kteří ve školách začínají číst v pozdějším věku (6 až 7 let), dosahují rychlejšího pokroku než žáci, kteří s výukou čtení začínají dříve (4 až 5 let). V tomto kontextu byla srovnávána skupina žáků waldorfských škol, ve kterých začala výuka čtení později, se skupinou žáků škol běžného vzdělávacího proudu. Nebyly zaznamenány rozdíly mezi oběma skupinami ve čtení slov a porozumění čtenému textu. Vedle toho si žáci waldorfských škol vedli lépe ve fonologických dovednostech, naopak hůře v hláskování. Tato zjištění jsou dána do souvislosti s odlišným přístupem waldorfských škol a škol hlavního vzdělávacího proudu k výuce čtenářských dovedností.                                                                    |

<sup>12</sup> Např. Marshall (2017), Lillard et al. (2017), Lillard (2019), Kirkham a Kidd (2015), Guerrero, Valenciano-Valcárcel a Rodríguez (2024).

<sup>13</sup> Např. Morssink-Santing et al. (2024), De Bilde et al. (2013), Gentaz a Richard (2022).

Přes zvyšující se pozornost, která je alternativnímu vzdělávání věnována, zůstává celá řada otázek předmětem široké diskuse. Ve svém vymezení jsou alternativní školy chápány ve smyslu odlišení se od škol hlavního vzdělávacího proudu.<sup>14</sup> Často chybějící je ovšem definice hlavního vzdělávacího proudu<sup>15</sup>, což je dáno i tím, že řada charakteristik alternativních škol bývá alespoň v koncepčních dokumentech vztažena k celému vzdělávacímu systému.<sup>16</sup> Tyto skutečnosti mají úzký vztah k důležité otázce, zda alternativní vzdělávání přináší očekávaná pozitiva. Překvapivě omezený empirický výzkum poskytuje velmi různorodá zjištění (tabulka 1).<sup>17</sup> Při vysvětlení této skutečnosti je uplatňováno několik argumentů.

Podle jednoho z často uváděných argumentů se alternativní školy od sebe odlišují v kvalitě uplatňování sledovaného pedagogického systému a naopak řada škol, které se za alternativní neoznačují, naplňuje znaky spojované s alternativním vzděláváním na velmi vysoké úrovni.<sup>18</sup> V řadě studií přitom byly a priori předpokládány očekávané rozdíly v charakteristikách alternativních a ostatních škol, aniž by byl znám skutečný stav věci.<sup>19</sup> Pozitiva alternativního vzdělávání přitom nejsou automatická a příklad špatné praxe samozvaných alternativních škol může posilovat pochybnosti společnosti o fungování alternativních pedagogických systémů.<sup>20</sup>

Další argument poukazuje na skutečnost, že při srovnávání vzdělávacích výsledků dětí a žáků alternativních škol na jedné straně a škol hlavního vzdělávacího proudu na straně druhé je zásadním problémem zajištění náhodného výběru dětí a žáků pro hodnocení (randomizace).<sup>21</sup> Zjištěné poznatky pak může negativně ovlivňovat jiný zprostředkující faktor, jako například je:

- rozhodování rodičů o výběru školy pro jejich dítě související se silnější sounáležitostí rodičů vyššího socioekonomického statusu s myšlenkami alternativního vzdělávání, s obavami rodičů z vhodnosti alternativního vzdělávání pro vzdělávací dráhu dítěte či se zpoplatněním alternativních (často soukromých) škol;<sup>22</sup>
- kvalita a spokojenost učitelů, neboť ani oni nejsou do škol přiřazováni náhodně;<sup>23</sup>
- počet dětí a žáků připadajících na jednoho učitele (velikost třídy).<sup>24</sup>

Lepší výsledky žáků alternativních škol pak mohou být více důsledkem příznivějších socioekonomických podmínek jejich rodinného zázemí či kvalitou práce učitelů než uplatněním alternativních pedagogických systémů.<sup>25</sup> Alternativní vzdělávání navíc může být volbou také v případě dětí a žáků, kteří se potýkají s řadou vzdělávacích problémů.<sup>26</sup> Konečně z metodického hlediska bývá jako problematická uváděna malá velikost výběrových souborů pro hodnocení, kvalita využívaných instrumentů a metod či chybějící informace o vývoji vzdělávacích výsledků dětí a žáků v čase.<sup>27</sup>

<sup>14</sup> Odborná literatura uvádí různé typy alternativních škol. Vedle škol s Montessori, waldorfskou či daltonskou výukou se také může jednat o domácí vzdělávání, svobodné školy, vzdělávací programy pro nadané děti a žáky či naopak pro děti a žáky ohrožené studijním neúspěchem (např. Engelmann, 2022; Sliwka, 2008; Lange a Sletten, 2002; Aron, 2003). Engelmann (2022) rovněž poukazuje na potřebu vymezit normy alternativního vzdělávání (představa o správné podobě společnosti). Ta se může vztahovat k minulosti (např. silně konzervativní vzdělávání), k budoucnosti (např. budoucí role umělé inteligence) i k přítomnosti (identifikace problémů a jejich řešení v existujícím vzdělávacím systému). Obecně pak platí, že se nejednoznačnost vymezení alternativních škol promítá v nedostatečných informacích o jejich počtu (Lange a Sletten, 2002; Engelmann, 2022).

<sup>15</sup> Guerrero, Valenciano-Valcárcel a Rodríguez (2024) mezi typické znaky charakterizující tradiční školu řadí: (a) žáci poslouchají učitele, který je vepředu v centru pozornosti; (b) učení probíhá s učebnicí, obsah má slabší vztah k reálnému životu dětí a žáků; (c) žák je hodnocen a známkován, vyšší roli hraje konkurence žáků; (d) vysoký důraz je kladen na pravidla, klid a kontrolu; (e) výuka probíhá v relativně větších třídách, vztah učitele a žáků je slabší.

<sup>16</sup> Např. Engelmann (2022).

<sup>17</sup> Např. Engelmann (2022), Sins, van der Zee a Schuitema (2022), Marshall (2017), Dohrmann et al. (2007), Courtier et al. (2021), Morssink-Santing et al. (2024), De Bilde et al. (2013), Kirkham a Kidd (2015), Guerrero, Valenciano-Valcárcel a Rodríguez (2024).

<sup>18</sup> Např. Engelmann (2022), Sins, van der Zee a Schuitema (2022), Marshall (2017), Lillard et al. (2017), Dohrmann et al. (2007), Courtier et al. (2021), Lillard (2019), Gentaz a Richard (2022), Guerrero, Valenciano-Valcárcel a Rodríguez (2024). Lze také hovořit o implementační mezeře mezi vizí a realitou alternativních škol (např. Sliwka a Lee, 2015).

<sup>19</sup> Např. Sins, van der Zee a Schuitema (2022).

<sup>20</sup> Např. Sliwka (2008), Lillard (2019).

<sup>21</sup> Např. Lillard (2019), Marshall (2017), Gentaz a Richard (2022).

<sup>22</sup> Např. Lillard a Else-Quest (2006), Courtier et al. (2021), Marshall (2017), Lillard (2019), Guerrero, Valenciano-Valcárcel a Rodríguez (2024). Sliwka (2008) upozorňuje na to, že ve vyšších ročnících se i u alternativních škol zvyšuje pozornost věnovaná důležitým zkouškám.

<sup>23</sup> Např. Lillard (2019).

<sup>24</sup> Např. Gentaz a Richard (2022), Guerrero, Valenciano-Valcárcel a Rodríguez (2024).

<sup>25</sup> Např. Courtier et al. (2021), Guerrero, Valenciano-Valcárcel a Rodríguez (2024).

<sup>26</sup> Např. De Bilde et al. (2013).

<sup>27</sup> Např. Marshall (2017), Dohrmann et al. (2007), Lillard et al. (2017), Lillard (2019), Courtier et al. (2021), De Bilde et al. (2013), Morssink-Santing et al. (2024) poukazují na hrozby spojené s možným kritičtějším sebehodnocením některých otázek žáky či učiteli z alternativních škol. Lillard (2019) uvádí, že ani studie, které jsou založeny na rozdělení žáků do tříd na základě loterie, nemusí plně zohledňovat specifika rodin, které své děti do loterie přihlášly. Guerrero, Valenciano-Valcárcel a Rodríguez (2024) zmiňují hrozby související s obsahem testových instrumentů, neboť alternativní školy mohou klást vyšší důraz na jiná témata výuky a učení než školy hlavního vzdělávacího proudu.

V odborné literatuře se objevuje ještě jedna důležitá otázka: „Proč není alternativní vzdělávání v současném světě více rozšířeno?“ Odpovědi jsou přitom spojovány jednak s obavami z velkých reformních kroků a s preferencí spíše menších změn, jednak se zakořeněním podoby historické školy ve společnosti a s obavami z nízké akademické rigoróznosti alternativních škol ve vazbě na další vzdělávací dráhu dětí a žáků (např. úspěšnost žáků v testech přijímacích zkoušek).<sup>28</sup> Není bez zajímavosti, že existují názory favorizující výhody zpětných vazeb komplexně pojatého zavádění znaků alternativních pedagogických systémů<sup>29</sup>, ale také názory hovořící o možnosti výběru jen některých dílčích částí těchto systémů pro implementaci.<sup>30</sup> I v tomto kontextu se objevují výzvy k lepšímu kvalitativnímu porozumění mechanismům, které stojí za fungováním dílčích znaků alternativních pedagogických systémů (např. víceletý věkový rámec tříd, vyvarování se externí motivace dětí a žáků, rozvíjení kompetencí učitelů, vzdělávací strategie v různých fázích vývoje dětí a žáků).<sup>31</sup>

Tato tematická zpráva bere představená východiska problematiky do úvahy při formulaci hlavních otázek svého zájmu. Ty se ptají:

- Jak ředitelé a učitelé základních škol vidí znaky, které jsou spojované s alternativním vzděláváním, ve výuce a fungování své školy?
- Jak vypadá podoba vztahů mezi těmito znaky a na ně navazující typologizace vymezující skupiny škol, které jejich ředitelé a učitelé charakterizují podobným způsobem?
- Jak se liší vymezené skupiny škol vzhledem k dalším charakteristikám podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání?
- Realizovaly či plánují školy v krátkodobém časovém horizontu významnější změny svého pedagogického směřování? Čeho se takové změny nejčastěji týkají?

Pro zodpovězení uvedených otázek bylo využito několik zdrojů dat a informací. Primárně se jednalo o dotazování ředitelů a učitelů reprezentativního výběrového souboru 598 základních škol. Hodnoceny byly odpovědi 598 ředitelů a více než 4,5 tisíce učitelů 1. i 2. stupně základních škol a různých vyučovacích předmětů. Dotazování se především zaměřilo na poznání toho, jakým způsobem jsou ve školách uplatňovány znaky spojované s alternativním vzděláváním. V případě ředitelů byly předmětem zájmu také realizované či plánované změny pedagogického směřování školy.

Dalším zdrojem informací byly poznatky z prezenční inspekční činnosti ve školách zařazených do výběrového souboru. Konkrétně byla využita data a informace z hospitací inspekčních týmů v hodinách výuky (více než 11,5 tisíc hodin), z dotazování žáků (více než 19 tisíc žáků) a z celkového hodnocení školy v rámci kritériálního modelu kvalitní školy. Tento zdroj dat a informací byl využit především pro posouzení odlišností skupin škol, které byly vymezeny na základě znaků jejich výuky a fungování, v dalších charakteristikách podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání.

V neposlední řadě byly využity také některé sekundární zdroje informací. K těm především patří údaje výkazů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o základních školách, data Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání o výsledcích testů jednotné přijímací zkoušky v letech 2024 a 2025, data České školní inspekce ze zjišťování výsledků vzdělávání žáků základních škol v letech 2022 a 2023 (výsledky testů, informace o socioekonomickém statusu žáků) a data Českého statistického úřadu charakterizující obyvatelstvo v malých územních jednotkách České republiky (data ze Sčítání lidu, domů a bytů v roce 2021). Právě data České školní inspekce o socioekonomickém statusu žáků základních škol z let 2022 a 2023 a data Českého statistického úřadu o charakteristikách obyvatelstva území v roce 2021 byla využita pro výpočet proxy ukazatele socioekonomických podmínek škol zařazených do výběrového souboru.

<sup>28</sup> Např. Sliwka (2008), Lillard (2019).

<sup>29</sup> Např. Lillard (2019).

<sup>30</sup> Např. Marshall (2017).

<sup>31</sup> Např. Marshall (2017), Gentaz a Richard (2022).



## Shrnutí hlavních zjištění

## 2 SHRUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

***Ředitelé a učitelé základních škol převážně uvádí svůj pozitivní přístup vůči znakům, které jsou spojovány s alternativním vzděláváním. Hlubší nastavení podoby těchto znaků výuky a fungování školy (např. vyšší míra nezávislého učení žáků, integrace obvyklých vyučovacích předmětů, cílené vyhýbání se známám a preference jiných forem hodnocení) však není běžné, přičemž výrazně častěji deklarují takový přístup ředitelé a učitelé škol soukromých zřizovatelů.***

Odpovědi ředitelů i učitelů ukazují na jejich pozitivní přístup ke strategiím individualizace výuky a učení žáků. Výrazně nižší podíl učitelů nicméně uvedl, že by v hodinách častěji poskytoval svým žákům možnost spolurozhodovat o tématech či způsobech a formách výuky a učení. To ostatně platí také pro situace žákovského objevování, kdy žáci sami promyslí, připraví a zrealizují vzdělávací aktivitu a také pro situace realizace výuky mimo prostředí školy v co nejvíce reálných podmínkách. Inspekční činnost v základních školách pak opakovaně poukazuje na významné příležitosti ke zlepšování v oblasti individualizace výuky.

Většina ředitelů souhlasí s tím, že jejich školu charakterizuje cílená spolupráce učitelů různých předmětů v plánování a realizaci výuky společných témat. Ani v tomto případě však školy vesměs nejdou o krok dál a neuplatňují přístup častější integrace obvyklých vyučovacích předmětů. Učitelé jsou ve srovnání s řediteli ve svých odpovědích k mezipředmětové spolupráci rezervovanější, kdy buď vůbec ne, nebo jen zřídka využívá takovou spolupráci téměř polovina učitelů. To naznačují také poznatky z inspekční činnosti, neboť situace, kdy žáci účelně využívali poznatky z jiného předmětu při řešení věkově odpovídajících úloh, byla zaznamenána jen v pětině hospitovaných hodin.

V oblasti rozvíjení kompetencí učitelů je z odpovědí ředitelů patrný vysoký důraz, který je ve školách kladený na vzdělávání učitelů v tématu metod a forem výuky a pedagogických kompetencí. U vysokého podílu škol bylo v posledních dvou letech u většiny učitelů opomíjeno vzdělávání v tématech souvisejících s vedením třídy, individualizací a diferenciací vzdělávání a inkluzivním vzděláváním. Využití alternativních pedagogických systémů či jejich prvků ve výuce bylo jako téma vzdělávání většiny učitelů uvedeno jen malým podílem ředitelů.

Většina učitelů nesouhlasí s tím, že by v hodnocení žáků kladli vyšší důraz na celkový výkon žáků než na jejich vzdělávací pokrok zohledňující výchozí aktuální schopnosti. Takto je také oslaben aspekt konkurence mezi žáky. Na druhou stranu je jen pro nízký podíl škol charakteristické, že by se na 1. nebo na 2. stupni cíleně vyhýbali hodnocení žáků pomocí známek. Vyšší podíl učitelů těchto škol klade v hodnocení vyšší důraz na vzdělávací pokrok žáků a pracuje s některými méně běžnými nástroji hodnocení (např. žákovská portfolia, mapy učebního pokroku, gradované úlohy).

Hlubší nastavení podoby uvedených znaků, jako je vyšší míra nezávislého učení žáků, integrace obvyklých vyučovacích předmětů, cílené vyhýbání se známám nebo rozvíjení kompetencí učitelů ve využívání alternativních pedagogických systémů či jejich prvků ve výuce, je výrazně častěji deklarovaná řediteli a učiteli škol soukromých zřizovatelů, některé znaky jsou o něco častěji uváděny také řediteli a učiteli malých škol.

***Pokud ředitelé i učitelé charakterizují svou školu či svou výuku některým ze znaků, které jsou významně spojovány s alternativním vzděláváním, pak existuje tendence, že charakterizují svou školu či výuku také dalšími znaky, které jsou s alternativním vzděláváním takto spojovány. Na základě tohoto principu byla identifikována skupina cca 10 % škol, které jsou v odpovědích ředitelů a učitelů silně charakterizovány prostřednictvím znaků spojovaných s alternativním vzděláváním. Ne u všech škol se přitom shoduje pohled ředitelů a učitelů, kteří tak nepřijímají ředitelem deklarovanou pedagogickou orientaci školy.***

Hodnocení odpovědí ředitelů ukazuje existenci dvou pozitivně asociovaných faktorů, které jsou utvářeny třemi znaky výuky a fungování školy:

- faktor uplatnění systémových opatření spojovaných s alternativním vzděláváním spojený s cíleným vyhýbáním se známám, integrací obvyklých vyučovacích předmětů a rozvíjením kompetencí učitelů ve využívání alternativních pedagogických systémů nebo jejich prvků ve výuce;
- faktor spolupráce a individualizace výuky a učení spojený se spoluprací žáků různých ročníků, mezipředmětovou spoluprací učitelů a nezávislým učením žáků po stanovené období.

Také hodnocení odpovědí učitelů umožňuje identifikovat pozitivně asociované faktory založené na vztazích mezi sledovanými znaky výuky a fungování školy. Faktor individualizovaného a nezávislého učení žáků je spojený s tím, že pokud učitelé častěji umožňují žákům podílet se na rozhodování o tématech vzdělávacího obsahu, kterému se budou věnovat, a o způsobech naplnění cíle vyučovací hodiny, pak mají i tendenci častěji zařazovat do výuky situace, kdy žáci samostatně promyslí, připravují a realizují konkrétní vzdělávací aktivitu. Tito učitelé také častěji realizují výuku v podmínkách co nejlépe odpovídajících skutečné či simulované realitě. Další faktor se vztahuje ke spolupráci učitelů, která mimo jiné zahrnuje spolupráci učitelů různých předmětů při přípravě a realizaci výuky témat s mezipředmětovým přesahem.

Příznivější postoj k výše uvedeným faktorům, které odpovídají znakům spojovaným s alternativním vzděláváním, lze zaznamenat u ředitelů a učitelů soukromých škol, škol s nižším počtem žáků a škol charakteristických nejlepšími socioekonomickými podmínkami. Ukazuje se také, že učitelé těchto škol, které jejich ředitelé charakterizovali jako lépe naplňující znaky alternativního vzdělávání, uplatňují v přípravě a realizaci své výuky znaky spojované s alternativním vzděláváním častěji než učitelé jiných škol. Přesto však lze identifikovat školy, v nichž ředitelem deklarovaný směr silně spojovaný se znaky alternativního vzdělávání není reflektován v odpovědích učitelů. V takových případech učitelé nepřijímají ředitelem deklarovanou pedagogickou orientaci školy.

S využitím čtyř faktorů konstruovaných z odpovědí ředitelů a učitelů bylo identifikováno cca 10 % škol, které lze charakterizovat ve smyslu nejsilnějšího naplňování znaků spojovaných s alternativním vzděláváním. Mezi tyto školy byly výrazně častěji zařazeny školy soukromých zřizovatelů, o něco častěji menší školy s nižším počtem žáků a školy s nejlepšími socioekonomickými podmínkami. Dále byly vymezeny dvě podobně početné skupiny škol podle toho, jak rezervovaně se ředitelé a učitelé staví ke znakům spojovaným s alternativním vzděláváním.

***Ředitelé byli po skončení pandemického onemocnění covid-19 otevření k zavádění významnějších změn v pedagogickém směřování své školy a početná část z nich plánuje významnější změny i v blízké budoucnosti. Rozšiřováním konstruktivistického pojetí výuky, zvyšováním praktické orientace vzdělávání či posilováním formativního hodnocení žáků dále pronikají znaky spojované s alternativním vzděláváním do fungování škol hlavního vzdělávacího proudu. Hlubší systémové změny pedagogického směřování však byly řediteli škol uvedeny jen sporadicky.***

Přibližně polovina ředitelů uvedla, že v období po skončení pandemického onemocnění covid-19 došlo k významnějším změnám pedagogického směřování jejich školy. Vedle očekávaného rozšiřování využití digitálních technologií ve výuce se nejčastěji jednalo o posilování formativního hodnocení žáků, rozšiřování konstruktivistického pojetí výuky a zvyšování praktické orientace vzdělávání. Sporadicky školy přistoupily k hlubší změně pedagogického směřování, jako je integrace obvyklých vyučovacích předmětů či zavádění alternativních pedagogických systémů alespoň v některých třídách. Změny byly téměř výhradně iniciovány ve vnitřním prostředí školy, ať již vedením, či učiteli.

Přibližně čtvrtinový podíl ředitelů uvedl, že významnější změny pedagogického směřování školy plánuje realizovat v blízké budoucnosti. Opakuje se poznatek o nejčastějším zaměření těchto změn, sporadické zůstávají plány na hlubší systémové změny pedagogického směřování škol.

Realizace významnějších změn pedagogického směřování byla častější v případě škol, které lze vnímat jako školy hlavního vzdělávacího proudu. Podobný poznatek se týká také zvažovaných změn pedagogického směřování školy v blízké budoucnosti, kdy se nejčastěji jedná o školy s dosud nejvíce rezervovaným postojem ke znakům spojovaným s alternativním vzděláváním.

***Poznatky z inspekční činnosti ukazují lepší naplňování znaků spojovaných s alternativním vzděláváním v těch školách, jejichž ředitelé a učitelé deklarovali silnější spojení své školy právě s těmito znaky. Identifikovat však lze také školy, jejichž deklarované směřování silně spojené se znaky alternativního vzdělávání je v rozporu se zjištěními z inspekční činnosti. V takovém případě se deklarované zaměření jeví spíše jako marketingový nástroj školy.***

V hospitovaných hodinách výuky ve školách, které byly zařazeny do skupiny škol deklarujících nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání, byly ve srovnání se skupinou škol s nejvíce rezervovaným postojem k těmto znakům častější aktivity spolupráce žáků, aktivní práce žáků bez narušování výuky, badatelsky (vědecky) orientované výuky a individualizace výuky a podpory žáků. Také praktická orientace výuky a učení byla více typická pro hodiny této skupiny škol, a to bez ohledu na počet žáků ve třídě. Nicméně i ve školách deklarujících silné spojení se znaky alternativního vzdělávání byly inspekčními týmy pozorovány jevy, které jsou charakteristické pro tradiční podobu výuky. Ne vždy se tak pedagogické směřování školy odráželo v průběhu navštívených hodin výuky.

Posuzované faktory průběhu vzdělávání byly ve všech vymezených skupinách škol hodnoceny v průměru lépe v hodinách vedených učiteli s aprobační, která odpovídá obsahovému zaměření výuky. Za pozornost nicméně stojí dobré hodnocení neaprobovaných učitelů škol, které deklarují nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání, ve třech oblastech – spolupráce žáků, individualizace výuky a podpora žáků, praktická orientace výuky a učení. Důležitost tohoto zjištění je dána tím, že právě v těchto školách byly hospitované hodiny častěji vedeny učitelem bez odpovídající aproby.

