ČSI | Česká školní inspekce





Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017|18

Výroční zpráva



2017/2018

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018

Výroční zpráva České školní inspekce

Praha, prosinec 2018

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018
Výroční zpráva České školní inspekce

Autoři:

Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA

PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, PhDr. Josef Basl, Ph.D., PaedDr. Alice Bláhová, Mgr. Radek Blažek, Mgr. Radovan Bogdanowicz, PhDr. Irena Borkovcová, MBA, Bc. Eva Brabcová, Mgr. Bc. Jana Cipínová, Mgr. Ing. Martina Colledani, Mgr. Vladislava Coufalová, MBA, Ing. Pavel Čámský, Ing. Miroslava Debnárová, Mgr. Petr Drábek, PaedDr. Olga Drápalová, PaedDr. Josef Erhart, PhDr. Václav Flegl, Bc. Roman Folwarczný, Mgr. Gabriela Francová, Ing. Alena Fürstová, RNDr. Josef Hausmann, CSc., Mgr. Michal Hlaváček, Mgr. Jiří Holomek, Mgr. Zuzana Janotová, Mgr. Petr Jiroš, Ing. Jiří Koc, Lucie Kovaříková, PaedDr. Jitka Kozáková, PhDr. Vlastislav Kožela, Mgr. Iva Kvízová, Mgr. Iva Lauermannová, Bc. Kamil Melichárek, Mgr. Zdeněk Modráček, Mgr. Lucie Mokrá, Mgr. Blanka Moulíková, PhDr. Dana Musilová, Mgr. Jiří Novosák, Ph.D., Mgr. Marcela Orságová, PaedDr. Miloslava Paclíková, Ing. Varja Paučková, Mgr. Tomáš Pavlas, Mgr. Karel Pešina, Mgr. Bohumila Pešková, Mgr. Robin Pokorný, Ing. Dana Pražáková, Ph.D., Mgr. Pavel Pyšný, Mgr. Milan Rambousek, Mgr. Tomáš Sasín, Mgr. Pavel Schönwälder, Ing. Renata Skutková, PhDr. Hana Slaná, Mgr. Zdenka Spalová, Mgr. Petr Suchomel, Dr., Mgr. Daniela Swart, Vladislav Tomášek, Mgr. Bc. Miluše Urbanová, Ph.D., Mgr. Lukáš Valda, Mgr. Lenka Zedková, Mgr. Václav Zemek

Jazyková redakce: Mgr. Markéta Lakosilová, PhDr. Jana Bartošová

Obálka: Oldřich Pink

Grafická úprava a zlom: David Cícha

Tisk:

ISBN 978-80-88087-20-5

V roce 2018 vydala Česká školní inspekce, Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5.

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

Úvodní slovo ústředního školního inspektora



Důležitým předpokladem pro přijímání efektivních opatření přispívajících ke zvyšování kvality vzdělávání každého dítěte, žáka i studenta je průběžné a systematické hodnocení kvality vzdělávání na úrovni škol a školských zařízení i na úrovni vzdělávací soustavy. Externí hodnocení kvality a efektivity vzdělávání v České republice zajišťuje Česká školní inspekce. Ta se prostřednictvím svých evaluačních aktivit propojujících zjištění a informace z různých typů inspekční činnosti (prezenční inspekční činnost, národní zjišťování výsledků, mezinárodní šetření výsledků vzdělávání typu PISA apod.) snaží poskytovat důležité a v praxi využitelné informace o výkonnosti naší vzdělávací soustavy i jejích jednotlivých složek.

Již několik let Česká školní inspekce postupně umenšuje význam formálních kontrol ve prospěch hodnocení pedagogických procesů. Tyto změny v přístupu k externímu hodnocení kvality vzdělávání jsou vázány také na výraznější uplatňování formativních principů při hodnocení. Školám a školským zařízením tak Česká školní inspekce poskytuje zpětnou vazbu v podobě auditu podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání s popisem silných i slabých stránek včetně konkrétních námětů a doporučení ke zlepšení jednotlivých aspektů vzdělávání nebo k udržení vysoké úrovně jeho kvality. Zároveň Česká školní inspekce nabízí konkrétní metodické aktivity, které mohou školy a školská zařízení při zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání využít či přímo realizovat.

Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, jeho rezortním organizacím, zřizovatelům, pedagogickému výzkumu i všem dalším aktérům podílejícím se nejrůznějšími způsoby na realizaci vzdělávání a školských služeb v mateřských, základních, základních uměleckých, středních a vyšších odborných školách a ve školských zařízeních pak Česká školní inspekce poskytuje pravidelné tematické zprávy pojednávající o kvalitě a efektivitě v konkrétních vzdělávacích tématech a také souhrnné kompendium zjištění a doporučení týkajících se vzdělávání v České republice v podobě každoročně vydávané výroční zprávy.

Věřím, že i Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2017/2018 se stane užitečným dokumentem využitelným při řízení vzdělávání na všech úrovních a také inspirací pro úvahy nad průběžným zvyšováním kvality vzdělávání poskytovaného jednotlivými školami a školskými zařízeními.

Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA

OBSAH

Úvodní slovo ústředního školního inspektora . . . 3

1 Přehled inspekční činnosti za školní rok 2017/2018 . . . 8

2 Předškolní vzdělávání . . . 10

2.1 Podmínky předškolního vzdělávání . . . 11
2.1.1 Školy a děti v předškolním vzdělávání . . . 11
2.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v předškolním vzdělávání . . . 15
2.1.3 Finanční podmínky v předškolním vzdělávání . . . 20
2.1.4 Personální podmínky v předškolním vzdělávání . . . 21
2.1.4.1 Ředitelé mateřských škol . . . 21
2.1.4.2 Učitelé mateřských škol . . . 23
2.1.5 Řízení škol v předškolním vzdělávání . . . 26
2.2 Průběh předškolního vzdělávání . . . 29
2.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu . . . 29
2.2.2 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – – průběh společného vzdělávání . . . 31
2.2.3 Prevence rizikového chování dětí . . . 34
2.3 Výsledky předškolního vzdělávání . . . 36
2.3.1 Celkové výsledky vzdělávání dětí . . . 36
2.4 Závěry a doporučení pro předškolní vzdělávání . . . 37

3 Základní vzdělávání . . . 41

3.1 Podmínky základního vzdělávání . . . 42
3.1.1 Školy a žáci v základním vzdělávání . . . 42
3.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním vzdělávání . . . 45
3.1.3 Finanční podmínky v základním vzdělávání . . . 47
3.1.4 Personální podmínky v základním vzdělávání . . . 48
3.1.4.1 Ředitelé základních škol . . . 48
3.1.4.2 Učitelé základních škol . . . 51
3.1.5 Řízení školy v základním vzdělávání . . . 56
3.2 Průběh základního vzdělávání . . . 61
3.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu . . . 61
3.2.2 Adaptace žáků na první ročník základního vzdělávání . . . 66
3.2.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – – průběh společného vzdělávání . . . 66
3.2.4 Prevence rizikového chování žáků . . . 72
3.3 Výsledky základního vzdělávání . . . 74
3.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků . . . 74
3.3.2 Výsledky žáků z národních a mezinárodních šetření . . . 76
3.3.2.1 Rozvoj čtenářské, matematické, sociální a mediální gramotnosti na základních školách . . . 76
3.3.2.1.1 Čtenářská gramotnost . . . 77
3.3.2.1.2 Matematická gramotnost . . . 77
3.3.2.1.3 Sociální gramotnost . . . 78
3.3.2.1.4 Mediální gramotnost . . . 79
3.3.2.2 Zjištění mezinárodního šetření čtenářské gramotnosti PIRLS 2016 . . . 80
3.3.2.3 Zjištění mezinárodního šetření PISA 2015 pro oblast týmového řešení problému . . . 81
3.4 Závěry a doporučení pro základní vzdělávání . . . 83

4 Střední vzdělávání ... 86

4.1 Podmínky středního vzdělávání ... 88
4.1.1 Školy a žáci ve středním vzdělávání ... 88
4.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve středním vzdělávání ... 92
4.1.3 Finanční podmínky ve středním vzdělávání ... 94
4.1.4 Personální podmínky ve středním vzdělávání ... 95
4.1.4.1 Ředitelé středních škol ... 95
4.1.4.2 Učitelé středních škol ... 98
4.1.5 Řízení škol ve středním vzdělávání ... 100
4.1.6 Přijímání žáků ke střednímu vzdělávání ... 105
4.2 Průběh středního vzdělávání ... 106
4.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu ... 106
4.2.2 Adaptace žáků na první ročník středního vzdělávání ... 112
4.2.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – – průběh společného vzdělávání ... 114
4.2.4 Průběh praktického vyučování ... 118
4.2.5 Prevence rizikového chování žáků ... 120
4.3 Výsledky středního vzdělávání ... 123
4.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků ... 123
4.3.2 Výsledky žáků ve výběrových zjišťováních výsledků ... 125
4.3.2.1 Čtenářská gramotnost ... 126
4.3.2.2 Matematická gramotnost ... 126
4.3.2.3 Sociální gramotnost ... 127
4.3.2.4 Mediální gramotnost ... 128
4.3.3 Ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou a závěrečnou zkouškou ... 128
4.4 Závěry a doporučení pro střední vzdělávání ... 132

5 Vyšší odborné vzdělávání ... 135

5.1 Podmínky vyššího odborného vzdělávání ... 135
5.1.1 Školy a studenti ve vyšším odborném vzdělávání ... 135
5.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve vyšším odborném vzdělávání ... 136
5.1.3 Finanční podmínky ve vyšším odborném vzdělávání ... 138
5.1.4 Personální podmínky ve vyšším odborném vzdělávání ... 139
5.1.4.1 Ředitelé vyšších odborných škol ... 139
5.1.4.2 Učitelé vyšších odborných škol ... 139
5.1.5 Řízení škol ve vyšším odborném vzdělávání ... 140
5.2 Průběh vyššího odborného vzdělávání ... 141
5.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu ... 141
5.3 Výsledky vyššího odborného vzdělávání ... 143
5.3.1 Celkové výsledky vzdělávání studentů ... 143
5.4 Závěry a doporučení pro vyšší odborné vzdělávání ... 144

6 Základní umělecké vzdělávání ... 147

6.1 Podmínky základního uměleckého vzdělávání ... 148
6.1.1 Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání ... 148
6.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním uměleckém vzdělávání ... 151
6.1.3 Finanční podmínky v základním uměleckém vzdělávání ... 152
6.1.4 Personální podmínky v základním uměleckém vzdělávání ... 153
6.1.4.1 Ředitelé základního uměleckého vzdělávání ... 153
6.1.4.2 Učitelé základního uměleckého vzdělávání ... 153
6.1.5 Řízení škol v základním uměleckém vzdělávání ... 155
6.2 Průběh základního uměleckého vzdělávání ... 157

6.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu . . . 157
6.2.2 Podpora rozvoje nadání v průběhu základního uměleckého vzdělávání . . . 160
6.3 Výsledky základního uměleckého vzdělávání . . . 163
6.4 Závěry a doporučení pro základní umělecké vzdělávání . . . 166

7 Zájmové vzdělávání . . . 170

7.1 Podmínky zájmového vzdělávání . . . 170
7.1.1 Zařízení a účastníci v zájmovém vzdělávání . . . 170
7.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zájmovém vzdělávání . . . 173
7.1.3 Finanční podmínky v zájmovém vzdělávání . . . 175
7.1.4 Personální podmínky v zájmovém vzdělávání . . . 176
7.1.4.1 Vedoucí pracovníci zařízení pro zájmové vzdělávání . . . 176
7.1.4.2 Pedagogičtí pracovníci v zájmovém vzdělávání . . . 177
7.1.5 Řízení školských zařízení pro zájmové vzdělávání . . . 180
7.2 Průběh zájmového vzdělávání . . . 185
7.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu . . . 185
7.3 Výsledky zájmového vzdělávání . . . 190
7.3.1 Celkové výsledky vzdělávání účastníků . . . 190
7.4 Závěry a doporučení pro zájmové vzdělávání . . . 192

8 Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy . . . 194

8.1 Podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy . . . 195
8.1.1 Děti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy . . . 195
8.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy . . . 196
8.1.3 Finanční podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy . . . 197
8.1.4 Personální podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy . . . 198
8.1.5 Řízení zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy . . . 199
8.1.6 Přijímání dětí do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy . . . 199
8.2 Průběh výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy . . . 200
8.2.1 Realizované výchovné a vzdělávací metody . . . 200
8.3 Výsledky výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy . . . 203
8.4 Závěry a doporučení pro zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy . . . 203

9 Systémový projekt Komplexní systém hodnocení jako příspěvek k naplňování Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 . . . 206

9.1 Výsledky mezinárodních šetření, uvolněné testové úlohy . . . 206
9.2 Vzdělávací program pro učitele . . . 207
9.3 Analytické dokumenty . . . 207
9.4 Závěr . . . 208

10 Mezinárodní aktivity a mezinárodní spolupráce . . . 209

10.1 Zapojení ČŠI do mezinárodních šetření IEA a OECD . . . 210
10.1.1 Zajištění úkolů mezinárodních šetření v rámci projektu Komplexní systém hodnocení . . . 210
10.1.2 Zajištění PISA, TALIS a TIMSS . . . 211
10.1.2.1 PISA 2018 . . . 211
10.1.2.2 TALIS 2018 . . . 211
10.1.2.3 TIMSS 2019 . . . 212
10.1.2.4 Příprava PISA 2021 a PIRLS 2021 . . . 213

10.2 Aktivity ČŠI v systému Evropských škol ve školním roce 2017/2018 213
10.2.1 Aktivity ČSI v systému Evropských škol ve školním roce 2017/2018 213
10.2.2 Priority ve vzdělávání českých žáků ve školním roce 2017/18 214
10.2.3 Spoluúčast ČŠI na rozvoji systému Evropských škol 215
10.2.4 Evropská maturita 216
10.3 Členství v SICI (Stálé mezinárodní konferenci inspektorátů, The Standing International Conference of Inspectorates) 217
10.4 Bilaterární a specifické formy mezinárodní spolupráce 218
11 Souhrnné poznatky z kontrol a analýza úrazovosti 219
11.1 Souhrnné poznatky z veřejnosprávní kontroly využívání finančních prostředků státního rozpočtu poskytnutých školám a školským zařízením 219
11.1.1 Základní údaje o veřejnosprávní kontrole 219
11.1.2 Souhrnné výsledky kontrolní činnosti 219
11.1.3 Závěry veřejnosprávní kontroly 221
11.2 Souhrnné poznatky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování 222
11.2.1 Základní údaje o kontrole zařízení školního stravování 222
11.2.2 Souhrnné výsledky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování 223
11.2.3 Závěry a doporučení z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování 228
11.3 Kontrola dodržení právních předpisů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví 229
11.4 Školní úrazovost 230
TABULKOVÁ ČÁST 233
Přílohy 255
Příloha 1 Seznam zkratek 255
Příloha 2 Změny v právních předpisech 258
Příloha 3 Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI 264
TEMATICKÉ ZPRÁVY 285
Tematická zpráva – Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017 287
Tematická zpráva – Rozvoj přírodovědné gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017 453
Tematická zpráva – Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018 493
Tematická zpráva – Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017 529
Tematická zpráva – Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnost mateřských škol za období 1. pololetí školního roku 2017/2018 . . 571
Tematická zpráva – Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017 589
Tematická zpráva – Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení v období od 1. 3. 2018 do 31. 7. 2018 641
Tematická zpráva – Vzdělávání ve středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky 651
Tematická zpráva – Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018 685
Sekundární analýza TIMSS 2015 – Moderní metody výuky a ICT pohledem mezinárodních i národních datových zdrojů 737
Sekundární analýza PISA 2015 – Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků 831

Přehled inspekční činnosti za školní rok 2017/2018

836 komplexní inspekční činnost 95 inspekční činnost na podnět 56 inspekční činnost na žádost 3 orientační inspekční činnost	MŠ 990	7 834 hospitací
665 komplexní inspekční činnost 149 inspekční činnost na podnět 22 inspekční činnost na žádost 4 orientační inspekční činnost	ZŠ 840	13 689 hospitací
193 komplexní inspekční činnost 62 inspekční činnost na podnět 8 inspekční činnost na žádost 20 orientační inspekční činnost	SŠ 283	6 902 hospitací
25 komplexní inspekční činnost 1 inspekční činnost na žádost	VOŠ 26	248 hospitací
48 komplexní inspekční činnost 9 inspekční činnost na podnět 5 inspekční činnost na žádost	ZUŠ 62	1 156 hospitací

Přehled inspekční činnosti za školní rok 2017/2018

687 komplexní inspekční činnost
54 inspekční činnost na podnět
24 inspekční činnost na žádost
2 orientační inspekční činnost

zařízení pro zájmové vzdělávání
767

2 537 hospitací

19 komplexní inspekční činnost
22 inspekční činnost na podnět
7 orientační inspekční činnost

zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy
48

220 hospitací

1 221 komplexní inspekční činnost
66 inspekční činnost na podnět
44 inspekční činnost na žádost
6 orientační inspekční činnost
41 kontrola

zařízení školního stravování
1 378

103 komplexní inspekční činnost
13 inspekční činnost na podnět
2 inspekční činnost na žádost
1 orientační inspekční činnost

ostatní školy a školská zařízení
119

318
tematická inspekční činnost

106 čtenářská gramotnost
106 matematická gramotnost
106 sociální gramotnost

357 kontrol

105 veřejno-správních kontrol

748 stížností

1 708 konkurzních řízení

2 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání v České republice je součástí systému vzdělávací soustavy a splňuje požadavky Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 2011-A – 020. Je realizováno zejména[1] mateřskými školami (dále také „MŠ“) zapsanými do rejstříku škol a školských zařízení, který spravuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále také „MŠMT“). Ve školním roce 2017/2018 začaly MŠ realizovat změny, které nastavila novela[2] zákona č. 561/2014, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Jednalo se zejména o tyto oblasti:

- Zavedení povinného předškolního vzdělávání pro děti, které do začátku školního roku (k 1. září) dovrší pěti let věku. Česká republika se tak zařadila mezi některé státy, které mají stanoveno předškolní vzdělávání pro děti od pěti let jako povinné[3].
- Nastavení způsobů plnění povinného předškolního vzdělávání a nastavení možnosti a podmínek individuálního vzdělávání dítěte.
- Změna v organizaci předškolního vzdělávání a v termínu zápisu k předškolnímu vzdělávání.
- Snížení věkové hranice pro možný vstup dítěte do MŠ ze tří na dva roky a postupná garance místa v MŠ každému dítěti od tří let.
- Umožnění zápisu tzv. lesních mateřských škol do rejstříku škol a úprava jeho náležitostí.

V návaznosti na výše uvedené legislativní změny a Opatření ministryně MŠMT, kterým se změnilo znění RVP PV[4], byly MŠ povinny uvést svoje školní vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání (dále „ŠVP PV“) do souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále „RVP PV“), a to nejpozději do 1. září 2017. Pro tvorbu a úpravy svých školních vzdělávacích programů využilo 823 MŠ informační systém ČŠI InspIS ŠVP. Pro informování veřejnosti o svém zaměření, podmínkách vzdělávání a dalších podrobnostech využívá 1 379 MŠ informační systém ČŠI InspIS PORTÁL.

ČŠI věnovala v průběhu školního roku při inspekční činnosti velkou pozornost oblastem, které byly v rámci specifických úkolů pro školní rok 2017/2018 pro segment předškolního vzdělávání prioritní. Sledovala:

- Dopady posledního povinného ročníku MŠ na její fungování, organizační a personální zajištění včetně vzdělávací činnosti.
- Vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními a činnost asistentů pedagoga.

Zjištění jsou uvedena v tematických zprávách – *Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnosti v mateřské škole za období 1. pololetí školního roku 2017–2018* (Čj.: ČŠIG-2093/18-G2) a *Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání období 1. pololetí školního roku 2017/2018* (Čj.: ČŠIG-448/18-G24).

Při hodnocení jednotlivých MŠ bylo realizováno celkem 7 834 hospitací. Stejně jako v předchozích letech byla hospitační činnost hlavním nástrojem pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v jednotlivých mateřských školách. ČŠI poskytla na svých webových stránkách mateřským školám v rámci metodické podpory verze hospitačních zá-

1 Plnění povinnosti předškolního vzdělávání lze zajistit i jiným způsobem, a to individuálním vzděláváním dítěte, vzděláváním v přípravné třídě základní školy, ve třídě přípravného stupně základní školy speciální, vzděláváním v zahraniční škole na území České republiky, ve které ministerstvo povolilo plnění povinné školní docházky.

2 Zákon č. 178/2016 Sb.

3 Např. Chile, Kolumbie, Chorvatsko, Řecko a Nizozemí. Některé státy určují pro povinné předškolní vzdělávání ještě nižší věkovou hranici, například Maďarsko a Mexiko 3 roky, Švýcarsko a Lucembursko 4 roky. Naopak např. v Dánsku, Finsku a Polsku je nastaveno povinné vzdělávání od 6 let a základní vzdělávání od 7 let. Ve Švédsku je dokonce povinné vzdělávání určeno až od 7 let (snížit věkovou hranici na šest let ale plánují).

4 Opatření ministryně MŠMT ze dne 11. srpna 2018 č.j. MSMT-22405/2016/2.

znamů k jejich využití[5], stejně tak jako hodnoticí nástroj *Kritéria hodnocení podmínek průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních*[6], v modifikaci pro předškolní vzdělávání. MŠ je tak mohou používat v rámci svých autoevaluačních aktivit.

ČŠI se v oblasti předškolního vzdělávání podílela i na mezinárodní spolupráci, a to jak na evropské, tak i na celosvětové úrovni. ČŠI je členem pracovní skupiny pro ranou péči a předškolní vzdělávání (dále „ECEC“) při Evropské komisi, která se podílela na vymezení ukazatelů pro kvalitu ECEC v zemích Evropské unie *Monitoring the Quality of Early Childhood Education and Care – Complementing the 2014 ECEC Quality Framework proposal with indicators – Recommendations from ECEC experts, February 2018*[7]. Tento dokument byl oficiálně přijat a zveřejněn Evropskou komisí v květnu 2018. Evropská komise zde stanovuje priority pro vzdělávání a péči v raném dětství, s cílem zlepšit přístup ke službám a zlepšovat jejich kvalitu od narození dítěte až po začátek jeho povinné školní docházky. Materiál může napomoci členským zemím, včetně České republiky, při hodnocení systému vzdělávací soustavy v segmentu předškolního vzdělávání i při stanovení strategií pro jeho další rozvoj a zvyšování jeho kvality.

V návaznosti na členství České republiky v Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále „OECD“) je ČŠI zapojena do projektu pro ranou péči a předškolní vzdělávání (dále „ECEC OECD“). ČŠI v průběhu školního roku poskytovala pro připravované srovnávací analýzy a odborné studie ECEC OECD[8] za Českou republiku požadované informace, zejména z oblasti realizace a výsledků inspekční činnosti v mateřských školách.

2.1 Podmínky předškolního vzdělávání

2.1.1 Školy a děti v předškolním vzdělávání

Počet MŠ v ČR v posledních letech stále mírně stoupá. V současné době eviduje MŠMT celkem **5 269 škol**, což je meziroční nárůst o 60 škol a při porovnání s údaji před čtyřmi lety se jedná o nárůst o téměř 200 škol. Nejdynamičtěji se rozvíjí sektor MŠ soukromých, pozvolněji roste počet MŠ zřizovaných obcí a zvyšuje se také počet MŠ zřizovaných církví.

5 https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Ostatni/Hospitacni_zaznam_PV.pdf

6 https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledk-(7)

7 https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/825252b4-3ec6-11e8-b5fe-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-75761979

8 Z již vydaných publikací v minulých letech například: Starting *Strong IV – Monitoring Quality* (http://www.oecd.org/education/starting-strong-iv-9789264233515-en.htm), *Starting strong V – Transitions from early childhood to Primary Education* (http://www.oecd.org/education/school/starting-strong-v-9789264276253-en.htm)

Tabulka 1

Školy v předškolním vzdělávání

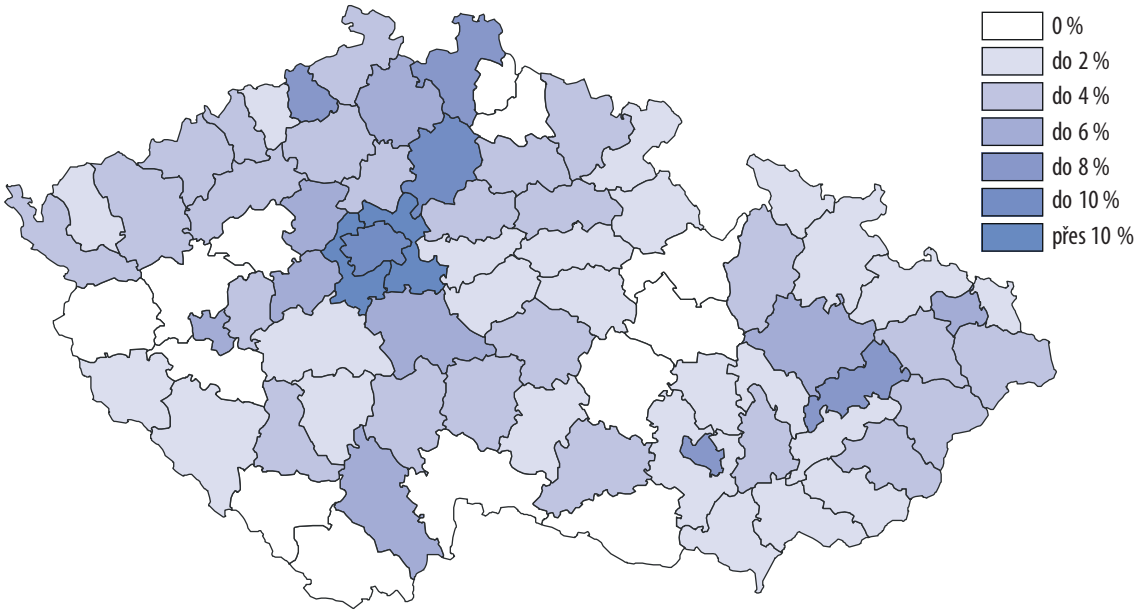
Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2015/2016	2016/2017	2017/18
Počet škol celkem	**5 209**	**5 209**	**5 269**
Z toho počet škol pro děti se SVP	115	112	110
Z toho podíl soukromých škol (v %)	6,4	6,7	7,3
Z toho podíl církevních škol (v %)	0,9	1,0	0,9
Z toho podíl malých škol (do 50 dětí)	52,7	53,6	53,9
Počet tříd	**15 848**	**15 856**	**15 969**
Počet dětí	**367 361**	**362 653**	**362 756**
z toho počet dětí zdravotně postižených	10 536	10 486	10 788
z toho počet cizinců	8 302	9 494	10 469

Vzhledem k tomuto trendu činil před pěti lety, ve školním roce 2013/2014, podíl soukromých MŠ z celkového množství 4,9 %, letos již 7,3 %. Podíl církevních škol představoval v tomto školním roce 0,9 %.

Vzhledem k tomu, že se v případě nestátních zřizovatelů jedná převážně o školy s nízkou cílovou kapacitou, představuje aktuálně podíl dětí vzdělávajících se v nestátním sektoru (tj. školách soukromých a církevních) 3,9 %. Pozornost je ovšem potřeba věnovat skutečnosti, že nabídka vzdělávání v nestátních zařízeních je v rámci celého území ČR výrazně nevyvážená. V krajích ČR se soustředí především do krajských měst, zatímco na úrovni řady okresů je prakticky nedostupná. Výrazné jsou také rozdíly mezi kraji ČR. Zatímco v Pardubickém kraji se v nestátních zařízeních vzdělává jen 0,8 % dětí, v Praze se v nestátních zařízeních vzdělává 8,7 % všech dětí docházejících do MŠ, ve Středočeském kraji 5,8 % dětí. Lokálně již přesáhl podíl dětí vzdělávaných v nestátních MŠ 10 % (Praha 1, Praha 5, okres Praha-východ a Praha-západ), kromě dalších městských částí Prahy se tomuto podílu blíží také okres Mladá Boleslav. Tento stav svědčí o problému se zabezpečením dostatečné kapacity předškolního vzdělávání v rámci spádových MŠ v oblastech s dynamickým demografickým růstem a zájmu významné části rodičovské veřejnosti o zařízení nestátního sektoru.

Obrázek 1

Podíl dětí, které se vzdělávají v nestátních MŠ (okresy ČR, v %)



ČŠI při hodnocení soukromých škol zjišťuje, jaké důvody vedly zřizovatele k jejímu založení. Ředitelé uvedli nejčastěji (51,8 % případů) poptávku rodičů či záměr zřizovatele nabídnout alternativní vzdělávací směr (např. pedagogiku M. Montessori, lesní mateřskou školu apod.). Dalšími důvody jsou: uplatnění podnikatelského záměru (21,7 %), záměr zřizovatele profilovat vzdělávání např. na jazykové či sportovní (18,1 %), nedostatečná kapacita škol v místě (14,5 %), nespokojenost rodičů s kvalitou místní školy (12 %), rozšíření již dříve založeného subjektu (10,8 %), využití vhodné volné budovy (10,8 %), nabídka firemní školy pro děti zaměstnanců (9,6 %). Jako další důvod uvedli ředitelé iniciativu učitelů, kteří odešli z veřejné školy, popř. jiné, blíže neurčené důvody.

Tabulka 2

Mateřské školy a děti vzdělávané v MŠ podle zřizovatele (v %)

Zřizovatel	MŠ	Děti v MŠ
MŠMT	0,1	0,0
Obec	90,0	95,3
Kraj	1,6	0,7
Privátní sektor	7,3	3,3
Církev	0,9	0,6

Věková struktura dětí navštěvujících předškolní vzdělávání je dlouhodobě vyvážená a mění se meziročně jen málo. Z celkového počtu **362 756** (nárůst oproti předchozímu roku o 103 děti), tvoří největší podíl děti 5–6leté (28,9 %), dále děti 4–5leté (27,5 %), následují děti 3–4leté (25,3 %), dětí starších 6 let je 5,7 %. Dětí mladších 3 let je 12,5 %, což je srovnatelné s předchozím rokem (12,3 %). Podíl dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se mírně zvýšil (3 % oproti 2,9 % v předchozím školním roce), ale z dlouhodobého hlediska zůstává stav stejný a nic na tom nezměnily ani zlepšené podmínky společného vzdělávání. Naopak podíl dětí cizinců má průběžně stoupající tendenci, v předchozím roce činil 2,6 %, letos 2,9 %. I zde je možné sledovat významné regionální rozdíly. Z celorepublikové situace se vymyká především Praha s vysokým podílem 9,7 % dětí cizinců v mateřských školách, v tomto ohledu vyčnívá také Karlovarský a Plzeňský kraj (5,1 % a 4 % dětí cizinců MŠ).

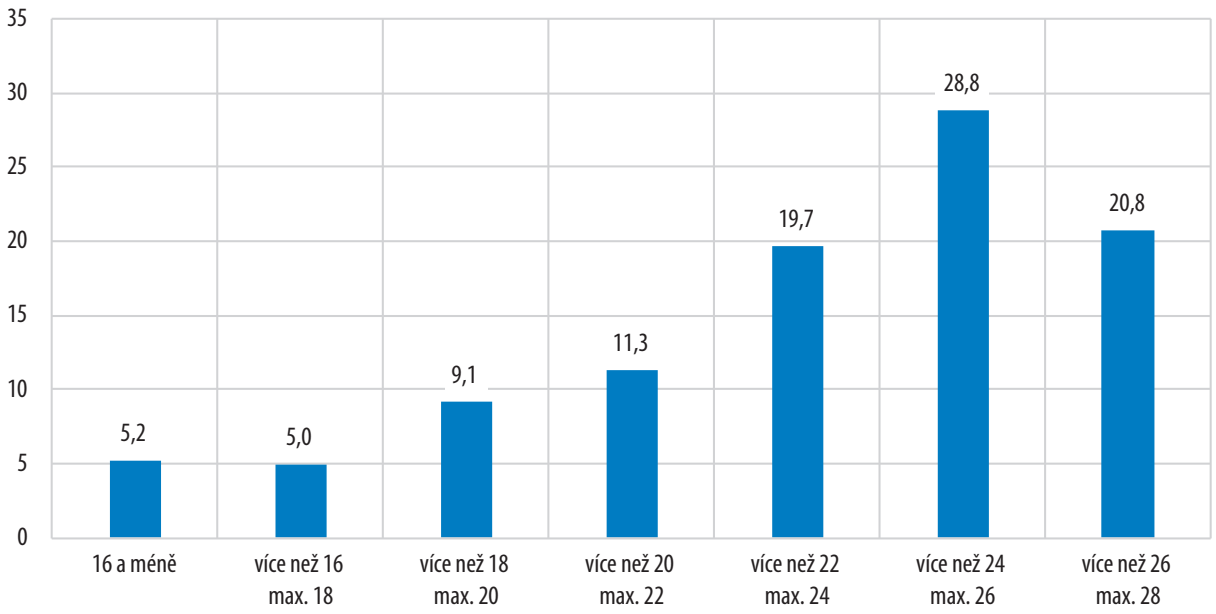
Od září 2017 bylo zavedeno povinné předškolní vzdělávání. Na podíl pětiletých dětí, které docházejí do mateřské školy z celkové populace těchto dětí, to však nemělo zásadní vliv. Tento podíl letos činil 95,5 %, loni to bylo 95 %. Z údajů MŠMT vyplývá, že v tomto součtu nejsou uvedeny děti v individuálním vzdělávání a dále děti, které pobývají s rodiči v zahraničí. Zhruba 3 % dětí se povinného předškolního vzdělávání neúčastní z blíže neuvedených důvodů.

Počet odmítnutých žádostí o přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání (tedy nepřijatých dětí) se oproti předchozímu školnímu roku mírně zvýšil (o 246 žádostí), celkově je to 33 237, podíl činí 21,5 % z celkového počtu. Tento stav potvrzuje obavy zřizovatelů, kteří již před rokem při zavádění povinného předškolního vzdělávání upozorňovali na skutečnost, že kapacity škol nebudou stačit. Ze statistiky vyplývá, že nejvíce odmítnutých žádostí se týkalo nejmladší věkové skupiny, tedy dětí mladší tří let, kterých bylo 35,5 % z celkového množství odmítnutých žádostí. Ale i děti tříleté a čtyřleté byly při přijímání na jaře 2017 v mnoha případech odmítnuty (21,8 % a 11,8 %), a to ze značné části i děti ze spádových obvodů příslušných MŠ.

Začleňování dětí mladších tří let do předškolního vzdělávání probíhá již několik let. Jak je uvedeno výše, podíl této věkové skupiny na celkovém složení dětí významně nestoupá, to ale neznamená, že by o něj rodiče neměli zájem (ten je vysoký především u dětí, které dosáhnou 3 let věku v období do prosince příslušného školního roku). Dle stavu k 30. 9. 2017 se děti (tj. alespoň jedno dítě) mladší tří let vzdělávaly v 92 % škol. Ze zjištění ČŠI vyplývá, že ředitelky zdůvodňují nepřijetí zejména nedostatkem kapacity školy (z hlediska kritérií pro přijímání byly upřednostněny starší děti) a dále také nedostatečnými podmínkami pro tuto věkovou kategorii. Šance na přijetí dítěte mladšího 3 let do MŠ se významně liší podle regionu a lokálního přetížení sítě MŠ. Nejnižší podíl dětí mladších 3 let se v MŠ vzdělává v Praze a ve Středočeském kraji, 27 % a 30,6 % z populačního ročníku dvouletých dětí, zatímco v kraji Jihočeském, Pardubickém, Olomouckém a Zlínském se předškolního vzdělávání zúčastnilo více než 50 % populačního ročníku dvouletých dětí. Ze statistických údajů dále vyplývá, že děti mladších tří let jsou velmi často zařazovány do tříd s velkým počtem dětí, přesahujícím maximální povolený počet 24 dětí v jedné třídě[9].

Graf 1

Vzdělávání dětí mladších 3 let v MŠ – podle průměrného počtu dětí ve třídách MŠ (běžné třídy – podíly dětí v %)



9 Podle vyhlášky o předškolním vzdělávání 14/2005 Sb. se třída mateřské školy naplňuje do počtu 24 dětí. Zřizovatel školy může podle školského zákona 561/2004 Sb. povolit výjimku z nejvyššího počtu dětí, žáků a studentů stanoveného prováděcím právním předpisem do počtu 4 dětí, žáků a studentů za předpokladu, že toto zvýšení počtu není na újmu kvalitě vzdělávací činnosti školy a jsou splněny podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví. Tato výjimka je však vzhledem k nedostatečné kapacitě mateřských škol zřizovateli výrazně nadužívána (průměrný počet dětí na běžnou třídu přesahující 24 dětí ve školním roce 2017/18 vykazovalo 56 % MŠ).

Předškolní vzdělávání probíhá také v přípravných třídách u základních škol. V uplynulém školním roce došlo k poklesu počtu těchto tříd (aktuální stav je 286, tj. pokles o 19 tříd), a tedy i vzdělávaných dětí (3 407 oproti 4 569 v přechozím školním roce). Uvedený jev souvisí se změnou legislativy – od školního roku 2017/2018 je jednou z podmínek zařazení do přípravné třídy povolení odkladu povinné školní docházky. U tříd přípravného stupně základní školy speciální se pokles tříd zastavil (v roce 2016/2017 to bylo 32 tříd s 231 dětmi, letos 34 tříd s 228 dětmi).

Počet dětí, kterým byla odložena povinná školní docházka, je dlouhodobě stabilní. Podíl těchto dětí z celkového počtu dětí v posledním ročníku před nástupem do ZŠ v navštívených školách činil ve školním roce 2017/2018 celkem 16,8 %, loni byl 16,4 %. Příčiny odložení povinné školní docházky se rovněž v podstatě nemění. Nejčastěji se jedná o celkovou nezralost, logopedické vady, grafomotorické problémy, sociální nezralost a poruchy soustředění. Další důvody (odlišný mateřský jazyk, somatické problémy) jsou málo četné.

2.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v předškolním vzdělávání

Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky jsou jedním z předpokladů pro naplnění kvalitního vzdělávání v dané škole, jejich úroveň má výrazný dopad na oblast prevence a zajištění bezpečnosti. Příznivé je, že celková úroveň materiálních podmínek je v předškolním vzdělávání dlouhodobě velmi dobrá. ČŠI v souladu se závěry inspekčních zpráv porovnávala vývoj škol. Aktivitu směřující k efektivnímu zvyšování kvality materiálních podmínek v MŠ dokládá skutečnost, že se u 98,2 % škol od posledního inspekčního hodnocení tato úroveň zlepšila.

Tabulka 3

Oblasti, ve kterých se škola zlepšila/zhoršila od posledního inspekčního hodnocení – podíl škol (v %)

Oblasti	Výrazné zlepšení	Mírné zlepšení	Mírné zhoršení	Výrazné zhoršení	Počet škol, ve kterých byla sledována změna
Materiální podmínky	43,0	55,2	1,7	0,1	696
Bezpečnostní podmínky	31,8	54,5	11,9	1,7	352

Konzistentní znaky potvrzují také zjištění, že prostorové a materiální podmínky u škol navštívených ČŠI ve školním roce 2017/2018 umožňovaly podobně jako v předchozím školním roce vzdělávání podle všech oblastí ŠVP PV v 98,1 %. Pouze v 1,9 % byly zjištěny nedostatky, které vzdělávání neumožňovaly, z toho v 0,2 % se jednalo o nedostatky zásadní. Nejvyšší počet nedostatků vykazovaly malé MŠ (do 50 dětí) sloučené v rámci společného zařízení se ZŠ, což naznačuje, že u takto sloučených subjektů v některých případech vedení školy věnuje primárně větší pozornost materiálnímu zabezpečení základních škol.

Tabulka 4

Prostorové a materiální podmínky umožňují vzdělávání podle všech oblastí RVP – podíl škol (v %)

Charakteristika MŠ	Sloučená se ZŠ Malá	Samostatná Malá	Sloučená se ZŠ Velká	Samostatná Velká
Rozhodně ano	63,5	72,3	72,7	78,0
Spíše ano	33,0	26,4	26,4	21,3
Spíše ne	3,0	0,8	0,8	0,7
Rozhodně ne	0,4	0,4	0,0	0,0
Počet škol	**233**	**242**	**121**	**291**

Mezi nejvíce problematické oblasti, které neumožňovaly vzdělávání dle ŠVP PV v plném rozsahu, patřily v MŠ opět: místnosti a herní koutky (v 14,5 %), školní zahrady, vybavení ICT (shodně v 6,9 %) a budovy (v 6,6 %). Dotazníkové šetření prokázalo, že také ředitelé MŠ vykazovali zvýšenou potřebu investic právě do těchto oblastí.

Tabulka 5

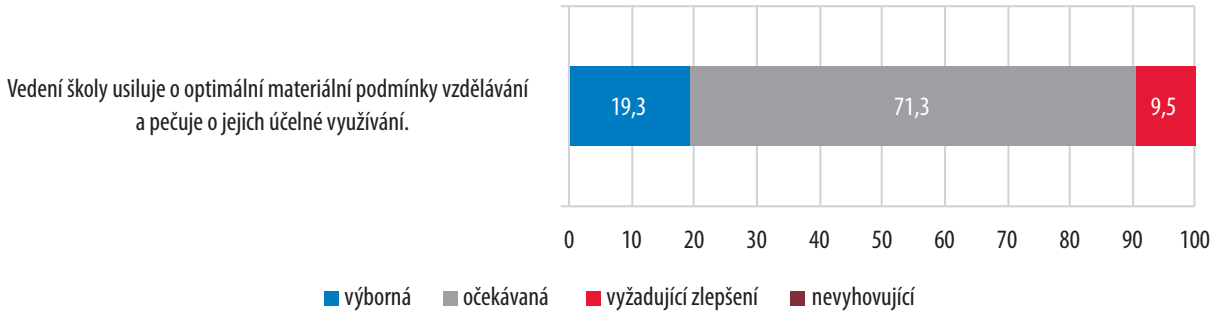
Potřeba investic pro zlepšení materiálních podmínek MŠ – podíl škol (v %)

Oblast investic	Podíl
Budova/budovy	40,4
Místnosti, herní koutky	39,8
Společné prostory (chodby, šatny)	28,1
Hřiště, sportoviště užívaná školou	26,1
Dvůr, školní zahrada	58,4
ICT	43,5
Bezbariérové prostředí (přístup do budovy, madla na WC, vodicí lišty apod.)	31,4
Sociální zázemí	23,9
Pomůcky, hračky	33,6
Jiné oblasti	8,8

Dle kritérií ČŠI vedení MŠ usilovalo o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečovalo o jejich účelné využívání na výborné a očekávané úrovni celkem v 90,6 %. Oproti loňskému školnímu roku se mírně snížil počet pozitivních hodnocení (u úrovní výborných a očekávaných) o 1,2 % na úkor negativních hodnocení (u úrovní, které vyžadují zlepšení nebo jsou nevyhovující). I zde se jedná o 6,2 % lepší výsledek v samostatně organizovaných MŠ než ve školách sloučených.

Graf 2

Celkové posouzení prostorových a materiálních podmínek – podíl škol (v %)

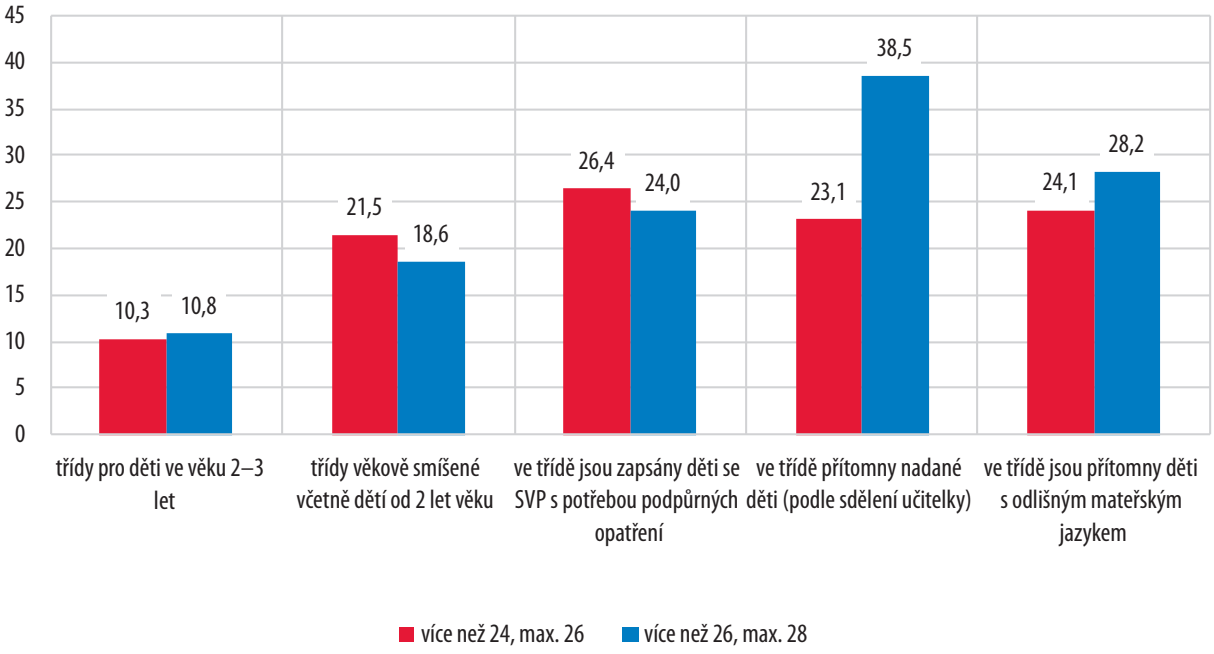


I když průměrný počet dětí na třídu dlouhodobě v MŠ mírně klesá, z hlediska prostorových podmínek škol jsou zjištění v poměru k počtům přijatých dětí méně příznivá. V běžných třídách byly ve velké míře zaznamenány maximální počty zapsaných dětí, často na podkladě udělené výjimky zřizovatele. Nejvíce využívané maximální počty dětí (více než 24 zapsaných dětí ve třídě) byly evidovány ve Zlínském kraji (v 68,5 % hospitovaných tříd), Pardubickém kraji a Praze (shodně v 55 %), 50% hranici přesáhl i Jihočeský a Karlovarský kraj. K přeplněnosti tříd dochází také při jejich nadměrném spojování v hlavním vzdělávacím proudu, které bylo poměrně častým jevem. Prostředí tříd s vysokým počtem dětí je pro naplňování požadavků RVP PV značně náročné. Normy, které jsou dány legislativou, vymezují základní předpoklady, zázemí musí být v souladu s potřebami konkrétního prostředí, zohledňovat potřeby komunity i potřeby individuální a korespondovat s kontextem, v němž kvalitní škola pracuje. V řadě případů vedení škol dostatečně nezohlednilo všechny faktory, což mělo negativní dopad na průběh vzdělávání.

Dalším nepříznivým zjištěním u homogenních tříd (s počtem zapsaných dětí vyšším než 24 na třídu) byla frekvence nejmladší věkové kategorie – starších batolat od dvou do tří let věku. Jejich nadměrné počty byly zjištěny i ve třídách stejnorodých.

Graf 3

Začlenění dětí mladších 3 let, dětí se SVP, nadaných a s odlišným mateřským jazykem podle zapsaného počtu dětí ve třídě (sledované vzdělávací bloky, podíl sledovaných bloků s vysokým počtem dětí ve třídě v %)



V řadě škol také chybí funkční odpočinkové zóny umožňující nerušenou relaxaci dětí. Komplikované podmínky tak měly přímý dopad na organizaci vzdělávání, která ve sledo-

vaných smíšených třídách nevyhovovala vzdělávání dětí mladších tří let v 17,5 % případů, zatímco ve věkově homogenních třídách byly podmínky v oblasti organizace vzdělávání pro tuto věkovou skupinu podstatně příznivější (na nevyhovující nebo spíše nevyhovující úrovni byly označeny v 9 % MŠ, které homogenní třídu zřídily). Z hlediska naplňování potřeb dětí vykazují výše zmíněná fakta značná psychosociální rizika.

Nejvyšší míru nespokojenosti vyjádřilo vedení všech hodnocených škol a učitelé se svým pracovním zázemím – s kabinety a sborovnami, přičemž nedostatečné zázemí se netýkalo pouze starších budov. V některých MŠ neměli pedagogové k dispozici ICT (nedostatkem počítačového vybavení nebo absencí internetového připojení). Naopak řadě škol se dařilo jeho využíváním efektivně koordinovat svou činnost, funkčně rozšířit vnější informační systém, zejména pak komunikaci s rodiči.

Školy, které se zapojily do projektu Šablony pro MŠ, pozitivně hodnotí získanou materiální podporu. Při inspekční činnosti pouze v 5 % nekorespondovala vybavenost pomůckami a hračkami se vzděláváním podle všech oblastí ŠVP PV. ČŠI však dlouhodobě zjišťuje nedostatky v méně účelném využívání materiálního vybavení. Např. standardní nabídka dosažitelných hraček pro volnou hru není často ve třídách flexibilně obměňována, nereaguje na momentální zájem dětí, na jejich potřeby v souladu s pedagogickou diagnostikou, nebo není zpestřena s ohledem na aktuální vzdělávací téma. ČŠI dlouhodobě poukazuje na přetrvávající nedostatečné podmínky pro rozvoj motorických dovedností dětí, např. nezajištění podmínek pro zdravé sezení a grafomotorickou prevenci. I když byly informační technologie součástí vybavení mnoha škol, děti je účelně využívaly v 5,9 % škol, ve kterých inspekční činnost proběhla. V případech, kdy byly do vzdělávání zařazeny prvky prožitkového učení, naopak učitelé dokázali efektivně zhodnotit ve vzdělávacím procesu běžně přístupné materiály (přírodniny, obalové materiály aj.). Potřebu investovat do pomůcek a hraček vyjádřilo 33,6 % ředitelů.

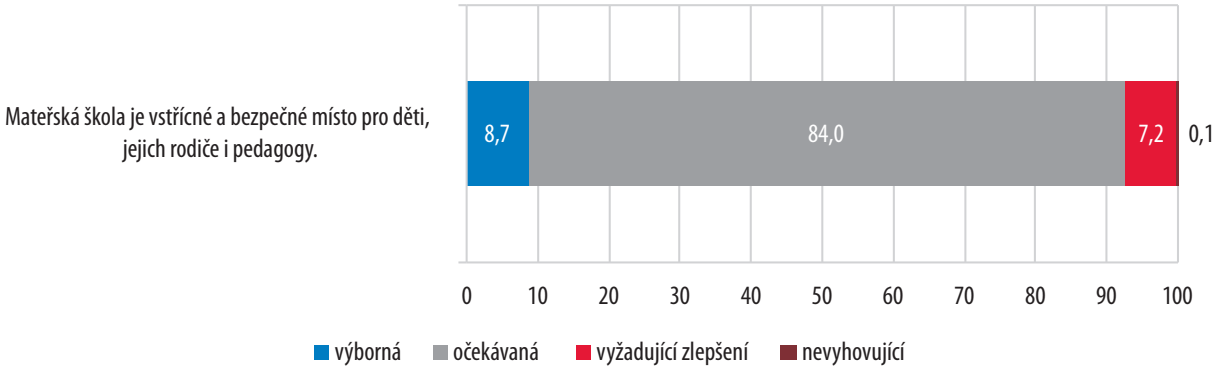
Při začleňování dvouletých dětí do předškolního vzdělávání přetrvávají materiální a bezpečnostní problémy, na které poukazovala ČŠI již v loňské výroční zprávě. Omezeny jsou možnosti pro diferenciaci vzdělávání. Vybavení tříd je pro starší batolata inspirující, v případě heterogenních tříd je však náročné zajistit nedostupnost hraček a pomůcek, které používají děti starší. V některých heterogenních třídách se nedařilo zajistit sociální a hygienické předpoklady (nadměrná výška umyvadel nebo toalet omezovala rozvoj sebeobslužných dovedností dětí) nebo ergonomicky odpovídající vybavení (např. skříňky a herní koutky, židličky a stolky). Nevhodné podmínky pro přiměřený rozvoj sebeobsluhy starších batolat byly zaznamenány také při stravování (vysoké dětské stoly a židle, vysoké servírovací stolky, nedostupnost pitného režimu).

Potřeby dětí se speciálními vzdělávacími potřebami byly převážně respektovány a zohledňovány. Některé školy mají z důvodu stávajícího architektonického řešení budov stále problém získat bezbariérový přístup (hospitační činností bylo zjištěno, že vzdělávání bylo realizováno v technicky upravených prostorách v 0,4 %). Na podnět poradenských zařízení školy pořizovaly specifické pomůcky. Např. využití materiálních podpůrných opatření pro děti se SVP (pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek) vykazovalo při hospitačních vstupech ČŠI 18% podíl, využití komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů 0,9% podíl. Dotazovaní ředitelé používání kompenzačních pomůcek (výše uvedených pomůcek, podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů) při vzdělávání dětí se SVP potvrdili v 37,4 %.

Mateřské školy byly dle kritérií ČŠI pro školní rok 2017/2018 v 92,7 % hodnoceny jako vstřícné a bezpečné místo pro děti, jejich rodiče, pedagogické i nepedagogické pracovníky. Vzhledem k předchozímu školnímu roku se jedná o zlepšení stavu v rámci 2,4 %.

Graf 4

Celkové posouzení bezpečnostních podmínek – podíl škol (v %)



Proti předešlému sledovanému období byl však při kontrolách evidován nárůst porušení v oblasti BOZ z předchozích 6,9 % na 7,8 %. Jedná se zvláště o nedostatky týkající se zajištění potřebných preventivních opatření (3,7% podíl). ČŠI se např. opakovaně setkává s případy, kdy revize a prohlídky materiálního vybavení nejsou realizovány pravidelně, nebo jsou realizovány formálně, bez účelné eliminace rizik (zjištěno v 1,9 %). Nejproblematičtějšími úseky byly opětovně shledány školní zahrady a dvory (5,5 %), místnosti, herní koutky (2,6 %), společné prostory (2,2 %).

Prvním inspekčním hodnocením po zápisu do rejstříku škol a školských zařízení procházely ve školním roce 2017/2018 lesní MŠ, které jsou svými alternativními podmínkami specifické. ČŠI navštívila ve 2. pololetí školního roku 27 lesních MŠ, které o hodnocení ČŠI požádaly. Lesní školy zapsané v rejstříku škol a školských zařízení se zatím koncentrují především do Středočeského (9 navštívených MŠ) a Jihomoravského kraje (7 navštívených MŠ). Vzdělávání se ve všech případech uskutečňovalo po většinu času ve venkovních prostorách, nejčastěji ve veřejně přístupném lesním a přírodním prostředí, v okolí měst byly využívány také lesoparky, příležitostně dětská hřiště. Vlastní lesní či upravené venkovní prostory mělo 5 lesních MŠ. Všechny lesní MŠ disponovaly zázemím v docházkové vzdálenosti od využívaných venkovních prostor. Tato zázemí umožňovala ochranu před nepříznivými klimatickými podmínkami, uložení osobního vybavení dětí a materiálního vybavení školy, byla udržována v čistotě, suchu a ve stavu neohrožujícím zdraví dětí a vybavena prostředky pro poskytování první pomoci. V jednom případě však zázemí neodpovídalo ustavení školského zákona, podle kterého nesmí být stavbou.[10] Dále ve dvou případech byla zázemí využívána častěji než jen k příležitostnému pobytu dětí. Ojediněle se vyskytly nedostatky se zabezpečením pitné vody.

Lesní MŠ se však potýkaly se zajištěním hmotného zabezpečení dětí v oblasti školního stravování po dobu jejich pobytu ve škole v souladu s § 122 odst. 2 a 3 školského zákona v návaznosti na § 4 odst. 3 písm. a) vyhlášky č. 107/2005 Sb., o škol. stravování. Těmto požadavkům dokázalo vyhovět 15 navštívených lesních MŠ, které stravování nejčastěji zajišťovaly dodávkami od subjektů, které nejsou zapsány ve školském rejstříku. V ostatních případech stravování plně nebo částečně (přesnídávky a svačiny) zajišťovali zákonní zástupci dětí. Plnění výživových norem bylo dodržováno v devíti případech, ve 13 případech se jejich dodržování vzhledem ke komplikovaným podmínkám dodávek stravování nepodařilo ověřit.

10 § 34 odst. 9 školského zákona: Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou. Podle stanoviska odboru legislativy MŠMT z 31. 3. 2017 však není podstatné, zda prostor, který je určen jako zázemí lesní mateřské školy, je stavbou ve smyslu občanskoprávních či stavebních předpisů, ale je podstatné, zda jde o zařízení, které slouží pouze k příležitostnému pobytu.

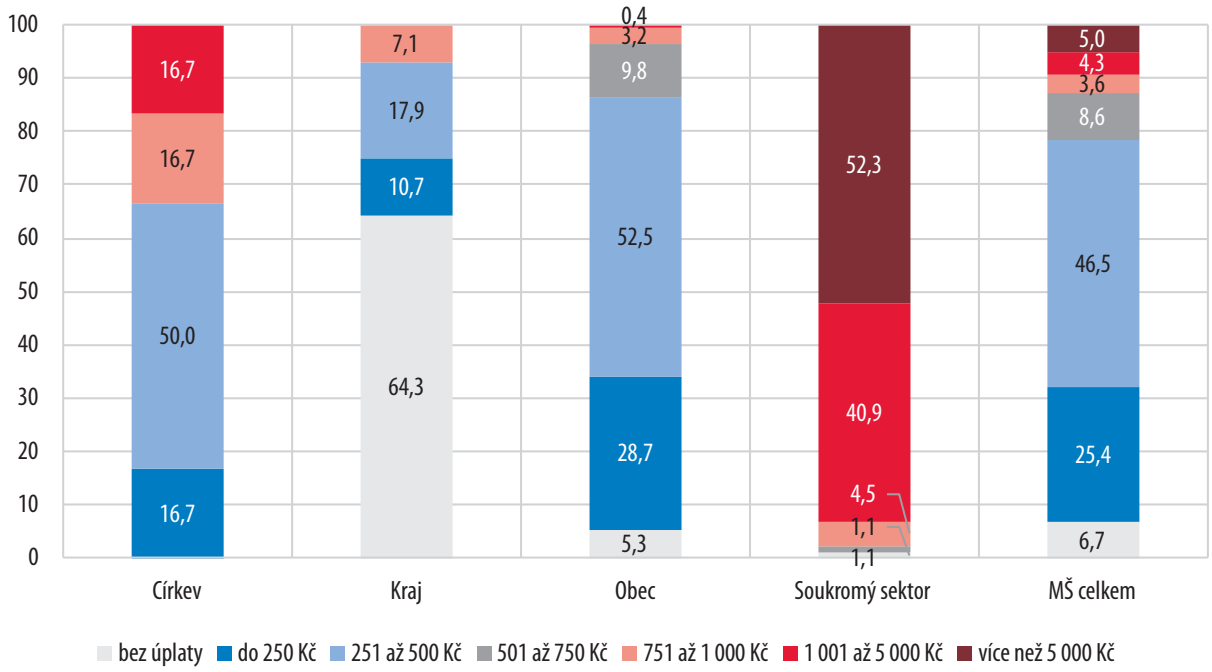
2.1.3 Finanční podmínky v předškolním vzdělávání

K financování mateřských škol byly v neinvestiční oblasti použity prostředky z více zdrojů. Veřejné výdaje na předškolním vzdělávání ze státního rozpočtu vzrostly v roce 2017 v porovnání s předchozím rokem o 2 717 730 Kč. Podíl výdajů na předškolní vzdělávání z celkových veřejných výdajů na školství činil 11,1 %. S mírným nárůstem počtu dětí současně meziročně vzrostl i republikový normativ na jedno dítě (45 242 Kč) a výdaje na jedno dítě (53 193, Kč). V důsledku nárůstu počtu tříd v ČR, prodloužených denních provozů zejména městských mateřských škol a v důsledku četnějšího součinného působení dvou učitelek došlo i k nárůstu přepočetného počtu učitelů v mateřských školách o 949,1 (celkem 30 303,2), z nichž 4,1 % bylo nekvalifikovaných. Průměrný počet dětí na jednoho učitele byl 12 (pokles o 0,2 %).

Školy rovněž čerpaly dotace z rozvojových projektů MŠMT určené na zvýšení platů pracovníků regionálního školství a vybavení škol pomůckami kompenzačního a rehabilitačního charakteru. Dalším zdrojem příjmu byla úplata za předškolní vzdělávání. Z celkového počtu mateřských škol poskytovalo předškolní vzdělávání bez úplaty celkem 6,7 % škol. Nejčastěji se jednalo o speciální mateřské školy zřízené kraji (64,3 %). Minimální výši úplaty za předškolní vzdělávání dětí v ČR do 250 Kč hradili zákonní zástupci často ve školách zřizovaných obcí, církví a krajem. Nejčastěji se výše měsíční úplaty u těchto zřizovatelů pohybovala v rozmezí od 251 Kč do 500 Kč. Výši úplaty v rozmezí od 550 Kč do 5 000 Kč zaplatilo celkem 33,4 % zákonných zástupců ve školách zřizovaných církví. V privátním sektoru se nejčastěji výše úplaty pohybovala od 1 001 Kč do 5 000 Kč (40,9 %) a v rozmezí více než 5 000 Kč (52,3 %). Maximální výše měsíční úplaty za předškolní vzdělávání dosáhla v navštívených školách soukromého sektoru výše 17 000 Kč.

Graf 5

Výše úplaty za předškolní vzdělávání – podíl škol (v %)



K porušení právních předpisů týkajících se výše úplaty za předškolní vzdělávání došlo pouze u 15 navštívených škol z celkového počtu 934. Všechny finanční zdroje školy účelně využívaly k zajištění vzdělávání v souladu s realizovanými vzdělávacími programy.

2.1.4.1 Ředitelé mateřských škol

Základním předpokladem kvalitní školy je její aktivní vedení. Pozice ředitele mateřské školy proto vyžaduje osobnostní a manažerské dovednosti, prostřednictvím kterých je mj. schopen zajistit kvalitní pedagogický sbor a jeho rozvoj. V navštívených mateřských školách splňovalo předpoklady pro výkon funkce 98,5 % ředitelů. Ve zbývajícím procentu nebyly tyto předpoklady pro výkon funkce dodrženy z důvodu chybějící odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost a ve lhůtě dané zákonem neabsolvováním studia pro ředitele škol. Dalším důležitým předpokladem k vykonávání vedoucí funkce je vlastní profesní rozvoj. Z hodnocení ČŠI vyplynulo, že většina ředitelů (87,6 %) realizovala vlastní profesní rozvoj na očekávané úrovni – to znamená, že stanovený plán manažerského a profesního rozvoje dlouhodobě realizují. Pouze 6,6 % ředitelů se vlastnímu profesnímu rozvoji věnovalo na výborné úrovni. U těchto ředitelů se podařilo ČŠI prokázat, že realizace plánu profesního rozvoje měla efektivní dopad na kvalitu řízení školy. Úrovně vyžadující zlepšení či nevyhovující úrovně dosáhlo 5,8 % ředitelů. Z inspekčních zjištění vyplynulo, že celkem 92 % ředitelů se účastnilo nějaké formy studia k prohlubování odborné kvalifikace. Nejvyšší procento ředitelů se vzdělávalo v legislativní oblasti (82,6 %), v oblasti řízení školy 52 % ředitelů a poměrně vysoké procento ředitelů se vzdělávalo v oblasti společného vzdělávání (49,5 %) a v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (48,9 %). Manažerským dovednostem se v rámci DVPP věnovalo 35,2 % a pedagogickému vedení školy 47 % ředitelů.

Tabulka 6

Účast ředitelů / vedení škol v dalším vzdělávání – podíl škol (v %)

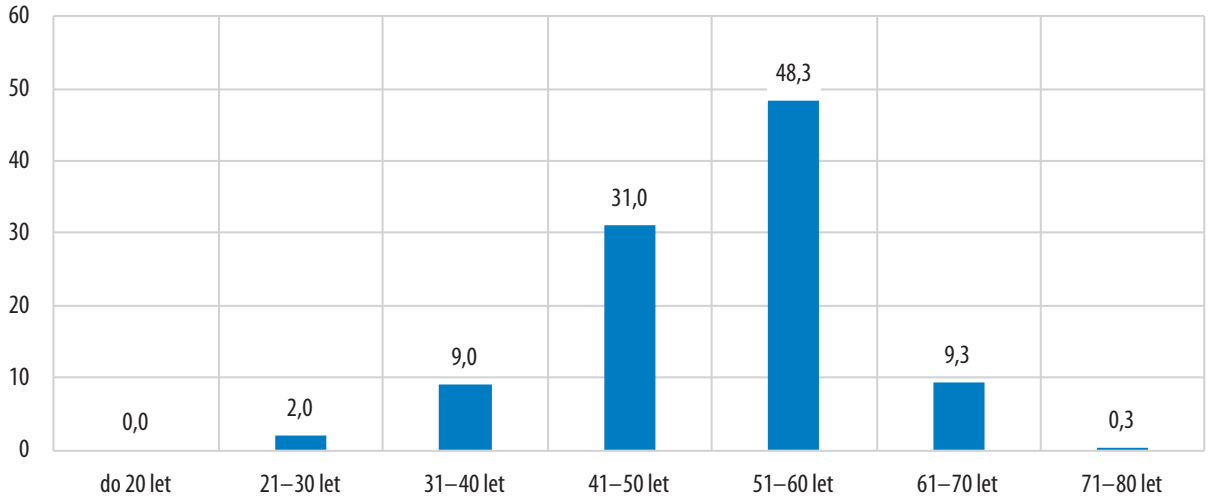
Forma	Podíl
Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů	15,4
Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů	11,7
Studium k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře DVPP)	92,1
Vedení školy se žádného DVPP nezúčastnilo	4,8

V praxi se však ukazuje, že četnost dalšího vzdělávání nemá vždy úměrný dopad na kvalitu řízení školy. Dalším vzděláváním získané znalosti mnohdy ředitelé škol nedokážou účinně do řízení školy aplikovat.

V porovnání s předchozími lety i nadále přetrvává průměrný věk ředitelů 51 let s průměrnou délkou pedagogické praxe 28 let, délka praxe ve funkci ředitele 12 let a délka setrvání ve funkci ve škole 11 let. Ve věku 31–40 let působí pouze 9 % ředitelů. Věk a délka praxe ředitelů samostatných a sloučených škol se základní školou je téměř totožná.

Graf 6

Věková struktura ředitelů škol (v %)



Změnu ve výše uvedeném lze předpokládat na základě skutečnosti, že v roce 2018 vyhlásil zřizovatel v souladu s § 166 odst. 3 školského zákona na tuto pracovní pozici konkurz v 728 mateřských školách. Z důvodu ukončení pracovního poměru na straně ředitele mateřské školy byl uskutečněn v 28,7 % a z důvodu uvolnění ředitele školy pro jinou funkci či vzniku nové školy v 5,1 %. K odvolání ředitele z funkce na návrh jeho vyhlášení podaným ČŠI došlo u 1,4 % konkurzů. Ve zbývajících 61,4 % bylo důvodem vyhlášení konkurzu konec řádného období funkce ředitele. Do konkurzu dané školy se opětovně přihlásilo 35,6 % ředitelů nebo ve 44 % jiný pedagog dané školy. Negativním zjištěním je skutečnost, že zájem o pozici ředitele školy klesá. Ve 44,3 % se konkurzu zúčastnil pouze jeden uchazeč a ve 25,2 % dva uchazeči. Tento omezený počet uchazečů zužuje možnost výběru na tuto pracovní pozici, protože chybí prostor pro porovnání osobnostních a odborných předpokladů více uchazečů. Důvod daného stavu je možné odvozovat i od vyjádření ředitelů mateřských škol, jaké překážky je nejvíce omezují při výkonu funkce, kde 84,5 % z nich uvádí jako největší překážku rozsah administrativy, dále legislativu (33 %) a časovou náročnost jednotlivých činností (29,7 %), jejíž příčinou je mj. fakt, že ředitelé mateřských škol nemají k dispozici nepedagogického pracovníka, který by vykonával běžné administrativní činnosti (fakturace, objednávky apod.). Naopak pozitivním zjištěním byl fakt, že 48,8 % uchazečů se zúčastnilo řízeného rozhovoru již s absolvovaným studiem pro ředitele škol a školských zařízení, což je však především důsledkem toho, že se do konkurzů často opětovně hlásí stávající ředitel školy.

Tabulka 7

Počet uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru s uchazeči – podíl konkurzních řízení (v %)

Počet uchazečů	Podíl
Žádný uchazeč	5,9
1 uchazeč	48,4
2 uchazeči	23,7
3 uchazeči	12,0
4 uchazeči	5,6
5 a více uchazečů	4,4

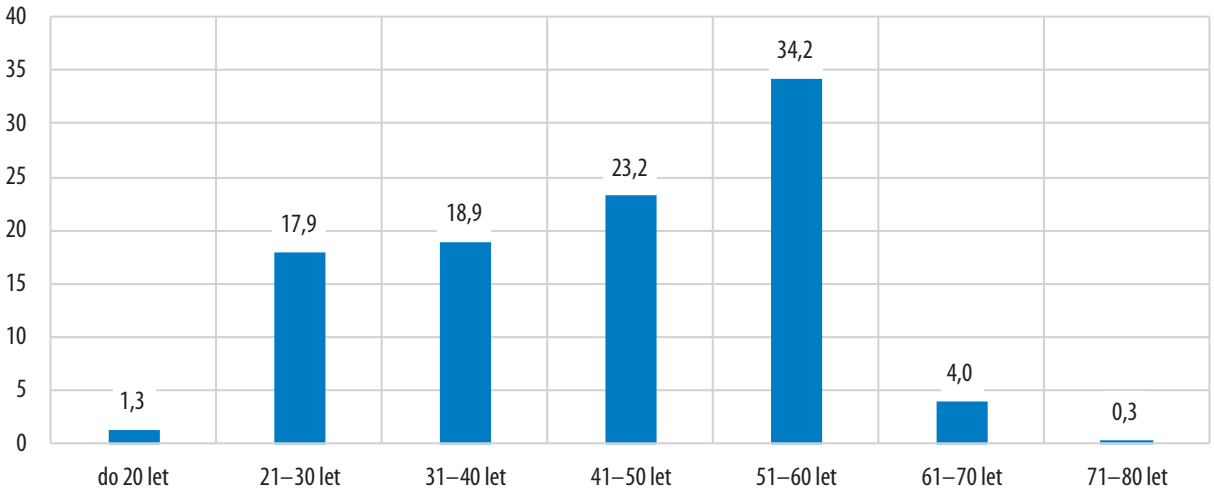
2.1.4.2 Učitelé mateřských škol

Obdobně jako kvalitní školu tvoří kompetentní ředitelé, kvalitní pedagogický proces zajišťují kvalifikovaní a odborně zdatní pedagogové s profesionálním přístupem k práci. Meziroční nárůst odborně kvalifikovaných učitelů činil v hodnoceném roce pouze 0,3 %. Nejvyšší výkyv odborně kvalifikovaných pedagogů v hodnoceném roce vykazuje Plzeňský kraj (pokles o 2,4 %). Negativní roli v počtu nekvalifikovaných pedagogů sehrávají špatná dopravní dostupnost do odlehlých mateřských škol, krátké pracovní úvazky v jednotřídních mateřských školách a nezájem absolventek o práci učitele v mateřské škole. Nejnižší kvalifikovanost učitelek dlouhodobě vykazuje Praha (92,6 %) a Středočeský kraj (92,4 %). Důvodem je mj. i široká nabídka pracovních míst s výhodnějším finančním ohodnocením. Celkově v navštívených školách v ČR splňovalo odbornou kvalifikaci dle zákona o pedagogických pracovnících 94,2 % pedagogů. Jedná se tedy o mírný pokles ve srovnání s předchozím školním rokem (o 1,4 %). Nejvyšší počet pedagogů (66,2 %) získal odbornou kvalifikaci pro vzdělávání dětí v mateřské škole středoškolským vzděláním s maturitou. Tento podíl se týká především pedagogů, kteří dosahují věku v rozmezí od 41 do 70 let (60,4 %) – v době jejich vzdělávání to byl nejběžnější způsob získávání kvalifikace.

Téměř 20 % pedagogů absolvovalo vysokoškolské a 5 % vyšší odborné vzdělání. V aktuálním školním roce si svoji odbornost zvyšovalo vysokoškolským studiem 2,6 % pedagogů. Nejvyšší podíl pedagogů s vysokoškolským vzděláním vykazoval v tomto školním roce Moravskoslezský (29,6 %) a Plzeňský (26 %) kraj. Nejnižší podíl vysokoškolsky vzdělaných pedagogů vykazoval Karlovarský kraj (6,6 %).

Graf 7

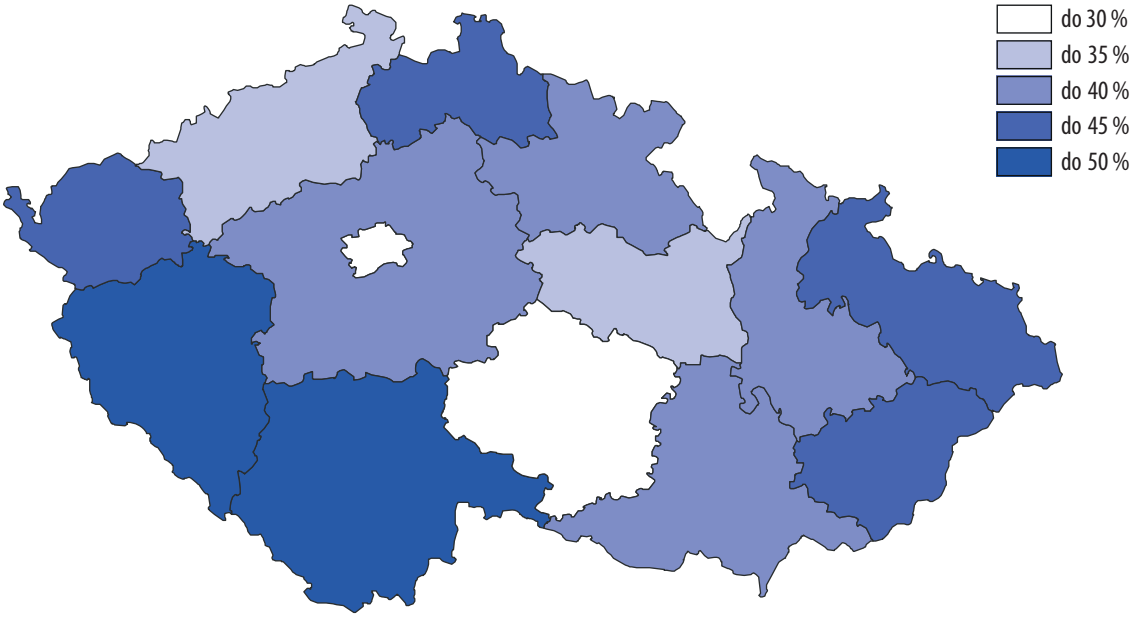
Věková struktura učitelek MŠ (v %)



Průměrný věk pedagogů v ČR je 44 let. Věková struktura je nevyvážená, se silným zastoupením starších ročníků. Nejpočetnější zastoupení pedagogů ve věku 51–60 let vykazuje Jihočeský a Plzeňský kraj (43,8 %), naopak nejnižší počet pedagogů v této věkové kategorii je v Praze (22,9 %). Ve věku od 71 do 80 let jsou další 0,3 % pedagogů mateřských škol.

Obrázek 2

Podíl učitelů MŠ starších 50 let v krajích ČR



Personální podmínky mateřských škol byly rozšířeny o specialisty, kteří pedagogům napomáhali při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, popř. dětí mimořádně nadaných. 31 % navštívených škol s výhradně běžnými třídami využívalo podporu asistenta pedagoga, 2,4 % škol mohlo využívat odbornosti speciálního pedagoga a 0,9 % škol školního psychologa. Mezi kraji byly ve využití specialistů zjištěny rozdíly, např. využití asistenta pedagoga využívalo v Praze, Královéhradeckém a Jihomoravském kraji kolem 40 % škol pouze s běžnými třídami, v Karlovarském kraji šlo o 4 % navštívených MŠ. V Praze a Královéhradeckém kraji bylo rovněž zaznamenáno častější využití speciálních pedagogů. Rozdíly ale způsobuje i zkreslení dané malým vzorkem navštívených škol na úrovni kraje a to, zda se v konkrétních navštívených školách vzdělávaly děti se SVP. Příznivější byla situace ve školách, které mají také třídy speciální. Asistenta pedagoga využívalo 72,4 % těchto škol, školního speciálního pedagoga 31,6 % a školního psychologa 3,9 % škol.

Optimální pedagogická podpora pro děti mladší tří let byla zajištěna v malé míře. Ve třídách zřízených pro děti ve věku od dvou do tří let vykonávala souběžnou činnost s pedagogem kvalifikovaná chůva pouze ve 36,3 %, nekvalifikovaná chůva v necelých 3 %, kvalifikovaná zdravotní sestra ve 2 % hospitací. Optimální pedagogická podpora, to znamená, že ve třídě dětí mladších tří let působili souběžně dva kvalifikovaní a jeden nekvalifikovaný pedagog, byla zjištěna v 17,2 % hospitací. Ve věkově smíšených třídách včetně dětí od dvou let věku působila kvalifikovaná chůva pouze ve 22,1 %, nekvalifikovaná chůva v 1,6 % provedených hospitací a kvalifikovaná zdravotní sestra v 1,5 % hospitací. V 17 případech provedených ve věkově smíšených třídách byla úroveň pedagogické podpory nevyhovující, neboť vzdělávací proces vedl nekvalifikovaný pedagog společně s dalším nepedagogickým pracovníkem s odbornou způsobilostí chůvy nebo zdravotní sestry, což negativně ovlivňovalo vzdělávání dětí mladších tří let.

V lesních MŠ bylo vzdělávání dětí zajištěno kvalifikovaným učitelem po celou dobu provozu ve 44,4 % případů, ve stejném podílu škol bylo vzdělávání kvalifikovaným učitelem zajištěno pouze při některých činnostech (celkem ČŠI navštívila 27 lesních MŠ). Pouze nekvalifikované učitele zaměstnávalo 11,1 % lesních MŠ. Pokud je ve třídě lesní MŠ přítomno více než 8 dětí, vykonává souběžně pracovní činnost ještě nepedagogický pracovník s odbornou způsobilostí k výkonu povolání. Těmito pracovníky byly nejčastěji chůvy pro děti do zahájení povinné školní docházky (v 19 MŠ), mezi dalšími kvalifikacemi byli zastoupeni

především učitelé MŠ, vychovatelé a všeobecné zdravotní sestry. V šesti MŠ tuto činnost vykonával pracovník bez požadované kvalifikace.

Podpora začínajících a nových učitelů ze strany vedení mateřských škol se v meziročním porovnání zkvalitnila jen v některých formách. Oproti předchozímu roku mírně ponížily konzultace začínajících pedagogů s vedením školy (o 3,3 %), mírně se snížila četnost vzájemných hospitací (72,9 %) a jejich účast na dalším vzdělávání prostřednictvím kurzů a seminářů. Častěji byl však těmto učitelům přidělen mentor nebo uvádějící pedagog (83,4 %). Novým pedagogům, na rozdíl od začínajících, jsou častěji poskytovány konzultace s vedením školy (87,2 %), avšak v menší míře je jim přidělován mentor (54,7 %), méně často jsou jim umožňovány náslechy či vzájemné hospitace (67,6 %) i další vzdělávání. Uvedený rozdíl v přístupu k novým pedagogům oproti začínajícím je v souladu se skutečností, že noví učitelé přicházejí do škol již s určitou délkou pedagogické praxe. Jejich podpora proto směřuje zejména k seznámení se s fungováním školy a uplatňovaným pedagogickým stylem.

Z učitelů, u kterých probíhala hospitační činnost, se v uplynulých dvou letech 15,6 % účastnilo studia ke splnění kvalifikačních předpokladů, studia ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů se účastnilo 7,8 % pedagogů a studia k prohlubování odborné kvalifikace se zúčastnilo celkem 78,2 % hospitovaných pedagogů. Prostřednictvím nabízených kurzů a seminářů si nejčastěji prohlubovali dovednosti a znalosti v oblastech, které vyučují (52,1 %), v metodách a formách vzdělávání (39 %) a v podpoře gramotností a klíčových kompetencí (28 %). V meziročním porovnání se četnost vzdělávání v uvedených oblastech výrazně zvýšila. Z hlediska společného vzdělávání se 24 % pedagogů zúčastnilo seminářů z oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (metody, formy, podpora), 9,4 % učitelů se zajímalo o právní aspekty a úpravu ŠVP v oblasti společného vzdělávání a 17,8 % učitelů se vzdělávalo v oblasti prevence a projevů rizikového chování dětí. I v těchto oblastech se zájem o uvedené semináře v meziročním porovnání navýšil. Naopak malý zájem projevili pedagogové o semináře zaměřené na vzdělávání dvouletých dětí. Toto zjištění dokládá skutečnost, že vzdělávání dětí mladších tří let je realizováno spíše intuitivně, pedagogové nejsou v této oblasti dostatečně vzdělaní, čímž selhává jejich odborné vedení nepedagogických pracovníků při práci s touto věkovou skupinou.

Při regionálním porovnání jsou zřejmé rozdíly v tematickém zaměření absolvovaných kurzů. V Libereckém kraji bylo například výrazně častější vzdělávání pedagogů v oblasti vyučovaných znalostí, metod a forem vzdělávání a podpory rozvoje gramotností a klíčových kompetencí, chování dětí a vedení třídy je oblíbenější v kraji Pardubickém, Královéhradeckém a Plzeňském, prevence a projevy rizikového chování a výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí se těšila značnému zájmu mezi pedagogy v Praze. V Karlovarském kraji se v jednotlivých tematických oblastech vzdělával relativně nízký podíl pedagogů, s výjimkou problematiky bezpečnosti a ochrany zdraví, která zde byla zastoupena výrazně častěji než v ostatních krajích.

Tabulka 8

Zaměření kurzů a seminářů DVPP, kterých se učitelé účastnili – podíl učitelů (v %)

Zaměření kurzu	2016/2017	2017/2018
Vědomosti a znalosti v oblastech, které vyučuji	56,3	52,1
Metody a formy vzdělávání	37,9	39,0
Podpora rozvoje gramotností a klíčových kompetencí	20,6	28,0
Chování dětí a vedení třídy	18,4	18,7
Prevence a projevy rizikového chování dětí	16,6	17,8
Bezpečnost a ochrana zdraví	16,9	17,4
Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	21,1	24,0
Společné vzdělávání (ve školním roce 2016/2017 inkluzivní vzdělávání)	11,8	9,4
Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí	2,1	2,7
Dovednosti v oblasti ICT	6,4	6,5
Dovednosti v oblasti cizích jazyků	4,5	3,2
Vedení školy, manažerské dovednosti	7,6	6,6
Zájmové a neformální vzdělávání	16,0	13,1
Jiná oblast	12,6	10,5

Potřebnou podporu pro zvýšení kvality své práce učitelé nejčastěji vnímají v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (29,8 %), v prohlubování vědomostí a znalostí v oblasti předškolního vzdělávání (29,1 %) a v prevenci rizikového chování dětí. Toto zjištění dokládá, že pedagogové vnímají potřeby svého dalšího vzdělávání zejména v trendech týkajících se současné vzdělávací politiky. Pozitivním zjištěním je skutečnost, že 87,5 % hospitovaných učitelů má možnost ovlivnit četnost a zaměření svého dalšího vzdělávání. ČŠI se rovněž zajímala, jaké překážky nejčastěji omezují učitele při výkonu jejich profese. Z analýzy učitelských dotazníků vyplynulo, že 62 % pedagogů omezuje administrativa, která se týká zejména tvorby třídních vzdělávacích programů, autoevaluace na úrovni třídy, záznamů v třídní knize a pedagogické diagnostiky, prostřednictvím které posuzují výsledky vzdělávání každého dítěte. Zde je nezbytné uvést, že vedení výše uvedené administrativy je sice časově náročné, ale vychází z požadavků školského zákona a rámcového vzdělávacího programu. Další nejčastěji vnímanou překážkou je vysoký počet dětí ve třídě (49,3 %), která úzce souvisí s psychickou náročností uvedenou 27 % dotázaných učitelů. Nedostatečné vnímání prestiže učitelského povolání vnímá 30 % pedagogů. Z inspekčních hodnocení jednoznačně vyplynulo, že přes výše uvedené překážky 91 % pedagogů aktivně spolupracuje na svém profesním rozvoji a téměř 100 % hospitovaných pedagogů uplatňovalo při komunikaci s dětmi, rodiči a kolegy vstřícný a respektující přístup.

2.1.5 Řízení škol v předškolním vzdělávání

Jednou z podmínek systematického řízení MŠ je nastavení jasné a reálné vize školy. Směřování školy si ve svých koncepcích srozumitelně nastavilo 93,1 % MŠ. Základní vzdělávací dokument ŠVP PV, který byl v souladu s prezentovanou strategií rozvoje školy, s RVP PV i s právními předpisy, předložilo 89,7 % ředitelů MŠ. Pozitivním zjištěním bylo, že v 97,9 % MŠ se cíle deklarované v ŠVP PV také dařilo postupně naplňovat. V 10 % MŠ však ŠVP PV nebyl plně v souladu s RVP PV a ČŠI konstatovala porušení § 5 odst. 1 školského zákona. V minimální míře (v 1,8 %) došlo i k porušení § 7 odst. 2 školského zákona, a to v případech, kdy vzdělávání nebylo uskutečňováno podle ŠVP PV.

Je velmi důležité, aby si škola nastavila jasná pravidla organizace vlastní činnosti, která umožňují konstruktivní komunikaci všech aktérů ve vzdělávání (vedení školy, pedagogů,

rodičů i zřizovatele) a zároveň umožňují participaci těchto aktérů na chodu školy. Uvedené mechanismy si na výborné úrovni dokázalo nastavit pouze 10,9 % MŠ (v loňském roce 12,2 %). Vedení škol přitom obecně uvádí, že na tvorbě vnitřních pravidel školy se kromě vedení školy podílejí pedagogové (88,6 %), zákonní zástupci dětí (17,3 %), samotné děti (23,4 %), zřizovatel (12,5 %). Bylo zjištěno, že většina škol si ve svých vnitřních dokumentech (školní řád a další interní předpisy) sice pravidla nastaví, ale již menší pozornost věnuje získávání informací o jejich znalosti, jejich porozumění a jejich dodržování. Nevyhledává již cílenou zpětnou vazbu ohledně skutečné funkčnosti komunikace mezi výše uvedenými aktéry ve vzdělávání a reálného mechanismu přenosu informací mezi nimi. U spojených subjektů MŠ a ZŠ je tento problém ještě hlubší než u samostatných MŠ. Výše uvedená zjištění korespondují s vysokým počtem stížností, kterými se ČŠI zabývala a které byly zapříčiněny nedostatečnou, nevhodnou nebo neúčinnou komunikací školy s rodiči dětí. ČŠI v rámci metodické pomoci školám připravila pro vedení škol pomůcku s praktickými náměty, jež by mohly napomoci zbytečné stížnosti eliminovat [11].

Dle RVP PV je organizační zajištění chodu MŠ plně vyhovující, pokud zde děti nacházejí potřebné zázemí, klid, bezpečí a soukromí. Pozitivním zjištěním bylo, že 92,7 % MŠ je nejen pro děti, ale i pro pedagogy a rodiče vstřícným a bezpečným místem. Příkladem dobré praxe pro ostatní MŠ mohlo být 18,7 % z nich. Tyto školy aktivně vytvářely podmínky pro reálné fyzické i psychické bezpečí dětí, měly vytvořeny funkční systémy prevence úrazů a věnovaly se i prevenci rizikového chování dětí. Naproti tomu 7,2 % MŠ vyžadovalo v této oblasti zlepšení a v dalších 0,1 % byl zjištěn nevyhovující stav (zajištění fyzického a psychického bezpečí se škola v potřebné míře nevěnovala). Tyto školy dostaly lhůtu k odstranění zjištěných nedostatků a musely přijmout opatření ke zlepšení.

Spolupráce s vnějšími partnery je v mateřských školách běžná. Již z právních předpisů a RVP PV vyplývá, že MŠ nejčastěji spolupracují se zřizovatelem a zákonnými zástupci dětí. Spolupráce s jinými partnery je realizována v 98,5 % škol.

Jedním z důležitých předpokladů kvalitního předškolního institucionálního vzdělávání je pedagogické vedení učitelů. Ve 24,9 % škol poskytuje vedení učitelům zpětnou vazbu o jejich vzdělávání dětí v návaznosti na absolvované DVPP. V 15,9 % škol poskytuje vedení podporu začínajícím učitelům s předchozí pedagogickou praxí a 19,5 % škol poskytuje podporu začínajícím učitelům bez předchozí pedagogické praxe. Uvedené skutečnosti potvrzují i informace získané od učitelů. Učitelé v předložených dotaznících uváděli, že je jejich práce hodnocena a je jim poskytována zpětná vazba vícekrát za rok ředitelem školy (75,3 %), zástupcem ředitele školy (60,3 %), ostatními učiteli formou vzájemných hospitací (71,1 %) i zákonnými zástupci (61,8 %). Četnost hodnocení považuje za dostatečnou 94,6 % dotazovaných učitelů. Většina (81,3 %) učitelů MŠ uvedla, že hodnocení a zpětná vazba měly pozitivní dopad na jejich další práci.

ČŠI již dlouhodobě poukazuje na to, že v řízení kvality pedagogických procesů jsou mezi školami výrazné rozdíly. Výborného hodnocení v této oblasti dosáhlo 11,4 % MŠ, menší rezervy má zhruba polovina škol (57,1 %), stav vyžadující zlepšení byl zjištěn v 30,3 % a nevyhovující stav v 1,2 %. Meziročně se situace významně nezměnila. Ukazuje se, že přibližně třetina ředitelů MŠ objektivně nemonitoruje a nevyhodnocuje kvalitu naplňování ŠVP PV, nepřijímá a nerealizuje účinná opatření ke zlepšování činnosti školy. Již v předchozích výročních zprávách[12] ČŠI upozorňovala na fakt, že většina škol se na jednáních pedagogické rady důsledně nezabývá otázkami kvality vzdělávacího procesu, závěry z hospitační činnosti a přijímáním opatření pro další práci. Upozorňovala i na to, že poznatky z dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků mnohdy nejsou sdělovány ostatním kolegům a nejsou důsledně využívány v praxi MŠ.

ČŠI již druhým rokem poukazuje na skutečnost, že v části mateřských škol, kde byly zjištěny změny v kvalitě řízení, došlo ke zhoršení stavu. Toto zjištění týkající se čtvrtiny hodno-

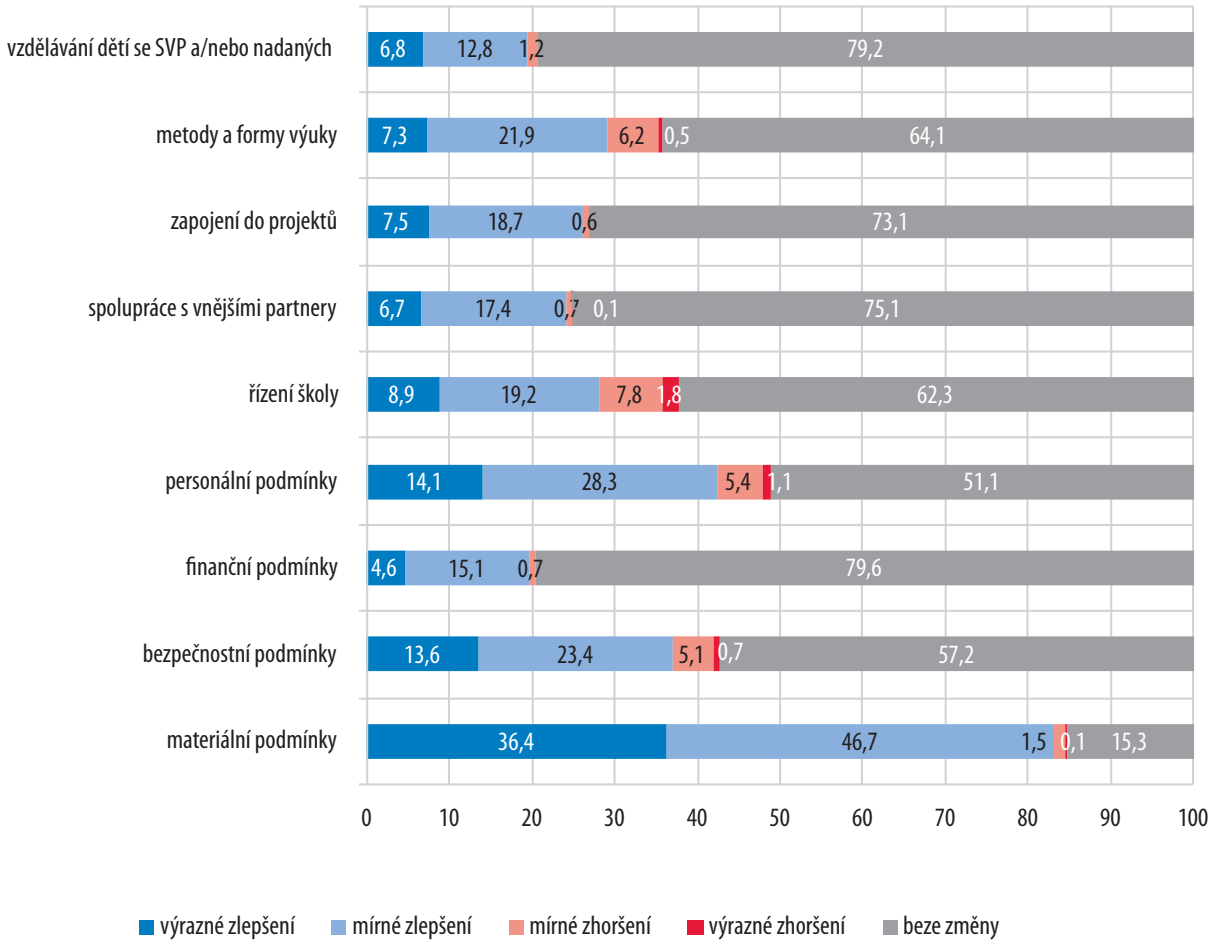
11 https://www.csicr.cz/cz/Poradna-QL/Poradna/Informace-pro-skoly/Metodicka-informace-pro-reditele-skol---prevence-a

12 Např. http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Vyrocni-zprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-(2)

cených MŠ, v nichž byl v oblasti řízení zaznamenán nějaký posun, znázorňuje níže uvedený graf (ukazuje, zda ve školách, ve kterých probíhala hodnoticí inspekční činnost, došlo od posledního inspekčního hodnocení k pozitivním, či negativním změnám v jednotlivých oblastech). Z uvedeného grafu je dále např. zřejmé, že v 13,6 % MŠ došlo ke zhoršení bezpečnostních podmínek a v celkem 13,1 % MŠ se personální podmínky celkově zhoršily.

Graf 8

Oblasti, ve kterých se škola, v níž byl zaznamenán nějaký posun, zlepšila/zhoršila od posledního inspekčního hodnocení – podíl škol (v %)



Hodnocení jednotlivých oblastí je vždy uvedeno v textu a v závěrech jednotlivých inspekčních zpráv, včetně doporučení ČŠI pro zlepšení činnosti školy. Ukazuje se, že ne všichni ředitelé MŠ s výstupy z inspekční činnosti dokážou aktivně a efektivně pracovat tak, aby skutečně docházelo ke zlepšení činnosti školy. Kromě doporučení ke zlepšení činnosti školy v inspekční zprávě ČŠI uložila 39,3 % MŠ lhůtu k odstranění nedostatků zjištěných při inspekční činnosti. Většina ředitelů se odstraněním zjištěných nedostatků řádně zabývala, v uložené lhůtě potřebná opatření nepřijala 4 % ředitelů MŠ. V těchto školách bude ČŠI realizovat další inspekční činnost.

2.2

Průběh předškolního vzdělávání

2.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

Základním východiskem pro dobré vzdělávací výsledky všech dětí v předškolním vzdělávání je kvalitní průběh vzdělávání, v rámci něhož pedagogové dokážou zvolit adekvátní vzdělávací cíle, metody i formy práce s dětmi a plnohodnotně je realizovat v praxi. Volba vzdělávacích cest musí vycházet z individuálních schopností, dovedností i vědomostí dětí a vést k jejich osobnostnímu a harmonickému rozvoji.

ČŠI ve školním roce 2017/2018 důsledně sledovala a hodnotila, jak systematicky a účelně pedagogové promýšlejí a připravují vzdělávání. Pozitivním zjištěním je skutečnost, že v 87,5 % sledovaných hospitovaných vzdělávacích bloků pedagogové připravili vzdělávací nabídku v souladu s potřebami dětí a cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy. Většinově bylo využíváno široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů, přesto byly ve 20,8 % zjištěny nedostatky týkající se jednotvárnosti ve vzdělávání doprovázené nahodilou a neúčelnou volbou metod a forem práce s dětmi. Mezi slabé stránky je nezbytné zařadit oblast sledování vzdělávacího pokroku každého dítěte a jeho zohlednění při plánování a realizaci vzdělávání. Ve 44,2 % neměla pedagogická diagnostika (sledování vývoje a vzdělávacího pokroku dítěte) přímou a adekvátní návaznost na individuální a vzdělávací potřeby jednotlivce. Zajímavostí tohoto zjištění je skutečnost, že pedagogům působícím v samostatných MŠ se daří kvalitativně lépe vzdělávací nabídku připravovat a efektivně ji realizovat než pedagogům MŠ sloučených se ZŠ.

Ve školním roce 2017/2018 školní inspektorky provedly 7 834 hospitací zaměřených na celodenní vzdělávací proces (dopolední i odpolední vzdělávací bloky, pobyt venku, stravování i jiné relaxační, odpočinkové a doplňkové aktivity). Uplatňované vzdělávací cíle v 84 % vycházely z očekávaných dovedností dětí uvedených ve školních a třídních vzdělávacích programech a v 68,5 % reflektovaly i požadavek využití aktuálních podmínek a situací, které při vzdělávání dětí vznikají. Opětovně se však potvrdilo, že cíle vzdělávání systematicky nevycházejí z pedagogické diagnostiky přítomných dětí. Ta byla při vzdělávání plnohodnotně využita pouze ve 27,6 % hospitovaných celků. Důležitý ukazatel kvalitního vzdělávání souvisí i se samotným vzdělávacím obsahem. Vzdělávací nabídka v 81,5 % směřovala k naplnění zvolených cílů a v 66,3 % vzdělávání obsahovalo vhodné příklady využití znalostí a dovedností dětí v souvislosti s reálnými situacemi.

Vzdělání dětí mladších tří let bylo zajištěno většinou ve věkově smíšených, tedy heterogenních třídách (pro děti od 2 do 6 až 7 let). Ty často, vzhledem k této skupině dětí, vykazovaly nedostatky v oblasti materiální, personální, organizační i vzdělávací. V menším rozsahu bylo vzdělávání realizováno ve třídách homogenních, určených pouze dětem do tří let věku. Vzdělávací nabídka byla v těchto třídách připravena vhodněji (vhodnost potvrdilo 82,3 % hospitací), ve třídách heterogenních byla nabídka vhodná jen v 67,4 % hospitací. Školní inspektorky konstatovaly, že vzdělávací nabídka a její aplikace u dětí do tří let, která by měla být primárně zaměřena především na intenzivní rozvoj řeči a motorických dovedností, důslednou podporu samostatnosti i poznávání, objevování, manipulaci a experimentaci s předměty, byla pro děti ve většině případů příliš náročná, neodpovídala jejich vývojovým a individuálním možnostem.

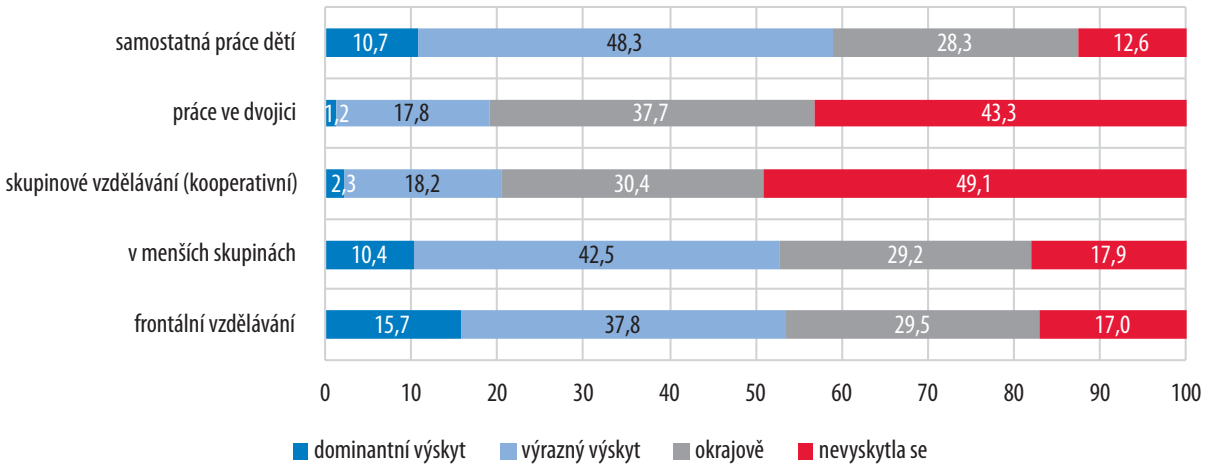
Ve většině hospitovaných bloků byly téměř všechny děti zaujaty připravenou vzdělávací nabídkou a dokázaly spontánně spolupracovat (nejvíce v rámci dopoledních činností). Inspektory sledovaná pasivita jednotlivých dětí byla ojedinělá, vyskytla se v 15,5 % hospitací, ve větší míře u řízených činností (20,9 %). Potvrdil se také dlouhodobý trend, že ve třídách MŠ panuje mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a pedagogem příjemná atmosféra (v 86,9 % hospitací) a děti se chovají dle společně stanovených pravidel soužití.

Vzdělávání v MŠ bylo dobře organizačně promyšleno v 71,2 %, při pobytu venku byla organizace promýšlena ještě účelněji (76,6 %), což je ovlivněno mj. i důrazem kladeným na bezpečnost dětí. Spontánní a řízené činnosti byly vzájemně provázané především v rámci dopoledního bloku, během celého dne pedagogové vytvářeli příležitosti pro komunikaci mezi dětmi a styl komunikace dospělých osob s dětmi nevykazovala znaky manipulativnosti. Pouze ve 3,3 % se pedagogové nezaměřili na sociální a osobnostní rozvoj dětí. Nejčastěji využívané metody práce s dětmi jsou názorně-demonstrativní a dovednostně-praktické, dále je účelně využíváno vyprávění a vysvětlování, rozhovor, didaktické hry, učení hrou, spontánní sociální činnosti a situační učení. Méně často je pedagogy podporován rozvoj divergentního myšlení, který souvisí s hledáním různých řešení problémů a situací, při hospitacích byl tento přístup zaznamenán pouze z 34,6 %. Okrajově jsou využívány komplexnější metody, jako je projektová výuka, dramatika či kooperativní učení. Důraz je nezbytné klást na zjištění, že pouze v 65,9 % hospitací měly děti dostatek prostoru a vhodné vzdělávací nabídky pro rozvoj tvořivosti a jen 46,3 % řízených činností vykazovalo znaky prožitkového učení (spontaneita, objevnost, aktivita a tvořivost, komunikativnost, konkrétnost, celostnost). Taktéž informační technologie byly účelně využity jen v 5,9 % hospitovaných bloků. Toto zjištění predikuje slabé stránky hodnocených MŠ.

V rámci celodenního vzdělávání bylo v hodnocených MŠ pedagogy využíváno frontální vzdělávání, práce v menších skupinách i ve dvojicích, samostatná práce dětí i skupinová kooperativní forma vzdělávání. Největší zastoupení (59 %) měla samostatná práce dětí, následně frontální (hromadná) práce s dětmi (53,5 %) a práce v malých skupinách (52,9 %). Dlouhodobě se nedaří zvyšovat uplatnění takových forem práce, které aktivně podporují rozvoj osobnosti dítěte, účinně napomáhají zdravému citovému, rozumovému a tělesnému vývoji vzdělávaných dětí, což jsou skupinové kooperativní práce a práce ve dvojicích, které byly používány pouze z 20 %. Hospitace prokázaly, že frontální práci do vzdělávání zařazují více nekvalifikovaní pedagogové, kteří také kvalitativně hodnotnější formy práce s dětmi využívají méně často než pedagogové kvalifikovaní. Dokladuje to např. 62,9 % hospitací provedených u nekvalifikovaných pedagogů, které potvrdily absenci skupinového kooperativního vzdělávání.

Graf 9

Využití organizačních forem vzdělávání – podíl hospitací (v %)



Pro rozvoj dovedností a znalostí dítěte i podporu jeho aktivity je nezbytné poskytnutí relevantní zpětné vazby. Pedagog by měl srozumitelně a konkrétně dítěti popsat to, jak se chovalo, co dělalo dobře, v čem se posunulo nebo ve které oblasti či úkonu je třeba se zlepšit. V 65 % hospitovaných celcích byla zaznamenána snaha pedagogů ocenit projevy a výkony jednotlivých dětí. Konkrétní a cílená zpětná vazba však byla poskytována pouze ve 36,7 %

hospitací. Vedení samotných dětí k dovednostem jako je hodnocení vlastní činnosti nebo činnosti ostatních dětí se dařilo ve 21,9 %.

V MŠ se také setkáváme s trendem, že mimo učitelů jsou vzdělávání přítomni i asistenti pedagoga, chůvy nebo jiný pomocný personál. Aby činnost celého pracovního týmu byla prospěšná a měla pozitivní dopad na kvalitu vzdělávání a rozvoj dítěte, je nezbytné, aby pedagogové uměli dobře koordinovat svou činnost s dalšími pracovníky. V této oblasti se vyskytly dílčí rezervy, neboť optimální spolupráce byla zaznamenána pouze ve 44,2 % hospitovaných bloků.

Inspektoři prováděli s pedagogy pohospitační rozhovory zaměřené na jejich vlastní názor, které se týkaly přínosnosti hospitovaného bloku pro rozvoj dítěte a efektivity vzdělávání. Pedagogové byli přesvědčení o tom, že vzdělávání v 78,1 % hodnocených vzdělávacích bloků bylo přínosné pro všechny děti a ve 21,6 % případech pro některé z nich. V porovnání s hodnoceními školních inspektorů bylo sebehodnocení pedagogů v těchto parametrech více optimistické.

2.2.2 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – průběh společného vzdělávání

V současné době by měl vzdělávací systém poskytovat všem dětem v maximální míře rovné vzdělávací příležitosti. S tím souvisí i poskytování individuální podpory pro rozvoj kognitivních a sociálních dovedností dětem, které ji potřebují. Inspekční zjištění v tomto školním roce ověřila, že téměř 99 % navštívených škol vytvářelo každému dítěti a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání. Účinnou podporu všem dětem s potřebou podpůrných opatření poskytovalo 94 % výše uvedených škol. ČŠI uskutečnila 7 467 hospitací v běžných třídách mateřských škol. Ve 40 % hospitací bylo ve třídě přítomno alespoň jedno dítě s potřebou podpůrných opatření (16,5 %), dítě nadané (3,1 %) nebo dítě s odlišným mateřským jazykem (20,1 %). Nejčastějším a současně nejvíce finančně náročným podpůrným opatřením bylo využití asistenta pedagoga z důvodu zdravotního postižení dítěte (v 95 %) či z důvodu odlišných kulturních či životních podmínek dítěte (ve 2,6 %). Sdílený asistent pedagoga, který poskytoval podporu více dětem, působil v necelých 7 % hospitovaných tříd. Závažným zjištěním je fakt, že nejčastěji poskytoval asistent pedagoga podporu dětem s poruchou autistického spektra (30,1 %) a dětem s poruchou chování a pozornosti (19,6 %).

Tabulka 9

Potřeba podpory asistenta pedagoga z důvodu zdravotního postižení v hospitovaných blocích (podíl z 694 hodin, kde ve třídě poskytuje podporu AP z důvodu zdravotního postižení dítěte/dětí, v %)

Typy dětí s potřebou podpory z důvodu zdravotního postižení, kterým v hospitované hodině poskytuje asistent pedagoga podporu	Podíl
Dítě s lehkým mentálním postižením	12,8
Dítě se středně těžkým mentálním postižením	7,1
Dítě s těžkým mentálním postižením	0,1
Dítě se zrakovým postižením	2,2
Dítě se sluchovým postižením	4,5
Dítě s tělesným postižením	7,6
Dítě s poruchou autistického spektra (dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom apod.)	30,1
Dítě s narušenou komunikační schopností	32,9
Dítě se specifickými vývojovými poruchami učení (např. dyslexie, dysgrafie apod.)	5,2
Dítě se specifickými poruchami chování a pozornosti (např. ADHD, ADD)	19,6
Dítě s více vadami (kombinované postižení)	13,7
Dítě s psychiatrickým onemocněním	0,4

Vzhledem k tomu, že třídy jsou často naplňovány maximálním počtem dětí (28), nejsou školy schopny pro vzdělávání dětí s výše uvedenými hendikepy vytvářet optimální podmínky. V důsledku toho byly tyto děti v průběhu vzdělávacích činností v některých případech prostorově odděleny od ostatních dětí. Nejčastější příčinou byla snaha o udržení jejich pozornosti a soustředění v jiném, klidném prostředí (v 76,5 %) či rušení vzdělávání ostatních dětí (v 35,3 %). V několika málo případech probíhala práce asistenta pedagoga mimo kmenovou třídu z důvodu bezpečnosti a ochrany zdraví zdravotně postiženého dítěte. Současná legislativa umožňuje školám snížit počet o dvě děti ve třídě pouze za každé dítě s přiznaným podpůrným opatřením čtvrtého a pátého stupně nebo třetího stupně z důvodu mentálního postižení. Pokud by škola chtěla dosáhnout snížení počtu o pět dětí ve třídě, musely by být v takové třídě zařazeny alespoň tři děti s přiznanými opatřeními třetího až pátého stupně. V tomto složení třídy je však pro pedagoga poskytování kvalitního vzdělávání všem dětem velmi náročné. Další velkou skupinou, které poskytoval podporu asistent pedagoga, byly děti s narušenou komunikační schopností (32,9 %), týkající se narušeného nebo opožděného vývoje řeči. Podporu asistenta pedagoga z důvodu odlišných kulturních či životních podmínek nejčastěji potřebovaly děti cizinci, děti s nedostatečnou podporou vzdělávání v rodinném prostředí a děti v pěstounské péči či ústavní výchově.

Tabulka 10

Potřeba podpory asistenta pedagoga z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek v hospitovaných blocích (podíl z 32 hodin, kde ve třídě poskytuje podporu AP z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek dítěte/dětí, v %)

Typy dětí s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek, kterým v hospitované hodině poskytuje asistent pedagoga podporu	Podíl
Dítě cizinec	28,1
Dítě – příslušník národnostní či etnické menšiny	6,1
Dítě žijící v sociálně vyloučené lokalitě	9,4
Dítě v pěstounské péči nebo ústavní výchově	18,8
Dítě s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka	15,6
Dítě s nedostatečnou podporou vzdělávání v rodinném prostředí	25,0
Dítě z rodiny, jejíž socioekonomická situace negativně ovlivňuje vzdělávání	3,1
Dítě, jehož zákonní zástupci dlouhodobě nespolupracují se školou	0,0
Dítě s potřebou podpory z jiného důvodu	18,9

ČŠI se v průběhu hospitační činnosti zaměřila na efektivitu součinnosti učitele a asistenta pedagoga. Pozitivním zjištěním je fakt, že téměř 93 % učitelů vedlo odborně správně asistenta pedagoga při výběru vhodných pedagogických postupů, metod a pomůcek. V důsledku toho se v rámci provedených hospitací činnost asistenta jevila v 81 % pro zdravotně postižené dítě jako přínosná, v 8 % jako spíše přínosná. Z uvedeného zřetelně vyplývá posun v chápání pozice asistenta pedagoga, jejíž nezbytnou podmínkou je efektivní komunikace mezi ním a učitelem, přesné rozvržení přímé a nepřímé práce asistenta a vysvětlení jeho role ve vztahu ke všem dětem ve třídě. V této oblasti konstatovala ČŠI zvýšenou kvalitu, neboť formy přímé podpory byly v úzké spolupráci učitele s asistentem pedagoga využívány účinně (vysvětlování nových jevů, opakování a procvičování činností, podpora aktivizace dítěte, pozornosti a porozumění úkolu). Kromě přímé práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťoval asistent pedagoga přípravu pomůcek, pomoc dítěti při pohybu, sebeobsluze a úkonech ošetřovatelského rázu včetně přímé pedagogické práce s ostatními dětmi. Z dotazníkového šetření, jaká podpůrná opatření školy nejčastěji využívají, vyplynula poradenská pomoc školského poradenského zařízení, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga a úprava obsahu, metod, forem a hodnocení vzdělávání.

Tabulka 11

Podpůrná opatření pro děti se SVP (údaje dle dotazníku pro ředitele školy v %)

Podpůrná opatření	Podíl
Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení	55,7
Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb	40,8
Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů	37,4
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy	16,4
Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	43,0
Využití asistenta pedagoga	40,5
Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti podporu	1,5
Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených	2,2
Škola nemá děti se SVP	37,2

Mezi situace podporující učení dětí patřila individualizace vzdělávání na základě propracované pedagogické diagnostiky, týmová spolupráce personálu školy založená na vzájemném respektu, úctě a odpovědnosti jednotlivce, optimální sociální klima třídy a participace rodičů na tvorbě a realizaci individuálního vzdělávacího plánu. Naopak situace tlumící učení dětí způsoboval již výše uvedený vysoký počet dětí ve třídě, formální práce s podpůrnými opatřeními, pasivní účast asistenta pedagoga, nevhodný pedagogický styl a chybějící četnější metodická podpora ze strany speciálních pedagogických center, z důvodu přetíženosti školských poradenských zařízení. Většina škol však uplatňovala podpůrná opatření školských poradenských zařízení účelně.

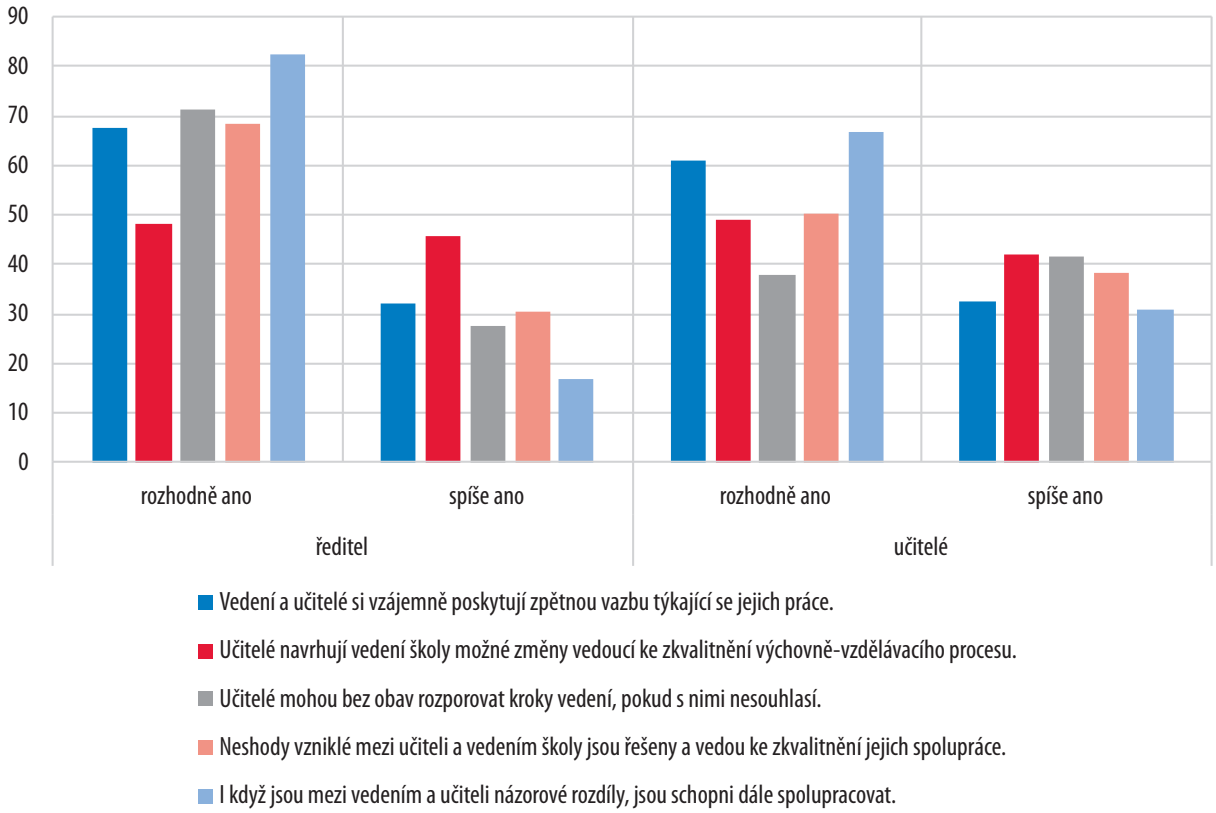
V porovnání s minulým školním rokem zaměřily školy výraznější pozornost dětem nadaným. Vhodnou podporu těmto dětem poskytovalo 80 % sledovaných škol formou individuálního přístupu, náročnější diferenciace úkolů či prostřednictvím nadstandardní nabídky zájmových aktivit rozvíjejících různé obory talentu.

2.2.3 Prevence rizikového chování dětí

Kvalitní vzdělávání je možné poskytovat pouze v takové škole, ve které se děti, pedagogové, ostatní zaměstnanci i rodiče cítí bezpečně. Zásadní roli v tomto sehrávají srozumitelná pravidla organizace činnosti školy, realizace efektivních opatření k prevenci všech forem rizikového chování a zejména zdravé školní klima. ČŠI se cíleně zaměřovala, nakolik vedením školy vytvořené pozitivní klima ovlivňuje průběh a výsledky poskytované předškolní vzdělávání. Tomuto zjištění napomohlo dotazníkové šetření poskytnuté řediteli a pedagogům každé hodnocené školy. Zajímavé je srovnání, nakolik vnímají vztahy mezi vedením a pedagogy ředitelé pozitivněji než učitelé. Ředitelé svůj vztah s učiteli mírně nadhodnocují, ke vzájemné shodě nedošlo ani při vyhodnocení vztahů uvnitř pedagogického sboru a školního prostředí. Rozdíly mezi uvedenými aktéry byly i v hodnocení komunikace se zákonnými zástupci.

Graf 10

Vztahy mezi vedením a pedagogy – podíly „rozhodně ano“ a „spíše ano“ (v %)



Jednou z příčin pozitivnějšího přístupu ředitelů k hodnocení může být snaha představit školu ve vyšší kvalitě. I přes uvedené rozdíly ve vyhodnocení dotazníkového šetření bylo ve velké většině škol konstatováno zdravé školní klima, pečující o vzájemné vztahy a spolupráci všech aktérů. Zdravé školní klima se projevilo zejména v nízkém výskytu forem rizikového chování. Ve sledovaném školním roce identifikovali ředitelé celkem 42 případů verbální agrese dítěte vůči učiteli a 51 případů agrese a ublížení na zdraví.

Tabulka 12

Výskyt identifikovaných případů rizikového chování – podíl škol (v %)

Oblasti rizikového chování	Podíl
Šikana	2,9
Verbální agrese vůči učiteli	5,1
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	6,2
Krádeže	1,8
Jiné	2,6

Primární prevence rizikového chování vychází v mateřských školách z výchovy ke zdravému životnímu stylu a osvojení si pozitivního sociálního chování. Těmto tématům věnuje většina škol maximální pozornost. Na sociální a osobnostní rozvoj dětí se ve sledovaném roce zaměřilo 96,7 % škol. V průběhu inspekční činnosti se děti chovaly v 73 % škol podle společně stanovených pravidel chování a v ještě vyšším procentu škol panovala mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a pedagogy příjemná atmosféra.

2.3

Výsledky předškolního vzdělávání

2.3.1 Celkové výsledky vzdělávání dětí

ČŠI při hodnocení škol sleduje i to, jak se jednotlivým mateřským školám daří dosahovat u dětí optimálních vzdělávacích výsledků, které podpoří úspěšnost každého dítěte v dalším vzdělávání a v životě. Obecně lze konstatovat, že ve většině mateřských škol (90,2 %) odpovídají výsledky vzdělávání očekávaným výstupům podle školních vzdělávacích programů. V 5,1 % byly dokonce na výborné úrovni. Ve zbývajících školách (ve 4,7 %) byly výsledky hodnoceny jako vyžadující zlepšení. Tyto údaje jsou srovnatelné s předchozím školním rokem, k žádné výrazné změně nedošlo.

Při hodnocení škol je předmětem zjišťování, zda pedagogové mateřských škol MŠ vyhodnocují úspěšnost dětí při ukončování předškolního vzdělávání a zda svá zjištění aktivně využívají pro další zlepšování vzdělávání. Podobně jako loni zhruba dvě třetiny oslovených ředitelek mateřských škol potvrdily formou ankety ČŠI, že vyhodnocují, jak se dětem, které prošly jejich vzděláváním, daří v ZŠ. Zbytek se této oblasti nevěnuje.

Pro školní úspěšnost v základním vzdělávání je velmi důležité, jak je zajištěna příprava dětí na přechod do vyššího stupně vzdělávání. ČŠI tuto oblast dlouhodobě sleduje a z hlediska pestrého zastoupení různých podpůrných aktivit jsou zjištění převážně pozitivní. Mateřské školy realizují různé pravidelné aktivity zaměřené na přípravu na školní docházku, zařazují práci s didaktickým materiálem, problémové učení, grafomotorická cvičení, rozvíjejí komunikační dovednosti a snaží se podporovat samostatnost. Běžné jsou také návštěvy základních škol, ať už jednorázové či opakované, přínosné jsou akce, při kterých se děti a žáci setkávají a poznávají se při činnostech, kulturních akcích apod. Méně běžná je intenzivní spolupráce pedagogů obou druhů škol ve smyslu předávání důležitých poznatků o výsledcích vzdělávání. Z hlediska kvality a efektivity ale nejsou zjištění vždy jednoznačně pozitivní. Např. ačkoliv 95 % ředitelek uvádí jako nejčastější aktivitu právě grafomotorická cvičení, tak školní inspektoři při hospitacích zjišťují chyby při těchto aktivitách (chybné sezení, špatný úchop psacího materiálu, neopravování chyb). V případech, kdy není grafomotorická prevence uplatňována individuálně, dochází k upevňování negativních návyků. Z hospitací v průběhu vzdělávání také vyplývá, že se zdaleka tolik nedaří zařazovat kvalitní problémové učení, podporovat samostatnost a verbální projev tak, jak učitelky i ředitelky prezentují. Například podobně jako v loňském školním roce i letos zaznamenala ČŠI případy málo efektivní frontální práce s pracovními listy, při níž nebyla uplatněna výraznější diferenciace náročnosti s ohledem na odlišné individuální předpoklady dětí.

Pro zajištění kvalitní individualizace vzdělávání je nezbytné pravidelně provádět pedagogickou diagnostiku. Cílem je co nejvíce každé dítě poznat a včas zachytit jak případné odchylky od příznivého vývoje, tak i předpoklady či talent a přizpůsobit tomuto zjištění vzdělávací nabídku i pedagogické postupy. V uvedené oblasti se stále objevují mnohé nedostatky. Jen zhruba dvě třetiny škol využívají propracovaný systém, který jim umožňuje sledovat individuální vzdělávací pokroky každého dítěte a reagovat na ně. Ve zbylých školách nedokážou učitelky s pedagogickou diagnostikou efektivně pracovat, jejich systém není komplexní či neumožňuje adekvátní reakci na zjištění nebo je využíván naprosto formálně. Stále platí, že některé učitelky nepovažují pedagogickou diagnostiku za důležitou pro práci s předškolními dětmi a zpracovávají ji pouze formálně.

Při hospitační činnosti sledují inspektoři ČŠI, jak učitelky vedou děti k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení. Přestože situace stále není ideální, byl letos zaznamenán pozitivní trend, protože ve 21,9 % případů z celkového množství hospitací bylo patrné, že zejména děti v povinném předškolním vzdělávání přirozeně hodnotily své činnosti nebo i ostatní

děti. Příčiny, proč učitelky mateřských škol neumí s tímto prvkem pracovat, jsou mimo jiné i v tom, že této náročné disciplíně není věnována dostatečná pozornost ze strany vzdělavatelů.

Do mateřských škol jsou stále více přijímány i děti mladší 3 let, ačkoliv většina ředitelek tuto možnost považovala za neobyčejně náročnou, nepřipravenou a pro děti i nevhodnou. ČŠI měla v uplynulém školním roce možnost sledovat, jak se mateřské školy s novou situací vypořádaly. Z našich zjištění jednoznačně vyplývá, že začlenění 2–3letých dětí je schůdné tehdy, pokud je pro tuto věkovou skupinu otevřena samostatná třída, ve které se upraví všechny podmínky (materiální, hygienické, bezpečnostní i personální). V takovém případě mohou i učitelky výrazně změnit své postupy a nároky vůči dětem. V takto upravených třídách hodnotily školní inspektorky vzdělávání a péči o děti pozitivně. Podobně příznivě dopadlo i hodnocení všech nezbytných podmínek. Naopak zařazení 2–3letých dětí do běžných tříd s pestrým věkovým složením a vysokým počtem zapsaných dětí těmto dětem nevyhovuje a nepřináší žádoucí výsledky. V takových případech nepomůže ani přítomnost chůvy, jelikož ta může vykonávat podporu dětem pouze pod dohledem učitelky. Z psychologického hlediska působí na děti batolecího věku nepříznivě velké kolektivy dětí, značná hlučnost a mnoho podnětů.

V právě uplynulém školním roce hodnotili pracovníci ČŠI také 27 lesních mateřských škol, které jsou nově součástí rejstříku škol a školských zařízení. Takto zaměřené mateřské školy realizují alternativní pedagogickou koncepci, která je založena na celodenním pobytu dětí v přírodě se zaměřením na environmentální témata a zdravý životní styl. Hodnocení jednotlivých škol mělo některé společné rysy, jako jsou problémy s kvalitou a odborností pedagogického sboru, se zajištěním bezpečného prostředí v zázemí školy i při pobytu mimo zázemí a se zajištěním plnohodnotného stravování. Z hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání vyplynulo, že úroveň je poněkud nevyrovnaná, protože školy dosahují výborných výsledků v environmentální oblasti, v podpoře samostatnosti a tvořivosti, ale naopak mají podprůměrné výsledky v interpersonální a sociálně-kulturní oblasti (např. děti nedodržují stanovená pravidla, nechtějí se přizpůsobovat druhým, vzájemně se nerespektují, nenaslouchají si apod.). Na podrobnější hodnocení lesních mateřských škol je ale ještě brzy, projekt je na samém začátku.

2.4 Závěry a doporučení pro předškolní vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Pokračoval trend zkvalitňování materiálních podmínek. Materiální zabezpečení MŠ dosahovalo převážně velmi dobré úrovně, což přispívalo k podpoře kvality vzdělávání.
- Pedagogové kladli důraz na účelné používání názorně-demonstrativních a dovednostně-praktických metod, využívali učení hrou a činnostmi i spontánní sociální a situační učení.
- Zkvalitnila se součinnost učitele a asistenta pedagoga při výběru vhodných pedagogických postupů, metod a pomůcek.
- Pedagogové vnímali potřeby svého dalšího vzdělávání zejména v trendech týkajících se současné vzdělávací politiky (např. metody a formy vzdělávání, podpora a rozvoj gramotností a klíčových kompetencí a vzdělávání dětí se SVP – tzv. společné vzdělávání).
- Přetrvávalo pozitivní klima při vzdělávání, což příznivě ovlivňovalo jeho průběh. Zdravé školní klima mělo také, společně s funkčními pravidly vzájemného soužití dětí v MŠ, efektivní dopad na velmi nízký výskyt forem rizikového chování.

Negativní zjištění

- V navyšování kapacit mateřských škol byly významné meziregionální rozdíly.
- Ve čtvrtině MŠ došlo od posledního inspekčního hodnocení ke zhoršení kvality řízení MŠ.
- Třídy MŠ byly obsazovány do maximálního počtu 28 dětí, což neumožňovalo zohledňovat vzdělávací potřeby jednotlivých dětí a vytvářet optimální podmínky pro vzdělávání dětí se SVP.
- Přetrvávaly organizační, materiální, personální a bezpečnostní rizika při umísťování dětí mladších tří let do MŠ.
- Vysoké počty dětí na jednoho pedagogického pracovníka nepříznivě ovlivňovaly uplatňování efektivních metod a forem vzdělávání.
- I přes zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání se 3 % pětiletých dětí předškolního vzdělávání neúčastnilo. Často se jedná o děti v budoucnosti ohrožené školním neúspěchem.
- Podpora dětí při přípravě na základní vzdělávání byla v mnohých školách stále nekomplexní a málo efektivní.

Doporučení pro školy

- Při začlenění dětí do tří let do vzdělávání zohledňovat jejich vzdělávání potřeby. Pokud jsou přijímány děti ve věku od dvou do tří let, zařazovat je spíše do samostatných tříd, nikoliv do tříd věkově smíšených.
- Zkvalitňovat pedagogické vedení školy včetně vnitřního hodnocení školy. Využívat hospitační činnosti, autoevaluačních aktivit, jednání pedagogické rady apod. ke zkvalitňování úrovně průběhu a výsledků vzdělávání.
- Efektivně využívat získané poznatky z dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků při řízení školy i v pedagogickém procesu.
- Propojovat vlastní a externí hodnocení školy, aktivně a efektivně pracovat s výstupy z inspekční činnosti, důsledně a systematicky přijímat adekvátní opatření ke zlepšování činnosti školy. K vlastnímu hodnocení školy je možné využít mimo jiné i Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v modifikaci pro předškolní vzdělávání[13].
- V oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví účelně zajišťovat preventivní opatření.
- Další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřit na problematiku pedagogické diagnostiky, podpory dětí ohrožených školním neúspěchem a vzdělávání dětí od dvou do tří let věku.
- Sledovat vzdělávací pokrok každého dítěte a cíleně připravovat vzdělávání dle jeho potřeb.
- Věnovat více pozornosti systematické přípravě dětí na základní vzdělávání, sledovat a vyhodnocovat úspěšnost dětí při ukončování předškolního vzdělávání.
- Věnovat pozornost včasné pedagogické diagnostice a průběžnému napomáhání vyrovnávání případných nerovnoměrností ve vývoji každého jednotlivého dítěte ve spolupráci s rodiči již od počátku docházky do MŠ.
- Oceňovat výkony jednotlivých dětí, vést je k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení.

13 https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/2018-2019-Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledku-vzdelavani_2018-2019.pdf

- Podporovat rozvoj divergentního myšlení (hledání různých způsobů řešení problémů), projektovou výuku, práci ve dvojicích a kooperativní učení.

Doporučení pro zřizovatele

- Při udělování výjimky z vyššího počtu dětí na třídu zvažovat místní podmínky a předcházet tak možnému negativnímu dopadu na kvalitu vzdělávání.
- Zajistit vhodné materiální podmínky pro vzdělávání dětí mladších tří let.
- Podporovat autoevaluační aktivity školy a propojování vnitřního a vnějšího hodnocení školy. Podporovat aktivní práci ředitelů MŠ s výstupy z inspekční činnosti, včetně sledování účinnosti opatření přijatých vedením školy ke zlepšování činnosti školy.
- K hodnocení školy zřizovatelem využít mimo jiné i Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v modifikaci pro předškolní vzdělávání[14].
- Nadále využívat realizace tzv. místních akčních plánů k podpoře spolupráce škol, výměny jejich vzájemných zkušeností a vyhledávání příkladů dobré praxe, zejména v těchto oblastech: pedagogické vedení MŠ sloučených se ZŠ a podpora vedoucích učitelek MŠ, vzdělávání dětí se SVP, vzdělávání dětí mladších tří let, podpora předmatematické, předčtenářské, přírodovědné a sociální gramotnosti, spolupráce s rodiči apod.
- Za účelem většího zapojení rodičů do práce škol vytvářet příležitosti pro komunitní setkávání rodiny a školy.

Doporučení na úrovni systému

- Zvyšovat dostupnost předškolního vzdělávání podporou navyšování kapacit předškolního vzdělávání.
- Podporovat roli rodičů jako nejdůležitějších partnerů předškolního institucionálního vzdělávání. Posilovat zodpovědnost zákonných zástupců za výchovu a vzdělávání svých dětí.
- Nadále poskytovat metodickou podporu ředitelkám mateřských škol v oblasti pedagogického vedení školy a zvyšování kvality vzdělávání v jeho průběhu a výsledcích.
- Pokračovat v dalším vzdělávání předškolních pedagogů v oblasti:
  - společného vzdělávání,
  - aktivizujících a inovativních metod a forem práce,
  - vzdělávání dvouletých dětí,
  - úspěšného přechodu z preprimárního do primárního vzdělávání,
  - vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, cizinců a dětí nadaných.
  - rozvoje grafomotorických dovedností.
- Legislativně upravit kompetence nepedagogických pracovníků (chův, zdravotních sester) tak, aby bylo možno flexibilně vykonávat potřebnou individuální péči u starších batolat a naplňovat tak jejich potřeby.
- Využít mezinárodních zkušeností při tvorbě vzdělávací politiky a pro systémové zkvalitňování segmentu předškolního vzdělávání, například z publikace OECD *Sterling strong V – Transitions from early childhood to Primary Education,* která se týká přechodu dětí z preprimárního do primárního vzdělávání. Příkladů z jiných zemí lze využít například:

14 https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/2018-2019-Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledku-vzdelavani_2018-2019.pdf

- ve zvyšování povědomí rodičů o důležitosti přechodného procesu, podpoře jejich zapojení či poskytování podpůrné motivace rodičům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí,
- v podpoře spolupráce mezi mateřskými a základními školami, podpoře jejich vzájemné informovanosti a porozumění podmínkám, průběhu, obsahu i výsledkům vzdělávání.

- Rovněž lze využít vymezení ukazatelů pro kvalitu ECEC v zemích Evropské unie *Monitoring the Quality of Early Childhood Education and Care – Complementing the 2014 ECEC Quality Framework proposal with indicators – Recommendations from ECEC experts, February 2018*[15]. Výzvou pro Českou republiku mohou být doporučení týkající se:
  - dostupnosti předškolního vzdělávání všem rodinám a jejich dětem,
  - profesionality pedagogických pracovníků,
  - úprav i realizace kurikula pro předškolní vzdělávání ve spolupráci s rodiči dětí,
  - monitoringu a evaluace a jejich využívání za účelem podpory každého jednotlivého dítěte.

15 https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/825252b4-3ec6-11e8-b5fe-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-75761979

3 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání v České republice podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED zajišťuje dosažení úrovně ISCED 1 (primární vzdělávání) v délce trvání pět let a ISCED 2 (nižší sekundární vzdělávání) v délce trvání čtyři roky. Základní vzdělávání se uskutečňuje v základních školách, v základních školách speciálních, ve víceletých gymnáziích a konzervatořích. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) vymezuje závazně obsah, rozsah a podmínky vzdělávání pro tvorbu školních vzdělávacích programů jednotlivých škol.

Opatřením ministryně došlo k drobné legislativní změně RVP ZV. Ředitelům škol bylo uloženo provést od 1. 9. 2017 úpravy vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru tělesná výchova (výuka základního plaveckého výcviku). Další opatření ministra z června 2017 se týkala podpůrných opatření. Následné dvě novely vyhlášky č. 27/2016 Sb. zavedly v průběhu školního roku změny v podpůrných opatřeních poskytovaných žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (např. změna velikosti skupiny, podmíněná normovaná finanční náročnost u pedagogické intervence a předmětu speciálněpedagogické péče, poskytování dalších pomůcek nad rámec dosavadní úpravy, změna podoby doporučení asistenta pedagoga, změna výše úvazku asistenta pedagoga). Byla také doplněna vyhláška č. 48/2005 Sb. o nový způsob doložení povinné školní docházky mimo území České republiky.

Školní vzdělávací program (ŠVP) vydává a na přístupném místě zveřejňuje ředitel každé školy. Jednou z možností je také informační systém ČŠI InspIS Portál (využívá jej 1 653 základních škol), jehož prostřednictvím mohou školy informovat o svém zaměření, tedy profilaci školy či ŠVP. Základní školy ve školním roce 2017/2018 jako nejčastější profilaci uvádějí zaměření jazykové (37,7 %), sportovní (33,6 %), přírodovědné (24,9 %) a zaměření na výuku informatiky (22,8 %). Porovnáním s údaji z minulého roku se potvrdil trvalý trend mírného nárůstu podílu škol, které se konkrétně profilují na jednu nebo více vzdělávacích oblastí (více než 80 %). Také další zaměření (humanitní, matematické, výtvarné nebo hudební) představuje téměř neměnný podíl (okolo 10 %) ze vzdělávací nabídky škol. V posledních dvou školních letech se v České republice zvýšil podíl soukromých škol.

V průběhu inspekční činnosti ČŠI trvale zjišťuje, jaké nástroje škola využívá při utváření, realizaci, správě a potřebné aktualizaci svých školních vzdělávacích programů. ČŠI nabízí školám bezplatný informační systém InspIS ŠVP, který představuje podpůrný nástroj pro tvorbu a realizaci školních vzdělávacích programů. Systém, který aktuálně využívá 1 548 základních škol, nabízí školám uživatelské prostředí, díky němuž může škola zajistit kontrolu správnosti nastavení souladu svého vzdělávacího programu s příslušným a aktuálně platným rámcovým vzdělávacím programem. Ze zjišťování provedeného formou dotazníku pro ředitele škol vyplynulo, že více než čtvrtina z hodnocených základních škol (27,6 %) tento systém aktivně využívá. Podíl škol, které systém využívají, se však meziročně nezvyšuje. Vlastní, případně jiný systém využívá téměř čtvrtina dotazovaných škol. Ve zbylých případech se jedná o školy, které o tento systém nejeví zájem, z uživatelského hlediska jim nevyhovuje (nemají dostatečné technické vybavení, zaměstnanci s ním neumí pracovat) nebo ho neznají. ČŠI školám v této oblasti nabízí trvalou metodickou podporu s využitím dalšího informačního systému InspIS HELPDESK, prostřednictvím něhož mohou školy řešit své konkrétní dotazy, podněty a požadavky.

Oblastmi v základním vzdělání, kterým byla věnována zvýšená pozornost, je podpora rozvoje čtenářské, matematické a sociální gramotnosti, mediální výchova, společné vzdělávání, zápisy žáků do 1. ročníku základního vzdělávání a vliv využívání digitálních technologií na efektivitu výuky.

V rámci inspekční činnosti se ČŠI zaměřila zejména na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v souladu s požadavky RVP ZV. ČŠI hodnotila podporu, dosaženou úroveň a výsledky vzdělávání ve skupině tří vybraných gramotností. Zaměření na čtenář-

skou a matematickou gramotnost je v souladu s koncepčními dokumenty MŠMT (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 a Implementační plán Strategie celoživotního učení). Záměrem rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti v základním vzdělávání a orientace na sociální gramotnost jsou důležité vzdělávací cíle, které souvisí jak se vzdělávacími obory, tak s rozvojem kompetencí nebo průřezovými tématy.

V oblasti společného vzdělání bylo hodnoceno a kontrolováno, jakým způsobem jsou zákonné parametry uplatňovány v praxi a jak se daří principy společného vzdělávání definované školským zákonem naplňovat. Inspekční činnost se zaměřovala zejména na využívání asistentů pedagoga jako klíčového podpůrného opatření pro poskytování podpory žákům. Jedním z ukazatelů rovného přístupu všech dětí ke vzdělávání bylo i ve školním roce 2017/2018 sledování korektního průběhu zápisu dětí do základního vzdělávání.

S využitím informačního systému InspIS DATA proběhlo ve školním roce 2017/2018 několik inspekčních elektronických zjišťování, a to podle § 174 odst. 2 písm. a) školského zákona. Tato šetření byla zaměřena k doplnění zjištění z inspekční činnosti ve školách. Inspekční zjišťování se týkalo využívání digitálních technologií, společného vzdělávání, forem a podpory mediální výchovy v základních školách. V listopadu 2017 zveřejnila ČŠI závěrečnou zprávu se souhrnnými výsledky testování žáků 5. a 9. ročníků ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, které bylo realizováno v květnu 2017. Na základě shromážděných dat bylo během školního roku vydáno několik tematických zpráv (Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017, Využívání digitálních technologií v MŠ, ZŠ a SŠ a VOŠ, Vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením, Kvalita školního stravování, Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání, Rozvoj přírodovědné gramotnosti ve školním roce 2016/2017, Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách, Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách). Tyto tematické zprávy jsou uvedeny v přílohách.

Nedílnou součástí komplexní inspekční činnosti v základních školách byla vždy kontrola dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování základního vzdělávání. Kontrola byla zaměřena zejména na oblast řízení školy a s ním související plnění povinností ředitele školy a na zjišťování rizik v oblasti zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků, v oblasti zajištění kvality školního stravování a v oblasti čerpání finančních prostředků poskytnutých školám ze státního rozpočtu. Předmětem kontroly bylo rovněž přijímání efektivních opatření ze strany ředitele školy směřujících k důsledné eliminaci těchto rizik.

ČŠI je kromě národního zjišťování také garantem zapojení České republiky do mezinárodních šetření výsledků vzdělávání žáků. Zjištění z mezinárodních šetření představují externí pohled na výsledky vzdělávacího systému v České republice a dílčí prvek při získávání komplexní zpětné vazby o fungování vzdělávacího systému. V rámci činnosti České školní inspekce jsou zjištění z mezinárodních šetření využívána v maximální možné synergii se zjištěními národními – zejména z tematických šetření a komplexní inspekční činnosti. Výstupem jsou zveřejněné sekundární analýzy z šetření TIMSS a PISA, zaměřené na vybrané aspekty školního vzdělávání, které mají vliv na výsledky žáků (zejména složení tříd, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií).

3.1 Podmínky základního vzdělávání

3.1.1 Školy a žáci v základním vzdělávání

Statistické výkazy MŠMT ve školním roce 2017/2018 potvrdily dlouhodobý trend nárůstu počtu žáků základních škol (každoročně cca o 3 %) a současně také zvýšení počtu základních škol zapsaných do rejstříku škol a školských zařízení (cca o 1 %, vzniklo 15 nových zá-

kladních škol). Povinnou školní docházku tak žáci plnili celkem v 4 155 základních školách zřizovaných různými zřizovateli. Podíl malých základních škol (do 150 žáků) ve vzdělávací soustavě se ustálil, stále představuje necelých 52 %.

Tabulka 13

Školy v základním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Počet škol celkem	4 115	4 140	4 155
Z toho počet škol pro žáky se SVP	388	349	332
Podíl soukromých škol (v %)	3,5	4,3	4,7
Podíl církevních škol (v %)	1,0	1,1	1,1
Podíl malých škol (ZŠ do 150 žáků)	51,9	51,6	51,5
Počet tříd	44 091	45 116	46 023
Počet žáků	880 251	906 188	926 108
z toho počet žáků zdravotně postižených	78 717	81 644	95 631
z toho počet cizinců	18 281	20 237	21 992

Klesající trend byl opět zaznamenán v počtu základních škol zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, došlo k dalšímu úbytku o 17 škol, od školního roku 2013/2014 tak ubylo v tomto segmentu základního školství celkem 65 škol, jejich podíl ve školním roce 2018/2018 činil 8 %. Základní školy zřízené při zdravotnickém zařízení vykázaly ve školním roce 2017/2018 téměř neměnný průměrný počet žáků, nicméně počet těchto škol trvale mírně klesá (poslední úbytek činí 4 školy z původních 73).

V rozložení základních škol podle typu zřizovatele došlo v meziročním srovnání pouze k dílčím změnám, podíl škol zřizovaných církvemi se ustálil na 1,1 %, podíl škol zřizovaných soukromými subjekty se zvýšil o 0,3 %. Podle sdělení ředitelů těchto škol byla stejně jako v loňském školním roce nejčastějším důvodem poptávka rodičů a/nebo záměr zřizovatele nabídnout alternativní vzdělávací přístup, a to v 64,7 % případů. Následovaly pak další:

- poptávka rodičů a/nebo záměr zřizovatele profilovat vzdělávání, např. jazykové, sportovní zaměření (26,5 %);
- expanze dříve založeného subjektu, např. již existující MŠ, SŠ či ZŠ (23,5 %);
- iniciativa učitelů, např. bez místa nebo těch, kteří odešli z veřejné školy (14,7 %);
- nespokojenost rodičů s kvalitou škol v místě (14,7 %).

Stejně jako v předchozím období zůstává i nadále častým jevem zřizování soukromých základních škol menšími skupinami zákonných zástupců žáků, které tyto nové školy zaměřují zejména na alternativní vzdělávací prvky (Montessori pedagogika, waldorfská škola) a na rozvoj osobnosti nadaných žáků odrážející se v profilaci školy.

Pokračující příznivý demografický vývoj v České republice se i v loňském školním roce přirozeně promítl do dalšího navýšení počtu žáků základních škol, a to na obou stupních základních škol, současně narůstá podíl žáků se zdravotním postižením a žáků cizinců.[16]

16 Nárůst žáků se ZP je o 17 % oproti 2 % nárůstu celkového počtu, podobně i u cizinců je nárůst o 8,7 %. Podíly jsou sice nízké, ale nárůst je trvalý a značný. Za poslední dva roky u obou skupin o více než 20 %.

Tabulka 14

Žáci v základním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Počet žáků v ZV celkem	880 251	906 188	926 108
Počet žáků na 1. stupni ZŠ	551 428	568 966	575 699
Počet žáků na 2. stupni ZŠ	328 823	337 222	350 409
Podíl žáků se zdravotním postižením (v %)	8,9	9,0	10,3
Podíl cizinců v ZV (v %)	2,1	2,2	2,4

S nárůstem celkového počtu žáků základních škol dochází rovněž k navýšení počtu tříd, průměrný počet žáků na jednu třídu se ustálil na 20,1 žáka, a to jak na 1. stupni, tak na 2. stupni základní školy. Vyrovnal se tak mírný rozdíl z předchozích let, kdy byl průměrný počet žáků ve třídě vyšší na 1. stupni základní školy.

Rostoucí trend byl zaznamenán u počtu žáků vzdělávajících se formou individuálního vzdělávání, od roku 2014/2015 se počet žáků plnících povinnou školní docházku podle § 41 školského zákona více než zdvojnásobil (2 591 žáků, tj. 0,3 %).

Navyšuje se rovněž počet žáků plnících povinnou školní docházku v zahraničí nebo v zahraniční škole v ČR. Tímto způsobem se v loňském školním roce vzdělávalo 8 914 žáků (1 %).

V základních školách v ČR i v loňském školním roce postupně narůstal podíl žáků cizinců, jejich podíl představoval 2,4 % žáků. Ve více než třech čtvrtinách se jedná o žáky cizí státní příslušnosti s trvalým pobytem na území ČR. V regionálním členění představují nejvyšší podíl žáci z evropských zemí, avšak mimo EU, žáci ze zemí EU představují druhou nejpočetnější skupinu.

Podle údajů z výkazů MŠMT ve školním roce 2017/2018 (stav k 30. září 2017) byl zaznamenán opačný trend než v předchozím školním roce. Došlo ke zvýšení podílu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (z 9,5 % na 11,6 % z celkového počtu žáků v ZŠ), avšak současně se snížil podíl žáků, kteří jsou vzděláváni s podporou individuálních vzdělávacích plánů (na téměř 5 %). Nejpočetnější skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou tradičně žáci se zdravotním postižením, které zahrnuje mj. zejména specifické poruchy učení a chování.

V meziročním srovnání došlo k opětovnému mírnému poklesu počtu žáků s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením. Téměř pětina těchto žáků se vzdělává v běžných třídách (nárůst oproti loňskému školnímu roku o více než 4 procentní body). Nárůst počtu žáků vzdělávajících se v běžných třídách souvisí s poklesem počtu vzdělávajících se ve třídách speciálně zřízených. Podíl diagnostikovaných mimořádně nadaných žáků zůstává dlouhodobě velmi nízký (cca 0,1 %), meziročně v posledních dvou letech ale mírně vzrůstá.

Tabulka 15

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci mimořádně nadaní

Žáci se SVP a mimořádně nadaní žáci	2015/2016			2016/2017			2017/2018		
	Počet	Podíl z celk. počtu žáků		Počet	Podíl z celk. počtu žáků		Počet	Podíl z celk. počtu žáků	
Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	94 246	10,7	Podíl ze SVP	85 716	9,5	Podíl ze SVP	107 772	11,6	Podíl ze SVP
Počet žáků se sociálním znevýhodněním	6 745	0,8	7,2	2 159	0,2	2,5	8 732	0,9	8,1
Počet žáků se zdravotním znevýhodněním	12 679	1,4	13,5	2 560	0,3	3,0	13 721	1,5	12,7
Počet mimořádně nadaných žáků	998	0,1	x	1 065	0,1	x	1 116	0,1	x

3.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním vzdělávání

ČŠI sledovala při hospitační a kontrolní činnosti, zda prostorové uspořádání a materiální vybavení odpovídá vzdělávacímu cíli a realizovaným činnostem žáků a učitelů. Při hodnocení prostorových a materiálních podmínek ve vztahu k naplňování cílů kvalitního vzdělávání podle všech oblastí požadovaných RVP ZV, respektive příslušným ŠVP, bylo 73 % škol hodnoceno stupněm „rozhodně ano". V letošním školním roce z celkového počtu 721 inspektovaných škol nebyla hodnocena stupněm „rozhodně ne" žádná ze škol. U řady ZŠ považuje ČŠI materiální vybavení a prostorové zázemí za silnou stránku školy. Pokud byly shledány rezervy ve vybavení, které neumožňují v plném rozsahu naplňovat ŠVP, jednalo se zejména o tělovýchovná zařízení (tělocvičny, hřiště a sportoviště užívané školou), odborné učebny a laboratoře, vybavení ICT technikou a také provozuschopné školní dílny. Školy se nadále potýkají se stejným problémem, jaký byl konstatován v minulé výroční zprávě. Šetření ČŠI ukázalo, že se ve školách zhoršuje kvalita vybavení v oblasti ICT (ředitelé 61 % škol poukazují na nutnost zlepšení materiálních podmínek v této oblasti). ICT technika velice rychle zastarává a vyžaduje neustálou obnovu vzhledem k současným potřebám. Mezi další oblasti s potřebou investovat vzhledem ke zlepšení materiálních podmínek ředitelé škol nejčastěji uváděli stav vlastních budov, zázemí učitelů, prostory pro činnost školní družiny.

Tabulka 16

Prostorové a materiální podmínky umožňují vzdělávání podle všech oblastí ŠVP – podíl škol (v %)

Prostorové a materiální podmínky umožňují vzdělávání podle všech oblastí ŠVP	Podíl
Rozhodně ano	73,0
Spíše ano	25,4
Spíše ne	1,7
Rozhodně ne	0,0

Tabulka 17

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

Oblasti	Podíl
Budova	3,1
Běžné učebny	4,3
Odborné učebny, laboratoře	9,0
Vybavení ICT	6,5
Pomůcky	2,2
Tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	13,7
Školní dvůr, zahrada	3,7
Školní dílny	4,7
Jiné	0,8

Pozitivním zjištěním vzhledem k bezproblémové integraci zdravotně postižených žáků byla skutečnost, že v inspektovaných základních školách dochází k postupnému zlepšování v oblasti bezbariérového prostředí. Přesto 41,3 % ředitelů uvádí tuto oblast, ve které je potřeba investovat. Ředitelé škol, ve kterých toto vybavení chybí, řadili vybudování bezbariérového přístupu mezi priority investic do materiálních a prostorových podmínek školy.

Kontrola bezpečnosti a ochrany zdraví (dále BOZ) v základních školách byla prováděna buď cíleně v rámci kontrolní činnosti, nebo za účelem vyhledávání případných rizik např. při komplexní inspekční činnosti. ČŠI zaznamenala porušení v oblasti bezpečnosti prostor školy v 9,7 % škol (jedná se o výrazný nárůst o 3,5 procentních bodů oproti loňskému roku). Nejčastěji byly zjištěny nedostatky, obdobně jako v loňském školním roce, ve společných prostorách (chodby a šatny), v běžných a odborných učebnách, v tělocvičnách a ve venkovních prostorách (dvory, zahrady). Vymezení formálního rámce BOZ (stanovení pravidel ve školním řádu a zajištění informovanosti pro všechny účastníky vzdělávání) nevykazovalo výrazné nedostatky, jako riziková byla uvedená oblast hodnocena v 6 % škol. Tato zjištění nevykazují významnou změnu proti předcházejícímu školnímu roku.

Tabulka 18

Porušení v oblasti BOZ – podíl škol (v %)

Porušení v oblasti BOZ	Podíl
Ano	6,0
Ne	94,0

Tabulka 19

Oblasti, v nichž bylo zjištěno porušení – podíl škol (v %)

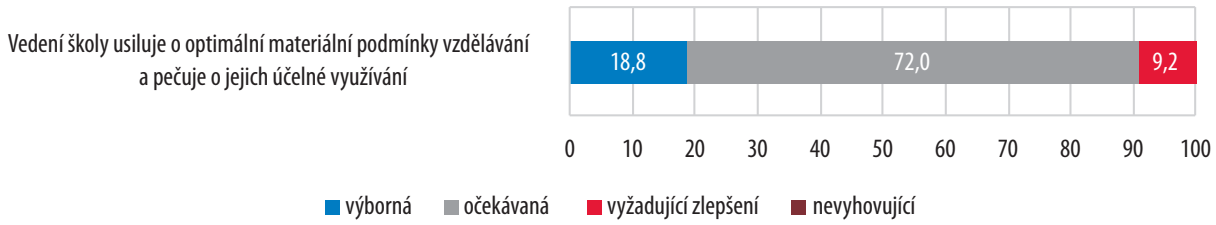
Oblasti	Podíl
Vymezení formálního rámce bezpečnosti a ochrany	0,4
V oblasti prevence rizik s ohledem na zajištění BOZ	3,0
V oblasti personálního zabezpečení BOZ žáků při výuce	0,5
V oblasti zajištění BOZ při přesunech žáků mezi místy vykonávané činnosti	0,1
V zajištění BOZ účastníků při aktivitách mimo školu / školské zařízení	0,3
V oblasti stanovení pravidel pro konání akce mimo školu	0,3
V oblasti revizí a prohlídek	1,5
V jiné oblasti	1,6

Pozitivně lze hodnotit skutečnost, že téměř všechny navštívené školy podporují u svých žáků získávání vědomostí a praktických návyků v oblasti ochrany zdraví a životů při každodenních činnostech.

Při hodnocení kritérií *„Zda je škola vstřícné a bezpečné místo pro žáky, jejich rodiče, pedagogické i nepedagogické pracovníky?“* a *„Zda vedení školy usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné užívání?“* bylo zjištěno, že na očekávané úrovni bylo 566 škol (13,3 % škol hodnoceno na výborné úrovni), respektive 509 škol (18,8 % škol hodnoceno na výborné úrovni) ze sledovaného počtu 707 škol.

Graf 11

Celkové posouzení prostorových a materiálních podmínek – podíl škol (v %)



3.1.3 Finanční podmínky v základním vzdělávání

Stejně jako v předcházejících kalendářních letech došlo i v roce 2017 k významnému navýšení celkových veřejných výdajů na základní vzdělávání. Ve srovnání s rokem 2016 se jedná přibližně o 16,4 % na 71 149,4 mil. Kč (údaj zahrnuje i školní družiny a kluby). Podíl výdajů na základní vzdělávání z celkových veřejných výdajů na školství tak činil 36,5 %. Jedná se však o nepatrný nárůst proti minulému školnímu roku (o 1,3 procentních bodů). Republikový normativ se ve srovnání s rokem 2016 též navýšil a činil 57 747 Kč. Došlo tak k nárůstu proti předcházejícímu roku o 7,1 %. Výdaje na žáka se výrazně zvýšily o 7 109 Kč (údaj zahrnuje i školní družiny a kluby), došlo tak k nárůstu proti předcházejícímu roku o 11,2 %. Týdenní počet nadúvazkových hodin (tj. výuky nad stanovený týdenní rozsah hodin přímé vyučovací činnosti) činil 13 107 hodin v roce 2016. Proti předcházejícímu roku se jedná o nárůst o 9,8 %. Průměrný počet žáků na 1 učitele zůstává dlouhodobě téměř neměnný a pohybuje se kolem hodnoty 14,5.

Vedle finančních prostředků poskytnutých z veřejných zdrojů se ředitelé základních škol snaží získávat další finanční prostředky pro zlepšování činnosti školy. Tento trend byl zaznamenán v 95,9 % hodnocených ZŠ, na jedné škole bylo vždy současně více zdrojů. Došlo tak k nárůstu o 2,1 % oproti předcházejícímu školnímu roku. Nejčastějšími zdroji jsou finanční

prostředky získané z rozvojových projektů a grantů (79,9 % škol), z fondů Evropské unie (73,1 % škol), prostředky od komerčních i nekomerčních zdrojů (62,8 % škol). Významně se finančními prostředky na zlepšování činnosti školy podíleli také zákonní zástupci. Nejčastěji byla vybírána úhrada na financování kurzů plavání a na pracovní sešity žáků (vždy 1 000 Kč za školní rok). Dále se na zlepšení podmínek škol podílely finanční prostředky získané z grantů vypisovaných kraji nebo obcemi, z vedlejší hospodářské činnosti škol (nejčastěji stravování cizích strávníků, pronájmy učeben a tělocvičen). Až na výjimky bylo využití těchto finančních prostředků v základních školách hodnoceno Českou školní inspekcí jako účelné.

Také ve školním roce 2017/2018 zaznamenala ČŠI stejně jako v předcházejícím školním roce porušení v oblasti bezplatného vzdělávání (§ 2 odst. 1 písm. d) školského zákona) v základních školách. Jednalo se však o minimální počet případů, a to o 1,5 % (11 škol ze 721 kontrolovaných). Tento údaj je takřka shodný s předcházejícím školním rokem.

3.1.4 Personální podmínky v základním vzdělávání

Kvalitní vzdělávání se odehrává především v kontaktu žáků s pedagogy. Jádrem kvalitní školy jsou kvalitní pedagogové – kvalifikovaní, profesně zdatní, přistupující k dětem s respektem, vstřícní, profesionálně vystupující, podporující rozvoj odpovědnosti u dětí, uvědomující si vlastní odpovědnost, otevření výměně zkušeností, konstruktivně spolupracující s kolegy a soustavně rozvíjející vlastní vzdělání, rozhled a schopnosti.

Zajištění a rozvoj kvalitního pedagogického sboru patří mezi prvotní úkoly vedení školy, při jehož naplňování se ředitel školy zaměřuje zejména na zajištění požadavku odborné kvalifikace vyučujících a na jejich soustavný profesní rozvoj, nejčastěji formou cílené podpory dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Nutným předpokladem kvalitního řízení školy je také vlastní profesní rozvoj vedení školy.

3.1.4.1 Ředitelé základních škol

ČŠI při hodnocení personálních podmínek školy sleduje, zda ředitelé škol splňují konkrétní předpoklady pro výkon pracovního místa ředitele školy stanovené zákonem o pedagogických pracovnících. Pouze v 0,9 % hodnocených škol nebyly tyto požadavky naplněny, což představuje zlepšení situace o celá 2 % oproti loňskému školnímu roku, nejčastějším nedostatkem v požadované kvalifikaci zůstává neabsolvování studia pro ředitele škol. Pouze 1,2 % ředitelů veřejných škol (mírné snížení z 1,5 % ve školním roce 2016/2017) nebylo jmenováno na základě konkurzního řízení. V těchto případech se však nejednalo o školy, jejichž zřizovatel do doby jmenování nového ředitele pověřil jinou osobu činnostmi spojenými s řízením školy.

Ve srovnání s loňským školním rokem došlo k mírnému navýšení podílu ředitelů základních škol, u nichž bylo zjištěno porušení v plnění nebo rozsahu hodin přímé vyučovací povinnosti ředitele školy (navýšení z 2,8 % na 3,1 % z hodnocených základních škol).

Dlouhodobě nejpočetnější věkovou skupinou ředitelů základních škol v ČR zůstává věk v rozmezí od 51 do 60 let (49 % ředitelů ZŠ, jejich podíl se ještě zvýšil), průměrný věk ředitelů navštívených ZŠ se rovněž zvýšil, a to na 52,3 let. Z porovnání velkých (nad 150 žáků) a malých škol (do 150 žáků) vyplynulo, že vyšší věkový průměr mají ředitelé velkých ZŠ, stejně tak i delší pedagogickou praxi (28,1 let). Přirozeně se tak zvýšila i průměrná délka jejich celkové pedagogické praxe (27,8 let) a délka jejich praxe ve vedení školy (12,4 let). Rozdíly v délce řízení škol s pouze 1. stupněm a škol plně organizovaných byly zcela minimální.

Při hodnocení úrovně důrazu na vlastní profesní rozvoj vedení školy vykazovalo 85,3 % hodnocených škol očekávané úrovně. Na výborné úrovni bylo hodnoceno 9,1 % škol, a to v případech, kdy vedení školy aktivně a cílevědomě přistupovalo k vlastnímu profesnímu rozvoji a vzdělává se nejen v oblasti managementu, ale i v oblasti pedagogiky, personální práce,

rizikového chování žáků. Úroveň vyžadující zlepšení byla zaznamenána v 5,5 % hodnocených škol, a to například v případech, kdy se vedení školy nedostatečně věnovalo vzdělávání v oblasti školního managementu a nedokázalo správně promítnout legislativní změny do praxe školy.

V zapojení členů vedení školy do některé z forem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) byl ve školním roce 2017/2018 zaznamenán mírný pokles, ředitelé škol a jejich zástupci se akcí DVPP účastnili v 96,4 % případů (vloni 97,5 %). Negativním jevem tak je zvýšení podílu ředitelů sledovaných ZŠ, kteří se neúčastnili alespoň jedné z forem DVPP.

Nejčastější formou dalšího vzdělávání (92,7 %) trvale zůstává studium k prohlubování odborné kvalifikace, tedy jednotlivé vzdělávací kurzy a tematické semináře. Tento významný podíl je reakcí na potřebu vedení škol stále sledovat změny v právních předpisech a pružně na ně reagovat při řídicích činnostech ve škole. Významný podíl (14,1 %) má mezi formami DVPP také studium ke splnění kvalifikačních předpokladů (studium pro ředitele škol).

Tematika právních předpisů (81,5 %) byla spolu s vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dále organizačním řízením školy a inkluzivním vzděláváním nejčastějším tematickým zaměřením dalšího vzdělávání managementu základních škol. Nižší podíl ředitelů škol (vždy méně než 50 %) preferuje při vlastním dalším vzdělávání účast na seminářích, které jsou věnovány problematice vedení pedagogického procesu a samotné výuky žáků ve třídě. Potvrdila se tak zjištění z loňského školního roku, že ředitelé mnohdy podceňují význam pedagogického a metodického vedení učitelů v oblasti výchovných a vzdělávacích strategií a efektivních metod a forem výuky. Tento aspekt řízení pedagogického procesu je trvale na nižší úrovni než řízení školy v oblasti hospodářské, správní a administrativní.

Tabulka 20

Zaměření kurzů a seminářů DVPP, kterých se ředitelé účastnili – podíl ředitelů (v %)

Zaměření	Podíl
Vedení pedagogického procesu (pedagogické vedení školy)	49,4
Organizační řízení školy	55,5
Ekonomická a finanční oblast	39,3
Legislativní oblast (právní předpisy)	81,5
Manažerské dovednosti	40,5
Výuka (vědomosti a znalosti o vyučovaných předmětech, metody a formy výuky a vedení třídy)	47,1
Vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	56,6
Inkluzivní vzdělávání	50,8
Prevence a projevy rizikového chování dětí a žáků	30,6
Bezpečnost a ochrana zdraví	43,9
Dovednosti v oblasti ICT	22,8
Dovednosti v oblasti cizích jazyků	21,4
Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí	4,1
Zájmové a neformální vzdělávání	10,1
Jiné	10,4

Školní rok 2017/2018 doprovázela zvýšená četnost konkurzních řízení na pracovní místa ředitelů škol, která souvisela zejména s končícím šestiletým funkčním obdobím jmenovaných ředitelů škol. V tomto školním roce byli zástupci ČŠI nominováni do 668 komisí pro konkurzní řízení.

ČŠI v rámci této činnosti sledovala důvody pro vyhlášení konkurzního řízení, těmi nejčastějšími byly:

- konec řádného funkčního období ředitele školy (67,2 %),
- ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy, rezignace (26,3 %).

Další důvody (uvolnění pro výkon jiné funkce, vznik nové školy, opakované konkurzní řízení) se vyskytovaly pouze v minimální míře. ČŠI v tomto školním roce využila možnosti navrhnout zřizovateli školy vyhlášení konkurzního řízení (z důvodu zjištění závažných nedostatků v činnosti školy).

Průměrné počty uchazečů, kteří se konkurzních řízení účastnili, nasvědčují, že zájem pedagogické veřejnosti o pracovní místa ředitelů postupně klesá, důvodem může být mj. stále se zvyšující náročnost výkonu této pracovní pozice. Dokladuje to zejména skutečnost, že vždy pouze 1 uchazeč se přihlásil do konkurzního řízení v 38,9 % případů, což je nejvyšší podíl mezi ostatními účastmi. Dva uchazeči se přihlásili ve 25,4 % konkurzů, tři uchazeči pak v 15,3 % konkurzů. Do méně než 10 % konkurzních řízení se přihlásilo 4 až 5 uchazečů. Počty těch, kteří se pak následně účastnili také řízených rozhovorů, se vždy snížily, z celkového počtu přihlášených uchazečů nakonec zůstalo pouze 89,3 %. Nejčastěji (ve 42,7 %) byl ve druhém kole konkurzního řízení jen jeden uchazeč. Celkem u 2,9 % konkurzních řízení nepřišel k řízenému rozhovoru žádný uchazeč. Více než poloviny (56,8 %) konaných konkurzních řízení se již neúčastnili stávající ředitelé škol, jiný pedagog školy se přihlásil v méně než polovině případů (48,3 %).

Sledovaným parametrem byla také příprava uchazečů na výkon pozice ředitele školy, u 42 % z nich bylo zjištěno, že již absolvovali studium pro ředitele škol a školských zařízení.

Atmosféru proběhlého konkurzního řízení hodnotili školní inspektoři takto:

Tabulka 21

Výroky vystihující průběh konkurzu – podíl škol (v %)

Výroky vystihující průběh konkurzu	Podíl
Konkurz proběhl spíše formálně, bylo vidět, že favorit je předem znám a většina komise se na něm shoduje.	18,9
Konkurz proběhl s patrnou snahou části komise protlačit za každou cenu svého favorita.	5,1
Byla patrná snaha komise vybrat nejlepšího uchazeče, nejvhodnější uchazeč získal výraznou většinu hlasů členů komise.	58,6
Byla patrná snaha komise vybrat nejlepšího uchazeče, nejvhodnější uchazeč získal jen těsnou většinu hlasů členů komise.	10,2

Z téměř poloviny konkurzních řízení (48,8 %) vzešel na základě hlasování konkurzní komise vhodný pouze jeden uchazeč, ve čtvrtině pak uchazeči dva. V 87,6 % případů byl hlasováním konkurzní komise označen jako nejvhodnější ten uchazeč, který byl jako nejvhodnější označen školním inspektorem. Nejčastěji to byl buď dosavadní ředitel školy (35,5 %), nebo jiný uchazeč z dané školy (35,1 %), pětina těchto nejvhodnějších uchazečů nebyla z dané školy a neměla ani dřívější praxi ve vedení školy. Výrazná většina nejvhodnějších uchazečů (78,6 %) již dříve absolvovala studium pro ředitele škol a školských zařízení.

Stanovisko konkurzní komise je doporučením pro zřizovatele školy, který následně rozhodne o tom, koho na pracovní pozici ředitele školy jmenuje. V 92,3 % případů byl ředitelem školy jmenován právě nejvhodnější uchazeč (tedy z 1. místa). Celkem 4,9 % ředitelů škol bylo jmenováno na pracovní místo z jiného než prvního místa, v případě 2,8 % konkurzních řízení nebyl ředitel školy jmenován a zpravidla následovalo vyhlášení nového konkurzního řízení.

Pokud zřizovatel jmenoval ředitele z jiného než prvního místa, tak se jednalo především o uchazeče bez dřívější praxe ředitele školy (42,9 %), následují jiní uchazeči z dané školy (39,3 %). Více než dvě třetiny nově jmenovaných ředitelů škol neabsolvovalo do doby konání konkurzního řízení studium pro ředitele škol a školských zařízení. Ze zjišťování zároveň

vyplynulo, že pozici ředitele školy v konkurzním řízení obhájila cca desetina stávajících ředitelů škol, byli jmenováni na další šestileté období v 10,7 % případů.

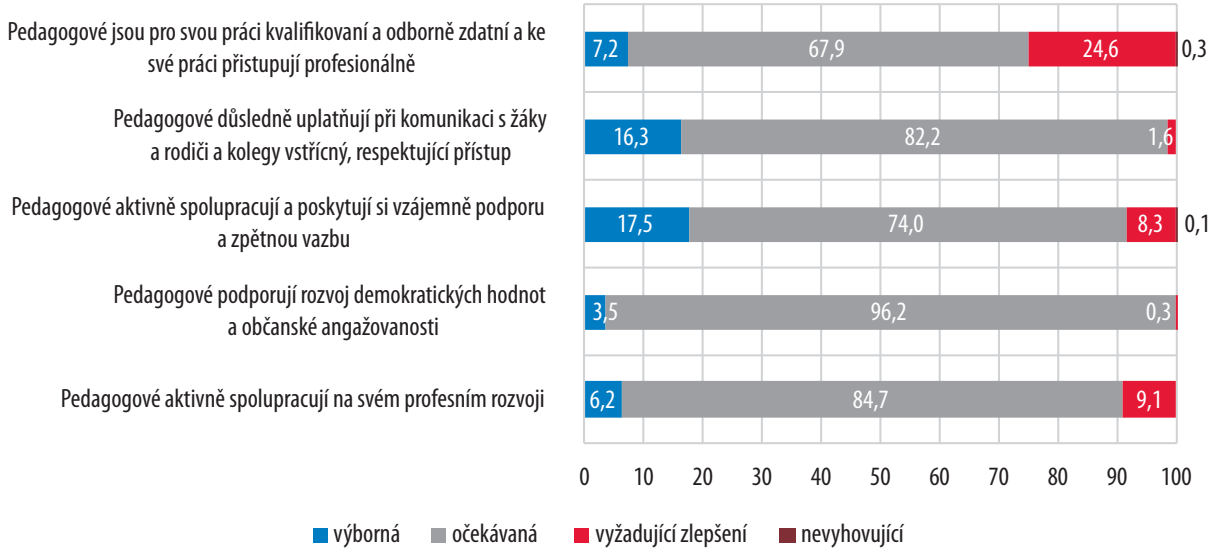
3.1.4.2 Učitelé základních škol

Při hodnocení personálních podmínek základních škol ČŠI zjistila, že nejzásadnějším problémem škol stále zůstává požadavek na zajištění výuky kvalifikovanými a odborně zdatnými pedagogy. Podíl hodnocených škol, v nichž byla zaznamenána úroveň vyžadující zlepšení, se oproti loňskému školnímu roku ještě zvýšil (činí 24,6 %, tedy nárůst o více než 6 %). Nárůst byl zaznamenán rovněž v podílu škol, které vyžadují zlepšení v oblasti aktivní spolupráce pedagogů na vlastním personálním rozvoji (nárůst o 2,1 %).

Celkové hodnocení personálních podmínek hodnocených škol ve školním roce podle kritérií oblasti personálních podmínek ukazuje následující graf:

Graf 12

Kvalita pedagogického sboru – podíl základních škol (v %)



Nárůstu počtu škol, které ČŠI hodnotila jako vyžadující zlepšení v oblasti personálních podmínek, odpovídá také zvýšení porušení právních předpisů. V oblasti personálního zajištění vzdělávání bylo zjištěno celkem v 13,9 % hodnocených škol (ve srovnání s loňským školním rokem nárůst o více než 2 %), více než 90 % těchto negativních zjištění opět spočívalo v nesplnění předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka (§ 3, 30 a § 32 zákona o pedagogických pracovnících).