Posuzované faktory průběhu vzdělávání byly v hospitovaných hodinách hodnoceny hůře v případě začínajících učitelů, přestože tito učitelé vyjádřili příznivější postoj k hodnoceným znakům výuky než učitelé s delší praxí. I v kontextu těchto zjištění se ukazuje být důležité věnovat v pregraduální přípravě učitelů vysokou pozornost různým strategiím výuky.

V kritériálním modelu kvalitní školy (model České školní inspekce) byly školy deklarující nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání hodnoceny lépe v oblastech:

- kvality vztahů, spolupráce a komunikace mezi hlavními aktéry (učitelé, žáci, rodiče);
- systematické přípravy výuky v souladu s různými cíli výuky a potřebami žáků a s využitím různých výchovně-vzdělávacích strategií pro jejich naplnění;
- systematického sledování vzdělávacího pokroku každého žáka, a to s respektováním celostního rozvoje žáků.

Zároveň se však opakuje zjištění, že některé z těchto škol byly špatně hodnoceny v těch kritériích, v nichž by vzhledem k deklarovanému zaměření měly dosahovat výborných výsledků. V těchto případech se ředitelé a učitelé deklarované zaměření nepromítá ve skutečné práci školy.

Žáci škol deklarujících nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání hodnotili spolupráci a podporu mezi žáky a učiteli i možnost vyjadřování vlastního kritického názoru lépe než žáci škol charakteristických rezervovanějším postojem ředitelů a učitelů k těmto znakům. Výraznější rozdíly byly pozorovány u otevřenosti prostředí ke kritickému vyjadřování žáků.

Učitelé 2. stupně základních škol, jejichž ředitelé a učitelé deklarovali nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání, vnímali zájem svých žáků o učení příznivěji, než tomu bylo u učitelů škol charakteristických rezervovanějším postojem k těmto znakům. V případě učitelů 1. stupně nebyly takové rozdíly pozorovány.

***Žáci škol deklarujících nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání dosahovali v průměru lepších či alespoň srovnatelných výsledků v testech českého jazyka a matematiky jednotné přijímací zkoušky na střední školy v letech 2024 a 2025 a v testech stejných předmětů ve zjišťování výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (Česká školní inspekce) v roce 2022. Významná část rozdílů je nicméně dána vyšším socioekonomickým statusem žáků těchto škol. To potvrzuje také vyšší podíl žáků škol deklarujících nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání, kteří si ve své přihlášce na střední školy v roce 2024 i 2025 zvolili ambicióznější vzdělávací cestu.***

S výjimkou matematiky v roce 2025 nedosáhli žáci 5. ročníku základních škol deklarujících nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání v průměru významně lepších výsledků v testech jednotné přijímací zkoušky na střední školy v letech 2024 a 2025 než žáci 5. ročníku základních škol charakteristických rezervovanějším postojem k těmto znakům. Přijímacích zkoušek na osmiletá gymnázia se však účastnil vyšší podíl žáků 5. ročníku první z uvedených skupin škol, což je potřeba mít při interpretaci výsledků na paměti (např. vyšší variabilita výsledků v testu).

Žáci 9. ročníku základních škol deklarujících nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání dosáhli v průměru významně lepších výsledků v testech jednotné přijímací zkoušky na střední školy v letech 2024 i 2025 než žáci 5. ročníku základních škol charakteristických rezervovanějším postojem k těmto znakům. Žáci této skupiny škol také častěji volili v přijímacím řízení na střední školy ambicióznější (gymnaziální) vzdělávací cestu.

Žáci 5. ročníku základních škol deklarujících nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání řešili ve zjišťování České školní inspekce v roce 2022 testy českého jazyka a matematiky lépe než žáci 5. ročníku základních škol charakteristických rezervovanějším postojem k těmto znakům. Ukazuje se však, že rozdíly ve výsledcích žáků tří vymezených skupin škol se (s jednou výjimkou) stávají nevýznamnými při kontrole vlivu socioekonomického statusu testovaných žáků.

V kritériálním modelu kvalitní školy (model České školní inspekce) nebyly ve výsledkově založeném kritériu zjištěny rozdíly mezi třemi vymezenými skupinami škol.

Přes nejednoznačnost všech uvedených zjištění se ukazuje, že žáci škol, jejichž ředitelé a učitelé deklarují nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání (včetně odmítání některých forem hodnocení), nedosáhli v řešených testech horších výsledků vzdělávání.

# 3

Jak ředitelé a učitelé vidí  
znaky výuky a fungování své  
školy?

### 3 JAK ŘEDITELÉ A UČITELÉ VIDÍ ZNAKY VÝUKY A FUNGOVÁNÍ SVÉ ŠKOLY?

Předmětem zájmu této kapitoly je hodnocení otázky, jak ředitelé a učitelé vidí vybrané znaky výuky a fungování své školy. Pozornost je věnována především těm znakům, které jsou v teoretické diskusi nejsilněji spojovány s odlišnostmi škol hlavního vzdělávacího proudu a škol alternativního vzdělávání.

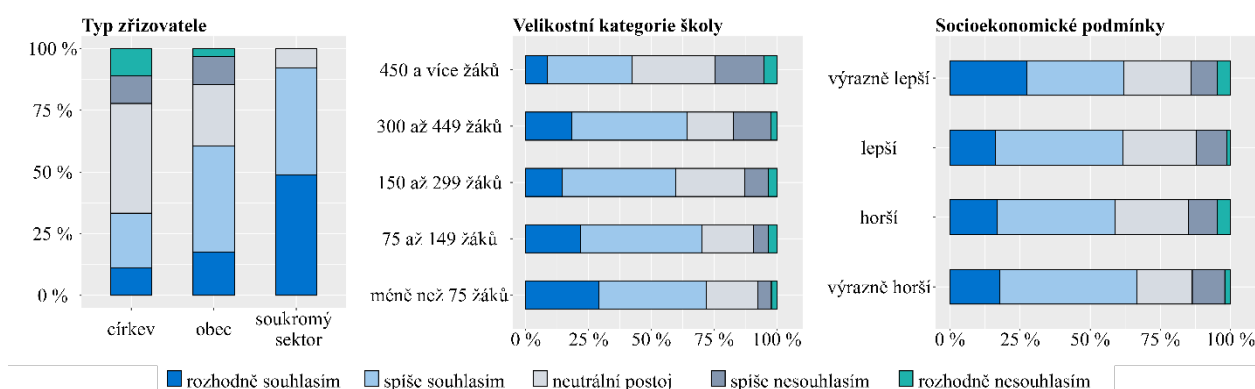
#### 3.1 Aktivní, nezávislé a individualizované učení žáků, účast žáků na rozhodování o výuce a učení

První množina hodnocených znaků se vztahuje k postoji ředitelů a učitelů škol k dílčím aspektům tématu aktivního, nezávislého a individualizovaného učení žáků. V případě ředitelů se jedná o jejich názor na otázku, do jaké míry je pro jejich školu charakteristické, že: „Vzdělávání žáků je pro stanovené časové období individualizováno na základě dohody s učitelem. Učitel přitom poskytuje žákům podporu a zpětnou vazbu.“ V případě učitelů směřovaly otázky na četnost výskytu vybraných situací v hodinách jejich výuky. Konkrétně se jednalo o situace, kdy:

- učitel uplatňuje různorodé metody a strategie, které odpovídají různým učebním stylům žáků a úrovni jejich schopností (individualizace výuky);
- se žáci podílí na rozhodování o výběru konkrétního způsobu naplnění cíle vyučovací hodiny;
- žáci mají možnost podílet se na rozhodování o tom, jakým tématům vzdělávacího obsahu se budou v daném časovém období věnovat;
- žáci samostatně promyslí, připraví a zrealizují vzdělávací aktivitu (např. pokus, projekt, prezentace, umělecké představení).

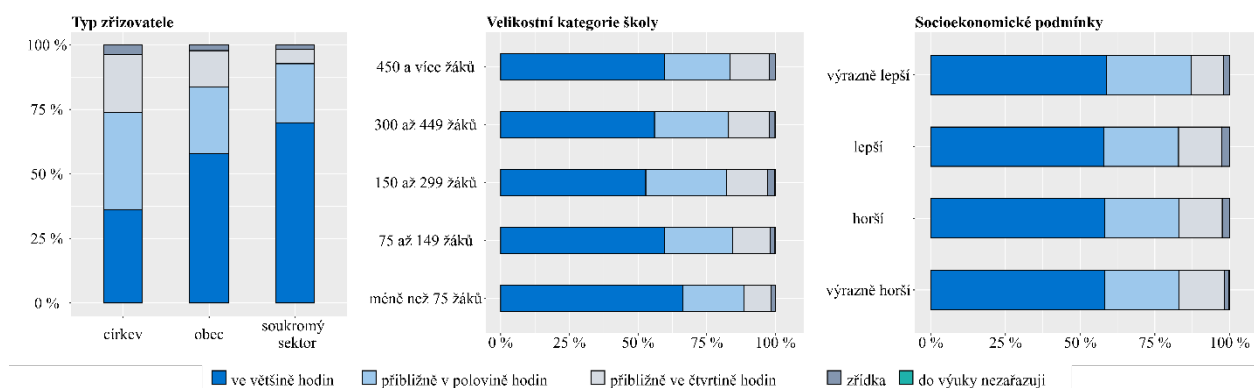
Vyhodnocení odpovědí ředitelů v grafu 1 ukazuje na jejich převažující vstřícný postoj k myšlenkám časově ohraničené individualizace vzdělávání utvářené dohodou mezi učiteli a žáky. Častěji takový postoj vyjádřili ředitelé škol soukromých zřizovatelů, rozdíly vzhledem k velikosti škol a jejich socioekonomickým podmínkám jsou méně zřetelné. Obdobná zjištění poskytuje i vyhodnocení odpovědí učitelů na otázku, jak často v hodinách uplatňují různorodé metody a strategie odpovídající různým učebním stylům žáků a úrovni jejich schopností, tj. de facto individualizaci výuky (graf 2). Poznatky z inspekční činnosti v základních školách nicméně ukazují, že individualizace vzdělávání se realizuje v nedostatečné míře, když přetrvává předkládání obsahu vzdělávání bez zohlednění reálných potřeb žáků.<sup>32</sup> Příležitosti pro zlepšení u vysokého podílu škol ostatně dokládá také vyhodnocení toho, jak učitelé systematicky sledují vzdělávací pokrok žáků a při plánování a realizaci výuky zohledňují jejich individuální potřeby (viz graf 34 v kapitole 6.2).

**GRAF 1** | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku, zda je pro jejich školu charakteristické, že: „Vzdělávání žáků je pro stanovené časové období individualizováno na základě dohody s učitelem. Učitel přitom poskytuje žákům podporu a zpětnou vazbu.“



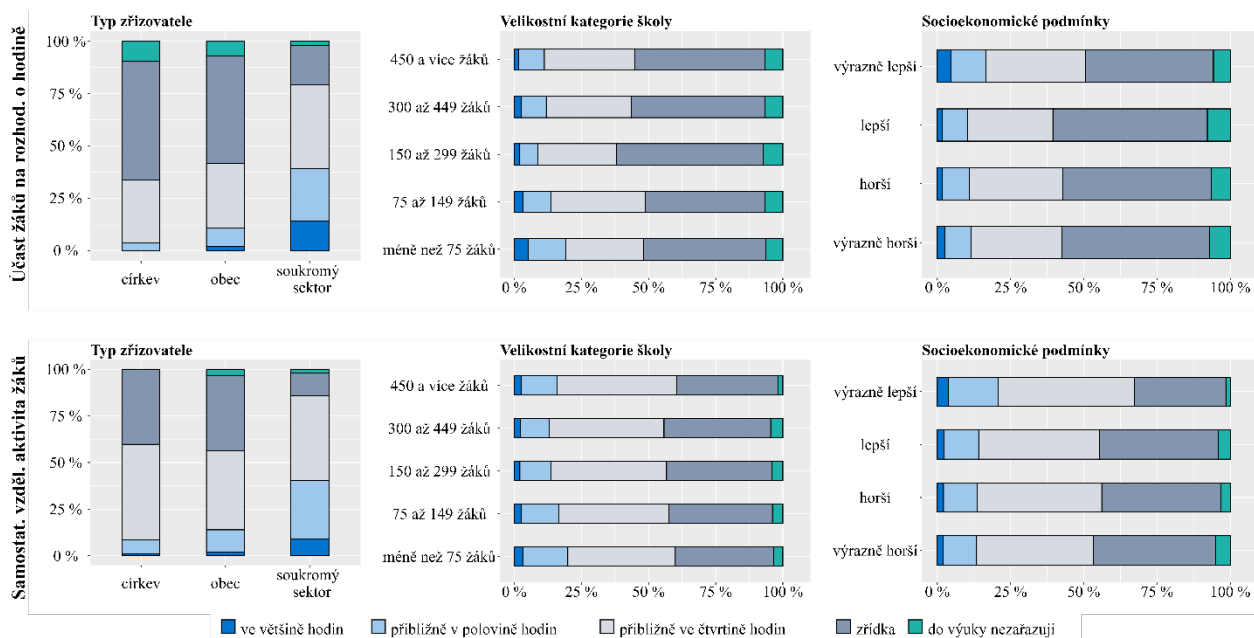
<sup>32</sup> ČŠI (2024, s. 94).

**GRAF 2** | Podíl učitelů základních škol (v %) vzhledem k odpovědi na otázku týkající se četnosti výskytu daných situací v hodinách jejich výuky: „Uplatňuji různé metody a strategie, které odpovídají různým učebním stylům žáků a úrovni jejich schopností.“

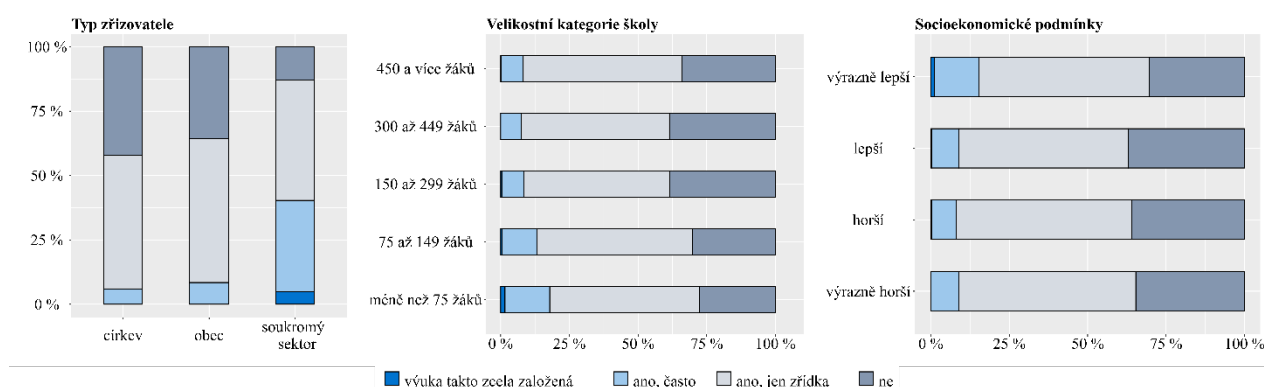


Odpovědi učitelů ukazují na jejich pozitivní přístup ke strategiím individualizace výuky a učení žáků. Vyhodnocení dalších otázek nicméně dokládá, že přístup, který by umožňoval vyšší míru spolurozhodování žáků o způsobech (graf 3) a tématech<sup>33</sup> výuky a učení (graf 4), a tím i zvyšoval spoluodpovědnost žáků za výuku a učení, je v hodinách častěji uplatňován výrazně nižším podílem učitelů. Tento poznatek se týká také utváření situací vlastního objevování, kdy žáci sami promyslí, připraví a zrealizují vzdělávací aktivitu (graf 3). To potvrzují i poznatky z inspekční činnosti, neboť žáci zobecňovali či konkretizovali získané poznatky, případně objevovali nové poznatky bádáním jen v přibližně desetině hospitovaných hodin. Opětovně lze zaznamenat, že k vyšší míře spolurozhodování a spoluodpovědnosti žáků za vlastní výuku a učení se příznivěji staví učitelé škol soukromých zřizovatelů. V případě velikosti škol a jejich socioekonomických podmínek se opakuje poznatek o méně zřetelných rozdílech (graf 3 a 4).

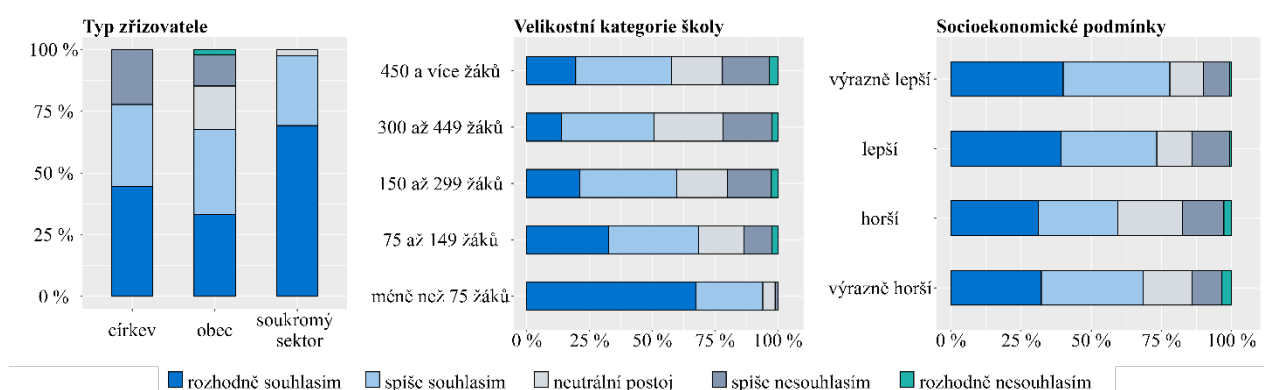
**GRAF 3** | Podíl učitelů základních škol (v %) vzhledem k odpovědi na otázky týkající se četnosti výskytu daných situací v hodinách jejich výuky: „Žáci se podílí na rozhodování o výběru konkrétního způsobu naplnění cíle vyučovací hodiny.“ a „Žáci samostatně promyslí, připraví a zrealizují vzdělávací aktivitu (např. pokus, projekt, prezentace, umělecké představení).“



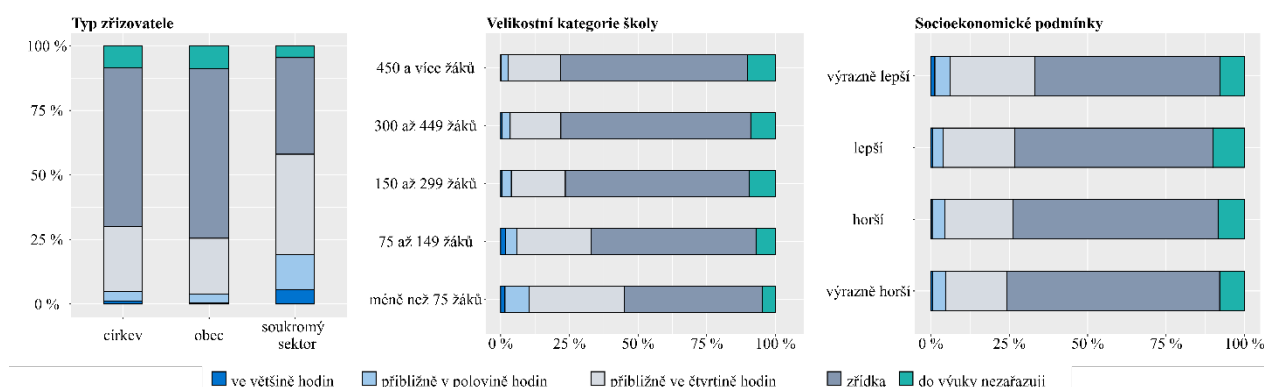
<sup>33</sup> Pokud učitelé dávají žákům možnost podílet se s nimi na rozhodování, jakým tématům vzdělávacího obsahu se budou v daném období věnovat, pak se nejčastěji jedná o krátké období jedné vyučovací hodiny či jednoho vyučovacího bloku (56 % učitelů), méně často o delší období nepřesahující dobu jednoho týdne (30 % učitelů) a nejméně často o delší než týdenní období (14 % učitelů).

**GRAF 4** | Podíl učitelů základních škol (v %) vzhledem k odpovědi na otázku: „Dáváte žákům možnost podílet se s vámi na rozhodování, jakým tématům vzdělávacího obsahu se budou v daném období věnovat?“

Aktivní a nezávislé učení žáků může být podpořeno spoluprací žáků různých ročníků základní školy. V tomto ohledu vyjádřila většina ředitelů svůj souhlas s tím, že je jejich škola charakteristická cíleným zařazováním vzdělávacích aktivit, při nichž spolupracují žáci různých ročníků (graf 5). I v tomto případě je takový postoj častější u ředitelů škol soukromých zřizovatelů a dále pak u malých škol, kde je však tento poznatek výrazně determinován malotřídním charakterem řady z nich.

**GRAF 5** | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku, zda je pro jejich školu charakteristické, že: „Do výuky cíleně zařazujeme vzdělávací aktivity, při nichž spolupracují žáci různých ročníků.“

Pozornost si zaslouží také skutečnost spojená se vztahem mezi častějším uplatňováním přístupu, který podporuje aktivní a nezávislé učení žáků na jedné straně, a tím, jak často učitel realizuje výuku mimo prostředí školy v co nejvíce reálných podmínkách na straně druhé. Z grafu 6 je patrné, že většina učitelů nezařazuje takovou podobu výuky buď vůbec, nebo zařazuje jen zcela zřídka. Opětovně je tento přístup častější v případě učitelů škol soukromých zřizovatelů a v menší míře také učitelů malých škol.

**GRAF 6** | Podíl učitelů základních škol (v %) vzhledem k odpovědi na otázku týkající se četnosti výskytu daných situací v hodinách jejich výuky: „Výuku realizuji mimo prostředí školy v co nejvíce reálných podmínkách.“

## 3.2 Předmětová integrace a spolupráce učitelů

Druhá množina posuzovaných znaků se vztahuje k postoji ředitelů škol a učitelů k dílčím aspektům dvou témat – výuka v interdisciplinárních a mezipředmětových souvislostech a spolupráce učitelů. V případě ředitelů se jedná o jejich názor na otázky, do jaké míry škola využívá přístup založený na integraci obvyklých vyučovacích předmětů a do jaké míry učitelé různých předmětů spolupracují při plánování a realizaci společných témat ve výuce. V případě učitelů směřovaly otázky na četnost výskytu dvou situací v hodinách jejich výuky, kdy:

- učitel připravuje obsah výuky ve spolupráci s učiteli jiných vyučovacích předmětů, v nichž je probírané téma také důležité (mezipředmětové vztahy);
- učitel ve výuce spolupracuje s dalším učitelem v rámci tandemové výuky.

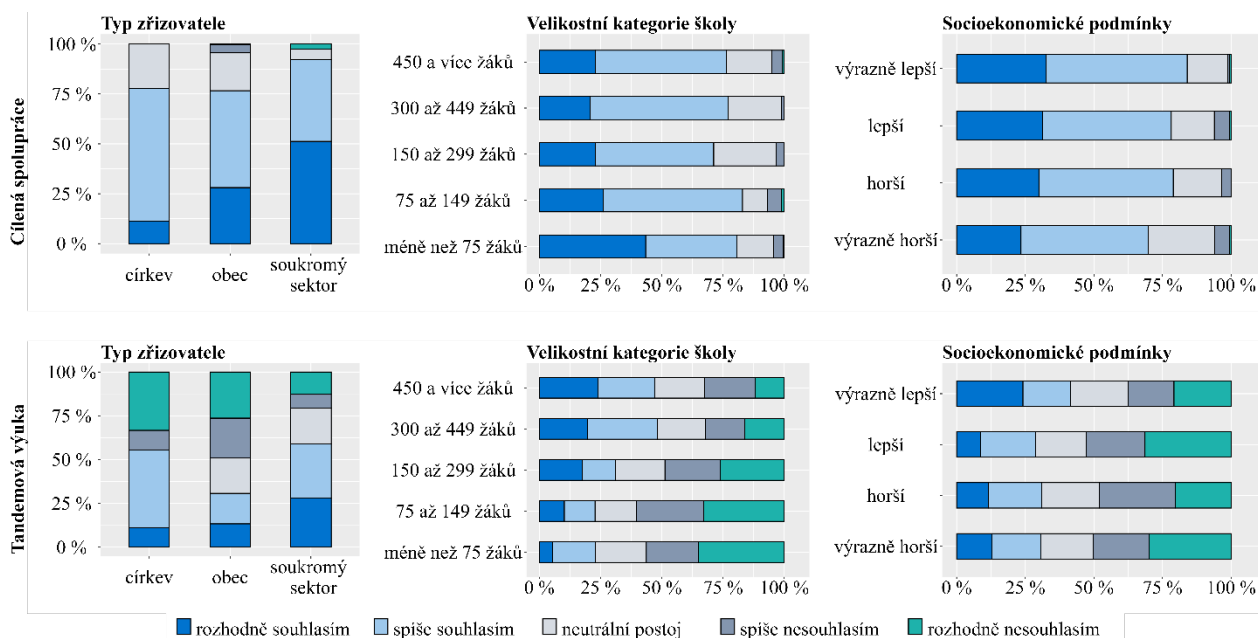
Doplněna byla postojová otázka, zda učitelé svou výuku plánují a následně vyhodnocují společně s dalšími učiteli školy.

Grafy 7 a 8 ukazují primárně zjištění, kdy ředitelé na jedné straně souhlasí s charakteristikou své školy jako místa cílené spolupráce učitelů různých předmětů v plánování a realizaci výuky společných témat (graf 7), na druhé straně většina škol nejde o krok dál a neuplatňuje integraci obvyklých vyučovacích předmětů (graf 8). Méně často je pro školy charakteristická i tandemová výuka učitelů (graf 7).<sup>34</sup> V případě škol, které předmětovou integraci alespoň zřídka využívají, se:

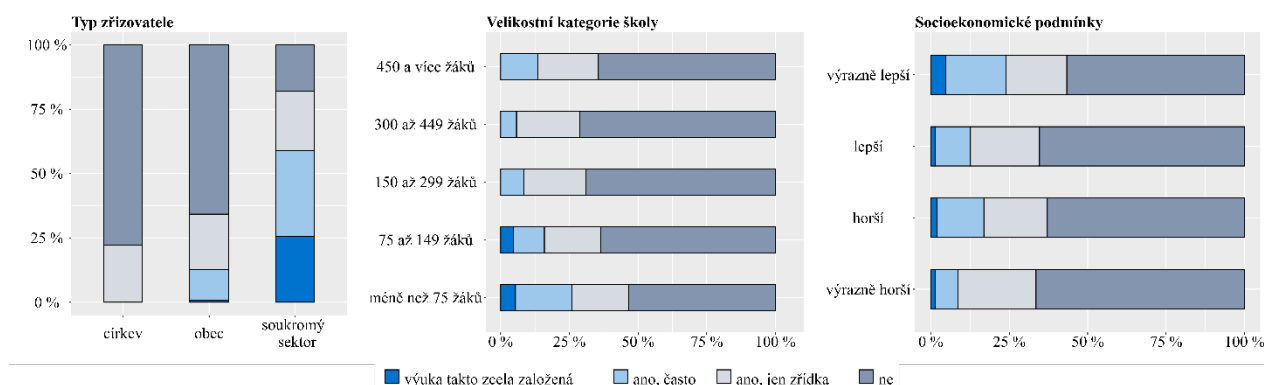
- častěji jedná o 2. stupeň (84 % plně organizovaných škol) než o 4. a 5. ročník (67 % škol) a 1. až 3. ročník (63 % škol) základních škol;
- nejčastěji jedná o integraci informatického a jiného předmětu (61 % škol), přírodovědných předmětů (49 % škol), přírodovědných a společenských předmětů (48 % škol), cizího jazyka a jiného předmětu (39 % škol) a společenských předmětů (33 % škol).

Opakuje se poznatek, že jak spolupráce učitelů různých předmětů při plánování a realizaci výuky společných témat, tak integrace obvyklých vyučovacích předmětů je častěji uplatňována ve školách soukromých zřizovatelů, případně v malých školách (grafy 7 a 8). Také tandemová výuka častěji charakterizuje školy soukromých zřizovatelů a dále pak školy s vyšším počtem žáků (graf 7).

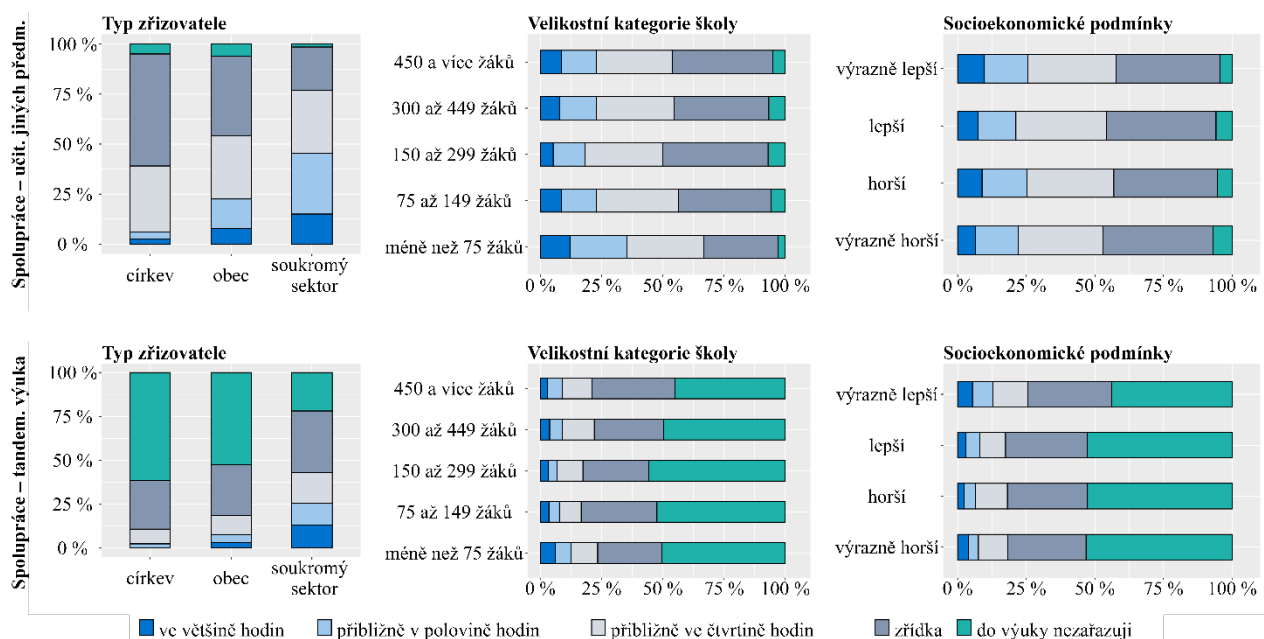
**GRAF 7 | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázky, zda je pro jejich školu charakteristické, že: „Učitelé různých předmětů cíleně spolupracují v plánování a realizaci výuky společných témat, které se k těmto předmětům vztahují (mezipředmětové vazby).“ a „V hodinách využíváme tandemovou výuku učitelů.“**



<sup>34</sup> Také nedávno vydaná tematická zpráva České školní inspekce uvádí, že výuka vedená dvěma učiteli probíhá přibližně na třetině základních škol, přičemž výrazně častější je na plně organizovaných školách než na školách pouze s prvním stupněm (ČŠI, 2025a).

**GRAF 8 | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku, zda v jejich škole využívají integraci obvyklých vyučovacích předmětů**

Ve srovnání s řediteli vyjadřují učitelé základních škol rezervovanější postoj k tomu, jak často uplatňují spolupráci s učiteli jiných předmětů při přípravě obsahu výuky, které v probíraném tématu obsahují významné mezipředmětové vazby. Buď vůbec ne, nebo jen zřídka využívá takovou spolupráci 45 % učitelů<sup>35</sup>, na otázku týkající se uplatnění tandemové výuky s jiným učitelem takto odpovědělo dokonce 80 % učitelů (graf 9). I v případě těchto otázek lze zaznamenat častější spolupráci s učiteli jiných předmětů u škol soukromých zřizovatelů a malých škol. Vyšší podíl učitelů škol soukromých zřizovatelů se rovněž častěji setkává s tandemovou výukou s jiným učitelem, rozdíl vzhledem k velikosti škol nejsou v odpovědích učitelů zřetelné (graf 9). Existenci příležitosti pro posilování mezipředmětových vazeb naznačují i poznatky z inspekční činnosti, neboť situace, kdy žáci účelně využívali poznatky z jiného předmětu při řešení úloh v náročnosti odpovídající jejich věku, byla zaznamenána jen v pětině hospitovaných hodin.

**GRAF 9 | Podíl učitelů základních škol (v %) vzhledem k odpovědi na otázky týkající se četnosti výskytu daných situací v hodinách jejich výuky: „Obsah výuky připravuji ve spolupráci s učiteli jiných vyučovacích předmětů, v nichž je probírané téma také důležité (mezipředmětové vztahy).“ a „Ve výuce spolupracuji s dalším učitelem v rámci tandemové výuky.“**

### 3.3 Osoba učitele

Třetí množina hodnocených znaků se týká vybraných aspektů vztahujících se k osobě učitele. První tři otázky, které vychází z předchozích výzkumů<sup>36</sup>, se zaměřují na postoje (sílu souhlasu) učitelů k tomu, že:

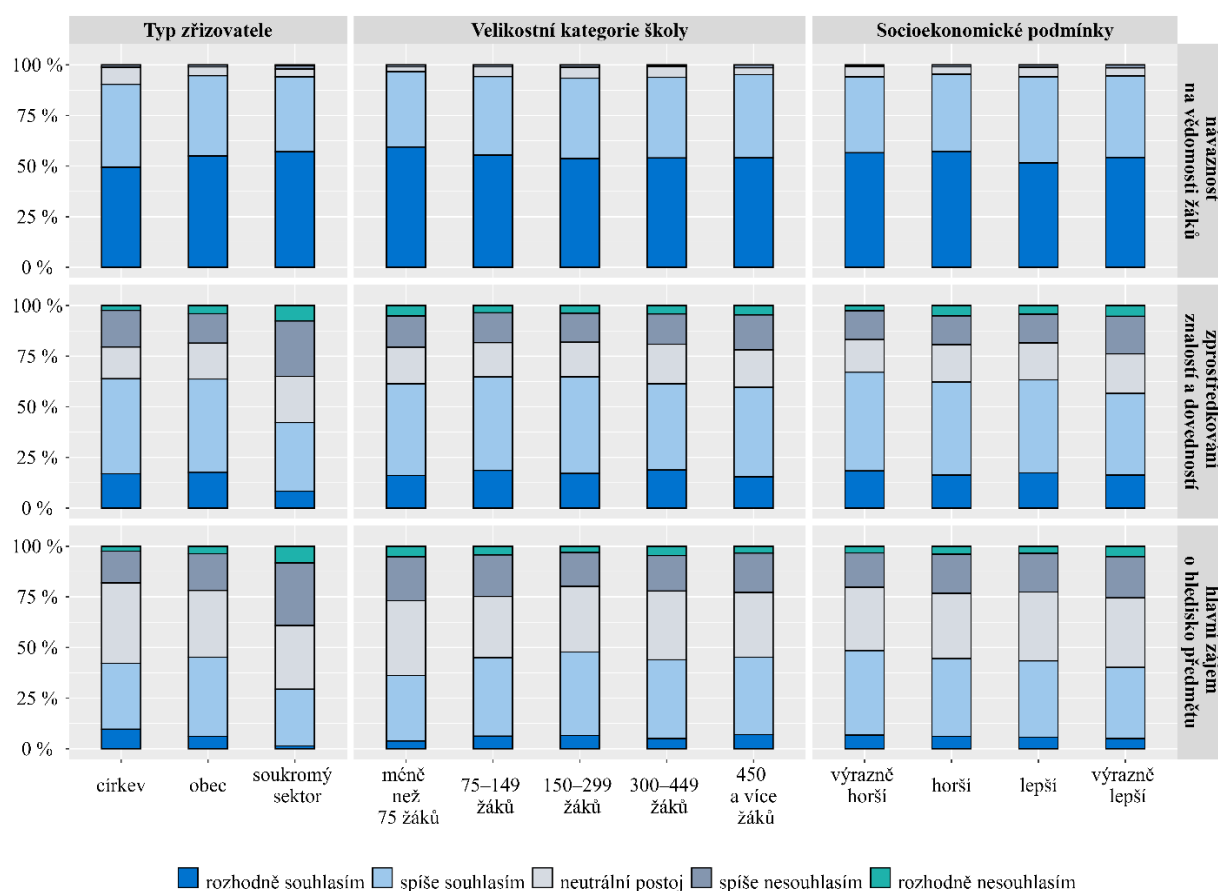
<sup>35</sup> Zde stojí za pozornost, že také jen 45 % učitelů rozhodně či spíše souhlasilo s výrokem, že svou výuku plánují a následně vyhodnocují společně s dalšími učiteli školy.

<sup>36</sup> Např. Janík et al. (2010).

- škola má zprostředkovávat především znalosti a dovednosti, neboť to je její hlavní funkce;
- při přípravě na výuku zohledňují především hledisko předmětu, což je zajímavá nejvíce;
- při přípravě na výuku zohledňují rozdílnou úroveň vědomostí žáků, neboť navázat na to, co žáci umí, je jejich hlavním úkolem.

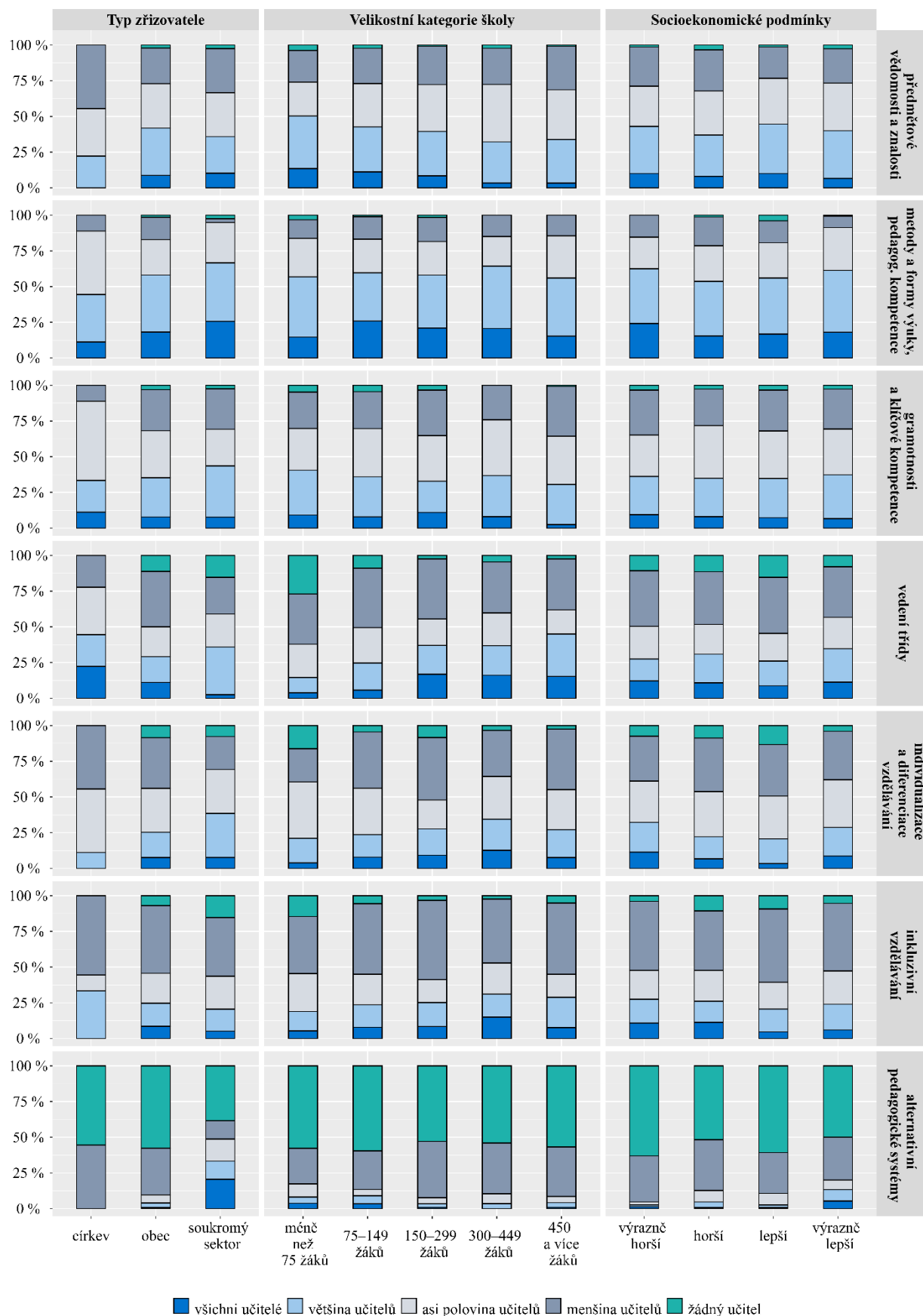
Z grafu 10 je patrný silný souhlas učitelů s tím, že jejich výuka má navazovat na to, co žáci umí. Vysoký podíl učitelů také souhlasí s tím, že hlavní funkcí školy je zprostředkovávat především znalosti a dovednosti. V tomto případě se však objevuje i početná skupina učitelů, kteří s tímto tvrzením nesouhlasí, přičemž častěji se jedná o učitele škol soukromých zřizovatelů. Ještě více nejednoznačné jsou pak odpovědi učitelů, které se týkají jimi pociťovaného významu předmětu při jejich přípravě na výuku. I zde je nesouhlasný postoj relativně častější u učitelů škol soukromých zřizovatelů (graf 10).

**GRAF 10** | Podíl učitelů základních škol (v %) vzhledem k odpovědi na otázky týkající se úrovně jejich souhlasu s tvrzeními: „Škola má zprostředkovávat především znalosti a dovednosti – to je její hlavní funkce.“; „Při přípravě na výuku zohledňují především hledisko předmětu – to mě zajímá nejvíce.“; „Při přípravě na výuku zohledňují rozdílnou úroveň vědomostí žáků – navázat na to, co umí, to je můj hlavním úkolem.“



Graf 11 přidává informaci ředitelů škol o podílech učitelů, kteří se ve stanovených tématech v uplynulých dvou letech zúčastnili externího či interního vzdělávání pedagogických pracovníků. Z grafu 11 je dobře patrný vysoký důraz, který je ve školách kladen na vzdělávání učitelů v tématu metod a forem výuky a pedagogických kompetencí. Naopak v poměrně vysokém podílu škol bylo v posledních dvou letech u většiny učitelů opomíjeno vzdělávání v tématech souvisejících s vedením třídy, individualizací a diferenciací vzdělávání, respektive inkluzivním vzděláváním. Téma využití alternativních pedagogických systémů nebo jejich prvků ve výuce (např. Montessori škola, waldorfská škola, daltonska škola) uvedl ve spojení s interním či externím vzděláváním většina učitelů jen malý podíl ředitelů škol, přičemž častěji se jednalo o ředitele škol soukromých zřizovatelů. Upozornit lze také na o něco vyšší důležitost tématu vedení třídy při vzdělávání učitelů ve větších školách (graf 11).

**GRAF 11** | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku: „Jaká část učitelů vaší školy se v uplynulých dvou letech zúčastnila vzdělávání pedagogických pracovníků (např. externí vzdělávání, workshopy uvnitř školy) v následujících oblastech?“

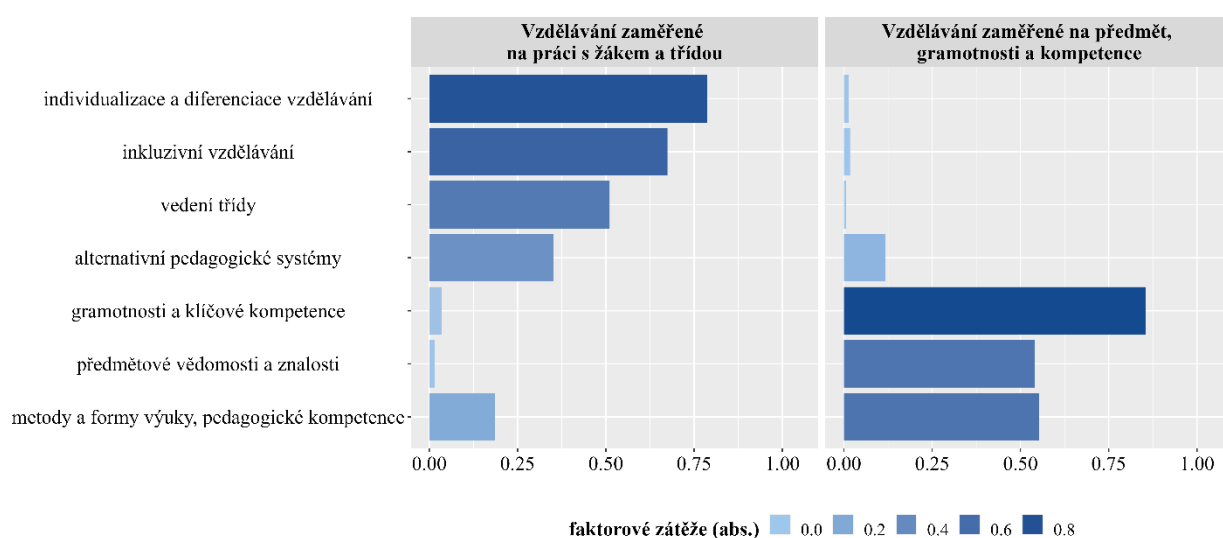


V kontextu uvedených poznatků se nabízí otázka, zda lze v odpovědích ředitelů zaznamenat školy charakteristické tím, že se vyšší podíl jejich učitelů účastnil v posledních dvou letech vzdělávání v analogických oblastech. Využití faktorové analýzy<sup>37</sup> ukázalo jako optimální řešení se dvěma faktory (graf 12):

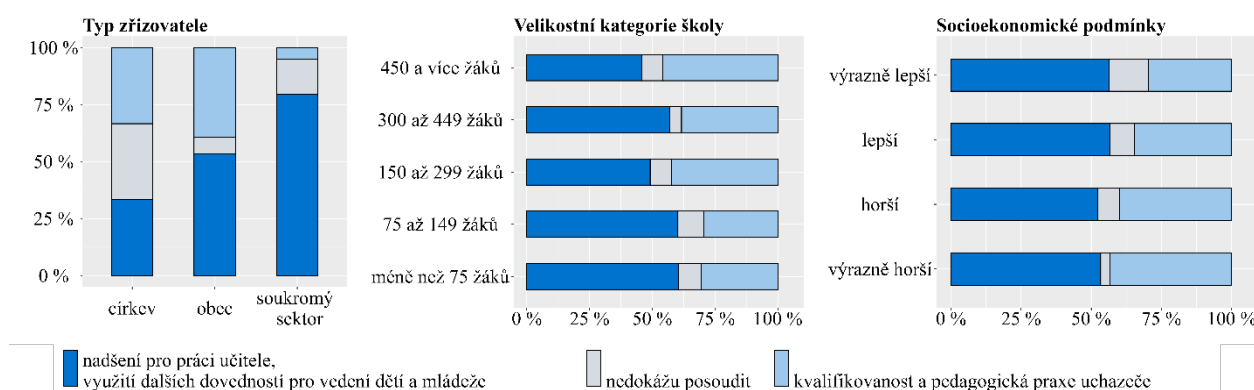
- První faktor je spojený se vzděláváním učitelů v tématech individualizace a diferenciaci výuky, vedení třídy a inkluzivního vzdělávání, tj. v tématech silně vztažených k práci učitele s jednotlivými žáky v prostředí třídy.
- Druhý faktor je spojený se vzděláváním učitelů v předmětových vědomostech a znalostech, v gramotnostech a klíčových kompetencích, v metodách a formách výuky a jiných pedagogických kompetencích. Svým zaměřením tedy spíše jde o vzdělávání zaměřené na rozvíjení schopností učitelů při předávání obsahu vzdělávání žákům.