Z výkaznictví MŠMT za školní rok 2017/2018 vyplynulo, že míra odborně kvalifikovaných pedagogů zůstala ve srovnání s loňským školním rokem téměř neměnná (nepatrný pokles o 0,4 % je trvalým trendem), podle těchto údajů tedy splňuje 93,8 % pedagogů působících v základních školách v ČR požadavek odborné kvalifikace. Tradičně mírně vyšší zůstává podíl odborně kvalifikovaných pedagogů na 2. stupni ZŠ (94,6 % oproti 93 % na 1. stupni ZŠ).

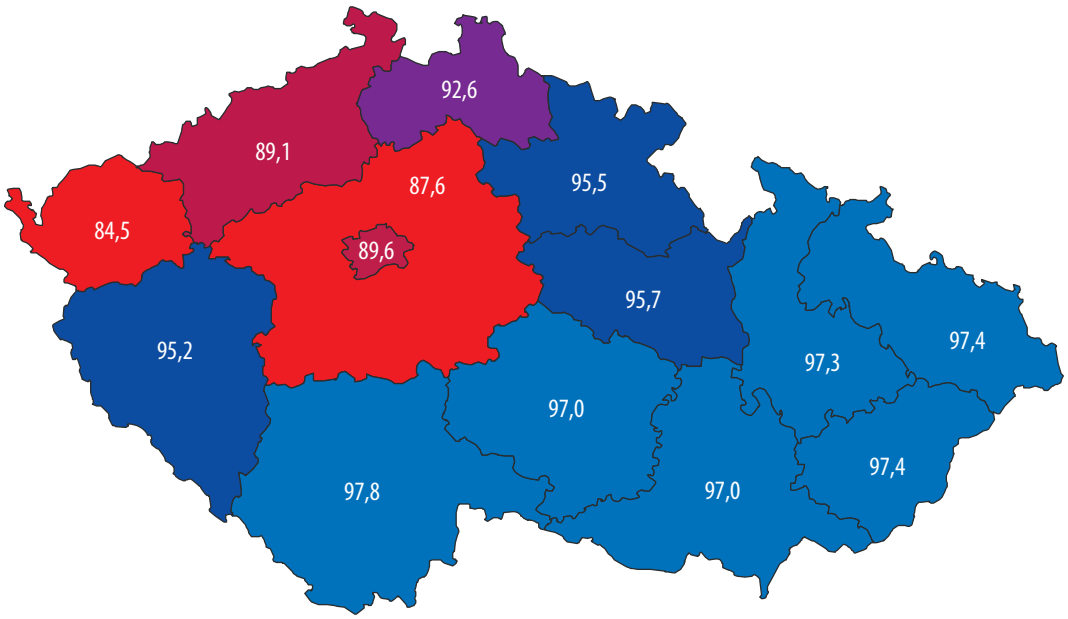
Setrvalý stav z hlediska požadavku na odbornou kvalifikovanost byl vykázán také v závislosti na organizaci školy. Porovnání mezi neúplnými školami s pouze 1. stupněm a plně organizovanými základními školami ukázalo na mírně vyšší odbornou kvalifikovanost právě v plně organizovaných ZŠ (94,4 % oproti 87,4 % ve školách neúplných).

V regionálním členění představují nejvíce rizikové kraje Karlovarský a Středočeský, opět tak byl potvrzen dlouhodobý trend související s dlouhodobě neutěšenou situací v karlovarském regionu a v kraji Středočeském související zejména významným nárůstem v kapacitách ZŠ, který je však následně doprovázen nedostatkem odborně kvalifikovaných učitelů

ZŠ. V obou krajích byl oproti loňskému kraji zaznamenán další pokles (Karlovarský kraj – pokles z 85,8 % na 84,5 %, Středočeský kraj – pokles z 88,8 % na 87,6 %). Nejvyšší podíl odborně kvalifikovaných pedagogů již tradičně působí podle regionálního členění v Jihočeském kraji (97,8 %), Zlínském kraji a Moravskoslezském kraji (v obou krajích 97,4 %).

Obrázek 3

Kvalifikovanost pedagogů v jednotlivých krajích (v %)



Z výuky hospitované v základních školách hodnocených ČŠI ve školním roce 2017/2018 vyplynul podíl odborné kvalifikovanosti pedagogů ve výši celkem 90,8 %, nejlépe byla zajištěna zejména v souvislosti s požadavky společného vzdělávání v předmětech speciálněpedagogické péče a ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura. Naopak vzdělávací oblast Člověk a svět práce je zabezpečena nejmenším podílem odborně kvalifikovaných pedagogů. V regionálním členění údaje z uskutečněných hospitací ve vyučovacích hodinách odpovídají celorepublikové statistice, základní školy v Jihočeském kraji vykázaly nejvyšší podíl odborně kvalifikovaných pedagogů, v kraji Středočeském a Karlovarském naopak nejnižší.

Vzhledem k odpovědnosti ředitele škol za kvalitu poskytovaného vzdělávání a za jeho odbornou úroveň klade většina z nich stále důraz na zajištění aprobovanosti, a to zejména na 2. stupni základních škol. Přestože zajištění úplné aprobovanosti výuky nepožadují právní předpisy, snaží se ji ředitelé škol v nejdůležitějších předmětech v maximální míře zajišťovat. V některých předmětech se však ukazuje, že ředitelé naopak nepovažují aprobaci za důležitou (např. zeměpis).

V hodnocených školách vzdělávali v 75 % vyučovacích hodin odborně kvalifikovaní učitelé, kteří vystudovali (případně si doplnili) příslušnou aprobaci v rámci své vysokoškolské přípravy na učitelskou profesi. Nejlépe je tak v tomto ohledu zajištěna výuka Českého jazyka a literatury, problémy s obsazením výuky aprobovaným učitelem mají ředitelé základních škol zejména u vzdělávacích oborů Cizí jazyk, Informační a komunikační technologie a Člověk a svět práce.

Tabulka 22

Vývoj kvalifikovanosti učitelů a aprobovanost výuky v hospitovaných vyučovacích hodinách – podíl (v %)

	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Kvalifikovanost	88,3	90,4	90,0	90,8
Aprobovanost	nezjišťováno	77,4	76,3	75,0

Dle údajů z hospitovaných hodin za poslední 4 roky se podíl kvalifikovaných učitelů a podíl aprobované výuky nedaří významně zvýšit. Školám se nedaří získat chybějící kvalifikované učitele některých předmětů, pro malé školy je (při nižším počtu učitelů) také výrazným problémem zajistit, aby každý vyučovací předmět vyučoval pedagog, který vystudoval příslušný předmět na vysoké škole.

Dlouhodobě nejpočetnější věkovou skupinou učitelů hodnocených základních škol zůstává nadále věk v rozmezí od 40 do 49 let (31,5 %), stabilní je také průměrný věk pedagogů, který v loňském školním roce činil 45,2 let. Vyšší věkový průměr opět vykazovali učitelé plně organizovaných základních škol. Průměrná délka jejich celkové pedagogické praxe se mírně zvýšila na 19,7 roku, sledovaným parametrem byla také délka praxe učitelů na právě hodnocené škole, průměrná délka tedy činila 13 let (opět mírný nárůst). Na neúplných školách s pouze 1. stupněm byl opět zjištěn mírně nižší věk učitelů (o cca 2 roky) a současně i nižší délka jejich pedagogické praxe (o téměř 3 roky ve srovnání s plně organizovanými základními školami).

ČŠI zjišťovala v hodnocených základních školách dostupnost pedagogů specialistů (výchovný poradce, školní metodik prevence, školní speciální pedagog, školní psycholog). V inspektovaných základních školách byla pozice výchovného poradce obsazena v 90,2 % škol, pozice školního metodika prevence v 92,7 % škol. Spojené funkce výchovného poradce a školního metodika měla více než pětina škol, nejčastěji malé školy (21,7 %). U těchto malých škol často tyto funkce vykonávají ředitelé škol. U více než čtvrtiny škol zastávají souběžně pozici výchovného poradce. V 10,5 % škol byly zaznamenány případy, kdy ředitel školy vykonával zároveň jak pozici výchovného poradce, tak školního metodika prevence. Ve 27,6 % hodnocených základních škol působili školní speciální pedagogové a školní psychologové, jejich počet v základních školách postupně narůstá, a to zejména v souvislosti s požadavky, které na školy klade společné vzdělávání.

V segmentu základního školství se zásadním způsobem navýšila potřeba asistentů pedagoga, ve školním roce 2017/2018 zajišťovali asistenti pedagoga podporu učitelům a žákům v 80,2 % hodnocených základních škol. Průměrný počet asistentů pedagoga na 1 školu tak dosáhl výše 3,5 asistenta pedagoga. ČŠI při hospitační činnosti hodnotila účinnost spolupráce asistentů pedagoga s vyučujícími ve vybraných aspektech pedagogické práce. Zapojení asistentů pedagoga do vzdělávání se věnuje také tematická zpráva ČŠI *Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018.*

Nárůst míry zapojení asistentů pedagoga do vzdělávání žáků s sebou nese i zvýšené nároky na vedení škol, a to zejména v oblasti jejich metodického vedení. To je nejčastěji zajištěno prostřednictvím třídního učitele (častěji na 1. stupni). Ve více než 58 % případů toto metodické vedení zajišťuje výchovný poradce. Více než 60 % ředitelů základních škol uvedlo, že se cíleně zabývá problematikou spolupráce mezi vyučujícími a asistenty pedagoga, zbývající část konstatovala, že se touto oblastí zabývá pouze v případě řešení konkrétních problémů. Efektivitu týmové spolupráce následně ředitelé škol nejčastěji ověřují při běžné hospitační činnosti bez zaměření na práci asistentů pedagoga (65,2 %), více než 40 % ředitelů uvedlo, že v rámci hospitační činnosti ve výuce je práce asistenta pedagoga jednou ze sledovaných a hodnocených položek.

Tabulka 23

Metodické vedení asistenta pedagoga je realizováno prostřednictvím – podíl ředitelů (v %)

Metodické vedení asistenta pedagoga je realizováno prostřednictvím	Podíl
Třídního učitele	93,2
Ostatních učitelů	54,2
Výchovného poradce	58,6
Školního psychologa	14,7
Školního speciálního pedagoga	25,9
Dalšího vzdělávání	35,4
Realizuji sám/sama	22,1
Jiným způsobem	9,5
Nerealizuji	0,0

Tabulka 24

Ověřování efektivity podpory žáků prostřednictvím asistenta pedagoga – podíl ředitelů (v %)

Ověřování efektivity podpory žáků prostřednictvím asistenta pedagoga	Podíl
Hospitační činnosti, kde práce asistenta pedagoga je jednou ze sledovaných a hodnocených položek	41,7
Hospitační činnosti (bez zjevného záměru, na základě pozorování)	65,2
Práce předmětových komisí	12,6
Práce školního poradenského pracoviště	39,9
Spolupráce se školským poradenským zařízením, které asistenta pedagoga doporučilo	41,1
Jiným způsobem (rozhovory s učiteli, rodiči žáka)	19,9
Neověřuji	0,2

Negativním zjištěním je skutečnost, že více než třetina škol (38,5 %) se zabývá problematikou týmové spolupráce mezi vyučujícím a asistentem pedagoga pouze v případě řešení konkrétních problémů.

Podpora profesního rozvoje pedagogů patří k důležitým řídicím úkolům vedení školy, které k tomuto účelu nejčastěji využívá různých forem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Plánování a organizace dalšího vzdělávání je také jedním ze zásadních nástrojů ředitele školy k předcházení a eliminaci případných personálních rizik (např. nedostatečná odborná kvalifikovanost pedagogů, neplánované a časté obměny pedagogického sboru, nedostupnost některých pedagogů specialistů, vysoký věk pedagogů).

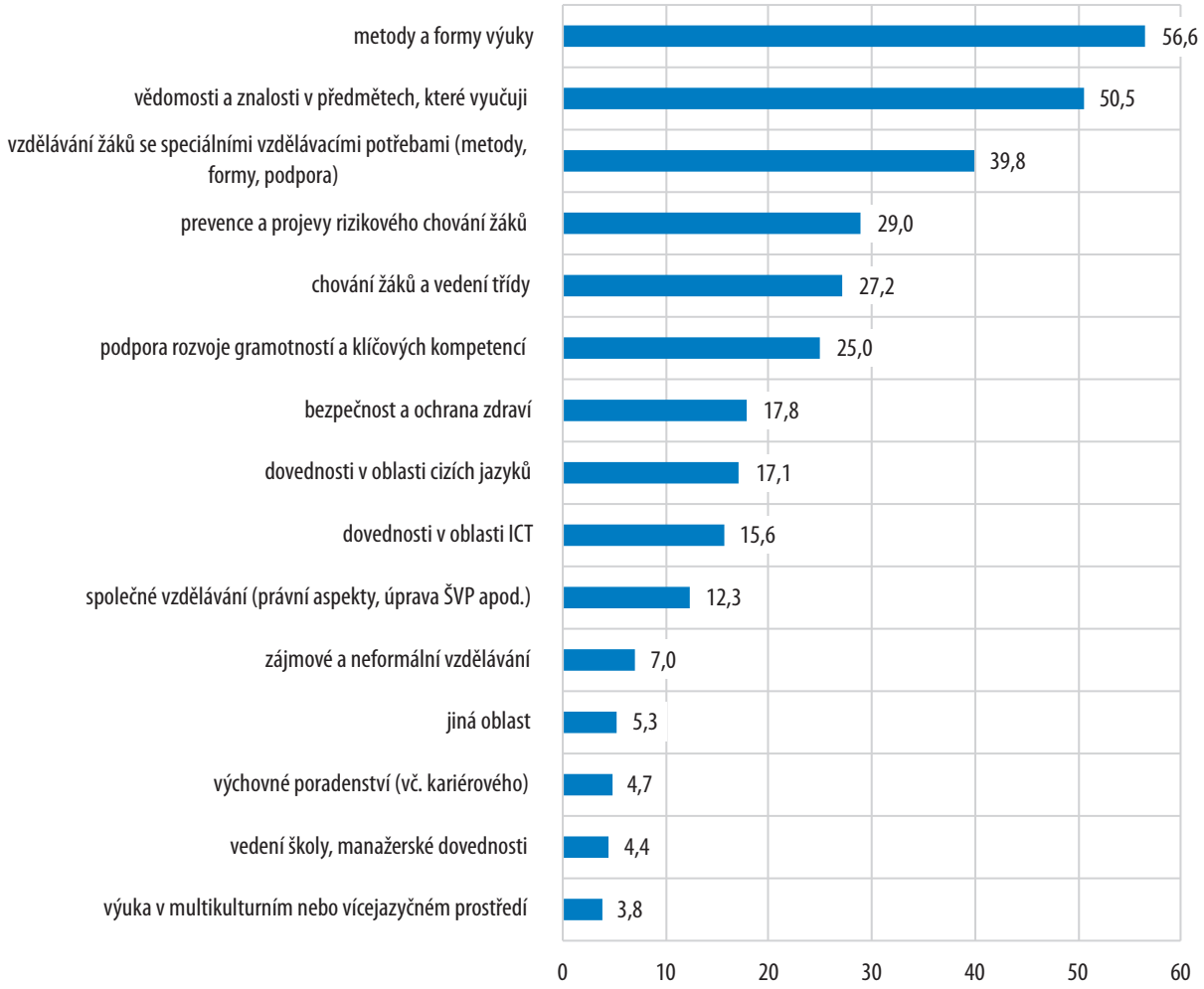
Cílenou a zvýšenou podporu vyžadují ve školách zejména začínající pedagogové v adaptačním období, tedy do jednoho roku pedagogické praxe, a rovněž noví učitelé s pedagogickou praxí, kteří se nově začleňují do školního kolektivu. Z celkového počtu hodnocených škol byla cílená podpora skupiny začínajících pedagogů zjištěna ve 48 % škol, tedy v méně než polovině případů. Nejčastější formou podpory začínajících učitelů v adaptačním období i nadále zůstávají konzultace s ředitelem školy či vedením školy (v 92,2 % škol), časté jsou rovněž přidělení mentora (uvádějícího učitele), a to v 87,6 % škol, využívány jsou též konzultace s vyučujícími stejných vyučovacích předmětů (85,8 %) a vzájemné hospitace učitelů a náslechy (72 %). Více než 80 % pedagogů, u nichž proběhla hospitace a zároveň mají přiděleného mentora, uvedlo, že se jejich vyučovací předměty shodují s vyučovacími předměty mentora.

Pedagogové s předchozí pedagogickou praxí začleňující se do nového kolektivu využívají téměř stejné nabízené formy podpory, cílená podpora je jim poskytována ve 46,2 % hodnocených základních škol. Nejčastěji jsou využívány konzultace s ředitelem školy a konzultace s vyučujícími stejných vyučovacích předmětů. Podstatnější je pouze rozdíl ve využívání podpory formou přidělení mentora, která je u této skupiny pedagogů nižší o cca 30 %.

Při zjišťování četnosti zapojení pedagogů do aktivit v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ředitelé škol uvedli, že 75 % pedagogů se účastnilo alespoň jedné formy DVPP, u 6,7 % se jednalo o studium ke splnění kvalifikačních předpokladů. Z doplňujícího dotazování učitelů vyplynulo negativní zjištění, že 14,2 % z nich se neúčastnilo ve sledovaném období žádné z forem DVPP, došlo tak mírnému navýšení oproti loňskému školnímu roku (o 1,2 %). Důvody neúčasti pedagogů v DVPP zůstávají stále neměnné a odráží se v nich zejména složitější finanční a personální situace některých, zejména menších škol, a navazující problémy v organizaci výuky v případě, kdy je třeba, aby za učitele účastnícího se DVPP byl pověřen jiný pedagog zastupováním. Nejvyužívanější formou je stejně jako u ředitelů škol studium k prohlubování odborné kvalifikace prostřednictvím jednotlivých kurzů a seminářů, této formy se zúčastnilo 75,4 % pedagogů základních škol. Pozitivně je hodnocen fakt, že celkem 91,7 % učitelů uvedlo, že mají možnost ovlivnit četnost a zaměření svého dalšího vzdělávání.

Graf 13

Zaměření kurzů a seminářů DVPP, kterých se učitelé účastnili – podíl učitelů (v %)



Údaje o DVPP tak opět potvrdily zjištění z předchozích let, preferované tematické zaměření DVPP se dlouhodobě nemění (s výjimkou poptávky po vzdělávání v oblasti ICT,

kde meziročně zájem o toto vzdělávání postupně klesá). Největší zájem je mezi pedagogy o semináře a kurzy, jejichž obsahovou náplní jsou metody a formy výuky. Formou DVPP, kterou školy postupně začínají častěji využívat, jsou vzdělávací akce „na objednávku" pro celé školní kolektivy. Mohou být dobrým předpokladem pro prohlubování spolupráce mezi členy pedagogického sboru, a poskytovat tak dostatek prostoru pro vzájemné předávání pozitivních pedagogických zkušeností.

V preferovaném tematickém zaměření jsou mezi kraji výraznější rozdíly. Například v Karlovarském kraji jsou výrazně nižší podíly zaměření na metody a formy výuky, na vědomosti a znalosti v předmětech, které vyučují a také na podporu rozvoje gramotností a naopak vyšší podíly zaměření na vzdělávání žáků se SVP a na prevenci a projevy rizikového chování žáků. Podobně i v Jihočeském kraji jsou nižší podíly zaměření na metody a formy výuky, na vědomosti a znalosti v předmětech, které vyučují a také na podporu rozvoje gramotností. Naproti tomu v Pardubickém kraji jsou vyšší podíly zaměření na vědomosti a znalosti v předmětech, které vyučují, na prevenci a projevy rizikového chování žáků a na chování žáků a vedení třídy.

Tabulka 25

Preference častějších tematických zaměření v jednotlivých krajích (v %)

Kraj	Metody a formy výuky	Vědomosti a znalosti v předmětech, které vyučuji	Vzdělávání žáků se SVP	Prevence a projevy rizikového chování žáků	Chování žáků a vedení třídy	Podpora rozvoje gramotností a klíčových kompetencí
Praha	55,4	51,4	38,1	32,3	34,4	22,0
Středočeský	57,9	49,0	39,4	27,9	25,8	28,3
Jihočeský	51,3	42,1	37,4	30,2	23,9	19,3
Plzeňský	64,0	55,4	31,5	23,4	21,2	24,8
Karlovarský	47,2	42,9	42,3	32,5	26,4	15,3
Ústecký	53,0	47,6	40,2	24,9	23,6	22,9
Liberecký	62,0	51,5	35,3	31,3	28,8	33,8
Královéhradecký	63,1	50,6	32,9	30,0	26,6	28,3
Pardubický	59,2	56,5	42,3	33,4	32,5	23,7
Vysočina	58,6	55,7	36,1	27,8	23,4	24,1
Jihomoravský	53,3	50,6	38,8	21,2	23,7	20,8
Olomoucký	57,2	54,1	44,1	30,5	33,5	26,4
Zlínský	57,7	51,6	47,6	29,8	28,7	25,3
Moravskoslezský	54,7	49,0	45,6	30,8	25,7	27,9

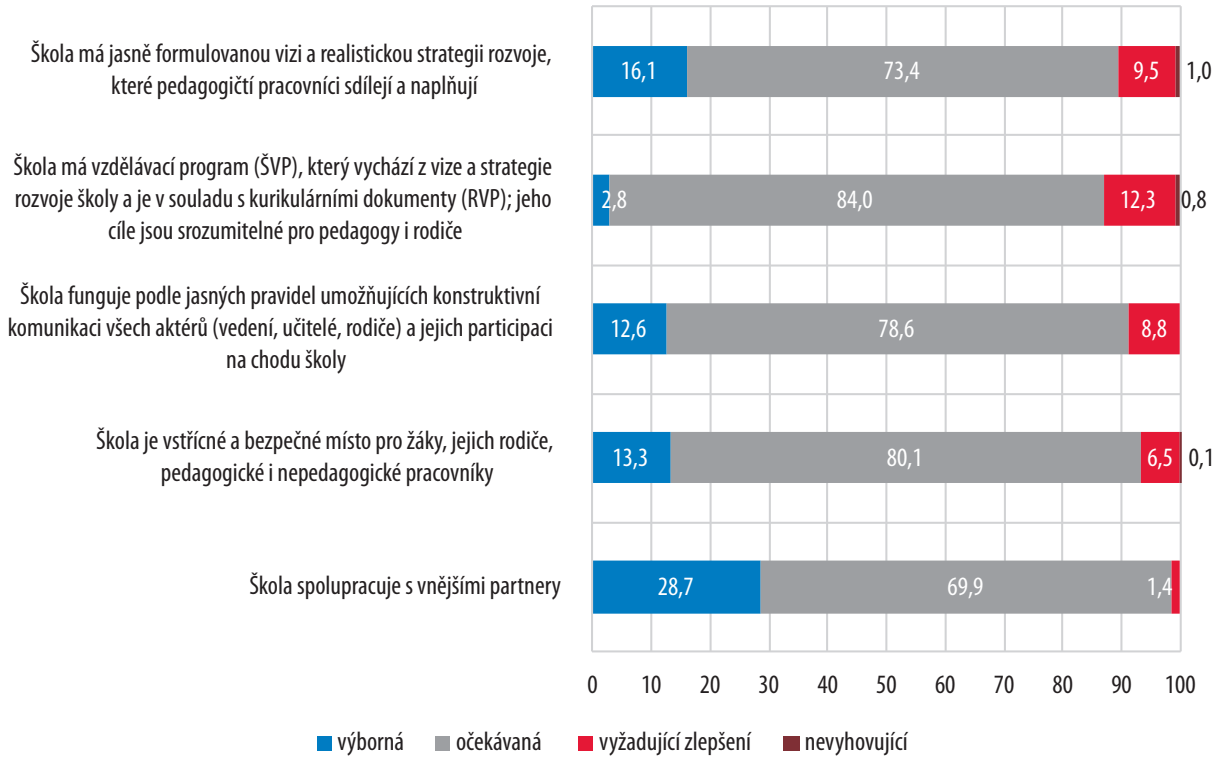
3.1.5 Řízení školy v základním vzdělávání

Přístup vedení školy k jejímu řízení je klíčový pro kvalitu poskytovaného vzdělávání. Stejný význam představuje efektivní organizace školy, která umožňuje její realistický rozvoj na základě společně sdílené vize a vytváření bezpečného, příjemného a vstřícného místa pro rozvoj osobnosti žáků, to vše ve spolupráci s vnějšími sociálními partnery školy. Zásadní význam má při aktivním řízení školy zejména pravidelný monitoring a vyhodnocování práce školy, kontrolní činnost a přijímání vhodných opatření k případným zjištěným rizikům a nedostatkům.

Hodnocení kvality koncepce a rámce školy ukázalo, že u 707 hodnocených základních škol se v 73,4 % daří naplňovat společnou vizi na stupni očekávaná úroveň, jako výbornou úroveň hodnotila ČŠI v 16,1 % škol. Zjištěným a poměrně zásadním nedostatkem je fakt, že v 12,3 % inspektovaných škol byl hodnocen jejich ŠVP z hlediska souladu s kurikulárními dokumenty a srozumitelnosti pro pedagogy a zákonné zástupce v úrovni vyžadující zlepšení. Převážná většina škol má svůj ŠVP zpracovaný na očekávané úrovni (84 %). Snížil se však podíl škol, které vykazují výbornou úroveň zpracování ŠVP, a to na 2,8 % (loni 4,3 % hodnocených škol). Stejně jako v loňském roce funguje více než 90 % hodnocených škol podle jasných pravidel a ve spolupráci s partnery se jim daří vytvářet bezpečné místo pro vzdělávání žáků. Úroveň spolupráce s partnery hodnotila ČŠI jako výbornou u 28,7 % škol, v této oblasti došlo k mírnému pozitivnímu posunu, stejně jako o kritéria hodnoticího školu jako bezpečné místo pro vzdělávání.

Graf 14

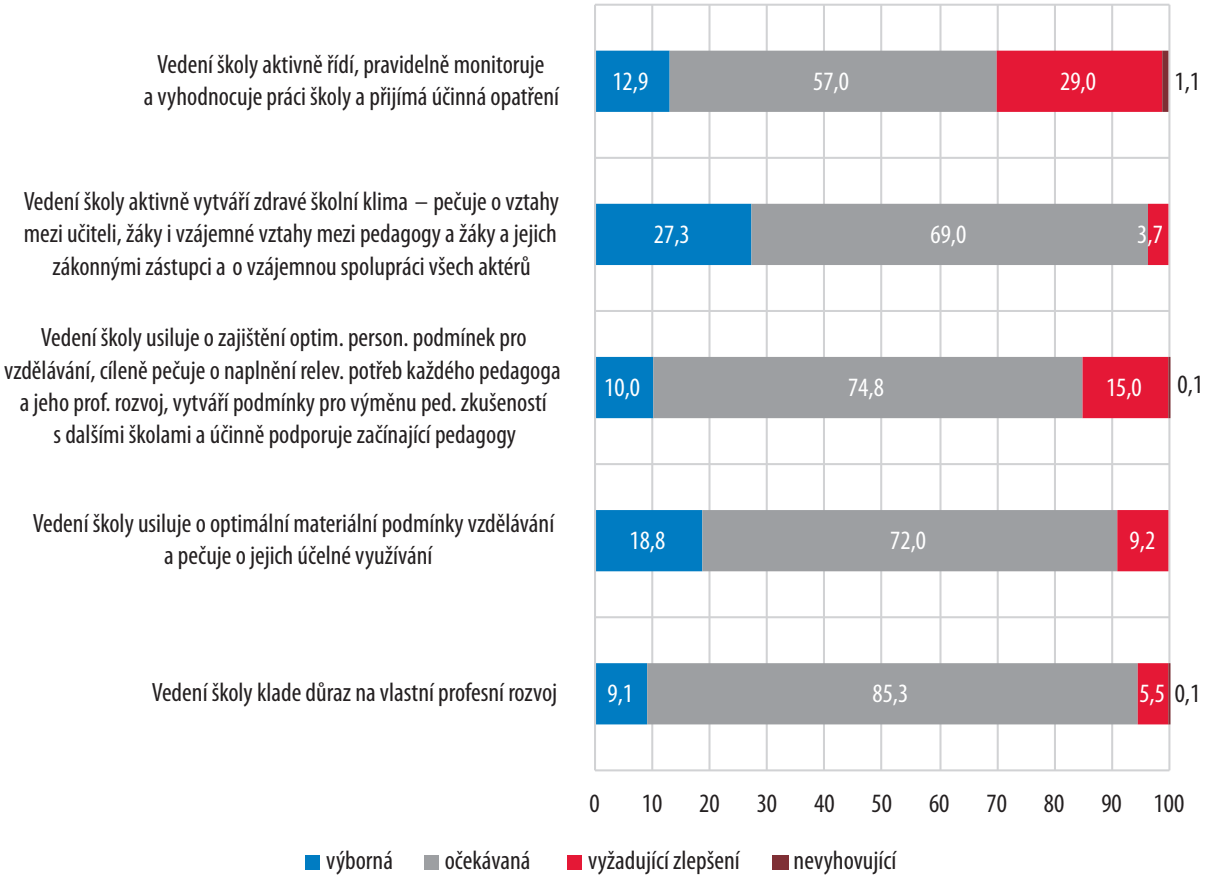
Koncepce a rámec školy – podíl základních škol (v %)



Z hodnocení úrovně pedagogického vedení školy vyplynulo, že výrazně lepších výsledků dosahuje management hodnocených základních škol v oblasti zajišťování optimálních personálních a materiálních podmínek (kolem 84,8 %) a v oblasti zajišťování zdravého školního klimatu (až v 96,3 % škol). Významnou negativní skutečností je fakt, že úroveň vyžadující zlepšení z hlediska aktivního řízení, pravidelného monitoringu a vyhodnocování práce školy a přijímání účinných opatření byla zjištěna v 29 % hodnocených škol. Očekávané úrovně pak dosáhlo celkem 57 % škol a výborné úrovně 12,9 %. Celkově došlo v hodnocení tohoto kritéria, stejně jako v loňském roce, ke zhoršení.

Graf 15

Pedagogické vedení školy – podíl základních škol (v %)

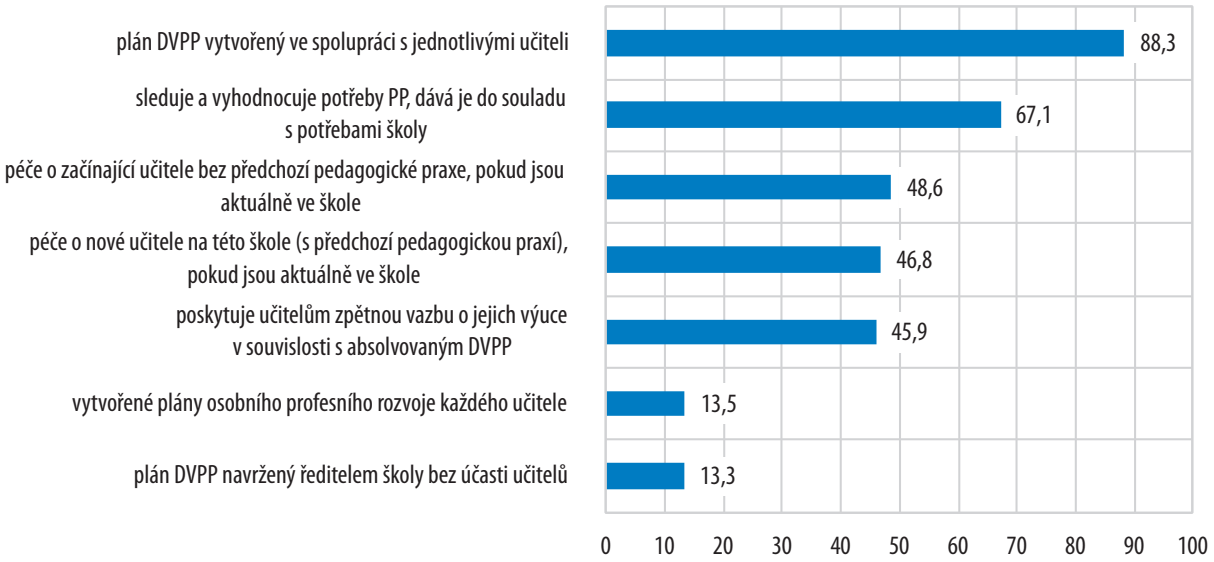


Při své inspekční činnosti ČŠI současně sledovala, zda ředitel školy splňuje předpoklady pro výkon funkce dle platné legislativní normy. Bylo tomu tak v 99,1 %. Současně s tím byla vyhodnocována činnost ředitelů škol v souvislosti s nesplněním požadavků pro výkon řídicí funkce, které se však týká jen řádově jednotek ředitelů. Poměrně negativním zjištěním byla naopak skutečnost u kritéria zjišťujícího, jak vedení školy řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření: ve 29 % byl zaznamenán stav vyžadující zlepšení. Mezi nejčastěji uváděnými slabými stránkami v řídicí práci ředitelů, které se týkají obou výše uvedených kriteriálních oblastí, byly například: málo účinný kontrolní systém a absence přijímání opatření ke zlepšení stavu, hospitační činnost vedení školy postrádá konkrétní doporučení pro pedagogy směřující ke zvýšení kvality pedagogického procesu, ale také nevyhovující nebo zastaralé materiální podmínky.

ČŠI se současně zajímala, jakým způsobem při řízení školy pečuje vedení školy o naplnění potřeb učitelů a jejich profesní rozvoj. Činnosti managementu škol směřují k tomuto cíli v 98,8 % hodnocených škol, což je údaj téměř kopírující loňské zjištění. Plán DVPP vytvořený ve spolupráci s jednotlivými učiteli byl uváděn v 88,3 % škol. Mezi další aspekty, které byly sledovány, patřilo vyhodnocování potřeb pedagogických pracovníků a dávání těchto potřeb do souladu s potřebami školy, což bylo konstatováno u 67,1 % škol, nebo péče o začínající nové učitele bez předchozí praxe, které bylo zaznamenáno u více než 46,8 % škol.

Graf 16

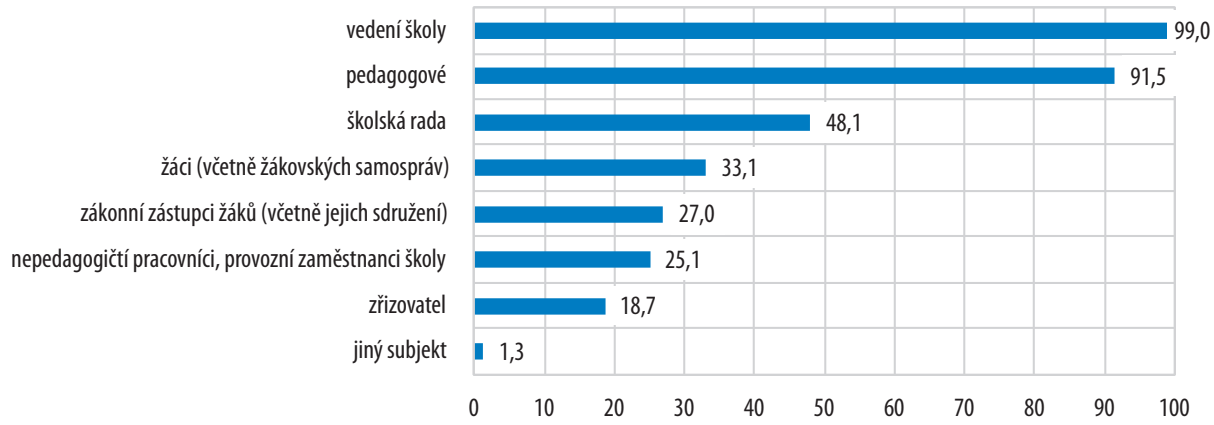
Způsoby, jakými vedení školy pečuje o naplnění potřeb každého učitele a jeho profesní rozvoj – podíl škol (v %)



Při hodnocení kritéria zabývajícího se otázkou podílu účastníků vzdělávání na tvorbě vnitřních pravidel školy ČŠI zjistila, že největší podíl tvoří vedení školy a pedagogové, a to v 99 %, respektive v 91,5 % škol. Na tvorbě se v polovině škol podílí školská rada a v necelé třetině zákonní zástupci žáků. V posledním období se zvyšuje i četnost zapojení žáků (žákovské samosprávy nebo žákovské parlamenty) do tvorby těchto vnitřních pravidel. U žáků je tak vytvořen prostor pro zapojení do rozhodovacích procesů, a tím i možnost participace na chodu školy.

Graf 17

Osoby podílející se na tvorbě vnitřních pravidel školy – podíl škol (v %)

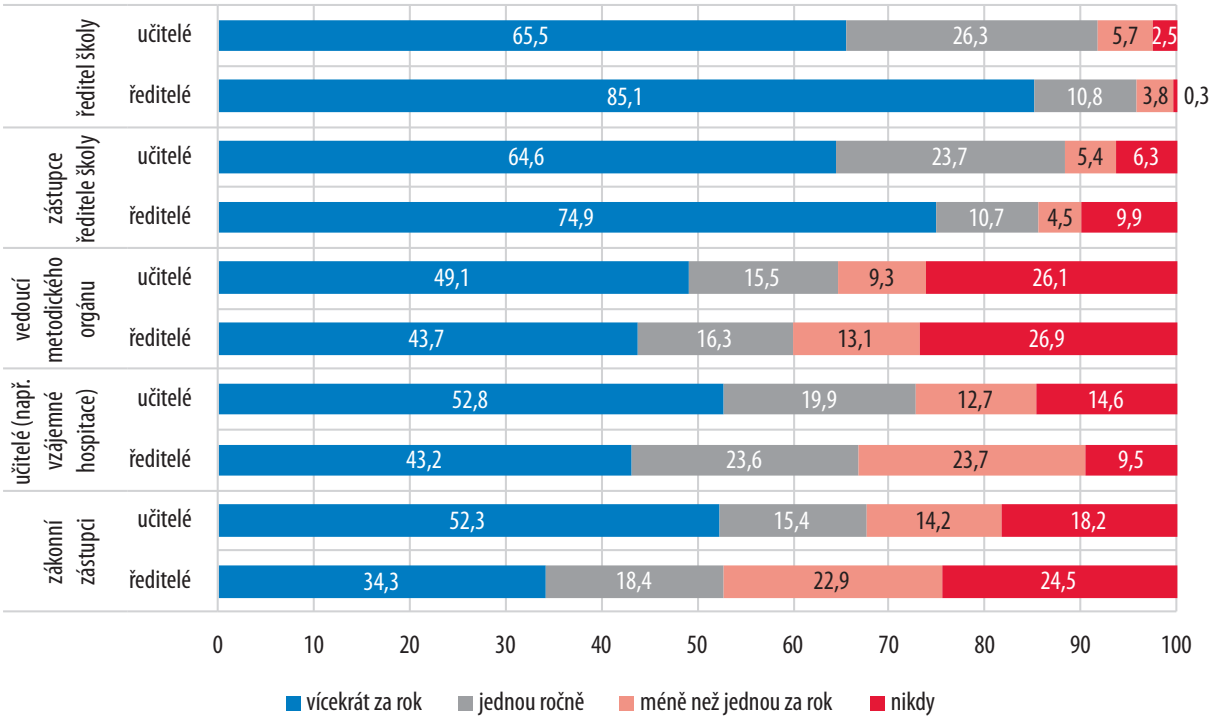


Zjišťování ČŠI směřovalo v letošním školním roce také do oblasti hodnocení a poskytování zpětné vazby práce pedagogů. Nejčastěji bylo hodnocení prováděno managementem školy, tj. ředitelem školy nebo jeho zástupcem. Z dotazování ředitelů vyplynulo, že vícekrát za rok provádí hodnocení 85,1 % (u zástupců ředitelů 74, 9 %), jednou ročně 10,8 % (u zástupců ředitelů 10,7 %). Dle samotných učitelů je prováděno hodnocení ředitelem vícekrát za rok v 65,5 % (zástupcem ředitele v 64,6 %) a jednou ročně ředitelem v 26,3 % (zástupcem ředitele 23,7 %). Přetrvávajícím negativem je již výše uvedená skutečnost, že hospitační činnost vedení školy postrádá konkrétní doporučení pro pedagogy směřující ke zvýšení kvality

pedagogického procesu. Na hodnocení učitelů se kromě vedení školy podíleli vedoucí metodických orgánů nebo samotní učitelé při vzájemných hospitacích. Spolupráce mezi učiteli navzájem se uskutečňuje nejčastěji v oblasti informací o žácích, ve výměně informací o metodách a formách výuky a dále ve výměně materiálů k výuce. Zajímavým zjištěním v této oblasti je i ten fakt, že učitelé poměrně aktivně spolupracují s učiteli na jiných školách, např. setkávání učitelů při soutěžích a olympiádách, v rámci aktivit místních akčních skupin apod.

Graf 18

Četnost hodnocení výuky učitelů a poskytování zpětné vazby – podíl ředitelů a učitelů (v %)



Velká rezerva byla zjištěna v efektivním fungování, ale i v samotné existenci metodických orgánů (např. předmětové komise, metodická sdružení). Z celkového počtu navštívených škol (713 škol) byl takový metodický orgán zřízen pro všechny předměty a ročníky pouze v 41,1 % a naopak v 42,5 % nebyl zřízen vůbec.

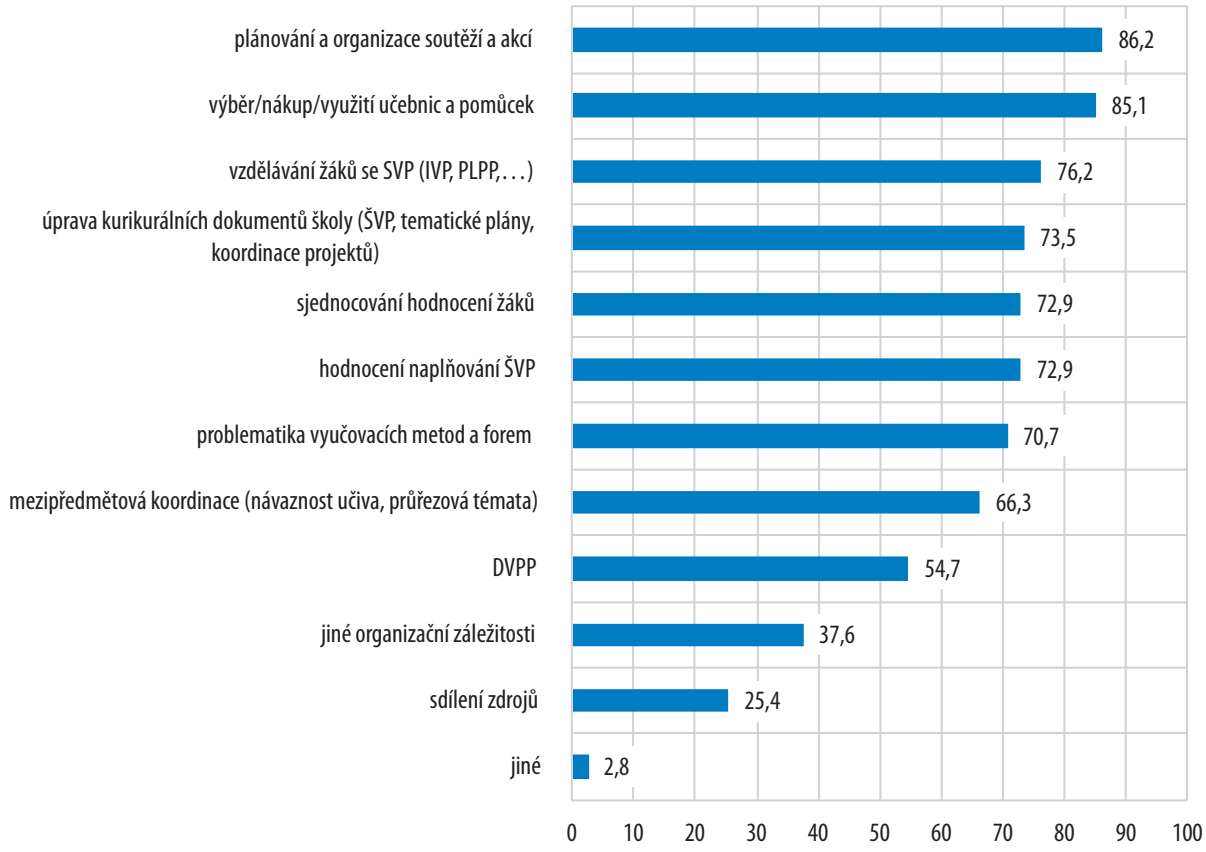
Tabulka 26

Efektivní fungování metodických orgánů (např. předmětových komisí, metodických sdružení) – podíl škol (v %)

	Podíl
Pro všechny předměty a ročníky	41,1
Pouze pro část předmětů nebo ročníků	11,4
Fungují pouze formálně	5,0
Nejsou zřízeny	42,5

Graf 19

Témata řešená metodickými orgány – podíl škol (v %)



Při své inspekční činnosti ČŠI mimo jiné sledovala, zda ředitel školy přijímal účinná opatření na základě předchozích zjištění ČŠI. Ve 48,1 % škol ředitel opatření přijal, ve 49,1 % nebylo potřeba a v 2,8 % hodnocených škol, kde bylo třeba taková opatření přijmout, bylo zjištěno, že ředitel školy v této oblasti nekonal a účinná opatření ke zlepšení stavu či odstranění zjištěného nedostatku nepřijal. V takovém případě ČŠI v souladu s legislativou zahajuje řízení o pokutě, případně podává návrh na odvolání ředitele a současně podává návrh na vypsání konkurzního řízení.

3.2

Průběh základního vzdělávání

3.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

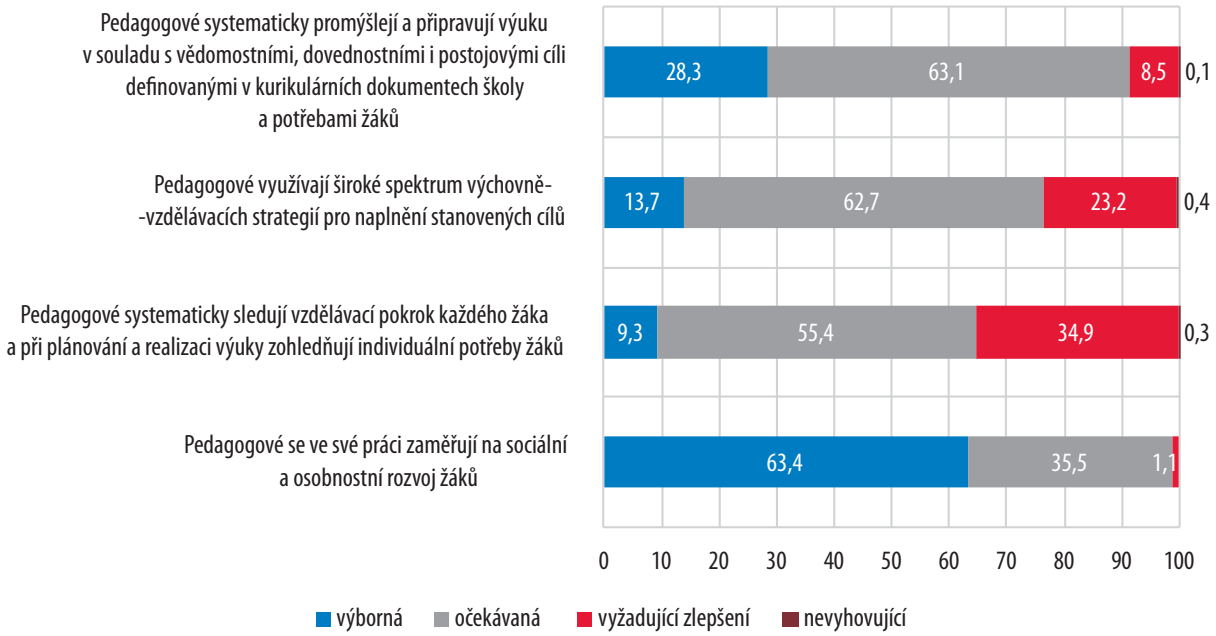
Průběh výuky byl na hospitovaných školách sledován celkem v 13 337 hodinách. V průběhu hospitací se školní inspektoři zaměřovali na didaktické zvládnutí vzdělávacího obsahu, účelné využití metod, kvalitu poskytovaného hodnocení, ale i rozvoj dalších cílů, které jsou pro základní vzdělávání stanoveny v RVP, například osobnostní rozvoj žáků. Vzdělávací obsah v hospitované hodině byl porovnáván se školním vzdělávacím programem. V hodinách byla sledována i podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP).

Z celkového hodnocení kvality výuky vyplynulo, že podíl škol, ve kterých většina pedagogů systematicky promýšlí a připravuje výuku v souladu s cíli definovanými v kurikulárních dokumentech, je 91,4 %. Nižší je podíl škol, ve kterých většina pedagogů využívá široké

spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění cíle (76,4 %). Nejhůře hodnoceným kritériem je schopnost pedagogů systematicky sledovat vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňovat individuální potřeby žáků. Podíl škol, kde by tuto schopnost prokázala většina pedagogů, byl jen 64,8 %.

Graf 20

Výuka – podíl škol (v %)



Podíl hodin bez jasného vzdělávacího cíle byl celkově minimální – jen 2,3 %. Většinou byl cíl vztažen k očekávaným výstupům formulovaným ve ŠVP (84,5 %), případně vycházel ze žákovských znalostí nebo dovedností (65,4 %). Na prvním stupni byl patrný výrazně vyšší podíl hodin, ve kterých cíl vycházel právě ze žákovských znalostí a dovedností (70,6 %) než na stupni druhém (59,1 %). Nejnižší podíl hodin s cílem plynoucím ze žákovských znalostí a dovedností byl ve vyučovacích předmětech ze vzdělávací oblasti Člověk a příroda (52,6 %) a Člověk a společnost (55,8 %). Cíl hodiny, který by plynul z nutnosti připravit žáky na přijímací zkoušky, byl zaznamenán jen ve 2,5 % hodin. Nejčastěji se dle očekávání jednalo o hodiny českého jazyka (4,1 %) a matematiky (4,2 %). Celkově nižší byl podíl hodin, ve kterých byl cíl hodiny zřejmý žákům (jen 63 %). Zhodnocení vyučovací hodiny v jejím závěru mělo ještě nižší výskyt (38,8 %). Velký rozdíl byl opět mezi prvním stupněm (44,9 %) a stupněm druhým (31,4 %). Velmi nízký výskyt byl i zde zaznamenán v předmětech vzdělávací oblasti Člověk a příroda (30,3 %). Uvedené údaje, které sledují práci pedagoga s cílem, dokládají vysoký podíl hodin, ve kterých pedagog stanovoval cíl pouze pro sebe a bez ohledu na aktuální žákovské znalosti a dovednosti, čímž byl snížen učební potenciál daných hodin. Problémy spojené s plánováním výuky dokládá i relativně vysoký podíl pedagogů (4,6 %), kteří nedokážou samostatně reflektovat výuku v rozhovoru po hospitaci. Nejvýrazněji ve vyučovacích předmětech vzdělávací oblasti Člověk a příroda (6,5 %).

Podíl hodin, které mimo rozvíjení znalostí a dovedností také cíleně rozvíjely postoje, byl jen 30,7 %. Většinou se jednalo o vyučovací předměty vzdělávací oblasti Člověk a společnost (47,2 %), Člověk a jeho svět (44,7 %) a Člověk a zdraví (43,8 %). V hodinách vedených nekvalifikovaným nebo neaprobovaným pedagogem byly znaky kvalitní práce s cíli mírně nižší. Nedostatečná schopnost reflexe výuky byla vyšší u nekvalifikovaných (7,7 %) než u neaprobovaných (6,6 %).

Tabulka 27

Vzdělávací cíl a obsah vyučovací jednotky – podíl hodin (v %)

	Celkem ZV	1. stupeň	2. stupeň
Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností uvedených v osnovách ve ŠVP.	84,5	83,5	86,0
Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností vzhledem k přijímacím zkouškám.	2,5	1,1	4,3
Vzdělávací cíl vycházel především ze žákovských znalostí a dovedností.	65,4	70,6	59,1
Nejpozději po skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	63,0	60,9	65,4
Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.	30,7	34,3	26,3

Více než čtvrtina hodin (28,3 %) nebyla dostatečně připravena a promyšlena, což se projevilo v průběhu hodiny jejich nízkou dynamikou nebo didakticky nevhodnými postupy. Častěji se hodiny vyskytovaly na druhém stupni, kde se jednalo o každou třetí hodinu. Nejnižší míru dostatečné připravenosti a promyšlenosti výuky vykazovaly vyučovací předměty vzdělávací oblasti Člověk a společnost (37,3 %) a Člověk a příroda (35 %).

Výraznější rozdíly byly v účelném střídání metod, kde na prvním stupni se jednalo o téměř dvě třetiny hodin, zatímco na druhém jen méně než polovinu hodin. Naopak výskyt hodin pouze s jednou výraznou metodou byl téměř dvakrát častější na druhém stupni (18,4 %) než na stupni prvním. Nejčastěji se opět jednalo o vyučovací předměty vzdělávací oblasti Člověk a příroda (21,2 %) a Člověk a společnost (20,7 %). V těchto znacích dosahovali opět horších hodnot neaprobovaní či nekvalifikovaní pedagogové.

Tabulka 28

Organizace hodiny a užité metody podle aprobovanosti a kvalifikovanosti vyučujících – podíl hodin (v %)

Organizace hodiny a užité metody	Aprobovaní	Neaprobovaní	Kvalifikovaní	Nekvalifikovaní
Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena.	74,1	64,4	72,5	63,3
Hodina byla jednotvárná.	12,0	18,1	13,0	19,4
Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.	60,1	50,6	58,6	49,5
Učitel v hodině vytvářel podmínky a podněty, aktivní byli především žáci.	61,5	56,4	60,7	55,9
V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především učitel, méně již žáci.	18,4	21,7	18,8	22,8
V hodině převažovala výrazně aktivita žáků nad aktivitou učitele.	16,8	15,6	16,7	13,8

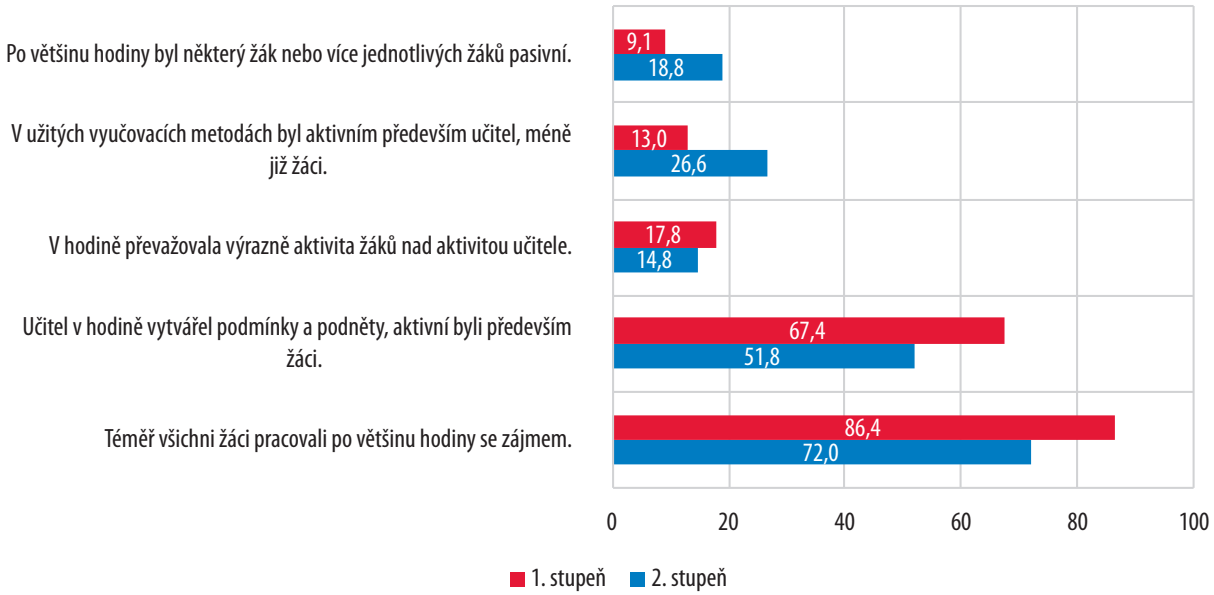
Uvedená zjištění dokládají i rozdíly mezi výukou na prvním a druhém stupni v podílu hodin, ve kterých téměř všichni žáci pracovali se zájmem.

Sledování rozložení aktivity v hodinách mezi pedagogem a žáky dokládá, že podíl hodin s výraznou vyšší aktivitou žáků byl jen 16,5 %, přičemž mírně vyšší byl na prvním stupni. Většinou se jednalo o vyučovací předměty činnostního charakteru, jako jsou předměty vzdělávací oblasti Člověk a zdraví (42,2 %), Člověk a svět práce (29,4 %), ICT (25,1 %) a Umění a kultura (24,9 %). U hodin s častější aktivitou na straně učitele byly opět výrazné rozdíly mezi prvním a druhým stupněm. I v tomto jevu byl vyšší výskyt v hodinách vyučovacích předmětů ze vzdělávací oblasti Člověk a příroda (37,4 %) a Člověk a společnost (31,7 %). Nekvalifikovaní a neaprobovaní i ve znacích dokládajících aktivitu žáků dosahovali horších hodnot.

Zjištění o aktivitě žáků je opět možné doplnit některými vedlejšími znaky jako například pasivitou jednoho nebo více žáků v průběhu většiny času hodiny. Celkově se jev vyskytl v 13,5 % hodin. Na druhém stupni výrazně častěji než na prvním. Nejméně často v činnostních hodinách, ale naproti tomu téměř ve čtvrtině hodin vyučovacích předmětů vzdělávací oblasti Člověk a společnost (24,2 %) a více než jedné pětině vzdělávací oblasti Člověk a příroda (22,7 %).

Graf 21

Zapojení žáků do výuky a jejich aktivita – podíl hodin (v %)



V hospitovaných hodinách byla hodnocena účelnost využití jednotlivých organizačních forem výuky. Ve více než třech čtvrtinách hodin (78,8 %) byla výrazně zastoupena frontální výuka. Druhou nejčastější organizační formou je samostatná práce žáků (56,2 %). Jen v každé páté hodině (22,4 %) bylo možné sledovat výraznější zastoupení skupinové práce a v každé osmé (13,7 %) práce ve dvojici. Na druhém stupni byla mírně častější frontální výuka (o 1,1 p. b). Mnohem výraznější byl nižší výskyt samostatné práce žáků (o 12,5 p. b.) a skupinové výuky (o 6,5 p. b.).

Tabulka 29

Organizační formy výuky – podíl hodin (v %)

Organizační formy výuky	Nevyskytla se	Okrajově	Výrazný výskyt	Dominantní výskyt
Frontální výuka	3,3	18,0	46,2	32,5
Skupinová výuka	62,1	15,5	18,3	4,1
Práce ve dvojici	65,0	21,2	12,3	1,4
Samostatná práce žáků	13,2	30,6	45,9	10,3

Účelnost užitých organizačních forem vzhledem k cíli hodiny se pohybovala okolo více než 95 %. Pouze frontální výuka byla z větší míry účelně využita jen v 93 % (na druhém stupni jen v 91 %). Nejméně účelná byla opět ve vyučovacích předmětech vzdělávací oblasti Člověk a společnost (88,9 %). Ve výskytu jednotlivých organizačních forem byly výrazné rozdíly mezi jednotlivými vyučovacími předměty. Frontální výuka se nejčastěji výrazně objevovala v hodinách cizího jazyka (85,2 %) a vyučovacích předmětů ze vzdělávací oblasti Člověk

a příroda (87,4 %) a Člověk a společnost (83,4 %). Vyšší výskyt frontální výuky v hodinách cizího jazyka souvisí v určité míře s výukou ve skupinách, tj. s menším počtem žáků. Převaha frontální výuky při výuce cizích jazyků svědčí o nízké míře rozmanitosti forem a metod (např. práce ve dvojici jako typická a účelná forma není zaznamenána v dostatečné míře). Naproti tomu nejnižší výskyt samostatné práce byl zaznamenán v hodinách ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda (36,8 %) a Člověk a společnost (40,3 %).

Práce ve dvojici se nejčastěji vyskytovala ve vyučovacích předmětech ze vzdělávací oblasti Člověk a zdraví (29,6 %) a cizím jazyce (20,6 %). Skupinová práce se nejčastěji vyskytovala opět ve vyučovacích předmětech ze vzdělávací oblasti Člověk a zdraví (56,4 %), ale i v předmětech ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (32,8 %). Nekvalifikovaní i neaprobovaní shodně z větší míry účelně využili frontální výuky jen v 89,7 %.

Samostatné objevování nových poznatků žáky bylo zaznamenáno jen ve více než třetině hodin. Častěji v předmětech ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (51,1 %), ICT (47,9 %) a Člověk a společnost (47,7 %). Účelné využití chyby se vyskytlo ve 38,4 % hodin. O 3,3 p. b. častěji na prvním stupni než na druhém. Nejvýraznější byl výskyt v hodinách matematiky (51,3 %).

K rozvoji kreativity nejčastěji docházelo v hodinách vyučovacích předmětů ze vzdělávací oblasti Umění a kultura (66,6 %), Člověk a svět práce (64,7 %), ale i ICT (40,8 %).

Tabulka 30

Organizace hodiny a užité metody – podíl hodin (v %)

Organizace hodiny a užité metody	Celkem ZV	1. stupeň	2. stupeň
Žáci samostatně „objevovali" nové poznatky, případně při formulování nových poznatků využívali již nabytých znalostí, zkušeností apod.	36,1	36,7	35,5
Ve vyučovací hodině byla k učení vhodně využita chyba.	38,4	40,0	36,7
Některé z užitých metod využívaly (případně rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	25,4	28,6	21,5

Přestože byl zaznamenán relativně nízký výskyt skupinové práce (více než 20 %), tak byla výrazná spolupráce mezi žáky zaznamenána téměř v každé druhé hodině (47 %). O 9,5 p. b. častěji na prvním stupni. Nejnižší výskyt spolupráce byl v hodinách ICT (25,6 %) a ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda (36,2 %).

Nízký byl výskyt jevů, které by dokládaly cílený rozvoj každého žáka. Žáci se slabšími výsledky zažili úspěch jen v 54,7 % hodin. O celých 18 p. b. častěji na prvním stupni. Nejméně často v již uváděných vzdělávacích oblastech Člověk a společnost (37,6 %) a Člověk a příroda (38,1 %). A také existence rozdílných cílů v hodině pro některé žáky byla zaznamenána jen v 14,1 % hodin. Na prvním stupni o 8,1 p. b. častěji než na druhém. Nejčastěji se odlišná úroveň cíle pro některé žáky vyskytovala v matematice (19,6 %) a v českém jazyce (16,5 %).

Mimo metod a forem byla sledována také kvalita hodnocení. Téměř v jedné třetině hodin (31,6 %) bylo jediným hodnocením jen stručné hodnocení okamžitých výkonů žáků, jehož potenciál k rozvoji učení u žáků je nižší. Nejčastěji se vyskytovalo v cizích jazycích (38,6 %) a v oblasti Člověk a příroda (39,7 %). Poskytování zpětné vazby využitelné k dalšímu učení alespoň některým žákům bylo zaznamenáno téměř ve dvou třetinách hodin (63,9 %). Častěji v ICT (71,0 %), v matematice (69,7 %), českém jazyce (67,3 %) a oblasti Člověk a svět práce (68,9 %). Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků podle předem známých kritérií bylo zaznamenáno jen v 29,9 % hodin. Na prvním stupni o 9,3 p. b. častěji než na druhém. Nejméně často se vyskytovalo ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda (20,9 %), cizí jazyk (24,0 %) a ICT (24,1 %). Jen v polovině hodin (49,8 %) byly některou z metod ověřovány znalosti a dovednosti žáků. Častěji se ověřování vyskytovalo v hodinách matematiky (57,7 %), českého jazyka (55,2 %) a vyučovacích předmětů ze vzdělávací oblasti Člověk a příroda (51,7 %).

Účelné využívání didaktické techniky bylo zaznamenáno v necelé polovině hodin (47,2 %). Ve zbývajících hodinách nebyla didaktická technika zapotřebí (24,7 %), nebo nebyla k dis-

pozici (18 %), případně nebyla využita účelně (10 %). Nejčastěji (kromě ICT, v jehož hodinách byla didaktická technika účelně využita v 95,6 %) se jednalo o předměty ze vzdělávací oblasti Člověk a příroda (64,8 %) a cizí jazyky (64,2 %). Nejnižší výskyt byl naopak v hodinách matematiky (36,7 %) a českého jazyka (39,3 %), pokud nebudeme zahrnovat hodiny z oblasti Člověk a zdraví a Člověk a svět práce, které didaktickou techniku využívají jen okrajově. Většinou se jednalo o využití didaktické techniky pedagogem (40,7 %), méně již využití některými nebo všemi žáky.

3.2.2 Adaptace žáků na první ročník základního vzdělávání

Z počtu navštívených škol, které nabízejí aktivity na usnadnění adaptace žákům prvního ročníku základního vzdělávání na školní prostředí, je zřejmé, že většina škol bezproblémovou adaptaci žáků považuje za jeden z klíčových předpokladů pro výsledky vzdělávání. Téměř tři čtvrtiny škol nabízejí více než jednu aktivitu zaměřenou na adaptaci žáků prvního ročníku na školní prostředí.

Z celkového počtu navštívených škol jich 95,8 % pořádá aktivity zaměřené na adaptaci žáků prvního ročníku na školní prostředí ještě před nástupem dětí do základní školy. Převládajícími činnostmi jsou společné návštěvy školy dětí z mateřské školy (93 % škol), dále aktivity pro zákonné zástupce dětí v předškolním věku, např. dny otevřených dveří, schůzky, besedy (82,9 % škol), společné aktivity pro žáky základní školy a dětí v předškolním věku, např. kroužky, výlety, kulturní a sportovní akce (69,5 %). Edukativně stimulační skupiny pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky realizuje 18,2 % navštívených škol. Více než čtvrtina škol pořádá jiný vlastní program pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.

O 3,8 % je menší podíl škol, které nabízejí aktivity zaměřené na adaptaci žáků prvního ročníku na školní prostředí po zahájení základního vzdělávání. Významně převažuje nabídka individuálních konzultací pro zákonné zástupce (80,8 % škol) a mimoškolních aktivit a kroužků (74,3 % škol). Menší podíl škol (16 %) využívá podpory přiřazení patrona (např. žáka z vyššího ročníku). Adaptační / seznamovací pobyty pořádá 13,3 %, případně jiné aktivity 11,6 % škol.

ČŠI sledovala, jakou podporu poskytují školy žákům prvního ročníku, kteří mají logopedické obtíže. Logopedickou péči zajišťuje 92,4 % škol, 3,6 % ji nezajišťuje a v 3,9 % škol nebylo její zajišťování potřebné. Logopedickou intervenci poskytují v základních školách žákům prvního ročníku specialisté v oblasti logopedie (logopedi, logopedičtí asistenti, logopedičtí preventisté). V 37,6 % škol působí interní logopedičtí specialisté a v 8,8 % škol externí. Z celkového počtu navštívených škol jich 75 % doporučuje žáky s poruchou řeči k diagnostice a odborné péči mimo základní školu. Ve školách, kde se vzdělávají žáci v logopedické péči, je průměrný počet těchto žáků 9,5.

3.2.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – průběh společného vzdělávání

Naplňování principů inkluzivního vzdělávání je součástí monitoringu dopadu legislativních změn v této oblasti a intervencí Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. Realizaci společného vzdělávání předpokládá rovněž Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018. Ve školním roce 2017/2018 ČŠI v oblasti hodnocení společného vzdělávání navázala na činnosti v předchozím školním roce. V rámci specifického úkolu se zaměřila na sledování, hodnocení a kontrolu naplňování principů společného vzdělávání a jeho zákonem definovaných parametrů.

Při sledování naplňování principů inkluzivního vzdělávání ČŠI zjišťovala úroveň poskytované podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ve všech stupních podpůrných opatření.

V 61 % navštívených škol byla žákům poskytována podpůrná opatření prvního stupně bez vypracování plánu pedagogické podpory. Školy reagovaly na novelu vyhlášky č. 27/2016 Sb. účinnou od 1. září 2017, která přispěla ke snížení administrativní zátěže pedagogů, a plán pedagogické podpory zpracovávaly až tehdy, pokud nepostačovalo samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka při vzdělávání. Podíl škol, které poskytovaly žákům podpůrná opatření prvního stupně bez vypracování toho plánu, se oproti předchozímu školnímu roku výrazně zvýšil o 21,2 procentního bodu.

Při sledování míry uplatňování doporučení školských poradenských zařízení, tj. při vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření ve druhém a vyšším stupni podpory, bylo zjištěno, že v plném rozsahu tato doporučení naplňuje 83,4 % škol, ne v plném rozsahu 9,9 %, ne ve všech případech 2,7 %. Doporučení školských poradenských zařízení nenaplňovalo v 0,2 % škol. Pro žáky v ostatních školách školská poradenská zařízení Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole nevydala.

Při inspekčních hospitacích bylo zjištěno, že k nejčastěji uplatňovaným, ve 41,9 % škol, podpůrným opatřením při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami patří úprava organizace, obsahu, hodnocení, metod a forem výuky, ve 39,6 % vzdělávání podle individuálních vzdělávacích plánů, ve 28,5 % využití asistenta pedagoga. Kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek využívalo jako podpůrné opatření 5,9 % škol. Podíl škol, které využívaly jiná podpůrná opatření, byl v řádu desetin procentního podílu. Ve 28,7 % škol nebyla podpůrná opatření využita vůbec.

Tabulka 31

Využití podpůrných opatření pro žáky se SVP – podíl hodin (v %)

Využití podpůrných opatření pro žáky se SVP	Podíl
Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání	41,9
Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek	5,4
Využití komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů	0,2
Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	39,6
Využití asistenta pedagoga	28,5
Využití dalšího pedagogického pracovníka	0,7
Využití tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící	0,0
Využití dalších osob poskytujících žákovi podporu podle zvláštních právních předpisů	0,7
Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených	0,1
Podpůrná opatření nebyla ve výuce využita	28,7

Z počtu školami identifikovaných nadaných žáků je zřejmé, že se školám zatím nedaří identifikovat všechny tyto žáky a v důsledku toho u všech dostatečně podporovat rozvíjení jejich nadání. Tento stav může být ovlivněn tím, že se pedagogové při svém dalším vzdělávání málo soustřeďují na problematiku vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků. Vzdělávací nabídka v této problematice navíc dlouhodobě není široká.

Míra individualizace a diferenciace byla v hospitovaných hodinách velmi nízká, v 63,9 % hospitovaných hodin žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů. Tento stav nekoresponduje se skutečností, že jen 3,3 % navštívených škol (21 škol) nevzdělává žáky se SVP.

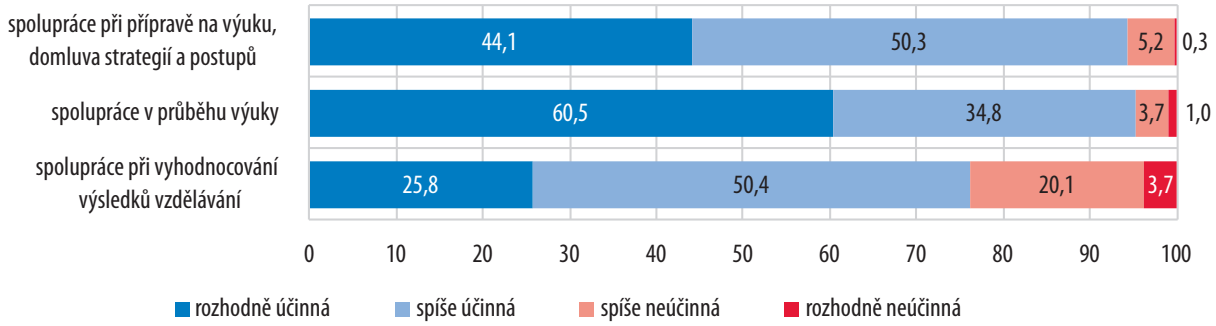
Z celkového počtu sledovaných škol celkem 86,2 % poskytuje účinnou podporu všem žákům s potřebou podpůrných opatření, z toho 16 % na výborné a 70,2 % na očekávané úrovni. Podíl škol vyžadujících v této oblasti zlepšení je 13,6 % a podíl škol, které poskytují tuto podporu na nevyhovující úrovni, je 0,3 %.

Podíl škol, ve kterých došlo ke změně hodnocení kvality vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a/nebo nadaných, byl 42,2 %. K výraznému zlepšení došlo v 23 % škol, k mírnému zlepšení v 66,8 % škol. Naopak v 8,9 % škol se kvalita vzdělávání uvedené skupiny žáků mírně zhoršila, v 1,3 % škol se zhoršila výrazně.

ČŠI v rámci inspekčních hospitací sledovala také účinnost spolupráce pedagoga a asistenta/asistentů pedagoga. Nejvyšší účinnost dosáhla spolupráce vyučujícího s asistentem pedagoga v průběhu výuky, která byla účinná ve více než 95 % hodin. Podobně byla účinná i spolupráce na přípravě výuky, domluva strategií a postupů výuky. Nejnižší účinnost spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga byla shodně s předchozím školním rokem zaznamenána při vyhodnocování výsledků vzdělávání.

Graf 22

Hodnocení spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga – podíl škol (v %)



Dotazníky zaměřené na spolupráci pedagogů a asistentů pedagoga zadávali inspektoři v souvislosti s inspekčními hospitacemi. V dotazníkovém šetření Česká školní inspekce sledovala, jaké dle pedagogů a asistentů pedagoga poskytují asistenti pedagoga formy přímé a nepřímé podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jaký je způsob přípravy asistentů pedagoga na vyučovací hodiny a jaký je poměr jejich práce se žákem / žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatními žáky ve třídě. ČŠI se také v dotaznících zajímala o názor pedagogů a jejich asistentů na míru přínosu činností asistenta pedagoga pro žáka / žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro ostatní žáky. Formy přímé podpory pak sledovali také školní inspektoři při inspekčních hospitacích.

Bylo zjištěno, že u většiny forem se liší názory pedagogů a asistentů pedagoga na podíl jednotlivých forem přímé podpory žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, které výhradně poskytuje učitel, učitel ve spolupráci s asistentem pedagoga a výhradně asistent pedagoga. V podílech uplatňování jednotlivých forem přímé podpory asistentem pedagoga uváděných pedagogy byla vyšší shoda se zjištěními školních inspektorů při hospitacích než v podílech uplatňování jednotlivých forem přímé podpory uváděných asistenty pedagoga. Např. dovysvětlení učební látky dle 9,4 % oslovených asistentů pedagoga provádí výhradně učitel, dle 16,5 % oslovených pedagogů vyučující a dle inspekčního zjištění 18,2 % učitelů. Na otázku, zda kontrolu porozumění úkolům provádí výhradně učitel, odpovědělo kladně 2,1 % asistentů pedagoga a 10,3 % vyučujících, inspektoři tuto formu přímé podpory zjistili v 9 % hodin. Rozdíly mezi pedagogy a asistenty pedagoga byly i v názorech na poskytování dalších forem nepřímé podpory žákovi. Uvedené rozdíly v názorech pedagogů a jejich asistentů mohou souviset s neujasněním kompetencí v rámci vzájemné spolupráce. Tento stav je také odrazem absence standardů činností asistenta. V souhrnu lze na základě inspekčního zjištění konstatovat, že při poskytování forem přímé podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami učitelé a asistenti pedagoga postupují většinou v souladu se svými kompetencemi plynoucími z jejich pracovní pozice. Vyskytují se ale i nežádoucí situace, kdy formy přímé podpory žákovi, které by měl poskytovat výhradně učitel, nebo učitel ve spolupráci s asistentem pedagoga, poskytuje výhradně právě asistent pedagoga.

Tabulka 32

Hodnocení poskytované přímé podpory učitelem nebo asistentem pedagoga (v %)

Forma přímé podpory žáka se SVP	Výhradně učitel			Výhradně asistent pedagoga		
	Hodnocení v rámci hospitace	Dotazník pro učitele	Dotazník pro asistenta pedagoga	Hodnocení v rámci hospitace	Dotazník pro učitele	Dotazník pro asistenta pedagoga
Výklad nové látky	65,6	73,7	73,2	1,7	0,9	2,4
Dovysvětlení nové látky	18,2	16,5	9,4	14,0	9,3	20,0
Procvičování učiva	11,7	9,3	4,1	26,4	14,9	24,7
Podpora aktivizace žáka	3,8	4,8	1,3	33,3	13,0	26,4
Podpora při vypracovávání úkolů	2,3	2,0	1,0	46,5	27,0	41,3
Kontrola porozumění úkolům	9,0	10,3	2,1	28,2	13,9	29,6
Podpora pozornosti	2,4	3,0	0,5	45,9	23,5	46,8
Hodnocení žáka	46,2	54,0	52,1	2,3	0,2	1,6

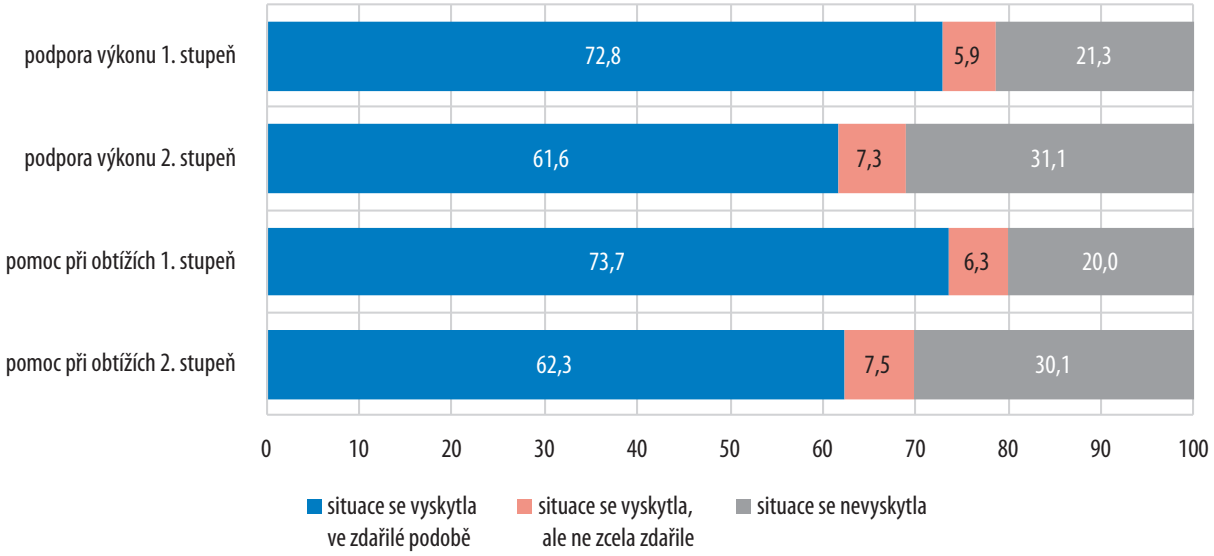
Názory pedagogů na míru přínosu činnosti asistenta pedagoga pro žáka / žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro ostatní žáky se téměř shodují s inspekčními hospitačními zjištěními. Ve většině případů byla velmi / rozhodně přínosná, dle učitelů v 62,5 % hospitovaných hodin, dle zjištění ČŠI v 60,7 % hodin. Do určité míry / spíše přínosná byla podle učitelů v 34,6 % hodin, dle zjištění ČŠI v 34,7 % hodin.

ČŠI dlouhodobě vyhodnocuje, zda a v jaké míře školy podporují rovné příležitosti pro vzdělávání pro všechny žáky. V rámci inspekčních hospitací školní inspektoři sledovali, zda se v hodinách vyskytují situace, které podporují učení žáků a které naopak učení žáků tlumí, a zároveň jakého podílu žáků se týkají. Z možných situací podporujících učení se ČŠI zaměřuje na vyjadřování důvěry učitelem v to, že žáci mohou dostát učebním nárokům, které jsou na ně kladeny, a na poskytování zpětné vazby učiteli, která jim k tomu dopomáhá, a také na poskytnutí pomoci při obtížích. Sleduje také, zda pokud se potíže v učení u žáků vyskytnou, jsou učiteli rozpoznány a žákům je poskytnuta pomoc. Zjišťuje, zda škola věnuje pozornost osobnostnímu rozvoji žáků.

V 67,8 % hospitovaných hodin učitelé zdařile vyjadřovali žákům důvěru, že mohou dostát na ně kladeným učebním nárokům, a poskytovali jim k tomu dopomáhající zpětnou vazbu, zdařilá podoba byla četnější na prvním stupni než na druhém. V 6,5 % hodin snaha o podporu učebních kompetencí žáků nebyla učiteli plně zvládnuta, častěji na druhém než na prvním stupni. V ostatních hodinách se tyto situace nevyskytly vůbec. V hospitovaných hodinách, kde se tyto situace vyskytly, se týkaly různého počtu žáků, v 46 % všech, ve 22,6 % většiny, v 25,5 % poloviny a v 6,9 % jen jednoho žáka. Podíl hodin, ve kterých se situace vyskytla u všech žáků, byl také vyšší na prvním než na druhém stupni. Učitelé dobře rozpoznávali obtíže žáků v učení a poskytovali jim v těchto situacích pomoc ve zdařilé podobě v 68,6 % hospitovaných hodin, která byla rovněž četnější na prvním stupni. Nejvíce se školám daří rozvíjet osobnost žáků, jejich otevřenost, toleranci, respekt vůči jinakosti a dbát na to, aby žádný žák nebyl vyčleňován z kolektivu, 18 % škol na výborné a 80,9 % škol na očekávané úrovni. V souhrnu lze konstatovat, že situace podporující učení se lépe daří vytvářet učitelům prvního stupně.

Graf 23

Výskyt situací podporujících učení v hodinách (v %)



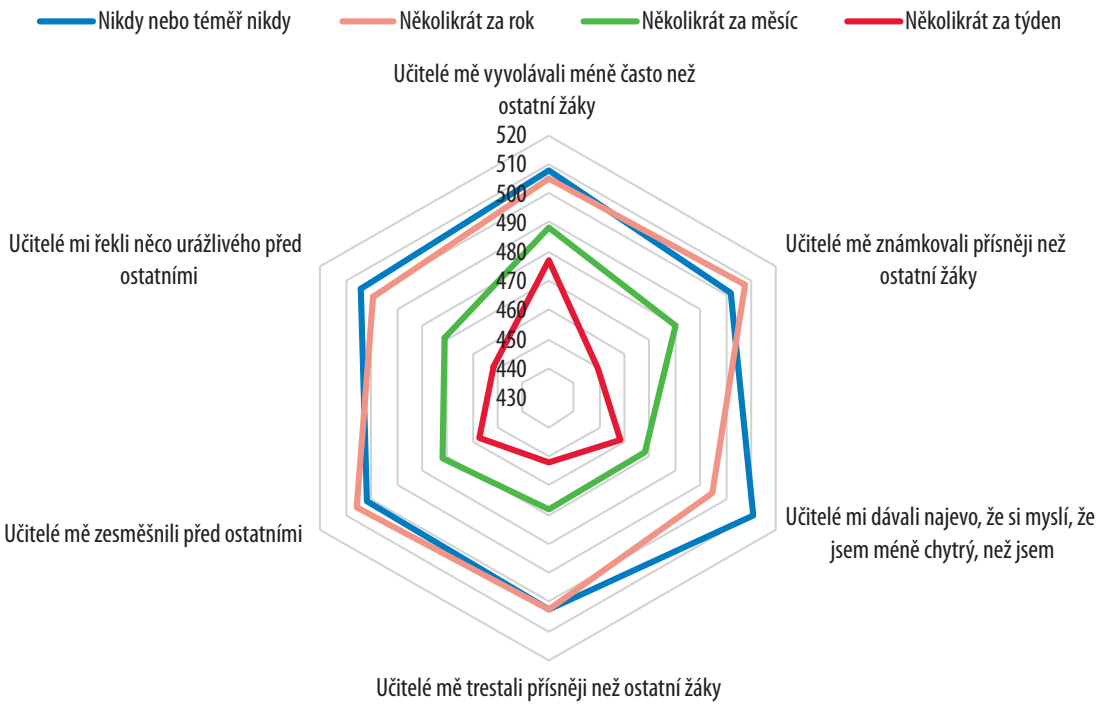
Ze situací, které tlumí učení, se ČŠI zaměřuje na sledování případného výskytu osobnostně ponižujících a didakticky nepřijatelných situací. Osobnostně ponižující situace, kdy se učitelé dopouštěli komunikačních chyb, při kterých porušovali partnerský respektující přístup, se v 98,3 % hospitovaných hodin nevyskytly vůbec. Podíl hodin, ve kterých se nevyskytly v plném rozsahu, byl 1,4 % hodin a podíl hodin, ve kterých se vyskytly v plném rozsahu, činil 0,2 %. Podíl hospitovaných hodin, kdy se situace týkala jednoho žáka, byl 43,5 %, méně než poloviny žáků 39,9 %, většiny 6,7 % a všech 9,9 %. Výskyt situací a počet žáků, kterých se týkal, byl téměř shodný na prvním i druhém stupni. Didakticky nepřijatelné situace omezující rozvoj učební kompetence žáků především proto, že výuka je chybně didakticky nastavena, se vyskytly jen v 0,3 % hodin, v plném rozsahu se nevyskytly v 1,1 % hodin a v 98,6 % hodin se nevyskytly vůbec. Pokud se tyto situace vyskytly, všech žáků se týkaly častěji na druhém stupni (43,6 % hodin) než na prvním (31,8 %), u většiny žáků byl procentní podíl na obou stupních téměř stejný, méně než poloviny žáků se týkala v 34,1 % hodin na prvním a 26,7 % na druhém stupni. Uvedená situace se týkala jen jednoho žáka v 10 % všech hospitovaných hodin.

Z dotazníkového šetření mezi patnáctiletými žáky, které bylo provedeno v rámci mezinárodního šetření PISA 2015[17], vyplývá, že vnímání spravedlnosti učitelů žáky (tedy názor žáků na vytváření rovných příležitostí v průběhu vyučování) je kritičtější, a to více u žáků, kteří v testech PISA 2015, zaměřených na matematickou gramotnost, dosáhli slabších výsledků.

17 http://www.csicr.cz/html/2018/Sekundarni_analyza_PISA_2015/flipviewerxpress.html

Graf 24

Dosažené skóre žáků v testech matematické gramotnosti dle vnímání chování učitelů během posledního roku

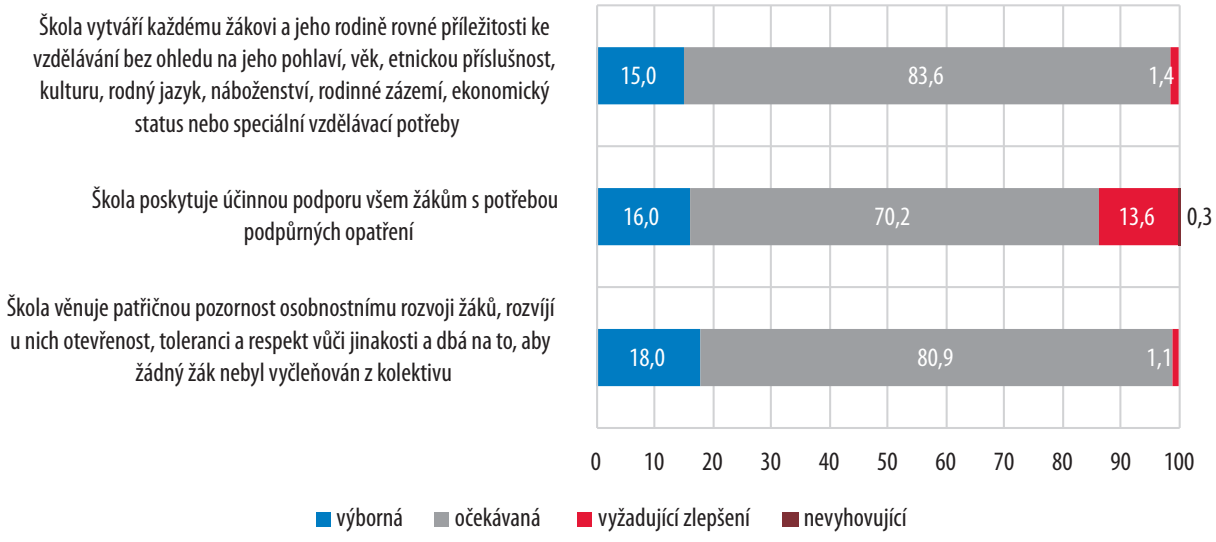


Není ani tak podstatné, zda se chování učitelů vůči žákům děje v žáky deklarované míře, ale právě ono subjektivní vnímání žáka takového jednání, jelikož právě to může ovlivnit například motivaci a sebedůvěru žáků ve výuce daného předmětu.

Rovné příležitosti ke vzdělávání vytváří 15 % škol na výborné úrovni, 83,6 % škol na očekávané úrovni a 1,4 % škol na úrovni vyžadující zlepšení. Žádná z navštívených škol nevykazovala v tomto kritériu nevyhovující úroveň.

Graf 25

Podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti) – podíl škol (v %)



3.2.4 Prevence rizikového chování žáků

Funkce školního metodika prevence je ustanovena ve většině škol (92,7 %), v 21,7 % škol školní metodici prevence vykonávají zároveň funkci výchovného poradce. V 14,4 % škol působí na pozici těchto metodiků ředitelé. V některých případech se kumulování funkcí, na které je upozorněno výše, negativně promítá do kvality práce metodiků prevence, případně kvality řízení školy.

Z četnosti jednotlivých druhů opatření přijímaných školami ke snižování celkové vysoké absence a neomluvené absence vyplývá, že ředitelé škol, shodně jako v předchozích letech, považují za nejúčinnější opatření spolupráci s rodiči žáků, výchovným poradcem a metodikem prevence, školskými poradenskými zařízeními a odborem sociálně-právní ochrany dětí. ČŠI konstatuje, že efektivní spolupráce se zákonnými zástupci, intenzivní zapojení školního poradenského pracoviště a systematická spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jsou klíčovými předpoklady pro účinné řešení této problematiky. Za velmi důležitou pokládají ředitelé i spolupráci s ošetřujícími lékaři a střediska výchovné péče. Mírně se ve srovnání s předchozím školním rokem zvýšil počet škol využívajících jako opatření ke snižování vysoké absence a/nebo neomluvených hodin individuální výchovný plán (z 8,8 % na stávajících 11,3 %).

Školám se daří zkvalitňovat preventivní systémy v oblasti sledování počtu zameškaných hodin, v důsledku toho častěji identifikují záškoláctví, případně skryté záškoláctví, což je příčinou zvýšení počtu neomluvených absencí. Větší benevolentnost některých škol při akceptování důvodu absence žáka uvedeného zákonným zástupcem může být příčinou zvýšení počtu zameškaných hodin celkem.

Přetrvávají však rozdíly v přístupu škol k výskytu šikany, agrese, případně násilí. Vedle škol, které systematicky a aktivně vyhledávají prvotní příznaky těchto rizikových chování, ale existují i takové, které je bagatelizují (a to nejen jejich prvotní příznaky), což může být příčinou uvedeného meziročního kolísání jejich výskytu kolem stabilních hodnot.

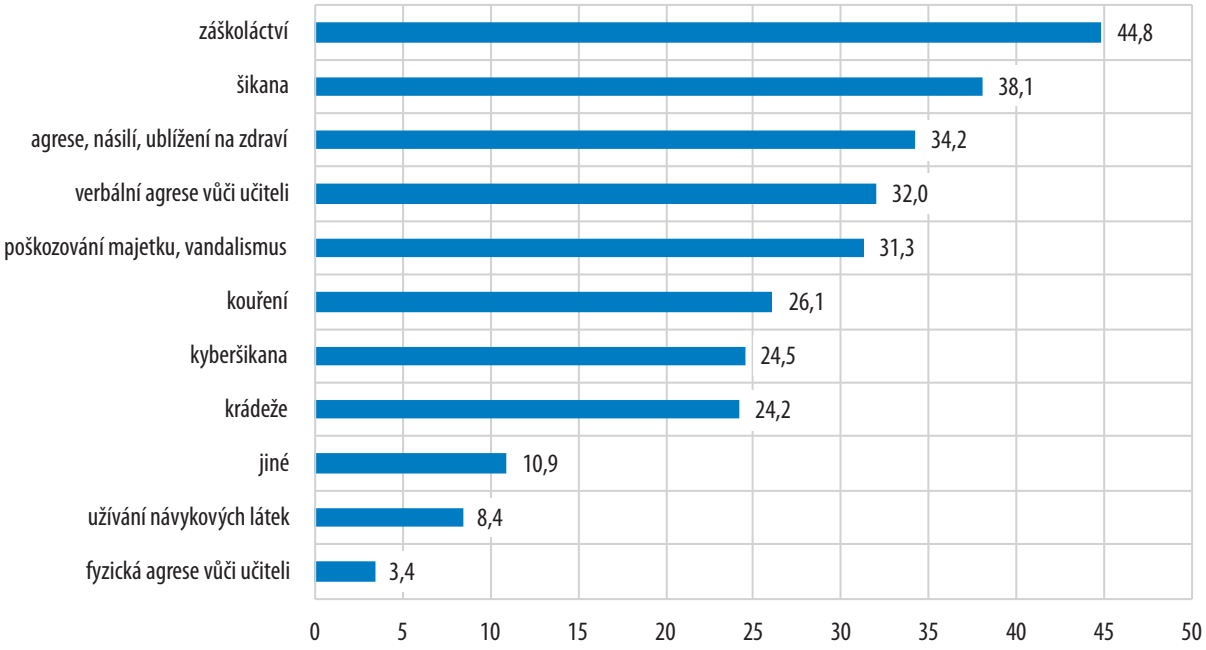
Přesto se ve srovnání s předchozím školním rokem zvýšil počet zameškaných hodin na jednoho žáka (z 85,5 na 93,3 hodiny) a podíl žáků s neomluvenou absencí o 0,2 %, tj. na 2,4 % z celkového počtu žáků všech navštívených škol. Významně o 16,4 hodiny se u těchto žáků ve srovnání s předchozím školním rokem snížil ale počet neomluvených hodin za školní rok, jejich počet na 1 žáka činí 37,2 hodiny a podíl neomluvených hodin z celkového počtu všech zameškaných klesl ze 1,4 % na 1 %. V horizontu posledních tří let počet zameškaných hodin na jednoho žáka kolísá mezi 85,5 a 93,3 hodiny, podíl neomluvené absence je meziročně srovnatelný. V 35,4 % škol se nevyskytují vysoká absence ani neomluvené hodiny.

Mezi největší a nejčastější projevy rizikového chování žáků v základních školách již tradičně patřilo záškoláctví. Významný podíl v rizikovém chování žáků představovala také šikana, dále agrese, násilí a ublížení na zdraví, verbální agrese vůči učiteli a poškozování majetku a vandalismus. Podíl škol, které řešily alespoň jeden z výše uvedených případů rizikového chování, kolísá dlouhodobě v meziročním srovnání kolem stabilních hodnot – u žádného z těchto projevů rizikového chování žáků nedošlo k výrazným změnám.

Následná účinnost opatření v případě identifikování rizikového chování bývá vyšší v případě škol, které spolupracují se zákonnými zástupci žáků, odborem sociálně-právní ochrany dětí a odborníky v dané oblasti (např. školskými poradenskými pracovišti, středisky výchovné péče).

Graf 26

Výskyt identifikovaných případů rizikového chování – podíl škol (v %)



Tabulka 33

Meziroční srovnání identifikovaných případů rizikového chování žáků – podíl škol (v %)

Druh rizikového chování žáků	2013–2014	2014–2015	2015–2016	2016–2017
Šikana	30,3	41,0	35,5	38,1
Kyberšikana	13,9	23,0	20,5	24,5
Verbální agrese vůči učiteli	26,4	32,9	33,1	32,0
Fyzická agrese vůči učiteli	2,4	3,4	6,2	3,4
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	27,9	33,7	32,9	34,2
Užívání návykových látek	9,4	8,2	10,8	8,4
Kouření	23,2	22,6	25,0	26,1
Poškozování majetku, vandalismus	27,0	33,2	30,9	31,3
Krádeže	21,3	26,3	24,6	24,2
Záškoláctví	39,1	45,7	43,5	44,8
Jiné	7,1	7,6	10,4	10,9

Podíl škol, u nichž se podmínky v souvislosti s výše uvedeným rizikovým chováním v oblasti bezpečnosti a prevence zlepšily je vyšší než podíl škol, u kterých nastalo zhoršení.

3.3

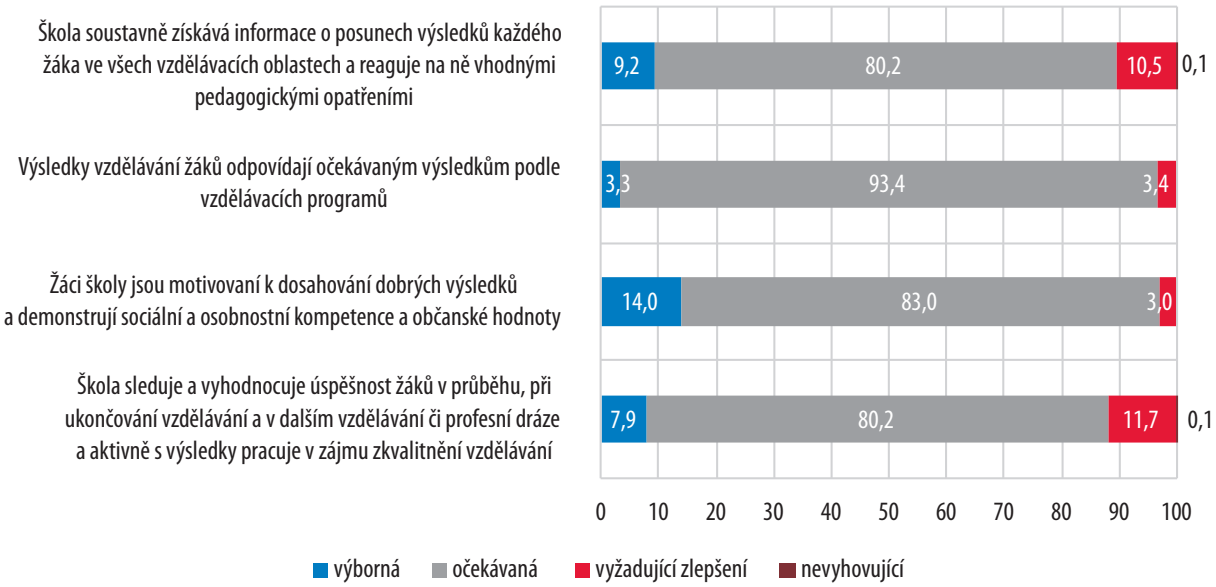
Výsledky základního vzdělávání

3.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

ČŠI v inspektovaných školách zjišťovala a hodnotila zejména soustavnost získávání informací o vzdělávacích výsledcích každého žáka, podávání informací o těchto výsledcích a přijímání účinných opatření na základě těchto výsledků. Dále se zabývala souladem vzdělávacích výsledků se vzdělávacími programy, včetně souladu výsledků interních i externích hodnocení vzdělávání a efektivní podpory poskytované těm žákům, kteří nedosahují očekávaných výsledků. Sledována byla motivace žáků k dosahování dobrých výsledků vzdělávání, dále pak účelné zapojování žáků do projektů a soutěží. Nedílnou součástí hodnocení je vyhodnocování výsledků úspěšnosti žáků při ukončování vzdělávání či sledování úspěšnosti absolventů školy. Cílem je zhodnocení kvality činnosti školy při dosahování očekávaných výstupů na základě jejího vlastního hodnocení a na základě externího pohledu ČŠI. Své hodnocení opírá ČŠI o přímé pozorování pedagogického procesu, o studium žákovských prací, analýzu klasifikace a průběžného hodnocení a jiné dokumenty (např. výroční zprávy o činnosti školy). Jako podpůrná informace o výsledcích vzdělávání je využíván report shrnující výsledky školy ve výběrových elektronických zjišťováních realizovaných ČŠI.

Graf 27

Vzdělávací výsledky žáků – podíl škol (v %)



Většina škol se výsledky vzdělávání zabývá systematicky. Desetina škol však vyžaduje zlepšení v práci jak s individuálními výsledky vzdělávání, tak s vyhodnocováním úspěšnosti žáků a využitím analýz pro další zkvalitnění vzdělávání. Podíl škol, jejichž výsledky odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů, je vysoký (93,4 %).

Celkový prospěch byl sledován v 716 školách u 156 976 žáků. Z těchto žáků 60,3 % prospělo s vyznamenáním, 38,2 % prospělo a 1,6 % žáků neprospělo. Porovnáním údajů za poslední čtyři roky se mírně zvyšuje počet žáků s vyznamenáním.

Školy přijímají pro žáky ohrožené školní neúspěšností / neúspěšné žáky celou řadu opatření. Jako vysoce účinné opatření pro žáky ohrožené školní neúspěšností uvádějí ředitelé škol ve shodě s učiteli individuální práci v hodinách a podpůrná opatření ve výuce

(např. oznámení testu, zkoušení, povolení určitých pomůcek). Ředitelé škol staví na roveň těmto opatřením zvýšenou spolupráci se zákonnými zástupci a spolupráci se školským poradenským zařízením, i když učitelé uvádějí u těchto opatření nižší efektivitu. Diferencovanou práci v hodinách deklarují ředitelé jako opatření v 69,1 % případů, učitelé jen v 56,7 %. V hospitovaných hodinách byly odlišné úrovně vzdělávacích cílů zaznamenány jen ve velmi malé míře (14,1 % hodin). Dalšími opatřeními využívanými ve školách jsou konzultace, individuální doučování, skupinové doučování a koncepce domácí přípravy. U většiny těchto opatření uvádějí ředitelé vyšší míru účinnosti než učitelé. V naprosté většině inspektovaných škol bylo přijato v případě potřeby alespoň jedno opatření.

Ve většině sledovaných škol byli žáci hodnoceni známkou (všichni žáci v 64,5 % a více než tři čtvrtiny žáků ve 27 % škol). Podíl škol používajících slovní hodnocení u všech žáků je jen 6,3 %. Alespoň u více než čtvrtiny žáků školy slovní hodnocení využívá dalších 7 %.

Tabulka 34

Způsoby hodnocení žáků v základní škole – podíl škol (v %)

Způsoby hodnocení žáků v ZŠ	Slovní hodnocení – podíl škol	Hodnocení známkou – podíl škol
Žádných žáků	49,9	2,2
Méně než čtvrtiny žáků	36,7	0,6
Čtvrtiny až poloviny žáků	5,0	1,8
Poloviny až tří čtvrtin žáků	1,7	3,9
Více než tří čtvrtin žáků	0,3	27,0
Všech žáků	6,3	64,5

Inspektoři sledují průběžné hodnocení v hodinách a v pohospitačních rozhovorech ověřují, jak jsou žáci hodnoceni. V 63,9 % navštívených hodin poskytoval učitel alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení, ve 49,8 % hodin byly ověřovány znalosti a dovednosti. Přibližně v třetině hodin se vyskytovalo pouze stručné hodnocení okamžitých výkonů (např. „dobře“ vs. „špatně“). Společné zhodnocení proběhlé hodiny učitelem a žáky bylo zaznamenáno jen v 38,8 % hodin, výrazně častěji na 1. stupni o 13,5 %. Častěji (37,2 %) na druhém stupni hodiny nebyly zhodnoceny učitelem vůbec nebo jenom formálně.

Tabulka 35

Hodnocení žáků ve výuce – podíl hodin (v %)

Hodnocení žáků	Celkem ZV	1. stupeň	2. stupeň
Jediným hodnocením v hodině bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů (např. „dobře“ vs. „špatně“).	31,6	28,5	35,5
Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	29,9	34,3	24,9
Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	63,9	66,9	60,4
V hodině byly ověřovány znalosti a dovednosti.	49,8	51,6	47,6
Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).	38,8	44,9	31,4
Vyučovací hodina byla učitelem zhodnocena jen formálně nebo nebyla zhodnocena vůbec.	31,7	27,3	37,2
Žádné z uvedených tvrzení není charakteristické pro danou hodinu.	1,1	1,0	1,3

Nejčastějšími podklady pro hodnocení žáků jsou stále jen stručné záznamy většinou známek, které neumožňují zaznamenávat individuální pokrok žáka. Patrné rozdíly jsou mezi prvním a druhým stupněm. Zatímco na prvním stupni má téměř polovina učitelů podrobnější záznamy individuálního pokroku, na druhém stupni mají dvě třetiny pedagogů jen podklady ve formě známek nebo bodů. Zatím je nízký počet učitelů, kteří využívají pro hodnocení portfolia žákovských prací (18,7 %). Zde byl zaznamenán významný rozdíl mezi 1. a 2. stupněm – na 1. stupni je to 26 % učitelů, na 2. stupni pouze 9,6 %. Využívání sumativního hodnocení oproti formativnímu přetrvává.

Důležitou formou motivace a podpory nadaných žáků je účast žáků na olympiádách a soutěžích. Počet žáků, kteří se zúčastnili školních kol olympiád a soutěží, činil 43,4 %. Vyšších než školních úrovní předmětových olympiád a soutěží se zúčastnilo 13,9 % žáků inspektovaných škol. Počty žáků účastnících se olympiád a soutěží jsou v meziročním porovnání obdobné.

Ředitelé navštívených škol uvedli, že využívají rozmanité formy hodnocení pro ověření naplnění cílů ŠVP. V naprosté většině se však jedná o individuální hodnocení učitele (ústní a písemné zkoušení, testy). Třetina sledovaných škol používá hodnocení žákovského portfolia, mapu pokroku a vlastní srovnávací testy. Necelá polovina škol využila komerční testování, polovina navštívených škol se podrobila národnímu externímu hodnocení prostřednictvím elektronického systému ČŠI InspIS SET (celkem již bylo využito 21 615 testů v režimu školního i domácího testování). Dvě třetiny škol sledují a vyhodnocují úspěšnost absolventů v dalším vzdělávání a vyhodnocují závěry pro svoji činnost. Nejčastější formou je návštěva absolventů ve škole (88,8 %) a sběr informací ze škol (45,5 %).

Celkově došlo v oblasti výsledků vzdělávání žáků ke změně u 22,2 % inspektovaných škol. Výrazné zlepšení bylo zjištěno u 5 % škol, což je méně než v minulém školním roce. Mírné zlepšení prokázalo 81,3 % škol, tj. o 10 % více oproti loňsku. Mírné zhoršení nastalo u 13,8 % škol a žádná navštívená škola se výrazně nezhoršila.

ČŠI v rámci metodické podpory škol směřující ke zvyšování kvality vzdělávání a s důrazem na podporu propojování externího hodnocení s vlastním hodnocením školy nabízí školám k využití tiskové sestavy – reporty, které poskytují detailnější přehledné informace o vybraných aspektech vzdělávání v dané škole a také souhrnné informace pro porovnání se situací ostatních škol stejného druhu v rámci daného kraje i celé České republiky. S účinností k 11. květnu 2017 tak mají inspektované základní školy v informačním systému ČŠI InspIS DATA k dispozici např. report Kriteriální hodnocení školy, Výsledky testování prováděného ČŠI.

3.3.2 Výsledky žáků z národních a mezinárodních šetření

V uplynulém roce se ČŠI v rámci národního šetření zaměřila na hodnocení rozvoje čtenářské, matematické, sociální a mediální gramotnosti a v rámci mezinárodních šetření byly zveřejněny výsledky mezinárodního šetření čtenářské gramotnosti PIRLS 2016, které důležitým způsobem doplňují národní šetření, a také výsledky mezinárodního šetření PISA 2015 pro oblast týmového řešení problému.

3.3.2.1 Rozvoj čtenářské, matematické, sociální a mediální gramotnosti na základních školách

Hodnocení rozvoje čtenářské, matematické, sociální a mediální gramotnosti na základních školách bylo založeno na využití standardních inspekčních hodnoticích nástrojů pro sledování podmínek, průběhu realizace a dosažené úrovně těchto gramotností (u mediální gramotnosti šlo o nově vytvořené nástroje). Hodnocení bylo založeno na informacích, které byly sesbírány v rámci:

- výběrového zjišťování dosažené úrovně čtenářské, matematické, sociální a mediální gramotnosti žáků 9. ročníku základních škol,

- elektronického dotazování vybraných cílových skupin (ředitelé škol, učitelé, žáci) v závislosti na příslušné gramotnosti,
- prezenční tematické inspekční činnosti na základních školách.

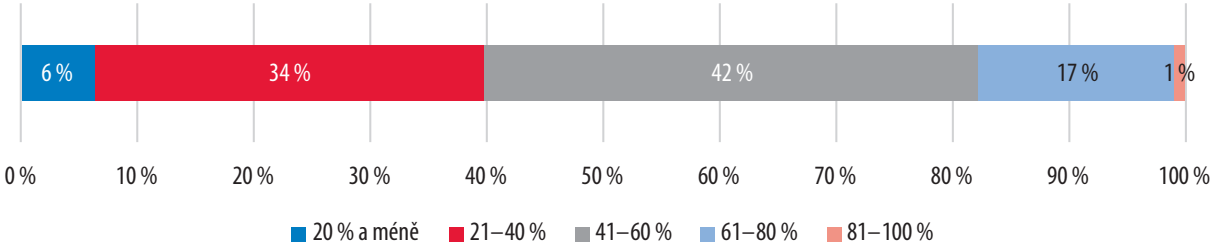
Před zahájením tematických šetření byly inspekční týmy proškoleny v užití hodnoticích nástrojů prezenční formou.

3.3.2.1.1 Čtenářská gramotnost

Výběrového zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti se zúčastnilo 4 758 žáků (z toho 358 žáků se SVP) 9. ročníku na celkem 163 základních školách. Byly připraveny dvě verze testu: (a) základní verze testu; (b) rozšířená verze testu pro žáky dosahující vysoké úspěšnosti v úlohách testu. Celková průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku základních škol v testu čtenářské gramotnosti byla 45 %; žáci řešící pouze základní verzi testu dosáhli průměrné úspěšnosti 41 %, zatímco průměrná úspěšnost žáků řešících rozšířenou verzi testu byla 58 %. Obecně je nutné výsledky žáků 9. ročníku základních škol v testu čtenářské gramotnosti hodnotit jako neuspokojivé (s ohledem na očekávanou úspěšnost 60 %). Významná část žáků vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek (viz graf č. 28).

Graf 28

Rozložení výsledků žáků 9. ročníku základních škol podle celkové úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti (včetně žáků se SVP)



Informace k výběrovému zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti byly doplněny zjištěními z odpovědí žákovských a učitelských (436 učitelů) dotazníků a dále z prezenční inspekční činnosti na 73 základních školách a víceletých gymnáziích. Záměrem prezenční inspekční činnosti bylo zhodnotit podmínky rozvoje čtenářské gramotnosti na těchto školách a sledovat vybrané projevy čtenářské gramotnosti přímo ve výuce. Druhý z těchto záměrů byl realizován prostřednictvím hospitací v 616 hodinách různých vzdělávacích předmětů / oblastí. Zjištění inspekční činnosti mimo jiné ukazují, že na více než dvou třetinách sledovaných škol se učitelé cíleně vzdělávají v tom, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost (72 % škol) a že dobře funguje školní knihovna (68 % škol), nižší podíl škol disponuje metodikem nebo metodickým týmem pro oblast čtenářské gramotnosti (45 % škol) a má aktuálně platnou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti (29 % škol).

Více informací viz zpráva *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*.

3.3.2.1.2 Matematická gramotnost

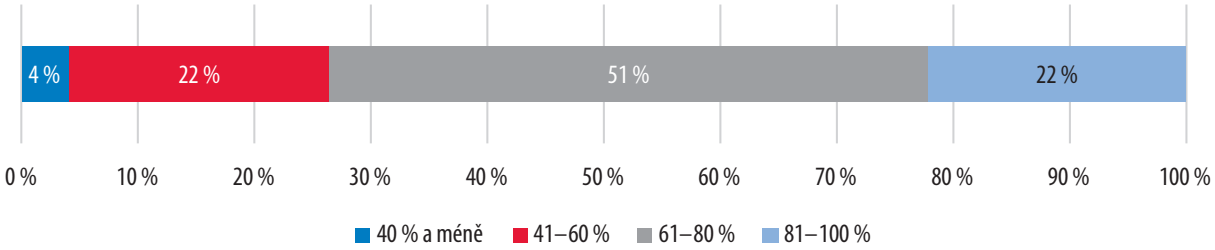
Dosažená úroveň matematické gramotnosti byla zjišťována na 157 základních školách, přičemž výběrového zjišťování se zúčastnilo 4 801 žáků 9. ročníku (z toho 318 žáků se SVP). Pro zjišťování byly připraveny dvě verze testu, kdy rozšířenou variantu řešili žáci dosahující v úvodu testu více než dvoutřetinovou úspěšnost. Vedle toho byla vytvořena rovněž polská jazyková mutace testu určená pro školy realizující výuku v polském jazyce. Z tematického hlediska kladlo zjišťování důraz na téma práce s grafy a tabulkami. Informace o dosažené

úrovni matematické gramotnosti byly doplněny zjištěními z odpovědí žákovských a učitelských (447 učitelů) dotazníků.

Průměrná úspěšnost žáků v testu matematické gramotnosti byla 69 %, kdy žáci řešící pouze základní verzi testu dosáhli úspěšnosti 60 % a žáci řešící rozšířenou verzi testu 72 %. Výsledek žáků tak lze i v kontextu výsledků žáků ve zjišťováních dosažené úrovně matematické gramotnosti v minulosti hodnotit pozitivně. Zároveň jen nízký podíl žáků dosáhl slabého výsledku, tj. úspěšnosti pod 40 % (viz graf č. 29). Doplňující informace žákovského dotazníku ukázaly významný vliv sebedůvěry žáka ve své matematické dovednosti na jeho konečný výsledek. O něco horších výsledků dosáhly dívky, naopak horší výsledky nebyly zaznamenány v případě žáků navštěvujících školy s výukou realizovanou v polském jazyce.

Graf 29

Rozložení výsledků žáků 9. ročníku základních škol podle celkové úspěšnosti v testu matematické gramotnosti (včetně žáků se SVP)



Prezenční tematická inspekční činnost k matematické gramotnosti proběhla na celkem 71 základních školách a víceletých gymnáziích s cílem zhodnotit podmínky a průběh rozvíjení této gramotnosti. V rámci inspekční činnosti bylo zhlédnuto 550 hodin různých vzdělávacích předmětů / oblastí. Šetření bylo dále doplněno o dotazování ředitelů škol a učitelů (263 učitelů). Ve výuce matematiky v navštívených školách byl důraz častěji položen na tradiční metody výuky, zároveň však téměř na všech těchto školách byly využívány i konstruktivistické přístupy. Atmosféra třídy v hospitovaných hodinách byla hodnocena pozitivně, příležitosti lze spatřovat mimo jiné v oblasti formativního hodnocení či ve využití méně běžných metod a forem výuky.

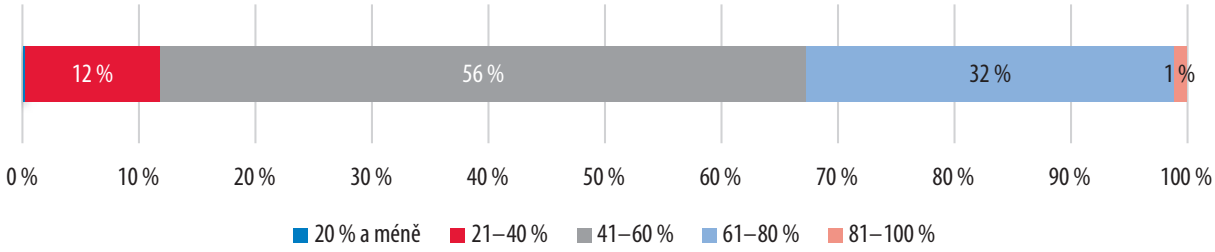
Více informací viz zpráva *Rozvoj matematické gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*.

3.3.2.1.3 Sociální gramotnost

Úroveň dosažené sociální gramotnosti byla zjišťována u 4 758 žáků (z toho 352 žáků se SVP), a to v 9. ročníku 153 základních škol. Na rozdíl od čtenářské a matematické gramotnosti byla v případě sociální gramotnosti připravena jen základní verze testu. Průměrná dosažená úspěšnost žáků byla 54 %, což je o něco horší než očekávaný výsledek. Úspěšnost nižší než 40 % správných odpovědí byla zaznamenána u více než desetiny žáků (viz graf č. 30).

Graf 30

Rozložení výsledků žáků 9. ročníku základních škol podle celkové úspěšnosti v testu sociální gramotnosti (včetně žáků se SVP)



Součástí tematického šetření rozvoje sociální gramotnosti byly dále žákovský a učitelský (450 učitelů) dotazník, respektive hospitační činnost v 695 hodinách vzdělávacích předmětů / oblastí různého zaměření, a to celkem na 74 školách. Sledovány byly charakteristiky výuky v jednotlivých hodinách ve vazbě na rozvoj sociální gramotnosti, přičemž doplňující poznatky o průběhu a podmínkách výuky přinesly odpovědi ředitelského dotazníku. Zjištění ukázala, že výuka sociální gramotnosti je typicky realizována zařazením relevantních témat do výukových plánů jednotlivých vzdělávacích předmětů / oblastí (86 % škol) a je vnímána jako stejně důležitá ve srovnání s dalšími kognitivními dovednostmi žáků. Na přibližně třetině škol ovšem nebyl rozvoj sociální gramotnosti v rámci předmětového pokroku sledován a vyhodnocován. Nedostatek času ve výuce pak byl nejčastěji uváděnou překážkou účinnějšího rozvoje sociální gramotnosti žáků.

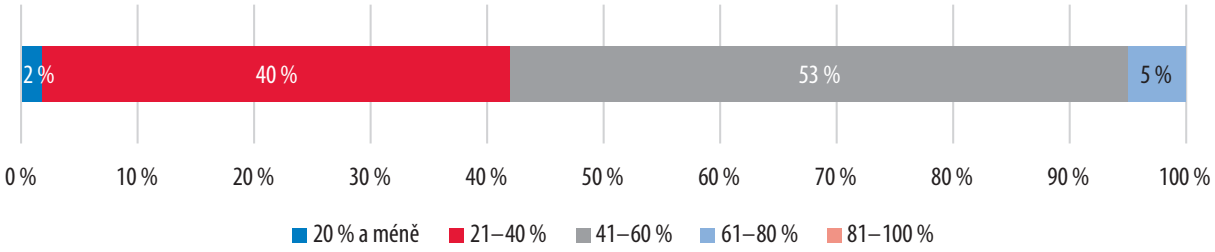
Více informací viz zpráva *Rozvoj sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*.

3.3.2.1.4 Mediální gramotnost

Úroveň dosažené mediální gramotnosti byla zjišťována na výběrovém souboru 4 251 žáků (z toho 276 žáků se SVP) v 9. ročníku, přičemž tito žáci navštěvovali celkem 148 základních škol. Zjišťování probíhalo s využitím testu bez rozlišení základní a rozšiřující varianty. Průměrná úspěšnost žáků byla 43 %, což naznačuje nedostatky ve zvládnutí testovaných oblastí mediální gramotnosti. Toto potvrzuje i početná skupina žáků s nižší než 40% úspěšností v testu (viz graf č. 31). Žáci přitom měli větší problémy s řešením otázek a úkolů kritické složky mediální gramotnosti (průměrná úspěšnost 37 %) než kognitivní složky mediální gramotnosti (45 %).

Graf 31

Rozložení výsledků žáků 9. ročníku základních škol podle celkové úspěšnosti v testu mediální gramotnosti (včetně žáků se SVP)



Informace o dosažené úrovni mediální gramotnosti byly dále rozšířeny o poznatky týkající se průběhu a podmínek realizace mediální výchovy, které poskytlo vyhodnocení jednak žákovských dotazníků a jednak rozsáhlého elektronického dotazování ředitelů škol (2 440 ředitelů) a učitelů (10 906 učitelů). Další zjištění poskytla prezenční inspekční čin-

nost na 55 základních školách, které se účastnily zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti. Ukázalo se, že realizace mediální výchovy na školách probíhala nejčastěji formou průřezového tématu vyučovaného v různých vzdělávacích předmětech / oblastech, přičemž tato forma realizace mediální výchovy byla také vnímána jako nejvíce vhodná. Méně častá byla realizace mediální výchovy formou besed a exkurzí nebo projektů. Důležitost mediální výchovy a mediální gramotnosti je přitom dána významem médií pro život žáků, kdy dvě třetiny žáků uvedly, že s využitím různých typů médií tráví většinu svého volného času.

Více informací viz zpráva *Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*.

3.3.2.2 Zjištění mezinárodního šetření čtenářské gramotnosti PIRLS 2016

V prosinci 2017 byly zveřejněny výsledky mezinárodního šetření PIRLS, které zjišťuje úroveň čtenářských vědomostí a dovedností žáků 4. ročníků základní školy. Nejnovější sběr dat mezinárodního šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) se uskutečnil na jaře roku 2016. Jde o projekt Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA, která působí v oblasti měření výsledků vzdělávání již více než padesát let. První zjišťování výsledků žáků v rámci projektu PIRLS se uskutečnilo v roce 2001 a pravidelně se opakuje každých pět let.

Šetření PIRLS 2016 se zúčastnili žáci z 50 zemí a ekonomik z celého světa. V České republice bylo zapojeno 157 základních škol s více než 5 500 žáky, doplňkové dotazníky vyplňovali také rodiče testovaných žáků (zjišťováno rodinné zázemí), 270 učitelů a 159 ředitelů škol (podmínky výuky ve školách).

Nejlepšího výsledku ve čtenářské gramotnosti dosáhli žáci Ruska a Singapuru, za nimi následují žáci Hongkongu, Irska, Finska, Polska a Severního Irska. Žáci České republiky dosáhli nadprůměrného výsledku, avšak zaostali za žáky 13 zapojených zemí EU a jejich výsledek v porovnání s předchozím cyklem v roce 2011 spíše stagnuje.

Ve všech zúčastněných zemích dosáhly dívky statisticky významně lepšího výsledku než chlapci. V České republice je rozdíl mezi výsledkem dívek a chlapců relativně malý. Celkový výsledek českých dívek se od roku 2011 nezměnil, u chlapců došlo k mírnému zhoršení.

Česká republika se do šetření PIRLS zapojila v letech 2001, 2011 a 2016. Ve srovnání s rokem 2001 (průměrný počet bodů pro ČR byl 537) se v roce 2011 čeští žáci ve čtenářské gramotnosti statisticky významně zlepšili a dosáhli výsledku 545 bodů. **Za uplynulých 15 let, od roku 2001 do roku 2016, došlo v České republice ke statisticky významnému zlepšení průměrného výsledku žáků, avšak v porovnání s předchozím cyklem v roce 2011 se výsledek českých žáků podstatně nezměnil.** V sousedních zemích se naopak od roku 2011významně zlepšili žáci Maďarska a Rakouska.

Za posledních patnáct let se v České republice statisticky významně zvýšil podíl žáků na nejvyšší úrovni čtenářské gramotnosti. Jedná se o žáky, kteří dokážou nalézt a interpretovat složitou informaci, jejíž jednotlivé části jsou uvedeny v různých místech v textu, vysvětlit vztahy mezi informacemi nebo sled událostí a přemýšlet o záměru autora. Ve srovnání s průměrem zemí OECD a EU doplněných o Rusko, Singapur a Hongkong je **podíl českých žáků na nejvyšší úrovni čtenářské gramotnosti relativně nízký.** Zhruba 3 % českých žáků svými dovednostmi nedosáhla ani na nízkou úroveň čtenářské gramotnosti.

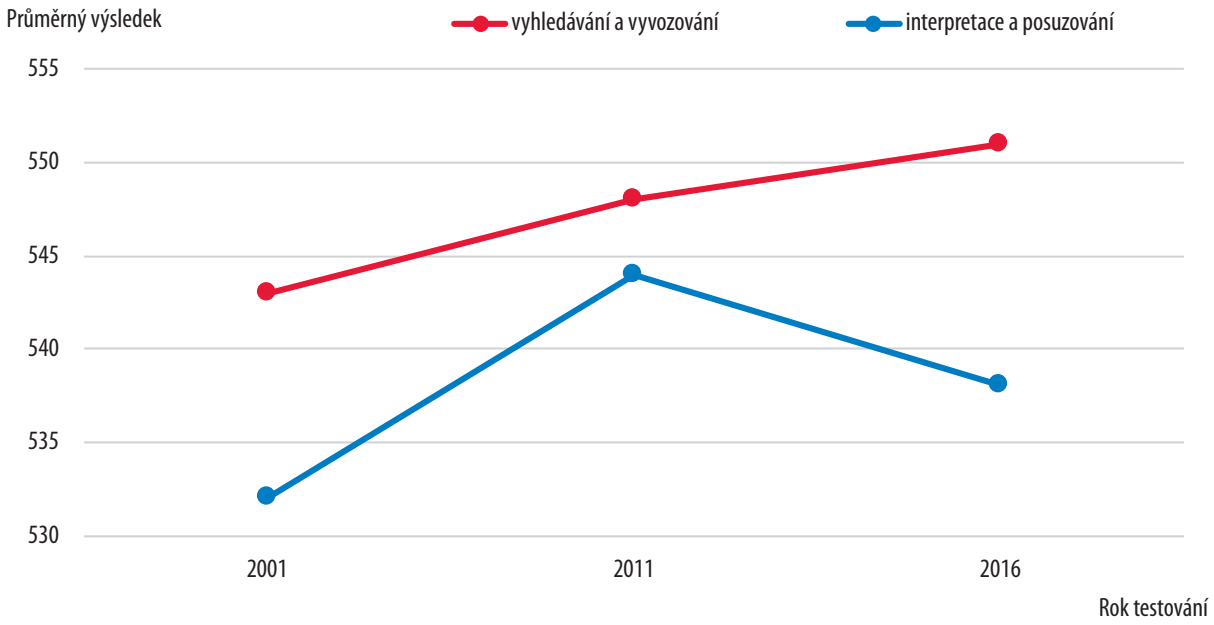
Šetření PIRLS se zaměřuje na hodnocení úspěšnosti žáků ve dvou oblastech čtenářské gramotnosti – ve čtení v rámci dvou široce pojatých **účelů čtení** – čtení pro získání literární zkušenosti (spojené s literárními texty) a čtení pro získání a používání informací (spojené s informačními texty). Dále testové úlohy hodnotí dovednosti žáků v uplatňování čtyř **postupů porozumění textu** (vyhledávání a vyvozování, interpretace a posuzování).

Podobně jako u celkového výsledku, tak i na škálách **podle účelu** čtení můžeme u českých žáků pozorovat za posledních 15 let statisticky významné zlepšení, které nastalo již v roce

2011. Od té doby se výsledky na škále literárních textů nezměnily, **na škále informačních textů, která souvisí se čtením souvislých i nesouvislých učebních textů naučné literatury, pozorujeme od roku 2011 mírné zhoršení.**

Graf 32

Vývoj výsledků ČR na škálách podle postupů porozumění od roku 2001



Při prokazování čtenářských dovedností si čeští žáci vedli **lépe ve vyhledávání informací a vyvozování závěrů**, kde u nich pozorujeme průběžné zlepšování již od roku 2001. **Na škále interpretace a posuzování textu,** dovedností, které vyžadují propojování informací z různých částí textu, uvažování o textu jako o celku nebo o názoru či záměru autora, se čeští žáci zlepšili pouze mezi lety 2001 a 2011, **v roce 2016 se jejich výsledek opět zhoršil**.

Souhrnně se nerovnoměrný vývoj ve sledovaných dvou oblastech čtenářské gramotnosti projevil **stagnací celkového výsledku mezi lety 2001 a 2016**.

Z odpovědí učitelů v dotaznících vyplývá, že výuka čtení probíhá převážně **pouze v rámci předmětu Český jazyk a literatura** a že učitelé častěji procvičují především jednodušší čtenářské dovednosti, s čímž souvisí využívání čítanek a textů, které se v dostatečné míře nezaměřují na rozvoj složitějších postupů porozumění textu. V českém kurikulu čtení, na rozdíl od některých zemí, nejsou metody výuky čtení ani konkrétní očekávané čtenářské dovednosti přesně definovány.

Národní zpráva šetření PIRLS 2016 s podrobnými výsledky je k dispozici na webových stránkách České školní inspekce.[18]

3.3.2.3 Zjištění mezinárodního šetření PISA 2015 pro oblast týmového řešení problému

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) v projektu PISA *(Programme for International Student Assessment)* od roku 2000 pravidelně ve tříletých intervalech zjišťuje úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné funkční gramotnosti patnáctiletých žáků v členských zemích a v ostatních zapojených zemích nebo ekonomických regionech. Cyklus v roce 2015 obsahoval navíc další oblast, jež se podle OECD ukazuje být klíčovou pro úspěšné a produktivní zapojení žáků do společnosti – oblast schopnosti týmového řešení problému.

18 http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Narodni-zpravy

Zveřejnění výsledků tří hlavních sledovaných oblastí PISA 2015 (přírodovědná, matematická a čtenářská gramotnost) proběhlo v prosinci roku 2016.[19] Publikování mezinárodních výsledků oblasti týmového řešení problému OECD naplánovala o rok později. Proběhlo 21. listopadu 2017.

Týmové řešení problému[20] (Collaborative Problem Solving – CPS) je z pohledu OECD zásadní a nezbytnou schopností uplatňující se při vzdělávání a hlavně v pracovním procesu.

Projekt PISA se zjišťováním schopnosti žáků řešit problém nezabýval poprvé. Už v roce 2003 proběhlo šetření této schopnosti v testu v papírové podobě. Teoretický výzkum kognitivních procesů, rozvoj metodiky zjišťování, pokrok v technologiích a dostupnost počítačů ve školách vedly jednak k hlubšímu pochopení složitých procesů, kterými lidé problémy řeší, jednak umožnily kvalitativně jiný model měření této klíčové schopnosti. Od roku 2012 jsou žákovy schopnosti řešit problém zjišťovány úlohami řešenými na počítačích.

Za problémy jsou v rámci pojetí PISA považovány situace, u kterých není hned jasný jejich způsob řešení a které vyžadují aktivní přemýšlení, činnost a učení se. OECD vychází z předpokladu, že spolupráce je při řešení problému výhodná, protože umožňuje efektivní dělbu práce, využití informací z různých zdrojů znalostí a různých náhledů a zkušeností a vyšší kreativitu i lepší kvalitu řešení díky nápadům všech členů skupiny.

Všechny části úlohy zjišťující schopnosti týmového řešení problému se odehrávají podle určeného scénáře. Se žákem na vyřešení úlohy spolupracují jeden až tři další kamarádi. Tyto osoby jsou označované jako agenti. Jsou to virtuální členové týmu, kteří mají přesně definované schopnosti: komunikativnost, dominanci, vůli, cílevědomost – a mají informace, jež jsou k vyřešení úlohy potřeba.

Komunikaci v týmu zajišťuje počítač formou chatu, e-mailů nebo SMS zpráv. Žák vybírá své repliky z nabídky, třídí nebo volí zobrazované objekty, prohlíží fiktivní internetové stránky či nastavuje vybrané hodnoty. Jeho výběr se zaznamenává do souboru a vyhodnocuje se počítačem jako jednoduchý výběr odpovědi testu. Scénář úlohy je rozvětvený a má charakter adaptivního testování. Podle žákovy reakce aplikace vybírá a přizpůsobuje další testovací cestu.

Žáci z České republiky dosáhli v oblasti týmového řešení problému **výsledku na úrovni průměru zemí OECD**, podobně jako žáci z Norska, Slovinska, Belgie, Islandu, Portugalska, Španělska a vybraných provincií Číny.

Ačkoli se může zdát, že právě oblast týmového řešení problému je z hlavních gramotností sledovaných projektem PISA nejbližší matematické gramotnosti, ukazuje se, že **není možné hovořit o jednoznačné souvislosti výsledků** v matematické gramotnosti a výsledků v oblasti týmového řešení problému. Česká republika se řadí mezi země, pro které je průměrný bodový výsledek v oblasti týmového řešení problému o něco lepší než průměrný bodový výsledek ve třech hlavních gramotnostech.

Ve všech zúčastněných zemích mají v oblasti týmového řešení problému dívky statisticky významně lepší výsledky než chlapci. Porovnáním rozdílů ve výsledcích uvnitř škol a mezi školami se opět potvrdilo, že se Česká republika řadí k zemím, kde výsledky žáků závisí na tom, do které školy žák chodí. **Inovační oblast týmového řešení problému představuje specifickou oblast, která přesahuje rámec jedné předmětové oblasti.**

Čeští žáci se v míře spolupráce s ostatními neliší od průměru OECD. Dvě třetiny českých žáků se domnívají, že práce ve skupině (týmu) zvyšuje jejich vlastní efektivitu práce. 72 % žáků pak pracuje raději ve skupině než samostatně a obdobný podíl žáků se domnívá, že skupinová (týmová) rozhodnutí jsou lepší než rozhodnutí jednotlivce.

Necelá polovina patnáctiletých žáků v České republice navštěvuje školy, kde jim učitelé zadávají krátké skupinové aktivity jednou týdně nebo častěji. Delší skupinové projekty jsou

19 Národní zpráva je k dispozici na webových stránkách České školní inspekce (http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Narodni-zpravy).

20 Teoretický základ k metodice úloh a konstrukci testu i k vyhodnocení žákovy schopnosti týmového řešení problému v šetření PISA 2015 je podrobně popsán v Koncepčním rámci pro zjišťování schopnosti týmového řešení problému.

zadávány výrazně méně často – pouze 11 % českých žáků navštěvuje školy, kde jsou jim zadávány několikatýdenní projekty jednou za čtvrt roku a častěji.

Lepších výsledků dosahují v České republice, stejně jako v průměru zemí OECD, žáci z velkých měst s více než sto tisíci obyvateli ve srovnání s jejich vrstevníky z obcí do tří tisíc obyvatel. Rozdíl činí v případě českých žáků 49 bodů, což je v mezinárodním srovnání nadprůměrná hodnota.

3.4

Závěry a doporučení pro základní vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Kde je rozvinuta kvalitní a neformální spolupráce ZŠ, MŠ, ŠD, dochází často k provázání obsahů jejich školních vzdělávacích programů, školy lépe dbají na adaptaci žáků prvního ročníku na školní prostředí.
- Ke zvyšování kvality vzdělávání a naplňování koncepčních záměrů přispívá spolupráce škol s vnějšími partnery. Školy se zapojují do projektů EU zaměřených na polytechnickou výchovu (obnova a využívání školních dílen), podporu matematické a čtenářské gramotnosti (čtenářské dílny a vybavení školních knihoven). Školy věnují stále větší pozornost své prezentaci na veřejnosti. Pedagogové aktivně spolupracují s učiteli na jiných školách.
- Z hospitovaných hodin vyplývá, že v řadě škol pedagogové systematicky promýšlejí a připravují výuku.
- Školy poskytují žákům s potřebou podpůrných opatření účinnou podporu a úzce spolupracují se školskými poradenskými zařízeními.
- Zvýšil se počet učitelů, kteří se zúčastňují DVPP v oblasti společného vzdělávání.
- Kde je promyšlená spolupráce vyučujících s asistentem pedagoga, tak tam účelně přispívá k úspěšnému vzdělávání všech žáků.
- Postupně je také ve zvyšující se míře zaváděna efektivní pedagogická intervence a speciálněpedagogická péče pro žáky se SVP.
- V řadě škol je cíleně podporováno technické vzdělávání.

Negativní zjištění

- ICT ve školách včetně infrastruktury je zastaralé a neumožňuje v dostatečné míře účinné využití ve výuce.
- Systém řízení a hodnocení není vždy využíván jako efektivní nástroj ke zvýšení kvality vzdělávání. Ředitelé základních škol upřednostňují oblast ekonomickou před řízením pedagogického procesu. Hospitační a kontrolní činnost postrádá konkrétní doporučení pro pedagogické pracovníky směřující ke zvýšení kvality, nejsou přijímána účinná opatření ke zlepšení stavu.
- Zhoršují se personální podmínky v kvalifikovanosti a odborné zdatnosti pedagogických pracovníků (nesplnění předpokladů pro výkon činnosti). V této oblasti existují významné rozdíly mezi regiony včetně rozdílů v tzv. aprobovanosti výuky a následného dopadu na kvalitu výuky.
- Specializované činnosti (výchovný poradce, školní metodik prevence aj.) nejsou ustanoveny ve všech školách nebo dochází ke kumulaci těchto funkcí (častěji v menších školách).

- Podíl škol, ve kterých nejsou zřízeny metodické orgány, je vysoký (42,5 %). Ve školách, kde jsou tyto předmětové komise a metodická sdružení ustanoveny, nefungují vždy efektivně. Není tak využíván jejich potenciál zejména ve smyslu vzájemné spolupráce, sdílení zkušeností a vzájemné podpory.
- Žáci nejsou vedeni k aktivní účasti v procesu hodnocení, pro jejich sebehodnocení a vzájemné hodnocení jsou vytvářeny příležitosti spíše ojediněle. Formativní hodnocení jako účinný nástroj sledování a hodnocení pokroku žáků a jako prostředku k poskytování zpětné vazby o vzdělávacím pokroku a pro posílení motivace k učení v práci učitelů absentuje.
- Převaha frontálních forem práce s dominancí učitele vede k nižší míře aktivního zapojení žáků do výuky. Nedaří se výuku individualizovat, zařazovat kooperativní činnosti nebo diferencované úkoly tak, aby přispívaly k efektivnímu naplňování vzdělávacích cílů a respektovaly více individuální vzdělávací potřeby a možnosti žáků. Ve vyučovacích hodinách nejsou cíleně rozvíjeny postoje a dovednosti žáků, dominantní je zaměření na znalosti. Systematická podpora a rozvoj funkčních gramotností žáků chybí.
- Přetrvávají nadále rozdíly mezi 1. a 2. stupněm, jak z hlediska aktivního zapojení žáků do vzdělávacího procesu, tak vzhledem k práci s chybou i podpoře sebehodnocení a vzájemného hodnocení.
- Nadaným a mimořádně nadaným žákům je poskytována podpora jen v necelé polovině škol, přičemž se školám nedaří vždy tyto žáky identifikovat.
- Existují rozdíly v názorech vedení škol, pedagogů a asistentů pedagoga na jejich vzájemné kompetence v rámci jejich spolupráce. Chybí standard práce asistenta pedagoga.
- Školy získávají informace o vzdělávacích výsledcích žáků, ale nedokážou je analyzovat a přijímat efektivní opatření vedoucí k jejich zlepšování, a to zejména se zaměřením na žáky ohrožené školním neúspěchem.

Doporučení pro školy

- Zajištění aprobované výuky v maximální možné míře. Intenzivní péče o neaprobované (a nekvalifikované) pedagogy. Vytváření příležitostí pro jejich profesní rozvoj nejen z hlediska konkrétního oboru, ale i managementu třídy, hodnocení žáků, metod a forem výuky, spolupráce s rodiči apod.
- Podpora DVPP i v jiných oblastech, než je účast na vzdělávacích akcích ve formě krátkých metodických seminářů. Podpora vzdělávání přímo ve školách (pro sborovny, na klíč, zajištění mentora či konzultanta, vytváření podmínek pro vzájemnou reflektovanou spolupráci pedagogů...).
- Zvýšení účinnosti hodnoticího systému – naplňování cílů ŠVP, vlastní hodnocení školy a přijímání opatření ke zlepšení stavu.
- Ustanovení metodických orgánů s jasně definovanými úkoly (úpravy ŠVP, sjednocování výchovně-vzdělávacích strategií školy, sjednocování hodnocení žáků, podpora žáků ohrožených školním neúspěchem, zvládání chování žáků aj.).
- Zajištění vhodné podpory mimořádně nadaným a nadaným žákům; zvyšování dovedností pedagogů tyto žáky identifikovat.
- Zvýšení míry individualizace a diferenciace v hodinách, větší akcent na rozvoj postojové složky vzdělávacích cílů.
- Posilování funkce formativního hodnocení; podpora práce se vzdělávacími cíli, diskuze nad identifikací naplnění cílů (hledání odpovědí na otázky: Kde jsou naši žáci? Kam nyní směřují? Jak poznáme, že konkrétní cíl naplnili?). Využívání širšího spektra hodnocení žáků.

- Klást důraz na vzdělávací úspěch všech žáků. Nerezignovat na kvalitní základy vzdělání z hlediska matematické a čtenářské gramotnosti i u žáků s nižším studijním potenciálem. Vytvářet příležitosti pro zvyšování motivovanosti žáků (promýšlením výuky z hlediska její relevantnosti pro žáky, aktivním zapojováním žáků do vzdělávacího procesu a vytvářením prostředí, které klade na vzdělávací výsledky důraz): např. zajistit místnost pro odpolední samostatné činnosti žáků, přípravu domácích úkolů, pro práci na PC, případně tyto činnosti propojit se školním klubem nebo družinou.

Doporučení pro zřizovatele

- Podporovat autoevaluační aktivity školy a propojování vnitřního a vnějšího hodnocení školy. Podporovat aktivní práci ředitelů i širšího vedení ZŠ s výstupy z inspekční činnosti, včetně sledování účinnosti opatření přijatých vedením školy ke zlepšování činnosti školy.
- K hodnocení školy zřizovatelem využít mimo jiné i Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v modifikaci pro základní vzdělávání[21].
- Nadále využívat realizace tzv. místních akčních plánů k podpoře spolupráce škol, výměny jejich vzájemných zkušeností a vyhledávání příkladů dobré praxe, zejména v těchto oblastech: pedagogické vedení ZŠ, spolupráce s MŠ, vzdělávání žáků se SVP, podpora základních gramotností, spolupráce s rodiči apod.
- Za účelem většího zapojení rodičů do práce škol vytvářet příležitosti pro komunitní setkávání rodiny a školy.
- Podporovat ve školách žákovské samosprávy.
- Pokud zřizovatelé zřizují větší počet škol, vytvářet příležitosti pro síťování učitelů konkrétních vzdělávacích oblastí, síťování začínajících učitelů, podporu neaprobovaných pedagogů.

Doporučení pro úroveň systému

- Bezodkladně řešit neustále se zhoršující situaci s nedostatkem zájemců o práci pedagogů (ale i dalších personálních pozic) v řadě regionů.
- Zvyšování podílu odborně kvalifikovaných pedagogů zejména v některých regionech (Karlovarský, Středočeský) vytvořením pobídkového systému a komplexní podpory.
- Stanovení kompetencí asistentů pedagoga, příp. vytvoření standardů činností asistenta pedagoga.
- Nabídku DVPP přizpůsobovat i méně zkušeným či neaprobovaným nebo nekvalifikovaným učitelům; systémově podporovat profesní rozvoj přímo ve školách.

21 https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/2018-2019-Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledku-vzdelavani_2018-2019.pdf

4 Střední vzdělávání

Střední školy a konzervatoře v České republice poskytují podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělání ISCED 2011 vzdělání na úrovni ISCED 2 (nižší sekundární vzdělávání – nižší stupeň víceletých gymnázií a konzervatoří, obory praktické školy), ISCED 3 (vyšší sekundární vzdělávání – vyšší stupeň víceletých gymnázií, čtyřletá gymnázia, obory středního vzdělání, obory středního vzdělání ukončené maturitní zkouškou, obory středního vzdělání s výučním listem, obory konzervatoří, nástavbové studium, zkrácené studium pro získání středního vzdělání s výučním listem nebo maturitní zkouškou) a ISCED 4 (postsekundární neterciární vzdělávání – pomaturitní studium na školách s právem státní jazykové zkoušky). Absolventi středních škol mohou pokračovat v navazujícím terciárním vzdělávání (vyšší odborné a vysokoškolské vzdělávání).

Na podporu odborného vzdělávání vyhlásilo MŠMT pro školní rok 2017/2018 stejně jako v předchozích letech rozvojový program, jehož účelem je zlepšení kvality vzdělávání v oborech vzdělání, které lze z pohledu potřeb trhu práce, případně z pohledu unikátnosti a tradice považovat za nenahraditelné. Dotace z programu slouží k pokrytí zvýšených nákladů na vzdělávání žáků v odborných předmětech ve víceoborových třídách a ve třídách s nižším počtem žáků. Cílem dalšího pravidelně vyhlašovaného rozvojového programu je komplexní zajištění podmínek pro řádný průběh didaktických testů a písemných prací společné části maturitní zkoušky a zajištění technicko-administrativních podmínek pro konání těchto zkoušek v podzimním zkušebním období ve spádových školách. Ve školním roce 2017/2018 pokračovalo pokusné ověřování organizace, metod, forem a ukončení vzdělávání umožňujícího dosažení středního vzdělání s výučním listem a středního vzdělání s maturitní zkouškou u vybraných oborů vzdělání kategorie stupně dosaženého vzdělání L. V ověřovaném modelu mohou žáci po ukončení 3. ročníku skládat závěrečné zkoušky podle jednotného zadání vytvořeného pro obory vzdělání kategorie H a po ukončení 4. ročníku vykonají maturitní zkoušku v oborech vzdělání kategorie stupně dosaženého vzdělání L.

Na období od 1. 1. 2018 do 31. 12. 2020 byl vyhlášen dotační program na podporu rozvoje dvojjazyčného vzdělávání ve středních školách vycházející z platných resortních mezinárodních smluv, které MŠMT uzavřelo zejména se Španělským královstvím a Francouzskou republikou. Na základě požadavku Svazu průmyslu ČR a na základě doporučení Sektorové dohody pro kybernetickou bezpečnost bylo ve dvou středních školách v Praze a v Brně od 1. 9. 2017 zahájeno pokusné ověřování školního vzdělávacího programu zaměřeného na kybernetickou bezpečnost zpracovaného podle rámcového vzdělávacího programu oboru vzdělání 18-20-M/01 Informační technologie.

V návaznosti na novelizaci školského zákona ve vztahu k vymezení počtu a obsahu zkoušek společné části a profilové části maturitní zkoušky počínaje školním rokem 2020/2021 a na vydání nařízení vlády č. 445/2016 Sb., kterým se stanoví obory vzdělání, v nichž je matematika zkušebním předmětem společné části maturitní zkoušky, ve znění nařízení vlády č. 71/2017 Sb., MŠMT vydalo opatření ministra, jimiž se mění příslušné rámcové vzdělávací programy oborů středního odborného vzdělávání a oborů konzervatoří.

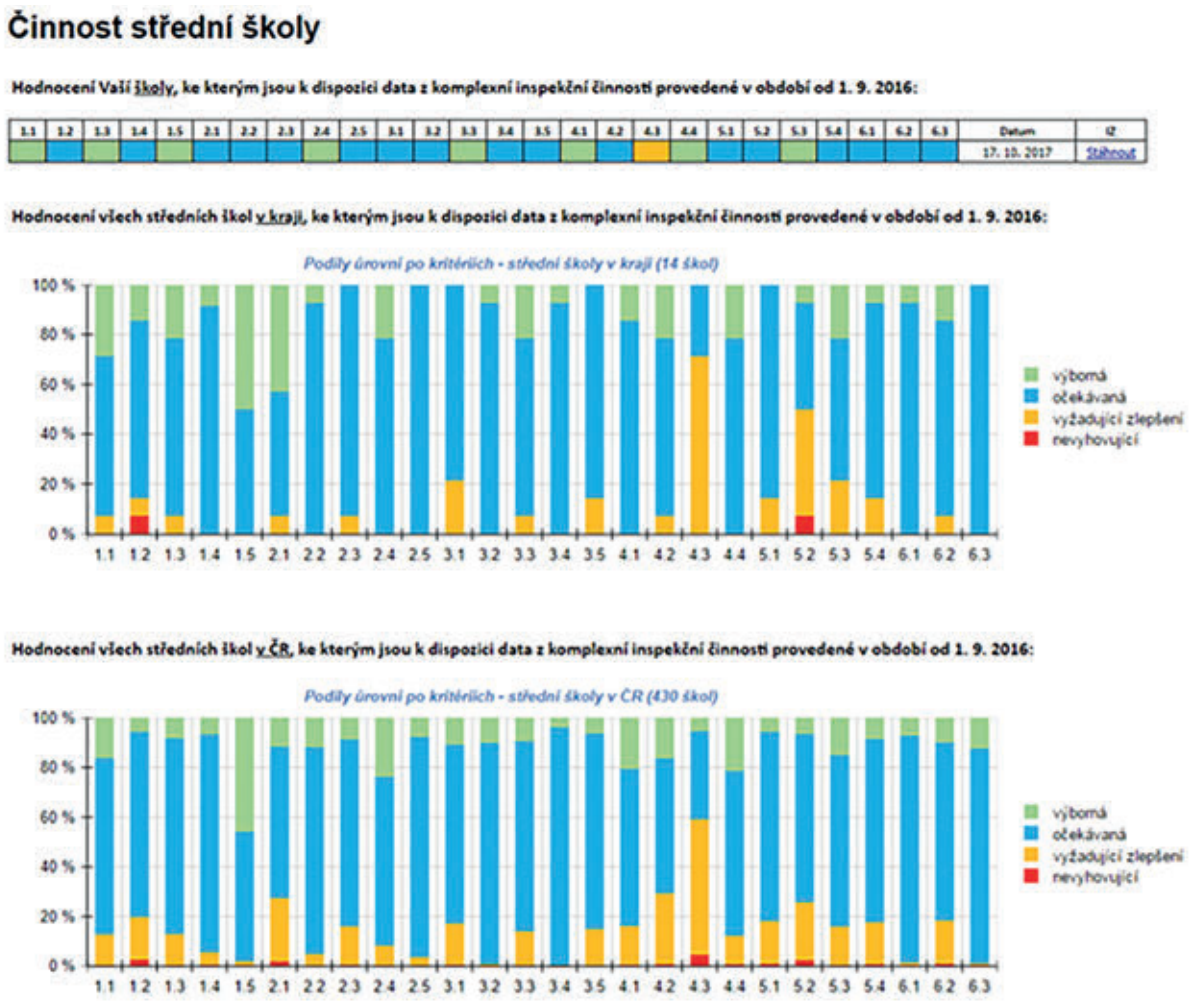
Střední školy aktivně využívaly informační systémy ČŠI. InspIS SET je inspekční systém elektronického testování, který umožňuje certifikované národní testování, ale i testování na úrovni školy nebo může sloužit pro domácí testování. Výběrového zjišťování výsledků vzdělávání žáků se zúčastnilo 587 středních škol (151 ve čtenářské gramotnosti, 144 v matematické gramotnosti, 145 v sociální gramotnosti a 147 v mediální gramotnosti), domácí testování využilo 23 středních škol, jejichž uživatelé si stáhli 2 856 testů. InspIS DATA je systém pro sběr a vyhodnocování dat, který slouží zejména pro evidenci úrazů (vyplňování záznamů o úrazu) a pro realizaci inspekčních zjišťování elektronickou formou (dotazníky). InspIS ŠVP je komfortní platforma pro tvorbu a administraci školních vzdělávacích programů. Využívá ji 111 gymnázií a 186 středních odborných škol. InspIS PORTÁL umožňuje

školám poskytovat veřejnosti základní informace o své činnosti. Vyplněné údaje v InspIS PORTÁL má 712 středních škol (50,4 % ze všech SŠ). InspIS HELPDESK je systém pro informační podporu uživatelů informačních systémů ČŠI.

Na podporu propojování externího hodnocení s vlastním hodnocením školy ČŠI středním školám a některým zřizovatelům začala poskytovat tiskové sestavy – reporty, které podávají přehledné informace o některých aspektech vzdělávání v dané škole a souhrnné informace pro porovnání se situací v ostatních školách v daném kraji i celé ČR.

Obrázek 4

Ukázka reportu Kriteriální hodnocení školy



Inspekční činnost ve středních školách ve školním roce 2017/2018 probíhala podle Plánu hlavních úkolů schváleného ministrem školství, mládeže a tělovýchovy. Zaměřovala se zejména na oblasti vymezené v § 174 odst. 2 školského zákona. Při hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání vycházela ČŠI ze zásad a cílů vzdělávání stanovených školským zákonem, přičemž základním kritériem hodnocení byla zejména účinnost podpory rozvoje osobnosti žáka a dosahování cílů vzdělávání. Hodnocení se uskutečňovalo podle zveřejněných kritérií schválených MŠMT. Všechna kritéria mají jednoznačně definovány ukazatele jejich naplnění. Ve středním vzdělávání ČŠI plnila také specifické úkoly: podpora rozvoje čtenářské, matematické a sociální gramotnosti, společné vzdělávání, vliv využívání technologií na efektivitu výuky, mediální výchova, organizace a průběh přijímacího řízení do oborů vzdělání s maturitní zkouškou, organizace a průběh ukončování středního vzdělávání v oborech středního vzdělání s výučním listem a maturitní zkouškou, vzdělávání ve školách dlouhodobě neúspěšných ve společné části maturitní zkoušky.

Vzdělávání ve středních školách probíhá podle ŠVP, které školy zpracovávají pro každý vyučovaný obor vzdělání podle závazných RVP. Ve školním roce 2017/2018 ČŠI při inspekční činnosti zjistila více než dvojnásobný meziroční nárůst podílu škol (z 14,2 % na 29,9 %), ve kterých bylo zjištěno porušení školského zákona v oblasti vzdělávacích programů. Nejčastějším nedostatkem byl nesoulad ŠVP s příslušným RVP a právními předpisy. Příčinou výrazného zhoršení v této oblasti (z 8,5 % na 25,6 % středních škol) bylo nezapracování legislativních změn do ŠVP. Tento problém nemají školy, které využívají InspIS ŠVP, protože v rámci tohoto modulu jsou školy upozorňovány na změny v právních předpisech, které se svým obsahem týkají ŠVP. Nastavené kontrolní vazby školám pomáhají zajistit soulad ŠVP s povinnými položkami a dalšími předepsanými parametry RVP. Stejně jako ve školním roce 2016/2017 se v desetině hodnocených škol vzdělávání neuskutečňovalo v souladu se vzdělávacími programy.

4.1

Podmínky středního vzdělávání

4.1.1 Školy a žáci ve středním vzdělávání

Střední vzdělávání poskytují v České republice střední školy (gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště) a konzervatoře v denní, večerní, dálkové, distanční a kombinované formě vzdělávání. Žáci mohou úspěšným ukončením příslušného vzdělávacího programu získat střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou. K dosažení určitého stupně vzdělání mohou střední školy organizovat nástavbové studium, zkrácené studium pro získání středního vzdělání s výučním listem, zkrácené studium pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se mohou na základě své písemné žádosti (zletilí žáci), nebo žádosti zákonného zástupce (nezletilí žáci) a doporučení školského poradenského zařízení vzdělávat ve speciálních školách, třídách, případně odděleních (v konzervatoři). Zařazení žáka do takové školy, třídy, oddělení musí být vždy v souladu s jeho zájmem.

Tabulka 36

Školy ve středním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Počet SŠ celkem	1 304	1 307	1 308
Z toho počet škol pro žáky se SVP	151	138	142
Podíl veřejných škol (v %)	74,5	74,4	74,7
Podíl soukromých škol (v %)	22,5	22,5	22,2
Podíl církevních škol (v %)	3,0	3,1	3,1
Počet tříd	19 546	19 380	19 266
Počet tříd v denní formě vzdělávání	18 269	18 127	18 088

Segment středních škol se v posledních letech stabilizoval, změny v celkovém počtu škol jsou minimální. Ve školním roce 2017/2018 bylo ve školském rejstříku zapsáno 1 308 středních škol, z toho bylo 142 škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, což představuje po loňském poklesu o 8,6 % nárůst o 2,9 %. Umělecké vzdělávání zajišťovalo 18 konzervatoří.

Podíl soukromých a církevních škol zůstává dlouhodobě stabilní, meziroční rozdíly jsou minimální nebo žádné.

Vzdělávací systém v oblasti středního vzdělávání ČR je charakteristický relativně nízkým zastoupením všeobecně vzdělávacích oborů. Přibližně 70 % žáků středního vzdělávání se vzdělává v oborech odborného vzdělání ať už zakončených maturitní, nebo závěrečnou zkouškou (nejvyšší podíl v rámci zemí OECD). Většina absolventů středního vzdělávání tak získává v ČR odbornou kvalifikaci ve velmi mladém věku, což kontrastuje s jinými zeměmi OECD (např. Austrálie, Finsko nebo Nový Zéland) [22].

Tabulka 37

Žáci ve středním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Počet žáků v SŠ	427 107	424 849	421 535
z toho počet žáků zdravotně postižených	20 046	20 335	22 316
z toho počet cizinců	8 763	9 063	9 195
Podíl žáků v oborech gymnázií (v %)	30,0	30,4	30,7
Podíl žáků v oborech s maturitní zkouškou (v %) – bez nástavbového studia	73,2	73,9	74,7
Podíl žáků v oborech s maturitní zkouškou – nástavbové studium (v %)	4,8	4,5	3,9
Podíl žáků v oborech bez maturitní zkoušky (v %)	22,0	21,6	21,4
Podíl žáků se zdravotním postižením* (v %)	4,7	4,8	5,3
Počet nově přijatých žáků do 1. ročníku	116 077	115 617	114 041
Podíl nově přijatých žáků do 1. ročníku oborů s maturitní zkouškou (v %)	62,8	63,6	64,5
Počet absolventů	78 385	78 602	–
Podíl absolventů oborů s maturitní zkouškou (v %)	67,2	67,5	–

**V denní formě vzdělávání.*

Podle statistických údajů MŠMT se i ve školním roce 2017/2018 v některých parametrech potvrdily dlouhodobé vývojové tendence. Dochází ke snižování celkového počtu žáků ve středním vzdělávání a tomu úměrně i počtu tříd, narůstá počet vzdělávaných cizinců, stoupá podíl žáků v oborech vzdělání s maturitní zkouškou a podíl vzdělávaných žáků se zdravotním postižením, naopak klesá podíl žáků v nástavbovém studiu a v oborech vzdělání bez maturitní zkoušky. Pokles celkového počtu žáků ve středním vzdělávání má v návaznosti na stabilní počet středních škol dopad na jejich nižší naplněnost.

22 https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-43-en.pdf?expires=1539715238&id=id&accname=guest&checksum=9E682259475D-630582D3BFAF10F5C6AA

Tabulka 38

Počty žáků ve středním vzdělávání – členění podle krajů

Kraj	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Praha	61 598	63 262	64 060
Středočeský	40 067	39 885	39 468
Jihočeský	27 586	27 076	26 583
Plzeňský	21 749	21 930	22 059
Karlovarský	10 989	10 994	10 743
Ústecký	33 474	32 991	32 388
Liberecký	15 916	15 699	15 462
Královéhradecký	23 881	23 652	23 184
Pardubický	21 720	21 829	21 796
Vysočina	21 976	21 545	21 274
Jihomoravský	46 695	46 184	45 920
Olomoucký	27 437	27 158	26 880
Zlínský	24 151	24 117	24 056
Moravskoslezský	49 868	48 527	47 662
Celkem	427 107	424 849	421 535

Trend klesajícího počtu žáků ve středním vzdělávání se týká všech krajů ČR kromě Hlavního města Prahy a Plzeňského kraje, kde docházelo v meziročním srovnání naopak k mírnému nárůstu počtu žáků (0,6–2,7 %).

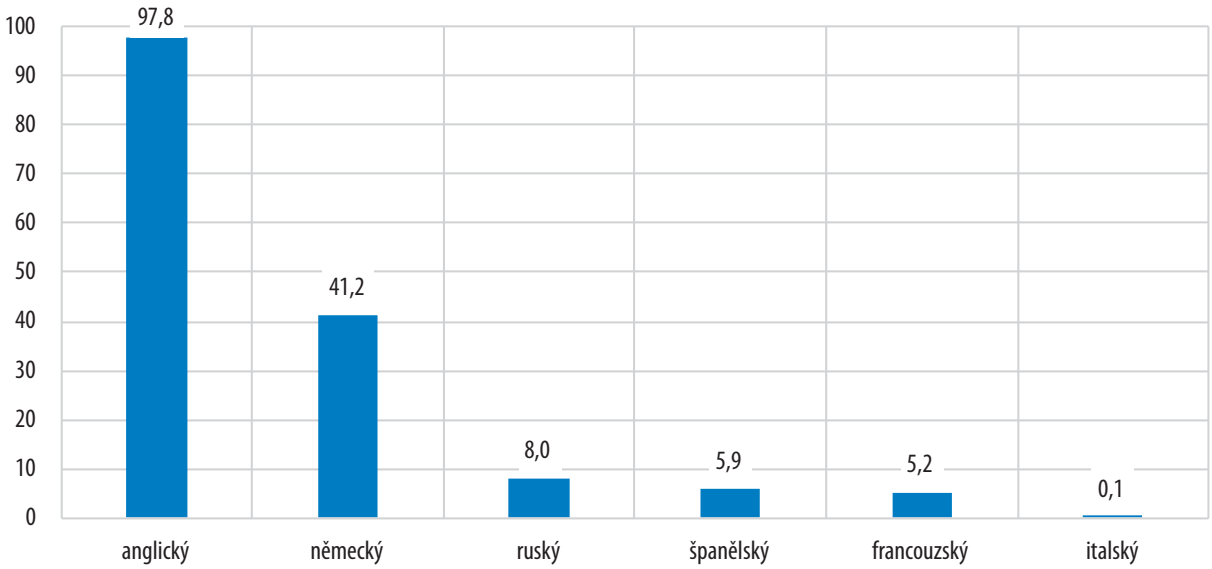
Tabulka 39

Žáci učící se cizí jazyk

Žáci učící se cizí jazyk	2015/2016		2016/2017		2017/2018	
	Počet	Podíl	Počet	Podíl	Počet	Podíl
Celkem	392 554		391 426		390 479	
Anglický	381 614	97,2	381 614	97,6	381 899	97,8
Francouzský	22 967	5,9	21 625	5,5	20 148	5,2
Německý	158 311	40,3	160 101	40,9	160 940	41,2
Ruský	30 736	7,8	30 924	7,9	31 334	8,0
Španělský	22 213	5,7	22 118	5,7	22 896	5,9
Italský	452	0,1	474	0,1	454	0,1

Graf 33

Žáci učící se cizí jazyk ve školním roce 2017/2018 (v %)



U všech vyučovaných cizích jazyků kromě jazyka francouzského a italského dochází k mírnému nárůstu počtu žáků, kteří se je učí. Vedle dominantního postavení anglického jazyka má významnější zastoupení jazyk německý, který se učí 41,2 % žáků. Rostoucí zájem o německý jazyk souvisí s možnostmi pracovního uplatnění absolventů na trhu práce v sousedních německy mluvících zemích a se zájmem firem, které s těmito zeměmi obchodují.

Tabulka 40

Počty zdravotně postižených žáků

Zdravotně postižení žáci	2015/2016			2016/2017			2017/2018		
	celkem	*) ve spec. třídách	indiv. integrovaní	celkem	*) ve spec. třídách	indiv. integrovaní	celkem	*) ve spec. třídách	indiv. integrovaní
	20 046	10 541	9 505	20 335	9 853	10 482	22 316	9 331	12 985

** Třídy zřízené dle § 16 odst. 9 Školského zákona.*

V posledních dvou letech došlo k nárůstu počtu vzdělávaných žáků se zdravotním postižením. Pozitivním důsledkem realizace principů inkluzivního vzdělávání je stoupající počet handicapovaných žáků, kteří jsou integrováni v běžných třídách.

Ve školním roce 2017/2018 uskutečnila ČŠI inspekční hodnocení v 283 středních školách, z toho v 62 školách (21,9 %) inspekční činnost na podnět a v 8 školách (2,8 %) inspekční činnost na žádost. Hodnocené školy vzdělávaly žáky průměrně v 5 oborech vzdělání, ČŠI hodnotila průměrně 4 obory vzdělání v jedné škole.

Pro hodnocení škol je rozhodující kvalita výuky, proto ČŠI i nadále zintenzivňuje hospitační činnost. V rámci inspekční činnosti bylo hodnoceno celkem 6 902 hodin, z toho bylo 872 vyučovacích jednotek v praktickém vyučování.

Ve středním vzdělávání ČŠI realizovala také inspekční elektronické zjišťování (INEZ) zaměřené na mediální výchovu.

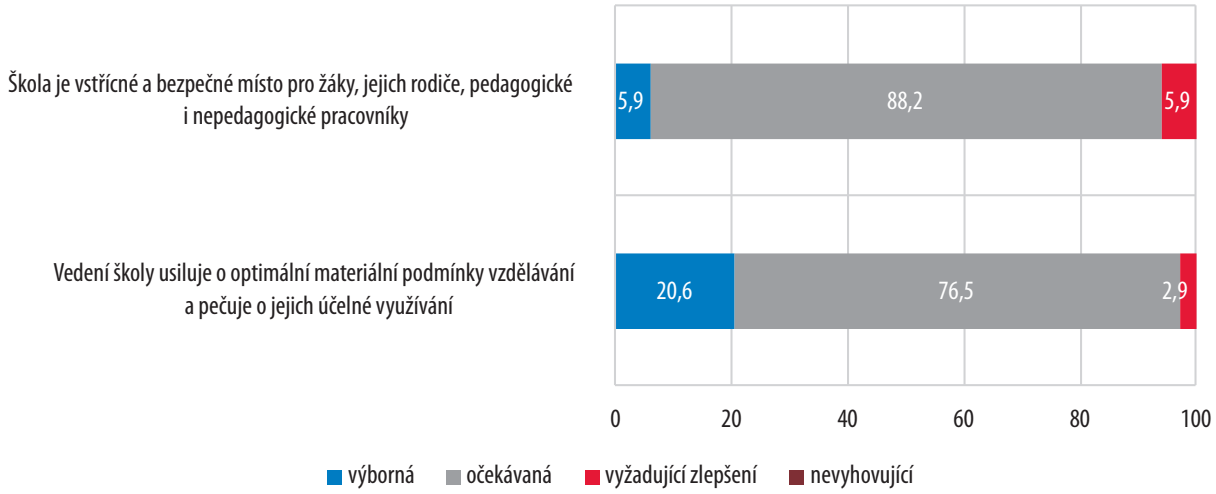
4.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve středním vzdělávání

Ředitelé středních odborných škol i gymnázií usilují o neustálé zlepšování prostorových a materiálních podmínek, což se pozitivně projevuje v hodnocení ČŠI. Materiální podmínky vzdělávání a péče o jejich účelné využívání byly v 20,6 % gymnázií a v 22,9 % středních odborných školách hodnoceny jako výborné. Pouze v 2,9 % gymnázií a v 7,8 % středních odborných škol byl zjištěn stav vyžadující zlepšení. Obdobně příznivá situace je i v zajištění bezpečnostních podmínek vzdělávání. Vzdělávání v hodnocených středních školách se uskutečňovalo v prostorách, které byly v naprosté většině (95,5 %) hodnoceny jako bezpečné. Pouze v deseti školách ČŠI zjistila prostory s bezpečnostními riziky. Jednalo se zejména o rizikový stav budov a sportovišť. Porušení právních předpisů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví ČŠI zjistila v 6,8 % škol (meziroční nárůst o 4,2 %). Jednalo se zejména o nedostatky v prevenci rizik a v oblasti personálního zabezpečení bezpečnosti a ochrany zdraví žáků při výuce.

Pro zajištění optimálních materiálních a technických podmínek vzdělávání školy účelně využívají projekty na národní, krajské i místní úrovni, spolupracují se zaměstnavateli, profesními svazy, organizacemi, cechy i vysokými školami. Nedostatek kvalifikovaných pracovních sil na trhu práce má příznivý dopad na zlepšování spolupráce středních škol se zaměstnavateli, včetně zvyšování jejich spoluúčasti na materiálním a technickém zajištění výuky.

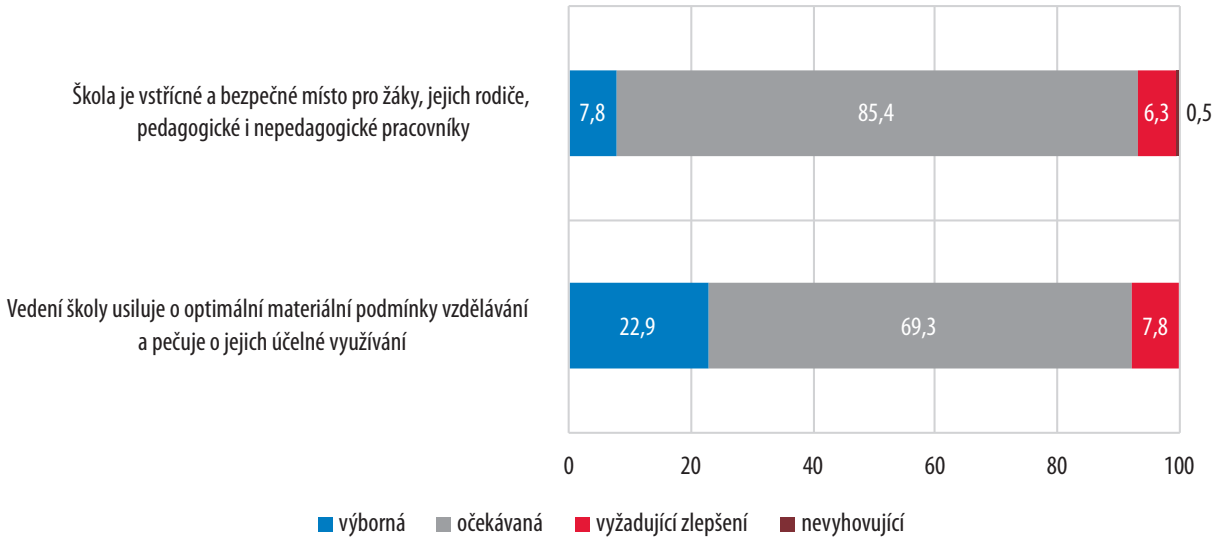
Graf 34

Celkové posouzení prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek – podíl gymnázií (v %)



Graf 35

Celkové posouzení prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek – podíl středních odborných škol (v %)

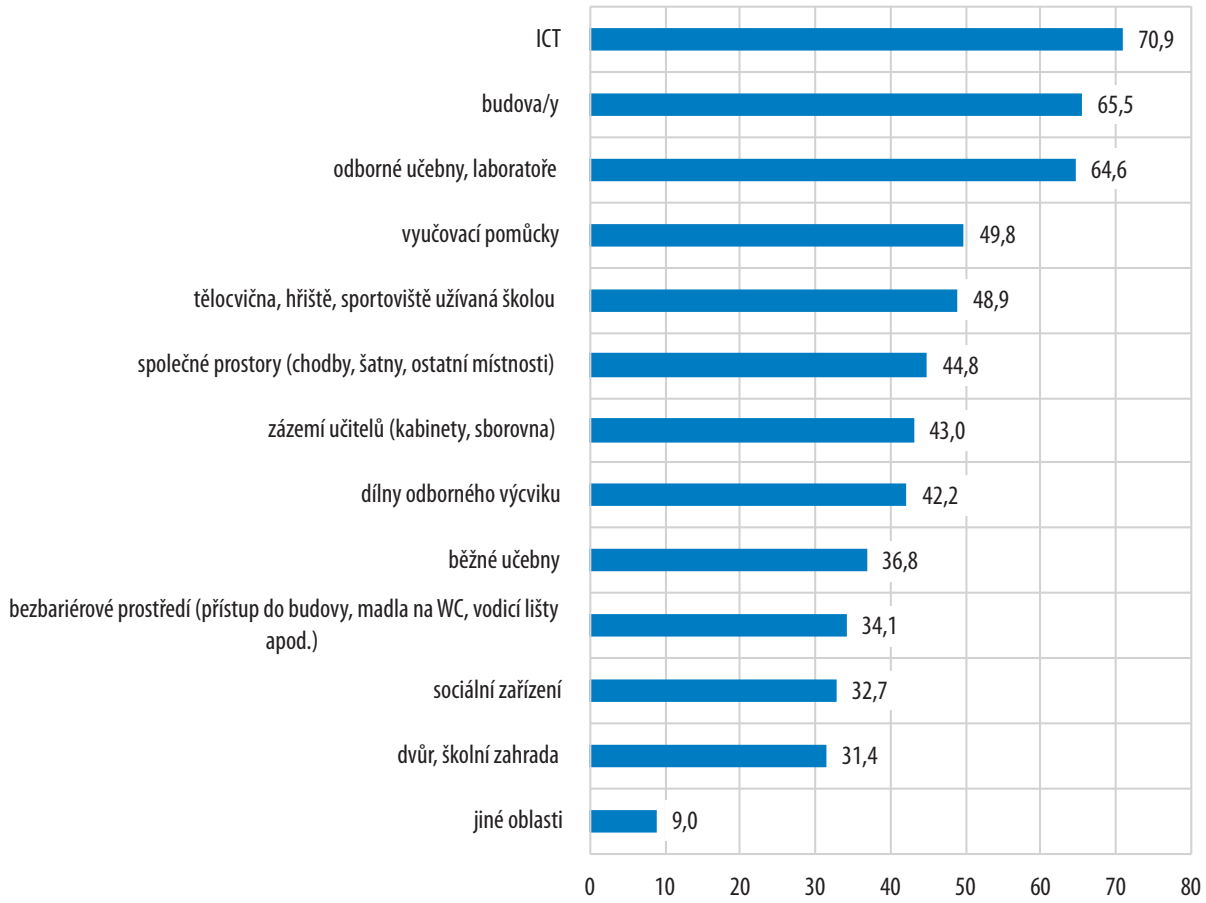


V převážné většině škol hodnotila ČŠI prostorové a materiální podmínky jako umožňující vzdělávání podle všech oblastí ŠVP (v 74,8 % rozhodně ano, v 24,3 % spíše ano). Stav vyžadující zlepšení byl zjištěn podobně jako ve školním roce 2016/2017 u odborných učeben, laboratoří a sportovišť (tělocvičny, hřiště).