Za pozornost bezpochyby stojí, že vzdělávání v tématu využití alternativních pedagogických systémů nebo jejich prvků ve výuce má silnější vztah k prvnímu z uvedených faktorů (graf 12).

**GRAF 12 | Účast učitelů základních škol na vzdělávání pedagogických pracovníků (např. externí vzdělávání, workshopy uvnitř školy) – vztahy mezi oblastmi zaměření vzdělávání, hodnoty faktorových zátěží (loadings) na základě odpovědí ředitelů o podílu učitelů školy účastnících se v posledních dvou letech vzdělávání v dané oblasti**



**GRAF 13 | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku, co je pro ně při přijímání nových pedagogů důležitější**



Poslední otázka se pak zaměřila na subjektivní pohled ředitelů na důležitost dvou aspektů přijímání nových učitelů. V grafu 13 lze pozorovat dvě početné skupiny ředitelů, kdy jedna z nich uvedla vyšší důležitost kvalifikovanosti a pedagogické praxe uchazeče, zatímco druhá, o něco početnější, nadšení pro práci učitele a možnost využít další dovednosti uchazeče pro vedení dětí a mládeže (např. ze zájmového vzdělávání, mimoškolní činnosti). I zde lze zaznamenat určitou odlišnost odpovědí ředitelů škol soukromých zřizovatelů, kteří častěji vyzvedli aspekt nadšení

<sup>37</sup> S ohledem na povahu vstupních dat je v celé tematické zprávě využíván algoritmus faktorové analýzy s váženými nejmenšími čtverci (WLS) a polychorickými korelacemi. Počet faktorů je stanoven na základě paralelní analýzy a hodnocení kvality jednotlivých řešení prostřednictvím standardních ukazatelů – Bayesovské informační kritérium (BIC), Tucker-Lewisův index (TLI) a RMSEA index (Vogelsmeier et al., 2024).

a dalších dovedností před kvalifikovaností a pedagogickou praxí učitele (graf 13). Za pozornost stojí, že školy, jejichž ředitelé zdůraznili aspekt nadšení a dalších dovedností pro práci učitele, se ve školním roce 2024/2025 v průměru vyznačovaly nižším podílem kvalifikovaných učitelů. Nejvyšší podíl nekvalifikovaných učitelů přitom připadal na školy soukromých zřizovatelů.<sup>38</sup> Takto je zřejmé, že v úvahách o kvalifikovanosti pedagogů je vedle situace na trhu práce potřeba vzít do úvahy také tento dílčí aspekt.

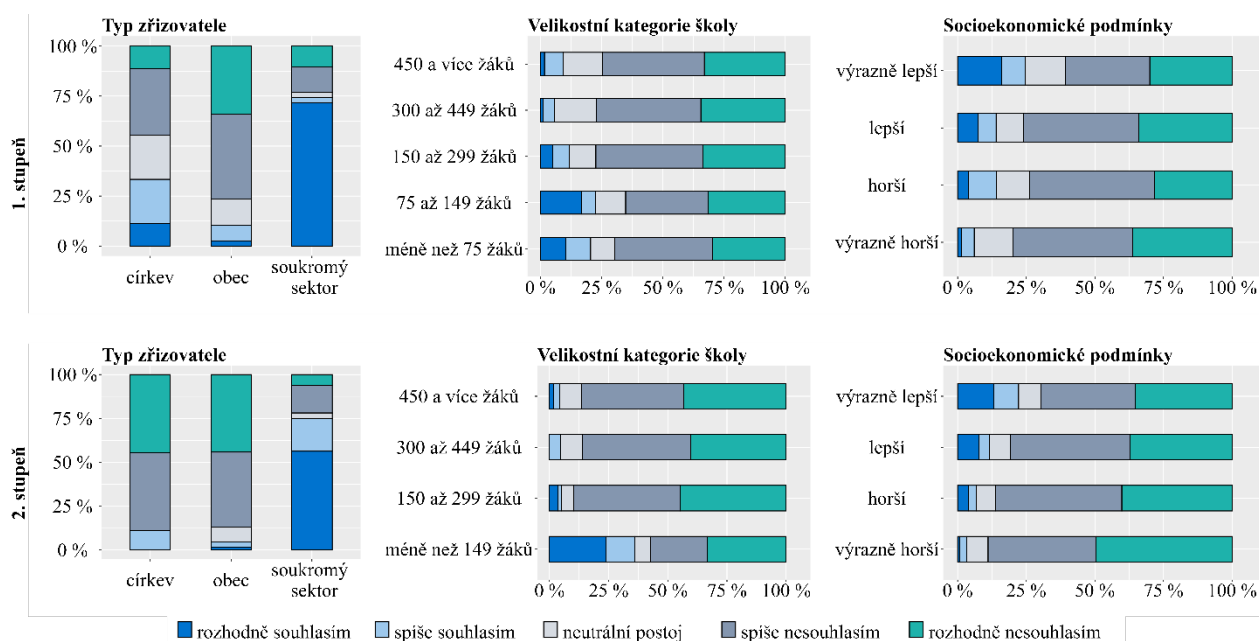
### 3.4 Hodnocení žáků

Čtvrtá množina posuzovaných znaků se vztahuje k vybraným aspektům hodnocení žáků. Předmětem zájmu byly otázky na ředitele, do jaké míry se v jimi řízené škole cíleně vyhýbají hodnocení žáků pomocí známek, a otázky na učitele týkající se dvou aspektů jejich přístupu k hodnocení žáků:

- preference hodnocení žáků podle celkového výkonu s normou stejnou pro všechny žáky před vzdělávacím (individuálním) pokrokem žáků se zohledněním jejich aktuálních schopností;
- tři nástrojů nejčastěji používaných pro hodnocení pokroku žáků.

Z grafu 14 je dobře patrné, že většina ředitelů nesouhlasí s tím, že by se v jejich prostředí cíleně vyhýbali hodnocení pomocí známek – ať již na 1. stupni, nebo na 2. stupni. I zde jsou zřetelnou výjimkou odpovědi ředitelů škol soukromých zřizovatelů, v nichž je hodnocení bez známek rozšířenější, než je tomu ve školách jiných zřizovatelů.

**GRAF 14** | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku, zda je pro jejich školu charakteristické, že: „V průběžném hodnocení žáků se na 1. stupni cíleně vyhýbáme hodnocení pomocí známek.“ a „V průběžném hodnocení žáků se na 2. stupni cíleně vyhýbáme hodnocení pomocí známek.“; v případě 2. stupně byly do hodnocení zahrnuty jen plně organizované základní školy

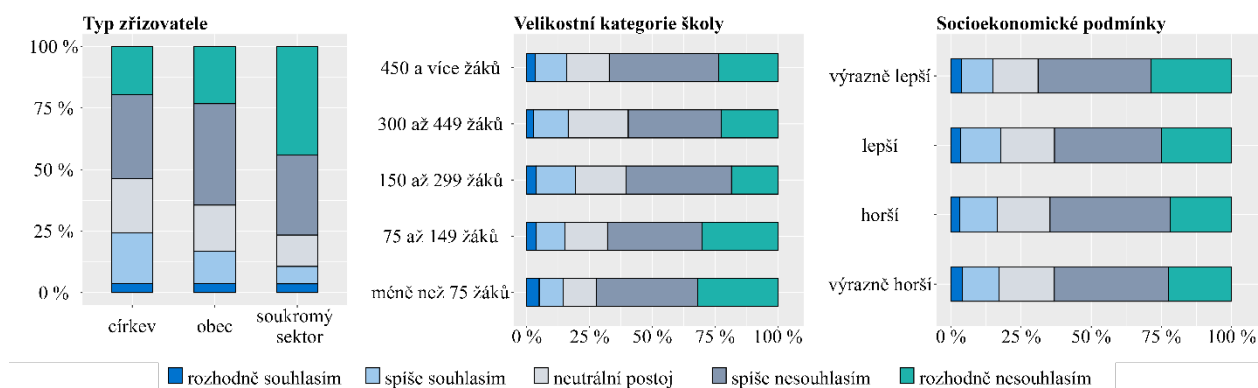


Z grafu 15 je patrné, že v hodnocení učitelů nepřevažuje přístup, v němž by vyšší váha byla dána celkovému výkonu žáků a nižší váha jejich vzdělávacímu pokroku. Vyšší podíl učitelů tak ve svém hodnocení více zohledňuje aspekt rozdílné úrovně schopností žáků, přičemž častěji je takový přístup uváděn ze strany učitelů škol soukromých zřizovatelů (graf 15). Poznatky z inspekční činnosti při hodnocení toho, zda učitelé sledují vzdělávací pokrok každého žáka a využívají tyto poznatky při plánování a realizaci výuky, nicméně ukazují, že ve velkém podílu škol existují významné příležitosti ke zlepšení (blíže viz graf 34 v kapitole 6.2).

Za nejčastěji užívané nástroje pro hodnocení pokroku žáků označili učitelé základních škol okamžitou zpětnou vazbu (84 % učitelů) a sebehodnoticí kritéria vyplňovaná či odpovídaná žákem (58 % učitelů). Další nástroje hodnocení byly uváděny nižším podílem učitelů – žákovská portfolia (32 % učitelů), projektová výuka se stanovenými kritérii hodnocení (22 % učitelů), online aplikace určené pro hodnocení výsledků žáků (20 % učitelů), gradované úlohy (17 % učitelů), diagnostické úlohy (14 % učitelů) a mapy učebního pokroku (8 % učitelů).

<sup>38</sup> Na základě dat výkazů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro školní rok 2024/2025.

**GRAF 15** | Podíl učitelů základních škol (v %) vzhledem k odpovědi na otázku: „Na mém hodnocení žáků se více podílí celkový výkon žáka (norma stejná pro všechny žáky) než vzdělávací pokrok žáka zohledňující aktuální schopnosti žáka.“

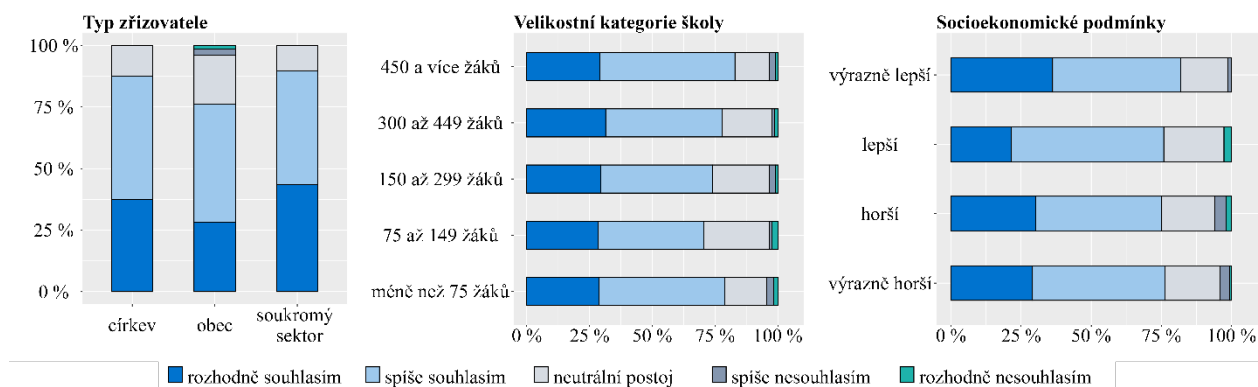


Za pozornost stojí také některé další souvislosti. Učitelé škol, které se podle vyjádření ředitelů cíleně vyhýbají hodnocení žáků pomocí známek, častěji nesouhlasili s tím, že by se na jejich hodnocení žáků více podílel celkový výkon žáka než jejich vzdělávací pokrok. Učitelé těchto škol také častěji pracovali s některými méně využívanými nástroji hodnocení – žakovská portfolia, mapy učebního pokroku a gradované úlohy.

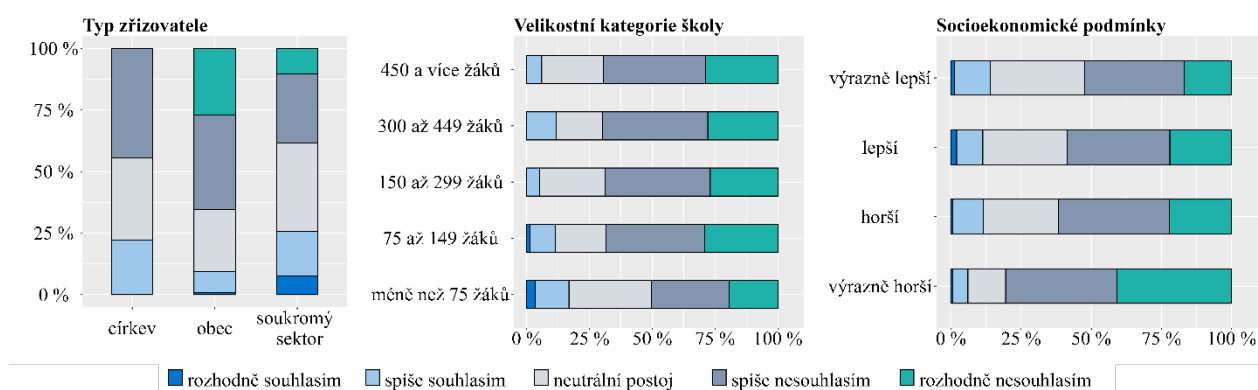
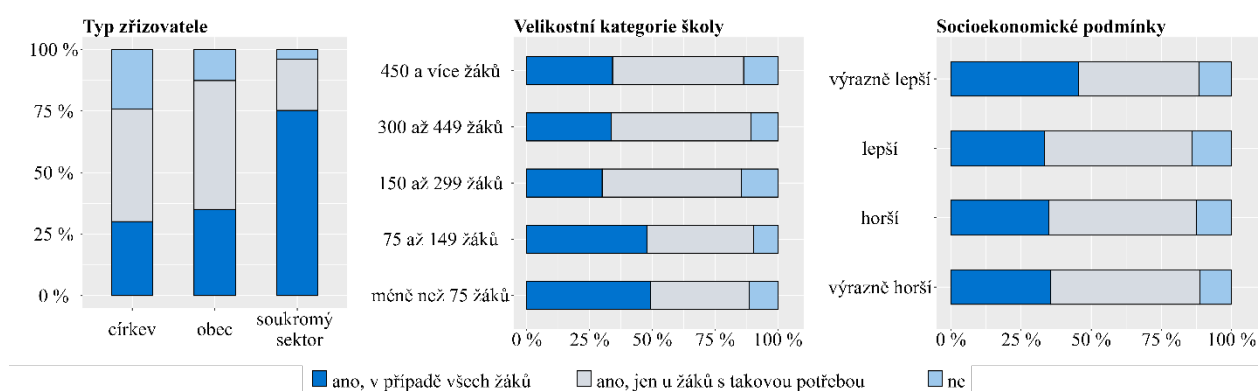
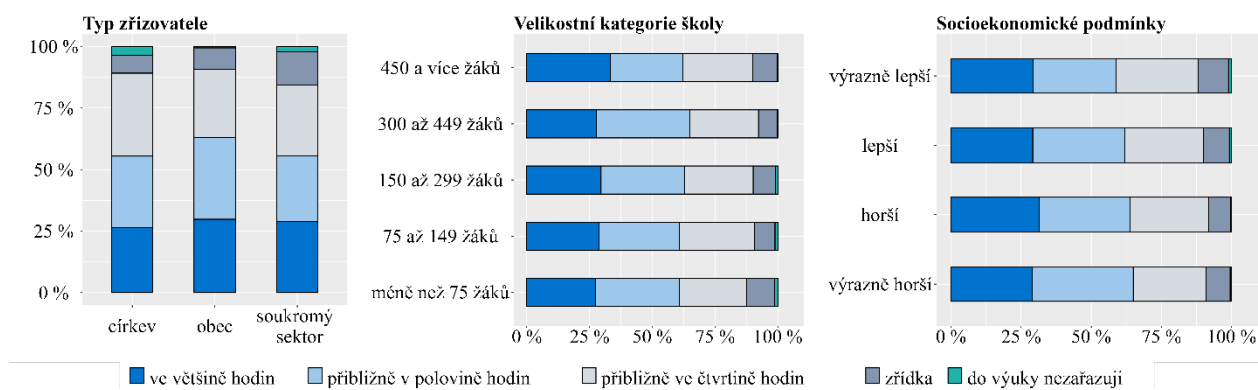
### 3.5 Wellbeing žáků, spolupráce se zákonnými zástupci a využívání digitálních technologií

Konečně pátá množina hodnocených znaků se věnuje třem dílčím tématům – existence strategie péče o fyzické a duševní zdraví žáků (wellbeing), vybrané aspekty spolupráce školy se zákonnými zástupci žáků a využívání digitálních technologií v hodinách pro podněcování zájmu a spolupráce žáků. Graf 16 ukazuje, že většina ředitelů souhlasí s tím, že je pro jejich školu charakteristická promyšlená strategie péče o fyzické i duševní zdraví žáků. Její součástí je i možnost využívání odpočinkových zón v prostředí školy. Tento poznatek naznačuje, že ředitelé škol považují téma wellbeingu za důležité.

**GRAF 16** | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku, zda je pro jejich školu charakteristické, že: „Škola má promyšlenou strategii péče o fyzické i duševní zdraví žáků.“



Z grafu 17 je patrné, že zákonní zástupci žáků nejsou častými iniciátory zavádění nových metod a forem výuky. Více je využívána diskuse o vzdělávacích výsledcích žáků za přítomnosti nejen jich a učitelů, ale také zákonných zástupců, přičemž častější je tato forma spolupráce v případě učitelů škol soukromých zřizovatelů (graf 18). Většina učitelů rovněž poměrně často využívá digitální technologie za účelem podpory zájmu a spolupráce žáků. V tomto případě nejsou rozdíly mezi školami různých typů zřizovatelů, stejně jako mezi školami kategorizovanými na základě dalších charakteristik, patrné (graf 19).

**GRAF 17** | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku, zda je pro jejich školu charakteristické, že: „Zákonní zástupci žáků iniciují zavádění nových a pestrých metod a forem výuky.“**GRAF 18** | Podíl učitelů základních škol (v %) vzhledem k odpovědi na otázku: „Komunikujete o vzdělávacích výsledcích žáka současně se zákonnými zástupci a s žákem samotným (např. tripartitní schůzky či jiný obdobný způsob)?“**GRAF 19** | Podíl učitelů základních škol (v %) vzhledem k odpovědi na otázku: „Jak často ve vašich vyučovacích hodinách využíváte digitální technologie tak, že podporují zájem a spolupráci žáků?“

A decorative horizontal bar spanning the width of the page. It consists of a long gray rectangle on the left, a large white number '4' in the center, and a shorter gray rectangle on the right.

# 4

O vztazích hodnocených  
znaků škol a o rozdílech  
mezi školami a mezi učiteli

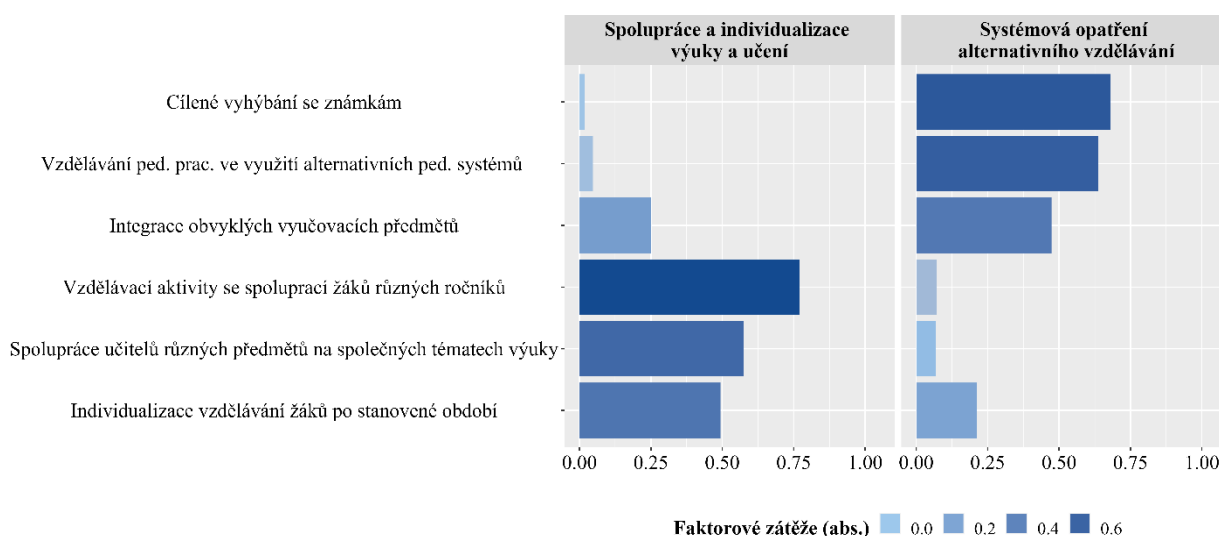
## 4 O VZTAZÍCH HODNOCENÝCH ZNAKŮ ŠKOL A O ROZDÍLECH MEZI ŠKOLAMI A MEZI UČITELI

V předchozí kapitole byla představena zjištění z odpovědí ředitelů a učitelů škol na otázku, jak vidí vybrané znaky výuky a fungování své školy. Tato kapitola se zabývá navazujícími otázkami: „Je možné zaznamenat existenci vztahů mezi hodnocenými znaky výuky a lze na tomto základě identifikovat různé skupiny škol? Odpovídají na položené otázky některé skupiny učitelů jinak, než je tomu u jiných skupin učitelů?“

### 4.1 Vztahy mezi hodnocenými znaky škol v odpovědích ředitelů a z nich utvářená typologie škol

Primární pozornost v rámci provedeného hodnocení byla věnována identifikaci vztahů v odpovědích ředitelů na otázky, které jsou spojovány s diskusí o znacích odlišujících školy hlavního vzdělávacího proudu od škol alternativního vzdělávání. Za tímto účelem byla využita metoda faktorové analýzy, která za optimální označila řešení se dvěma faktory sycenými třemi pozorovanými proměnnými. První faktor je spojený s vysokým důrazem kladeným na spolupráci a individualizaci výuky a učení, a to včetně vazeb mezi předměty, respektive mezi ročníky žáků (graf 20). Druhý faktor charakterizují tři proměnné, které lze chápat ve smyslu systémového nastavení kvalitativních znaků alternativního vzdělávání – cílené vyhýbání se hodnocení prostřednictvím známek, integrace obvyklých vyučovacích předmětů a účast vysokého podílu učitelů na dalším interním či externím vzdělávání se zaměřením na využití alternativních pedagogických systémů (např. Montessori škola, waldorfská škola, daltonska škola) nebo jejich prvků ve výuce (graf 20). Podle očekávání existuje mezi oběma konstruovanými faktory pozitivní vztah, tj. systémová opatření alternativního vzdělávání jsou asociována s vyšší úrovní spolupráce a individualizace výuky a učení.

**GRAF 20** | Vybrané vztahy mezi hodnocenými znaky výuky a fungování školy – faktory; hodnoty faktorových zátěží (loadings) na základě odpovědí ředitelů



Uvedené dva faktory, respektive jejich faktorová skóre byla dále využita pro kategorizaci škol do skupin prostřednictvím metod shlukové (klastrové) analýzy. Pro další analýzu bylo vybráno řešení se třemi skupinami škol.<sup>39</sup> Takové řešení umožňuje rozlišit nejen školy, které jsou podle svých ředitelů charakteristické vysokým důrazem kladeným na spolupráci a individualizaci výuky a učení, jakož i na systémová opatření spojovaná s alternativním vzděláváním, ale i školy, jejichž ředitelé zastávají výrazně rezervovanější postoj. Jednotlivé školy byly do tří skupin zařazeny prostřednictvím hierarchického klastrování<sup>40</sup> tak, jak je zachyceno v grafu 21.

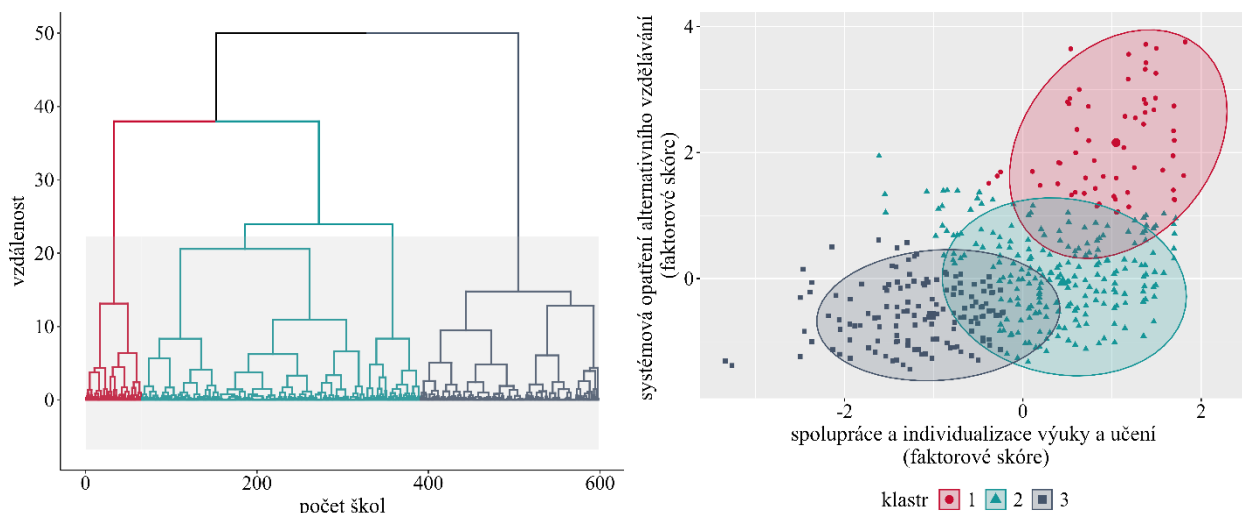
V grafu 21 jsou dále uvedeny základní statistiky tří vymezených skupin škol. První, nejméně početná skupina, se zřetelně odlišuje vysokým důrazem, který ředitelé kladou na systémová opatření spojovaná s alternativním vzděláváním – cílené vyhýbání se známám, integrace obvyklých vyučovacích předmětů a rozvíjení kompetencí

<sup>39</sup> Řešení se třemi skupinami škol bylo doporučeno také aplikací majoritního pravidla funkce NbClust, které stanovuje nejlepší počet klastrů v datech na základě množiny třiceti indexů (např. Charrad et al., 2014).

<sup>40</sup> Za tímto účelem byl využit agnes algoritmus s tím, že na závěr byla zohledněna kvalita zařazení škol do skupin prostřednictvím jejich hodnot šíře siluety (např. Kassambara, 2017).

učitelů ve využití alternativních pedagogických systémů nebo jejich prvků ve výuce. Školy v první skupině se také vyznačují vysokou úrovní spolupráce a individualizace výuky a učení (včetně mezipředmětové a mezipředmětové spolupráce). Dvě početnější skupiny škol lze do značné míry chápat jako školy hlavního vzdělávacího proudu s tím, že postoj jejich ředitelů k položeným otázkám se více či méně (viz také neostře hranice skupin škol) blíží postojům ředitelů škol, které byly kategorizovány do první skupiny.

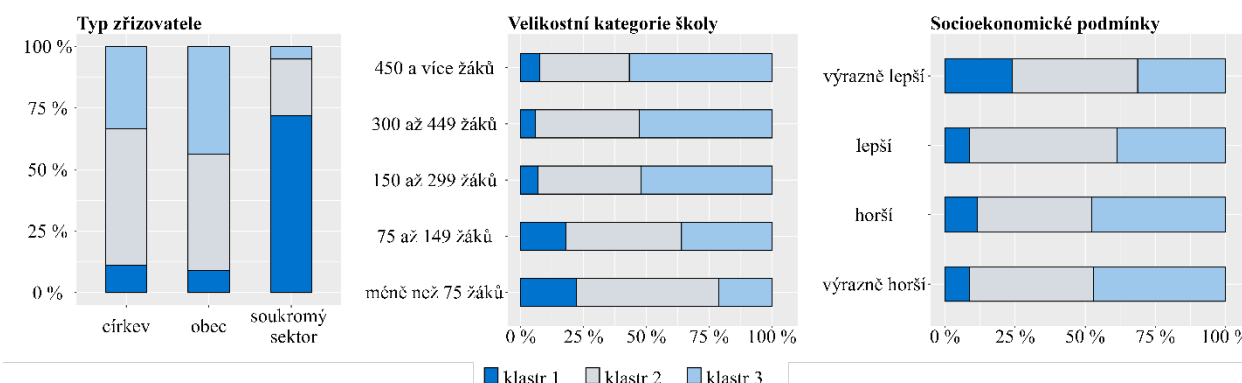
**GRAF 21** | Vymezení tří skupin škol na základě odpovědí jejich ředitelů, základní charakteristiky tří skupin škol



| Skupina škol | Počet škol | Průměrná hodnota faktorového skóre         |                                              |
|--------------|------------|--------------------------------------------|----------------------------------------------|
|              |            | Spolupráce a individualizace výuky a učení | Systémová opatření alternativního vzdělávání |
| Klastr 1     | 79         | 1,13                                       | 1,93                                         |
| Klastr 2     | 273        | 0,54                                       | -0,14                                        |
| Klastr 3     | 246        | -0,96                                      | -0,47                                        |

Další hodnocení ukazuje, že do první z vymezených skupin se výrazně častěji řadí školy soukromých zřizovatelů, o něco častěji také školy s nižším počtem žáků a školy charakteristické nejlepšími socioekonomickými podmínkami (graf 22). Z územního hlediska připadá vyšší podíl škol, které byly zařazeny do první z vymezených skupin, na hlavní město Prahu, Pardubický kraj, Kraj Vysočina a Středočeský kraj, naopak nižší podíl škol na Liberecký, Karlovarský a Moravskoslezský kraj. Zde se projevují i regionální rozdíly v socioekonomických podmínkách České republiky.

**GRAF 22** | Podíl základních škol (v %) podle jejich zařazení do tří vymezených skupin škol



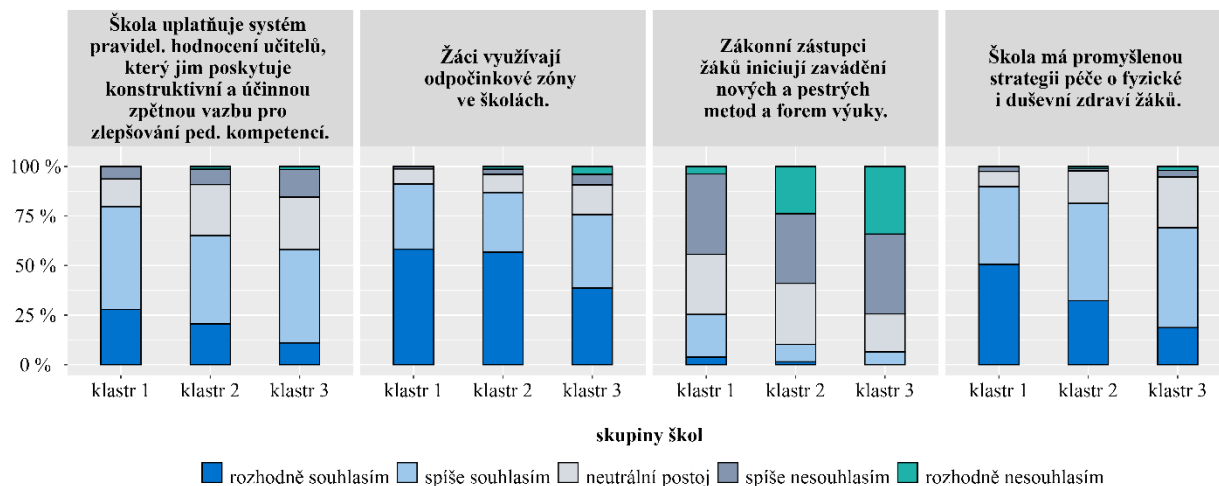
Z grafu 23 je dále patrné, že ředitelé škol, které byly zařazeny do první vymezené skupiny, o něco častěji souhlasili s tvrzeními, že je pro jejich školu charakteristický:

- systém pravidelného hodnocení učitelů pro zlepšování jejich pedagogických kompetencí na bázi kvalitní zpětné vazby;
- promyšlená strategie péče o fyzické a duševní zdraví žáků, stejně jako jejich využívání odpočinkových zón ve škole;

- aktivní přístup rodičů žáků k zavádění nových metod a forem výuky.

Rozdíly v odpovědích ředitelů nicméně neukazují, že by se školy, které jsou více charakterizovány znaky spojenými s alternativním vzděláváním, výrazně odlišovaly ve čtyřech hodnocených znacích.

**GRAF 23** | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k míře souhlasu s tím, že jejich školu charakterizují uvedená tvrzení



## 4.2 Vztahy mezi hodnocenými znaky škol v odpovědích učitelů, vazba k „ředitelské“ typologii škol a rozdíly mezi učiteli

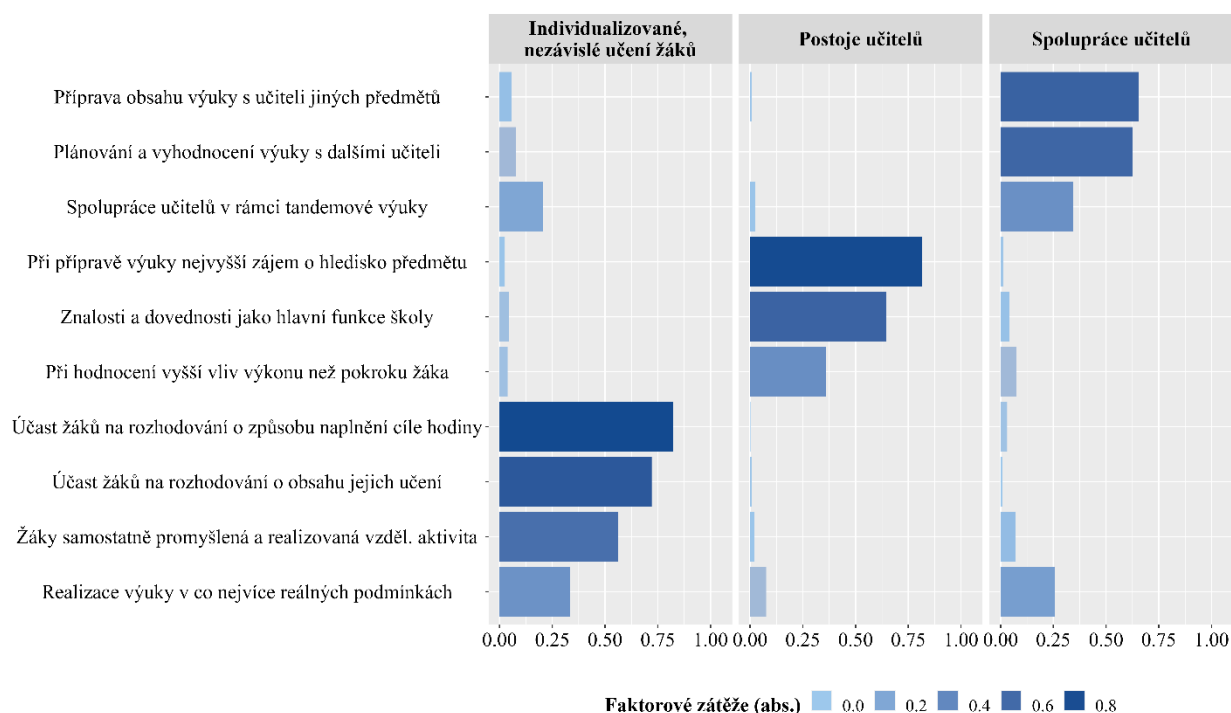
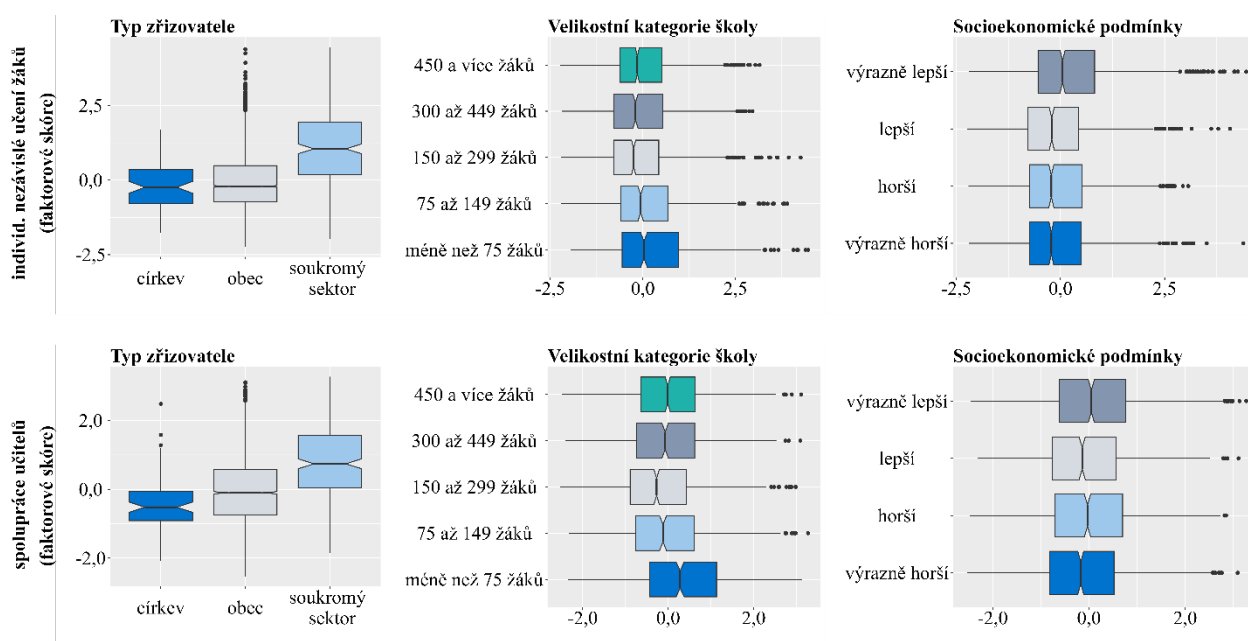
Vedle ředitelů byly vztahy mezi hodnocenými znaky výuky a fungování škol posuzovány také v odpovědích učitelů. I v tomto případě byla uplatněna metoda faktorové analýzy, která za optimální označila řešení se třemi faktory sycenými třemi či čtyřmi pozorovanými proměnnými. První faktor se vztahuje ke třem proměnným, které jsou spojeny s častějším uplatněním individualizovaného a nezávislého učení žáků ve výuce učitelů (graf 24):

- spoluúčast žáků (ve spolupráci s učitelem) na rozhodování o volbě témat vzdělávacího obsahu, kterému se budou v daném období věnovat;
- spoluúčast žáků (ve spolupráci s učitelem) na rozhodování o výběru konkrétního způsobu naplnění cíle vyučovací hodiny;
- zařazování do výuky takových situací, kdy žáci samostatně promýšlí, připravují a realizují konkrétní vzdělávací aktivitu.

Individualizované a nezávislé učení žáků je pozitivně vztaženo také ke strategii učitele realizovat výuku v podmínkách co nejlépe odpovídajících skutečné či simulované realitě.

Druhý faktor je charakterizován třemi proměnnými, které jsou spojeny s tradičnějším postojem učitelů ke vzdělávacímu procesu – orientace na předmětové hledisko výuky, důraz kladený na rozvíjení znalostí a dovedností žáků a preference celkového výkonu žáků (stejně normy pro všechny) před jejich individuálním pokrokem v hodnotící praxi učitele (graf 24). Konečně třetí faktor je založený na třech proměnných, jejichž společným znakem je spolupráce učitelů při plánování, realizaci i hodnocení výuky, a to včetně spolupráce učitelů různých předmětů při přípravě a realizaci výuky témat s mezipředmětovým přesahem (graf 24).

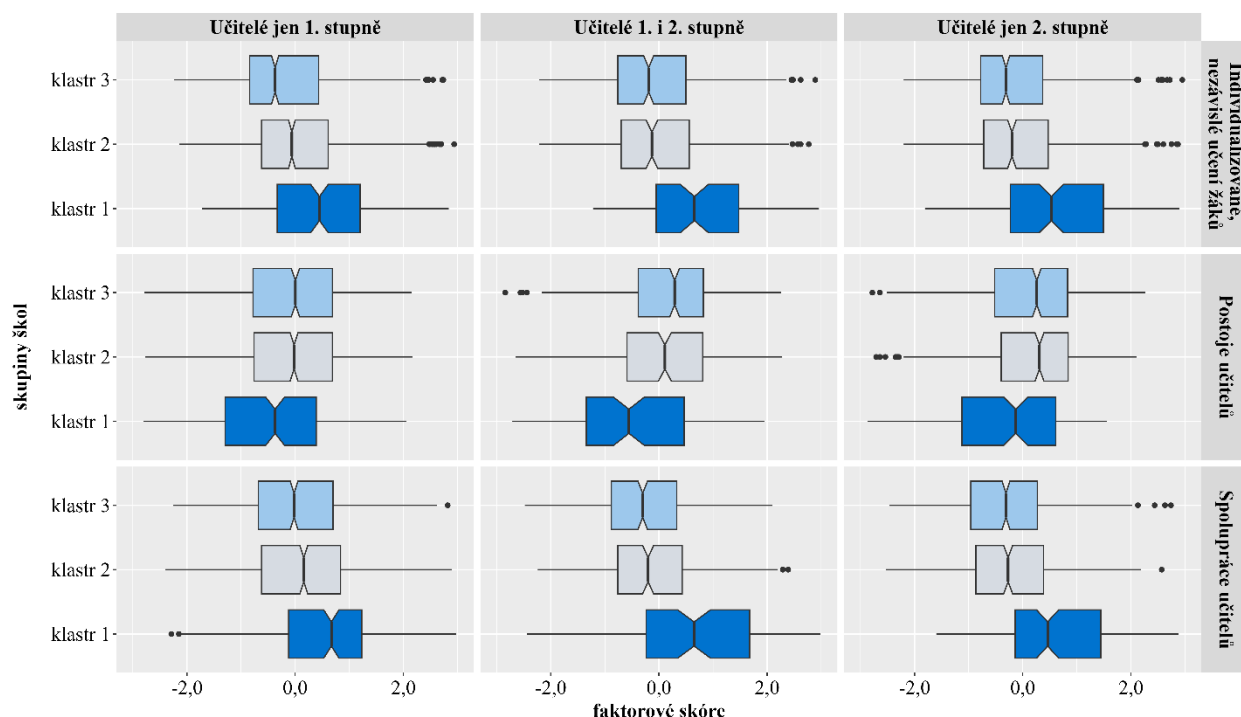
Tři identifikované faktory, respektive jejich faktorová skóre byla využita pro hodnocení rozdílů jak na úrovni školy, tak na úrovni učitele. Z grafu 25 je zřejmé, že učitelé škol soukromých zřizovatelů častěji uvedli využívání aktivit spojených se znaky alternativního vzdělávání – individualizované a nezávislé učení žáků, respektive spolupráce učitelů různých předmětů při plánování, realizaci i hodnocení výuky. Takové aktivity jsou o něco více charakteristické i pro menší školy a školy s nejlepšími socioekonomickými podmínkami, oproti faktoru zřizovatele jsou zde ovšem rozdíly mezi různými kategoriemi škol méně zřetelné. Hodnocení odpovědí učitelů tak poskytuje podobné poznatky, jako tomu bylo v hodnocení odpovědí ředitelů.