Ředitelé středních škol nejčastěji uváděli potřebu investic do ICT (70,9 %), budov (65,5 %) a odborných učeben a laboratoří (64,6 %), vyučovacích pomůcek (49,8 %) a sportovišť (48,9 %). Nutnost investovat do ICT potvrdila i inspekční činnost zaměřená na využívání digitálních technologií, která se uskutečnila formou inspekčního elektronického zjišťování prostřednictvím elektronického dotazníku zadaného všem ředitelům středních škol. Bylo zjištěno, že střední školy nejsou dostatečně vybaveny digitálními technologiemi a narůstá podíl škol se zastaralou počítačovou technikou. Většina škol má sice k dispozici 1–3 počítačové učebny, které však slouží primárně pro výuku ICT předmětů. Jejich využití při výuce jiných předmětů je proto většinou nereálné. Třídy nejsou vybaveny ICT prostředky pro práci každého žáka. Ve 28 % středních škol nemá k dispozici počítač nebo obdobné zařízení ani každý druhý učitel. Podíl škol naplňujících zcela minimální standardy kvality podmínek pro využívání digitálních technologií je ve středním vzdělávání jen o něco vyšší než 20 %.

Graf 36

Potřeba investic pro zlepšení materiálních podmínek SŠ – podíl škol (v %)



Z inspekční činnosti zaměřené na problematiku společného vzdělávání vyplynulo, že realizace podpůrných opatření formou pořizování kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a pomůcek a softwarového a IT vybavení byla spojena s velkou mírou neefektivnosti. Některé školy nakupovaly na základě doporučení školského poradenského zařízení pro každého žáka nové pomůcky, přestože takové pomůcky již byly ve škole k dispozici. Školská poradenská zařízení často doporučovala nákup pomůcek bez znalosti situace v konkrétní škole.

4.1.3 Finanční podmínky ve středním vzdělávání

Finanční podmínky se ve středním vzdělávání ve srovnání s rokem 2016 zlepšily. Po předchozím snížení došlo k navýšení celkových veřejných výdajů na střední vzdělávání v meziročním srovnání o 2 774,2 mil. Kč (8,5 %) na 35 530,6 mil. Kč. Podíl výdajů na střední vzdělávání z celkových veřejných výdajů na školství však klesl z 18,9 % na 18,2 %. Republikový normativ meziročně vzrostl podobně jako v předchozím roce o 7,0 %. Průměrné výdaje na jednoho žáka ve středním vzdělávání se zvýšily oproti předcházejícímu roku o 6 047 Kč (8,6 %) na částku 76 585 Kč.

Systém financování středních škol byl stejný jako v předchozích letech. Střední školy hospodařily zejména s finančními prostředky poskytnutými ze státního rozpočtu podle § 160 školského zákona. Finanční prostředky ze státního rozpočtu byly poskytovány normativně podle skutečného počtu žáků v jednotlivých oborech a formách vzdělávání (nejvýše do povolené kapacity zapsané v rejstříku škol a školských zařízení). Investiční výdaje a výdaje na provoz financovali zřizovatelé (nejčastěji kraje) ze svého rozpočtu. U škol zřizovaných registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi byly ze státního rozpočtu financová-

ny všechny výdaje, včetně provozních, s výjimkou výdajů na pořízení a zhodnocení dlouhodobého majetku. Financování výdajů soukromých škol z prostředků státního rozpočtu se řídilo zákonem č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů.

Kromě normativních prostředků a prostředků na provoz školy využívaly i další zdroje financování – např. rozvojové programy MŠMT, hospodářskou činnost, granty a prostředky z projektů.

Ve školním roce 2017/2018 se školy intenzivně připravovaly na reformu financování, která měla původně vstoupit v účinnost od 1. 1. 2019. Poslanecká sněmovna v červnu 2018 rozhodla o odložení reformy financování o jeden rok. Reforma tak začne platit až od ledna 2020.

Současný systém financování je založen na jediném parametru, kterým je počet žáků, neumí zohlednit objektivní specifika jednotlivých krajů, umožňuje velké mezikrajové rozdíly ve výši krajských normativů na vzdělávání žáka ve stejném oboru vzdělání, nezohledňuje rozdílnou úroveň nárokových složek platů pedagogů v konkrétních školách odvíjející se od věkové struktury pedagogických pracovníků, v oblasti financování nepedagogické práce neodůvodněně zvýhodňuje školy s vyšší naplněností. Financování „na žáka" má negativní dopad také v oborech vzdělání s maturitní zkouškou. Školy se snaží přijmout co nejvíce žáků bez ohledu na jejich studijní předpoklady, umožňují jim pokračovat ve vzdělávání tím, že nadhodnocují jejich výkony místo toho, aby posilovaly důraz na vzdělávací úspěch žáků prostřednictvím jejich podpory a zvyšování motivace ke studiu. Pravděpodobnost úspěchu těchto žáků u maturitní zkoušky je velmi malá. Tento způsob vzdělávání je ekonomicky velmi neefektivní, protože žáci studují často mnoho let, aniž by dosáhli očekávaného stupně vzdělání.

Česká školní inspekce ve školním roce 2017/2018 zjistila ve třech soukromých školách porušení zásady bezplatného vzdělávání. Školy si účtovaly poplatky za hodnocení v náhradním termínu podle § 69 odst. 5 a 6 školského zákona a poplatky za opravné a náhradní závěrečné zkoušky.

4.1.4 Personální podmínky ve středním vzdělávání

Pro poskytování kvalitního vzdělávání jsou rozhodující kvalifikovaní, motivovaní, odborně zdatní a spolupracující pedagogové, kteří se dále vzdělávají, vystupují profesionálně, respektují osobnost žáka a podporují jeho individuální rozvoj. V kvalitní škole je vůdčí osobností pedagogického procesu ředitel, který učitelům poskytuje účinnou zpětnou vazbu, přijímá opatření pro zlepšení, sleduje a vyhodnocuje jejich dopady do vzdělávání.

Pro zajištění kvalitních pedagogů do škol je potřeba systémová podpora státu, která by zvýšila společenskou prestiž učitelského povolání a vedla k vyššímu zájmu absolventů vysokých škol o práci učitele.

4.1.4.1 Ředitelé středních škol

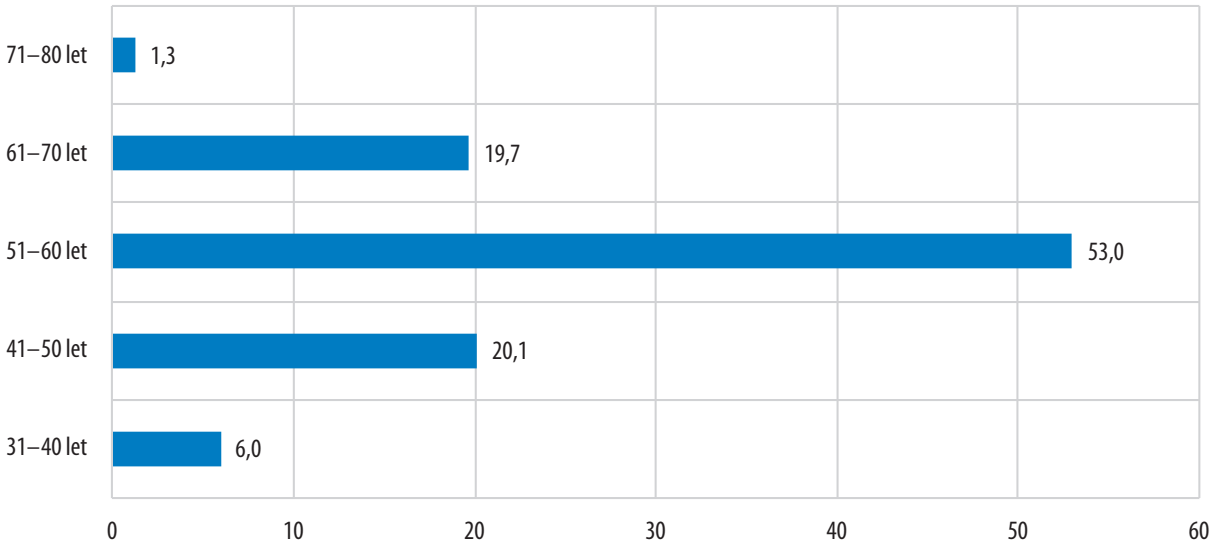
Při posuzování plnění zákonných předpokladů pro výkon funkce ředitele nebyly zjištěny nedostatky. Všichni ředitelé hodnocených středních škol tyto zákonné požadavky splňovali a byl tak potvrzen dlouhodobý vývojový trend zlepšování personálních podmínek v této oblasti. Rovněž až na ojedinělé případy (1,3 % hodnocených škol) ředitelé středních škol plnili správně stanovenou přímou vyučovací povinnost. Pozitivně byla také hodnocena skutečnost, že naprostá většina ředitelů středních škol si uvědomuje důležitost vlastního profesního rozvoje a této oblasti se náležitě věnuje.

Negativní vývojový trend ve významném stárnutí pedagogických sborů ve středních školách se potvrdil i v oblasti řízení těchto škol. Počet nejmladších ředitelů ve věkové katego-

rii 31–40 let stagnuje, roste počet ředitelů, kteří se postupně přesouvají z věkové kategorie 41–50 let do věkové kategorie 51–60 let, a významně se rovněž zvyšuje počet ředitelů ve věkové kategorii 61–70 let.

Graf 37

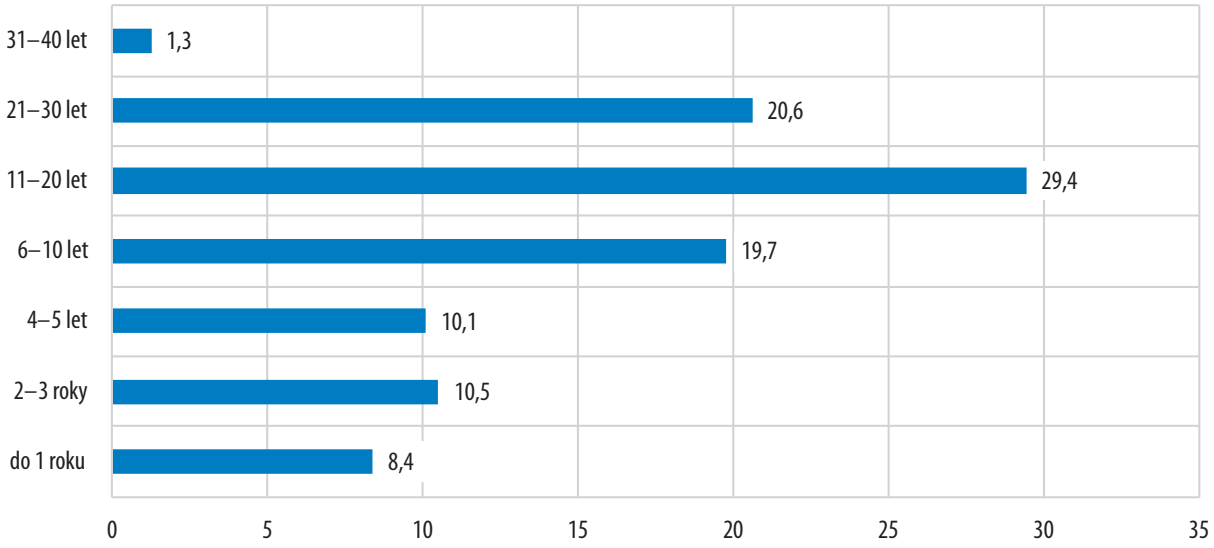
Věková skladba ředitelů středních škol – podíl ředitelů (v %)



Ve srovnání s předcházejícím obdobím se zvýšil počet ředitelů s celkovou praxí v řízení škol v délce 11–20 let a rovněž v délce 21–30 let, což opět souvisí s postupným stárnutím ředitelů středních škol a s malou přirozenou generační obměnou.

Graf 38

Celková praxe ředitelů středních škol na pozici ředitele – podíl ředitelů (v %)



Ve školním roce 2017/2018 proběhlo celkem 222 konkurzních řízení na pracovní místa ředitelů středních škol. V naprosté většině vyhlásili zřizovatelé škol konkurzy z důvodu konce řádného funkčního období, druhým častým důvodem bylo ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy. V šesti případech byl vyhlášen opakovaný konkurz, protože v předešlém konkurzu nebyl nikdo z uchazečů vyhodnocen jako vhodný a ve dvou případech byl opakovaný konkurz z důvodu nejmenování žádného z vhodných uchazečů zřizovatelem

školy. Ve čtyřech případech byl konkurz vyhlášen na návrh ČŠI. Pouze ve dvou školách byl důvodem vyhlášení konkurzu návrh školské rady. Více než poloviny konkurzů se zúčastnil jediný uchazeč, což svědčí o tom, že o řídicí místa ve středních školách není zájem.

Tabulka 41

Uchazeči v konkurzním řízení na pracovní místo ředitele školy ve školním roce 2017/2018

Počet uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru s uchazeči	Počet	Podíl (v %)
Žádný uchazeč	2	0,9
1 uchazeč	116	52,7
2 uchazeči	60	27,3
3 uchazeči	25	11,4
4 uchazeči	10	4,5
5 a více uchazečů	7	3,2

Naopak pozitivním zjištěním je, že v 87 % případech byl nejvhodnějším uchazečem uchazeč s absolvovaným studiem pro ředitele škol. Ke jmenování ředitelem školy byli zřizovatelům doporučeni nejčastěji dosavadní ředitelé škol a úspěšní byli i jiní uchazeči z dané školy.

Tabulka 42

Nejvhodnější uchazeči o pracovní místo ředitele školy doporučení zřizovateli ke jmenování ve školním roce 2017/2018

Nejvhodnější uchazeči doporučení zřizovateli ke jmenování	Počet	Podíl (v %)
Dosavadní ředitel školy	109	57,1
Jiný uchazeč z dané školy	55	28,8
Jiný uchazeč s dřívější praxí ředitele školy	10	5,2
Jiný uchazeč bez dřívější praxe ředitele školy	17	8,9

Naprostá většina ředitelů škol byla jmenována z uchazečů, kteří byli konkurzními komisemi doporučeni zřizovatelům škol z prvního místa, pouze v jednom případě byl zřizovatelem jmenován uchazeč z jiného než prvního místa.

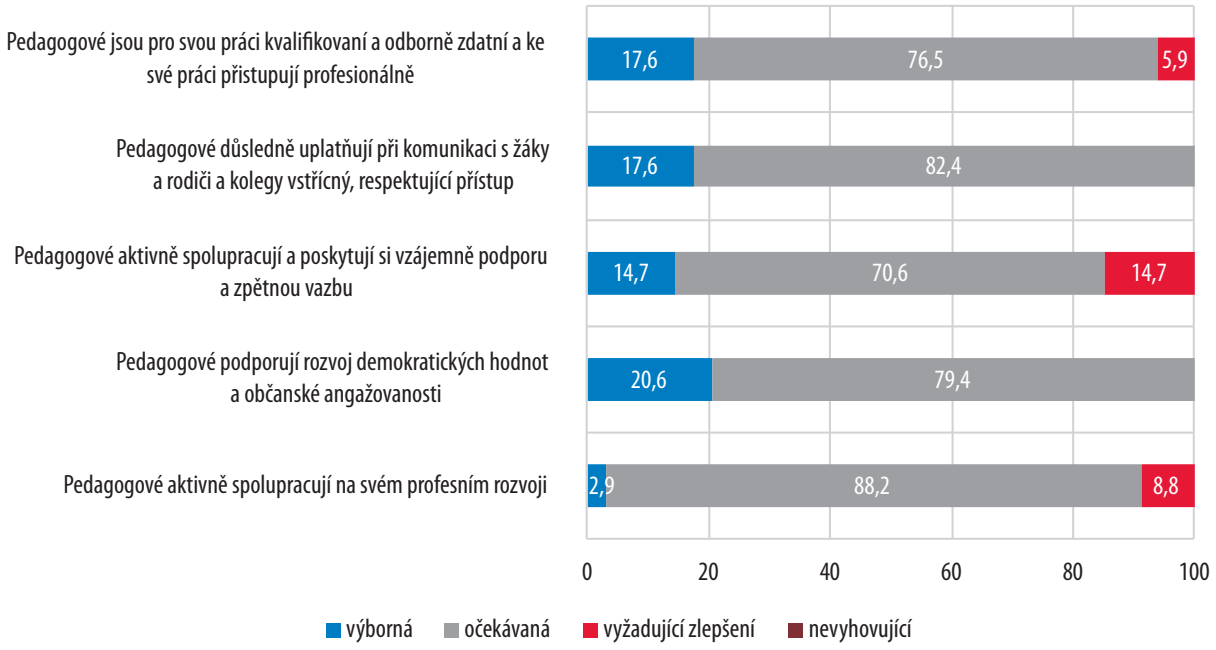
Ve struktuře dalšího vzdělávání ředitelů středních škol se potvrdil dlouhodobý trend převažujícího studia k prohlubování odborné kvalifikace a studia ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů. Největší důraz kladli ředitelé škol již tradičně na legislativní oblast, v přibližně stejném zastoupení následovalo další vzdělávání zaměřené na organizační řízení školy, ekonomiku, bezpečnost a ochranu zdraví. Menší pozornost je ze strany vedení škol stále věnována získávání nových poznatků a dovedností z oblasti vedení pedagogického procesu a kvality výuky. Těmto oblastem nevěnují doposud ředitelé škol potřebnou pozornost, což se v některých školách negativně projevuje v řízení pedagogického procesu, ve vedení pedagogických pracovníků a ve špatných vzdělávacích výsledcích žáků. Rovněž se doposud vedení středních škol v potřebné míře nevěnuje svému rozvoji v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, společného vzdělávání, dovedností v oblasti ICT a cizích jazyků.

4.1.4.2 Učitelé středních škol

V hodnocených kriteriálních oblastech kvalifikace, odborné zdatnosti, profesionálního přístupu pedagogů k práci a v oblasti aktivní spolupráce na svém osobním rozvoji jsou mezi gymnázii a středními odbornými školami významnější rozdíly v neprospěch středních odborných škol. Výrazně větší počet středních odborných škol je na úrovni vyžadující zlepšení. Rovněž v počtu škol, které jsou v kriteriálních oblastech pro hodnocení kvality pedagogického sboru na vynikající úrovni, předstihují gymnázia střední odborné školy.

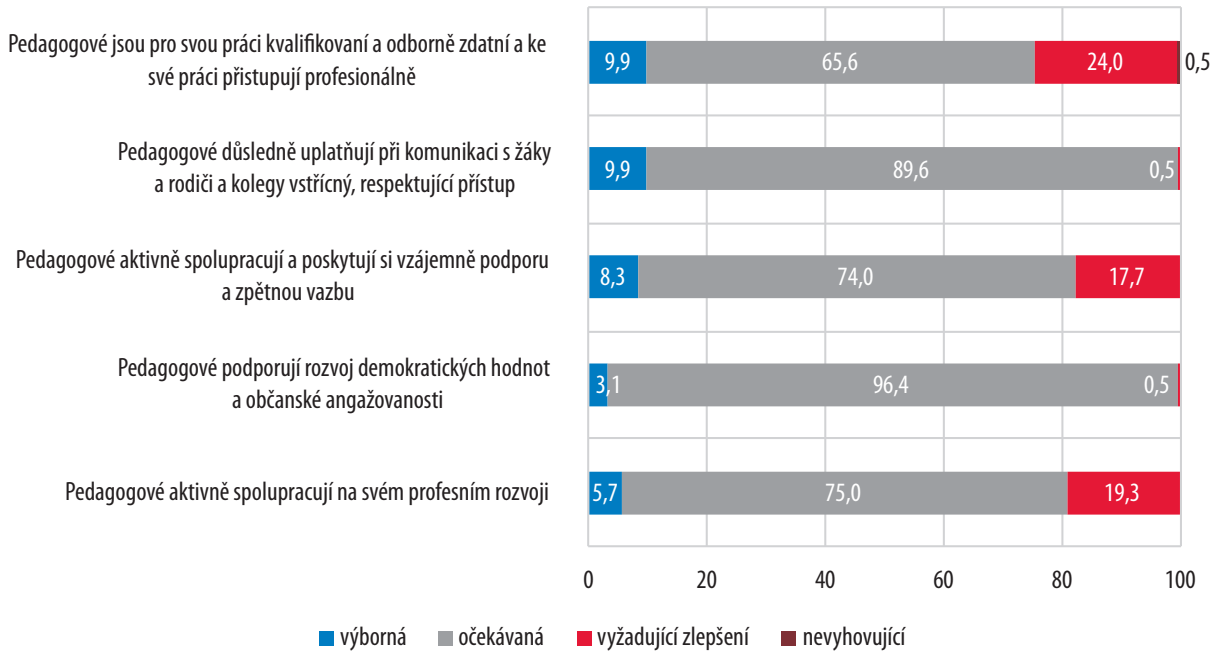
Graf 39

Kvalita pedagogického sboru – podíl gymnázií (v %)



Graf 40

Kvalita pedagogického sboru – podíl ve středních odborných školách (v %)



Za poslední čtyři roky se podíl kvalifikovaných učitelů a podíl aprobované výuky nedaří ve středních školách významně zvýšit, v této oblasti se projevuje nejen stagnace, ale i postupné zhoršování v zajištění výuky aprobovanými učiteli. Nedaří se získat chybějící kvalifikované učitele některých předmětů, zejména učitele odborných předmětů a praktického vyučování ve středních odborných školách. Pro některé menší školy je při nižším počtu učitelů také problém zajistit, aby každý předmět vyučoval pedagog, který vystudoval příslušný předmět na vysoké škole (má pro daný předmět „aprobaci“).

Tabulka 43

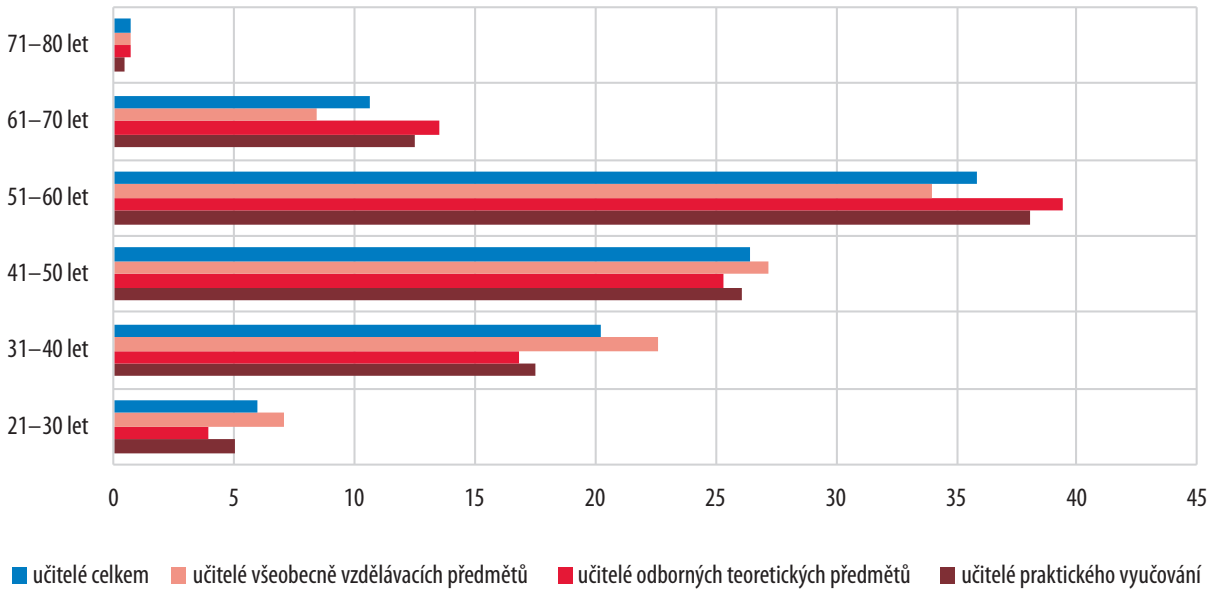
Vývoj kvalifikovanosti a aprobovanosti výuky ve středních školách (podíl v %)

	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Kvalifikovanost	89,7	94,3	92,2	93,0
Aprobovanost	nezjišťováno	85,9	81,3	80,1

Skutečnost, že největší počet učitelů středních škol se nachází ve věkovém rozmezí 51–60 let, potvrzuje i nadále negativní vývojový trend ve významném stárnutí pedagogických sborů ve středních školách. Průměrný věk učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů v hodnocených středních školách činil 47,3 let, učitelů odborných teoretických předmětů 50,1 let a učitelů praktického vyučování 49,5 let.

Graf 41

Věková struktura učitelů středních škol – podíl učitelů (v %)

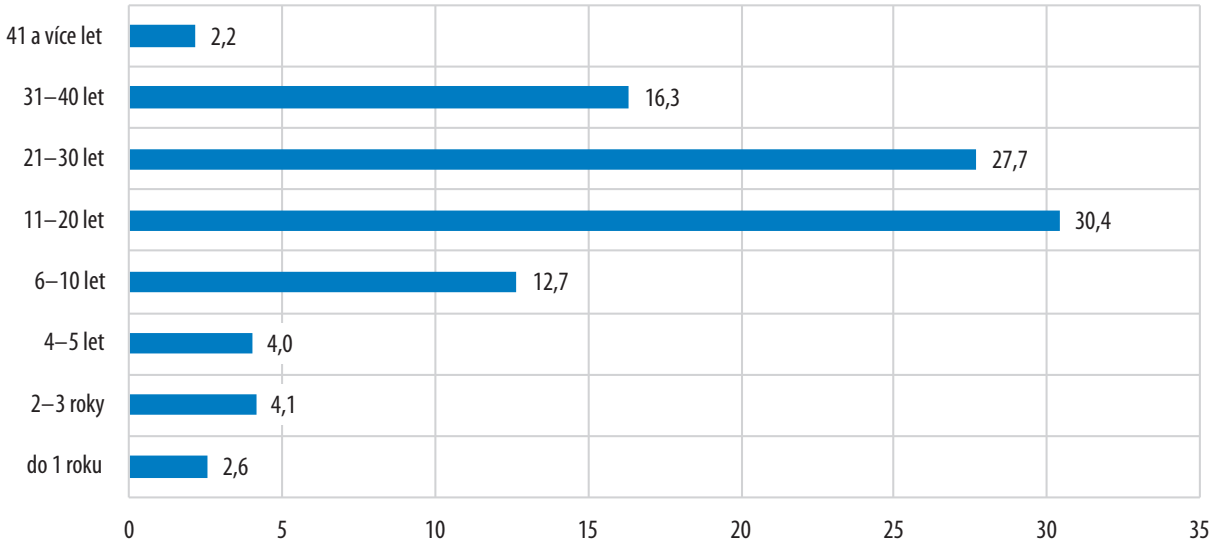


Nejdelší průměrnou pedagogickou praxi vykazovali učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů (20,2 let), následovali učitelé odborných teoretických předmětů (19,4 let) a učitelé praktického vyučování (18 let). Nejpočetnější skupina učitelů (30,4 %) vykazovala pedagogickou praxi v délce 11–20 let, následovali učitelé s praxí 21–30 let (27,7 %) a učitelé s praxí 31–40 let (16,3 %). Pedagogickou praxi v délce do 1 roku mělo 2,6 % učitelů a do 3 let 4,1 % učitelů.

Aktuálně poptávka po učitelích výrazně převyšuje zájem uchazečů o pracovní pozici učitele. Ředitelé si již většinou nemohou vybírat mezi kvalitním a méně kvalitním učitelem, ale jsou v důsledku potřeby personálního zajištění výuky nuceni přijmout v podstatě každého uchazeče nebo zaměstnávat učitele v důchodovém věku. V budoucnu tedy hrozí reálné nebezpečí, že s odchodem největší skupiny učitelů v současné věkové skupině 51–60 let nebudou mít ředitelé k dispozici adekvátní náhradu.

Graf 42

Pedagogická praxe učitelů středních škol – podíl učitelů (v %)



V hodnocených středních školách bylo poskytování poradenských služeb na dobré úrovni. Až na ojedinělé výjimky ve všech školách pracovali výchovní poradci (99,1 % škol) a školní metodici prevence (97,4 % škol). Postupně se zvyšují počty školních speciálních pedagogů a školních psychologů a dalších osob poskytujících žákům podporu. Ve školách se do kvality poskytovaných poradenských služeb pozitivně promítla i skutečnost, že jen v malém počtu škol docházelo ke kumulaci funkce výchovného poradce a školního metodika prevence a že ředitel školy pověřuje těmito funkcemi pedagogy s odpovídajícím specializačním vzděláním. Jen ve výjimečných případech vykonává funkci výchovného poradce (4,4 % škol) nebo školního metodika prevence (3,1 % škol) osobně.

Ve srovnání s předcházejícím obdobím se ve středních školách zvýšily počty asistentů pedagoga. Asistenti pedagoga působili bezmála ve třetině hodnocených škol a na jednu střední školu připadal pracovní úvazek ve výši 0,6. Efektivitu podpory žáků prostřednictvím asistenta pedagoga si vedení škol většinou ověřuje formou hospitací, sledováním práce školského poradenského pracoviště a spoluprací se školskými poradenskými zařízeními.

Péči o začínající učitele bez předchozí pedagogické praxe poskytovalo 56 % hodnocených středních škol. Nejčastějšími formami podpory začínajících učitelů bylo přidělení mentora, konzultace s učiteli stejných předmětů a s vedením školy a vzájemné hospitace. Péči o nové učitele ve škole s předcházející pedagogickou praxí poskytovalo 50,7 % hodnocených středních škol. Nejčastějšími formami podpory těchto nových učitelů byly konzultace s vyučujícími stejných předmětů, konzultace s vedením školy, přidělení mentora a vzájemné hospitace. Alarmující skutečností při adaptaci začínajících nebo nových učitelů je, že velký počet středních škol se touto oblastí vůbec nezabývá, což může mít negativní dopad na kvalitu vzdělávání žáků a také na odchody mladých učitelů ze školství.

Dalšího vzdělávání z hlediska potřeb společného vzdělávání se v hodnocených středních školách zúčastnilo v oblasti metod, forem a podpory žáků se SVP 14,9 % učitelů a v oblasti právních aspektů společného vzdělávání 5,5 % učitelů. Absolvované vzdělávací akce hodnotili učitelé většinou jako přínosné, přivítali by však vzdělávání více zaměřené na konkrétní postižení žáků, na hodnocení žáků se SVP a na práci s třídním kolektivem se žáky se SVP.

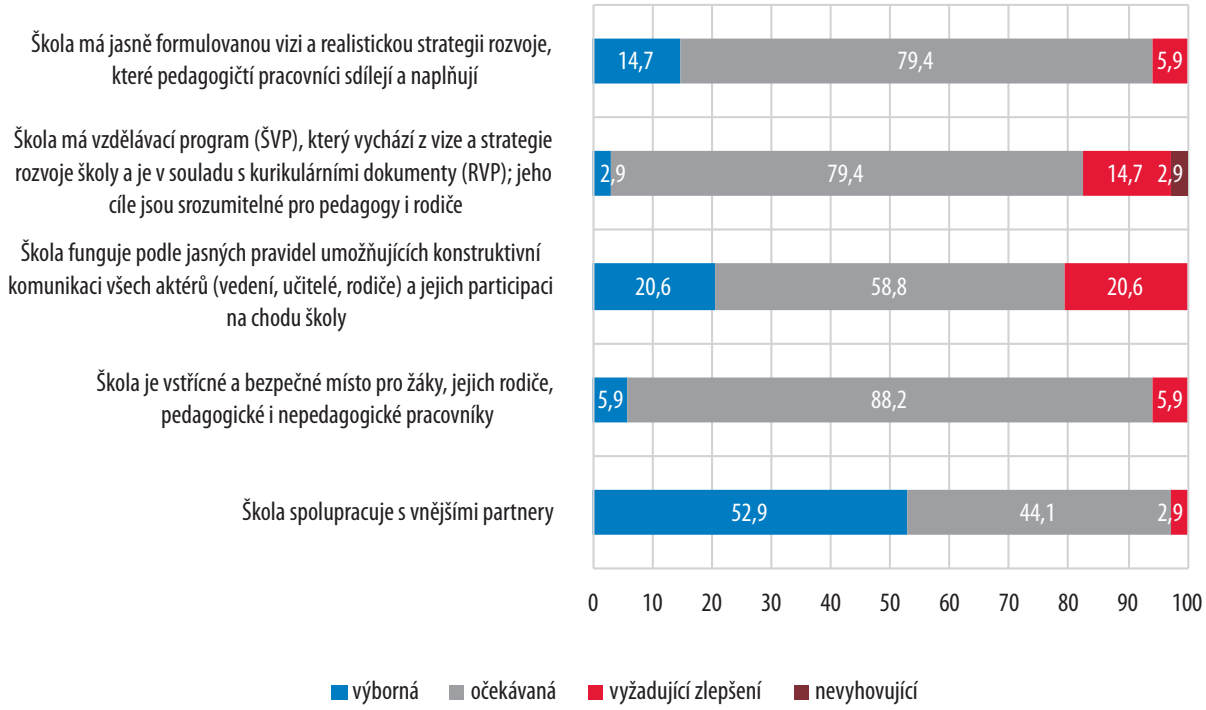
4.1.5 Řízení škol ve středním vzdělávání

Ředitelům středních škol se většinou dařilo velmi dobře formulovat vizi a realistickou strategii rozvoje škol a ve spolupráci s pedagogy ji i naplňovat v praxi, a to zejména v gym-

náziích, spolupracovat s vnějšími partnery v zájmu dalšího rozvoje školy a zkvalitňování vzdělávacího procesu a vytvářet vstřícné a bezpečné místo ve škole pro všechny aktéry ve vzdělávání. Naopak nejčastější nedostatky v řízení se objevovaly v nastavení vnitřních pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci vedení škol, učitelů a rodičů včetně jejich participace na chodu škol, dále v úrovni školních vzdělávacích programů a jejich srozumitelnosti pro učitele, rodiče a další partnery. V oblasti pedagogického vedení škol se ředitelům škol dařilo nejvíce optimalizovat materiální podmínky vzdělávání. Největší nedostatky byly zjištěny v aktivním řízení pedagogického procesu, jeho pravidelném monitoringu a vyhodnocování a přijímání účinných opatření k odstranění zjištěných nedostatků v kvalitě vzdělávání. Zde se projevily nedostatky zejména v neúčinné a nedostatečné kontrolní a hospitační činnosti v oblasti sledování kvality vzdělávacího procesu a v nízké efektivitě přijímaných opatření ke zlepšení stavu.

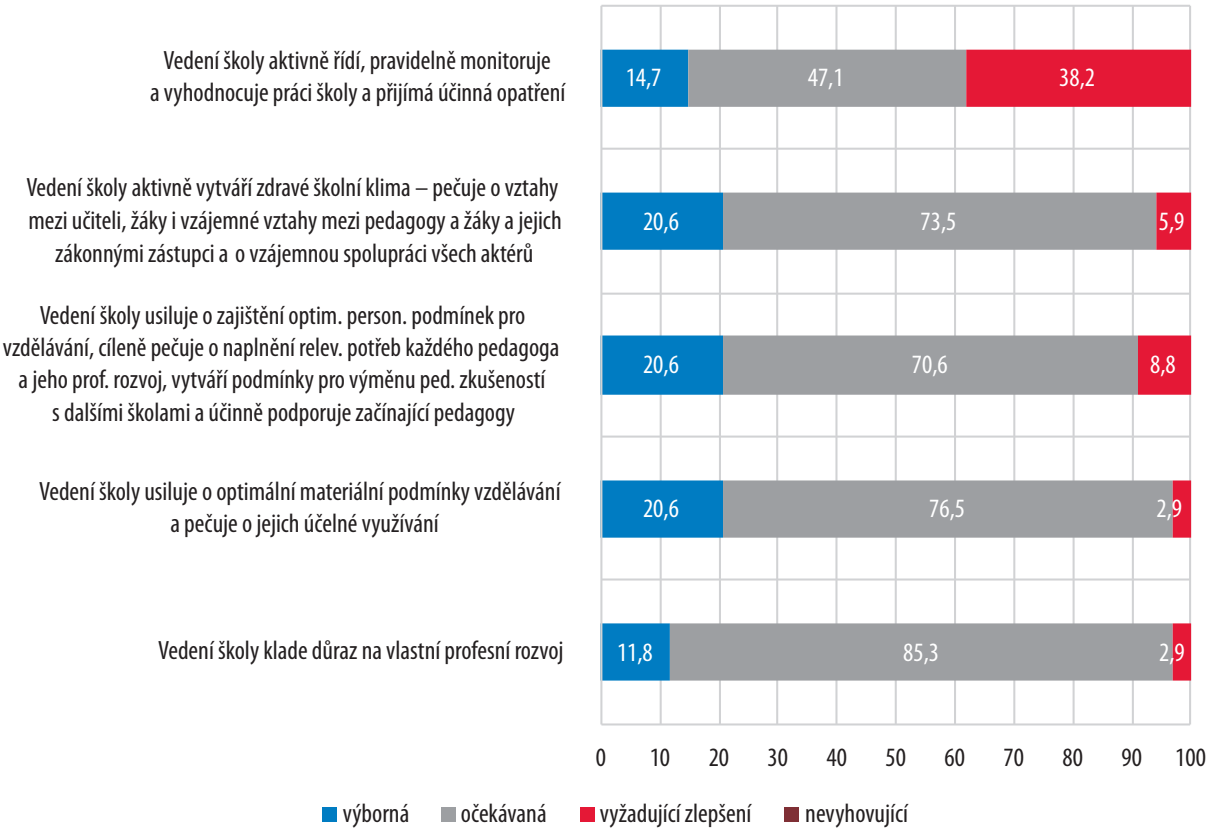
Graf 43

Koncepce a rámec školy – podíl gymnázií (v %)



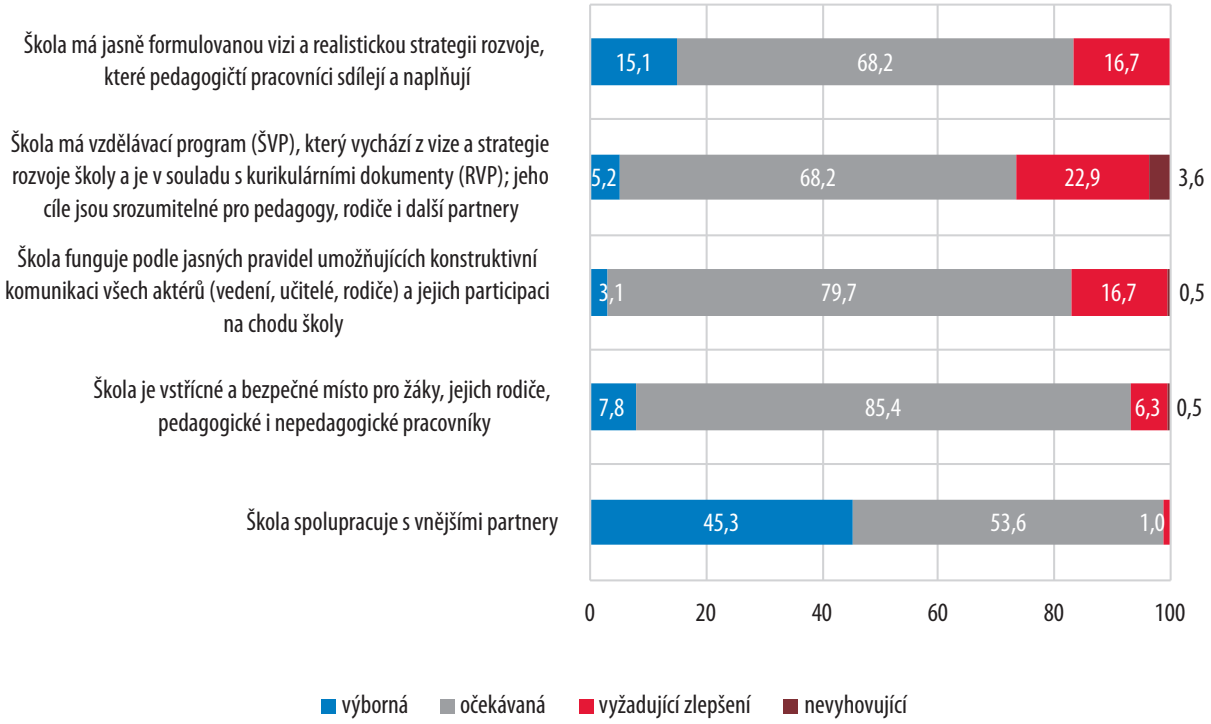
Graf 44

Pedagogické vedení školy – podíl gymnázií (v %)



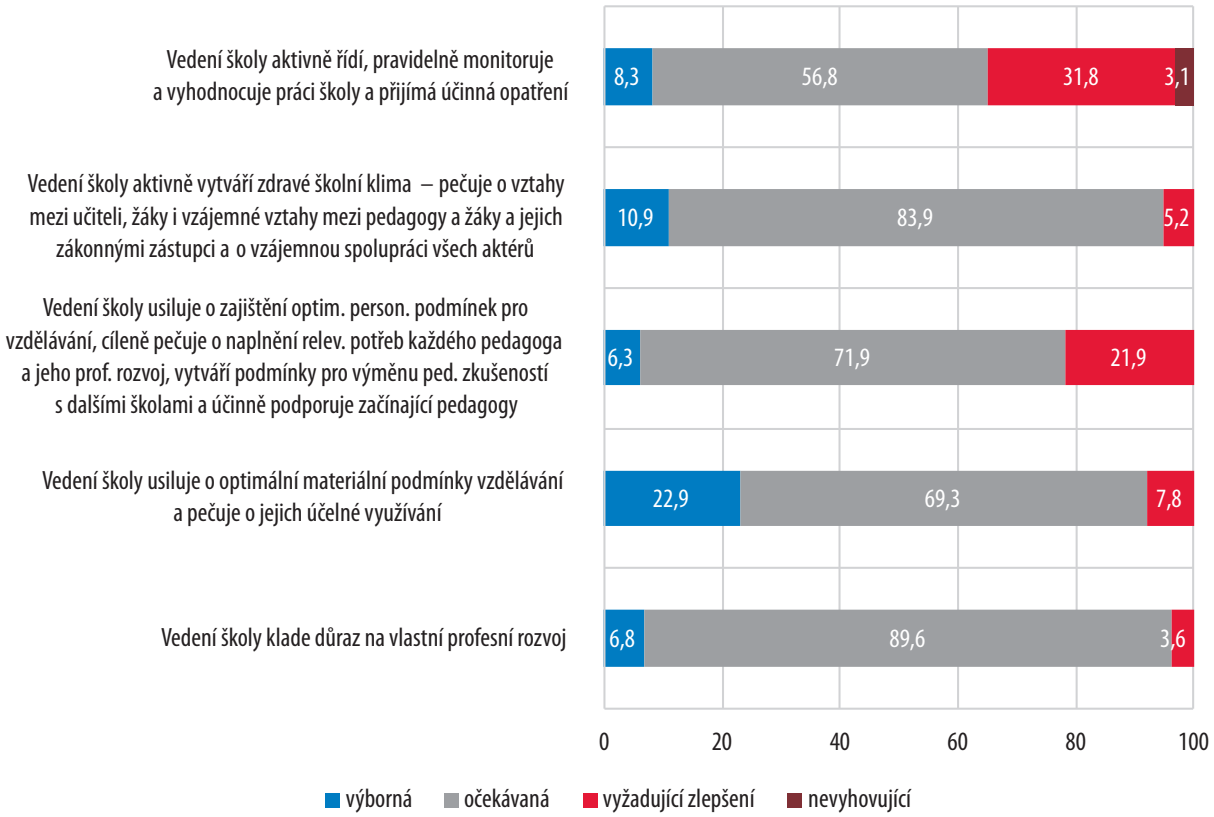
Graf 45

Koncepce a rámec školy – podíl středních odborných škol (v %)



Graf 46

Pedagogické vedení školy – podíl středních odborných škol (v %)

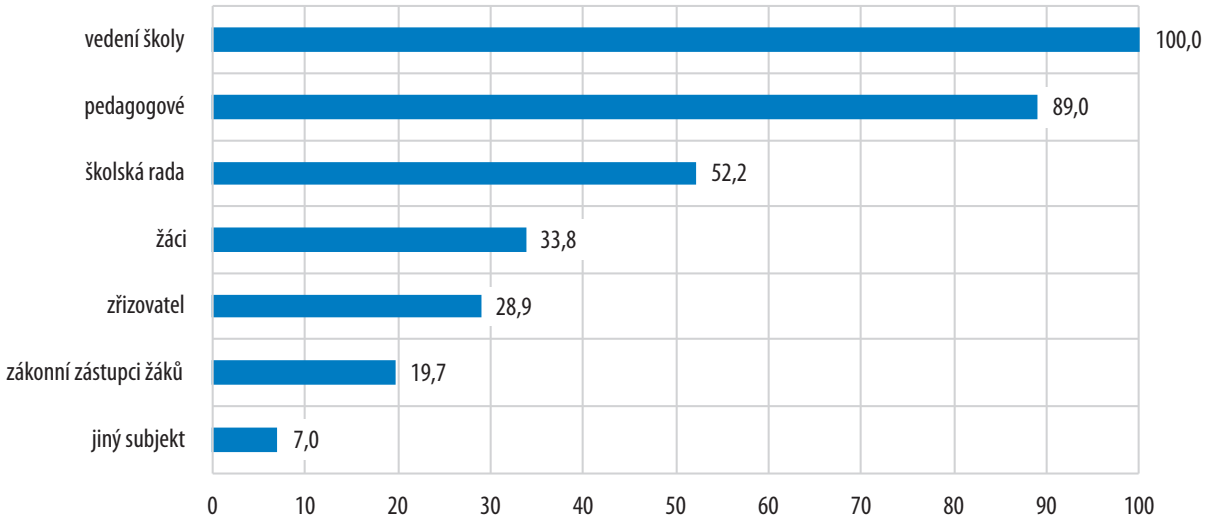


Při péči o naplňování potřeb učitelů většina ředitelů škol nejvíce využívá participaci učitelů na tvorbě plánu jejich dalšího vzdělávání a rozvoje. Poměrně dobře se daří rovněž sledovat a vyhodnocovat potřeby učitelů a dávat je do souladu s potřebami škol.

Tvorbu vnitřních pravidel zajišťuje vedení škol, často ve spolupráci s učiteli (89 %), případně se školskou radou (52,2 %). Méně jsou do tvorby vnitřních pravidel škol zapojováni žáci, zřizovatelé a zákonní zástupci žáků, což ve svém důsledku může vést k problémům při jejich dodržování a při komunikaci se školou.

Graf 47

Podíl na tvorbě vnitřních pravidel školy – podíl škol (v %)



Při naplňování koncepce rovných příležitostí ke vzdělávání byla ve více než polovině hodnocených středních škol (56,6 %) tvořena individuální vzdělávací strategie pro všechny žáky, kteří ji potřebovali. V ostatních školách se tato strategie buď vytvářela pouze pro žáky diagnostikované ŠPZ (30,5 %), nebo se nevytvářela vůbec – ani pro žáky diagnostikované ŠPZ (4,9 %). Ve zbývajících školách vytváření takových strategií nebylo potřeba. Většina středních škol má promyšlený systém podpůrných opatření na základě znalostí potřeb jejich žáků a rovněž umožňuje všem žákům bez rozdílu přístup ke školním akcím a školami organizovaným volnočasovým aktivitám.

V hodnocení učitelů a ředitelů škol k poskytování zpětné vazby ze strany vedení škol ke kvalitě práce učitelů byly zjištěny výraznější rozdíly, což svědčí o rozdílném vnímání kvality řízení škol a pedagogického vedení z pozice učitelů a ředitelů škol.

Tabulka 44

Názory učitelů k poskytování zpětné vazby – podíl učitelů (v %)

Hodnocení výuky učitelů a poskytování zpětné vazby	Vícekrát za rok	Jednou ročně	Méně než jednou za rok	Nikdy
Ředitel školy	48,0	31,1	11,7	9,1
Zástupce ředitele školy	56,2	27,2	8,9	7,7
Vedoucí metodického orgánu	52,6	21,2	8,4	17,9
Učitelé (např. vzájemné hospitace)	43,4	19,1	14,4	23,1
Žáci (např. evaluační dotazníky)	26,9	35,2	17,1	20,8
Zákonní zástupci	35,2	14,6	14,5	35,7

Tabulka 45

Názory ředitelů k poskytování zpětné vazby – podíl ředitelů (v %)

Hodnocení výuky učitelů a poskytování zpětné vazby	Vícekrát za rok	Jednou ročně	Méně než jednou za rok	Nikdy
Ředitel školy	75,9	16,5	7,6	0,0
Zástupce ředitele školy	87,7	6,1	4,7	1,4
Vedoucí metodického orgánu (např. předseda předmětové komise, metodického sdružení)	56,6	17,6	12,6	13,2
Učitelé (např. vzájemné hospitace)	34,8	20,9	30,8	13,4
Zákonní zástupci	22,5	12,1	15,9	49,5

Jako velmi důležité vnímá četnost svého hodnocení a poskytované zpětné vazby 89 % učitelů a 60,6 % oslovených učitelů vyhodnotilo, že hodnocení jejich práce a poskytnutí zpětné vazby od vedení školy mělo na jejich práci velmi pozitivní dopad.

V oblasti spolupráce učitelů jednoznačně převládá výměna informací o žácích (výsledky vzdělávání, chování), výměna materiálů k výuce a výměna informací o metodách a formách výuky. Méně realizovanou činností byly vzájemné hospitace a spolupráce s učiteli z jiných škol.

Ve většině středních škol metodické orgány fungovaly pro všechny předměty a ročníky, v 19 % škol fungovaly pouze formálně nebo nebyly zřízeny vůbec. Stěžejními činnostmi metodických orgánů byly výběr, plánování a organizace soutěží a akcí, nákup a použití pomůcek a úpravy a naplňování ŠVP. Menší pozornost byla v metodických orgánech věnována kvalitě vlastní výuky (problematika vyučovacích metod a forem) a hodnocení žákovských výsledků. Přitom právě tyto aktivity by měly velký potenciál pro zlepšování výsledků žáků.

Kromě pěti případů ředitelé středních škol vždy přijali na základě zjištění ČŠI následná opatření. V 54,5 % škol nebylo potřeba přijímat žádná opatření.

4.1.6 Přijímání žáků ke střednímu vzdělávání

Naprostá většina středních škol neměla s organizací a průběhem přijímacího řízení problémy, respektovala příslušné právní předpisy a vytvořila rovné příležitosti pro přijímání žáků. Porušení právních předpisů se týkalo nejčastěji řádného zveřejnění podmínek přijímacího řízení a informování o výsledcích přijímacího řízení. Ve srovnání s předcházejícím obdobím nedošlo v oblasti dodržování právních předpisů při přijímání žáků k podstatnějším změnám.

Velkou pozornost věnovala ČŠI kontrole organizace a průběhu přijímacího řízení u středních škol s dlouhodobou neúspěšností u maturitních zkoušek v návaznosti na zjištění ve školním roce 2016/2017. Tato zjištění prokázala, že se velmi negativně projevilo přijímání všech uchazečů bez ohledu na jejich předcházející vzdělávací výsledky nebo studijní předpoklady, aniž by s touto skutečností školy v dalším vzdělávání adekvátně pracovaly a tyto nedostatky v rámci vzdělávání kompenzovaly.

Při přijímacích zkouškách byl největší důraz kladen na ověření vědomostí v českém jazyce a matematice a ověření všeobecného přehledu uchazečů. I přes uvedená zjištění ve srovnání s předchozím školním rokem vzrostl podíl škol, které přijaly všechny uchazeče (66 % škol ve školním roce 2016/2017, 78,6 % škol ve školním roce 2017/2018).

4.2

Průběh středního vzdělávání

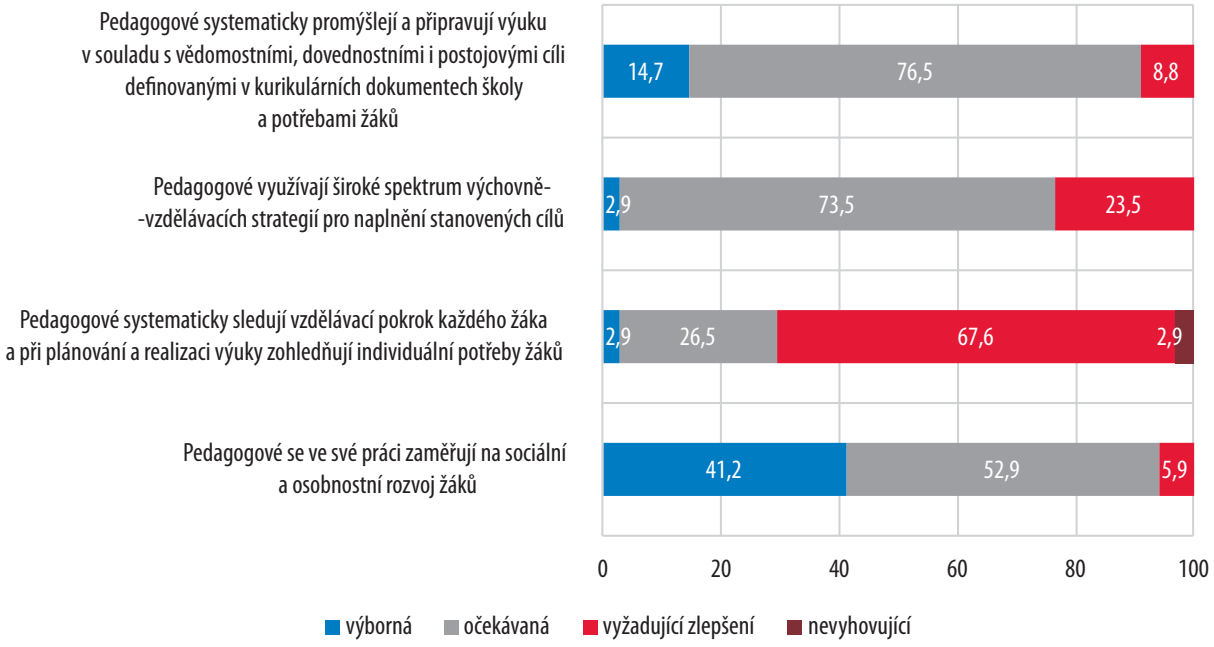
Promyšlená volba vyučovacích forem a metod, individuální podpora poskytovaná žákům podle jejich potřeb a systematická aktivizace žáků jsou východiskem pro zvýšení kvality průběhu vzdělávání a tím i pro úspěšnou realizaci vzdělávacích programů a dosahování požadovaných výsledků vzdělávání.

4.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

ČŠI zaznamenala stejně jako v předešlém školním roce významné rozdíly v kvalitě teoretické výuky v gymnáziích a ve středním odborném vzdělávání. Oblasti přípravy výuky a využití širokého spektra výchovně-vzdělávacích strategií jsou kvalitněji zajištěny v gymnaziálním vzdělávání, ve středním odborném vzdělávání vyžadují zlepšení.

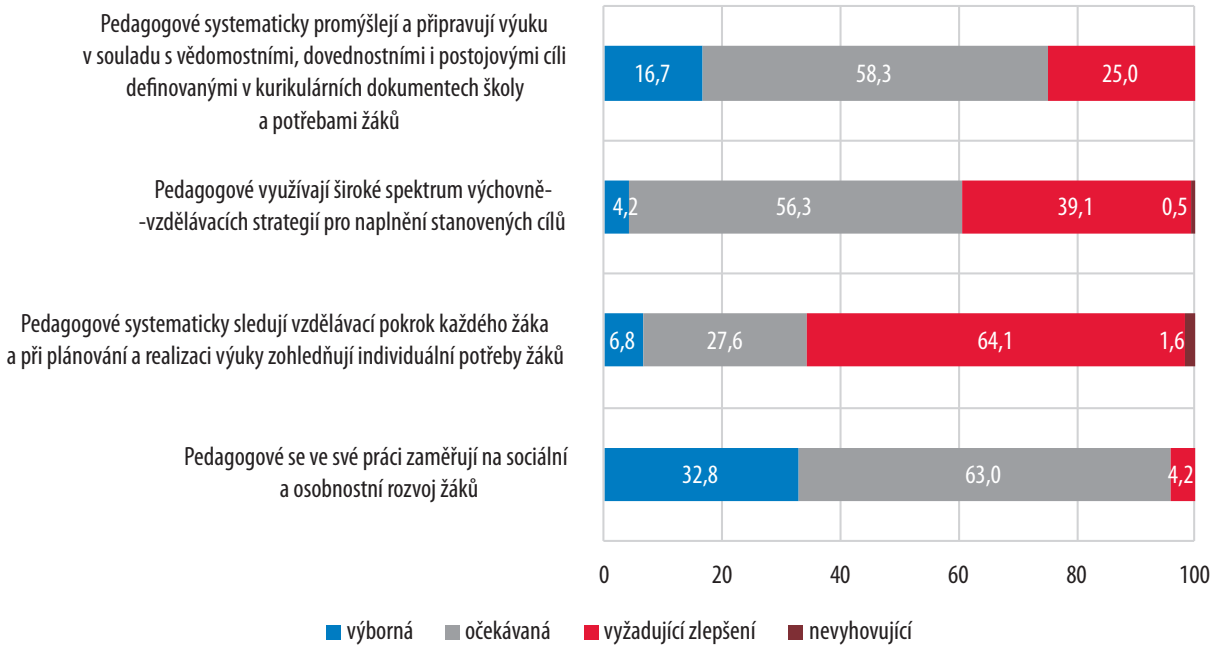
Graf 48

Výuka – podíl gymnázií (v %)



Graf 49

Výuka – podíl středních odborných škol (v %)



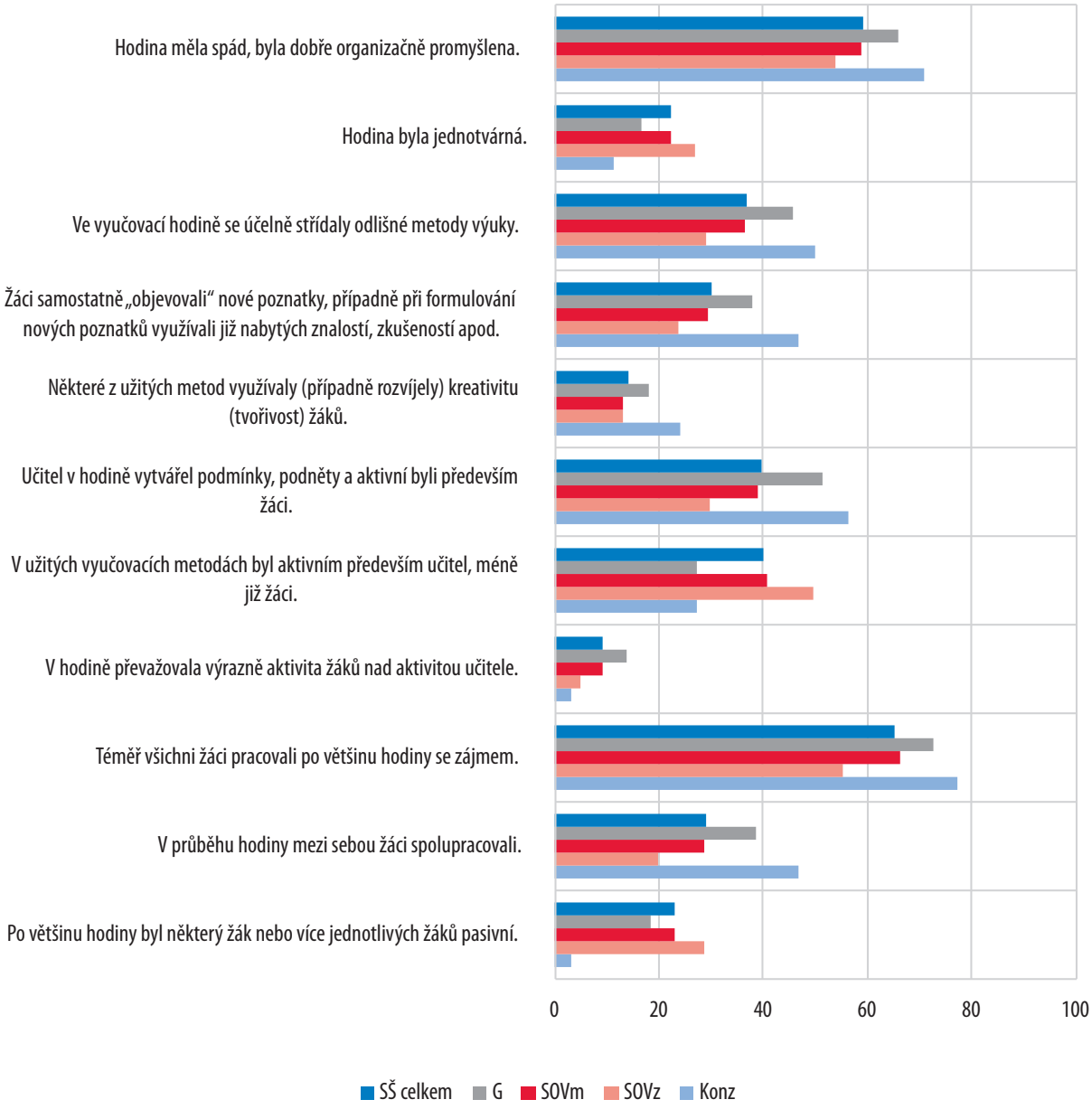
Negativem ve středním odborném vzdělávání je zhoršení kvality výuky. V roce 2016/2017 vyžadovalo zlepšení v promyšlenosti a přípravy výuky 10,6 % škol, v roce 2017/2018 již 25 % škol, obdobně v oblasti výchovně-vzdělávacích strategií vzrostl podíl škol vyžadujících zlepšení nebo nevyhovujících z 20,7 % na 39,6 %. Přetrvává také nepříznivý stav v systematickém sledování pokroku jednotlivých žáků a realizace výuky zohledňující jejich individuální potřeby (více než 65 % škol vyžaduje zlepšení). K dílčímu meziročnímu zlepšení došlo v podpoře sociálního a osobnostního rozvoje žáků, kde se významně zvýšil podíl škol s očekávanou nebo výbornou úrovní (např. u gymnázií činil v roce 2016/2017 tento podíl 81,8 %, v roce 2017/2018 pak již 94,1 %, obdobně ve středním odborném vzdělávání došlo ke zvýšení tohoto podílu škol ze 78,2 % na 95,8 %).

Vzdělávací cíle ve středním vzdělávání vycházely většinou z očekávaných znalostí a dovedností stanovených v příslušných ŠVP (zaznamenáno v 83,9 % sledované výuky) nebo ze žákovských znalostí a dovedností (51,2 % sledované výuky). Znalostní a dovednostní cíle byly zpravidla naplňovány (v 73,3 % výuky bylo patrné, že výuka znalosti a dovednosti prohlubuje či rozvíjí). Postojové cíle však byly rozvíjeny jen v 22,4 % výuky (proti roku 2016/2017 jde o pokles o 9,6 %). Pozitivem výuky bylo uvádění vhodných příkladů využití znalostí a dovedností z předmětů v reálných situacích, přičemž účinněji byla tato zásada naplňována v případě konzervatoří a nematuritních oborů vzdělání (zaznamenáno ve více než 60 % výuky), méně pak u maturitních oborů středního odborného vzdělávání a u gymnaziálního vzdělávání (54 %, resp. 49,7 %).

Rozdílná připravenost výuky v jednotlivých segmentech středního vzdělávání se následně promítala i do kvality jejího průběhu. V gymnaziálním vzdělávání a v konzervatořích častěji než ve středním odborném vzdělávání (maturitním i nematuritním) měly hodiny spád, nebyly jednotvárné, metody výuky se účelněji střídaly. Vyučující také častěji dávali žákům větší prostor pro jejich činnost. V důsledku toho žáci v gymnáziích i konzervatořích ve vyšší míře než v odborném vzdělávání byli motivovanější, pracovali v hodinách se zájmem, byli aktivnější, častěji spolupracovali.

Graf 50

Organizace výuky a užité metody – podíl hodin (v %)



Přesto je zřejmé, že celkově je ve středním vzdělávání málo rozvíjena tvořivost žáků (ani v konzervatořích nebyla její podpora výrazná, zaznamenána byla jen ve 24,2 % hospitovaných hodin). Nevýrazná je podpora spolupráce žáků a účelnost střídání metod výuky je nízká. Příčinou tohoto stavu je přetrvávající vysoký podíl frontální výuky na úkor forem podporujících spolupráci žáků (skupinová práce či práce ve dvojicích). Frontální výuka byla jako výrazná či dominující forma zaznamenána v 84,1 % výuky, zatímco kooperativní formy byly výrazně či dominantně zastoupeny pouze ve 20,3 % výuky. Frontální výuka byla nejčastěji střídána se samostatnou prací žáků (39,7 % hospitovaných hodin). Mezi jednotlivými segmenty středního vzdělávání v této oblasti nebyly zaznamenány podstatné rozdíly. Výjimkou bylo vzdělávání v konzervatoři, kde vzhledem k povaze vzdělávání byl zaznamenán vyšší podíl samostatné práce žáků (64,5 % sledovaných hodin).

Tabulka 46

Organizační formy a účelnost jejich využití – podíl hodin (v %)

Organizační formy výuky	Nevyskytla se	Okrajově	Výrazný výskyt	Dominantní výskyt
Frontální výuka	2,5	13,4	40,3	43,8
Práce ve dvojici	84,1	6,4	7,7	1,7
Skupinová výuka	74,6	14,4	10,0	0,9
Samostatná práce žáků	24,9	35,4	30,9	8,8
Účelnost využití organizačních forem	**Rozhodně ano**	**Spíše ano**	**Spíše ne**	**Rozhodně ne**
Frontální výuka	45,8	44,0	9,0	1,2
Práce ve dvojici	67,0	27,4	4,7	1,0
Skupinová výuka	62,9	31,5	4,9	0,7
Samostatná práce žáků	58,2	37,4	4,0	0,4

Z hlediska účelnosti jednotlivých forem výuky je zřejmé, že právě nejužívanější frontální výuka byla ze všech forem nejčastěji hodnocena jako neefektivní. V 10,2 % případů byla hodnocena jako spíše či rozhodně neúčelná, zatímco u ostatních forem výuky se tento podíl pohyboval mezi 4,4–5,7 %.

V kvalitě průběhu vzdělávání se významně odráží odborná kvalifikace pedagogů včetně jejich aprobace (84,8 % pedagogů bylo odborně kvalifikovaných a zároveň aprobovaných), a to zejména tím, jak efektivně pedagogové užívají jednotlivé metody a formy výuky. Kvalitnější je výuka pedagogů odborně kvalifikovaných a aprobovaných ve srovnání s pedagogy bez odborné kvalifikace nebo příslušné předmětové specializace. Projevuje se to zejména v promyšlenosti hodin a účelnosti užití jednotlivých metod výuky odborně kvalifikovanými a aprobovanými pedagogy. Významný je rozdíl v kvalitě výuky mezi pedagogy kvalifikovanými a nekvalifikovanými, ale také mezi pedagogy aprobovanými a neaprobovanými. To dokládá význam nejen odborné kvalifikace, ale i příslušné předmětové specializace pro zajištění kvalitního průběhu středního vzdělávání.

Tabulka 47

Organizace a metody výuky v závislosti na kvalifikovanosti a aprobovanosti pedagogů – podíl hodin (v %)

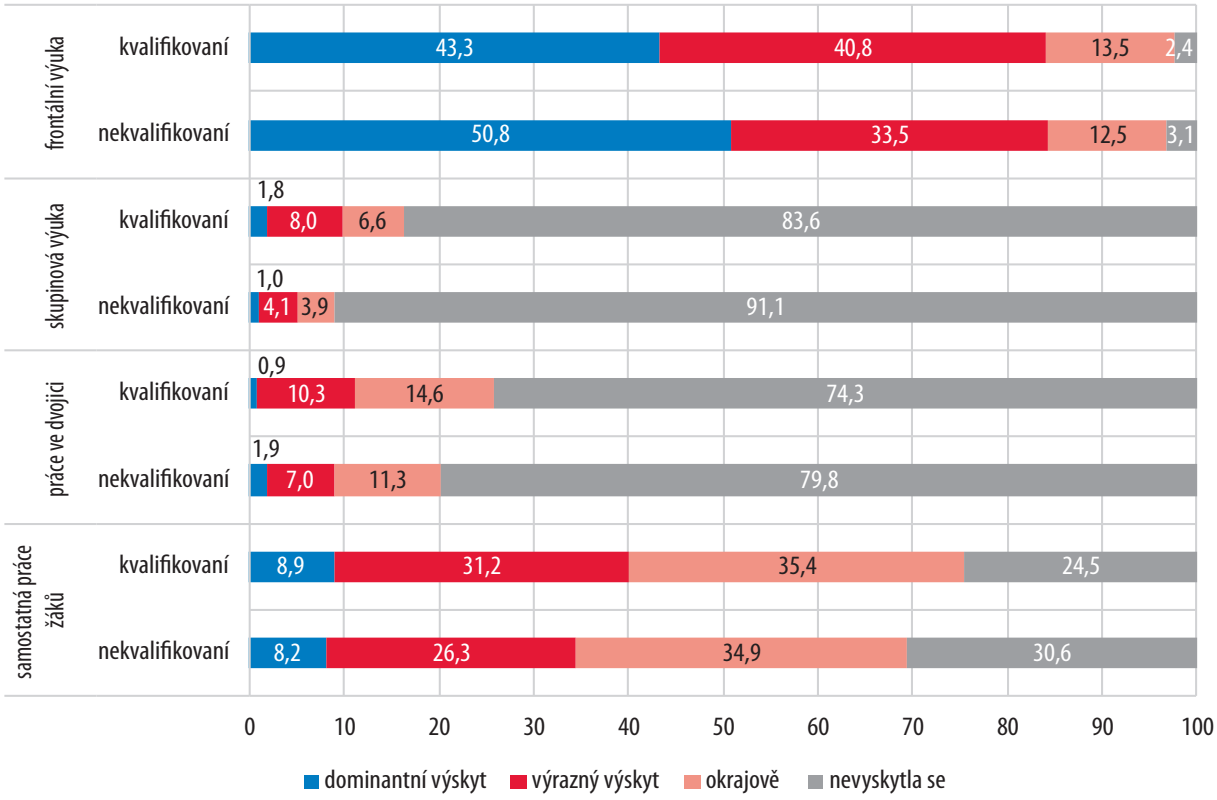
Organizace hodiny a užité metody	Kvalifikovaní	Nekvalifikovaní	Aprobovaní	Neaprobovaní
Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena.	61,0	37,3	62,5	46,5
Hodina byla jednotvárná.	21,4	33,3	20,2	30,4
Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.	37,8	23,4	38,7	29,2
Žáci samostatně „objevovali" nové poznatky, případně při formulování nových poznatků využívali již nabytých znalostí, zkušeností apod.	30,8	19,5	31,7	23,0
Ve vyučovací hodině byla k učení vhodně využita chyba.	34,1	27,0	35,1	27,6
V hodině byly účelně využity názorné učební pomůcky.	36,8	32,8	37,6	32,3
Téměř každý žák se dostal během hodiny ke „slovu" před třídou nebo skupinou spolužáků.	40,6	40,2	41,3	37,7
Některé z užitých metod využívaly (případně rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	14,2	12,0	14,5	12,2
Učitel v hodině vytvářel podmínky a podněty a aktivní byli především žáci.	40,3	31,1	41,4	32,4
V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především učitel, méně již žáci.	39,2	49,9	38,3	47,0
V hodině převažovala výrazně aktivita žáků nad aktivitou učitele.	9,4	7,7	9,7	7,5
Žádné z uvedených tvrzení není charakteristické pro danou hodinu.	0,7	1,7	0,7	1,1

V některých ukazatelích je rozdíl v kvalitě výuky jednotlivých skupin pedagogů (kvalifikovaných a nekvalifikovaných, aprobovaných a neaprobovaných) relativně nízký. Týká se to např. užití názorných učebních pomůcek, kde se do ukazatele promítá nejen kvalifikovanost pedagoga, ale v závislosti na předmětu také dostupnost názorných učebních pomůcek. Nižší rozdíl byl dále patrný v ukazatelích hodnoticích podporu tvořivosti žáků, vytváření prostoru pro jejich samostatné projevy před třídou nebo užití metod aktivizujících žáky. Kvalitní realizace výuky ve zmíněných oblastech je tedy jen málo ovlivněna vzděláním pedagogů, resp. pro její zlepšení je zapotřebí systematicky vzdělávat všechny pedagogy, včetně odborně kvalifikovaných a aprobovaných.

Na volbu formy výuky a účelnost jejího využití má negativní dopad chybějící kvalifikace učitele. Pedagogové bez odborné kvalifikace méně často zařazují kooperativní formy výuky nebo samostatnou práci jako výrazný či dominantní prvek výuky. Jejich výuka je také častěji hodnocena jako spíše nebo rozhodně neúčelná.

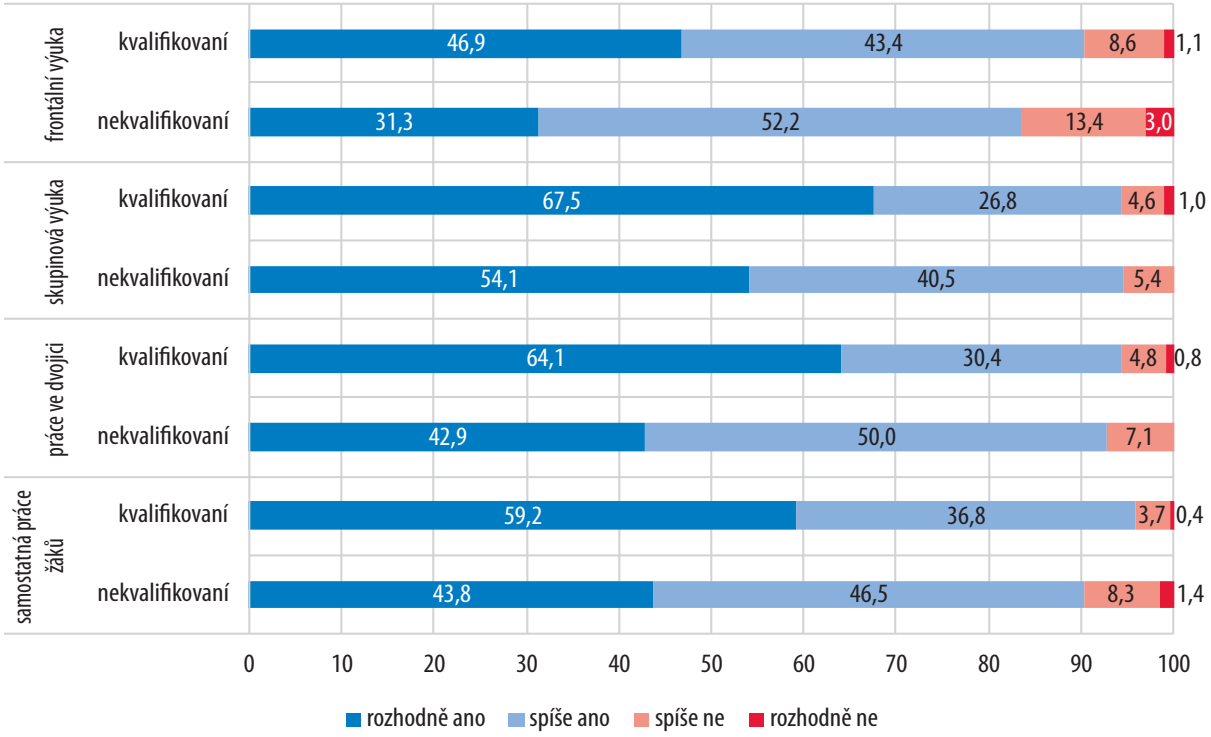
Graf 51

Vztah volby forem výuky a kvalifikovanosti pedagogů – podíl hodin (v %)



Graf 52

Vztah účelnosti forem výuky a kvalifikovanosti pedagogů – podíl hodin (v %)



Obdobný vztah byl zaznamenán i mezi aprobovaností pedagogů a preferencí a účelností jednotlivých forem výuky.

Využití didaktické techniky včetně prostředků ICT k podpoře výuky se meziročně jen mírně zlepšilo. Vzrostl podíl výuky, ve které byla didaktická technika účelně využita vyučujícím (v roce 2016/2017 šlo o 49,3 % výuky, v roce 2017/2018 byla technika vyučujícím účelně využita v 52,3 % výuky). Přes zlepšování materiálních podmínek vzdělávání nebyla didaktická technika k dispozici v 9,5 % výuky. V případě dostupné didaktické techniky se nedařilo snížit podíl výuky, ve které technika nebyla účelně využita (11,9 %), což svědčí o ne zcela efektivním využívání současných materiálních podmínek výuky.

Tabulka 48

Údaje o využití didaktické techniky v hodinách – podíl hodin (v %)

Využití didaktické techniky v hodině	SŠ celkem	G	SOVm	SOVz	Konz.
Účelné využití didaktické techniky vyučujícím	52,3	56,5	50,7	54,3	46,8
Účelné využití didaktické techniky některými žáky	4,8	8,2	4,5	2,8	4,8
Účelné využití didaktické techniky všemi žáky	10,2	5,8	12,0	7,9	16,1
Didaktická technika nebyla účelně využita	11,9	10,9	12,0	11,9	16,1
Didaktická technika nebyla k dispozici	9,5	5,5	9,8	12,2	6,5
Didaktická technika byla k dispozici, ale její využití nebylo vzhledem k cíli zapotřebí	21,2	22,7	21,4	18,7	27,4

Dílčím pozitivem v oblasti užití prostředků ICT a moderních vzdělávacích technologií ve výuce jsou zatím ojedinělé, nicméně inspirativní postupy využívající např. aplikace pro mobilní telefony k rychlému orientačnímu zjišťování znalostí žáků v úvodu vyučovací hodiny nebo k ověření naplnění vzdělávacího cíle v jejím závěru.

Z výše uvedených zjištění vyplývá, že zejména ve středním odborném vzdělávání užívané formy a metody výuky nevedou k dostatečné aktivizaci žáků a nepřispívají k jejich motivaci ke vzdělávání. Ta je nízká i při vstupu do středního vzdělávání, zejména odborného (54,6 % ředitelů středních odborných škol uvádí, že nedostatečná motivace žáků je příčinou problému v jejich adaptaci na střední vzdělávání; u gymnázií má tento názor pouze 21,9 % ředitelů). V kombinaci s nedostatečnými vstupními znalostmi a dovednostmi (tři čtvrtiny ředitelů uvádějí, že jejich žáci mají nedostatečné znalosti ze ZŠ) se nedostatečná motivace projevuje ztrátou zájmu žáků o vzdělávání a jejich předčasnými odchody z něj. Téměř třetina žáků středního odborného vzdělávání (32,8 %) uvádí, že by si (pokud by se měli znovu rozhodnout) stejný obor vzdělání pro své vzdělávání nevybrala.

Žádoucí je proto rozvíjet všechny aktivity, které motivaci žáků ke vzdělávání a jejich aktivitu zvyšují. Stipendijní programy škol nebo jejich zřizovatelů zpravidla akcentují dobrý prospěch, což ne vždy žáky s nižšími vzdělávacími předpoklady motivuje. Přínosnější se jeví dlouhodobé aktivity začleněné do výuky, jako je např. zapojení žáků do činnosti ve fiktivních nebo reálných firmách, což přispívá i k efektivnímu rozvoji jejich kompetence k podnikání.

4.2.2 Adaptace žáků na první ročník středního vzdělávání

Střední školy využívají pestré spektrum aktivit zaměřených na informování uchazečů o vzdělávání ve střední škole i na adaptaci žáků prvního ročníku na její prostředí. Ve středním odborném vzdělávání se školy věnují aktivitám intenzivněji než v gymnaziálním vzdělávání, což odráží stav nabídky a poptávky po jednotlivých druzích středního vzdělávání.

Tabulka 49

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

Aktivity nabízené žákům před nástupem do SŠ	Podíl
Střední škola se prezentuje žákům v základních školách	85,6
Střední škola se prezentuje na veletrzích vzdělávání apod.	88,7
Žáci základní školy mají možnost návštěvy, prohlídky střední školy	99,5
Učitelé střední a základní školy vzájemně spolupracují	52,3
Střední škola realizuje se základní školou projekt/y	48,6
Spolupráce ve volnočasových aktivitách	32,0
Spolupráce v soutěžích	44,1
Spolupráce se základní školou probíhá jiným způsobem	20,7

V oblasti informování převažují akce spojené s prezentací školy a oborů vzdělání (dny otevřených dveří, prezentace pro žáky základních škol přímo ve školách nebo formou veletrhů vzdělávání atp.). Méně časté, avšak podle vyjádření ředitelů škol poměrně účinné, jsou formy spolupráce založené na partnerství střední a základní školy (např. realizace společných projektů, využití dílen nebo laboratoří střední školy pro výuku žáků základní školy). V souvislosti se zavedením jednotných přijímacích zkoušek do maturitních oborů vzdělání nabízejí některé střední školy také přípravné kurzy k těmto zkouškám.

Tabulka 50

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

Aktivity nabízené žákům 1. ročníku SŠ	Podíl
Adaptační, seznamovací a zážitkové kurzy	75,3
Individuální konzultace pro žáky (zákonné zástupce)	84,8
Mimoškolní aktivity, kroužky	60,1
Prohlídka školy	80,7
Společné projekty	29,6
Vstupní srovnávací testy	34,5

Žákům prvního ročníku usnadňují školy adaptaci zejména formou seznamovacích (adaptačních) kurzů, zaměřují se také na nabídku konzultací pro žáky i jejich rodiče (úvodní třídní schůzka) a seznámení s prostředím školy. Přesto právě žáci prvního ročníku tvoří vysoký podíl ze žáků opouštějících střední vzdělávání předčasně (před jeho ukončením), což svědčí o tom, že ne vždy probíhá jejich adaptace na střední vzdělávání úspěšně.

Ředitelé jsou si slabin v připravenosti žáků na střední vzdělávání a v jejich adaptaci vědomi. Problémy shledávají zejména v nedostatečném osvojení strategií učení, v málo zodpovědném přístupu žáků k učení nebo v nedostatcích v tvořivém a logickém myšlení.

Tabulka 51

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

Oblasti, v nichž jsou žáci v ZŠ dobře připraveni ke střednímu vzdělávání	Podíl
Komunikace	57,9
Samostatnost	23,6
Základní orientace v životních situacích	55,4
Osvojené strategie učení	4,6
Tvořivé a logické myšlení	9,7
Schopnost řešení problémů	11,8
Spolupráce a respekt k práci druhých	33,8
Zodpovědnost	8,7
Tolerance a ohleduplnost	31,8
Pozitivní chování a jednání	49,2
Uplatňování osvojených vědomostí a dovedností	27,2

Často realizované adaptační kurzy jsou však zaměřeny spíše na utváření žákovských kolektivů. Podpora vedoucí k osvojení efektivních studijních návyků žáků zpravidla není systematická a dostatečně účinná, a to přesto, že žákům nejen prvního ročníku školy jsou určeny standardní služby školního poradenského pracoviště (výchovný poradce, školní metodik prevence rizikového chování). Služby školního psychologa poskytovalo žákům 35,7 % škol, z toho v 19,2 % případů jde o externího psychologa docházejícího do střední školy.

4.2.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – průběh společného vzdělávání

V podpoře vytváření rovných příležitostí při vzdělávání žáků neexistují podstatné rozdíly v gymnaziálním a středním odborném vzdělávání. ČŠI nezaznamenala v hodnocených hodinách významné nedostatky ve vytváření rovných příležitostí, v podpoře osobnostního rozvoje či v toleranci k jinakosti žáků. Zlepšení však vyžaduje oblast pomoci žákům s potřebou podpůrných opatření – ve více než pětině škol byly v této oblasti zaznamenány nedostatky, přičemž v desetině škol šlo o porušení právního předpisu (nezajištění odpovídajících podmínek pro vzdělávání žáků se SVP nebo žáků vzdělávaných podle individuálního vzdělávacího plánu nebo s využitím plánu pedagogické podpory, poskytování podpůrného opatření bez informovaného souhlasu zákonných zástupců).

Nedostatky v poskytování podpůrných opatření spočívaly zejména v nerespektování doporučení školského poradenského zařízení.

Z dotazníků pro ředitele škol vyplývá, že žáci se SVP se vzdělávají v podstatné většině středních škol (96,1 % hodnocených škol). Ředitelé škol dbají zejména na formální zajištění rámce pro podporu žáků se SVP (zajištění poradenských služeb, zohlednění potřeb žáků se SVP při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování). Konkrétní podpora je ve více než polovině případů směrována do vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a do úpravy průběhu vzdělávání a jeho hodnocení. Tato forma podpory byla také nejčastěji poskytována v hospitovaných hodinách.

Tabulka 52

Podpůrná opatření využívaná pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – podíl škol (v %)

Podpůrná opatření	Podíl
Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení	94,9
Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálněpedagogické péče a prodloužení délky středního vzdělávání až o 2 roky	55,9
Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání	83,6
Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek	44,6
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy	15,4
Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	73,8
Využití asistenta pedagoga	31,8
Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící	1,0
Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených	10,3

Tabulka 53

Využití podpůrných opatření pro žáky se SVP – podíl hodin (v %)

Využití podpůrných opatření pro žáky se SVP	Podíl
Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání	37,9
Využití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek	1,5
Využití komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů	0,4
Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	8,6
Využití asistenta pedagoga	3,4
Podpůrná opatření nebyla ve výuce využita	55,4

Asistence pedagoga byla jako podpůrné opatření využívána ve výrazné většině pro žáky s různými druhy zdravotního postižení. Okrajově poskytovali asistenti pedagoga podporu žákům z odlišných kulturních a životních podmínek (např. žákům s nedostatečnou podporou vzdělávání v rodinném prostředí nebo cizincům).

Tabulka 54

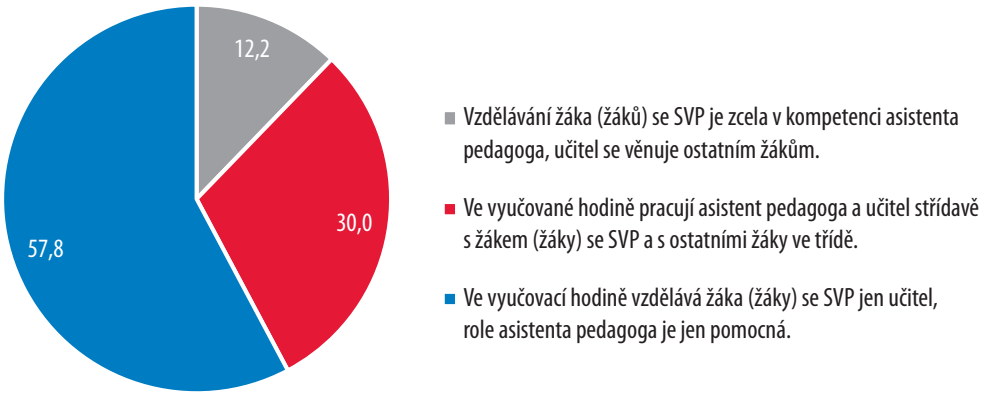
Žáci se zdravotním postižením s podporou asistenta pedagoga – podíl hodin (v %)

Žáci s potřebou podpory z důvodu zdravotního postižení, kterým v hospitované hodině poskytuje asistent pedagoga podporu	Podíl
Žák s lehkým mentálním postižením	9,1
Žák se středně těžkým mentálním postižením	2,3
Žák s těžkým mentálním postižením	0,0
Žák se zrakovým postižením	3,4
Žák se sluchovým postižením	1,1
Žák s tělesným postižením	13,6
Žák s poruchou autistického spektra (dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom apod.)	64,8
Žák s narušenou komunikační schopností	1,1
Žák se specifickými vývojovými poruchami učení (např. dyslexie, dysgrafie apod.)	4,5
Žák se specifickými poruchami chování a pozornosti (např. ADHD, ADD)	2,3
Žák s více vadami (kombinované postižení)	11,4
Žák s psychiatrickým onemocněním	0,0

Ve většině výuky měli ve vztahu ke vzdělávání žáka se SVP asistenti pedagoga jen pomocnou roli.

Graf 53

Dělba činností mezi učitele a jeho asistenta – podíl hodin (v %)



Učitelé se věnovali zejména výkladu nové látky a hodnocení žáka se SVP, naopak asistenti samostatně zajišťovali především podporu žáka při pořizování zápisů a při činnostech s pomůckami. Těsnější spolupráce učitele a jeho asistenta se projevila např. při podpoře aktivizace a pozornosti žáka a při kontrole porozumění a vypracování úkolů žákem.

Tabulka 55

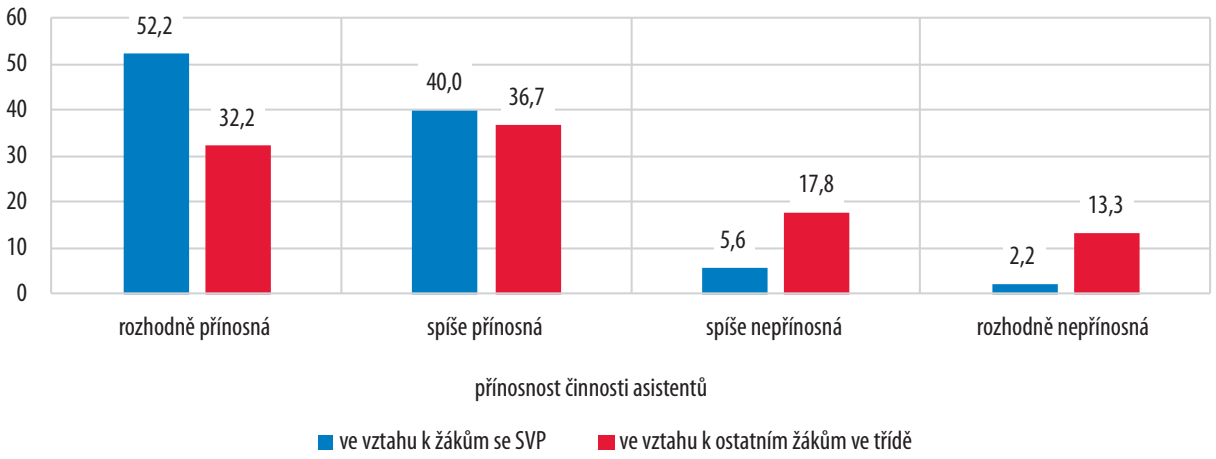
Přímá podpora žáka se SVP ve výuce učitelem a asistentem pedagoga – podíl hodin (v %)

Forma přímé podpory žáka se SVP	Výhradně učitel	Učitel ve spolupráci s AP	Výhradně AP	Situace se nevyskytla
Výklad nové látky	82,2	15,6	0,0	2,2
Dovysvětlení nové látky	30,0	36,7	4,4	28,9
Procvičování učiva	33,3	38,9	16,7	11,1
Podpora aktivizace žáka	13,3	46,7	31,1	8,9
Podpora při vypracovávání úkolů	14,4	42,2	32,2	11,1
Kontrola porozumění úkolům	26,7	43,3	21,1	8,9
Podpora pozornosti	11,1	42,2	36,7	10,0
Podpora očekávaného chování žáka, podpora vytváření sociálních dovedností	11,1	37,8	22,2	28,9
Pomoc se zápisy a s pomůckami	6,7	22,2	56,7	14,4
Hodnocení žáka	58,9	13,3	1,1	26,7

Efektivita činnosti asistentů pedagoga byla vyšší ve vztahu k žákům se SVP, nižší pak ve vztahu k ostatním žákům ve třídě. Zatímco ve vztahu k žákům se SVP byla činnost asistentů jako spíše nebo rozhodně přínosná hodnocena ve více než 90 % hospitované výuky, ve vztahu k ostatním žákům ve třídě jen v 68,9 % výuky.

Graf 54

Přínosnost činnosti asistenta pedagoga ve vztahu k žákům se SVP a ve vztahu k ostatním žákům ve třídě – podíl hodin (v %)



Uvedené zjištění dokládá, že potenciál asistentů pedagoga, resp. jejich spolupráce s učiteli, není ve výuce plně využit. Jednou z možností k zefektivnění činnosti asistentů pedagoga je jejich větší zapojení do práce s ostatními žáky třídy, které bylo zaznamenáno jen v 8,9 % hospitovaných hodin.

Tabulka 56

Činnosti vykonávané asistentem pedagoga – podíl hodin (v %)

Činnosti zajišťované v hodině asistentem pedagoga	Podíl
Přímá pedagogická práce se žákem (žáky) se SVP v kmenové třídě	83,3
Přímá pedagogická práce se žákem (žáky) se SVP mimo kmenovou třídu	2,2
Přímá pedagogická práce s ostatními žáky	8,9
Příprava pomůcek a učebních textů (pro žáka se SVP)	24,4
Opravy žákovských prací (pro žáka se SVP)	1,1
Pomoc žákovi (žákům) se SVP při pohybu, sebeobsluze a úkonech ošetřovatelského rázu	22,2

Další příležitostí pro zlepšení spolupráce učitele a asistenta pedagoga je vyšší zapojení asistentů do přípravy vyučovacích hodin – více než třetina asistentů pedagoga uvádí, že vyučující připravují obsah výuky sami, bez spolupráce s nimi. Asistenti pedagoga také často v rozporu s náplní práce nahrazují práci učitelů – 41,8 % asistentů pedagoga v dotazování ČŠI uvedlo, že někdy suplovali za nepřítomného učitele (15 % udává, že se tak děje často).

Příležitosti ke zlepšení mají školy také ve využívání opatření k podpoře talentovaných žáků. Vhodná podpora nadaných žáků byla zaznamenána v polovině hodin, v nichž byli žáci přítomni, vhodná podpora mimořádně nadaných žáků pak jen ve čtvrtině hodin.

4.2.4 Průběh praktického vyučování

Průběh praktického vyučování byl v řadě ukazatelů hodnocen lépe než průběh vyučování teoretického. Hospitovány byly různé formy praktického vyučování včetně cvičení, odborné či umělecké praxe, zejména odborný výcvik (70,2 % hospitované výuky) a učební praxe (13,9 %). Ve srovnání se školním rokem 2016/2017 došlo k mírnému zvýšení podílu výuky vedené odborně kvalifikovanými pedagogy (z 91,7 % na 93,8 %). Vázne však generační obměna učitelů odborného výcviku, řada z nich je důchodového věku a zejména v technických oborech (strojírenství, stavebnictví) školy jen obtížně doplňují pedagogický sbor o odborně kvalifikované pedagogy s praktickými zkušenostmi.

Praktické vyučování vhodně navazovalo na teoretické předměty (zaznamenáno v 88 % sledované praktické výuky), vycházelo jak z obsahu ŠVP (71,7 % výuky), tak i ze žákovských znalostí a dovedností (45,4 % výuky). Ve srovnání s teoretickým vyučováním bylo pozitivem cílené rozvíjení postojů žáků (53,4 % výuky), např. k bezpečnosti a ochraně zdraví, k ochraně životního prostředí atp.

Efektivitu praktického vyučování zvyšovala promyšlená organizace výuky. Žáci měli možnost uplatňovat již nabyté znalosti a dovednosti. Vyučovací metody se vhodně střídaly, podporovaly tvořivost žáků. Důsledkem bylo, že (na rozdíl od teoretického vyučování) většina žáků byla ve výuce aktivní, převládala mezi nimi spolupráce a celkově panovala v praktickém vyučování pozitivní atmosféra s minimem negativních jevů.

Tabulka 57

Výskyt vybraných charakteristik v praktickém vyučování – podíl hodin (v %)

Žáci	Obory celkem	Maturitní	Nematuritní
Téměř všichni žáci pracovali po většinu času se zájmem.	84,1	83,4	84,5
V průběhu praktického vyučování mezi sebou žáci spolupracovali.	57,2	51,4	60,8
Všichni žáci plnili stejné typy úkolů.	36,4	44,4	31,4
Po většinu času byl některý žák nebo více jednotlivých žáků pasivní.	1,9	1,8	2,0
Žáci při praktickém vyučování cíleně diskutovali k zadanému úkolu.	41,3	48,0	37,2
I žáci se slabšími znalostmi zažili při praktickém vyučování úspěch.	37,3	31,4	40,9
Ve vztahu k pedagogovi a mezi žáky panovala v průběhu praktického vyučování příjemná atmosféra.	81,7	77,9	83,9
Ve třídě byl slabší žák (žáci), kterému pedagog dal najevo, že nepředpokládá dobrý výsledek.	0,7	0,6	0,7
Většina žáků pracovala alespoň s částečnou pomocí pedagoga.	29,6	28,1	30,5
Pedagog nesledoval a nekorigoval špatné pracovní postupy žáků.	0,6	0,6	0,6

Povaha praktického vyučování předurčuje jako převažující formu výuky samostatnou práci, která také byla nejčastěji hodnocena jako spíše či rozhodně účelná.

Tabulka 58

Organizační formy výuky v praktickém vyučování a jejich účelnost – podíl hodin (v %)

Organizační formy výuky	Nevyskytla se	Okrajově	Výrazný výskyt	Dominantní výskyt
Frontální výuka	41,5	40,9	12,7	4,8
Skupinová výuka	66,9	12,6	13,3	7,2
Kooperativní výuka	56,9	14,3	20,0	8,8
Samostatná práce žáků	8,3	8,9	28,8	54,0
Účelnost využití organizačních forem	**Rozhodně ano**	**Spíše ano**	**Spíše ne**	**Rozhodně ne**
Frontální výuka	70,4	25,7	3,5	0,4
Skupinová výuka	65,4	28,0	6,2	0,3
Kooperativní výuka	72,3	22,1	5,3	0,3
Samostatná práce žáků	86,0	12,0	1,8	0,3

Žákům se SVP byla poskytována zejména individuální podpora (58,1 % výuky, v níž byli tito žáci přítomni), příp. bylo k jejich vzdělávání využito speciálních metod, postupů, forem a prostředků (30,4 % hospitované výuky). Výraznější ve srovnání s teoretickým vyučováním byla vhodná podpora nadaných žáků (zaznamenána byla v 88,4 % výuky, ve které byli nadaní žáci přítomni).

Pedagogové při praktickém vyučování zpravidla sledovali a hodnotili výkony žáků a kvalitu jejich práce či jiným způsobem poskytovali žákům zpětnou vazbu potřebnou k jejich dalšímu učení. Přesto přibližně v pětině výuky bylo hodnocení jen formální, málo vypovídalo o možnostech, jak se žák může do budoucna zlepšit (hodnocení výkonů „dobře“ vs. „špatně“ bez uvedení patřičných souvislostí), příp. hodnocení zcela chybělo. V této oblasti mají střední školy příležitosti ke zlepšení.

Tabulka 59

Hodnocení žáků při praktickém vyučování – podíl hodin (v %)

Hodnocení žáků	Obory celkem	Maturitní	Nematuritní
Jediným hodnocením při praktickém vyučování bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů (např. „dobře" vs. „špatně").	14,6	18,4	12,2
Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	38,1	35,3	39,7
Pedagog poskytoval všem žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	74,7	74,0	75,0
Pedagog sledoval a hodnotil výkon, produktivitu a kvalitu práce.	77,3	74,3	79,1
Součástí praktického vyučování bylo i ověřování znalostí a dovedností.	45,0	45,6	44,5
Alespoň někteří žáci zhodnotili s pedagogem proběhlé praktické vyučování (s ohledem na jeho obsah a cíl).	31,3	32,3	30,7
Vyučování bylo pedagogem zhodnoceno jen formálně nebo nebylo zhodnoceno vůbec.	6,5	7,9	5,7

Ve více než pětině případů (21,9 %) probíhalo praktické vyučování na pracovištích partnerů – budoucích zaměstnavatelů žáků. Tento způsob realizace praktického vyučování velmi dobře odpovídal potřebám výuky, vycházel také z její koncepce. Systém jeho kontroly ze strany školy byl převážně funkční (v 93,2 %). Významným přínosem vzdělávání u zaměstnavatelů je seznamování žáků s moderními technologiemi a reálnými podmínkami pracovišť. Žáci také získávají potřebné pracovní návyky (dochvilnost, zodpovědnost, schopnost pracovat v týmu aj.). Příprava žáků v rámci praktického vyučování na pracovišti zaměstnavatelů je přitom v ČR méně běžná než v jiných zemích se silným podílem složky odborného vzdělávání, jako např. v Rakousku nebo Švýcarsku, kde se takto připravuje přímo na pracovišti nebo formou kombinovaného programu podstatně větší podíl žáků (33 % v Rakousku, 59 % ve Švýcarsku).

Celkově je v praktickém vyučování ve výrazné většině škol naplňován ŠVP a profil absolventa, účelně je propojována teoretická a praktická výuka a žáci jsou seznamováni s moderními a inovativními poznatky ve svém oboru.

4.2.5 Prevence rizikového chování žáků

Z názorů ředitelů a učitelů středních škol na školní klima vyplývá, že školy nemají problém ve spolupráci učitelů a vedení škol, poskytování vzájemné zpětné vazby mezi učiteli a spolupráci mezi učiteli navzájem i přes názorové rozdíly. Většina ředitelů a učitelů středních škol hodnotí pozitivně i možnost návrhů změn směrem k vedení škol vedoucích ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu. Největší problémy naopak byly identifikovány v aktivní spolupráci žáků za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu a v poskytování zpětné vazby k práci učitelů ze strany žáků.

Z hodnocení školního klimatu středních škol vyplývá, že školy nemají problém ve spolupráci učitelů a vedení škol, v poskytování vzájemné zpětné vazby mezi učiteli a ve spolupráci mezi učiteli navzájem i přes názorové rozdíly. Pozitivně se projevila i možnost návrhů změn směrem k vedení škol vedoucích ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu. Největší problémy naopak byly identifikovány v aktivní spolupráci žáků za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu a v poskytování zpětné vazby k práci učitelů ze strany žáků.

Mezi největší a nejčastější projevy rizikového chování žáků ve středních školách již tradičně patřilo záškoláctví a kouření. Poměrně významný podíl v rizikovém chování žáků tvořilo užívání návykových látek, dále verbální agrese vůči učitelům, poškozování majetku

a vandalismus, šikana a kyberšikana, následovaly krádeže, agrese, násilí a ublížení na zdraví. Nejméně bylo případů fyzické agrese vůči učitelům. Podíl škol, které řešily alespoň jeden z výše uvedených případů rizikového chování, kolísá dlouhodobě v meziročním srovnání kolem stabilních hodnot – u žádného z těchto projevů rizikového chování žáků nedošlo k výrazným změnám.

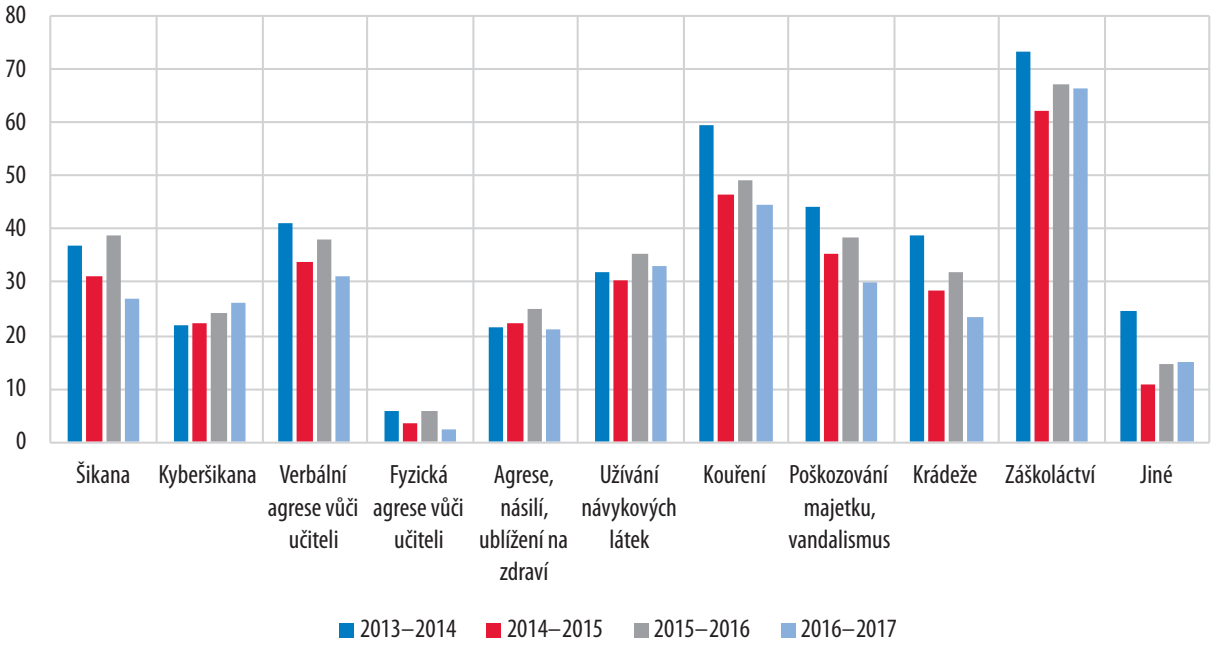
Tabulka 60

Meziroční srovnání identifikovaných případů rizikového chování žáků (v %)

Rizikové chování žáků	Identifikované případy řešené ředitelem / vedením školy – podíl škol (v %)			
	2013–2014	2014–2015	2015–2016	2016–2017
Šikana	36,8	31,1	39,0	27,1
Kyberšikana	22,0	22,3	24,4	26,2
Verbální agrese vůči učiteli	41,0	33,7	38,0	31,3
Fyzická agrese vůči učiteli	5,6	3,6	5,6	2,3
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	21,5	22,3	24,9	21,0
Užívání návykových látek	32,0	30,6	35,2	33,2
Kouření	59,6	46,6	49,3	44,4
Poškozování majetku, vandalismus	44,0	35,2	38,5	29,9
Krádeže	38,9	28,5	31,9	23,4
Záškoláctví	73,5	62,2	67,1	66,4
Jiné	24,5	10,9	14,6	15,0

Graf 55

Meziroční srovnání – výskyt rizikového chování žáků (v %)



Přetrvávajícím velkým problémem ve středních školách je vysoká absence žáků (omluvená i neomluvená) ve výuce. Absence ve středních školách představovaly v průměru 141,6 zameškané hodiny na žáka. Průměrný počet neomluvených hodin žáků, kteří měli neomluvené hodiny, představoval na 1 žáka 47,8 hodiny. Celková míra absencí žáků za období čtyř let je stále značně vysoká a ovlivňuje negativně dosahované výsledky žáků. I když školy při-

jímají opatření ke snižování absence žáků ve výuce, nejčastěji formou spolupráce s rodiči, školními specialisty a školskými poradenskými zařízeními, podíl neomluvených absencí se nedaří snižovat.

Tabulka 61

Přehled opatření ke snižování absencí žáků – podíl škol (v %)

Opatření přijímaná školami ke snižování absencí žáků	Podíl
Spolupráce s rodiči	96,2
Spolupráce s vedením školy	85,4
Spolupráce s výchovným poradcem, metodikem prevence	92,5
Spolupráce s OSPOD (Odborem sociálně-právní ochrany dětí)	30,0
Spolupráce s ošetřujícími lékaři	38,5
Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC)	43,2
Spolupráce se střediskami výchovné péče	7,5
Individuální výchovný plán	6,6
Jiná	8,5
Ve škole jsou vysoké absence nebo neomluvené hodiny	*94,7*
Žádná – ve škole nejsou vysoké absence ani neomluvené hodiny	*5,3*

Tabulka 62

Příčiny neomluvených absencí žáků – podíl škol (v %)

Příčiny neomluvených hodin	Podíl
Vliv rodinného prostředí	72,3
Nepřizpůsobení školnímu režimu	83,8
Vliv mimoškolního (volnočasového) prostředí	48,7
Porucha v oblasti mezilidských vztahů	17,8
Negativní vztah k vyučujícímu	1,6
Obavy z možné šikany, klima třídy	2,6
Obavy ze školního neúspěchu	20,4
Jiné *(pozdní omlouvání absence, mimoškolní výdělečná činnost žáků, nezájem, nízká motivace ke studiu)*	11,0

Tabulka 63

Meziroční srovnání míry absencí žáků ve výuce

	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Celkem na 1 žáka	137,1	132,1	123,0	141,6
Z toho neomluvené na 1 žáka	6,7	4,9	5,6	4,6
Průměr na 1 žáka, který měl neomluvené hodiny	58,9	49,3	53,2	47,8

V hodnocení školního klimatu vyplývá ze zjišťování ČŠI vyšší míra shody v názorech ředitelů, učitelů a žáků středních škol již tradičně v zajištění kvalitního školního prostředí v oblasti materiálního zabezpečení a podmínek pro práci učitelů. Nejvíce rozdílných názorů bylo zjištěno v možnosti rozporování kroků vedení ze strany učitelů a v přesvědčení, že neshody vzniklé mezi učiteli a vedením školy jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce.

Tabulka 64

Přehled hodnocení školního klimatu – shoda mezi řediteli, učiteli a žáky – podíl škol (v %)

Školní klima – shoda mezi řediteli, učiteli a žáky	Míra shody	Podíl (v %)
Školní prostředí (ředitel – učitelé)	vysoká	57,8
	uspokojivá	42,2
	neuspokojivá	0,0
Školní klima – vztahy mezi vedením a pedagogy (ředitel – učitelé)	vysoká	36,8
	uspokojivá	62,3
	neuspokojivá	0,9
Školní klima – vztahy uvnitř pedagogického sboru (ředitel – učitelé)	vysoká	58,6
	uspokojivá	41,4
	neuspokojivá	0,0
Školní klima – vztahy mezi pedagogy a žáky (učitelé – žáci)	vysoká	69,6
	uspokojivá	30,4
	neuspokojivá	0,0
Školní klima – vztahy mezi žáky (učitelé – žáci)	vysoká	93,0
	uspokojivá	7,0
	neuspokojivá	0,0

4.3 Výsledky středního vzdělávání

4.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

V celkových výsledcích vzdělávání žáků jsou dlouhodobě výrazně lépe hodnocena gymnázia. V meziročním srovnání jednotlivých kritérií je patrné, že u gymnázií ve všech sledovaných kritériích došlo ke zlepšení, tzn. zvýšil se podíl škol s výborným hodnocením a klesl podíl škol, kde stav vyžaduje zlepšení nebo je nevyhovující. Ve středním odborném vzdělávání je trend opačný, klesá podíl škol s výborným hodnocením a zvyšuje se podíl škol, které v uvedených ukazatelích vyžadují zlepšení nebo jsou nevyhovující.

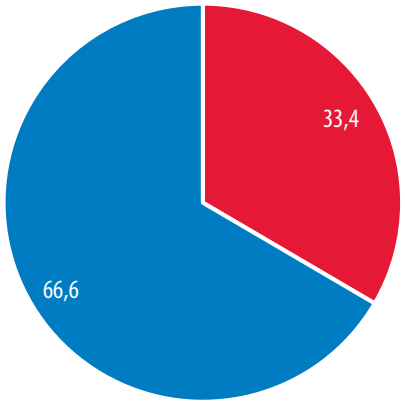
Pro zvýšení úspěšnosti žáka ve vzdělávání je důležité poskytování zpětné vazby od pedagogů spojené s formativním, případně sumativním hodnocením. Téměř ve třetině hospitovaných hodin bylo jediným hodnocením stručné hodnocení okamžitých výkonů. Takto realizované hodnocení nemá pro další učení žáka téměř žádný smysl. Efektivně poskytnutou zpětnou vazbu žákům využitelnou k jejich dalšímu učení zaznamenala ČŠI v 54,7 % hodin (rozdíly mezi gymnázii a středními odbornými školami byly minimální). Ve 48,8 % hodin byly učiteli ověřovány znalosti a dovednosti žáků. Pouze v 22,1 % hodin se na závěrečném hodnocení podíleli alespoň někteří žáci (nejčastěji v gymnáziích – 24 % hodin), 43,7 % vyučovacích hodin nebylo zhodnoceno vůbec nebo jen formálně. Z uvedeného vyplývá, že na konci více než poloviny vyučovacích hodin neměli žáci ani učitelé dostatečnou zpětnou vazbu o míře naplnění stanovených cílů vzdělávání. Žákovské sebehodnocení nebo vzájemné hodnocení jako významné prvky rozvoje schopnosti sebereflexe žáků byly zařazeny pouze v 18,7 % hospitovaných hodin. Možnosti formativního hodnocení žáků jsou výrazně limitovány tím, že většina pedagogů (70,7 %) hodnotí žáky pouze formou známek a bodů. Jen 26,4 % učitelů má doklady individuálního pokroku všech žáků a přibližně desetina učitelů

využívá pro hodnocení portfolia žáků. Z dotazníku pro ředitele vyplynulo, že pro ověření naplnění cílů ŠVP střední školy nejčastěji využívají individuální hodnocení učitele, a to např. formou ústního či písemného zkoušení a testů (96,4 %), národní externí hodnocení InspIS SET (42 %), školní srovnávací testy (32,1 %) a komerční testování (29,5 %).

Prospěch žáků v maturitních oborech je za poslední čtyři roky srovnatelný, charakterizuje jej relativně nízký podíl žáků, kteří neprospěli. V nematuritních oborech vzdělání se ve stejném období podíl žáků, kteří neprospěli, snižoval. Ze srovnání prospěchu žáků v obou segmentech vyplývá, že lépe hodnoceni jsou žáci maturitních oborů vzdělání (vyšší podíl žáků s vyznamenáním a nižší podíl žáků neprospívajících). Dobré průběžné výsledky však žáci maturitních oborů nepotvrzují u maturitních zkoušek. Např. ve školním roce 2016/2017 v maturitních oborech neprospělo pouze 6,6 % žáků, při maturitní zkoušce v jarním zkušebním období však bylo neúspěšných 25,2 % žáků, kteří zkoušku konali. Při posuzování hrubé neúspěšnosti, tzn. podílu počtu žáků neúspěšných a nekonajících maturitní zkoušku k celkovému počtu přihlášených k maturitní zkoušce, byla neúspěšnost dokonce 34,1 %. Obdobná neúspěšnost byla i v jarním zkušebním období 2018. Sumativní hodnocení v maturitních oborech spíše neodpovídá dosahované úrovni znalostí a dovedností žáků. S malým využíváním formativního hodnocení a nepřesností v sumativním hodnocení se výrazně omezuje podpora žáků v jejich úspěšném vzdělávání.

Graf 56

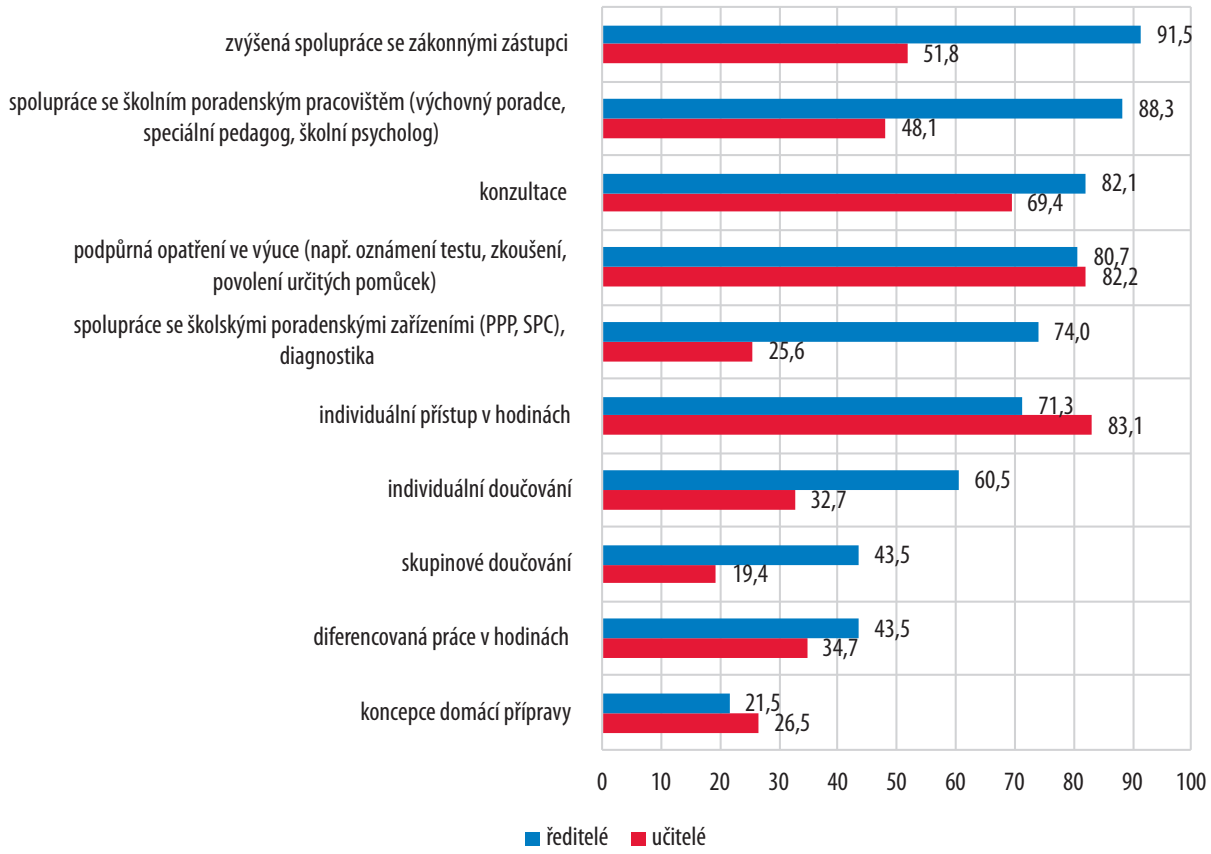
Úspěšnost žáků u maturitní zkoušky v jarním zkušebním období 2018 (v %)



Podle zjištění ČŠI všechny školy přijímají opatření pro žáky ohrožené školní neúspěšností. Jejich účinnost je však značně rozdílná, což dokládají dosahované výsledky vzdělávání. Ředitelé škol v dotaznících zadávaných ČŠI nejčastěji uváděli jako opatření pro žáky ohrožené školní neúspěšností zvýšenou spolupráci se zákonnými zástupci (91,5 %), spolupráci se školním poradenským pracovištěm (88,3 %), konzultace (82,1 %), podpůrná opatření ve výuce (80,7 %). Se stanoviskem ředitelů stejně jako v předchozím školním roce příliš nekorespondují odpovědi učitelů, podle kterých jsou nejčastěji přijímanými opatřeními individuální přístup v hodinách (83,1 %) a podpůrná opatření ve výuce (82,2 %). Ostatní opatření jsou u pedagogů zastoupena v nižší míře. Disproporce mezi odpověďmi ředitelů a učitelů je způsobena tím, že řediteli uváděná opatření jsou sice ve škole uskutečňována, ale pouze částí pedagogů.

Graf 57

Opatření pro žáky ohrožené školní neúspěšností – podíl ředitelů a učitelů (v %)



Schopnost středních škol úspěšně pracovat s nadanými a talentovanými žáky dokládá účast a úspěchy žáků v olympiádách a odborných soutěžích. Do systému olympiád a soutěží na vyšší než školní úrovni se dle zjištění ČŠI ve školním roce 2016/2017 (zjišťováno ve školním roce 2017/2018 za předchozí uzavřený školní rok) zapojilo 76,9 % středních škol. Na podporu pedagogů pečujících nad rámec svých pracovních povinností o nadané žáky, kteří dosahují vynikajících výsledků v krajských, ústředních a mezinárodních kolech vybraných soutěží, vyhlašuje MŠMT každoročně rozvojový program „Excelence středních škol". Cílem je zvýšení zájmu pedagogů i žáků o účast v soutěžích a přehlídkách. Cílená příprava žáků na soutěže přispívá k rozvoji jejich vědomostní a dovednostní úrovně nad rámec ŠVP.

Více než 60 % středních škol sledovalo a vyhodnocovalo úspěšnost absolventů v dalším vzdělávání, případně jejich uplatnění v praxi. Informace získávaly obvykle osobně od absolventů (69,5 %) nebo formou dotazníku (33,7 %).

4.3.2 Výsledky žáků ve výběrových zjišťováních výsledků

Hodnocení rozvoje čtenářské, matematické, sociální a mediální gramotnosti na středních školách bylo založeno na využití připravených hodnoticích nástrojů pro sledování podmínek, průběhu realizace a dosažené úrovně těchto gramotností, přičemž pro potřeby hodnocení byly upraveny dříve využívané definice tak, aby lépe odpovídaly cílům a možnostem tematických šetření. Hodnocení bylo založeno na informacích, které byly sesbírány v rámci:

- výběrového zjišťování dosažené úrovně čtenářské, matematické, sociální a mediální gramotnosti žáků 2. ročníku středních škol, a to včetně žáků gymnázií,
- elektronického dotazování vybraných cílových skupin (ředitelé škol, učitelé, žáci) v závislosti na příslušné gramotnosti,

- prezenční tematické inspekční činnosti na středních školách.

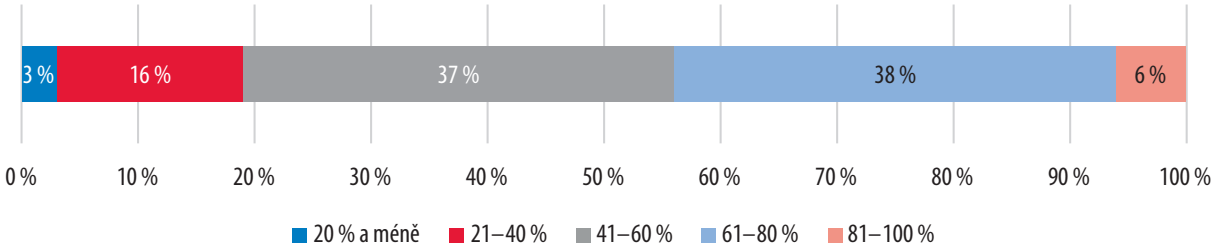
Před zahájením tematických šetření byly inspekční týmy proškoleny v užití hodnoticích nástrojů prezenční i e-learningovou formou.

4.3.2.1 Čtenářská gramotnost

Hodnocení výběrového zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti je založeno na odpovědích 8 568 žáků (z toho 298 žáků se SVP) 2. ročníku studujících na 151 středních školách. Na žáky gymnázií připadá podíl 31 % z celkového počtu žáků. Zjišťování využilo dvě verze testu, kdy rozšířenou verzi řešili žáci dosahující stanovené úspěšnosti před rozřazením. Průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku středních škol v testu čtenářské gramotnosti byla 56 %, přičemž průměrná úspěšnost žáků řešících základní verzi testu byla 46 % a žáků řešících rozšířenou verzi testu 63 %. Výsledek žáků 2. ročníku středních škol byl o 11 % lepší ve srovnání s žáky 9. ročníku základních škol, nicméně i zde lze identifikovat pětinu žáků dosahujících úspěšnosti nižší než 40 % (viz graf č. 58). Především se jedná o žáky nematuritních oborů vzdělání (průměrná úspěšnost 34 %).

Graf 58

Rozložení výsledků žáků 2. ročníku středních škol podle celkové úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti (včetně žáků se SVP)



Doplňující poznatky k výběrovému zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti přinesly žákovské a učitelské (422 učitelů) dotazníky a rovněž prezenční inspekční činnost (celkem 440 hospitací v hodinách různých vzdělávacích předmětů / oblastí) na 48 středních školách. Tato šetření se zaměřila na poznání podmínek rozvoje čtenářské gramotnosti a také projevů čtenářské gramotnosti ve výuce na středních školách. Zjištění inspekční činnosti mimo jiné ukázala, že čtení jiných textů než textů z učebnic je běžnou praxí na většině škol (81 % škol), necelá polovina škol má vytvořený metodický tým či metodika pro oblast čtenářské gramotnosti (42 % škol) a necelá pětina škol má aktuálně platnou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti (19 % škol).

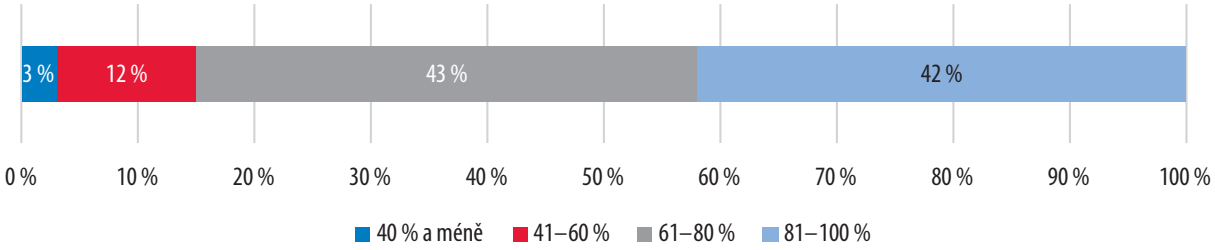
Více informací viz zpráva *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*.

4.3.2.2 Matematická gramotnost

Zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti se účastnilo 7 925 žáků 2. ročníku (z toho 288 žáků se SVP) z celkem 144 středních škol, přičemž na žáky gymnázií připadal podíl 34 % z celkového počtu testovaných žáků. Test, který se tematicky zaměřil na práci s grafy a tabulkami, byl připraven v základní verzi a v její rozšířené variantě pro žáky dosahující stanovené úspěšnosti před rozřazením. Průměrná úspěšnost žáků v testu matematické gramotnosti byla 75 %, přičemž úspěšnost žáků řešících základní verzi testu byla 61 % a žáků řešících rozšířenou verzi testu byla 77 %. Vyšší problémy s řešením testu měli žáci nematuritních oborů vzdělání (průměrná úspěšnost 52 %), počet žáků dosahujících úspěšnosti pod 40 % však byl poměrně nízký (viz graf č. 59).

Graf 59

Rozložení výsledků žáků 2. ročníku středních škol podle celkové úspěšnosti v testu matematické gramotnosti (včetně žáků se SVP)



Postoje aktérů, podmínky a průběh rozvoje matematické gramotnosti byly dále sledovány a vyhodnoceny z odpovědí žákovských a učitelských (402 učitelů) dotazníků, respektive z prezenční inspekční činnosti k matematické gramotnosti, která byla realizována na 47 středních školách, na nichž bylo navštíveno 419 hodin různých vzdělávacích předmětů / oblastí. Prezenční hospitace byly doplněny dotazováním ředitelů škol a učitelů (247 učitelů). Zjištění ukázala, že žáci 2. ročníku středních škol uvedli méně pozitivní vztah k matematice než žáci 9. ročníku základních škol a přibližně polovina žáků 2. ročníku středních škol vyjádřila své obavy z matematiky. Právě nezájem žáků a jejich postoj k matematice považovali učitelé za hlavní překážky účinnějšího rozvoje matematických dovedností a matematické gramotnosti žáků středních škol.

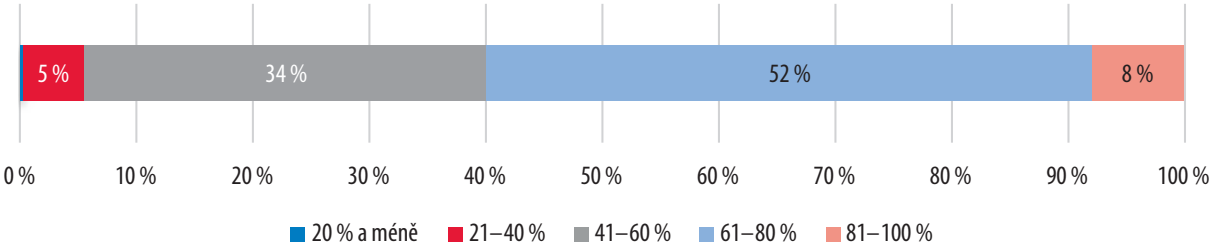
Více informací viz zpráva *Rozvoj matematické gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*.

4.3.2.3 Sociální gramotnost

Zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti se účastnilo 7 897 žáků (z toho 302 žáků se SVP) 2. ročníku, přičemž tito žáci studovali na celkem 145 středních školách. Na žáky gymnázií připadal třetinový podíl. Průměrná dosažená úspěšnost žáků byla na očekávané úrovni 63 %, a tedy o 9 % výše než v případě žáků 9. ročníku základních škol. Nižší je tak i podíl žáků s úspěšností pod 40 % (viz graf č. 60), přičemž největší problémy s řešením úloh měli žáci nematuritních oborů vzdělání (průměrná úspěšnost 47 %).

Graf 60

Rozložení výsledků žáků 2. ročníku středních škol podle celkové úspěšnosti v testu sociální gramotnosti (včetně žáků se SVP)



Další poznatky o postojích aktérů, podmínkách a průběhu rozvoje sociální gramotnosti přinesly jednak žákovské a učitelské (432 učitelů) dotazníky a jednak prezenční inspekční činnost (celkem 500 hospitací v různých vzdělávacích předmětech / oblastech) na 50 středních školách doplněná také o dotazníky pro ředitele školy. Zařazení relevantních témat sociální gramotnosti v rámci různých vzdělávacích předmětů / oblastí bylo nejčastější podobou realizace výuky sociální gramotnosti na sledovaných školách (82 % škol), přičemž sociální gramotnost byla vnímána jako stejně důležitá ve srovnání s dalšími kognitivními doved-

nostmi žáků. Rozvoj sociální gramotnosti v rámci předmětového pokroku nebyl nicméně vyhodnocován na přibližně třetině škol. Za hlavní překážku účinnějšího rozvoje sociální gramotnosti žáků považoval nejvyšší podíl učitelů nedostatek časového prostoru ve výuce.

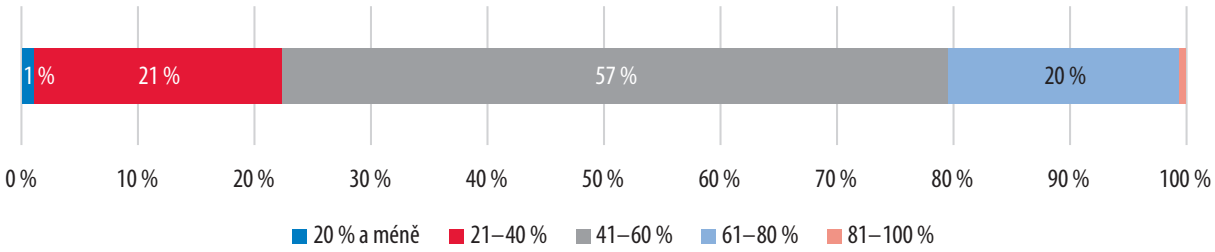
Více informací viz zpráva *Rozvoj sociální gramotnosti na základních* a středních školách ve školním roce 2017/2018.

4.3.2.4 Mediální gramotnost

Úroveň dosažené mediální gramotnosti byla zjišťována na výběrovém souboru 7 758 žáků (z toho 253 žáků se SVP) 2. ročníku, kteří navštěvovali celkem 147 středních škol. Podíl žáků gymnázií na celkovém počtu žáků činil 30 %. Průměrná úspěšnost žáků dosahovala 50 %, což je sice o 7 % lepší výsledek ve srovnání s žáky 9. ročníku základních škol, nicméně i tento výsledek naznačuje existenci potřeb lepšího zvládnutí testovaných oblastí mediální gramotnosti, což potvrzuje i pětina žáků s úspěšností v testu nižší než 40 % (viz graf č. 61). Slabého výsledku dosáhli především žáci nematuritních oborů vzdělání (průměrná úspěšnost 37 %). Zároveň měli žáci větší problémy s řešením testových položek kritické složky mediální gramotnosti (průměrná úspěšnost 44 %) než kognitivní složky mediální gramotnosti (úspěšnost 52 %).

Graf 61

Rozložení výsledků žáků 2. ročníku středních škol podle celkové úspěšnosti v testu mediální gramotnosti (včetně žáků se SVP)



Další informace týkající se podmínek a průběhu realizace mediální výchovy byly zajištěny ze žákovských dotazníků a z rozsáhlého elektronického dotazování ředitelů škol (1 086 ředitelů) a učitelů (5 004 učitelů). Poznatky byly čerpány také z prezenční inspekční činnosti na 52 středních školách, jejichž žáci se účastnili zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti. Mediální výchova byla typicky realizována jako průřezové téma vyučované v různých vzdělávacích předmětech / oblastech, přičemž učitelé se na téma mediální výchovy většinou nespecializovali a kvalifikaci pro jeho realizaci čerpali především samostudiem odborné literatury. Tematicky byl ve výuce položen hlavní důraz na kritické hodnocení mediálního obsahu a na bezpečnost ve světě médií. Příležitosti pro další zlepšování realizace mediální výchovy byly učiteli spatřovány především v metodické podpoře mediální výchovy.

Více informací viz zpráva *Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*.

4.3.3 Ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou a závěrečnou zkouškou

V jarním zkušebním období roku 2018 provedla ČŠI kontrolu přípravy a průběhu společné a profilové části maturitní zkoušky v 62 školách, z toho v 6 gymnáziích a 56 školách s obory odborného vzdělávání. Porušení právních předpisů bylo zjištěno v 6 školách (9,7 %), což znamená meziroční snížení o 8,6 %. Nedostatky se vyskytly v menším počtu škol, avšak ve srovnání s předchozím školním rokem byly většího rozsahu. Týkaly se personálního zajištění zkoušky, organizace a průběhu zkoušky, řádného vedení dokumentace, zabezpečení do-

kumentace maturitní zkoušky, hodnocení zkoušky, stanovení a zveřejnění obsahu zkoušky.

Podle statistiky Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání byla v jarním zkušebním období 2018 obdobně jako v roce 2017 při maturitní zkoušce celkově neúspěšná více než čtvrtina žáků (25,3 %). Neúspěšnost ve společné části maturitní zkoušky byla 22,2 % a v profilové části 7,8 %. Stejně jako v předchozích letech dosáhli nejhorších maturitních výsledků žáci nástaveb (56,8 % neúspěšných). Potvrzuje se, že přestože střední školy deklarují i realizují řadu opatření pro zlepšení maturitních výsledků, jejich účinnost je malá, nevede k dosažení vyšší úspěšnosti. Dlouhodobé výsledky žáků zejména v nástavbových oborech vzdělání ukazují, že nabídka studijních míst je předimenzována. Školy přijímají i žáky bez potřebných studijních předpokladů a s nízkým zájmem o vzdělávání jen proto, aby získaly finanční prostředky.

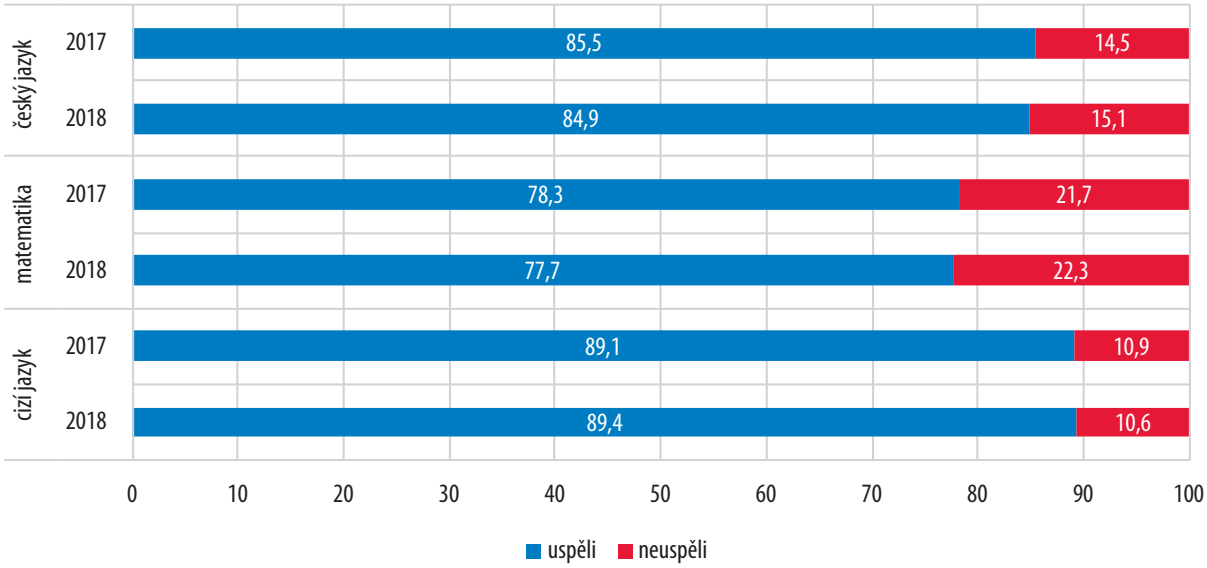
Tabulka 65

Výsledky maturitní zkoušky – jarní zkušební termín 2017 a 2018 – podíl žáků (v %)

Maturitní zkouška – celkem	Podíl ze žáků konajících				Podíl ze žáků přihlášených			
	Uspěli		Neuspěli		Konali		Nekonali	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Gymnázium	92,4	92,6	7,6	7,4	96,6	96,9	3,4	3,1
Odborné obory vzdělání	69,2	68,5	30,8	31,5	85,9	87,1	14,1	12,9
Nástavbové obory	42,2	43,2	57,8	56,8	74,9	75,8	25,1	24,2
Celkem	**74,8**	**74,7**	**25,2**	**25,3**	**88,2**	**89,1**	**11,8**	**10,9**
Společná část	**Podíl ze žáků konajících**				**Podíl ze žáků přihlášených**			
	Uspěli		**Konali**		**Konali**		**Nekonali**	
	2017	**2018**	**2017**	**2018**	**2017**	**2018**	**2017**	**2018**
Gymnázium	95,5	95,5	4,5	4,5	96,6	97,0	3,4	3,0
Odborné obory vzdělání	72,7	71,7	27,3	28,3	86,0	87,2	14,0	12,8
Nástavbové obory	43,5	44,3	56,5	55,7	75,4	76,3	24,6	23,7
Celkem	**78,1**	**77,8**	**21,9**	**22,2**	**88,3**	**89,3**	**11,7**	**10,7**
Profilová část	**Podíl ze žáků konajících**				**Podíl ze žáků přihlášených**			
	Uspěli		**Neuspěli**		**Konali**		**Nekonali**	
	2017	**2018**	**2017**	**2018**	**2017**	**2018**	**2017**	**2018**
Gymnázium	95,9	96,2	4,1	3,8	97,0	97,3	3,0	2,7
Odborné obory vzdělání	90,2	90,1	9,8	9,9	86,2	87,4	13,8	12,6
Nástavbové obory	90,6	91,4	9,4	8,6	75,8	76,5	24,2	23,5
Celkem	**92,1**	**92,2**	**7,9**	**7,8**	**88,5**	**89,5**	**11,5**	**10,5**

Graf 62

Výsledky v jednotlivých zkouškách společné části maturitní zkoušky – jarní zkušební termín 2017 a 2018 – podíl žáků (v %)



Pozn.: Graf uvádí tzv. čistou úspěšnost a neúspěšnost, to znamená, že nezahrnuje žáky, kteří maturitní zkoušku nekonali např. z důvodu neprospěchu v posledním ročníku.

Nepodařilo se zastavit alarmující trend zhoršování výsledků žáků v českém jazyce a literatuře ve společné části maturitní zkoušky sledovaný již od roku 2014 (2014 – 6,8 % neúspěšných, 2018 – 15,1 % neúspěšných). O zhoršení v jarním zkušebním termínu 2018 rozhodl nejpočetnější segment, tzn. žáci oborů středního odborného vzdělávání. U nástaveb došlo naopak k mírnému zlepšení, u gymnázií se míra úspěšnosti nezměnila. Dlouhodobě dosahují nejhorších výsledků žáci v didaktickém testu z matematiky ve společné části maturitní zkoušky. Po loňském mírném zlepšení podílu úspěšných žáků došlo v jarním zkušebním termínu 2018 k opětovnému zhoršení na 22,3 % neúspěšných (2017 – 21,7 %). Ke snížení úspěšnosti došlo v gymnáziích, středních odborných školách i v nástavbách. Ve společné části maturitní zkoušky jsou žáci nejúspěšnější v cizích jazycích, ve kterých dosahují v posledních čtyřech letech i nejstabilnějších výsledků 89,2 %, resp. 89,4 %. Uvedené údaje se vztahují pouze k žákům, kteří maturitní zkoušku konali (tzv. „čistá neúspěšnost"). Daleko objektivnější ukazatel je „hrubá neúspěšnost", kdy se podíl neúspěšných žáků počítá ze všech žáků přihlášených k maturitní zkoušce. V hrubé neúspěšnosti jsou tedy započítáni i žáci, kteří se k maturitní zkoušce přihlásili, ale nekonali ji z důvodu předčasného ukončení vzdělávání v průběhu maturitního ročníku, případně k ní nebyli připuštěni, protože na konci maturitního ročníku neprospěli nebo nebyli hodnoceni. Tento ukazatel postihuje i významný negativní jev v činnosti některých středních škol, tedy snahu udržet žáky ve škole kvůli normativnímu financování co nejdéle, i když jejich průběžné výsledky vzdělávání ukazují, že předpoklady pro úspěšné zvládnutí maturitní zkoušky nemají.

Tabulka 66

Čistá a hrubá neúspěšnost žáků při maturitní zkoušce – jarní zkušební období 2018 – podíl žáků (v %)

	Čistá neúspěšnost	Hrubá neúspěšnost
Gymnázium	7,4	10,2
Odborné obory vzdělání	31,5	40,4
Nástavbové obory	56,8	67,2
Celkem	**25,3**	**33,4**

ČŠI se stejně jako ve školním roce 2016/2017 zaměřila na střední školy, které v některém z vyučovaných oborů dlouhodobě vykazovaly vysokou míru neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky. Ve vybraných školách proběhla inspekční činnost zaměřená na posouzení odstranění nedostatků zjištěných při předchozí inspekční činnosti a na účinnost preventivních opatření zamezujících jejich opakování. Zjištění ČŠI ve školním roce 2017/2018 plně korespondují se zjištěními ze školního roku 2016/2017. Školy většinou přijímají všechny uchazeče bez ohledu na jejich předchozí studijní výsledky a výsledky přijímacích zkoušek, v rámci přijímacího řízení v kritériích pro přijetí nemají stanovenu hranici úspěšnosti jako nezbytnou podmínku pro přijetí ke vzdělávání. Školám chybí strategie řešení vysoké míry absence jako rizikového faktoru úspěšnosti ve vzdělávání i jeho ukončování. Neúčinný systém vlastního hodnocení neumožňuje školám identifikovat všechny příčiny neuspokojivých výsledků při ukončování vzdělávání. Přijímaná opatření pro zlepšení nejsou důsledně kontrolována, často chybí vyhodnocení jejich účinnosti a následné stanovení nových cílů a úkolů. Učitelé ve výuce málo diferencují podle individuálních potřeb jednotlivých žáků, používané metody a formy jsou jednotvárné, málo podporují iniciativu žáků, kteří jsou pasivní, o výuku neprojevují zájem. Pedagogům chybí účinné metodické vedení ze strany vedoucích pracovníků, málo se vzdělávají v oblasti efektivních forem a metod práce. ČŠI ve školách doporučila výmaz oborů vzdělání s nejhoršími dosahovanými výsledky při maturitní zkoušce.

Závěrečné zkoušky v nematuritních oborech vzdělání opět proběhly bez vážnějších problémů podle jednotného zadání. ČŠI v květnu a červnu provedla kontrolu organizace a průběhu závěrečných zkoušek v 52 středních školách a v 96 oborech vzdělání, z toho v 77 oborech kategorie H a 19 oborech kategorie E. ČŠI se účastnila písemných, praktických i ústních zkoušek. Ve všech kontrolovaných oborech vzdělání probíhaly všechny části zkoušky v souladu s organizačními pokyny uvedenými v jednotném zadání. Porušení právních předpisů bylo zjištěno pouze při praktické zkoušce v jednom oboru vzdělání. Žáci nebyli s hodnocením praktické zkoušky z odborného výcviku seznámeni v zákonném termínu. V 4,5 % oborů se uskutečnila písemná zkouška na počítačích, v jejím průběhu nebyly zjištěny žádné problémy. Učitelé oceňovali rychlost a přehlednost systému, čitelnost záznamů, objektivizaci a usnadnění hodnocení. V pětině kontrolovaných oborů byla součástí praktické zkoušky samostatná odborná práce. Praktická zkouška proběhla ve 21 oborech vzdělání ve firmě. V 60 oborech vzdělání (89,6 %) měli žáci u ústní zkoušky k dispozici doplňující podklady (ukázky materiálů a výrobků, obrázky, schémata apod.) Aktualizované otázky z oblasti světa práce hodnotili učitelé nejčastěji jako spíše lepší (42,6 %) nebo srovnatelné (44,1 %) s předchozími. Téměř všichni ředitelé oceňovali pomoc metodických materiálů vydávaných Národním ústavem pro vzdělávání při přípravě a realizaci závěrečné zkoušky podle jednotného zadání. Realizace praktické závěrečné zkoušky podle jednotného zadání přinesla opět u některých oborů vzdělání zvýšené náklady na straně školy i žáků.

Tabulka 67

Zvýšené náklady ze strany školy na realizaci praktické zkoušky – červen 2018

	Podíl oborů (v %)	Průměr na žáka (v Kč)
Zvýšené náklady ze strany školy na realizaci praktické zkoušky	35,2	672
Skupiny oborů vzdělání s nejvyššími zvýšenými náklady:		
Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika		1 150
Umění a užité umění		1 055

Náklady vzniklé na straně žáka byly zjištěny ve třech oborech vzdělání. ČŠI opakovaně upozorňuje na nutnost systémového řešení vznikajících zvýšených nákladů na straně škol i žáků.

Podle statistiky NÚV závěrečné zkoušky v roce 2017/2018 skládalo 27 970 žáků. Navýšil se počet oborů vzdělání, ve kterých mohou žáci skládat písemnou zkoušku elektronicky ze 40 na 54. V metodickém pokynu pro konání závěrečných zkoušek podle jednotného zadání NÚV zohlednil zkušenosti z předchozích let, vhodně implementoval změny v právních předpisech. NÚV získal od ředitelů škol zpětnou vazbu o dosažených výsledcích pouze cca 40 % žáků. Pro objektivní posouzení míry úspěšnosti žáků při ukončování vzdělávání závěrečnou zkouškou bude nutné zavést podobně jako u maturitních zkoušek centrální evidenci. Vyhodnocení komplexních výsledků umožní NÚV stanovovat obsah, náročnost i formu jednotné závěrečné zkoušky podle skutečných potřeb jednotlivých oborů vzdělání.

4.4

Závěry a doporučení pro střední vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Ve středním odborném vzdělávání přispívá partnerství s profesními organizacemi, svazy, odbornými firmami a vysokými školami a zapojení žáků do profesních soutěží a středoškolských odborných činností k úzkému propojení výuky s praxí, což zvyšuje efektivitu a atraktivitu výuky i uplatnitelnost absolventů na trhu práce.
- Spolupráce s partnerskými firmami a organizacemi má příznivý dopad také na zlepšování podmínek vzdělávání, zejména v oblasti materiální a technické.
- Propracovaný systém praktického vyučování a možnost realizace části praxe v zahraničí zvyšují motivaci žáků ke vzdělávání, rozvíjejí jejich odborné, pracovní a jazykové kompetence.
- V gymnáziích s vyšším počtem tříd má široká nabídka volitelných předmětů pozitivní vliv na profilaci žáků podle jejich zájmu a dalších studijních záměrů.

Negativní zjištění

- Ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti ve vzdělávání neefektivní systém vlastního hodnocení školy neumožňuje identifikovat příčiny neuspokojivých výsledků žáků při ukončování vzdělávání a přijmout účinná opatření pro zlepšení.
- Vysoká míra neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky, zejména v nástavbových oborech vzdělání, jako důsledek přijímání žáků bez potřebných vstupních znalostí a absence jejich účelné individuální podpory v průběhu vzdělávání.
- Nedostatečná diferenciace a individualizace výuky neumožňuje respektování individuálních vzdělávacích potřeb jednotlivců, snižuje výslednou efektivitu naplňování očekávaných výstupů vzdělávání.

- Málo pestré metody a formy výuky a nedostatečné uplatňování aktivizujících prvků vedou k pasivitě žáků, která má negativní dopad na dosahované výsledky žáků.
- Chybí dostatečný prostor pro rozvoj tvořivosti a kritického myšlení žáků, nedostatečně se rozvíjí dovednost práce s informacemi a obecně kompetence k dalšímu vzdělávání v průběhu profesního života, a to zejména ve středním odborném vzdělávání.
- Školy nevěnují dostatečnou pozornost vedení pedagogických pracovníků jak na úrovni vedení škol, tak na úrovni metodických orgánů. Nedostatečná nebo nekvalitní zpětná vazba poskytovaná pedagogům ze strany vedoucích pracovníků (včetně středního článku řízení) se negativně projevuje v kvalitě výuky a ve špatných vzdělávacích výsledcích žáků.
- Dochází ke stárnutí pedagogických sborů a ředitelů středních škol. Neprobíhá dostatečná přirozená generační obměna, což je významným rizikem do budoucnosti.
- Nedostatky při uvádění a adaptaci začínajících nebo nových učitelů mají negativní dopad na kvalitu vzdělávání žáků a také na odchody mladých učitelů ze školství.
- Při závěrečné zkoušce podle jednotného zadání u některých oborů vzdělání vznikají další náklady na straně škol, někdy i žáků, které nejsou kompenzovány.
- Vysoký podíl odborně vzdělávacích oborů oproti všeobecně vzdělávajícím, bez zajištění systémové podpory provázanosti odborného školství se zaměstnavatelskou sférou, může být jednou z příčin nízké prestiže učňovského školství v ČR.

Doporučení pro školy

- Včas přijímat opatření k podpoře žáků ohrožených školním neúspěchem. Vytvářet příležitosti pro doučování, vzájemnou spolupráci žáků při přípravě na vyučování a podporu žáků, kteří nemají doma vhodné zázemí pro učení. Soustředit se v prvních letech studia na SŠ na vyrovnání rozdílů ve výsledcích žáků plynoucích z rozdílné úrovně základních škol. Možnost využití příslušných šablon z OP VVV na podporu těchto aktivit.
- Zaměřit se na přípravu výuky po stránce obsahové, metodické, materiální i technické. Více využívat efektivní metody a formy výuky žáků (zejména v teoretickém vyučování), diferencovat podle individuálních schopností žáků, důsledně zohledňovat individuální potřeby žáků včetně žáků se SVP.
- Podporovat spolupráci učitelů uvnitř škol, např. využíváním šablon typu Vzájemná spolupráce, Tandemová výuka či Nové metody ve výuce.
- Vysoký podíl nekvalifikovaných pedagogů ve středních odborných školách kompenzovat vytvářením podmínek pro jejich profesní rozvoj nejen prostřednictvím externích vzdělávacích akcí, ale i uvnitř školy.

Doporučení pro zřizovatele

- Podporovat autoevaluační aktivity školy a propojování vnitřního a vnějšího hodnocení školy. Podporovat aktivní práci ředitelů i širšího vedení SŠ s výstupy z inspekční činnosti, včetně sledování účinnosti opatření přijatých vedením školy ke zlepšování činnosti školy.
- K hodnocení školy zřizovatelem využít mimo jiné i Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v modifikacích pro střední vzdělávání[23].
- Využívat krajských akčních plánů a dalších sítí k podpoře učitelů.

23 https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/2018-2019-Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledku-vzdelavani_2018-2019.pdf

- Podporovat školy a vytvářet příležitosti pro síťování učitelů konkrétních vzdělávacích oblastí, síťování začínajících učitelů, podporu neaprobovaných pedagogů.

Doporučení pro systém

- Neustálý tlak na zvyšování podílů žáků v oborech odborného vzdělávání je v kontrastu se vzdělávací strukturou naprosté většiny vyspělých vzdělávacích systémů. Je proto nezbytné vést v tomto ohledu poučenou diskuzi širokého spektra aktérů a zvažovat variantní možnosti získání odborné kvalifikace.
- Přijmout systémové řešení pro odstranění vznikajících dalších nákladů na straně škol i žáků při konání závěrečné zkoušky podle jednotného zadání.
- Zavést centrální evidenci výsledků dosahovaných žáky při závěrečné zkoušce pro objektivizaci údajů o míře úspěšnosti žáků a pro relevantní stanovení obsahu, náročnosti a formy závěrečných zkoušek v jednotlivých oborech vzdělání.
- Nabídku DVPP přizpůsobovat i méně zkušeným či neaprobovaným nebo nekvalifikovaným učitelům; systémově podporovat profesní rozvoj přímo ve školách.

5 Vyšší odborné vzdělávání

V roce 2015 byla přijata novela školského zákona, která zařadila vyšší odborné školství do systému hodnocení Českou školní inspekcí na základě Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání.

Sektor vyššího odborného vzdělávání je deklaratorně počítán do terciárního, ne vysokoškolského sektoru vzdělávání. Stejně jako vysoké školství ale využívá mechanismu akreditace vzdělávacích programů. Organizaci studia upravuje podrobněji vyhláška č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání. Významným atributem tohoto typu vzdělávání je dlouhodobá odborná praxe studentů jako součást studia. V této souvislosti má vyšší odborné vzdělávání v rámci regionálního školství určitá specifika.

Ve školním roce 2017/2018 probíhala inspekční činnost ve vyšších odborných školách podle Plánu hlavních úkolů České školní inspekce. Pro oblast vyššího odborného vzdělávání probíhá v rámci specifického úkolu proces hodnocení a kontroly kvality a efektivity vzdělávání. Při inspekční činnosti bylo zhodnoceno celkem 248 vyučovacích hodin ve 26 vyšších odborných školách.

5.1 Podmínky vyššího odborného vzdělávání

5.1.1 Školy a studenti ve vyšším odborném vzdělávání

Studenti se mohou vzdělávat ve vyšších odborných školách v denní, večerní, dálkové, distanční a kombinované formě studia ukončené absolutoriem. V závěru studia zpracovávají absolventskou práci. Její téma si většinou volí podle svého odborného zaměření, svých zájmů, případně dle zájmu a potřeb firmy, ve které vykonávají odbornou praxi. Obhajoba absolventské práce je vedle zkoušky z odborných předmětů odpovídajících akreditovaným vzdělávacím programům a zkoušky z cizího jazyka nedílnou součástí absolutoria. Úspěšný absolvent má právo používat označení diplomovaný specialista (neakademický titul, ve zkratce DiS.), uváděné za jménem a oddělené od něj čárkou.

Ve školském rejstříku bylo ve školním roce 2017/2018 zapsáno 166 vyšších odborných škol (v meziročním srovnání pokles o 2 %). Stejně jako v předchozích letech převládá denní forma vzdělávání. Struktura škol podle typu zřizovatele je stabilní, odchylky jsou minimální. Podíl veřejných škol je neměnný, jak je vidět v tabulce č. 1. S ubývajícím počtem studentů však dochází ke snižování počtu studijních skupin.

Tabulka 68

Školy ve vyšším odborném vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Počet škol celkem	171	168	166
z toho forma vzdělávání denní	161	157	155
z toho forma vzdělávání ostatní	93	89	86
Podíl veřejných škol (v %)	67,3	68,5	68,7
Podíl soukromých škol (v %)	25,7	25,0	24,7
Podíl církevních škol (v %)	7,0	6,5	6,6
Počet studijních skupin	947	904	839

Trend snižování počtu studentů, stejně jako v předchozích letech, pokračuje. Ve školním roce 2017/2018 se ve vyšším odborném školství vzdělávalo 19 883 studentů, což je v meziročním srovnání úbytek o 10 %. K faktorům, které toto ovlivňují, patří jak klesající demografický vývoj, tak z velké části konkurence v oblasti vzdělávání na vysokých školách. Absolventi středního vzdělávání s maturitní zkouškou mnohem častěji dávají přednost studiu bakalářského programu na vysoké škole. Na všech vyšších odborných školách je největší úbytek studentů zaznamenán v průběhu a po absolvování prvního ročníku studia. Tito studenti převážně pokračují ve studiu na vysoké škole nebo využívají nabídky trhu práce. Tento trend se pak projevuje v minimální kapacitní naplněnosti škol, která se průměrně pohybuje mezi 15–20 %. Podíl žáků se zdravotním postižením a podíl cizinců je v meziročním srovnání stabilní.

Tabulka 69

Studenti ve vyšším odborném vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Počet studentů ve vyšších odborných školách	24 783	21 998	19 883
Podíl studentů v denní formě vzdělávání (v %)	69,1	67,6	64,9
Podíl studentů v ostatních formách vzdělávání (v %)	30,9	32,4	35,1
Podíl studentů se zdravotním postižením (v %)	0,1	0,1	0,1
Podíl cizinců ve VOŠ (v %)	2,4	2,8	3,3
Počet nově přijatých studentů do 1. ročníku	9 867	8 683	7 875
Počet absolventů	5 685	5174	-

Ve výuce cizích jazyků převládá, obdobně jako předchozích letech, jazyk anglický (96,3 %), na druhém místě je jazyk německý (24,4 %) a na třetím místě jazyk ruský (4,7 %). Rozdíly meziročního srovnání v cizojazyčném vzdělávání jsou minimální a zájem o jednotlivé jazyky je u studentů stabilní.

Tabulka 70

Výuka jazyků ve vyšším odborném vzdělávání

Žáci učící se cizí jazyk	2015/2016		2016/2017		2017/2018	
	Počet	Podíl	Počet	Podíl	Počet	Podíl
Celkem	16 970		14 701		12 781	
Anglický	15 538	91,6	13 899	94,5	12 309	96,3
Francouzský	318	1,9	285	1,9	274	2,1
Německý	4 976	29,3	3 982	27,1	3 119	24,4
Ruský	1 000	5,9	784	5,3	595	4,7
Španělský	523	3,1	455	3,1	418	3,3
Italský	80	0,5	65	0,4	29	0,2

5.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve vyšším odborném vzdělávání

Prostorové a materiální podmínky prostor navštívených škol umožňují vzdělávání podle všech oblastí vzdělávacího programu (v 88 % škol rozhodně umožňují, ve 12 % spíše umožňují). Největší rezervy škol vyhodnotila ČŠI ve vybavení odborných učeben, laboratoří, běžných učeben, ICT a nedostatku učebních pomůcek.

Tabulka 71

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

Prostorové a materiální podmínky navštívených kmenových prostor školy umožňují vzdělávání podle všech oblastí vzdělávacího programu	Podíl
Rozhodně ano	88,0
Spíše ano	12,0
Spíše ne	0,0
Rozhodně ne	0,0

Tabulka 72

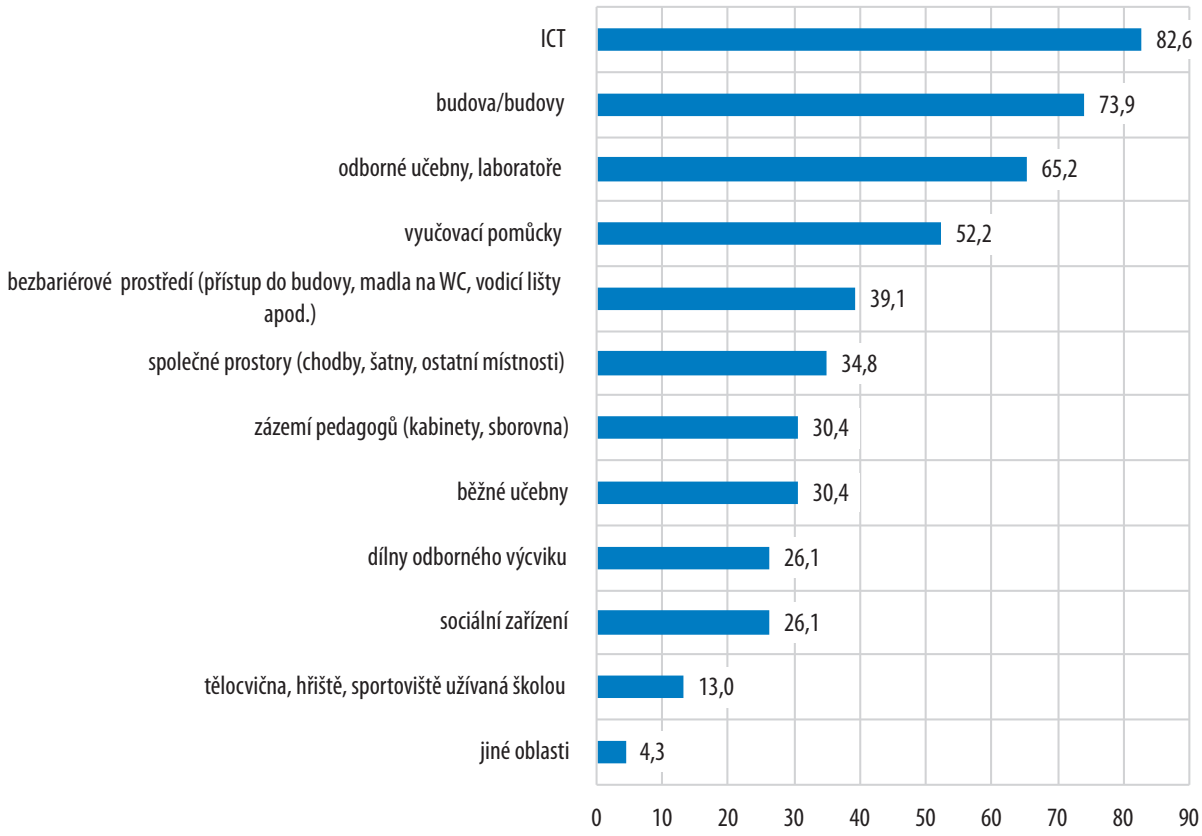
Prostorové a materiální podmínky, které neumožňují vzdělávání podle vzdělávacích programů v plné šíři – podíl škol (v %)

Prostory a vybavení	Podíl
Budova	0,0
Běžné učebny	4,0
Odborné učebny, laboratoře	8,0
Vybavení ICT	4,0
Pomůcky	4,0
Tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	0,0
Jiné	0,0

V dotazníku pro ředitele vyplnili ředitelé škol, že potřebné investice by měly směřovat do modernizace ICT (82,6 %) a rekonstrukce budov (73,9 %), následně do vybavení odborných učeben a laboratoří (65,2 %).

Graf 63

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



5.1.3 Finanční podmínky ve vyšším odborném vzdělávání

Finanční podmínky vyšších odborných škol hodnotila ČŠI ve 25 subjektech, u šestnácti škol byl zřizovatelem kraj, u sedmi soukromý zřizovatel a u dvou církev.

Vedení škol umožnilo úspěšně realizovat akreditované vzdělávací programy a zajistilo plnění koncepčních záměrů pomocí vícezdrojového financování a aktivit v oblasti získávání dalších finančních prostředků. Kromě finančních prostředků poskytnutých ze státního rozpočtu podle § 160 školského zákona školy získaly finanční prostředky např. z rozvojových programů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. Školy se pro zlepšení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání zapojily do řady projektů na lokální, regionální, celostátní i mezinárodní úrovni spolufinancovaných z prostředků Evropské unie. Zřizovatelé veřejných vyšších odborných škol poskytli dotace na jejich provoz a podporovali činnost škol účelovými dotacemi. U škol zřizovaných registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi byly ze státního rozpočtu financovány všechny výdaje, včetně provozních. Financování výdajů soukromých škol z prostředků státního rozpočtu se řídilo zákonem č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů. Ředitelé vhodně použili zisk z doplňkové činnosti a příjmy z ostatních zdrojů (např. dary) pro rozvoj škol.

Vedení škol také zajistilo pravidelné platby za školné studentů, výše jejich úplaty za vyšší odborné vzdělávání v jednotlivých oborech byla stanovena v souladu s § 14 vyhlášky č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání.

5.1.4.1 Ředitelé vyšších odborných škol

V hodnocení plnění zákonných předpokladů pro výkon funkce bylo zjištěno, že všichni ředitelé hodnocených vyšších odborných škol splňovali předpoklady pro výkon funkce stanovené v zákoně o pedagogických pracovnících. Průměrný věk ředitelů navštívených vyšších odborných škol činil 54 let.

Délka praxe ve výkonu funkce ředitele představovala v průměru 14,2 roku a celková pedagogická praxe ředitelů vyšších odborných škol činila 27,7 roku. Ve školním roce 2017/2018 bylo vyhlášeno na obsazení pracovního místa ředitele vyšší odborné školy celkem 28 konkurzů, jejichž iniciátorem byl zřizovatel školy. Nejčastějším důvodem vyhlášení konkurzů byl konec řádného funkčního období ředitele školy. Do funkce ředitele vyšší odborné školy byl ve 48 % případů jmenován stávající ředitel školy. U všech konkurzů byl zřizovatelem do funkce ředitele školy nominován nejvhodnější uchazeč z prvního místa výsledného pořadí uchazečů.

Důraz vedení škol na vlastní profesní rozvoj byl podle hodnocení vyšších odborných škol převážně na očekávané úrovni. Pro svůj profesní rozvoj využívali ředitelé vyšších odborných škol nejvíce kurzů nebo seminářů zaměřených na prohlubování odborné kvalifikace a na studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů. Největší zájem byl o legislativní a právní oblast, následovala oblast řízení školy, ekonomická a finanční oblast, manažerské dovednosti, oblast bezpečnosti a ochrany zdraví a oblast dovedností v ICT. Naopak vzdělávání v oblasti metod a forem výuky a vedení třídy se věnovalo pouze 30 % ředitelů. Nejmenší zájem byl o vzdělávání týkající se výuky v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí a společné vzdělávání. Z výše uvedeného vyplývá, že ředitelé upřednostňovali vlastní rozvoj v právní, ekonomické a organizační oblasti. Oblasti vlastního pedagogického řízení vzdělávacího procesu (kvalitě a sledování výuky) nevěnovali dostatečnou pozornost. Důvodem je zpravidla delegování těchto činností na zástupce ředitele, a to přesto, že oblast pedagogického vedení by měla být pro ředitele prioritní.

5.1.4.2 Učitelé vyšších odborných škol

Na vyšších oborných školách je všeobecně kladen důraz na kvalifikovanost pedagogických pracovníků. V hodnocených vyšších odborných školách celkově splňovalo požadavky odborné kvalifikace 92,7 % učitelů. Nižší procento odborné kvalifikace je ovlivněno větším počtem externích vyučujících (25 %), vzhledem k úzké provázanosti většiny vzdělávacích programů s praxí. Převážně se jedná o odborníky z praxe s polovičním úvazkem, kteří jsou velmi žádoucí z hlediska praktického zabezpečení vzdělávacích programů.

Při hodnocení kvality pedagogického sboru byly zjištěny nedostatky v odborné kvalifikaci pedagogů (11,5 % VOŠ) a v jejich vzájemné spolupráci (7,7 %), kdy zejména externí pedagogové s kratšími úvazky ve VOŠ a s dalšími závazky v jiných školách nenacházeli potřebný čas pro vzájemnou komunikaci a koordinaci vzdělávání.

Průměrný věk učitelů hodnocených vyšších oborných škol byl 51 let. Nepříznivá věková struktura, kdy téměř 60 % učitelů přesahuje tento průměr, a skutečnost, že nových učitelů nejsou ani 2 %, indikují do budoucna vážné problémy. Průměrná pedagogická praxe učitelů vyšších odborných škol je 21 let.

Péči o začínající učitele bez předchozí pedagogické praxe poskytuje zhruba čtvrtina hodnocených vyšších odborných škol. Mezi nejčastější formy této péče patří konzultace s ředitelem, vedením školy a s vyučujícími stejných předmětů, následuje přidělení mentora (uvádějícího učitele), vzájemné hospitace u zkušených učitelů a účast začínajících učitelů ve formálních zaškolovacích programech nebo na vzdělávacích akcích. Výjimečně zaznamе-

nává ČŠI promyšlenou, systematickou a cílenou podporu profesního a osobnostního rozvoje začínajícího učitele. Činnost uvádějícího učitele se často omezuje na pomoc v administrativních záležitostech. Výbornou práci se začínajícími pedagogy ČŠI zjišťuje zejména ve školách, kde má vysokou úroveň celkové pedagogické vedení.

V rámci dalšího vzdělávání se jednoznačně nejvíce učitelů zúčastňovalo studia k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře DVPP), a to v oblasti nových vědomostí a znalostí v předmětech, které vyučovali, a rovněž v oblasti metod a forem výuky. Výraznější zájem byl také o absolvování seminářů a kurzů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví a získávání nových dovedností v oblasti ICT a cizích jazyků. Nejméně učitelů se věnovalo dalšímu vzdělávání v oblasti společného vzdělávání a kariérového či výchovného poradenství. Pozitivní byla skutečnost, že v 86,8 % hodnocených vyšších odborných škol mají učitelé možnost aktivně ovlivnit četnost a zaměření svého dalšího vzdělávání.

5.1.5 Řízení škol ve vyšším odborném vzdělávání

Všechny hodnocené vyšší odborné školy vykonávaly svou činnost v rozsahu zápisu do školského rejstříku. Kvalita navštívených škol, hlavně sepětí s praxí a trendy v jednotlivých oborech akreditovaných vzdělávacích programů, byla podle hodnocení ČŠI na očekávané úrovni, a dokonce u pětiny z nich byla na výborné úrovni. Stav vyžadující zlepšení vyhodnotila ČŠI v oblasti aktivního řízení školy, pravidelného monitoringu a vyhodnocování práce školy včetně přijímání účinných opatření u 15,4 % vyšších odborných škol. V oblasti úsilí vedení škol o zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání, péče o profesní rozvoj pedagogů, začínající učitele a vytváření podmínek pro výměnu pedagogických zkušeností byl stav vyžadující zlepšení identifikován u 11,5 % vyšších odborných škol. Pouze u 7,7 % vedení vyšších odborných škol byly zjištěny nedostatky v zajišťování optimálních materiálních podmínek a péči o jejich účelné využívání.