**GRAF 24** | Vybrané vztahy mezi hodnocenými znaky výuky a fungování školy – faktory; hodnoty faktorových zátěží (loadings) na základě odpovědí učitelů**GRAF 25** | Box-plot faktorových skóre – nezávislé a individualizované učení žáků a spolupráce učitelů (odpovědi učitelů různých typů škol)

V předchozí podkapitole byla na základě odpovědí ředitelů vytvořena kategorizace tří skupin škol, které se odlišovaly v charakteristikách úrovně spolupráce a individualizace výuky a učení, respektive uplatňování systémových opatření spojovaných s alternativním vzděláváním. Graf 26 zachycuje rozdíly v odpovědích učitelů, kteří byli rozděleni podle zařazení jejich škol právě do těchto tří skupin. Učitelé těch škol, které jejich ředitelé charakterizovali jako silněji naplňující znaky alternativního vzdělávání, častěji uvedli, že uplatňují aktivity individualizovaného a nezávislého učení žáků, častěji spolupracují s dalšími učiteli při plánování, realizaci i hodnocení výuky a méně se ztotožňují

s tradičnějšími postoji učitelů ke vzdělávacímu procesu. Tento poznatek se objevuje jak u učitelů působících na 1. stupni, tak u učitelů působících na 2. stupni základní školy (graf 26).<sup>41</sup>

**GRAF 26 |** Box-plot faktorových skóre – individualizované a nezávislé učení žáků, postoje učitelů a spolupráce učitelů (odpovědi učitelů podle jejich působnosti na 1. a 2. stupni základní školy a zařazení škol do příslušné skupiny)

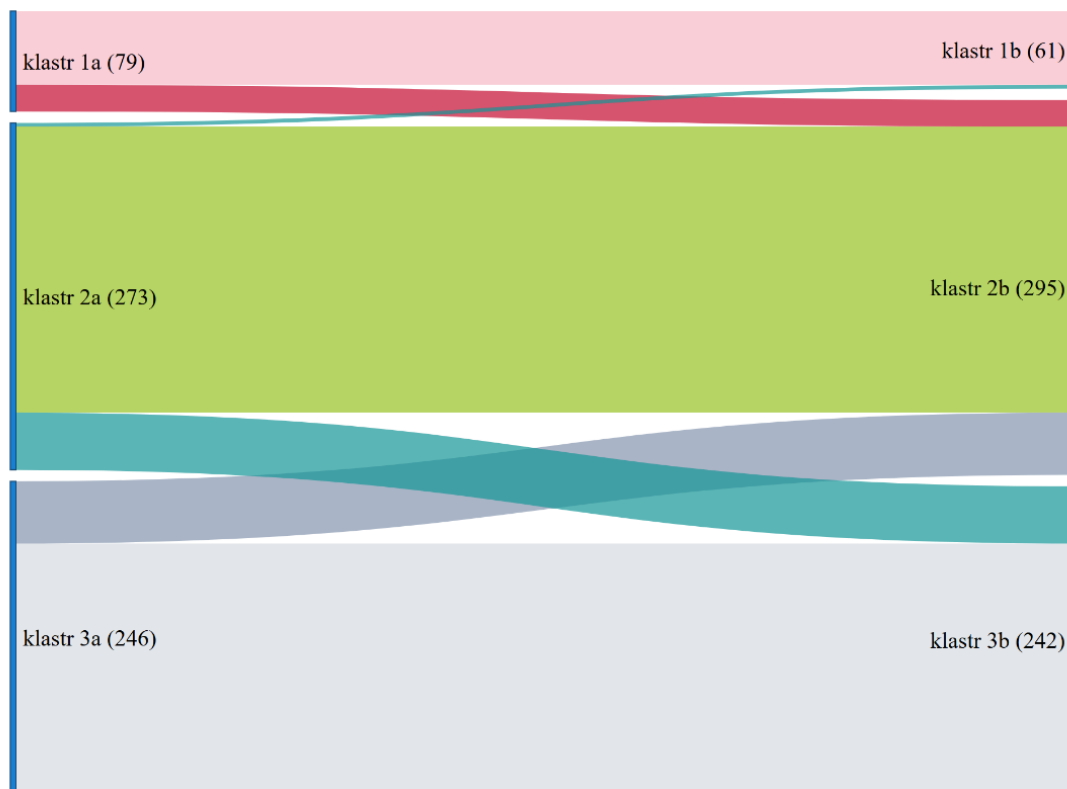


Zjištění z grafů 21 a 26 naznačují, že jak ředitelé, tak učitelé škol zařazených do první skupiny (klastř 1) poukazují na častější uplatnění znaků spojovaných s alternativním vzděláváním. V grafu 26 je však možné pozorovat, že tento vztah není univerzální a že také v první skupině škol lze zaznamenat učitele deklarující odlišné chování a postoje. I v tomto kontextu byl zopakován metodický postup grafu 21 pro identifikaci skupin škol s podobnými charakteristikami s tím, že do klastrové analýzy nebyly zařazeny jen dvě proměnné konstruované z odpovědí ředitelů, ale čtyři proměnné (faktory) konstruované z odpovědí ředitelů i učitelů:

- faktor úrovně spolupráce a individualizace výuky a učení – odpovědi ředitelů;
- faktor uplatňování systémových opatření spojovaných s alternativním vzděláváním – odpovědi ředitelů;
- faktor individualizovaného a nezávislého učení žáků – odpovědi učitelů;
- faktor spolupráce učitelů při plánování, realizaci i hodnocení výuky – odpovědi učitelů.

Graf 27 potvrzuje stabilitu zařazení škol do odpovídajících si skupin obou kategorizací (přes 80 % škol), zároveň však necelá pětina škol byla zařazena do odlišných skupin. Za pozornost zde stojí především situace 21 škol, které ředitelé charakterizovali silným uplatňováním znaků spojovaných s alternativním vzděláváním, zatímco učitelé uvedli více či méně rezervovanější pohled – v některých případech se pohledy ředitele a učitelů výrazně rozcházejí, v jiných případech lze školu považovat za „hraniční“ mezi první a druhou skupinou škol. S jednou výjimkou se přitom jedná o veřejné školy zřizované obcemi, které se vyznačují různou velikostí (počtem žáků) i socioekonomickými podmínkami. S ohledem na zohlednění širšího spektra informací o znacích výuky a fungování škol je v dalších kapitolách této zprávy využívána kategorizace založená na odpovědích ředitelů i učitelů. Základní charakteristika tří vymezených skupin škol je představena v grafu 27 (viz průměrné hodnoty faktorového skóre).

<sup>41</sup> Zjištění zůstávají zachována také tehdy, pokud je v hodnocení kontrolován vliv vyučovaného předmětu učitele a délka jeho učitelské praxe.

**GRAF 27** | Změny v zařazení škol do skupin vymezených jen na základě odpovědí ředitelů (klastry s označením a), respektive na základě odpovědí ředitelů i učitelů (klastry s označením b)

| Skupina škol | Počet škol | Průměrná hodnota faktorového skóre                    |                                                         |                                                    |                              |
|--------------|------------|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------|
|              |            | Spolupráce a individualizace výuky a učení (ředitelé) | Systémová opatření alternativního vzdělávání (ředitelé) | Individualizované a nezávislé učení žáků (učitelé) | Spolupráce učitelů (učitelé) |
| Klastr 1b    | 61         | 1,16                                                  | 2,13                                                    | 1,13                                               | 0,89                         |
| Klastr 2b    | 295        | 0,43                                                  | 0,01                                                    | 0,10                                               | 0,13                         |
| Klastr 3b    | 242        | -0,81                                                 | -0,55                                                   | -0,31                                              | -0,30                        |

Některá doplňující zjištění přináší posouzení faktorových skóre různých skupin učitelů vzhledem k jejich délce učitelské praxe, působení na 1. či 2. stupni základní školy a vyučovanému předmětu. Nejzřetelnější odlišností je, že s prodlužující se délkou praxe jsou v hodinách učitelů v průměru méně využívány aktivity individualizovaného a nezávislého učení žáků. Délka praxe se v tomto ohledu jeví jako relevantnější faktor, než je vyučovaný předmět. Pro učitele 2. stupně základní školy je pak více charakteristický tradičnější postoj ke vzdělávacímu procesu, včetně respektování předmětového hlediska výuky – nejsilněji u učitelů matematiky s nejdelší učitelskou praxí. Na tomto místě je vhodné zdůraznit, že uvedená zjištění je nutné vnímat ve srovnávací perspektivě, a nikoliv jako platná pro každého jednoho učitele daných charakteristik.



## O pohledu ředitelů na realizované a plánované změny pedagogického směřování škol

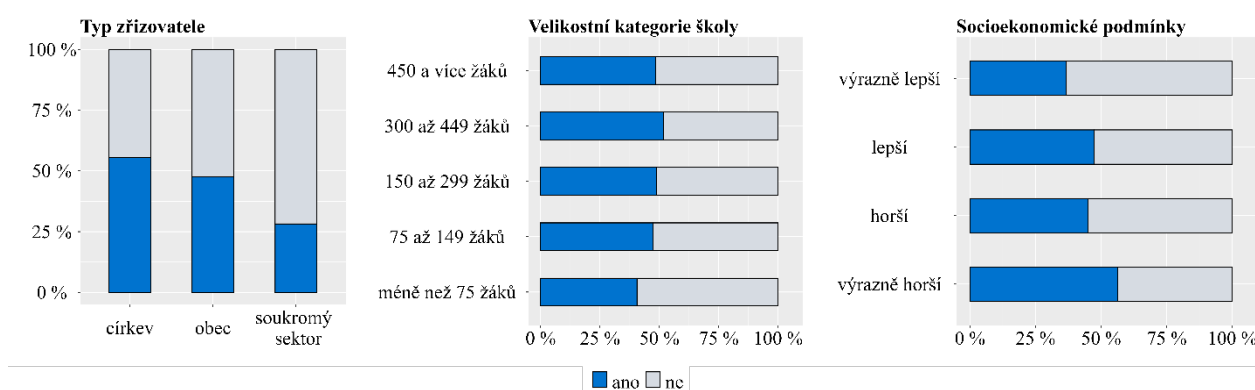
## 5 O POHLEDU ŘEDITELŮ NA REALIZOVANÉ A PLÁNOVANÉ ZMĚNY PEDAGOGICKÉHO SMĚŘOVÁNÍ ŠKOL

Předmětem zájmu realizovaného šetření byly také dvě otázky na ředitele, které se zaměřily na poznání jednak provedených, jednak zvažovaných změn pedagogického směřování jejich školy. Časový rámec provedených změn se týkal krátkého období po ukončení opatření spojených s pandemickým onemocněním covid-19. Také časový rámec plánovaných změn byl nastaven krátkodobě v blízké budoucnosti.

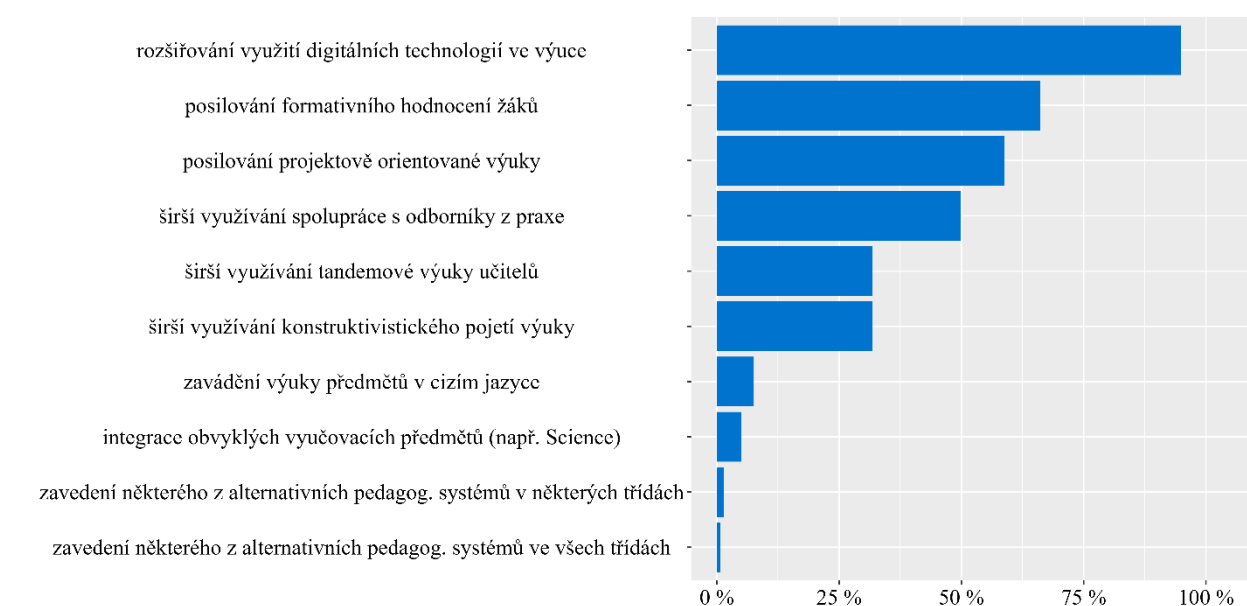
### 5.1 Realizované změny pedagogického směřování škol

Odpovědi ředitelů škol na otázku, zda v jejich škole došlo v období po skončení pandemického onemocnění covid-19 k významnějším změnám pedagogického směřování, ukazuje na důležitost, kterou ředitelé tomuto tématu přisuzují. Kladně na tuto otázku odpověděla přibližně polovina ředitelů škol, které se vyznačují různou velikostí i různými socioekonomickými charakteristikami (graf 28). Méně často uvedli významnější změnu ředitelé škol soukromých zřizovatelů, což však může být dáno profilací těchto škol již v době jejich založení.

**GRAF 28** | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku: „Došlo v posledních letech po ukončení opatření spojených s pandemickým onemocněním covid-19 k významnějším změnám pedagogického směřování vaší školy?“



**GRAF 29** | Zaměření změny pedagogického směřování škol – podíl (v %) z počtu ředitelů uvádějících realizaci významnější změny pedagogického směřování školy po ukončení opatření spojených s pandemickým onemocněním covid-19

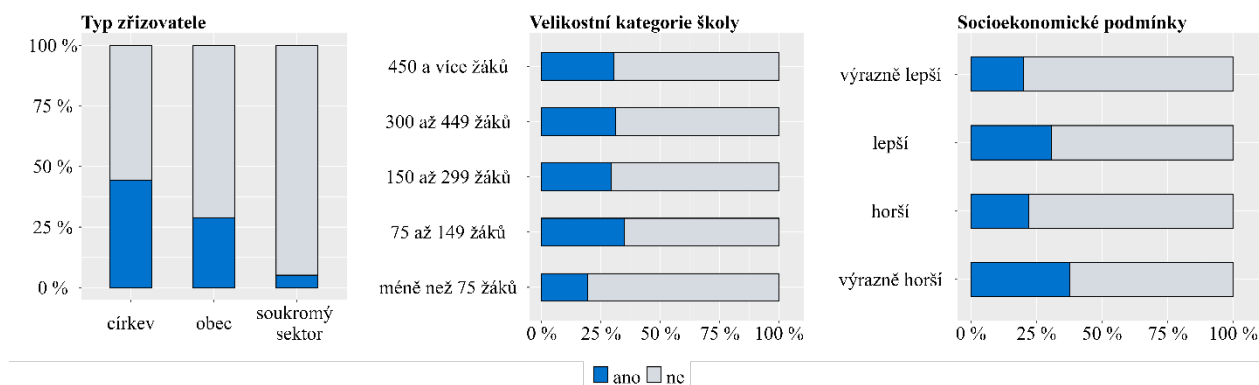


Co se týče zaměření významnějších změn pedagogického směřování škol, bylo řediteli nejčastěji uvedeno rozšiřování využití digitálních technologií ve výuce. Časté je posilování také dalších znaků výuky a fungování škol, které jsou uváděny v kontextu odlišení škol hlavního vzdělávacího proudu a alternativních škol – konstruktivistické pojetí výuky, posilování praktické orientace vzdělávání, formativní podoba hodnocení. Naopak sporadicky přistoupily školy k hlubší změně svého směřování, která by byla charakteristická systémovou integrací obvyklých vyučovacích předmětů (včetně CLIL přístupu) či zavedením některého z alternativních pedagogických systémů (např. Montessori, waldorfská, daltonská či svobodná škola) alespoň v některých třídách (graf 29). Uváděné změny byly téměř výhradně iniciovány ve vnitřním prostředí škol, ať již jejich vedením, či učiteli.

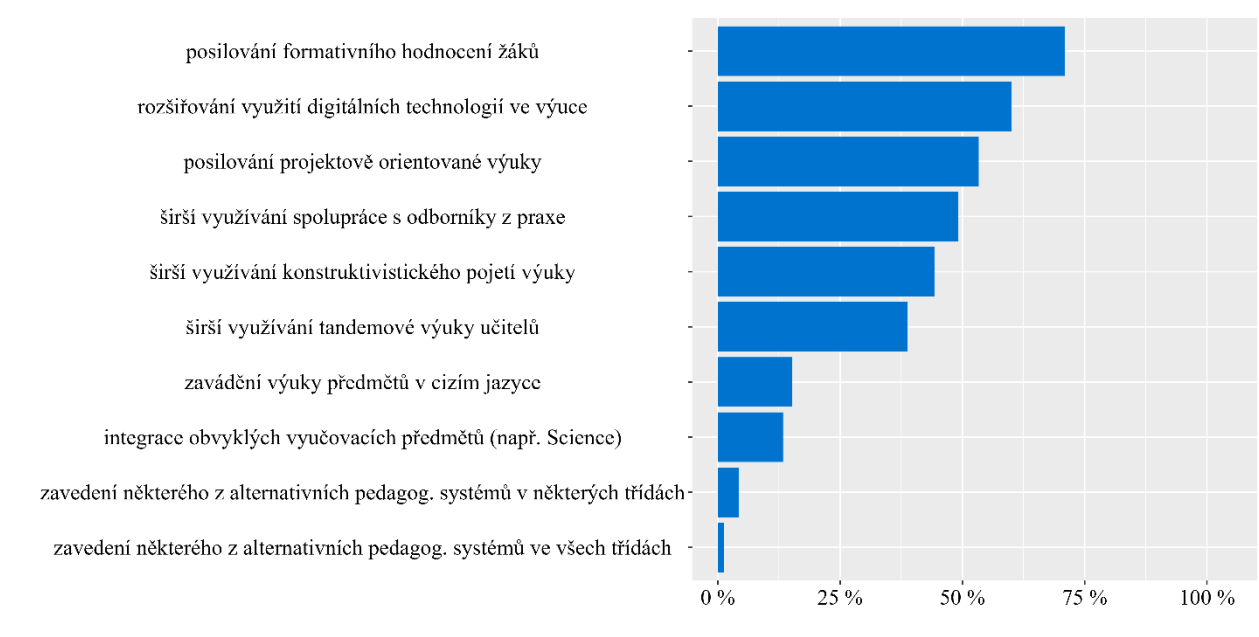
## 5.2 Plánované změny pedagogického směřování škol

Existenci úvah o tom, že v blízké budoucnosti realizují významnější změny pedagogického směřování školy, uvedl výrazně nižší, přesto významný, přibližně čtvrtinový podíl ředitelů. I v tomto případě se jedná o školy vyznačující se různou velikostí i socioekonomickými charakteristikami, přičemž méně často uvažují o významnějších změnách ředitelé škol soukromých zřizovatelů (graf 30). Mezi nejčastěji zvažované zaměření změn opětovně patří rozšiřování využití digitálních technologií ve výuce a posilování dalších znaků výuky a fungování škol, které jsou uváděny v kontextu rozlišení škol hlavního vzdělávacího proudu a alternativních škol – konstruktivistické pojetí výuky, posilování praktické orientace vzdělávání, formativní podoba hodnocení. Zavádění hlubších systémových změn není ani v blízké budoucnosti častěji zvažovaným posunem pedagogického směřování škol (graf 31).

**GRAF 30** | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku: „Uvažujete v blízké budoucnosti o významnější změně pedagogického směřování vaší školy?“

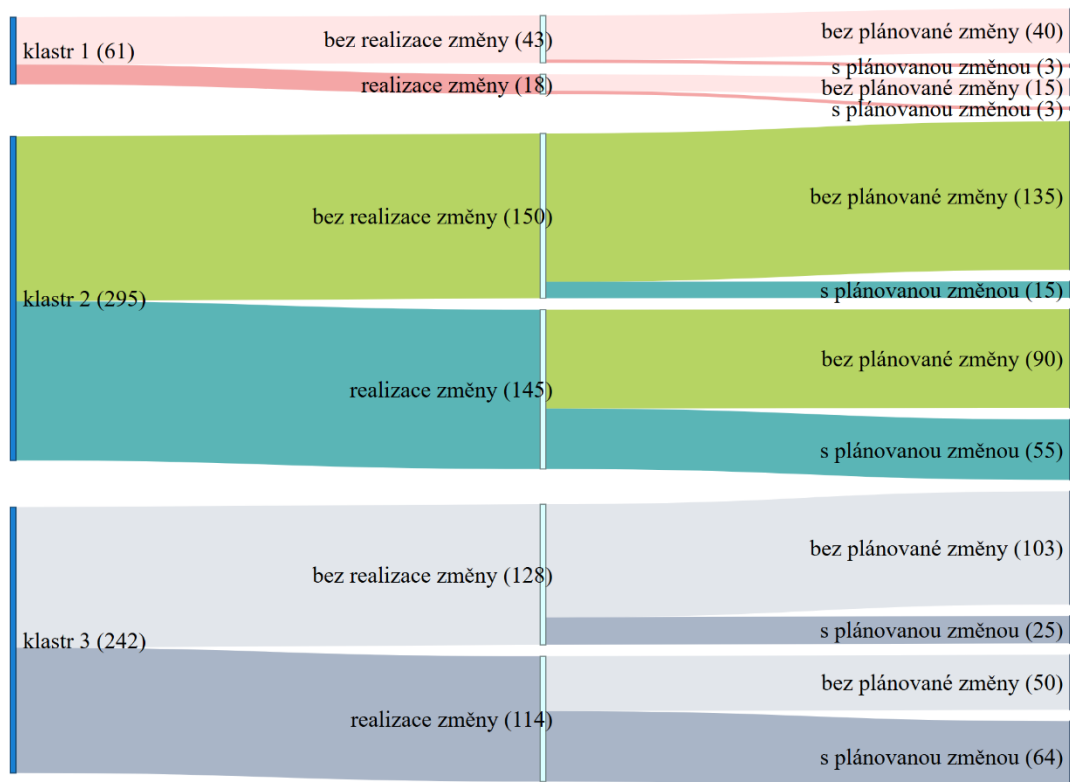


**GRAF 31** | Zaměření změny pedagogického směřování škol – podíl (v %) z počtu ředitelů uvádějících existenci úvah o realizaci významnější změny pedagogického směřování školy v blízké budoucnosti



Některé doplňující informace o realizovaných i zvažovaných významnějších změnách pedagogického směřování škol poskytuje hodnocení, které vychází z vymezení tří skupin škol podle znaků jejich výuky a fungování. Primární poznatky ukazují, že realizované změny pedagogického směřování byly častější u druhé a třetí skupiny škol (graf 32), které lze vnímat jako školy hlavního vzdělávacího proudu. Zvažované změny pedagogického směřování pak byly nejčastěji uvedeny řediteli třetí skupiny škol (graf 32), které jsou charakteristické nejvíce rezervovaným postojem jejich ředitelů a učitelů k hodnoceným znakům výuky a fungování škol. Tato zjištění tak potvrzují tendenci pronikání znaků, které byly tradičně spojovány s alternativním vzděláváním, do škol běžného vzdělávacího proudu. Za pozornost nicméně stojí, že hlubší systémové změny pedagogického směřování (např. integrace obvyklých vzdělávacích předmětů) je relativně častěji realizovanou a zvažovanou změnou v případě první skupiny škol.

**GRAF 32** | Po ukončení opatření spojených s pandemickým onemocněním covid-19 realizované a v blízké budoucnosti zvažované významnější změny pedagogického směřování škol – počet škol v rámci tří vymezených skupin škol



# 6

O vztazích hodnocených  
znaků škol k průběhu  
a výsledkům vzdělávání

## 6 O VZTAZÍCH HODNOCENÝCH ZNAKŮ ŠKOL K PRŮBĚHU A VÝSLEDKŮM VZDĚLÁVÁNÍ

Na základě vztahů mezi hodnocenými znaky výuky a fungování škol byla vytvořena kategorizace škol do tří skupin. V této kapitole je posuzováno, jak se tyto tři skupiny škol liší ve vybraných aspektech průběhu a výsledků vzdělávání. Důraz je zde položen na ukazatele, které nevychází z odpovědí ředitelů a učitelů školy, protože odpovědi právě těchto dvou skupin aktérů byly využity pro kategorizaci tří skupin škol.

### 6.1 Průběh vzdělávání – poznatky z hospitovaných hodin

Hodnocení vztahů hodnocených znaků výuky a fungování školy na jedné straně a vybraných aspektů průběhu vzdělávání na straně druhé je primárně založeno na zjištěních v hodinách, které inspekční týmy navštívily během prezenční inspekční činnosti ve školách. Data týkající se několika desítek sledovaných znaků výuky byla nad více než 65 tisíci hospitovaných hodin a prostřednictvím faktorové analýzy zjednodušena do podoby šesti faktorů (tabulka 2), jejichž faktorová skóre jsou využita pro hodnocení rozdílů charakteristik hodin výuky, které byly hospitovány ve třech vymezených skupinách škol.

**TABULKA 2 | Průběh vzdělávání – charakteristika hodnocených faktorů hospitovaných hodin výuky**

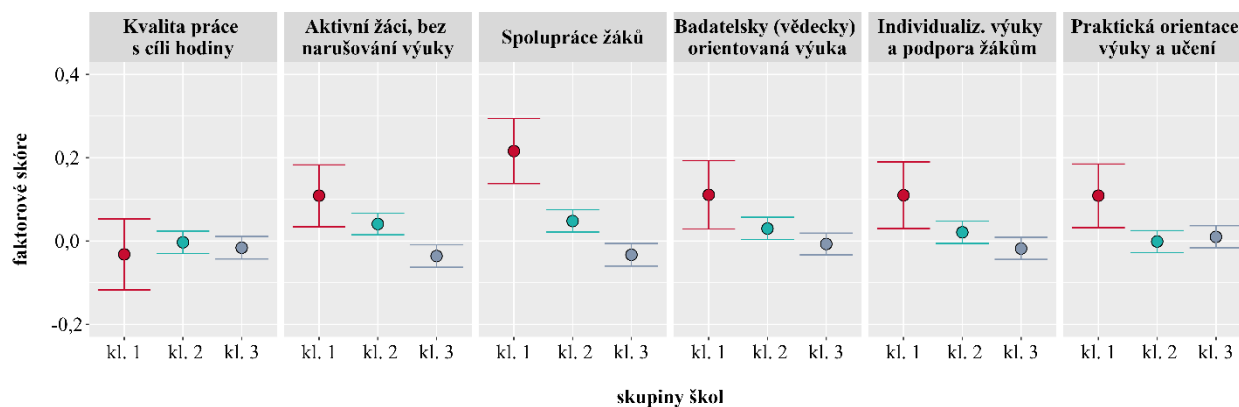
| Faktor                                 | Související jevy vyskytující se v hospitovaných hodinách (v závorce faktorové zátěže)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kvalita práce s cíli hodiny            | Metody výuky a úlohy pro žáky ve výuce podporovaly dosažení vzdělávacího cíle (0,72).<br>Učitel u většiny zařazených metod dokázal uvést jejich význam pro dosažení cíle (0,68).<br>Vzdělávací cíl (cíle) byl obsažen v učebních osnovách ve školních vzdělávacích programech (0,66).<br>Nejpozději do skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý (0,53).                                                                                                                     |
| Aktivní žáci bez narušování výuky      | Téměř všichni žáci pracovali / byli po většinu hodiny zapojeni do výuky (0,86).<br>Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci (0,60).<br>Čas vyučovací hodiny byl využit bez prodlev (0,60).<br>V hodině se nevyskytovaly kázeňské problémy a vyrušování ovlivňující průběh hodiny (0,46).                                                                                                                                                          |
| Spolupráce žáků                        | Při řešení úloh žáci využívali nebo rozvíjeli spolupráci (0,88).<br>Žáci v hodině mezi sebou cíleně diskutovali k zadanému úkolu (0,69).<br>Učitel podněcoval dialog mezi žáky, který podporoval učení a prohlubování poznatků (0,63).                                                                                                                                                                                                                                            |
| Badatelsky (vědecky) orientovaná výuka | Součástí řešení učební úlohy byla analýza dat a vyvozování závěrů (0,68).<br>Žáci zobecňovali nebo konkretizovali získané poznatky, příp. „objevovali“ nové poznatky bádáním (0,63).<br>Žáci porovnávali a/nebo hodnotili různé návrhy řešení problému/úkolů (0,48).<br>Učební úloha umožňovala žákům řešit problém, který pro ně nebyl triviální (0,47).<br>Žáci samostatně využívali (vyhledávali, třídili, analyzovali apod.) různé informační zdroje při řešení úlohy (0,36). |
| Individualizace výuky a podpora žákům  | Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb (0,68).<br>Žáci si v hodině mohli vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti (0,57).<br>Při řešení úlohy poskytoval učitel vhodnou podporu odpovídající schopnostem žáka, aniž „zužoval“ zadání (0,48).<br>Žáci vhodně využili chyby ke svému učení (0,48).                                                                                                                                      |
| Praktická orientace výuky a učení      | Ve vyučovací hodině byly vhodně využity zkušenosti žáků z reálného života (0,93).<br>Žáci uváděli vhodné příklady z regionu nebo místní sociální komunity (0,65).<br>Žáci aplikovali, příp. uváděli příklady využití znalosti a dovednosti z předmětu v jejich reálné situaci (0,59).<br>Žáci účelně využívali poznatky z jiného předmětu při řešení úloh v náročnosti odpovídající jejich věku (0,43).<br>Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků (0,41).                 |

V grafu 33 jsou zachyceny odlišnosti v charakteristikách hodin výuky, tj. faktorech průběhu vzdělávání tří vymezených skupin škol. Nejzřetelnější rozdíly se zde týkají spolupráce žáků, která byla zaznamenána především v hodinách první skupiny škol, jež se nejsilněji hlásí ke znakům spojeným s alternativním vzděláváním. Nejméně častý výskyt spolupráce žáků byl naopak pozorován v hodinách třetí skupiny škol, jejichž ředitelé a učitelé vyjádřili ke znakům spojeným s alternativním vzděláváním nejvíce rezervovaný postoj. Významné rozdíly mezi hodinami první a třetí skupiny škol lze zaznamenat i u tří dalších faktorů:

- aktivní práce žáků bez narušování výuky v hodinách;
- zařazování aktivit spojených s badatelsky (vědecky) orientovanou výukou;
- individualizace výuky a podpory žáků.

Také praktická orientace výuky a učení je více typická pro hodiny první skupiny škol, naopak nejsou pozorovány rozdíly v kvalitě práce s cíli hodiny. Za pozornost stojí také charakteristiky hodin druhé skupiny škol, které jsou u většiny faktorů pomyslnou střední cestou mezi hodinami zbývajících dvou skupin škol (graf 33).

**GRAF 33** | Průběh vzdělávání v hospitovaných hodinách výuky – průměrná vážená hodnota faktorových skóre



Pozn.: V hodnocení byly uplatněny váhy vůči stupni vzdělávání a vyučovanému předmětu v hospitovaných hodinách tak, aby zastoupení hodin na 1. a 2. stupni a v rámci širších skupin předmětů bylo pro tři skupiny škol stejné. Do hodnocení nejsou zařazeny hodiny hospitované ve třídách zřizovaných výlučně pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V grafu jsou dále zachyceny 95% intervaly spolehlivosti odvozené z vážených hodnot směrodatné chyby.

V grafu 33 je možné pozorovat ještě další důležitý poznatek, který se týká zřetelně vyšší variability faktorových skóre v případě první skupiny škol. Ukazuje se tak, že charakteristiky hospitovaných hodin ve školách, které se silněji hlásí ke znakům spojeným s alternativním vzděláváním, se od sebe odlišují. I v těchto školách tak inspekční týmy pozorovaly v hospitovaných hodinách jevy, které lze chápat jako charakteristické pro tradiční podobu výuky (např. dominantně se vyskytující frontální výuka učitele v pětina hodin). Za relevantní lze proto považovat opakovaně uváděný problém studia alternativních pedagogických systémů, který je spojený s otázkou, jak kvalitně školy naplňují principy, na nichž jsou tyto systémy postaveny.

Doplňující analýza hodnocených faktorů průběhu vzdělávání v hospitovaných hodinách ve třech vymezených skupinách škol poskytuje ještě některá další zjištění:

- Na dřívějším místě zprávy bylo poukázáno na pozitivnější postoj začínajících učitelů k individualizovanému a nezávislému učení žáků. Častější zařazování jevů souvisejících s individualizací výuky a podpory žákům však bylo v hospitovaných hodinách zaznamenáno jen u začínajících učitelů škol první skupiny. Obecně byly v případě všech tří vymezených skupin škol hodnoceny faktory průběhu výuky v hodinách začínajících učitelů méně příznivě, než tomu bylo u učitelů s delší praxí.
- Čtyři sledované faktory průběhu výuky – kvalita práce s cíli hodiny, aktivita žáků bez narušování výuky, spolupráce žáků a individualizace výuky a podpora žákům – byly v průměru lépe hodnoceny v hodinách žáků 1. stupně než v hodinách žáků 2. stupně základních škol. Zbývajících dva faktory průběhu výuky – badatelsky (vědecky) orientovaná výuka a prakticky orientovaná výuka a učení – byly v průměru lépe hodnoceny v hodinách žáků 2. stupně základních škol. Uvedené poznatky se ukazují u všech tří vymezených skupin škol.
- V případě všech tří skupin škol a všech sledovaných faktorů byly v průměru lépe hodnoceny hodiny vedené učitelem s aprobací, která odpovídá obsahovému zaměření výuky. Hodiny výuky ve školách první skupiny přitom byly učiteli bez odpovídající aproby vedeny častěji (38 % hospitovaných hodin), než tomu bylo v případě škol druhé a třetí skupiny (24 % hospitovaných hodin). Za pozornost přitom stojí, že v hodinách vedených neaprobovanými učiteli první skupiny škol byly ve srovnání i s aprobovanými učiteli druhé a třetí skupiny škol dobře hodnoceny především tři faktory – spolupráce žáků, individualizace výuky a podpora žáků a praktická orientace výuky a učení. Právě zde se může projevit vyšší důraz, který ředitelé první skupiny škol kladou při přijímání učitelů na jejich nadšení a další schopnosti pro práci učitele jako kompenzace chybějící aproby.

Výhodou hospitovaných hodin v první skupině škol, které se silněji hlásí ke znakům spojeným s alternativním vzděláváním, byla častější možnost realizovat výuku v menších třídách. V těchto školách nicméně byly všechny sledované faktory hodnoceny lépe i v hodinách s vyšším počtem žáků ve třídě.

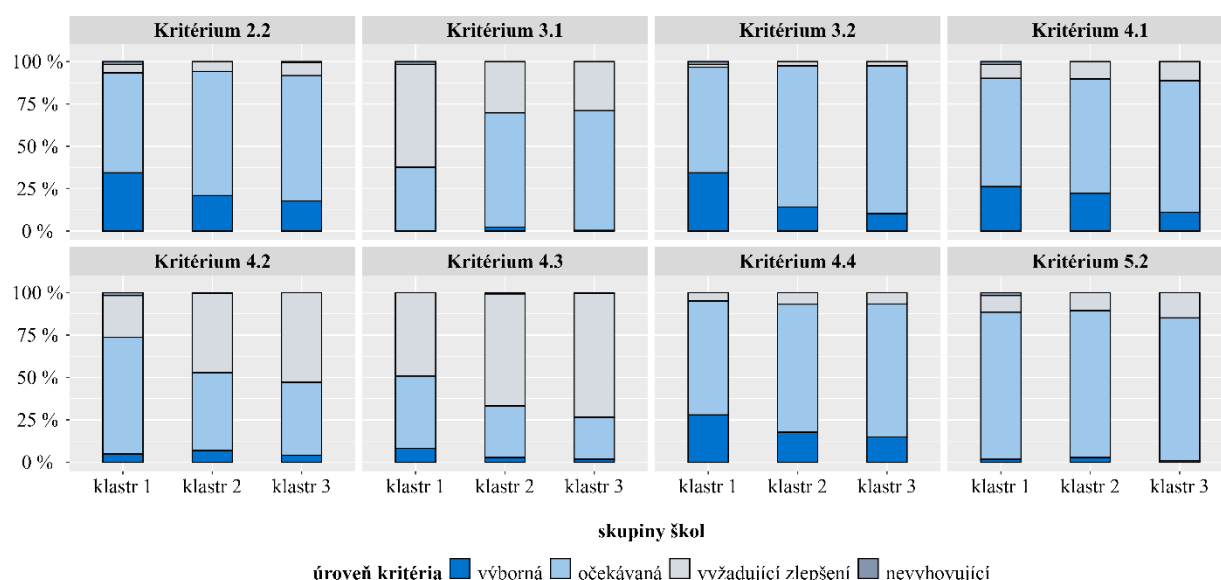
## 6.2 Průběh a výsledky vzdělávání – kritéria kvalitní školy

Dalším zdrojem informací, který byl využit pro hodnocení vztahů hodnocených znaků výuky a fungování školy na jedné straně a vybraných aspektů průběhu a výsledků vzdělávání na straně druhé, je Českou školní inspekcí etablovaný kritériální model kvalitní školy.<sup>42</sup> Tento model umožňuje inspekčním týmům systematizovat informace a získat komplexní pohled na situaci jednotlivých škol. Graf 34 ukazuje souhrnné vyhodnocení osmi vybraných kritérií modelu kvalitní školy pro tři vymezené skupiny škol. Potvrzují se již dříve uvedená zjištění, kdy školy zařazené do první skupiny byly relativně lépe hodnoceny v oblastech:

- kvality vztahů, spolupráce a komunikace mezi hlavními aktéry (učitelé, žáci, rodiče);
- systematické přípravy výuky v souladu s různými cíli výuky a potřebami žáků a s využitím různých výchovně-vzdělávacích strategií pro jejich naplnění;
- systematického sledování vzdělávacího pokroku každého žáka, a to s respektováním celostního rozvoje žáků.

Na druhé straně byly školy první skupiny hůře hodnoceny v oblasti kvalifikovanosti pedagogů. Zároveň se opakuje poznatek, že i v případě lépe hodnocených kritérií lze v první vymezené skupině identifikovat školy, které byly hodnoceny buď na úrovni vyžadující zlepšení, nebo dokonce na úrovni nevyhovující (graf 34). Takto je v řadě případů diskutabilní, zda se řediteli a učiteli deklarované zaměření škol skutečně promítá v praxi. Doplnujícím poznatkem v grafu 34 je obdobné hodnocení tří skupin škol v rámci kritéria, které se vztahuje k očekávaným výsledkům žáků podle vzdělávacích programů.

**GRAF 34** | Podíl škol (v %) podle dosažené úrovně kritéria modelu kvalitní školy České školní inspekce



Pozn.: Kritérium 2.2 Vedení školy aktivně vytváří zdravé školní klima – pečuje o vztahy mezi pedagogy, žáky i vzájemné vztahy mezi pedagogy a žáky a jejich rodiči a o vzájemnou spolupráci všech aktérů; Kritérium 3.1 Pedagogové jsou pro svou práci kvalifikovaní a odborně zdatní a ke své práci přistupují profesionálně; Kritérium 3.2 Pedagogové důsledně uplatňují při komunikaci s žáky a rodiči a kolegy vstřícný, respektující přístup; Kritérium 4.1 Pedagogové systematicky promýšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků; Kritérium 4.2 Pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů; Kritérium 4.3 Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby žáků; Kritérium 4.4 Pedagogové se ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj žáků; Kritérium 5.2 Výsledky vzdělávání žáků odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů

## 6.3 Průběh vzdělávání – postoj žáků ke vztahům a spolupráci s učiteli a spolužáky a vnímání motivace žáků učiteli

Poznatzky z vyhodnocení dat a informací, které byly shromážděny přímo inspekčními týmy, jsou doplněny o zjištění z dotazování žáků a učitelů. Dotazování žáků, které probíhalo průběžně během pravidelné prezenční inspekční činnosti ve školách, se zaměřilo na posouzení kvality jejich vztahů a spolupráce s učiteli a spolužáky. S využitím faktorové analýzy byly odpovědi žáků na deset položených otázek zjednodušeny do podoby optimální faktorové struktury

<sup>42</sup> Blíže viz ČŠI (2025b).

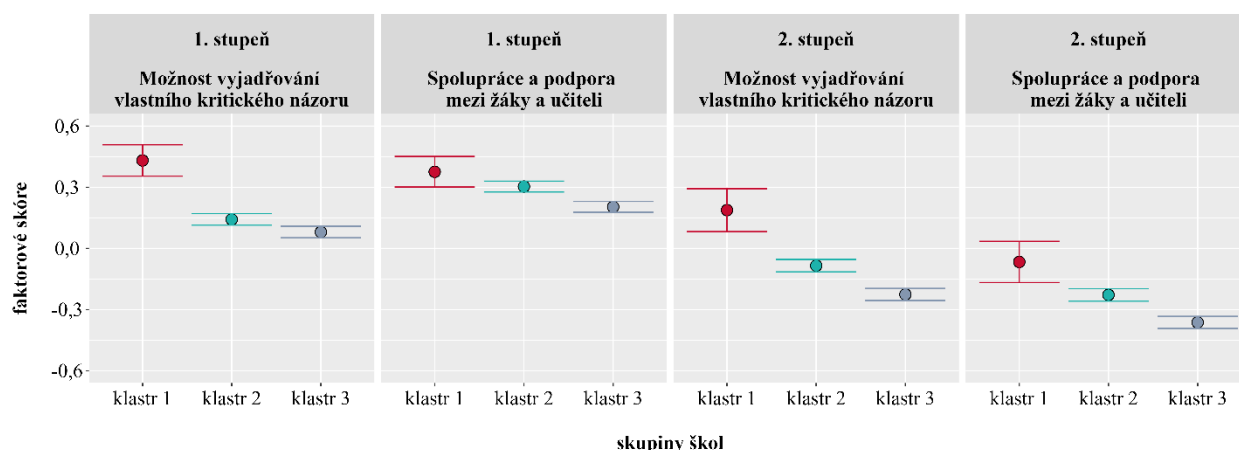
se dvěma faktory, které jsou blíže představeny v tabulce 3. Záměrem hodnocení bylo posoudit, jak se tyto faktory (faktorová skóre) liší v odpovědích žáků 1. a 2. stupně tří vymezených skupin škol.

**TABULKA 3 | Postoj žáků ke vztahům a spolupráci s učiteli a spolužáky školy – charakteristika hodnocených faktorů**

| Faktor                                          | Související položky (v závorce faktorové zátěže)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Spolupráce a podpora mezi žáky a učiteli        | I když se spolužáky v něčem nesouhlasíme, dokážeme dále spolupracovat (0,70).<br>Neshody mezi spolužáky se řeší a vedou ke zlepšení naší spolupráce (0,64).<br>Snažíme se aktivně spolupracovat s učiteli (0,63).<br>Při společných úkolech si vzájemně pomáháme (0,59).<br>I když s učiteli v něčem nesouhlasíme, můžeme spolu dále dobře spolupracovat (0,59).<br>Se spolužáky společně hodnotíme, jak se nám práce dařila (0,48).<br>Neshody s učiteli se řeší a vedou ke zlepšení naší spolupráce (0,47). |
| Možnost vyjadřování vlastního kritického názoru | Když v něčem nesouhlasíme s učiteli, můžeme jim to říct (0,83).<br>Můžeme říct učitelům svůj názor na vyučování (0,70).<br>Když v něčem nesouhlasíme se spolužáky, můžeme to ve třídě říct (0,41).                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

V grafu 35 je ukázáno, že žáci první skupiny škol, tj. škol nejsilněji se hlásících ke znakům spojovaným s alternativním vzděláváním, hodnotili oba sledované faktory – spolupráci a podporu mezi žáky a učiteli i možnost vyjadřování vlastního kritického názoru – lépe než žáci druhé a především třetí skupiny škol. Výraznější rozdíly přitom jsou pozorovány u faktoru, který je spojený s otevřeností prostředí ke kritickému vyjadřování žáků (graf 35). Za pozornost také stojí méně příznivé hodnocení obou faktorů žáky 2. stupně základních škol, a to pro všechny tři vymezené skupiny škol.

**GRAF 35 | Postoj žáků ke vztahům a spolupráci s učiteli a spolužáky školy – průměrná hodnota faktorových skóre**



Pozn.: V grafu jsou zachyceny 95% intervaly spolehlivosti odvozené z hodnot směrodatné chyby.

Zajímavý poznatek o rozdílech mezi žáky 1. a 2. stupně základních škol pak přináší hodnocení odpovědí učitelů na baterii otázek, které jsou spojeny se zájmem žáků o učení.<sup>43</sup> I v tomto případě byly odpovědi učitelů na položené otázky využity pro konstrukci jednoho faktoru, který je blíže představený v tabulce 4. Následně byly hodnoceny rozdíly v odpovědích učitelů působících na 1. či 2. stupni tří vymezených skupin škol.

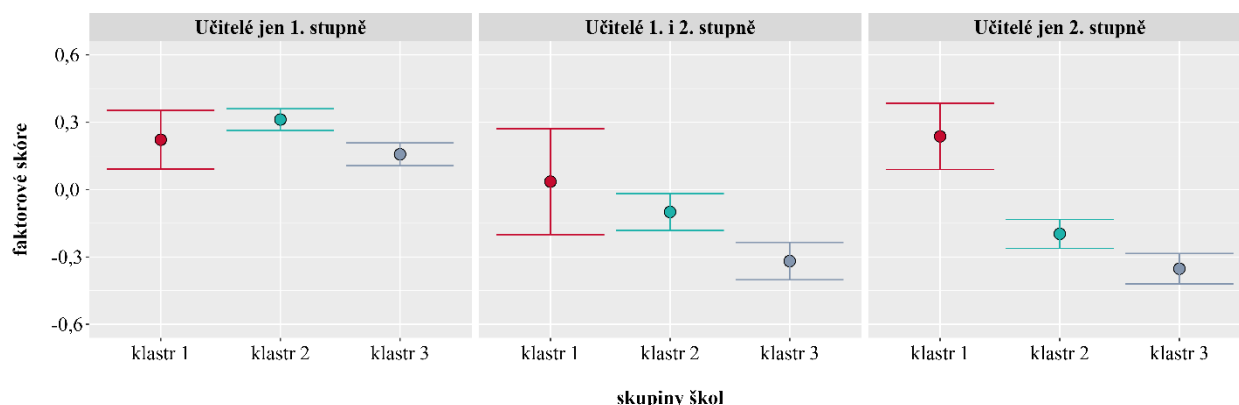
**TABULKA 4 | Učiteli vnímaný zájem žáků o učení – charakteristika hodnoceného faktoru**

| Faktor                             | Související položky (v závorce faktorové zátěže)                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Učiteli vnímaný zájem žáků o učení | Žáci přicházejí do školy připraveni se učit (0,80).<br>Žáci se snaží si zlepšovat prospěch (0,77).<br>Učitelé v naší škole se mohou spolehnout, že žáci udělají zadanou práci (0,66).<br>Žáci si váží spolužáků, kteří mají dobré známky (0,51).<br>Žáci v naší škole nejsou motivováni se učit (-0,45). |

<sup>43</sup> Inspirací k položeným otázkám je publikace Straková, Simonová a Greger (2017).

Z grafu 36 je patrné, že neexistují významné rozdíly mezi třemi vymezenými skupinami škol v tom, jak jejich učitelé působící na 1. stupni vnímají zájem svých žáků o učení. Naopak významné rozdíly lze pozorovat v odpovědích učitelů, kteří učí žáky 2. stupně. Učitelé škol, které se nejsilněji hlásí ke znakům spojeným s alternativním vzděláváním, vnímají zájem svých žáků o učení příznivěji, než je tomu v případě učitelů druhé a především třetí skupiny škol. Za pozornost zde stojí i horší vnímání zájmu žáků o učení u učitelů 2. stupně druhé a třetí skupiny škol. Takový rozdíl není v případě učitelů první skupiny škol pozorován (graf 36).