Nejčastěji zjištěnými slabými stránkami ve vyšších odborných školách byla menší pestrost metod a forem ve výuce teoretických předmětů, které by podporovaly aktivní zapojení studentů do výuky, nedostatečné prostorové a materiální podmínky a absence vydávání dodatku k diplomu „Europass“, který napomáhá porozumění a uznání obsahu vzdělání absolventů doma i v zahraničí. Pozitivním příkladem jsou vyšší odborné školy, které intenzivně spolupracují se smluvními partnery a umožňují tím kvalitní přípravu studentů na budoucí povolání v souvislosti s nejnovějšími trendy v oborech. Vedení vyšších odborných škol se většinou dostatečně věnovalo naplnění potřeb učitelů a jejich profesnímu rozvoji. Mezi nejčastěji využívané formy patřilo vytvoření plánu DVPP ve spolupráci s jednotlivými učiteli, sledování a vyhodnocování potřeb učitelů v souladu s potřebami školy. Vnitřní pravidla v hodnocených vyšších odborných školách tvořilo vždy vedení školy (100 %) společně s pedagogy (80 %) za významné pomoci zástupců školských rad (76 %). Dále se stejnou měrou na této tvorbě podíleli také zástupci samosprávních orgánů studentů (36 %) a zřizovatelé (36 %), k jejichž názorům a námětům ředitelé škol přihlíželi a využívali je pro další rozvoj školy. Téměř všichni učitelé ve vyšších odborných školách spolupracují a poskytují si vzájemnou zpětnou vazbu v podobě výměny informací o studentech a informací o metodách a formách výuky, běžně učitelé využívají možnosti výměny výukových materiálů. Velmi častá je spolupráce učitelů při řešení projektů a mimoškolních aktivit zahrnující i spolupráci s pedagogy dalších škol. Zpětnou vazbu ke kvalitě své práce učitelé hodnocených vyšších odborných škol nejčastěji dostávají od ředitele školy, jeho zástupců a od svých kolegů ve formě vzájemných učitelských hospitací nebo v rámci předmětových komisí. Poskytovanou zpětnou vazbu považuje více než 90 % učitelů za dostatečnou s převažujícím pozitivním dopadem na jejich práci.

5.2

Průběh vyššího odborného vzdělávání

5.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

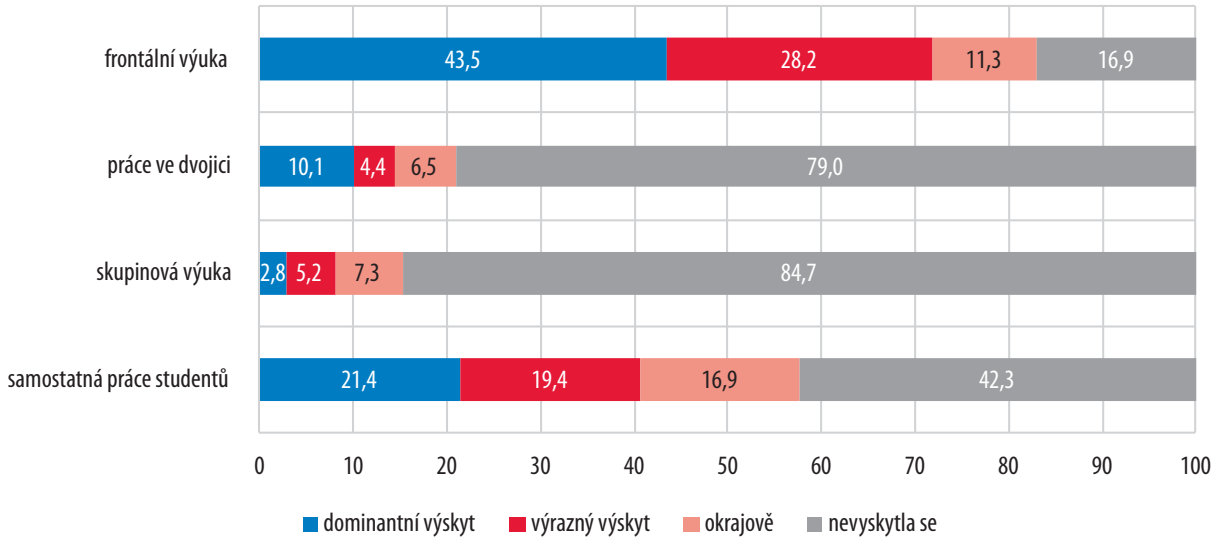
Průběh vzdělávání byl sledován ve 248 hospitovaných hodinách. V 15,4 % škol byla příprava výuky pedagogy posouzená na výborné úrovni a v 80,8 % na úrovni očekávané. Pouze ve 3,8 % byla příprava výuky hodnocená na úrovni vyžadující zlepšení, převážně v oblasti spojení teorie s praxí nebo v nedodržování kurikulárních dokumentů při samotné přípravě výuky. Pedagogové si volili formy a metody výuky adekvátně ke stanoveným cílům na úrovni výborné v 3,8 %, na úrovní očekávané v 80,8 % a v 15,4 % na úrovni vyžadující zlepšení, převážně v oblasti využívání malého spektra výchovně-vzdělávacích strategií nebo v oblasti propojování teoretických poznatků s reálnými profesními situacemi. Při sledování vzdělávacího pokroku studentů byly školy posuzovány na výborné úrovni v 7,7 %, na úrovni očekávané v 88,5 % a na úrovni vyžadující zlepšení ve 3,8 %. Výuka v těchto případech nezohledňovala individuální potřeby studentů a zpětná vazba se omezovala především na sdělení klasifikace. Při inspekční činnosti bylo zjištěno, že největší rezervy mají školy v malé pestrosti metod a forem práce ve výuce, která následně vede k nízké aktivitě studentů. Další problematické oblasti spočívají v minimálním zohledňování individuálních potřeb studentů, v nedostatečné zpětné vazbě vzhledem k průběžným i celkovým výsledkům studentů a v nepřijímání účinných opatření na základě hodnocení průběhu pedagogického procesu.

Ve sledovaných vyučovacích hodinách pedagogové stanovovali v naprosté většině vzdělávací cíl, který studentům buď v úvodu sdělili, nebo k němu dospěli v průběhu výuky. Cíle byly většinou vhodně zvolené vzhledem k obsahu vzdělávacího programu (85,5 %), méně často vzhledem k dosavadním znalostem a dovednostem studentů (46 %). Velmi pozitivní v hodnocení ČŠI je fakt, že v 74,2 % hodin obsahovala hodina vhodné příklady využití znalostí a dovedností v reálných situacích. Stejně tak byl v naprosté většině hospitovaných hodin vzdělávací cíl hodnocen jako vhodný a efektivně vedl ke splnění.

Formy a metody práce nebyly adekvátně využívány s ohledem na specifika akreditovaných programů. Převažovala frontální výuka doplněná samostatnou prací studentů, ojediněle prací ve dvojici. Frontální výuka byla posuzována v 94,7 % jako účelně zařazená. Funkčně také byla velmi často zařazována samostatná práce studentů buď při řešení a zpracování úkolů a projektů, nebo při ověřování a používání získaných poznatků. V hospitovaných hodinách, které neměly formu přednášky, byl průběh více než 15 % hodin jednotvárný, nebyly uplatňovány metody a formy podporující zájem a aktivitu studentů.

Graf 64

Organizační formy výuky – podíl hodin (v %)



Rozdíly ve zvolených organizačních formách byly dány hlavně typem vyučovací jednotky. Použití organizačních forem ČŠI hodnotila u více než 95 % hodin jako účelné nebo spíše účelné, vedoucí k naplnění stanoveného cíle. Vzhledem k použitým metodám výuky se téměř v polovině hospitovaných hodin vyučujícím dařilo vytvářet podmínky a podněty pro aktivitu studentů. Dokonce v 18 % sledovaných hodin výrazně převažovala aktivita studentů nad aktivitou učitele. V téměř 38 % hodin studenti samostatně objevovali nové poznatky, případně při formulování nových poznatků využívali již nabytých znalostí a zkušeností. V poměrně velkém procentu hodin (27,8 %) byla vhodně využita chyba. Naopak ve 25,8 % hospitovaných hodin byl dominantní a aktivní především vyučující a studenti pouze pasivními příjemci informací s minimální spoluúčastí na procesu učení. Zůstává tedy faktem, že i v době dostupnosti různých informačních zdrojů se pedagogové stále snaží plnit zejména roli nositele, případně zprostředkovatele informací na úkor většího využívání inovativních metod, které by přinesly efektivnější motivaci studentů.

Ve všech aspektech byla dobře organizačně promyšlena a pedagogicky zvládnuta více než polovina hodin (63,3 %) a v 83,5 % hodin pracovali skutečně všichni studenti se zájmem. V poměrně velkém procentu (45,2 %) studenti při výuce cíleně diskutovali k zadaným úkolům a ve 27 % mezi sebou studenti spolupracovali. Naopak problém z hlediska nedostatečné motivace studentů byl zaznamenán jen v 6 % sledovaných hodin, v nichž byl po většinu výuky některý student nebo více jednotlivých studentů pasivní. Potěšitelné je zjištění, že nebyl zaznamenán případ, aby pedagog dal najevo slabšímu studentovi, že u něho nepředpokládá dobrý výsledek. Naopak v průběhu 80,2 % hodin panovala ve vztahu k pedagogovi a mezi studenty příjemná atmosféra a v 17,3 % sledovaných hodin zažili i studenti se slabšími znalostmi úspěch.

Vzhledem k nízkému procentu hospitací u nekvalifikovaných vyučujících (7,3 %) v hodnocených vyšších odborných školách je velmi obtížné jednoznačně a prokazatelně určit vliv kvalifikovanosti na používání metod a forem vzdělávání a provést srovnání. Nicméně rozdíly se projevily v organizačních formách a v účelnosti využití forem a metod. Nekvalifikovaní učitelé častěji volili jako dominantní nebo převažující formu frontální výuku (kvalifikovaní – 70 %, nekvalifikovaní – 94 %) na úkor zejména samostatné práce studentů (kvalifikovaní – 42 %, nekvalifikovaní – 28 %). Efektivita zvolených forem a metod výuky byla u nekvalifikovaných pedagogů většinou nižší, což se nejvýrazněji projevilo u nejpoužívanějších forem a metod. Využití frontální výuky jako neúčelné nebo spíše neúčelné ČŠI hodnotila u kvalifikovaných pedagogů v 4,7 % hodin, u nekvalifikovaných v 11,8 % hodin a obdobné hodnoty byly zjištěny i v dalších případech.

Na podporu názornosti výuky a zvýšení efektivity vzdělávacího procesu vzhledem k vyučovacímu cíli pedagogové využívali učební pomůcky a didaktickou techniku. Jejich zařazení do výuky bylo většinou zčásti anebo zcela účelné (didaktická technika – 50,4 % využití pedagogem, 6 % využití některými studenty, 17,3 % využití všemi studenty).

Praktická příprava se uskutečňovala formou praktického vyučování ve škole nebo formou odborné praxe na pracovištích a byla realizována koncepčně dle vhodně stanovených cílů, jež zahrnovaly všechny důležité oblasti v uplatnění profilu absolventa. Probíhala ve většině škol na velmi dobré úrovni. Korespondovala s požadavky akreditovaných vzdělávacích programů a velmi často byla využívána externí pracoviště. Výstupem splněné praxe bylo například hodnocení mentorů, zpracování seminárních prací nebo další úkony vztahující se k odborné praxi a profesní kvalifikaci. Cíleně byli studenti vedeni k vytvoření správných profesních návyků a odborného postoje. Odborná praxe studentů vyšších odborných škol probíhala v zimním a letním období podle akreditovaných programů, většinou na pracovištích ve smluvních firmách. Zaměření firem bylo vybíráno v závislosti na profesním zaměření školy a výběru tématu absolventské práce.

Společným rysem při vzdělávání studentů na vyšších odborných školách byla úzká a cílená návaznost na reálné profesní prostředí, pravidelně zařazované přednášky odborníků z praxe a besedy s nimi. Na kvalitě výuky se pozitivně odrazily také vhodně přenesené poznatky externích vyučujících z jejich profesí, získané znalosti studentů a žáků z realizovaných exkurzí a v neposlední řadě promyšlené obsahové propojení teoretické výuky a odborné praxe studentů. Tyto aktivity nejen rozvíjí vědomosti a dovednosti v oboru, ale posilují rovněž profesní angažovanost, efektivní práci s informacemi, týmovou spolupráci a aktivní přístup k vlastnímu učení, což výrazně přispívá k naplnění profilu absolventa vyššího odborného vzdělávání.

5.3 Výsledky vyššího odborného vzdělávání

5.3.1 Celkové výsledky vzdělávání studentů

Školy přijímaly studenty v souladu s platnými právními předpisy a zajišťovaly jim rovné podmínky. Kritéria přijímacího řízení na vyšší odborné školy se řídila akreditovanými vzdělávacími programy. Všechny školy měly jasně formulovaná pravidla pro přijímání i pro hodnocení výsledků vzdělávání studentů a většina využívala evropský systém převodu kreditů (ECTS). V 28 % škol byly zjištěny nedostatky při stanovování podmínek pro průchod studentů vzdělávacím programem. Studenti byli předem seznamováni s akreditovaným programem, obsahem jednotlivých vyučovaných předmětů a požadavky škol při průběhu a závěru zimního a letního období školní výuky.

Ke zjišťování konkrétních výsledků vzdělávání učitelé využívali všechny předepsané formy hodnocení – zápočty, klasifikované zápočty a zkoušky na základě písemných podkladů (testů, seminárních prací, projektů) i ústního projevu zejména při prezentacích. Školy ve většině (ČŠI vyhodnotila v 92,3 % na očekávané úrovni a v 7,7 % na úrovni vyžadující zlepšení) analyzovaly výsledky vzdělávání, které sloužily jako podklad pro zkvalitnění výuky. Významným ukazatelem je úspěšnost při absolutoriu a obhajobě absolventských prací, jejichž praktická témata jsou volena podle konkrétního zaměření studentů. Některé školy také vydávají absolventům dodatek k diplomu o absolutoriu „Europass“ v českém a anglickém jazyce, který může absolventům usnadnit vstup na trh práce.

Studenti škol byli motivováni k dosahování dobrých výsledků a demonstrovali sociální a osobnostní kompetence a občanské hodnoty ve 3,8 % na výborné úrovni, v 92,3 % na úrovni očekávané a 3,8 % škol na úrovni vyžadující zlepšení. Při sledování kritéria „Škola sleduje a vyhodnocuje úspěšnost studentů v průběhu, při ukončování studia a v dalším vzdělávání

či profesní dráze a aktivně s výsledky pracuje v zájmu zkvalitnění vzdělávání“ bylo vyhodnoceno ČŠI 7,7 % škol na výborné úrovni, 92,3 % škol na úrovni očekávané.

Absolventi škol většinou pokračují v dalším vzdělávání na vysokých školách příbuzného zaměření nebo nacházejí uplatnění na trhu práce. Pomocí dotazníků absolventům (v elektronické nebo písemné podobě) sleduje a vyhodnocuje 72,9 % škol jejich další uplatnění a vyvozuje z něj odpovídající závěry pro svoji další činnost. Školy také promyšleně vytváří příznivé podmínky pro dosahování optimálních výsledků nabídkou vzdělávacích aktivit ve spolupráci se sociálními partnery, realizací individuálních a skupinových projektů, spolupráce se zahraničními školami a partnery a pořádání mezinárodních konferencí, což podporuje rozvoj odbornosti, jazykových a sociálních dovedností studentů a otevírá studentům možnost pracovní příležitosti v zahraničí.

ČŠI při šetření zaznamenala příklady inspirativní praxe ve spolupráci s vysokými školami, provozování detašovaného pracoviště, akreditace vzdělávacích programů s přímou vazbou na vzdělávací program vyšší odborné školy, v promyšleném využívání studentských projektů a ve spolupráci smluvních partnerů a veřejnosti.

5.4

Závěry a doporučení pro vyšší odborné vzdělávání

ČŠI vyhodnotila přes 90 % vyšších odborných škol jako vstřícné a bezpečné místo pro studenty i pedagogy. Vedení škol ve více než 90 % usilovalo o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečovalo o jejich účelné využívání.

Kvalita pedagogického sboru odpovídala ve více než 80 % očekávané úrovni, pedagogové byli pro svou práci kvalifikovaní a odborně zdatní, ke své práci přistupovali profesionálně, důsledně uplatňovali při komunikaci se studenty a kolegy vstřícný, respektující přístup, aktivně spolupracovali a poskytovali si vzájemně podporu a zpětnou vazbu. Aktivita vedení škol byla vyhodnocená ve více než 10 % škol na výborné úrovni, rezervy byly spatřeny především v podpoře začínajících učitelů, v nesystematickém plánování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a částečně v přijímání účinných opatření na základě hodnocení průběhu pedagogického procesu.

Školy měly jasně formulované vize a realistické strategie rozvoje, akreditované vzdělávací programy, který z nich vycházely v souladu s dokumentovanými potřebami pracovního trhu a s trendy profesí. Školy podporovaly sounáležitost s krajem, kde sídlí, a účinně spolupracovaly s vnějšími partnery.

Klíčovým prostředkem ve výuce bylo především funkční propojení teoretického a praktického vyučování a předávání praktických poznatků studentům v reálných podmínkách pod vedením odborníků v oboru. Při hospitační činnosti ČŠI vyhodnotila rezervy v nedostatečném využívání formativního hodnocení, v malé pestrosti metod a forem práce ve výuce především teoretických předmětů vedoucí k nízké aktivitě studentů a k minimálnímu zohledňování individuálních potřeb studentů a v neefektivní práci s průběžnými i celkovými výsledky studentů.

Pozitivní zjištění

- Jasné, srozumitelné a reálné strategie školy jsou v souladu s vizí školy a společně s jejím aktivním řízením směřují k zajištění kvality a naplňování principů vzdělávání.
- Na výuce odborných předmětů se významně podílí odborníci z praxe, u uměleckých oborů výkonní umělci.
- Vysoká odborná erudovanost, publikační činnost a profesní zaujetí pedagogických pracovníků.
- Bohatá a pestrá nabídka volitelných předmětů doplněná řadou dalších vzdělávacích

aktivit, přístup k moderním technologiím a jejich využívání ve výuce umožňuje studentům se dostatečně profilovat a prohlubovat své znalosti s ohledem na další profesní vzdělávání.

- Využívání výukových systémů a zpracování studijních opor pro odborné předměty.
- Školy podporují rozvoj nadání studentů motivací k účasti v odborných soutěžích.
- Vyšší odborné školy fungující ve spojení se středními odbornými školami efektivně využívají vzájemného propojení personálních a materiálních kapacit.
- Různorodá spolupráce s mnoha partnerskými subjekty vede mimo jiné k výrazné podpoře odborného vzdělávání a zkvalitňování materiálních podmínek školy.
- Funkční propojení teoretického a praktického vyučování ve vzdělávání studentů a předávání praktických poznatků studentům v reálných podmínkách pod vedením odborníků v oboru.
- Spolupráce se zahraničními školami a partnery a pořádání mezinárodních konferencí podporuje rozvoj odbornosti, jazykových a sociálních dovedností studentů, otevírá studentům pracovní příležitosti v zahraničí.

Negativní zjištění

- Malá pestrost metod a forem práce ve výuce především teoretických předmětů vede k nízké aktivitě studentů a k minimálnímu zohledňování individuálních potřeb studentů.
- Neefektivní práce s průběžnými i celkovými výsledky studentů.
- Nepřijímání účinných opatření na základě hodnocení průběhu pedagogického procesu.
- Fluktuace studentů, především 1. ročníku denní formy studia, spojená s jejich odchodem na vysoké školy nebo neochotou plnit náročnější podmínky studia na VOŠ.
- Do výuky jsou málo zařazovány informační technologie a didaktické pomůcky.
- V teoretickém vyučování nebylo dostatečně využíváno formativní hodnocení a diferenciace učiva vzhledem k individuálním potřebám jednotlivých studentů.
- Nesystematické plánování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Neúspěšnost studentů v průběhu vzdělávání především po 1. ročníku.

Doporučení pro oblast vyššího odborného školství

Úroveň školy

- Dále podporovat vzájemné hospitace učitelů a směrovat další vzdělávání zejména učitelů teoretického vyučování na aplikaci moderních forem a metod ve vzdělávání.
- Více využívat diferenciaci ve výuce vedoucí k podpoře individuálních potřeb studentů.
- Zaměřit hospitační činnost vedení školy na účelné využívání metod a forem výuky, které by poskytly studentům dostatek prostoru pro iniciativu a vzájemnou spolupráci.
- Více využívat prostředky formativního hodnocení a vést studenty k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení.

Úroveň zřizovatele

- Aktualizovat kapacitu škol v rejstříku škol a školských zařízení podle současných požadavků.

- Snažit se o koncepční propojení záměrů zřizovatelů a vyšších odborných škol.

Úroveň systému

- Zhodnotit aktuálnost akreditovaných vzdělávacích programů vyšších odborných škol a bakalářských programů vysokých škol a zamezit jejich duplicitě.
- Systémově zajistit prostupnost studia na vyšších odborných školách a vysokých školách.

6 Základní umělecké vzdělávání

Základní umělecké školy (dále „ZUŠ“) tvoří nedílnou součást systému vzdělávací soustavy České republiky. Poskytují základy uměleckého vzdělání ve čtyřech oborech – hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém. Historicky se podílejí na posilování kulturního povědomí národa, v návaznosti na dlouhodobou tradici zajišťují umělecký rozvoj, formují kreativitu, trpělivost a koncentraci mnoha generací žáků. Kladou důraz na podchycení individuálního zájmu ve zvoleném oboru, pracují s talentovanými a výjimečně nadanými jedinci. Struktura uměleckého vzdělání umožňuje další navazující studium ve středních uměleckých školách, konzervatořích nebo vysokých školách uměleckého zaměření.

Česká školní inspekce pokládá systém uměleckého vzdělávání za významný fenomén formování kulturně civilizační úrovně budoucích generací, neboť žáci ZUŠ jsou svými pedagogy vedeni k poznávání uměleckých a kulturních hodnot a k aktivní účasti na jejich zachování.

Ke koncepčnímu a efektivnímu provádění změn v základním uměleckém vzdělávání přispívá stálá spolupráce České školní inspekce (dále „ČŠI“) s Asociací základních uměleckých škol České republiky (dále „AZUŠ“). Zásluhou této trvalé a věcné spolupráce zaznamenává kvalita inspekční činnosti ČŠI v ZUŠ v posledním období trvalý vzrůst. Ukazuje se, že těsnější kooperace ČŠI a AZUŠ výrazně prospívá zvyšování kvality uměleckého školství, zajištění jeho dalšího rozvoje, efektivní a pružné úpravě kurikulárních dokumentů. Česká školní inspekce využívá podnětů AZUŠ při přípravě podkladů pro hodnocení škol.

Závazný rámec pro základní umělecké vzdělávání upravuje Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, z nějž vycházejí školní vzdělávací programy. Vzdělávání se ve školním roce 2017/2018 uskutečňovalo již šestým rokem podle školních vzdělávacích programů (dále „ŠVP“), pouze v sedmém ročníku I. stupně základního studia podle učebních dokumentů vydaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v období let 1995 až 2005 pro jednotlivé umělecké obory (viz růžové pole v tabulce č. 73).

Tabulka 73

Postup realizace vzdělávání podle ŠVP

Studium			Ročník							Poznámky
			1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	
A	Přípravné									
B	Základní	I. stupeň								Přípravné studium ke vzdělávání ve II. st. pro žáky, kteří nenavštěvovali I. st. Studium s rozšířeným počtem hodin pro žáky základního studia I. a II. st. mimořádně nadané a s vynikajícími výsledky.
		II. stupeň								
C	Pro dospělé									

6.1

Podmínky základního uměleckého vzdělávání

Základní umělecké školy nabízejí zájemcům o umělecké vzdělávání komplexní systémové služby v oblasti jejich zájmu a podporují přístup ke vzdělávacím příležitostem ve vazbě k nadání jednotlivců. Organizace základního uměleckého vzdělávání je ojedinělá evropsky i světově a navazuje na dlouhodobou tradici, nabídka vzdělávání často vychází z místních podmínek a z regionálních tradic.

Ve své činnosti podporují ZUŠ aktivní spolupráci žáků a pedagogů, rozvíjejí způsobilosti v oblasti mezilidských vztahů, v pracovním i občanském životě. Pro činnost ZUŠ je příznačné, že zpravidla ve větší míře, než je tomu u jiných typů škol, prezentují (s častým využitím mezioborové spolupráce) výsledky svých žáků na přehlídkách a soutěžích v místě působení, v daném regionu, případně i v zahraničí, často na základě partnerských smluv nebo výměn.

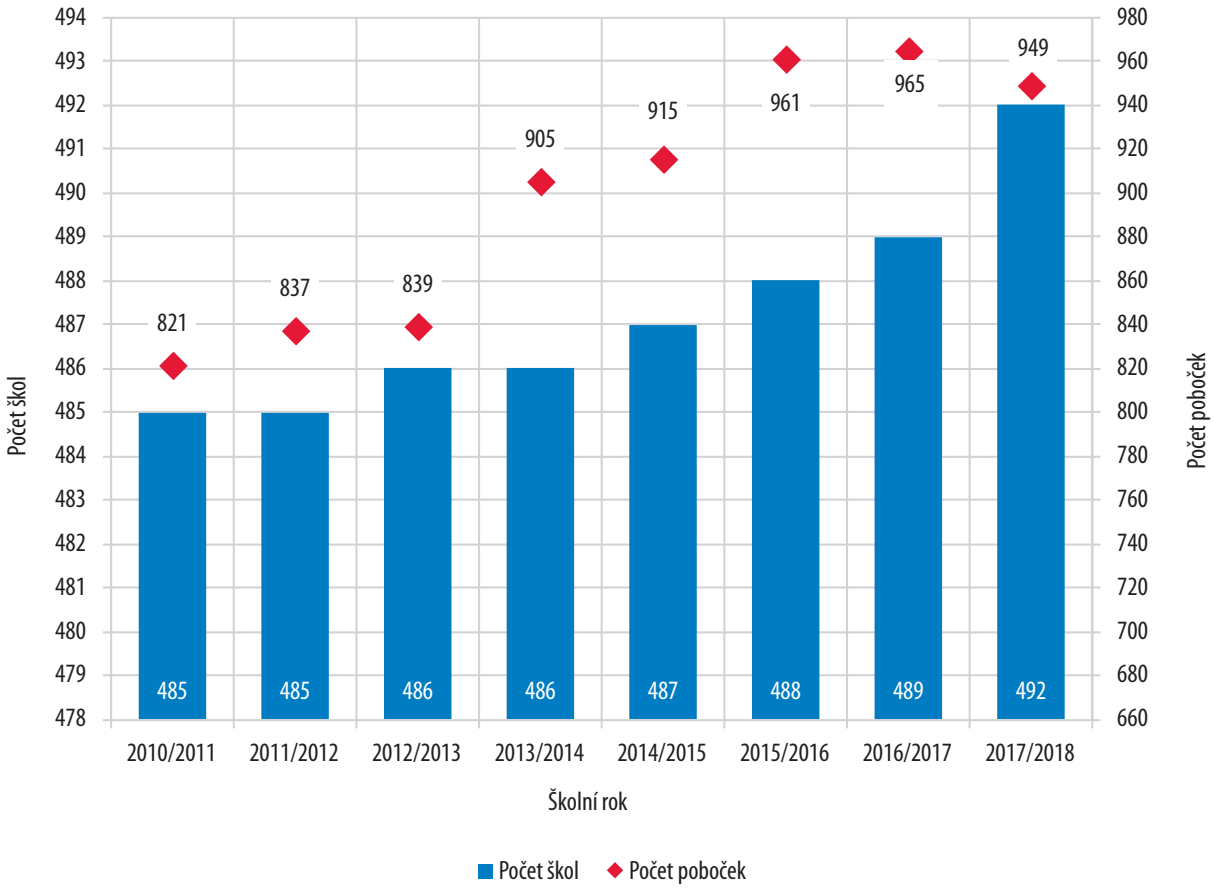
6.1.1 Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání

Pozvolný nárůst počtu základních uměleckých škol představoval v předchozích letech navyšování o jeden subjekt ročně, ve školním roce 2017/2018 se počet zvýšil o tři nové ZUŠ. Meziroční nárůst počtu subjektů v řádu jednotek neovlivnil rozložení podle typu zřizovatele, převažovaly ZUŠ zřizované obcí a krajem (necelých 89 %), soukromé školy tvořily 10% podíl, podíl škol zřizovaných církví a MŠMT tvořil 1 %. Více než 90 % tvořily samostatné ZUŠ, z dalších organizačních forem se jednalo především o spojení se základní školou a mateřskou školou. Krajové zastoupení koresponduje s velikostí regionu; nejvíce ZUŠ pracovalo v Jihomoravském kraji (64 škol), nejméně v Karlovarském a Libereckém kraji (po 20 školách). Počet škol koresponduje i s počtem odloučených pracovišť (dále „poboček“) a žáků.

Trend skokového nárůstu poboček z předchozích let se však zastavil a jejich počet se meziročně významně snížil. To ukazuje na snahu efektivněji nakládat s finančními prostředky a optimálněji využívat kapacitu i personální obsazení některých „kmenových“ pracovišť (graf č. 65).

Graf 65

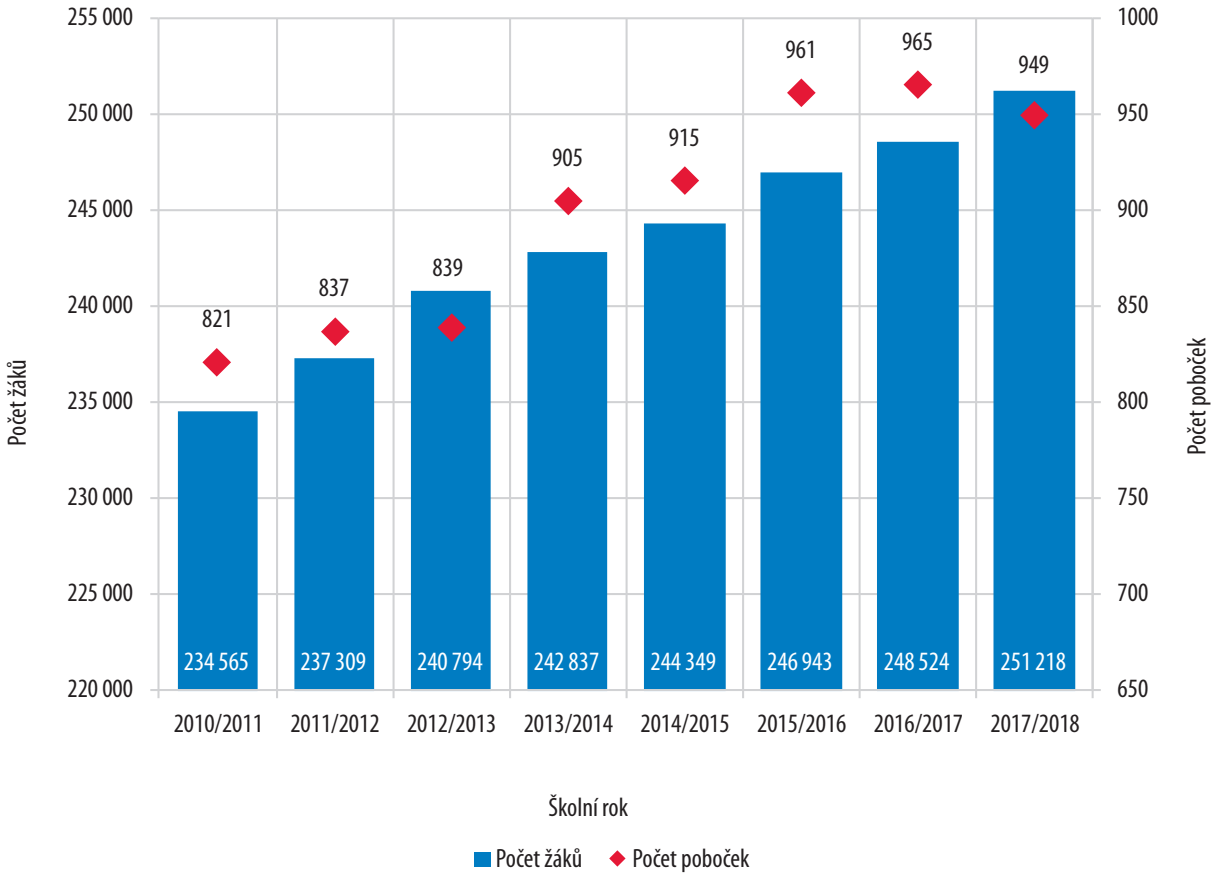
Vývoj počtu škol a poboček ZUŠ v letech 2010/2011–2017/2018



Skutečnost, že došlo ke snížení počtu poboček a současně k meziročnímu nárůstu počtu žáků, má za důsledek efektivnější využití některých míst poskytovaného vzdělávání. Důsledkem však může být nižší dostupnost uměleckého vzdělávání pro některé žáky, například ve vzdálenějších částech některých regionů (graf č. 66).

Graf 66

Vývoj počtu poboček ZUŠ a jejich žáků v letech 2010/2011–2017/2018



Počet účastníků registrovaných v základním uměleckém vzdělávání ve školním roce 2017/2018 činil 251 218 žáků. Meziroční nárůst 2 694 nových žáků dokládá trvalý zájem o tuto oblast vzdělávání. Došlo k nárůstu zájemců ve všech oborech, tradičně je nejvyšší zájem o vzdělávání v hudebním oboru, kde meziroční nárůst představuje takřka polovinu nových žáků z celkového počtu zájemců (tabulka č. 74).

Tabulka 74

Počty a podíly žáků v uměleckých oborech ZUV v letech 2010/2011–2017/2018

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Základní umělecké školy							
	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Počet žáků	**234 565**	**237 309**	**240 794**	**242 837**	**244 349**	**246 943**	**248 524**	**251 218**
v hudebním oboru	151 720	153 833	156 157	157 836	159 472	161 409	162 417	163 694
individuální skupinová	141 941	144 697	147 233	149 512	151 942	154 001	155 360	156 630
kolektivní	9 779	9 136	8 924	8 324	7 530	7 408	7 057	7 064
ve výtvarném oboru	46 175	47 041	48 016	48 568	48 557	49 034	49 591	50 194
v tanečním oboru	28 284	27 664	27 358	26 981	26 768	26 902	26 766	27 184
v literárně-dramatickém oboru	8 586	8 771	9 263	9 452	9 552	9 598	9 750	10 146

Inspekční týmy realizovaly ve školním roce 2017/2018 hodnoticí činnost v 56 subjektech. Ve školách s více součástmi, např. se základní školou, probíhala inspekční činnost paralelně. Přestože oproti předchozímu období došlo k meziročnímu snížení počtu hodnocených

ZUŠ, inspekční hodnocení realizovaná v 513 ZUŠ v uplynulých šesti letech naplnila (s výjimkou sedmi škol) předpoklad zhodnotit činnost základních uměleckých škol v době od zahájení práce podle vlastních ŠVP.

Ve srovnání s charakterem inspekční činnosti v jiných typech škol a školských zařízení byl pro činnost inspekčních týmů v jednotlivých ZUŠ příznačný vyšší stupeň zaměření na sledování individuálního přístupu vyučujících k žákům, který je významným faktorem i ve skupinových a kolektivních formách výuky.

6.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním uměleckém vzdělávání

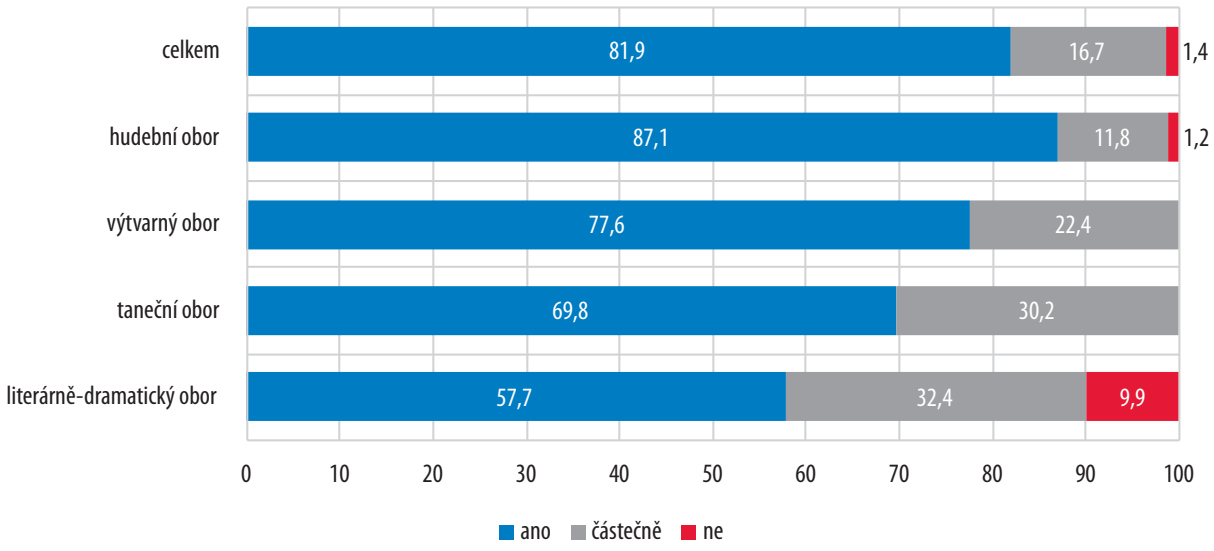
Materiální, prostorové a bezpečností podmínky naprosté většiny hodnocených škol měly odpovídající úroveň a jejich celkové hodnocení nepřineslo nové zásadní skutečnosti. Prostorová specifika některých ZUŠ vyplývala z jejich umístění v historických objektech, často omezených stavební dispozicí nebo požadavky ze strany památkových úřadů. Tento stav limituje především činnost tanečního a literárně-dramatického oboru. Situaci školy řeší využíváním jiných veřejných prostor (např. divadel, kin), ve kterých je zajištění hygienických a bezpečnostních podmínek i kulturního standardu často komplikované.

Sledované podmínky umožňovaly vzdělávání žáků ve všech oblastech ŠVP a statistika dokládá v této oblasti průběžný pozitivní posun. Převaha ZUŠ usiluje o další zlepšování, necelá jedna třetina z nich dosáhla výrazného zlepšení, mírné zhoršení nastalo u 5,4 % subjektů. Vyhovující podmínky byly zjištěny v 98 % inspektovaných subjektů, z toho dílčí omezení konstatovala ČŠI (s meziročním zvýšením) téměř v polovině z nich. Nebyla však zjištěna rizika, která by vzdělávání bránila; významné nedostatky omezující vzdělávání byly zaznamenány v jediném subjektu. Nejčastějšími opakovaně zjištěnými negativy byly nedostatky v učebnách a ve vybavení pomůckami.

Na základě provedených hospitací vyhodnotila ČŠI prostorové a materiální vybavení, podnětnost a estetiku učeben jako nejlépe odpovídající vzdělávacímu cíli a činnostem v hudebním oboru, srovnatelně v oboru výtvarném a tanečním. Mezioborové srovnání v grafu č. 67 dokládá, že největší rezervy ve všech sledovaných oblastech vykazuje literárně-dramatický obor.

Graf 67

Materiální vybavení, prostorové podmínky a celková estetika učebny odpovídaly vzdělávacím potřebám – podíl hospitací (v %)

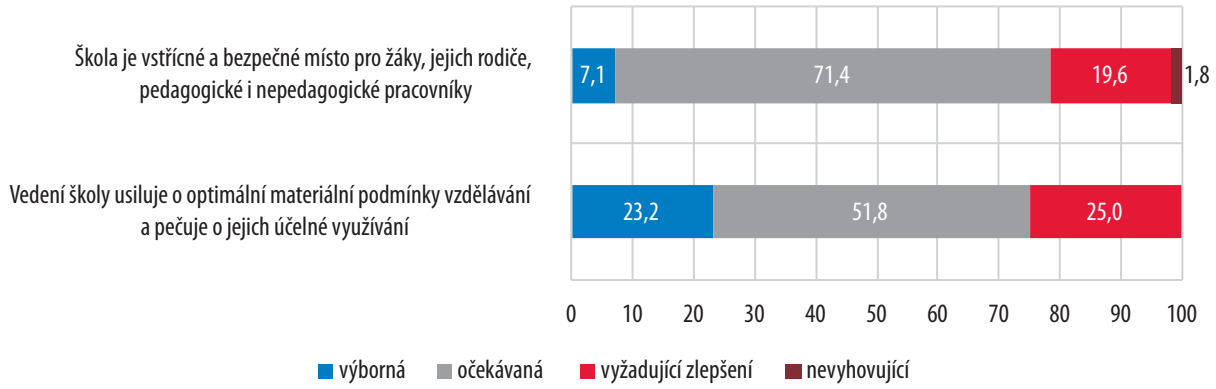


V rámci hodnocení BOZ zjistila ČŠI, že 87,7 % navštívených škol vytvářelo bezpečné prostředí pro vzdělávání a prokazatelně usilovalo o udržování prostor ve stavu neohrožujícím život nebo zdraví. Stav vyžadující zlepšení v oblasti bezpečnosti prostor škol představoval 12,3% podíl. K prostorám se sníženou mírou bezpečnosti patřily především třídy a učebny nebo vchody do budov, společné prostory nevykazovaly sníženou míru bezpečnosti.

Ze zjištění ČŠI v hodnocených školách vyplývá, že jejich materiálnětechnický stav a bezpečnostní podmínky se postupně zlepšují a vytvářejí dobré předpoklady pro realizaci ŠVP. V žádné z inspektovaných škol nedošlo v této oblasti k výraznému zhoršení (graf č. 68).

Graf 68

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



6.1.3 Finanční podmínky v základním uměleckém vzdělávání

K financování činnosti škol byly použity prostředky z více zdrojů. Jednalo se především o přidělené finanční prostředky ze státního rozpočtu o objemu 4 975,7 mil. Kč. V meziročním srovnání došlo k nárůstu o 428,3 mil. Kč, což představuje 9,4 %. Z hlediska podílu výdajů na základní umělecké vzdělávání z celkových veřejných výdajů na školství meziročně k nárůstu nedošlo, podíl výdajů zůstal na stejné hranici 2,6 %. Ze sledovaných parametrů o přepočteném počtu pedagogických pracovníků bylo v roce 2017 zaznamenáno meziroční zvýšení o 0,8 %, přičemž došlo ke zvýšení podílu interních učitelů (o 1 %) a meziroční snížení podílu učitelů externích (o 8 %). Mezi další finanční zdroje patří příspěvek od zřizovatele a úplata za vzdělávání, které pokrývaly ve většině škol provozní výdaje a obnovu materiálního vybavení.

Ke zlepšování finančních podmínek přispívá i narůstající tendence zapojení škol do projektů, programů, grantů s finanční podporou, získávání účelových dotací i použití vlastních investičních fondů. Pro mnohé základní umělecké školy je významným zdrojem finančních prostředků i provozovaná doplňková činnost, která zahrnuje různé oblasti v závislosti na odbornosti, prostorových podmínkách a dalších možnostech jednotlivých ZUŠ (pronájmy nebytových prostor, výpůjčné za nástroje, pořádání kurzů, lektorská činnost atd.).

Finanční prostředky z doplňkové činnosti využívají školy společně se sponzorskými dary především na zajištění hlavní činnosti ZUŠ. Nastavený trend vícezdrojového financování vedl u většiny z navštívených škol ke zlepšení ve finanční oblasti, které se pozitivně promítlo zejména v materiálně-technických podmínkách škol.

6.1.4 Personální podmínky v základním uměleckém vzdělávání

6.1.4.1 Ředitelé základního uměleckého vzdělávání

Předpoklady pro výkon funkce splňovalo 96,8 % ředitelů navštívených škol. Jejich průměrný věk činil přibližně 52 let, délka výkonu funkce byla 13,2 let, v dané škole pak 12,7 let, celková délka pedagogické praxe přibližně 27 let. Všechny uvedené hodnoty jsou meziročně srovnatelné a nepředstavují statisticky významný posun.

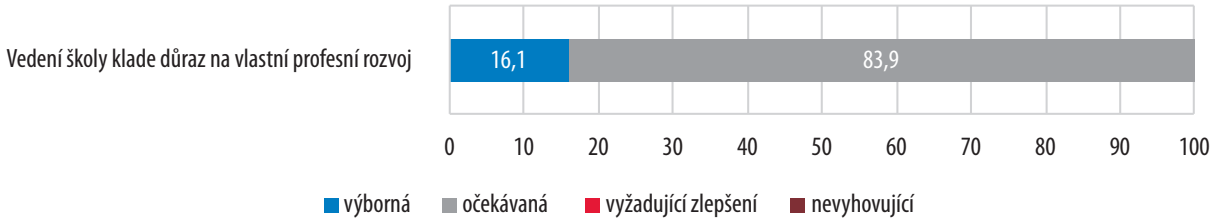
Ve sledovaném období proběhlo 88 konkurzních řízení na obsazení pozice ředitele ZUŠ. Meziročně šlo o významný, téměř sedminásobný nárůst vzhledem k ukončení řádného funkčního období většího počtu ředitelů. Z tohoto důvodu byl iniciátorem vyhlášení v 84,1 % zřizovatel. Dalším nejčastějším důvodem vyhlášení konkurzu bylo (v 10 případech) ukončení pracovního poměru na straně ředitele. Žádný z ředitelů nebyl z funkce odvolán, ČŠI podala návrh na vyhlášení konkurzu v jednom případě.

Z celkového počtu 200 přihlášených uchazečů představovali kandidáti s absolvovaným studiem pro ředitele škol a školských zařízení 36,5 %. Nejčastěji probíhalo konkurzní řízení za účasti jediného (40,9 %) nebo dvou (21,6 %) přihlášených uchazečů. Do konkurzu se nepřihlásila zhruba polovina dosavadních ředitelů, v 58 % se kandidátem stala jiná osoba z dané školy. Zřizovatelem byl nejvhodnější uchazeč jmenován v 95 % konkurzních řízení.

Naprostá většina ředitelů navštívených ZUŠ se v posledních dvou letech účastnila některé z forem dalšího vzdělávání. Z analýzy dotazníků zadaných ředitelům vyplývá, že 87,9 % se účastnilo studia k prohlubování odborné kvalifikace ve formě kurzů a seminářů. Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů absolvovalo 15,5 % dotázaných, stejný podíl představují absolventi studia pro získání rozšířeného okruhu kvalifikačních předpokladů.

Graf 69

Hodnocení profesního rozvoje ředitelů škol – podíl škol (v %)



6.1.4.2 Učitelé základního uměleckého vzdělávání

Ve školním roce 2017/2018 působilo v České republice 12 677 učitelů. Pokračoval tak další plynulý meziroční nárůst počtu pedagogů dlouhodobě korespondující s přibývajícím počtem žáků (graf č. 70).

Graf 70

Vývoj počtu učitelů a žáků v letech 2010/2011–2017/2018



Ve struktuře pedagogických sborů byli zastoupeni učitelé s dlouhodobou i kratší pedagogickou praxí, řada z nich jsou aktivní umělci.

Zajištění vedení výuky pedagogy splňujícími předpoklady odborné kvalifikovanosti dosahovalo ve školním roce 2017/18 téměř 100 %. Je zřejmé, že tento pozitivní trend se projevuje (často ve spojení s vysokou profesní erudovaností) v odborné úrovni kvality výuky. Personální podmínky jsou zpravidla na velmi dobré úrovni zajišťovány ve velkých základních uměleckých školách, kde působí stabilizované pedagogické kolektivy. Složitou situaci řešila některá odloučená pracoviště ve vzdálených a malých obcích při personálním a organizačním zajištění výuky v souvislosti s aprobovaností a dopravou pedagogů.

Ze zjištění ČŠI vyplynulo, že celková délka pedagogické praxe meziročně stoupla přibližně o jeden rok a činila 20,6 let. Průměrná délka pedagogické praxe v dané škole činila necelých 15 let, průměrný věk učitelů byl 45,3 roku. Výuku v souladu se svojí aprobací realizovalo přibližně 92 % učitelů. Ojediněle ve školách působili pedagogové bez odborné kvalifikace, vždy se však jednalo o odůvodněné a časově omezené řešení.

K nejčastěji využívaným formám podpory poskytované začínajícím nebo novým učitelům patřily opakovaně konzultace s ředitelem, vedením, vyučujícími téhož předmětu, spolupráce s mentorem a vzdělávací akce pořádané v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále „DVPP“). Systematické organizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků věnovaly školy rozdílnou pozornost. Žádné z forem DVPP se nezúčastnila téměř pětina pedagogů, tři čtvrtiny učitelů absolvovaly kurzy a semináře k prohlubování odborné kvalifikace. Přestože téměř 93 % učitelů dostává prostor k ovlivňování svého dalšího vzdělávání a ředitelé více než 76 % škol plán DVPP vytvářejí ve spolupráci s jednotlivými učiteli, zůstává vysoký podíl těch, kteří další vzdělávání nevyhledávají. Pro ředitele škol tak vzniká příležitost k další práci v oblasti DVPP.

Analýza dotazníků týkajících se hodnocení učitelů a četnosti poskytování zpětné vazby přinesla některá zajímavá srovnání. Dokládá, že naprostá většina učitelů (93,4 %) oceňuje vyšší četnost provádění hodnocení a pozitivní dopad zpětné vazby. Potvrdila také, že nejčastěji dostávají učitelé zpětnou vazbu od vedení, žáků a zákonných zástupců (tabulka č. 75).

Tabulka 75

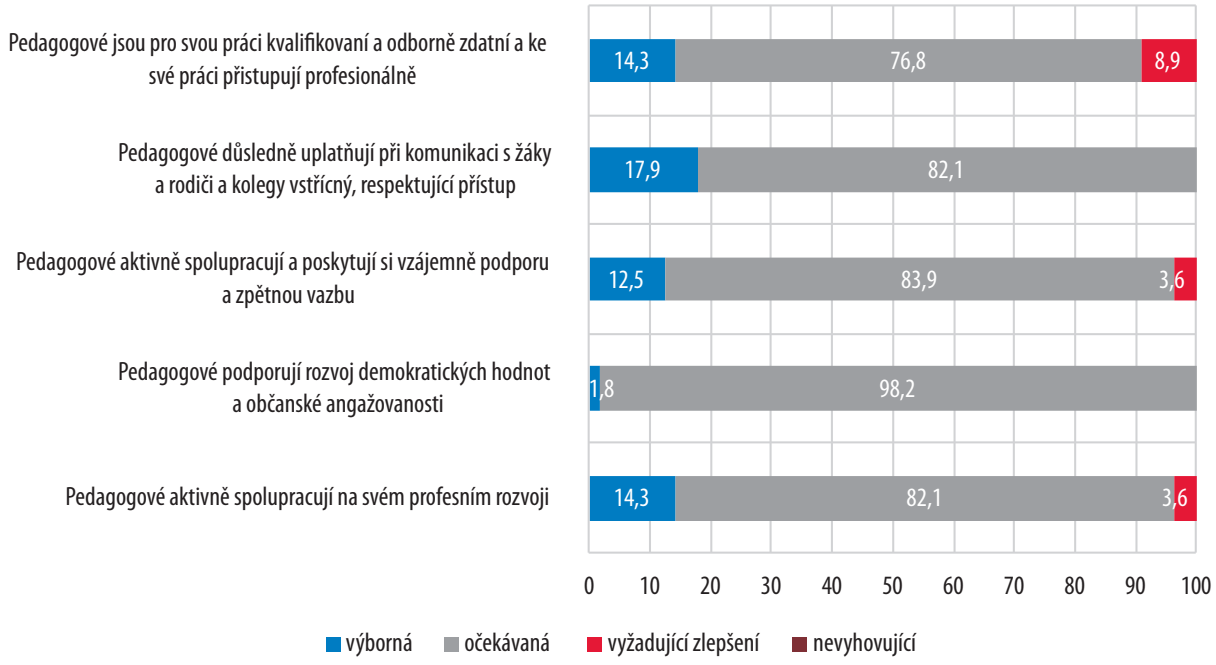
Poskytování zpětné vazby – podíl učitelů (v %)

	Vícekrát za rok	Jednou ročně	Méně než jednou za rok	Nikdy
Ředitel školy	74,5	17,8	4,7	3,0
Zástupce ředitele školy	72,1	16,6	2,9	8,4
Učitelé (např. vzájemné hospitace)	58,1	18,3	9,3	14,4
Žáci	78,8	6,3	2,5	12,4
Zákonní zástupci	74,6	12,2	4,3	8,8

Zjištění ČŠI dokládají kontinuální zlepšování personálních podmínek, z toho ve třetině navštívených škol šlo o zlepšení výrazné. V žádné z navštívených škol nebylo celkové posouzení personálních podmínek hodnoceno jako nevyhovující. Úroveň vyžadující zlepšení byla uváděna v hodnocení odborné zdatnosti a neprofesionálního přístupu některých pedagogů, v aktivním podílu na vlastním profesním rozvoji a v oblasti vzájemné spolupráce (graf č. 71).

Graf 71

Kvalita pedagogického sboru – podíl škol (v %)



6.1.5 Řízení škol v základním uměleckém vzdělávání

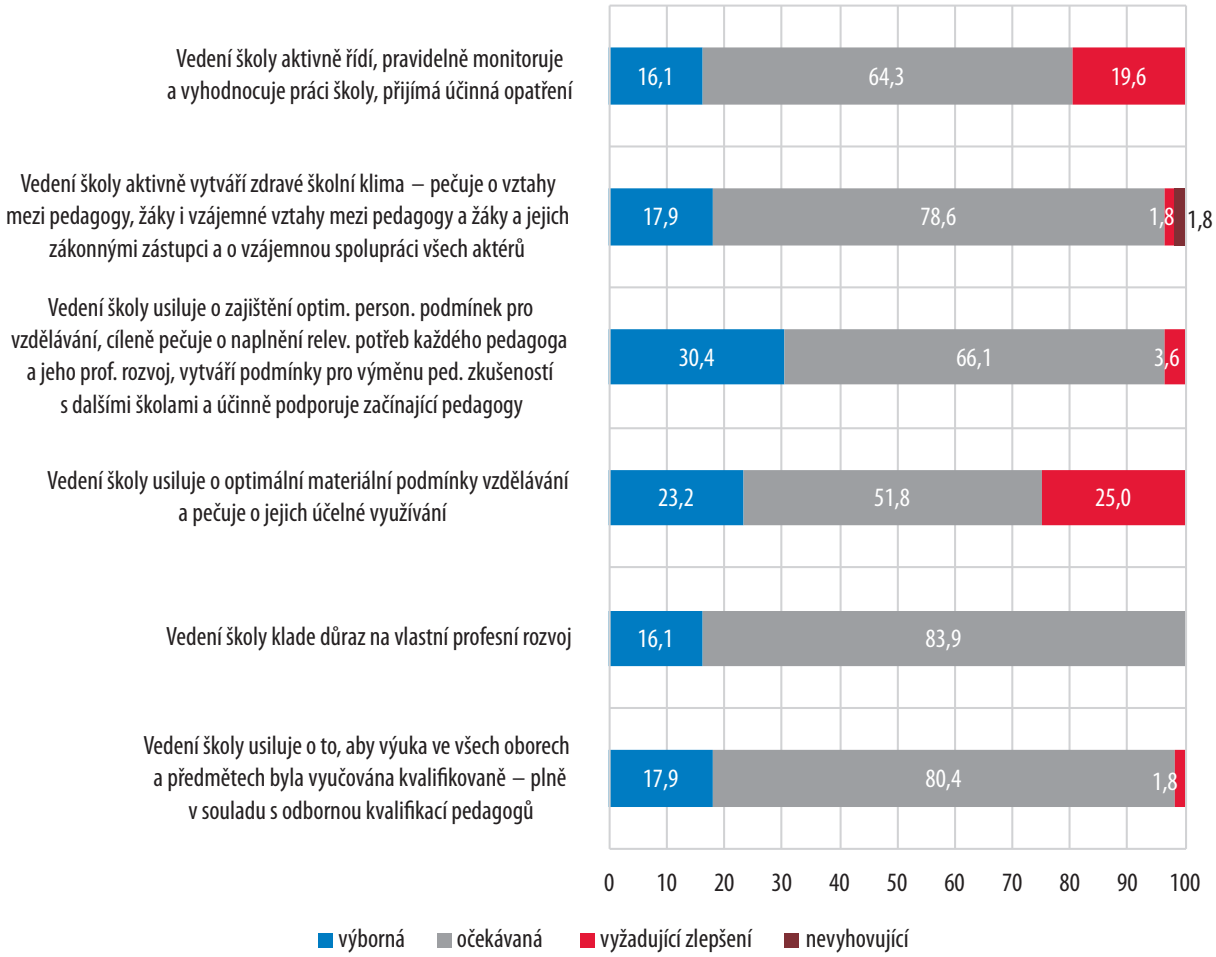
Ředitelé usilovali o další průběžné zkvalitňování personálních i materiálně-technických podmínek a eliminaci předčasného ukončování vzdělávání některých žáků. Uplatňované řídicí postupy byly významně ovlivňovány organizačními podmínkami (např. velikost, struktura subjektu), místními specifiky (lokalizace ve městech, v příhraničí aj.) nebo zvláštnostmi

kraje (např. tradice regionu a školy). Ačkoli úroveň řízení se dále zlepšuje, statistika současně dokládá přibližně 18% podíl poklesu kvality řídicí činnosti. Většina předložených strategických dokumentů školy formulovala vizi pro směřování v dalším období, avšak propojenost řídicích strategií s životem školy a koncepčnost hodnoticích procesů nebyla nastavena vždy zcela systémově a funkčně.

Koncepční dokumenty zpracované většinou ředitelů byly zaměřeny na další zvyšování kvality, na rozšiřování mezioborové spolupráce a na posun ve srovnatelnosti podmínek a dosahovaných výsledků. Koncepčnost řídicích strategií i některých hodnoticích procesů a jejich provázanost s aktuálním životem školy nebo vizí pro příští období nebyla vždy zcela systémová (graf č. 72 a č. 73).

Graf 72

Pedagogické vedení školy – podíl škol (v %)

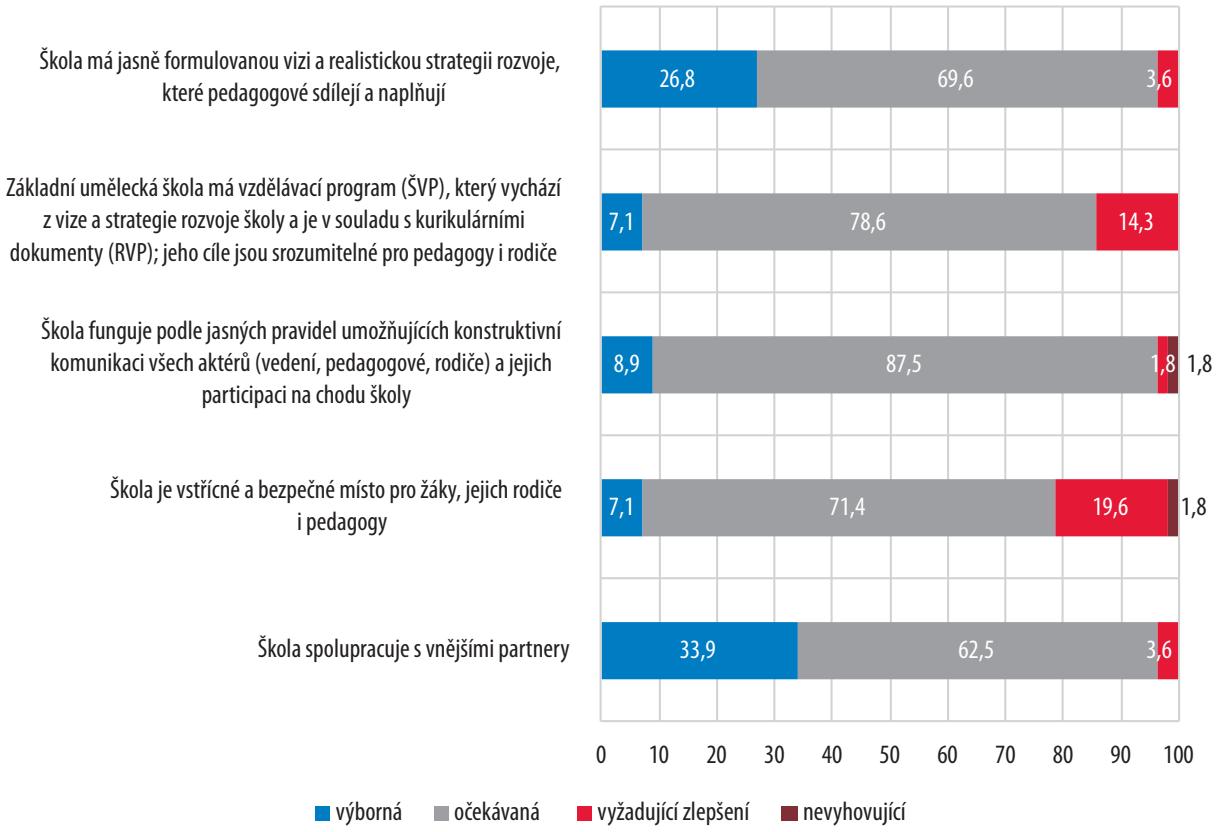


ČŠI vyhodnocovala rovněž vykonávání činnosti právnickou osobou v rozsahu zápisu do školského rejstříku (§ 142 odst. 1 školského zákona). Nedodržení uvedeného ustanovení bylo konstatováno ve třech navštívených ZUŠ.

Zaměření deklarované v ŠVP dostatečně nenaplňovala jediná z navštívených ZUŠ; jednalo se zvláště o problémy v docházce do kolektivních předmětů, překročení počtu žáků ve výuce a zajištění korepetice. Dílčí porušení v oblasti vzdělávacích programů (§ 5 a 7 školského zákona) meziročně pokleslo více než o polovinu a bylo zjištěno v necelých 9 % navštívených škol.

Graf 73

Koncepce a rámec školy – podíl škol (v %)



6.2

Průběh základního uměleckého vzdělávání

6.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

Hodnocení kvality vzdělávacího procesu vychází z inspekční činnosti realizované v 56 ZUŠ. Na základě vyhodnocení dat z 1 156 pořízených hospitačních záznamů jsou uvedeny základní informace o kvalitě vzdělávání ve sledovaných hodinách vzhledem ke vzdělávacím cílům, dosaženým znalostem a dovednostem, efektivitě metod a forem výuky a celkovému posouzení vycházejícímu z kritérií pro hodnocení základního uměleckého vzdělávání. Podíl hospitací v jednotlivých uměleckých oborech korespondoval s poměrným zastoupením žáků (782 hospitací v hudebním, 174 ve výtvarném, 129 v tanečním a 71 v literárně-dramatickém oboru).

Stanovení vzdělávacího cíle v souladu s deklarovanými znalostmi a dovednostmi v ŠVP představovalo samozřejmou součást výuky v 91,3 %. Vzdělávací cíle byly vymezovány v souladu s požadovanými znalostmi a dovednostmi stanovenými v ŠVP. Rovněž použité vyučovací metody vzhledem k naplnění cílů byly ve většině případů účinné. Rezervy byly zaznamenány ve společném vyhodnocení splnění vzdělávacích cílů (pouze 81,5 %). Hospitační činností bylo zjištěno, že vyhodnocování vzdělávacího cíle společně se žákem učitelé pravidelně nevyužívali v necelé jedné pětině sledovaných hodin (tabulka č. 76).

Tabulka 76

Vyhodnocení hospitačních záznamů ZUV – podíl hospitací (v %)

Vzdělávací cíle byl nastaven v souladu se znalostmi a dovednostmi uvedenými v ŠVP	Podíl
Ano	98,4
Ne	1,6
Žáci byli na začátku vyučovací hodiny srozumitelně seznámeni se vzdělávacím cílem	**Podíl**
Ano	91,3
Ne	8,7
Použité metody a formy práce učitele byly účinné pro naplnění vzdělávacího cíle	**Podíl**
Ano	86,2
Částečně	12,9
Ne	0,9
V závěru vyučovací hodiny bylo společně se žáky splnění cíle vyhodnoceno	**Podíl**
Ano	81,5
Ne	18,5

Mezioborové srovnání výsledků hospitací z pohledu celkové úrovně a kvality výuky přineslo průřezově srovnatelné hodnoty. Vyučující všech oborů respektovali individuální předpoklady žáků v souvislosti s kladenými nároky, smysluplně pracovali s výchovnými a vzdělávacími strategiemi deklarovanými v ŠVP, hodiny byly organizačně dobře promyšlené. Významnou příležitost ke zlepšení nabízí zintenzivnění práce s informačními technologiemi a pomůckami, protože jejich zařazení do výuky bylo zaznamenáno přibližně v polovině sledovaných hodin a tento nedostatek dlouhodobě přetrvává.

Při porovnání výuky plně kvalifikovaných pedagogů jako samostatné skupiny se jednoznačně potvrzuje její vyšší kvalita a efektivnost činností. Při komplexním posouzení hospitačních záznamů vzdělávacího procesu všech, tedy i nekvalifikovaných učitelů, nejsou v tomto kontextu patrné významné rozdíly v nárocích na žáky ani v efektivitě uplatňovaných strategií. Z hodnocení nekvalifikovaně zajištěné výuky vyplývá, že zde pedagogové měli větší problémy s organizační strukturou a spádem hodin, se střídáním metod a jejich pestrostí. Zajímavou skutečností jsou srovnatelné (u nekvalifikovaných dokonce vyšší) hodnoty obou skupin z pohledu četnosti využívání informačních technologií a vyučovacích pomůcek. Podíl všech pedagogů, kteří s informačními technologiemi nebo pomůckami nepracovali, však zůstává vysoký, více než 40 % (tabulka č. 77).

Tabulka 77

Vyhodnocení hospitačních záznamů s přihlédnutím ke kvalifikovanosti PP – podíl hospitací (v %)

Nároky kladené na žáky respektovaly jejich individuální předpoklady a potřeby	Celkem	Kvalifikovaní PP	Nekvalifikovaní PP
Ano	99,1	99,2	97,1
Ne	0,9	0,8	2,9
Ve výuce byly efektivně uplatněny výchovné a vzdělávací strategie definované v ŠVP	**Celkem**	**Kvalifikovaní PP**	**Nekvalifikovaní PP**
Ano	97,1	97,4	85,3
Ne	2,9	2,6	14,7
Vyučovací hodina byla organizačně promyšlena	**Celkem**	**Kvalifikovaní PP**	**Nekvalifikovaní PP**
Ano	95,8	96,3	79,4
Ne	4,2	3,7	20,6
Při výuce byly účelně využívány informační technologie nebo další učební pomůcky	**Celkem**	**Kvalifikovaní PP**	**Nekvalifikovaní PP**
Ano	52,5	52,3	58,8
Ne	47,5	47,7	41,2

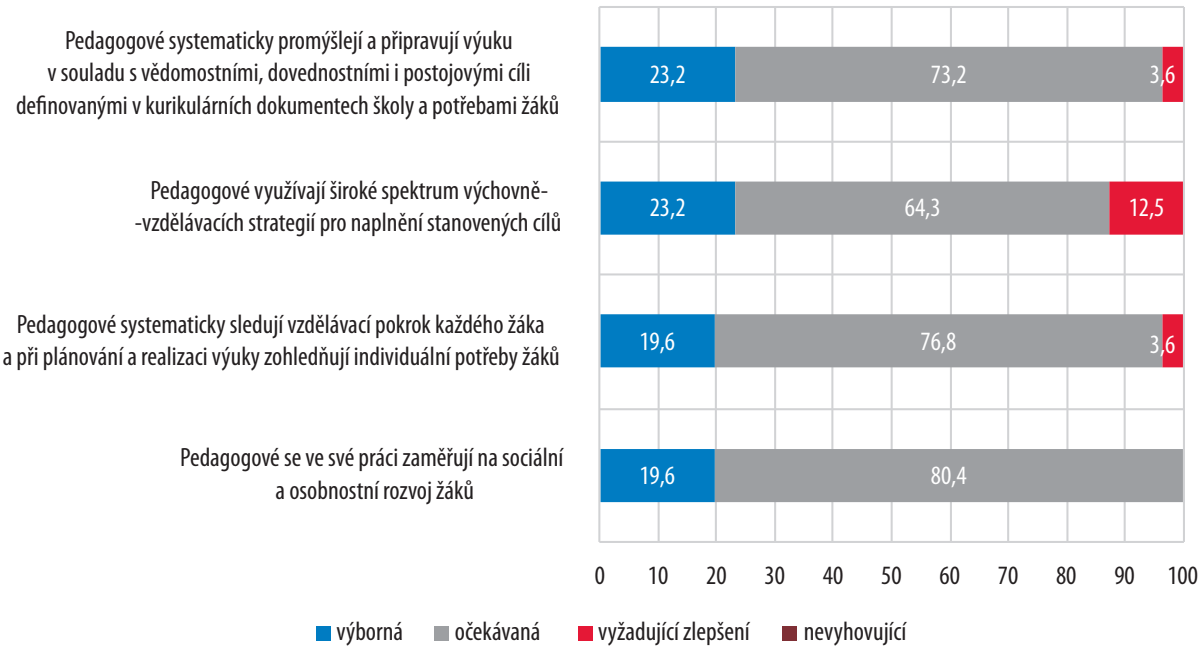
Z dalších inspekčních zjištění vyplynulo, že celková kvalita vzdělávání dosahovala převážně očekávané úrovně, přibližně ve 20 % byla úroveň výborná.

Při vytváření rovných příležitostí bez ohledu na speciální vzdělávací potřeby, ekonomický status, rodný jazyk apod. nebyl v žádné ZUŠ zjištěn nevyhovující stav. Školy poskytovaly vhodnou účinnou podporu všem žákům, věnovaly odpovídající pozornost jejich osobnostnímu rozvoji i rozvoji individuálních dispozic.

Při koncipování přípravy na výuku pedagogové pracovali v souladu se stanovenými vědomostními a postojovými cíli. Hospitační činností bylo ověřeno, že výuka je většinou systematicky promýšlena a připravována, úroveň vyžadující zlepšení byla zaznamenána ve dvou školách. V průběhu vzdělávání se pedagogové zaměřovali na průběžné sledování vzdělávacího pokroku a zohledňování individuálních potřeb žáků. Přestože nebyl ve sledovaných oblastech činnosti zaznamenán nevyhovující stav, vzniká pro některé školy prostor ke zlepšení. Týká se především využívání výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů v sedmi z celkového počtu 56 škol, které v této oblasti mají příležitost ke zlepšení (graf č. 74).

Graf 74

Výuka – podíl škol (v %)



6.2.2 Podpora rozvoje nadání v průběhu základního uměleckého vzdělávání

Hudební obor

Poznatky o podpoře rozvoje nadání byly získávány při hospitacích v přípravném studiu a v základním studiu I. a II. stupně převážně v individuální výuce, ale i ve výuce skupinové a kolektivní. Poskytovaná podpora byla převážně účelná. V individuální výuce žáci získávali potřebné návyky a dovednosti, které následně uplatňovali např. ve školních souborech. Žáci byli téměř v 70 % vyučovacích jednotek vedeni k samostatnému stanovování vlastních cílů, objevování nových poznatků a formování názorů. Návyky a technické a výrazové dovednosti ve hře na nástroj dokázali účinně uplatňovat také v kolektivní výuce, především ve hře v komorních souborech i ve větších tělesech. Při interpretaci studovaných skladeb prakticky využívali získané znalosti hudební teorie.

Ve značné míře případů (96,7 %) obsahovala výuka činnosti aktivizující vzájemnou spolupráci, a to jak v kolektivní, tak i v individuální výuce, kde se spolupráce vztahovala k učiteli. Více než ve čtvrtině hospitací byly zaznamenány rezervy v míře samostatnosti při formulování názorů a cílů žáků, v jejich participaci na rozhodování a objevování nových poznatků. Kvalitní zpětnou vazbu, využitelnou k dalšímu uměleckému rozvoji, poskytovali učitelé mezioborově srovnatelně, přibližně v 90 % hodin. V případě potřeby poskytovali žákům neprojevujícím potřebné znalosti a dovednosti ve hře na nástroj také vhodnou metodickou podporu. Její míra však byla nižší a dosahovala jen 60 %.

V 95,6 % hodin učitelé vyjadřovali žákům důvěru v dosahování učebních cílů, poskytovali jim zpětnou vazbu a projevovali respektující přístup. Až na nepatrné výjimky žáci přistupovali k učitelům s důvěrou a nebáli se chybovat (v 99,6 %). Jako příklad inspirativní praxe byla v ojedinělých případech zaznamenána vysoce kvalitní podpora rozvoje nadání žáků. Podílela se na ní promyšlená práce vedení školy a soustavné úsilí pedagogických pracovníků. V důsledku tohoto působení byli žáci schopni se samostatně rozhodovat v oblasti improvizace, volby dynamiky i vytváření doprovodů. Pro dokumentování uměleckého vývoje i rozvoje tvůrčí osobnosti žáků učitelé vytvářeli žákovská portfolia.

Výtvarný obor

Poznatky získané v hospitacích potvrdily pozitivní dopad kvalitní přípravy na vytváření základů výtvarné tvorby a odborného vedení na rozvoj nadání žáků. Učitelé se zaměřovali na celou osobnost žáka a neakcentovali pouze výkonovou složku. Žáci pozitivně vnímali směrování k samostatnosti a osobitému výtvarnému projevu v běžných vyučovacích blocích i při realizaci výuky prostřednictvím projektové činnosti.

Byli podporováni v aktivním spolurozhodování, v respektování odlišných výtvarných názorů a objevování nových postupů. ČŠI rovněž sledovala možnosti poskytování vhodné podpory žákům bez momentálních nebo dlouhodobějších potřebných znalostí, kde výtvarný obor vykázal nejvyšší míru pomoci (76,3 %). V práci se zpětnou vazbou a ve spolupráci učitelů se žáky vykázal výtvarný obor rezervy. Využívání uvedených aktivizujících a zpětnovazebních činností se týkalo pouze 65,5 % hodin, zatímco v ostatních oborech tvořilo významně vyšší, více než 90% podíl.

V závěru výuky žáci zpravidla prezentovali své výtvory, často pracovali se sebehodnocením nebo vzájemným hodnocením. Klidné tvůrčí prostředí, dodržování nastavených pravidel, atmosféra důvěry, otevřenosti a vzájemného respektování pozitivně ovlivňovaly výsledky žáků.

Jednoznačně pozitivně se projevila skutečnost, že žáci se nebáli důsledku eventuálního pochybení (přibližně 98 %).

Taneční obor

Výuka systematicky rozvíjela a zdokonalovala fyzické dispozice žáků a estetiku zvládaného pohybu při propracovávání základů tanečních technik. Ty byly východiskem pro kolektivně zpracovávané taneční choreografie s uplatněním v současném, klasickém, lidovém či moderním tanci dle osobnostní profilace daného vyučujícího. Názorný příklad pedagogů, užívání odborné terminologie a systematická kontrola prováděných zadání se pozitivně promítala do celkové úrovně vyučovacích bloků. K celkové kvalitě výuky významně přispíval názorný příklad vyučujících nebo starších žáků. Kvalitní spolupráce tanečního a hudebního pedagoga a výběr vhodného hudebního doprovodu měly příznivý dopad na celkovou úroveň vzdělávání a pozitivní klima.

Zpětná vazba o úrovni prováděných úkolů a splnění určeného cíle byla žákům poskytnuta vyučujícími téměř v 82 % vyučovacích jednotek a znamená mírné zlepšení. K sebehodnocení, které bylo realizováno ve třech čtvrtinách sledované výuky, využívali žáci ve většině případů zrcadlové stěny. Na vrstevnické hodnocení byl v tanečním oboru kladen z nehudebních oborů nejmenší důraz. I přes zlepšení této oblasti bylo vzájemné hodnocení žáků zaznamenáno pouze v necelé polovině hodin.

Literárně-dramatický obor

Oblasti Interpretace a tvorba a Recepce a reflexe dramatického umění v literárně-dramatickém oboru se s ohledem na jeho celkové pojetí velmi úzce prolínají. Bylo proto samozřejmostí zprostředkovávat žákům zásadní informace ke zpracovávané literární předloze z důvodu hlubšího pochopení její podstaty. Výuka je jako v jediném nehudebním oboru koncipována do kolektivní a individuální formy vzdělávání.

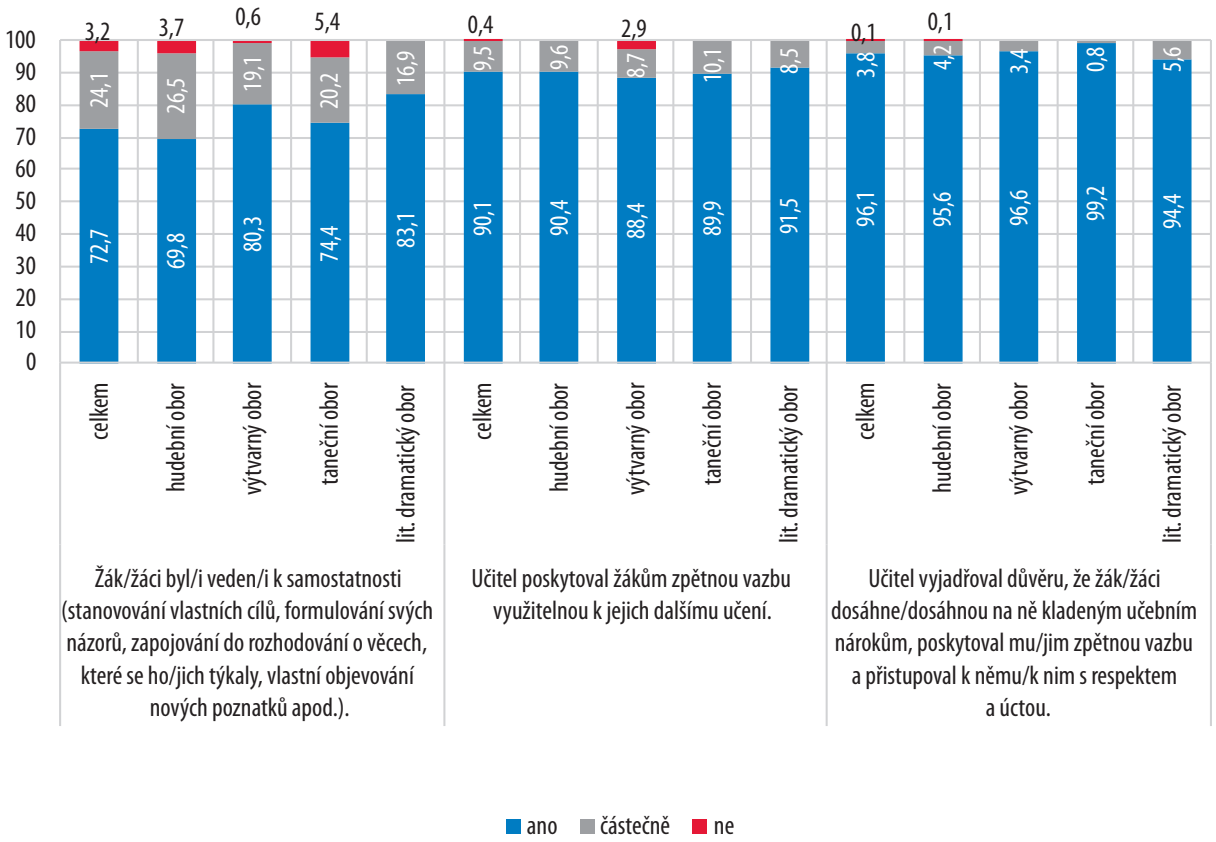
Těžiště vzdělávání spočívá v oblasti Interpretace a tvorba v kolektivní formě výuky, kde je kladen značný důraz na rozvíjení a naplňování osobnostně sociálních kompetencí. Na kvalitu výuky s ohledem na věk a ročník žáka měla zásadní vliv volba adekvátních metod vzhledem k cílům a pedagogickému i uměleckému potenciálu vyučujícího. I přes postupný nárůst počtu žáků (pětina oproti školnímu roku 2009/2010) byly ve většině ZUŠ kolektivy tvořeny žáky různého věku. S tím souvisejí zvýšené nároky na pedagogy nejen při přípravě, ale hlavně při realizaci samotné výuky. Žáci navštěvující výuku více let kultivovaně projevovali svůj názor a byli schopni vést smysluplnou diskusi směřující ke zkvalitnění prováděné činnosti.

Samozřejmostí bylo zdůvodněné hodnocení pedagogem a pro další osobnostní i umělecký rozvoj žáků vhodně aplikovaná práce s chybou.

Vyučující vzhledem ke specifikám oboru promýšleli a připravovali výuku na základě definovaných vědomostních, dovednostních i postojových cílů a ve shodě s potřebami žáků. Na celkové pojetí oboru měla zásadní vliv osobnost a zkušenost učitele, vedoucí k postupnému naplňování očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích oblastech daných rámcovým programem. Ve více než 97 % hodin byli žáci s ohledem na danou věkovou skupinu s cílem hodiny srozumitelně seznámeni a zároveň byly využity účinné metody a formy práce směřující k jeho naplňování. Ve většině sledované výuky byli žáci adekvátně věku vedeni k sebehodnocení, ve kterém se projevily již získané znalosti a žákovská osobnost. Vedle často využívaného sebehodnocení bylo uplatňováno rovněž vrstevnické hodnocení. Bylo zaznamenáno významně více než v ostatních oborech. Uvedené skutečnosti podporuje i zjištění, že práce s činnostmi aktivizujícími spolupráci byla zaznamenána ve všech hodinách.

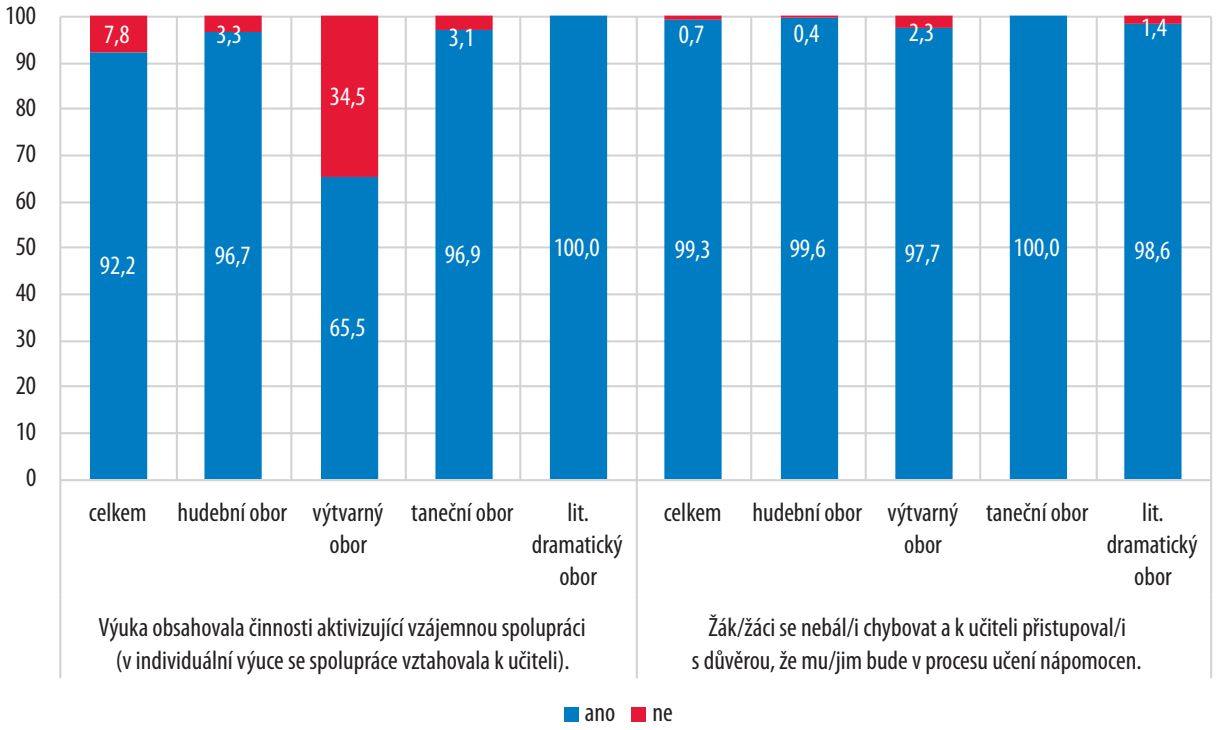
Graf 75

Podpora rozvoje nadání v jednotlivých oborech – podíl hospitací (v %)



Graf 76

Podpora rozvoje nadání v jednotlivých oborech – podíl hospitací (v %)



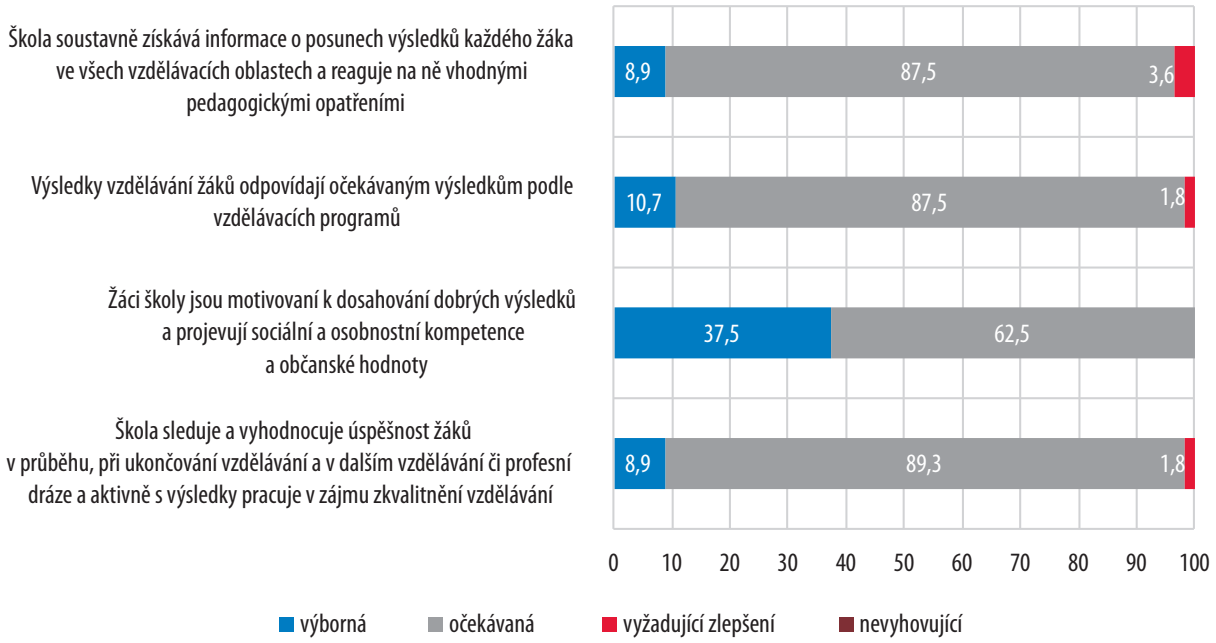
6.3

Výsledky základního uměleckého vzdělávání

Dosahovanými výsledky ve vzdělávání se vedení škol zpravidla zabývalo a průběžně hodnotilo kvalitu dosahovaných výkonů v individuálním, skupinovém a kolektivním vzdělávání. Při porovnání celkových výsledků vzdělávání žáků nebyl v žádné z navštívených ZUŠ konstatován nevyhovující stav. Inspekční týmy zjistily, že školy průběžně získávají informace o posunu výsledků vzdělávání každého žáka a zpravidla na ně reagují. Dosažené výsledky odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů. Většina škol vnímá nezbytnost aktivní práce na základě systematického monitorování výsledků žáků a jejich vyhodnocování (graf č. 77).

Graf 77

Výsledky vzdělávání žáků – podíl škol (v %)



Hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve sledovaných ZUŠ opakovaně potvrdilo velmi dobré výsledky většiny žáků. Naprostá většina z nich prospěla s vyznamenáním (79,9 %), počet neprospívajících byl velmi nízký a představoval podíl 0,2 % žáků. Vyšší podíl (8,6 %), bez započítání žáků přípravného studia, představoval počet nehodnocených žáků např. z důvodu dlouhodobé nemoci. Spíše výjimečně (0,1 %) dosahovali mimořádně nadaní žáci takových výsledků, které jim umožnily po vykonání postupových zkoušek přeřazení do vyššího ročníku (tabulka č. 78). Hodnocení výsledků probíhalo v souladu s právními předpisy a nastavenými pravidly, jejich statisticky nevýznamné porušení bylo zjištěno u 1,8 % škol.

Tabulka 78

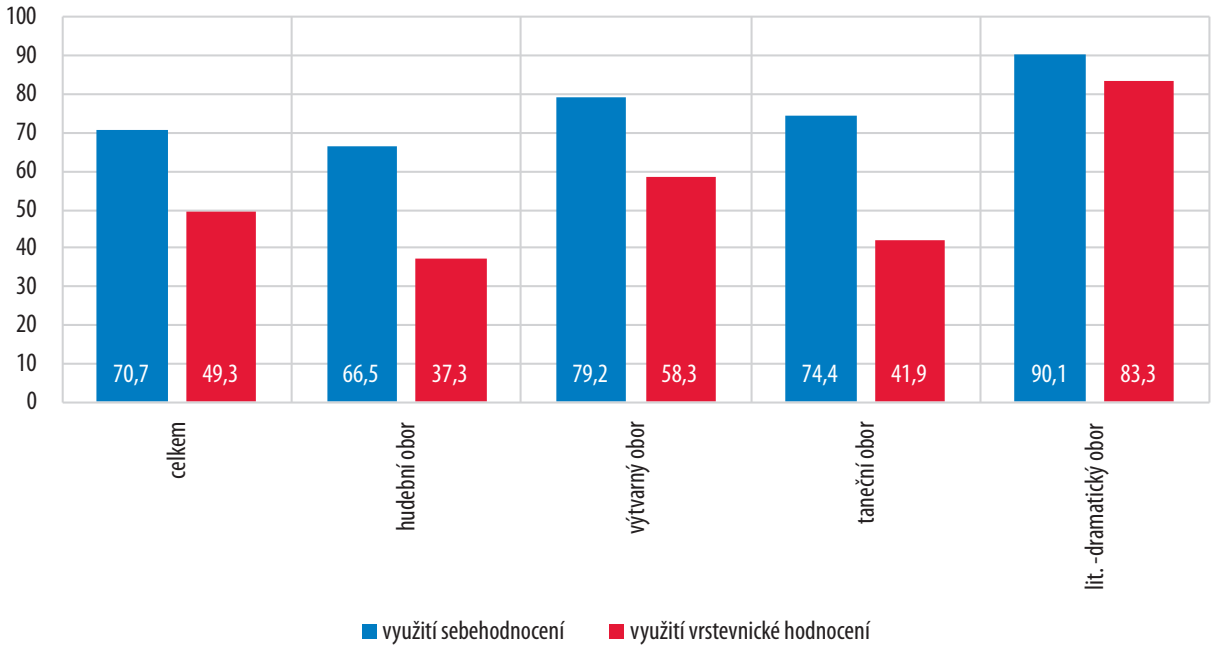
Výsledky vzdělávání – podíl žáků (v %)

Počet žáků	Podíl
Prospělo s vyznamenáním	79,9
Prospělo	9,4
Neprospělo	0,2
Nehodnoceno	10,5
Žáci přeřazení do vyššího ročníku dle § 4 odst. 2 vyhlášky č. 71/2005 Sb.	0,1

Učitelé si byli vědomi nezastupitelnosti zpětné vazby, proto téměř ve veškeré sledované výuce se zpětnovazebními činnostmi pracovali (v 99, 6 %). Vedení žáků k sebehodnocení jako nedílné součásti výuky bylo shledáno v 70,7 % hospitací. Z této skutečnosti vyplývá fakt, že přibližně třetina žáků k sebehodnocení vedena nebyla. Mezioborové rozdíly v práci se sebehodnocením zachycuje graf č. 78, který dokládá, že nejmenší frekvence jeho zařazování byla zaznamenána v hudebním oboru (dvě třetiny hospitací). Přibližně v polovině sledovaných hodin bylo využito vrstevnické hodnocení. Práce s uvedenými způsoby hodnocení ve všech oborech včetně těch, kde byla poměrně častá, představuje příležitost k dalšímu posunu, kterou je třeba akcentovat nejen ve výuce, ale i v rámci hospitační činnosti prováděné ve škole.

Graf 78

Míra využití sebehodnocení a vzájemného hodnocení – podíl hospitací (v %)



Základní umělecké školy prezentovaly výsledky žáků v místě jejich činnosti nebo v jejich regionu. Nejčastější formou prezentace výsledků činnosti žáků jsou školní koncerty, pravidelně byly organizovány v naprosté většině navštívených ZUŠ. Podstatná je také výstavní činnost škol a zapojení do soutěží. Necelá polovina navštívených škol pořádala rovněž výjezdy do zahraničí. K dalším nejčastějším formám prezentace dokládajícím kvalitu dosahovaných výsledků v individuálním, skupinovém a kolektivním vzdělávání patřily přehlídky a letní nebo víkendová soustředění. Při realizované inspekční činnosti byla zaznamenána další významná oblast spolupráce s nestátními neziskovými organizacemi.

Tradičně se základní umělecké školy podílejí na kulturním dění ve svých regionech. Nejčastěji spolupracují se zákonnými zástupci žáků (98,2 %), s okolními mateřskými a základními školami. Postupně se zlepšovala mezioborová spolupráce uvnitř škol. Jednalo se například o provádění ucelených uměleckých forem (muzikál, dětská opera, hudební pohádka aj.), v nichž jsou umělecké obory společně zastoupeny.

Meziroční porovnání zapojení škol do mezinárodních projektů a programů dokládá obdobný stav, kdy přibližně 40 % subjektů využilo některou z forem mezinárodní spolupráce. Ta se zaměřovala především na spolupráci s partnerskými zahraničními školami a na účast v mezinárodních soutěžích, mírným nárůstem pokračovala i příhraniční spolupráce (40,9 %), meziročně pokleslo využívání programů mobility (tabulka č. 79).

Tabulka 79

Zapojení ZUŠ do mezinárodních projektů a programů – podíl škol (v %)

Škola se zapojuje do mezinárodních projektů a programů	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Ano	37,7	39,6	39,3
Ne	62,3	60,4	60,7
Typy mezinárodních projektů a programů	**2015/2016**	**2016/2017**	**2017/2018**
Partnerské školy v zahraničí	61,9	62,5	63,6
Příhraniční spolupráce	35,7	40,0	40,9
Mezinárodní soutěže či exkurze	59,5	62,5	59,1
Mobilita žáků (např. výměnné pobyty)	23,8	27,5	18,2
Mobilita učitelů	16,7	25,0	18,2

6.4

Závěry a doporučení pro základní umělecké vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Pokračuje pozitivní trend zvyšování počtu zájemců o umělecké vzdělávání a dalšího pozvolného nárůstu počtu základních uměleckých škol. V této souvislosti došlo k navýšení nejvyššího povoleného počtu žáků některých ZUŠ, otevření nebo znovuotevření dalšího oboru nebo nového studijního zaměření (např. digitální zpracování zvuku, výtvarných námětů a multimediální tvorba).
- Významné meziroční snížení počtu poboček ve spojení s nárůstem počtu žáků má za důsledek větší naplněnost některých míst poskytovaného vzdělání. Dokládá úsilí ředitelů a zřizovatelů o efektivní nakládání s finančními prostředky, optimálnější využívání kapacity i personální obsazení kmenových pracovišť.
- ZUŠ pružně reagují na poptávku v místě poskytovaného vzdělávání s cílem využít potenciál a odborné zaměření pedagogů, rozšiřovat vzdělávací nabídku o výuku prozatím nerealizovaných oborů, nabízet specifická studijní zaměření a zařazovat nové, méně obvyklé předměty.
- Roste zájem škol o efektivní využívání informačních technologií a webových aplikací pedagogy, zkvalitňování informačních a komunikačních systémů ve školách, využívání ICT při řízení školy a vedení školní dokumentace, včetně komunikace se zákonnými zástupci a veřejností. Samozřejmostí se stala průběžná aktualizace webových stránek.
- Zvyšuje se počet ZUŠ, jejichž vedení uplatňuje propracovaný, účinný a dlouhodobě prováděný systém vlastního hodnocení školy.
- V naprosté většině ZUŠ je patrná systematická podpora vytváření zdravého školního klimatu s pozitivním dopadem na stabilizaci pedagogického týmu a interpersonální vazby, vztahy se žáky i zákonnými zástupci.
- Prokazatelně výraznějších výsledků dosahují ZUŠ, které uplatňují jasně nastavená pravidla komunikace všech zúčastněných aktérů a opírající se o jejich aktivní participaci na chodu školy.
- Reálně koncipovaná spolupráce se zřizovatelem vytváří dobré podmínky pro rozvoj stanovených záměrů. Zřizovateli škol je kladně hodnocena angažovanost ZUŠ v kulturním životě regionů, neboť i ta má často výrazný motivační dopad na úroveň dosahovaných výsledků.

- Nesporné klady přináší účinně nastavený systém kontrolní a hospitační činnosti, vyhodnocování práce, sebereflexe pedagogů a přijímání účinných opatření ke zkvalitňování vzdělávacího procesu.
- Výrazným pozitivním rysem práce některých ZUŠ je nejenom vzájemná aktivní spolupráce pedagogů v rámci školy, ale také realizace náslechů ve spolupráci s jinými základními uměleckými školami a aplikování takto získaných poznatků do výuky.
- V mnoha ZUŠ dochází ze strany jejich vedení k motivování pedagogických pracovníků, aby účelně využívali výpočetní techniku a výukové programy k modernizaci vzdělávacího procesu.
- Dobré výsledky přináší vytváření prostoru k přímé participaci pedagogů na plánování dalšího vzdělávání.
- Některé ZUŠ dlouhodobě vykazují vynikající výsledky i na mezinárodní úrovni.
- Realizace uměleckého vzdělávání dětí předškolního věku prokazatelně napomáhá kvalitnějšímu výběru talentovaných žáků i oblasti, podle jejich specifického uměleckého nadání.
- Významnými kulturními akcemi bylo již tradiční zapojení mimořádně talentovaných žáků ZUŠ do společných orchestrů s hráči filharmonií v příslušných krajích včetně České filharmonie.
- Ve většině škol je kladen důraz na začleňování žáků hudebního oboru do různých forem kolektivní interpretace (souborová hra, orchestr, pěvecký sbor), ZUŠ se snaží svou nabídkou podněcovat zájem o souborovou a kolektivní spolupráci, někdy dokonce i mezioborovou, multižánrovou.
- Pozitivní výsledky má realizace celoročních žákovských výtvarných projektů a jejich paralelní využití při výuce, stejně tak i vytváření žákovských portfolií dokumentujících umělecký vývoj i rozvoj žákovské tvůrčí osobnosti.

Negativní zjištění

- V některých ZUŠ probíhá výuka v esteticky nepodnětném prostředí, v prostorově, kapacitně, technicky a materiálně stagnujících podmínkách. Nejednotné prostorové a materiální podmínky pro vzdělávání byly zjištěny v tanečním a literárně-dramatickém oboru. Inovace vybavení učebními pomůckami (zejména v hudebním oboru) je velmi pozvolná.
- Kvalitu výuky v některých ZUŠ snižují chybějící prostory (např. sály, multimediální učebny, zázemí učitelů, zázemí pro žáky a rodiče mezi vyučováním).
- Přetrvává významný podíl pedagogů, kteří nepracují s informačními technologiemi nebo pomůckami. Většina základních uměleckých škol dostatečně nebo vůbec nevyužívá nabídku podpory k práci s aplikacemi informačních systémů ČŠI.
- Přetrvávají nedostatky v nastavení řídicích a hodnoticích mechanismů managementem ZUŠ (organizace přijímacího řízení, předčasné ukončování vzdělávání, vysoká absence v předmětu hudební nauka, nastavení autoevaluačních procesů, omezená hospitační činnost, omezená práce s informacemi aj.).
- Zjevným nedostatkem je poskytování a podněcování jen omezených příležitostí pro užší mezioborovou spolupráci v uměleckém vzdělávání, což nepodporuje intenzitu rozvíjení získaných klíčových kompetencí a dovedností.
- Vedení některých ZUŠ věnuje nesystematickou a nedostatečnou podporu DVPP, nahrazuje ji samostudiem, plány DVPP zpracovává jen formálně, bez reálných vazeb k potřebám školy a jejích jednotlivých zaměstnanců.

- Přetrvávají nedostatky v metodickém vedení hodin některými pedagogy, malá míra (anebo dokonce absence) aktivizujících forem a metod práce, omezené využívání didaktické techniky, rezervy v poskytování zpětné vazby a hodnocení vlastního výkonu a pokroku, nedostatečný důraz na formativní hodnocení, omezené využívání rozpětí celé hodnoticí škály, což prokazatelně snižuje účinnost vzdělávání žáků.
- Nedostatečně je prováděna diferenciace učiva v případě nutnosti vyučovat z provozních důvodů hudebně teoretické předměty nebo předměty výtvarného oboru v kolektivech věkově a ročníkově heterogenních, popř. při spojení přípravného studia se základním studiem I. stupně (stejná činnost bez ohledu na ročník).
- Ne všechny ZUŠ mají k dispozici zřetelně zformulovanou strategii pro systematickou podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, rezervy jsou i v uplatňování diferenciace učiva vzhledem k potenciálu mimořádně nadaných žáků, kterým tak není k dispozici rozšířený počet hodin pro podporu rozvoje jejich talentu.
- Vedení některých ZUŠ se potýká s absencí některých odborně kvalifikovaných vyučujících, a to někde i ve studijním zaměření Hra na klavír, které je druhým nejnavštěvovanějším v hudebním oboru.

Doporučení pro školy

- Vytvářet srovnatelné podmínky pro realizované obory, provádět potřebné prostorové a technické zajišťování učeben, sálů, relaxačních prostor aj.
- Trvale zajišťovat inovaci vybavení informačními technologiemi a webovými aplikacemi, usilovat o zkvalitňování informačních a komunikačních systémů, modernizovat výpočetní techniku a potřebné programové vybavení jednotlivých oborů především v zaměření na zkvalitnění podmínek pro vzdělávání.
- Dále prohlubovat manažerské dovednosti k dalšímu zefektivňování řízení, delegovat část kompetencí, věnovat pozornost poskytování zpětné vazby vyučujícím a využívat vhodným způsobem kontrolní mechanismy, průběžně inovovat procesy řízení.
- V návaznosti na zpracované koncepční záměry podporovat zájem celého pedagogického sboru na participaci při naplňování vize školy. Nastavit systém autoevaluace školy tak, aby škola mohla výsledky využívat pro svůj další rozvoj a dlouhodobější motivaci žáků ke vzdělávání.
- Usilovat o plnou odbornou kvalifikaci všech pedagogů, u začínajících učitelů bez delší pedagogické praxe ustanovit uvádějícího učitele a věnovat pozornost jejich dalšímu metodickému vzdělávání.
- Podporovat pedagogy v jejich dalším vzdělávání, motivovat je k participaci na tvorbě plánu dalšího vzdělávání, sledovat aplikaci získaných znalosti a dovedností do výuky.
- Nadále zkvalitňovat metodické a didaktické vedení výuky s využitím účinného hodnocení.
- Ve výuce využívat pestřejší metody a formy práce s podporou rozmanitých pomůcek, didaktické techniky a informačních technologií, uplatňovat formy a metody podporující činnostní učení, důsledně akcentovat prostředky formativního hodnocení.
- Do průběhu výuky žáků tanečního oboru pravidelně zařazovat vrstevnické hodnocení.
- Ve vztahu k výrazně nadaným žákům zařazovat do vzdělávací nabídky výuku s rozšířeným počtem vyučovacích hodin, klást větší důraz na uplatňování diferenciace učiva, vypracovat strategii pro systematickou práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Podporovat zapojování žáků rozdílných ročníků do společných souborů za účelem motivace k lepším výkonům a zájmu o studium. Využívat příležitosti k veřejným vystoupením žáků v místě působení ZUŠ před produkcí umělců profesionálních.

Doporučení pro zřizovatele

- Průběžně sledovat a vyhodnocovat materiální podmínky ZUŠ s cílem rozšiřovat materiálnětechnické vybavení realizovaných oborů a podporovat vzdělávání žáků podle jejich individuálních potřeb.
- Podporovat efektivní rozvoj činnosti škol, jejich zapojení do oborových i mezioborových projektů a spolupráci s dalšími subjekty v místě i s vnějšími profesními a sociálními partnery.

Doporučení pro systém

- Systémově podporovat mimořádně nadané žáky, hledat nové a efektivnější formy podpory, kromě stávajícího systému soutěží, přehlídek a zahraničních výměn rozvíjet institucionální spolupráci, především s vysokými školami uměleckého zaměření.
- Další vzdělávání pedagogických pracovníků orientovat na podporu kreativity a pestrosti metodických postupů v jednotlivých oborech a specializacích.
- Hledat možnosti podpory a motivace pedagogů k zintenzivnění práce s informačními technologiemi a pomůckami.

7 Zájmové vzdělávání

Dle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED poskytují školská zařízení pro zájmové vzdělávání v České republice vzdělání na úrovni ISCED 1 (primární vzdělávání) a ISCED 2 (nižší sekundární vzdělávání). Zájmové vzdělávání tak umožňuje získat jeho účastníkům další vědomosti a dovednosti mimo školní výuku. Realizuje se podle konkrétních školních vzdělávacích programů (ŠVP), jejichž zásady jsou stanoveny v § 5 odst. 2 školského zákona a které jsou veřejným dokumentem přístupným pedagogické i nepedagogické veřejnosti. Uskutečňuje se ve školských zařízeních.

Školská zařízení pro zájmové vzdělávání jsou střediska volného času (SVČ), školní družiny (ŠD) a školní kluby (ŠK). Podle svého zaměření působí SVČ z převážné části pod názvem domy dětí a mládeže (DDM), případně jako stanice zájmových činností (SZČ). SVČ pracují zpravidla jako samostatný subjekt. Školní družiny a školní kluby působí především v rámci základních škol, základních škol speciálních a víceletých gymnázií. Zatímco účastníky zájmové činnosti v ŠD/ŠK jsou žáci zpravidla jedné školy, aktivit SVČ se účastní zájemci z větší oblasti (děti MŠ, žáci ZŠ a SŠ, dospělá veřejnost).

Ve školním roce 2017/2018 realizovala Česká školní inspekce celkem 815 inspekčních akcí v subjektech poskytujících zájmové vzdělávání.

Tabulka 80

Inspekční činnost v subjektech se zařízeními zájmového vzdělávání ve školním roce 2017/2018

Druh zařízení	Počet inspekcí	Počet hospitací
ŠD/ŠK	777	1 999
SVČ	38	538
Celkem	815	2 537

Oproti školnímu roku 2016/2017 se zvýšil počet inspekcí ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání o 4,6 % a počet hospitací v nich o 3,8 %. Inspekce všech ŠD a ŠK byla realizována jako součást inspekcí škol, přičemž v rámci navštívených subjektů bylo inspektováno i více zařízení zájmového vzdělávání (např. samostatné ŠD a ŠK v rámci jednoho právního subjektu). Díky tomuto uspořádání bylo možné hodnotit vhodnost začlenění zařízení zájmového vzdělávání do činnosti škol a návaznost jejich ŠVP. Z celkového počtu činily inspekce v ŠD 87,4 % a v ŠK 12,6 %. U SVČ tvořily inspekce v DDM 94,7 % a SZČ 5,3 %.

7.1 Podmínky zájmového vzdělávání

7.1.1 Zařízení a účastníci v zájmovém vzdělávání

Ve sledovaném období je patrné mírné zvyšování počtu školských zařízení pro zájmové vzdělávání zřizovaných obcemi. Jejich markantní nárůst sledujeme v privátním sektoru a církevním školství. Souvisí se vznikem nových škol i úsilím zřizovatelů zajistit celodenní vzdělávací režim pro většinu žáků (ŠD/ŠK). V případě zřizování nových SVČ zřizovatelé využívají neúplné pokrytí celého území regionu sítí středisek volného času. Z regionálního hlediska vykazují nejvyšší nárůst počtu školských zařízení pro zájmové vzdělávání kraj Středočeský (o 1,5 %) a Moravskoslezský (o 1,2 %).

Tabulka 81

Vývoj počtu školských zařízení podle typu zřizovatele

Školská zařízení	2015/2016			2016/2017			2017/2018			Nárůst počtu zařízení mezi lety 2015/16 a 2017/2018 v %		
Zřizovatel	ŠD	ŠK	SVČ	ŠD	ŠK	SVČ	ŠD	ŠK	SVČ	ŠD	ŠK	SVČ
MŠMT	8	3	2	8	4	2	8	4	2	0,0	33,3	0,0
Obec	3 602	482	208	3 598	493	210	3 606	494	213	0,1	2,5	2,4
Kraj	245	35	76	242	34	72	240	31	72	-2,0	-11,4	-5,3
Soukromý sektor	127	23	12	157	29	12	176	35	14	38,6	52,2	16,7
Církev	38	29	23	40	31	25	40	33	25	5,3	13,8	8,7
Celkem	**4 020**	**572**	**321**	**4 045**	**591**	**321**	**4 070**	**597**	**326**	1,2	4,4	1,6

Pozvolný nárůst počtu účastníků pokračoval i ve školním roce 2017/2018 ve všech typech školských zařízení pro zájmové vzdělávání. Ve ŠD určené žákům 1. stupně základních škol není dlouhodobě uspokojována poptávka všech uchazečů o zařazení do ŠD. Školy upravují kritéria pro jejich přijímání s ohledem na dostupnou kapacitu ŠD (např. přijímají jen žáky 1. až 3. ročníku). Od roku 2014/2015, kdy docházelo do ŠD 57 % všech žáků 1. stupně ZŠ, se průběžně jejich podíl zvýšil na stávajících 58,6 %. Nedostatek míst ředitelé škol řeší opětovně navyšováním kapacity ŠD (např. v Kraji Vysočina). Pokud mají školy v rejstříku zapsán ŠK, zařazují do něj i nepřijaté žáky do ŠD. Osvědčuje se spolupráce se středisky volného času, které rozšiřují svoji klubovou činnost a zařazují do ní nepřijaté účastníky do ŠD. Součinnost mezi subjekty často obsahuje i zajištění přesunu žáků do střediska. Nízké procento nepřijatých žáků do ŠD vykazují v Karlovarském a Jihomoravském kraji, až na výjimky jsou také přijati všichni zájemci v Moravskoslezském a Plzeňském kraji.

Nejvyšší podíl umístěných žáků 1. stupně do ŠD vykazuje Praha (66,4 %), Olomoucký (61,8 %), Jihočeský (59,2 %) a Jihomoravský (59 %) kraj. Nejnižší podíl zařazených žáků naopak mají Ústecký (47,7 %), Liberecký (50,7 %) a Karlovarský (50 %) kraj.

Tabulka 82

Vývoj nárůstu počtu školských ŠD a ŠK a jejich účastníků

Školní rok	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	Trend
Počet družin	4 004	4 020	4 045	4 070	+
Počet klubů	552	572	591	597	+
Zapsaní účastníci ŠD	301 990	317 740	330 094	337 192	+
z 1. stupně ZŠ	295 914	311 354	323 277	330 679	+
z 2. stupně ZŠ	3 981	3 679	3 866	3 953	+
Zapsaní účastníci ŠK	44 873	46 980	47 149	47 675	+
z 1. stupně ZŠ	17 300	18 768	18 405	18 142	+
z 2. stupně ZŠ	27 561	28 171	28 726	29 512	+

Oddělení ŠD, pokud to dovolí jejich kapacita, jsou většinou naplněna do maximálního počtu možných zapsaných žáků (30). Průměrný počet žáků na jednu družinu se zvýšil o 1,2 na 82,8. V posledních letech průměrný počet žáků na jednu družinu stabilně roste v souvislosti s průchodem populačně silných ročníků, které v současné době procházejí 1. stupněm ZŠ. Počet účastníků na jeden školní klub (80 žáků) se zatím významně nemění. Zvyšuje se i podíl zařízení, která poskytují zájmové vzdělávání žákům pouze jedné (kmenové) školy, na 98,5 %.

Stoupající počet SVČ, zájmových útvarů a účastníků pravidelné zájmové činnosti ovlivňuje celkově rostoucí celkový počet žáků ZŠ a jejich zájem o mimoškolní vzdělávání. Nejvyšší podíl nárůstu počtu zařízení vykazuje stejně jako u ŠD opět soukromý sektor (17 %), mírný úbytek vykazují zařízení zřizovaná krajem.

Tabulka 83

Vývoj nárůstu počtu školských SVČ, zájmových útvarů (ZÚ) a jejich účastníků

Školní rok	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	Trend
Počet SVČ	312	321	321	326	+
Počet ZÚ	23 997	25 349	26 938	28 398	+
Počet účastníků ZÚ	272 744	290 047	296 248	303 289	+

Průběžně rostoucí průměrný počet účastníků pravidelné činnosti na jedno SVČ dosáhl čísla 930. Z celkového počtu účastníků pravidelné činnosti bylo 13 % dětí, 76,2 % žáků základních a středních škol, 1,3 % studentů vyšších odborných škol a 9,4 % ostatních účastníků.

Vyšší počty účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), nadaných a cizinců v ŠD/ŠK souvisí zejména s jejich pečlivou evidencí a spoluprací s kmenovou školou.

Tabulka 84

Počet a podíl účastníků se SVP a cizinců ve školním roce 2017/2018

Účastníci v zájmovém vzdělávání	ŠD/ŠK	SVČ
počet účastníků	384 867	303 289
podíl účastníků se SVP (v %)	6,5	0,4
podíl účastníků – nadaných (v %)	0,1	0,1
podíl účastníků – cizinců (v %)	2,2	0,9

Zařazení účastníků se SVP do zájmového vzdělávání lze dlouhodobě hodnotit pouze u ŠD/ŠK, jejichž počet od roku 2015/2016 mírně roste. Počet účastníků se SVP v SVČ v rámci pravidelné zájmové činnosti až do roku 2017/2018 nebyl ve výkazu o činnosti statisticky sledován.

Tabulka 85

Počet a podíl účastníků se SVP podle druhu zařízení ve školním roce 2016/2017 a 2017/2018

Školní rok	2016/2017		2017/2018	
	ŠD/ŠK	SVČ	ŠD/ŠK	SVČ
počet účastníků	377 243	296 248	384 867	303 289
počet účastníků se SVP	21 499	-	24 851	1 071
podíl účastníků se SVP (v %)	5,7	-	6,5	0,4

Zásadní rozdíl v údajích mezi ŠD/ŠK a SVČ je ovlivněn rozdílným způsobem spolupráce se zákonnými zástupci účastníků i školským poradenským zařízením. Pedagogové SVČ jsou odkázáni pouze na základní informace zákonných zástupců. Vychovatelé v ŠD mají k dispozici dlouhodobý přehled a relevantní podklady z kmenové školy. V přihlášce k pravidelné činnosti ve SVČ zákonní zástupci účastníka neuvádí zpravidla žádné postižení, což může být způsobeno obavou z ostrakizace účastníka kolektivem. Pracovníci SVČ musí tyto účastníky většinou vyhledávat na základě vlastní pedagogické diagnostiky. Celkový podíl účastníků cizinců v zájmovém vzdělávání 2,2 % se příliš neliší od podílu všech cizinců zařazených v základním vzdělávání (2,4 %). Národnostní struktura účastníků zájmového vzdělávání koresponduje s celkovým složením žáků v základním vzdělávání.

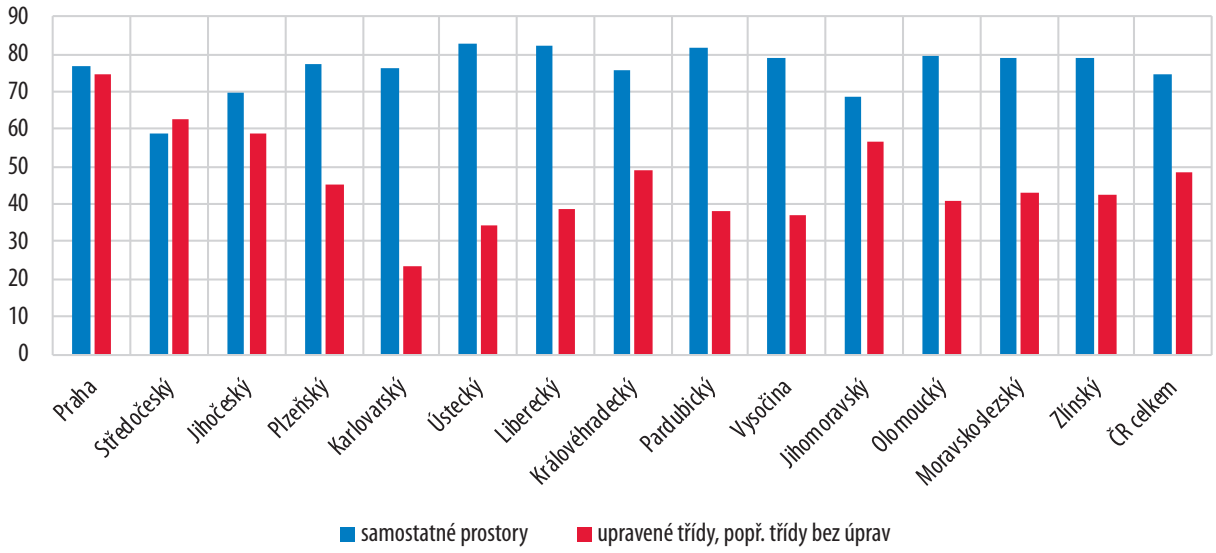
7.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zájmovém vzdělávání

Při hospitační činnosti ČŠI dlouhodobě sleduje, zda prostorové uspořádání a materiální vybavení odpovídá vzdělávacím i výchovným cílům ŠVP a vzdělávacím potřebám účastníků.

Prostorové podmínky pro činnost u ŠD/ŠK se proti předcházejícímu školnímu roku nezlepšily. S neustále rostoucím počtem žáků ZŠ a minimálním budování nových prostor pro zájmové vzdělávání a zájmovou činnost se zvýšil podíl neupravených kmenových učeben využívaných v odpoledních hodinách jako prostory pro zájmovou činnost, přičemž mezi jednotlivými regiony jsou významné rozdíly.

Graf 79

Prostory využívané pro činnost ŠD/ŠK v základních školách v krajském členění – podíl zařízení (v %)



Účastníci činnosti v ŠD pracují zejména v případě nepříznivého počasí ve třídách bez úprav, často v nevhodném prostředí z hlediska psychohygieny. Vychovatelé, pokud mají možnost, eliminují tuto nevýhodu realizací činnosti v jiných vhodných prostorách škol. Proto vzrostl i celkový podíl využívaných dalších prostor škol na 98,5 %.

Podíl nejčastěji využívaných prostor školy (tělocvičny, hřiště, zahrady) se proti loňsku příliš nezměnil. Zvýšilo se ale procento využívání odborných učeben. Nově se objevilo využití dalších prostor, např. školní jídelny, auly, atria, vestibulu, chodby školy a areálu MŠ. Podle plnění obsahu ŠVP se činnosti častěji realizují také v počítačových a multimediálních učebnách, při aktivitách ŠK spíše ve specializovaných pracovnách (studovna, hudebna, knihovna a v případě manuální činnosti dílny, keramické pracovny, cvičné kuchyně). To má pozitivní dopad na průběh i výsledky vzdělávání žáků.

Nedostatky byly především dány stísněností a nevhodností nově získaných prostor a venkovních areálů. Mezi nejčastější problémy vnitřního vybavení patří nevhodný nábytek (školní lavice) a chybějící relaxační prostory s odpočinkovým zázemím.

Materiální zázemí (potřebné pomůcky, nástroje, sportovní náčiní a nářadí) chybělo při sledovaných činnostech pouze v minimálním počtu hodnocených hodin, stejně jako speciální pomůcky pro účastníky se SVP potřebné pro jejich zapojení. Zjištěné nedostatky v prostorových a materiálních podmínkách vzdělávání ŠD a ŠK neměly v 98 % zásadní dopad na průběh a výsledky vzdělávání v těchto zařízeních a umožňují plnění všech oblastí ŠVP.

Hodnocení bezpečnosti a ochrany zdraví (BOZ) v ŠD/ŠK bylo prováděno v rámci kontrolní činnosti celé školy se zaměřením především na vyhledávání případných rizik. Celkově ČŠI hodnotila prostředí ŠD/ŠK jako bezpečné i vstřícné a jen 4,4 % zařízení vyžadují

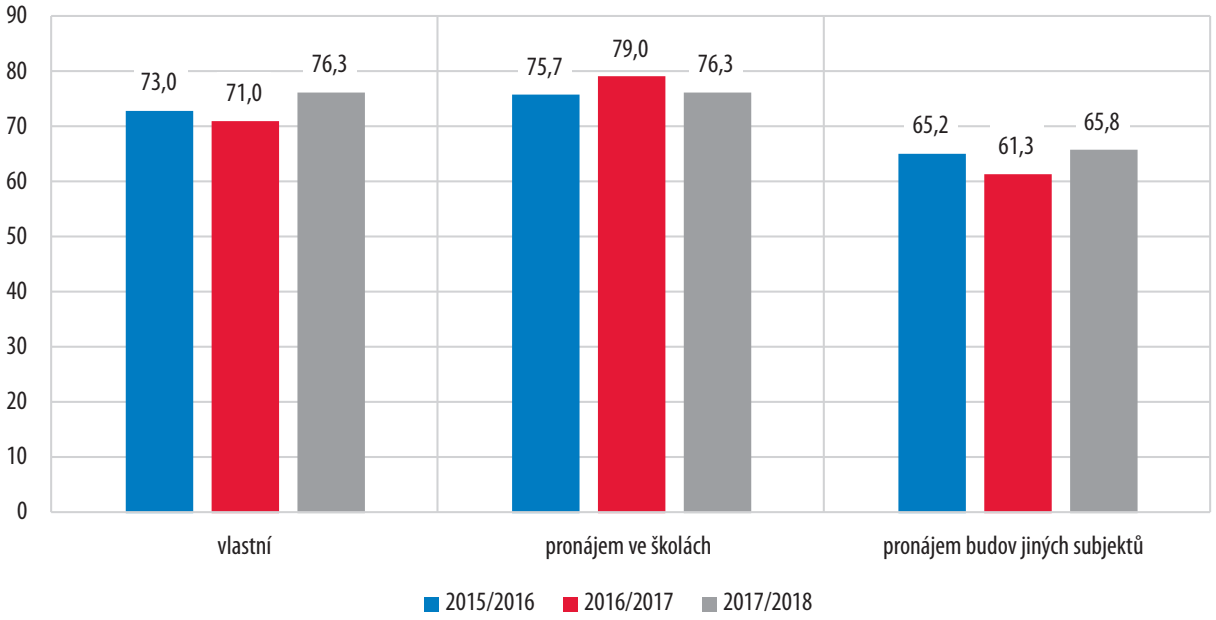
zlepšení, případně jsou hodnocena jako nevyhovující. Porušení bylo zaznamenáno v oblasti bezpečnosti prostor u 4,2 % kontrolovaných ŠD/ŠK, v úzké souvislosti s výše uvedenou nevhodností využívaných prostor a venkovních areálů.

U 2,4 % ŠD/ŠK bylo zjištěno porušení bezpečnosti dalších oblastí BOZ, zejména v oblasti prevence rizik. Opakuje se překročení maximálního možného počtu (30) přihlášených účastníků v jednom oddělení ŠD, přesah celkového počtu účastníků nad povolenou kapacitu školského zařízení zapsanou ve školském rejstříku a překročení maximálního počtu účastníků na jednoho pedagogického pracovníka s ohledem na druh vykonávané činnosti. Tato zjištění nepředstavují významnou změnu proti předcházejícímu školnímu roku a neměla zásadní vliv na průběh vzdělávání.

Prostorové podmínky budov SVČ ve srovnání se školním rokem 2016/2017 mají mírně zlepšující se tendenci, nedaří se ale snižovat počet subjektů, které nemají žádné vlastní prostory a vykonávají činnost výhradně v pronajímaných prostorách (viz graf č. 80).

Graf 80

Užívané prostory SVČ – vývoj v období 2015/2016–2017/2018 – podíl zařízení (v %)



Absenci prostor pro sportovní aktivity řeší SVČ běžně pronajímáním dalších areálů. Trvalým problémem zůstává u většiny středisek zajištění přiměřeného zázemí pro spontánní a táborové činnosti a nevhodné venkovní plochy, které omezují také jejich možnosti v realizaci oddychových i sportovních aktivit. Tyto prostory někdy mají nevhodné umístění i bezpečnostní a hygienické zajištění. U většiny budov určených pro zájmové vzdělávání přetrvává absence bezbariérového přístupu.

U účastníků se SVP s ohledem na zjištěnou strukturu jejich postižení nejsou třeba téměř žádné speciální učební pomůcky. Přetrvávající problémy zůstávají v dostupnosti části prostor imobilním účastníkům. Závady zjištěné u venkovních sportovišť negativně ovlivňovaly strukturu sportovních aktivit. Z hlediska ŠVP neměly ale tyto nedostatky zásadní vliv na jeho plnění. Zjištěné materiální a prostorové podmínky podporují úspěšnost vzdělávání a umožňují naplňovat ŠVP u 97,4 % SVČ.

Celkově ČŠI hodnotí prostředí SVČ u 92,2 % zařízení jako bezpečné a vstřícné, u 7,8 % zařízení jako vyžadující zlepšení, případně nevyhovující. Jako rizikové byly vyhodnoceny prostory se sníženou bezpečností v pronajatých areálech, nedostatečné personální zabezpečení vzdělávaní. Vstřícné a bezpečné prostředí vytváří vhodné podmínky pro redukování negativních jevů mezi účastníky a na minimální množství omezuje možnost vzniku úrazů.

7.1.3 Finanční podmínky v zájmovém vzdělávání

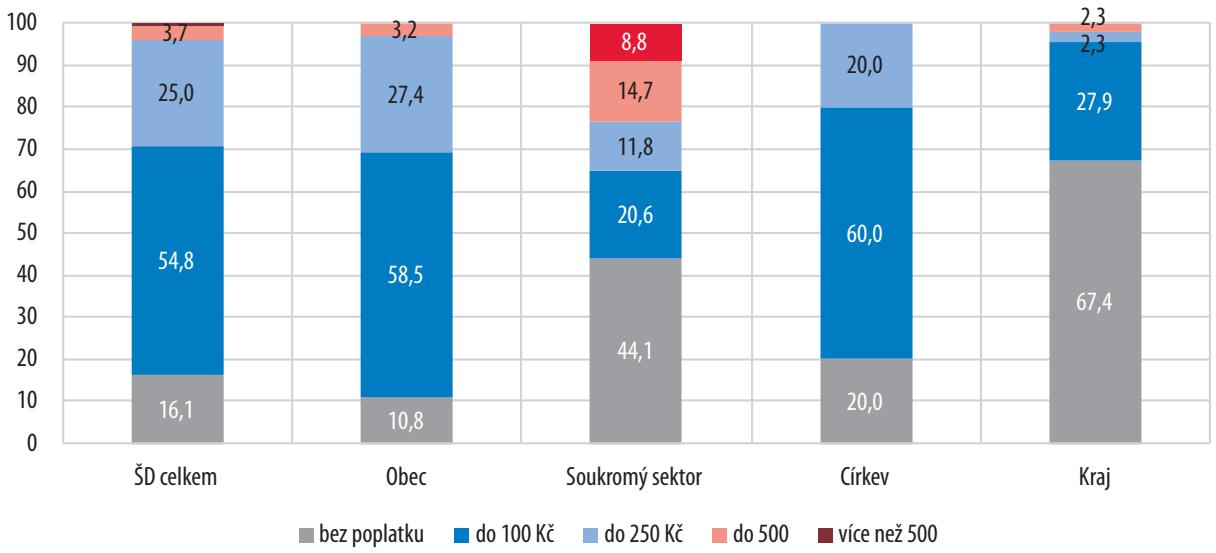
Zájmové vzdělávání neposkytuje stupeň vzdělání, a proto ho lze dle § 123 odst. 2 školského zákona poskytovat za úplatu, která je jedním z důležitých finančních zdrojů právnické osoby vykonávající činnost školského zařízení.

Kromě úplaty získávají školská zařízení pro zájmové vzdělávání další zdroje především ze státního rozpočtu, z příspěvku zřizovatele, sponzorských darů, ziskem z doplňkové činnosti a zapojením do rozvojových programů MŠMT.

U 137 (16,1 %) sledovaných školských zařízení pro zájmové vzdělávání není úplata za školské služby a vzdělávání stanovena a vybírána. Podle typu zřizovatele nevybírají úplatu nejčastěji školská zařízení zřizovaná krajem (67,4 % subjektů). Krajské úřady umožňují tuto úlevu s ohledem na druhy škol, které zřizují (zejména základní školy speciální, základní a praktické školy a školy pro žáky se zdravotním postižením). Potřebným účastníkům chtějí poskytnout podle jejich zájmu každodenní mimoškolní vzdělávání.

Graf 81

Měsíční výše úplaty za školské služby a vzdělávání podle typu zřizovatele – podíl zařízení (v %)



Nejběžnější měsíční poplatek do 100 Kč vybírá téměř 55 % zařízení. Jeho výši nebo případné prominutí podmiňuje sociální i ekonomická úroveň obcí a regionu. Mezi regiony s nejmenším počtem škol a zařízení, které nevybírají úplatu, opakovaně patří např. Zlínský kraj a naopak největší podíl těchto škol a zařízení registrujeme v kraji Olomouckém. Osvobození od úplaty za školské služby a vzdělávání ze sociálního důvodu využilo stejně jako v loňském roce 0,5 % účastníků.

Ekonomické podmínky činnosti zajištění školských zařízení velmi jsou rozdílné. U ŠD/ŠK je patrná jejich značná závislost na finančních prostředcích státu nebo zřizovatele. Jen část ŠD/ŠK získává další prostředky na činnost (sponzorské dary, sdružení rodičů). Zdroje často nepokryjí financování činnosti. Ekonomické chování ředitelů škol vede k úsporám v organizaci činnosti (spojování oddělení) a v důsledku toho k omezení počtu pedagogů (vychovatelů). Dochází také k úpravě jejich úvazků proti stanovému limitu přepočteného stavu pedagogických pracovníků. Úspora finančních prostředků se projevuje i ve snižujícím se podílu vedoucích vychovatelů. Platové ohodnocení vychovatelů se mírně liší podle regionu (nejnižší ve Zlínském a Olomouckém kraji). Chybějící finanční zdroje se projevují zejména v menší možnosti zajištění asistentů pedagoga a dalších pedagogických pracovníků do ŠD/ŠK oproti jejich využívání v základních školách.

Větší možnosti finančního zajištění mají SVČ, která nejsou tolik závislá na státních zdro-

jích. Provozují doplňkovou činnost, mají propracované širší spektrum sponzoringu, získávají podporu od obcí (mimo zřizovatele), v jejichž působnosti realizují činnost. Důležitým prvkem jejich financování je úspěšné zapojení do projektů a grantů vyhlašovaných zřizovatelem, krajem a MŠMT. Téměř každé středisko získalo v této oblasti zajímavou částku na činnost.

Výše úplaty za pravidelnou činnost (kroužky) se stanovuje podle daných pravidel a je ovlivněna druhem vykonávané aktivity, spotřebou materiálu a pomůcek a také potřebnou dostupností nabídky všem sociálním skupinám. Podstatný vliv na výši úplaty má ekonomické zázemí regionu. Nejvyšší platby jsou stanoveny pro kroužky dospělých. Výše úplaty je nižší u zájmových útvarů dislokovaných v ZŠ a určených jejich žákům. Přestože finanční zajištění činnosti SVČ je lepší, v některých oblastech činnosti hradí aktivity nad rámec úplaty zpravidla účastníci nebo jejich rodiče (hudební nástroje, kroje a úbory divadelních a tanečních souborů, dopravu na soutěže).

Zařízení pro zájmové vzdělávání využívají převážně efektivně finanční prostředky poskytnuté ze státního rozpočtu, z úplaty za poskytování školských služeb a vzdělávání, z rozpočtu zřizovatele a z dotací rodičovských sdružení. Nově začala získávat finanční prostředky z evropských strukturálních a investičních fondů z operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání pro období 2014–2020 pomocí šablon určených přímo pro zájmové vzdělávání, zaměřené zejména na oblasti společného vzdělávání.

7.1.4 Personální podmínky v zájmovém vzdělávání

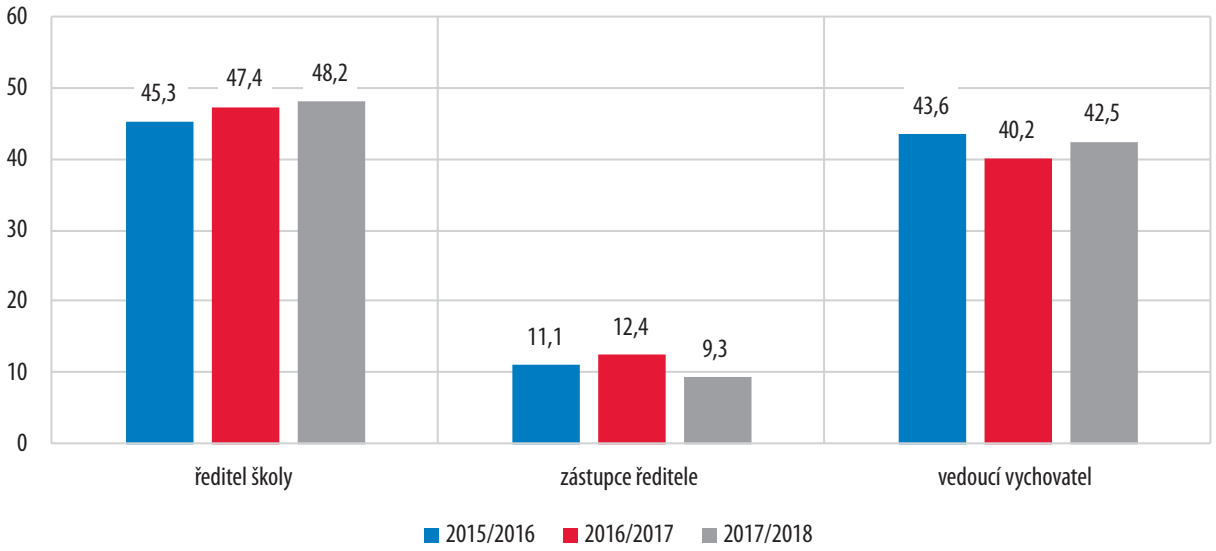
Při posuzování personálních podmínek ČŠI zjišťuje patrnou snahu vedoucích pracovníků zajistit zájmové vzdělávání kvalifikovanými a odborně zdatnými pedagogy. Budování nových školských zařízení zejména ve Středočeském a Moravskoslezském kraji a přijímání nových ne vždy kvalifikovaných pracovníků ovlivňuje negativně i podíl kvalifikovaných pedagogických pracovníků v rámci regionu.

7.1.4.1 Vedoucí pracovníci zařízení pro zájmové vzdělávání

Průběžný nárůst podílů ředitelů podílejících se na řízení ŠD/ŠK, zejména v rámci nově vzniklých a neúplných škol, ovlivňuje i jejich snaha o úsporná opatření.

Graf 82

Podíl vedoucích pracovníků školy na řízení školních družin a klubů v letech 2015/2016–2017/2018 (v %)



Kromě organizace činnosti zařízení se vedoucí pracovníci ŠD/ŠK zaměřují především na zabezpečení plynulého chodu školského zařízení a na rozvoj svého profesního rozvoje. Nejčastěji probíhal formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a samostudiem. Struktura oblastí dalšího vzdělávání a jejich podíl má obdobné složení jako u SVČ. Téměř všichni vedoucí pracovníci absolvovali studium k prohlubování odborné kvalifikace. Z vyhodnocení dotazníku vyplývá, že pociťují vyšší potřebu podpory zejména v oblasti společného vzdělávání.

Všichni ředitelé SVČ splňovali požadavky pro výkon svého pracovního místa. Průměrná délka praxe ve funkci ředitele byla deset let a jejich průměrný věk 40 let. Důraz na vlastní profesní rozvoj vedení středisek se průběžně zvyšuje. Nejčastější formou dalšího vzdělávání bylo studium k prohlubování odborné kvalifikace. Polovina ředitelů absolvovala školení v oblasti řízení školy, ekonomické a financí, legislativy a BOZ. Jen 18 % z nich se účastnilo školení na téma společné vzdělávání nebo vzdělávání žáků se SVP. Jako potřebnou podporu své práce nejčastěji požadují školení v oblasti legislativy. Jako nejčastější překážky ve své činnosti dlouhodobě uvádějí nadmíru administrativy (84 %), nepřehlednost legislativy (43 %) a časovou náročnost manažerské funkce (30 %)

Hodnocení profesního rozvoje vedení školských zařízení se podle typu zařízení příliš neliší. Výborné a očekávané úrovně dosahuje 94,5 % ŠD a ŠK. Jako nevyhovující v této oblasti bylo zjištěno pouze jedno zařízení. Velký rozdíl na stupni výborná je dán tím, že profesní rozvoj vedoucích pracovníků ŠD/ŠK (ředitelé) je posuzován v rámci činnosti celého subjektu (školy) a u SVČ pouze ve vztahu ke středisku. Okamžité zlepšení vyžaduje úroveň profesního rozvoje zejména u nových vedoucích pracovníků (s krátkou praxí). Jejich chybějící znalosti z oblasti vedení a kontroly zařízení a profesních kompetencí zájmového vzdělávání mají negativní vliv na kvalitu úrovně řízení školských zařízení.

7.1.4.2 Pedagogičtí pracovníci v zájmovém vzdělávání

Ve školním roce 2017/2018 ve sledovaných zařízeních (ŠD/ŠK) vykonávalo činnost celkem 1 925,7 pedagogických pracovníků (přepočtený stav), z toho 1 726,5 (tj. 89,7 %) splňovalo předpoklady odborné kvalifikace stanovené zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Celkový podíl pedagogů v ŠD/ŠK s odbornou kvalifikací má v podstatě dlouhodobě konstantní úroveň.

Tabulka 86

Vývoj podílu kvalifikovaných pracovníků v hospitovaných hodinách ŠD/ŠK (v %)

Školní rok	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Podíl kvalifikovaných pracovníků ve sledovaných hodinách	92,4	93,4	92,6	93,5

Ve školním roce 2017/2018 vykonávalo pedagogickou činnost v navštívených SVČ celkem 1 980 pedagogů volného času (přepočtený počet byl 605,7). Z nich zajišťovalo komplexní pedagogickou činnost 294 interních zaměstnanců (14,8 %) a dílčí pedagogickou činnost 1 686 externích zaměstnanců (85,2 %). Počty pedagogických pracovníků SVČ mají dlouhodobě stoupající trend.

Tabulka 87

Vývoj počtu pedagogických pracovníkům v SVČ (statistika MŠMT)

Školní rok	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Počet interních pracovníků	2 068	2 098	2 148	2 205
Počet externích pracovníků	12 862	13 311	12 839	13 426
Celkový počet pracovníků	14 930	15 409	14 987	15 631

Podíl nekvalifikovaných pedagogů SVČ (zejména externích) se proti školnímu roku 2016/2017 zvýšil. Rozdíl v odborné kvalifikaci pracovníků v hospitovaných hodinách mezi jednotlivými typy školského zařízení byl minimální.

Tabulka 88

Porovnání kvalifikovanosti pedagogů v hospitovaných hodinách ŠD/ŠK a SVČ

Kvalifikovanost pedagogů	ŠD/ŠK		SVČ	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Odborná kvalifikace vychovatele/pedagoga volného času dle zákona č. 563/2004 Sb.	1 867	93,5	489	91,1

S nižší mírou kvalifikovanosti pedagogů se nejvíce potýkají v krajích Středočeském (87,6 %), Plzeňském (87,9 %) a Libereckém (90,9 %). Nejvyšší podíl odborně kvalifikovaných pedagogů pracoval v krajích Pardubickém (98,9 %), Ústeckém (98,7 %) a Olomouckém (97,5 %). Významné rozdíly v personální oblasti vyplývají i z nabídky volných a lukrativních pracovních míst v jednotlivých regionech.

Tabulka 89

Porovnání využití dalších pedagogů v hospitovaných hodinách ŠD/ŠK a SVČ

Další pedagog	ŠD/ŠK		SVČ	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Asistent pedagoga	217	10,9	14	2,7
Osobní asistent	8	0,4	3	0,6

Podíl zařízení, ve kterých působí asistenti pedagoga, dosáhl 21,7 %. V rámci hospitační činnosti byla ve sledovaných hodinách registrována jeho častější přítomnost u ŠD/ŠK (10,9 %), u SVČ bylo využito jeho služeb jen v 2,7 % hodin. Zvýšil se i podíl hodin, v nichž byl přítomen osobní asistent (na 0,5 %) nebo další pedagogický pracovník (na 6,1 %). Žáci s méně závažnými poruchami učení nebo chování většinou asistenta pedagoga nemají. Asistenti pedagoga působí u zejména účastníků s těžší poruchou chování, poruchou autistického spektra a dysfázií.

Souběžně s intenzivním zaváděním inkluzivního vzdělávání do praxe se počet asistentů pedagoga v ŠD/ŠK během posledních dvou let průběžně zvyšuje, ale ne tak výrazně jako u základních škol. V poslední době se začíná vyskytovat problém, že škola požádá o asistenta pedagoga, ale z důvodů nedostatku finančních prostředků ho nedostane. Vedení škol nebo zařízení občas ani neví, že může být asistent pedagoga doporučen jako podpůrné opatření právě pro zájmové vzdělávání.

Přestože podíl pedagogických pracovníků vzdělávajících se v oblasti společného vzdělávání narůstá, celkově byla proškolena pouze jejich menší část. Platí to zejména u externích pedagogů volného času. Důvodem bývá časová náročnost a špatná dostupnost školení.

Silnou stránkou personálních podmínek ŠD/ŠK je stejně jako loni podpora rozvoje de-

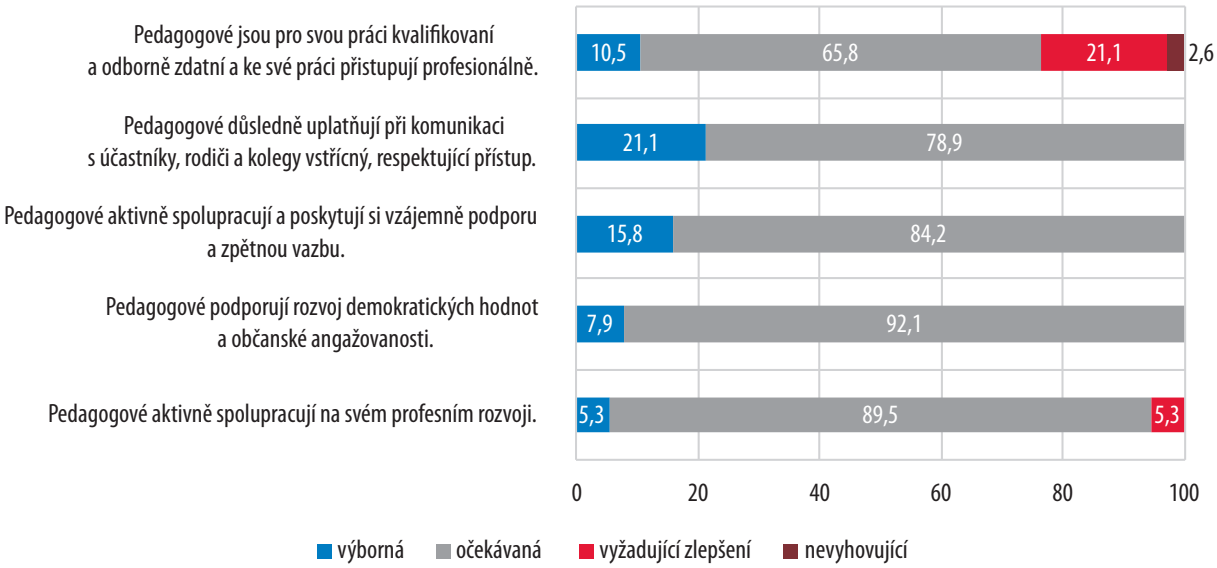
mokratických hodnot a občanské angažovanosti účastníků (formou veřejných akcí, smysluplným vedením účastníků k diskuzi, osobním příkladem). Aktivní vzájemná spolupráce vychovatelek vytváří příznivé podmínky podporující rozvoj osobnosti jednotlivých účastníků zájmového vzdělávání. Komunikují s nimi zdvořilým a přátelským způsobem, cíleně a zdařile podporují jejich prosociální chování. Dobré mezilidské vztahy v pracovním kolektivu kladně ovlivňují i vstřícný vztah vychovatelek k účastníkům. Pozitivním prvkem je součinnost učitelů a vychovatelů školy při přípravě, tvorbě a realizaci celoškolních projektů, při přípravě na vyučování, případně doučování. Vlídné a podnětné učební prostředí, vstřícný a empatický přístup vychovatelek k účastníkům kladně ovlivňuje jejich osobnostní a sociální rozvoj.

Negativním zjištěním je podíl zařízení ve výši 8,1 %, jejichž pedagogové nejsou pro svou práci plně kvalifikovaní a odborně zdatní. Chybějící odborná kvalifikace pedagogických pracovníků se výrazně negativně projevila v oblasti účinné podpory rozvoje osobnosti a v rozvoji klíčových kompetencí jedince prostřednictvím aktivit zájmového vzdělávání. S tím souvisí i zjištění, že v části zařízení (téměř v 5 %) se pedagogové aktivně nepodílejí na svém profesním rozvoji a chybí jim znalosti a dovednosti ve výše uvedených oblastech. Např. minimální je orientace vychovatelek ŠD v problematice prevence sociálně patologických jevů, nerozeznají závažnost situace a podceňují náznaky symptomů rizikových jevů (šikana).

U SVČ se podíl hodnocených zařízení v oblasti odborné zdatnosti a kvalifikovanosti pedagogů na úrovni vyžadující zlepšení nebo nevyhovující zvýšil. Chybějící odborná kvalifikace pedagogických pracovníků se výrazně negativně projevila a v oblasti budování příznivého a bezpečného klimatu ve školském zařízení a v odlišném individuálním přístupu vedoucích k účastníkům. Patrný byl rozdíl v účinnosti použitých metod mezi interními a externími pedagogy volného času. Zřejmá neochota menší části externích pracovníků podporovat svůj profesní rozvoj nebo nevhodně připravený plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků tento rozdíl ještě prohlubují.

Graf 83

Kvalita pedagogického sboru – podíl SVČ (v %)



Silnou stránkou je aktivní spolupráce pedagogů a snaha o týmovou práci, zejména při organizování příležitostných a sportovních aktivit. Kvalitní mezilidské vztahy pozitivně umocňují jednotné působení všech zaměstnanců. Sledovaná empatická a přátelská komunikace pedagogů s žáky i jejich zákonnými zástupci výrazně přispívá k vytváření pozitivního sociálního klima ve školském zařízení.

Kvalitní interní pedagogové a jejich profesionalita a vstřícnost (osobní příklad) hrají důležitou roli při získávání, přípravě a výchově nových vedoucích z řad vlastních úspěšných účastníků. Podařilo se získávat a zapojit nové vedoucí v zvláště u specializovaných odvětví (moderní tance, balet, lukostřelba, modelářství, horolezectví, bojové sporty a šachy).

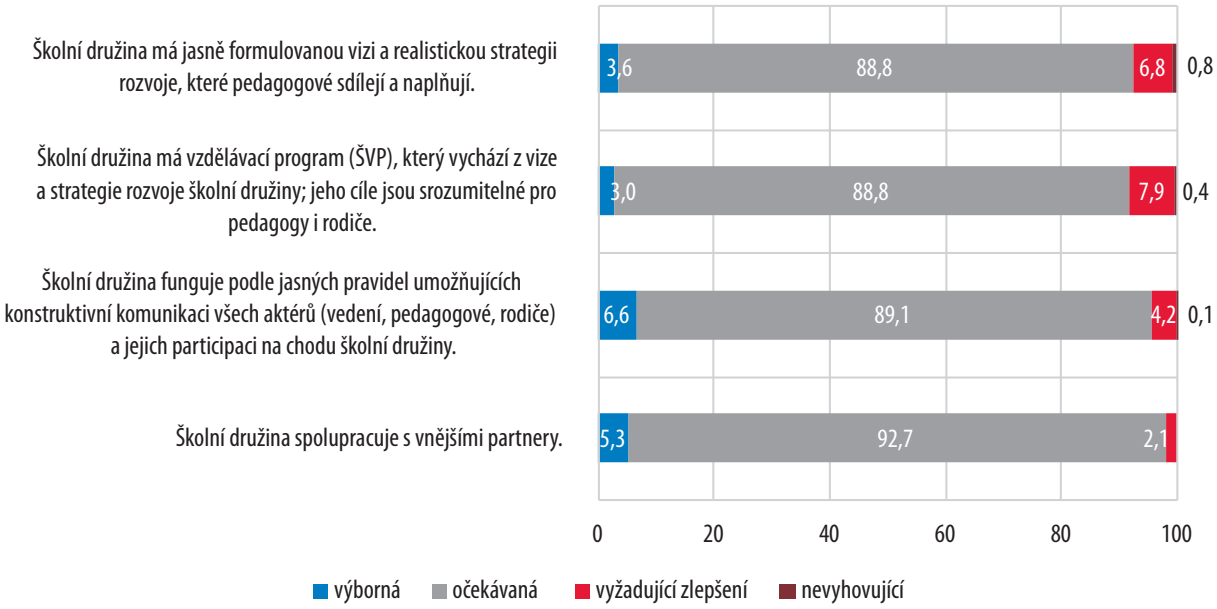
Personální podmínky v následujícím období školního roku 2018/2019 budou významně upraveny vyhláškou č. 163/2018 Sb., kterou se mění vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, účinnou od 1. září 2018. Nová vyhláška zásadním způsobem upravuje organizaci zájmového vzdělávání. Jasně stanovuje maximální počty hodin přímé pedagogické činnosti ve školní družině zřizované krajem, obcí nebo svazkem obcí a financované ze státního rozpočtu v závislosti na její organizační struktuře.

7.1.5 Řízení školských zařízení pro zájmové vzdělávání

Naprostá většina hodnocených školských zařízení pro zájmové vzdělávání vykonávala svou činnost v rozsahu zápisu do školského rejstříku. Pouze v několika případech (SVČ) nebylo místo dalšího vzdělávání v rejstříku ještě uvedeno. Vedoucí pracovníci dostatečně zajišťovali naplňování zaměření deklarovaného v ŠVP. Jen 1,7 % zařízení nenaplňovalo cíle uvedené v ŠVP pro zájmové vzdělávání. Příkladem dobré praxe byly ŠVP, které odpovídaly podmínkám zařízení, podporovaly individualizované vzdělávání a vedly k dalšímu rozvoji zařízení a cílenému zkvalitňovaní vzdělávání.

Graf 84

Koncepce a rámec školského zařízení – podíl ŠD/ŠK (v %)



Školní vzdělávací program 98 % školských zařízení (ŠD, ŠK) vychází nebo navazuje na školní vzdělávací program kmenové základní školy. Na zpracování a prolínání programů se pozitivně odráží kooperace pedagogů obou součástí školy. U téměř 8 % navštívených zřízení bylo zjištěno, že stav jejich ŠVP z hlediska srozumitelnosti pro pedagogy a zákonné zástupce vyžaduje zlepšení, anebo je nevyhovující. Slabá místa ŠVP jsou v koncepci zajištění rovných příležitostí ke vzdělávání. Část ŠD/ŠK nemá také zpracovanou strategii svého rozvoje v kontextu rozvoje kmenové školy. Malá pozornost je věnována novým trendům v zájmovém vzdělávání a jejich zařazování do ŠVP.

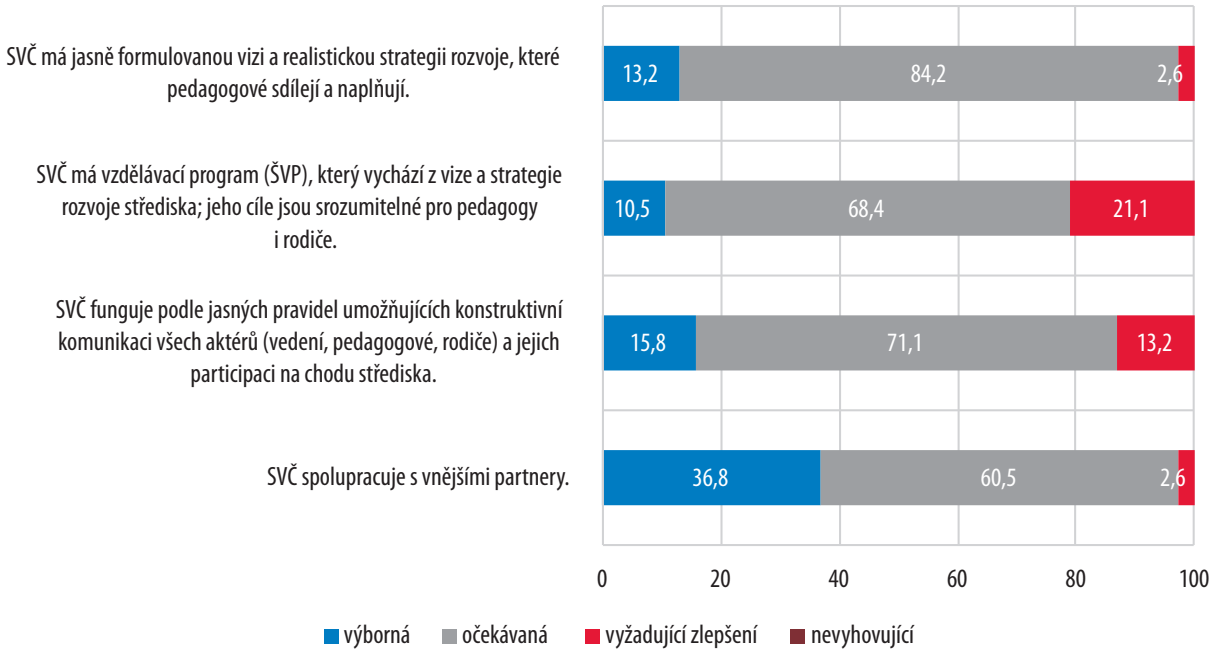
Zapojení do života obce nebo regionu a spolupráce s vnějšími partnery tvoří důležitou složkou jejich činnosti (90 %). Umožňuje rozšíření nabídky v ŠVP, realizaci aktivit v praxi

a získávání znalostí a dovedností v novém prostředí. Tři čtvrtiny zařízení spolupracují účelně se zákonnými zástupci (organizacemi rodičů) a zapojují se aktivně zejména do kulturních a sportovních akcí v obci nebo regionu. Součinnost zařízení s partnery působí pozitivně na průběh a výsledky vzdělávání jejich účastníků. Účelná koordinace spolupráce školy a ŠD/ŠK je zřejmá při organizačním zajištění provozu školy a v propojení a návaznosti zájmového a základního vzdělávání.

Celkem 97,4 % středisek volného času má sdílenou a jasně formulovanou strategii rozvoje. Pětina SVČ má pro část svých abonentů nastavené málo srozumitelné cíle vzdělávání. ŠVP často postrádají strategii naplňování rovných příležitostí. Vnitřní řády nemají jasně nastavená pravidla komunikace se zákonnými zástupci a využití zpětné vazby od nich.

Graf 85

Koncepce a rámec školského zařízení – podíl SVČ (v %)

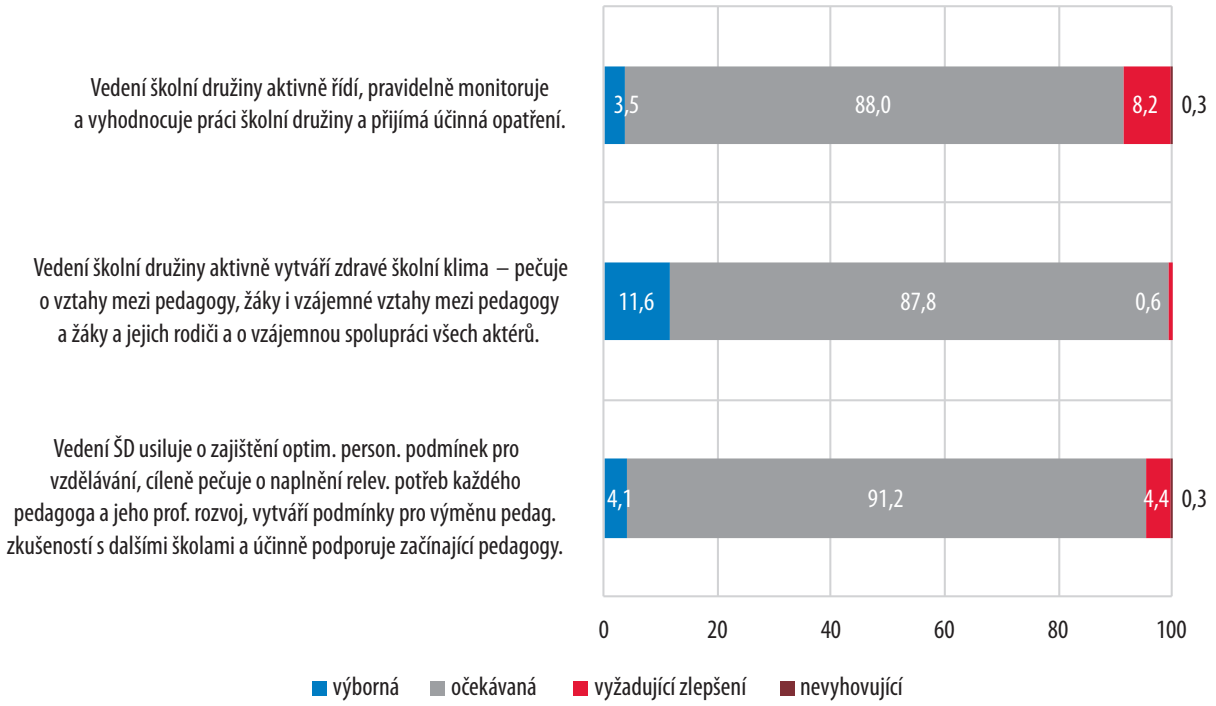


Spolupráce s vnějšími partnery patří mezi pozitiva činnosti SVČ. Vysoký podíl součinnosti s dalšími subjekty umožňuje získávat střediskům další potřebné finanční a personální zdroje. Nejdůležitější kooperace probíhá s regionálními školami. Součinnost škol a SVČ umožňuje mimo jiné zajistit pro nepřijaté zájemce do ŠD mimoškolní vzdělávání formou zájmových útvarů (např. formou každodenních klubů). Školy zajišťují střediskům klientelu všech aktivit, koordinují a spolupracují s nimi při realizaci soutěží a olympiád. SVČ pro ně naopak připravují vzdělávací programy, které obohacují ŠVP MŠ, ZŠ a SŠ. Spolupráce s externími partnery a školami probíhá ve stejném rozsahu a struktuře jako v loňském školním roce.

Nutnou podmínkou kvalitního vedení školského zařízení je potřebná zpětná vazba ke kvalitě práce vychovatelů a pedagogů volného času. Vedoucí pracovníci zařízení ji nejčastěji získávají od svých kolegů v rámci metodických komisí nebo pracovních porad, méně již systematickou a cílenou hospitační činností.

Graf 86

Pedagogické vedení školského zařízení – podíl ŠD/ŠK (v %)

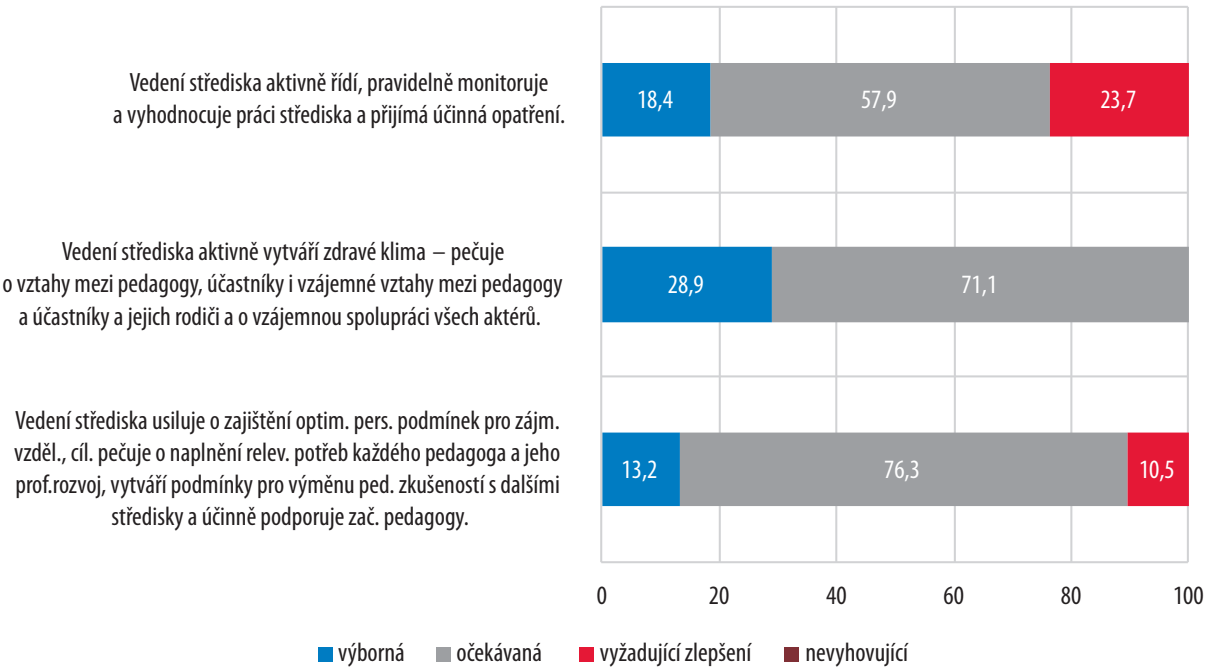


Slabou stránkou řízení ŠD zůstává úroveň hodnocení procesů v zájmovém vzdělávání ze strany vedoucích pracovníků zařízení. Proti školnímu roku 2016/2017 se v této oblasti zvýšil dvojnásobně podíl zařízení, jejichž úroveň řízení vyžaduje zlepšení, eventuálně je nevyhovující. Minimální hospitační činnost provádí ředitelé kmenových škol. Nemají jasně vymezený potřebný prostor na hospitační činnost. Nejčastěji se jedná o nepřesně vymezené kompetence mezi vedením školy a vedoucí vychovatelkou. Ředitelé stále podceňují hospitační činnost, nezískávají relevantní informace o kvalitě výchovně-vzdělávací práce pedagogů zájmového vzdělávání. Většinou aktivity pouze monitorují. Nepřijímají účinná opatření ke zlepšování kvality vzdělávání a nevyhodnocují případná přijatá opatření. Vedení školy považuje často ŠD za nadstavbovou část, které není potřeba věnovat takovou pozornost jako výuce. Malá pozornost je věnována i DVPP v oblasti zájmové činnosti v ŠD i osvětě v oblasti školských právních předpisů (především u neúplných škol).

Silnou stránkou vedení je oblast školního klimatu a zpravidla funkční spolupráce mezi vychovatelkami a třídními učitelkami a mezi pedagogy, žáky a jejich rodiči.

Graf 87

Pedagogické vedení školského zařízení – podíl SVČ (v %)



Ředitelé SVČ kromě řízení a kontroly zpravidla zabezpečují poskytovaní poradenských služeb, spolupráci se školskými poradenskými zařízeními i kontakty s veřejností. Nejslabší stránkou řízení je opět vyhodnocování výchovně-vzdělávací práce střediska a přijímání potřebných opatření. Proti školnímu roku 2016/2017 došlo ke zhoršení úrovně a řízení o 6 %, téměř jedna čtvrtina SVČ vyžaduje zlepšení této oblasti. Ředitelé středisek nevěnují dostatečnou pozornost kontrolní činnosti. Přímé hodnocení kvality pedagogického procesu bývá jen formální. Nedostatečnou úroveň zpětné vazby z hospitační činnosti pro pedagogy občas způsobuje i nízký počet interních pracovníků. Málo jsou využívány formy vzájemných hospitací a náslechů pedagogů. Patřičná pozornost není věnována dostupnosti informací a nastavení účinného komunikačního systému, to se projevuje např. v nefunkčním systému přenosu informací. Největší nedostatky v řízení se projevovaly zejména u ředitelů s délkou praxe ve výkonu činnosti ředitele do jednoho roku. V úrovni vedení se negativně odráží i jejich nedostatečný profesní rozvoj.

Silnou stránkou činnosti SVČ je tradičně vytváření pozitivního klimatu pro všechny zájemce, které se projevuje v dobrých vztazích mezi pedagogickými pracovníky, účastníky i veřejností. Osvědčuje se hodnocení úrovně činností vedoucími odborných oddělení.

Větší nabídka aktivit, různorodost skupin, volnější vzdělávací režim, zájem a schopnosti účastníků se SVP podporují jejich snadnější integraci mezi vrstevníky. Vytvořenou strategii naplňování rovných příležitostí či inkluze má 59,5 % SVČ. Podporu rozvoje rovných příležitostí má finančně zajištěnou jen 27 % zařízení.

Tabulka 90

Uplatnění podpůrných opatření (PO) na základě složení účastníků a jejich potřeb – podíl zařízení (v %)

Uplatnění podpůrných opatření	ŠD/ŠK	SVČ
Na základě vlastní diagnostiky (1. stupeň podpory)	44,1	39,5
Na základě doporučení ŠPZ (2.–5. stupeň podpory)	60,0	18,4
ŠD/ŠK podpůrná opatření nerealizuje	7,2	15,8
Nebylo potřeba, zařízení nemá účastníky s potřebou podpůrných opatření	16,7	34,2

Zařízení individualizují práci s účastníky se SVP nejčastěji formou různých úkolů dle zájmů a zaměření účastníků (87 % ŠD a 95 % SVČ), zadáváním úkolů různé obtížnosti (69,6 % ŠD a 84,2 % SVČ) a diferenciaci vzdělávacích metod aplikuje 48,1 % ŠD a 55,3 % SVČ. Nejméně dochází k využívání podpůrného opatření ve formě asistenta pedagoga. Také zapojení dalších pedagogických pracovníků a osobních asistentů je minimální. Vyšší podíl individualizace vzdělávání u SVČ příznivě ovlivňují nižší počty účastníků ve skupině např. v hudebních oborech (pouze jeden nebo dva účastníci na lekci).

Tabulka 91

Realizace podpůrných opatření (PO) ve sledovaných hodinách ve školských zařízeních ve školním roce 2017/2018 (v %)

Realizace PO v hodinách	ŠD/ŠK	SVČ
Realizuje PO	76,1	50,0
Nebylo třeba	21,9	34,2
Nerealizuje PO	9,0	15,8

Významný rozdíl v míře realizace podpůrných opatření mezi zařízeními způsobuje nižší dostupnost relevantních informací o účastnících, jejich větší obměna v SVČ a chybějící odborná specializace pedagogů volného času v oblasti vzdělávání žáků se SVP, patrná zejména u externích pracovníků.

Tabulka 92

Podíl realizace PO podle doporučení ŠPZ ve školním roce 2017/2018 (v %)

Realizace PO podle doporučení ŠPZ	ŠD/ŠK	SVČ
PO realizována v plném rozsahu ve všech případech	94,9	71,4
PO nejsou realizována v plném rozsahu	4,0	14,3
PO nejsou realizována ve všech případech	1,1	14,3

Plnění PO úzce souvisí zejména s úrovní řízení a s personálním zajištěním (asistenti, další pedagogický pracovník) podpory. Minimálně ho limituje materiálnětechnické vybavení zařízení. Ve všech sledovaných ukazatelích vykazuje úroveň společného vzdělávání stoupající trend.

Ve školním roce 2017/2018 proběhlo 43 konkurzních řízení na místo ředitele SVČ, do kterých se přihlásilo celkem 91 uchazečů, v průměru dva na konkurz. Důvodem vypsání konkurzu byl konec řádného funkčního období ředitele školy v 32 případech, ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy (rezignace) v 8 případech, v dalších případech se jednalo o nové zařízení či odchod na mateřskou dovolenou. Vzhledem k nízkému počtu zájemců (u 62,8 konkurzů byl jen jeden uchazeč) konkurzy proběhly spíše formálně. Zřizovatel ve všech případech respektoval usnesení konkurzní komise a na pozici ředitele SVČ jmenoval buď jediného uchazeče, nebo uchazeče z prvního místa výsledného pořadí.

7.2

Průběh zájmového vzdělávání

7.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

Specifičnost zájmového vzdělávání umožňuje využití forem a metod práce, které poskytují účastníkům větší možnosti aktivního zapojení než při školním vzdělávání. Důležitý vliv na jejich výběr má i počet a věkové složení účastníků. Skupiny účastníků (oddělení) v ŠD/ŠK mají vyšší počty než u středisek.

Inspekční týmy sledovaly organizační formy výuky a účelnost jejich využití. V rámci posouzení kvality hodin byla hodnocena také vhodnost zařazení pomůcek vzhledem ke vzdělávacímu cíli. Z hlediska účelnosti využitých metod bylo dosaženo nejvyšší míry efektivity u metod dovednostně-praktických a aktivizujících. Pestřejší zastoupení forem práce bylo zjištěno v pravidelné zájmové činnosti u SVČ.

Kromě pravidelné činnosti realizují ŠD/ŠK další formy zájmové činnosti. Příležitostné činnosti pořádají často společně s kmenovou školou. Nejčastěji se jedná o kulturní (84 %) a sportovní (82 %) akce. Mezi další běžné příležitostné aktivity patří výlety, výstavy a besedy. Kromě těchto forem realizují pravidelně spontánní činnosti (85 %), zpravidla během ranní družiny, při scházení se účastníků po návratu ze školní jídelny a v závěru provozu ŠD. Táborovou činnost o prázdninách vykonává 4,4 % zařízení.

Výuková hodina trvá u ŠD 60 minut. V rámci této časové jednotky pracovníci ČŠI sledovali zpravidla více činností. Nejčastěji hodnotili přiměřené časové rozvržení zájmových činností a času na odpočinek u 79 % aktivit. Zpravidla se jednalo o střídání bloků dle plánu práce výchovných činnostní (výtvarné, pracovní, hudební, tělesné) a relaxačních i oddechových činností. Příprava a tvorba projektů se realizovala zpravidla v rámci celoškolní akce.

Tabulka 93

Metody a formy činnosti ŠD/ŠK – podíl hospitací (v %)

Uplatněné činnosti ve sledovaných hodinách	Podíl
Sportovní (pohybové) činnosti	32,1
Vycházky	21,0
Přiměřené časové rozvržení zájmových činností a času na odpočinek	79,0
Skupinová práce	47,1
Možnost zpracování domácích úkolů	16,1
Tvorba projektů	11,8
Doučování	3,3

Stanovené cíle vzdělávání měly téměř vždy složku vědomostní, v polovině hodin složku dovednostní a v téměř třetině hodin také složku postojovou. Minimálně se vyskytovaly transmisivní metody vzdělávání. Důraz byl kladen na slovní metody (vysvětlování, rozhovor, práce s textem). Pokud v hospitované výuce byla zařazena práce na celoškolním projektu, jeho obsah vycházel zejména z osnov školy (prvouky, vlastivědy a přírodovědy) a navazoval na dopolední výuku žáků na 1. stupni. Skupinová práce probíhala zejména při tvorbě těchto projektů. Zážitkové a prožitkové metody byly účelně uplatňovány především u nejmladších účastníků ŠD (1. a 2. třída). Vychovatelky je motivovaly četbou, hudební vložkou a obrazovou ukázkou, po níž následovala zpravidla samostatná činnost nebo práce malých skupin. Během motivace a ukázek byla zřejmá snaha vychovatelek o rozvoj komunikativních dovedností účastníků. Ti dostávali dostatek prostoru pro svoji iniciativu a aktivitu při práci. Ve značně míře se u nich rozvíjela vzájemná spolupráce a pozitivní sociální vztahy. Využívala se

pomoc pokročilejších a starších účastníků mladším. Názorně-demonstrační a dovednostně-praktické metody byly ve velké míře účelně zařazovány zejména v hodinách se zaměřením výtvarným nebo pracovním.

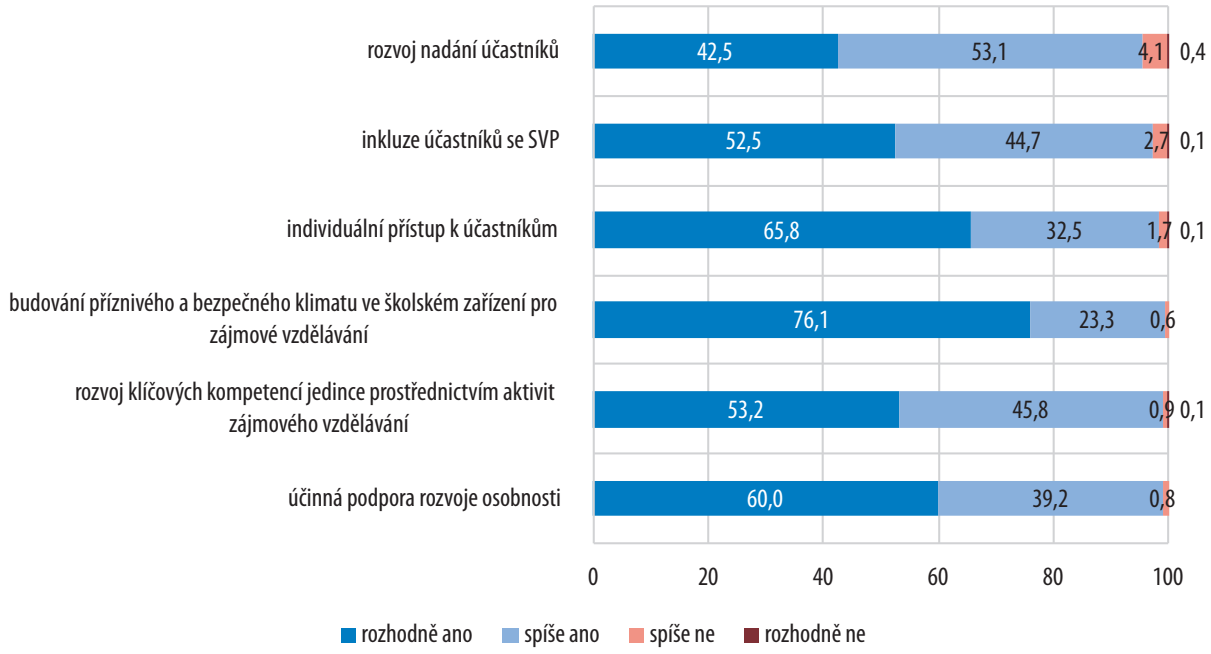
Připravené aktivity byly úměrné věku i dovednostem a schopnostem účastníků. V případě potřeby (velmi často) byla náročnost zadání přizpůsobena individuálním potřebám jednotlivců. Sledování vzdělávacího pokroku, které hodnotí vychovatelka přiděleného oddělení ŠD, není v případě častého spojování příliš reálné. Účastníci pracují pod dohledem více vychovatelek a potom záleží na tom, jak si průběžně předávají informace o výsledcích jednotlivých účastníků.

Při spojování oddělení ŠD dochází k větším či menším úpravám jejich rozvrhu. Spojování při ranní činnosti před vyučováním a odpoledne po ukončení pravidelné vzdělávací činnosti, kdy žáci postupně odcházejí domů, nemusí negativně ovlivňovat průběh a výsledky vzdělávání. Pokud probíhají volné a spontánní činnosti, může mít spojení více oddělení i pozitivní vliv na plnění cílů ŠVP. Změnou složení účastníků vzniká jiná sociální skupina, zpravidla věkově více heterogenní. Dochází k navazování nových kontaktů a vztahů a k rozvíjení sociálních a osobnostních kompetencí. Problém nastává při spojování oddělení při pravidelné činnosti (např. odchody a příchody na kroužky, různě ukončené vyučování). Oddělení ŠD mění průběžně své složení, účastníci přichází již během započaté výuky, nemohou se plnohodnotně do ní zapojit a vychovatelky nemohou dostatečně plnit cíle dané hodiny. Tato verze činnosti má negativní dopad na průběh vzdělávání a hodnocení účastníků. Objem spojování se proti loňskému roku nesnížil, zůstává zhruba na stejné úrovni. Pokud je spojování v praxi zavedeno, pak je většinou pravidelné.

Cílená řízená činnost a podpora rozvoje klíčových kompetencí chyběla zpravidla v hodinách vedených vychovateli bez odborné kvalifikace. Při aktivitách v nich převládaly spontánní a nepříliš promyšlené činnosti v hernách i mimo ně.

Graf 88

Průběh zájmového vzdělávání v ŠD/ŠK – podíl hospitací (v %)[24]



Účastníci se SVP byli přítomni v 61,4 % sledovaných hodin. Nejčastěji jim byla poskytována podpůrná opatření úpravou organizace vzdělávání a diferenciací obsahu vzdělávání. Využití asistenta pedagoga, případně dalšího pracovníka a přizpůsobení forem a metod

24 Inkluze účastníků se SVP – jsou zahrnuty pouze hospitace hodin, ve kterých byli přítomni účastníci se SVP.

vzdělávání bylo méně časté. Rozvoji nadání je celkově věnována menší pozornost. Zpravidla talentovaní účastníci přecházejí podle svého zájmu během průběhu ŠD do specializovaných zájmových útvarů (sportovních, estetických, přírodovědných, technických). Individuální přístup je nepříznivě ovlivňován počtem účastníků. Nejméně zřetelný byl v případě oddělení naplněných na maximální počet 30 účastníků. S jejich klesajícím počtem úměrně stoupal i podíl individuální práce. Nejvyšší podíl individuální práce byl ve školských zařízeních základních škol speciálních. S individuálním přístupem úzce souvisí i podpora rozvoje osobnosti, proto jejich hodnocení je téměř totožné. Příznivé a bezpečné klima v zařízeních patří mezi dlouhodobá pozitiva průběhu vzdělávání.

Ze srovnání vzdělávání vedené odborně kvalifikovanými a nekvalifikovanými vychovateli vyplynulo, že mezi těmito skupinami pedagogů nebyly významné rozdíly z hlediska použitých metod. Diference se projevily v účelnosti jejich využití. Chybějící odborná kvalifikovanost vychovatele byl patrná v zejména oblasti účinné podpory rozvoje osobnosti a rozvoje klíčových kompetencí účastníků.

Všechna hodnocená SVČ vykonávala pravidelnou zájmovou a příležitostnou činnost. Uskutečňování příležitostné činnosti má zásadní dopad na spolupráci s vnějšími partnery (pořádání společných akcí), na součinnost se školami při organizování soutěží a na zapojování veřejnosti do aktivit středisek a zároveň přináší i finanční zisk. Její struktura je rozsáhlá a nelze ji přesně kategorizovat. Aktivity mají zpravidla formu tradičních akcí (oslavy svátků, jubilea obcí), vystoupení pro veřejnost na závěr školní roku (akademie), prezentačních ukázek činnosti, sportovních soutěží pro příchozí, osvětové činnosti a kulturních akcí.

Tabulka 94

Organizování a realizace příležitostných činností v SVČ ve školním roce 2017/2018 – podíl zařízení (v %)

Příležitostné činnosti	Podíl
Sportovní akce	86,8
Poznávací vycházky, výlety	86,8
Kulturní akce	84,2
Zábavné akce	81,6
Soutěže (mimo soutěže vyhlašované MŠMT)	76,3
Besedy, přednášky	73,7
Exkurze	63,2
Přehlídky	50,0
Koncerty	39,5
Jiné činnosti	5,3

Prostorové podmínky některých středisek omezovaly realizaci táborové a spontánní činnosti, kterou vykazovalo 89 % středisek. Kvalita personální podmínek limitovala pořádání osvětové činnosti a individuální práce (vytváření podmínek pro rozvoj nadání účastníků), kterou poskytovalo 68 % středisek. Nejmenší podíl SVČ (třetina) vytvářel a realizoval vzdělávací programy pro školy navazující na jejich rámcové vzdělávací programy. Úspěšné byly programy zejména z oblasti přírodovědné, estetické (keramická tvorba) a ICT. Při větším počtu účastníci sledovali programy ve skupinách a ty se během dopoledne účelně střídaly.

Silnou stránkou byla příprava pedagogů na vzdělávání v souladu se stanovenými cíli a s individuálními potřebami jednotlivců. Využívají širší spektrum metod a forem práce, které je umožněno rozsahem a strukturou činnosti SVČ. Vedoucí při jejich volbě vychází z iniciativy a aktivity účastníků.

Samostatná práce účastníků, zařazovaná výrazně zejména v rukodělných a výtvarných aktivitách, byla často individualizovaná v případě talentovaných jednotlivců. V náplni čin-

nosti těchto účastníků bylo zpravidla zohledňováno jejich nadání. Učení hrou, situační a prožitkové učení využívali vedoucí zejména v rámci zájmových útvarů předškolních dětí a nejmladších žáků. Vycházeli účelně z přímých zážitků účastníků. Podporovali u nich přirozenou zvídavost a zájem poznávat nové zkušenosti. V případě předškoláků se vzdělávání aktivně účastnili rodinní příslušníci. Výhodou tohoto způsobu vzdělávání je okamžitá informace zákonných zástupců o průběhu vzdělávání i rozvoji jejich dětí.

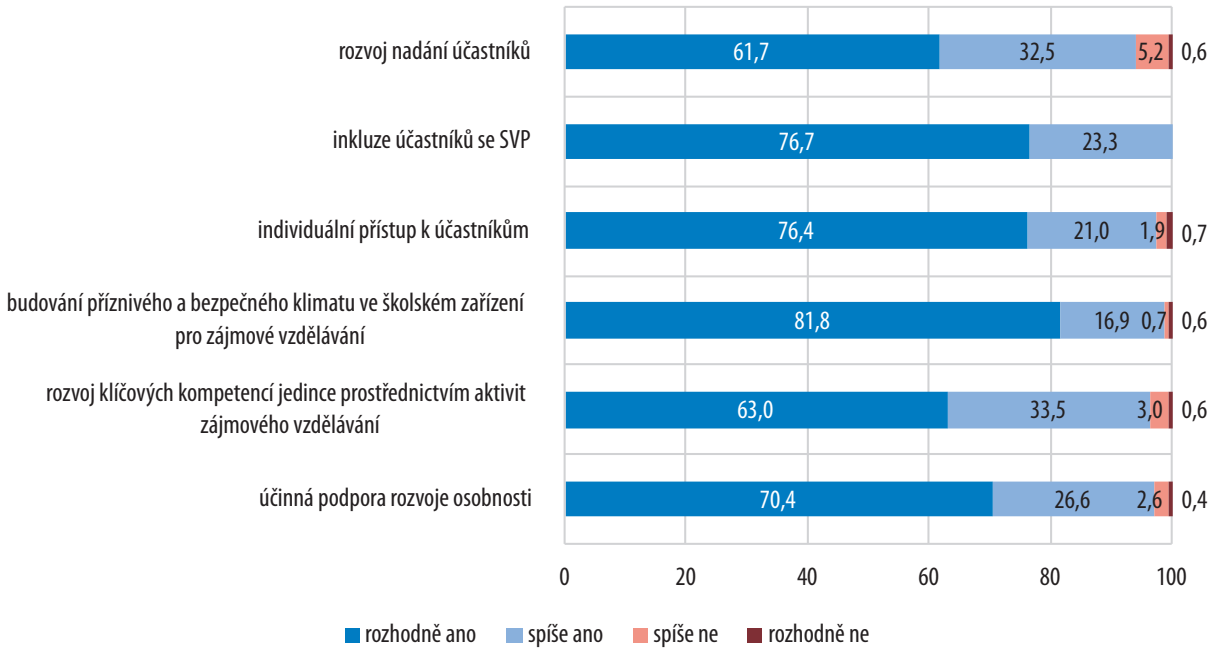
Taneční a divadelní soubory vedli zkušení pedagogové, zpravidla s dlouholetou praxí v oboru. Nejčastěji využívali situační a inscenační výukové metody. Názorně-demonstrační a dovednostně-praktické metody se častěji vyskytovaly zejména v práci rukodělných a keramických kroužků. Hra jako aktivizační metoda byla zařazována běžně ve většině sportovních útvarů. Podílela se významnou měrou na utváření potřebných charakterových a volních vlastností účastníků. Protože probíhala ve skupinách, měla i významnou socializační úlohu.

Běžně byly do vzdělávání zařazovány reálné situace každodenního života. Odpovídající pozornost proto zasluhují kroužky, které pracují na bázi simulačních her (např. malý strážník, mladý chemik apod.). Hra napodobuje určitou reálnou situaci a účastníci se řídí určitými pravidly. Individualizace vzdělávání vedle práce se SVP byla nejpatrnější v rámci hudebních aktivit. Práce s textem a učebnicí a s audiotechnikou byla účelně využívána v jazykových kroužcích.

V hodinách byla patrná snaha o vyšší vstupní motivaci účastníků a o jejich průběžné formativní hodnocení. Na účastníky byly kladeny přiměřené a srozumitelné požadavky a ve většině hodin byla poskytována okamžitá zpětná vazba. Rezervy jsou ve sledování pokroku u jednotlivých účastníků početnějších zájmových útvarů, zejména sportovních. Zásadním nedostatkem ve vzdělávání je nevyužívání sebehodnocení a vzájemného hodnocení účastníků. Vzájemné hodnocení postrádají lekce na bázi hlavně skupinové a projektové práce. Sebehodnocení jako kompetence podporující samostatnost a nezávislost na vedoucím umožňuje rozvoj autentické osobnosti. V případě jejich nevyužití vedoucí útvarů nezískají plnohodnotnou zpětnou vazbu a zároveň nedochází k odhalování a odstranění chyb v práci žáka. Dlouhodobě se ukazuje, že se jedná o problematickou oblast.

Graf 89

Průběh zájmového vzdělávání v SVČ – podíl hospitací (v %)[25]



25 Inkluze účastníků se SVP – jsou zahrnuty pouze hospitace hodin, ve kterých byli přítomni účastníci se SVP.

Zapojení účastníků se SVP řeší vedení středisek průběžně, velmi operativně a se snahou podpořit práci skupiny. Účastníkům se SVP, kteří byli přítomni v 11,2 % hodin, byla nejčastěji poskytovaná podpůrná opatření zejména úpravou obsahu, forem a metod vzdělávání, ale minimálně využitím služeb asistenta pedagoga. Individuální přístup zajišťovali vedoucí vhodným přizpůsobením cílů a obsahu vzdělávání a volbou náležitých aktivit.

Pro rozvoj klíčových kompetencí mají střediska vytvořeny přiměřené předpoklady. Pestrá nabídka činností stimuluje účastníky k aktivitám podle jejich zájmu a talentu. Řešení nejrůznějších úkolů a životních situací má podstatný vliv na osobnostní rozvoj. V práci bylo patrné vedení účastníků k aktivnímu a tvořivému ovlivňování pracovních podmínek, plánování a organizování práce, aplikování získaných poznatků volného času. Malá pozornost byla věnována kompetencím k řešení problémů. Chybělo častější zařazování aktivit podporujících objevování, experimentování a autonomii účastníků především v přírodovědné a technické oblasti.

Individuální práce byla realizována zejména vytvářením podmínek pro rozvoj nadání talentovaných účastníků. Nejčastější formou podpory mimořádně nadaných účastníků byla pomoc při přípravě na účast v soutěžích a olympiádách. Nízký počet účastníků umožňoval uplatňovat samostatnou práci účastníků a individualizovanou výuku zejména v hudebních kroužcích. Individuální přístup zajišťovali vedoucí vhodným přizpůsobením cílů a obsahu vzdělávání a volbou náležitých aktivit.

Rozvoj nadání účastníků úzce souvisel se zaměřením střediska. Byl ve vysoké míře účelný především v oblasti hudebních, tanečních a estetických aktivit, které zpravidla vedli zkušení a kvalifikovaní odborníci. Výchova sportovců byla podpořena v rámci práce sportovních útvarů. Úspěšné výsledky talentovaných účastníků zvyšují image zařízení. Rozvoj a podpora talentu mají často klíčovou roli v profesním směřování účastníků.

Zásadní rozdíl byl ve využívání metod v práci externích a interních pedagogů. Interní pracovníci využívali širší paletu forem a metod práce. Komunikativní metody častěji zařazovali mladší vedoucí, na rozdíl od zkušených pedagogů, kteří využívali spíše metody názornědemonstrační. Vliv odborné kvalifikovanosti pedagogů volného času činil významný rozdíl v oblasti budování příznivého a bezpečného klimatu ve školském zařízení a v individuálním přístupu k účastníkům. Rezervy byly v neúčinném vedení účastníků k bilancování, sebereflexi a vzájemnému hodnocení.

Zájmové vzdělávání plní důležitou funkci v prevenci rizikových jevů. Zařízení mají tuto oblast podchycenou ve svých dokumentech. Rizikové jevy nebyly u převážné většiny školských zařízení zájmového vzdělávání vůbec zaznamenány. Občas se vyskytly jen ve školách ve vyloučených lokalitách (např. přesuny žáků). Jejich ojedinělý výskyt byl operativně řešen způsobem v systému žák–vychovatel–rodič nebo v souladu s metodickým pokynem MŠMT. Celkově vstřícné a bezpečné prostředí omezuje možnost vzniku rizikových jevů a zároveň podporuje pozitivní image mezi veřejností.

Při celkovém hodnocení kritérii oblasti výuky lze konstatovat, že pedagogové promýšleli a připravovali výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojovými cíli stanovenými v ŠVP a potřebami účastníků. Odráží se v něm jejich kreativita, systém přípravy a ohled na různou věkovou strukturu kroužku. Pozitivní vliv na přípravu mají i nižší počty účastníků. Nejlépe hodnocenou oblastí byl individuální přístup pedagogů volného času k účastníkům a příznivé a bezpečné klima zařízení. Další nejúspěšnější sledovanou oblastí je rozvoj nadání účastníků především při hudebních, estetických a tanečních aktivitách, zřejmá je souvislost s kvalitním personálním zázemím. Menší nedostatky se opětovně objevily v hodnocení pokroku a v podpoře účastníků se SVP.

Cílená práce s výsledky vzdělávání u nejlepších středisek vede k vyšší úspěšnosti jejich účastníků. Dokázali v průběhu několika let systematicky rozvíjet úspěšně jejich talent. ČŠI proto konstatuje, že řada sledovaných středisek dlouhodobě dosahuje výborných výsledků na národní i mezinárodní úrovni. Mezi národní špičku se řadí taneční skupiny moderních tanců (street dance, modern dance, disco, electric boogie), technické kroužky (robotika) a sportovní reprezentanti ve florbalu, šachu a lukostřelbě.

7.3

Výsledky zájmového vzdělávání

7.3.1 Celkové výsledky vzdělávání účastníků

Vlastní hodnocení výsledků vzdělávací činnosti Českou školní inspekcí se opíralo o přímé pozorování pedagogického procesu, prohlídky účastnických prací, o účast a výsledky v soutěžích a olympiádách, případně dalších sledovaných akcích. Důležitým ukazatelem je i prezentace zařízení a jeho vnímání v regionu. Při hodnocení výsledků napomáhají atraktivní a přehledné webové stránky, zpravidla umožňující účinnou elektronickou komunikaci zákonných zástupců se školským zařízením. K dosahování kvalitních výsledků motivuje vytváření estetického prostředí zařízení s prostorami umožňujícími sebeprezentaci každého účastníka.

Ověřování výchovně-vzdělávacích cílů a výsledků vzdělávání v ŠD/ŠK provádí 87,2 % školských zařízení, naopak 12,8 % je neprovádí. Proti školnímu roku 2016/2017 se jejich podíl nemění. Nejčastěji zařízení provádí v 85,1 % vlastní interní evaluační posouzení. Výsledky jsou součástí výroční zprávy o činnosti školy. Celkem 13,5 % zařízení využívá externí posouzení výstupů (hodnocení výsledků soutěží, přehlídek a olympiád).

Výsledky vzdělávání účastníků ŠD/ŠK jsou Českou školní inspekcí hodnoceny jako velmi dobré. Až na ojedinělé výjimky odpovídají vzdělávací výsledky žáků očekávaným výsledkům podle příslušných školních vzdělávacích programů. Ve většině ŠD je kladen velký důraz na dobrovolnost prováděných aktivit a na individuální zájmy účastníků. Při hospitacích bylo patrné rozvíjení osobnostních kompetencí (psychická a fyzická zdatnost, odolnost účastníků) a sociálních kompetencí (umění pracovat a komunikovat v malých skupinách, navazovat nové kontakty). Účinnost motivace účastníků a podpora iniciativy a aktivity účastníků byly dalšími indikátory kvality hospitovaných hodin. Pozitivní motivace a průběžné kladné hodnocení plnění dílčích úkolů vedlo účastníky k dosahování co nejlepších výsledků podle jejich možností. Druhým účinným motivačním prvkem byla možnost prezentace výsledků jejich práce na veřejnosti (výstavy, koncerty, veřejná vystoupení, besídky, prodejní akce).

Zda výsledky vzdělávání účastníků odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů, zjišťují pedagogové nejčastěji hodnocením výsledků praktických činností (84,5 %) a verbálních výstupů jednotlivých účastníků (83,2 %). Četnost vyplývá z týdenního z plánu práce ŠD (pracovní a výtvarné činnosti) a z každodenní slovní komunikace mezi účastníky vzdělávání. Poměrně často vychovatelé využívají hodnocení projektových výstupů účastníků a hodnocení praktických činností skupin účastníků.

Výsledky vzdělávání účastníků ŠD/ŠK odpovídají převážně očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů. Činnost ŠD/ŠK byla ve většině navštívených škol ČŠI hodnocena pozitivně, často patřila k silným stránkám školy.

Zaměření SVČ určuje podíl způsobů zjišťování naplňování výchovně-vzdělávacích cílů ŠVP. Celkově převládá hodnocení praktických činností jednotlivých účastníků (91,4 %) a praktických činností skupin účastníků (71,4 %). Jedná se především o hodnocení estetických oborů (hudební, výtvarné, divadelní), rukodělných oborů (technické, přírodovědné, modelářské) a sportovních odvětví (gymnastika, aerobic, míčové sporty).

Inspektovaná školská zařízení soustavně získávala informace o posunech výsledků svých účastníků v daném oboru a převážně na ně reagovala vhodnými pedagogickými opatřeními. Ze sledovaných středisek jen jeden DDM vyžaduje zlepšení v této oblasti. Jeho vedení nemá přehled o úspěšnosti realizovaných akcí, chybí sebereflexe činnosti zařízení a vyhodnocování výsledků je nahodilé a nesystematické.

Střediska velmi pečlivě sledují vývoj vzdělávacích pokroků zejména starších účastníků a talentovaných jedinců, především v uměleckých oborech. V rámci individuálního přístupu

jim umožňují odbornou přípravu na další vzdělávání (středoškolské)) a případně i profesní dráhu. Jako jeden z účinných nástrojů ke zjišťování výsledků vzdělávání účastníků v SVČ se ukazují dlouhodobě vedená dokumentační žákovská portfolia (zejména u estetických útvarů) a hodnocení závěrečných přehlídek a vystoupení účastníků (např. koncertní hodina). Některá střediska vydávají závěrečná osvědčení o absolvování lekcí, s písemným vyjádřením úrovně získaných znalostí a dovedností. Pravidelně pořádají různé společenské aktivity pro veřejnost, které jsou pro účastníky velkou motivací, neboť mohou ukázat, co za absolvovaný cyklus dokázali zvládnout, a s patřičnou odvahou předvést.

Z hlediska systematického sledování vzdělávacího pokroku účastníků a zohledňování jejich individuálních potřeb se vyskytla i zařízení vyžadující v této oblasti zlepšení. Informace byly zjišťovány nahodile, výsledkům účastníků nebyla přikládána vážnost a přijímaná opatření k jejich zlepšení nebyla dostatečná. Nedostatečně prováděné hodnocení úspěšnosti účastníků vede ke snižování kvality vzdělávání, v konečném důsledku někdy až k uzavření útvaru pro malý počet zájemců.

Motivačně působí inspirativní prostředí a příznivé vzdělávací klima. Jako motivační i výchovný prvek působilo i využívání průběžného kladného hodnocení. Velmi dobré didaktické vedení zájmových útvarů, uplatňované pedagogické postupy a motivace účastníků se projevují v kvalitních skupinových i individuálních výsledcích např. v rámci soutěží a přehlídek.

Školská zařízení zajišťují rovné podmínky vzdělávání všem účastníkům. Při jejich přijímání k zájmovému vzdělávání nevytváří žádné diskriminační podmínky. Umožňují zařazení účastníků bez ohledu na jejich ekonomické podmínky. Nabízí jim různé úlevy z úplaty, případně zájmové vzdělávání zdarma. Působí jako bezpečné a vstřícné prostředí a poskytují většině účastníků potřebná podpůrná opatření. Důraz je při zájmovém vzdělávání kladen na dobrovolnost, otevřené vztahy mezi účastníky a pedagogy a nezbytnou toleranci ve skupině. Školská zařízení pomáhají v adaptaci cizím státním příslušníkům na prostředí školy i s ovládáním českého jazyka. Vedení škol a zařízení minimálně řešilo krizové situace.

Střediska volného času využívají větší volnosti a variabilnosti ve vzdělávání (širší rozsah nabídky činnosti). V případě velkého zájmu o daný obor využívají při přijímání účastníků možnosti členění podle věku nebo odborného stupně. Je-li vybudovaný systém odborného růstu, musí účastníci postupně projít všemi úrovněmi (taneční soubory, technické obory). V žádném případě nejde o diskriminační opatření. SVČ staví na otevřenosti vzdělávání a využívání mezigeneračních aktivit, snaží se o maximální zapojení celé rodiny do dění ve středisku. Nabídkou rozličných činností poskytuje každému jedinci možnost najít si aktivitu, do které se může zapojit a rozvíjet své zájmy.

Vedoucí zájmových útvarů postupují při jejich vedení se snahou poskytnout každému členovi smysluplnou individuální podporu ve vzdělávání i s využitím speciálních metod a postupů. V některých případech se tato práce plně nedaří. Ve skupinách se objevují účastníci, kteří v podstatě nekomunikují s okolím a nedokážou navázat bližší kontakt se svými vrstevníky. Druhým extrémem jsou jedinci, kteří svým chováním narušují vztahy ve skupině. Část vedoucích (externisté bez odborné kvalifikace) nedovede s těmito problémovými účastníky účinně pracovat. Znova se objevuje problém odborného vzdělání pedagogů a další vzdělávání v oblasti péče o účastníky se SVP.

Podpora rovných příležitostí patří v zájmovém vzdělávání mezi nejlépe hodnocené oblasti. Zařízení poskytují účinnou podporu rozvoje a přirozeného nadání účastníků i s ohledem na jejich budoucí povolání. V rámci osvětové činnosti se zabývají střediska shromažďováním a poskytováním informací v oblasti prevence sociálně patologických jevů a vedou účastníky s cílem naučit je účelně trávit volný čas. Zájmové vzdělávání vhodně doplňuje základní vzdělávání a přispívá k všestrannému rozvoji žáků.

7.4

Závěry a doporučení pro zájmové vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Snižující se počet nepřijatých žáků do ŠD v důsledku zvyšování kapacity.
- Zvýšil se počet asistentů pedagoga, kteří působí ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání.
- Zvyšuje se celkový počet pedagogů volného času.
- Ve ŠD ve velké míře panují velmi dobré mezilidské vztahy, které pozitivně ovlivňuje působení vychovatelek.
- Zapojování zákonných zástupců žáků do akcí školských zařízení pro zájmové vzdělávání.
- Aktivní zapojení účastníků zájmového vzdělávání do kulturního a společenského života obce (regionu).
- Účelná spolupráce s externími subjekty vedoucí k rozvoji kulturního a společenského života v obci či regionu.
- Podpora rozvoje talentů a nadání účastníků zájmového vzdělávání.

Negativní zjištění

- Omezené prostory zájmového vzdělávání zejména ve školách s narůstajícím počtem žáků.
- Chybějící realistické strategie rozvoje školských zařízení pro zájmové vzdělávání.
- Nízká efektivita hospitační a kontrolní činnosti v části zařízení.
- Chybějící jasná pravidla stanovující komunikaci ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání.
- Zvyšující se trend počtu nekvalifikovaných pedagogických pracovníků.
- Nedostatečný profesní rozvoj pedagogických pracovníků pro zájmové vzdělávání.
- Nízká úroveň řízení a hodnocení v části školských zařízení pro zájmové vzdělávání.
- Negativní důsledky spojování oddělení ŠD v průběhu pravidelné činnosti (fluktuace účastníků, časté přerušování činností).
- V úrovni řízení vedoucích pracovníků se negativně odráží i jejich nedostatečný profesní rozvoj.

Doporučení pro školské zařízení

- Systematicky propojovat vzdělávání ve škole s promyšlenými činnostmi v zájmovém vzdělávání.
- Hospitační činnost vedení zařízení zacílit na hodnocení naplňování výstupů uvedených ve vzdělávacím programu.
- Podporovat pedagogy k využívání různých forem hodnocení výsledků vzdělávání.
- Zaměřit další vzdělávání na oblast zavádění formativního hodnocení a práce s účastníky se SVP.

Doporučení pro zřizovatele

- Podporovat školy a zařízení zájmového vzdělávání v propojení jejich aktivit a vytváření příznivých podmínek pro společné efektivnější dosahování vzdělávacích cílů jejich účastníků.
- Zajistit více samostatných prostor pro činnost jednotlivých oddělení ŠD.
- Zachovat přiměřenou výši úplaty za vzdělávání a služby a tím zajistit dostupnost zájmového vzdělávání co nejširšímu počtu účastníků.

Doporučení pro systém

- Zaměřit nabídku DVPP pro ředitele na plánování, realizaci i vyhodnocování pedagogického procesu v zájmovém vzdělávání
- Zajistit širší a dostupný výběr vzdělávacích akcí pro pedagogy působící ve ŠD a ŠK.
- Vzdělávací aktivity pro vychovatele zaměřit na oblast práce s účastníky se SVP a na specifičnosti zájmového vzdělávání.

8 Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Účelem zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy je zajišťovat nezletilé osobě, a to zpravidla dětem ve věku od 3 do 18 let, případně zletilé osobě do 19 let, na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo ochranné výchově nebo o předběžném opatření náhradní výchovnou péči v zájmu jejího zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělání. Ve všech zařízeních je nepřetržitý celoroční provoz. Děti mohou být do zařízení umístěny pouze rozhodnutím soudu. Cílem zařízení pro preventivně výchovnou péči je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo narušení jeho zdravotního vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte.

Mezi zařízení ústavní výchovy nebo ochranné výchovy patří diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Diagnostický ústav slouží jako místo pro zjištění, jaká konkrétní péče o nezletilou osobu je vyžadována. Na základě výsledků komplexního vyšetření vypracuje diagnostickou zprávu a na základě jejího výsledku, zdravotního stavu dětí a volné kapacity v jednotlivých zařízeních umísťuje prostřednictvím rozhodnutí soudu děti do dětských domovů, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů. Účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova. Do dětského domova jsou umísťovány děti ve věku zpravidla od 3 do nejvýše 18 let, v případě studia do 26 let, které vyžadují občasné vedení a kontrolu. Do dětského domova mohou být umístěny i nezletilé matky spolu se svými dětmi. Dětský domov se školou je zařízení funkčně obdobné dětskému domovu. Jsou do něho zařazovány děti nesamostatné, vyžadující stálé vedení a kontrolu. Jeho přímou součástí je i základní škola a je určeno pro děti, u kterých by docházení do základní školy mimo zařízení nebylo možné či účelné. Do výchovného ústavu jsou umisťovány děti starší patnácti let se závažnými poruchami chování a s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, děti vyžadující soustavnou, intenzivní individuální péči. Výchovný ústav zajišťuje dětem i středoškolské vzdělávání. Účelem středisek výchovné péče je poskytovat preventivně výchovnou péči a tím zejména předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo narušení jeho zdravého vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny či důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte. Zřizovatelem dětských domovů jsou převážně jednotlivé kraje, ale i církve a soukromé subjekty. Dětské domovy se školou a výchovné ústavy zřizuje MŠMT. Většina středisek výchovné péče je součástí dětských domovů nebo výchovných ústavů zřizovaných MŠMT.

ČŠI při inspekční činnosti v těchto zařízeních hodnotila naplňování standardů a využívání jejich principů v běžné praxi zařízení. Cílem tohoto hodnocení bylo postihnout hodnoty, které jsou pro dítě v kontextu jeho situace, rodiny a vývoje v rámci života v zařízení důležité a podstatné. Jsou jimi zejména podpora vztahů, schopnosti je navazovat a udržet, zachování sociálních, vztahových a materiálních kontextů, ve kterých dítě žije, práce s jeho životním příběhem, naplňování nejen jeho fyzických, ale také psychologických potřeb, možnosti spolurozhodování, aktivizace jeho rodiny a nastavení aktivit v zařízení, které rozvíjejí kompetence potřebné pro samostatný život.

Ve sledovaném období MŠMT vydalo tři metodické pokyny k činnosti školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči. Jedná se o metodický pokyn k ohlašování mimořádné události a jiné závažné události, pokyn, kterým se vymezují základní vztahy MŠMT k řízení jím zřizovaných státních příspěvkových organizací vykonávajících činnost školy nebo školského zařízení, a metodický pokyn k vyplácení kapesného v návaznosti na hodnocení dětí. ČŠI při své inspekční činnosti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, které zřizuje MŠMT, hodnotila zapracování těchto materiálů do dokumentace zařízení i jejich aktivní plnění v běžné praxi zařízení.

ČŠI ve sledovaném období provedla inspekční činnost ve 28 školských zařízení. Hodnoceno bylo 22 dětských domovů, které zřizují příslušné kraje, pět dětských domovů se školou a jeden výchovný ústav, které zřizuje MŠMT. Převažovala tudíž inspekční činnost v dětských domovech, v nichž jsou umístěny děti, které nemají závažné poruchy chování, jsou samostatné, vyžadují občasné vedení a kontrolu a vzdělávají se v běžných školách, které nejsou součástí dětského domova.

Významná převaha dětských domovů v segmentu hodnocených zařízení ústavní nebo ochranné výchovy ve školním roce 2017/2018 ovlivnila pozitivně většinu aspektů souhrnného hodnocení ve srovnání s předcházejícím školním rokem, kdy bylo zastoupeno podstatně více jiných typů těchto zařízení.[26] Jak vyplývá z následujícího textu, většina problémů identifikovaných Českou školní inspekcí ve výchovných ústavech, diagnostických ústavech a střediscích výchovné péče ve školním roce 2016/2017 není pro dětské domovy typická.

8.1 Podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

8.1.1 Děti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Ve školním roce 2017/2018 fungovalo v České republice celkem 209 zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy. Z toho bylo 142 dětských domovů, dále 28 dětských domovů se školou, 26 výchovných ústavů a 13 diagnostických ústavů. Zřizovatelem je nejčastěji kraj, který zřizuje 131 dětských domovů, soukromý sektor zřizuje šest dětských domovů a tři dětské domovy církev. Ostatních 69 zařízení zřizuje MŠMT (dva dětské domovy, 28 dětských domovů se školou, 26 výchovných ústavů, 13 diagnostických ústavů). Oproti loňskému školnímu roku byl počet zařízení snížen o jeden dětský domov a jeden výchovný ústav. Preventivně výchovnou péči zajišťovalo stejně jako loni 31 středisek výchovné péče. Z nich péči internátní formou zajišťovalo 15 a celodenní formou sedm středisek.

Ve školním roce 2017/2018 bylo ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy umístěno celkem 6 345 dětí. Nejvíce dětí bylo umístěno v dětských domovech, 67,2 %. Ve výchovných ústavech a dětských domovech se školou bylo umístěno 15,8 % a 11 % ze všech umístěných dětí. V loňském školním roce bylo v těchto zařízeních umístěno 6 500 dětí, tj. meziročně o 155 dětí méně. Počty dětí umístěných v zařízeních se meziročně snižují o desítky, vzájemné rozložení dětí v jednotlivých typech školských zařízení se meziročně mění minimálně. S nařízenou ústavní výchovou bylo v zařízeních 5 043 dětí, s předběžným opatřením 771 a s uloženou ochrannou výchovou 83. Čtyři děti byly v zařízení umístěny na základě žádosti zákonných zástupců a 432 dětí požádalo zařízení o prodloužení jejich pobytu.

Střediska výchovné péče evidovala v letošním školním roce 14 018 klientů, což je o 864 klientů více než v minulém školním roce. Počty klientů středisek narůstají meziročně o stovky klientů.

26 Viz TZ Kvalita výchovně-vzdělávací činnosti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Kvalita-vychovne-vzdelavaci-cinno

Tabulka 95

Počty dětí v jednotlivých typech školských zařízení pro výkon ÚV nebo OV

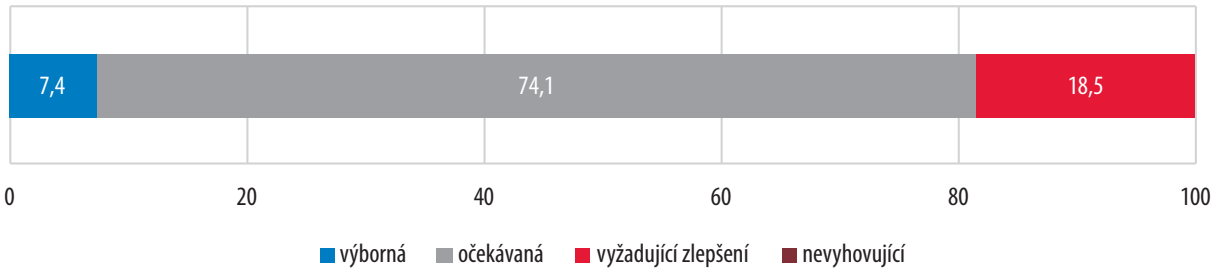
Sledovaný parametr ČR (Statistika MŠMT)	Zařízení pro výkon ÚV, OV		Děti a mládež	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Celkem	209	100	6 345	100
Dětský domov	142	67,9	4 262	67,2
Dětský domov se školou	28	13,4	696	11
Výchovný ústav	26	12,4	1 004	15,8
Diagnostický ústav	13	6,2	383	6

8.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Ze sledovaných 28 školských zařízení jich 26, tj. 98,4 %, splňovalo prostorové podmínky. Celkem 92,9 % splňovalo materiální a hygienické podmínky. Vnitřní prostorové uspořádání rodinných a výchovných skupin se v přiměřené míře typu zařízení podobalo fungování běžné domácnosti v 73 %, převážně v dětských domovech. Této úrovni se přibližovalo dalších 20 % zařízení. Materiální vybavení pro relaxační a sezónní aktivity, zejména sportovní, jsou v těchto zařízeních na dobré úrovni. Mírné zlepšení nastalo v navštívených dětských domovech se školou. Téměř 7 % navštívených zařízení se však fungování běžné domácnosti nepodobala vůbec, a to zejména proto, že byla umístěna v budovách s velkým, nečleněným prostorem, nezabydlenými prostorami pro trávení volného času a neosobními ložnicemi.

Graf 90

Zařízení je bezpečné místo pro děti, pracovníky i ostatní zainteresované – podíl zařízení (v %)



Z hlediska bezpečnosti a ochrany zdraví dětí většina zařízení sleduje bezpečnostní rizika a pracují s nimi. Děti jsou seznamovány se zásadami bezpečnosti a ochrany zdraví při aktivitách v zařízení i mimo něj. Uplatňované postupy k zajištění bezpečného místa pro děti ve smyslu zachování soukromí a svobodného pohybu zajišťovalo přes 80 % zařízení. Nedostatky byly identifikovány v téměř 19 % zařízení. Přes 7 % zařízení nezajistilo bezpečnostní podmínky zejména pro děti s tělesným nebo smyslovým postižením, neboť v nich chybí bezbariérový přístup. Častým problémem také bylo, že při uplatňování stavebně ochranných prvků nebo audiovizuálních systémů nemělo přes 50 % zařízení stanovenu specifikaci pravidel pro děti a zaměstnance.

Tabulka 96

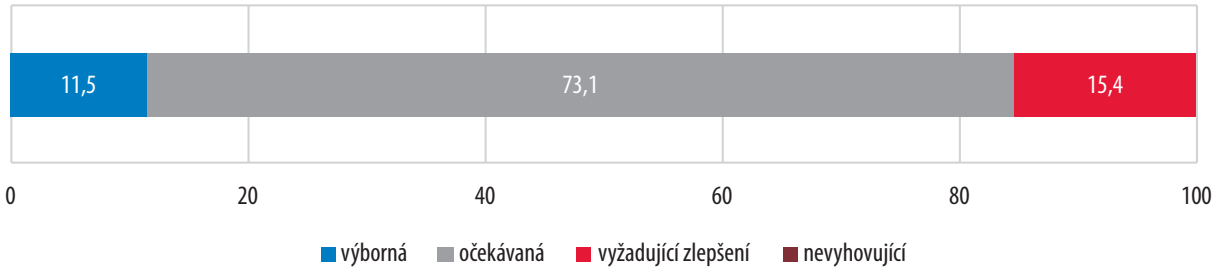
Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky zařízení – podíl zařízení (v %)

Plnění prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek	Podíl
Zařízení splňuje materiální podmínky	92,9
Zařízení splňuje technické podmínky	96,4
Zařízení splňuje hygienické podmínky	100,0
Zařízení splňuje bezbariérový přístup pro tělesně postižené	7,1
Zařízení uplatňuje postupy k zajištění bezpečnosti dětí	3,6
Zařízení má pravidla k použití stavebně technických prvků	46,4

Prostorové a materiální podmínky svým uspořádáním a vybavením ve většině navštívených zařízení podporují život rodinné skupiny jako běžné rodiny. Dětem jsou na základě dobrých materiálních podmínek poskytovány příležitosti k osvojení dovedností spojených s chodem domácnosti. Vedení zařízení usilují o udržení dobrého technického stavu zařízení a materiálních podmínek pro vzdělávání, pravidelně je inovují. Některá navštívená zařízení (18 %) však vyžadovala v této oblasti značná zlepšení, hlavně v zabezpečení prostor pro trávení volného času a rekreaci dětí. Vedení necelých 85 % zařízení v rámci strategií svého rozvoje vyvíjelo aktivity pro zlepšení materiálního zabezpečení svého zařízení a to se jim dařilo. Ve více než 15 % zařízení tyto aktivity vedení nevyvíjelo, nebo byly nedostatečné.

Graf 91

Vedení zařízení usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání – podíl zařízení (v %)



Většina sledovaných zařízení vytváří ve svých prostorách reálné fyzické a psychické bezpečí. Problémy s uplatňováním postupů, které zajišťují soukromí dítěte, jeho svobodný a samostatný pohyb, byly zjištěny u 15,4 % zařízení. Zlepšení vyžaduje i zajištění bezbariérových přístupů ve větším počtu zařízení a přesné stanovení pravidel v případě používání stavebně technických prvků a audiovizuálních systémů.

8.1.3 Finanční podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Ve všech hodnocených zařízeních bylo kontrolováno hospodaření s finančními prostředky ze státního rozpočtu. Finanční prostředky ze státního rozpočtu byly v 68,8 % zařízení vynaloženy správně, 31,3 % se dopustilo chyb, které byly napraveny, k porušení rozpočtové kázně došlo v 9,4 % zařízení. Finanční prostředky ze státního rozpočtu pokrývaly vždy základní chod zařízení. Vedení téměř všech sledovaných zařízení vyhledávalo další zdroje pro svůj rozvoj, nejčastěji od sponzorů a nadací, z další hospodářské činnosti nebo účastí ve vyhlašovaných projektech. Tyto finanční prostředky byly využity hlavně na zlepšení materiálních podmínek zařízení, volnočasových aktivit, rekreaci o prázdninách a na zlepšení vybavení jednotlivých rodinných a výchovných skupin. Pouze v necelých 7 % zařízení bylo zjištěno, že vedení využívalo pouze prostředky ze státního rozpočtu a další možné finanční zdroje nevyhledávalo.

Při hodnocení vyplácení částek kapesného, osobních darů a věcné pomoci nebo peněžitého příspěvku dítěti při odchodu ze zařízení nebylo zjištěno porušení právních předpisů. Rovněž finanční prostředky dětí byly zabezpečeny v souladu s předpisy.

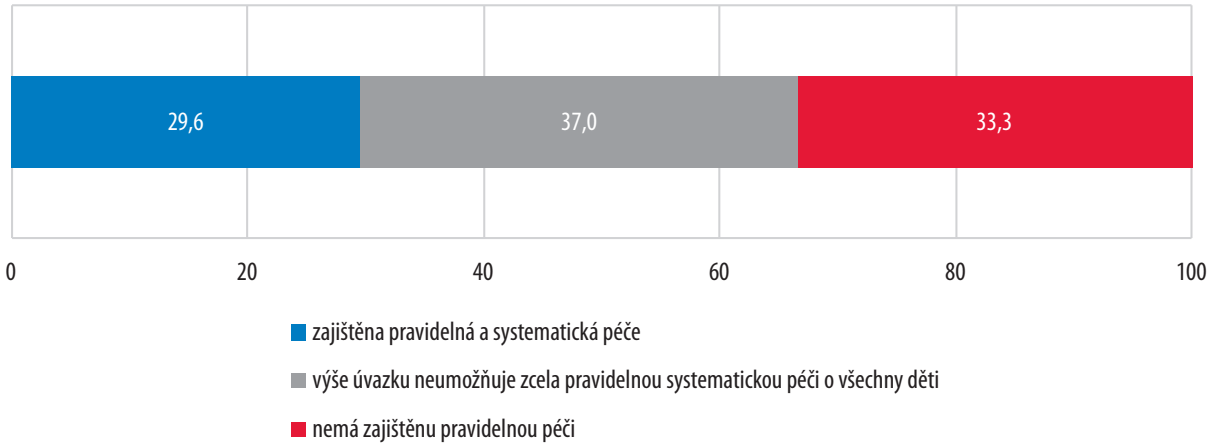
8.1.4 Personální podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

V 70 % navštívených zařízení splňovali pedagogičtí pracovníci kritéria kvalifikačních předpokladů pro výkon své práce. V 30 % zařízeních vyžadovala tato oblast zlepšení a v 5,4 % těchto zařízení bylo zjištěno v této souvislosti porušení právních předpisů. Ve srovnání s minulými školními roky je celkový počet kvalifikovaných pedagogů stagnující. Ke zlepšení situace patrně nedochází jednak z pasivity pedagogů spolupodílet se na svém profesním rozvoji, jednak absencí kvalifikovaných pedagogů na trhu práce v některých regionech a možná i menšícím se zájmem o tuto práci. Ochranu dětí před zneužitím moci a postavení svých pracovníků všechna zařízení uskutečňovala také tím, že dodržovala stanovenou povinnost psychické způsobilosti pedagogických pracovníků a trestní bezúhonnosti všech zaměstnanců.

Specializovanou pravidelnou a systematickou péči etopedů a psychologů mělo zajištěno jen necelých 30 % zařízení, viz graf níže. Zjištěné celkové počty specialistů v navštívených zařízeních ukazují obecně na jejich nízký stav. Počet pedagogických pracovníků s absolvovaným psychoterapeutickým výcvikem je vzhledem k počtu navštívených zařízení alarmující. Je to pouze 24 pedagogů ve všech hodnocených zařízeních, což v průměru vychází necelý jeden pedagog na jedno zařízení.

Graf 92

Zajištění pravidelné systematické péče etopedů a psychologů – podíl zařízení (v %)



Vzájemná podpora pedagogů, jejich aktivní spolupráce a poskytování si zpětné vazby se pozitivně projevila při komunikaci s dětmi. Přes 80 % pedagogů napříč všemi zařízeními uplatňovalo převážně vstřícný a respektující přístup. Klíčového pracovníka, tzn. pracovníka, který provází dítě životem v zařízení a je jeho důvěrníkem, nemělo určeno pouze 7,4 % zařízení, což je pravděpodobně ovlivněno tím, že většina hodnocených zařízení byly dětské domovy. V loňském školním roce to však bylo 19 %.

Zařízení věnují velmi rozdílnou pozornost osobnímu a profesnímu rozvoji svých pracovníků. Vedení v necelých 10 % navštívených zařízení neusilovalo dostatečně o potřeby pedagogů a kvalitní podporu začínajícím pedagogům. Rovněž výběr jednotlivých vzdělávacích aktivit byl nahodilý, vycházející převážně z aktuální nabídky vzdělávacích institucí, což ukazuje na nekoncepčnost a formálnost plánování dalšího vzdělávání pedagogů. K neochotě části pedagogických pracovníků účastnit se systematicky dalšího vzdělávání negativně přispívá i skutečnost, že se systémem odměňování je seznámena pouze polovina zaměstnanců navštívených zařízení.

8.1.5 Řízení zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Fungování zařízení podle jasných pravidel, která umožňují konstruktivní komunikaci všech aktérů (vedení, pedagogové, zákonní zástupci) a jejich spoluúčast na chodu zařízení, prokázalo 74,1 % zařízení, u 18,5 % zařízení byly zjištěny nedostatky a u 3,7 % zařízení byla tato pravidla nefunkční, formální, popř. neumožňovala se na chodu zařízení podílet. Nedostatky v oblasti řízení školského zařízení byly zjištěny u 11,5 % hodnocených zařízení. Hlavní chyby, které ovlivňovaly bezproblémový chod zařízení, byly zjištěny v oblastech aplikace školních vzdělávacích programů směrem k aktérům vzdělávání (pedagogové, zákonní zástupci), většina z nich pak vyžadovala přepracování či doplnění. Nevhodně nastavená pravidla části zařízení pak svou formálností či nefunkčností neumožňovala účastníkům vzdělávání se podílet na jejím chodu. Vedení zařízení nedostatečně řídilo, kontrolovalo a vyhodnocovalo svoji práci včetně přijímání účinných opatření ve více než čtvrtině z nich, jedno zařízení bylo hodnoceno v této oblasti jako nevyhovující. O optimální materiální podmínky vzdělávání a o jejich účelné využívání usilovalo 84,6 % vedení zařízení. Téměř všechna vedení školských zařízení kladla důraz na svůj profesní rozvoj. Z kvantitativního zastoupení jednotlivých oblastí vzdělávání vedení zařízení vyplývá, že prohlubování znalostí v oblasti organizační, ekonomické a legislativní upřednostňovalo téměř 86 % vedení zařízení. I přes složité legislativní prostředí je pak v kontrastu s tímto zjištěním skutečnost, že pouze necelá čtvrtina se věnovala osobnostnímu rozvoji se zaměřením na výchovu a vzdělávání žáků a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, což by mělo být stěžejní.

Porušení právních předpisů byla zjištěna v 11 zařízeních, která pak ve stanovené lhůtě tyto nedostatky odstranila či přijala preventivní opatření. V oblasti porušení povinností ředitele školského zařízení byly zaznamenány prohřešky ve dvou případech, nedostatky byly také zjištěny v oblasti organizace výchovně-vzdělávací činnosti, dodržování práv a povinností dětí, v nedodržování podmínek pro zdravý vývoj dětí a prevenci rizikového chování.

Vedení všech navštívených zařízení splňovalo požadavky pro výkon funkce. Pracovní klima či atmosféra u významné části školských zařízení neumožňovaly kooperaci zainteresovaných osob. V 7,4 % zjištěný stav vyžadoval zlepšení nebo byl označen jako nevyhovující. Rizika byla také zjištěna u 22,2 % zařízení v oblasti řízení, vyhodnocování a přijímání účinných opatření.

Skutečnost, že téměř 75 % zařízení nemělo definovaný způsob přijímání a působení dobrovolníků, stážistů, externistů ve vztahu k umístěným dětem a provozu zařízení, představuje bezpečnostní riziko pro děti umístěné v zařízení.

Pouze šest navštívených zařízení mělo jasně vymezená pravidla a postupy k hodnocení cílů a kvality péče. Třetina zařízení neměla zpracované postupy výkonu péče pro všechny umístěné děti (ochranná výchova, výchovně léčebný režim atd.). Mezery v získání či vyhodnocení interní nebo externí zpětné vazby a nezatíženého pohledu na činnost zařízení vykazuje velká většina zařízení a tento nedostatek je pak více či méně limituje ve vlastním rozvoji.

Uvedená negativní zjištění byla spolu s nedostatky zjištěnými Českou školní inspekcí v minulých školních rocích jedněmi z podnětů zřizovatelů školských zařízení pro vyhlášení konkurzů na jejich ředitele.[27]

8.1.6 Přijímání dětí do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Přijímání dětí do zařízení bylo vždy realizováno na základě rozhodnutí soudu. Při přijímání a umisťování dětí zařízení postupovala za úzké spolupráce všech zúčastněných, zjištěné jednotlivé dílčí nedostatky pak neukazují na systémovou chybu či mezery v širším měřítku. V téměř 97 % všech kontrolovaných zařízení byly děti a osoby odpovědné za výchovu seznámeny s jejich povinnostmi, které vyplývají z pobytu dítěte v zařízení. Většina zaříze-

27 V průběhu školního roku 2017/2018 se uskutečnilo 11 konkurzů na místo ředitele z hodnocených 28 zařízení, z toho v 8 případech byl do konkurzu přihlášen dosavadní ředitel a v 5 případech byl tento ředitel potvrzen pro následující období.

ní (92,6 %) určila dětem tzv. klíčového pracovníka včetně písemného stanovení jeho role ve vztahu k naplňování potřeb dítěte.

Ve všech navštívených zařízeních v uplynulém školním roce byly děti bezprostředně po přijetí do zařízení informovány o důvodech svého umístění, o chodu zařízení, o svých právech i povinnostech.

Jen ojediněle (3,6 %) nebyla zjištěna podpora při společném umístění sourozenců, případně nízká úroveň při vytváření podmínek pro jejich blízké soužití. Zařízení se občas potýkají se situacemi, kdy je společné soužití sourozenců komplikované. V těchto případech je jejich zvažované rozdělení záležitostí širšího konsensu odborných pracovníků (psychologů, etopedů, terapeutů atp.).

Děti jsou do zařízení umisťovány zpravidla bez předchozí diagnostiky. Ta byla provedena v pěti zařízeních jejich odbornými pracovníky (psycholog, etoped), v ostatních zařízeních prostřednictvím externích odborníků (středisko výchovné péče, diagnostický ústav) a celkově byla realizována u 18,7 % dětí.

8.2 Průběh výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Hodnocená školská zařízení, kde měly převahu dětské domovy, svoji činnost cíleně zaměřovala na komplexní rozvoj jednotlivých dětí se zohledněním jejich individuálních potřeb (88,9 %). Při zjišťování pokroku dětí ve výchovně-vzdělávacím procesu nastavila účinné mechanismy, které jim poskytovaly zpětnou vazbu k jejich práci pro další období. Děti byly více vedeny k tomu, aby si samy stanovovaly další vzdělávací cíle s následným sebehodnocením či vrstevnickým hodnocením, takže došlo ke kvalitativnímu zlepšení v oblastech následného zhodnocení činností dětmi, sebehodnocení a vzájemného hodnocení (13,6 % oproti 7,5 %). Individuální nebo skupinové pohovory s dětmi včetně zařazování psychoterapeutických technik se efektivně realizovaly zejména v dětských domovech se školou a výchovných ústavech, tzn. hlavně u dětí vyžadujících stálé vedení a kontrolu.

8.2.1 Realizované výchovné a vzdělávací metody

Pedagogové v 92,3 % plánovali a promýšleli výchovně-vzdělávací činnosti s cílem požadovaného vývoje a pokroku dětí stanovených ve školním vzdělávacím programu a individuálních programech rozvoje osobnosti dětí s ohledem na jejich individuální potřeby a možnosti. K realizaci výchovně-vzdělávacích činností a volnočasových aktivit využívali dostatečně pestrou a rozmanitou nabídku účelně směřující k dosažení stanovených cílů osobnostního rozvoje dětí s výraznou převahou motivační složky (přes 90 %). Nejčastěji byla zaznamenána příprava na vyučování (28,2 %), která má pravidelné místo v režimu dne, činnosti výtvarné (18,2 %) a sportovní (13,6 %), které zajišťují odpolední rekreaci a aktivní odpočinek. Pozitivní je časté zařazování více pracovních činností (21,9 %), zaměřených hlavně na obsluhu domácnosti a činnosti potřebné pro samostatný život. Mírně se zvýšila volná činnost, což může být zapříčiněno převahou dětí bez poruch chování, které mají volnější denní program.

Tabulka 97

Typ sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Typ sledované činnosti	Podíl
Sportovní	13,6
Rekreační	11,8
Pracovní	21,8
Výtvarná	18,2
Příprava na vyučování	28,2
Vycházka	7,3
Volná činnost (nejčastěji sledování televize, stolní hry, práce na počítači)	15,9

Odpolední činnosti v pracovních dnech byly ve větší míře vhodně doplněny návštěvami zájmových útvarů podle zájmu a nadání dětí, realizovaných hlavně mimo zařízení. Pozitivně bylo hodnoceno hlavně propojení činností s reálným praktickým životem a větší kontakt s přirozeným sociálním prostředím. Z toho vyplývá, že pedagogové více realizovali aktivity účelně zacílené na posilování pozitivního sebepojetí a sebevědomí dětí a zároveň pomáhali dětem vytvářet pozitivní vztahy podporující vzájemnou spolupráci a navazovat kontakty mimo zařízení.

Mezi nejčastější vhodné formy sledovaných činností patřily spolupráce vychovatele a dětí (82,3 %) a jejich individuální práce (77,3 %). Tyto formy byly účelně zařazovány z důvodu vedení dětí k samostatnosti, kreativitě, k práci s informacemi, vytváření vlastního názoru, budování jejich schopnosti argumentace. Zařazováním aktivit s přiměřeným rizikem bylo podporováno kritické myšlení dětí a zodpovědnost s ohledem na budoucí samostatný život. Opět výrazně menší pozornost byla věnována výchovným a vzdělávacím projektům (3,2 %), které nejsou v nabídce mnoha zařízení. Pozitivní pro řešení budoucích problémových situací mimo zařízení je jejich zvýšené využívání jako formy činnosti.

Tabulka 98

Forma sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Forma sledované činnosti	Podíl
Individuální práce	77,3
Hromadné působení (skupinová práce)	34,1
Spolupráce vychovatele a dětí	82,3
Výchovné a vzdělávací projekty	3,2
Společné řešení projektů nebo problémových situací	17,7
Aktivity dětí mimo zařízení	6,8
Aktivity jiných institucí, organizací	0,5
Jiná forma	1,4

Ve výchovně-vzdělávacím procesu byly pedagogickými pracovníky efektivně používány zejména metody povzbuzování (82,3 %) a příkladu (67,7 %), které jsou vzhledem k mnoha handicapům těchto dětí velmi motivující. Stále je v malé míře užívána metoda hodnocení, která je jako zpětná vazba pro děti v institucionální péči velmi důležitá. Rovněž díky této metodě je možno hodnotit posun dítěte v rámci úkolů stanovených v programu rozvoje osobnosti. Velmi málo byly využívány metody situační (7,3 %), inscenační (0,9 %) a rituály (5,5 %), které vyžadují určité odborné zkušenosti získané např. výcvikem. Tyto metody byly proto nejvhodněji uplatňovány zejména při psychoterapeutických činnostech vedených odbornými pracovníky.

Tabulka 99

Použité metody ve sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Použité metody sledované činnosti	Podíl
Příklad	67,7
Povzbuzování	82,3
Potlačování	6,8
Cvičení	23,2
Přesvědčování	25,5
Kooperace	27,3
Metoda požadavku	35,0
Metoda režimu	28,2
Soutěže	13,2
Rituály	5,5
Hodnocení	35,5
Metoda inscenační	0,9
Metoda situační	7,3
Jiná	0,9

Výchovně-vzdělávací činnosti byly cíleně směrovány k naplnění jednotlivých kompetencí a umění je uplatnit i po odchodu ze zařízení. Podpora sociálních kompetencí v mnoha zařízeních (téměř 70 %) je vedena právě touto snahou. Důležité kompetence využitelné v běžném životě jako kompetence k učení, řešení problémů a komunikaci celkově přesahují 50% podíl podpory.

Tabulka 100

Naplňovaná kompetence – podíl hospitací (v %)

Naplňovaná kompetence	Podíl
K učení	58,6
K řešení problémů	45,0
Komunikativní	61,4
Sociální a personální	67,7
Kulturní	10,9
Občanské	9,1
K pracovnímu uplatnění	24,5

Požadavky kladené na děti byly přiměřené, vychovatelé si ověřovali, zda jim děti rozuměly, velmi často s nimi diskutovali o možnostech dosáhnutí výchovně-vzdělávacího cíle. Zvolené formy a metody práce odpovídaly stanoveným cílům, účelně bylo využíváno možnosti individuální práce s dětmi nebo spolupráce dětí v menších skupinách. Pedagogičtí pracovníci vycházeli z dosavadních zkušeností s dětmi i ze znalosti jejich individuálních a specifických potřeb.

8.3

Výsledky výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

V hodnocených zařízeních ve školním roce 2017/2018, z nichž většinu tvořily dětské domovy, byla výsledkům výchovně-vzdělávací péče věnována dostatečná pozornost ve většině subjektů. V necelých 8 % případů bylo konstatováno získávání informací o posunech jednotlivých dětí na výborné úrovni. U stejného počtu zařízení (8 %) však byla shledána úroveň vyžadující zlepšení. Práce s dětmi, která se odráží mimo jiné v dokumentaci, kterou zařízení průběžně zpracovávají, není dostatečně individualizována. V některých případech je zřejmá absence postřehů etopedické a pedagogické diagnostiky včetně skupinové dynamiky. Závěry a doporučení, které by z těchto pozorování měly vyplynout, jsou tak nedostatečné. Kvalitní zpracování těchto jevů je zpravidla vázáno na odbornou erudici pedagogických pracovníků. Tento problém je již v začátku komplikován také tím, že jsou děti do zařízení mnohdy umisťovány bez předchozího pobytu v diagnostickém ústavu, a tedy relevantní psychologická a etopedická diagnostika jim chybí.

V zařízeních byly využívány různé druhy hodnoticích systémů dětí. Zpravidla se jednalo o variantu bodovacího systému, přičemž výjimkou nebyla ani zařízení, kde se tento režim neuplatňoval vůbec a hodnocení bylo pouze verbálního charakteru (převážně dětské domovy). Zřejmá byla snaha většiny zařízení o nástroj, který by byl jednoduchý, přehledný a maximálně spravedlivý. Z rozhovorů vedených s dětmi vyplynulo, že valná většina používaným hodnocením rozumí a orientují se v nich.

Významná byla podpora zletilých dětí, které se připravují studiem na budoucí povolání a zůstávají v zařízeních na základě smlouvy o prodlouženém pobytu. V rámci všech hodnocených zařízení za sledované období se jedná v průměru o dvě takové osoby na jedno zařízení. Pozitivně nelze hodnotit ukončování péče umístěných dětí ve všech zařízeních. Pouze část zařízení (35 %) umí kvalitně, individuálně vyhodnotit potřeby dítěte pro samostatný život nebo v širším rozměru uplatňovat následnou podporu a poradenství pro mladého dospělého, který opustí péči. Zjištěný vysoký počet zařízení, které tyto služby dítěti nebo mladému dospělému neposkytují v plné šíři, naznačuje, že zařízení neumí tyto služby identifikovat nebo nejsou schopna se vyrovnat s problémy při jejich aplikaci. Koncepčně nedořešená také zůstává podpora mladých po opuštění zařízení. Zařízení udržují kontakty s dětmi, které odešly ze zařízení, spíše na základě osobních vazeb mezi jednotlivci než na základě systémového řešení.

Většina zařízení úspěšně a efektivně spolupracuje s externími subjekty, aktivně zapojuje děti do sportovních a uměleckých soutěží. To má pozitivní dopad na zvyšování kompetencí dětí a snižování společenských bariér.

8.4

Závěry a doporučení pro zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Pozitivní zjištění

- Většina sledovaných zařízení vyhledává další zdroje pro průběžné zlepšování a inovace materiálních podmínek.
- Pedagogové v některých zařízeních systematicky rozvíjejí všechny složky vzdělávacích cílů s důrazem na sociální a osobnostní rozvoj dětí, včetně podpory pozitivních vztahů podporujících vzájemnou spolupráci.

- Zařízení zajišťují více aktivit realizovaných mimo ně, které umožňují smysluplné trávení volného času dětí i rozvoj jejich nadání, zájmů a schopností v kontaktu s přirozeným sociálním prostředím.
- Nabízené činnosti jsou diferencované dle věkových zvláštností, individuálních a rozumových schopností dětí a směřují k uplatnění v běžném reálném životě.

Negativní zjištění

- Celkový počet kvalifikovaných pedagogů meziročně stagnuje, přes 30 % zařízení se potýkalo s nedostatkem kvalifikovaných pedagogických pracovníků. Příčinou může být nedostatek kvalifikovaných pedagogů na trhu práce, ale také menší zájem o tuto práci.
- Pravidelnou a systematickou odbornou péči etopeda nebo psychologa není schopno zajistit více jak 30 % sledovaných zařízení, převážně dětských domovů.
- Děti jsou do zařízení zařazovány přímo, bez vstupní diagnostiky a stanovení reedukačních postupů.
- Pouze část zařízení (35 %) umí kvalitně, individuálně vyhodnotit potřeby dítěte pro samostatný život nebo v širším rozměru uplatňovat následnou podporu a poradenství pro mladého dospělého, který opustí péči.
- Bezpečnostním rizikem směrem k umístěným dětem je to, že velké procento zařízení (73 %) nemá stanovený způsob přijímání a působení dobrovolníků, stážistů, externistů a dalších příslušných osob ve vztahu k umístěným dětem a provozu zařízení.
- V zařízeních byly v malé míře zaznamenány systematické aktivity zaměřené na utváření pozitivních vztahů a postojů a na reedukaci rizik v chování, jako jsou např. pravidelné individuální či skupinové motivační rozhovory a psychoterapeutické aktivity.

Doporučení pro školské zařízení

- Prostřednictvím podpory dalšího vzdělávání pedagogů rozvíjet reedukační a terapeutické aktivity, které mají vliv na změnu chování dětí (psychoterapeutické sebezkušenostní kurzy).
- Více využívat programy zaměřené na utváření pozitivních vztahů a postojů a na reedukaci rizik v chování, jako např. pravidelné individuální či skupinové motivační rozhovory a psychoterapeutické aktivity.
- Zajistit bezpečnost umístěných dětí přesným stanovením vztahu externích osob vstupujících do zařízení k umístěným dětem a provozu zařízení.
- Pro děti, které byly zařazeny do zařízení přímo, bez vstupní diagnostiky, zajistit péči odborníků prostřednictvím úzké spolupráce s diagnostickým ústavem, popř. externími odborníky.

Doporučení pro zřizovatele

- Podporovat možnosti dalšího vzdělávání v oblasti terapeutických aktivit, které mají vliv na změnu chování dětí.
- Personálně umožnit pravidelnou a systematickou odbornou péči etopeda nebo psychologa i v dětských domovech.
- Organizovat setkávání pedagogů stejných typů zařízení, včetně jejich dalšího vzdělávání v oblasti nových možností vzdělávání v těchto typech zařízení.
- Spoluvytvářet podmínky pro zvýšení počtu kvalifikovaných pedagogických pracovníků v zařízeních.

Doporučení pro systém

- Vytvořit koncepci personálních standardů pro jednotlivé typy zařízení.
- Vytvořit v rámci celé republiky systém regionálního pokrytí území zařízeními podle jejich profilace a specializace, včetně odpovídajících kapacit.
- Prostřednictvím přímo řízených organizací podporovat tvorbu ucelených certifikovaných programů pro utváření pozitivních vztahů a postojů dětí a pro reedukaci rizik v jejich chování.
- Rozšířit možnosti získávání kvalifikace pedagogů v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy.

9 Systémový projekt Komplexní systém hodnocení jako příspěvek k naplňování Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

K 1. únoru 2017 zahájila Česká školní inspekce realizaci individuálního projektu systémového Komplexní systém hodnocení, jehož cílem je dokončit vývoj metod, postupů a nástrojů nezbytných pro efektivní a komplexně zaměřené hodnocení kvality vzdělávání v České republice. V průběhu realizace projektu budou vytvořeny podpůrné metodiky umožňující efektivní realizaci hodnocení dle modelu tzv. kvalitní školy a na něj navázaných kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání nejen ze strany České školní inspekce, ale také v rámci autoevaluačních aktivit jednotlivých škol a školských zařízení. Jako důležitý metodický nástroj budou zpracovány také příklady dobré praxe v konkrétních oblastech činností vybraných škol a školských zařízení, které mohou být inspirací pro ostatní. Výstupy z realizace mezinárodních šetření PISA, PIRLS nebo TIMSS pak poskytnou cenné informace o výkonnosti tuzemské vzdělávací soustavy v mezinárodním kontextu a nástroje využívané při těchto šetřeních, zejména testové úlohy, poslouží jako vhodný didaktický doplněk výuky na základních a středních školách. Vytvořeny budou také metody, postupy a nástroje pro sledování podmínek, rozvoje i dosažené úrovně žáků v klíčových kompetencích, a to jak ze strany České školní inspekce, tak ze strany škol, a také nástroje pro zjišťování a zohledňování socioekonomických aspektů souvisejících se vzděláváním. Důležitou součástí jsou rovněž sekundární analýzy vzdělávacích dat a informací pocházejících z různých zdrojů a také metodicko-vzdělávací semináře pro ředitele škol i učitele, které jim poskytnou informace přímo využitelné v jejich každodenní vzdělávací praxi. Obsahové výstupy projektu jsou důležitým příspěvkem České školní inspekce k naplňování Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která si jako jednu z priorit stanovila odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému, mimo jiné i prostřednictvím posílení jejího hodnocení.

V průběhu školního roku 2017/2018 vytvořila Česká školní inspekce v rámci realizace projektu Komplexní systém hodnocení několik důležitých výstupů, které jsou využitelné jak při řízení vzdělávání a přijímání efektivních vzdělávacích politik, tak pro zvyšování kvality vzdělávání na úrovni jednotlivých škol, jejich ředitelů a učitelů.

9.1 Výsledky mezinárodních šetření, uvolněné testové úlohy

Mezinárodní šetření výsledků žáků, za jejichž přípravu, realizaci a vyhodnocení je Česká školní inspekce odpovědná od roku 2011, poskytují velmi důležité a velmi dobře využitelné informace o různých aspektech vzdělávání a jeho výsledcích. V listopadu 2017 tak Česká školní inspekce vydala národní zprávu ze šetření PISA 2015 komentující výsledky patnáctiletých žáků v oblasti týmového řešení problému, v prosinci 2017 pak národní zprávu s komentovanými výsledky šetření PIRLS 2016, které sleduje čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníků základních škol.

Výsledky českých žáků v mezinárodním srovnání však nejsou jedinými využitelnými poznatky z mezinárodních šetření. Pozornost je vhodné zaměřit také na samotné testové úlohy, které jsou při jednotlivých šetřeních používány a které mají výrazný didaktický potenciál k tomu, aby se mohly stát jedním ze standardních pedagogických nástrojů uplatňovaných ve výuce. Za tímto účelem Česká školní inspekce v říjnu 2017 vydala publikaci s uvolněnými úlohami ze šetření TIMSS 2015 obsahující úlohy z prvostupňové matematiky a přírodovědy a v listopadu 2017 publikaci s uvolněnými úlohami z šetření PISA 2015 pro druhý stupeň

základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií, v němž byla hlavní ověřovanou oblastí přírodovědná gramotnost žáků.

9.2

Vzdělávací program pro učitele

V rámci realizace projektu ve školním roce 2017/2018 připravila Česká školní inspekce celkem dva běhy vzdělávacích seminářů pro učitele základních a středních škol, které byly zaměřeny právě na práci s úlohami uvolněnými z mezinárodních šetření s cílem poskytnout inspiraci pro zkvalitňování výuky přírodovědných předmětů a matematiky. Smyslem tohoto vzdělávacího programu tedy není podrobně rozebírat metodické či teoretické aspekty mezinárodních šetření, ale nabídnout pedagogům možnost hlouběji porozumět záměrům a konstrukci používaných testových úloh, a poskytnout jim tak určitý metodický návod, konkrétní tematické příklady a inspiraci pro práci s úlohami přímo ve výuce. Důraz je přitom kladen na praktické využití těchto úloh, na jejich tvorbu a sestavování testů zjišťujících znalosti, schopnosti a dovednosti žáků i s ohledem na mezipředmětové vztahy.

Součástí vzdělávacího programu je také seznámení s technologií tvorby úloh, naznačení dalších možností využití ICT technologií při evaluačních činnostech v hodině a také praktická tvorba testových úloh. Účastníci vzdělávacího programu se zároveň naučí pracovat s inspekčním systémem elektronického testování InspIS SET v modulu školního testování.

Vzdělávací program je tvořen dvěma typy seminářů a jako celek synergicky postihuje vzdělávání na nižším i vyšším stupni základních škol a na středních školách včetně víceletých gymnázií. Seminář zaměřený na práci s úlohami uvolněnými z mezinárodního šetření TIMSS 2015 je určen zejména učitelům prvního stupně základních škol, seminář zaměřený na práci s úlohami uvolněnými ze šetření PISA 2015 je určen pro učitele 2. stupně základních škol a učitele středních škol.

Semináře jsou koncipovány pro skupiny maximálně 15 účastníků, kterým jsou ve školicí místnosti k dispozici notebooky, jejichž prostřednictvím si mohou prakticky vyzkoušet práci s uvolněnými úlohami v systému InspIS SET tak, aby následně byli schopni samostatně realizovat elektronické ověřování výsledků žáků jako standardní součást evaluačních aktivit na úrovni školy.

Semináře byly nabídnuty školám v jednotlivých krajích na podzim 2017 a na jaře 2018, pro práci s uvolněnými úlohami z mezinárodních šetření PISA 2015 a TIMSS 2015 byly v průběhu školního roku 2017/2018 proškoleny téměř 4 000 učitelů. Obdobně koncipované vzdělávací semináře bude Česká školní inspekce nabízet i v následujících letech, ve školním roce 2018/2019 bude jejich obsah doplněn o práci s úlohami uvolněnými z mezinárodního šetření PIRLS 2016. V případě zájmu o proškolení většího počtu učitelů si mohou ředitelé škol požádat o realizaci vzdělávacího programu přímo v jejich škole.

9.3

Analytické dokumenty

Kvalitu, rozsah a využitelnost informací o výsledcích českých žáků v mezinárodním srovnání Česká školní inspekce dále rozšiřuje prostřednictvím sekundárních analýz, které se podrobněji zaměřují na příčiny a souvislosti vybraných aspektů vážících se na dosažené výsledky a snaží se najít vhodné cesty ke zkvalitnění vzdělávacího procesu, a tím i zlepšení žákovských znalostí a dovedností ověřovaných právě v těchto šetřeních. V květnu 2018 tak Česká školní inspekce vydala sekundární analýzu výsledků mezinárodního šetření PISA 2015 zaměřenou na vybrané aspekty školního vzdělávání, které mají vliv na výsledky

žáků (zejména složení tříd, metody uplatňované učitelem a využívání technologií ve výuce), a také sekundární analýzu mezinárodního šetření TIMSS 2015 komentující metody výuky a využívání ICT technologií při vzdělávání.

Důležitým cílem počátečního vzdělávání je, aby žáci kromě relevantních oborových znalostí a adekvátní úrovně funkčních gramotností disponovali také patřičnými klíčovými kompetencemi. Nástroje, s jejichž podporou by bylo možné sledovat rozvoj klíčových kompetencí a hodnotit, jaké úrovně klíčových kompetencí žáci dosahují, však dosud k dispozici nejsou. V únoru 2018 tak Česká školní inspekce vydala důležitou analýzu zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí, která je prvním dokumentem svého druhu uvádějícím pedagogickou veřejnost do této složité problematiky a poskytujícím důležitá doporučení pro hodnocení jednotlivých kompetencí v kontextu toho, jak k němu přistupují v zahraničí.

Veškerá opatření přijímaná při řízení vzdělávání na všech úrovních by měla být podložena tzv. evidence-based principy. Česká republika disponuje poměrně širokou základnou nejrůznějších kvalitativních i kvantitativních dat týkajících se vzdělávání na počátečním stupni, které mají potenciál být dále analyticky vytěžovány. V srpnu 2018 vydala Česká školní inspekce vstupní analýzu dostupnosti stávajících datových zdrojů, kterou doplňuje samostatná analýza zahraničních systémů sběru dat popisující národní systémy, nastavení i specifika při získávání a vyhodnocování dat a informací z oblasti vzdělávání.

9.4 Závěr

Cílem České školní inspekce je poskytovat s podporou projektu Komplexní systém hodnocení takové výstupy, s nimiž je možné na úrovni vzdělávacího systému i jednotlivých škol dále pracovat. V centru pozornosti pak stojí ředitelé škol a učitelé, kterým by výstupy z činností České školní inspekce, včetně projektových aktivit, měly napomoci při zvyšování kvality vzdělávání každého dítěte, žáka či studenta. Veškeré dosavadní výstupy projektu jsou k dispozici na webových stránkách úřadu, v průběhu školního roku 2018/2019 bude Česká školní inspekce pracovat na vytvoření samostatného metodického webu, na němž budou umístěny nejrůznější metodické nástroje a informace využitelné různými skupinami aktérů podílejících se na poskytování vzdělávání a školských služeb ve školách a školských zařízeních.

10 Mezinárodní aktivity a mezinárodní spolupráce

Zahraniční spolupráce je nedílnou součástí činnosti České školní inspekce. ČŠI považuje všestrannou mezinárodní spolupráci za nesporně cennou a přínosnou pro svou činnost, proto je součástí základních programových dokumentů, je každoročně plánována i detailně vyhodnocována, včetně její ekonomické efektivity.

Přínos mezinárodní spolupráce a zahraničních aktivit ČŠI spočívá zejména ve využití v rámci národní hodnoticí a kontrolní činnosti a sledování kvality a efektivity počátečního vzdělávání, dále pak v předávání a efektivním zhodnocováním takto získaných poznatků a informací kooperujícím partnerům, s nimiž se tak společně podílí na zvyšování kvality vzdělávání v České republice. Jde zejména o MŠMT, ale také o rezortní odborné instituce, instituce veřejné správy, vysoké školy, neziskové organizace a další odbornou veřejnost.

Zástupci ČŠI jsou vysíláni na jednání orgánů mezinárodních institucí v souladu s participací České republiky na jejich činnosti. Jde zejména o komise a orgány Evropské unie, Rady Evropy, Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) nebo Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků ve vzdělávání (IEA). Pro členství v těchto mezinárodních institucích je velmi důležitá osobní účast na jednáních řídicích rad, na nichž jsou zpravidla projednávány koncepční materiály, finanční podmínky členství, rozpočty organizací i konkrétní připravované projekty.

Česká školní inspekce má své stálé zástupce v řídicích radách mezinárodních šetření PISA (Programme for International Student Assessment) a TALIS (Teaching and Learning International Survey), vedených pod hlavičkou OECD, dále v řídicím orgánu Direktorátu pro vzdělávání OECD, resp. řídicí rady Centra pro inovace ve vzdělávání (CERI). Zástupce ČŠI každoročně zastupuje ČR na Valném shromáždění IEA, která realizuje mezinárodní šetření TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), do nichž je Česká republika také zapojena, neboť ČŠI je od roku 2011 garantem a realizátorem uvedených mezinárodních šetření. Zapojení do těchto šetření poskytuje důležité informace o kvalitě vzdělávání, jež jsou nezastupitelné např. pro případné změny v kurikulární oblasti.

ČŠI patří k zakládajícím členům Stálé mezinárodní konference inspektorátů (SICI), sdružující evropské inspektoráty a instituce zabývající se hodnocením škol a školských zařízení. Členství v SICI poskytuje potřebný prostor pro sdílení a předávání informací, nejnovějších metodik a příkladů inspirativní praxe pro přímý výkon inspekční činnosti. Zástupce ČŠI je členem Výkonného výboru SICI a podílí se tak na tvorbě strategických dokumentů a realizaci četných seminářů konaných s podporou SICI. Čeští školní inspektoři se těchto seminářů zúčastňují zpravidla čtvrtletně, a to se zřetelem k tematickému zaměření akcí a k aktuálnosti projednávané agendy.

Nad tento rámec jsou Českou školní inspekcí intenzivně rozvíjeny i další formy mezinárodní spolupráce s cílem zkvalitňovat činnost ČŠI, ale zároveň také předávat získané zkušenosti a informace zahraniční odborné veřejnosti. Tyto aktivity jsou koordinovány vedením ČŠI a na příslušná pololetí kalendářního roku také schvalovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Přehled mezinárodních organizací a jejich orgánů, v nichž plní Česká školní inspekce roli přímého zastoupení České republiky (stav k 1. 9. 2018)

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

Řídicí rada Centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání / Governing Board of Centre for Educational Research and Innovation (GB CERI), zástupcem ČR je Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA

Řídicí rada PISA / Governing Board of Programme for International Student Assessment

(GB PISA), zástupcem ČR je Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA (alternátem je Mgr. Radek Blažek)

Národní koordinátor PISA / Programme for International Student Assessment: National Project Manager, za ČR Mgr. Radek Blažek

Řídicí rada TALIS / Governing Board of Teaching and Learning International Survey (GB TALIS), zástupcem ČR je Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA (alternátem je PhDr. Josef Basl, Ph.D.)

Národní koordinátor TALIS / Teaching and Learning International Survey: National Project Manager, za ČR PhDr. Josef Basl, Ph.D.

IEA / Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání

Valné shromáždění IEA / General Assembly IEA, zástupcem ČR je Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA (alternátem je PhDr. Josef Basl, Ph.D.)

Národní koordinátor TIMSS / Trends in International Mathematics and Science Study: National Research Coordinator, za ČR Vladislav Tomášek

Národní koordinátor PIRLS / Progress in International Reading Literacy Study: National Research Coordinator, za ČR Mgr. Zuzana Janotová

SICI / Stálá mezinárodní konference inspektorátů / Výkonný výbor / Executive Committee

zástupci ČŠI jsou Mgr. Petr Drábek (člen Výkonného výboru SICI, zástupce generálního sekretáře) a Ing. Dana Pražáková, Ph.D. (národní koordinátorka)

Evropské školy

Rada inspektorů pro předškolní a primární cyklus Evropských škol (PhDr. Dana Musilová)

Rada inspektorů pro sekundární cyklus Evropských škol (PaedDr. Olga Drápalová)

10.1 Zapojení ČŠI do mezinárodních šetření IEA a OECD

Pravidelné zapojování České republiky do mezinárodních šetření výsledků vzdělávání umožňuje získávat zpětnou vazbu pro vzdělávací systém a vzdělávací politiku. Česká školní inspekce je od roku 2011 garantem a realizátorem zapojení České republiky do mezinárodních šetření, která především mapují výsledky žáků v oblasti matematiky, přírodovědy a čtení. Česká republika se do mezinárodních šetření pravidelně zapojuje od roku 1995. Jedná se o projekty organizované IEA (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání / International Association for the Evaluation of Educational Achievement) a OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj / Organisation for Economic Cooperation and Development).

V rámci širokého spektra činností ČŠI plní poznatky z mezinárodních šetření roli externího pohledu na vzdělávací systém a umožňuje synergické propojování informací z národních a mezinárodních zjišťování.

10.1.1 Zajištění úkolů mezinárodních šetření v rámci projektu Komplexní systém hodnocení

Od roku 2017 je realizace mezinárodních šetření součástí individuálního projektu systémového Komplexní systém hodnocení, který je spolufinancován z prostředků Evropské unie prostřednictvím operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání a ze státního rozpočtu České republiky.

Jedna z klíčových aktivit projektu je zaměřena na podporu propojování externího a in-

terního hodnocení. První rovinou je propojování na úrovni školy, druhou rovinou je propojování na úrovni vzdělávacího systému. Při hodnocení na úrovni školy plní Česká školní inspekce roli externího pohledu. V rovině vzdělávacího systému národní úrovně zajišťuje Česká školní inspekce pohled interní. Externí pohled je umožněn prostřednictvím zapojení České republiky do mezinárodních šetření. Podrobnější informace o výstupech za školní rok 2017/2018 jsou uvedeny v kapitole č. 9.

10.1.2 Zajištění PISA, TALIS a TIMSS

10.1.2.1 PISA 2018

Projekt Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj PISA (Programme for International Student Assessment) se v tříletých cyklech už od roku 2000 zaměřuje na zjišťování úrovně čtenářské, matematické a přírodovědné funkční gramotnosti patnáctiletých žáků. Aktuálně probíhá zapojení České republiky do cyklu PISA 2018, do něhož je celkem zapojeno 82 zemí a ekonomických regionů.

Šetření PISA se v každém cyklu zabývá jednou doménou podrobněji. V roce cyklu 2018 to je čtenářská gramotnost. Její teoretický základ a metodika zjišťování z roku 2009 byly rozvinuty novým koncepčním rámcem, který byl podle nejnovějších pedagogických, didaktických a psychologických poznatků doplněn a zpřesněn. Na základě rámce byly také vytvořeny nové úlohy využívající potenciál počítače jako nového média, jímž jsou zadávány žákům testy. Úlohy odrážejí současné způsoby využívaní textů a jsou také zaměřené na nové možnosti, které poskytují elektronická media. Celé šetření probíhá elektronickou formou, a to jak při testování a vyplňování dotazníků, tak i při administraci a zpracování.

Šetření zahrnuje testování čtenářské, matematické a přírodovědné funkční gramotnosti, žákovský dotazník, dotazník ICT, školní/ředitelský dotazník. Česká republika je v cyklu PISA 2018 zapojena do volitelného modulu PISA-TALIS link, který umožní v agregované podobě propojit zjištění dotazníkového šetření učitelů TALIS 2018 s výsledky PISA 2018. Česká republika patří mezi devět zemí, které využily novou a dosud nevyzkoušenou možnost propojit dva projekty OECD v jednom roce sběru dat.

Cyklus PISA 2018 prochází mnoha fázemi – byl zahájen už v roce 2015 prací na koncepčním rámci, návrhem a výběrem úloh, připomínkováním návrhu dotazníkového šetření a pokračoval v roce 2016 a 2017 překladem a odbornou korekturou koncepčního rámce, překlady a adaptacemi úloh, přípravou manuálů, scénářů a formulářů pro zadavatele a koordinátory, přípravou výběru a vytvoření sběrové databáze.

Na jaře 2017 proběhlo na menším výběru škol pilotní šetření, jež v praxi ověřilo připravené organizační, logistické, technické a odborné části projektu. Poznatky a zkušenosti sloužily k upřesnění nebo ke změně metodik hlavního sběru dat a zapracují se do materiálů a procesů na národní i mezinárodní úrovni.

Hlavní sběr dat PISA 2018 proběhl v České republice od 26. března do 4. května 2018. Bylo do něj zapojeno 330 škol a 7 700 žáků narozených v roce 2002 (vyplnili test a dotazník).

Po zpracování na národní a mezinárodní úrovni je zveřejnění zjištění PISA 2018 plánováno na prosinec 2019.

10.1.2.2 TALIS 2018

Mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS (Teaching and Learning International Survey) je projektem OECD. V minulosti se Česká republika zapojila do cyklu TALIS 2013. Aktuálně probíhá zapojení do cyklu TALIS 2018, do něhož je celkem zapojeno 46 států a ekonomik.

Šetření TALIS mapuje v mezinárodním kontextu názory a postoje ředitelů škol a učitelů.

Základní modul šetření TALIS je zaměřen na úroveň ISCED 2 (mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání podle UNESCO), která v České republice odpovídá druhému stupni základní školy a nižšímu stupni víceletého gymnázia.

Vedle tohoto základního modulu měly státy a ekonomiky možnost se v rámci TALIS 2018 volitelně zapojit do modulů zaměřených na úroveň ISCED 1, ISCED 3 nebo do modulu umožňujícího propojení TALIS s mezinárodním šetřením PISA (modul TALIS-PISA link). Zapojení do jednotlivých doplňkových modulů je spojeno s úhradou dalších poplatků do OECD. Česká republika je v cyklu TALIS 2018 zapojena do volitelného modulu TALIS--PISA link.

V rámci každého cyklu předchází hlavnímu sběru dat tzv. pilotní sběr dat a v některých případech hlavnímu sběru předchází nejen pilotní, ale také předpilotní fáze. Součástí cyklu TALIS 2018, na kterém na mezinárodní i národní úrovni začaly činnosti probíhat od jara roku 2016, byla i předpilotní fáze. Česká republika se do předpilotní fáze zapojila spolu s dalšími devíti státy.

Pilotní šetření TALIS 2018 proběhlo v únoru 2017 a hlavní sběr dat se uskutečnil v České republice od 26. března do 4. května 2018. Bylo do něj zapojeno 400 škol a přes 8 200 učitelů. Každý respondent obdržel prostřednictvím školního koordinátora v obálce unikátní přístupové údaje v souladu se zajištěním anonymity a důvěrnosti odpovědí. Vyplňování dotazníků probíhalo elektronicky ve webové aplikaci mezinárodního centra.

Po zpracování na národní a mezinárodní úrovni je zveřejnění prvních zjištění TALIS 2018 plánováno na červen 2019.

10.1.2.3 TIMSS 2019

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) je projektem mezinárodní asociace IEA se sídlem v Amsterodamu, která organizuje srovnávací studie v různých oblastech vzdělávání od roku 1959. Projekt TIMSS zjišťuje úroveň vědomostí a dovedností žáků v matematice a v přírodních vědách. Zaměřuje se při tom na věkové kategorie devítiletých a třináctiletých žáků, převážně se jedná o žáky 4. a 8. ročníků povinné školní docházky.

První sběr dat proběhl v roce 1995 a od té doby se pravidelně opakuje ve čtyřletých cyklech. Česká republika se zapojila hned do prvního cyklu projektu v roce 1995 a následně se zúčastnila všech dalších šetření s výjimkou roku 2003, kdy se uskutečnil třetí cyklus. Máme tak společně s dalšími zeměmi možnost sledovat vývoj v oblasti matematického a přírodovědného vzdělávání za uplynulých dvacet let.

Cílem projektu TIMSS je poskytovat jednotlivým zemím informace podložené kvalitním a pravidelným šetřením, které jim pomohou zlepšovat výuku matematiky a přírodovědných předmětů a zvyšovat tak úroveň vědomostí a dovedností žáků. Každé šetření poskytuje rozsáhlé údaje o rodinném zázemí žáků, o podmínkách vzdělávání ve školách a o průběhu výuky v jednotlivých třídách.

Koncepce sedmého cyklu – šetření TIMSS 2019 – vychází stejně jako v předešlých letech z konsenzu výzkumných pracovníků a odborníků na vzdělávací politiku zastupujících všechny zúčastněné země. Součástí šetření TIMSS 2019 je příprava postupného přechodu od písemného testování k testování elektronickému.

Od 12. do 26. března 2018 se 38 škol, necelých 1 500 žáků a jejich rodičů a téměř 90 učitelů zapojilo do pilotního šetření projektu TIMSS 2019. V rámci pilotního sběru dat proběhlo ověření organizační, logistické, technické a odborné části projektu. Poznatky a zkušenosti poslouží k upřesnění nebo ke změně metodik hlavního sběru dat a zapracují se do materiálů a procesů na národní i mezinárodní úrovni.

Hlavní sběr dat šetření TIMSS 2019 je plánován na květen 2019.

10.1.2.4 Příprava PISA 2021 a PIRLS 2021

V rámci školního roku 2017/2018 již proběhly první přípravné kroky související s přípravou zapojení České republiky do cyklu PISA 2021. V něm bude hlavní testovanou oblastí matematická gramotnost. Česká republika se zároveň plánuje zapojit do volitelného modulu mapujícího finanční gramotnost patnáctiletých žáků. První přípravné činnosti proběhly také k cyklu PIRLS 2021, který již bude pátým konáním mezinárodního šetření čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku.

10.2 Aktivity ČŠI v systému Evropských škol ve školním roce 2017/2018

10.2.1 Aktivity ČSI v systému Evropských škol ve školním roce 2017/2018

Vzájemná komunikace a spolupráce v rámci systému Evropských škol (dále EŠ) umožňují výměnu zkušeností mezi odborníky ve vzdělávání na úrovni všech členských států Evropské unie. Cílem národní autority, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT), je zajistit realizaci priorit vyplývajících z přistoupení České republiky k Úmluvě o statutu Evropských škol na základě usnesení vlády České republiky ze dne 25. srpna 2004.

Školní rok 2017/2018 byl z hlediska činností a aktivit v Evropských školách výrazně ovlivněn systémovými změnami, které v současné době v EŠ probíhají a které ovlivňují i činnost inspektorů EŠ.

Evropské školy ve školním roce 2017/2018	
Typ školy	**Země, Evropská škola**
EŠ typu I	Belgie: Brusel I, Brusel II, Brusel III, Brusel IV, Mol Lucembursko: Lucemburk I, Lucemburk II Německo: Mnichov, Frankfurt, Karlsruhe Španělsko: Alicante Itálie: Varese Holandsko: Bergen
Akreditované EŠ	Itálie: Parma, Brindisi, Řecko: Heraklion, Irsko: Dunshaughlin, Finsko: Helsinky, Francie: Štrasburk, Manosque, Německo: Bad Vilbel, Holandsko: Haag, Dánsko, Copenhagen, Estonsko: Tallin, Velká Británie: Culham, Lucembursko: Differdange, Belgie: Brusel.
V jednání	Několik dalších projektů v různých zemích EU je v jednání.

České sekce				
Škola	**Předškolní a primární cyklus**	**Sekundární cyklus**	**Počet učitelů vysílaných prostřednictvím MŠMT**	**Počet místně najímaných pedagogických pracovníků**
EŠ Brusel III	ano	ano (1.–7. ročník)	7 + 5	3 + 4
EŠ Lucemburk II	ano	ne	4 + 1	2 + 0

Výuka českého jazyka			
Škola	**Předškolní a primární cyklus**	**Sekundární cyklus**	**Počet místně najímaných učitelů**
EŠ Mnichov	ano	ano	3
EŠ Frankfurt	ano	ne	1
EŠ Karlsruhe	ano	ano	1
EŠ Varese	ano	ano	1
EŠ Bergen	ano	ano	1 + 1 (distanční výuka)

Výchovné poradenství	
EŠ Mnichov	Vedoucí výchovný poradce

Zastoupení České republiky ve vedení Evropských škol	
EŠ Mnichov	Zástupce ředitele pro předškolní a primární cyklus

10.2.2 Priority ve vzdělávání českých žáků ve školním roce 2017/18

Priority ve vzdělávání českých žáků vyplývaly z inovativních strategií a přístupů, které jsou v současnosti uplatňovány v celém systému EŠ.

V primárním cyklu byl již čtvrtým rokem v platnosti systém hodnocení žáků, který je založen na holistickém (celostním) přístupu k žáku, na hodnocení kompetencí ve vyučovacích předmětech i v mezipředmětových vzdělávacích oblastech a na propojení průběžného i závěrečného formativního a sumativního hodnocení. Učitelé používají především nástroje formativního hodnocení a sebehodnocení žáka, jako je vstupní profil žáka, žákovské portfolio a nové vysvědčení, které je kombinací hodnocení na škále a slovního hodnocení.

Tento hodnoticí systém je uplatňován v návaznosti na požadovanou diferenciaci a individualizaci vzdělávání ve vztahu k individuálním potřebám a schopnostem každého žáka. Ve školním roce 2016/2017 probíhala v celém systému EŠ evaluace nových hodnoticích nástrojů a jejich využívání. Ve školním roce 2017/2018 byla zjištění z této evaluace analyzována a na jejich základě byly provedeny úpravy metodických materiálů a hodnoticích nástrojů.

Nové přístupy byly uplatňovány napříč všemi předměty, hlavní prioritou však zůstává podpora mateřského jazyka, která je jednou z hlavních hodnot systému EŠ. Při výuce českého jazyka byly uplatňovány revidované učební osnovy, jejichž struktura odpovídá hodnocení žáků na vysvědčení. Velký důraz je kladen zejména na rozvíjení komunikativních a čtenářských dovedností. Pro harmonizaci výuky mateřského jazyka napříč systémem EŠ využívali učitelé nově zavedené společné indikátory pro předpokládané osvojení kompetencí na konci primárního cyklu.

Na sekundárním cyklu EŠ Brusel III zůstává hlavní prioritou stabilizace české sekce, která začala pracovat ve školním roce 2011/2012. V letošním školním roce došlo k naplnění všech ročníků, tudíž žáci v české sekci se vzdělávali v 1.–7. ročníku sekundárního cyklu. V průběhu celého školního roku se učitelé a žáci sedmého ročníku připravovali na Evropskou maturitní zkoušku. Čeští žáci letos poprvé maturovali z filozofie a přírodovědných předmětů v českém jazyce. V mateřském jazyce se vyučuje kromě českého jazyka a literatury také matematika, přírodní a společenské vědy, výpočetní technika a filozofie. Již potřetí si čeští žáci pátého ročníku vybírali volitelné předměty pro budoucí skladbu předmětů v šestém a sedmém ročníku, čímž zahájili přípravu na Evropskou maturitní zkoušku a následné studium v terciárním vzdělávání.

Na sekundárním cyklu EŠ Lucemburk II pokračuje zavedená praxe, kdy žáci studují v anglické, francouzské nebo německé sekci a výuka českého jazyka a literatury je poskytována prostřednictvím kvalifikovaného pedagoga.

Všichni čeští žáci, kteří ve školním roce 2017/2018 přistoupili k Evropské maturitní zkoušce, ji úspěšně absolvovali, čímž završili studium v Evropských školách a získali certifikát o Evropské maturitní zkoušce.

10.2.3 Spoluúčast ČŠI na rozvoji systému Evropských škol

ČŠI je zejména prostřednictvím inspektorky pro předškolní a primární cyklus zapojena do činnosti několika klíčových mezinárodních pracovních skupin, jejichž úkolem je rozvoj systému EŠ v následujících oblastech.

Pracovní skupina pro předškolní vzdělávání pod vedením české národní inspektorky pokračovala v metodické podpoře škol, prováděla monitoring a analýzu implementace kurikula a dále se zaměřovala na analýzu podmínek a možností škol pro systematické uplatňování jazykové propedeutiky v předškolním vzdělávání. Získané informace a relevantní analýzy byly postoupeny pracovní skupině, která připravuje návrh reformy systému EŠ.

Inspektorka pro předškolní a primární cyklus je jednou ze čtyř nominovaných inspektorů, kteří se jako členové pracovní skupiny pro politiku podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) v systému EŠ podílejí na tvorbě strategických i procedurálních dokumentů a na jejich uplatňování ve školách.

Ve školním roce 2017/2018 bylo nejzásadnějším úkolem zpracování a vyhodnocení dat a zjištění z komplexní interní a externí evaluace zaměřené na implementaci politiky podpory vzdělávání žáků se SVP, která proběhla v uplynulém školním roce. Výsledkem celoročně probíhajících analýz je evaluační zpráva, která bude předložena administrativním orgánům EŠ na jejich jednáních v říjnu a prosinci 2018.

Roční statistická zpráva o podpoře vzdělávání žáků se SVP v systému EŠ ve školním roce 2016/2017 zahrnovala údaje a zjištění o všech typech a úrovních poskytované podpory a byla jako každoročně předložena Společnému pedagogickému výboru v únoru a Nejvyšší radě EŠ v dubnu 2017.

Česká národní inspektorka je rovněž členkou pracovní skupiny pro podporu inkluzivního vzdělávání v Evropských školách. Tato pracovní skupina, která vznikla z podnětu Evropské agentury pro speciální a inkluzivní vzdělávání (EASNIE), je složena z představitelů Úřadu generálního tajemníka EŠ, Evropské komise, EASNIE, inspektorů EŠ a zástupců škol. Hlavním cílem je vytvořit v systému EŠ podmínky pro naplňování Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením. Pracovní skupina předloží svoji zprávu a návrhy administrativním orgánům EŠ v podzimních měsících roku 2018.

Od školního roku 2014/2015 je v EŠ v platnosti nový systém hodnocení žáků primárního cyklu (viz výše, kap. Priority ve vzdělávání českých žáků). Na základě schváleného plánu pracovní skupina ve spolupráci s národními inspektory provedla evaluaci uplatňování nového systému hodnocení. Zpráva z evaluace byla prezentována na jednání Rady inspektorů v říjnu 2017 a na základě zjištění a doporučení byla provedena příslušná opatření, která vstoupí v platnost 1. 9. 2018.

Učební osnovy ve třech jazykových verzích (angličtina, francouzština a němčina) byly schváleny Společným pedagogickým výborem na jeho jednání již v únoru 2017. Z objektivních důvodů byl jejich vstup v platnost odložen na září 2018. Vzhledem k tomu, že učitelé některých jazykových sekcí nejsou kvalifikováni pro výuku hudební výchovy, využila pracovní skupina získaný čas pro tvorbu metodických materiálů a proškolení učitelů ve všech školách typu I. Česká národní inspektorka realizovala toto vzdělávání v 11 z celkového počtu 13 škol.

Počet žáků a učitelů v Evropských školách se každoročně zvyšuje a zároveň velmi rychle narůstá počet akreditovaných EŠ. Tato skutečnost spolu s povinnostmi, které inspektorům předepisují nové předpisy a inovace (především nově zavedená povinnost hodnotit místně najímané učitele) kladou stále vyšší nároky na práci inspektorů. Zmíněná pracovní skupina se zabývá analýzou činností, které inspektoři provádějí, a na jednáních administrativních

orgánů ve školním roce 2018/2019 přednese návrh na jejich optimalizaci za účelem zajištění kvalitního vzdělávání v systému EŠ.

Společná Rada inspektorů a Společný pedagogický výbor schválily návrh na pravidelné pořádání festivalu hudební a výtvarné výchovy za účelem podpory aktivit v těchto oblastech, spolupráce mezi vzdělávacími cykly a jazykovými sekcemi v rámci škol i podpory spolupráce napříč Evropskými školami i akreditovanými EŠ.

Česká inspektorka pro předškolní a primární cyklus, která je zodpovědná za výuku hudební výchovy na primárním cyklu, je členkou pracovní skupiny, která vytvořila směrnici a metodické podklady pro tuto aktivitu. Členové pracovní skupiny ve spolupráci s vedením EŠ Frankfurt a akreditované EŠ v Bad Vilbelu připravili první festival, který se uskutečnil v únoru 2018 v budovách dvou výše zmíněných škol.

Festival, kterého se zúčastnilo více než 250 žáků a učitelů ze 17 EŠ, byl velmi úspěšný a setkal se s mimořádně pozitivním ohlasem ze strany účastníků i pozvaných hostů. Nejvyšší rada Evropských škol rozhodla, že tato aktivita bude organizována pravidelně v dvouletých intervalech v různých EŠ. Pro snazší organizaci festivalu v příštích letech byl pro školy vytvořen manuál, na jehož tvorbě se česká národní inspektorka opět aktivně podílela.

Národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus byla nominována členkou strategické pracovní skupiny, která se zabývá periodickým hodnocením místně najímaných učitelů, které nadále bude probíhat ve spolupráci ředitelů škol a inspektorů pro EŠ. Byl vypracován a schválen návrh postupu pro tuto činnost, a pilotně bylo provedeno hodnocení místně najímaných učitelů v EŠ Lucemburk I a Mol. Kromě tohoto pilotního ověřování prováděla inspektorka pro předškolní a primární cyklus hodnocení místně najímaných učitelů ve školách v Bruselu, holandském Bergenu a italském Varese. Inspektorka pro sekundární cyklus hodnotila místně najímané učitele v EŠ v Lucemburku, Bruselu a ve Varese.

Stejně jako jednotlivé vzdělávací systémy členských států Evropské unie, i EŠ musí reagovat na změny ve společnosti tak, aby žáky dobře připravily na život v 21. století. Připravovaná reforma vzdělávání v EŠ zahrnuje tři základní oblasti: jazykové vzdělávání, stanovení pravidel pro vzdělávání založeném na kompetencích a reformu kurikula. Ve školním roce 2017/2018 byly připravovány návrhy pro první dvě oblasti, které jsou v současnosti projednávány administrativními orgány EU.

V průběhu školního roku se národní inspektorka pro sekundární cyklus intenzivně zapojila do aktivit, které měly za cíl připravit učitele EŠ na implementaci nové hodnoticí škály na sekundárním cyklu ve školním roce 2018/2019. Z pozice inspektorky odpovědné za zeměpis v celém systému společně s dvěma učiteli připravila vzorový test pro harmonizovanou zkoušku s hodnoticími kritérii ze zeměpisu pro pátý ročník sekundárního cyklu. Tento test byl pilotně vyzkoušen ve dvou EŠ (Mnichov a Brusel I), ve kterých ho psalo šedesát žáků. Následně žákovské práce byly učiteli ohodnoceny s použitím nové hodnoticí škály. Všechny zpracovávané materiály ze všech předmětů vyučovaných v prvním a druhém cyklu sekundárního vzdělávání byly začleněny do jednoho dokumentu, který by měl pomoci všem zainteresovaným při implementaci nové hodnoticí škály v následujícím školním roce. V měsíci dubnu se uskutečnily dva semináře, na kterých byly využity zmíněné zpracované dokumenty. Tento vzdělávací seminář se zabýval všeobecnými principy implementace a měl za úkol připravit zástupce škol, kteří v následujícím školním roce budou zastávat roli tutorů, a harmonizovat přístup v rámci implementace nové hodnoticí škály.

10.2.4 Evropská maturita

Sekundární vzdělávání v EŠ ukončují žáci v závěru sedmého ročníku Evropskou maturitní zkouškou (European Baccalaureate) zahrnující pět písemných zkoušek a tři ústní zkoušky pro každého uchazeče. Evropská maturitní zkouška prověřuje vědomosti, dovednosti a postoje žáků v předmětech vyučovaných v 6. a 7. ročníku sekundárního cyklu. Doklad o úspěš-

ném složení této závěrečné zkoušky je uznáván jako vstupní předpoklad pro studium na vysokých školách v jakémkoli členském státě Evropské unie, v několika dalších evropských zemích, ale i mimo Evropu.

V průběhu května, června a začátkem července školního roku 2017/2018 probíhaly maturitní zkoušky ve třinácti Evropských školách a v devíti akreditovaných EŠ. Celkem přistoupilo v tomto školním roce k Evropské maturitní zkoušce 2 136 žáků.

Pro české maturanty byl tento školní rok v mnoha ohledech výjimečný. Od přistoupení České republiky k výše jmenovanému vzdělávacímu systému nejvyšší počet českých žáků přistoupil ke zkoušce z dospělosti. Šestnáct českých žáků ve třech EŠ úspěšně zakončilo studium a získalo Evropskou maturitu. Většina z nich bude pokračovat ve studiu na univerzitách v zahraničí; v Belgii, Velké Británii, Nizozemí, Německu a několik se hlásí na české vysoké školy.

Písemná zkouška z českého jazyka měla další prvenství. Žáci poprvé skládali tuto písemnou zkoušku na základě harmonizovaných pravidel, která platí pro všechny vyučované mateřské jazyky v rámci celého vzdělávacího systému, tudíž neměli volbu mezi literárním, neliterárním textem a poezií jako v minulosti. Harmonizovaná písemná zkouška z českého jazyka a literatury pokryla všechny uvedené typy textů, což v praxi znamená, že komplexně prověřila znalosti a dovednosti maturantů dle výstupů platných učebních osnov. Všichni čeští žáci výborně zvládli písemnou zkoušku, o čemž svědčí dosažený průměr 8,74 z desetistupňové hodnoticí škály. Při ústní zkoušce bylo pět žáků hodnoceno nejvyšším stupněm.

Nejvýznamnější událostí tohoto školního roku, která se jistě zapíše do historie české sekce v EŠ Brusel III, bylo mimo jiné další prvenství. V této škole poprvé čeští žáci maturovali jako absolventi české sekce, zatímco v předcházejících letech byli absolventy jiných jazykových sekcí, převážně anglické, francouzské či německé. Písemné i ústní maturitní zkoušky z filozofie a přírodovědných předmětů probíhaly v českém jazyce.

Do příprav a průběhu Evropské maturitní zkoušky se zapojilo pět českých expertů z národního vzdělávacího systému, kteří se podíleli na tvorbě a překladu písemných maturitních zkoušek a pět českých externích hodnotitelů, kteří se zapojili do online oprav písemných maturitních prací nebo byli přítomni u ústních maturitních zkoušek.

Národní inspektorka pro sekundární cyklus v roli viceprezidentky dohlížela na dodržování platných pravidel Evropské maturitní zkoušky v Evropské škole Brusel III, kde se zúčastnila písemných i ústních maturitních zkoušek, vyhlašování maturitních výsledků (Communication of Results) a slavnostního předání maturitního vysvědčení (Proclamation).

ČŠI se prostřednictvím obou národních inspektorek na jednáních Rad inspektorů a Společného pedagogického výboru dále podílí na tvorbě a strategických dokumentů Evropských škol.

10.3 Členství v SICI (Stálé mezinárodní konferenci inspektorátů, The Standing International Conference of Inspectorates)

V současné době participuje na aktivní činnosti v SICI, v níž působí Česká školní inspekce jako jeden z jejích zakládajících členů, celkem 38 inspekčních institucí z 24 evropských zemí. V této souvislosti byla i pro další období České školní inspekci svěřena správa webových stránek SICI (www.sici-inspectorates.eu).

Semináře SICI, které jsou jednou z hlavních forem vzájemné spolupráce a výměny zkušeností, byly v roce 2017/2018 věnovány dopadu inspekční činnosti postupně na vzdělávací politiku (Francie, listopad 2017), na veřejné mínění (Luxembourg, březen 2018) a na zlepšování škol (Skotsko, září 2018). Organizace SICI výrazným způsobem podporuje multilate-

rální projekty svých členů a uspěla s projektem „Better inspection, better learning“ v rámci programu Erasmus+.

V červenci 2018 uspořádala ČŠI již podruhé poradu Výkonného výboru SICI v Praze, po níž bylo rozhodnuto, že vzhledem k bezchybnému a hladkému zajištění a vzhledem ke snadnému spojení Evropy s Prahou se bude opakovat i v roce 2019. Zástupce ČŠI byl na Valném shromáždění SICI v roce 2017 opět na další tři roky zvolen členem řídicího Výkonného výboru organizace a zároveň také zástupcem generálního sekretáře.

10.4

Bilaterární a specifické formy mezinárodní spolupráce

Poznatky získané z mezinárodních aktivit Česká školní inspekce využívá při spolupráci s vysokými školami nebo s institucemi ochrany lidských práv a svobod a informace předává také tvůrcům vzdělávacích politik nebo odborné veřejnosti. Aktivní účastí Česká školní inspekce upevňuje své postavení v mezinárodních organizacích a také v nadcházejícím školním roce bude jedním z cílů rozvíjet členství v expertních skupinách, řídicích radách a ve výkonných výborech. Pořádáním významných mezinárodních konferencí a seminářů získává Česká školní inspekce silnou pozici v mezinárodním prostředí vzdělávací politiky.

Spolupráce ČŠI se zahraničními partnery byla i ve školním roce 2017/2018 zčásti delegována na krajské inspektoráty ČŠI, které tak jejím prostřednictvím získávají přímé zkušenosti s hodnocením škol v dalších evropských státech, zejména sousedních, a současně posilují své jazykové kompetence. Úzká a trvalá je spolupráce se Slovenskem (Štátna školská inšpekcia) a se Zemskou školskou radou pro Burgenlandsko (rakouským inspektorátem v Burgenlandu).

V souvislosti se zahraničněpolitickými prioritami vlády České republiky nabývá na významu dlouhodobá spolupráce České školní inspekce a Státní služby pro kvalitu vzdělávání Ukrajiny a ukrajinského Státního inspektorátu vzdělávacích institucí. Intenzivně jsou předávány zejména zkušenosti ČŠI z procesu hodnocení kvality a efektivity vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Ukrajinští kolegové tak využívají poznatků z mnohaleté praxe České školní inspekce při implementaci vlastních systémů a metodik k hodnocení kvality vzdělávání a kontroly škol a školských zařízení.

Studijní cesty byly dále uskutečněny i do Velké Británie, Izraele, Francie, Norska a dalších evropských států. Poznatky získané během spolupráce se zahraničními partnery jsou aplikovány při běžné inspekční činnosti ve školách a školských zařízeních a jsou zároveň důležitým zdrojem pro tvorbu metodik ČŠI. Naopak přijetí zahraničních delegací jsou partnery ČŠI využívána k získávání aktuálních informací o působení instituce v rámci českého vzdělávacího systému.

11 Souhrnné poznatky z kontrol a analýza úrazovosti

11.1 Souhrnné poznatky z veřejnosprávní kontroly využívání finančních prostředků státního rozpočtu poskytnutých školám a školským zařízením

11.1.1 Základní údaje o veřejnosprávní kontrole

Ve školním roce 2017/2018 byla veřejnosprávní kontrola využívání prostředků státního rozpočtu poskytnutých školám a školským zařízením dle Plánu hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2017/2018 realizována zejména v těch subjektech, u nichž bylo při komplexní inspekční činnosti identifikováno riziko nesprávného nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu. Dále byla realizována plánovaná veřejnosprávní kontrola ve školách a školských zařízení zřizovaných MŠMT, ve školských zařízeních, kde se neprovádí hodnoticí inspekční činnost, a veřejnosprávní kontrola na vnější podnět a na žádost.

Úkolem veřejnosprávní kontroly jako nezávislé objektivní činnosti je zjišťovat, zda u kontrolovaných osob:

a) jsou dodržovány právní předpisy, závazná pravidla, závazné ukazatele a rozhodnutí s dopadem na příjem a čerpání finančních prostředků státního rozpočtu,
b) jsou přijata provozní a finanční kritéria stanovená pro hospodárný, efektivní a účelný výkon činnosti kontrolované osoby, a zda jsou tato kritéria plněna,
c) je zaveden vnitřní kontrolní systém, zda je funkční, dostatečně účinný a zda reaguje na změny ekonomických a právních podmínek,
d) jsou na základě nedostatků zjištěných provedenými kontrolami ve sledovaných oblastech přijata opatření k odstranění těchto nedostatků, a zda jsou přijatá opatření kontrolovanou osobou plněna.

Ve výše uvedených souhrnných bodech je zahrnuta:

- Kontrola, zda poskytnuté finanční prostředky státního rozpočtu byly přijaty a použity oprávněně.
- Prověření, zda údaje o hospodaření s finančními prostředky státního rozpočtu věrně zobrazují zdroje, stav a pohyb těchto prostředků.
- Prověření, zda u kontrolovaných operací byla dodržena kritéria hospodárnosti, efektivnosti a účelnosti a zda má kontrolovaná osoba, která je veřejným subjektem, zavedený funkční vnitřní kontrolní systém.

11.1.2 Souhrnné výsledky kontrolní činnosti

Ve školním roce 2017/2018 bylo provedeno celkem 105 veřejnosprávních kontrol zaměřených na finanční kontrolu nakládání s prostředky státního rozpočtu poskytnutých školám a školským zařízením na základě § 160–163 školského zákona v závislosti na ukazatelích rozhodných pro stanovení objemu přidělovaných finančních prostředků.

Struktura výkonu veřejnosprávní kontroly podle druhu škol je uvedena v následujícím přehledu včetně základních ukazatelů.

Tabulka 101

Souhrnné výsledky finanční kontroly za školní rok 2016/2017 (údaje jsou uvedeny v Kč)

Ukazatel	VSK
Celkový objem přijatých finančních prostředků poskytnutých kontrolované osobě ze státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT) v kontrolovaném období (v Kč)	1 982 394 528
Objem přijatých finančních prostředků státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT), které kontrolní orgán v prověřovaném období u kontrolovaných osob na místě přezkoumal (v Kč)	1 602 724 576 (80,9 %)
Celkový objem vynaložených finančních prostředků státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT) v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě (v Kč)	1 912 507 509 (72,5 %)
Celkový objem vynaložených finančních prostředků státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT) v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě (v Kč)	1 386 705 844
Celkový odhad objemu zjištěných nedostatků (v Kč)	19 936 574
Chybující subjekty (počet / % z celkového počtu)	41/39,0 %
Odhad výše neoprávněně čerpaných finančních prostředků státního rozpočtu v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě	2 190 870
Subjekty s porušením rozpočtové kázně (počet / % z celkového počtu / % z chybujících	22 / 21,0 % / 55,0 %
Počet kontrol	**105**

Z uvedeného přehledu vyplývá, že v 39 % subjektů, v nichž byly identifikována možná rizika v nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu, byly zjištěny nedostatky, ve 21 % takového rázu, že se jednalo o porušení rozpočtové kázně.

Z celkového objemu zjištěných nedostatků bylo 11 % porušením rozpočtové kázně.

Tabulka 102

Veřejnosprávní kontrola – přehled podle druhů škol a školských zařízení

Škola	Počet kontrol/počet zjištění/počet porušení rozpočtové kázně	Celkový objem přijatých finančních prostředků SR z MŠMT	Objem přijatých finančních prostředků SR, které ČŠI v kontrolovaném období na místě přezkoumala	Celkový objem vynaložených finančních prostředků SR v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě	Objem vynaložených finančních prostředků SR, které ČŠI v kontrolovaném období na místě přezkoumala	Celkový objem zjištěných nedostatků	Odhad výše neoprávněně čerpaných finančních prostředků SR
MŠ	15/7/4	49 880 358	45 232 992	48 513 752	43 738 286	12 450 209	441 612
MŠ + ZŠ	22/9/5	261 615 476	155 227 505	244 526 422	128 169 454	4 444 875	211 913
ZŠ	16/5/3	296 837 078	213 516 606	266 674 631	138 403 158	384 750	193 208
SŠ	10/5/2	271 263 404	232 003 695	270 670 694	173 666 602	1 022 914	13 509
Ústavy	32/10/3	999 407 800	914 769 861	979 256 605	868 197 006	531 648	228 450
Ostatní	10/5/5	103 390 412	41 973 917	102 865 405	34 531 338	1 102 178	1 102 178
Celkem	**105/41/22**	**1 982 394 528**	**1 602 724 576**	**1 912 507 509**	**1 386 705 844**	**19 936 574**	**2 190 870**

Tabulka 103

Veřejnosprávní kontrola – přehled podle zřizovatelů

Zřizovatel	Počet kontrol/ počet zjištění/ počet porušení rozpočtové kázně	Celkový objem přijatých finančních prostředků SR z MŠMT	Objem přijatých finančních prostředků SR, které ČŠI v kontrolovaném období na místě přezkoumala	Celkový objem vynaložených finančních prostředků SR v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě	Objem vynaložených finančních prostředků SR, které ČŠI v kontrolovaném období na místě přezkoumala	Celkový objem zjištěných nedostatků	Odhad výše neoprávněně čerpaných finančních prostředků SR
Církev	0	0	0	0	0	0	0
Kraj	14/10/7	339 045 041	238 368 837	337 940 159	180 266 448	2 125 092	1 115 687
Obec	54/21/12	610 600 372	416 244 563	561 969 430	317 528 029	17 279 834	846 733
Soukromník	5/0/0	33 341 315	33 341 315	33 341 315	20 714 361	0	0
Státní správa (MŠMT)	32/10/3	999 407 800	914 769 861	979 256 605	868 197 006	531 648	228 450
Celkem	**105/41/22**	**1 982 394 528**	**1 602 724 576**	**1 912 507 509**	**1 386 705 844**	**19 936 574**	**2 190 870**

Z poskytnutých dotací ze státního rozpočtu kontrolovaným školám a školským zařízením kontrolní týmy České školní inspekce přezkoumaly na místě vzorek dosahující 80,9 % dotace na příjmu a 72,5 % uskutečněných výdajů ze státního rozpočtu. K porušení právních předpisů při nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu došlo u 41 kontrolovaných subjektů (39,0 %), z toho v 11 subjektech bylo zjištěno neoprávněné přijetí prostředků státního rozpočtu (vyšší výkonové ukazatele než skutečnost nebo nebyly vykazované činnosti realizovány – 10,48 %), ve 22 (21 %) případech bylo zjištěno pochybení v nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu na platy a OPPP (zejména nedodržení právních předpisů), v 19 subjektech (9,8 %) byla zjištěna pochybení ve vedení účetnictví (účetní operace nedoloženy příslušnými doklady, nesprávné účtování, použití finančních prostředků státního rozpočtu v doplňkové činnosti, nesoulad mezi údaji v účetních záznamech a účetních odkladech) a zúčtování dotací a 48 pochybení bylo zjištěno v nastavení a fungování vnitřního kontrolního systému. Ve 26 (26 %) veřejných subjektech (100) nebyl vnitřní kontrolní systém zaveden nebo nebyl funkční.

Ve 22 subjektech (21 %) se jednalo o taková zjištění, která ve svém důsledku znamenala porušení rozpočtové kázně ve výši 2 190 870 Kč.

11.1.3 Závěry veřejnosprávní kontroly

- Ve školním roce 2017/2018 bylo realizováno 105 veřejnosprávních kontrol, a to zejména ve školách a školských zařízeních, ve kterých byla identifikována při komplexní inspekční činnosti rizika v nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu. Při veřejnosprávní kontrole bylo zjištěno ve 41 z kontrolovaných subjektů porušení právních předpisů, vztahujících se k hospodaření s finančními prostředky ze státního rozpočtu, jejich evidenci a zúčtování, nakládání s majetkem státu a ve veřejných subjektech k nefunkčnímu vnitřnímu kontrolnímu systému.
- Ve 22 kontrolovaných subjektech bylo identifikováno takové nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu (nedoložení výdajů potřebnými doklady, vykazování vyšších výkonů, nesprávné vyplácení osobních příplatků apod.), které je porušením rozpočtové kázně. Na základě zjištěných nedostatků bylo podáno 19 podnětů příslušnému krajskému úřadu a 3 příslušnému finančnímu úřadu.
- Ve všech případech byla uložena lhůta k přijetí opatření a odstranění nedostatků.

- Prověření, zda kontrolovaná osoba zavedla a udržuje vnitřní kontrolní systém a zda je zajištěno jeho fungování podle příslušných ustanovení zákona č. 320/2001 Sb., o finanční kontrole ve veřejné správě a o změně některých zákonů (zákon o finanční kontrole), ve znění pozdějších předpisů vedlo k závěrům, že vnitřní kontrolní systém, jeho nastavení a funkčnost nejsou zárukou snížení míry rizika nesprávného nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu ve 26 z kontrolovaných veřejných subjektů.
- Nejvíce kontrol bylo realizováno ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT (48 %). Z tohoto počtu bylo pouze v 10 zařízeních zjištěno porušení právních předpisů v nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu a ve 3 případech porušení rozpočtové kázně. Toto zjištění je výsledkem každoroční systémové kontroly hospodaření ve školách a školských zařízení zřizovaných MŠMT, realizované Českou školní inspekcí a ministerstvem, a dále pravidelného vzdělávání v oblasti finančního řízení a nastavení vnitřního kontrolního systému, realizovaného zřizovatelem.
- Závěry z kontrol byly předávány ve všech případech zřizovateli, v případě porušení rozpočtové kázně příslušnému krajskému, případně finančnímu úřadu.

Doporučení

a) Zlepšit spolupráci se zřizovatelem nejen ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT.
b) Zajistit systémovou kontrolu a vzdělávání managementu u škol a školských zařízení zřizovaných MŠMT.
c) Zabezpečit jednotné vzdělávání vedoucích zaměstnanců v oblasti hospodaření a vnitřního kontrolního systému zejména u škol a školských zařízení zřizovaných územními samosprávnými celky.
d) Důsledně vyžadovat dodržování ustanovení zákona o finanční kontrole ve všech školách a školských zařízeních.
e) Věnovat zvýšenou pozornost dodržování principu legality a vedení účetnictví ze strany zřizovatelů.
f) Zabezpečit v odůvodněných případech prověření realizace a účinnosti opatření přijatých kontrolovanou osobou nebo zřizovatelem.

11.2 Souhrnné poznatky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

11.2.1 Základní údaje o kontrole zařízení školního stravování

Komplexní a velmi dobře propracovaný systém školního stravování, tzn. zajištění výživy dětí, žáků a studentů, je nedílnou součástí vzdělávacího systému a velmi významnou společenskou činností. Naplňování nutriční politiky státu spolu s ovlivňováním výživy dětí a mládeže, vytváření zdravých stravovacích návyků, respektování požadavků na vyváženou a plnohodnotnou stravu v zařízeních školního stravování napomáhá k výchově a osvojení zdravého životního stylu. V základních školách je problematika výživy součástí zejména vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví, ve středních školách se cíle výchovy ke zdraví a zásady zdravého životního stylu prolínají do obsahu všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů a praktického vyučování. Kontrola a hodnocení těchto oblastí spolu se školním stravováním je tak nedílnou součástí činnosti ČŠI. Inspekční činnost ČŠI směřuje do všech

oblastí poskytovaných stravovacích služeb včetně jejich edukativních dopadů a posouzení výchovy dětí, žáků a studentů ke zdravému životnímu stylu. ČŠI realizuje s ohledem na cílové skupiny strávníků a typy škol, pro něž školská zařízení zajišťují stravovací služby, kontrolu dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování školního stravování, zejména se zaměřením na věcné hledisko (nabídka, kvalita a dostupnost nabízených služeb, pestrost stravy apod.). Z hlediska dodržování právních předpisů se jedná zejména o následující oblasti:

- § 28 až 30, 119, 122 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů,
- § 1 až 5 vyhlášky č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů.

Kontrola činnosti zařízení školního stravování byla stejně jako v uplynulých letech zaměřena zpravidla na kontrolu poskytovaných školských služeb v návaznosti na zápis v rejstříku škol a školských zařízení, správnost vykazování údajů o počtu strávníků ve výkazu o školním stravování a vedení dokumentace školského zařízení. V rámci kontroly plnění odpovědnosti kontrolovaných osob za poskytované stravovací služby byla pozornost zaměřena na kontrolu rozsahu poskytovaných stravovacích služeb, na dodržování vymezených limitů výživových norem, stanovení a dodržování finančních limitů na nákup potravin a v návaznosti na to i na správnost stanovení úplaty za školní stravování u veřejných subjektů, dále na realizaci školního stravování v dietním režimu, náležitosti ujednání o zajištění školního stravování, průkaznost vedení dokladů souvisejících s hlavní činností školní jídelny včetně poskytování jiných stravovacích služeb. Kontrola stanovení a dodržování podmínek pro poskytování školního stravování zahrnovala zejména jejich zakotvení ve vnitřním řádu školského zařízení včetně jejich následného dodržování, kontrolu provozu zařízení školního stravování ve vztahu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strávníků a provozování doplňkové činnosti.

V rámci posouzení činnosti zařízení školního stravování byla pozornost věnována také měsíční frekvenci a četnosti vybraných druhů potravin a pokrmů, pestrosti nápojů, využívání nových produktů, regionálních potravin, konvenienci vyššího stupně a možnostem individuálního způsobu stravování, popř. alternativním nabídkám ke zlepšení stravovacích návyků, dále poskytování služeb nad rámec školního stravování, provozování bufetů či automatů ve školách a úrovni vybavení školních jídelen.

Součástí hodnocení škol a školských zařízení v rámci komplexní inspekční činnosti bylo mj. i posuzování okruhů:

- podpora výchovy ke zdraví a zdravému životnímu stylu v návaznosti na školní vzdělávací programy a jejich naplňování,
- propojení výuky ke zdravému způsobu výživy ve škole a její aplikace ve školní jídelně,
- vytváření praktických dovedností v rámci zdravých stravovacích návyků,
- rozvoj partnerství, spolupráce školní jídelny se strávníky, jejich zákonnými zástupci, s vedením školy a dalšími subjekty.

Inspekční činnost probíhala jako šetření na místě za účelem získání informací o skutečném stavu realizace školního stravování. Pro získání komplexního pohledu na oblast školního stravování byl součástí inspekční činnosti ve školních jídelnách také monitoring podmínek, za nichž je činnost školní jídelny realizována, včetně rozhovoru s vedoucím zaměstnancem. V případě potřeby byla poskytnuta vedoucím školních jídelen i metodická podpora.

11.2.2 Souhrnné výsledky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

ČŠI realizovala ve školním roce 2017/2018 kontrolní činnost v oblasti školního stravování celkem v 1 378 zařízeních školního stravování, z tohoto počtu bylo 1 339 součástí právnických osob vykonávajících činnost školy nebo školského zařízení a 39 samostatných právních subjektů, přičemž největší počet kontrolovaných školských zařízení (179) byl realizován ve Středočeském kraji, nejmenší počet (50) v Karlovarském kraji.

Kontroly probíhaly ve třech typech zařízení školního stravování: školní jídelny, školní jídelnyvývařovny a školní jídelnyvýdejny, zřizované obcemi, kraji, MŠMT, církví a privátním sektorem.

Z uvedeného celkového počtu kontrol bylo provedeno 89 % v rámci komplexní inspekční činnosti, 6 % představovaly kontroly a inspekční činnost na žádost a v 5 % byla inspekční činnost vykonána na podnět.

V souladu se zápisem do školského rejstříku nebylo školní stravování poskytováno ve 12 případech z důvodu neuvedení činnosti nebo všech míst poskytovaných školských služeb ve školském rejstříku a u 3 % kontrolovaných subjektů neodpovídaly údaje o počtu zapsaných stravovaných zjištěným skutečnostem.

Školní stravování bylo u 255 kontrolovaných subjektů zajišťováno prostřednictvím jiného provozovatele stravovacích služeb, ujednání o jeho zajištění podle povahy zajišťovaných služeb neobsahovalo požadované náležitosti nebo nebylo vůbec k dispozici ve 29 případech.

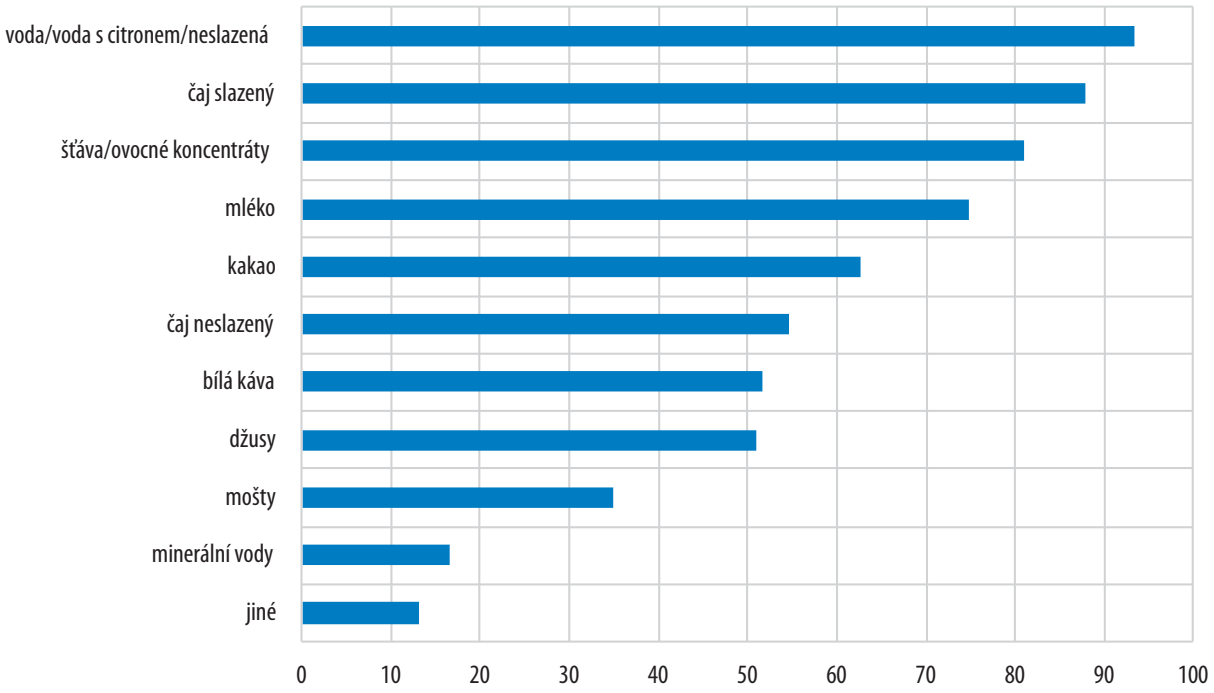
Ve školním roce 2017/2018 se ve sledovaných zařízeních školního stravování stravovalo (vždy za poslední měsíc před datem kontroly) celkem 280 119 strávníků, z toho 219 582 strávníků školního stravování (dětí, žáků a studentů) a 31 642 stravovaných pracovníků škol a školských zařízení. Kapacita kontrolovaných školních jídelen byla využita v průměru na 65 %. Ve 114 kontrolovaných subjektech bylo vedoucími pracovníky identifikováno 1 211 dětí, žáků a studentů, kteří se nemohli ze sociálních důvodů stravovat. Z tohoto počtu školních jídelen byla ve 120 případech poskytována strávníkům finanční podpora k úhradě stravného.

Rozsah nabídky stravovacích služeb dle typu školy a školského zařízení byl dodržen u 99 % zařízení, strávníkům byla poskytována hlavní (oběd, popř. večeře) a doplňková jídla (snídaně, přesnídávka, svačina a druhá večeře) v návaznosti na délku jejich pobytu ve škole nebo školském zařízení. V rámci zlepšení stravovacích služeb nabízelo 23 % školních jídelen možnost výběru z více druhů jídel za dodržení podmínky naplnění spotřebního koše a poskytnutí strávníkům z nutričního hlediska vyrovnanou denní nabídku jídel, nejčastěji tak byly nabízeny dva hlavní chody. Dietní stravování poskytovalo strávníkům pouze 6,5 % z celkového počtu kontrolovaných zařízení školního stravování. Z tohoto počtu to v 1 013 (73,9 %) školních jídelnách nebylo potřeba. Z dalších 333 školních jídelen, kde jsou strávníci vyžadující dietu, pouze 87 (tj. 26,1 %) tuto službu poskytovalo. V ostatních případech nebylo dietní stravování poskytováno. Tento způsob stravování má stagnující tendenci i přesto, že se zařízení školního stravování snaží vycházet zdravotním potřebám strávníků vstříc. Pro některé školní jídelny se jako snadnější řešení jeví ohřev stravy než nabídka dietních jídel. Z toho důvodu tak vzrůstá podíl individuálního stravování formou uchování a ohřevu dietního jídla přineseného z domova v souladu se stanovenými podmínkami Ministerstva zdravotnictví pro tento způsob stravování, oproti minulému školnímu roku (7,9 % zařízení) se podíl těchto zařízení zvýšil na 12,3 %. Většina zařízení poskytujících dietní stravování postupuje v souladu s právními předpisy, má odborného pracovníka, případně odborného konzultanta pro přípravu diet. Ve stravování v dietním režimu převládá dieta s omezením lepku. Informace o alergenech v nabízených pokrmech byly uvedeny v jídelních lístcích, nástěnkách nebo na webových stránkách 99,8 % školních jídelen.

Školní jídelny zajišťovaly celodenně pitný režim v mateřských školách, školských výchovných a ubytovacích zařízeních a ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, s výjimkou 64 mateřských škol (6,6 % z kontrolovaných MŠ). Děti v těchto mateřských školách a žáci základních a středních škol měli nápoje k dispozici zejména při obědě ve vířičích, termosech apod. V 64 případech byl v mateřských školách pitný režim zajištěn pouze při jídle, nikoliv celodenně. Zvýšila se pestrost nabízených nápojů, nabídka pitné vody, popř. neslazené vody ochucené citronem převýšila nabídku slazených nápojů, zvýšila se i nabídka mléčných nápojů. Většina školních jídelen zajišťuje alternativní nabídku. Strávník si tak může vybrat z více nápojů. Ve většině případů tak v nabídce nechybějí ani neslazené varianty nápojů.

Graf 93

Přehled poskytovaných nápojů – podíl kontrolovaných subjektů (v %)



Povinností školní jídelny je nabídnout nejen pestrou stravu odpovídající zásadám zdravé výživy, ale zároveň ji připravit takovým způsobem, aby byly splněny výživové normy pro školní stravování u vybraných druhů potravin a byla tak zajištěna pro příslušné věkové skupiny strávníků i nutričně hodnotná a vyvážená strava. Kontrolou na místě bylo zjištěno, že 6,1 % kontrolovaných zařízení nesledovalo plnění spotřebního koše a nebylo tak schopno prokázat dodržení doporučených denních výživových dávek pro jednotlivé věkové skupiny strávníků. Stejně jako v minulých letech vyplývají z kontrol realizovaných ČŠI přetrvávající dílčí nedostatky v plnění výživových norem zejména u komodit mléko, ovoce, luštěniny a mléčné výrobky, k určitému posunu došlo u dodržování horní 100% hranice u tuků a cukrů, kdy podíl zařízení, ve kterých bylo zaznamenáno překročení 100% povolené hranice, činil u tuků 7,6 % a u cukrů 2,9 % zařízení. V komoditě ovoce činil podíl zařízení, která nenaplnila ani dolní stanovenou 75% hranici, 12,3 %.

Tabulka 104

Zařízení školního stravování, která dodržela stanovené limity výživových norem (v %)

Školní rok	Maso	Ryby	Mléko	Mléčné výrobky	Tuky	Cukry	Zelenina	Ovoce	Brambory	Luštěniny
2015/2016	91,1	85,4	72,8	80,2	85,4	87,6	93,3	82,0	86,6	81,2
2016/2017	92,9	88,4	78,9	85,0	87,2	89,2	84,1	86,9	91,2	87,2
2017/2018	91,0	88,1	77,5	83,4	88,3	89,8	94,8	86,9	91,9	87,4

I přes zjištěné skutečnosti lze konstatovat postupné zlepšování výživové hodnoty nabízené stravy a poskytovaných služeb. Školní jídelny jsou schopny a ve velké míře ochotny reagovat na současné trendy v oblasti zdravé výživy, zajímají se o nové receptury, přes 90 % kontrolovaných subjektů zařazuje pro přípravu pokrmů i netradiční potraviny (červená čočka, cizrna, pohanka, bulgur, kuskus aj.) i regionální potraviny a pro zpestření svou nabídku

doplňují tzv. týdny kuchyní cizích zemí. V rámci hodnocení jídelních lístků v návaznosti na plnění výživových norem bylo zjištěno v nejčastější frekvenci zařazování vepřového libového masa, masa kuřecího, v malé frekvenci ostatní druhy masa (králičí maso a zvěřina), rybí pokrmy byly připravovány zejména z rybího filé, v minimální míře se vyskytly čerstvé ryby, což např. ve školních jídelnách v menších a odlehlých obcích souvisí s omezenými dodavatelskými možnostmi. Významné zastoupení měla nabídka zeleniny, tepelně opracované a čerstvé ve formě zeleninových příloh a salátů, ovoce mělo zastoupení spíše v kusové podobě, v menší míře byly zařazovány ovocné saláty. Průměrná četnost slaného bezmasého jídla byla v jídelních lístcích zastoupena 2,5krát, četnost bezmasého sladkého jídla 2krát, oproti minulým letům se nepatrně snížila.

Tabulka 105

Četnost vybraných potravin nebo pokrmů v posledním měsíci před datem kontroly

	Průměrná četnost jídel	Rozsah počtu jídel
Maso kuřecí	4	0–6
Maso krůtí	1	0–7
Maso vepřové libové	5	0–20
Vepřový bok a ořez	0	0–9
Maso hovězí	3	0–12
Ostatní masa – např. králík, zvěřina (srnčí, kanec)	1	0–6
Čerstvá sladkovodní nebo mořská ryba	1	0–4
Zmrazená ryba + filé	2	0–9
Zelenina	13	0–51
Ovoce	9	0–40
Luštěninový pokrm	3	0–16

Kvalitu školního stravování ovlivňuje nejen četnost jednotlivých druhů potravin, ale také jejich stupeň prvotního zpracování a původ. Více než polovina školních jídelen se z tohoto důvodu orientuje na čerstvé regionální potraviny (52,3 % často, 21,8 % méně často, 10,2 % výjimečně a 15,7 % vůbec), přetrvává však značný podíl 47 % školních jídelen, které ve větší míře využívají konvenience ve vyšším stupni zpracování, méně jsou také používány biopotraviny z důvodu jejich vyšší cenové relace.

Tabulka 106

Použití vybraných potravin (polotovarů/konveniencí) při přípravě pokrmů – podíl kontrolovaných subjektů (v %)

Potravina	Vůbec	Výjimečně	Méně často	Často
Nové produkty (např. šmakoun, tofu) a biopotraviny	32,4	27,4	30,7	9,5
Sypké směsi – bramborové knedlíky	15,41	14,5	32,3	37,9
Sypké směsi – moučníky, dezerty	57,0	27,2	13,7	2,1
Sypké směsi – omáčky	88,0	9,1	2,2	0,8
Regionální potraviny	15,7	10,2	21,8	52,3
Vývary (hovězí, slepičí, zeleninový apod.) / sypké směsi – polévky	47,9	28,5	15,8	7,8
Zmrazené hotové pokrmy nebo přílohy (smažený květák, brokolice, sýr, ovocné knedlíky, hranolky apod.)	52,26	36,3	10,7	0,8

Úplatu za školní stravování ve veřejných zařízeních školního stravování určuje vyhláška o školním stravování, která vymezuje v rámci rozpětí finanční limit pro jednotlivé věkové skupiny strávníků. Nesprávně stanovená úplata za školní stravování byla kontrolou zjištěna u 2,5 % zařízení (strávníci nebyli správně zařazeni do věkových skupin, chybovost se vyskytovala zejména u zařazení 7letých dětí v mateřských školách), finanční limity nebyly dodržovány u 2,4 % zařízení. Ve školních jídelnách zřizovaných církví nebo soukromou osobou stanovuje cenu za poskytované stravovací služby uvedený subjekt. Výše úplaty zvláště v privátních školních jídelnách v mnohých případech výrazně převyšovala horní hranici finančního limitu, ve školních jídelnách zřizovaných církví se hodnoty pohybovaly v relacích finančních limitů daných vyhláškou o školním stravování, v neveřejných školních jídelnách byla výše úplaty stanovena spíše u dolní hranice finančních limitů. Z inspekčních zjištění vyplývá také vzrůstající podíl strávníků, jejichž zákonní zástupci nejsou schopni platit školní stravování, avšak pouze desetina z nich je podporována formou dotace z evropských strukturálních zdrojů.

Tabulka 107

Výše úplaty za stravovací služby dle zřizovatele (v Kč)

	Veřejná ŠJ (průměrná výše úplaty)	Neveřejná ŠJ (min. – max. hodnoty)	
		Privátní ŠJ	Církevní ŠJ
Strávníci do 6 let celodenní stravné	34	26–135	30–34
Z toho oběd	18	14–81	15–20
Strávníci 7letí v MŠ celodenní stravné	37	27–135	33–38
Z toho oběd	21	17–81	17–22
Strávníci 7–10 let oběd	23	20–100	22–28
Strávníci 11–14 let oběd	25	22–100	24–30
Strávníci 15 a více let oběd	27	24–45	26–32

Ve školním roce 2017/2018 vybíralo tři čtvrtiny školních jídelen zálohu na stravné, průměrná délka zálohovaného období činila 1 měsíc.

Ke zlepšení stravovacích návyků v nemalé míře přispělo i zapojení škol do evropských projektů, které podporují spotřebu mléka, mléčných výrobků, ovoce a zeleniny, nelze tím však kompenzovat či vyvažovat neplnění výživových norem v příslušných komoditách. Některé školy byly zapojeny do vzdělávacích programů podporujících zdravý životní styl. Pozitivním zjištěním bylo i to, že necelá čtvrtina zařízení zajišťuje dopolední svačinky pro žáky 1. stupně základních škol, v několika případech byla zaznamenána i příprava odpoledních svačinek.

Tabulka 108

Doplňující zjištění nad rámec školního stravování – podíl kontrolovaných subjektů

	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Dotační program „Mléko v evropských školách“	34,8	36,7	35,6
Dotační program „Ovoce a zelenina do škol“	50,9	53,5	38,9

Další možností nabídky služeb nad rámec školního stravování byl ve školách a školských zařízeních doplňkový prodej uskutečňovaný prostřednictvím potravinových a nápojových automatů (18,4 % subjektů) nebo bufetů (11,5 % subjektů) provozovaných jinými subjekty především formou pronájmů. Nabízený sortiment produktů respektoval požadavky dané vyhláškou č. 282/2016 Sb., o požadavcích na potraviny, pro které je přípustná reklama a které lze nabízet k prodeji a prodávat ve školách a školských zařízeních, pouze v ojedinělých

případech byly nabízeny produkty, které nebyly plně v souladu se zásadami zdravé výživy.

Podmínky po poskytování školního stravování byly ve většině kontrolovaných školských zařízeních stanoveny ve vnitřních řádech. Ve 23 zařízeních bylo zjištěno, že tento dokument nebyl vydán a v 31 případech nebyly stanovené podmínky v souladu s právními předpisy (např. neobsahovaly způsob přihlašování a odhlašování obědů, podmínky zacházení s majetkem školského zařízení, s vnitřním řádem nebyli prokazatelným způsobem seznámeni strávníci, zákonní zástupci nezletilých dětí a žáků nebyli o vydání a obsahu informováni aj.).

Kvalita školního stravování je ovlivněna také materiálními podmínkami ve školních jídelnách. Prostředí a vybavení jídelen bylo hodnoceno převážně jako čisté, příjemné a vhodně uspořádané, při vstupu do školní jídelny působilo standardním až dobrým dojmem, v 10 % až výjimečně dobrým, což příznivě působí a pozitivně ovlivňuje kulturu stolování. Pouze v ojedinělých případech byl zjištěn nepříznivý či méně příznivý stav (zastaralý opotřebovaný sedací nábytek, absence estetické výzdoby). Provoz zařízení školního stravování byl při kontrolách sledován i ve vztahu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strávníků, pouze v 7 zařízeních nebyla dostatečným způsobem bezpečnost zajištěna, neboť nebyl v době kontroly dostatečně zabezpečen dohled nad nezletilými strávníky a vybavení školní jídelny neodpovídalo fyziologickým potřebám strávníků (zejména při stravování dětí mateřských škol v jídelnách základní školy).

Doplňkovou činnost provozovalo 36 % kontrolovaných školních jídelen, využívána byla nejčastěji pro zaměstnance jiných škol a školských zařízení, pro přípravu svačin žákům základních škol, které nejsou součástí školního stravování, pro sociální služby stejného zřizovatele, pořádání jednorázových soukromých akcí či v rámci výroby studené kuchyně apod. Nesprávné sledování nákladů na doplňkovou činnost a jejich chybná úhrada z hlavní činnosti, tj. z finančních prostředků státního rozpočtu, byla zjištěna v 8 případech.

11.2.3 Závěry a doporučení z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

Závěry

Ve školním roce 2017/2018 probíhala kontrola školního stravování s cílem posoudit úroveň školního stravování a poskytovaných školských služeb v souladu s plánem hlavních úkolů ČŠI a dále na základě podnětů a stížností. Výsledky kontrolních zjištění dokládají zlepšující se úroveň školního stravování, značná pozornost školních jídelen je věnována nutričně vyvážené nabídce stravy v návaznosti na nutriční doporučení Ministerstva zdravotnictví, zlepšuje se pestrost a skladba jídelních lístků spolu s vhodnou kombinací pokrmů a výběrem nápojů, ve stále větší míře jsou využívány potraviny z regionálních zdrojů, přetrvávají ale také školní jídelny, které ve větší míře ještě využívají konvenience ve vyšším stupni zpracování. V rámci kontrolní činnosti ČŠI byly zaznamenány i případy, kdy školní jídelny nerespektují a nedodržují právní předpisy, nesledují nebo nevěnují patřičnou pozornost plnění výživových norem, zejména v komoditách mléko, mléčné výrobky a ovoce, což dostatečně nepodporuje vytváření správných stravovacích návyků a nepřispívá ke zdravé životosprávě dětí, žáků a studentů.

Doporučení

- V souladu se zásadami zdravé výživy a s ohledem na plnění výživových norem pro školní stravování dodržovat při sestavování jídelních lístků zásady pestrosti a nutriční vyváženosti pokrmů. Pokračovat v trendu zvyšování podílu využití kvalitních regionálních a čerstvých potravin a nadále minimalizovat použití potravin s vysokým stupněm zpracování.
- V rámci inovací ve školním stravování více zařazovat a využívat pro přípravu pokrmů nové druhy potravin, orientovat se na čerstvé regionální potraviny, inovovat tak receptury pokrmů a připravovat nejen stravu nutričně vyváženou, ale přitom i zajímavou

a lákavou pro strávníky. Inspiraci získávat i od úspěšných školních jídelen a podporovat vzájemnou spolupráci a výměnu zkušeností mezi školními jídelnami.

- Podporovat zavádění dietního stravování tak, aby tento způsob stravování byl v co největší míře umožněn dětem, žákům a studentům, které toto stravování potřebují, a současně se rozšířila i síť zařízení poskytujících dietní stravu.
- Podporovat a případně iniciovat spolupráci školní jídelny s vedením školy, strávníky, pedagogickými pracovníky i rodiči a prohlubovat tak vzdělávací efekt témat zdraví a zdravý životní styl do rozvoje dovedností a praktických návyků v těchto oblastech.

11.3

Kontrola dodržení právních předpisů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví

Ve školním roce 2017/2018 provedla Česká školní inspekce kontrolu zajištění podmínek bezpečnosti a ochrany zdraví v 931 mateřských školách, 736 základních školách a 220 středních školách. Převážná většina sledovaných škol splňovala v rozsahu kontrolovaných oblastí požadavky na zajištění bezpečnosti.

Tabulka 109

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

Oblast kontroly	Podíl škol splňujících požadavky (v %)		
	MŠ	ZŠ	SŠ
Bezpečnost prostor školy	89,5	90,3	95,5
Vymezení formálního rámce bezpečnosti a ochrany	99,5	99,6	100,0
Prevence rizik s ohledem na zajištění BOZ	96,3	97,0	98,2
Personální zabezpečení BOZ dětí/žáků při výuce	98,3	99,5	99,1
Zajištění BOZ při přesunech dětí/žáků mezi místy vykonávané činnosti	99,8	99,9	100,0
Zajištění BOZ účastníků při aktivitách mimo školu/školské zařízení	99,9	99,7	100,0
Stanovení pravidel pro konání akce mimo školu	100,0	99,7	100,0
Jiná oblast	98,1	98,4	95,0

Ve školách, kde bylo zjištěno nějaké porušení v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví, šlo nejčastěji o porušení v oblasti bezpečnosti prostor školy. Podíl základních a středních škol, které měly prostory se sníženou mírou bezpečnosti, se oproti roku 2016/2017 mírně zvýšil, podíl mateřských škol s prostorami se sníženou mírou bezpečnosti se meziročně téměř nezměnil.

V mateřských školách byla snížená míra bezpečnosti nejčastěji ve školní zahradě nebo dvoře, dále se méně často vyskytovala i v herních koutcích či místnostech, ve společných prostorách, jako jsou chodby a šatny. V základních školách bylo porušení v oblasti bezpečnosti prostor školy zjištěno nejčastěji ve společných prostorách (chodby, šatny), v tělocvičně či na jiných sportovištích a v běžných učebnách. Ve středních školách byla zjištěna porušení v oblasti bezpečnosti prostor školy nejčastěji v budově, tělocvičně a na jiných sportovištích.

Častější porušení byla v mateřských, základních a středních školách dále zjištěna v oblasti prevence rizik. V ostatních oblastech byla porušení zaznamenána spíše výjimečně.

11.4

Školní úrazovost

Ve školním roce 2017/2018 bylo České školní inspekci zasláno 44 572 záznamů o úrazech.[28] V porovnání s předcházejícím školním rokem 2016/2017 je to o 1 395 více, nárůst činí 3,2 %, což odpovídá trendu posledních tří let. Tento nárůst počtu hlášených úrazů může znamenat skutečně vzrůstající úrazovost ve školách související se snižujícími se pohybovými dovednostmi dětí a žáků či s rostoucí tendencí k jejich obecně rizikovějšímu chování. Může však být způsobena i pečlivějším a zodpovědnějším přístupem pedagogů, kteří raději hlásí i drobné incidenty, u nichž by dříve nepředpokládali možnost následků nebo odškodnění. Významný podíl záznamů o úrazu byl vyhotoven a zaslán na žádost zákonných zástupců žáků (tab. č. 110). Neznamená to však, že by ve všech těchto případech nebyly splněny jiné podmínky pro vyhotovení záznamu. Celkový index úrazovosti (počet úrazů na 100 žáků) je 2,35 a nejvyšší absolutní počet úrazů vykazují základní školy (3,02).

Tabulka 110

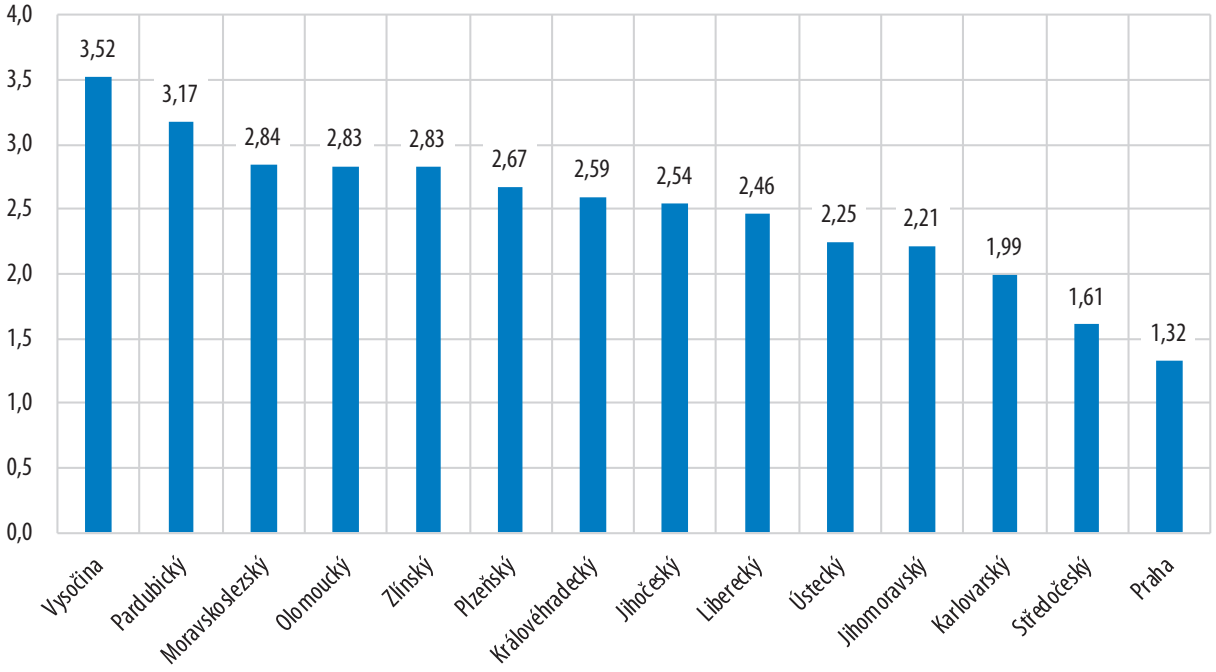
Počty úrazů podle druhu školy

Druh školy	Počet úrazů	Podíl záznamů na základě žádosti (v %)
Mateřská škola	1 657	31,4
Základní škola	27 994	43,8
Střední škola	11 083	48,9
Vyšší odborná škola	49	49
Ostatní školy a školská zařízení	3 789	45
Celkem	**44 572**	

28 Podle vyhlášky č. 64/2005 Sb. vyhotovuje škola nebo školské zařízení záznam o úrazu, jde-li o úraz, jehož důsledkem byla nepřítomnost dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“) ve škole nebo školském zařízení zasahující alespoň do 2 po sobě jdoucích vyučovacích dnů, nebo smrtelný úraz, dále na žádost zákonného zástupce žáka či zletilého žáka a v případě, že je pravděpodobné, že žáku bude poskytnuta náhrada za bolest a ztížení společenského uplatnění způsobené úrazem.

Graf 94

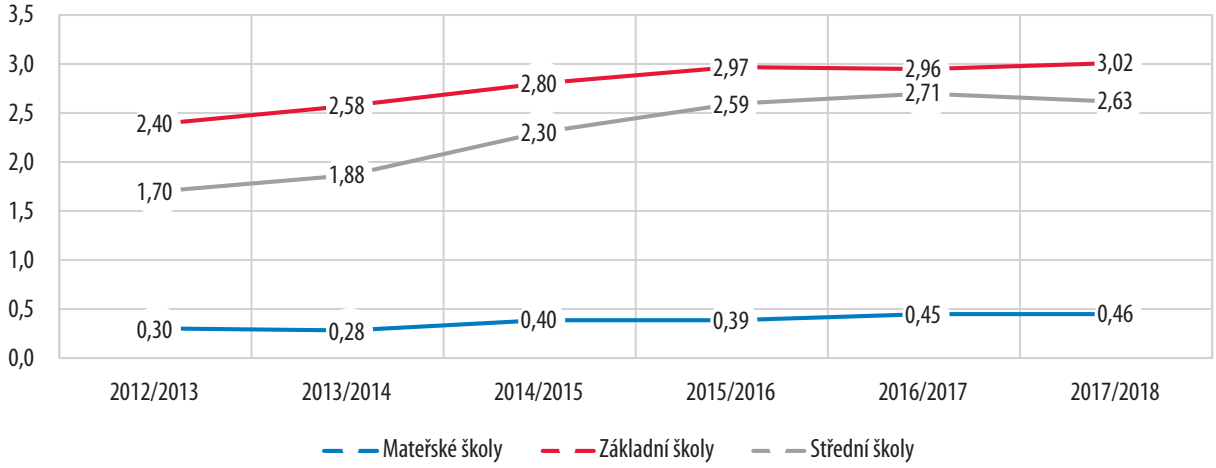
Index úrazovosti v krajích



Vysoká úrazovost byla, podobně jako v předcházejících letech, zaznamenána ve školách Kraje Vysočina a Pardubického kraje, naopak nejméně úrazů se stalo v pražských školách.

Graf 95

Trendy vývoje úrazovosti (podle ročního indexu)

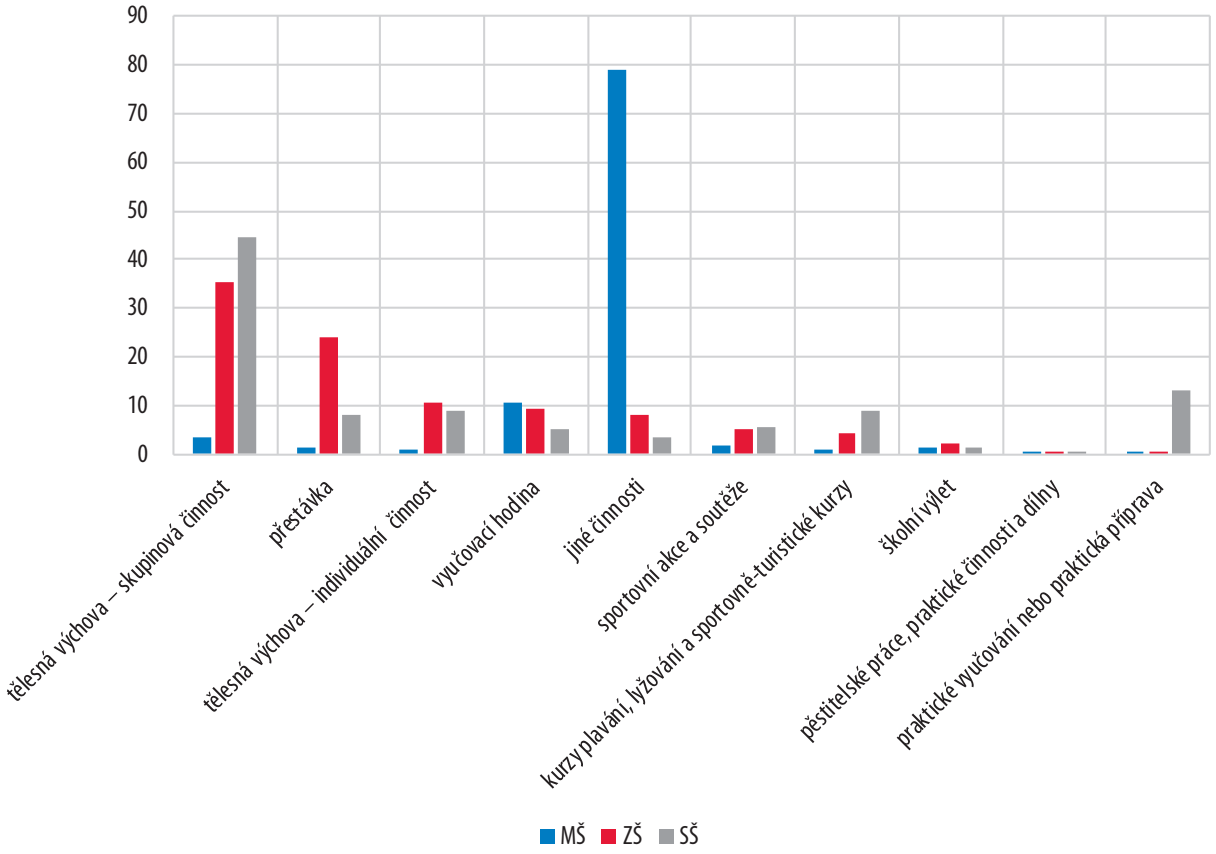


Oproti předchozímu školnímu roku došlo ke zvýšení úrazovosti (resp. zvýšení počtu zasílaných záznamů o úrazech) v základních školách, v mateřských a středních školách je úrazovost přibližně na stejné úrovni.

Další grafy zobrazují, při jakých činnostech došlo k úrazům a jaká část těla byla poraněna.

Graf 96

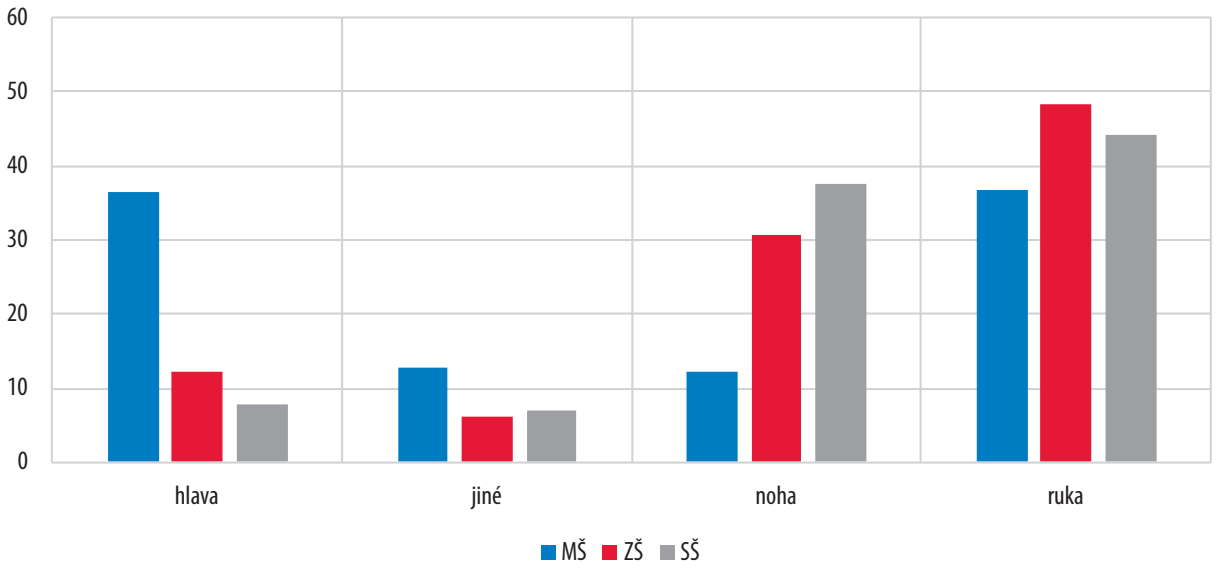
Poměr vzniku úrazů při činnostech ve škole/školském zařízení (v %)



Jiné činnosti v mateřských školách zahrnují spontánní činnosti včetně pobytu venku.

Graf 97

Poměr výskytu úrazů podle poraněných částí těla (v %)



TABULKOVÁ ČÁST

Seznam tabulek

Tabulka B 1	Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2015/2016 až 2017/2018
Tabulka B 2	Zapojení vedení školy a učitelů v jednotlivých druzích DVPP (v posledních dvou letech)
Tabulka B 3	Účast ČŠI na konkurzech ředitelů škol a školských zařízení
Tabulka B 4	Základní charakteristiky vyučujících a sledovaných hodin v ZŠ
Tabulka B 5	Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – GV
Tabulka B 6	Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – SOV
Tabulka B 7	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených MŠ
Tabulka B 8	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených ZŠ
Tabulka B 9	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených SŠ
Tabulka B 10	Školní klima – průměrné hodnocení
Tabulka B 11	Analýza stížností
Tabulka B 12	Úrazovost ve školním roce 2017/2018
Tabulka B 13	Přehled nedostatků zjištěných v oblasti BOZ
Tabulka B 14	Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziročním srovnání
Tabulka B 15a	Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů mateřských škol v letech 2014–2017
Tabulka B 15b	Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů základních škol v letech 2014–2017
Tabulka B 15c	Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů středních škol v letech 2014–2017
Tabulka B 15d	Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů základních škol v letech 2015–2017
Tabulka B 16	Podíly výdajů SR na nákladech navštívených škol podle účelu v meziročním srovnání

Tabulka B 1

Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2015/2016 až 2017/2018

Sledovaný ukazatel	2015/2016			2016/2017			2017/2018		
	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ
Ředitel školy splňuje kvalifikační předpoklady (v %)	97,5	97,7	99,1	97,9	97,1	99,6	98,5	99,1	100,0
Věkový průměr PP	43,3	44,9	46,5	43,3	45,1	47,6	43,9	45,2	48,3
Podíl kvalifikovaných PP ve sledované výuce (v %)	92,3	90,4	94,3	93,1	90,0	92,2	94,2	90,8	93,0
Podíl aprobovaných PP ve sledované výuce (v %)	–	77,4	85,9	–	76,3	81,3	–	75,0	80,1

Tabulka B 2

Zapojení vedení školy a učitelů v jednotlivých druzích DVPP (v posledních dvou letech)

Zapojení škol do DVPP – podle § 1 vyhlášky č. 317/2005 Sb. (v %)	MŠ		ZŠ		SŠ	
	Vedení školy	Učitelé	Vedení školy	Učitelé	Vedení školy	Učitelé
Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů	15,4	15,6	13,8	11,8	16,9	12,7
Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů	11,7	7,8	14,1	8,8	22,9	11,9
Studium k prohloubení odborné kvalifikace (kurzy, semináře)	92,1	78,2	92,7	75,4	90,7	63,1
Studium alespoň v jednom druhu	**95,2**	**89,2**	**96,4**	**85,8**	**95,4**	**77,4**

Tabulka B 3

Účast ČŠI na konkurzech ředitelů škol a školských zařízení

Škola / školské zařízení	A	S	C	P	K	U	L	H	E	J	B	M	Z	T	ČR
MŠ	31	55	28	23	21	33	29	24	49	23	77	20	50	42	**505**
MŠ+SŠ							1								**1**
MŠ+ZŠ	6	43	18	14	3	16	29	29	16	24	44	32	22	43	**339**
MŠ+ZŠ+SŠ	2		4				1	2	2		1	2	2	2	**18**
MŠ+ZŠ+SŠ+VOŠ								1							**1**
MŠ+ZŠ+SŠ+ZUŠ	1														**1**
MŠ+ZŠ+ZUŠ		1					1								**2**
ZŠ	15	47	18	14	19	20	35	25	33	22	32	17	27	38	**362**
ZŠ+SŠ		2	1		1	3	1	4	3	4			2	1	**22**
ZŠ+ZUŠ					2		1						1		**4**
SŠ	9	19	32	5	6	5	14	28	25	2	23	1	23	6	**198**
SŠ+VOŠ		2	6		1		2	5	5	2	1		5		**29**
ZUŠ	3	14	15	2	5	5	9	8	4	2	5	2	11	6	**91**
školská zařízení	15	17	10	3	8	8	12	12	12	1	11	4	14	8	**135**
Celkem	**82**	**200**	**132**	**61**	**66**	**90**	**135**	**138**	**149**	**80**	**194**	**78**	**157**	**146**	**1 708**

Legenda:

A – Pražský inspektorát
S – Středočeský inspektorát
C – Jihočeský inspektorát
P – Plzeňský inspektorát
K – Karlovarský inspektorát
U – Ústecký inspektorát
L – Liberecký inspektorát
H – Královéhradecký inspektorát
E – Pardubický inspektorát
J – Inspektorát v Kraji Vysočina
B – Jihomoravský inspektorát
M – Olomoucký inspektorát
Z – Zlínský inspektorát
T – Moravskoslezský inspektorát
ČR – Česká republika

Tabulka B 4

Základní charakteristiky vyučujících a sledovaných hodin v ZŠ

Ukazatel	Základní škola			
	1. stupeň		2. stupeň	
Kvalifikovaná/aprobovaná výuka ve sledovaných předmětech/oblastech (v %)				
Vzdělávací oblasti	**Kvalifikace**		**Kvalifikace**	**Aprobace**
Český jazyk a literatura	91,7		95,4	89,8
Cizí jazyk	85,1		91,1	62,8
Matematika	91,3		94,5	82,2
ICT	90,5		90,9	44,7
Člověk a jeho svět	88,2		–	–
Člověk a společnost	–		92,0	69,9
Člověk a příroda	–		92,6	70,2
Umění a kultura	83,5		89,9	63,1
Člověk a zdraví	84,4		92,6	66,7
Člověk a svět práce	79,0		87,7	38,5
Jiné výchovné předměty	91,2		94,8	37,9
Průměrný počet žáků – zapsaných / účast v hodinách (podíl přítomných žáků)				
Vzdělávací oblasti	**Zapsaní (průměr)**	**Účast (v %)**	**Zapsaní (průměr)**	**Účast (v %)**
Český jazyk a literatura	19,1	88,2	20,4	86,9
Cizí jazyk	15,7	86,6	15,7	86,0
Matematika	19,1	88,4	20,2	86,9
ICT	16,8	87,3	16,9	85,4
Člověk a jeho svět	19,1	89,0	–	–
Člověk a společnost	–	–	20,7	87,3
Člověk a příroda	–	–	20,2	87,4
Umění a kultura	18,4	89,4	21,5	88,3
Člověk a zdraví	19,7	87,4	19,3	86,0
Člověk a svět práce	17,7	88,9	14,5	85,1
Jiné výchovné předměty	17,9	86,3	19,1	88,9

Tabulka B 5

Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – GV

Ukazatel	Gymnázium	
Kvalifikovaná/aprobovaná výuka ve sledovaných předmětech/oblastech (v %)		
Vzdělávací oblasti	**Kvalifikace**	**Aprobace**
Český jazyk a literatura	97,1	95,7
Cizí jazyk	97,1	90,0
Matematika	97,7	95,4
ICT	97,0	69,7
Člověk a společnost	96,3	93,3
Člověk a příroda	95,4	93,5
Umění a kultura	89,6	70,8
Člověk a zdraví	100,0	100,0
Průměrný počet žáků – zapsaných / účast v hodinách (podíl přítomných žáků)		
Vzdělávací oblasti	**Zapsaní (průměr)**	**Účast (v %)**
Český jazyk a literatura	26,1	81,1
Cizí jazyk	14,5	87,0
Matematika	23,3	87,2
ICT	16,2	83,5
Člověk a společnost	27,1	86,9
Člověk a příroda	25,2	88,7
Umění a kultura	19,0	89,3
Člověk a zdraví	16,3	83,8

Tabulka B 6

Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – SOV

Ukazatel	Střední odborné vzdělávání			
	SOVm		SOVz	
Kvalifikovaná/aprobovaná výuka ve sledovaných předmětech/oblastech (v %)				
Vzdělávací oblasti	**Kvalifikace**	**Aprobace**	**Kvalifikace**	**Aprobace**
Český jazyk	98,1	95,6	92,3	82,7
Cizí jazyk	90,0	76,8	88,5	46,2
Společenskovědní vzdělávání	93,6	72,0	89,0	43,8
Přírodovědné vzdělávání	96,5	78,2	92,6	49,4
Matematické vzdělávání	95,8	85,0	89,2	64,9
Estetické vzdělávání	100,0	90,9	100,0	100,0
Vzdělávání pro zdraví	96,1	83,5	96,7	76,7
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	89,9	71,1	87,0	33,3
Odborné vzdělávání	92,6	83,1	84,3	69,6
Průměrný počet žáků – zapsaných / účast v hodinách (podíl přítomných žáků)				
Vzdělávací oblasti	**Zapsaní (průměr)**	**Účast (v %)**	**Zapsaní (průměr)**	**Účast (v %)**
Český jazyk	20,4	78,9	18,7	73,0
Cizí jazyk	13,4	79,3	13,8	75,9
Společenskovědní vzdělávání	21,4	83,6	21,1	61,4
Přírodovědné vzdělávání	22,8	84,5	15,9	78,0
Matematické vzdělávání	19,1	79,3	16,4	74,4
Estetické vzdělávání	22,2	76,0	9,3	85,7
Vzdělávání pro zdraví	18,4	75,2	13,9	75,7
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	16,9	75,4	15,0	70,8
Odborné vzdělávání	18,1	81,7	13,8	77,7

SOVm = obory středního odborného vzdělávání zakončené maturitní zkouškou.