**GRAF 36** | Učitelé vnímaný zájem žáků o učení – průměrná hodnota faktorového skóre



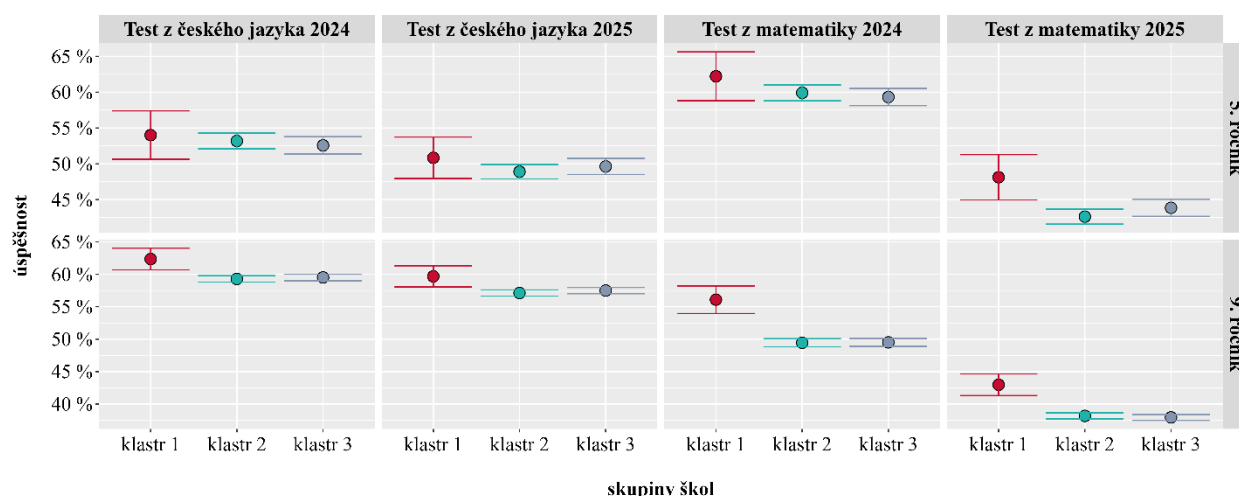
Pozn.: V grafu jsou zachyceny 95% intervaly spolehlivosti odvozené z hodnot směrodatné chyby.

## 6.4 Výsledky vzdělávání – testy jednotné přijímací zkoušky a České školní inspekce

Hodnocení výsledků vzdělávání je vedle zjištění inspekčních týmů (viz kapitola 6.2) doplněno o další dva datové zdroje. Těmi jsou jednak testy českého jazyka a matematiky jednotné přijímací zkoušky na střední školy v letech 2024 a 2025, jednak testy českého jazyka a matematiky, které byly v roce 2022 zadány v rámci zjišťování výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

Primárním zájmem hodnocení jsou výsledky žáků 5. ročníku tří vymezených skupin škol v testech českého jazyka a matematiky jednotné přijímací zkoušky v letech 2024 a 2025. Z grafu 37 je patrné, že s výjimkou testu matematiky v roce 2025 nejsou rozdíly ve výsledcích žáků tří skupin škol významné. Žáci 5. ročníku první skupiny škol, které se nejsilněji hlásí ke znakům spojeným s alternativním vzděláváním, sice v průměru dosáhli o něco vyšší úspěšnosti, zároveň však v dosažených výsledcích těchto žáků existují výraznější rozdíly.

**GRAF 37** | Průměrná úspěšnost žáků v testech českého jazyka a matematiky jednotné přijímací zkoušky – roky 2024 a 2025



Pozn.: V grafu jsou zachyceny 95% intervaly spolehlivosti odvozené z hodnot směrodatné chyby.

Při interpretaci uvedených výsledků je potřeba mít na paměti, že testy jednotné přijímací zkoušky řeší jen část žáků 5. ročníku. Podíly žáků 5. ročníků tří vymezených skupin škol se mohou lišit, což může být spojeno s určitým znevýhodněním skupiny škol s vyšším podílem účastníků se žáků. Z tabulky 5 je zřejmé, že o něco vyšší podíl žáků

5. ročníku, kteří se účastnili v letech 2024 i 2025 testů jednotné přijímací zkoušky, připadá na první skupinu škol, které se nejsilněji hlásí ke znakům spojovaným s alternativním vzděláváním. Tato skutečnost je bezpochyby důležitá pro porozumění odlišností mezi třemi skupinami škol, které se týkají nejen úspěšnosti žáků 5. ročníku v zadaných testech jednotné přijímací zkoušky, ale také přijetí těchto žáků ke studiu na osmiletém gymnáziu (tabulka 5).

**TABULKA 5 |** Vybrané charakteristiky spojené s testy jednotné přijímací zkoušky žáků 5. ročníku základních škol v letech 2024 a 2025

| Skupina škol | Podíl žáků 5. ročníku účastnících se testů na celkovém počtu žáků 5. ročníku v daném školním roce |          | Podíl žáků 5. ročníku účastnících se testů a přijatých na osmileté gymnázium |          |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|------------------------------------------------------------------------------|----------|
|              | rok 2024                                                                                          | rok 2025 | rok 2024                                                                     | rok 2025 |
| Klastr 1     | 20 %                                                                                              | 22 %     | 42 %                                                                         | 46 %     |
| Klastr 2     | 19 %                                                                                              | 19 %     | 46 %                                                                         | 47 %     |
| Klastr 3     | 16 %                                                                                              | 16 %     | 44 %                                                                         | 50 %     |

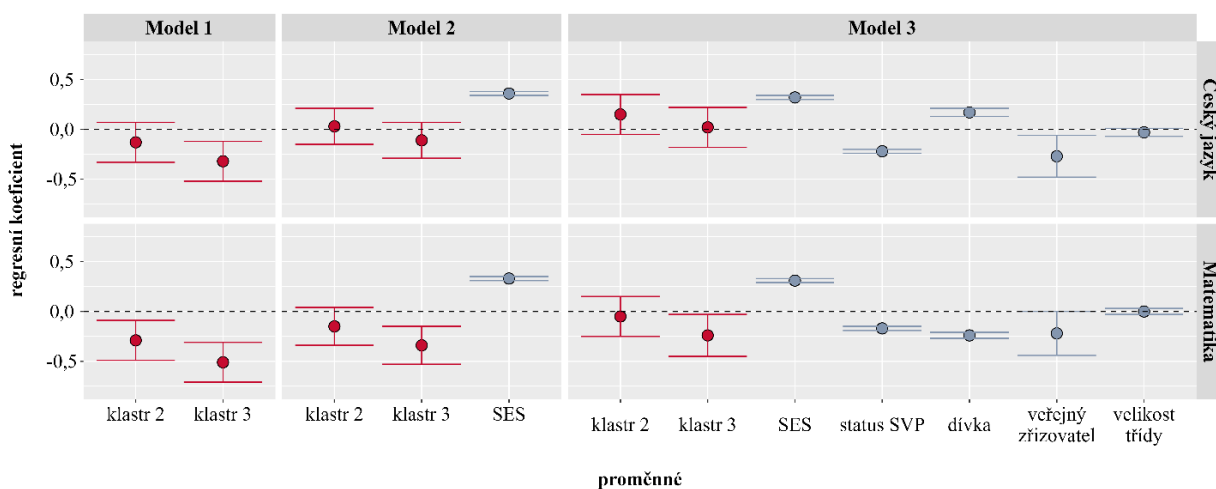
Hodnocení úspěšnosti žáků 9. ročníku v testech českého jazyka a matematiky jednotné přijímací zkoušky v letech 2024 a 2025 ukazuje v průměru vyšší úspěšnost žáků první skupiny škol, tj. škol, které se nejsilněji hlásí ke znakům spojovaným s alternativním vzděláváním (graf 37). Tito žáci také o něco častěji volí v přijímacím řízení na střední školy ambicióznější vzdělávací cestu (tabulka 6). Tato skutečnost se jeví být spojená s poznatkem o lepších socioekonomických podmínkách škol, které byly zařazeny do první vymezené skupiny.

**TABULKA 6 |** Vybrané charakteristiky přihlášek žáků 9. ročníku základních škol k přijímacímu řízení na střední školy v letech 2024 a 2025

| Skupina škol | Podíl žáků 9. ročníku, kteří podali alespoň jednu přihlášku na gymnaziální obor vzdělání |          | Podíl žáků 9. ročníku, kteří podali přihlášky výlučně na nematuritní obory vzdělání |          |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------|
|              | rok 2024                                                                                 | rok 2025 | rok 2024                                                                            | rok 2025 |
| Klastr 1     | 32 %                                                                                     | 31 %     | 19 %                                                                                | 15 %     |
| Klastr 2     | 20 %                                                                                     | 19 %     | 23 %                                                                                | 21 %     |
| Klastr 3     | 19 %                                                                                     | 18 %     | 23 %                                                                                | 22 %     |

Hodnocení výsledků žáků tří vymezených skupin škol v testech jednotné přijímací zkoušky ukázalo na lepší či srovnatelné výsledky žáků první skupiny škol, které se nejsilněji hlásí ke znakům spojovaným s alternativním vzděláváním. Další poznatky však naznačují, že tato skutečnost může být dána působením faktoru lepších socioekonomických podmínek, neboť tyto školy pro své děti častěji vybírá specifická skupina rodičů. I s ohledem na tuto skutečnost bylo hodnocení testů jednotné přijímací zkoušky doplněno o analýzu výsledků žáků 5. ročníku v ověřovacích testech českého jazyka a matematiky, které byly zadány jako součást šetření České školní inspekce v roce 2022. Výhodou tohoto šetření je dostupnost informace o socioekonomickém statusu testovaných žáků.

**GRAF 38 |** Vztah proměnných a úspěšnosti žáků v testech českého jazyka a matematiky šetření České školní inspekce v roce 2022 – standardizovaný regresní koeficient vysvětlujících proměnných tří modelů



Pozn.: Klastr 2 odpovídá druhé vymezené skupině škol, klaster 3 odpovídá třetí vymezené skupině škol, přičemž první vymezená skupina škol je referenční kategorií. SES je ukazatel socioekonomického statusu žáka. Status SVP odpovídá speciálním vzdělávacím potřebám žáka.

Pozn.: V grafu jsou zachyceny 95% intervaly spolehlivosti regresních koeficientů.

První poznatek z vyhodnocení testů šetření České školní inspekce v roce 2022 potvrzuje, že žáci 5. ročníku škol zařazených do první skupiny řešili test českého jazyka a především test matematiky lépe než žáci dalších dvou vymezených skupin škol (viz také graf 38 – model 1). Při kontrole vlivu socioekonomického statusu testovaných žáků se potvrzuje očekávaný mechanismus, kdy se rozdíly ve výsledcích žáků tří vymezených skupin škol stávají nevýznamnými. Výjimkou je test matematiky s výrazně lepšími výsledky žáků první skupiny škol ve srovnání s žáky třetí skupiny škol (viz také graf 38 – model 2 a 3). Přes nejednoznačnost zjištění lze přinejmenším tvrdit, že žáci škol, které se nejsilněji hlásí ke znakům spojovaným s alternativním vzděláváním (včetně odmítání některých forem hodnocení), nedosáhli v řešených testech horších výsledků vzdělávání.



# Doporučení

## 7 DOPORUČENÍ

### Doporučení pro školy

- Využívat příklady inspirativní praxe pro rozšiřování využití a zvyšování kvality systematického sledování vzdělávacího pokroku každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňující individuální potřeby žáků (viz například [náměty inspirativní praxe kritéria 4.3](#) modelu kvality školy České školní inspekce).
- Hledat inspiraci pro další rozvíjení individualizovaného formativního hodnocení, sebehodnocení a vrstevnického hodnocení žáků v souvisejících výukových zdrojích a metodikách (viz například mapa aktivit školy České školní inspekce týkající se oblasti [vzdělávací výsledky](#)), využívat za tímto účelem i méně běžné nástroje hodnocení.
- Usilovat o zvyšování vnitřní motivace žáků k výuce a učení prostřednictvím častějšího zařazování aktivit individualizovaného a nezávislého učení žáků a úkolů žákovského „objevování“ nových znalostí a dovedností, a to se snahou o praktickou orientaci, mezipředmětové vazby a přirozenost kontextu realizovaných činností.
- Posoudit předpoklady pro zavedení hlubších změn pedagogického směřování školy s inspirací v praktikách alternativního vzdělávání – postoje a úroveň kompetencí učitelů, postoje rodičů, celková vnitřní kultura školy.
- Využívat interní i externí formy dalšího rozvíjení kompetencí učitelů v tématech souvisejících s posilováním vnitřní motivace žáků k učení.

### Doporučení pro zřizovatele

- Podporovat záměry změn pedagogického směřování zřizovaných škol, na kterých byla nalezena shoda aktérů školy.
- Využívat poznatky týkající se znaků výuky a fungování škol v relevantních situacích, jako je například představení strategie rozvoje školy v konkurzním řízení na ředitele školy.

### Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Využívat existující platformy pro sdílení inspirativní praxe týkající se jednotlivých znaků škol tradičně spojovaných s alternativním vzděláváním. Podporovat přitom zvyšování úrovně poznání kvalitativního fungování dílčích elementů alternativních pedagogických systémů v prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu.
- Věnovat pozornost znakům škol tradičně spojovaných s alternativním vzděláváním v pregraduální přípravě učitelů.
- Věnovat pozornost poznatkům o charakteristikách základních škol, jejichž ředitelé a učitelé deklarují silnou sounáležitost školy se znaky spojovanými s alternativním vzděláváním, ve vazbě na cíle Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.



P

Příloha

## PŘÍLOHA 1 | Seznam použité literatury

ARON, L. Y. (2003). *Towards a Typology of Alternative Education Programs: A Compilation of Elements from the Literature*. Washington: Urban Institute.

COURTIER, P. et al. (2021). Effects of Montessori education on the academic, cognitive, and social development of disadvantaged preschoolers: A randomized controlled study in the French public-school system. *Child Development*, 92(5), 2069–2088.

CUNNINGHAM, A. J., CARROLL, J. M. (2011). The development of early literacy in Steiner- and standard-educated children. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 475–490.

ČŠI (2024). [Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2023/2024. Výroční zpráva České školní inspekce](#). Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2025a). [Kooperace při řízení výuky v základních školách](#). Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2025b). [Kvalitní škola. Metodický portál. Kritéria hodnocení](#). Praha: Česká školní inspekce.

DE BILDE, J. et al. (2013). Can alternative education increase children's early school engagement? A longitudinal study from kindergarten to third grade. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 212–233.

DOHRMANN, K. R. et al. (2007). High school outcomes for students in a public Montessori program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 103–114.

ENGELMANN, S. (2022). Alternative(s): better or just different? *Journal of Philosophy of Education*, 56(4), 523–534.

FREE, J. L. (2017). Is it our job to teach them to read or to act appropriately? Teachers' and staff's perceptions of an alternative school. *Sociological Inquiry*, 87(3), 501–523.

GENTAZ, E., RICHARD, S. (2022). The behavioral effects of Montessori pedagogy on children's psychological development and school learning. *Children*, 9(2), 133. <https://doi.org/10.3390/children9020133>.

GUERRERO, S., VALENCIANO-VALCÁRCEL, J., RODRÍGUEZ, A. (2024). Unveiling alternative schools: A systematic review of cognitive and social-emotional development in different educational approaches. *Children and Youth Services Review*, 158. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2024.107480>.

CHARRAD, M. et al. (2014). NbClust: an R package for determining the relevant number of clusters in a data set. *Journal of Statistical Software*, 61(6), 1–36.

JANÍK, T. et al. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

KASSAMBARA, A. (2017). [Practical Guide to Cluster Analysis in R](#). STHDA.

KIRKHAM, J. A., KIDD, E. (2015). The effect of Steiner, Montessori, and national curriculum education upon children's pretence and creativity. *Journal of Creative Behaviour*, 51(1), 20–34.

LANGE, C. M., SLETTEN, S. J. (2002). *Alternative Education: A Brief History and Research Synthesis*. Alexandria: National Association of State Directors of Special Education.

LILLARD, A. S. (2019). Shunned and admired: Montessori, self-determination, and a case for radical school reform. *Educational Psychology Review*, 31(4), 939–965.

LILLARD, A., ELSE-QUEST, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–1894.

LILLARD, A. S. et al. (2017). Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783>.

MAILLET, A. L. (2017). Six powerful practices for alternative education programs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(3), 234–238.

MARSHALL, C. (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *npj Science in Learning*, 2(11). <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>.

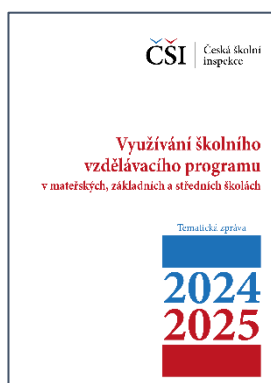
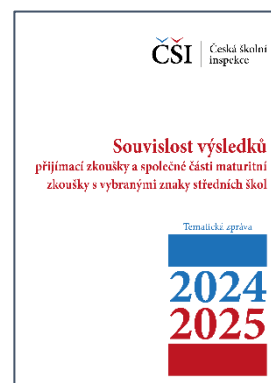
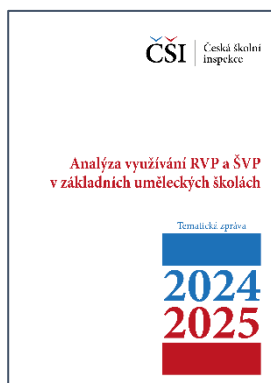
MORSSINK-SANTING, V. E. et al. (2024). The long-term effect of alternative education on self-regulated learning: A comparison between Montessori, Dalton, and traditional education. *Studies in Educational Evaluation*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101380>.

- POSPÍŠIL, R. (2022). Alternativní výchovné metody v práci pedagoga. In *Teorie a metodika výchovy*. Brno: Masarykova Univerzita, 82–102.
- SINS, P., VAN DER ZEE, S., SCHUIITEMA, J. A. (2022). The effectiveness of alternative education: a comparison between primary Dalton schools and traditional schools on outcomes of schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(2), 169–197.
- SLIWKA, A. (2008). The contribution of alternative education. In *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, 93–112.
- SLIWKA, A., YEE, B. (2015). From alternative education to the mainstream: approaches in Canada and Germany to preparing learners to live in a changing world. *European Journal of Education*, 50(2), 175–183.
- STRAKOVÁ, J., SIMONOVÁ, J., GREGER, D. (2017). Ověření konceptu akademického optimismu na českých školách druhého stupně povinného vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 27(3), 397–418.
- VOGELSMEIER, L. et al. (2024). Factor analysis in education research using R. In *Learning Analytics Methods and Tutorials. A Practical Guide Using R*. Cham: Springer, 673–703.

## PŘÍLOHA 2 | Analýzy a publikace České školní inspekce

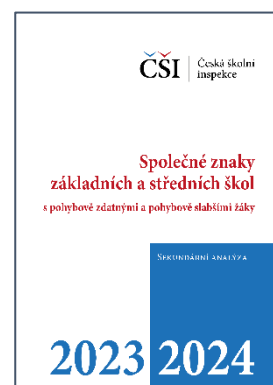
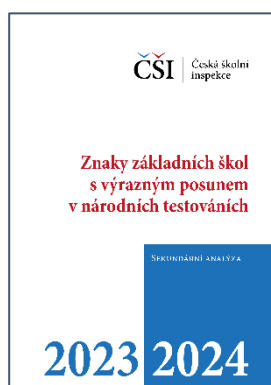
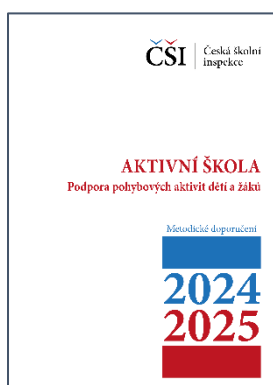
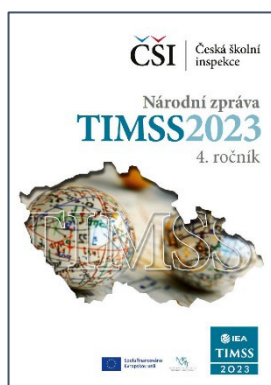
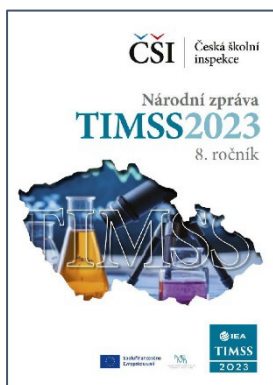
### Tematické zprávy

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, platformě X a YouTube**



**ANALÝZY | DATA | PUBLIKACE**

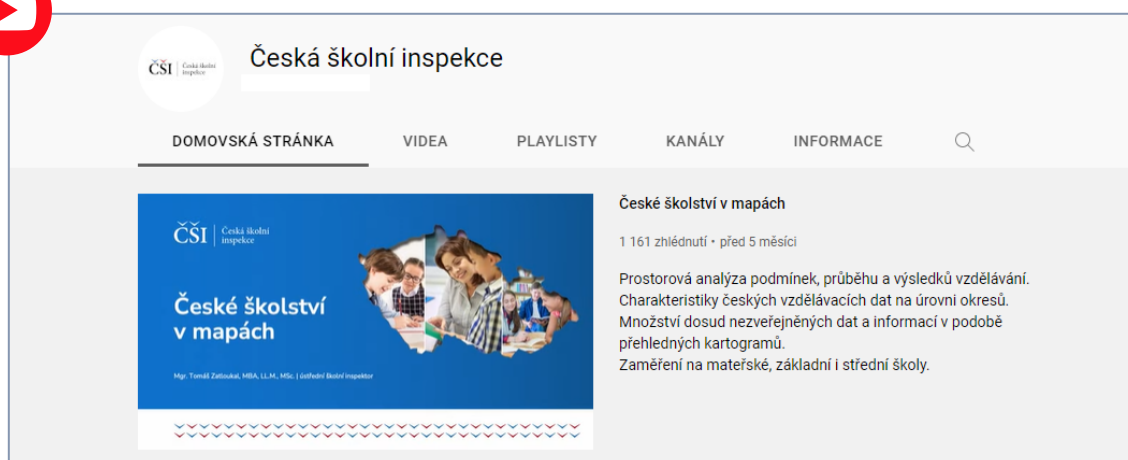
ČSI Česká školní inspekce



**Česká školní inspekce - Analýzy, data, publikace**

@CSInspekce

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



## Informační a metodické weby

www.csicr.cz



KARIÉRA | VEŘEJNÉ ZAKÁZKY | OTEVŘENÝ ÚŘAD | INFORMAČNÍ SYSTÉMY | KONTAKTY



Základní  
informace

Registr  
inspekčních  
zpráv

Dokumenty

Metodický  
portál

Vzdělávání  
v datech

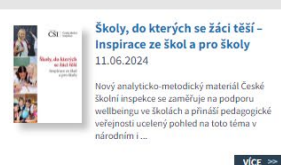
### Aktuality



VÍCE >>>



VÍCE >>>



VÍCE >>>

www.kvalitniskola.cz



Vlastní  
hodnocení

Nástroje  
pro vlastní  
hodnocení

Kritéria  
hodnocení

Externí  
hodnocení

Náměty a  
inspirace



VÍCE >>>



VÍCE >>>



VÍCE >>>







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