SOVz = obory středního odborného vzdělávání s výučním listem zakončené závěrečnou zkouškou.

Tabulka B 7

Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených MŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %
(podíl vyučovacích jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)		MŠ
Počet hospitací		7 834
Obsah vzdělávání	Cíle vzdělávání vycházely především z očekávaných dovedností uvedených v TVP nebo ve ŠVP.	84,0
	Cíle vzdělávání vycházely především z pedagogické diagnostiky přítomných dětí.	27,6
	Cíle vzdělávání vycházely především z aktuálních podmínek a situací.	68,5
	Cíle vzdělávání dětí stejného věku měly pro některé děti rozdílnou úroveň.	29,9
	Děti byly seznámeny s cílem většiny činností.	67,1
	Vzdělávací nabídka směřovala k naplnění zvolených cílů.	81,5
	Cíle vzdělávání byly nevhodně zvoleny.	1,7
	Vzdělávání cíleně podporovalo socioemocionální rozvoj dětí.	66,9
	Vzdělávání obsahovalo vhodné příklady využití znalostí a dovedností v reálné situaci.	66,3
Organizace vzdělávání a užité metody	Vzdělávání bylo dobře organizačně promyšleno.	71,2
	Vzdělávání bylo jednotvárné.	7,2
	Vzdělávání bylo individualizované, vycházelo z individuálních možností, schopností a zájmů dětí.	51,1
	Děti měly dostatek prostoru a vhodné vzdělávací nabídky pro rozvoj tvořivosti.	65,9
	Řízené činnosti vykazovaly znaky prožitkového učení (spontaneita, objevnost, aktivita a tvořivost, komunikativnost, konkrétnost, celostnost).	46,3
	Nedostatečný prostor pro spontánní činnosti.	4,6
	Spontánní a řízené činnosti byly vzájemně provázané.	67,0
	Při řízených činnostech se účelně střídaly odlišné vzdělávací metody.	45,7
	Pedagog podporoval rozvoj divergentního myšlení – hledání různých řešení problémů a situací.	34,6
	Pedagog vytvářel příležitosti pro komunikaci mezi dětmi.	71,1
	Pedagog uplatňoval nemanipulativní styl komunikace.	75,7
	Pedagog dobře koordinovat svou činnost s dalšími pracovníky.	44,2
Děti	Téměř všechny děti byly vzdělávací nabídkou zaujaty.	83,4
	Během vzdělávání děti mezi sebou spolupracovaly.	59,9
	Během vzdělávání bylo některé dítě nebo více jednotlivých dětí pasivní.	15,5
	Děti vyjadřovaly svoje názory, nápady a myšlenky.	69,8
	Mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a pedagogem panovala příjemná atmosféra.	86,7
	Děti se chovaly podle společně stanovených pravidel soužití. (Nejde o herní, hygienická či bezpečnostní pravidla.)	72,9
	Děti účelně využívaly informační technologie.	5,9
Hodnocení	Pedagog poskytoval srozumitelnou zpětnou vazbu (popis toho, jak se dítě chovalo, co dělalo, v čem se posunulo apod.).	36,7
	Převládalo stručné hodnocení okamžitých výkonů (např. „dobře“ x „špatně“).	38,0
	Oceňování projevů a výkonů jednotlivých dětí bylo vhodné vzhledem k jejich možnostem.	65,0
	Děti přirozeně hodnotily svou činnost nebo činnosti ostatních na odpovídající úrovni.	21,9
	Pedagog zhodnotil vzdělávací činnosti jen formálně nebo je nezhodnotil vůbec.	9,2
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální vzdělávání	53,6
	V menších skupinách	52,9
	Skupinové vzdělávání (kooperativní)	20,5
	Práce ve dvojici	19,0
	Samostatná práce dětí	59,1

Tabulka B 8

Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených ZŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %		
(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)		1. stupeň	2. stupeň	ZŠ celkem
Počet hospitací		**7 099**	**6 065**	**13 337**
Vzdělávací cíl a obsah vyučovací jednotky	Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností uvedených v osnovách ve ŠVP.	83,5	86,0	84,5
	Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností vzhledem k přijímacím zkouškám.	1,1	4,3	2,5
	Vzdělávací cíl vycházel především ze žákovských znalostí a dovedností.	70,6	59,1	65,4
	Vzdělávací cíl měl pro některé žáky jinou úroveň.	17,5	9,4	14,1
	Nejpozději po skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	60,9	65,4	63,0
	Vyučovací hodina prohlubovala nebo rozvíjela především znalosti a dovednosti.	76,0	72,5	74,3
	Vyučovací hodina svým obsahem odpovídala žákům mladšího věku, než byli žáci dané třídy.	2,6	2,4	2,5
	Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.	34,3	26,3	30,7
	Vyučovací hodina obsahovala vhodné příklady využití znalostí a dovedností z předmětu v reálné situaci.	55,2	53,6	54,5
Organizace hodiny a užité metody	Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena.	76,3	66,2	71,7
	Hodina byla jednotvárná.	9,6	18,4	13,6
	Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.	65,3	48,7	57,7
	Žáci samostatně „objevovali“ nové poznatky, případně při formulování nových poznatků využívali již nabytých znalostí, zkušeností apod.	36,7	35,5	36,1
	Ve vyučovací hodině byla k učení vhodně využita chyba.	40,0	36,7	38,4
	V hodině byly účelně využity názorné učební pomůcky.	62,3	47,4	55,6
	Téměř každý žák se dostal během hodiny ke „slovu“ před třídou nebo skupinou spolužáků.	66,6	51,6	59,8
	Některé z užitých metod využívaly (případně rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	28,6	21,5	25,4
	Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.	67,4	51,8	60,3
	V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především učitel méně již žáci.	13,0	26,6	19,2
	V hodině převažovala výrazně aktivita žáků nad aktivitou učitele.	17,8	14,8	16,5
Žáci	Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem.	86,4	72,0	79,8
	V průběhu hodiny mezi sebou žáci spolupracovali.	51,5	42,0	47,0
	Všichni žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů.	61,1	68,0	63,9
	Po většinu hodiny byl některý žák nebo více jednotlivých žáků pasivní.	9,1	18,8	13,5
	Žáci v hodině cíleně diskutovali k zadanému úkolu.	32,5	33,3	32,8
	I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.	62,7	44,7	54,7
	Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra.	81,5	74,1	78,2

Sledované ukazatele		Podíl v %		
(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)		1. stupeň	2. stupeň	ZŠ celkem
Hodnocení žáků	Jediným hodnocením v hodině bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů (např. „dobře" vs. „špatně").	28,5	35,5	31,6
	Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	34,3	24,9	29,9
	Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	66,9	60,4	63,9
	V hodině byly ověřovány znalosti a dovednosti.	51,6	47,6	49,8
	Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).	44,9	31,4	38,8
	Vyučovací hodina byla učitelem zhodnocena jen formálně nebo nebyla zhodnocena vůbec.	27,3	37,2	31,7
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální výuka	78,4	79,6	78,8
	Práce ve dvojici	25,4	18,8	22,4
	Skupinová výuka	13,8	13,9	13,7
	Samostatná práce žáků	61,8	49,3	56,2
Využití didaktické techniky	Účelné využití didaktické techniky vyučujícím	36,2	46,6	40,7
	Účelné využití didaktické techniky některými žáky	11,3	8,0	9,8
	Účelné využití didaktické techniky všemi žáky	10,0	8,4	9,3
	Didaktická technika nebyla účelně využita	10,2	10,1	10,0
	Didaktická technika nebyla k dispozici	17,2	18,5	18,0
	Didaktická technika byla k dispozici, ale její využití nebylo vzhledem k cíli zapotřebí	28,7	19,8	24,7

** Do celkového počtu jsou zahrnuty také hodiny zahrnující oba stupně.*

Tabulka B 9

Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených SŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %			
(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)		G	SOVm	SOVz	SŠ celkem
Počet hospitací		**982**	**3 804**	**1 092**	**5 940**
Vzdělávací cíl a obsah vyučovací jednotky	Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností uvedených v osnovách ve ŠVP.	89,2	83,8	80,3	83,9
	Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností vzhledem k maturitní zkoušce nebo jiné externí zkoušce.	18,1	28,6	10,1	23,5
	Vzdělávací cíl vycházel především ze žákovských znalostí a dovedností.	59,7	47,1	56,7	51,2
	Vzdělávací cíl měl pro některé žáky jinou úroveň.	6,2	5,2	5,2	5,5
	Nejpozději po skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	69,2	64,0	60,0	63,9
	Vyučovací hodina prohlubovala nebo rozvíjela především znalosti a dovednosti.	74,1	73,7	71,2	73,3
	Vyučovací hodina svým obsahem odpovídala žákům mladšího věku, než byli žáci dané třídy.	0,4	2,6	6,1	2,9
	Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.	27,3	21,0	21,4	22,4
	Vyučovací hodina obsahovala vhodné příklady využití znalostí a dovedností z předmětu v reálné situaci.	49,7	54,0	60,8	54,7
Organizace hodiny a užité metody	Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena.	66,1	58,9	53,9	59,3
	Hodina byla jednotvárná.	16,6	22,5	27,0	22,2
	Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.	45,6	36,5	28,9	36,8
	Žáci samostatně „objevovali“ nové poznatky, případně při formulování nových poznatků využívali již nabytých znalostí, zkušeností apod.	37,8	29,5	23,6	30,0
	Ve vyučovací hodině byla k učení vhodně využita chyba.	33,9	33,9	32,2	33,6
	V hodině byly účelně využity názorné učební pomůcky.	36,9	35,5	39,4	36,6
	Téměř každý žák se dostal během hodiny ke „slovu“ před třídou nebo skupinou spolužáků.	41,0	40,0	41,6	40,6
	Některé z užitých metod využívaly (případně rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	17,9	13,2	13,1	14,1
	Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.	51,3	39,2	29,8	39,6
	V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především učitel, méně již žáci.	27,3	40,7	49,7	40,0
	V hodině převažovala výrazně aktivita žáků nad aktivitou učitele.	14,0	9,4	4,9	9,2

Sledované ukazatele		Podíl v %			
(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)		G	SOVm	SOVz	SŠ celkem
Žáci	Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem.	65,3	72,5	66,2	55,2
	V průběhu hodiny mezi sebou žáci spolupracovali.	29,0	38,8	28,8	19,9
	Všichni žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů.	64,5	61,9	66,6	60,6
	Po většinu hodiny byl některý žák nebo více jednotlivých žáků pasivní.	23,1	18,4	23,0	28,8
	Žáci v hodině cíleně diskutovali k zadanému úkolu.	30,4	32,4	30,5	27,3
	I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.	23,6	21,5	22,0	32,1
	Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra.	75,5	77,6	76,4	69,9
	Ve třídě byl slabší žák (žáci), kterému učitel dal najevo, že nepředpokládá dobrý výsledek.	0,9	0,2	0,8	1,8
Hodnocení žáků	Jediným hodnocením v hodině bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů (např. „dobře“ vs. „špatně“).	26,2	32,8	31,0	31,5
	Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	20,7	18,6	17,0	18,7
	Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	56,4	54,3	53,9	54,7
	V hodině byly ověřovány znalosti a dovednosti.	47,0	48,3	51,7	48,8
	Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).	24,0	21,1	23,3	22,1
	Vyučovací hodina byla učitelem zhodnocena jen formálně nebo nebyla zhodnocena vůbec.	38,4	45,6	43,3	43,7
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální výuka	81,7	83,4	89,7	84,1
	Práce ve dvojici	14,3	8,9	6,3	9,5
	Skupinová výuka	15,8	11,2	6,0	11,0
	Samostatná práce žáků	38,2	41,4	33,9	39,7
Využití didaktické techniky	Účelné využití didaktické techniky vyučujícím	56,5	50,7	54,3	52,3
	Účelné využití didaktické techniky některými žáky	8,2	4,5	2,8	4,8
	Účelné využití didaktické techniky všemi žáky	5,8	12,0	7,9	10,2
	Didaktická technika nebyla účelně využita	10,9	12,0	11,9	11,9
	Didaktická technika nebyla k dispozici	5,5	9,8	12,2	9,5
	Didaktická technika byla k dispozici, ale její využití nebylo vzhledem k cíli zapotřebí	22,7	21,4	18,7	21,2

** Do celkového počtu jsou zahrnuty také hodiny z konzervatoří (62).*

Tabulka B 10

Školní klima – průměrné hodnocení*

Školní klima	MŠ		ZŠ		SŠ		
Vztahy mezi vedením a pedagogy	**Ředitelé**	**Učitelé**	**Ředitelé**	**Učitelé**	**Ředitelé**	**Učitelé**	
Vedení a učitelé si vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce.	1,33	1,43	1,38	1,53	1,53	1,80	
Učitelé navrhují vedení školy možné změny vedoucí ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu.	1,58	1,58	1,64	1,75	1,74	1,89	
Učitelé mohou bez obav rozporovat kroky vedení, pokud s nimi nesouhlasí.	1,30	1,74	1,36	1,93	1,34	2,17	
Neshody vzniklé mezi učiteli a vedením školy jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce.	1,33	1,56	1,37	1,72	1,40	2,00	
I když jsou mezi vedením a učiteli názorové rozdíly, jsou schopni dále spolupracovat.	1,18	1,35	1,17	1,41	1,26	1,60	
Vztahy uvnitř pedagogického sboru	**Ředitelé**	**Učitelé**	**Ředitelé**	**Učitelé**	**Ředitelé**	**Učitelé**	
Učitelé si vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce.	1,39	1,33	1,50	1,53	1,74	1,72	
Učitelé podněcují vzájemnou spolupráci za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu.	1,46	1,39	1,64	1,63	1,86	1,85	
Učitelé mohou bez obav rozporovat kroky kolegů, pokud s nimi nesouhlasí.	1,48	1,60	1,59	1,77	1,61	1,91	
Neshody vzniklé mezi učiteli jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce.	1,44	1,52	1,56	1,74	1,64	1,92	
I když jsou mezi učiteli názorové neshody, jsou schopni dále spolupracovat.	1,25	1,33	1,29	1,45	1,40	1,59	
Vztahy mezi pedagogy a žáky	**Učitelé**	**Děti**	**Učitelé**	**Žáci**	**Učitelé**	**Žáci GV**	**Žáci SOV**
Žáci poskytují učitelům zpětnou vazbu k výchovněvzdělávacímu procesu.	x	x	1,71	2,13	1,88	2,27	2,16
Žáci aktivně spolupracují za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu.	x	x	2,07	1,55	2,32	2,01	1,92
Žáci mohou bez obav rozporovat kroky učitelů, pokud s nimi nesouhlasí.	x	x	1,80	1,85	1,78	1,99	2,01
Neshody vzniklé mezi učiteli a žáky jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění spolupráce.	x	x	1,57	1,97	1,73	2,35	2,28
I když jsou mezi učiteli a žáky názorové rozdíly, jsou schopni dále spolupracovat.	x	x	1,46	1,61	1,56	2,03	2,04
Vztahy mezi žáky	**Učitelé**	**Děti**	**Učitelé**	**Žáci**	**Učitelé**	**Žáci GV**	**Žáci SOV**
Žáci si poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce.	x	x	1,87	2,00	2,05	1,95	2,08
Žáci si při řešení společných úkolů vzájemně pomáhají.	x	x	1,69	1,62	1,86	1,60	1,67
Žáci rozporují kroky spolužáků, se kterými nesouhlasí.	x	x	1,76	1,74	1,94	1,70	1,73
Neshody vzniklé mezi žáky jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce.	x	x	1,68	2,03	1,89	2,28	2,27
I když jsou mezi žáky názorové rozdíly, jsou schopni dále spolupracovat.	x	x	1,78	1,81	1,86	1,91	1,96

** Hodnoceno na škále 1–4, kde 1 znamená „rozhodně ano" a 4 „rozhodně ne".*

Sledované ukazatele	MŠ		ZŠ		SŠ		VOŠ		Ostatní		Celkem 2017/2018		Celkem 2016/2017		Celkem 2015/2016		Celkem 2014/2015	
	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
Počet stížností	**98**	**x**	**461**	**x**	**132**	**x**	**4**	**x**	**53**	**x**	**748**	**x**	**756**	**x**	**859**	**x**	**684**	**x**
Počet bodů stížností	**222**	**78**	**793**	**307**	**208**	**72**	**5**	**1**	**77**	**31**	**1 305**	**489**	**1 442**	**509**	**1 592**	**588**	**1 405**	**565**
z toho podíl důvodných podnětů (v %)		**35,1**		**38,7**		**34,6**		**20,0**		**40,3**		**37,5**		**35,3**		**36,9**		**40,2**
Komunikace se zák. zástupci, rodiči apod.	37	19	138	59	29	10	–	–	9	5	213	93	252	112	233	100	218	110
Výchovná opatření a hodnocení chování	5	2	56	22	8	3	–	–	2	1	71	28	78	24	77	31	73	25
Hodnocení výsledků vzdělávání	–	–	26	9	17	6	–	–	3	1	46	16	69	21	70	30	67	29
Komisionální zkouška	–	–	5	–	4	2	1	–	–	–	10	2	8	3	11	1	15	6
Ukončování vzdělávání	2	–	1	–	2	–	–	–	–	–	5	–	11	2	12	3	16	6
Neřešení šikany	2	1	58	17	11	5	–	–	4	–	75	23	67	18	99	27	66	22
Tělesné trestání žáka	2	1	11	2	–	–	–	–	–	–	13	3	14	4	22	10	25	10
Bezpečnost dětí, žáků, studentů	16	4	63	26	6	–	–	–	7	4	92	34	116	64	130	57	109	56
Úroveň a průběh vzdělávání	21	6	44	14	20	5	–	–	2	–	87	25	132	39	167	62	118	51
Personální zabezpečení výuky	21	9	37	14	13	3	–	–	2	–	73	26	117	26	119	37	113	35
Materiální podmínky výuky	3	1	8	4	1	–	–	–	2	–	14	5	19	5	17	5	15	4
Provoz školy a org. zajištění výuky	28	9	31	9	23	8	1	–	4	2	87	28	100	34	123	46	98	37
Školní řád	–	–	14	5	2	1	–	–	1	–	17	6	16	9	29	16	17	7
Rozhodnutí ředitele o přijetí, přestupu apod.	1	1	10	2	3	–	1	–	1	1	16	4	27	10	32	16	34	14
Vzdělávání žáků se spec. vzděl. potřebami	5	1	50	26	4	3	–	–	3	3	62	33	82	30	84	42	84	42
Vzdělávání příslušníků národnostních menšin	–	–	2	1	–	–	–	–	–	–	2	1	1	1	3	1	1	–
Diskriminace	4	1	12	3	2	–	–	–	2	1	20	5	26	5	30	10	17	5
Úplata za vzdělávání a školské služby	3	–	5	4	1	1	1	–	–	–	10	5	10	5	10	1	12	4
Využívání finančních prostředků ze st. rozpočtu	–	–	2	–	1	–	–	–	1	–	4	–	4	3	7	1	8	2
Školní stravování	6	1	1	–	–	–	–	–	1	–	8	1	12	–	25	7	19	6
Politická činnost	1	–	–	–	1	–	–	–	–	–	2	–	14	–	5	2	6	3
Nevhodná reklama	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	5	3	2	–	3	–
Neposkytnutí úkonů vyplýv. ze škol. legislativy	5	4	20	9	3	1	–	–	2	2	30	16	46	22	46	23	43	20
Jiné	59	18	199	81	57	24	1	1	31	11	347	135	216	69	239	60	228	71

** C = celkový počet bodů stížností (stížností), ** D = bod stížnosti byl vyhodnocen jako důvodný.*

Tabulka B 12

Úrazovost ve školním roce 2017/2018

Sledované ukazatele MŠ		Druh školy					Celkem	Index v kraji
		ZŠ	SŠ	VOŠ	jiné			
Úrazy celkem	počet	1 657	27 994	11 083	49	3 789	44 572	
	index úrazovosti*	0,5	3,0	2,6	0,2	x	2,4	
Úrazovost v krajích	Praha	158	1 745	953	5	285	3 146	1,3
	Středočeský	191	2 448	837	3	304	3 783	1,6
	Jihočeský	108	2 043	569	1	207	2 928	2,5
	Plzeňský	88	1 703	679	7	216	2 693	2,7
	Karlovarský	27	609	258		84	978	2,0
	Ústecký	89	2 111	847	1	320	3 368	2,2
	Liberecký	55	1 293	409		143	1 900	2,5
	Královéhradecký	94	1 648	629	14	257	2 642	2,6
	Pardubický	55	1 703	1 002	6	245	3 011	3,2
	Vysočina	100	2 071	806	1	285	3 263	3,5
	Jihomoravský	266	2 891	1 076	4	397	4 634	2,2
	Olomoucký	100	1 971	915	2	248	3 236	2,8
	Zlínský	118	1 904	660	3	294	2 979	2,8
	Moravskoslezský	208	3 854	1 443	2	504	6 011	2,8
Úrazy – zraněná část těla	ruka	36,8	48,4	44,2	55,1	42,8	46,4	
	noha	12,1	30,6	37,5	24,5	30,1	31,5	
	hlava	36,4	12,1	7,8	10,2	17,1	12,4	
	jiné	14,7	9,0	10,4	10,2	10,0	9,6	
Úrazy – činnost	TV – skupinová činnost	3,7	35,5	44,7	20,4	7,1	34,2	
	přestávka	1,3	24,3	8,2	10,2	3,9	17,7	
	TV – individuální činnost	0,9	10,5	8,9	2,0	0,7	8,9	
	vyučovací hodina	10,5	9,2	5,1	0,0	3,7	7,8	
	jiné činnosti	79,0	7,9	3,5	10,2	71,5	14,9	
	sportovní akce a soutěže	1,6	5,3	5,7	2,0	9,6	5,6	
	kurzy plavání, lyžování a sportovně-turistické kurzy	1,0	4,2	9,0	18,4	1,1	5,1	
	školní výlet	1,4	2,4	1,3	0,0	0,5	1,9	
	pěstitelské práce, praktické činnosti a dílny	0,1	0,4	0,4	0,0	0,1	0,3	
	praktické vyučování nebo praktická příprava	0,5	0,3	13,2	36,7	1,8	3,7	

** Index úrazovosti = počet úrazů na 100 osob příslušné školní populace.*

*** Podíly ve školách a krajích jsou uvedeny v %, dílčí i celkové počty a indexy v absolutních číslech.*

Tabulka B 13

Přehled nedostatků zjištěných v oblasti BOZ

Sledované ukazatele, ve kterých byly zjištěny nedostatky	MŠ	ZŠ	SŠ
Počet škol, v nichž byla provedena kontrola v oblasti BOZ	**931**	**736**	**220**
Vymezení formálního rámce bezpečnosti a ochrany zdraví žáků	**5**	**3**	**0**
Prevence rizik s ohledem na zajištění BOZ	**34**	**22**	**4**
Personální zabezpečení BOZ žáků	**16**	**4**	**2**
Prostory školy/školského zařízení nejsou bezpečné	**98**	**71**	**10**
budova	19	12	4
běžné učebny	x	17	0
odborné učebny, laboratoře	x	8	0
místnosti, herní koutky	24	x	x
společné prostory (chodby, šatny, ostatní místnosti)	20	28	1
sociální zařízení	6	5	1
tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	1	20	3
dvůr, zahrada	51	9	0
jiné	15	8	4
Zajištění BOZ při přesunech dětí a žáků mezi místy vykonávané činnosti	**2**	**1**	**0**
Zajištění BOZ účastníků při aktivitách mimo školu/školské zařízení	**1**	**2**	**0**
Stanovení pravidel pro konání akce mimo školu	**0**	**2**	**0**
Revize a prohlídky	**18**	**11**	**1**
Jiné porušení v oblasti BOZ	**17**	**12**	**10**
Celkem zjištěno nedostatků ve sledovaných oblastech	**191**	**128**	**27**

Tabulka B 14

Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziročním srovnání

Předškolní vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2015	2016	2017	
Veřejné výdaje na PV v mil. Kč	19 325,2	18 811,6	21 529,3	+
Podíl výdajů na PV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	10,6	10,8	11,1	+
Přepočtený počet učitelů v PV	29 513,8	29 629,5	30 303,2	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v PV (v %)	5,3	4,4	4,1	-
Průměrný plat PP v PV v Kč	23 841	24 940	26 564	+
Republikový normativ v Kč*	39 235	42 080	45 242	+
Výdaje na 1 dítě v Kč	44 372	46 949	53 193	+
Průměrný počet dětí na 1 učitele	12,4	12,2	11,8	-

** Týká se škol zřizovaných územními samosprávnými celky.*

Základní vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2015	2016	2017	
Veřejné výdaje na ZV v mil. Kč	60 849,2**	61 099,9**	71 149,4**	+
Podíl výdajů na ZV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	33,3	35,2	36,5	+
Přepočtený počet učitelů v ZV	60 220,7	61 634,9	63 004,8	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v ZV (v %)	5,7	5,8	6,2	-
Průměrný plat PP v ZV (v Kč)	28 149	29 567	31 449	+
Republikový normativ v Kč*	50 423	53 922	57 747	+
Výdaje na 1 žáka v ZV (v Kč)	62 126**	63 369**	70 478**	+
Průměrný počet žáků na 1 učitele	14,6	14,7	14,7	0

** Týká se škol zřizovaných územními samosprávnými celky.*

*** Počet včetně školních družin a klubů.*

Střední vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2015	2016	2017	
Veřejné výdaje na SV v mil. Kč	34 001,2	32 756,4	35 530,6	+
Podíl výdajů na SV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	18,6	18,9	18,2	-
Přepočtený počet učitelů v SV	38 385,9	38 069,60	38 114,9	
Podíl nekvalifikovaných učitelů v SV (v %)	4,4	3,8	3,6	-
Průměrný plat PP v SV v Kč	28 798	30 291	32 280	+
Republikový normativ v Kč*	58 313	62 352	66 705	+
Výdaje na 1 žáka v SV	68 715	70 538	76 585	+
Průměrný počet žáků na 1 učitele	11,1	11,2	11,1	0

** Týká se škol zřizovaných územními samosprávnými celky.*

Tabulka B 15 a

Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů mateřských škol v letech 2014–2017

Sledované ukazatele	Mateřské školy***							
	2014/437*	2014/403**	2015/616*	2015/569**	2016/521*	2016/472**	2017/524*	2017/472***
Využití kapacity	0,94	0,95	0,96	0,96	x	x	x	x
NIV na 1 dítě	45 824	45 534	46 561	46 435	53 360	52 914	56 741	55 733
NIV ze SR na 1 dítě	30 579	30 926	31 781	32 129	34 523	34 860	38 186	38 695
z toho: základní dotace	30 391	30 742	31 228	31 581	33 645	33 985	36 932	37 414
rozvojové programy MŠMT	188	184	553	549	878	875	1 254	1 281
Dotace ÚSC na 1 dítě	7 410	10 618	7 811	7 974	x	8 903	x	8 468
Průměrný plat 1 PP	23 862	23 870	24 292	24 483	25 299	25 437	26 814	27 012
v tom: tarif + nárokové složky platu	x	21 741	x	22 248	x	22 294	x	22 611
pohyblivá složka na 1 PP	x	2 130	x	2 235	x	3 143	x	4401
Průměrný plat 1 PP v soukromé škole	18 142	x	18742	x	22 269	x	22 507	x
Průměrný plat 1 PP v církevní škole	x	x	16 868	x	19 098	x	22 003	x
Přespočetné hodiny – roční odměna 1 PP	x	723	x	1 031	x	961	x	1 273
DVPP na 1 PP	1 018	1 005	1 239	1 154	1 231	1 151	1 487	1 274
DVPP na 1 dítě	78	76	96	92	103	96	206	184
IT na 1 dítě	180	176	167	159	145	140	243	234
Učební pomůcky na 1 dítě	725	700	783	767	645	623	983	940
Projekty ESF na 1 dítě	90	85	127	129	47	46	662	660

** Výstupy za všechny subjekty všech zřizovatelů.*

*** Výstupy ve veřejných základních školách (zřizovatel MŠMT, obec, kraj).*

**** V přehledu nejsou zahrnuty lesní mateřské školy.*

Tabulka B 15 b

Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů základních škol v letech 2014–2017

Sledované ukazatele	Základní školy								
	2014/347*4	2014/331**	2015/341*	2015/321**	2016/339*	2016/308**	2017/334*	2017/300/**
Využití kapacity	0,696	0,697	0,70	0,70	x	x	x	x
NIV na 1 žáka	41 421	41 351	42 913	42 749	41 966	41 377	45 189	44 475
NIV ze SR na 1 žáka	29 755	29 627	30 086	29 920	30 130	30 015	33 880	33 547
z toho: základní dotace	29 389	29 272	29 406	29 235	29 014	28 905	32 576	32 260
rozvojové programy MŠMT	366	354	680	985	1 116	1 110	1 303	1 287
Dotace ÚSC na 1 žáka	x	7 095	x	7 123	x	6 603	x	6 532
Průměrný plat 1 PP	26 211	26 634	29 742	29 767	29 373	29 368	30 628	30 761
v tom: tarif + nárokové složky platu	x	24 015	x	27 180	x	26 436	x	26 017
pohyblivá složka na 1 PP	x	2 619	x	2 587	x	2 935	x	4 744
Průměrný plat 1 PP v soukromé škole	22 565	x	29 215	x	31 549	x	24 248	x
Průměrný plat 1 PP v církevní škole	25 617	x	28 667	x	22 659	x	25 229	x
Přespočetné hodiny – roční odměna 1 PP	x	3 616	x	5 007	x	5 129	x	6 463
DVPP na 1 PP	1 293	1 282	1 385	1 338	1 699	1 636	1 618	1 566
DVPP na 1 žáka	100	98	92	89	102	98	132	126
IT na 1 žáka	531	818	604	592	392	376	308	301
Učebnice a učební pomůcky na 1 žáka	806	801	792	777	598	582	713	694
Projekty ESF na 1 žáka	1 150	1 153	995	977	644	632	461	443

** Výstupy za všechny subjekty všech zřizovatelů.*

*** Výstupy ve veřejných základních školách (zřizovatel MŠMT, obec, kraj).*

Tabulka B 15 c

Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů středních škol v letech 2014–2017

Sledované ukazatele	Střední školy							
	2014/442*	2014/149**	2015/160*	2015/122**	2016/182*	2016/136**	2017/186*	2017/135**
Využití kapacity	0,550	0,638	0,461	0,66	x	x	x	x
NIV na 1 žáka	70 979	71 469	64 381	65 478	69 592	70 343	77 235	77 542
NIV ze SR na 1 žáka	47 111	47 477	44 768	44 811	47 451	49 077	54 299	55 075
z toho: základní dotace	46 470	46 809	43 257	43 173	45 699	47 136	52 083	52 615
rozvojové programy	642	667	1 512	1 637	1 751	1 941	2 215	2 460
Dotace ÚSC na 1 žáka	11 829		x	11 333	x	12 477	x	13 200
Průměrný plat 1 PP	27 508	27 599	28 448	28 697	30 339	30 431	31 683	32 653
V tom: tarif + nárokové složky platu	x	24 537	x	26 109	x	27 139	x	27 634
Pohyblivá složka na 1 PP	x	3 062	x	2 589	x	3 292	x	5 019
Průměrný plat 1 PP v soukromé škole	23 910	x	26 001	x	30 151	x	26 513	x
Průměrný plat 1 PP v církevní škole	25 846	x	26 063	x	24 559	x	27 562	x
Přespočetné hodiny – roční odměna 1 PP	x	5 170	x	6186	x	6 980	x	7151
DVPP na 1 PP	982	872	1 256	1 187	1 601	1 462	1 316	1 274
DVPP na 1 žáka	97	88	109	104	143	136	162	160
IT na 1 žáka	1 084	1 140	767	750	696	626	826	808
Projekty ESF na 1 žáka	3 592	3 640	3 031	2 989	1 339	1 407	765	756

** Výstupy za všechny subjekty všech zřizovatelů.*

*** Výstupy ve veřejných středních školách (zřizovatel MŠMT, obec, kraj).*

Tabulka B 15 d

Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů základních uměleckých škol v letech 2015–2017

Sledované ukazatele	Základní umělecké školy					
	2015/114*	2015/103**	2016/95*	2016/83**	2017/56*	2017/49
NIV na 1 žáka	19 098	19 299	20 227	19 990	22 176	22 811
NIV ze SR na 1 žáka	15 649	15 832	15 685	15 443	17 975	18 508
z toho: základní dotace	15 271	15 438	15 213	14 939	17 617	18 123
rozvojové programy	378	394	472	504	357	386
Dotace ÚSC na 1 žáka	x	784	x	563	x	1 390
Průměrný plat 1 PP	27 518	27 309	28 562	28 724	31 597	31 576
V tom: tarif + nárokové složky platu	x	25 261	x	26 416	x	29 000
Pohyblivá složka na 1 PP	x	2 048	x	2 146	x	2 576
Průměrný plat 1 PP v soukromé škole	28 645	x	26 500	x	32 138	x
Průměrný plat 1 PP v církevní škole	x	x	x	x	x	x
Přespočetné hodiny – roční odměna 1 PP	x	3 933	x	122	x	193
DVPP na 1 PP	632	625	1 264	1269	1 223	1 377
DVPP na 1 žáka	41	41	46	48	46	54
IT na 1 žáka	85	173	87	91	76	81
projekty ESF na 1 žáka	35	36	0	0	16	16

** Výstupy za všechny subjekty všech zřizovatelů.*

*** Výstupy ve veřejných ZUŠ (zřizovatel MŠMT, obec, kraj).*

Podíly výdajů SR na nákladech navštěvených škol podle účelu v meziročním srovnání

Sledované ukazatele		2015	2016	2017	Trend 2016/2017	2015	2016	2017	Trend 2016/2017	2015	2016	2017	Trend 2016/2017
		Mateřské školy				Střední školy				Základní školy			
Celkové výdaje		3 039 350 262	2 927 778 698	3 000 017 480	x	6 109 135 542	5 784 307 739	6 704 060 918	x	4 343 293 316	5 540 758 980	5 916 146 802	x
Celkové výdaje na jeden výkon		46 561	53 360	56 741	+	42 913	41 966	45 189	+	64 381	69 592	77 235	+
Dotace ze SR (333)		2 074 549 519	1 894 209 583	2 003 295 367	x	4 283 152 000	4 152 932 649	4 975 921 142	x	3 020 145 934	3 777 914 403	4 131 722 213	x
Dotace ze SR na jeden výkon		31 781	34 523	37 890	+	30 086	30 130	33 880	+	44 768	47 451	54 299	+
Podíl dotace ze SR na celkových výdajích		0,683	0,667	0,668	+	0,701	0,718	0,7422	+	0,695	0,682	0,698	+
Ostatní zdroje		964 800 743	1 033 269 115	996 722 113	x	1 852 542	1 631 375 090	1 728 139 776	x	1 323 146 934	1 762 844 577	1 784 424 589	x
Ostatní zdroje na jednotku výkonu		14 780	18 837	18 852	+	12 826	11 836	11 649	-	19 613	22 141	23 295	+
Osobní náklady celkem**		1 387 087 066	1 245 048 635	1 655 182 299	x	2 806 890 460	2 653 971 992	4 013 297 272	x	2 103 415 261	2 371 412 037	2 977 422 699	x
Osobní náklady SR**		1 348 367 223	1 155 752 705	1 532 296 659	x	2 736 832 160	2 576 857 431	3 892 497 980	x	2 074 627 942	2 065 367 234	2 805 171 402	x
Průměrný plat PP		24 992	25 299	26 814	+	29 742	29 373	30 628	+	28 448	30339	31 683	+
Podíl osobních nákladů hrazených ze SR	na celkových osobních nákladech	0,928	0,972	0,947	-	0,971	0,975	0,970	-	0,871	0,986	0,942	-
	na celkové dotaci ze SR	0,610	0,650	0,765	+	0,620	0,639	0,782	+	0,547	0,687	0,679	-
	na celkových nákladech	0,395	0,444	0,511	+	0,445	0,448	0,581	+	0,373	0,478	0,475	-
NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – CELKEM		38 268 581	35 373 412	39 716 413	x	84 413 973	82 411 847	78 273 817	x	47 504 356	47 944 644	46 751 115	x
NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – CELKEM na jednotku výkonu		783	645	983	+	792	598	713	+	813	602	729	+
NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – ze SR		33 927 799	30640693	34 756 472	x	76 456 118	75 582 993	73 166 607	x	42 067 329	42 225 757	41 795 497	x
NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – ze SR na jednotku výkonu		694	558	860	+	717	548	667	+	720	531	651	+

Sledované ukazatele		Mateřské školy			Trend 2016/2017	Střední školy			Trend 2016/2017	Základní školy			Trend 2016/2017
		2015	2016	2017		2015	2016	2017		2015	2016	2017	
Podíl NIV ze SR na učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby	na celkových výdajích za učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby	0,866	0,887	0,875	-	0,917	0,906	0,935	+	0,881	0,886	0,894	+
	na celkové dotaci ze SR	0,016	0,016	0,017	+	0,018	0,018	0,015	-	0,011	0,014	0,011	-
	na celkových nákladech	0,010	0,011	0,011	+	0,013	0,013	0,011	-	0,008	0,010	0,007	-
Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – CELKEM		5 943 706	5 667 886	8 318 622	x	12 000 905	14 049 845	14 452 508	x	9 397 425	11 413 037	12 437 673	x
Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – CELKEM na jednotku výkonu		91	103	206	+	92	102	132	+	139	143	162	+
Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – ze SR		5 902 584	5 108 095	8 146 892	x	11 340 238	13 380 651	13 621 980	x	8 506 603	10 325 339	11 343 158	x
Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – ze SR na jednotku výkonu		96	93	201	+	93	97	124	+	126	130	148	+
Podíl nákladů na vzdělávání ze SR	na celkových nákladech na vzdělávání	0,901	0,993	0,979	-	0,952	0,945	0,943	-	0,905	0,905	0,912	+
	na celkové dotaci ze SR	0,003	0,003	0,004	+	0,003	0,003	0,003		0,003	0,003	0,003	
	na celkových nákladech	0,002	0,002	0,003	+	0,002	0,002	0,002		0,002	0,002	0,002	
Ostatní provozní výdaje		1 652 263 196	1 682 730 063	1 344 835 181	x	3 302 245 080	3 130 335 747	2 690 763 646	x	2 239 878 055	3 169 346 943	2 938 724 103	x
Ostatní provozní výdaje na jednotku výkonu		25 312	30 668	25 436	-	23 196	22 711	18 137	+	33 202	39807	38 365	-
Podíl ostatních výdajů na celkových výdajích		0,544	0,575	0,4483	-	0,541	0,541	0,401	-	0,516	0,5720	0,497	-

** Označení „x" – údaje nelze porovnávat.*

*** Zahrnuje pouze prostředky na platy a OOPP (bez povinných odvodů na sociální a zdravotní zabezpečení a tvorbu FKSP; jsou zahrnuty v ostatních provozních výdajích).*

Přílohy

Příloha 1 Seznam zkratek

AP	asistent pedagoga
AZUŠ ČR	Asociace základních uměleckých škol České republiky
BOZ	bezpečnost a ochrana zdraví
CERI	The Centre for Educational Research and Innovation
CPS	Collaborative Problem Solving – Týmové řešení problému
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DDM	dům dětí a mládeže
DiS.	diplomovaný specialista
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
ECEC	Early Childhood and Care (síť OECD Raná péče a předškolní vzdělávání)
ECTS	Evropský systém přenosu a akumulace kreditů
ESF	Evropský sociální fond
EU	Evropská unie
EŠ	Evropská škola
FKSP	fond kulturních a sociálních potřeb
GV	gymnaziální vzdělávání
ICT	informační a komunikační technologie
IEA	Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků ve vzdělávání
INEZ	inspekční elektronické zjišťování
InspIS	inspekční informační systém
InspIS DATA	inspekční informační systém pro elektronický sběr dat
InspIS SET	inspekční informační systém pro elektronické testování
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
IVP	individuální vzdělávací plán, resp. v předškolním vzdělávání individuální vzdělávací program
IVýP	individuální výchovný program
IZ	inspekční zpráva
LMŠ	lesní mateřská škola
MŠ	mateřské školy
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIQES	Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice

NIV	neinvestiční výdaje
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OOPP	osobní ochranné pracovní pomůcky
OPPP	ostatní platby za provedenou práci
OP VVV	operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
OV	ochranná výchova
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PLPP	plán pedagogické podpory
PO	podpůrná opatření
PP	pedagogický pracovník
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PV	předškolní vzdělávání
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SICI	Stálá mezinárodní konference inspektorátů
SOV	střední odborné vzdělávání
SOVm	obory středního odborného vzdělávání zakončené maturitní zkouškou
SOVz	obory středního odborného vzdělávání s výučním listem zakončené závěrečnou zkouškou
SPC	speciálně pedagogické centrum
SR	státní rozpočet
SŠ	střední školy a konzervatoře
SV	střední vzdělávání
SVČ	středisko volného času
SVP	speciální vzdělávací potřeby
SZČ	stanice zájmových činností
ŠD	školní družina
ŠJ	školní jídelna
ŠK	školní klub
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study

TVP	třídní vzdělávací program
ÚSC	územně samosprávný celek
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ÚV	ústavní výchova
VOŠ	vyšší odborné školy
VSK	veřejnosprávní kontrola
VŠ	vysoké školy
ZP	zdravotní postižení
ZŠ	základní školy
ZÚ	zájmový útvar
ZUŠ	základní umělecké školy
ZUV	základní umělecké vzdělávání
ZV	základní vzdělávání

Příloha 2 Změny v právních předpisech

Dále jsou uvedeny změny právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb a které jsou účinné od školního roku 2017/2018 nebo které byly v tomto školním roce přijaty (byť účinnosti nabývají až pro další období).

Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

- Zákon č. 167/2018 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (nabyl účinnosti dne 1. září 2018, regionální financování nabývá účinnosti dne 1. září 2020).
- Novela zakotvuje, že dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. Z uvedeného plyne, že dítě může být do mateřské školy přijato, ale záleží na konkrétních podmínkách školy a uvážení ředitele školy.
- Dále novela ruší právo na přednostní přijetí do mateřské školy zřízené obcí nebo svazkem obcí dětí s místem trvalého pobytu, v případě cizinců místem pobytu v příslušném školském obvodu nebo umístěné v tomto obvodu v dětském domově, které před počátkem školního roku dosáhnou nejméně druhého roku věku. Právo na přednostní přijetí mají nadále „spádové děti", které před začátkem školního roku dosáhly 3 let věku.
- Poslední změnou je posunutí účinnosti změny financování škol a školských zařízení na 1. leden 2020. Do 31. prosince 2019 budou školy a školská zařízení financovány stejný způsobem jako doposud.

Novela nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Nařízení vlády č. 144/2018 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (nabylo účinnosti patnáctým dnem po jeho vyhlášení, tj. 10. srpna 2018).
- V příloze č. 1 došlo k aktualizaci oborů 53-41-M/01 Zdravotnický asistent, 53-41-M/007 Zdravotnický asistent a 53-41-N/2 Diplomovaný zdravotnický záchranář, jejichž platnost se ukončuje k 1. září 2019 počínaje 1. ročníkem.
- Dále byly do přílohy č. 1 oddíle D části D2 přidány obory 53-41-M/03 Praktická sestra, 53-41-M/01 Zdravotnický asistent a 53-41-M/04 Masér ve zdravotnictví. V oddíle E části E2 byl přidán obor 53-41-N/5 Diplomovaná dětská sestra.

Nové nařízení vlády č. 123/2018 Sb., o stanovení maximálního počtu hodin výuky financovaného ze státního rozpočtu pro základní školu, střední školu a konzervatoř zřizovanou krajem, obcí nebo svazkem obcí

- Nařízení č. 123/2018 Sb. nabylo účinnosti 1. září 2018.
- Nařízení stanovuje pro základní školu, střední školu a konzervatoř zřizovanou krajem, obcí nebo svazkem obcí maximální týdenní počet hodin teoretického a praktického vyučování financovaných ze státního rozpočtu. Dále také nařízení stanovuje maximální počet hodin výuky v různých formách vzdělávání (večerní, kombinovaná, kombinovaná v oborech vzdělání konzervatoří, dálková a distanční), třídách nebo školách zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a také v případě individuálního vzdělávání a vzdělání podle § 38 zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. V neposlední řadě upravuje nařízení zvláštní pravidla pro stanovení maximálního počtu hodin výuky v případě víceoborové třídy.

Novela vyhlášky č. 27/2016 sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů

- Vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. (nabyla účinnosti dne 1. ledna 2018).
- Vyhláška rozlišuje asistenta pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 a 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Rozlišení činností asistentů pedagoga je následující. Asistent pedagoga, jehož předpoklady jsou stanoveny v § 20 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., zajišťuje zejména přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle postupů a pokynů učitele nebo vychovatele, podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů, výchovné práce – vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků. Asistent pedagoga, jehož předpoklady jsou stanoveny v § 20 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb., zajišťuje zejména pomocné výchovné práce, pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostřední, pomoc při komunikaci žáků se žáky, zákonnými zástupci a komunitou, nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Dále novela stanovuje, že žákovi nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga. Asistent pedagoga, jehož předpoklady jsou stanoveny v § 20 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., může zajišťovat i činnosti asistenta pedagoga, jehož předpoklady jsou stanoveny v § 20 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb. Opačně to nelze. Další změnou je povinnost školského poradenského zařízení posuzovat ve všech případech, zda rozsah hodin doporučeného podpůrného opatření odpovídá potřebám žáka.
- Další změny této vyhlášky se dotýkají přílohy č. 1 vyhlášky 27/2016 Sb. Dochází ke změně normované finanční náročnosti podpůrných opatření personálního charakteru, pro výpočet prostředků ze státního rozpočtu se použije nižší platový stupeň (pátý platový stupeň u pedagogických pracovníků a sedmý u nepedagogických pracovníků). V důsledku rozdělení na asistenta pedagoga podle § 20 odst. 1 a odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb. dochází ke změnám v platových třídách a ruší se normativní financování nenárokové složky platu u těchto opatření.

Novela vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Vyhláška č. 151/2018 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (nabyla účinnosti dne 1. září 2018, úprava počtu přijatých dětí ve třídách nabývá účinnosti dne 1. září 2020).
- Novela stanovuje úpravu minimálního rozsahu celodenního vzdělávání i noční péče na 100 hodin nepřetržitého provozu týdně v mateřské škole s internátním provozem.
- Nově také stanovuje maximální počet hodin přímé pedagogické činnosti financovaných ze státního rozpočtu pro veřejné mateřské školy. Konkrétní počty hodin přímé pedagogické péče jsou uvedeny v jednotlivých přílohách pro pracoviště s polodenním provozem, s celodenním provozem a internátním provozem.
- Dále novela stanoví nově upravené počty přijatých dětí ve třídách mateřské školy.
- Je stanovena povinnost informovat o možnostech a podmínkách zajištění péče o děti v případě přerušení nebo omezení provozu.
- Dochází ke zmírnění pravidel pro zajištění bezpečnosti dětí při pobytu mimo místo, kde se uskutečňuje vzdělávání. Počet dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními

2. až 5. stupně nebo dětí mladších 3 let na jednoho učitele je stanoven dle „přítomných“, nikoliv „zařazených“ dětí ve třídě.

- S ohledem na novelu školského zákona budou části novely vyhlášky č. 14/2005 Sb. týkající se nového způsobu regionálního financování aplikovatelné teprve od 1. ledna 2020.

Novela vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů

- Vyhláška č. 140/2018 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů (nabyla účinnosti dne 1. září 2018).
- Ustanovení § 4 stanovuje pravidla pro nejnižší (průměrné) a nejvyšší počty žáků ve třídách pro neúplné i úplné školy a výslovně pro školy s výukou v jazyce národnostní menšiny. Zachovává současné minimální průměrné počty i nejvyšší počet žáků ve třídě. Nově zavádí minimální průměrný počet žáků školy s prvním i druhým stupněm, pokud má škola nejvýše 2 třídy v každém ročníku – 15 žáků ve třídě. V § 7a stanovuje hodnotu PHmax pro přípravnou třídu (22 hodin týdně v případě počtu dětí ve třídě větším než 10, v případě počtu dětí ve třídě menší než 10 je počet hodin financovaný ze státního rozpočtu 14 hodin týdně). V § 7b pak stanovuje hodnotu PHmax pro přípravný ročník základní školy speciální (40 hodin týdně v případě počtu dětí ve třídě 4 a více – zde se předpokládá výuka 2 pedagogických pracovníků; v případě počtu dětí ve třídě menším než 4 je počet hodin financovaný ze státního rozpočtu 10 hodin týdně).
- S ohledem na novelu školského zákona budou části novely vyhlášky č. 48/2005 Sb. týkající se nového způsobu regionálního financování aplikovatelné teprve od 1. ledna 2020.

Novela vyhlášky č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů

- Vyhláška č. 145/2018 Sb., kterou se mění vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů (nabyla účinnosti dne 1. září 2018).
- Novela vyhlášky upravuje podmínky, za nichž lze řídit tzv. víceoborovou třídu. Víceoborovou třídu lze zřídit, pokud jde o obory vzdělání stejné kategorie dosaženého vzdělání, stejné formy a délky vzdělání a stejného ročníku, obory vzdělání poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou nebo výučním listem, a počet žáků v každém z těchto oborů vzdělání je v ročníku dané školy nižší než 17.
- Dále novela také stanovuje výjimky pro zřízení víceoborové třídy a maximální počty oborů, ze kterých může být víceoborová třída složena. Víceoborovou třídu lze zřídit nejvýše ze tří oborů vzdělání pro obory vzdělání poskytujících střední vzdělání s výučním listem, nebo ze dvou oborů vzdělání pro obory vzdělání poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou.
- Specifická úprava se vztahuje na víceoborovou třídu pro obory vzdělání s talentovou zkouškou. Takovou třídu lze zřídit pouze pro žáky vzdělávající se v oboru vzdělání s talentovou zkouškou. Počet oborů pro víceoborové třídy s talentovou zkouškou není omezen. Výjimku tvoří víceoborová třída, v níž je jeden z oborů vzdělání skupiny 82 Umění a užité umění splňující kategorii dosaženého vzdělání a počet žáků v daném ročníku a formě je nižší než 17. Další z výjimek je pro víceoborové třídy gymnázia a gymnázia se sportovní přípravou.
- Poslední změnou je snížení počtu výchovných opatření, která lze žákovi uložit. Nově vyhláška stanovuje pouze napomenutí třídního učitele, důtku třídního učitele a důtku

ředitele školy. Novela zrušila napomenutí učitele odborného výcviku a důtku učitele odborného výcviku.

- S ohledem na novelu školského zákona budou části novely vyhlášky č. 13/2005 Sb. týkající se nového způsobu regionálního financování aplikovatelné teprve od 1. ledna 2020.

Novela vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Vyhláška č. 163/2018 Sb., kterou se mění vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (nabyla účinnosti dne 1. září 2018).
- Novelou došlo k rozšíření a nahrazení demonstrativního výčtu forem zájmového vzdělávání výčtem taxativním. Nově se také zájmové vzdělávání uskutečňuje vzdělávacími programy navazujícími na rámcové vzdělávací programy škol. Zájmové vzdělávání se uskutečňuje formou pravidelné denní docházky, pravidelné docházky nebo nepravidelné a příležitostné docházky. Jednotlivé formy jsou definovány ve vyhlášce.
- Striktně stanovuje, že středisko volného času vykonává činnost ve dnech školního vyučování. Ve dnech, kdy školní vyučování neprobíhá (včetně školních prázdnin) činnost vykonávat může, ale nemusí.
- Novela specifikuje, pro které uchazeče je činnost školního klubu výhradně určena, pokud je vykonávána pravidelnou denní docházkou nebo pravidelnou docházkou. Upravuje také, jakým způsobem a za jakých podmínek lze poskytovat zájmové vzdělávání po dobu přerušení provozu.
- Dále je stanoveno, že činnost školní družiny je určena pro žáky prvního stupně základní školy přihlášené k pravidelné denní docházce, kteří nejsou přijati k pravidelné denní docházce do klubu (za předpokladu, že činnost družiny a klubu vykonává stejná právnická osoba).
- Novela také stanovuje minimální počet 20 účastníků školní družiny v průměru na 1 oddělení. Pokud činnost družiny vykonává základní škola s třídami pouze prvního stupně a má 1 oddělení, je minimální počet 5 účastníků u základní školy s 1 třídou, 15 účastníků u základní školy se 2 třídami a 18 účastníků u základní školy se 3 třídami. Další oddělení je možné zřídit pouze v případě, pokud na 1 oddělení připadá více než 27 účastníků. Z výše uvedeného stanovuje novela výjimky, kdy lze druhé a třetí oddělení zřídit i při nižším průměrném počtu účastníků než je uvedeno výše (20). Druhé oddělení lze zřídit za předpokladu, že celkový počet účastníků je vyšší než 27 a celkový počet účastníků, kteří jsou žáky prvního stupně základní školy, je vyšší než 20. Třetí oddělení lze zřídit za předpokladu, že celkový počet účastníků je vyšší než 54 a celkový počet účastníků, kteří jsou žáky prvního stupně základní školy, je vyšší než 40.
- Provozní dobu družiny může ředitel upravit podle místních podmínek. Vyhláška také stanovuje pravidla pro úpravu PHmax (příloha vyhlášky), tj. maximálního týdenního počtu hodin přímé pedagogické činnosti ve družině financované ze státního rozpočtu v závislosti na její organizační struktuře.
- Ředitel odpovídá za stanovení nejvyššího počtu účastníků na jednoho pedagogického pracovníka, a to především s ohledem na druh vykonávané činnosti účastníků a speciální vzdělávací potřeby. Bezpečnost a ochranu zdraví účastníků je povinna zajistit právnická osoba vykonávající činnost školského zařízení prostřednictvím svých zaměstnanců. Vždy však musí být zajištěna minimálně 1 pedagogickým pracovníkem.
- Příloha vyhlášky stanovuje maximální týdenní počet hodin přímé pedagogické činnosti ve školní družině na 1 až 21 oddělení.

Novela vyhlášky č. 282/2016 Sb., o požadavcích na potraviny, pro které je přípustná reklama a které lze nabízet k prodeji a prodávat ve školách a školských zařízeních

- Vyhláška č. 160/2018 Sb., kterou se mění vyhláška č. 282/2016 Sb., o požadavcích na potraviny, pro které je přípustná reklama a které lze nabízet k prodeji a prodávat ve školách a školských zařízeních (nabyla účinnosti dne 1. září 2018).
- Nově nelze nabízet k prodeji, prodávat potraviny nebo umisťovat reklamu na potraviny, které jsou upraveny smažením nebo grilováním.
- Novela zpřehlednila přílohu vyhlášky. Došlo k vypuštění řádku „oleje a tuky", k formální úpravě některých řádků, změně nejvyšších přípustných hodnot u některých potravin a vložení nového řádku „balené i nebalené obložené pekařské výrobky".
- Do přílohy byl vložen odstavec, který stanovuje, v jakých případech se připouští a v jakých případech se naopak nepřipouští použití majonéz, dresinků, hořčice, kečupu, olejů a tuků.

Novela vyhlášky č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění pozdějších předpisů

- Vyhláška č. 162/2018 Sb., kterou se mění vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění pozdějších předpisů (nabyla účinnosti dne 1. září 2018).
- Novela nově zavádí povinnost předávat údaje o změnách týkajících se podpůrných opatření druhého až pátého stupně poskytovaných dítěti, žákovi nebo studentovi.
- Další změny se týkají přílohy č. 2. Novela stanovuje, jaké kontaktní údaje musí být uvedeny při předání protokolu o výpisech statistických informací z dokumentace škol a školských zařízení.
- Při předávání údajů o počtu přiznaných vybraných složek platu jsou nově školy nebo školská zařízení povinny předávat údaje v členění na pedagogické a nepedagogické pracovníky.
- Novela rozšiřuje výčet údajů, které jsou školy nebo školská zařízení povinny předávat. Jedná se o údaje o rozsahu přímé pedagogické činnosti pedagogických pracovníků podle platových tříd a stupňů, které musí být dále členěny podle skupin profesí pedagogických pracovníků a podle druhů činností škol a školských zařízení. Další údaje, které musí školy a školská zařízení předávat, jsou údaje o počtu hodin přímé pedagogické činnosti pedagogických pracovníků pevně stanovených nad rámec jejich týdenního rozsahu podle platových tříd a stupňů a hodin výuky nad rámec stanovený rámcovým vzdělávacím programem, a to v členění podle skupin profesí pedagogických pracovníků a podle druhů činností škol a školských zařízení.

Nová vyhláška č. 61/2018 Sb., o seznamu nebezpečných chemických látek, směsí a prachů a podmínkách nakládání s nebezpečnými chemickými látkami a směsmi a podmínkách výkonu činností spojených s nebezpečnou expozicí prachů

- Vyhláška č. 61/2018 Sb. nabyla účinnosti dne 19. dubna 2018.
- Vyhláška upravuje seznam nebezpečných chemických látek a směsí, se kterými mohou žáci při praktickém vyučování nakládat pod přímým dohledem nebo dozorem osoby s odbornou způsobilostí podle zákona o ochraně veřejného zdraví, seznam prachů, kterým mohou být žáci v rámci praktického vyučování vystaveni při výkonu činností spojených s nebezpečnou expozicí prachu, podmínky nakládání s nebezpečnými chemickými látkami a směsmi, podmínky výkonu činností spojených s nebezpečnou expozicí prachu.

Nová vyhláška č. 161/2018 Sb., o předkládání údajů o předpokládaných počtech pedagogických pracovníků a jejich platovém zařazení

- Vyhláška č. 161/2018 Sb. nabyla účinnosti dne 1. září 2018.
- Vyhláška upravuje povinnost právnické osoby vykonávající činnost mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře nebo školní družiny zřizované krajem, obcí nebo svazkem obcí předávat Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy zvlášť pro každý druh školy a školní družinu předpokládané změny v počtu hodin přímé pedagogické činnosti pedagogických pracovníků (zajišťující vzdělávání v rozsahu Rámcového vzdělávacího programu a školní družiny) ke stavu k 30. září minulého kalendářního roku, jejichž mzdové nároky jsou financovány podle § 161c odst. 3 školského zákona.

Příloha 3 Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI

Hlavním účelem následujícího slovníku vybrané terminologie je nejenom usnadnit čtenáři orientaci v pojmech užívaných v rámci tohoto dokumentu a šířeji i v rámci inspekční činnosti, ale také napomoci jednotnému vnímání pedagogické terminologie. Slovník pracuje s nejčastějšími charakteristikami jednotlivých pojmů v přímé návaznosti na jejich užívání v rámci hodnoticích a kontrolních činností ČŠI.

Pro účely slovníku, pokud není uvedeno jinak, zahrnuje pojem „žáci" účastníky všech stupňů vzdělávání, ve kterých realizuje ČŠI inspekční činnost, tedy děti v mateřských školách, žáky v základních a středních školách a studenty ve vyšších odborných školách.

A

Aktivizující metody výuky

Vyučovací metody podporující aktivitu žáků ve výuce. Za aktivizující se považují metody, pomocí nichž je podporována přímá zkušenost žáka ve výuce, ale i takové, např. problémové, situační metody atp., kdy žák přímou zkušenost s tématem nemá. Klíčová je tu aktivizace – velmi často to bývá konkrétní činnost žáka (skutečně něco dělá), ale jde i o jeho myšlenkovou aktivitu. Tím, že jsou žáci aktivními účastníky výuky, výrazně přispívají tyto metody výuky k rozvíjení klíčových kompetencí (např. kompetencí sociálních, kompetencí k řešení problémů). Důraz je kladen na dosahování cílů výchovně-vzdělávacího procesu na základě vlastní učební práce žáků, dále na samostatné myšlení a řešení problémů, tvořivost a rozvoj osobnosti žáka. Aktivizující metody umožňují žákům využívat možnosti individuálního učení, zapojovat se do kooperativního učení a spolupráce. Obvykle jsou tyto metody členěny na diskusní, heuristické (řešení problémů), situační, inscenační a didaktické hry, někteří autoři zahrnují i projektovou metodu a metody zkušenostního učení (zážitkové pedagogiky). ČŠI sleduje využívání všech zde zmíněných aktivizujících metod ve výuce v rámci inspekční hospitační činnosti.

→*hospitace inspekční;* →*metody výuky*

Akreditované vzdělávací programy

Jedná se o vzdělávací programy v příslušném oboru vzdělání pro jednotlivou vyšší odbornou školu (dále jen „VOŠ"), jimž MŠMT udělilo akreditaci. Je-li vzdělávací program akreditován a zapsán pro příslušnou VOŠ do rejstříku škol a školských zařízení, lze ke vzdělávání v tomto programu přijímat uchazeče, konat výuku, zkoušky a přiznávat označení absolventa VOŠ neakademickým titulem (DiS.).

ČŠI hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání ve VOŠ podle příslušných akreditovaných vzdělávacích programů od školního roku 2016/2017.

Č

Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost (z angl. Reading Literacy) je jednou z podoblastí →*funkční gramotnosti*. Pro pojem čtenářská gramotnost není stanovena jedna stabilní definice. Její pojetí prochází v čase stálým vývojem a zpřesňováním, v závislosti na probíhajících změnách ve společnosti, v ekonomice i kultuře. Mezinárodní šetření OECD PISA ji definuje takto: *„Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do společnosti."*

Literární gramotnost je schopnost nalézt a porozumět informaci z textů, které nejsou přímo určeny pro sdělení nějaké jednoduché informace. **Dokumentová gramotnost** je schopnost potřebná k vyhledávání a využití přesné informace obsažené v nějakém dokumentu.

D

Diferencovaná výuka

Výuka, ve které se realizují přístupy respektující rozdílné vzdělávací potřeby žáků (někdy označovaná jako →*individualizovaná výuka*). Diferencuje se rozdílnými cíli výuky, rozdílným učivem, rozdílnými výukovými postupy a různorodou učební oporou. V diferencované výuce je důležité poskytnout možnost práce žákům v různorodých skupinách (bránit se rigidnímu zařazení do vzdělávacích skupin podle výkonu či inteligenčních kritérií; někdy označováno jako vnější diferenciace), učit žáky postupně se vyjadřovat a realizovat své diferencované vzdělávací potřeby. Důležité je využívat také další možnosti, jako je např. používání různých učebních pomůcek (různorodé texty, učební programy na PC, tablety apod.), přidělení času na úkol a využití kooperativních strategií. K tomuto typu výuky může být využívaná také týmová výuka učitelů a pomoc asistentů pedagoga.

→*hodnocení formativní*

Digitální identita

Jde o ekvivalent naší reálné identity ve světě informačních systémů a internetu. Naši identitu na internetu určují údaje jako např. uživatelské jméno, heslo, datum narození apod. Banky, městské úřady nebo jiné instituce, se kterými uživatel komunikuje, jej rozpoznají právě podle těchto údajů.

Digitální stopa

Soubor informací, které zanechává každý uživatel v rámci pohybu v online prostředí. Od příspěvků např. na blogu přes poznámky v diskusi až po činnosti na sociálních sítích. Z digitální stopy je možné zjistit širokou škálu informací o uživateli, např. zájmy, názory, vzhled, kontakty apod.

Digitální technologie

Tímto pojmem se obecně rozumí digitální zařízení a software. Jeho význam je značně široký. Mezi digitální technologie patří jak hardware (např. tablety, chytré telefony, notebooky, servery), tak software (např. modelovací či simulační programy), dále také aktivity na síti (např. encyklopedie, specializované sociální sítě pro učení, cloudové kanceláře, systémy pro řízení výuky, masivní otevřené online kurzy, webináře apod.).

Domácí vzdělávání žáka

Viz →*individuální vzdělávání*

E

E-portfolio

Elektronické portfolio (také digitální portfolio nebo online portfolio) je soubor dokumentů a jiných objektů v elektronické podobě, které jsou průběžně ukládány a spravovány uživatelem (obvykle je e-portfolio publikované na webu).

Evaluace externí

Hodnocení škol prováděné orgány školní inspekce, agenturami pro srovnávání škol, hodnocení na základě národních srovnávacích zkoušek aj. V ČR realizuje externí evaluaci škol

a školských zařízení zejména ČŠI, dále zřizovatelé podle kritérií, která předem zveřejní.

Evaluace interní

Viz →*vlastní hodnocení školy*

Evaluace škol

Hodnocení výsledků a fungování jednotlivých škol na základě přesných ukazatelů a procedur monitorování. Hodnocení škol, školských zařízení a vzdělávací soustavy je vymezeno v § 12 školského zákona.

Evaluační činnosti

Veškeré plánované a cílené aktivity směřující k ověřování, měření, posuzování a hodnocení výsledků a změn dosažených ve všech činnostech školy.

→*hodnocení formativní;* →*hodnocení sumativní*

Evropské školy

Evropské školy (EŠ) jsou oficiální nadnárodní vzdělávací instituce vzniklé na základě mezivládních dohod zemí Evropské unie (EU), kde mají právní postavení veřejných institucí. ČR přistoupila k systému EŠ v srpnu 2004.

Posláním EŠ je poskytovat multilingvální a multikulturní vzdělání na úrovni předškolního, primárního a sekundárního stupně, které je ukončeno tzv. Evropskou maturitou *(European Baccalaureate)*, uznávanou ve všech členských státech EU i v řadě dalších zemí. Základním cílem je poskytovat kvalitní všeobecné vzdělávání a podporovat mateřský jazyk a vlastní kulturní identitu žáků ve spojení s multikulturní výchovou včetně vzdělávání v cizích jazycích. Výuka probíhá podle jednotného kurikula EŠ, s výjimkou mateřských jazyků, pro které jsou učební osnovy tvořeny na národní úrovni.

V EŠ jsou vzdělávány děti pracovníků institucí EU, stálých reprezentací a dalších zastoupení, na základě uzavřených smluv děti pracovníků soukromých společností a v případě volné kapacity i děti ostatních osob.

V současnosti existuje v šesti státech EU celkem 13 EŠ s více než 27 000 žáky ze všech zemí EU, včetně ČR. Systém EŠ se v posledních letech otevírá. Kromě původních škol typu I vznikají v řadě zemí EU školy, které získaly akreditaci Nejvyšší rady EŠ. Vzdělávání poskytované těmito národními školami respektuje cíle, principy a kurikulum EŠ.

Obsah a kvalita vzdělávání poskytovaného EŠ jsou garantovány prostřednictvím inspektorů EŠ. Za ČR jsou nominovány dvě národní inspektorky, jedna pro předškolní a 5leté primární vzdělávání (ekvivalent 1. stupně ZŠ) a druhá pro 7leté sekundární vzdělávání (ekvivalent 2. stupně ZŠ a úplného středního vzdělání ukončeného maturitní zkouškou).

F

Finanční gramotnost

Finanční gramotnost (angl. Financial Literacy) je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků, s ohledem na měnící se životní situace (Národní strategie finančního vzdělávání, květen 2010).

Pro účely šetření PISA 2012 byla finanční gramotnost definována následovně: Finanční gramotnost zahrnuje znalost a porozumění finančním konceptům a rizikům, dále dovednosti,

motivaci a sebedůvěru potřebnou pro uplatnění těchto znalostí a porozumění s cílem činit efektivní rozhodnutí v různých situacích souvisejících s financemi, zlepšit finanční situaci jedince či celé společnosti a umožnit zapojení do ekonomického života (Koncepční rámec PISA 2012).

→*funkční gramotnost*

Frontální (hromadná) výuka

Jedná se o nejběžnější organizační formu výuky ve škole, realizovanou ve vyučovacích hodinách. Učitel při ní pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Vyznačuje se společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků. Hlavní pozornost se věnuje vysvětlování učitele, komunikace probíhá zejména jednosměrně od učitele k žákům, žáci pracují v určitých fázích také individuálně. Slovní působení učitele je často doplňováno zápisem na tabuli, demonstrací obrazů a předváděním. Frontální vyučování je vhodné v situacích, kdy je časově úsporné a didakticky účinné využít takové →*metody výuky* (např. výklad), které zprostředkují nové poznatky všem žákům najednou.

Funkční gramotnost

Funkční gramotnost (angl. Functional Literacy) je pojímána dvěma způsoby.

- Znalosti, dovednosti a postoje, které jsou potřebné k plnému zapojení a účasti člověka v hospodářském, společenském a kulturním životě společnosti, ve které žije. Označení určitého způsobu chování, jmenovitě schopnost rozumět tištěným informacím a využívat je v každodenních činnostech, v osobním životě, v zaměstnání a v komunitě k tomu, aby jednotlivec dosáhl svých cílů, rozvinul svoje znalosti a potenciál. V mezinárodním výzkumu funkční gramotnosti dospělých (Literacy, Economy and Society, 1955) je tato gramotnost členěna do tří složek: literární, dokumentové a numerické. Opakem je funkční negramotnost (angl. Functional Illiteracy).
- V užším pojetí: schopnosti, znalosti a dovednosti potřebné k úspěšnému vykonávání pracovní činnosti (funkce).

Zaměření inspekčního hodnocení na zjišťování podpory funkčních gramotností je prostředkem k hodnocení zaměření školy na klíčové kompetence požadované v →*rámcových vzdělávacích programech (RVP)* na jednotlivých stupních vzdělávání. ČŠI v rámci →*inspekční činnosti* ve školách a školských zařízeních zjišťuje zejména úroveň a podporu rozvoje→*jazykové gramotnosti*, →*informační gramotnosti*, →*čtenářské gramotnosti*, →*matematické gramotnosti*, →*přírodovědné gramotnosti*, →*sociální gramotnosti* a →*finanční gramotnosti*.

H

Hodnocení formativní

Za formativní lze označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka – užitečnou především v tom smyslu, že se žák dozví, kde se právě nachází a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil (Starý, Laufková a kol., 2016). Přináší nejenom informace o tom, zdali a jak se žák učí nebo jak přemýšlí, ale také čemu nerozumí a jak miskoncepce ovlivňují jeho učení. Oproti →hodnocení sumativnímu má formativní hodnocení okamžitý a přesně cílený vliv na zlepšování učení. Je charakterizováno zejména svým účelem: pedagog na jeho základě volí takové postupy vyučování a učení, které reagují na identifikované vzdělávací potřeby každého dítěte a žáka. Formativní hodnocení může mít různé podoby: může být neformální i formální, může jít o bezprostřední reakci v průběhu vyučování i plánovanou a předem připravenou zpětnou vazbu. Je založeno na aktivní účasti žáků ve vlastním procesu učení a hodnocení.

Hodnocení slovní

Posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje, včetně způsobu překonání nedostatků. Slovní hodnocení poskytuje informaci především žákovi a napomáhá k utváření sebepoznání a sebehodnocení. Zároveň informuje rodiče a zákonné zástupce o výsledcích vzdělávání. Slovní hodnocení může být průběžné (→*hodnocení formativní*) nebo závěrečné (→*hodnocení sumativní*).

Hodnocení sumativní

Závěrečné hodnocení, většinou formou klasifikace (udělením známky) nebo slovního hodnocení. Známka vyjadřuje splnění dlouhodobých cílů, tedy jak se žákovi podařilo splnit cíle vyučování určitého předmětu na konci daného období. Může docházet i ke kombinaci slovního hodnocení a závěrečné klasifikace. Slovní hodnocení se může využít také jako hodnocení závěrečné (sumativní), a to v písemné formě na vysvědčení.

→*hodnocení slovní*

Hodnoticí činnost ČŠI

Hodnoticí činnost vykonávaná ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. b) nebo c) školského zákona. Jejím úkolem jako objektivní činnosti je zjišťovat u škol/→*školských zařízení* (dále „školy") úroveň poskytovaného vzdělávání, podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, a to zejména z hlediska účinnosti podpory rozvoje osobnosti dítěte a žáka a dosahování požadovaných cílů vzdělávání ze strany školy. Hodnoticí činnost se dlouhodobě zaměřuje také na témata zakotvená v dokumentech EU, tj. na podporu rovnosti příležitostí ke vzdělávání a trvale udržitelného rozvoje s důrazem na problematiku rozvoje podpory zdravého vývoje dětí a žáků. Při hodnoticí činnosti využívá ČŠI →*Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*.

→*inspekční zpráva;* →*hodnoticí škála ČŠI*

Hodnoticí škála ČŠI

Pro účely →*hodnoticí činnosti* byla také ve školním roce 2017/2018 používána čtyřstupňová hodnoticí škála:

- výborná úroveň;
- očekávaná úroveň;
- úroveň vyžadující zlepšení;
- nevyhovující úroveň.

Popisy výborné úrovně jsou veřejné a jsou k dispozici na webových stránkách ČŠI (www.csicr.cz) v záložce Dokumenty. Slouží především pro definici a vymezení jednotlivých →*Kritérií hodnocení* v jejich nejvíce ambiciózním naplnění.

Dosažení nevyhovující úrovně u klíčových a předem stanovených kritérií může být jedním z důvodů zakládajících proces vedoucí k návrhu na odvolání ředitele, nebo k výmazu školy ze školského rejstříku.

Hospitace

Návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznat stav a úroveň výchovné a vzdělávací práce. Hospitace se mohou lišit svým zaměřením, cílem, účelem i osobou, která hospituje. Hospitaci může provádět ředitel školy, učitelé navzájem (z dané školy i v rámci spolupráce mezi školami), uvádějící učitel, studenti pedagogických oborů, školní inspektor apod.

→*hospitace inspekční*

Hospitace inspekční

Návštěva vyučovací jednotky (hodiny, bloku) v rámci →*inspekční činnosti* ve škole hodnocené ČŠI.

Hodnocení výuky prostřednictvím hospitací je zcela klíčovou činností ČŠI. Opírá se o ni inspekční hodnocení průběhu vzdělávání, do výuky se promítají podmínky vzdělávání a výuka je prostředkem k dosahování výsledků vzdělávání.

Kromě profilových předmětů inspekční tým zpravidla hospituje i ve vyučovacích hodinách předmětů výchovného zaměření, hospituje také v průběhu odpoledního vyučování. Inspekční hospitace se zaměřuje na sledování a hodnocení procesu vzdělávání se zaměřením na jeho kvalitu a účinnost a naplňování →*ŠVP* v praktických podmínkách školy (nejvíce jsou sledovány klíčové dovednosti učitele, organizace vyučovací jednotky včetně →*organizačních forem výuky*, →*metody výuky* – jejich kvalita, účinnost a správné využití učitelem, vytváření klimatu ve třídě, interakce mezi aktéry vzdělávání). Dále se hospitace zaměřuje na výsledky a plnění stanovených cílů vzdělávání (získané znalosti a dovednosti, jejich uplatňování, hodnocení vzdělávacího procesu učitelem a žáky, hodnocení stanovených cílů). Plán hospitací (výběr předmětů, počet hospitací apod.) v rámci →*inspekční činnosti* na místě se odvíjí od druhu školy, stupně vzdělání a zaměření inspekční činnosti.

Zjištění z hospitační činnosti jsou souhrnně uvedena v →inspekční zprávě.

→*hospitační záznam (inspekční)*

Hospitační záznam (inspekční)

Formulář pro záznam inspekční hospitace. Školní inspektor sleduje →*organizační formy výuky*, →*metody výuky*, aktivity žáků, pedagogický proces z hlediska naplňování →ŠVP, přístupu k žákům nadaným a se →*speciálními vzdělávacími potřebami* apod. Tato zjištění zaznamenává do hospitačního záznamu v elektronickém inspekčním informačním systému pro záznam dat (InspIS DATA).

Hospitační záznamy jsou každoročně předmětem posuzování a úprav opírajících se zejména o poznatky z virtuálních hospitací a o zkušenosti inspekčních pracovníků přímo z ostrého použití v běžné inspekční činnosti. V rámci metodické podpory dává ČŠI k dispozici ředitelům škol hospitační formuláře pro předškolní, základní i střední vzdělávání. K dispozici jsou na webových stránkách ČŠI (www.csicr.cz) v záložce Dokumenty/Metodická podpora škol.

Hromadná výuka

Viz →*frontální výuka*

I

Individuální výchovný program (IVýP)

Individuální výchovný program (dále jen IVýP) je forma spolupráce mezi školou, žákem, zákonným zástupcem, případně další zúčastněnou stranou při řešení rizikového chování žáka. Cílem IVýP je odstranit rizikové chování žáka a předejít tak důsledkům z tohoto chování vyplývajícím.

Individuální vzdělávací plán (IVP)

Jedná se o závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka formou podpůrných opatření. Zpracovává ho škola (resp. ředitel školy) na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Zákonný zástupce žáka uděluje s poskytováním podpůrného opatření školou (spočívajícího ve výuce podle IVP) písemný informovaný souhlas. S IVP mají být seznámeni všichni vyučující žáka.

Více ve vyhlášce MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Individuální vzdělávání žáka (tzv. domácí vzdělávání)

Školský zákon pojímá individuální vzdělávání jako jiný, zcela výjimečný způsob plnění povinné školní docházky, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti žáka ve škole. Pro jeho povolení musí být mimo jiné dány závažné důvody. Mezi nejčastějšími důvody uváděnými rodiči je zdravotní stav žáka, který nedovoluje pravidelnou řádnou docházku do školy, časté pracovní cesty zákonných zástupců a jejich rodiny, potíže žáků různého charakteru (konflikty žák–učitel, šikana žáka, stres ze školy), speciální vzdělávací potřeby nebo mimořádné nadání žáka (nevyhovující tempo nebo metody a formy vzdělávání).

Současná legislativní úprava umožnuje individuální vzdělávání na 1. i 2. stupni ZŠ (§ 41 školského zákona). Od 1. 9. 2017 je individuální vzdělávání v odůvodněných případech jednou z možných forem plnění také povinného předškolního vzdělávání (§ 34 b školského zákona), kde může probíhat po celý školní rok nebo jen po určitou část školního roku. V případě plánovaného individuálního vzdělávání po převažující část školního roku je zákonný zástupce dítěte povinen tuto skutečnost oznámit řediteli MŠ, kam je dítě zapsáno, nejpozději 3 měsíce před počátkem školního roku, kdy se má dítě povinně vzdělávat.

O povolení individuálního vzdělávání žáka na 1. a 2. stupni ZŠ rozhoduje pouze ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Rozhodnutí o povolení individuálního vzdělávání je rozhodnutí správní, na které se v plném rozsahu vztahuje správní řád.

Vzdělávání v rámci individuálního vzdělávání se realizuje podle ŠVP školy, ve které je žák přijat k plnění povinné školní docházky. Je závazný pro žáky i jejich vzdělavatele. Škola poskytne pro individuální vzdělávání kompletní sadu učebnic a základní školní potřeby, které používají žáci odpovídajícího ročníku v dané škole. Individuálně vzdělávaný žák koná každé pololetí zkoušky z příslušného učiva ve škole, kam byl přijat k plnění povinné školní docházky. Osoba, která bude vzdělávat žáka 1. stupně ZŠ, musí dle školského zákona získat alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou, a jedná-li se o žáka 2. stupně ZŠ, vysokoškolské vzdělání.

Individualizace výuky

Způsob rozlišení výuky, kdy se výuka proměňuje ve vztahu ke schopnostem a vzdělávacím potřebám každého žáka. Ve školním prostředí lze využívat různé typy individualizace, případně jejich kombinace, které jsou založené na individualizaci prostřednictvím obsahu (látky), →*metod výuky* a strategií a tempa učení.

Soustavy individualizované výuky vznikaly v rámci reformní pedagogiky a v současnosti existují zejména v tzv. alternativních školách (např. waldorfské, montessoriovské, daltonské, freinetovské a jenské).

→*diferencovaná výuka*

Informační gramotnost

Soubor základních znalostí a dovedností, které umožňují používat informační a komunikační technologie. Podle koncepce státní informační politiky zahrnuje: schopnost používat počítač a jeho základní periferie jako pracovní nástroj s použitím aplikačního programového vybavení, schopnost vytvořit multimediální dokument (tj. dokument, v němž je spojen textový, statický či pohyblivý grafický a zvukový záznam), schopnost používat počítač v rámci sítě (e-mail, web), schopnost orientovat se ve vlastním počítačovém systému (práce s operačním systémem, se soubory atp.) a schopnost vyhledávat a filtrovat informace.

Inkluze

→viz *společné vzdělávání*

Informační a komunikační technologie

Zkráceně ICT (Information and Communication Technologies), česky nazývané též IKT, zahrnují veškeré informační technologie používané pro komunikaci a práci s informacemi.

Druhý význam zkratky ICT je využívaný pro označení vyučovacího předmětu vytvořeného na základě vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru informační a komunikační technologie z RVP ZV.

Informační technologie

Souhrnný název pro technologie, které mají vztah ke shromažďování, výměně, uchování, zpracování a zpřístupnění informací.

Inspekční akce

Inspekční akce se v rámci →*inspekční činnosti* dělí na typy inspekčních akcí. Slouží ke specifikaci inspekční činnosti (zejména pro účely plánování v systému InspIS DATA), která je v dané škole/školském zařízení uskutečněna. Mezi inspekční akce patří →*hodnoticí činnost*, →*kontrolní činnost*, šetření →*stížnosti*, účast na konkurzním řízení na ředitele školy, účast při ukončování středního či vyššího odborného vzdělání, inspekční činnost zaměřená na posouzení odstranění nedostatků zjištěných při inspekční činnosti, řešení podnětu, →*inspekční elektronické zjišťování (INEZ)* apod. V rámci daného typu inspekční akce se následně odlišují témata akcí, např. v rámci kontrolní činnosti je to veřejnosprávní kontrola, kontrola dodržování právních předpisů souvisejících s poskytováním školního stravování apod. Souhrnnou analýzou se získává přehled o celkovém počtu akcí vykonaných za požadované časové období.

→*InspIS*

Inspekční činnost

Vymezení činnosti ČŠI je dáno školským zákonem (§ 173 až § 176). ČŠI v rámci inspekční činnosti kontroluje a hodnotí kvalitu vzdělávacích veřejných služeb z hlediska dodržování zákonnosti, ochrany žáků, kvality výchovy a vzdělávání, cílů politiky výchovy a vzdělávání. Inspekční činnost provádí od škol mateřských, základních, středních až po vyšší odborné školy, ale také ve školských zařízeních (např. školní jídelny, domovy mládeže) zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení, bez ohledu na zřizovatele. Externí evaluaci ČŠI provádí také tam, kde se uskutečňuje praktické vyučování či odborná praxe, a to v pravidelných intervalech (tzv. inspekční cyklus). Získává tak objektivní a široce využitelné informace o stavu a kvalitě vzdělávací soustavy v ČR. Pro tyto účely jsou zpracovávány koncepční záměry inspekční činnosti a systémy hodnocení vzdělávací soustavy. Vlastní inspekční činnost je pak vykonávána na základě plánu hlavních úkolů na příslušný školní rok, který schvaluje ministr školství, mládeže a tělovýchovy. Komplexní hodnoticí činnost je vykonávána zejména na základě veřejně známých →*kritérií hodnocení*, která pro daný školní rok schvaluje MŠMT. Inspekční činností se rozumí tematické šetření, →*hodnoticí* nebo →*kontrolní činnost*. Hodnoticí a kontrolní činnost je vykonávána zejména ve formě šetření na místě (→*inspekční činnost* na místě) a dále pak formou →inspekčního elektronického zjišťování (INEZ) – vyplnění elektronického dotazníku v online systému ČŠI – InspIS DATA.

Inspekční činnost se dále provádí na základě →*stížností*, podnětů a petic, které svým obsahem spadají do působnosti ČŠI, a dále na základě žádosti pro účely přiznání dotací dle zvláštního předpisu. ČŠI provádí kontrolu plnění povinností a podmínek stanovených školským zákonem v zahraničních školách na území ČR, provádí inspekční činnost v →Evropských školách, zajišťuje součinnost školních inspektorů při konání komisionálních zkoušek a účast zástupců při konkurzních řízeních na ředitele škol a školských zařízení.

Více informací o činnosti ČŠI je dostupných na www.csicr.cz.

→*komplexní inspekční činnost;* →*inspekční akce;* →*InspIS*

Inspekční činnost na místě

Inspekční činnost na místě v konkrétní škole/→*školském zařízení* se uskutečňuje na základě pověření k inspekční činnosti. Realizuje ji →*inspekční tým* v čele s vedoucím týmu. Závěry inspekční činnosti na místě jsou následně vyhodnoceny dle stanovených kritérií (soulad či nesoulad s právními předpisy, soulad →*školního vzdělávacího programu* s →*rámcovým vzdělávacím programem*, hodnocení v souladu s příslušným stupněm hodnoticí škály apod.). Jednotlivé činnosti v rámci konkrétní inspekční činnosti na místě se odvíjí od předmětu inspekční činnosti a typu →*inspekční akce*. V rámci školního roku může nastat situace, že se inspekční činnost na místě v dané škole/školském zařízení odehraje několikrát. Nastává to např. v případě, kdy při inspekční činnosti bylo zjištěno porušení právních předpisů či takové závažné nedostatky, které vyžadují další inspekční činnost na místě s cílem zjistit, zda byl stav napraven. Z tohoto důvodu tak může nastat situace, kdy při souhrnné analýze počtu navštívených škol/školských zařízení za dané období celkový počet inspekčních činností na místě převyšuje počet navštívených škol/školských zařízení. Výsledky souhrnných analýz a další informace tohoto typu jsou k dispozici např. ve výročních zprávách České školní inspekce za příslušný školní rok nebo příslušných tematických zprávách.

→*inspekční výstup;* →*inspekční zpráva;* →*protokol o kontrole*

Inspekční činnost na podnět

Inspekční činnost na podnět podle § 174 odst. 6 školského zákona je vždy důsledně zaměřená na hodnocení jevů v podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání nebo na hodnocení poskytovaných služeb a na dodržování právních předpisů, na které poukazuje obsah podnětu. Výstupem je →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*.

Inspekční činnost na žádost

Jedná se o inspekční činnost realizovanou na základě § 174 odst. 7 školského zákona s přihlédnutím k činnosti školy. Inspekční činnost ve školách poskytujících vzdělávání se realizuje jako komplexní inspekční činnost. Výstupem je →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*. V případě školských zařízení, která nezajišťují vzdělávání, je výstupem →*protokol o kontrole*.

Inspekční elektronické zjišťování (INEZ)

Metoda zjišťování dat a informací s předem stanoveným cílem šetření. Spočívá ve vyplnění elektronického dotazníku/formuláře v online systému ČŠI – modulu InspIS DATA oslovenou školou/školským zařízením.

→*InspIS*

Inspekční tým

O velikosti inspekčního týmu a jeho odborném složení rozhoduje ředitel inspektorátu, a to s ohledem na druh a typ školy, počet inspektovaných oborů vzdělání, počet míst poskytovaného vzdělávání, počet tříd (skupin), vzdělávaných osob, rozsah poskytovaných služeb a na plánovanou délku inspekční činnosti (zpravidla tři až pět dnů). Inspekční tým je minimálně dvoučlenný (v případech hodných zvláštního zřetele může inspekční činnost vykonávat jeden školní inspektor nebo kontrolní pracovník), vede ho vedoucí inspekčního týmu. →*Komplexní inspekční činnost* vykonává skupina inspekčních pracovníků, složená ze školních inspektorů, kontrolních pracovníků a případně →*přizvaných osob*.

Inspekční výstup

Školský zákon definuje čtyři typy inspekčních výstupů ČŠI. K výstupům inspekční činnosti na úrovni školy patří →**inspekční zpráva** a →**protokol o kontrole**. Vypovídají o zjištěném stavu dle předmětu inspekční činnosti. Výstupy z hodnotící a kontrolní inspekční činnosti na úrovni školy mají přispět ke zlepšení kvality vzdělávání a k odstraňování překážek a problémů, na které v praxi školy narážejí.

Inspekčním výstupem z tematické inspekční činnosti je **tematická zpráva**, která obsahuje souhrnné poznatky získané z inspekční činnosti v určitém tematickém okruhu a jejich analýzu. Souhrnné poznatky o stavu vzdělávání a vzdělávací soustavy vycházející z inspekční činnosti za předchozí školní rok jsou obsaženy ve **výroční zprávě ČŠI**.

Kromě protokolu o kontrole jsou všechny ostatní inspekční výstupy veřejně dostupnými dokumenty. K dispozici jsou na webových stránkách České školní inspekce. Inspekční zprávy jsou zveřejněny na hlavní straně webu v záložce „Registr inspekčních zpráv"; výroční zprávy, tematické zprávy a další materiály jsou dostupné v záložce „Dokumenty".

Inspekční zpráva

Je výstupem →*hodnoticí činnosti* ve škole/→*školském zařízení*, kterou zpracovává →*inspekční tým* pod vedením vedoucího inspekčního týmu v příslušném inspektorátu. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží škola/školské zařízení. Inspekční zpráva je veřejná a je uložena po dobu 10 let na místně příslušném inspektorátu ČŠI.

Inspekční zprávy jsou průběžně zveřejňovány v „Registru inspekčních zpráv" na webových stránkách ČŠI. Lze je dohledat také na webovém portálu ČŠI – InspIS PORTÁL (https://portal.csicr.cz/).

→*inspekční činnost;* →*inspekční výstup*→*InspIS*

InspIS

Informační systém ČŠI pro multikriteriální hodnocení škol, ukládání a zpracování dat z výstupů a výsledků činnosti ČŠI, plánování činnosti (včetně lidských a dalších zdrojů), vlastní hodnocení školy a komunikaci se školami. Skládá se z několika informačních systémů:

- InspIS DATA – systém pro sběr, záznam a vyhodnocování informací o vzdělávání a pro zasílání záznamů o úrazech;
- InspIS ŠVP – systém pro práci se školními vzdělávacími programy;
- InspIS PORTÁL – multifunkční webový portál pro prezentaci škol;
- InspIS SET – systém pro školní i domácí elektronické testování žáků;
- InspIS SETmobile – testovací aplikace pro tablety a chytré mobilní telefony;
- InspIS E-LEARNING – systém pro distanční vzdělávání pedagogických a inspekčních pracovníků;
- InspIS HELPDESK – jednotné kontaktní místo pro komunikaci zástupců z řad škol s ČŠI týkající se technické, metodické a organizační podpory.

Více informací na www.csicr.cz a https://inspis.csicr.cz.

Integrace žáků

Smysl integrace (sjednocení, spojení, zařazení) je v začlenění znevýhodněného jedince do společnosti, kdy je plně respektována odlišnost a rovnoprávnost tohoto jedince. Z pedagogického hlediska se integrace zmiňuje především v souvislosti se zařazováním dětí, žáků se →*speciálními vzdělávacími potřebami* do běžných tříd a jejich vzděláváním v souladu s individuálními vzdělávacími potřebami.

J

Jazyková gramotnost

Jazyková gramotnost je schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském i dalším jazyce (popř. v dalších jazycích). Je výchozím předpokladem pro rozvoj všech ostatních gramotností.

Jednotná (přijímací) zkouška

Jednotná přijímací zkouška v přijímacím řízení v oborech vzdělání s maturitní zkouškou je stanovena na základě § 60 odst. 5 školského zákona, ve znění zákona č. 178/2016 Sb. Povinná je pro maturitní obory bez talentové zkoušky, obory nástavbového studia a pro sportovní gymnázia. Netýká se oborů přijímacího řízení do zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou.

Jednotnou přijímací zkoušku, kterou zadává Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), tvoří didaktický test z předmětu český jazyk a literatura a dále z předmětu matematika a její aplikace. Uchazeč má možnost podat přihlášku až na dvě střední školy, příp. až na dva maturitní obory v rámci jedné školy, přičemž je mu umožněno konat jednotnou zkoušku na každé z těchto škol. Do výsledku přijímacího řízení se přitom zohledňuje pouze lepší výsledek z prvního či druhého termínu příslušného testu.

Výsledek jednotné zkoušky má minimálně 60% podíl na celkovém hodnocení uchazeče při přijímacím řízení. Gymnázia se sportovní přípravou musí stanovit podíl jednotné zkoušky na celkovém hodnocení uchazeče na minimálně 40 %; střední škola může jako doplněk jednotné zkoušky vypsat i vlastní přijímací zkoušku.

Poprvé byla jednotná přijímací zkouška zavedena v roce 2017, a to po předchozích dvou letech pilotního ověřování.

K

Komplexní inspekční činnost

Komplexní inspekční činností se rozumí inspekční činnost, jejíž hlavní součástí je inspekční hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a poskytovaných služeb. Při komplexní inspekční činnosti se realizuje také kontrola dodržování vybraných ustanovení školského zákona, v případě zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy pak kontrola dodržování ustanovení zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, prováděcích a souvisejících právních předpisů. Nedílnou součástí komplexní inspekční činnosti jsou také hodnocení a kontrola podmínek zajišťujících bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech. V případě, že škola zajišťuje služby školního stravování, je v rámci komplexní inspekční činnosti provedena také kontrola školního stravování. Pokud jsou zjištěna rizika v ekonomické oblasti, je do komplexní inspekční činnosti zahrnuta také veřejnosprávní kontrola.

Při komplexní inspekční činnosti hodnotí →*inspekční tým* zejména efektivitu opatření realizovaných vedením školy k dosažení pozitivních kvalitativních změn v podmínkách (včetně finančních), průběhu a výsledcích vzdělávání poskytovaného školou. V případě zjištěných nedostatků a slabých stránek školy identifikuje jejich příčiny. Inspekční tým na základě zjištění učiněných v průběhu inspekční činnosti vyhodnotí silné a slabé stránky školy, specifikuje případná rizika a spolu s vedením školy vymezí příležitosti pro další kvalitativní růst školy.

Dále se hodnocení a kontrola zaměří zejména na řízení školy, přijímání opatření k odstranění zjištěných nedostatků, organizaci vzdělávání, podmínky vzdělávání, vedení dokumentace související se zaměřením inspekční činnosti, hmotné zabezpečení dětí, žáků a studentů a využívání finančních prostředků poskytnutých ze státního rozpočtu.

Výstupem komplexní inspekční činnosti je →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*.

Kontrolní činnost

Kontrolní činnost vykonávaná ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. d) nebo e) nebo odst. 4 školského zákona, zpravidla v rámci →*komplexní inspekční činnosti*. Kontrolní činnost ČŠI spočívá v kontrole dodržování právních předpisů vztahujících se k poskytování vzdělávání a školských služeb, a dále pak veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu. Kontrola může být provedena také na žádost nebo na podnět. Výstupem je →*protokol o kontrole*.

Kooperativní výuka

Způsob uspořádání výuky na základě několika principů:

a) pozitivní vzájemná závislost při dosahování cílů učení ve skupině (kooperace),
b) interakce tváří v tvář při učení ve skupině,
c) užití meziosobních a skupinových dovedností,
d) osobní odpovědnost, skládání účtů za učení,
e) vnímání a reflektování skupinových procesů.

Kooperativní výuka vede k vyššímu učebnímu výkonu žáků, rozvoji sociálních dovedností a podporuje motivaci k učení. Ne každé skupinové vyučování je zároveň kooperativní.

→*skupinová výuka*

Kritérium hodnocení

Kritéria pro celkové hodnocení školy/→*školského zařízení* (dále „školy“) mají podat výpověď o tom, zda škola naplňuje své poslání a dosahuje cílů vzdělávání v souladu s požadavky školské legislativy. ČŠI poskytuje v →*inspekční zprávě* informace ke zlepšování kvality a efektivity školy a účinnosti podpory rozvoje osobnosti žáků školou/školským zařízením. Zohledňují se specifické rysy, např. socioekonomické a územní. Kritérium vymezuje kvalitu ve zvolené oblasti činnosti školy, charakterizuje žádoucí stav. Výčet znaků (dílčích ukazatelů těchto kritérií) umožňuje identifikovat rizikové a úspěšné školy. Jejich uspořádání v logickém rámci monitoruje stav podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. ČŠI využívá pro hodnocení kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb.

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání

Kritéria hodnocení jsou stěžejním nástrojem ČŠI pro potřeby vnějšího hodnocení škol a školských zařízení. Vytvářejí logický rámec, který umožňuje hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a školských služeb na úrovni školy, vzdělávacího programu a vedení pedagogického procesu. Tento rámec umožňuje sledovat dosahování cílů vzdělávání podle školních vzdělávacích programů a vyhodnotit pokrok škol v čase. Agregované údaje jsou podkladem pro hodnocení efektivity vzdělávací soustavy a jejích částí. Kritéria hodnocení ČŠI předkládá MŠMT ke schválení. Schválená kritéria ministerstvo zveřejňuje, ČŠI pak podle nich postupuje při výkonu inspekční činnosti.

Kritéria hodnocení jsou zpracována v jedenácti modifikacích, a to pro:

- mateřské školy;
- základní školy;
- střední školy – gymnázia;
- střední odborné školy;
- vyšší odborné školy;
- základní umělecké školy;
- školní družiny a školní kluby,

- domovy mládeže, domovy mládeže se školou a internáty;
- střediska volného času;
- diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče;
- školská poradenská zařízení.

Sestavena jsou takovým způsobem, aby mohla být postupně využívána také v rámci vlastního hodnocení přímo jednotlivými školami a školskými zařízeními a také pro hodnocení prováděné ze strany zřizovatelů.

Školy a školská zařízení hodnotí ČŠI podle kritérií vycházejících z **modelu tzv. kvalitní školy**. Kritéria kvalitní školy jsou členěna do šesti základních oblastí:

- *Koncepce a rámec školy*
- *Pedagogické vedení školy*
- *Kvalita pedagogického sboru*
- *Vzdělávání*
- *Vzdělávací výsledky*
- *Podpora žáků (dětí, studentů) při vzdělávání (rovné příležitosti)*

Každá oblast je vymezena stručným popisem a vysvětlením hlavních cílů. Oblast *Koncepce a rámec školy* se soustřeďuje na základní nastavení řízení školy, oblast *Pedagogické vedení školy* svými kritérii i svým názvem akcentuje právě řízení pedagogických procesů ve škole jako jedné z nejdůležitějších činností, které se musí vedení školy věnovat. *Kvalita pedagogického sboru* ve svých kritériích postihuje oproti předchozím oblastem, které se soustředily na činnost vedení škol, jejich pedagogický sbor. Kritéria oblasti *Výuka (vzdělávání)* sledují především proces vzdělávání odehrávající se nejčastěji ve vyučovacích hodinách. Oblast *Vzdělávací výsledky* se zaměřuje na dosahované výsledky ve vzdělávání. Průřezovou oblastí je pak *Podpora dětí, žáků a studentů ve vzdělávání*, která se soustřeďuje na sledování individuální podpory všem dětem, žákům a studentům, kteří ji potřebují.

Každá oblast modelu obsahuje tři až pět kritérií hodnocení kvality shodných pro základní druhy i typy škol a školských zařízení. Jejich význam a obsah je vždy demonstrován popisem cílové (výborné) úrovně naplnění.

Popis úrovní hodnocení pro každé dílčí kritérium se odvíjí od čtyřúrovňové →hodnoticí škály ČŠI.

L

Lesní mateřská škola

Lesní mateřská škola (LMŠ) je alternativou ke klasickému předškolnímu vzdělávání. Definuje ji školský zákon v § 34 odst. 9. Vzdělávání je v LMŠ realizováno, stejně jako v klasických MŠ, podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, avšak s tím rozdílem, že probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí LMŠ, za každého počasí přímo v prostředí přírody, nejčastěji lesa. Odpočinek dětí probíhá v zázemí, které má nejrůznější podoby, nesmí být však stavbou.

Konkrétní podobu LMŠ blíže popisuje vyhláška MŠMT č. 280/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

M

Matematická gramotnost

Schopnost jedince identifikovat a pochopit úlohu, kterou matematika hraje ve světě, provádět dobře podložené matematické soudy a zabývat se matematikou způsobem, který bude splňovat potřeby současného a budoucího života jedince jako konstruktivního, zainteresovaného a přemýšlivého občana. Numerická gramotnost je dovednost manipulovat s čísly, aplikovat aritmetické operace na údaje obsažené často v různých složitých materiálech, grafech, tabulkách apod.

→*funkční gramotnost*

Metody výuky

Specifický způsob uspořádání součinnosti učitele a žáků, rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli. Kategorizace metod výuky není jednoznačná, v pedagogické literatuře se setkáváme s různými kritérii klasifikace metod výuky (např. dle didaktického aspektu – metody slovní, názorně-demonstrační, praktické; dle stupně aktivity a samostatnosti žáka – metody reproduktivní a produktivní (heuristické, badatelské); dle myšlenkových operací – metody srovnávací, induktivní, deduktivní, analytické, syntetické; a metody dle dalších kritérií).

ČŠI v rámci zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání sleduje během →*inspekčních hospitací* volbu, funkci a účelnost využívání vyučovacích metod učiteli. Tyto poznatky zaznamenává do →*hospitačního záznamu*.

N

Netiketa

Představuje zásady slušného chování a vystupování na internetu.

O

Oblast hodnocení

Pro potřeby ČŠI je oblast hodnocení chápána jako prvek struktury hodnocení školy/→*školského zařízení*. Oblasti hodnocení vycházejí ze zásad a cílů vzdělávání v souladu se školským zákonem. Zaměření jednotlivých oblastí umožňuje identifikovat dobré výsledky vzdělávání a potřeby ke zlepšení úrovně vzdělávání. Oblasti jsou stanoveny s ohledem na cíle, které stanovuje škole/školskému zařízení zejména školská legislativa a národní strategické dokumenty pro oblast vzdělávání, s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v →*rámcových vzdělávacích programech* a odpovídajících právních předpisech. Tato kategorizace kritérií umožňuje také agregování inspekčních zjištění na úrovni regionů, na úrovni národní, podle stupňů vzdělávání nebo podle vybrané skupiny žáků. To je zároveň nástrojem pro zvýšení efektivnosti inspekčních postupů.

Orientační inspekční činnost

Jedná se o inspekční činnost zaměřenou na hodnocení dílčích jevů v podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání a při poskytování služeb, zhodnocení vývoje školy, účinnosti opatření realizovaných v zájmu zlepšení kvality školy. O konkrétních sledovaných a hodnocených oblastech rozhoduje ředitel inspektorátu na základě předchozích inspekčních zjištění. Tato forma inspekční činnosti se využívá také při zjišťování odstranění nedostatků zjištěných při předcházející inspekční činnosti a hodnocení účinnosti opatření přijatých ředitelem školy ke zlepšování kvality poskytovaných služeb. Výstupem je →inspekční zpráva a →*protokol o kontrole*.

P

Partnerství

Partnerství a rozvoj strategického partnerství škole zčásti vymezuje školský zákon. ČŠI zjišťuje, kteří další partneři jsou pro školy a →*školská zařízení* přínosem, jaké jsou možnosti aktivního zapojení do činnosti školy a jak přínosné jsou partnerské vztahy pro zvýšení kvality výsledků vzdělávání. Partnerem školy mohou být zaměstnavatelé, partnerské školy, nestátní neziskové organizace, poradenská zařízení, výzkumné instituce apod.

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Školské poradenské zařízení, které se zabývá poradenskou činností v oblasti vývoje, výchovy a vzdělávání dětí a mládeže. Poskytuje služby školám, výchovným poradcům a psychologům ve školách, rodičům aj. Provádí pedagogicko-psychologická vyšetření a pomáhá při profesní orientaci žáků.

Plán pedagogické podpory (PLPP)

Plán pedagogické podpory zpracovává škola pro žáka od I. stupně podpůrných opatření. Slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka formou mírných úprav metod, organizace a hodnocení vzdělávání a zapojení v kolektivu. Obsahuje popis obtíží žáka, stanovení cílů podpory a způsobů vyhodnocování naplňování plánu. S PLPP je seznámen žák, zákonný zástupce a všichni učitelé. Škola vyhodnocuje naplňování cílů PLPP nejpozději po 3 měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření. Pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování PLPP stanovuje škola nově v části školního vzdělávacího programu „Charakteristika ŠVP".

Podpůrná opatření

Od 1. září 2016 školský zákon garantuje dětem, žákům a studentům se →*SVP* podpůrná opatření. Podle § 16 školského zákona se jimi rozumí soubor nezbytných úprav ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků.

Školský zákon vymezuje jen rámcový výčet podpůrných opatření. Mezi ně patří např. poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení (ŠPZ), úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, úprav očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených →*RVP* a →*akreditovanými vzdělávacími programy*, vzdělávání podle →*IVP*, využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi podporu po dobu jeho pobytu ve škole. Působnost těchto osob upravuje zvláštní právní předpis.

Mezi podpůrná opatření patří také poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Podpůrná opatření jsou pro žáky se SVP poskytována bezplatně.

Podpůrná opatření při vzdělávání se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Lze je kombinovat. Zatímco podpůrná opatření I. stupně (přímá podpora ve výuce, →*plán pedagogické podpory*) uplatňuje škola/školské zařízení i bez doporučení ŠPZ, podpůrná opatření II. až V. stupně lze uplatnit výhradně s doporučením ŠPZ (→*PPP*, →*SPC*), přičemž podmínkou je předchozí informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka.

Projektová výuka

Při projektové výuce se řeší většinou komplexní praktická úloha (problém, téma), která je spojena se životní realitou. Projekt se realizuje buď jako práce ve skupinách, nebo jako individuální úkol v rámci širšího projektu. Může mít různý časový rozsah i rozmanitý počet

účastníků (např. skupina žáků, celá třída, škola, několik škol). Práce s projekty umožňuje vytvářet různé varianty, osvědčují se např. tzv. projektové dny či týdny. Projekt vyžaduje velmi dobrou přípravu všech účastníků, aby se nezměnil v nezávazné hraní a byly naplněny plánované výukové cíle.

Protokol o kontrole

Je výstupem kontrolní činnosti ve škole/→školském zařízení prováděné ČŠI. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží kontrolovaná osoba. Protokol o kontrole je uložen po dobu 10 let na místně příslušném inspektorátu ČŠI.

→*inspekční činnost;* → *inspekční výstup*

Přizvaná osoba

Osoba přizvaná k →*inspekční činnosti* v zájmu odborného posouzení věci. ČŠI vede seznam přizvaných osob (interní), který je každoročně aktualizován. Přizvaná osoba je členem →*inspekčního týmu* a účastní se inspekční činnosti v rámci stanovených úkolů. Výstupem činnosti je odborný posudek, který je využit jako podklad pro inspekční hodnocení. Přizvaná osoba vykonává svou činnost zpravidla na základě pracovněprávního vztahu k ČŠI nebo v rámci dohod o spolupráci s jinými orgány a organizacemi, kdy přizvané osoby vykonávají svou činnost v rámci pracovněprávního vztahu k tomuto orgánu nebo organizaci.

Přírodovědná gramotnost

Schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a na základě důkazů vyvozovat závěry, které vedou k porozumění a usnadňují rozhodování týkající se přirozeného světa a změn, jež v něm nastaly v důsledku lidské činnosti. V inspekčním hodnocení je sledováno prioritně získávání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně, které vycházejí ze zásad trvale udržitelného rozvoje a bezpečnosti a ochrany zdraví.

→*funkční gramotnost*

R

Rámcové vzdělávací programy (RVP)

Kurikulární dokumenty státní úrovně, které normativně stanovují obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu →*školních vzdělávacích programů*. Vymezují cílové zaměření vzdělávání na daném stupni nebo pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy.

S

Skupinová výuka

Žáci pracují ve skupinách (dvojice nebo větší skupiny) vytvořených podle různých kritérií, např. obtížnosti úkolu, výkonu a učebního tempa žáků. Je založena na spolupráci (kooperaci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných problémů a úloh, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Učitel při skupinové výuce podněcuje žáky ke spolupráci. Určujícími rysy skupinové výuky jsou:

- spolupráce žáků při řešení náročnějšího problému nebo úlohy;
- rozdělení práce žáků ve skupině;
- sdílení názorů, zkušeností a prožitků ve skupině;
- vzájemná pomoc členů skupiny;
- odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce.

Práce ve skupině zlepšuje průběh učení a může vést k dosažení lepších výsledků.

→*kooperativní výuka*

Sociální gramotnost

Z hlediska společenského musíme gramotnost posuzovat v širších souvislostech, které zvýrazňují rozsah sociálních rolí – hovoříme o sociální gramotnosti. Jedná se o širší pozadí hodnot, znalostí i zcela konkrétních univerzálních, obecných dovedností. Můžeme hovořit o čtyřech základních typech gramotnosti, které spolu úzce souvisí: demokratická gramotnost (schopnost občanů chápat podstatu demokracie, pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu se zodpovědností a smyslem pro sociální soudržnost), tržní gramotnost (znalosti a dovednosti nutné pro zvládání osobního i profesního života v tržních vztazích), metodologická gramotnost (zvládnutí základních operací klasické logiky a obecné metodologie řešení problémů, práce s daty, informacemi, výběr variant, týmová práce, elementární statistické metody atp.) a existenciální gramotnost (schopnost klást si základní otázky smyslu a hodnoty lidské existence, hledat řešení, akceptovat toleranci, umění plánovat svůj život, nalézat vztah k okolí, budování osobní a společenské odpovědnosti atd.). V inspekčním hodnocení do této oblasti zařazujeme i výchovu ke zdraví, zejména vytváření návyků podpory vlastního zdraví, budování pozitivních vztahů mezi lidmi a respektování pravidel vzájemného soužití. Porozumění změnám v životě člověka a jejich reflexe (puberta, dospívání, sexuální dospívání), podpora zdravého způsobu života (výživa, hygiena, pohyb, prevence úrazů a nemocí) a prevence rizik ohrožujících zdraví (stres, návykové látky, šikana, sexuální násilí aj.). Podpora osobnostního a sociálního rozvoje jedince.

Speciálně pedagogické centrum (SPC)

Školské poradenské zařízení, které zabezpečuje pedagogickou a psychologickou péči dětem a žákům se zdravotním postižením. Zajišťuje odbornou pomoc při integraci těchto dětí ve spolupráci s rodinou, školami a odborníky. Centrum zabezpečuje speciálně pedagogickou diagnostiku a zpracovává podklady k zařazení dětí a žáků do škol a →školských zařízení.

Speciální vzdělávací potřeby (SVP)

Školský zákon vymezuje v § 16 dítě, žáka a studenta se SVP jakožto osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí →*podpůrných opatření*. Ta jsou žákům se SVP poskytována bezplatně.

Společné vzdělávání (inkluze)

Společné vzdělávání (inkluzivní vzdělávání/inkluze) dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu je jednou z priorit MŠMT. V praxi se jedná o zařazování všech žáků do běžné školy, která je na to patřičně připravena.

V ČR je společné vzdělávání koncipováno tak, aby byly vytvořeny lepší podmínky pro vzdělávání všech žáků, tedy i žáků se →*SVP* v „běžných" školách nebo ve třídě zřízené v běžné škole za pomoci podpůrných opatření, ale současně s existencí speciálního vzdělávání. Neruší se systém vzdělávání žáků s mentálním postižením. Nadále je možné beze změny vzdělávat žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

Od 1. září 2016 školský zákon garantuje žákům právo na tzv. →*podpůrná opatření* (§ 16), která jim pomohou překonat jejich znevýhodnění (např. sociálně znevýhodněné a kulturně odlišné prostředí, zdravotní postižení) nebo jejich →*mimořádné nadání* apod.

Nejde pouze o umístění žáka s potřebou podpory ve vzdělávání do běžné školy, ale spíše o přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany. Složení kolektivu je heterogenní – v jedné třídě se tak spolu vzdělávají žáci tzv. intaktní se žáky se zdravotním postižením, žáky nadanými, žáky cizinci nebo jiného etnika apod.

Společné vzdělávání klade na školu vyšší nároky v podobě uzpůsobení prostředí, pomůcek, využívání asistentů, externích odborníků, ale i péči o duševní zdraví všech žáků a učitelů.

ČŠI intenzivněji sleduje a vyhodnocuje míru inkluzivity ve školách od školního roku 2015/2016. Zjišťuje např. jestli škola vytváří pro žáky rovné příležitosti a spravedlivé podmínky ke vzdělávání bez ohledu na jejich pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo SVP; monitoruje heterogenitu tříd i existenci vnější diferenciace. Sleduje také, jaký je přístup žáků ke školním a mimoškolním aktivitám, posuzuje míru cílených podpůrných opatření směřujících k těm, kdo vyžadují speciální péči.

Spotřební koš

ČŠI sleduje v rámci kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování mj. naplňování výživových norem.

Spotřeba potravin je stanovena normativně pro každou věkovou kategorii strávníků. Výživové normy pro školní stravování jsou uvedeny ve vyhlášce č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů, konkrétně v příloze č. 1 této vyhlášky. Jedná se o skladbu potravin a jejich podíl v připravovaných pokrmech. Ve výživových normách se uvádí doporučená spotřeba vybraných deseti druhů potravin na strávníka a den, která se zpravidla vyhodnocuje v průměru za jeden měsíc. Jedná se o tyto druhy potravin: maso, ryby, mléko, mléčné výrobky, volné tuky a volné cukry, zelenina, ovoce, brambory a luštěniny. Tyto sledované potraviny obsahují základní výživové prvky, např. bílkoviny, tuky, sacharidy, kalcium, železo, vitamíny, zejména A, B a C, aj. Tvoří energetickou hodnotu stravy, která je nezbytná pro zdravý růst a vývoj dětí a mládeže. Jsou stanoveny pro věkové skupiny strávníků 3–6 let, 7–10 let, 11–14 let a 15–18 let. V jednom zařízení školního stravování je možné vzhledem k věkové struktuře strávníků použít více normativů odpovídajících příslušným kategoriím strávníků.

Stížnost na školy nebo školská zařízení

ČŠI provádí inspekční činnost na základě podnětů, stížností a petic dle § 174 odst. 6 školského zákona. Prošetřovány a vyřizovány jsou jen takové stížnosti na školy nebo →školská zařízení, které spadají do působnosti ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. b) až e) školského zákona. V opačném případě inspektorát, příp. ústředí ČŠI písemně vyrozumí o této skutečnosti stěžovatele a stížnost postoupí k prošetření a vyřízení kompetentnímu subjektu (např. inspektorátu práce, hygienické stanici). Stížnost na pedagogického pracovníka ČŠI postupuje řediteli příslušné školy.

Stížnost na školy nebo školská zařízení zapsané v rejstříku škol a školských zařízení lze podat písemně, v elektronické podobě, event. se dostavit osobně na pracoviště ČŠI k sepsání zápisu. Stížnosti podávané telefonicky se nepřijímají ani neevidují. Anonymní stížnost se prošetřuje stejně jako stížnost neanonymní, případně je možné její obsah zohlednit či využít při další inspekční činnosti v předmětné škole. Výsledek šetření stížnosti je neveřejný.

Systém řízení výuky (anglicky Learning Management System)

Jde např. o aplikaci integrující nástroje pro komunikaci a řízení výuky (evidenci, chat, nástěnku apod.), také jsou v rámci ní zveřejňovány výukové materiály nebo vzdělávací obsah.

Š

Školní vzdělávací program (ŠVP)

Podle školních vzdělávacích programů (ŠVP) se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách a →*školských zařízeních*. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném →*rámcovém vzdělávacím programu (RVP)*. ŠVP je povinnou součástí dokumentace školy, vydává jej ředitel školy a musí být přístupný veřejnosti.

Školská zařízení

Školské zařízení poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči. Druhy školských zařízení jsou zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení (→*pedagogickopsychologická poradna,* →*speciálně pedagogické centrum*), školská zařízení pro zájmové vzdělávání (středisko volného času, školní klub, školní družina), školská účelová zařízení (středisko služeb školám, školní hospodářství, středisko praktického vyučování, školní knihovna, plavecká škola), školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení pro preventivně výchovnou péči.

T

Tematická inspekční činnost

Tematickou inspekční činností se rozumí inspekční činnost podle § 174 odst. 2 písm. a) školského zákona. Realizuje se zpravidla vhodným způsobem při jiné formě inspekční činnosti, případně samostatně. Výstupem je tematická zpráva.

Transmisivní pojetí výuky

Transmisivní (předávající) vyučování zahrnuje takové výukové strategie, které žákům a studentům zprostředkovávají hotové vědomosti a dovednosti a vedou je přímou cestou k osvojování hotových poznatků. Dominantní úlohu při vyučování hraje pedagog, který se soustřeďuje na učební osnovy a obsah vyučování; převažují metody výkladu.

V

Vlastní hodnocení školy

Povinnou součástí hodnocení škol je podle § 12 školského zákona vlastní hodnocení školy. Jedná se o interní hodnocení (autoevaluaci) činností (procesů, výsledků apod.) prováděné samotnou školou. Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy ze strany ředitele školy a dále jedním z podkladů pro hodnocení ČŠI, pro kterou je vlastní hodnocení školy určitým vodítkem při inspekční činnosti

Výběrové zjišťování výsledků žáků

ČŠI realizuje výběrové zjišťování výsledků žáků vybraných ročníků a druhů škol v souladu s plánem hlavních úkolů ČŠI na příslušný školní rok a v rámci zákonem definovaných úkolů získávat a analyzovat informace o vzdělávání a hodnotit kromě podmínek a průběhu také výsledky vzdělávání. Jeho cílem je ověřit aktuální míru dosažení očekávaných výstupů podle příslušných RVP a poskytnout zpětnou vazbu všem účastníkům vzdělávacího procesu. Výběrové zjišťování výsledků žáků se provádí elektronicky prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Účast ve výběrovém zjišťování výsledků žáků je pro školy zařazené do vzorku povinná (nebyl-li naplněn některý ze stanovených důvodů pro uvolnění školy z účasti).

Výživová norma

Viz →*spotřební koš*

Z

Záznam o úrazu

Školy/→školská zařízení jsou povinny zasílat ČŠI záznamy o školních úrazech, a to za uplynulý kalendářní měsíc, nejpozději do pátého dne následujícího měsíce (viz vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb.). Tyto záznamy jsou shromažďovány výhradně elektronicky. Záznam o úrazu je vyplňován přímo v elektronickém systému ČŠI InspIS DATA (https://inspis.csicr.cz). Podrobnosti o zasílání záznamů o úrazech a přístupu do systémů ČŠI jsou uvedeny na webových stránkách ČŠI, v záložce „Videomanuály a příručky InspIS", kde je k dispozici např. také „Manuál pro zasílání záznamů o úrazech" a videomanuál – InspIS DATA pro školy.

Tematické zprávy

České školní inspekce za školní rok 2017/2018

Praha, prosinec 2018

ČSI | Česká školní inspekce

Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017

Tematická zpráva

2017 2018

OBSAH

1 Úvodní informace, cíle výběrového zjišťování 290

2 Průběh výběrového zjišťování výsledků žáků 291

2.1 Testované předměty a vzdělávací oblasti 291

2.2 Výběr škol 292

2.3 Harmonogram výběrového zjišťování 293

3 Charakteristika a výsledky testů 294

3.1 Výsledky podle ročníků a předmětů 294

3.1.1 Matematika – 5. ročník 294

3.1.2 Český jazyk – 5. ročník 297

3.1.3 Anglický jazyk – 5. ročník 300

3.1.4 Člověk a jeho svět – 5. ročník 304

3.1.5 Člověk a svět práce – 5. ročník 307

3.1.6 Kombinované výchovy – 5. ročník 311

3.1.7 Matematika – 9. ročník 315

3.1.8 Český jazyk – 9. ročník 318

3.1.9 Anglický jazyk – 9. ročník 321

3.1.10 Německý jazyk – 9. ročník 324

3.1.11 Přírodovědná gramotnost – 9. ročník 326

3.1.12 Chemie – 9. ročník 330

3.1.13 Fyzika – 9. ročník 333

3.1.14 Přírodověda – 9. ročník 336

3.1.15 Dějepis – 9. ročník 340

3.1.16 Zeměpis – 9. ročník 342

3.1.17 Výchova ke zdraví – 9. ročník 345

3.1.18 Výchova k občanství – 9. ročník 349

3.1.19 Informační gramotnost – 9. ročník 352

3.1.20 Ochrana v rizikových situacích – 9. ročník 356

3.1.21 Hudební výchova a výtvarná výchova – 9. ročník 360

3.1.22 Shrnutí 364

3.1.23 Porovnání výsledků zjišťování z let 2013 a 2017 365

3.2 Rozdíly v dosažených výsledcích – vybrané faktory 366

3.2.1 Rozdíly v dosažených výsledcích podle kraje školy 366

3.2.2 Rozdíly v dosažených výsledcích podle oboru vzdělávání žáka 368

3.2.3 Rozdíly v dosažených výsledcích podle typu zřizovatele školy 371

3.2.4 Rozdíly v dosažených výsledcích podle velikosti obce školy 375

3.2.5 Rozdíly v dosažených výsledcích podle pohlaví žáků 376

3.2.6 Rozdíly v dosažených výsledcích podle velikosti školy 380

3.3 Testování žáků se SVP 382

3.3.1 Charakteristika testů pro žáky se SVP 382

3.3.2 Dosažené výsledky žáků se SVP 383

3.4 Přepočtená klasifikace 384

3.4.1 Základní teoretický rámec, použitá metoda 385

3.4.2 Rozdělení známek po předmětech – reálná a přepočtená klasifikace 385
3.4.3 Rozdíly reálné a přepočtené klasifikace 387

4 Hodnocení dotazníků žáků 389

4.1 Souhrnné výsledky 389
4.1.1 Vztah žáků k předmětu a vzdělávací oblasti a rozsah jejich přípravy 389
4.1.2 Situace ve výuce žáků 392
4.1.3 Podklady ke klasifikaci žáků 410
4.2 Vztah výsledků žáků a odpovědí v dotaznících 413
4.2.1 Souhrnné výsledky 413
4.2.2 Předmětová specifika 417

5 Hodnocení dotazníků učitelů 418

5.1 Základní údaje o učitelích 419
5.1.1 Počet a strukturální charakteristiky učitelů 419
5.1.2 Fluktuace učitelů 420
5.1.3 Rozsah a inspirativnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků 420
5.2 Hodnocení znaků výuky 421
5.2.1 Výskyt vybraných situací ve výuce 421
5.2.2 Využití podkladů pro klasifikaci 426
5.2.3 Problémové aspekty RVP 428
5.2.4 Možnosti lepšího naplňování cílů RVP 431
5.3 Předmětová specifika 433
5.3.1 Hejného matematika 434
5.3.2 Metoda RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) 435
5.3.3 Cíle výuky matematiky na 2. stupni základních škol 436
5.3.4 Vliv jednotných přijímacích zkoušek na střední školy na výuku matematiky 437
5.3.5 Cíle výuky českého jazyka na 2. stupni základních škol 438
5.3.6 Vliv jednotných přijímacích zkoušek na střední školy na výuku českého jazyka 439
5.3.7 Rodilí mluvčí ve výuce cizího jazyka 440
5.3.8 Zahraniční jazykové pobyty ve výuce cizího jazyka 442
5.3.9 Praktické činnosti žáků v přírodovědných předmětech 443
5.3.10 Využití vlastních poznatků a zkušeností žáků v přírodovědných předmětech 446
5.3.11 Využití poznatků výuky v životě 447
5.3.12 Využití poznatků v jiných předmětech 448

6 Závěry 450

1 Úvodní informace, cíle výběrového zjišťování

V souladu s Plánem hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2016/2017 a v rámci zákonem definovaných úkolů získávat a analyzovat informace o vzdělávání a také hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání provedla Česká školní inspekce v termínu 9. až 26. 5. 2017 zjišťování výsledků žáků 5. a 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále jen „výběrové zjišťování" nebo „zjišťování"). Zjišťování bylo provedeno elektronickou cestou prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Účast v tomto výběrovém zjišťování byla pro školy zařazené do vzorku povinná (nebyl-li naplněn některý ze stanovených důvodů pro uvolnění školy z účasti).

Cílem výběrového zjišťování bylo poskytnout žákům, jejich zákonným zástupcům, ředitelům škol i státu objektivizovanou a relevantní informaci o výsledcích vzdělávání na konci dvou základních vzdělávacích etap základního vzdělávání. Cílem výběrového zjišťování bylo rovněž ověřit míru dosažení očekávaných výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Přínosy, které takto koncipované výběrové zjišťování výsledků žáků přináší, zahrnují:

- zpětnou vazbu pro žáky a jejich rodiče o vzdělávacích výsledcích konkrétního žáka/žákyně, a to včetně identifikace jejich silných a slabých stránek, případně dalších vzdělávacích potřeb,
- zpětnou vazbu pro školy v procesu jejich autoevaluace, kdy výběrové zjišťování poskytuje objektivní a relevantní informaci o vzdělávacích výsledcích žáků školy v kontextu dosažených výsledků širokého výběrového souboru žáků dalších škol,
- zpětnou vazbu pro celý vzdělávací systém prostřednictvím zajištění potřebných datových podkladů pro případné úpravy kurikulárních dokumentů v oblasti cílů základního vzdělávání, případně pro další intervence v oblasti základního vzdělávání.

V zájmu dosažení uvedených cílů obdržela každá zúčastněná škola souhrnné i podrobné výsledky za všechny svoje žáky (do agregovaných výsledků byli zahrnuti pouze žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb – dále jen „žáci bez SVP", podrobné výsledky po žácích zahrnovaly i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – dále jen „žáci se SVP"), a to jak za celý test, tak za případné tematické části, a v neposlední řadě i informace za jednotlivé otázky. Obdobně každý žák po vyhodnocení výběrového zjišťování dostal přístup ke svým podrobným výsledkům testů včetně hodnot pro porovnání vlastního výsledku s průměrnými výsledky třídy, školy i všech zúčastněných žáků. Základní výsledky po jednotlivých školách jsou v inspekčním informačním systému InspIS DATA přístupné inspekčním pracovníkům, kteří je mohou využít jako orientační informace o výsledcích dosahovaných školou v rámci hodnoticí inspekční činnosti.

Výběrové zjišťování navázalo na předchozí zjišťování realizované v podobném rozsahu škol v roce 2013 v oblastech český jazyk, matematika a cizí jazyk, tentokrát ale cílilo pozornost do širšího spektra vzdělávacích oblastí, aby výpověď o výsledcích dosahovaných ve vzdělávacím systému byla komplexnější a zpětná vazba jednotlivým školám obsáhlejší.

2 Průběh výběrového zjišťování výsledků žáků

2.1 Testované předměty a vzdělávací oblasti

Výběr předmětů testování vycházel z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, a to s respektováním rozdílů základního vzdělávání na 1. a 2. stupni vzdělávání. Cílem výběrového zjišťování bylo ověřit míru dosažení očekávaných výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání na konci těchto dvou vzdělávacích etap, proto bylo testování určeno pro žáky 5. a 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Konkrétně se testování žáků 5. ročníku týkalo následujících předmětů/vzdělávacích oblastí:

- Matematika,
- Český jazyk a literatura,
- Cizí jazyk – anglický jazyk,
- Člověk a jeho svět,
- Člověk a svět práce,
- Kombinované výchovy.

Testy žáků 9. ročníku pak byly připraveny pro předměty/vzdělávací oblasti:

- Matematika,
- Český jazyk a literatura,
- Cizí jazyk – anglický jazyk nebo německý jazyk,
- Přírodovědná gramotnost,
- Chemie,
- Fyzika,
- Přírodověda,
- Dějepis,
- Zeměpis,
- Výchova ke zdraví,
- Výchova k občanství,
- Informační gramotnost,
- Ochrana v rizikových situacích,
- Hudební a výtvarná výchova.

Do výběrového šetření bylo zařazeno téměř 3 900 škol, přičemž v každé z nich byly zjišťovány výsledky žáků ve dvou ze tří základních předmětů – český jazyk a literatura (dále jen český jazyk), matematika a cizí jazyk, a dále pak v jednom doplňkovém předmětu/vzdělávací oblasti. Při výběru škol pro jednotlivé testy byly sledovány standardní postupy tvorby výběrových souborů vzhledem k zastoupení škol a jejich žáků tak, aby bylo dosaženo maximální reprezentativnosti výsledků.

Vlastní testy byly připraveny týmem autorů se zkušenostmi s přípravou úloh pro takto koncipovaná šetření. Podoba testových položek prošla před finálním převedením do elek-

tronické formy a vygenerováním testových dávek pro školy oponentním expertním posouzením a pilotním ověřením srozumitelnosti, konzistence a funkčnosti. Zároveň byly připraveny verze testů upravené pro žáky se SVP. Žáci se SVP měli možnost vybrat si upravený či neupravený test k vyplnění. Vyhodnocení testů bylo založeno na opravení jednotlivých testových položek, přičemž odpovědi žáků byly hodnoceny jako správné či nesprávné a bodovány jedním nebo žádným bodem. Počet bodů pak determinoval dosažené skóre úspěšnosti žáků.

Součástí výběrového zjišťování byly rovněž dvě sady doprovodných dotazníků určených jednak testovaným žákům, a jednak jejich učitelům. Otázky dotazníků se zaměřily na vybrané aspekty vzdělávacího procesu, zejména pak na (a) postoje žáků k předmětům a rozsah jejich přípravy, (b) hodnocení žáků a učitelů týkající se četnosti výskytu definovaných situací vzdělávacího procesu ve výuce, (c) způsoby hodnocení a klasifikace žáků z pohledu žáků i učitelů, (d) postoje učitelů týkající se rámcových vzdělávacích programů (především v kontextu naplňování jejich cílů).

2.2 Výběr škol

V rámci výběrového zjišťování výsledků žáků bylo osloveno necelých 3 900 škol vyučujících žáky 5. a 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Z tohoto počtu požádalo z různých důvodů 226 škol, tj. necelých 6 % z celkového počtu škol, o uvolnění z testování, přičemž vyhověno bylo 196 školám. Nejčastějšími důvody pro uvolnění školy z testování byl situace, kdy: (a) škola neměla v daném školním roce v testovaném ročníku žádné žáky, (b) škola měla v daném školním roce v testovaném ročníku pouze žáky se SVP a rozhodla se, vzhledem k dobrovolnosti účasti těchto žáků, se testování neúčastnit. Celkový počet žáků participujících na testování jednotlivých předmětů a vzdělávacích oblastí a zahrnutých do dalšího vyhodnocení, včetně žáků se SVP, je zachycen v následující tabulce. Doplněna je rovněž informace o počtu škol, které tito žáci navštěvují.

Tabulka 1

Počet žáků a škol účastnících se testování jednotlivých předmětů/vzdělávacích oblastí

Předmět/vzdělávací oblast	Počet žáků celkem	Počet žáků se SVP	Počet škol
Matematika – 5. ročník	16 985	1 288	1 040
Český jazyk – 5. ročník	17 108	1 333	1 031
Anglický jazyk – 5. ročník	16 027	1 285	1 009
Člověk a jeho svět	8 903	732	527
Člověk a svět práce	7 904	619	498
Kombinované výchovy	7 870	572	500
Matematika – 9. ročník	43 088	2 921	1 445
Český jazyk – 9. ročník	43 114	2 798	1 443
Anglický jazyk – 9. ročník	40 005	2 605	1 335
Německý jazyk	2 935	174	123
Přírodovědná gramotnost	5 824	370	197
Chemie	6 164	380	198
Fyzika	5 894	385	195
Přírodověda	5 533	347	198
Dějepis	5 657	369	196
Zeměpis	5 758	385	196
Výchova ke zdraví	5 713	468	195
Výchova k občanství	5 874	405	195
Informační gramotnost	5 883	467	200
Ochrana v rizikových situacích	6 174	330	197
Hudební a výtvarná výchova	5 960	345	197

2.3

Harmonogram výběrového zjišťování

Školy vybrané pro výběrové zjišťování byly o zařazení do vzorku zúčastněných škol informovány již v srpnu 2016, aby mohly svoji účast ve výběrovém zjišťování zahrnout do vlastního plánu činnosti. V období do 13. 1. 2017 školy potvrzovaly účast ve výběrovém zjišťování, případně žádaly o uvolnění z výběrového zjišťování, pokud pro ně platil některý z důvodů relevantních pro omluvu (škola nemá žáky v příslušném ročníku, nebo vzdělává v příslušném ročníku pouze žáky se SVP a rozhodla o jejich neúčasti, nebo žáci příslušného ročníku budou po celou dobu určenou pro testování mimo školu). Do 6. 3. 2017 školy registrovaly v systému InspIS SET zapojené třídy a žáky, od 25. 4. 2017 instalovaly testovací aplikaci a stahovaly testové dávky (pokud k testování nepoužily webový klient). Pro vlastní testování byl určen termín 9. až 26. 5. 2017, konkrétní termín testování si škola určovala sama. Od 5. 6. 2017 byly žákům a školám v systému InspIS SET k dispozici konečné výsledky jak v on-line verzi, tak jako PDF výstupy.

3 Charakteristika a výsledky testů

3.1 Výsledky podle ročníků a předmětů

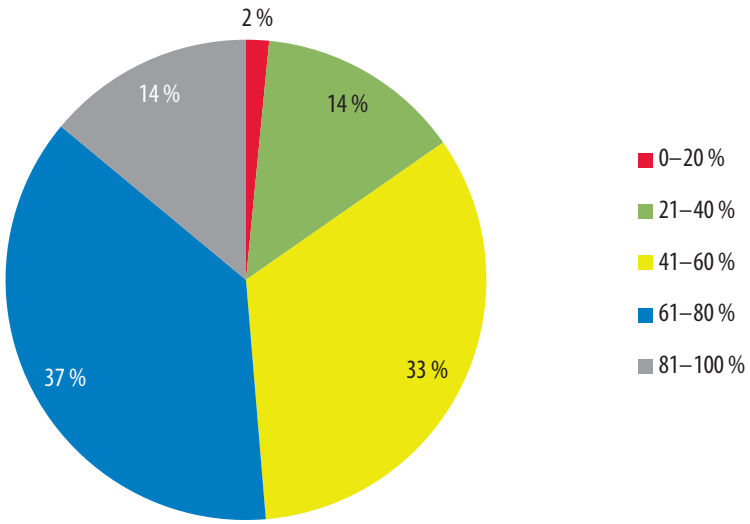
3.1.1 Matematika – 5. ročník

Test z matematiky pro žáky 5. ročníku se skládal z 25 úloh, z nichž některé byly složeny z vyššího počtu dílčích testových položek. Celkově tak bylo hodnoceno 83 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 54 testových položek). V testu byly využity různé typy testových položek, včetně úloh s částečně otevřenou odpovědí, v nichž žáci odpovídali nikoli výběrem odpovědi, ale zápisem čísla. Hodnota Cronbachova alfa (0,940) naznačuje vysokou spolehlivost testu. Obsahově se test zaměřil na hodnocení, na jaké úrovni žáci zvládli vybrané učivo matematiky v rámcovém vzdělávacím programu pro 1. stupeň základních škol.

Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 16 985 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty 59,7 % správně zodpovězených testových položek. Nejvyšší podíl žáků v tomto ohledu spadal do kategorií úspěšnosti 40–60 % a 60–80 % správně zodpovězených testových položek. Poměrně vysoký počet žáků ovšem dosáhl nízké úspěšnosti nižší než 40 % správně zodpovězených testových položek, zároveň je možné identifikovat skupinu žáků s velmi vysokou úspěšnosti v testu. Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol naznačují existenci významných rozdílů mezi žáky i školami s tím, že rozptyl hodnot úspěšnosti žáků odpovídá variačnímu koeficientu 0,30 a rozptyl hodnot úspěšnosti škol variačnímu koeficientu 0,17.

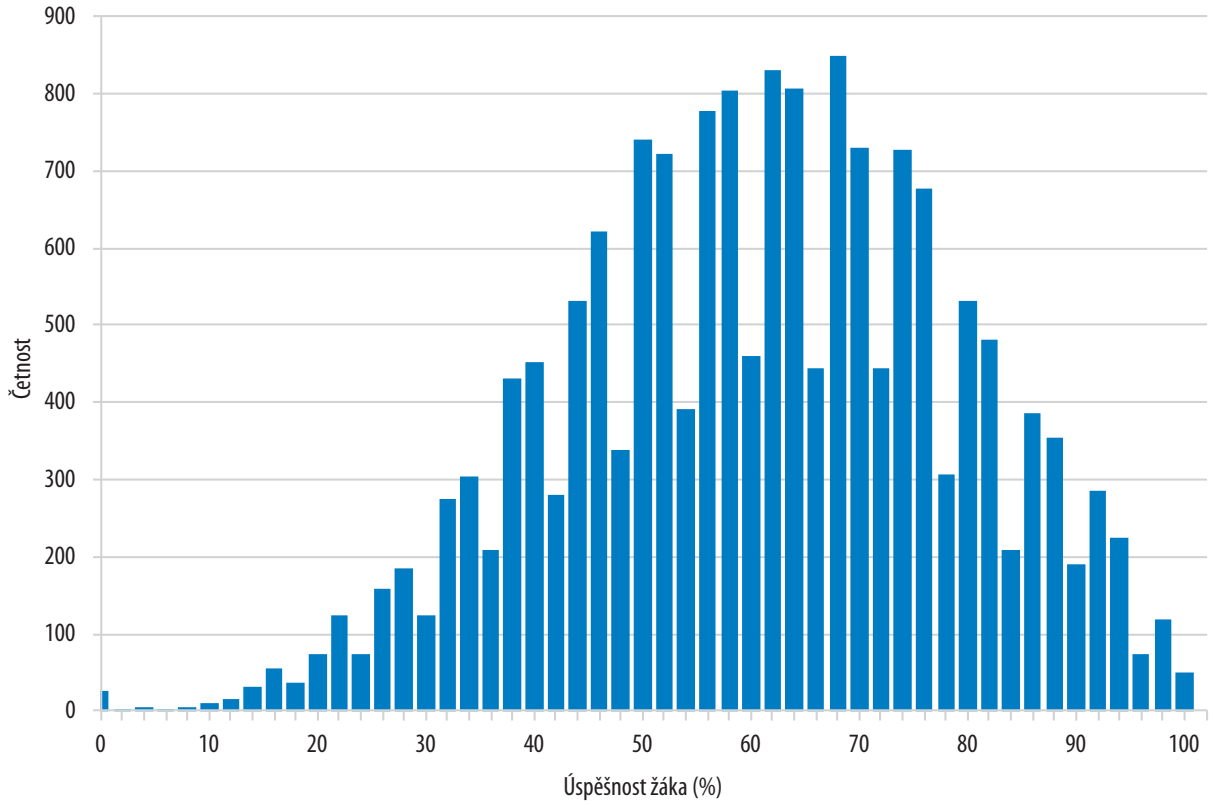
Graf 1

Rozdělení výsledků žáků v testu z matematiky pro žáky 5. ročníku – kategorie úspěšnosti



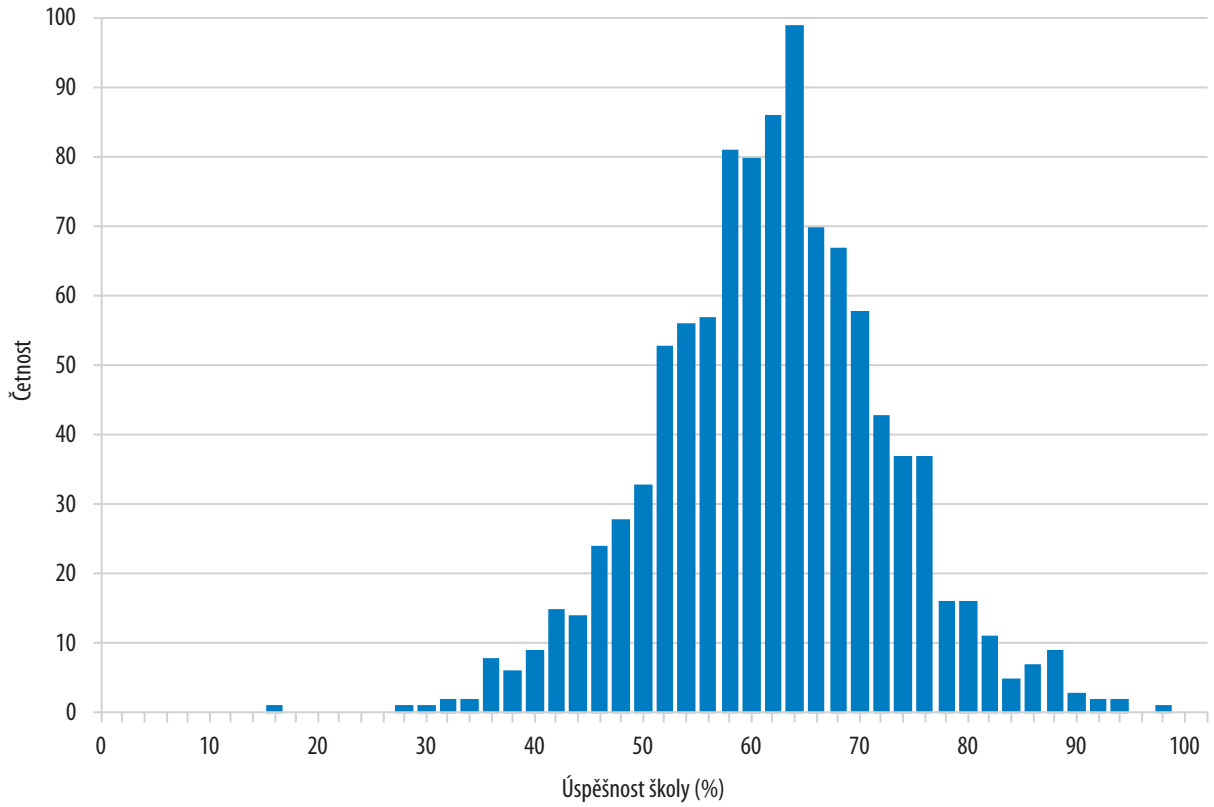
Graf 2

Rozdělení výsledků žáků v testu z matematiky pro žáky 5. ročníku – úspěšnost v %



Graf 3

Rozdělení výsledků škol v testu z matematiky pro žáky 5. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Položky testu z matematiky pro žáky 5. ročníku byly rozděleny do tří tematických částí zahrnujících: (a) počítání s čísly (celkem 43 testových položek), (b) slovní úlohy (celkem 28 testových položek), (c) geometrii (celkem 12 testových položek). Následující tabulka ukazuje průměrnou úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky tří definovaných tematických částí testu. V tomto ohledu se ukazuje významně vyšší úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky tematické části počítání s čísly, naopak úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky ostatních dvou tematických částí testu byla významně nižší.

Tabulka 2

Průměrná úspěšnost žáků v testu z matematiky pro žáky 5. ročníku podle tematických částí

Tematická část	Počítání s čísly	Slovní úlohy	Geometrie
Průměrná úspěšnost žáků	71,4 %	47,1 %	46,8 %

Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje následující poznatky. Na nejlehčí testové položky správně odpovědělo přes 90 % žáků. Konkrétně se jednalo o tyto testové položky:

1. Úloha spojená s testovými položkami ID 467793, 467794, 467795, 467796 a 467797:

Seřaď následující čísla od nejmenšího k největšímu.

428 369 429 026 440 258 441 258 448 128

Hodnocení: Úspěšnost žáků se v rámci odpovědí na tyto testové položky pohybovala mezi 91 % a 97 %, přičemž nejmenší problém měli žáci s identifikací největšího čísla. Vynechání těchto testových položek nezvyšuje spolehlivost celého testu.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 470558:

Doplň celým číslem správné výsledky do slovně zadaných početních úloh.

Když chci z čísla 7 dostat číslo 28, musím číslo 7 vynásobit číslem ____.

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla 91 %. Vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu.

Za nejvíce obtížné lze naopak považovat testové položky, na které správně odpovědělo méně než 20 % žáků. Dvě testové položky s vůbec nejnižší úspěšností odpovědí žáků jsou:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 473394:

V Nové Bystřici jsou dvě půjčovny kol – U cesty a Na hřišti. Každá z nich má jiné ceny za půjčení kola, obě také rozlišují cenu za první hodinu výpůjčky a za každou další hodinu výpůjčky.



Doplň celým číslem správný údaj.

Pro který počet hodin je cena za vypůjčení kola u obou půjčoven stejná? Je to za vypůjčení kola na ____ hodin(y).

Hodnocení: Obsah úlohy se vztahuje k řešení nestandardních aplikačních úloh a problémů a svým charakterem se jedná o otázku s otevřenou odpovědí. Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla pouze 17 %. Vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 473343:

Doplň celým číslem správné odpovědi.

Jirka měl dřevěnou desku o délce 2 metry. První odříznutý kus byl dvakrát delší než druhý odříznutý kus, třetí odříznutý kus měl poloviční délku oproti druhému odříznutému kusu. Po odříznutí třetího kusu mu z desky zbyl zbytek o délce 25 cm.

První odříznutý kus měl délku ____ cm.

Hodnocení: Obsah úlohy vykazuje vztah k očekávaným výstupům RVP ZV týkajícím se řešení nestandardních aplikačních úloh a problémů a svým charakterem se jedná o otázku s otevřenou odpovědí. Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla pouze 15 %. Vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu.

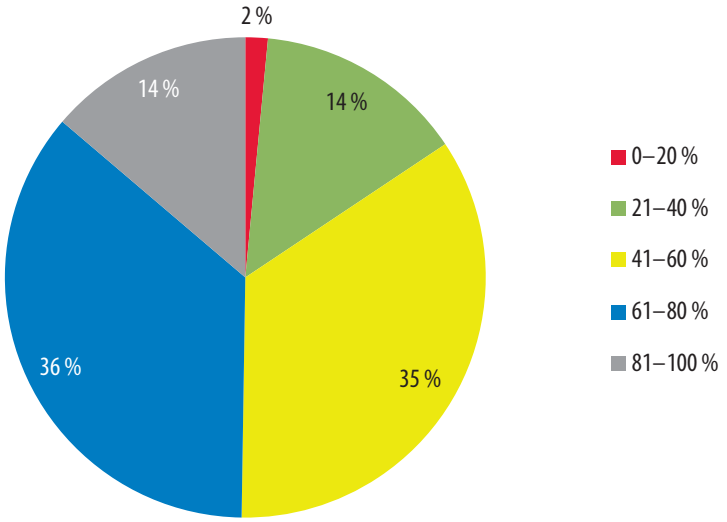
3.1.2 Český jazyk – 5. ročník

Test z českého jazyka pro žáky 5. ročníku se skládal z 30 úloh a zároveň testových položek, které dávaly žákům vždy výběr jedné správné odpovědi ze čtyř nabízených odpovědí. Celkově tak bylo hodnoceno 30 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 24 testových položek). Hodnota Cronbachova alfa (0,824) naznačuje dobrou spolehlivost testu. Obsahově se test zaměřil na hodnocení, na jaké úrovni žáci zvládli vybrané učivo českého jazyka v rámcovém vzdělávacím programu pro 1. stupeň základních škol.

Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 17 108 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty 60,7 % správně zodpovězených testových položek. Nejvyšší podíl žáků v tomto ohledu spadal do kategorií úspěšnosti 40–60 % a 60–80 % správně zodpovězených testových položek. Poměrně vysoký počet žáků ovšem dosáhl nízké úspěšnosti nižší než 40 % správně zodpovězených testových položek, zároveň je možné identifikovat skupinu žáků s velmi vysokou úspěšnosti v testu. Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol naznačují existenci významných rozdílů mezi žáky i školami s tím, že rozptyl hodnot úspěšnosti žáků odpovídá variačnímu koeficientu 0,30 a rozptyl hodnot úspěšnosti škol variačnímu koeficientu 0,17.

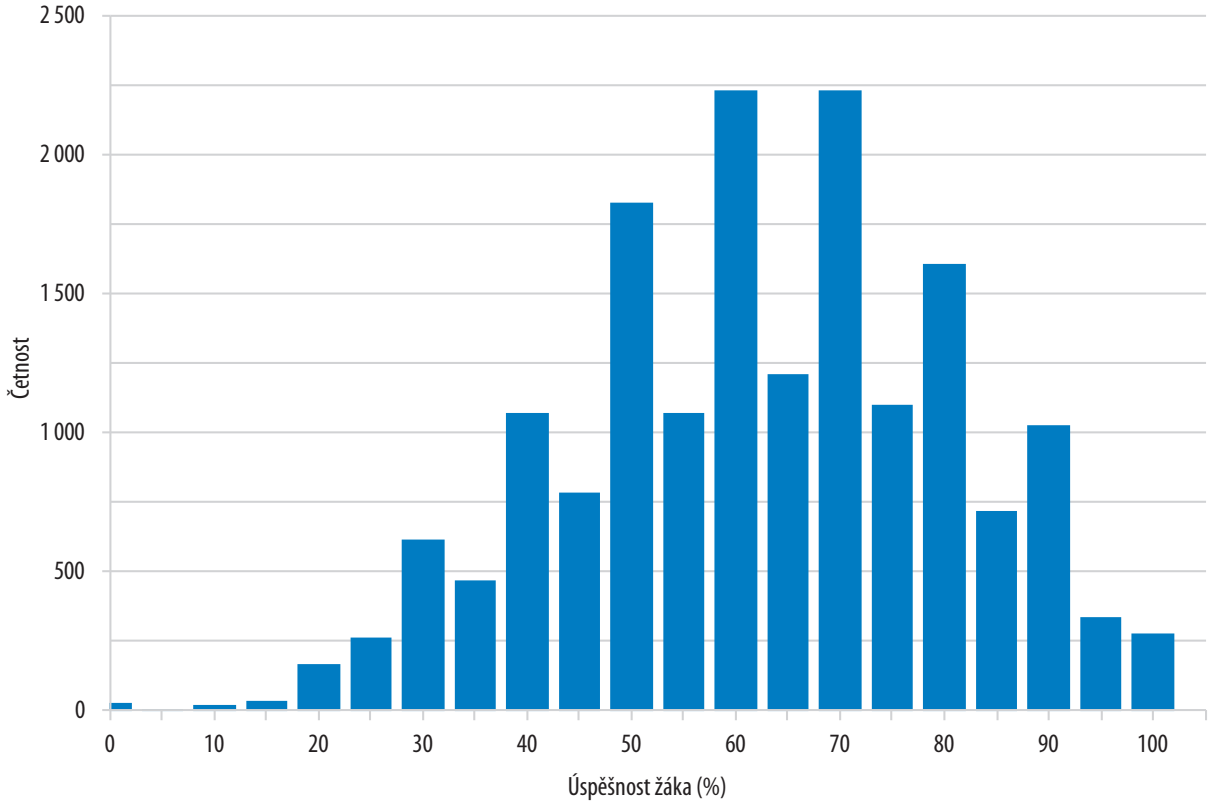
Graf 4

Rozdělení výsledků žáků v testu z českého jazyka pro žáky 5. ročníku – kategorie úspěšnosti



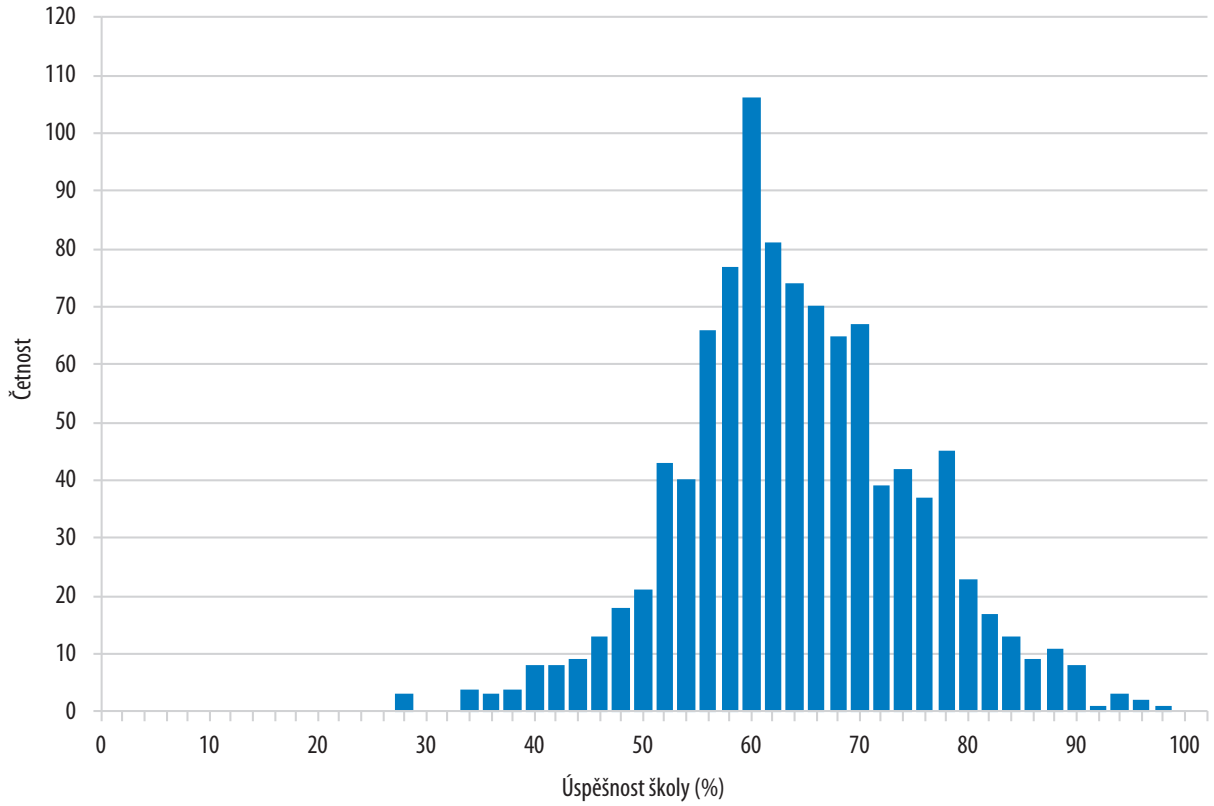
Graf 5

Rozdělení výsledků žáků v testu z českého jazyka pro žáky 5. ročníku – úspěšnost v %



Graf 6

Rozdělení výsledků škol v testu z českého jazyka pro žáky 5. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Položky testu z českého jazyka pro žáky 5. ročníku byly rozděleny do čtyř tematických částí: (a) pravopis a mluvnice (celkem 14 testových položek), (b) slovní zásoba a slovotvorba (celkem 2 testové položky), (c) větná skladba (celkem 4 testové položky), (d) porozumění textu (celkem 10 testových položek). Následující tabulka ukazuje průměrnou úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky čtyř definovaných tematických částí testu. V tomto ohledu se ukazuje významně vyšší úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky tematických částí větná skladba a pravopis a mluvnice. Naopak větší problémy činily žákům testové položky tematických částí slovní zásoba a slovotvorba a zejména porozumění textu.

Tabulka 3

Průměrná úspěšnost žáků v testu z českého jazyka pro žáky 5. ročníku podle dílčích tematických částí

Tematická část	Pravopis a mluvnice	Slovní zásoba a slovotvorba	Větná skladba	Porozumění textu
Průměrná úspěšnost žáků	70,3 %	50,9 %	78,3 %	41,1 %

Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje následující poznatky. Nejvyšší úspěšnost žáků se týkala dvou otázek:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 471534:

Vyber správnou odpověď. Která z následujících vět je napsána bez pravopisné chyby?

- Potravinami by se nemělo nikdy plítvat.

- Bylo mu lýto, že nemůže jet s námi.

- Slyšeli jsme, jak někdo v koutě tiše vzliká.

- Asi jsem si při běhu poranil lýtko.

Hodnocení: Úspěšnost žáků v odpovědi na tuto testovou položku byla 88 %. Testová položka má zároveň dobrou diskriminační schopnost vzhledem k nejslabším žákům a její vynechání by nezvýšilo spolehlivost celého testu.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 471542:

Přečti si text a vyber správnou odpověď.

Tučňák císařský je něco málo přes metr vysoký. Po souši se pohybuje kolébavou chůzí. Jestliže musí vyvinout větší rychlost, lehne si na břicho a „klouže se" po zledovatělých pláních. Hnízdí ve vnitrozemí Antarktidy. Jakmile samička snese vejce, přikolébá se k ní partner a společně přesunou vejce na jeho nohy pod kožní záhyb břicha. Samička se vrací k pobřeží a sameční zahřívají vejce nepřetržitě dva měsíce. V té době žijí ze své zásoby tuku a shlukují se do obrovských hejn čítajících až šest tisíc jedinců. Mláďata tučňáků se obvykle líhnou v době, kdy se vracejí samičky, aby převzaly rodičovské povinnosti.

Z kolika vět se skládá následující souvětí z uvedeného textu?

„Mláďata tučňáků se obvykle líhnou v době, kdy se vracejí samičky, aby převzaly rodičovské povinnosti."

- ze čtyř, - z pěti, - ze šesti, - ze tří

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla 88 %. Testová položka má zároveň dobrou diskriminační schopnost vzhledem k nejslabším žákům a její vynechání by nezvýšilo spolehlivost celého testu.

Nejvíce obtížnou se naopak ukázala testová položka, na kterou správně odpovědělo méně než 20 % žáků. Konkrétně se jednalo o následující testovou položku:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 471545:

Od chvíle, kdy starověký člověk zjistil, že zkypřená půda dává vyšší úrodu, pokoušel se ji „orat". Napřed nejspíše ručně špičatými větvemi, posléze pomocí háků tažených zvířaty nebo otroky. Co takový hák či posléze rádlo s větším či menším podílem kovu dokázaly na poli, si není těžké představit: Půdu kypřily v poměrně malé šířce a jen na povrchu, což napomáhalo vzcházení nejen plodin, ale stejnou měrou i nežádoucích plevelů. Průmyslová revoluce vnesla do zemědělství řadu nových strojů – avšak oralo se stále postaru.

První pokusy o účinné technické úpravy háku spadají až do počátku 19. století. V tehdy nejvyspělejší Velké Británii byla vespod háku připevněna dřevěná deska, která půdu nejen kypřila a rozhrnovala, ale i odsunovala stranou. Později byla nahrazena deskou kovovou, která časem dostávala mírný šroubový tvar, takže poprvé v dějinách vznikla po orání skutečně brázda. Ale skutečný průlom nastal až ve dvacátých letech 19. století v Čechách.

Rolník a chalupník František Veverka (1799–1849) byl od narození koumák, „samotář mysli hloubavé, bedlivě všímající si okolí, ustavičně přemýšlející, jak by práci usnadnil a dosavadní nářadí zlepšil…", jak ho označovali jeho sousedé. Však také svůj vtip i touhu pomáhat lidem od dřiny neustále dokazoval: Když bylo potřeba, opravil porouchaný nástroj či dokonce mlýnské soukolí, troufl si i na pokažené hodinky. Dokonce vynalezl fukar – stroj na oddělování zrna od plev proudem vzduchu…

Myšlenkou sestrojit nový pluh se zabýval dost dlouho. Inspiroval se prý činností hoblíku. Plužní radlici natáčel a formoval tak dlouho, až někdy těsně před rokem 1827 dosáhl svého. Podle jeho návrhu pak Františkův bratranec, kovář Václav Veverka (1790–1849), železnou radlici vykoval. A řekněme rovnou, že tento tvar se v zásadě používá dodnes.

Prvními hodnotiteli byli sousedé. Věděli už z dřívějška, že Františkovy vynálezy nelze brát na lehkou váhu, přesto nestačili žasnout, jak nové oradlo brázdu hezky ukrajuje, odsunuje vyoranou hlínu stranou a ještě ji převrací a přitom drobí. Na povrch se tak dostávala nevyčerpaná vrstva půdy, která překryla původní vrstvu povrchovou i s plevelem. A pokud se předtím na pole rozházel hnůj, nástroj ho zahrnul do hloubky, ke kořenům budoucích plodin… Tehdy prý vynálezce spokojeně poznamenal, jak ten nový stroj půdu pěkně ruchá… A byl tu takříkajíc obchodní název (sousedé mu ovšem dál mezi sebou říkali „veverče").

(Houdek F., Tůma J.: Objevy a vynálezy tisíciletí, Nakladatelství Lidové noviny 2002, str. 101)

Které z následujících tvrzení z uvedeného textu vyplývá?

- Průmyslová revoluce vypukla na počátku 19. století ve Velké Británii.

- Až do vynálezu fukaru se zrna od plev oddělovala proudem vody.

- František Veverka měl mezi sousedy přátelskou přezdívku „veverče".

- Václav Veverka se dožil vyššího věku než jeho bratranec František.

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla pouze 18 %. Žáci zde chybně vybírali zejména odpovědi *„František Veverka měl mezi sousedy přátelskou přezdívku „veverče"* (35 % žáků) a *„Průmyslová revoluce vypukla na počátku 19. století ve Velké Británii"* (30 %). Zároveň se ukazuje poměrně nízká schopnost testové položky diskriminovat excelentní žáky, její vynechání zvyšuje spolehlivost celého testu.

Hodnocení úspěšnosti jednotlivých testových položek naznačuje vyšší problémy žáků s řešením úloh spojených s potřebou vyvozovat odpovědi z delšího textu. Naopak úspěšnější byli žáci v řešení testových položek zaměřených na identifikaci pravopisných chyb (viz rovněž testové položky ID 471526, 471530, 471531, 471532 a 471535 s úspěšnosti žáků vyšší než 80 %).

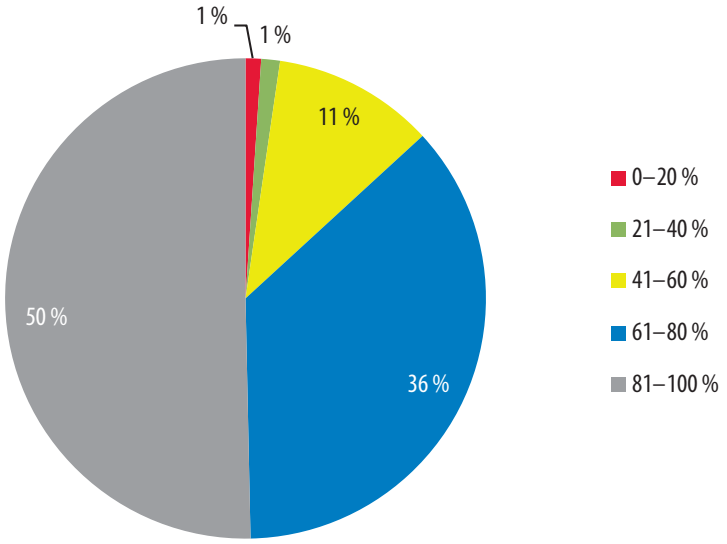
3.1.3 Anglický jazyk – 5. ročník

Test z anglického jazyka pro žáky 5. ročníku se skládal ze 14 úloh, přičemž řada z nich byla dále členěna na dílčí testové položky. Celkově tak bylo hodnoceno 57 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 39 testových položek). V testu byly využity různé typy testových položek, včetně testových položek založených na porozumění delšímu anglickému textu, respektive na porozumění mluvenému slovu (poslechově založené testové položky). Hodnota Cronbachova alfa (0,912) naznačuje vysokou spolehlivost testu. Obsahově se test zaměřil na hodnocení, na jaké úrovni žáci zvládli vybrané části učiva cizího (anglického) jazyka v rámcovém vzdělávacím programu pro 1. stupeň základních škol.

Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 16 027 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl poměrně vysoké hodnoty 77,3 % správně zodpovězených testových položek, a i proto nejvyšší podíl žáků spadal do nejvyšší kategorie úspěšnosti 80–100 % správně zodpovězených testových položek s tím, že druhou nejpočetnější byla kategorie 60–80 % správně zodpovězených testových položek. Poměrně nízký počet žáků naopak dosáhl dvou nejnižších kategorií úspěšnosti s méně než 20 %, respektive s méně než 40 % správně zodpovězených testových položek. Takto test naznačuje, že žáci 5. ročníku zvládli testované učivo na vysoké úrovni.

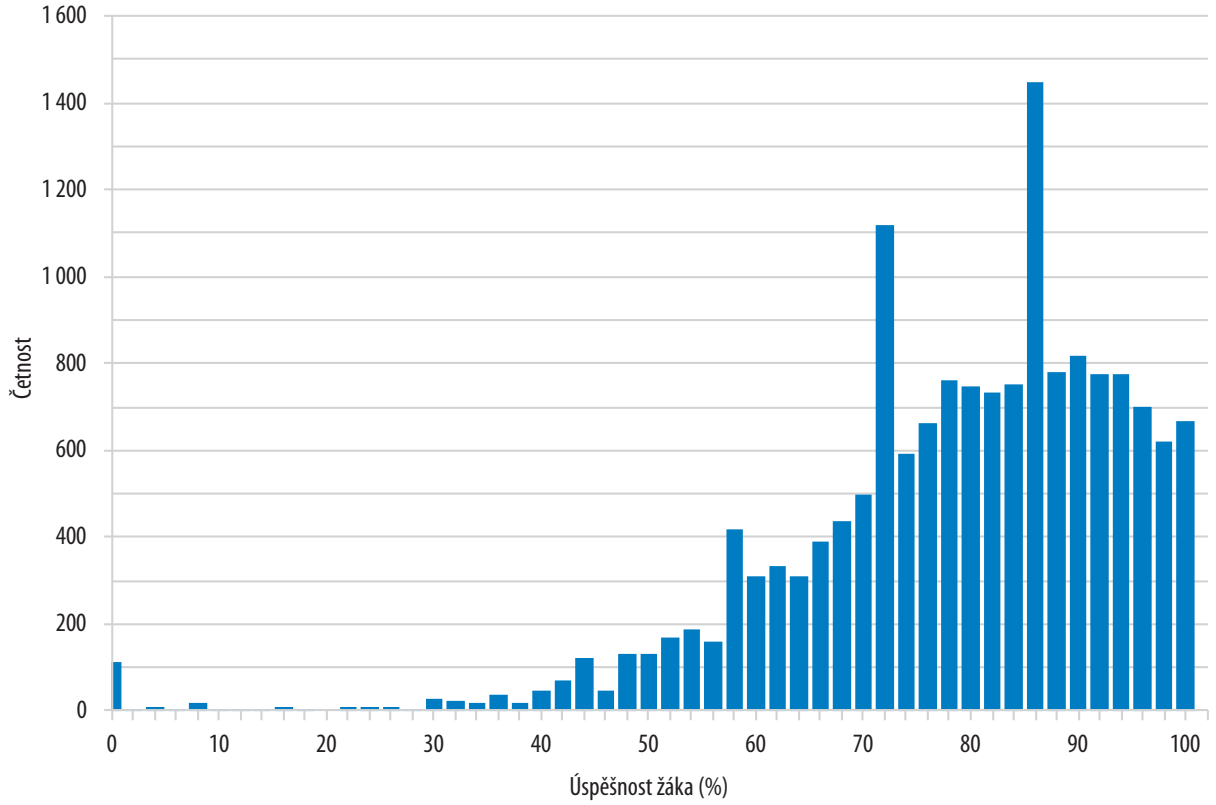
Graf 7

Rozdělení výsledků žáků v testu z anglického jazyka pro žáky 5. ročníku – kategorie úspěšnosti



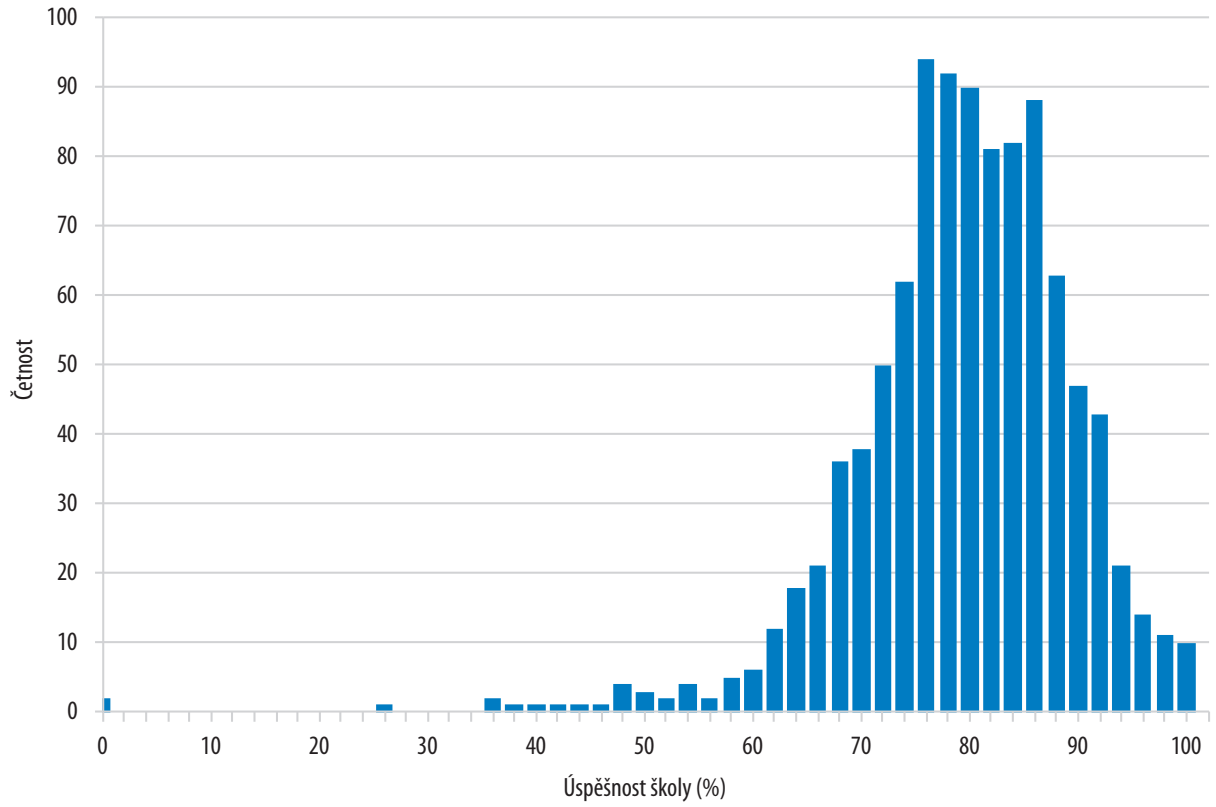
Graf 8

Rozdělení výsledků žáků v testu z anglického jazyka pro žáky 5. ročníku – úspěšnost v %



Graf 9

Rozdělení výsledků škol v testu z anglického jazyka pro žáky 5. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol v testu z anglického jazyka žáků 5. ročníku potvrzují výše uvedené poznatky, když ukazují zešikmení hodnot směrem k nejlepšímu možnému výsledku. Zároveň lze pozorovat jen malý počet žáků i škol s velmi nízkou úspěšností zodpovězení testových položek, což dále poukazuje na existenci spíše menších rozdílů mezi žáky i školami. Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol naznačují existenci rozdílů mezi žáky i školami s tím, že rozptyl hodnot úspěšnosti žáků odpovídá variačnímu koeficientu 0,21 a rozptyl hodnot úspěšnosti škol variačnímu koeficientu 0,13.

Položky testu z anglického jazyka pro žáky 5. ročníku byly rozděleny do čtyř tematických částí zahrnující: (a) gramatiku (celkem 17 testových položek), (b) slovní zásobu (celkem 15 testových položek), (c) čtení s porozuměním (celkem 7 testových položek), (d) poslech s porozuměním (celkem 18 testových položek). Následující tabulka ukazuje průměrnou úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky čtyř definovaných tematických částí testu. V tomto ohledu se ukazuje velmi vysoká úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky tematických částí poslech s porozuměním a slovní zásoba. Naopak větší problémy činily žákům testové položky zbývajících dvou tematických částí testu.

Tabulka 4

Průměrná úspěšnost žáků v testu z anglického jazyka pro žáky 5. ročníku podle dílčích tematických částí

Tematická část	Gramatika	Slovní zásoba	Čtení s porozuměním	Poslech s porozuměním
Průměrná úspěšnost žáků	69,3 %	81,1 %	53,9 %	93,4 %

Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje následující poznatky. V případě poměrně vysokého počtu testových položek zodpovědělo více než 90 % žáků tyto testové položky správně. Celkem se jednalo o 20 testových položek s nejvyšší dosaženou úspěšností v případě testových položek:

1. Úloha spojená s testovými položkami ID 470988, 470989, 470990 a 470991:

Přiřaď správně obrázky podle pořadí, v jakém se o nich mluví v nahrávce. Nahrávku uslyšíš (můžeš si spustit) dvakrát.



(1) *(2)* *(3)* *(4)*

První: Druhý: Třetí: Čtvrtý:

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testových položek spojených s uvedenou úlohou se pohybovala mezi 95 a 98 %. Zároveň se ukazuje, že vynechání testových položek nezvyšuje spolehlivost celého testu.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 469096:

K jednotlivým kategoriím (nadřazeným slovům) přiřaď správně následující slova podřazená. U každé kategorie (nadřazeného slova) je jedno podřazené slovo jako příklad.

red green blue sister brother father arm head leg dress jeans T-shirt cat dog pig apple bread rice

COLOURS: white

Správné odpovědi:

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla 97 %. Vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu.

Za nejvíce obtížné lze naopak považovat testové položky, na které správně odpovědělo kolem 40 % žáků. Dvě testové položky s vůbec nejnižší úspěšností odpovědí žáků jsou:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 469090:

V každé větě vyber správnou možnost.

The blobfish isn't very beautiful but it's very ____. It hasn't got any teeth and it changes its body outside the water.

- easy

- boring

- interesting

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla 39 %, přičemž testová položka má poměrně dobrou schopnost diskriminace mezi žáky, když její vynechání nezvyšuje spolehlivost celého testu. Odpovědi žáků jsou více méně rovnoměrně rozloženy mezi tři uvedené možné odpovědi.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 469084:

V každé větě vyber správnou možnost.

Brother: Look, Alison! The small gorilla ____ the hair of the big gorilla!

Alison: Oh, that's funny!

- clean

- cleaning

- is cleaning

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla 42 %. Vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu. Chybné odpovědi žáků se častěji týkaly možnosti *„cleaning"* než možnosti *„clean"*.

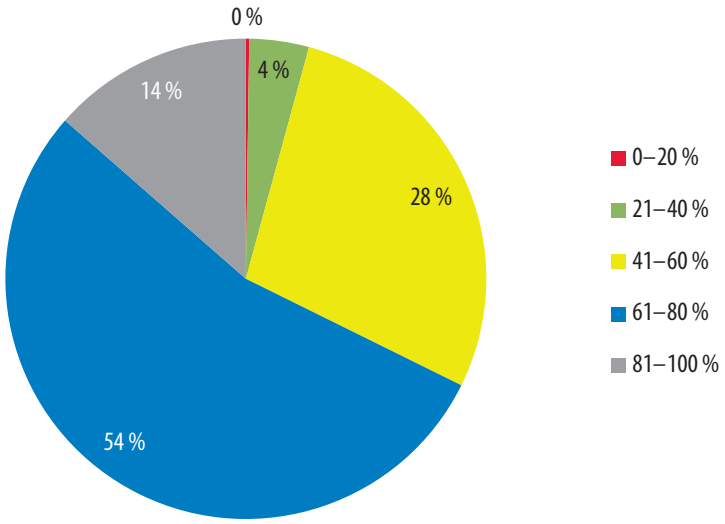
Srovnání charakteru otázek s nejvyšší a nejnižší úspěšností naznačují vyšší problémy žáků s testovými položkami ověřujícími znalosti základních gramatických struktur a tvarů, respektive s porozuměním psanému textu.

3.1.4 Člověk a jeho svět – 5. ročník

Test pro žáky 5. ročníku týkající se vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět se skládal ze 40 úloh, které byly ve většině případů dále členěny na dílčí testové položky. Celkově tak bylo hodnoceno 153 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 102 testových položek). Hodnota Cronbachova alfa (0,941) naznačuje vysokou spolehlivost testu. V testu byly využity různé typy testových položek zahrnující vybrané učivo rámcového vzdělávacího programu pro 1. stupeň základních škol vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

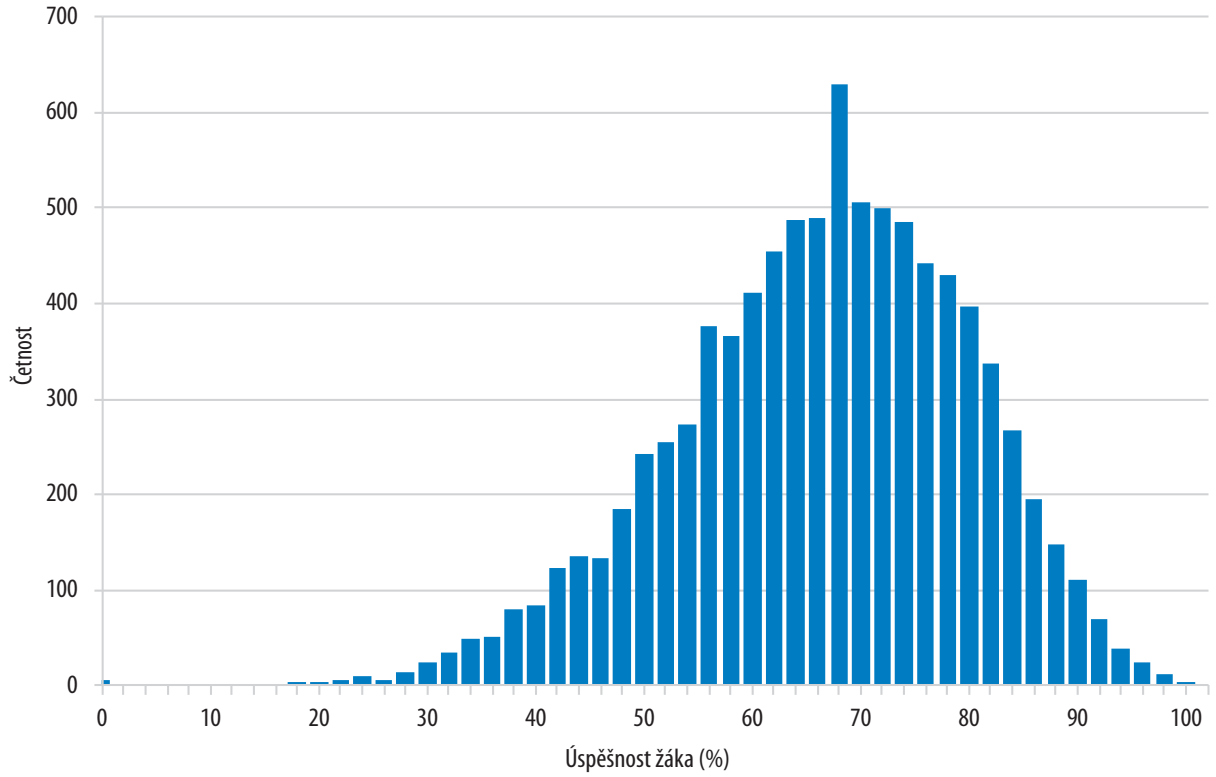
Graf 10

Rozdělení výsledků žáků v testu ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět pro žáky 5. ročníku – kategorie úspěšnosti



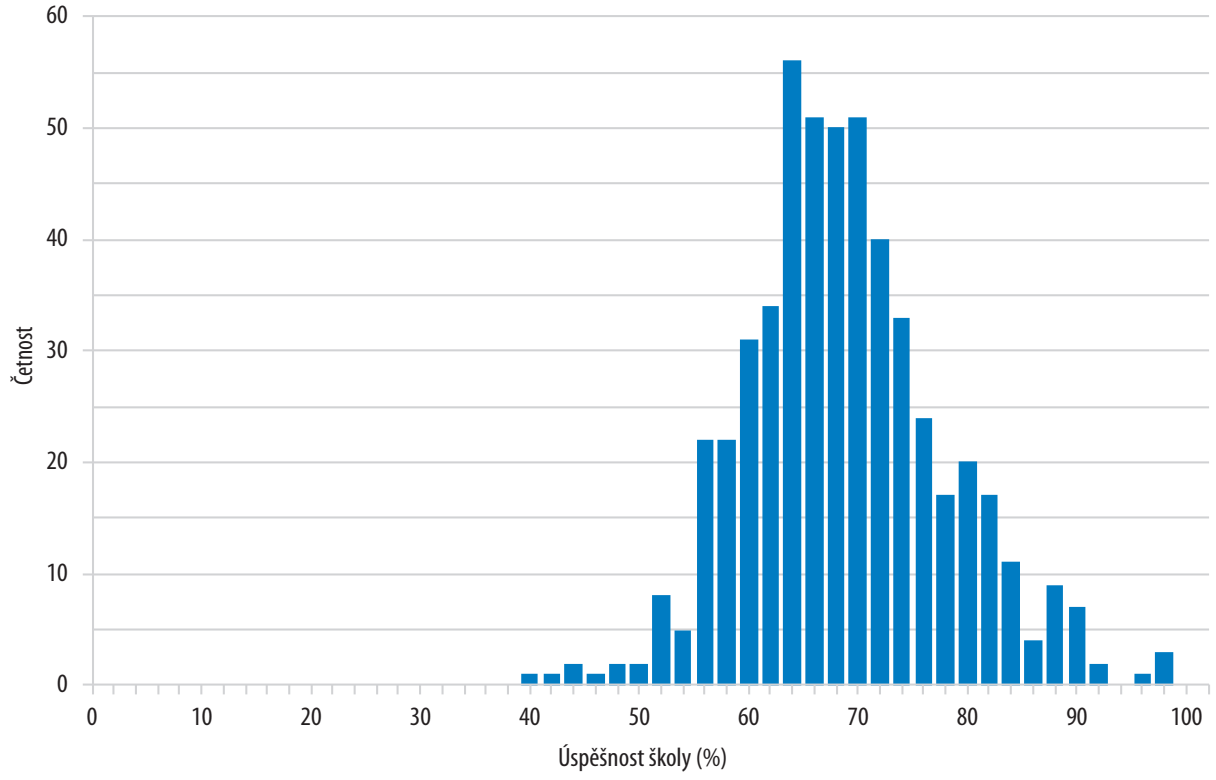
Graf 11

Rozdělení výsledků žáků v testu ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět pro žáky 5. ročníku – úspěšnost v %



Graf 12

Rozdělení výsledků škol v testu ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět pro žáky 5. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 8 903 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty 65,3 % správně zodpovězených testových položek. Zároveň připadl nejvyšší podíl žáků na kategorii úspěšnosti 60–80 % správně zodpovězených testových položek s tím, že druhou nejpočetnější byla kategorie 40–60 % správně zodpovězených testových položek. Podíl žáků s horší úspěšností odpovědí na testové otázky byl poměrně nízký. Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol v testu vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět žáků 5. ročníku potvrzují výše uvedené poznatky, když ukazují nejvyšší četnost žáků i škol kolem průměrného výsledku s tím, že v případě škol je utvářen rovněž sekundární vrchol kolem úspěšnosti 80 % správně zodpovězených testových položek. Ukazuje se, že rozdíly v úspěšnosti mezi žáky odpovídají variačnímu koeficientu 0,21 a rozdíly v úspěšnosti mezi školami variačnímu koeficientu 0,13.

Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje následující poznatky. Primárně lze zaznamenat testové položky s velmi vysokou úspěšností žáků (14 testových položek s úspěšností více než 90 % správně odpovídajících žáků) i s velmi nízkou úspěšností žáků (7 testových položek s úspěšností nižší než 20 % správně odpovídajících žáků). Nejvyšší úspěšnost v odpovědích žáků se týkala následujících dvou testových položek:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 473051:

Seřaď následující části trávicí soustavy do pořadí, v jakém jimi prochází potrava.

ústa jícen žaludek tenké střevo tlusté střevo konečník

(začátek) ____

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení této testové položky dosáhla 99 %, přičemž vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu. Za pozornost stojí, že stanovení dalšího pořadí průchodu potravy trávicí soustavou vykazuje nižší úspěšnost odpovědí žáků (65–97 %).

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 473125:

Na následujícím obrázku je vyznačeno pět míst na lidském těle. Přiřaď k nim správně jednotlivé části lidského těla z nabídky.

temeno hruď kyčel holeň nárt

Pozn.: Součástí testové položky je obrázek lidské postavy s vyznačením pěti částí lidského těla. Úkolem testové položky ID 473125 bylo uvést správné umístění hrudi člověka.

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla 99 %, přičemž vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu. Rovněž úspěšnost identifikace dalších částí lidského těla se blížila hodnotě 90 % odpovědí žáků.

Naopak úspěšnost dvou nejvíce obtížných testových položek se pohybovala kolem 10 % správných odpovědí žáků. Dvě testové položky s vůbec nejnižší úspěšností odpovědí žáků jsou:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 473057:

Vyber všechny správné odpovědi.

Označ takové znaky, které platí pro naprostou většinu savců.

- létají

- mají srst

- živí se masem

- jsou teplokrevní

- dýchají žábrami

- mláďata se líhnou z vajec

- mláďata sají mateřské mléko

- mají nejdokonaleji vyvinutý mozek

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla pouze 10 %, přičemž schopnost testové položky diskriminovat nejlepší žáky je spíše nízká. Testová položka zároveň ukazuje nízkou úspěšnost žáků v případě úloh s nutností výběru více správných odpovědí najednou. Hlavním nedostatkem v odpovědích žáků byl velmi častý nesprávný výběr odpovědi „živí se masem" (5 539 odpovědí žáků), a naopak méně častý výběr odpovědi „mají nejdokonaleji vyvinutý mozek" (5 522 odpovědí žáků).

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 473036:

Vyber z následujících činností všechny ty, které fungují jako prevence nemocí (bráníme se jimi před onemocněním).

hraní na počítači pití alkoholu jízda autobusem poslouchání hudby třídění odpadu užívání léků učení se do školy mytí rukou otužování jedení ovoce a zeleniny očkování kvalitní spánek sport a pohyb pobyt v přírodě

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla pouze 11 %, přičemž schopnost testové položky diskriminovat nejlepší žáky je vyšší, než tomu je v případě testové položky ID 473057. I v tomto případě hraje při nižší úspěšnosti žáků svou roli povaha testové položky, která nutí žáka vybírat více správných odpovědí. Hlavní příčiny nesprávných odpovědí žáků jsou spojeny jednak s vnímáním užívání léků jako činnosti prevence nemocí (4 783 odpovědí žáků), a naopak s nezařazením otužování (4 556 odpovědí žáků) a pobytu v přírodě (5 319 odpovědí žáků) mezi činnosti prevence.

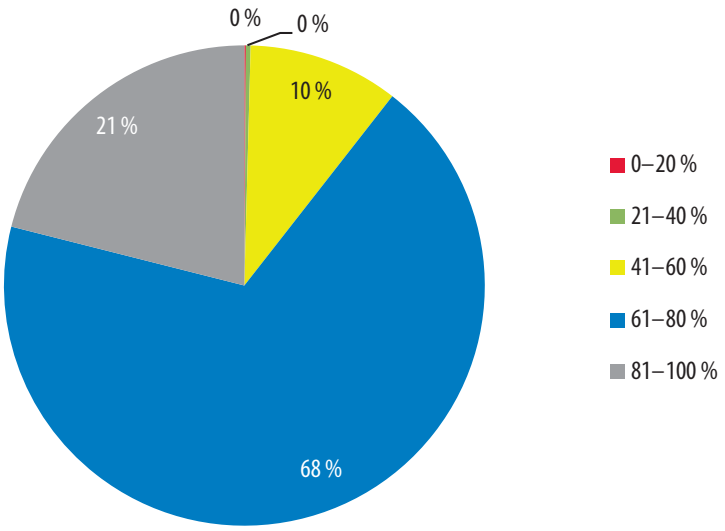
3.1.5 Člověk a svět práce – 5. ročník

Test pro žáky 5. ročníku týkající se vzdělávací oblasti Člověk a svět práce se skládal z 31 úloh, přičemž většina těchto úloh byla dále členěna na dílčí testové položky. Celkově tak bylo hodnoceno 135 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 92 testových položek). Hodnota Cronbachova alfa (0,897) naznačuje dobrou spolehlivost testu. V testu byly využity různé typy testových položek, které obsahovaly vybrané partie učiva rámcového vzdělávacího programu pro 1. stupeň základních škol v tematických okruzích vzdělávací oblasti Člověk a svět práce.

Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 7 904 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty 72,5 % správně zodpovězených testových položek. Výrazně nejvyšší podíl žáků byl zařazen do kategorie úspěšnosti 60–80 % správně zodpovězených testových položek s tím, že druhou nejpočetnější byla kategorie 80–100 % správně zodpovězených testových položek. Za pozornost dále stojí velmi nízký počet žáků dosahujících úspěšnosti odpovědí na testové otázky nižší než 40 %. Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol v testu vzdělávací oblasti Člověk a svět práce žáků 5. ročníku potvrzují výše uvedené poznatky, když ukazují posun středu rozložení směrem doprava. Zároveň hodnoty variačního koeficientu naznačují poměrně malé rozdíly v dosažených výsledcích žáků (0,13) i škol (0,09). Tematicky hodnocení ukazuje lepší výsledky žáků v odpovědích na testové položky týkající se tématu příprava pokrmů a horší výsledky žáků v odpovědích na testové položky týkající se tématu pěstitelské práce (55 %).

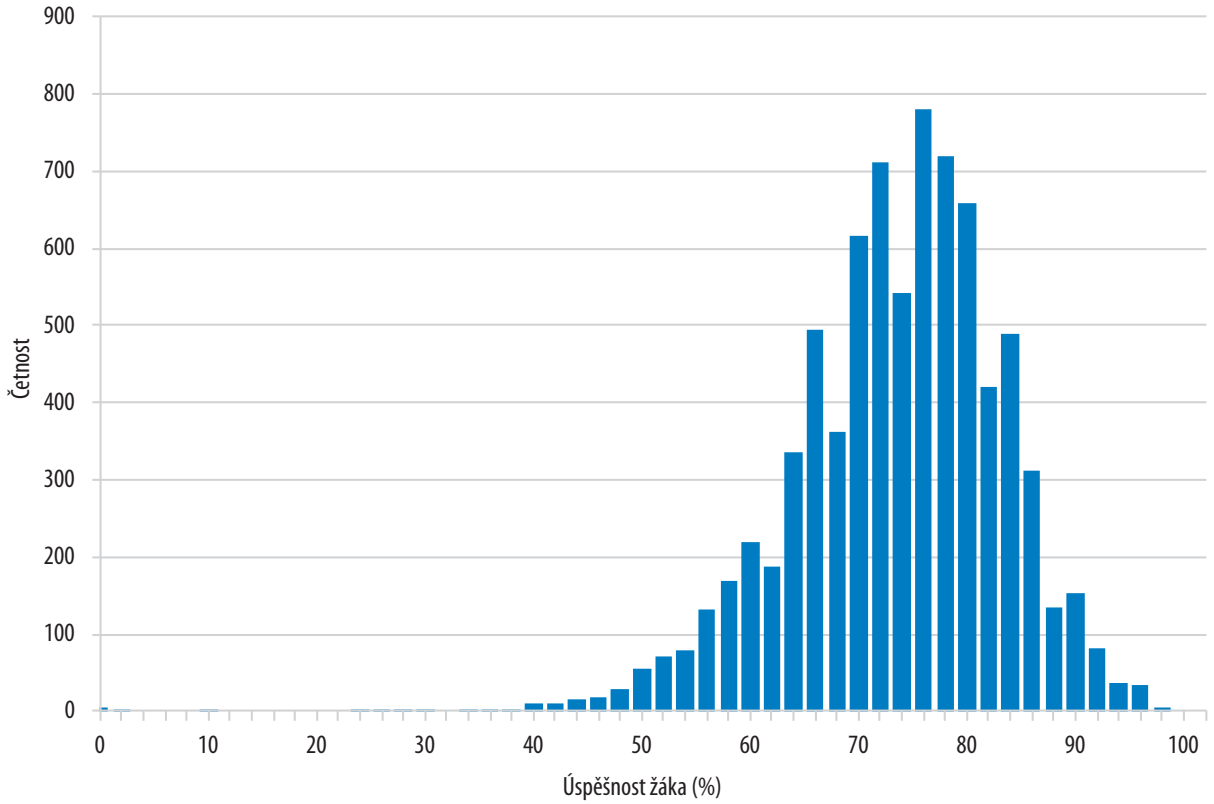
Graf 13

Rozdělení výsledků žáků v testu ze vzdělávací oblasti Člověk a svět práce pro žáky 5. ročníku – kategorie úspěšnosti



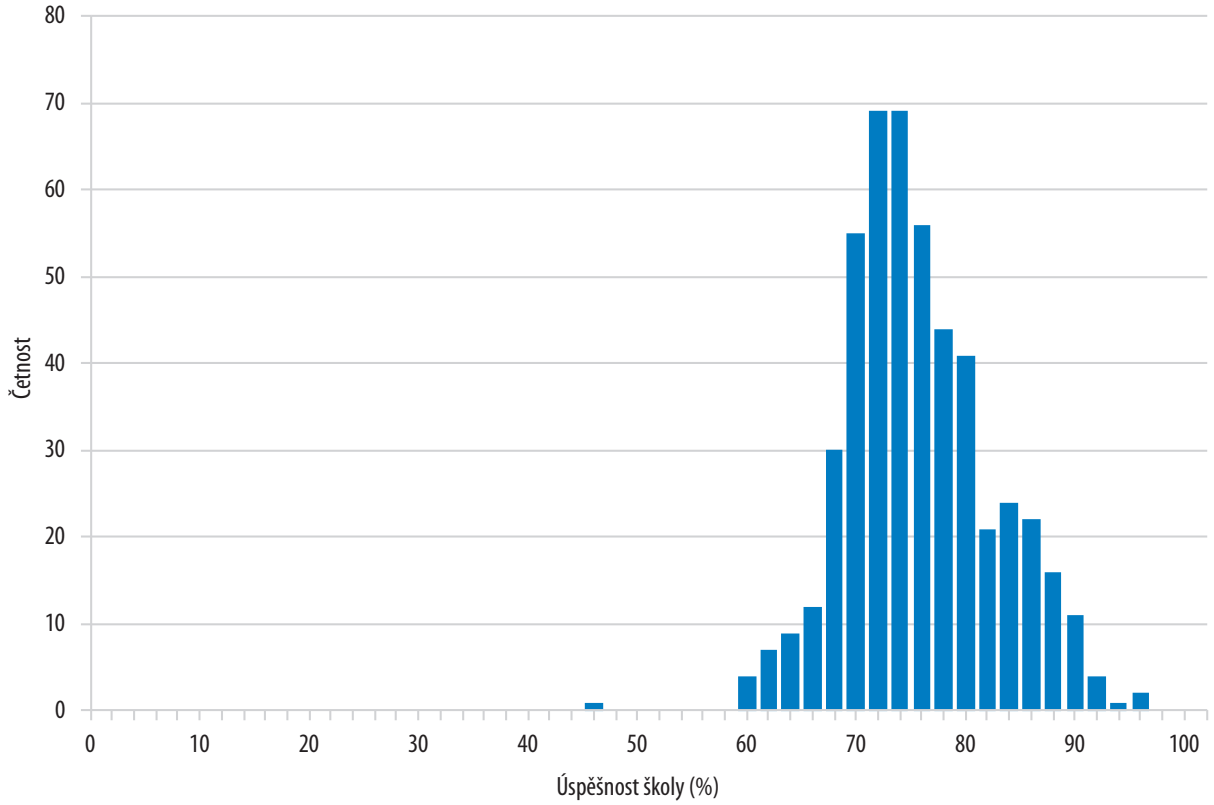
Graf 14

Rozdělení výsledků žáků v testu ze vzdělávací oblasti Člověk a svět práce pro žáky 5. ročníku – úspěšnost v %



Graf 15

Rozdělení výsledků škol v testu ze vzdělávací oblasti Člověk a svět práce pro žáky 5. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje následující poznatky. Primárně lze zaznamenat vysoký počet testových položek s velmi vysokou úspěšností žáků, kdy 44 testových položek vykazuje hodnoty vyšší než 90 % správně odpovídajících žáků. Úspěšnost 99 % dosahují hned čtyři testové položky:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 472321:

Vyber v následujících šesti tvrzeních správná dokončení tak, aby tvrzení pojednávající o zásadách hygieny při pěstitelských činnostech byla pravdivá.

Po práci si umyj ____.

- ústa, - ruce

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 472335:

Následující obrázek obsahuje 12 očíslovaných druhů vybavení kuchyně (spotřebiče, nádobí, strojky, nářadí,…).



tyčový mixér rychlovarná konvice mlýnek na maso lis na česnek louskáček topinkovač mlýnek na mák fritovací hrnec palička na maso konvice na čaj pánev na palačinky pánev wok

(6) Správné odpovědi: ____

3. Úloha spojená s testovou položkou ID 473361:

Na následujícím obrázku je celkem 11 různých očíslovaných kuchyňských nástrojů.

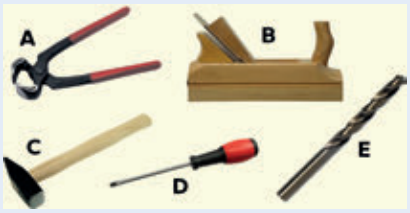


K jednotlivým činnostem zapiš celým číslem číslo nástroje (podle obrázku), který je pro danou činnost určen.

válení těsta:____

4. Úloha spojená s testovou položkou ID 473384:

Na následujícím obrázku je vyobrazeno pět druhů nářadí či pracovních pomůcek označených písmeny A až E. Zapiš pod obrázkem jejich názvy (vždy jen jedním slovem).



nářadí C:____

Naopak úspěšnost tří nejvíce obtížných testových položek se pohybovala pod hodnotou 10 % správných odpovědí žáků. Testové položky s vůbec nejnižší úspěšností odpovědí žáků jsou:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 473401:



Na obrázku je hotová postavená stavba (větrný mlýn) ze stavebnice Merkur. V pravé části obrázku jsou různé dílky této stavebnice – některé z nich byly při stavbě větrného mlýna použity, jiné ne. Dílky jsou označeny písmeny A až H. U dílku D rozhodni, zda je jistě součástí postaveného větrného mlýna (ano), nebo není (ne).

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla pouze 8 %, přičemž schopnost testové položky diskriminovat nejlepší žáky je nízká.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 472344:

Vyber všechny správné odpovědi. Označ v následujících možnostech zásady společensky správného chování během jídla u stolu.

- Horkou polévku ochladíme foukáním do talíře, než polévku vložíme do úst.

- Vždy dojídáme všechno jídlo na talíři.

- Jídlo podáváme nejprve dětem, protože jedí nejpomaleji.

- Během jídla opíráme ruce o hranu stolu předloktím nikoli lokty o desku stolu.

- Při jídle nemlaskáme a nemluvíme s plnými ústy.

- Jídlo nevkládáme do plných úst.

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla pouze 8 %, přičemž v tomto případě je schopnost testové položky diskriminovat nejlepší žáky vyšší, než tomu je v případě testové položky ID 473401. Testová položka potvrzuje tezi o nižší úspěšnosti žáků v řešení testových položek, které nutí žáka vybírat více správných odpovědí. Nedostatky v odpovědích žáků lze pozorovat zejména ve spojení s četností chybného výběru možností: (a) „Vždy dojídáme všechno jídlo na talíři" (3 872 souhlasných odpovědí žáků), (b) „Horkou polévku ochladíme foukáním do talíře, než polévku vložíme do úst" (3 650 souhlasných odpovědí žáků), respektive ve spojení s málo častým výběrem možnosti: (a) „Během jídla opíráme ruce o hranu stolu předloktím nikoli lokty o desku stolu" (2 724 souhlasných odpovědí žáků) jako správné odpovědi.

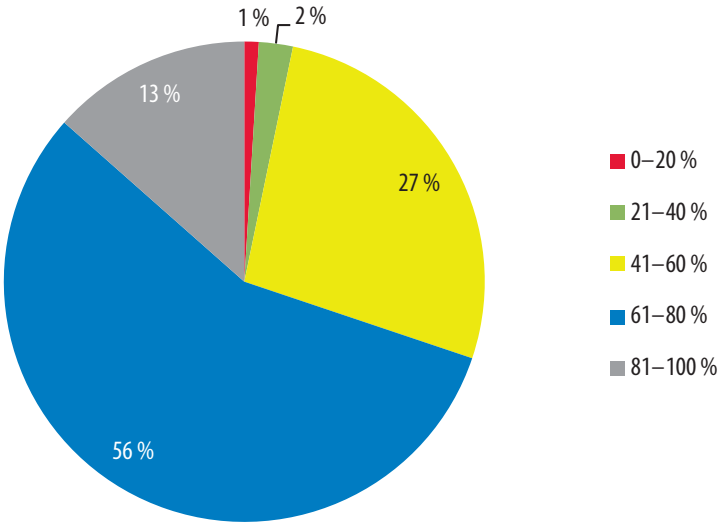
3.1.6 Kombinované výchovy – 5. ročník

Test pro žáky 5. ročníku týkající se vzdělávací oblasti Kombinované výchovy se skládal celkem z 34 úloh, z nichž většina byla dále členěna na dílčí testové položky. Celkově tak bylo předmětem hodnocení 124 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 91 testových položek). Vysoká hodnota Cronbachova alfa (0,934) naznačuje velmi dobrou spolehlivost testu. V testu byly využity různé typy testových položek, které obsahovaly vybrané učivo rámcového vzdělávacího programu pro 1. stupeň základních škol v zahrnutých výchovách.

Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 7 870 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty 65,8 % správně zodpovězených testových položek. Výrazně nejvyšší podíl žáků byl zařazen do kategorie úspěšnosti 60–80 % správně zodpovězených testových položek s tím, že druhou nejpočetnější byla kategorie 40–60 % správně zodpovězených testových položek. Za pozornost dále stojí velmi nízký počet žáků dosahujících úspěšnosti odpovědí na testové otázky nižší než 40 %. Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol v testu vzdělávací oblasti Kombinované výchovy žáků 5. ročníku potvrzují výše uvedené poznatky, když ukazují umístění středu rozložení v pravé straně histogramu. Zároveň hodnoty variačního koeficientu naznačují vyšší rozdíly v dosažených výsledcích žáků (0,21) než v dosažených výsledcích škol (0,13).

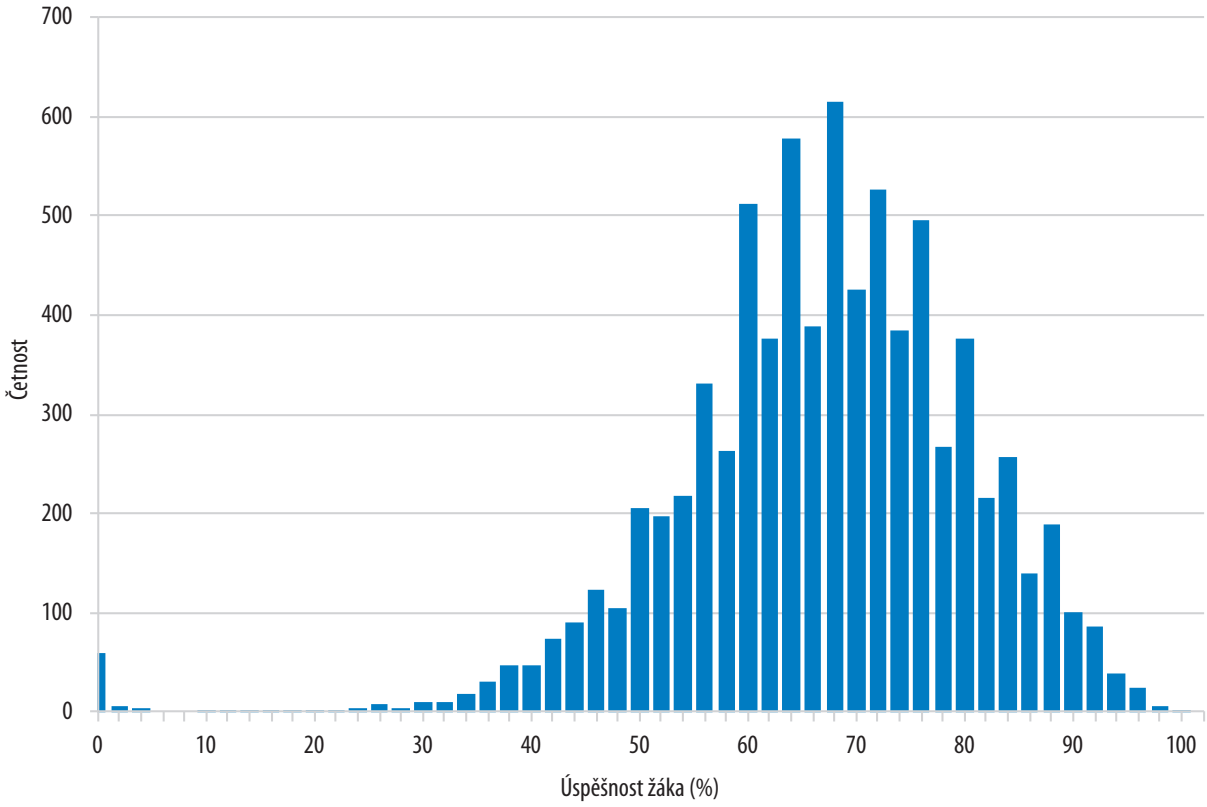
Graf 16

Rozdělení výsledků žáků v testu ze vzdělávací oblasti Kombinované výchovy pro žáky 5. ročníku – kategorie úspěšnosti



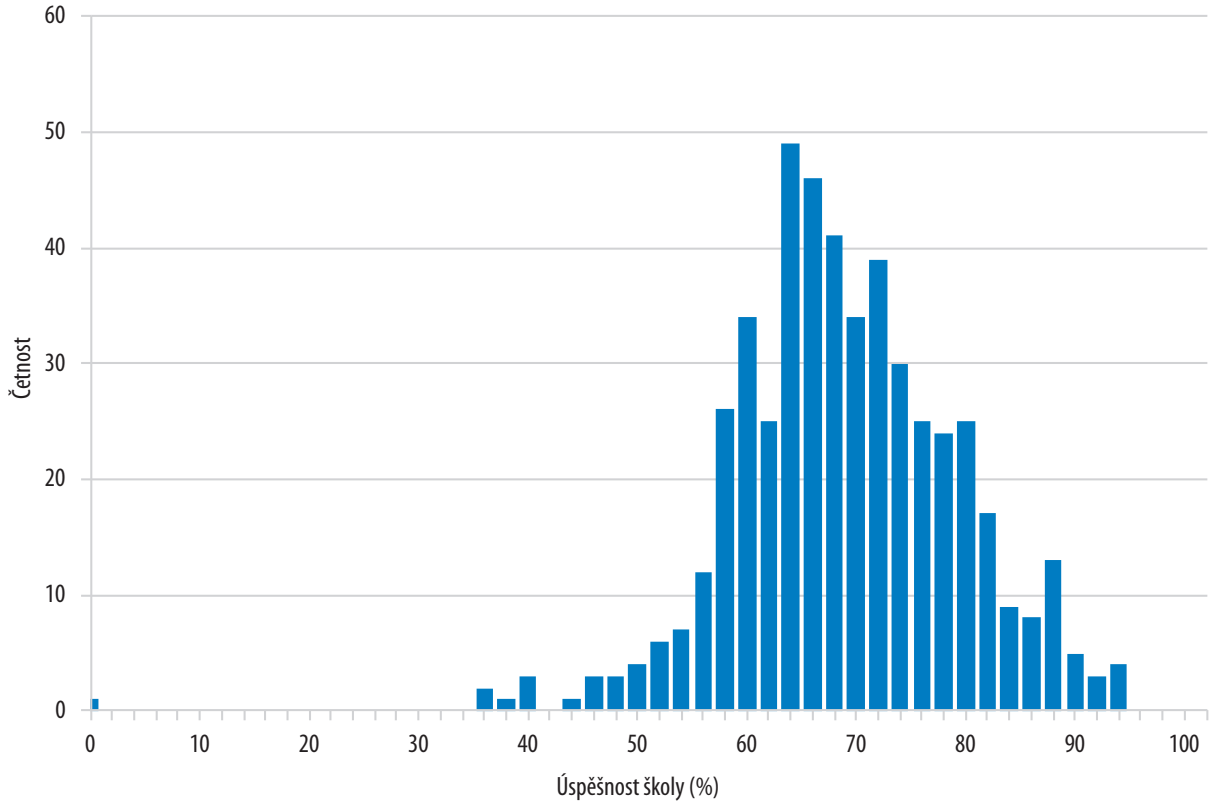
Graf 17

Rozdělení výsledků žáků v testu ze vzdělávací oblasti Kombinované výchovy pro žáky 5. ročníku – úspěšnost v %



Graf 18

Rozdělení výsledků škol v testu ze vzdělávací oblasti Kombinované výchovy pro žáky 5. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Položky testu z kombinovaných výchov pro žáky 5. ročníku byly rozděleny do tří tematických částí zahrnujících: (a) tělesnou výchovu (celkem 56 testových položek), (b) hudební výchovu (celkem 42 testových položek), (c) výtvarnou výchovu (celkem 26 testových položek). Následující tabulka ukazuje průměrnou úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky tří definovaných tematických částí testu. V tomto ohledu se ukazuje vyšší úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky tematických části hudební výchova a výtvarná výchova, a nižší úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky tematické části tělesná výchova.

Tabulka 5

Průměrná úspěšnost žáků v testu z kombinovaných výchov pro žáky 5. ročníku podle dílčích tematických částí

Tematická část	Tělesná výchova	Hudební výchova	Výtvarná výchova
Průměrná úspěšnost žáků	61,9 %	69,6 %	68,1 %

Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje následující poznatky. Primárně lze zaznamenat poměrně vysoký počet testových položek s velmi vysokou úspěšností žáků, kdy 18 testových položek vykazuje hodnoty vyšší než 90 % správně odpovídajících žáků. Nejvyšší úspěšnosti dosahují testové položky:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 472904:

Přiřaď vhodnou obuv k danému druhu pohybové aktivity.



fotbal na trávě: ____

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení této testové položky dosáhla 98 %, přičemž vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu. Za pozornost stojí podobně vysoká úspěšnost (97 %) odpovědí žáků týkajících se přiřazení všech čtyř typů obuvi k pohybovým aktivitám.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 472973:

Pouze čtyři druhy sportovního náčiní na následujících obrázcích se používají v níže uvedených sportech. Vyber, které to jsou, a správně je přiřaď.



šerm: ____

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení této testové položky dosáhla 98 %, přičemž vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu. Za pozornost stojí významně nižší úspěšnost žáků týkající se přiřazení správného sportovního náčiní dalším sportům, konkrétně kanoistice (89 %), triatlonu (62 %) a rychlobruslení (50 %).

Naopak úspěšnost tří nejvíce obtížných testových položek se pohybovala pod hodnotou 10 % správných odpovědí žáků. Testové položky s vůbec nejnižší úspěšností odpovědí žáků jsou:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 472975:

Vyber všechny správné odpovědi. Označ všechny ty z následujících disciplín, které patří mezi atletické disciplíny.

- gymnastika; - plavání; - triatlon; - vzpírání; - moderní pětiboj; - 110 metrů překážek; - chůze na 50 km; - hod diskem; - desetiboj; - skok o tyči

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla pouze 3 %, přičemž rovněž schopnost testové položky diskriminovat nejlepší žáky je spíše nižší. Testová položka dále potvrzuje tezi o nižší úspěšnosti žáků v řešení testových položek, které nutí žáka vybírat více správných odpovědí. Nedostatky v odpovědích žáků lze pozorovat zejména ve spojení s četností chybného výběru možností: (a) gymnastika (3 866 souhlasných odpovědí žáků), (b) triatlon (3 095 souhlasných odpovědí žáků), (c) plavání (2 615 souhlasných odpovědí žáků), respektive ve spojení s málo častým výběrem správných možností: (a) chůze na 50 km (1 915 souhlasných odpovědí žáků) a (b) desetiboj (2 774 souhlasných odpovědí žáků).

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 472895:

Vyber všechny správné odpovědi. Označ ty z následujících možností, které představují hlavní znaky vadného držení těla.

- nohy takzvaně do O – při stoji spatném kolena příliš daleko od sebe; - příliš vysunutá brada; - dvojitě esovitě prohnutá páteř; - příliš ohnutá záda v hrudní oblasti (tzv. hrb); - jedno rameno výš než druhé; - příliš vystrčené hýždě dozadu

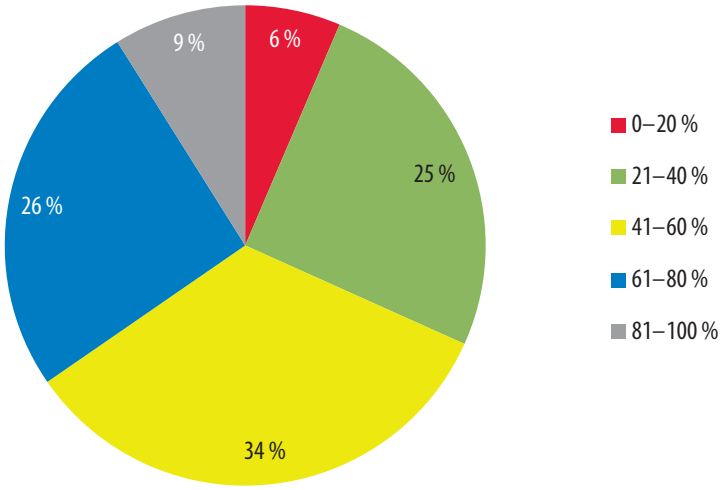
Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla pouze 4 %, přičemž schopnost testové položky diskriminovat nejlepší žáky je rovněž poměrně nízká. Testová položka dále potvrzuje nižší úspěšnost žáků v řešení testových položek, kde žák vybírá více správných odpovědí. Nedostatky v odpovědích žáků lze pozorovat zejména ve spojení s četností chybného výběru možností: (a) „Nohy takzvaně do O – při stoji spatném kolena příliš daleko od sebe" (4 256 souhlasných odpovědí žáků), (b) „Dvojitě esovitě prohnutá páteř" (4 043 souhlasných odpovědí žáků), a ve spojení s málo častým výběrem možnosti: (a) „Příliš vystrčené hýždě dozadu" (3 731 souhlasných odpovědí žáků) jako správné odpovědi.

3.1.7 Matematika – 9. ročník

Test z matematiky pro žáky 9. ročníku se skládal z 19 úloh, z nichž většina byla dále členěna na dílčí testové položky. Celkově tak bylo hodnoceno 49 testových položek na žáka s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 43 testových položek). V testu byly využity různé typy testových položek, včetně otevřených úloh ponechávajících žákům volný prostor pro odpověď. Hodnota Cronbachova alfa (0,915) naznačuje vysokou spolehlivost testu. Obsahově se test zaměřil na hodnocení, na jaké úrovni žáci zvládli vybrané učivo matematiky v rámcovém vzdělávacím programu pro 2. stupeň základního vzdělávání.

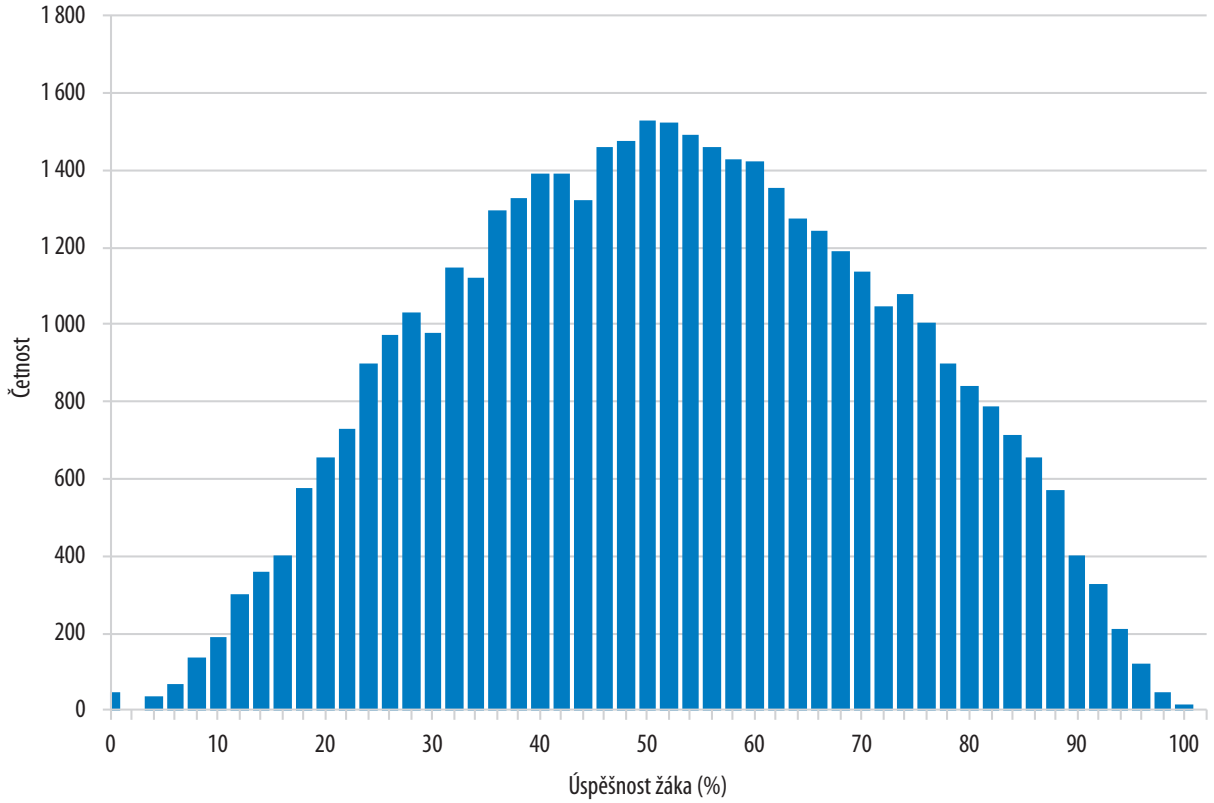
Graf 19

Rozdělení výsledků žáků v testu z matematiky pro žáky 9. ročníku – kategorie úspěšnosti



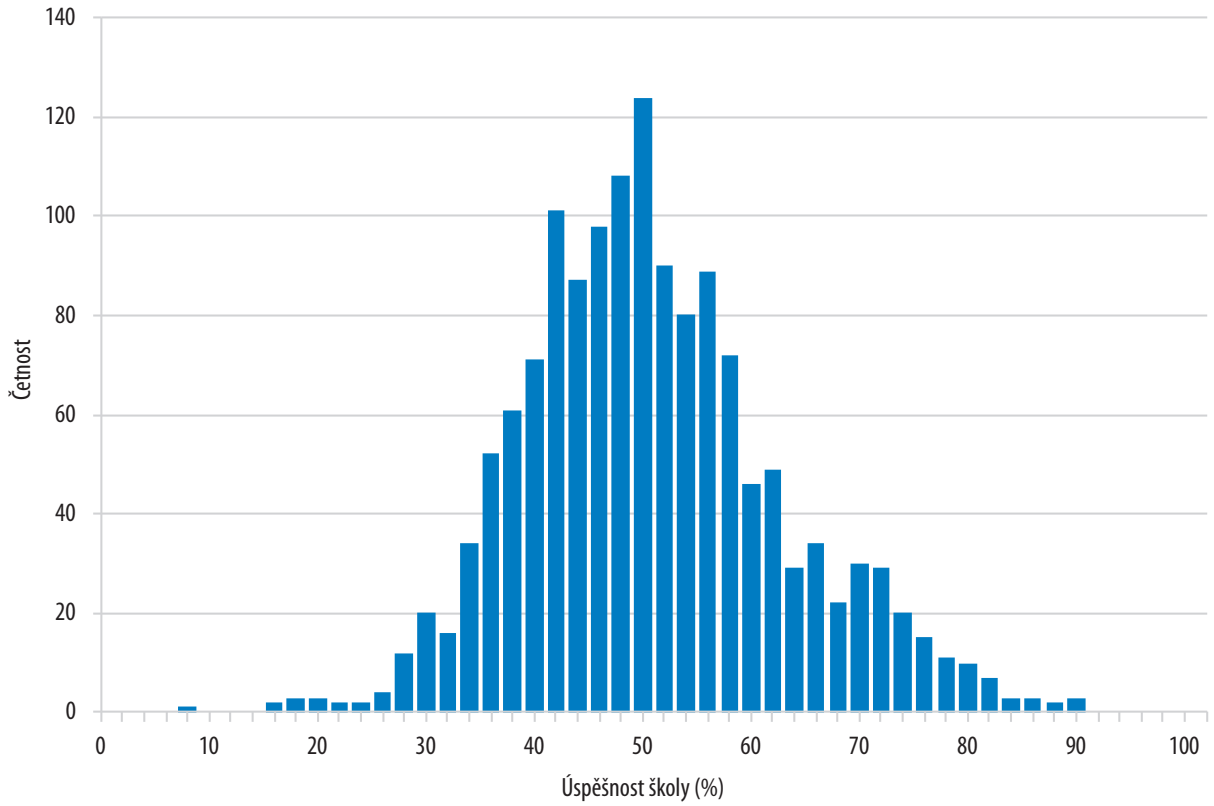
Graf 20

Rozdělení výsledků žáků v testu z matematiky pro žáky 9. ročníku – úspěšnost v %



Graf 21

Rozdělení výsledků škol v testu z matematiky pro žáky 9. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 43 088 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty 51,1 % správně zodpovězených testových položek. Nejvyšší podíl žáků v tomto ohledu spadal do kategorie úspěšnosti 40–60 % s tím, že vysoký počet žáků dosáhl výsledky v kategoriích úspěšnosti 20–40 % a 60–80 % správně zodpovězených testových položek. Za pozornost stojí, že poměrně vysoký počet žáků dosáhl velmi nízké úspěšnosti nižší než 20 % správně zodpovězených testových položek, zároveň je možné identifikovat skupinu žáků s velmi vysokou úspěšnosti v testu. Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol ukazují na normální rozdělení výsledků žáků i škol s tím, že histogram škol naznačuje existenci škol s velmi vysokými i velmi nízkými dosaženými výsledky. Tyto poznatky potvrzují i poměrně vysoké hodnoty variačního koeficientu hodnot úspěšnosti žáků (0,40) i škol (0,24).

Položky testu z matematiky pro žáky 9. tříd byly rozděleny do tří tematických částí zahrnujících: (a) počítání s čísly (celkem 27 testových položek), (b) slovní úlohy (celkem 15 testových položek), (c) geometrii (celkem 13 testových položek). Následující tabulka ukazuje průměrnou úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky tří definovaných tematických částí testu. V tomto ohledu se, podobně jako v případě žáků 5. tříd, ukazuje významně vyšší úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky tematické části počítání s čísly, naopak úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky ostatních dvou tematických částí testu je významně nižší.

Tabulka 6

Průměrná úspěšnost žáků v testu z matematiky pro žáky 9. ročníku podle dílčích tematických částí

Tematická část	Počítání s čísly	Slovní úlohy	Geometrie
Průměrná úspěšnost žáků	62,7 %	40,6 %	44,4 %

Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje následující poznatky. Na nejlehčí testové položky správně odpovědělo přes 90 % žáků. Konkrétně se jednalo o následující dvě testové položky:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 470994:

Zapiš celými čísly správné odpovědi.

Doplň do následujících tvrzení správné hodnoty (u záporných hodnot včetně znaménka).

Číslem opačným k číslu -4 je číslo ____.

Hodnocení: Úspěšnost odpovědí žáků na tuto testovou položku dosáhla hodnoty 96 %. Vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 470997:

Zapiš celými čísly správné odpovědi.

Doplň do následujících tvrzení správné hodnoty (u záporných hodnot včetně znaménka).

Číslem opačným k číslu 111 je číslo ____.

Hodnocení: I druhá testová položka s nejvyšší úspěšností žáků se týká identifikace opačného čísla. Úspěšnost odpovědí žáků na tuto testovou položku dosáhla hodnoty 93 %, vyšší číslo je tedy spojeno s o něco vyšším počtem nesprávných odpovědí. Vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu. Za pozornost stojí, že žáci měli ve svých odpovědích výrazně vyšší problémy s odpověďmi týkajícími se poznání absolutní hodnoty a čísla převráceného, a to zejména ve spojení se záporným znaménkem.

Za nejvíce obtížné lze naopak považovat testové položky, na které správně odpovědělo cca 10 % žáků. Dvě testové položky s vůbec nejnižší úspěšností odpovědí žáků jsou:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 472818:

Třída na školní exkurzi jede jednosedačkovou lanovkou na hvězdárnu na hoře Kleť. Sedačky jsou od sebe stejně vzdáleny. Každá sedačka je očíslována, čísla jdou za sebou vzestupně, žádné není vynecháno a číslování začíná jedničkou. Sedaček je celkem 115. Třída má 32 žáků a doprovázejí ji dvě učitelky.

Doplň celým číslem správný údaj. Stejnou lanovkou se 115 sedačkami jede celá škola, tedy 638 žáků a 15 učitelů. První z nich seděl na sedačce číslo 47, poslední seděl na sedačce číslo 14. Kolik sedaček bylo během nastupování školy vynecháno?

Celkem bylo vynecháno nejméně ____ sedaček.

Hodnocení: Obsah úlohy potvrzuje nejvyšší problémy žáků s řešením nestandardních aplikačních úloh a problémů, kdy je testová položka svým charakterem spojena s potřebou vlastní, tj. otevřené odpovědi žáka. Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla pouze 6 %. Zároveň schopnost testové položky diskriminovat nejlepší a nejhorší žáky je nízká a vynechání otázky by zvýšilo hodnotu Cronbachova alfa, jako ukazatele spolehlivosti testu.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 472819:

Třída na školní exkurzi jede jednosedačkovou lanovkou na hvězdárnu na hoře Kleť. Sedačky jsou od sebe stejně vzdáleny. Každá sedačka je očíslována, čísla jdou za sebou vzestupně, žádné není vynecháno a číslování začíná jedničkou. Sedaček je celkem 115. Třída má 32 žáků a doprovázejí ji dvě učitelky.

Doplň celým číslem správný údaj. Petr pozoroval sedačky, které jely proti němu. Těsně poté, co ho minula sedačka číslo 11, řekl si: „Aha, teď jsem právě v polovině cesty." Jaké číslo měla sedačka, na které Petr seděl?

Petrova sedačka měla číslo ____.

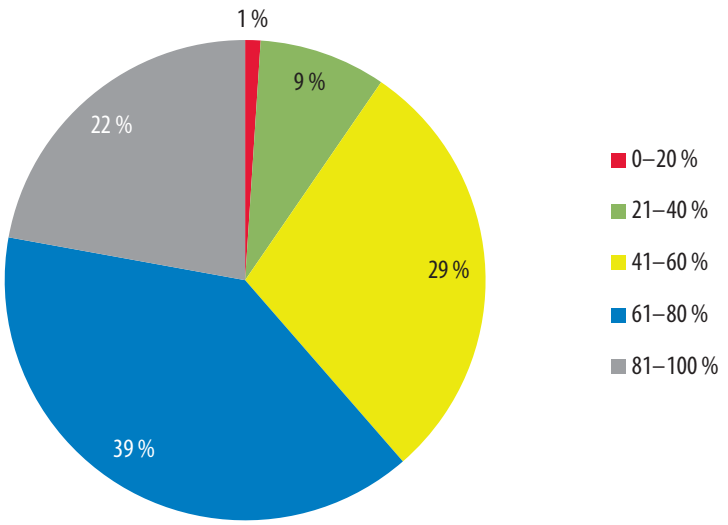
Hodnocení: Charakter testové položky je obdobný jako u testové položky předchozí, tj. řešení nestandardní aplikační úlohy jako otázky s otevřenou odpovědí. Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla pouze 12 %, oproti předchozí testové položce však vynechání této testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu.

3.1.8 Český jazyk – 9. ročník

Test z českého jazyka pro žáky 9. ročníku se skládal z 35 úloh, z nichž některé byly dále členěny na několik dílčích testových položek. Celkově tak bylo hodnoceno 52 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 38 testových položek). Hodnota Cronbachova alfa (0,901) naznačuje velmi dobrou spolehlivost testu. Obsahově se test zaměřil na hodnocení, na jaké úrovni žáci zvládli vybrané učivo českého jazyka v rámcovém vzdělávacím programu pro 2. stupeň základního vzdělávání.

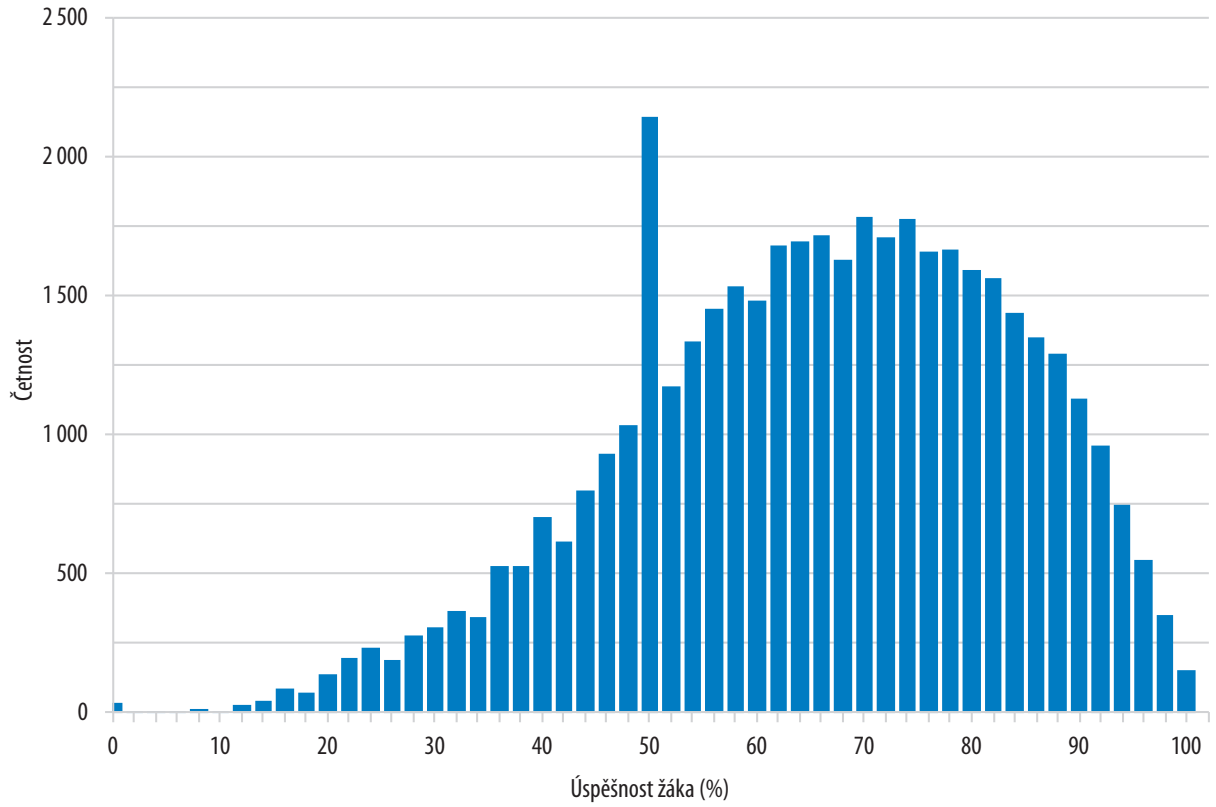
Graf 22

Rozdělení výsledků žáků v testu z českého jazyka pro žáky 9. ročníku – kategorie úspěšnosti



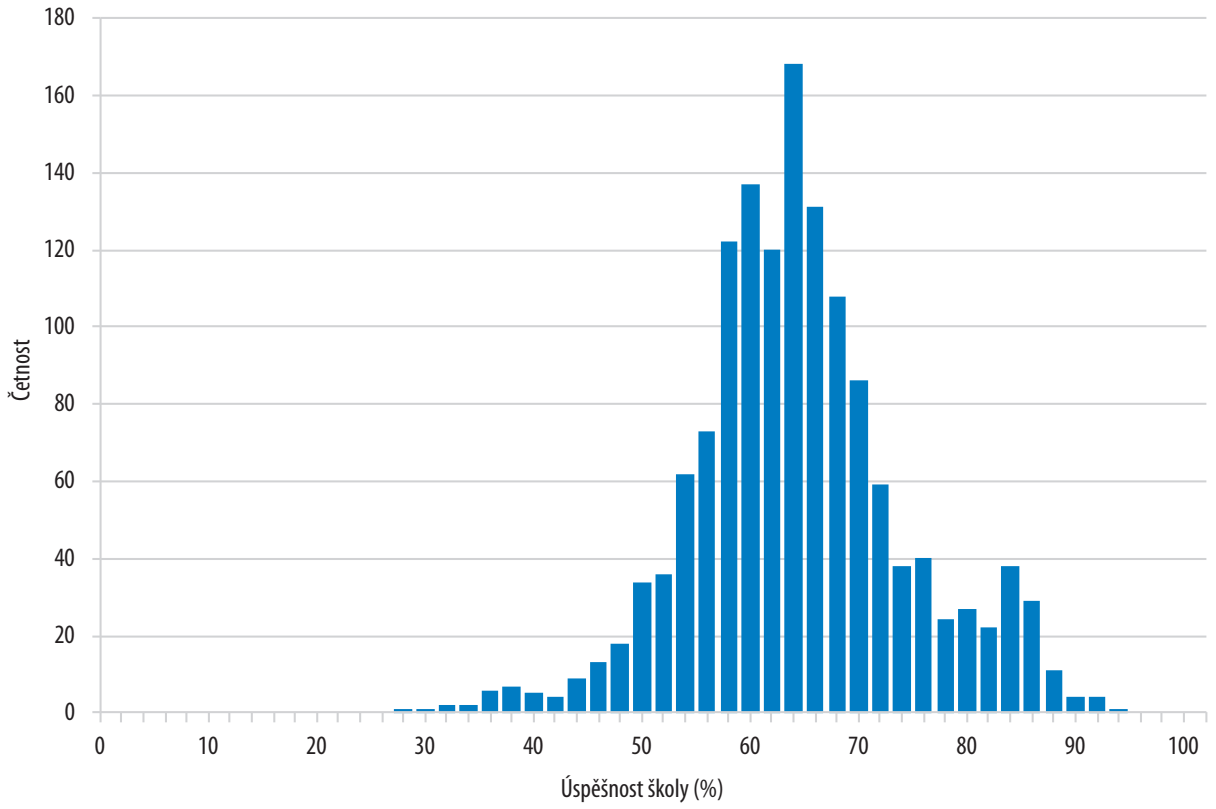
Graf 23

Rozdělení výsledků žáků v testu z českého jazyka pro žáky 9. ročníku – úspěšnost v %



Graf 24

Rozdělení výsledků škol v testu z českého jazyka pro žáky 9. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 43 114 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty 64,6 % správně zodpovězených testových položek. Nejvyšší podíl žáků v tomto ohledu spadal do kategorií úspěšnosti 40–60 % a 60–80 % správně zodpovězených testových položek. Poměrně vysoký počet žáků ovšem dosáhl nízké úspěšnosti nižší než 40 % správně zodpovězených testových položek, zároveň je možné identifikovat početnou skupinu žáků s velmi vysokou úspěšnosti v testu. Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol naznačují jednak posunutí středu rozložení hodnot směrem vpravo a jednak existenci významných rozdílů mezi žáky i školami s tím, že rozptyl hodnot úspěšnosti žáků odpovídá variačnímu koeficientu 0,28 a rozptyl hodnot úspěšnosti škol variačnímu koeficientu 0,16.

Tabulka 7

Průměrná úspěšnost žáků v testu z českého jazyka pro žáky 9. ročníku podle dílčích tematických částí

Tematická část	Pravopis a mluvnice	Slovní zásoba a slovotvorba	Porozumění textu
Průměrná úspěšnost žáků	51,7 %	73,6 %	65,3 %

Položky testu z českého jazyka pro žáky 9. ročníku byly rozděleny do tří tematických částí: (a) pravopis a mluvnice (celkem 8 testových položek), (b) slovní zásoba a slovotvorba (celkem 9 testových položek), (c) porozumění textu (celkem 35 testových položek). Průměrná úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky tří definovaných tematických částí testu ukazuje na největší problémy žáků s odpověďmi na testové položky spojené s tematickou části pravopis a mluvnice, naopak nejlepších výsledků žáci dosáhli v tematické oblasti slovní zásoba a slovotvorba.

Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje následující poznatky. V případě pěti testových položek dosáhli žáci úspěšnosti svých odpovědí vyšší než 90 %. Nejvyšší úspěšnost žáků se týkala následujících dvou otázek:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 468525:

Vyber správnou odpověď.

Ve které z následujících možností by kterákoli z uvedených spojek mohla patřit do následujícího souvětí, aby celé souvětí bylo logicky i stylisticky správně?

Cestu ze školy už znala dobře, _____ se dostala brzy domů bez problémů.

- a tak, protože, ale

- proto, a tak, nebo

- a proto, tudíž, nebo

- proto, tudíž, a tak

Hodnocení: Úspěšnost žáků v odpovědi na tuto testovou položku byla 95 %. Testová položka má zároveň dobrou diskriminační schopnost vzhledem k nejslabším žákům a její vynechání by nezvýšilo spolehlivost celého testu.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 468530:

Doplň pokračování jednotlivých souvětí tak, aby souvětí dávala logický smysl a byla stylisticky bezchybná.

… které tvoří jádro této čtvrti. … kterou navštívíme nejdříve. … kdy se staly moderním střediskem pražské smetánky. … mnoho lidí ji nezná. … v němž je hlediště a jeviště odděleno korytem mlýnského potoka.

V rámci obnovy parku byl vybudován zajímavý amfiteátr, …

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla 92 %. Testová položka má zároveň dobrou diskriminační schopnost vzhledem k nejslabším žákům a její vynechání by nezvýšilo spolehlivost celého testu.

Nejvíce obtížnou se naopak ukázala testová položka, na kterou správně odpovědělo méně než 20 % žáků. Konkrétně se jednalo o následující testovou položku:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 471877:

Přečti si text a vyber správnou odpověď.

1. Oldřich z Chlumu se cítil každým dnem lépe a lépe, cvičení mu již nečinilo obtíže a už zvládl ohánět se mečem. 2. Jediný problém byl, že trénovat musel tajně v komnatě paláce, kde byl ubytovaný. 3. Mohl hrad Vartenberk opustit, jízdu na koni by zvládl bez potíží, jenže rozhodl se ještě počkat. 4. Pokud by se ho někdo zeptal, co ho k tomu rozhodnutí vedlo, neuměl by odpovědět. 5. Myslel sice na Ludmilu, ale to nebyl hlavní důvod, proč zůstával na Vartenberku. 6. Při vyšetřování se často spoléhal na svou intuici a nikdy nelitoval. 7. V neděli po svátku Narození Panny Marie se objevil panoš Ota a vypadal ustaraně. 8. Nejen z obavy o svého pána, ale také kvůli smrti purkrabího Jindřicha. 9. „S Divišovou pomocí jsem našel ve výpovědích spoustu drobných nesrovnalostí," vysvětloval mladík zjevně šťastný, že je zase se svým pánem. 10. „Ale to hlavní mi pořád uniká. 11. Netuším, komu vadil, aby vrah musel našeho purkrabího odstranit. 12. Je tu však ještě jiná závažná okolnost. 13. V šenku na předhradí se večer před vraždou ubytoval lipský děkan. 14. Ale až do rána se pohyboval výhradně ve společnosti našeho kaplana. 15. Přijeli s ním dva vojáci, jenže ti pro změnu spali na hradě. 16. Šenkýř si ovšem vzpomněl, že v hospodské maštali stáli čtyři koně. 17. Jeden mohl nést náklad. 18. Ale mohl na něm přijet ještě čtvrtý muž. 19. V šenku ovšem nikdo jiný nepřenocoval a na Bezdězu také ne. 20. Víc se nám zatím nepodařilo zjistit, urozený pane. 21. Omlouvám se." 22. „Proč, Oto? 23. Oba jste odvedli kus skvělé práce, těžko jste mohli udělat víc."

(V. Vondruška, kráceno, vzhledem k povaze jedné z úloh není uveden titul knihy)

Celkem kolik určitých číslovek obsahují věty/souvětí 14–22?

- 2, - 3, - 4, - 5, - 6

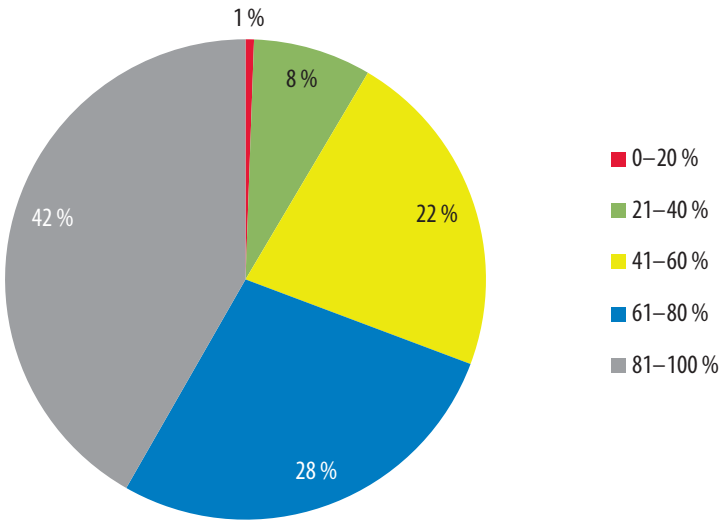
Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla pouze 18 %. Žáci zde chybně vybírali zejména odpověď 4 určité číslovky (50,6 % žáků). Zároveň se ukazuje nízká schopnost testové položky diskriminovat excelentní žáky, její vynechání zvyšuje spolehlivost celého testu.

3.1.9 Anglický jazyk – 9. ročník

Test z anglického jazyka pro žáky 9. ročníku se skládal z 10 úloh, které však byly dále členěny na dílčí testové položky. Celkově tak bylo hodnoceno 59 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 49 testových položek). V testu byly využity různé typy testových položek, včetně testových položek založených na porozumění delšímu anglickému textu, respektive na porozumění mluvenému slovu (poslechově založené testové položky). Hodnota Cronbachova alfa (0,940) naznačuje vysokou spolehlivost testu. Obsahově se test zaměřil na hodnocení, na jaké úrovni žáci zvládli vybrané učivo cizího (anglického) jazyka v rámcovém vzdělávacím programu pro 2. stupeň základního vzdělávání.

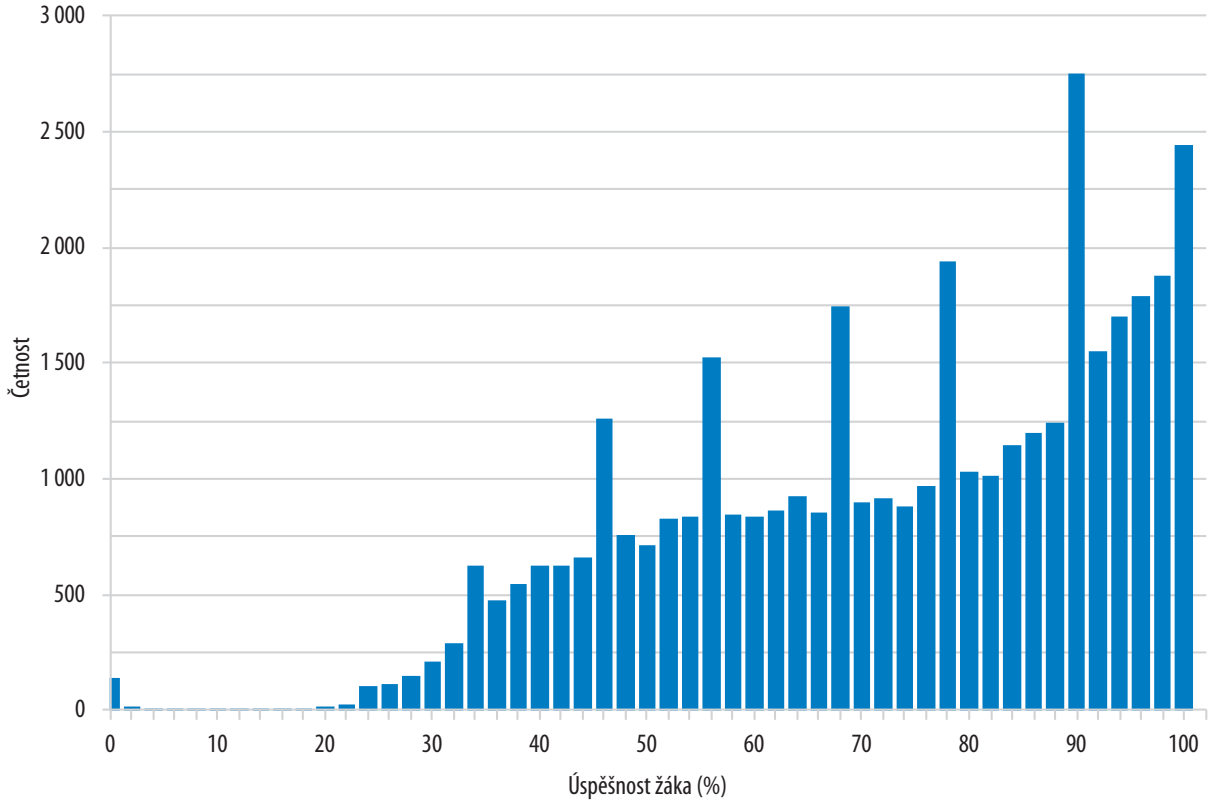
Graf 25

Rozdělení výsledků žáků v testu z anglického jazyka pro žáky 9. ročníku – kategorie úspěšnosti



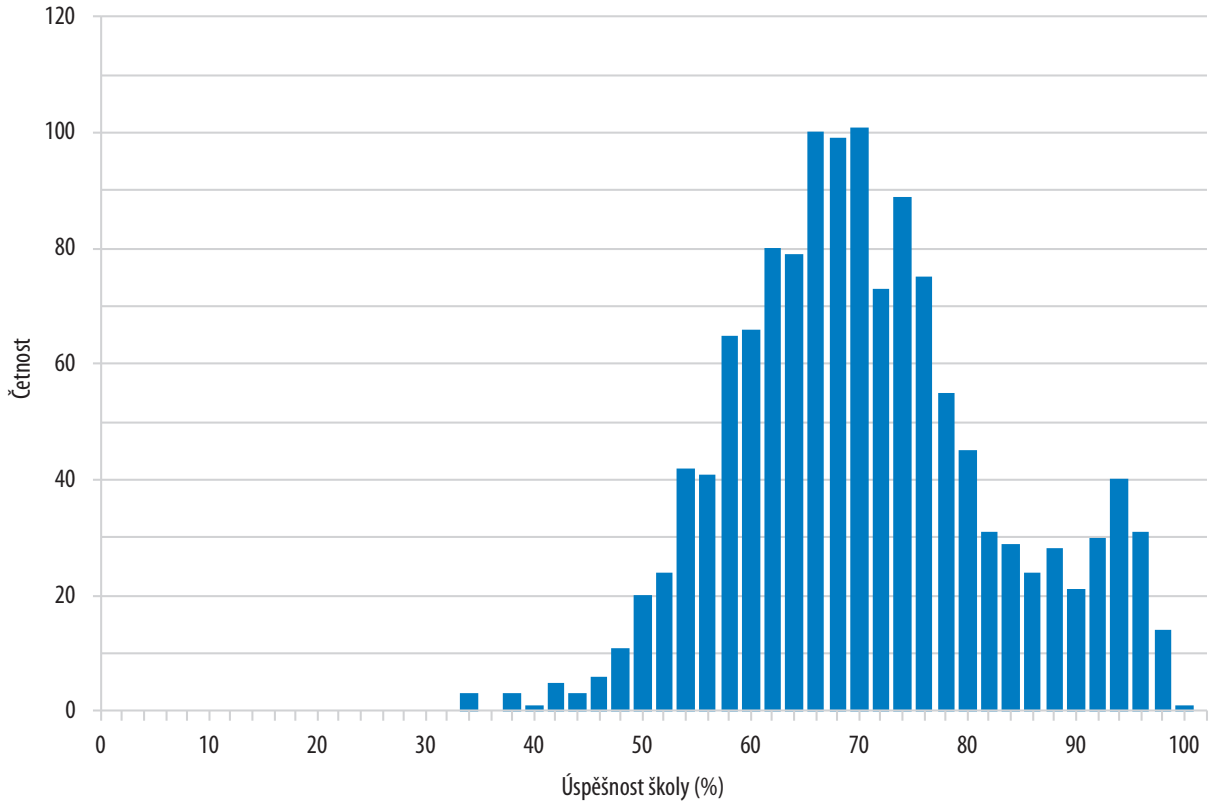
Graf 26

Rozdělení výsledků žáků v testu z anglického jazyka pro žáky 9. ročníku – úspěšnost v %



Graf 27

Rozdělení výsledků škol v testu z anglického jazyka pro žáky 9. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 40 005 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl poměrně vysoké hodnoty 71,5 % správně zodpovězených testových položek, a i proto nejvyšší podíl žáků spadal do nejvyšší kategorie úspěšnosti 80–100 % správně zodpovězených testových položek s tím, že druhou nejpočetnější byla kategorie 60–80 % správně zodpovězených testových položek. Poměrně nízký počet žáků naopak dosáhl dvou nejnižších kategorií úspěšnosti s méně než 20 %, respektive s méně než 40 % správně zodpovězených testových položek, nicméně tento poznatek naznačuje existenci žáků s nízkou úrovní naplnění očekávaných výstupů výuky anglického jazyka na základní škole. Celkově však výsledek testování naznačuje, že žáci 9. ročníku zvládli testované učivo na vysoké úrovni.

Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol v testu z anglického jazyka žáků 9. ročníku potvrzují výše uvedené poznatky, když ukazují zešikmení hodnot směrem k nejlepšímu možnému výsledku. Zároveň lze pozorovat spíše malý počet žáků i škol s velmi nízkou úspěšností zodpovězení testových položek, což dále naznačuje existenci spíše menších rozdílů mezi žáky i školami. Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol naznačují existenci rozdílů mezi žáky i školami s tím, že rozptyl hodnot úspěšnosti žáků odpovídá variačnímu koeficientu 0,29 a rozptyl hodnot úspěšnosti škol variačnímu koeficientu 0,18.

Položky testu z anglického jazyka pro žáky 9. ročníku byly rozděleny do čtyř tematických částí zahrnující: (a) gramatiku (celkem 8 testových položek), (b) slovní zásobu (celkem 8 testových položek), (c) čtení s porozuměním (celkem 33 testových položek), (d) poslech s porozuměním (celkem 10 testových položek). Následující tabulka ukazuje průměrnou úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky čtyř definovaných tematických částí testu. V tomto ohledu se ukazuje, podobně jako v případě žáků 5. ročníku, vysoká úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky tematických částí poslech s porozuměním a slovní zásoba. Naopak větší problémy činily žákům testové položky zbývajících dvou tematických částí testu, zejména pak gramatiky.

Tabulka 8

Průměrná úspěšnost žáků v testu z anglického jazyka pro žáky 9. ročníku podle dílčích tematických částí

Tematická část	Gramatika	Slovní zásoba	Čtení s porozuměním	Poslech s porozuměním
Průměrná úspěšnost žáků	60,0 %	80,7 %	70,0 %	79,5 %

Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje následující poznatky. V případě dvou testových položek zodpovědělo více než 90 % žáků tyto testové položky správně. Konkrétně se jedná o následující testové položky:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 469109:

Choose the correct answer.

1 Dentists say we should change our ____ at least every three months.

- soap

- toothbrush

- towel

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 93 %. Zároveň se ukazuje, že vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu, a že tedy je testová položka schopna dobré diskriminace nejslabších žáků.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 471013:

You will hear a pupil giving a presentation about Brazil. Complete each sentence with ONE word or number. You will hear the text twice.

The Rio Carnival starts 51 days before ____.

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla 92 %. Testová položka zároveň vykazuje velmi dobrou schopnost diskriminace nejslabších žáků, přičemž vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu.

Za nejvíce obtížné lze naopak považovat testové položky, na které správně odpovědělo kolem 40 % žáků. Dvě testové položky s vůbec nejnižší úspěšností odpovědí žáků jsou:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 469139:

Choose the correct answer.

Apples and Biscuits is an oil painting by Paul Cezanne. It shows some biscuits on a blue plate and a few apples on a table. Cezanne did a lot of paintings with ____ apples because they are beautiful in colour.

- no article

- the

- an

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla 36 %, přičemž testová položka má poměrně dobrou schopnost diskriminace mezi žáky, když její vynechání nezvyšuje spolehlivost celého testu. Chybné odpovědi žáků se primárně pojily s výběrem neurčitého členu (40 % odpovědí žáků), relativně častý však byl rovněž výběr určitého členu (25 %).

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 469117:

Read the text and choose correct answers.

Why Is China Getting Fat?

You don't have to go to China to know how quickly it's changing. For example, on the news we hear that young Chinese are more open and more individualistic than their parents. However, they are __(1)__ as well! In the past, China __(2)__ a very poor country and most Chinese people didn't have enough to eat. Between the years 1959 and 1961 almost 30 million people in China died because they had __(3)__ to eat. These days China __(4)__ good times and quite a lot of city people can live a comfortable life. The difficult history of the country and its standard of living at the moment explain best __(5)__ the number of fat Chinese is so high today. Of course, there are other reasons: most Chinese families have only one child, __(6)__ there are no brothers or sisters to share things with. It's easy to understand that such children also eat more than they __(7)__. As they study a lot to find good jobs, they have __(8)__ time for sport. The fashion of fast food restaurants is another factor that makes the Chinese, especially teenagers, fat. China is getting fat because __(9)__ getting rich. Anyway, health specialists worry that if the trend doesn't stop, the number of fat and ill Chinese __(10)__ be dangerous to the country's future.

For ____:

- heavier

- heavy

- more heavier

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla 43 %. Vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu. Chybné odpovědi žáků se nejčastěji týkaly možnosti „heavy" (46 % odpovědí žáků).

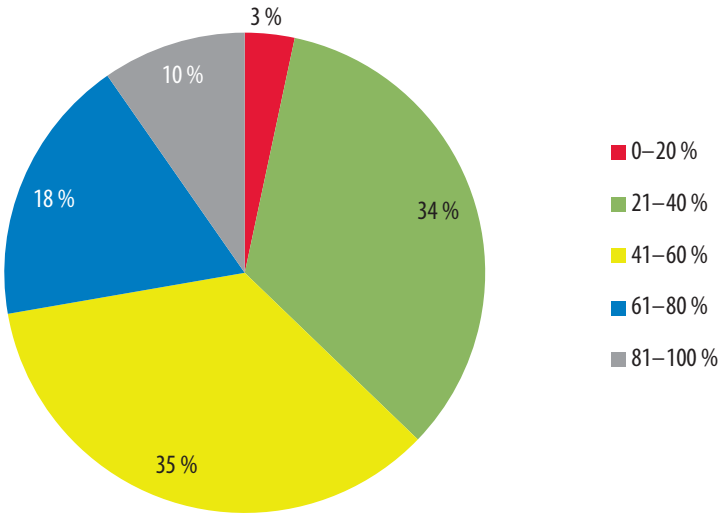
3.1.10 Německý jazyk – 9. ročník

Ve srovnání s anglickým jazykem si test z německého jazyka zvolil výrazně menší počet žáků, kteří odpovídali na 35 testových položek v případě základní verze testu a na 20 odlišných testových položek v případě verze testu upravené pro žáky se SVP. Hodnota Cronbachova alfa pro základní verzi testu dosahuje (0,848) ve srovnání s dalšími testovanými předměty a vzdělávacími oblastmi nižší hodnoty. S ohledem na nižší počet testovaných žáků jsou v této podkapitole reportovány pouze hlavní výsledky.

Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 2 935 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl spíše nižší hodnoty 51,0 % správně zodpovězených testových položek. Nejvyšší podíl žáků spadal do kategorie úspěšnosti 40–60 %, nicméně relativně vysoký podíl žáků dosáhl spíše nižšího výsledku v podobě kategorie úspěšnosti 20–40 % správně zodpovězených testových položek. Toto potvrzuje i histogram rozdělení výsledků žáků v testu z německého jazyka žáků 9. ročníku, který naznačuje existenci dvou vrcholů rozdělení v kategoriích úspěšnosti 20–40 % a 40–60 %. Celkově tak výsledek testování ukazuje na spíše nižší úroveň zvládnutí testovaného učiva žáky 9. ročníku.

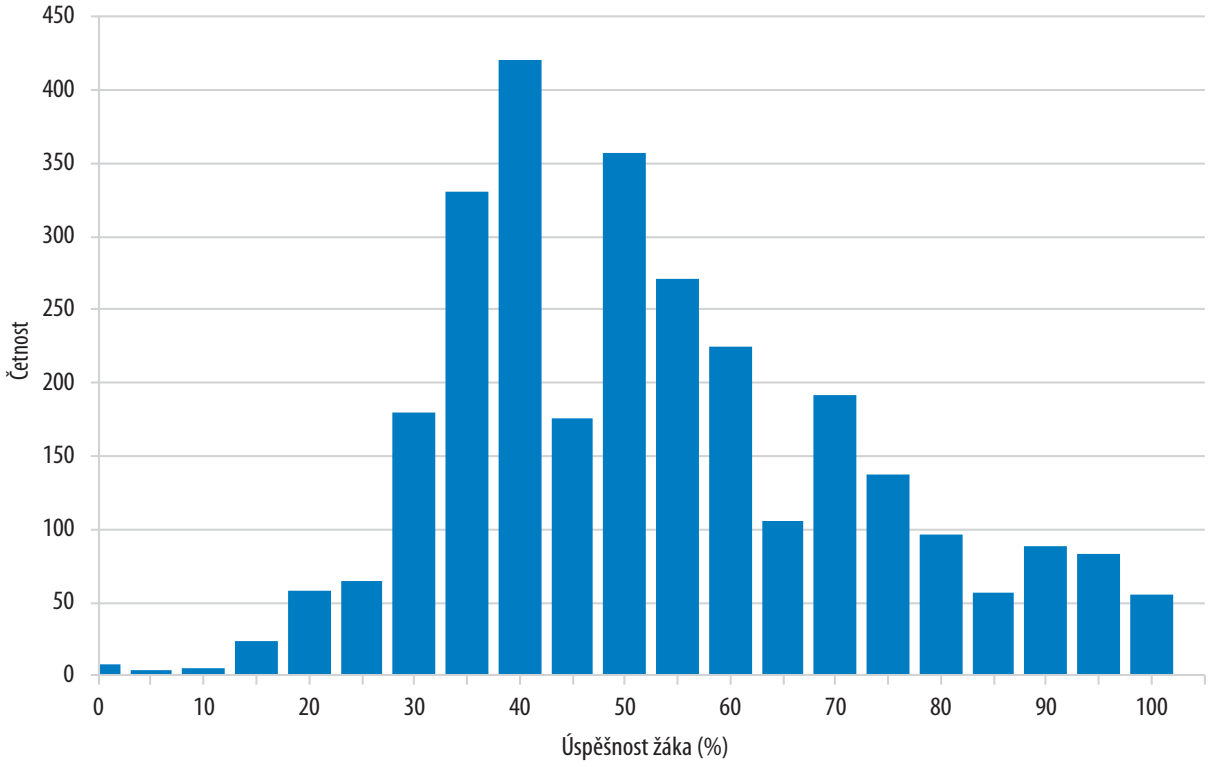
Graf 28

Rozdělení výsledků žáků v testu z německého jazyka pro žáky 9. ročníku – kategorie úspěšnosti



Graf 29

Rozdělení výsledků žáků v testu z německého jazyka pro žáky 9. ročníku – úspěšnost v %



Položky testu z německého jazyka pro žáky 9. ročníku byly rozděleny do čtyř tematických částí zahrnující: (a) gramatiku (celkem 5 testových položek), (b) slovní zásobu (celkem 5 testových položek), (c) čtení s porozuměním (celkem 10 testových položek), (d) poslech s porozuměním (celkem 15 testových položek). Následující tabulka ukazuje průměrnou úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky čtyř definovaných tematických částí testu.

Tabulka 9

Průměrná úspěšnost žáků v testu z německého jazyka pro žáky 9. ročníku podle dílčích tematických částí

Tematická část	Gramatika	Slovní zásoba	Čtení s porozuměním	Poslech s porozuměním
Průměrná úspěšnost žáků	50,4 %	37,6 %	54,1 %	54,6 %

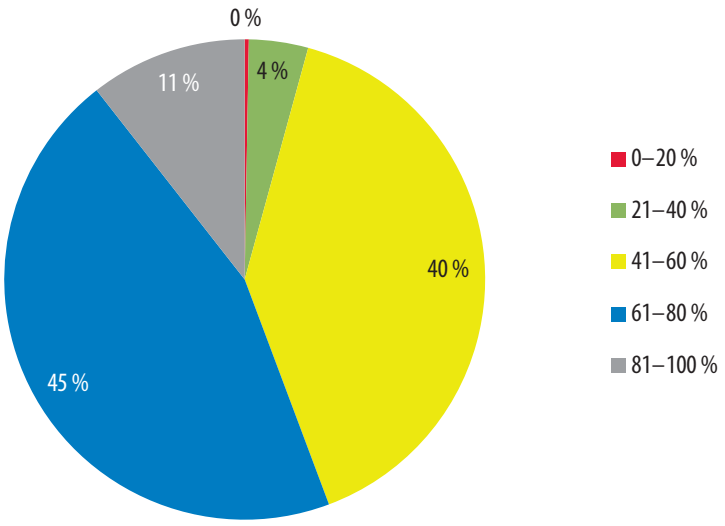
V tomto ohledu se ukazují největší problémy žáků s testovými položkami, které se vztahují k tematické části slovní zásoba. Úspěšnost žáků v dalších tematických částech testu byla na podobné úrovni cca 50 %.

3.1.11 Přírodovědná gramotnost – 9. ročník

Test z přírodovědné gramotnosti pro žáky 9. ročníku se skládal z 25 úloh, které byly dále členěny na dílčí testové položky. Celkově tak bylo hodnoceno 61 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 42 testových položek). V testu byly využity různé typy testových položek, které se obsahově zaměřily na schopnosti a dovednosti žáků interpretovat texty, tabulky, obrázky a poznatky dávat do souvislostí v kontextu reálných situací se vztahem k přírodním vědám. Testové položky tak jsou konstruovány ve smyslu gramotností se vztahem k řešení praktických situací. Hodnota Cronbachova alfa (0,821) naznačuje dobrou spolehlivost testu. Obsahově je test přírodovědné gramotnosti rovněž zasazen do vzdělávacího obsahu přírodovědných předmětů rámcového vzdělávacího programu pro 2. stupeň základního vzdělávání.

Graf 30

Rozdělení výsledků žáků v testu přírodovědné gramotnosti pro žáky 9. ročníku – kategorie úspěšnosti



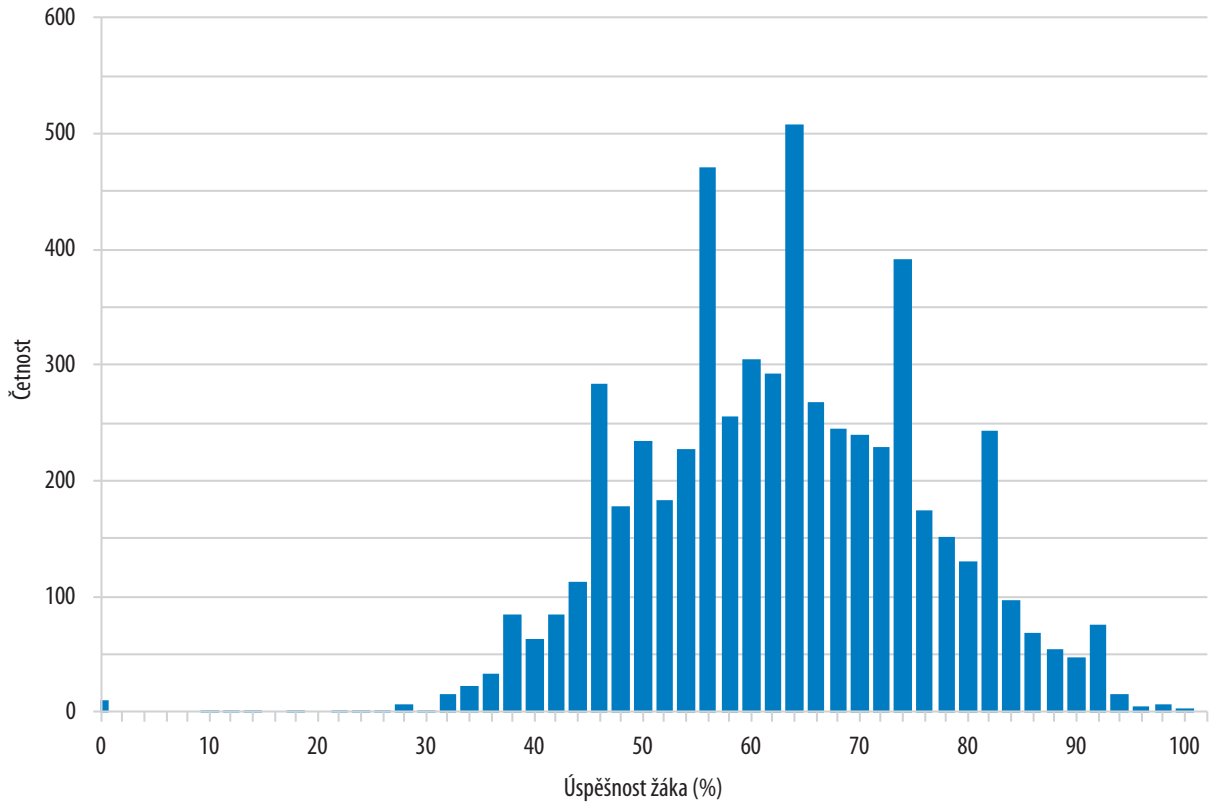
Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 5 824 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty 62,0 % správně zodpovězených testových položek. Výsledky nejvyššího počtu žáků spadaly nejčastěji do kategorií úspěšnosti 40–60 %

a 60–80 % správně zodpovězených testových položek. Poměrně malý počet žáků dosáhl dvou nejnižších kategorií úspěšnosti s méně než 20 %, respektive s méně než 40 % správně zodpovězených testových položek. Identifikovat lze rovněž skupinu žáků s excelentními výsledky v kategorii úspěšnosti 80–100 % správně zodpovězených testových položek.

Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol v testu přírodovědné gramotnosti žáků 9. ročníku potvrzují výše uvedené poznatky, když ukazují více méně normální rozdělení kolem střední hodnoty testu. Zároveň lze pozorovat spíše malý počet žáků a zejména škol s velmi nízkou úspěšností zodpovězení testových položek. Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol pak rovněž naznačují existenci rozdílů mezi žáky i školami s tím, s tím, že rozptyl hodnot úspěšnosti žáků odpovídá variačnímu koeficientu 0,22 a rozptyl hodnot úspěšnosti škol variačnímu koeficientu 0,12. Za pozornost stojí, že variační koeficient škol je ve srovnání s jinými testovanými předměty a vzdělávacími oblastmi poměrně nízký.

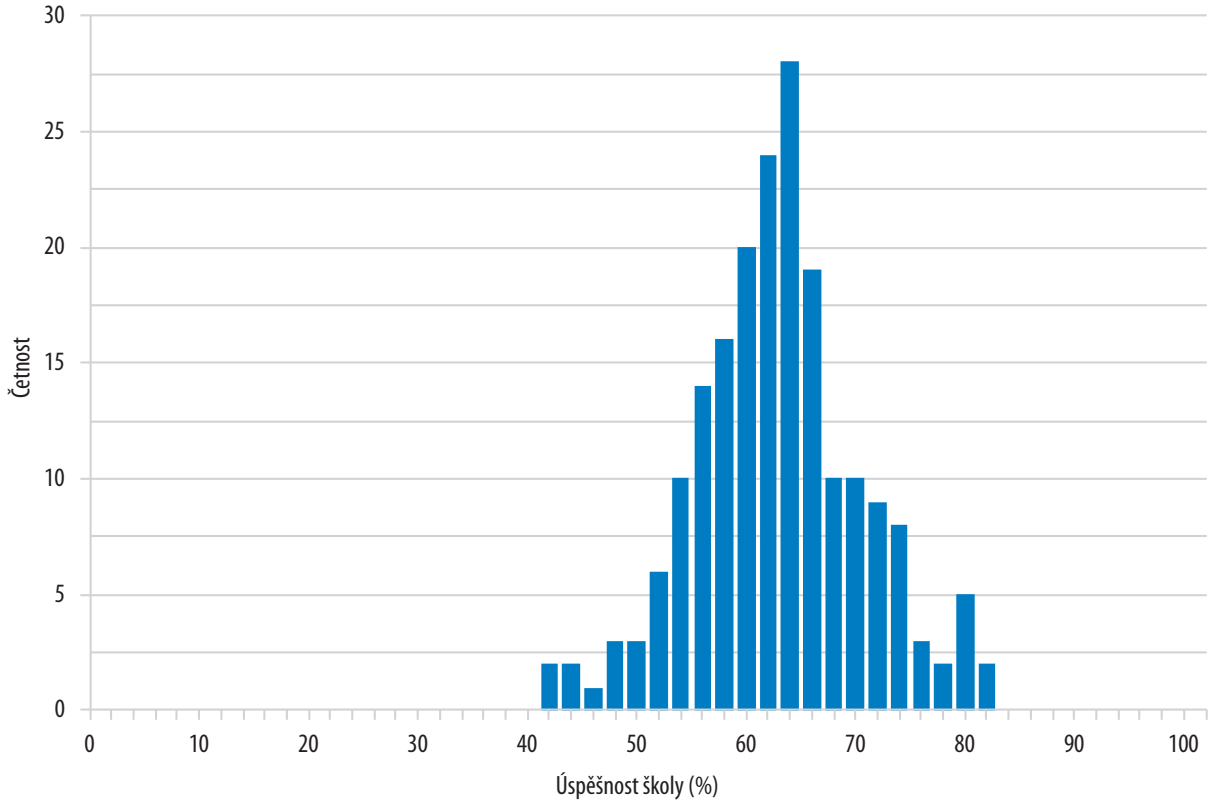
Graf 31

Rozdělení výsledků žáků v testu přírodovědné gramotnosti pro žáky 9. ročníku – úspěšnost v %



Graf 32

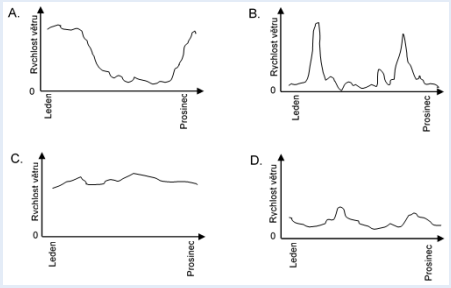
Rozdělení výsledků škol v testu přírodovědné gramotnosti pro žáky 9. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje následující poznatky. V případě dvou testových položek zodpovědělo více než 90 % žáků tyto testové položky správně. Konkrétně se jedná o následující testové položky:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 472017:

Grafy zobrazují průměrnou rychlost větru během roku na čtyřech různých místech.



Který z grafů znázorňuje nejvhodnější místo pro stavbu větrné elektrárny?

A B C D

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 91 %. Zároveň se ukazuje dobrá schopnost položky diskriminovat nejslabší žáky, vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 472018:

Kvasinky potřebují ke svému životu určitou teplotu. Stanovení vhodné teploty může proběhnout například tak, že sledujeme objem těsta, které necháme kvasit při různých teplotách. Z naměřených hodnot určíme teplotní rozmezí, ve kterém se kvasinkám daří nejlépe. Prohlédni si tabulku výsledků uvádějící objem původně stejně velkých kusů těsta po nakynutí při různých teplotách za jednotku času.

Teplota (°C)	Objem těsta (cm^3)
0	21,5
10	22,9
30	32,6
80	23,1
100	21,5

Při jaké teplotě probíhalo kvašení nejintenzivněji?

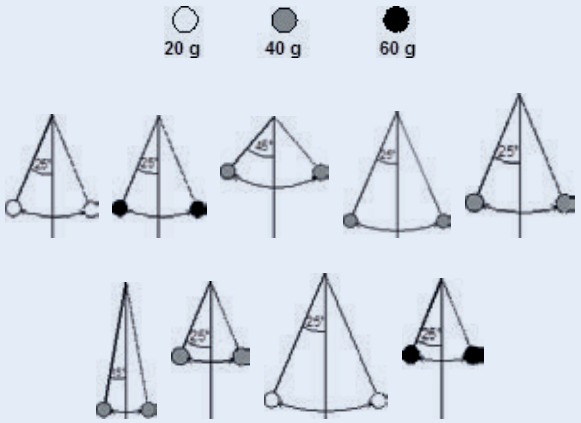
0 °C 10 °C 30 °C 80 °C 100 °C

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla 90 %. Testová položka zároveň vykazuje velmi dobrou schopnost diskriminace nejslabších žáků, kdy vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu.

Za nejvíce obtížné lze naopak považovat testové položky, na které správně odpovědělo méně než 40 % žáků. Takovou úspěšnost splňuje celkem 6 testových položek, přičemž dvě testové položky s vůbec nejnižší úspěšností odpovědí žáků jsou:

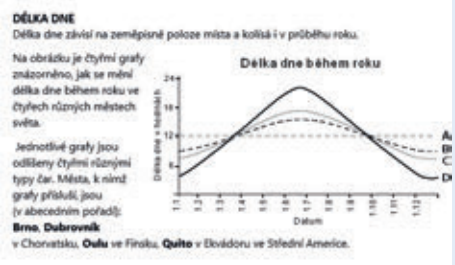
1. Úloha spojená s testovou položkou ID 472046:

Vyber tři z experimentů zachycených na obrázcích, kterými, provedou-li se všechny tři, lze prokázat, zda doba, za kterou kyvadlo kývne sem a tam, závisí na délce kyvadla.



Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla 23 %, přičemž testová položka vykazuje velmi dobrou schopnost diskriminace mezi žáky, když její vynechání snižuje spolehlivost celého testu.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 472028:



Přiřaďke každé křivce správně odpovídající město.

Quito Dubrovník Brno Oulu

křivka C ____:

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla 32 %. Testová položka vykazuje velmi dobrou schopnost diskriminace mezi žáky, když její vynechání snižuje spolehlivost celého testu. Za pozornost stojí, že odpovědi žáků na tuto otázku jsou rozloženy mezi všechny čtyři možnosti s relativně vysokými podíly – Dubrovník (27 %), Oulu (26 %) a Quito (15 %).

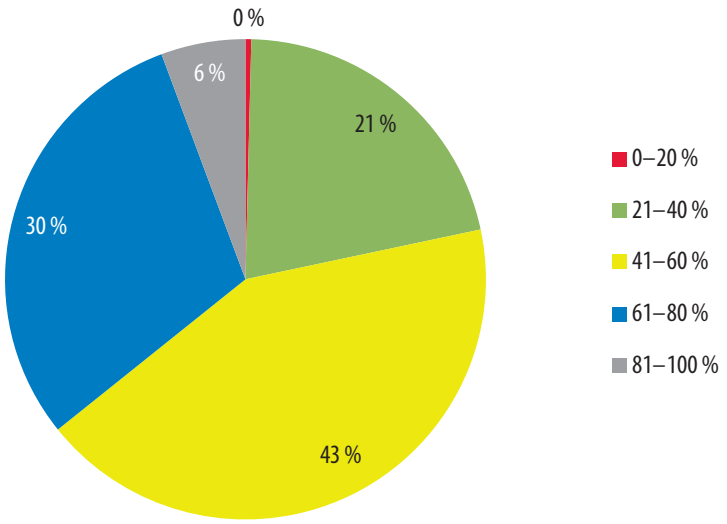
3.1.12 Chemie – 9. ročník

Test z chemie pro žáky 9. ročník se skládal z 35 úloh, které byly dále členěny na dílčí testové položky. Celkově tak bylo hodnoceno 124 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 98 testových položek). V testu byly využity různé typy testových položek, které zahrnovaly testové položky uzavřené s nabídkou možností i testové položky otevřené vyžadující vlastní odpověď žáka. Vysoká hodnota Cronbachova alfa (0,942) naznačuje velmi dobrou spolehlivost testu. Obsahově se test zaměřil na hodnocení, na jaké úrovni žáci zvládli vybrané učivo chemie v rámcovém vzdělávacím programu pro 2. stupeň základního vzdělávání.

Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 6 164 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty 53,8 % správně zodpovězených testových položek. Výsledky nejvyššího počtu žáků spadaly nejčastěji do kategorie úspěšnosti 40–60 % správně zodpovězených testových položek. Zároveň však poměrně vysoký počet žáků dosáhl dvou nejnižších kategorií úspěšnosti s méně než 20 %, respektive s méně než 40 % správně zodpovězených testových položek. Identifikovat pak lze rovněž významnou skupinu žáků s výsledky v kategorii úspěšnosti 80–100 % správně zodpovězených testových položek.

Graf 33

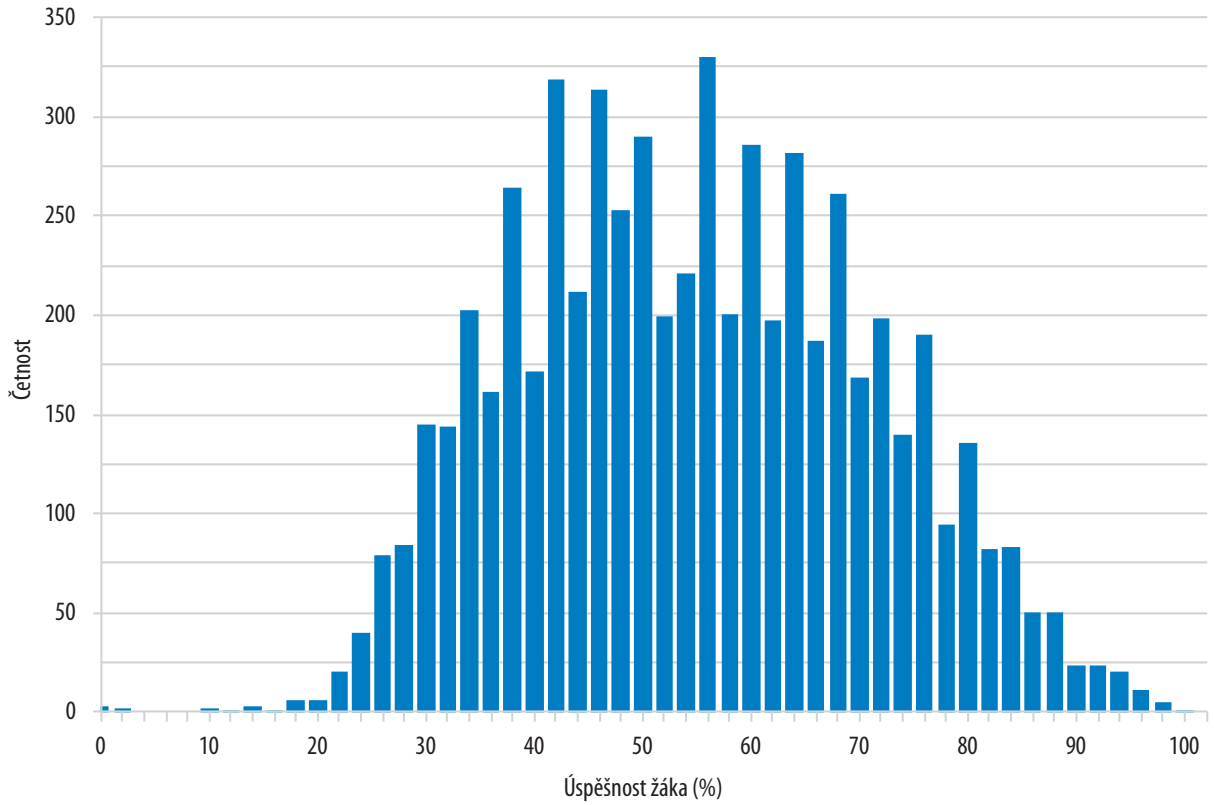
Rozdělení výsledků žáků v testu chemie pro žáky 9. ročníku – kategorie úspěšnosti



Histogram rozdělení výsledků žáků v testu z chemie žáků 9. ročníku potvrzuje výše uvedené poznatky, když ukazuje nejvyšší zastoupení výsledků žáků v kategorii úspěšnosti 40–60 % s tím, že úspěšnost relativně vysokého počtu žáků byla umístěna rovněž v kategoriích úspěšnosti 20–40 % a 60–80 %. Zároveň lze pozorovat spíše malý počet žáků s velmi nízkou úspěšností zodpovězení testových položek.

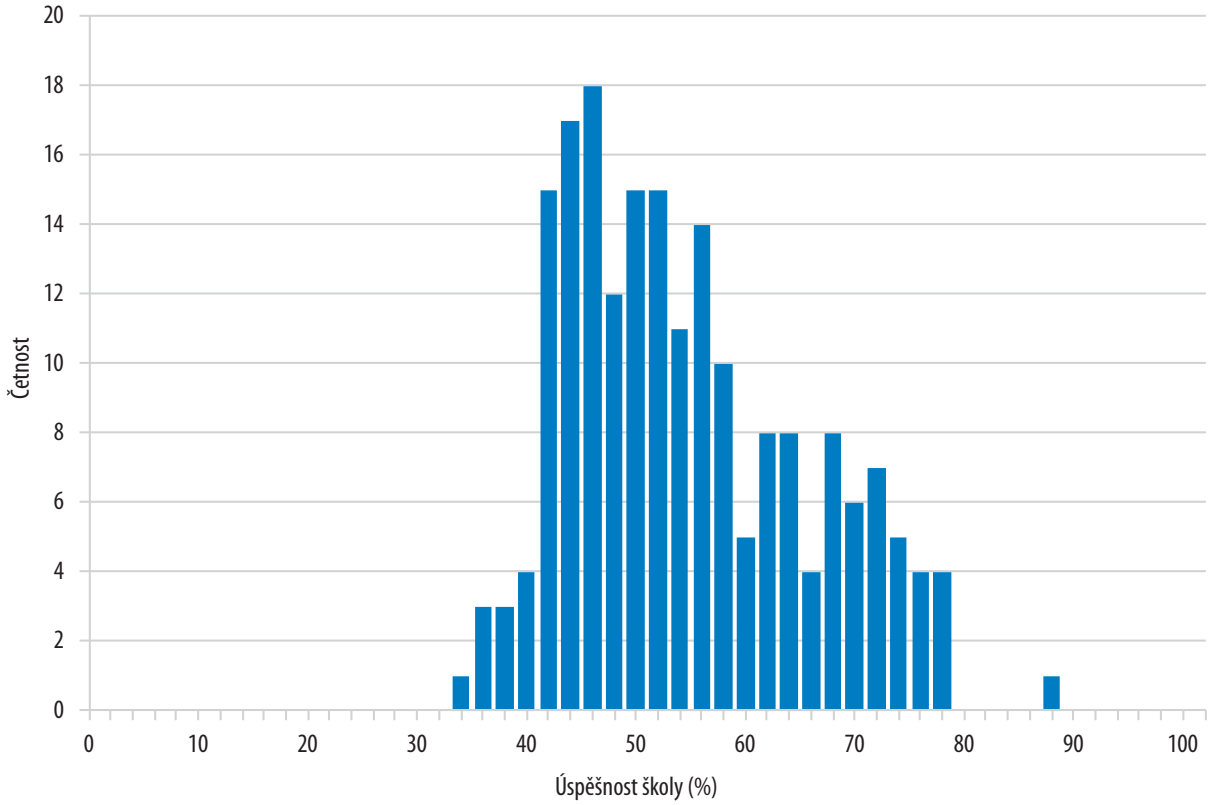
Graf 34

Rozdělení výsledků žáků v testu chemie pro žáky 9. ročníku – úspěšnost v %



Graf 35

Rozdělení výsledků škol v testu chemie pro žáky 9. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Histogram rozdělení výsledků škol v testu ukazuje na nejvyšší počet škol dosahujících úspěšnosti nižší než 50 %. Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol pak rovněž naznačují existenci rozdílů mezi žáky i školami s tím, že rozptyl hodnot úspěšnosti žáků odpovídá variačnímu koeficientu 0,30 a rozptyl hodnot úspěšnosti škol variačnímu koeficientu 0,20. Za pozornost stojí, že variační koeficient škol je ve srovnání s jinými testovanými předměty poměrně vysoký.

Položky testu z chemie pro žáky 9. ročníku byly rozděleny do tří tematických částí zahrnujících: (a) obecnou chemii a názvosloví (celkem 76 testových položek), (b) anorganickou chemii (celkem 20 testových položek), (c) organickou chemii (celkem 28 testových položek). Následující tabulka ukazuje průměrnou úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky tří definovaných tematických částí testu. V tomto ohledu se ukazují největší problémy žáků s testovými položkami, které se vztahují k tematické části anorganická chemie, výsledky žáků v dalších dvou tematických částech testu jsou vyšší a přesahují 50% úspěšnost.

Tabulka 10

Průměrná úspěšnost žáků v testu z chemie pro žáky 9. ročníku podle tematických částí

Tematická část	Obecná chemie a názvosloví	Anorganická chemie	Organická chemie
Průměrná úspěšnost žáků	54,8 %	42,8 %	58,6 %

Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje následující poznatky. V případě dvou testových položek zodpovědělo více než 90 % žáků tyto testové položky správně. Konkrétně se jednalo o následující testové položky:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 472124:

Vyber správné odpovědi. Prvky v periodické tabulce jsou seřazeny podle ____.

- klesajícího zastoupení v zemské kůře

- schopnosti tvořit chemické sloučeniny

- vzrůstajícího protonového čísla

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 91 %. Zároveň se ukazuje dobrá schopnost položky diskriminovat nejslabší žáky, vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 472213:

U každé z následujících látek rozhodni, zda tvoří se vzduchem výbušnou směs - vodní pára:

- tvoří / - netvoří

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 91 %. Testová položka zároveň vykazuje velmi dobrou schopnost diskriminace nejslabších žáků, když vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu.

Za nejvíce obtížné lze naopak považovat testové položky, na které správně odpovědělo méně než 10 % žáků. Takovou úspěšnost splňují celkem 3 testové položky, přičemž dvě testové položky s vůbec nejnižší úspěšností odpovědí žáků jsou:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 472196:

Přiřaď následující prvky k jejich správným charakteristikám:

sodík draslík hořčík chlor brom kyslík neon radon helium

velmi reaktivní nekov:

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty pouhých 6 %, přičemž testová položka vykazuje dobrou schopnost diskriminace mezi žáky, když její vynechání nezvyšuje spolehlivost celého testu. Nedostatky v odpovědích žáků lze pozorovat zejména ve spojení s četností chybného výběru možností: (a) neon (2 167 souhlasných odpovědí žáků), (b) draslík (2 102 souhlasných odpovědí žáků), (c) sodík (2 049 souhlasných odpovědí žáků), respektive ve spojení s málo častým výběrem možnosti: (a) brom (1 723 souhlasných odpovědí žáků) jako správné odpovědi.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 472112:

Doplň celými čísly správné výsledky výpočtů. Tomáš by rád zkusil domácí výrobu alkoholu. Dočetl se, že je možné nechat zkvasit roztok cukru, aby získal líh, podobně jako líh vzniká z cukru při kvašení švestek. Ve staré učebnici chemie se dočetl, že by měl vyjít z dvacetiprocentního roztoku cukru. Aby takový roztok připravil, musí k 1 litru vody přidat ____ gramů cukru.

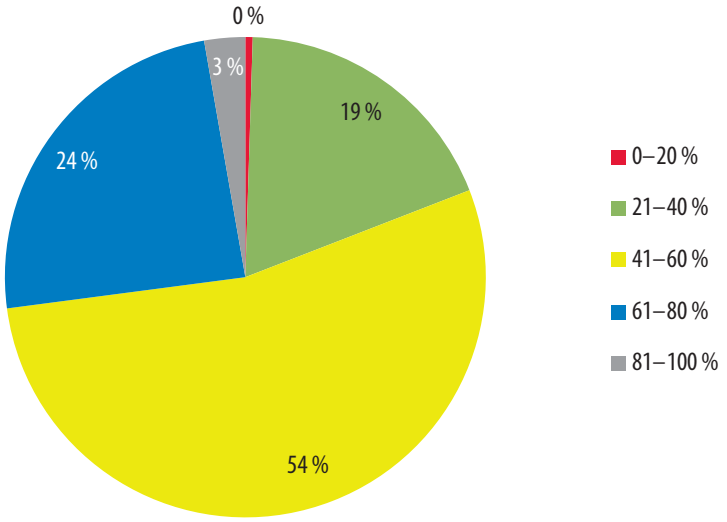
Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla pouhých 8 %, přičemž testová položka vykazuje dobrou schopnost diskriminace nejlepších žáků, když její vynechání snižuje spolehlivost celého testu. Nejčastější odpověď žáků byla hodnota 200 gramů cukru.

3.1.13 Fyzika – 9. ročník

Test z fyziky pro žáky 9. ročníku se skládal z 35 úloh, které byly dále členěny na dílčí testové položky. Celkově tak bylo hodnoceno 53 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 42 testových položek). V testu byly využity různé typy testových položek, které zahrnovaly testové položky uzavřené s nabídkou možností i testové položky otevřené vyžadující vlastní odpověď žáka. Hodnota Cronbachova alfa (0,810) naznačuje dobrou spolehlivost testu, i když vlastní hodnota je o něco nižší než v případě dalších testovaných předmětů a vzdělávacích oblastí. Obsahově se test zaměřil na hodnocení, na jaké úrovni žáci zvládli vybrané učivo fyziky v rámcovém vzdělávacím programu pro 2. stupeň základního vzdělávání.

Graf 36

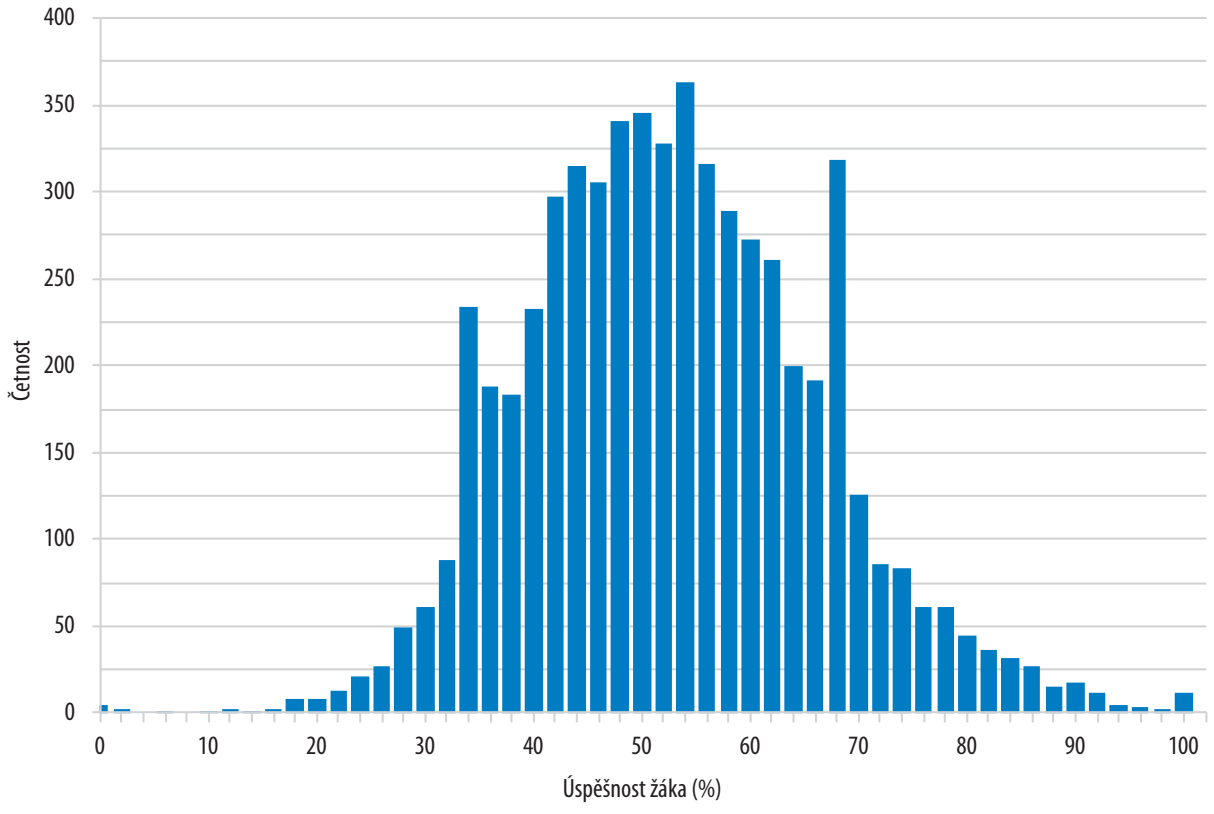
Rozdělení výsledků žáků v testu fyziky pro žáky 9. ročníku – kategorie úspěšnosti



Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 5 894 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty 51,9 % správně zodpovězených testových položek. Výsledky nejvyššího počtu žáků spadaly nejčastěji do kategorie úspěšnosti 40–60 % správně zodpovězených testových položek. Zároveň však poměrně vysoký počet žáků dosáhl dvou nejnižších kategorií úspěšnosti s méně než 20 %, respektive s méně než 40 % správně zodpovězených testových položek. Identifikovat pak lze rovněž významnou skupinu žáků s excelentními výsledky v kategorii úspěšnosti 80–100 % správně zodpovězených položek.

Graf 37

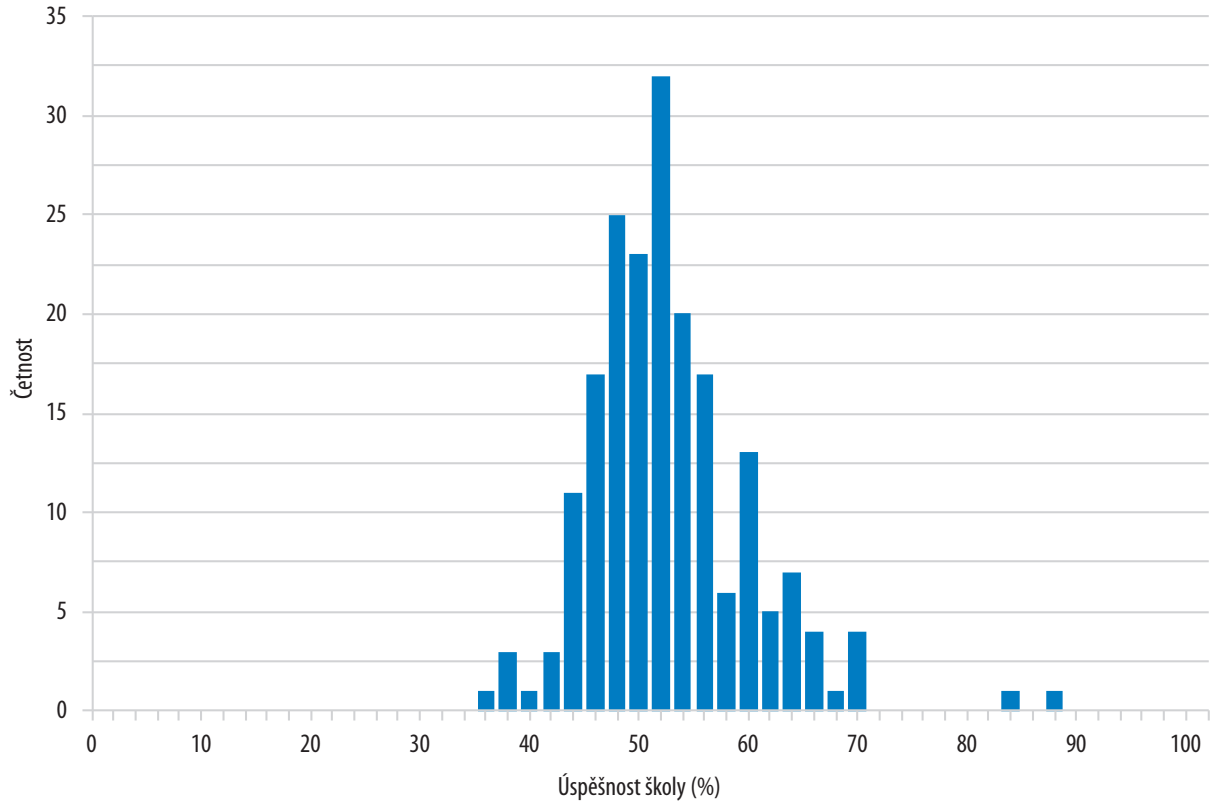
Rozdělení výsledků žáků v testu fyziky pro žáky 9. ročníku – úspěšnost v %



Histogram rozdělení výsledků žáků v testu z fyziky žáků 9. ročníku potvrzuje výše uvedené poznatky, když ukazuje nejvyšší zastoupení výsledků žáků v kategorii úspěšnosti 40–60 % s tím, že úspěšnost relativně vysokého počtu žáků byla umístěna rovněž v kategoriích úspěšnosti 20–40 % a 60–80 %. Zároveň lze pozorovat spíše malý počet žáků s velmi nízkou úspěšností zodpovězení testových položek.

Graf 38

Rozdělení výsledků škol v testu fyziky pro žáky 9. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Histogram rozdělení výsledků škol v testu z fyziky žáků 9. ročníku ukazuje na nejvyšší počet škol dosahujících úspěšnosti kolem 50 %. Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol pak rovněž naznačují existenci rozdílů mezi žáky i školami s tím, že rozptyl hodnot úspěšnosti žáků odpovídá variačnímu koeficientu 0,26 a rozptyl hodnot úspěšnosti škol variačnímu koeficientu 0,14.

Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje následující poznatky. V případě dvou testových položek zodpovědělo více než 90 % žáků tyto testové položky správně. Konkrétně se jednalo o následující testové položky:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 471866:

Vyber v textu správné odpovědi. V obchodě prodávají různě velké kostky vyrobené ze dřeva, ze železa a duté plastové kostky.

Když si koupím tři stejně velké kostky (jednu železnou, jednu dřevěnou, jednu dutou plastovou), největší hmotnost z nich bude mít ____ kostka.

- dřevěná

- železná

- dutá plastová

- žádná (všechny mají stejnou hmotnost)

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 93 %. Zároveň se ukazuje dobrá schopnost položky diskriminovat nejslabší žáky, vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 471276:

Dva kamarádi zkoumali, jak dobře se nese zvuk hvízdání na třech různých místech: v prázdném tunelu, volným prostorem ze střechy jednoho domu na střechu druhého domu a nad hladinou rybníka. Seřaďtato tři místa podle toho, jak hlasité bylo slyšet hvízdání: největší hlasitost

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 91 %. Testová položka zároveň vykazuje dobrou schopnost diskriminace nejslabších žáků, když vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu. Za pozornost stojí často chybná odpověď žáků týkající se místa s nejslabší hlasitosti hvízdání (úspěšnost pouze 44 %).

Za nejvíce obtížné lze naopak považovat testové položky, na které správně odpovědělo méně než 10 % žáků. Takovou úspěšnost splňují celkem 2 testové položky, konkrétně pak:

1. Úloha spojená s testovými položkami ID 471279 a ID 471280:

V nabídce odpovědí je několik zdrojů elektrického napětí, které poskytují střídavý nebo stejnosměrný proud. Přiřaďkaždý zdroj správně k jednomu či druhému typu proudu.

devítivoltová baterie autobaterie akumulátor v mobilním telefonu domácí elektrická zásuvka

Stejnosměrný proud: ____

Střídavý proud: ____

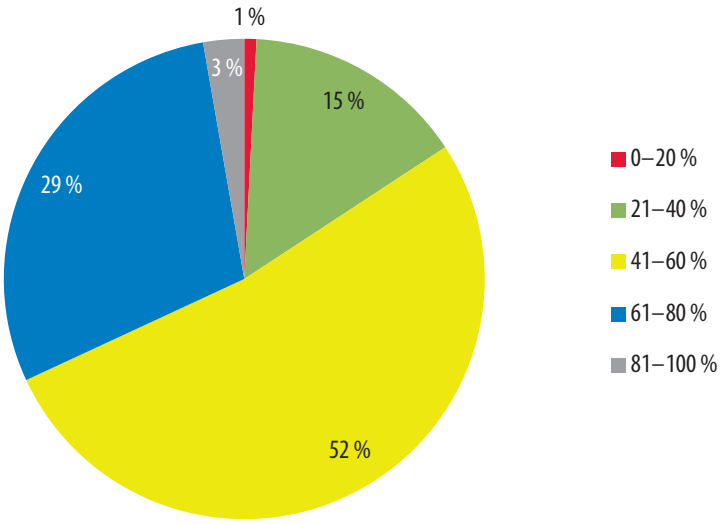
Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení obou testových položek dosáhla hodnoty 9 %, přičemž testové položky vykazují velmi dobrou schopnost diskriminace mezi žáky, když jejich vynechání nezvyšuje spolehlivost celého testu. Nedostatky v odpovědích žáků se týkaly více méně všech odpovědí, když mezi zdroje střídavého proudu žáci chybně řadili: (a) akumulátor v mobilním telefonu (2 882 souhlasných odpovědí žáků), (b) autobaterii (2 872 souhlasných odpovědí žáků) i (c) devítivoltovou baterii (1 946 souhlasných odpovědí žáků). Naopak domácí elektrickou zásuvku označilo správně jako zdroj střídavého proudu jen 3 473 žáků.

3.1.14 Přírodověda – 9. ročník

Test z přírodovědy pro žáky 9. ročníku se skládal z 35 úloh, z nichž většina byla dále členěna na dílčí testové položky. Celkově tak bylo hodnoceno 133 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 99 testových položek). V testu byly využity různé typy testových položek, které zahrnovaly testové položky uzavřené s nabídkou jedné či více možností i testové položky otevřené vyžadující vlastní odpověď žáka. Vysoká hodnota Cronbachova alfa (0,933) naznačuje velmi dobrou spolehlivost testu. Obsahově se test zaměřil na hodnocení, na jaké úrovni žáci zvládli vybrané učivo přírodovědy v rámcovém vzdělávacím programu pro 2. stupeň základního vzdělávání.

Graf 39

Rozdělení výsledků žáků v testu přírodovědy pro žáky 9. ročníku – kategorie úspěšnosti

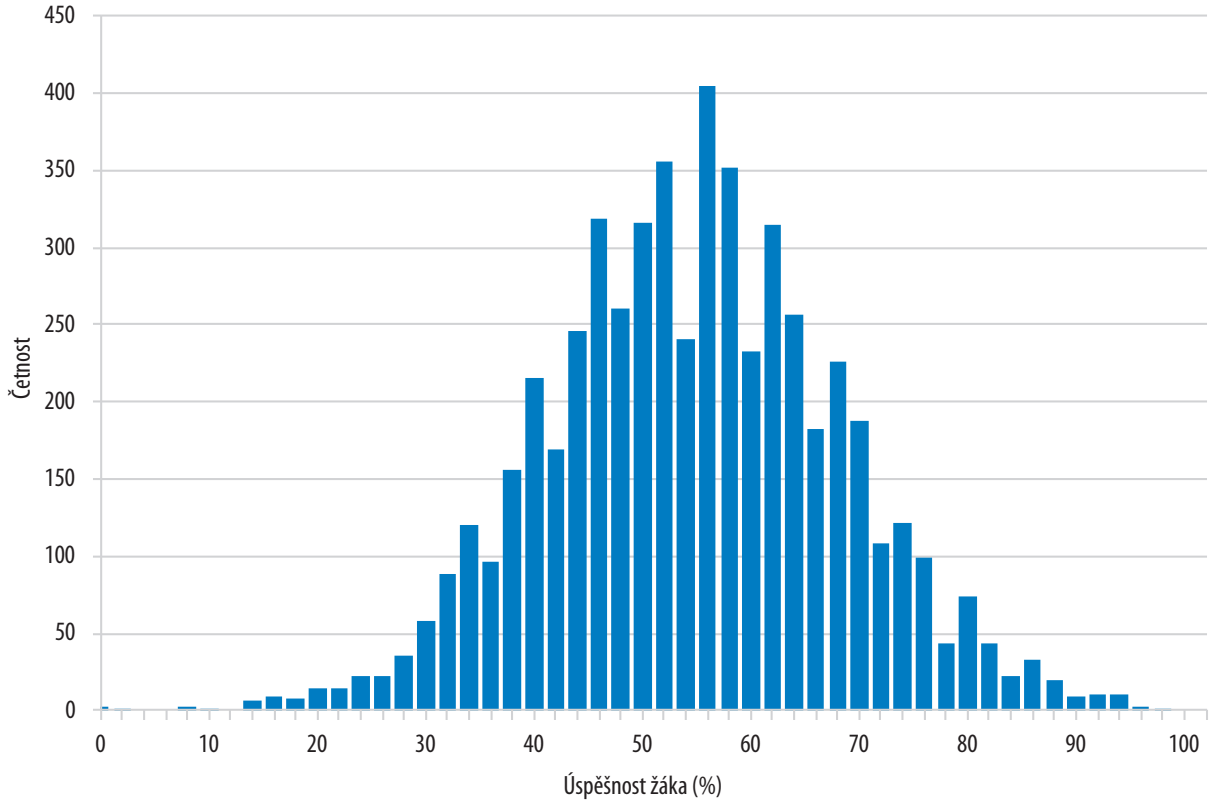


Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 5 533 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty 53,6 % správně zodpovězených testových položek. Výsledky nejvyššího počtu žáků spadaly nejčastěji do kategorie úspěšnosti 40–60 % správně zodpovězených testových položek. Zároveň však poměrně vysoký počet žáků dosáhl dvou nejnižších kategorií úspěšnosti s méně než 20 %, respektive s méně než 40 % správně zodpovězených testových položek. Identifikovat pak lze rovněž významnou skupinu žáků s excelentními výsledky v kategorii úspěšnosti 80–100 % správně zodpovězených položek.

Histogram rozdělení výsledků žáků v testu z přírodovědy žáků 9. ročníku potvrzuje výše uvedené poznatky, když ukazuje nejvyšší zastoupení výsledků žáků v kategorii úspěšnosti 40–60 % s tím, že úspěšnost relativně vysokého počtu žáků byla umístěna rovněž v kategoriích úspěšnosti 20–40 % a 60–80 %. Histogram výsledků žáků zároveň sleduje normální rozložení. Histogram rozdělení výsledků škol v testu z přírodovědy žáků 9. ročníku ukazuje na koncentraci výsledků škol v kategorii úspěšnosti 40–60 %, s počtem škol spadajících do dalších kategorií úspěšnosti výrazně nižším. Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol pak rovněž naznačují existenci rozdílů mezi žáky i školami s tím, že rozptyl hodnot úspěšnosti žáků odpovídá variačnímu koeficientu 0,25 a rozptyl hodnot úspěšnosti škol variačnímu koeficientu 0,16.

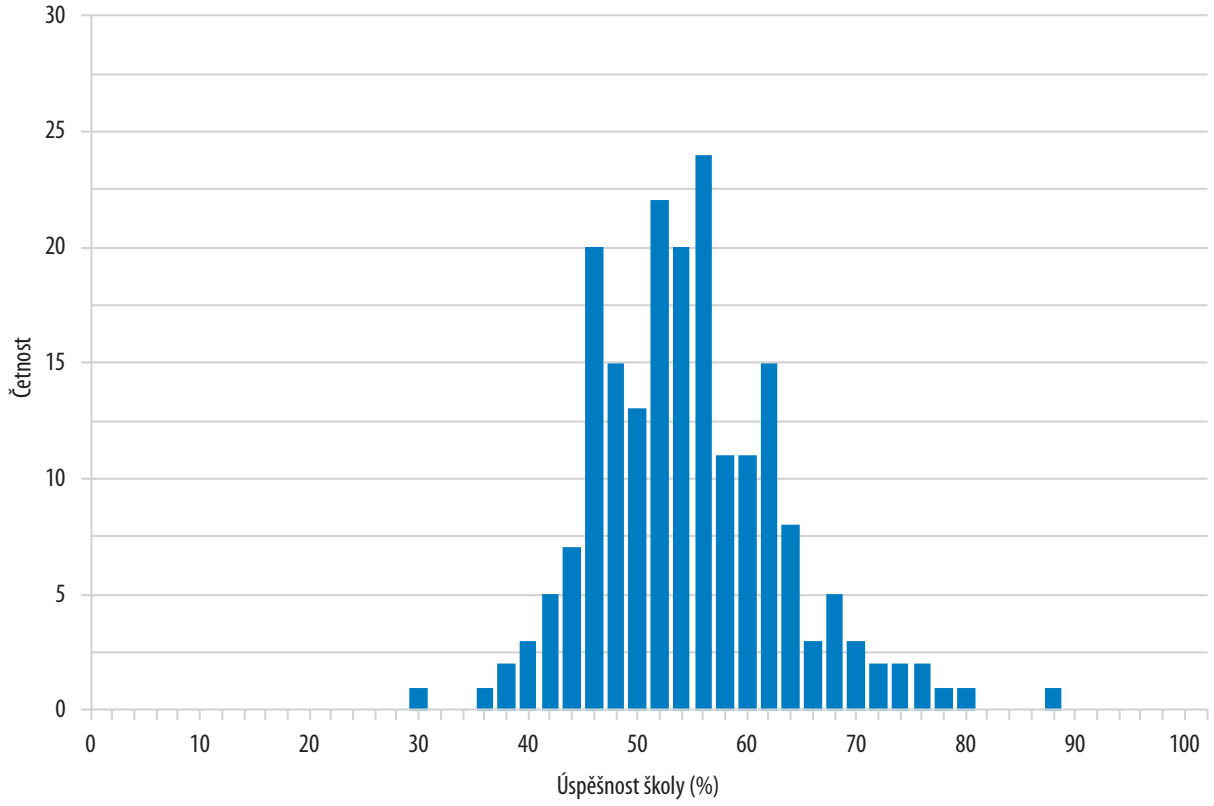
Graf 40

Rozdělení výsledků žáků v testu přírodovědy pro žáky 9. ročníku – úspěšnost v %



Graf 41

Rozdělení výsledků škol v testu přírodovědy pro žáky 9. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Položky testu z přírodovědy pro žáky 9. ročníku byly rozděleny do tří tematických částí zahrnující: (a) biologii rostlin (celkem 38 testových položek), (b) biologii živočichů (celkem 21 testových položek), (c) biologii člověka (celkem 74 testových položek). Následující tabulka ukazuje průměrnou úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky tří definovaných tematických částí testu. V tomto ohledu se ukazují relativně podobné dosažené výsledky žáků v rámci testových otázek všech tří tematických částí testu.

Tabulka 11

Průměrná úspěšnost žáků v testu z přírodovědy pro žáky 9. ročníku podle dílčích tematických částí

Tematická část	Biologie rostlin	Biologie živočichů	Biologie člověka
Průměrná úspěšnost žáků	56,2 %	51,5 %	52,9 %

Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje následující poznatky. V případě osmi testových položek zodpovědělo více než 90 % žáků tyto testové položky správně. Nejvyšší úspěšnost je spojena s následujícími dvěma testovými položkami:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 472524:

Seřaď správně vývojová stadia včely.

vajíčko larva kukla dospělec

Poslední stadium: _____

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 99 %. Vynechání testové položky nemění spolehlivost celého testu.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 472482:

Přiřaď k jednotlivým buňkám jejich hlavní funkci v lidském organismu.

boj s infekcí přenos kyslíku srážení krve přenos nervového vzruchu produkce krevních buněk rozmnožování

Spermie:_____

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 98 %. Vynechání testové položky nemění spolehlivost celého testu.

Za nejvíce obtížné lze naopak považovat testové položky, na které správně odpovědělo méně než 10 % žáků. Takovou úspěšnost splňují celkem 2 testové položky, konkrétně pak:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 472534:

Vyber všechny správné odpovědi.

Označ všechny ty z následujících součástí buňky, které se zpravidla vyskytují v rostlinné buňce, ale obvykle se nevyskytují v živočišné buňce.

- mitochondrie; - cytoplasma; - jádro; - vakuola; - chloroplast; - buněčná stěna

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 6 %, přičemž testové položky vykazují dobrou schopnost diskriminace mezi žáky, když jejich vynechání nezvyšuje spolehlivost celého testu. Testová položka zároveň potvrzuje největší problémy žáků s testovými položkami vyžadujícími výběr více správných odpovědí ze strany žáků. Nedostatky v odpovědích žáků se týkaly víceméně všech odpovědí, když za správné odpovědi žáci chybně považovali: (a) mitochondrie (2 159 souhlasných odpovědí žáků) a (b) cytoplasmu (2 089 souhlasných odpovědí žáků), a naopak za správnou odpověď žáci chybně neoznačili zejména odpověď buněčná stěna (1 618 souhlasných odpovědí žáků).

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 472484:

Seřaď systematické kategorie (podtržené výrazy) od nejvyšší (1) k nejnižší (6) a přiřaď správné názvy kategorií platné pro člověka.

Živočichové Říše: Obratlovci Podkmen: Savci Třída: Primáti Řád: Čeleď: Lidé Rod: Člověk

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 9 %, přičemž testové položky vykazují dobrou schopnost diskriminace mezi žáky, když jejich vynechání nezvyšuje spolehlivost celého testu. Typickým znakem testové položky je ta skutečnost, že žáci z nabídky odpovědí vybírali více méně všechny možnosti, a nelze tak identifikovat jedinou možnou odpověď, která by byla spojena s chybou žáků.

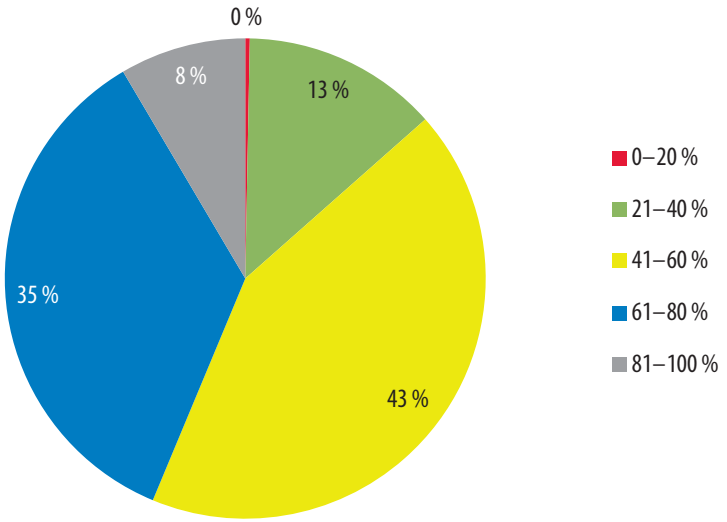
3.1.15 Dějepis – 9. ročník

Test z dějepisu pro žáky 9. ročníku se skládal ze 40 úloh, které byly dále členěny na dílčí testové položky. Celkově tak bylo hodnoceno 176 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 117 testových položek). V testu byly využity různé typy testových položek, které zahrnovaly především testové položky uzavřené s nabídkou možností k výběru, ale také testové položky otevřené vyžadující vlastní odpověď žáka. Vysoká hodnota Cronbachova alfa (0,959) naznačuje velmi dobrou spolehlivost testu. Obsahově se test zaměřil na hodnocení, na jaké úrovni žáci zvládli vybrané učivo dějepisu v rámcovém vzdělávacím programu pro 2. stupeň základního vzdělávání.

Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 5 657 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty 57,6 % správně zodpovězených testových položek. Výsledky nejvyššího počtu žáků spadaly nejčastěji do kategorií úspěšnosti 40–60 % a 60–80 % správně zodpovězených testových položek. Zároveň však poměrně vysoký počet žáků dosáhl dvou nejnižších kategorií úspěšnosti s méně než 20 %, respektive s méně než 40 % správně zodpovězených testových položek. Identifikovat pak lze rovněž početnou skupinu žáků s výsledky v kategorii úspěšnosti 80–100 % správně zodpovězených testových položek.

Graf 42

Rozdělení výsledků žáků v testu dějepisu pro žáky 9. ročníku – kategorie úspěšnosti

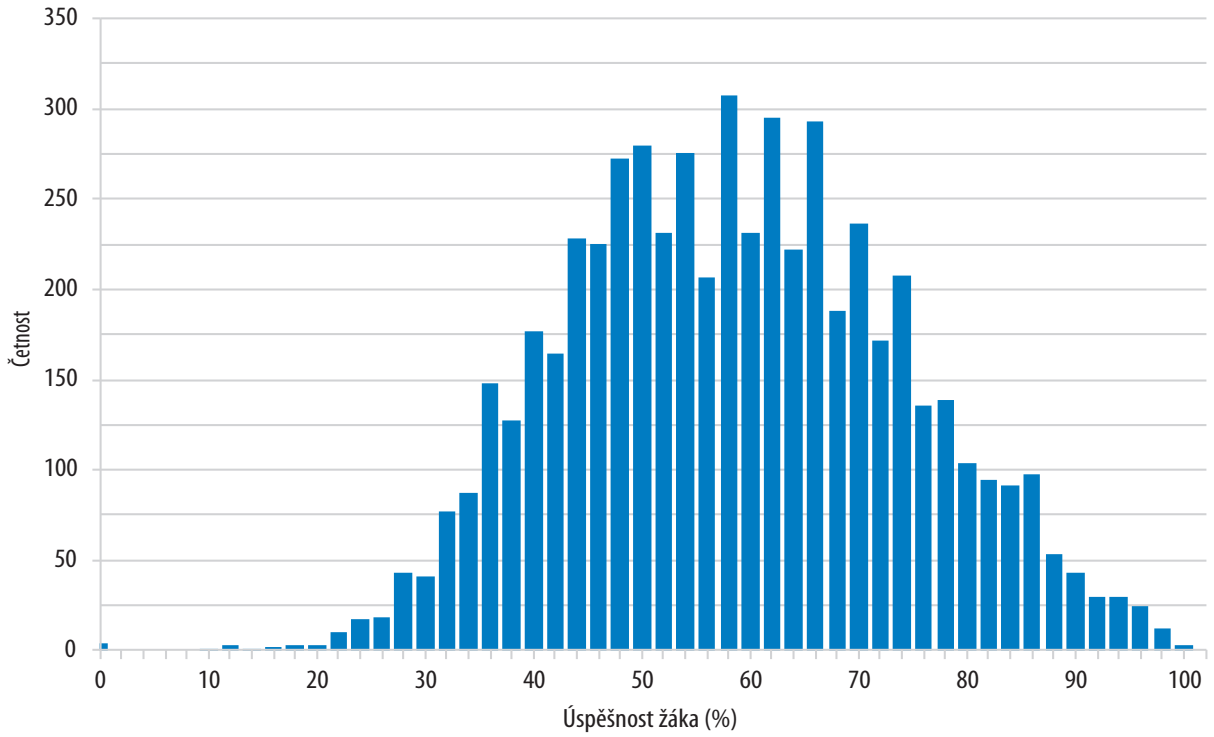


Histogram rozdělení výsledků žáků v testu z dějepisu žáků 9. ročníku potvrzuje výše uvedené poznatky, když naznačuje normální rozložení hodnot kolem střední hodnoty úspěšnosti žáků. Histogram rozdělení výsledků škol v testu z dějepisu žáků 9. tříd ukazuje rovněž na nejvyšší počet škol dosahujících úspěšnosti kolem 50 %, ovšem s existencí škol rovněž

s velmi vysokou úspěšností. Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol pak rovněž naznačují existenci rozdílů mezi žáky i školami s tím, že rozptyl hodnot úspěšnosti žáků odpovídá variačnímu koeficientu 0,27 a rozptyl hodnot úspěšnosti škol variačnímu koeficientu 0,15.

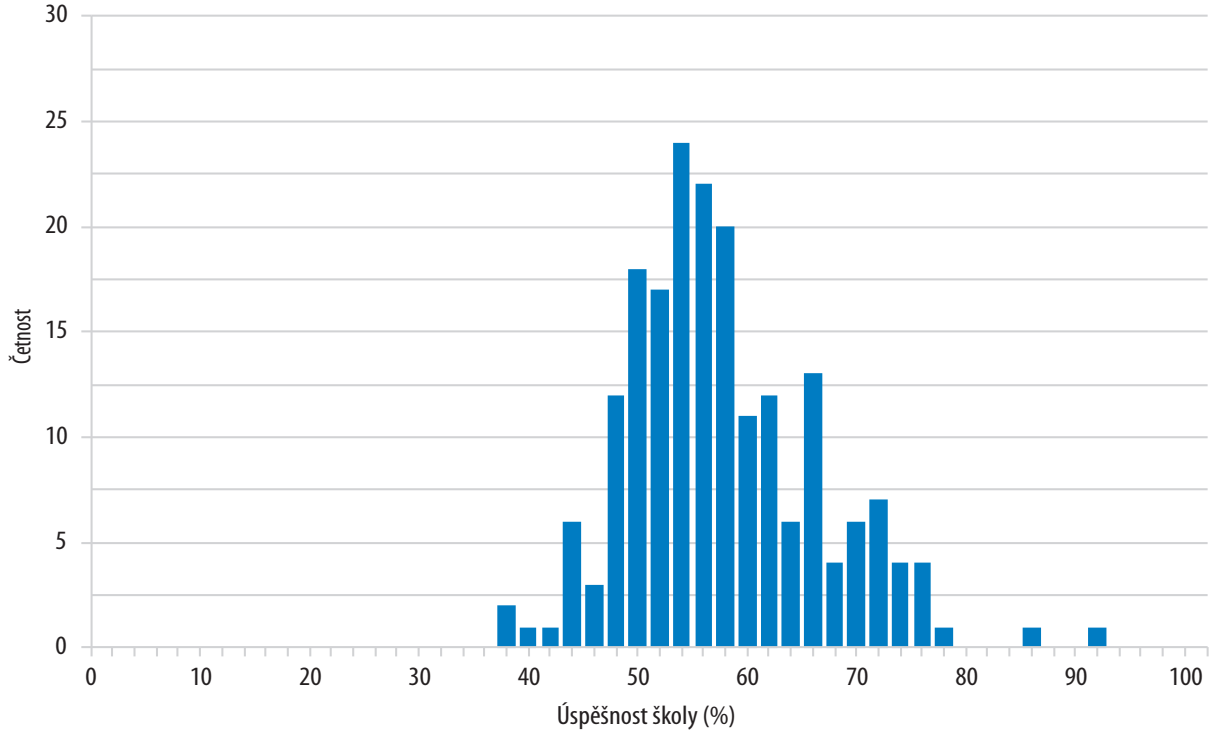
Graf 43

Rozdělení výsledků žáků v testu dějepisu pro žáky 9. ročníku – úspěšnost v %



Graf 44

Rozdělení výsledků škol v testu dějepisu pro žáky 9. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje následující poznatky. V případě deseti testových položek zodpovědělo více než 90 % žáků tyto testové položky správně. Nejvyšší úspěšnost byla spojena s následujícími dvěma testovými položkami:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 472617:

Ve starověku na úrodných územích v povodí velkých řek vznikly první státy. K charakteristikám přiřaď jednotlivé starověké státy či oblasti, pro které jsou uvedené charakteristické znaky typické.

Řecko Indie Řím Čína Egypt Mezopotámie

pyramida, papyrus, faraon, hieroglyfy, mumifikace ____

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 97 %. Zároveň vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 472653:

Seřaď naše prezidenty od roku 1918 do dnešní doby do pořadí, ve kterém po sobě následovali.

Tomáš Garrigue Masaryk Edvard Beneš (1. prezidentské období) Emil Hácha Edvard Beneš (2. prezidentské období) Klement Gottwald Antonín Zápotocký Antonín Novotný Ludvík Svoboda Gustav Husák Václav Havel Václav Klaus Miloš Zeman

(12) Poslední prezident ____

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 97 %. Zároveň vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu.

Za nejvíce obtížné lze naopak považovat testové položky, na které správně odpovědělo 10 % žáků. Takovou úspěšnost splňují celkem 2 testové položky, konkrétně pak:

1. Úloha spojená s testovými položkami ID 471761 a 471779:

Seřaď do správného pořadí jednotlivé české panovníky podle toho, kdy v Čechách vládli, a ke každému přiřaď událost, která se k němu vztahuje.

- Přemysl Otakar I.
- Václav I.
- Přemysl Otakar II.
- Václav II.
- Václav III.

- získání Zlaté buly sicilské
- porážka Mongolů na Moravě
- poražen v bitvě na Moravském poli
- počátek těžby stříbra v Kutné hoře
- vymření Přemyslovců po meči

(2) Druhý v pořadí ____ (ID471791)

(3) Třetí v pořadí ____ (ID 471779)

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testových položek dosáhla hodnoty 10 %, přičemž testové položky vykazují velmi dobrou schopnost diskriminace nejlepších žáků, když jejich vynechání nezvyšuje spolehlivost celého testu. Nedostatky v odpovědích žáků se týkaly především záměny ve výběru osoby Václava I a Přemysla Otakara II. Spojení osob panovníků s nabídkou událostí dosahovalo vyššího stupně úspěšnosti.

3.1.16 Zeměpis – 9. ročník

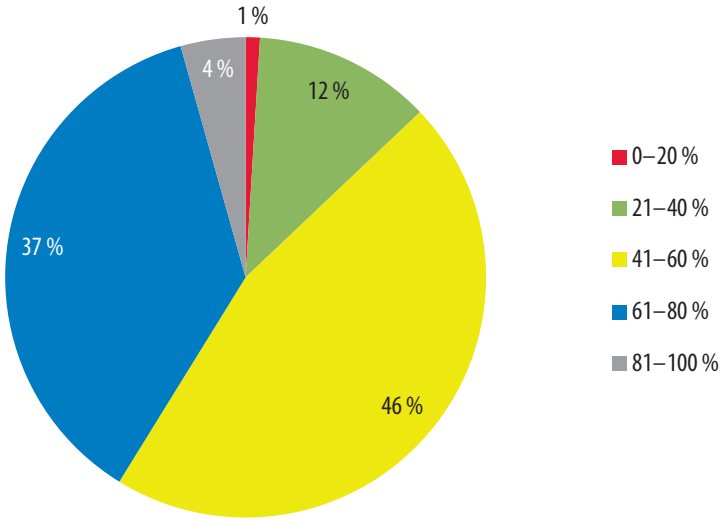
Test ze zeměpisu pro žáky 9. ročníku se skládal ze 41 úloh, které byly dále členěny na dílčí testové položky. Celkově tak bylo hodnoceno 122 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP a u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 100 testových položek). V testu byly využity různé typy testových položek, které zahrnovaly především testové položky uzavřené s nabídkou možností k výběru, a to včetně testových položek s více správnými odpověďmi. Vysoká hodnota Cronbachova alfa (0,932) naznačuje velmi dobrou spolehlivost testu. Obsahově se test zaměřil na hodnocení toho, na jaké úrovni žáci zvládli vybrané učivo zeměpisu v rámcovém vzdělávacím programu pro 2. stupeň základního vzdělávání.

Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 5 758 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty 56,4 % správně zodpovězených testových položek.

Výsledky nejvyššího počtu žáků spadaly nejčastěji do kategorií úspěšnosti 40–60 % a 60–80 % správně zodpovězených testových položek. Zároveň však poměrně vysoký počet žáků dosáhl dvou nejnižších kategorií úspěšnosti s méně než 20 %, respektive s méně než 40 % správně zodpovězených testových položek. Identifikovat pak lze rovněž početnou skupinu žáků s excelentními výsledky v kategorii úspěšnosti 80–100 % správně zodpovězených testových položek.

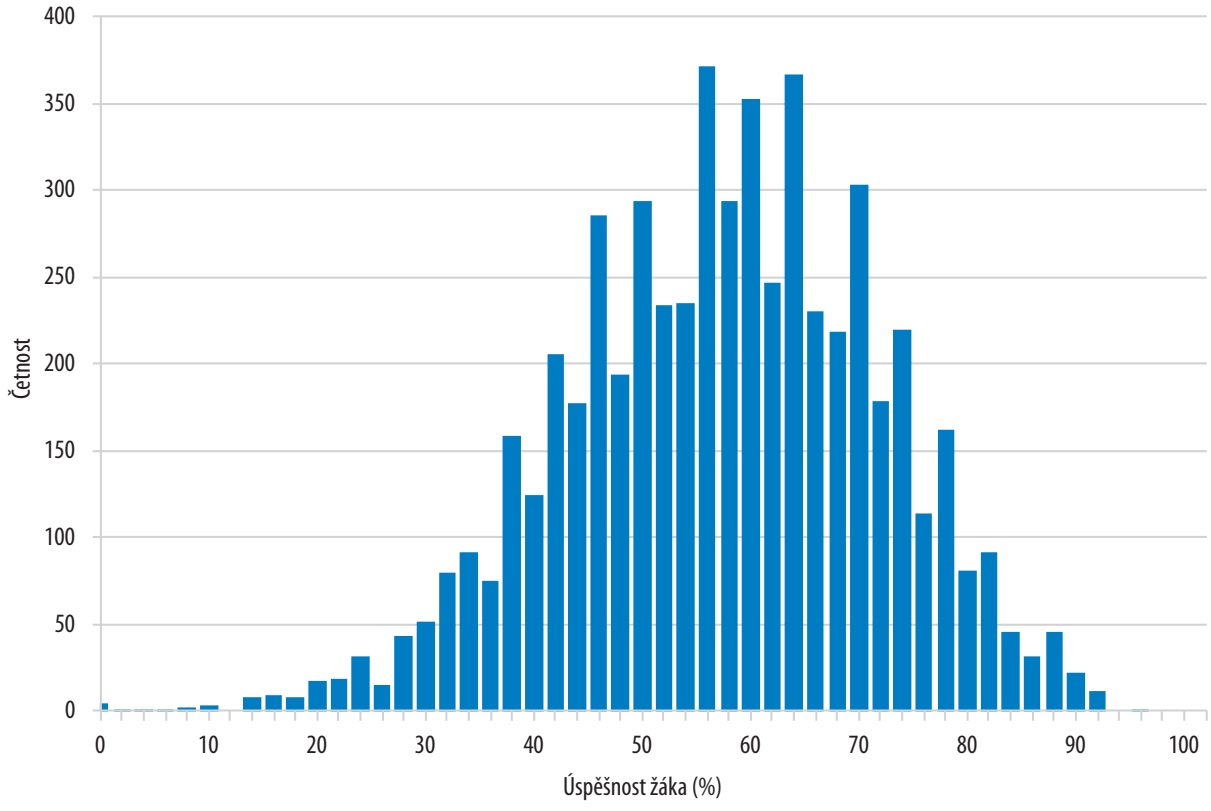
Graf 45

Rozdělení výsledků žáků v testu zeměpisu pro žáky 9. ročníku – kategorie úspěšnosti



Graf 46

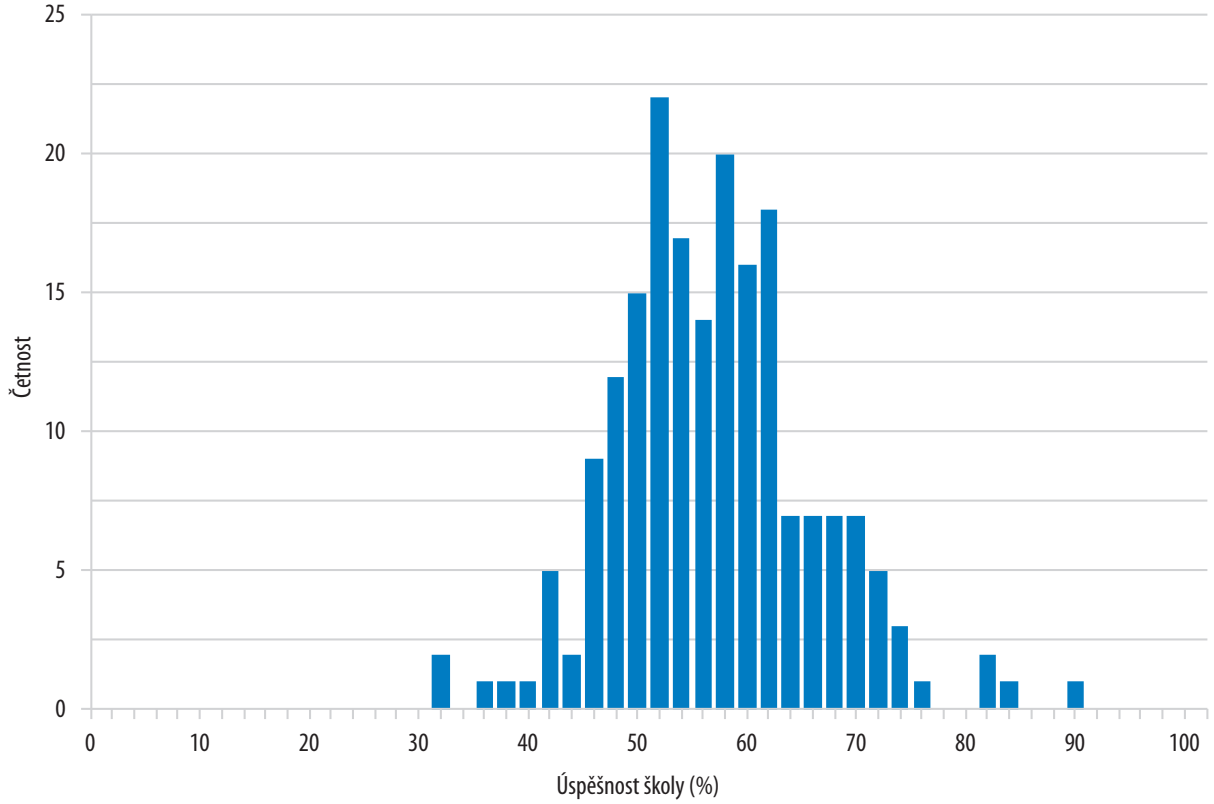
Rozdělení výsledků žáků v testu zeměpisu pro žáky 9. ročníku – úspěšnost v %



Histogram rozdělení výsledků žáků v testu ze zeměpisu žáků 9. ročníku potvrzuje výše uvedené poznatky, když naznačuje normální rozložení hodnot kolem střední hodnoty úspěšnosti žáků. Histogram rozdělení výsledků škol v testu ze zeměpisu žáků 9. ročníku ukazuje rovněž na nejvyšší počet škol dosahujících úspěšnosti kolem 50–60 %, ovšem s existencí škol rovněž s velmi vysokou úspěšností výsledku.

Graf 47

Rozdělení výsledků škol v testu zeměpisu pro žáky 9. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol pak rovněž naznačují existenci rozdílů mezi žáky i školami s tím, že rozptyl hodnot úspěšnosti žáků odpovídá variačnímu koeficientu 0,26 a rozptyl hodnot úspěšnosti škol variačnímu koeficientu 0,16.

Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje následující poznatky. V případě devíti testových položek zodpovědělo více než 90 % žáků tyto testové položky správně. Nejvyšší úspěšnost byla spojena s následujícími dvěma testovými položkami:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 472739 a 472740:

Doplň do textu správná chybějící slova.

nížin řek hor Lysá hora Sněžka 1545 1602 Jeseníky Krkonoše západě severu Dyje Nisa Labe Karibského Severního Morava Dunaje Černého Odra Středozemního Baltského vysočiny nížiny valy úvaly

ČR se nachází zhruba uprostřed Evropy. Přirozenou hranici tvoří pásmo __(1)__, které se rozkládá prakticky podél celé státní hranice. Nejvyšší horou je __(2)__, která měří __(3)__ metrů a leží v pohoří __(4)__ na __(5)__ naší republiky. Pás pohraničních pohoří přerušují místa, kudy z ČR odtékají řeky. Je to na severozápadě __(6)__ , které teče do __(7)__ moře, na jihovýchodě __(8)__ odtékající do __(9)__ a poté do __(10)__ moře a na severovýchodě __(11)__ tekoucí do __(12)__ moře. Podél řek jsou často __(13)__, které jsou zemědělsky využívané. Významné jsou např. ty na jižní Moravě, kterým říkáme __(14)__.

(2) Správná odpověď: ____ (ID472739); (3) Správná odpověď: ____ (ID472740)

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnot 98 % (ID 472739) a 96 % (ID 472740). Zároveň vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu.

Za nejvíce obtížné lze naopak považovat testové položky, na které správně odpovědělo méně než 10 % žáků. Těchto testových položek bylo v testu zařazeno celkem sedm, přičemž tři testové položky s vůbec nejnižší úspěšnosti žáků byly:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 472261:

Vyber všechny správné odpovědi. Zemědělství je tradiční hospodářská činnost lidstva. Které tři z následujících výroků o současném světovém zemědělství platí?

- Na Sahaře vzhledem k pouštnímu klimatu žádné zemědělství není.

- Nejkvalitnější zemědělskou půdu (černozem) najdeme např. na Ukrajině, v USA, Argentině a Japonsku.

- V zemích s nejproduktivnějším zemědělstvím je v tomto odvětví také zaměstnáno nejvíce obyvatel.

- Pěstování rýže souvisí s monzunovými dešti.

- Čína je významným producentem drůbeže.

- Mezi nejdůležitější plodiny pěstované pro výživu patří pšenice, kukuřice, rýže a brambory.

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty pouhých 2 %, přičemž testová položka nevykazuje dobrou schopnost diskriminace nejlepších žáků, když její vynechání zvyšuje spolehlivost celého testu. Nedostatky v odpovědích žáků byly komplexního charakteru, když žáci velmi často vybírali jako správné chybné výroky: (a) „Na Sahaře vzhledem k pouštnímu klimatu žádné zemědělství není“ (4 007 souhlasných odpovědí žáků) a (b) „V zemích s nejproduktivnějším zemědělstvím je v tomto odvětví také zaměstnáno nejvíce obyvatel“ (2 627 souhlasných odpovědí žáků).

2. Úloha spojená s testovými položkami ID 472734 a 472735:

Rozděl následující města, řeky, hory či pohoří na ty, které leží na severní polokouli (ID 472734), a ty, které leží na jižní polokouli (ID 472735).

Káhira Jenisej Huang-he Atlas Tokio Volha Dillí Himálaj Zambezi Aconcagua Dračí hory Paraná Sydney Rio de Janeiro Mt. Cook

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení obou testových položek dosáhla hodnoty pouhých 5 %, přičemž testové položky vykazují dobrou schopnost diskriminace nejlepších žáků, když jejich vynechání nezvyšuje spolehlivost celého testu.

3.1.17 Výchova ke zdraví – 9. ročník

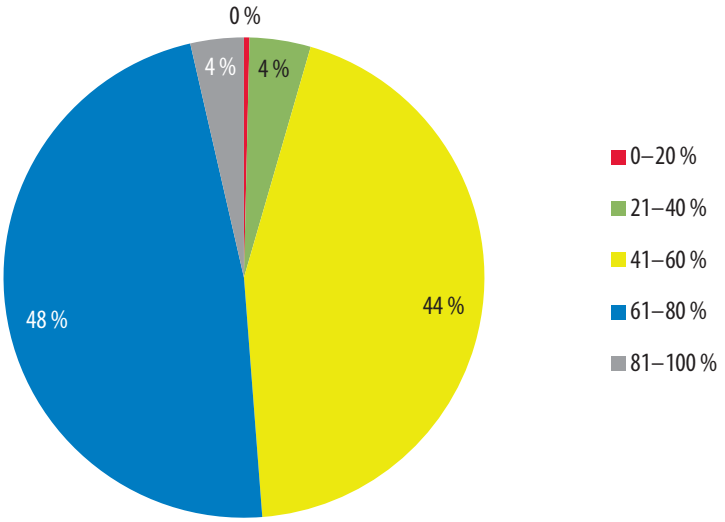
Test z výchovy ke zdraví pro žáky 9. ročníku se skládal z 35 úloh, z nichž většina byla dále členěna na dílčí testové položky. Celkově tak bylo hodnoceno 107 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 73 testových položek). V testu byly využity různé typy testových položek, které zahrnovaly testové položky uzavřené s nabídkou jedné či více správných možností i testové položky otevřené vyžadující vlastní odpověď žáka.

Hodnota Cronbachova alfa (0,889) naznačuje dobrou spolehlivost testu. Obsahově se test zaměřil na hodnocení, na jaké úrovni žáci zvládli učivo, vztahující se ke vzdělávací oblasti výchova ke zdraví v rámcovém vzdělávacím programu pro 2. stupeň základního vzdělávání.

Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 5 713 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty 60,1 % správně zodpovězených testových položek.

Graf 48

Rozdělení výsledků žáků v testu vzdělávací oblasti výchova ke zdraví pro žáky 9. ročníku – kategorie úspěšnosti

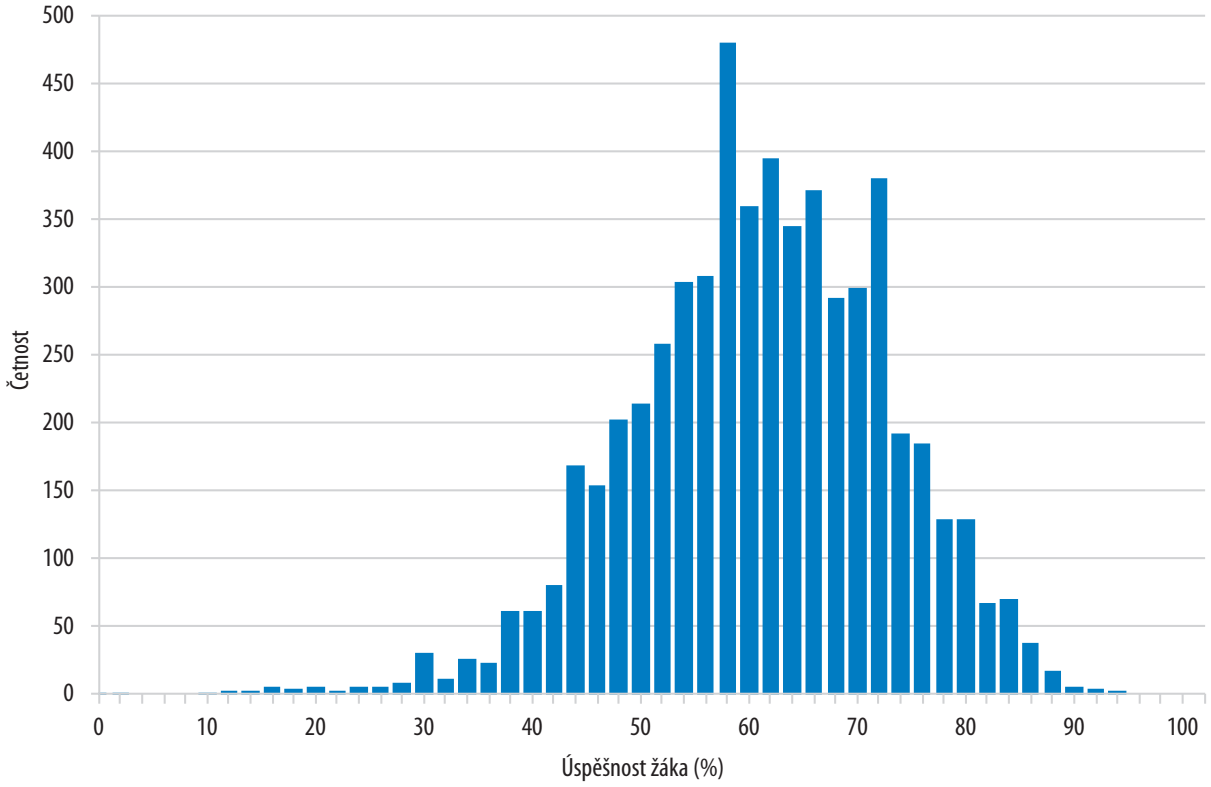


Výsledky nejvyššího počtu žáků spadaly nejčastěji do kategorie úspěšnosti 60–80 % správně zodpovězených testových položek s tím, že výsledek vysokého počtu žáků spadal rovněž do kategorie úspěšnosti 40–60 %. Počet žáků, který dosáhl dvou nejnižších kategorií úspěšnosti s méně než 20 % a s méně než 40 % správně zodpovězených testových položek, je spíše nízký. Identifikovat pak lze rovněž skupinu žáků s excelentními výsledky v kategorii úspěšnosti 80–100 % správně zodpovězených testových položek.

Histogram rozdělení výsledků žáků v testu z výchovy ke zdraví žáků 9. ročníku potvrzuje výše uvedené poznatky, když ukazuje nejvyšší zastoupení výsledků žáků v kategoriích úspěšnosti 40–60 % a 60–80 % s tím, že počet žáků spadajících do dalších kategorií úspěšnosti je výrazně nižší. Histogram rozdělení výsledků škol v testu z výchovy ke zdraví žáků 9. ročníku ukazuje na koncentraci výsledků škol kolem střední hodnoty, s existencí několika škol s excelentními výsledky.

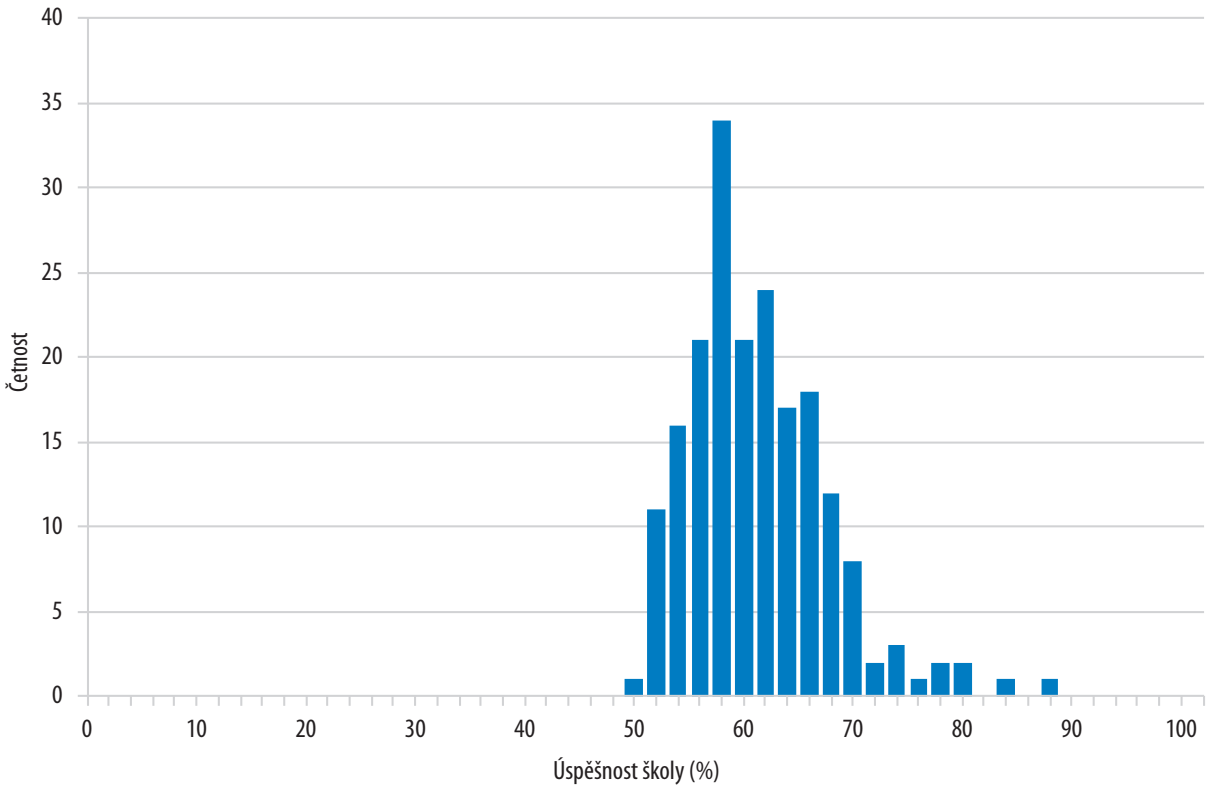
Graf 49

Rozdělení výsledků žáků v testu vzdělávací oblasti výchova ke zdraví pro žáky 9. ročníku – úspěšnost v %



Graf 50

Rozdělení výsledků škol v testu vzdělávací oblasti výchova ke zdraví pro žáky 9. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol pak rovněž naznačují existenci rozdílů mezi žáky i školami s tím, že rozptyl hodnot úspěšnosti žáků odpovídá variačnímu koeficientu 0,20 a rozptyl hodnot úspěšnosti škol variačnímu koeficientu 0,11.

Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje na poměrně vysoký počet testových položek (celkem 17 testových položek), na které žáci odpovídali s úspěšností vyšší než 90 %. Nejvyšší úspěšnost je spojena s následujícími dvěma testovými položkami:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 473953:

Doplň správně trojmístná nouzová telefonní čísla platná v ČR.

Policie ČR: ____

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 98 %. Vynechání testové položky nemění spolehlivost celého testu.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 472482:

Přiřaď ke jménům známých českých sportovců (současných i minulých) sportovní odvětví, v němž vynikali či vynikají.

lední hokej fotbal desetiboj rychlobruslení cyklistika běh na dlouhé tratě hod oštěpem kanoistika tenis biatlon gymnastika

Jaromír Jágr: ____

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 98 %. Vynechání testové položky nemění spolehlivost celého testu.

Za nejvíce obtížné lze naopak považovat testové položky, jejichž úspěšnost odpovědí se pohybuje kolem 10 % žáků. Nejnižší úspěšnost je spojena s následujícími dvěma testovými položkami:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 473982:

Vyber všechny správné odpovědi. Označ ty z následujících možností, které představují hlavní znaky vadného držení těla.

- nohy takzvaně do O – při stoji spatném kolena příliš daleko od sebe; - příliš vysunutá brada; - dvojitě esovitě prohnutá páteř; - příliš ohnutá záda v hrudní oblasti (tzv. hrb); - jedno rameno výš než druhé; - příliš vystrčené hýždě dozadu

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla 7 %, přičemž schopnost testové položky diskriminovat nejlepší žáky je poměrně nízká. V tomto ohledu jsou poznatky hodnocení testové položky obdobné jako v případě testu kombinovaných výchov pro žáky 5. tříd. Nedostatky v odpovědích žáků lze pozorovat zejména ve spojení s četností chybného výběru možností: (a) „Dvojitě esovitě prohnutá páteř" (2 574 souhlasných odpovědí žáků), (b) „Nohy takzvaně do O – při stoji spatném kolena příliš daleko od sebe" (2 293 souhlasných odpovědí žáků), respektive ve spojení s málo častým výběrem možnosti: (a) „Příliš vystrčené hýždě dozadu" (2 021 souhlasných odpovědí žáků) jako správné odpovědi. I zde jsou poznatky hodnocení konzistentní se závěry testu kombinovaných výchov pro žáky 5. tříd.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 473959:

Ze sportů v následující nabídce některé patří k letním olympijským sportům, jiné k zimním olympijským sportům, a některé na olympijských hrách vůbec nejsou. Rozděl sporty správně do těchto tří skupin.

jachting hod kladivem lukostřelba zápas jízda na bobech krasobruslení snowboarding skoky na lyžích bowling kulturistika squash aikido

Neolympijské sporty: ____

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 13 %, přičemž testová položka vykazuje dobrou schopnost diskriminace mezi žáky, když její vynechání nezvyšuje spolehlivost celého testu. Mezi chybně zařazované sporty mezi sporty neolympijské patřily: (a) zápas (2 428 souhlasných odpovědí), (b) jachting (1 741 souhlasných odpovědí) a (c) jízda na bobech (1 218 souhlasných odpovědí).

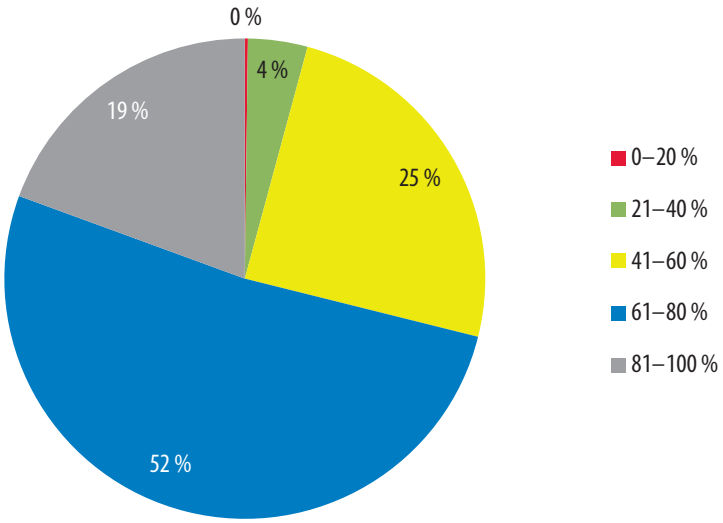
3.1.18 Výchova k občanství – 9. ročník

Test z výchovy k občanství pro žáky 9. ročníku se skládal z 35 úloh, z nichž většina byla dále členěna na dílčí testové položky. Celkově tak bylo hodnoceno 179 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP a u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 122 testových položek). V testu byly využity různé typy testových položek, které zahrnovaly především testové položky uzavřené s nabídkou jedné či více správných odpovědí. Vysoká hodnota Cronbachova alfa (0,957) naznačuje velmi dobrou spolehlivost testu. Obsahově se test zaměřil na hodnocení, na jaké úrovni žáci zvládli vybrané učivo, vztahující se ke vzdělávací oblasti výchova k občanství v rámcovém vzdělávacím programu pro 2. stupeň základního vzdělávání.

Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 5 874 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty 67,4 % správně zodpovězených testových položek. Výsledky nejvyššího počtu žáků spadaly do kategorie úspěšnosti 60–80 % správně zodpovězených testových položek s tím, že výsledek vysokého počtu žáků spadal rovněž do kategorií úspěšnosti 40–60 % a 80–100 % správně zodpovězených testových položek.

Graf 51

Rozdělení výsledků žáků v testu vzdělávací oblasti výchova k občanství pro žáky 9. ročníku – kategorie úspěšnosti

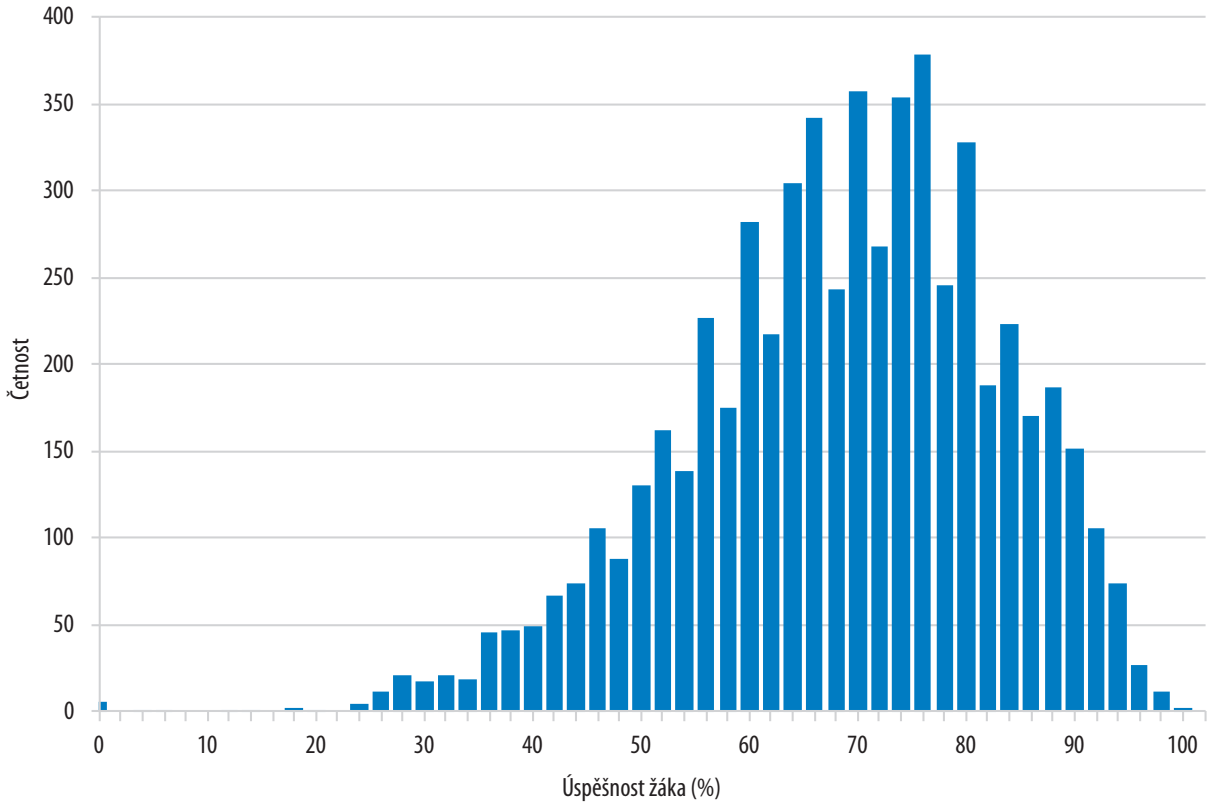


Počet žáků, kteří dosáhli dvou nejnižších kategorií úspěšnosti s méně než 20 % a s méně než 40 % správně zodpovězených testových položek, byl spíše nízký.

Histogram rozdělení výsledků žáků v testu z výchovy k občanství žáků 9. ročníku potvrzuje výše uvedené poznatky, když ukazuje nejvyšší zastoupení výsledků žáků v kategorii úspěšnosti 60–80 %, s významným postavením rovněž kategorií úspěšnosti 40–60 % a 80–100 % správně zodpovězených testových položek.

Graf 52

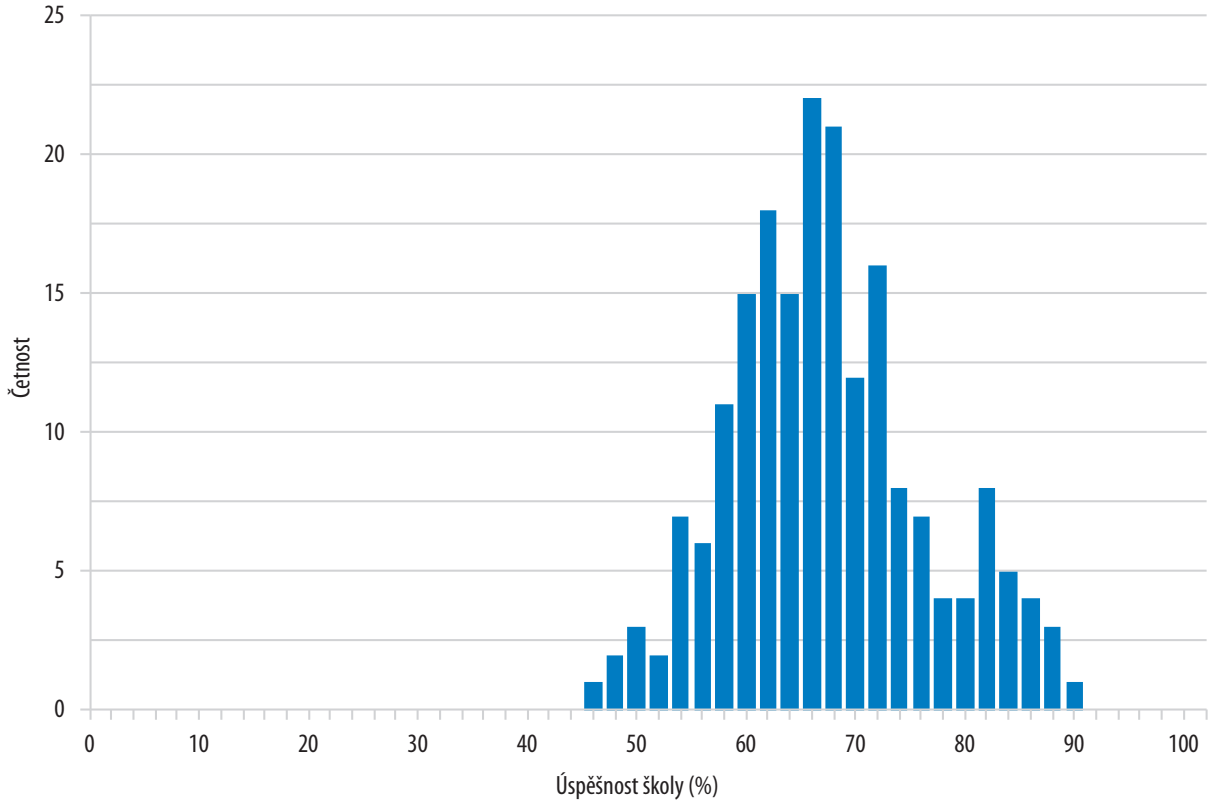
Rozdělení výsledků žáků v testu vzdělávací oblasti výchova k občanství pro žáky 9. ročníku – úspěšnost v %



Histogram rozdělení výsledků škol v testu z výchovy k občanství žáků 9. ročníku ukazuje na koncentraci výsledků škol kolem střední hodnoty, s existencí několika škol s velmi dobrými a horšími výsledky. Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol tak rovněž naznačují existenci rozdílů mezi žáky i školami s tím, že rozptyl hodnot úspěšnosti žáků odpovídá variačnímu koeficientu 0,21 a rozptyl hodnot úspěšnosti škol variačnímu koeficientu 0,14.

Graf 53

Rozdělení výsledků škol v testu vzdělávací oblasti výchova k občanství pro žáky 9. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje na poměrně vysoký počet testových položek (celkem 21 testových položek), na které žáci odpovídali s úspěšností vyšší než 90 %. Nejvyšší úspěšnost je spojena s následujícími dvěma testovými položkami:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 472382:

Seřaď naše prezidenty od roku 1918 do dnešní doby do pořadí, ve kterém po sobě následovali.

Tomáš Garrigue Masaryk Edvard Beneš (1. prezidentské období) Emil Hácha Edvard Beneš (2. prezidentské období) Klement Gottwald Antonín Zápotocký Antonín Novotný Ludvík Svoboda Gustav Husák Václav Havel Václav Klaus Miloš Zeman

(12) Poslední prezident ____

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 99 %, tj. vyšší hodnoty ve srovnání s testem pro žáky 5. tříd. Zároveň vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 470256:

Doplň do následujících vět správné dokončení. Povinná školní docházka byla v českých zemích zavedena:

- za Karla IV. v roce 1348.

- za Rudolfa II. v roce 1609.

- za Marie Terezie v roce 1774.

- za Františka Josefa I. v roce 1849.

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 97 %. Vynechání testové položky nemění spolehlivost celého testu.

Za nejvíce obtížné lze naopak považovat testové položky, jejichž úspěšnost odpovědí se pohybuje kolem 20 % žáků. Nejnižší úspěšnost je spojena s následujícími dvěma testovými položkami:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 469797:

Vyber z následujících možností správné odpovědi. Označ čtyři možnosti, které nepatří k zásadám asertivní komunikace.

- Říct jasně a srozumitelně, co chceme.
- Nekřičet, nezvyšovat v diskusi hlas.
- Mluvit klidně, nezvyšovat napětí.
- Neponižovat se, ani se nepovyšovat.
- Vzít si slovo za každou cenu.
- Řídit se heslem „Nejlepší obrana je útok".
- Opakovat klidně svoje požadavky.
- Nerozčilovat se, hledat smírné řešení.
- Vyslechnout argumenty druhého.
- Řídit se heslem „Moudřejší ustoupí!"
- Prosazovat svůj názor za každou cenu.

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla 20 %, přičemž testová položka vykazuje dobrou schopnost diskriminace nejlepších žáků. Opětovně se potvrzuje nižší úspěšnost testových položek spojených s potřebou výběru více správných odpovědí. Zároveň se ukazuje, že žáci nejčastěji vybírali čtyři správné odpovědi, nicméně často označili rovněž odpovědi nesprávné, především: (a) „Neponižovat se, ani se nepovyšovat" (1 578 souhlasných odpovědí žáků), (b) „Nekřičet, nezvyšovat v diskusi hlas" (1 399 souhlasných odpovědí žáků) a (c) „Opakovat klidně svoje požadavky" (1 279 souhlasných odpovědí žáků).

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 470290:

Seřaď správně výtvarné slohy podle jejich časového působení a přiřaď k nim správně jejich popisy – časové působení – název slohu – popis.

Románský sloh kamenné a cihlové stavby, mohutné většinou neomítnuté zdi, sdružená okna, rotunda, oblouk Gotika stavby jsou štíhlé a vysoké, symbol přiblížení k Bohu, lomený oblouk, žebrová klenba, fiály, chrliče střech, rozety Renesance klade důraz na člověka, rozum a pozemský život, souvisí s humanismem, čerpá z antiky, souměrnost, jednoduchost, pravidelnost, sgrafita Baroko pohyb, ornamenty, asymetrie, emotivnost, zdobnost, nepravidelnost Klasicismus inspiruje se hlavně starověkými stavbami, zdůrazňuje střízlivý rozum, uměřenost a jasný, pravidelný řád mohutná sloupořadí a trojúhelníkové štíty Secese ornamenty, jemnost, neobyčejné barvy, vlnící se křivky, přírodní motivy

18.–19. století: ____

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 21 %, přičemž testová položka vykazuje dobrou schopnost diskriminace mezi žáky, když její vynechání nezvyšuje spolehlivost celého testu.

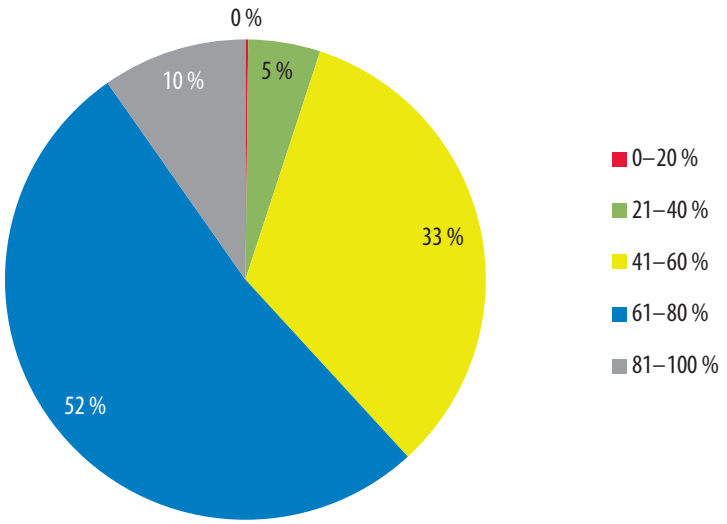
3.1.19 Informační gramotnost – 9. ročník

Test z informační gramotnosti pro žáky 9. ročníku se skládal z 25 úloh, z nichž některé byly dále členěny na dílčí testové položky. Celkově tak bylo hodnoceno 36 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 27 testových položek). V testu byly využity různé typy testových položek, které zahrnovaly především testové položky uzavřené s nabídkou jedné či více správných odpovědí. Hodnota Cronbachova alfa (0,737) naznačuje relativně nižší spolehlivost testu ve srovnání s testy dalších hodnocených předmětů a vzdělávacích oblastí. Obsahově se test zaměřil na hodnocení schopností a dovedností žáků interpretovat texty, tabulky, obrázky a poznatky dávat do souvislostí v kontextu reálných situací se vztahem k informační gramotnosti.

Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 5 883 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty 62,8 % správně zodpovězených testových položek. Výsledky nejvyššího počtu žáků spadaly do kategorie úspěšnosti 60–80 % správně zodpovězených testových položek, s relativně vysokou hodnotou rovněž kategorie úspěšnosti 40–60 % správně zodpovězených testových položek. Počet žáků, který dosáhl dvou nejnižších kategorií úspěšnosti s méně než 20 % a 40 % správně zodpovězených testových položek, je poměrně nízký. Identifikovat pak lze početnou skupinu žáků s excelentními výsledky v kategorii úspěšnosti 80–100 % správně zodpovězených testových položek.

Graf 54

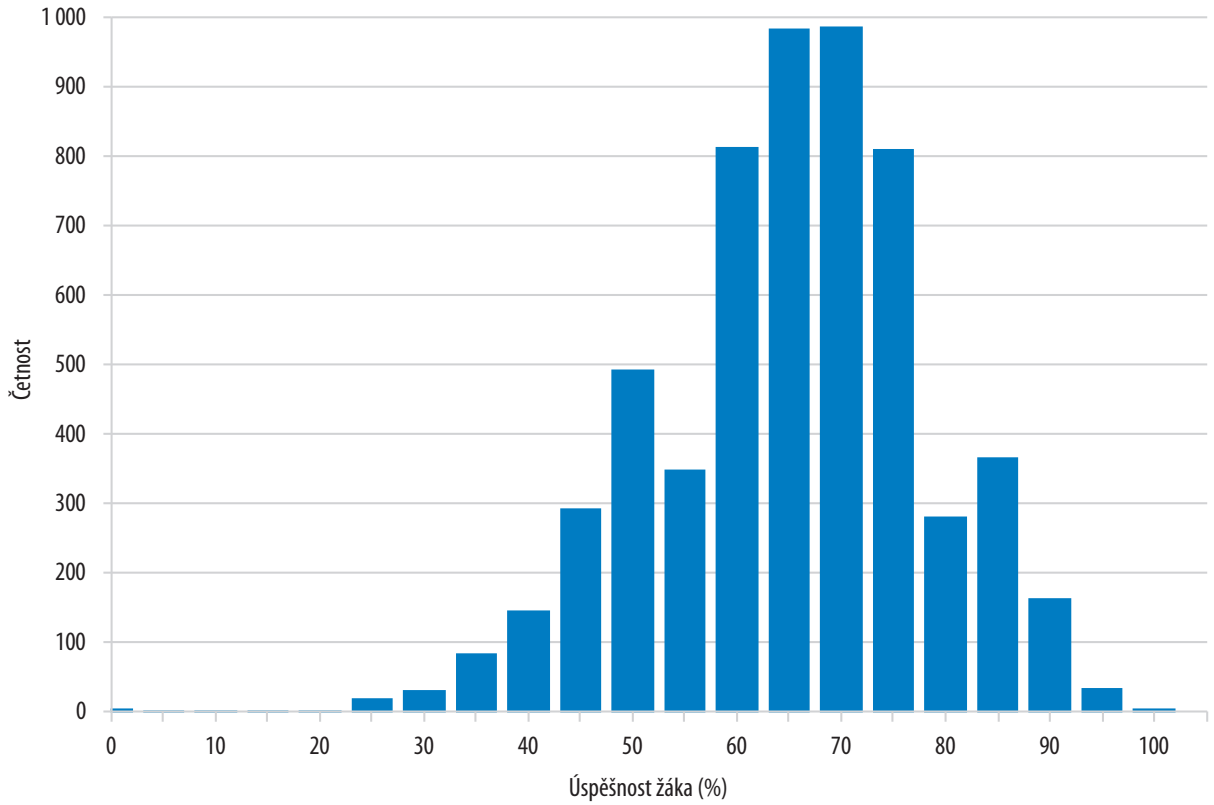
Rozdělení výsledků žáků v testu informační gramotnosti pro žáky 9. ročníku – kategorie úspěšnosti



Histogram rozdělení výsledků žáků v testu informační gramotnosti žáků 9. ročníku potvrzuje výše uvedené poznatky, když ukazuje normální rozložení hodnot kolem střední hodnoty. Histogram rozdělení výsledků škol v testu informační gramotnosti žáků 9. ročníku ukazuje na koncentraci výsledků škol kolem střední hodnoty úspěšnosti, nicméně rovněž s existencí škol s velmi vysokými i relativně nízkými hodnotami úspěšnosti.

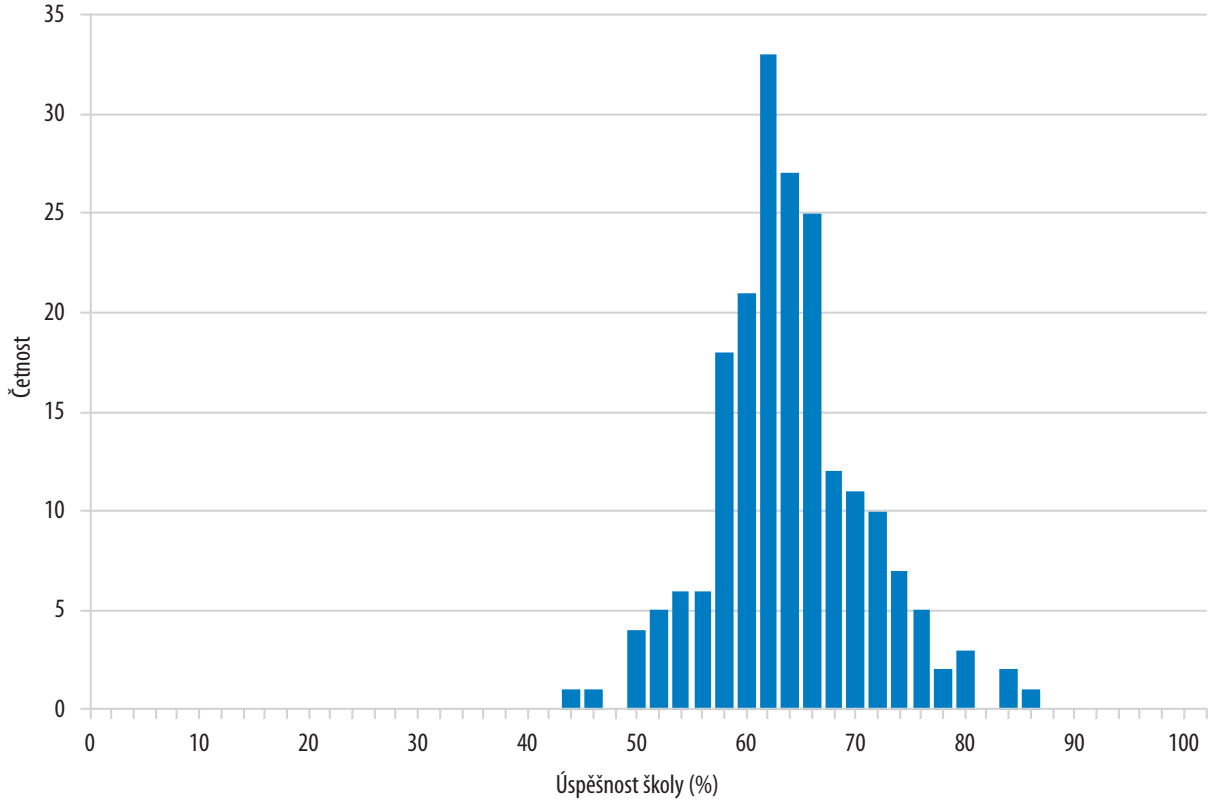
Graf 55

Rozdělení výsledků žáků v testu informační gramotnosti pro žáky 9. ročníku – úspěšnost v %



Graf 56

Rozdělení výsledků škol v testu informační gramotnosti pro žáky 9. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol tak naznačují existenci rozdílů mezi žáky i školami s tím, že rozptyl hodnot úspěšnosti žáků odpovídá variačnímu koeficientu 0,21 a rozptyl hodnot úspěšnosti škol variačnímu koeficientu 0,11.

Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje následující poznatky. V případě sedmi testových položek zodpovědělo více než 90 % žáků tyto testové položky správně. Nejvyšší úspěšnost je spojena s následujícími dvěma testovými položkami:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 473459:

Na obrázku je „mrak" dívčích jmen – čím větším písmem, tím je jméno populárnější.



Seřaď nabízená jména od nejpopulárnějšího po nejméně populární.

Správná odpověď – nejpopulárnější: ____

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 98 %, přičemž vynechání testové položky snižuje spolehlivost celého testu.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 473465:

Vyber správnou odpověď.



V čem mi může pomoci tato mapa?

- Zjistit jakým jazykem se domluvím v které zemi.

- Zjistit jakým způsobem se zobrazují smajlíci v které zemi.

- Zjistit jakým způsobem se nejčastěji topí v které zemi.

- Zjistit jaká zásuvka se používá v které zemi.

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 98 %, přičemž vynechání testové položky snižuje spolehlivost celého testu.

Za nejvíce obtížné lze naopak považovat testové položky, na které správně odpovědělo méně než 20 % žáků. Takovou úspěšnost splňují celkem 3 testové položky, mimo jiné:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 463865:

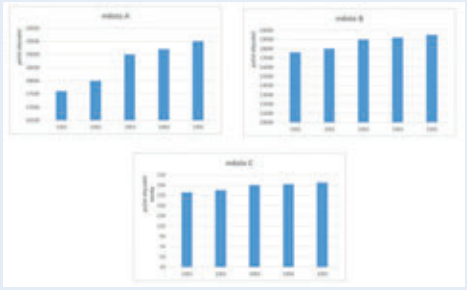
Předpokládejte, že existují tři hypotetická města. Grafy ukazují počet jejich obyvatel v letech 1991 až 1995. Které z následujících tvrzení o přírůstku obyvatel mezi roky 1992 a 1993 v uvedených městech platí?

- Město A má z uvedených měst přírůstek nejnižší.

- Města B a C mají přírůstek stejný, město A má přírůstek větší.

- Města A a B mají přírůstek stejný, a to větší než město C.

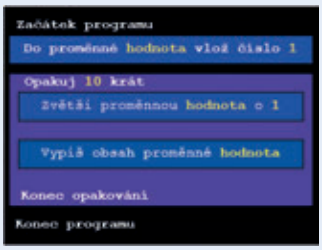
- Všechna tři města mají přírůstek stejný.



Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 14 %, přičemž testové položky vykazují dobrou schopnost diskriminace mezi žáky, když jejich vynechání snižuje spolehlivost celého testu. Nedostatky v odpovědích žáků byly spojeny s chybným výběrem různých možností: (a) „Města A a B mají přírůstek stejný, a to větší než město C" (2 032 souhlasných odpovědí žáků), (b) „Město A má z uvedených měst přírůstek nejnižší" (1 622 souhlasných odpovědí žáků) a (c) „Města B a C mají přírůstek stejný, město A má přírůstek větší" (1 379 souhlasných odpovědí žáků). Správná odpověď tak byla žáky vybírána nejméně často.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 473476:

Vyber správnou odpověď. Na obrázku je část počítačového programu.



Co tento program dělá?

- Vypíše čísla od 1 do 10.

- Vypíše čísla od 2 do 12.

- Vypíše čísla od 1 do 11.

- Vypíše čísla od 2 do 11.

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 16 %, přičemž testové položky vykazují schopnost dobré diskriminace mezi žáky, když jejich vynechání snižuje spolehlivost celého testu. Nedostatky v odpovědích žáků byly spojeny s chybným výběrem různých možností: (a) „Vypíše čísla od 1 do 11“ (2 443 souhlasných odpovědí žáků) a (b) „Vypíše čísla od 1 do 10“ (1 999 souhlasných odpovědí žáků). Správná odpověď tak byla vybírána jako teprve třetí nejčastější.

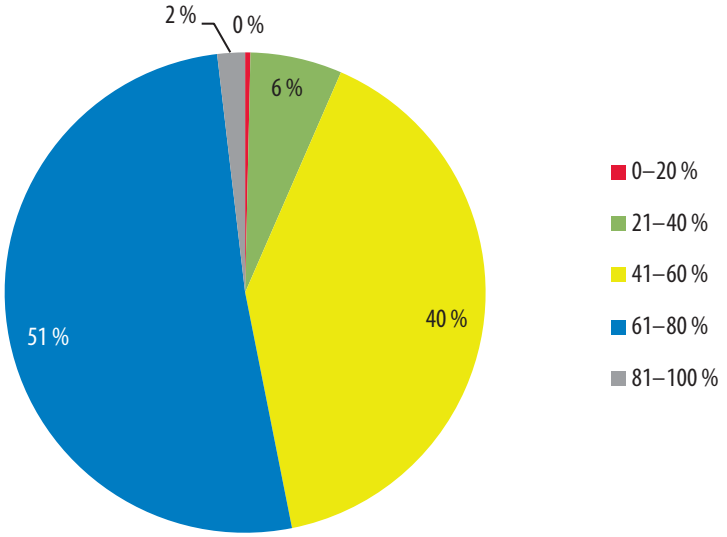
3.1.20 Ochrana v rizikových situacích – 9. ročník

Test týkající se ochrany v rizikových situacích pro žáky 9. ročníku se skládal z 35 úloh, z nichž některé byly dále členěny na dílčí testové položky. Celkově tak bylo hodnoceno 63 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 42 testových položek). V testu byly využity různé typy testových položek, které zahrnovaly především testové položky uzavřené s nabídkou možností k výběru, a to včetně testových položek s více správnými odpověďmi. Hodnota Cronbachova alfa (0,818) naznačuje dobrou spolehlivost testu. Obsahově se test zaměřil na hodnocení, na jaké úrovni žáci zvládli učivo vztahující se k otázkám ochrany v rizikových situacích v rámcovém vzdělávacím programu pro 2. stupeň základního vzdělávání (např. obrana státu, rizika v souvislosti s životním prostředím, rizikové situace v dopravě, chování v nebezpečí a rizikových situacích a další).

Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 6 174 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty 59,3 % správně zodpovězených testových položek. Výsledky nejvyššího počtu žáků spadaly nejčastěji do kategorií úspěšnosti 40–60 % a 60–80 % správně zodpovězených testových položek. Počet žáků, který dosáhl dvou nejnižších kategorií úspěšnosti s méně než 20 %, respektive s méně než 40 % správně zodpovězených testových položek, byl relativně nízký. Identifikovat pak lze početně poměrně omezenou skupinu žáků s excelentními výsledky v kategorii úspěšnosti 80–100 % správně zodpovězených testových položek.

Graf 57

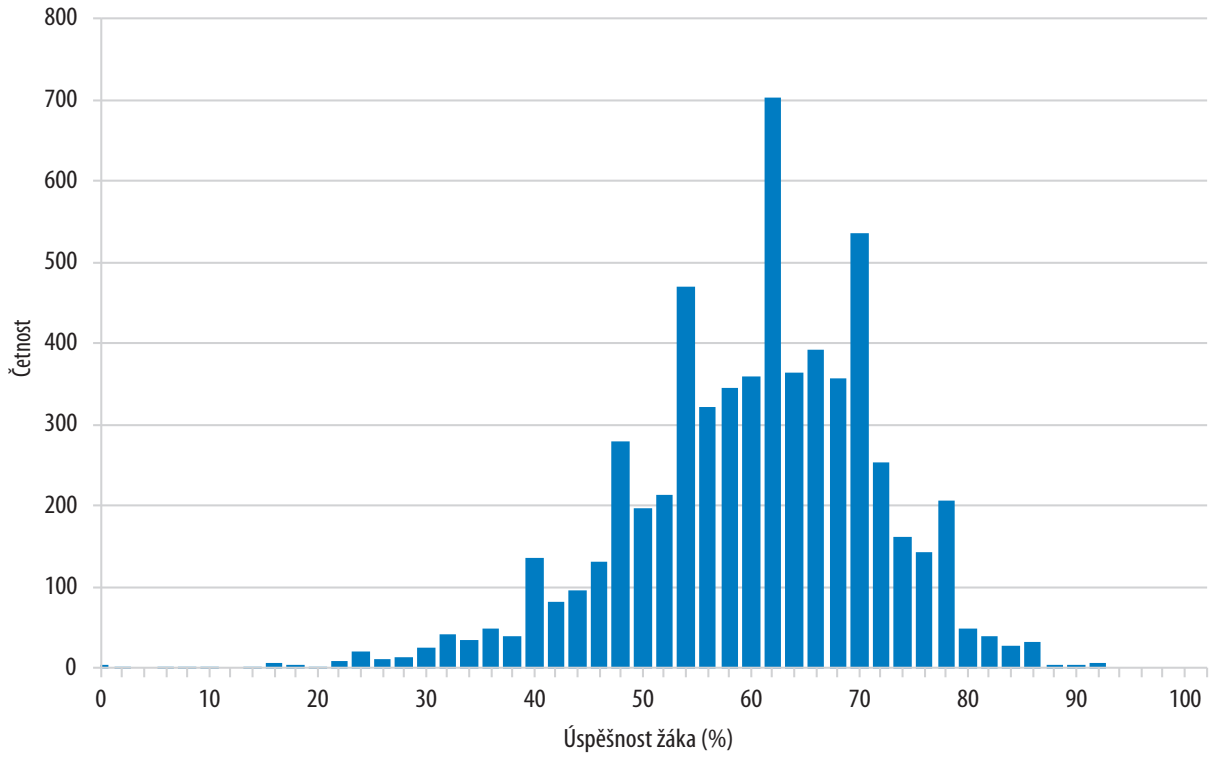
Rozdělení výsledků žáků v testu se zaměřením na ochranu v rizikových situacích pro žáky 9. ročníku – kategorie úspěšnosti



Histogram rozdělení výsledků žáků 9. ročníku v testu se zaměřením na ochranu v rizikových situacích potvrzuje výše uvedené poznatky, když naznačuje rozložení většiny výsledků žáků v kategoriích úspěšnosti 40–60 % a 60–80 % správně zodpovězených testových položek. Zastoupení výsledků žáků v dalších kategoriích úspěšnosti je poměrně nízké. Histogram rozdělení výsledků škol v testu žáků 9. ročníku se zaměřením na ochranu v rizikových situacích ukazuje rovněž na nejvyšší počet škol dosahujících úspěšnosti kolem 60 %, ovšem s existencí škol rovněž s vysokou, respektive nízkou úspěšností výsledku.

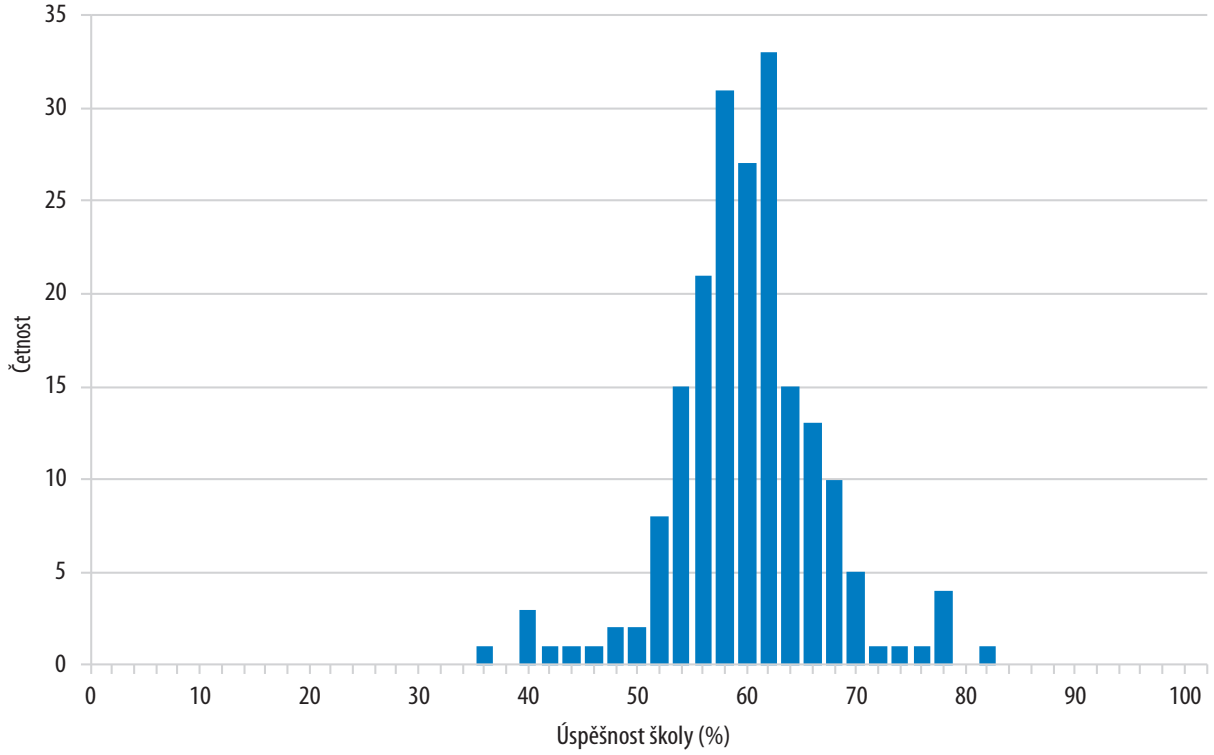
Graf 58

Rozdělení výsledků žáků v testu se zaměřením na ochranu v rizikových situacích pro žáky 9. ročníku – úspěšnost v %



Graf 59

Rozdělení výsledků škol v testu se zaměřením na ochranu v rizikových situacích pro žáky 9. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol tak rovněž naznačují existenci rozdílů mezi žáky i školami s tím, že rozptyl hodnot úspěšnosti žáků odpovídá variačnímu koeficientu 0,20 a rozptyl hodnot úspěšnosti škol variačnímu koeficientu 0,11.

Položky testu z ochrany v rizikových situacích pro žáky 9. ročníku byly rozděleny do pěti tematických částí zahrnující: (a) silniční provoz (celkem 15 testových položek), (b) ochranu zdraví (celkem 8 testových položek), (c) mimořádné události (celkem 11 testových položek), (d) obranu státu (celkem 13 testových položek) a (e) prevenci kriminality (celkem 16 testových položek). Následující tabulka ukazuje průměrnou úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky pěti definovaných tematických částí testu. V tomto ohledu se ukazují relativně podobné dosažené výsledky žáků v rámci testových otázek čtyř tematických částí testu, s výjimkou tematické části prevence kriminality, kde žáci dosahují lepších výsledků.

Tabulka 12

Průměrná úspěšnost žáků v testu z ochrany v rizikových situacích pro žáky 9. ročníku podle dílčích tematických částí

Tematická část	Silniční provoz	Ochrana zdraví	Mimořádné události	Obrana státu	Prevence kriminality
Průměrná úspěšnost žáků	59,0 %	54,3 %	53,3 %	50,5 %	72,4 %

Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje následující poznatky. V případě deseti testových položek zodpovědělo více než 90 % žáků tyto testové položky správně. Nejvyšší úspěšnost byla spojena s následujícími dvěma testovými položkami:

1. Úloha spojená s testovými položkami ID 474023 a 474024:

Doplň správně trojmístná nouzová telefonní čísla platná v ČR.

Policie ČR: _____ (ID 474023)

Hasičský záchranný sbor: _____ (ID 474024)

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testových položek dosáhla hodnot 98 % (ID 474023) a 96 % (ID 474024). Zároveň vynechání testové položky nezvyšuje spolehlivost celého testu. Za pozornost stojí vysoká úspěšnost odpovědí žáků na otázky týkající se nouzových telefonních čísel.

Za nejvíce obtížné lze naopak považovat testové položky, na které správně odpovědělo méně než 10 % žáků. Tyto testové položky byly v testu celkem tři, přičemž dvě testové položky s vůbec nejnižší úspěšnosti žáků byly:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 311727:

Označ všechny správné odpovědi. Při evakuaci je nutné provést základní bezpečnostní úkony. Označ ty z následujících možností, které je při opuštění bytu nutné nebo alespoň vhodné provést.

- vypnout ledničku i mrazničku

- nechat v bytě rozsvíceno, aby případní zloději nepoznali, že byt je prázdný

- nechat na místě jednoho člena rodiny pro případ potřeby spolupráce se záchranáři

- ponechat dům či byt otevřený, aby záchranáři mohli případně dovnitř

- odpojit elektrické spotřebiče (kromě ledničky a mrazničky) ze sítě

- uhasit otevřený oheň v topidlech

- uzavřít přívod vody a plynu

- domácí mazlíčky (kočky apod.) si vzít s sebou v přepravních boxech

- zabezpečit dům či byt proti vniknutí

- na dveře dát oznámení, že jsme byt opustili

- ubezpečit se, že sousedé vědí o nutnosti evakuace

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty pouhých 3 %, přičemž vynechání testové položky nemění spolehlivost celého testu. Charakter testové položky potvrzuje tezi o nejnižší úspěšnosti žáků v testových položkách, na které žáci vybírají vyšší počet správných odpovědí. Nedostatky v odpovědích žáků byly spojeny s odpověďmi, kdy žáci poměrně často vybírali jako správné chybné výroky: (a) „vypnout ledničku i mrazničku“ (2 513 souhlasných odpovědí žáků) a (b) „ponechat dům či byt otevřený, aby záchranáři mohli případně dovnitř“ (2 265 souhlasných odpovědí žáků). Naopak žáci nepokládali za potřebné dát na dveře oznámení, že jsme byt opustili (1 815 souhlasných odpovědí žáků).

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 331058:

Označ všechny správné odpovědi. V případě mimořádných život ohrožujících událostí (povodně, únik nebezpečné látky, rozsáhlé požáry apod.) může dojít k evakuaci obyvatelstva (přemístění na bezpečné místo). V takovém případě by si měl každý sbalit své vlastní evakuační zavazadlo. Označ z následující věci ty, které je vhodné mít v evakuačním zavazadle.

- ruční hasicí přístroj

- nářadí pro základní opravy (kladivo, kleště, šroubovák)

- osobní léky, zdravotní pomůcky

- základní hygienické a toaletní potřeby

- osobní dokumenty, cennosti

- oblečení a vybavení pro přespání

- hračky pro děti, společenské hry, knihy k vyplnění volného času

- trvanlivé potraviny, balenou pitnou vodu

- mobilní telefon a nabíječku, rozhlasový přijímač s náhradními bateriemi

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 8 %, přičemž vynechání testové položky nemění spolehlivost celého testu, ačkoliv schopnost testové položky diskriminovat nejlepší žáky je poměrně nízká. Charakter testové položky opětovně potvrzuje tezi o nejnižší úspěšnosti žáků v testových položkách, na které žáci vybírají vyšší počet správných odpovědí. Nedostatky v odpovědích žáků byly spojeny se skutečností, že žáci nepokládali za potřebné dát do evakuačního zavazadla hračky pro děti, společenské hry, knihy k vyplnění volného času (920 souhlasných odpovědí žáků).

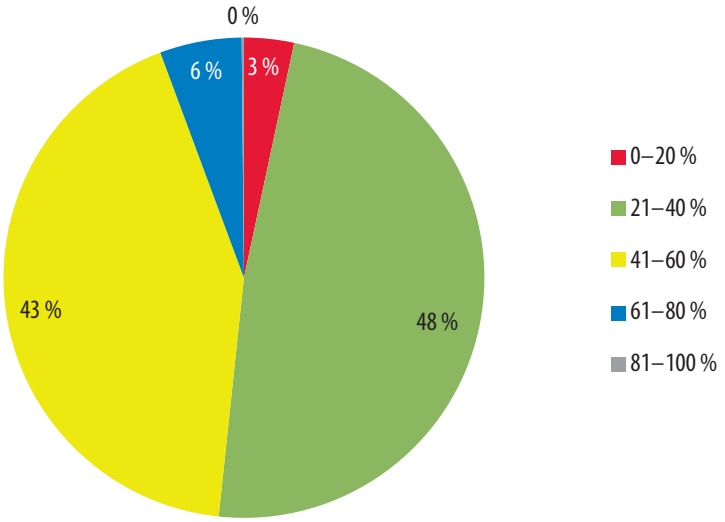
3.1.21 Hudební výchova a výtvarná výchova – 9. ročník

Test hudební a výtvarné výchovy pro žáky 9. ročníku se skládal z 30 úloh, z nichž některé byly dále členěny na dílčí testové položky. Celkově tak bylo hodnoceno 69 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP a u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 40 testových položek). V testu byly využity různé typy testových položek, které zahrnovaly především testové položky uzavřené s nabídkou možností k výběru, a to včetně testových položek s více správnými odpověďmi. Hodnota Cronbachova alfa (0,828) naznačuje dobrou spolehlivost testu. Obsahově se test zaměřil na hodnocení, na jaké úrovni žáci zvládli učivo vztahující se ke vzdělávací oblasti umění a kultura (hudební výchova a výtvarná výchova) v rámcovém vzdělávacím programu pro 2. stupeň základního vzdělávání.

Vlastní hodnocení výsledků žáků je založeno na odpovědích celkem 5 960 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty pouze 40,1 % správně zodpovězených testových položek. Výsledky nejvyššího počtu žáků spadaly nejčastěji do kategorií úspěšnosti 20–40 % a 40–60 % správně zodpovězených testových položek. Počet žáků, který dosáhl dvou nejvyšších kategorií úspěšnosti s více než 60 %, a především s více než 80 % správně zodpovězených testových položek, byl poměrně nízký. Naopak identifikovat lze skupinu žáků s výsledky spadajícími do kategorie úspěšnosti 0–20 % správně zodpovězených testových položek.

Graf 60

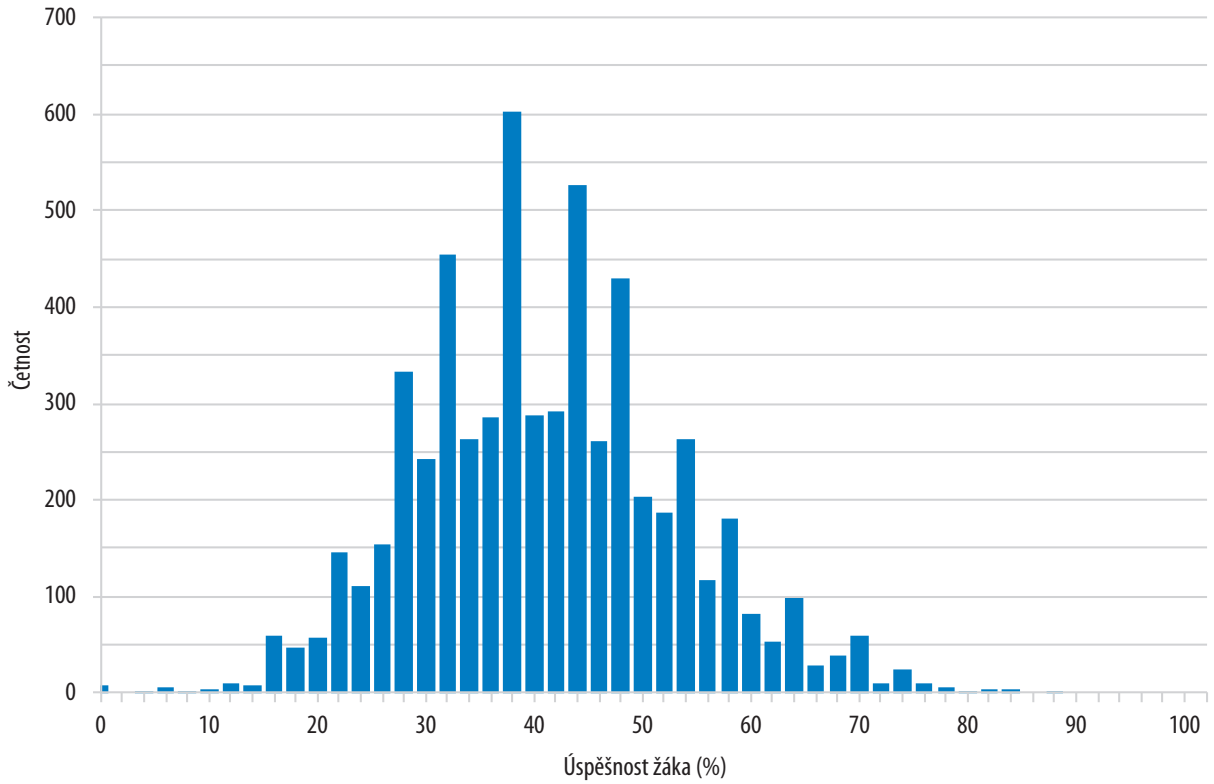
Rozdělení výsledků žáků v testu hudební výchovy a výtvarné výchovy pro žáky 9. ročníku – kategorie úspěšnosti



Histogram rozdělení výsledků žáků 9. ročníku v testu se zaměřením na hudební a výtvarnou výchovu potvrzuje výše uvedené poznatky, když naznačuje rozložení většiny výsledků žáků v kategoriích úspěšnosti 20–40 % a 40–60 % správně zodpovězených testových položek. Zastoupení výsledků žáků v dalších kategoriích úspěšnosti je poměrně nízké. Histogram rozdělení výsledků škol v testu hudební a výtvarné výchovy žáků 9. ročníku ukazuje rovněž na nejvyšší počet škol dosahujících úspěšnosti kolem 40 %, ovšem s existencí škol dosahujících vysoké i nízké úspěšnosti.

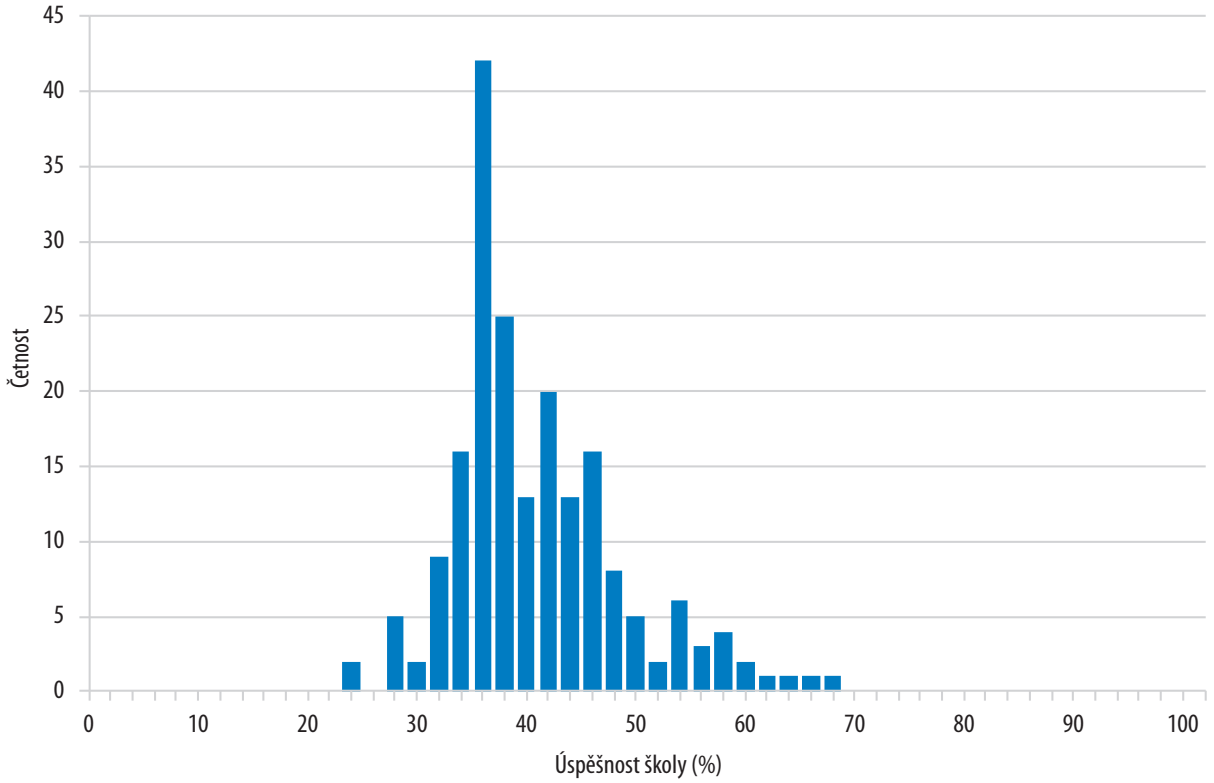
Graf 61

Rozdělení výsledků žáků v testu hudební výchovy a výtvarné výchovy pro žáky 9. ročníku – úspěšnost v %



Graf 62

Rozdělení výsledků škol v testu hudební výchovy a výtvarné výchovy pro žáky 9. ročníku – průměrná úspěšnost žáků školy v %



Histogramy rozdělení výsledků žáků i škol tak naznačují existenci rozdílů mezi žáky i školami, kdy rozptyl hodnot úspěšnosti žáků (variační koeficient 0,30) je vyšší než rozptyl hodnot úspěšnosti škol (variační koeficient 0,20).

Položky testu z hudební a výtvarné výchovy pro žáky 9. ročníku byly rozděleny do dvou tematických částí zahrnující: (a) hudební výchovu (celkem 21 testových položek) a (b) výtvarnou výchovu (celkem 48 testových položek). Následující tabulka ukazuje průměrnou úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky dvou definovaných tematických částí testu. V tomto ohledu se ukazují výrazně horší výsledky žáků v odpovědích na testové položky tematické části výtvarná výchova.

Tabulka 13

Průměrná úspěšnost žáků v testu z hudební a výtvarné výchovy pro žáky 9. ročníku podle dílčích tematických částí

Tematická část	Hudební výchova	Výtvarná výchova
Průměrná úspěšnost žáků	53,4 %	34,2 %

Hodnocení nejlehčích a nejtěžších testových položek ukazuje následující poznatky. V případě dvou testových položek zodpovědělo více než 90 % žáků tyto testové položky správně. Konkrétně se jednalo o následující testové položky:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 471680:

Přečti si text, poslechni si zvukovou ukázku a poté vyber správnou odpověď.

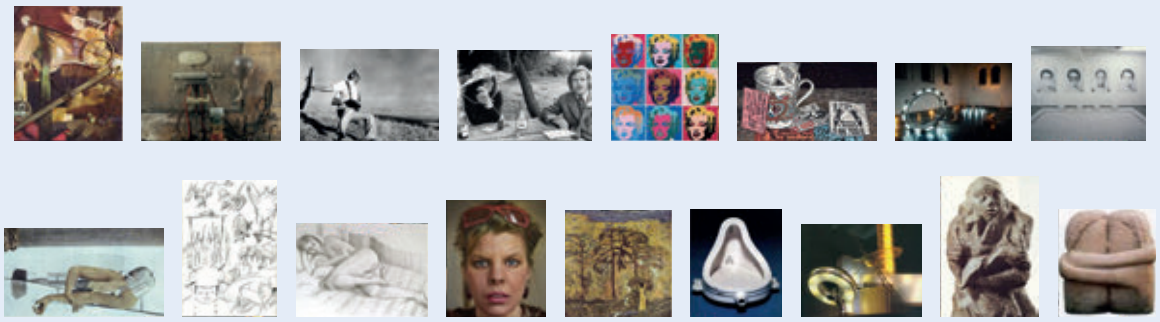
Jak jistě víš, hudba není vytvářena pouze pro hudební nástroje (hudba instrumentální), ale existují skladby pro lidský hlas – zpěv (hudba vokální) či hudba vytvářená pro lidský hlas s doprovodem hudebních nástrojů (hudba vokálně instrumentální). Bedřich Smetana napsal skladbu Česká píseň, v níž účinkuje pěvecký sbor, ale jaký? To je tvůj další úkol – urči, zda ve skladbě účinkuje mužský, ženský, dětský nebo smíšený sbor. Jaký sbor v ukázce zpíval?

- dětský sbor - ženský sbor - mužský sbor - smíšený sbor

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 94 %. Zároveň vynechání testové položky snižuje spolehlivost celého testu.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 474265:

Prohlédni si koláž a ke každé umělecké technice přiřaď z nabídky dva odpovídající příklady.



Prohlédni si koláž a ke každé umělecké technice přiřaď z nabídky dva odpovídající příklady.

Socha: ____

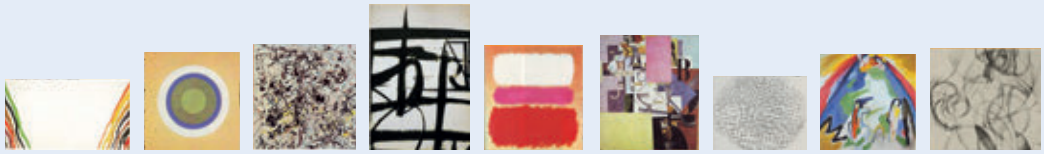
Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 90 %. Zároveň má testová položka velmi dobrou schopnost diskriminace nejslabších žáků, její vynechání snižuje spolehlivost celého testu.

Za nejvíce obtížné lze naopak považovat testové položky, na které správně odpovědělo méně než 10 % žáků. Takových položek byl v testu obsažen poměrně vysoký počet (celkem 10 testových položek), přičemž nejvíce obtížné byly následující dvě testové položky:

1. Úloha spojená s testovou položkou ID 471724:

Prohlédni si koláž. K písmenům označujícím díla v oranžovém rámečku přiřaď z nabídky po jednom díle stejného autora.



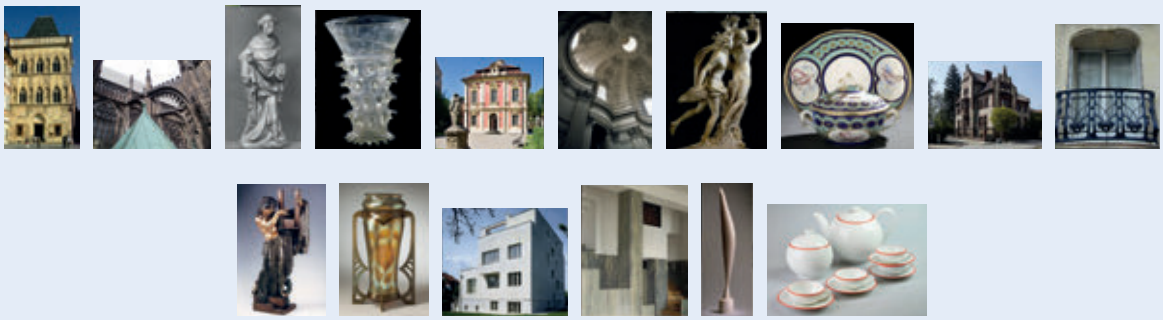


Autor A: ____

Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty pouze 2 %, přičemž schopnost testové položky diskriminovat nejlepší žáky je nízká a vynechání testové položky zvyšuje spolehlivost celého testu.

2. Úloha spojená s testovou položkou ID 471796:

Prohlédni si koláž uměleckých děl. Přiřaď zmenšené obrázky děl správně k jednotlivým slohům.



Hodnocení: Úspěšnost žáků v řešení testové položky dosáhla hodnoty 3 %, přičemž vynechání testové položky nemění spolehlivost celého testu.

3.1.22 Shrnutí

Shrnutí poznatků dílčích hodnocení jednotlivých předmětů a vzdělávacích oblastí zachycuje tabulka vybraných statistik dosažených výsledků žáků.

Tabulka 14

Vybrané statistiky výsledků testování jednotlivých předmětů/vzdělávacích oblastí

Předmět/vzdělávací oblast	Průměrná úspěšnost žáků	Podíl žáků s úspěšností nižší než 20 % správných odpovědí	Podíl žáků s úspěšností nižší než 40 % správných odpovědí	Variační koeficient úspěšnosti žáků / školy
Matematika – 5. ročník	59,7 %	2 %	16 %	0,30 / 0,17
Český jazyk – 5. ročník	60,7 %	1 %	15 %	0,30 / 0,17
Anglický jazyk – 5. ročník	77,3 %	1 %	2 %	0,21 / 0,13
Člověk a jeho svět	65,3 %	0 %	4 %	0,21 / 0,13
Člověk a svět práce	72,5 %	0 %	0 %	0,13 / 0,09
Kombinované výchovy	65,8 %	1 %	3 %	0,21 / 0,13
Matematika – 9. ročník	51,1 %	6 %	31 %	0,40 / 0,24
Český jazyk – 9. ročník	64,6 %	1 %	10 %	0,28 / 0,16
Anglický jazyk – 9. ročník	71,5 %	1 %	9 %	0,29 / 0,18
Německý jazyk	51,0 %	3 %	37 %	---
Přírodovědná gramotnost	62,0 %	0 %	4 %	0,22 / 0,12
Chemie	53,8 %	0 %	21 %	0,30 / 0,20
Fyzika	51,9 %	0 %	19 %	0,26 / 0,14
Přírodověda	53,6 %	1 %	16 %	0,25 / 0,16
Dějepis	57,6 %	0 %	13 %	0,27 / 0,15
Zeměpis	56,4 %	1 %	13 %	0,26 / 0,16
Výchova ke zdraví	60,1 %	0 %	4 %	0,20 / 0,11
Výchova k občanství	67,4 %	0 %	4 %	0,21 / 0,14
Informační gramotnost	62,8 %	0 %	5 %	0,21 / 0,11
Ochrana v rizikových situacích	59,3 %	1 %	7 %	0,20 / 0,11
Hudební a výtvarná výchova	40,1 %	3 %	51 %	0,30 / 0,20

V tomto ohledu se ukazují především následující skutečnosti:

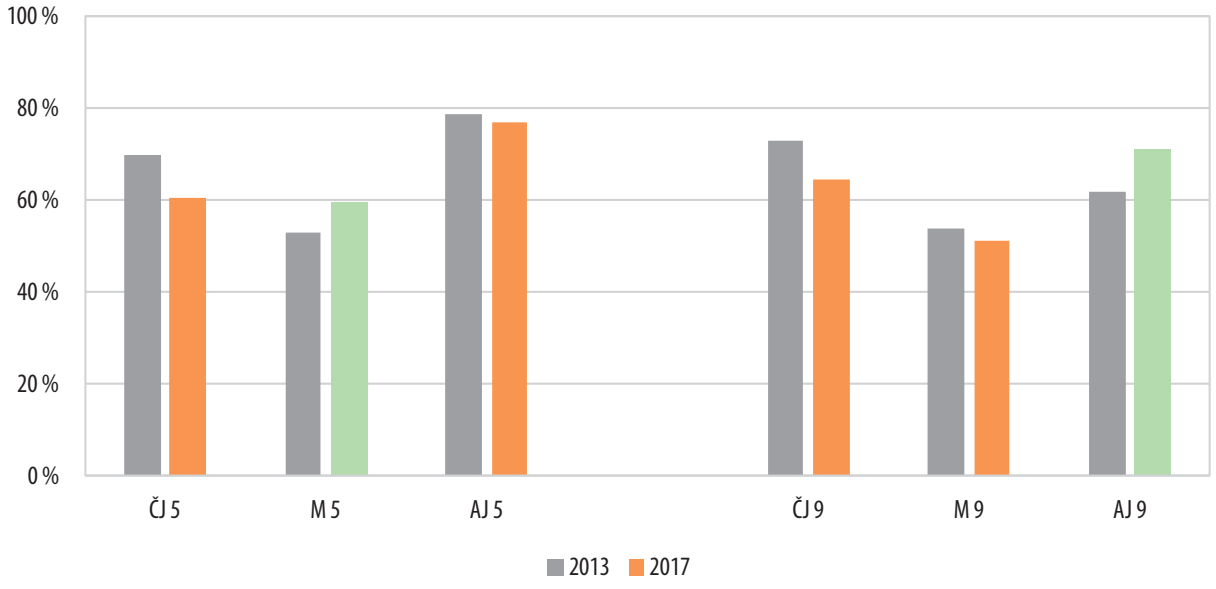
- Nižší dosažená průměrná úspěšnost žáků v testování je charakteristická zejména pro matematiku a přírodovědné předměty (fyzika, chemie, přírodověda) na 2. stupni základního vzdělávání, přičemž pro matematiku je zároveň specifické vyšší zastoupení žáků dosahujících velmi nízké úspěšnosti, tj. vykazujících nízkou úroveň zvládnutí očekávaných výstupů rámcových vzdělávacích programů. Matematika v tomto ohledu vykazuje nejvyšší úroveň rozptylu dosažených hodnot (viz hodnota variačního koeficientu). Za pozornost nicméně stojí vyšší úspěšnost žáků v testování přírodovědné a informační gramotnosti.
- Vysoká dosažená úspěšnost žáků v testování je charakteristická pro anglický jazyk, a to jak pro žáky 5. ročníku, tak pro žáky 9. ročníku. Za pozornost stojí, že podobná úspěšnost není zaznamenána v případě testů z německého jazyka, nicméně zde svou roli může hrát výrazně nižší počet žáků účastnících se testování.
- V případě testů z českého jazyka lze identifikovat poměrně vysoký podíl žáků 5. ročníku, kteří vykazují poměrně nízkou úspěšnost svých odpovědí. Nezvládnutí očekávaných výstupů výuky českého jazyka může pro tyto žáky představovat významnou překážku v kvalitě jejich dalšího vzdělávání. Za pozornost přitom stojí zlepšení dosažených výsledků z testů českého jazyka žáky 9. ročníku, přičemž u ostatních předmětů není podobné zlepšení pozorováno.
- Úspěšnost žáků v dalších předmětech a vzdělávacích oblastech, tj. zejména ve společensky orientovaných předmětech a výchovách, se pohybuje nad dosaženou úspěšností žáků v přírodovědných předmětech. Jedinou výjimkou je v tomto ohledu hodnocení úspěšnosti žáků 9. ročníku v testování hudební a výtvarné výchovy, kde dosažená úspěšnost žáků je nejnižší ze všech testovaných předmětů a vzdělávacích oblastí.

3.1.23 Porovnání výsledků zjišťování z let 2013 a 2017

Fakt, že v testech použitých v roce 2013 byla významná část úloh nastavena na stejnou úroveň obtížnosti odpovídající minimálním požadavkům RVP ZV stejně jako v letošních testech, umožňuje orientačně porovnat úspěšností obou ročníků testování (jakkoli je vypovídací schopnost porovnání limitována různým rozsahem porovnávaných části testů).

Graf 63

Srovnání úspěšností 2013 a 2017



Ke **zlepšení** došlo pouze u testu **Matematika 5. ročník** (+ 7 procentních bodů; zlepšení především v úlohách části Počítání s čísly, naopak zhoršení ve slovních úlohách) a v testu **Anglický jazyk 9. ročník** (+ 10 procentních bodů; zlepšení ve všech tematických částech testu, nejvíce poslech, nejméně gramatika).

Ke **zhoršení** došlo ve všech čtyřech zbývajících testech, přičemž k výraznému v testu **Český jazyk 5. ročník** (– 9 procentních bodů; zejména Porozumění textu, mírné zlepšení v části Pravopis) a testu **Český jazyk 9. ročník** (– 8 procentních bodů; nejvíce v části Porozumění textu).

3.2 Rozdíly v dosažených výsledcích – vybrané faktory

3.2.1 Rozdíly v dosažených výsledcích podle kraje školy

První faktor hodnocení se zaměřil na rozdíly v dosažených výsledcích podle krajů umístění školy. Hodnocení dosažených výsledků žáků 5. ročníku v šesti testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech ukazuje na některé charakteristické poznatky:

- První poznatek je spojený s nejhoršími dosaženými výsledky žáků škol Karlovarského a Ústeckého kraje, a to víceméně bez ohledu na testovaný předmět/vzdělávací oblast.
- Druhý poznatek je spojený s nejlepšími dosaženými výsledky žáků škol hlavního města Prahy, a to zejména v testování tří základních předmětů (matematika, český jazyk, anglický jazyk).

V kontextu uvedených poznatků lze poznamenat, že zároveň existuje velmi vysoká pozitivní korelace v pořadí krajů podle dosažených výsledků v šesti testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech[1].

1 Takto například nabývá Spearmanův korelační koeficient nejvyšší hodnoty pro dosažené výsledky v testování matematiky a českého jazyka (0,95) a průměrná hodnota Spearmanova korelačního koeficientu je 0,65.

Tabulka 15

Průměrný dosažený výsledek (průměrná úspěšnost) žáků 5. ročníku v testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech, rozdíly podle kraje umístění školy

Kraj	Matematika	Český jazyk	Anglický jazyk	Člověk a jeho svět	Člověk a svět práce	Kombinované výchovy
Jihočeský	57,3 %	59,5 %	75,4 %	63,7 %	71,2 %	65,6 %
Jihomoravský	61,2 %	63,7 %	78,3 %	67,8 %	73,2 %	66,0 %
Karlovarský	50,4 %	55,4 %	73,0 %	62,6 %	68,5 %	60,2 %
Královéhradecký	59,9 %	61,0 %	74,5 %	65,9 %	73,1 %	66,9 %
Liberecký	56,4 %	60,3 %	74,4 %	62,6 %	72,6 %	64,3 %
Moravskoslezský	58,3 %	58,2 %	77,8 %	65,5 %	71,3 %	68,1 %
Olomoucký	59,4 %	60,4 %	77,1 %	65,1 %	73,5 %	64,2 %
Pardubický	60,9 %	62,0 %	76,7 %	65,7 %	75,1 %	66,1 %
Plzeňský	58,5 %	59,8 %	76,3 %	63,1 %	73,7 %	64,3 %
Praha	67,0 %	64,8 %	82,5 %	66,1 %	71,6 %	67,3 %
Středočeský	59,8 %	60,7 %	77,7 %	64,8 %	72,0 %	66,4 %
Ústecký	53,0 %	54,8 %	72,9 %	60,0 %	70,1 %	60,1 %
Vysočina	61,4 %	62,8 %	77,6 %	68,0 %	74,6 %	65,2 %
Zlínský	62,4 %	62,1 %	78,8 %	69,8 %	74,4 %	66,2 %

Hodnocení dosažených výsledků žáků 9. ročníku ve čtrnácti testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech potvrzuje do značné míry konzistentnost poznatků formulovaných pro dosažené výsledky žáků 5. ročníku. Takto se opětovně ukazuje:

- Žáci škol Karlovarského a Ústeckého kraje dosahují horších výsledků ve většině testovaných předmětů a vzdělávacích oblastí s tím, že toto zaostávání výsledků žáků obou krajů je méně výrazné v případě společensky orientovaných vzdělávacích oblastí a v případě informační gramotnosti.
- Žáci škol hlavního města Prahy dosahují nejlepších výsledků v testování tří základních předmětů (matematika, český jazyk, anglický jazyk), v případě dalších předmětů a vzdělávacích oblastí je toto postavení žáků škol hlavního města Prahy oslabeno.

V návaznosti na uvedené skutečnosti jsou v případě dosažených výsledků žáků 9. ročníku nižší rovněž hodnoty korelací v pořadí krajů podle dosažených výsledků ve čtrnácti testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech. Velmi slabou úroveň korelací s dalšími předměty a vzdělávacími oblastmi lze sledovat zejména pro testování vzdělávacích oblastí: (a) zeměpis, (b) informační gramotnost, (c) hudební výchova a výtvarná výchova.

Tabulka 16

Průměrný dosažený výsledek žáků 9. ročníku v testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech, rozdíly podle kraje umístění školy (průměrná úspěšnost v %)

Kraj	MAT	ČJ	AJ	PŘGRAM	CHEM	FYZ	PŘÍROD	DĚJ	ZEM	V_ZDR	V_OBC	IG	ORS	HV_VV
Jihočeský	52,2	64,1	70,7	63,3	57,0	50,9	52,7	60,8	57,3	61,3	65,4	62,4	59,3	39,6
Jihomoravský	52,3	66,1	72,1	63,6	55,6	52,7	55,5	58,3	55,8	61,4	66,4	63,0	57,6	42,0
Karlovarský	44,6	60,0	68,9	58,1	48,8	52,3	48,9	53,2	56,7	57,1	59,2	64,8	52,9	33,9
Královéhradecký	49,9	64,2	69,7	59,9	50,4	52,2	54,5	55,5	53,4	59,3	65,4	64,8	63,7	42,4
Liberecký	49,6	62,8	71,2	63,1	52,0	52,6	53,7	51,9	54,3	57,4	64,6	59,6	58,4	37,9
Moravskoslezský	49,8	62,7	70,2	60,4	49,0	51,3	53,4	53,4	56,9	61,4	71,2	61,8	57,0	39,9
Olomoucký	51,1	65,5	71,6	62,3	59,1	48,2	50,0	56,2	59,6	59,6	67,9	63,7	59,2	44,5
Pardubický	52,4	64,9	68,5	63,2	56,3	55,4	56,0	57,0	57,1	62,9	66,2	60,6	59,3	39,4
Plzeňský	49,9	65,6	69,3	60,1	56,2	52,7	53,3	54,2	59,6	60,5	64,2	62,5	60,2	41,5
Praha	57,3	68,2	80,4	63,2	56,4	55,0	53,7	62,8	54,5	62,5	71,0	67,5	62,4	40,0
Středočeský	50,6	64,2	70,7	62,9	54,3	52,1	54,2	57,3	55,4	59,7	67,6	60,3	60,0	37,6
Ústecký	45,1	60,3	67,5	58,3	50,3	48,2	50,9	57,9	55,1	56,0	62,4	61,7	56,1	41,0
Vysočina	51,7	65,9	69,6	64,2	49,8	49,7	52,0	59,6	58,6	61,0	67,6	64,0	59,5	38,4
Zlínský	53,0	66,6	71,4	63,2	52,6	53,3	56,8	62,6	57,4	58,2	72,6	63,5	61,4	39,5

Předměty: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; PŘGRAM – přírodovědná gramotnost; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda, DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_ZDR – výchova ke zdraví; V_OBC – výchova k občanství; IG – informační gramotnost; ORS – ochrana v rizikových situacích; HV_VV – hudební výchova a výtvarná výchova

3.2.2 Rozdíly v dosažených výsledcích podle oboru vzdělávání žáka

Druhý faktor hodnocení se zaměřil na rozdíly v dosažených výsledcích podle oboru vzdělání žáka, a to s rozlišením dvou možností v podobě: (a) oboru vzdělání gymnázium, (b) oboru vzdělání základní škola. S ohledem na charakter faktoru je hodnocení provedeno pouze pro předměty a testované vzdělávací oblasti žáků 9. ročníku. Obecným poznatkem hodnocení jsou vyšší dosažené výsledky žáků studujících obor gymnázium, a to bez ohledu na hodnocený předmět a vzdělávací oblast, přičemž nejvyšší rozdíly v dosažených průměrných hodnotách lze pozorovat v případě testování z anglického jazyka a testování z matematiky.

Tabulka 17

Průměrný dosažený výsledek žáků 9. ročníku v testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech, rozdíly podle oboru vzdělání žáka

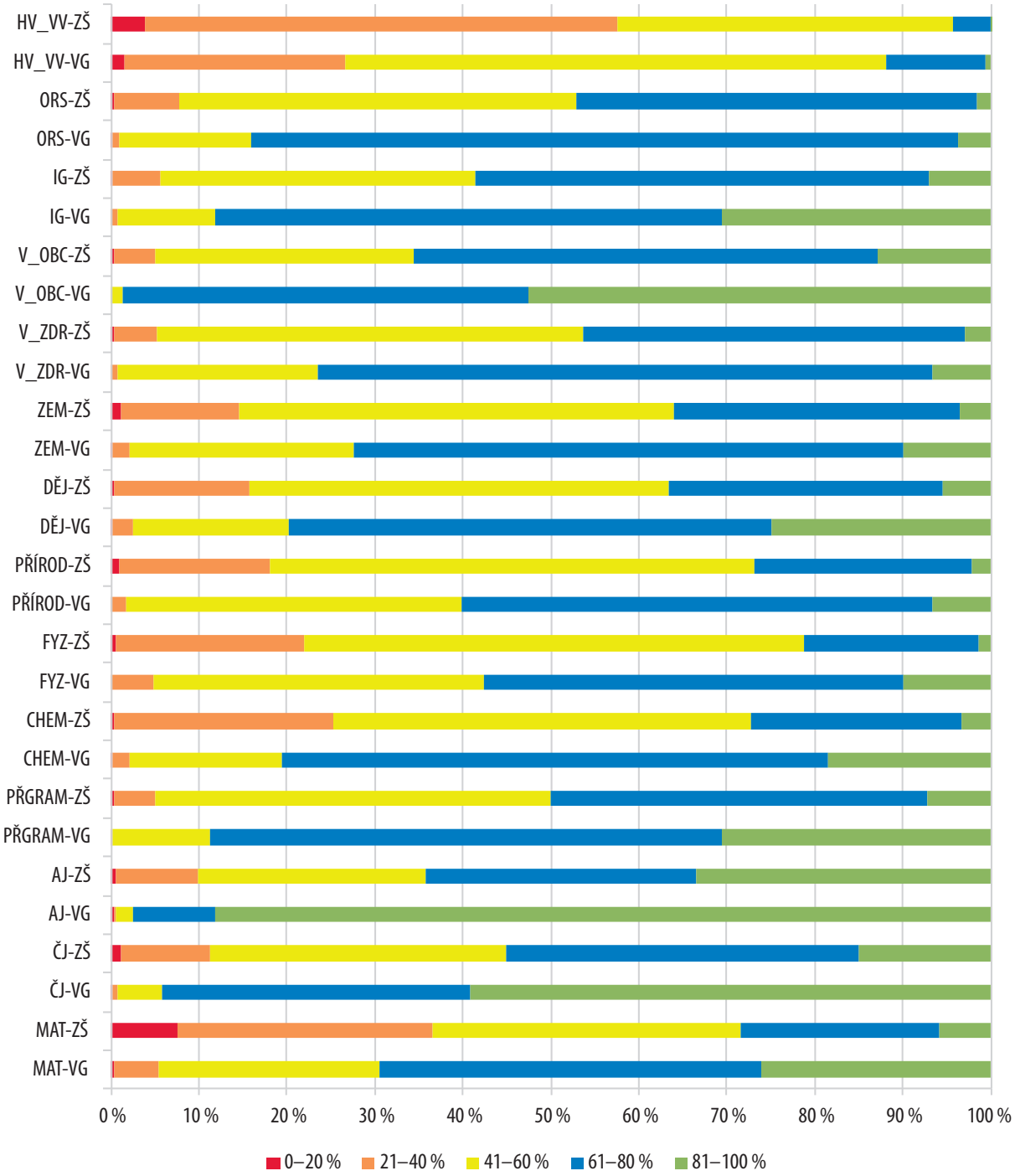
Obor vzdělání	MAT	ČJ	AJ	PŘGRAM	CHEM	FYZ	PŘÍROD
Gymnázium	68,3 %	80,5 %	90,9 %	73,7 %	69,7 %	62,4 %	62,7 %
Základní škola	48,0 %	61,5 %	68,0 %	60,1 %	50,8 %	49,9 %	52,1 %
Obor vzdělání	**DĚJ**	**ZEM**	**V_ZDR**	**V_OBC**	**IG**	**ORS**	**HV_VV**
Gymnázium	70,1 %	66,2 %	66,7 %	80,4 %	72,8 %	67,0 %	46,8 %
Základní škola	55,1 %	54,8 %	58,8 %	64,8 %	61,5 %	57,8 %	38,5 %

Předměty: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; PŘGRAM – přírodovědná gramotnost; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_ZDR – výchova ke zdraví; V_OBC – výchova k občanství; IG – informační gramotnost; ORS – ochrana v rizikových situacích; HV_VV – hudební výchova a výtvarná výchova

Rozdělení výsledků žáků vzhledem k pěti definovaným kategoriím úspěšnosti přidává k poznatku o vyšších dosažených průměrných hodnotách žáků studujících obor gymnázium doplňující poznatek, který ukazuje vysoké zastoupení rovněž žáků studujících obor základní škola v nejvyšší kategorii dosažených výsledků. Takto studium oboru základní škola není rozhodující překážkou pro dosažení excelentních výsledků v testování. Toto tvrzení potvrzují rovněž histogramy zachycující percentily hodnot dosažené úspěšnosti žáků gymnázií a základních škol, kdy u většiny testovaných předmětů cca 30 % žáků základních škol s nejlepším výsledkem dosáhlo vyšší úspěšnosti než cca 30 % žáků studujících gymnázia.

Graf 64

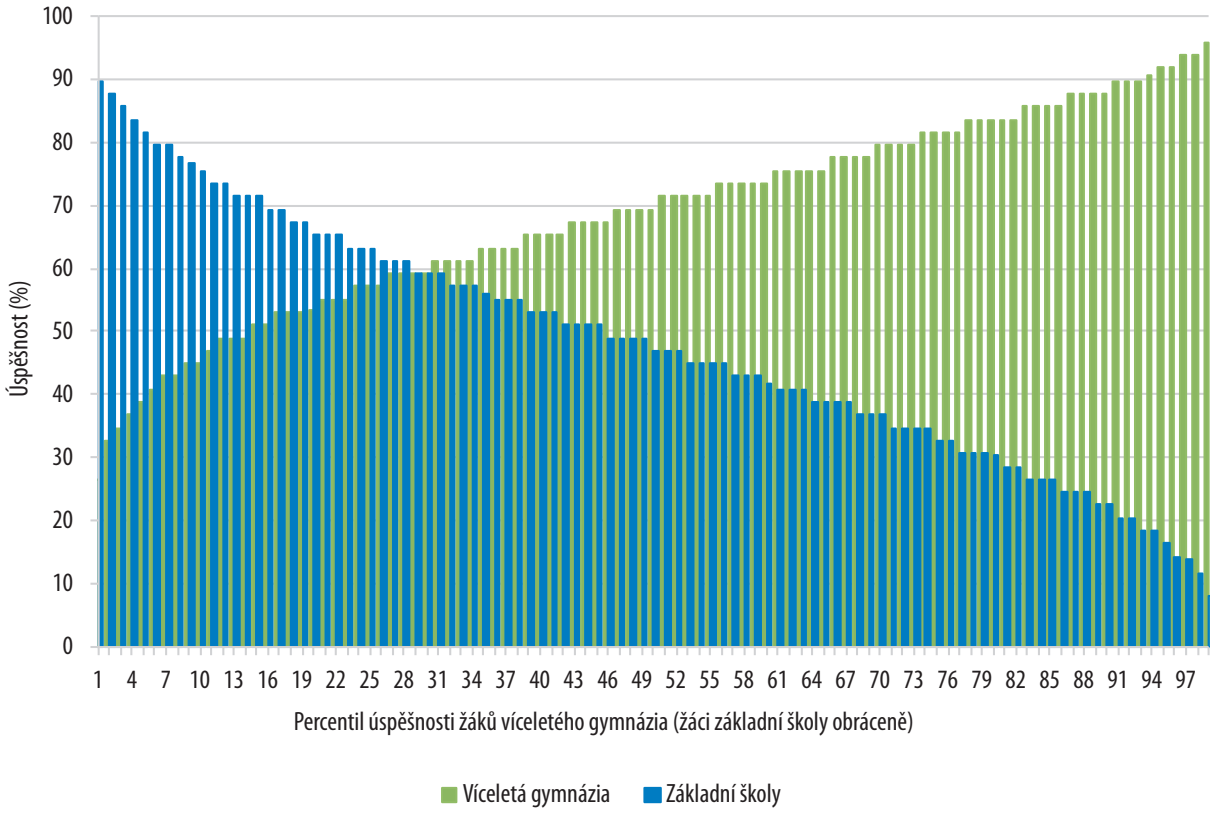
Rozdělení výsledků žáků 9. ročníku podle kategorií úspěšnosti v testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech, rozdíly podle oboru vzdělávání žáka



Předměty: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; PŘGRAM – přírodovědná gramotnost; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_ZDR – výchova ke zdraví; V_OBC – výchova k občanství; IG – informační gramotnost; ORS – ochrana v rizikových situacích; HV_VV – hudební výchova a výtvarná výchova. Obory studia: VG – gymnázium (víceleté gymnázium); ZŠ – základní škola

Graf 65

Percentily dosažené úspěšnosti žáků víceletých gymnázií a základních škol – matematika, 9. ročník



Z grafu je patrné, že přibližně 30 % žáků základních škol (ti s nejlepšími výsledky na ZŠ) dosáhlo lepšího výsledku než 30 % žáků víceletých gymnázií (ti s nejhoršími výsledky na VG) – jedná se o modré sloupce žáků ZŠ převyšující v levé části grafu zelené sloupce žáků VG. Míra překryvu výsledků je pro různé předměty různá – největší separaci výsledků je možné zaznamenat u anglického jazyka (hranice na úrovni 20 %) a chemie (23 %), naopak nejmenší u výchovy ke zdraví (35 %) a hudební a výtvarné výchovy (34 %).

3.2.3 Rozdíly v dosažených výsledcích podle typu zřizovatele školy

Třetí faktor hodnocení se zaměřil na rozdíly v dosažených výsledcích žáků podle typu zřizovatele školy, a to s rozlišením dvou možností v podobě: (a) veřejných škol, (b) neveřejných škol. Hodnocení se v tomto případě dotýká jak výsledků žáků 5. ročníku, tak výsledků žáků 9. ročníku. Primární hodnocení výsledků žáků 5. ročníku ukazuje vyšší průměrný dosažený výsledek žáků neveřejných škol2, a to pro všechny testované vzdělávací oblasti. O něco vyšší rozdíly lze přitom pozorovat v případě základních předmětů matematika, český jazyk a anglický jazyk. Zároveň však platí, že excelentních výsledků nejvyšší kategorie úspěšnosti (80–100 % správně zodpovězených testových položek) dosáhli žáci jak neveřejných, tak i veřejných škol.

2 V tomto ohledu je potřebu upozornit na výrazně nižší počet hodnocených žáků neveřejných škol, než tomu bylo v případě škol veřejných.

Tabulka 18

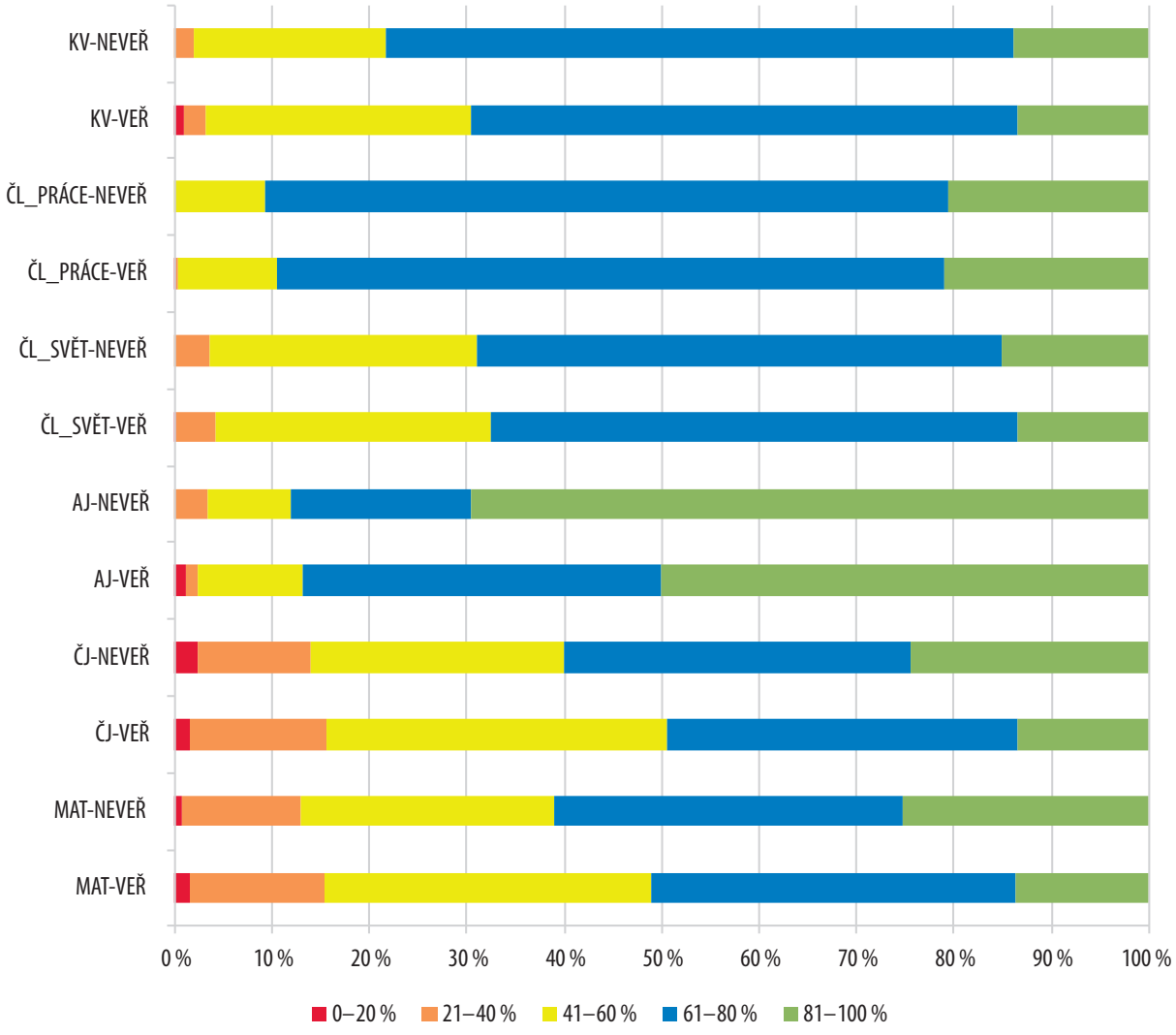
Průměrný dosažený výsledek žáků 5. ročníku v testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech, rozdíly podle typu zřizovatele školy

Typ zřizovatele	MAT	ČJ	AJ	ČL_SVĚT	ČL_PRÁCE	KV
Veřejný	59,6 %	60,6 %	77,2 %	65,3 %	72,5 %	65,7 %
Neveřejný	64,6 %	65,2 %	83,4 %	66,4 %	72,8 %	68,2 %

Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; KV – kombinované výchovy

Graf 66

Rozdělení výsledků žáků 5. ročníku v testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech podle kategorií úspěšnosti, rozdíly podle typu zřizovatele školy



Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; KV – kombinované výchovy; VEŘ – veřejný zřizovatel školy; NEVEŘ – neveřejný zřizovatel školy

Poznatky z výsledků testů předmětů a vzdělávacích oblastí týkajících se žáků 5. ročníku zůstávají konzistentní rovněž pro výsledky testů předmětů a vzdělávacích oblastí týkajících se žáků 9. ročníku. Takto i v tomto případě dosáhli žáci neveřejných škol vyšší průměrné úspěšnosti, než tomu bylo v případě žáků veřejných škol, a to bez ohledu na testovaný před-

mět a vzdělávací oblast. Nejvyšší rozdíly v průměrné úspěšnosti žáků veřejných a neveřejných škol lze přitom pozorovat pro předměty matematika, anglický jazyk a fyzika. Zároveň však opětovně platí, že excelentních výsledků nejvyšší úspěšnosti (80–100 % správně zodpovězených testových položek) dosáhli žáci jak neveřejných, tak veřejných škol.

Tabulka 19

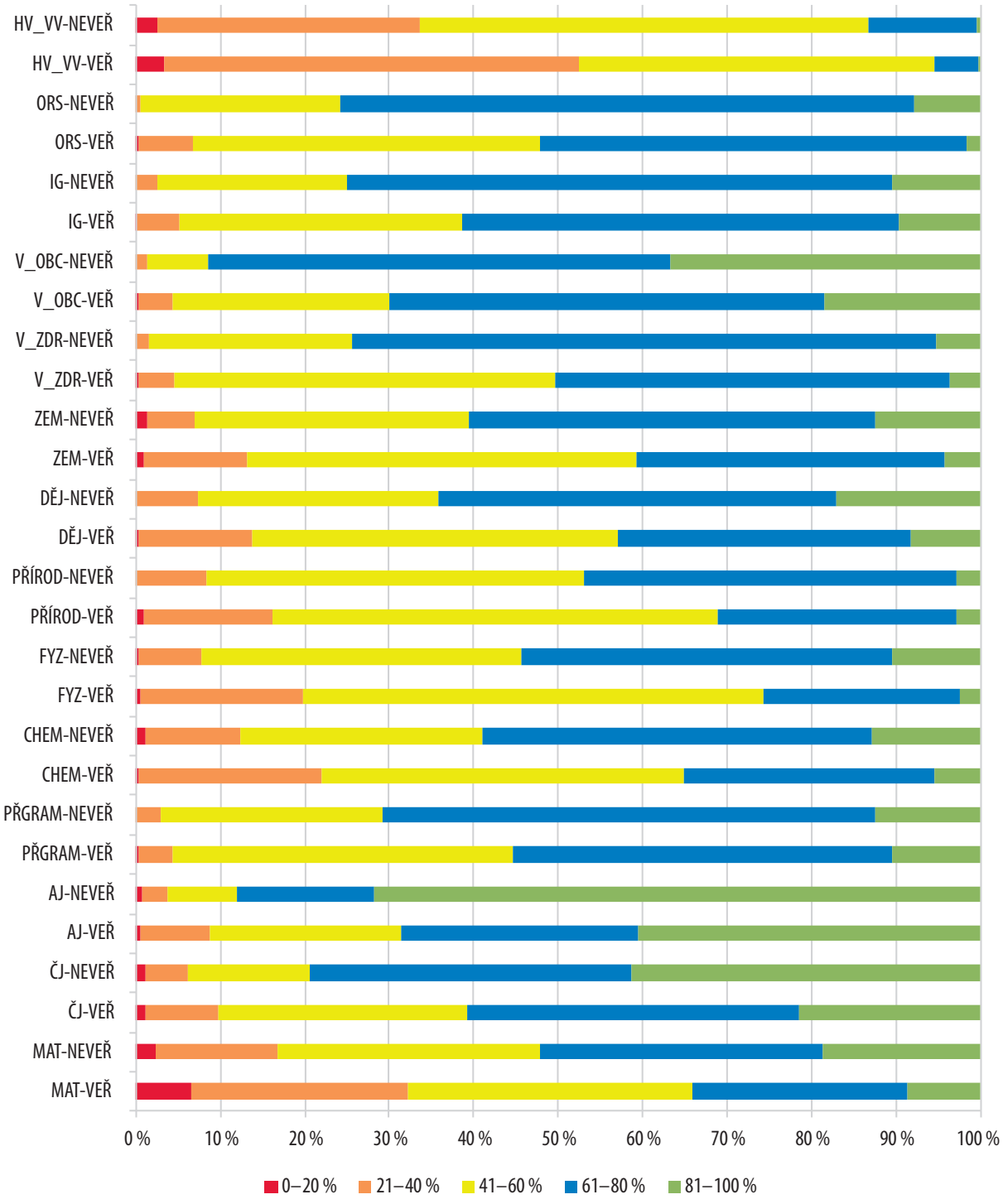
Průměrný dosažený výsledek žáků 9. ročníku v testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech, rozdíly podle typu zřizovatele školy

Typ zřizovatele	MAT	ČJ	AJ	PŘGRAM	CHEM	FYZ	PŘÍROD
Veřejný	50,8 %	64,3 %	71,0 %	61,9 %	53,6 %	51,4 %	53,4 %
Neveřejný	60,5 %	72,9 %	84,2 %	66,3 %	61,0 %	61,7 %	58,2 %
Typ zřizovatele	**DĚJ**	**ZEM**	**V_ZDR**	**V_OBC**	**IG**	**ORS**	**HV_VV**
Veřejný	57,3 %	56,2 %	59,9 %	67,0 %	62,7 %	59,0 %	39,8 %
Neveřejný	64,9 %	63,0 %	65,6 %	75,4 %	66,3 %	66,1 %	44,9 %

Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; PŘGRAM – přírodovědná gramotnost; CHEM - chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_ZDR – výchova ke zdraví; V_OBC – výchova k občanství; IG – -informační gramotnost; ORS – ochrana v rizikových situacích; HV_VV – hudební výchova a výtvarná výchova

Graf 67

Rozdělení výsledků žáků 9. ročníku v testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech podle kategorií úspěšnosti, rozdíly podle typu zřizovatele školy



Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; PŘGRAM – přírodovědná gramotnost; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_ZDR – výchova ke zdraví; V_OBC – výchova k občanství; IG – informační gramotnost; ORS – ochrana v rizikových situacích; HV_VV – hudební výchova a výtvarná výchova; VEŘ – veřejný zřizovatel; NEVEŘ – neveřejný zřizovatel

3.2.4 Rozdíly v dosažených výsledcích podle velikosti obce školy

Čtvrtý faktor hodnocení se zaměřil na rozdíly v dosažených výsledcích podle velikosti obce školy, a to jak pro žáky 5. ročníku, tak pro žáky 9. ročníku. Hodnocení dosažených výsledků žáků 5. ročníku v šesti testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech ukazuje na existenci relativně malých rozdílů v průměrné úspěšnosti žáků škol rozdělených mezi čtyři velikostní kategorie obcí: (a) méně než 5 tisíc obyvatel, (b) 5 až 20 tisíc obyvatel, (c) 20 až 50 tisíc obyvatel, (d) více než 50 tisíc obyvatel. Faktor velikosti obce školy se tedy nezdá být rozhodujícím elementem diferenciace výsledků žáků 5. ročníku v testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech.

Tabulka 20

Průměrný dosažený výsledek žáků 5. ročníku v testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech, rozdíly podle velikosti obce školy

Velikost obce	Matematika	Český jazyk	Anglický jazyk	Člověk a jeho svět	Člověk a svět práce	Kombinované výchovy
Méně než 5 tisíc	59,4 %	61,2 %	77,0 %	66,2 %	73,2 %	66,8 %
5 až 20 tisíc	58,4 %	60,2 %	76,7 %	63,9 %	72,4 %	65,0 %
20 až 50 tisíc	56,9 %	58,1 %	74,8 %	64,0 %	72,0 %	64,5 %
Více než 50 tisíc	63,4 %	62,1 %	79,8 %	66,2 %	71,2 %	65,4 %

Tabulka 21

Průměrný dosažený výsledek žáků 9. ročníku v testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech, rozdíly podle velikosti obce školy

Velikost obce	MAT	ČJ	AJ	PŘGRAM	CHEM	FYZ	PŘÍROD
Méně než 5 tisíc	47,8 %	61,1 %	65,0 %	61,1 %	51,7 %	51,5 %	52,9 %
5 až 20 tisíc	51,2 %	64,4 %	70,6 %	62,4 %	52,3 %	50,2 %	54,1 %
20 až 50 tisíc	50,2 %	64,9 %	72,7 %	63,9 %	54,7 %	52,9 %	53,2 %
Více než 50 tisíc	54,2 %	67,5 %	76,9 %	61,6 %	57,2 %	53,2 %	54,1 %
Velikost obce	**DĚJ**	**ZEM**	**V_ZDR**	**V_OBC**	**IG**	**ORS**	**HV_VV**
Méně než 5 tisíc	55,4 %	55,3 %	59,5 %	63,6 %	61,2 %	58,9 %	38,9 %
5 až 20 tisíc	57,5 %	58,7 %	60,0 %	67,0 %	64,5 %	58,6 %	40,0 %
20 až 50 tisíc	58,4 %	55,0 %	58,1 %	68,3 %	63,2 %	59,9 %	39,5 %
Více než 50 tisíc	59,0 %	56,8 %	61,9 %	70,2 %	63,0 %	59,9 %	41,0 %

Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; PŘGRAM – přírodovědná gramotnost; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_ZDR – výchova ke zdraví; V_OBC – výchova k občanství; IG – informační gramotnost; ORS – ochrana v rizikových situacích; HV_VV – hudební výchova a výtvarná výchova

Hodnocení dosažených výsledků žáků 9. ročníku ve čtrnácti testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech není plně konzistentní se závěry, které se týkají hodnocení dosažených výsledků žáků 5. ročníku. V případě žáků 9. ročníku lze pozorovat tendence k vyšší průměrné úspěšnosti žáků škol lokalizovaných ve velkých městech a k nižší průměrné úspěšnosti žáků škol lokalizovaných v malých obcích. Tato tendence však není patrná pro všechny testované vzdělávací oblasti.

3.2.5 Rozdíly v dosažených výsledcích podle pohlaví žáků

Pátý faktor hodnocení se zaměřil na rozdíly v dosažených výsledcích podle pohlaví žáků, a to s rozlišením dvou možností v podobě: (a) dívek, (b) chlapců. Hodnocení se v tomto případě dotýká výsledků žáků jak 5. ročníku, tak žáků 9. ročníku. Primární hodnocení výsledků žáků 5. ročníku ukazuje vyšší průměrný dosažený výsledek chlapců v případě matematiky a vyšší průměrný dosažený výsledek dívek zejména v případě českého jazyka. Dosažená úspěšnost dívek a chlapců v případě dalších čtyř předmětů a vzdělávacích oblastí je více méně podobná. Zároveň platí, že excelentních výsledků nejvyšší kategorie úspěšnosti (80–100 % správně zodpovězených testových položek) dosáhli jak dívky, tak chlapci.

Tabulka 22

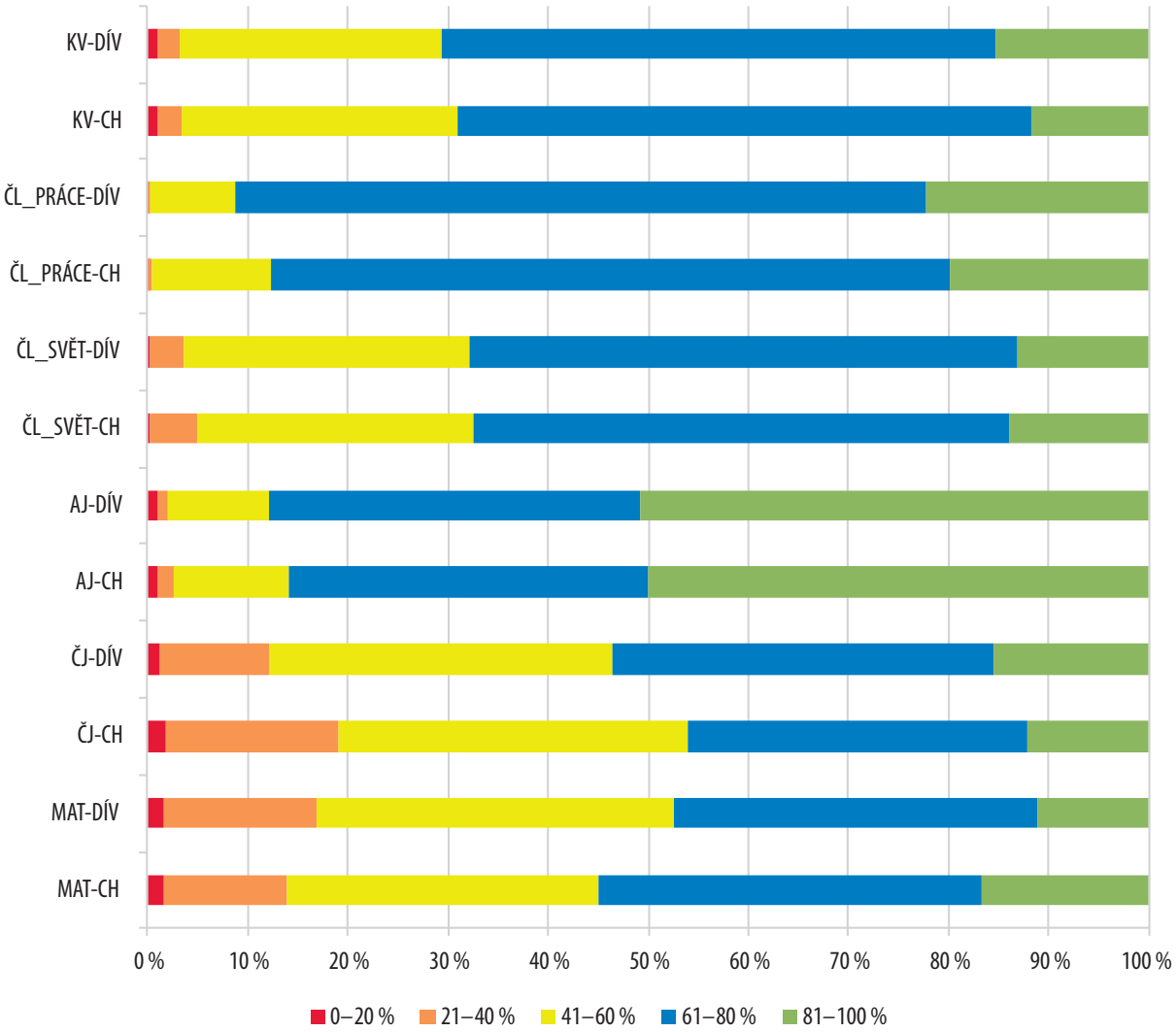
Průměrný dosažený výsledek žáků 5. ročníku v testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech, rozdíly podle pohlaví žáků

Pohlaví	MAT	ČJ	AJ	ČL_SVĚT	ČL_PRÁCE	KV
Dívka	58,0 %	62,7 %	77,7 %	65,3 %	73,2 %	66,3 %
Chlapec	61,3 %	58,8 %	77,0 %	65,3 %	71,9 %	65,3 %

Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; KV – kombinované výchovy

Graf 68

Rozdělení výsledků žáků 5. ročníku v testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech podle kategorií úspěšnosti, rozdíly podle pohlaví žáků



Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; KV – kombinované výchovy; DÍV – dívky; CH – chlapci

Poznatky z výsledků testů předmětů a vzdělávacích oblastí týkajících se žáků 5. ročníku zůstávají do značné míry konzistentní rovněž pro výsledky testů předmětů a vzdělávacích oblastí týkajících se žáků 9. ročníku. Takto i v tomto případě dosáhli chlapci vyšší průměrné úspěšnosti v testu z matematiky, zatímco dívky byly úspěšnější v testu z českého jazyka. Vedle toho se ukazuje lepší průměrný výsledek chlapců v testu z fyziky a dívek v testech z přírodovědy a hudební a výtvarné výchovy.

Tabulka 23

Průměrný dosažený výsledek žáků 9. ročníku v testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech, rozdíly podle pohlaví žáků

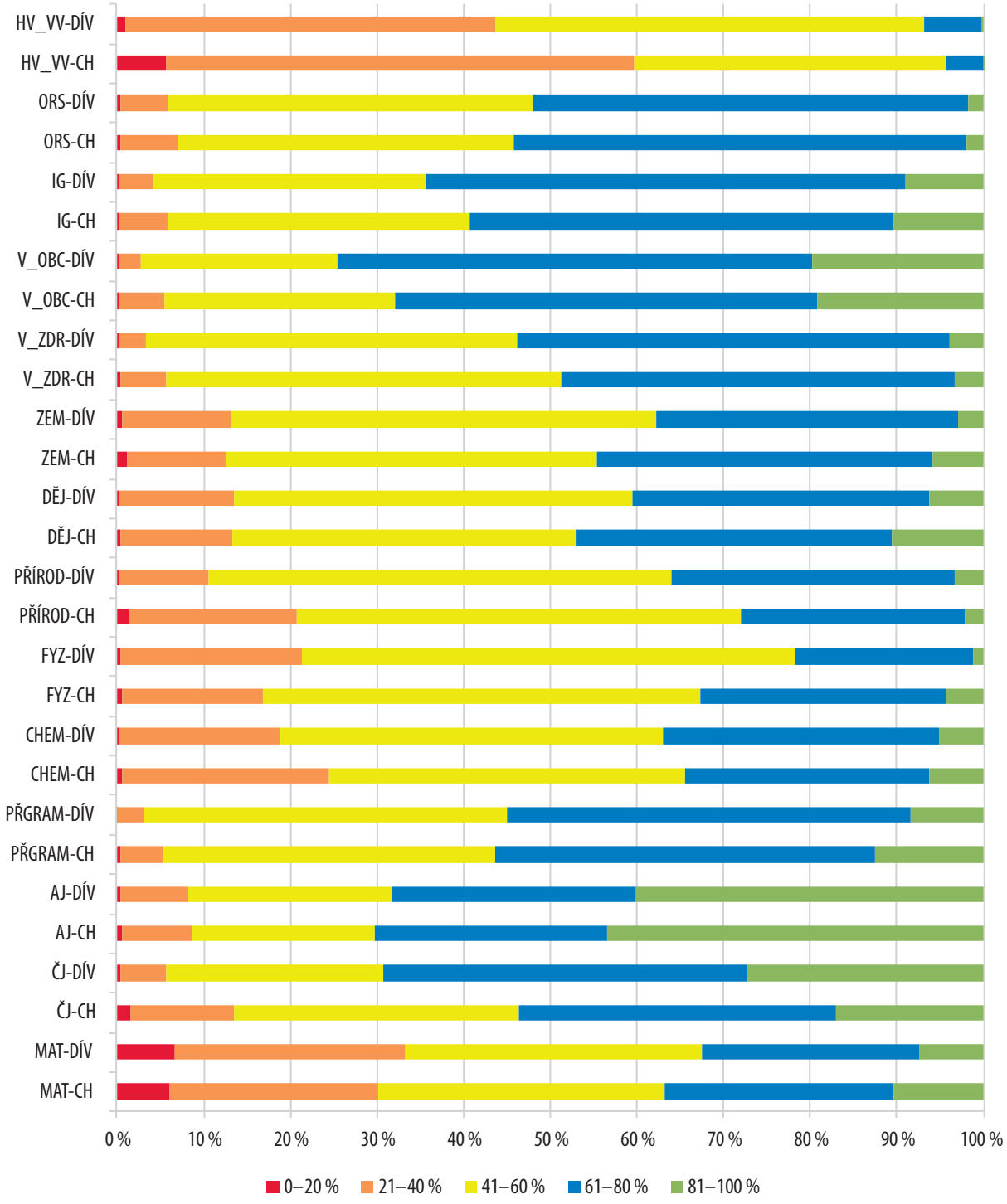
Pohlaví	MAT	ČJ	AJ	PŘGRAM	CHEM	FYZ	PŘÍROD
Dívka	49,9 %	68,1 %	71,0 %	61,8 %	54,6 %	50,2 %	55,6 %
Chlapec	52,2 %	61,1 %	72,0 %	62,3 %	53,0 %	53,8 %	51,8 %
Pohlaví	**DĚJ**	**ZEM**	**V_ZDR**	**V_OBC**	**IG**	**ORS**	**HV_VV**
Dívka	56,5 %	55,5 %	60,9 %	68,5 %	63,2 %	59,3 %	42,4 %
Chlapec	58,7 %	57,3 %	59,3 %	66,3 %	62,4 %	59,3 %	37,7 %

Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; PŘGRAM – přírodovědná gramotnost; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_ZDR – výchova ke zdraví; V_OBC – výchova k občanství; IG – informační gramotnost; ORS – ochrana v rizikových situacích; HV_VV – hudební výchova a výtvarná výchova

Rozdíly v dosažené úspěšnosti dívek a chlapců jsou v případě dalších předmětů a vzdělávacích oblastí spíše nižší. Konečně lze opětovně pozorovat, že excelentních výsledků nejvyšší kategorie úspěšnosti (80–100 % správně zodpovězených testových položek) dosáhli jak dívky, tak chlapci.

Graf 69

Rozdělení výsledků žáků 9. ročníku v testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech podle kategorií úspěšnosti, rozdíly podle pohlaví žáků



Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; PŘGRAM – přírodovědná gramotnost; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_ZDR – výchova ke zdraví; V_OBC – výchova k občanství; IG – informační gramotnost; ORS – ochrana v rizikových situacích; HV_VV – hudební výchova a výtvarná výchova; DÍV – dívky; CH – chlapci

3.2.6 Rozdíly v dosažených výsledcích podle velikosti školy

Další faktor hodnocení se zaměřil na rozdíly v dosažených výsledcích podle velikosti školy, chápané ve smyslu počtu žáků. Faktor velikosti školy byl založen na vymezení čtyř kategorií velikosti školy, kdy hranice kategorií byly stanoveny tak, aby v každé velikostní kategorii byl zastoupen podobný počet žáků (kvartily velikosti školy). Pro jednotlivé předměty u žáků 5. ročníku se hranice mezi kvartily nacházely v rozmezích 78–87 žáků, 251–311 žáků a 487–541 žáků, žáků 9. ročníku pak v rozmezích 234–285 žáků, 388–461 žáků a 523–598 žáků.

Hodnocení dosažených výsledků žáků 5. ročníku v šesti testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech ukazuje na stabilitu pořadí definovaných kategorií napříč všemi testovanými předměty a vzdělávacími oblastmi. Takto jsou nejlepší dosažené výsledky žáků škol spojeny s kategorií nejmenších škol (1. kvartil), která je následovaná kategorií škol největších (4. kvartil) a kategorií škol 2. kvartilu. Naopak nejhorších výsledků dosáhli žáci škol kategorie 3. kvartilu velikosti.

Tabulka 24

Průměrný dosažený výsledek žáků 5. ročníku v testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech, rozdíly podle kategorie velikosti školy – kvartily velikosti školy (1. kvartil školy s nejnižším počtem žáků; 4. kvartil s nejvyšším počtem žáků)

Velikostní kategorie školy	Matematika	Český jazyk	Anglický jazyk	Člověk a jeho svět	Člověk a svět práce	Kombin. výchovy
1. kvartil	62,0 %	65,1 %	80,4 %	68,8 %	76,3 %	70,2 %
2. kvartil	59,1 %	59,8 %	77,1 %	64,9 %	72,6 %	64,9 %
3. kvartil	57,4 %	58,3 %	75,7 %	63,3 %	70,6 %	64,3 %
4. kvartil	60,6 %	60,0 %	78,4 %	64,4 %	70,9 %	65,7 %

Celkové hodnocení dosažených výsledků žáků 9. ročníku ve čtrnácti testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech ukazuje na horší průměrný dosažený výsledek žáků škol velikostní kategorie 2. kvartilu. Dosažené výsledky žáků dalších velikostních kategorií škol jsou více méně vyrovnané. Uvedené skutečnosti jsou však ovlivněny strukturou žáků vzhledem ke studovanému oboru, tj. zastoupením žáků víceletých gymnázií v celkovém počtu žáků velikostních kategorií škol. Při kontrole vlivu tohoto faktoru se poznatky týkající se dosaženého průměrného výsledku žáků vzhledem k velikosti škol mění. Zejména se ukazuje následující:

- Rozdíly mezi velikostními kategoriemi škol se v případě žáků základních škol snižují, přičemž pořadí velikostních kategorií škol se liší v závislosti na testovaném předmětu či vzdělávací oblasti. Za pozornost však stojí lepší výsledky žáků největších škol v případě tří základních předmětů (matematika, český jazyk, anglický jazyk).
- V případě žáků víceletých gymnázií lze identifikovat vyšší rozdíly průměrného výsledku žáků podle velikostní kategorie škol. Zároveň lze sledovat tendenci lepších výsledků žáků větších škol, což potvrzuje rovněž hodnota korelačního koeficientu mezi ukazateli úspěšnosti žáků v testu daného předmětu či vzdělávací oblasti na jedné straně a velikosti jím navštěvované školy na straně druhé.

Tabulka 25

Průměrný dosažený výsledek žáků 9. ročníku v testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech, rozdíly podle kategorie velikosti školy - kvartily velikosti školy (1. kvartil školy s nejnižším počtem žáků; 4. kvartil s nejvyšším počtem žáků); faktor studovaného oboru – výsledky všech žáků (tabulka nahoře); výsledků pouze žáků základních škol (tabulka uprostřed); výsledky pouze žáků víceletých gymnázií (tabulka dole)

Velikostní kategorie školy	MAT	ČJ	AJ	PŘGRAM	CHEM	FYZ	PŘÍROD
1. kvartil	52,9 %	66,2 %	72,6 %	66,3 %	56,2 %	54,1 %	56,0 %
2. kvartil	49,6 %	63,0 %	69,3 %	59,2 %	52,3 %	51,5 %	52,8 %
3. kvartil	51,7 %	65,0 %	72,4 %	62,0 %	53,7 %	52,1 %	53,3 %
4. kvartil	50,1 %	64,3 %	72,6 %	61,0 %	53,0 %	50,3 %	52,6 %

	DĚJ	ZEM	V_ZDR	V_OBC	IG	ORS	HVVV
1. kvartil	58,2 %	59,2 %	61,9 %	69,0 %	64,7 %	60,8 %	41,7 %
2. kvartil	55,7 %	55,6 %	61,0 %	65,0 %	63,3 %	58,6 %	39,1 %
3. kvartil	58,8 %	56,6 %	60,4 %	68,8 %	61,6 %	58,1 %	40,2 %
4. kvartil	57,8 %	54,4 %	58,2 %	67,5 %	61,9 %	59,8 %	39,4 %

Výsledky pouze žáků základních škol

Velikostní kategorie školy	MAT	ČJ	AJ	PŘGRAM	CHEM	FYZ	PŘÍROD
1. kvartil	46,8 %	60,4 %	64,4 %	60,6 %	51,7 %	50,8 %	53,9 %
2. kvartil	47,3 %	60,6 %	66,8 %	58,7 %	50,5 %	49,4 %	51,7 %
3. kvartil	48,4 %	61,8 %	69,1 %	60,4 %	50,5 %	50,8 %	51,3 %
4. kvartil	49,2 %	63,0 %	71,5 %	61,0 %	51,0 %	49,1 %	51,9 %

	DĚJ	ZEM	V_ZDR	V_OBC	IG	ORS	HVVV
1. kvartil	54,6 %	55,8 %	59,8 %	63,9 %	61,6 %	57,6 %	39,4 %
2. kvartil	53,4 %	54,4 %	59,4 %	63,6 %	61,7 %	57,1 %	38,2 %
3. kvartil	54,6 %	55,1 %	58,9 %	65,0 %	61,3 %	57,5 %	39,3 %
4. kvartil	57,6 %	54,3 %	57,4 %	66,7 %	61,8 %	58,9 %	37,6 %

Výsledky pouze žáků víceletých gymnázií

Velikostní kategorie školy	MAT	ČJ	AJ	PŘGRAM	CHEM	FYZ	PŘÍROD
1. kvartil	65,4 %	78,8 %	89,4 %	73,9 %	67,4 %	61,2 %	62,0 %
2. kvartil	69,7 %	78,5 %	91,0 %	65,8 %	71,0 %	63,7 %	59,6 %
3. kvartil	72,7 %	84,0 %	93,9 %	75,2 %	70,4 %	63,2 %	68,3 %
4. kvartil	73,9 %	85,1 %	95,3 %	–	73,5 %	63,9 %	62,7 %

	DĚJ	ZEM	V_ZDR	V_OBC	IG	ORS	HVVV
1. kvartil	69,0 %	66,5 %	66,2 %	78,6 %	71,0 %	66,3 %	46,6 %
2. kvartil	69,6 %	63,9 %	66,2 %	85,1 %	76,6 %	67,5 %	42,6 %
3. kvartil	71,9 %	68,4 %	67,0 %	81,5 %	83,8 %	69,7 %	46,4 %
4. kvartil	65,9 %	65,6 %	69,8 %	80,7 %	70,4 %	67,4 %	56,2 %

Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; PŘGRAM – přírodovědná gramotnost; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_ZDR – výchova ke zdraví; V_OBC – výchova k občanství; IG – informační gramotnost; ORS – ochrana v rizikových situacích; HVVV – hudební výchova a výtvarná výchova

Tabulka 26

Korelační koeficient mezi ukazateli úspěšnosti žáků 9. ročníku v testu daného předmětu a velikosti jim navštěvované školy; vliv typu studovaného oboru

Typ oboru	Matematika	Český jazyk	Anglický jazyk
Základní škola	0,054	0,063	0,142
Víceleté gymnázium	0,239	0,244	0,259

Obecně lze tedy konstatovat, že souvislost velikosti školy s výsledky dosahovanými žáky je pozorovatelná, její charakter se ale u žáků 5. ročníku a žáků 9. ročníku liší. Zatímco u žáků 5. ročníku lze formulovat opatrný závěr v tom smyslu, že lepších výsledků dosáhli spíše žáci menších škol, u žáků 9. ročníku převažují lepší průměrné výsledky u žáků větších škol. Silněji je souvislost patrná u žáků víceletých gymnázií, v nichž byli žáci větších škol v souhrnu zřetelně úspěšnější než žáci menších škol.

Popsaná zjištění se nemění ani při jiných způsobech rozdělení žáků (např. jiné fixní hranice počtu žáků pro velikostní skupiny škol, kvartily vyčleněné co do počtu škol), pouze zřetelnost souvislosti se různí. Zjištění jsou v souladu s výsledky dosaženými v roce 2013, kdy podobně u žáků 5. ročníku byli mírně úspěšnější žáci v menších školách a u žáků 9. ročníku žáci větších škol.

3.3 Testování žáků se SVP

3.3.1 Charakteristika testů pro žáky se SVP

Pro každý z připravených testů byla připravena verze, která zohledňovala specifika žáků se SVP. Strategie přizpůsobení testů byla založena na snížení počtu testových položek při zachování časové délky testu. Výjimkou byl v tomto ohledu test z německého jazyka, v rámci něhož řešili žáci se SVP, kteří si nevybrali základní verzi testu, odlišné testové položky. Obecně si pak žák se SVP mohl vybrat, zda bude řešit základní verzi testu, nebo verzi testu s přizpůsobením. Počty testových položek a počty žáků se SVP řešících základní, respektive přizpůsobenou verzi testu jsou pro jednotlivé pro předměty a vzdělávací oblasti uvedeny v tabulce.

Tabulka 27

Charakteristika testování žáků SVP

Předmět/vzdělávací oblast	Počet testových položek celkem a přizpůsobený test	Počet žáků se SVP celkem	Z toho řešících přizpůsobený test
Matematika – 5. ročník	83 – přizpůsobení 54	1 288	1 204
Český jazyk – 5. ročník	30 – přizpůsobení 24	1 333	1 258
Anglický jazyk – 5. ročník	57 - přizpůsobení 39	1 285	1 213
Člověk a jeho svět	153 – přizpůsobení 102	732	682
Člověk a svět práce	135 – přizpůsobení 92	619	576
Kombinované výchovy	124 – přizpůsobení 91	572	542
Matematika – 9. ročník	49 – přizpůsobení 43	2 921	2 697
Český jazyk – 9. ročník	52 – přizpůsobení 38	2 798	2 638
Anglický jazyk – 9. ročník	59 – přizpůsobení 49	2 605	2 433
Přírodovědná gramotnost	61 – přizpůsobení 42	370	342
Chemie	124 – přizpůsobení 98	380	355
Fyzika	53 – přizpůsobení 42	385	372
Přírodověda	133 – přizpůsobení 99	347	316
Dějepis	176 – přizpůsobení 117	369	351
Zeměpis	122 – přizpůsobení 100	385	353
Výchova ke zdraví	107 – přizpůsobení 73	468	429
Výchova k občanství	179 – přizpůsobení 122	405	374
Informační gramotnost	36 – přizpůsobení 27	467	402
Ochrana v rizikových situacích	63 – přizpůsobení 42	330	292
Hudební a výtvarná výchova	69 – přizpůsobení 40	345	316

3.3.2 Dosažené výsledky žáků se SVP

Testy pro žáky se SVP byly upraveny formou redukce testových položek a úpravou některých položek (typ a/nebo počet odpovědí, typografické úpravy). To do jisté míry kompenzovalo znevýhodnění žáků, nemohlo ale z pochopitelných důvodů plně odpovídat míře a typu znevýhodnění každého jednotlivého žáka. Také proto bylo rozhodnutí o účasti konkrétního žáka se SVP na řediteli školy, který má o žákovi mnohem více informací. Porovnání výsledků žáků bez SVP s výsledky žáků se SVP je proto z podstaty jen omezeně validní. Skutečnost, že celkové průměrné úspěšnosti obou skupin žáků se neodlišují zásadním způsobem, může nasvědčovat tomu, že rozsah a typ přizpůsobení testů v obecné rovině vyrovnávaly znevýhodnění žáků se SVP v přijatelné míře, stejně jako tomu, že ředitelé škol rozhodovali o účasti žáků se SVP racionálně.

Žáci se SVP dosáhli v testech téměř všech předmětů a vzdělávacích oblastí horší výsledek než žáci bez SVP. Výjimkou jsou v tomto ohledu výsledky testů přírodovědné gramotnosti a přírodovědy, respektive hudební a výtvarné výchovy pro žáky 9. ročníku. Za pozornost stojí, že nejvyšší rozdíly lze pozorovat zejména v testech tří základních vzdělávacích oblastí (matematika, český jazyk, anglický jazyk).

Tabulka 28

Výsledky testů předmětů a vzdělávacích oblastí s rozlišením žáků se SVP a žáků bez SVP

Předmět/vzdělávací oblast	Úspěšnost žáků bez SVP	Úspěšnost žáků se SVP základní test	Úspěšnost žáků se SVP přizpůsobený test
Matematika – 5. ročník	60,3 %	50,9 %	53,1 %
Český jazyk – 5. ročník	61,4 %	50,7 %	52,9 %
Anglický jazyk – 5. ročník	78,6 %	70,9 %	61,9 %
Člověk a jeho svět	65,8 %	54,6 %	60,0 %
Člověk a svět práce	72,6 %	69,4 %	71,5 %
Kombinované výchovy	66,3 %	60,9 %	58,7 %
Matematika – 9. ročník	51,6 %	46,0 %	43,4 %
Český jazyk – 9. ročník	65,4 %	55,1 %	53,0 %
Anglický jazyk – 9. ročník	72,4 %	64,1 %	57,3 %
Přírodovědná gramotnost	62,3 %	63,8 %	58,1 %
Chemie	54,3 %	51,5 %	45,4 %
Fyzika	52,2 %	46,7 %	48,7 %
Přírodověda	53,7 %	52,5 %	53,5 %
Dějepis	57,9 %	51,9 %	52,9 %
Zeměpis	56,7 %	52,0 %	52,3 %
Výchova ke zdraví	60,3 %	53,4 %	58,5 %
Výchova k občanství	68,0 %	61,5 %	58,8 %
Informační gramotnost	63,3 %	61,0 %	56,4 %
Ochrana v rizikových situacích	59,6 %	47,5 %	55,1 %
Hudební a výtvarná výchova	40,0 %	36,2 %	41,6 %

Srovnání výsledků žáků se SVP řešících základní verzi testu a verzi testu s přizpůsobením žákům se SVP neposkytuje jednoznačné závěry. Takto v některých případech dosáhla lepšího průměrného výsledku první skupina žáků, což může indikovat vyšší význam osobních předpokladů těchto žáků, v jiných případech dosáhla lepšího průměrného výsledku skupina žáků řešících přizpůsobený test, což může naznačovat vyšší význam aspektu vlastního přizpůsobení. Výše uvedená hodnocení je ovšem potřeba brát s rezervou, a to zejména v kontextu spíše nízkého počtu žáků se SVP, kteří řešili základní verzi testů.

3.4

Přepočtená klasifikace

Poměrně častým očekáváním od výsledků testování je získání informace využitelné pro klasifikaci žáka. Základním slabým místem těchto úvah je fakt, že jakýkoli test vždy zahrnuje pouze úzký výsek vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů, přičemž některé dovednosti, které jsou pro celkovou úroveň žáka ve vzdělávacím oboru nebo vzdělávací oblasti významné, nelze vůbec testem (papírovým ani elektronickým) ověřovat (např. komplexnější produktivní dovednosti). Stejně jako test pravidel silničního provozu nevypovídá o tom, jak kvalitní je řidič, nemůže jednorázový test omezené délky odpovědět na otázku, jak je žák dobrý například v matematice nebo v cizím jazyku. Je velmi pravděpodobné, že při jiném výběru testovaných výstupů by výsledky žáků byly odlišné.

Přesto lze na základě velkého objemu dat o výsledcích žáků v jednotlivých úlohách a při znalosti jejich školní klasifikace učinit odhady o míře objektivity klasifikace; zjednodušeně řečeno posoudit, nakolik se klasifikace žáků se srovnatelným výsledkem v testu liší mezi školami (případně v rámci školy). K tomu účelu byla součástí dotazníku žáka u testů, které lze přiřadit konkrétním školním předmětům, otázka na jejich známku na pololetním vysvědčení.

3.4.1 Základní teoretický rámec, použitá metoda

Odpovědi žáků v testech byly využity pro hodnocení jejich souladu s klasifikací žáků u celkem 15 předmětů, pro něž byly k dispozici informace o známkách žáků na pololetním vysvědčení. Pro toto hodnocení byla využita tzv. přepočtená klasifikace vycházející z teorie rozhodování (MDT[3] teorie), jejímž základním cílem je nalézt nejlepší odhad vhodné klasifikace žáka, a to na bázi čtyř komponent:

- komponenty možné klasifikace žáka, tj. známky 1 až 5,
- komponenty kalibrovaných položek vzhledem k odpovědím žáků klasifikovaných v souladu s první komponentou, tj. pravděpodobnost správné odpovědi populace žáků s danou známkou na jednotlivé testové položky,
- komponenty struktury odpovědí žáků na testové položky, tj. struktura správných a nesprávných odpovědí žáků na baterii testových položek,
- komponenty rozhodnutí o žákovi, tj. výsledná klasifikace žáka s možnostmi známek 1 až 5 určená na bázi struktury odpovědí žáků na testové položky.

S využitím čtyř uvedených komponent je počítáno, jaká klasifikace, tj. známka z nabídky známek 1 až 5, je pro každého žáka nejvíce pravděpodobná. V dalším postupu jsou využity dvě přepočtené klasifikace, kdy první přepočtená klasifikace klade vyšší důraz na strukturu známek žáků na pololetní vysvědčení než přepočtená klasifikace druhá.

Základním výstupem výše uvedeného postupu je získání dvou známek – původní známky žáka na pololetní vysvědčení a přepočtené známky žáka zohledňující jeho strukturu odpovědí na množinu testových položek. Předmětem hodnocení je následně:

- srovnání rozdělení známek žáků v rámci reálné a přepočtené klasifikace,
- srovnání průměrné známky žáků v rámci reálné a přepočtené klasifikace,
- srovnání posunu známek žáků v rámci reálné a přepočtené klasifikace,
- korelace známek žáků v rámci reálné a přepočtené klasifikace s dosaženou úspěšností žáků v testu,
- rozdíly známek žáků v rámci reálné a přepočtené klasifikace vzhledem k vybraným faktorům vlivu.

3.4.2 Rozdělení známek po předmětech – reálná a přepočtená klasifikace

Následující dva grafy zachycují celkové rozdělení známek reálné a přepočtené klasifikace pro jednotlivé předměty žáků 5. ročníku a 9. ročníku. V případě žáků 5. ročníku lze pozorovat následující poznatky:

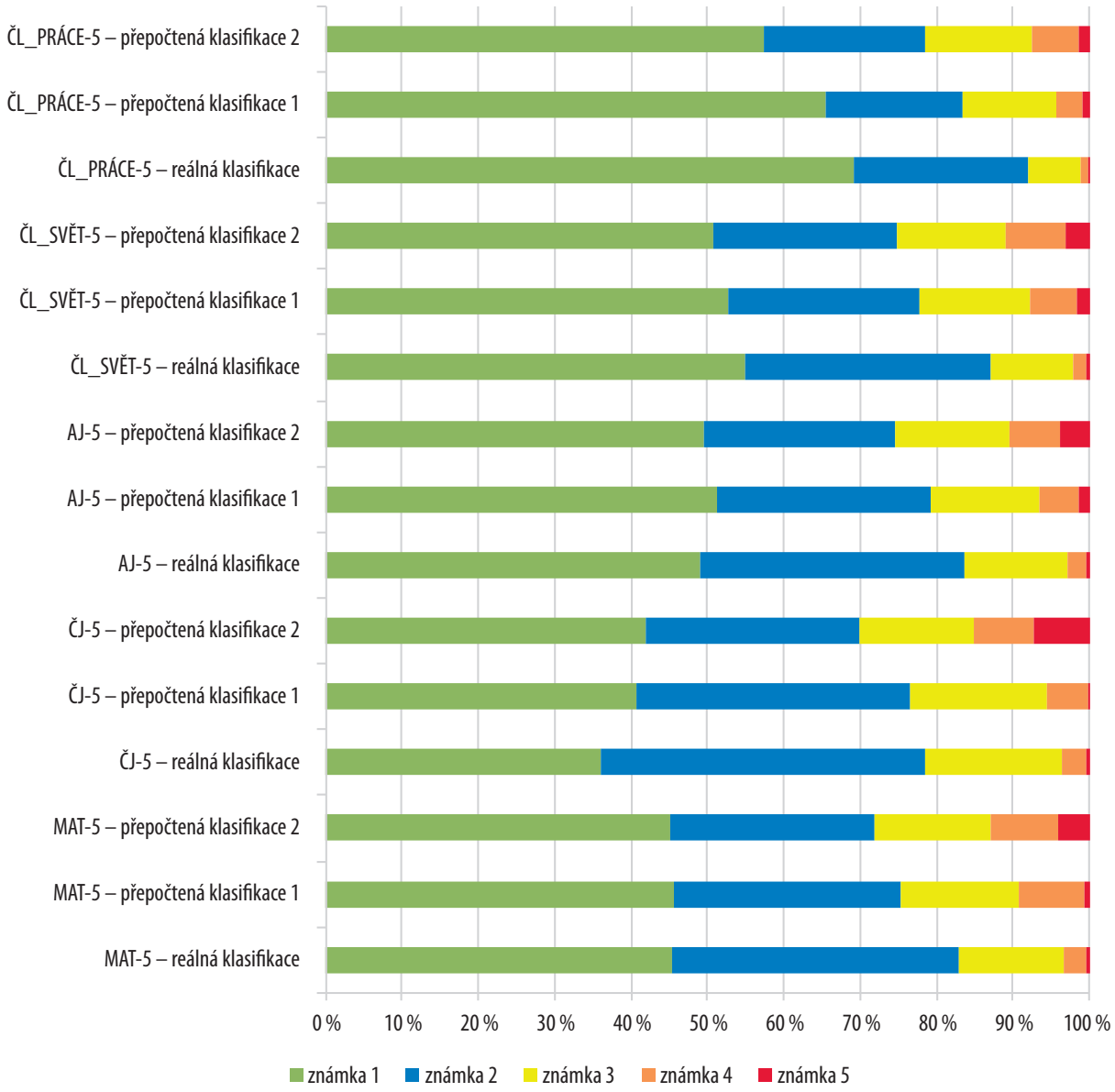
- Oba dva typy přepočtené klasifikace vykazují vyšší zastoupení známek horších než známka 2. Takto se zdá být opodstatněná nižší tendence učitelů dávat žákům horší známky na pololetní vysvědčení.
- V případě známky 1 neposkytuje srovnání reálné a přepočtené klasifikace jednoznač-

3 Measurement Decision Theory – Rudner, L. (2010). Measurement Decision Theory Tools.

né závěry. Zatímco v případě předmětů (a) člověk a jeho svět a (b) člověk a svět práce známkují učitelé žáky touto známkou častěji, než naznačují obě přepočtené klasifikace, není taková skutečnost v případě tří základních předmětů pozorována. Naopak v případě českého jazyka lze sledovat tendenci dát žákům známku 2, i když přepočtená klasifikace naznačuje adekvátnost známky 1.

Graf 70

Reálná a přepočtená klasifikace žáků 5. ročníku – podíl známek na celkovém počtu žáků

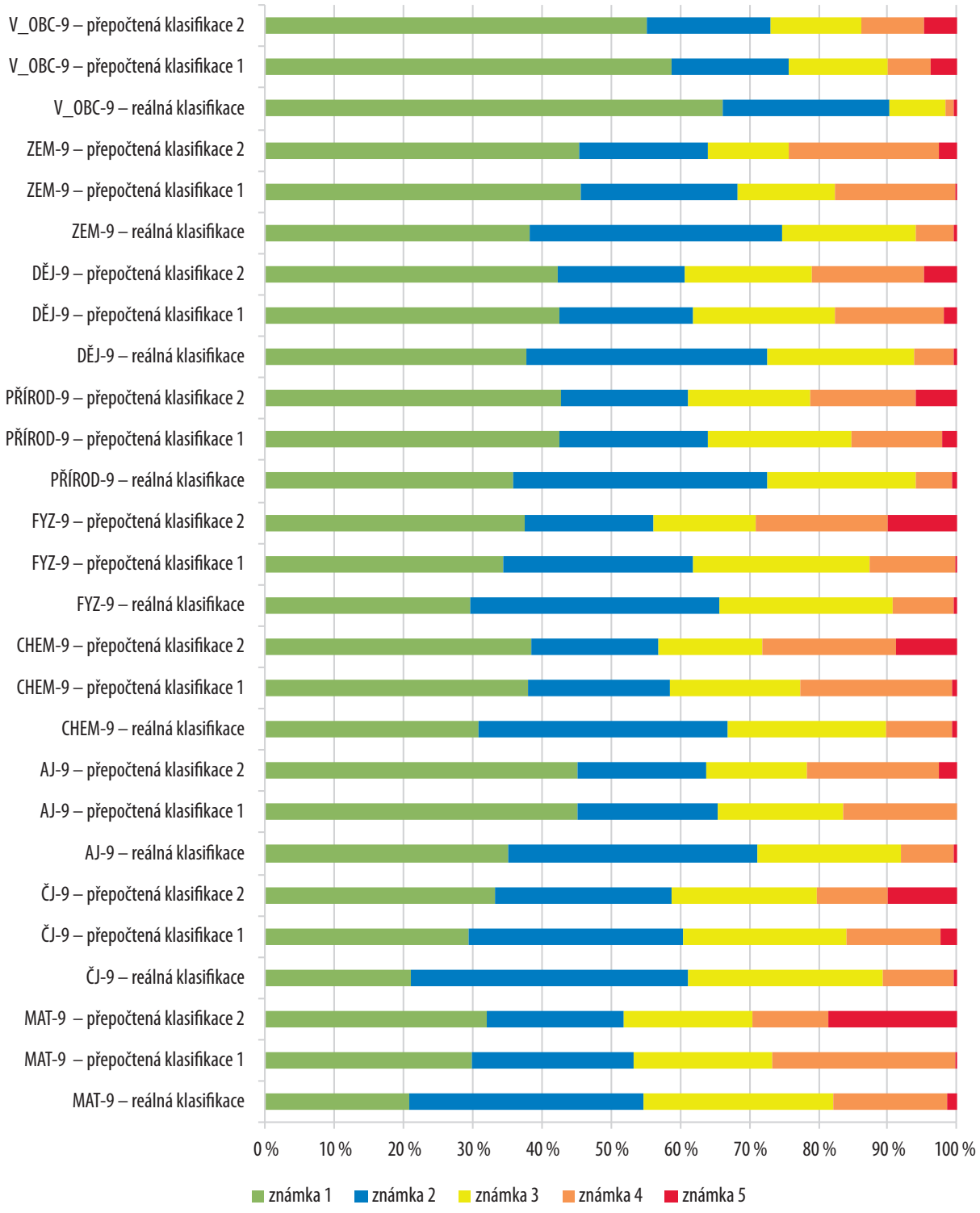


Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce

Hodnocení reálné a přepočtené klasifikace žáků 9. ročníku poskytuje analogické poznatky k hodnocení reálné a přepočtené klasifikace žáků 5. ročníku. Typickým je v tomto ohledu častější výběr známky 2, ačkoliv přepočtená klasifikace indikuje vhodnost známky 1, respektive známek 3 až 5. Výjimkou je v tomto ohledu předmět výchova k občanství.

Graf 71

Reálná a přepočtená klasifikace žáků 9. ročníku – podíl známek na celkovém počtu žáků



Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_OBC – výchova k občanství

3.4.3 Rozdíly reálné a přepočtené klasifikace

Vedle hodnocení celkového rozdělení známek žáků z reálné a přepočtené klasifikace jednotlivých předmětů lze rozdíly těchto dvou typů klasifikací hodnotit s využitím dalších

ukazatelů. První ukazatel se zaměřuje na srovnání průměrné známky žáků v rámci reálné a přepočtené klasifikace. V tomto ohledu lze u většiny hodnocených předmětů pozorovat posloupnost od nejnižšího průměru známek žáků po průměr nejvyšší v pořadí (a) reálná klasifikace, (b) přepočtená klasifikace prvního typu a (c) přepočtená klasifikace druhého typu. Výjimkou je testování žáků z českého jazyka, u něhož jsou průměrné známky přepočtené klasifikace I. typu nižší než průměrné známky reálné klasifikace. Relativně nejvyšší rozdíly jsou v průměrné reálné a přepočtené známce u výchovy k občanství.

Druhý ukazatel se věnuje srovnání posunu známek žáků v rámci reálné a přepočtené klasifikace, a to s využitím ukazatele zastoupení shodně klasifikovaných známek žáků na pololetním vysvědčení. Hodnoty ukazatele naznačují poměrně vysokou konzistentnost známky 1, tedy žáci dostávající na pololetním vysvědčení z předmětu známku 1 dosahují této známky i při zohlednění jejich výsledků v příslušném testu. Naopak podíl shodně klasifikovaných známek 2 a 3 je poměrně nízký, když žáci dosahují výsledky v testu odpovídající jak lepší, tak horší známce. I toto zjištění tak do značné míry potvrzuje tezi o vyšší tendenci učitelů přiklonit se ke známce 2, a to jak u žáků dosahujících v testu lepší výsledek, tak u žáků dosahujících v testu výsledek horší.

Tabulka 29

Vybrané ukazatele srovnání reálné a přepočtené klasifikace žáků podle předmětů

Předmět	Průměrná známka			Shodná klasifikace známky (v %) – PK1/PK2				
	RK	PK1	PK2	1	2	3	4	5
Matematika – 5. ročník	1,75	1,89	2,00	71/71	40/36	33/30	50/40	15/53
Český jazyk – 5. ročník	1,89	1,88	2,10	71/72	48/37	41/28	36/31	4/69
Anglický jazyk – 5. ročník	1,71	1,77	1,90	73/71	38/34	34/31	35/31	33/51
Člověk a jeho svět	1,61	1,79	1,88	70/69	35/33	36/32	47/49	49/60
Člověk a svět práce	1,40	1,56	1,73	75/67	24/27	35/35	39/52	25/38
Matematika – 9. ročník	2,44	2,44	2,64	63/66	30/26	27/24	61/17	1/59
Český jazyk – 9. ročník	2,29	2,28	2,38	67/72	42/34	38/33	45/29	25/59
Anglický jazyk – 9. ročník	2,02	2,06	2,15	76/76	27/25	31/24	57/61	0/9
Chemie	2,13	2,27	2,42	63/64	25/22	27/21	56/49	15/45
Fyzika	2,14	2,16	2,45	56/59	32/22	35/19	33/40	4/40
Přírodověda	1,98	2,11	2,23	63/63	24/21	31/26	47/52	29/50
Dějepis	1,96	2,15	2,23	64/64	24/22	32/27	54/51	47/63
Zeměpis	1,93	2,04	2,17	65/65	27/23	22/17	53/61	0/16
Výchova k občanství	1,46	1,79	1,90	68/65	21/22	32/28	36/44	52/60

Pozn.: RK – reálná klasifikace; PK1 – přepočtená klasifikace 1. typu; PK2 – přepočtená klasifikace 2. typu

Třetím sledovaným ukazatelem je korelace známek žáků v rámci reálné a přepočtené klasifikace s jejich dosaženou úspěšnosti v korespondujícím testu. Hodnoty korelace pro oba typy přepočtené klasifikace ukazují na vysoký a výrazně vyšší soulad přepočtených známek žáků s jejich výsledky v testu. Přepočtená klasifikace tedy lépe zohledňuje výsledky testu.

Konečně poslední ukazatel se věnuje rozdílům známek žáků v rámci reálné a přepočtené klasifikace a vzhledem k vybraným faktorům vlivu, zde konkrétně vzhledem ke studijnímu oboru žáka[4]. Ukazuje se, že význam faktoru víceletých gymnázií narůstá v případě přepočtené klasifikace, a to ať již prvního nebo druhého typu. Takto se zdá být opodstatněná myšlenka o více náročném známkování žáků na víceletých gymnáziích ve srovnání se základní školou.

4 Rozlišeny jsou možnosti základní školy a víceletých gymnázií.

Tabulka 30

Vybrané ukazatele srovnání reálné a přepočtené klasifikace žáků podle předmětů

Předmět	Korelace s úspěšností RK			Průměrná známka					
				PK1		PK2			
	RK	PK1	PK2	ZŠ	VG	ZŠ	VG	ZŠ	VG
Matematika – 5. ročník	– 0,58	– 0,91	– 0,90	–	–	–	–	–	–
Český jazyk – 5. ročník	– 0,57	– 0,91	– 0,90	–	–	–	–	–	–
Anglický jazyk – 5. ročník	– 0,56	– 0,91	– 0,92	–	–	–	–	–	–
Člověk a jeho svět	– 0,48	– 0,90	– 0,90	–	–	–	–	–	–
Člověk a svět práce	– 0,36	– 0,85	– 0,87	–	–	–	–	–	–
Matematika – 9. ročník	– 0,55	– 0,94	– 0,94	2,50	2,10	2,60	1,54	2,84	1,55
Český jazyk – 9. ročník	– 0,61	– 0,95	– 0,95	2,37	1,85	2,46	1,36	2,58	1,34
Anglický jazyk – 9. ročník	– 0,58	– 0,95	– 0,93	2,10	1,60	2,23	1,13	2,34	1,14
Chemie	– 0,47	– 0,91	– 0,89	2,21	1,74	2,47	1,23	2,64	1,26
Fyzika	– 0,39	– 0,86	– 0,83	2,21	1,76	2,30	1,43	2,63	1,51
Přírodověda	– 0,38	– 0,89	– 0,88	2,04	1,68	2,23	1,40	2,37	1,42
Dějepis	– 0,46	– 0,90	– 0,90	2,02	1,64	2,31	1,35	2,40	1,38
Zeměpis	– 0,40	– 0,89	– 0,86	1,96	1,74	2,15	1,34	2,29	1,40
Výchova k občanství	– 0,33	– 0,88	– 0,89	1,48	1,35	1,94	1,06	2,07	1,07

Pozn.: RK – reálná klasifikace; PK1 – přepočtená klasifikace 1. typu; PK2 – přepočtená klasifikace 2. typu; ZŠ – základní škola; VG – víceletá gymnázia

4 Hodnocení dotazníků žáků

Kromě řešení samotných testových úloh odpovídali po ukončení testu žáci na otázky žákovského dotazníku. V něm byly obsaženy kromě dotazu na klasifikaci otázky zacílené na kontextové informace využitelné při interpretaci výsledků testů.

4.1 Souhrnné výsledky

Souhrnné výsledky hodnocení dotazníků žáků jsou členěny s rozlišením tří okruhů otázek, které se týkají:

- vztahu žáků k předmětu/vzdělávací oblasti a dále pak rozsahu jejich přípravy,
- situace ve výuce žáků,
- podkladů ke klasifikaci žáků.

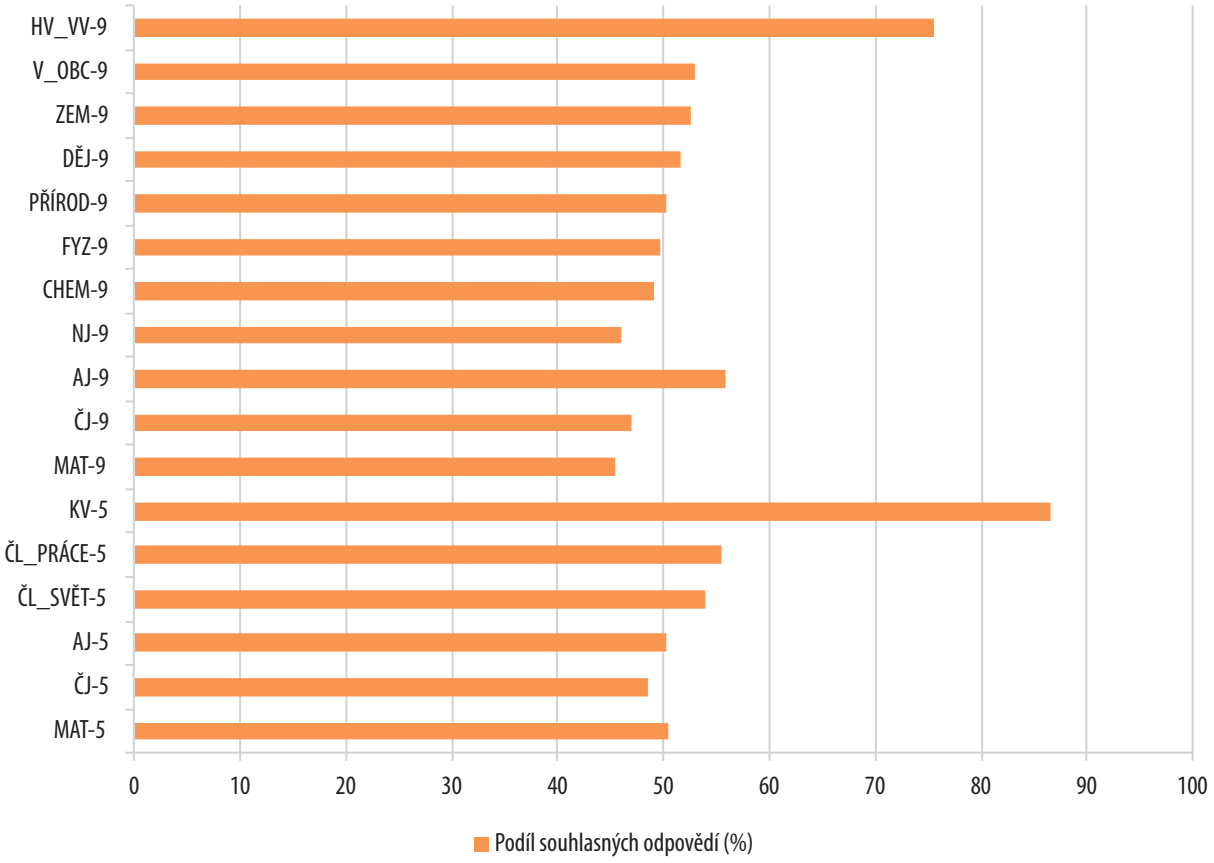
4.1.1 Vztah žáků k předmětu a vzdělávací oblasti a rozsah jejich přípravy

Vztah žáků k většině předmětů byl hodnocen prostřednictvím jejich rozhodnutí o pravdivosti tvrzení: „Tento předmět patří mezi mé tři nejoblíbenější předměty, které letos mám.“ Ukazují se poměrně podobné podíly souhlasných odpovědí u většiny předmětů, které se

pohybují v rozmezí hodnot 45–55 %. Výrazně častější podíl souhlasných odpovědí se týkal kombinace hudební a výtvarné výchovy pro žáky 5. i 9. ročníku. Nejnižší oblíbenost je pak spojena s předměty matematika, český jazyk a německý jazyk v hodnocení žáků 9. ročníku.

Graf 72

Podíl souhlasných odpovědí žáků s tvrzením „Tento předmět patří mezi mé tři nejoblíbenější předměty, které letos mám."



Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; KV – kombinované výchovy; NJ – německý jazyk; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_OBC – výchova k občanství; HV_VV – hudební výchova a výtvarná výchova

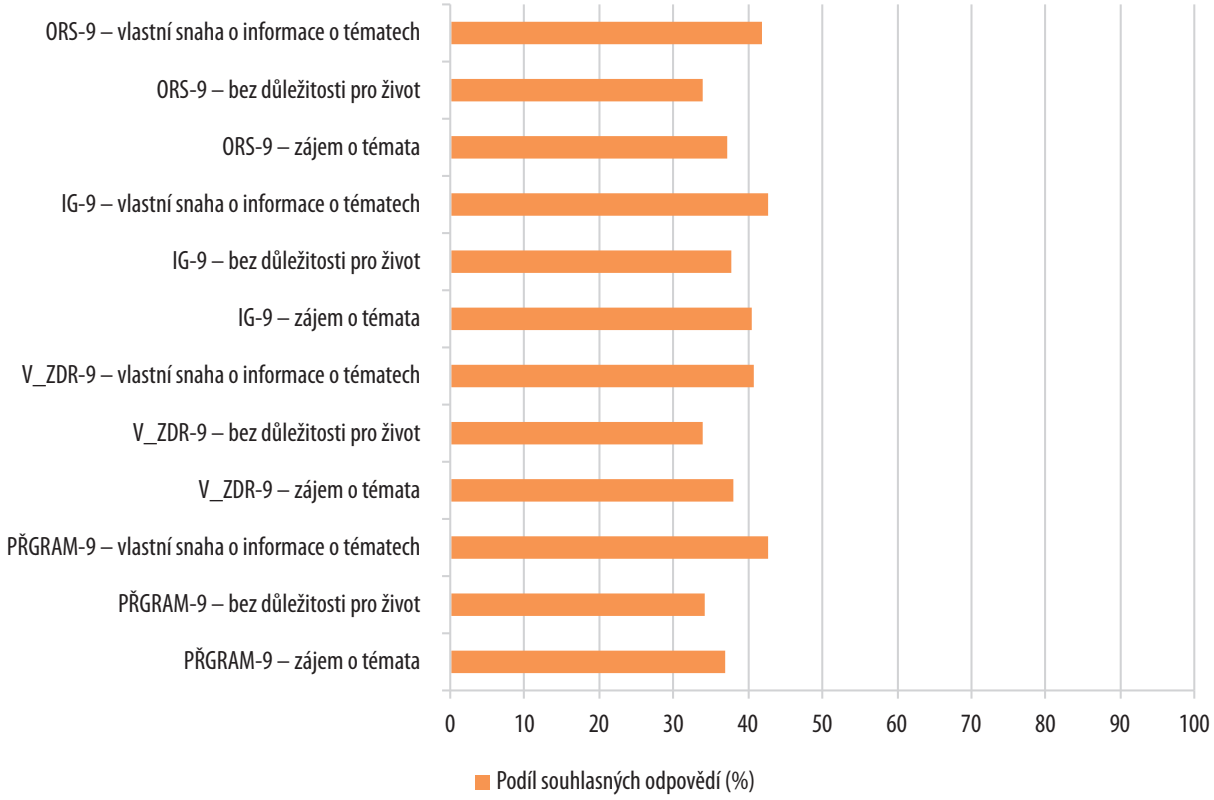
V případě testů přírodovědné gramotnosti, informační gramotnosti, výchovy ke zdraví a ochrany v rizikových situacích hodnotila vztah žáků k dané vzdělávací oblasti trojice otázek dotazníků:

- „Témata obsažená v úlohách v tomto testu mne zajímají."
- „Témata obsažená v úlohách v tomto testu nejsou pro můj život důležitá."
- „O tématech obsažených v úlohách v tomto testu se snažím dozvědět sám co nejvíce."

I v tomto případě se ukazuje podobnost souhlasných odpovědí žáků bez ohledu na testovanou vzdělávací oblast. Takto více než 60 % žáků považuje testovaná témata za důležitá pro život, nicméně pouze kolem 40 % žáků má o daná témata zájem, případně sami se snaží o nich dozvědět co nejvíce.

Graf 73

Podíl souhlasných odpovědí žáků s tvrzeními: „Témata obsažená v úlohách v testu mne zajímají.“; „Témata obsažená v úlohách v testu nejsou pro můj život důležitá.“; „O tématech obsažených v úlohách v testu se snažím dozvědět sám co nejvíce.“



Pozn.: PŘGRAM – přírodovědná gramotnost; V_ZDR – výchova ke zdraví; IG – informační gramotnost; ORS – ochrana v rizikových situacích

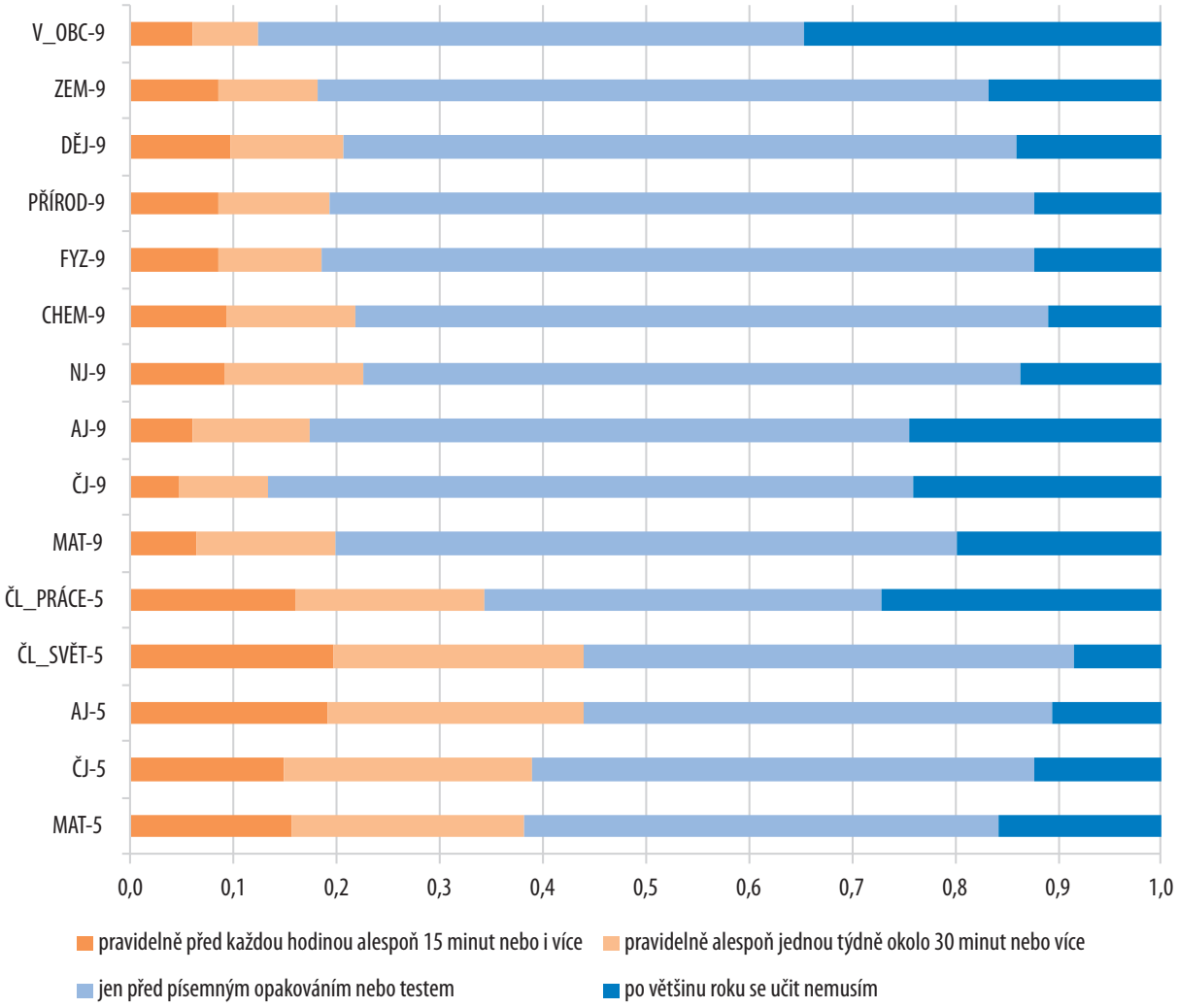
Rozsah přípravy žáků na jednotlivé předměty byl zjišťován prostřednictvím zadání: „Označ tvrzení, které nejlépe odpovídá tomu, jak se tento předmět učíš“, přičemž žákům byla dána možnost čtyř odpovědí:

- pravidelně před každou hodinou alespoň 15 minut nebo i více,
- pravidelně alespoň jednou týdně okolo 30 minut nebo více,
- jen před písemným opakováním nebo testem,
- po většinu roku se učit nemusím.

Hlavní poznatky v tomto ohledu naznačují nižší pravidelnou přípravu žáků víceméně na všechny testované předměty s tím, že pravidelnost přípravy je vyšší u žáků 5. ročníku ve srovnání s žáky 9. ročníku. Zároveň lze nejnižší úroveň přípravy identifikovat pro předměty/oblasti Člověk a svět práce v případě žáků 5. ročníku, respektive výchova k občanství, český jazyk a anglický jazyk v případě žáků 9. ročníku.

Graf 74

Struktura odpovědí žáků na otázku: „Označ tvrzení, které nejlépe odpovídá tomu, jak se tento předmět učíš."



Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; NJ – německý jazyk; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_OBC – výchova k občanství

4.1.2 Situace ve výuce žáků

Hodnocení situace ve výuce pohledem žáků se věnovalo několik otázek dotazníku. První dvě otázky se zaměřily na otevřenost výuky ve vztahu k otázkám žáků, respektive k vyprávění o svých zkušenostech, zážitcích, a to prostřednictvím souhlasné či nesouhlasné odpovědi žáků k tvrzením:

- „V hodinách mohu pokládat otázky k tématu, o kterém se bavíme."
- „V hodinách často vyprávíme o svých zkušenostech (co jsme viděli, co známe apod.) v daném tématu."

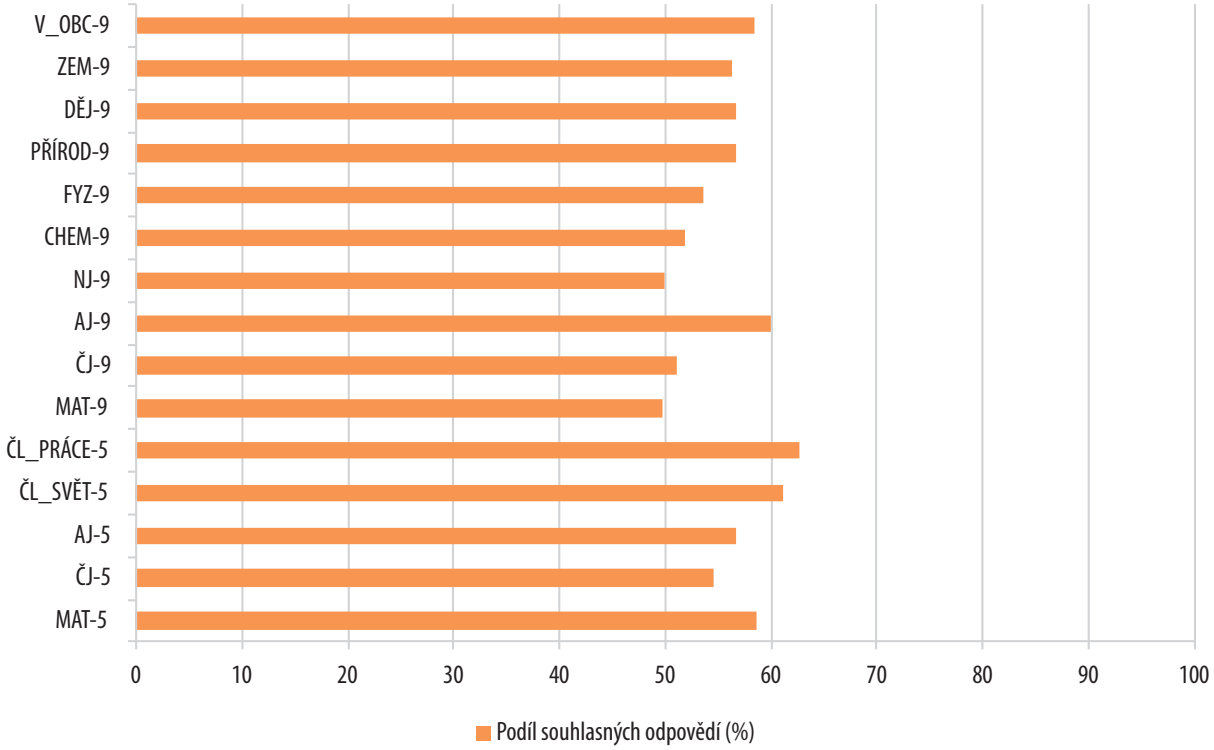
Podíl souhlasných odpovědí na první uvedenou otázku se u hodnocených předmětů pohybuje v rozmezí 50–60 % s tím, že o něco vyšší hodnoty jsou typické pro vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a Člověk a svět práce pro žáky 5. ročníku, a pro anglický jazyk v případě žáků 9. ročníku. Nejnižší hodnotu lze zaznamenat pro matematiku hodnocenou žáky 9. ročníku.

Podíl souhlasných odpovědí na druhou uvedenou otázku je u hodnocených předmětů mírně nižší, když se víceméně pohybuje v rozmezí 40–50 % souhlasných odpovědí. Podoba předmětů

a vzdělávacích oblastí s nejvyššími a nejnižšími podíly souhlasných odpovědí koresponduje k hodnocení první otázky.

Graf 75

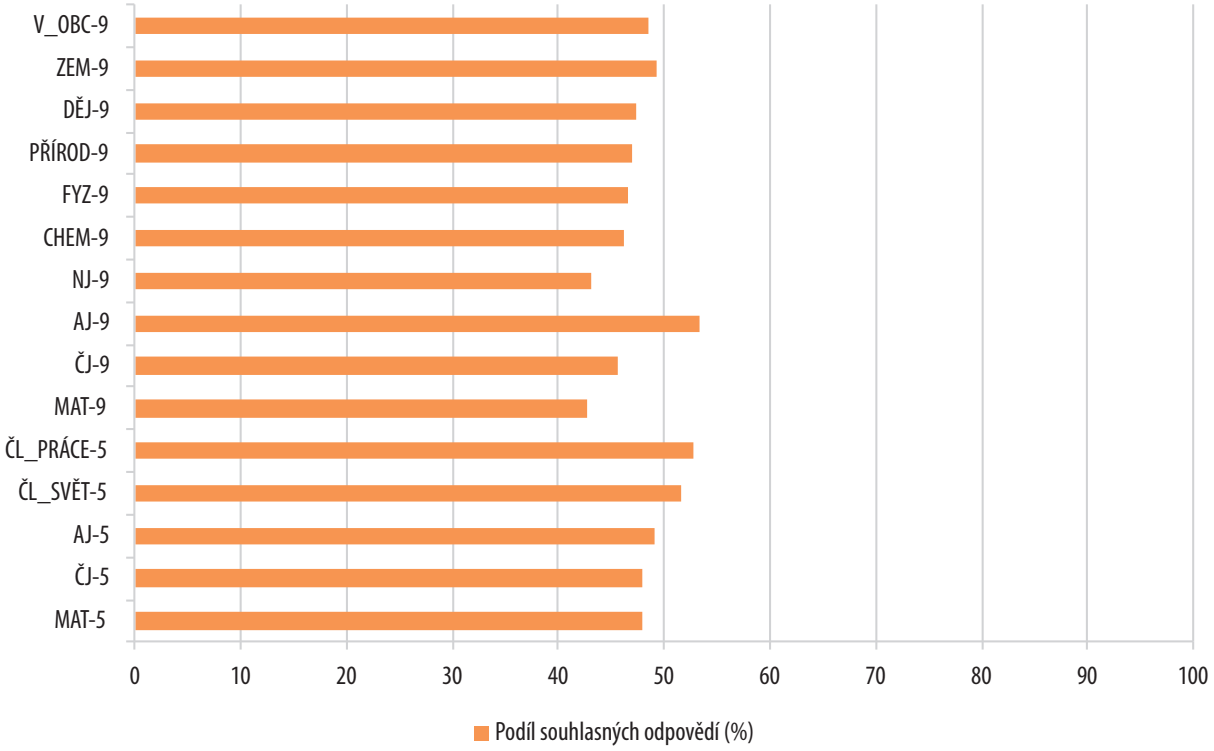
Podíl souhlasných odpovědí žáků s tvrzením „V hodinách mohu pokládat otázky k tématu, o kterém se bavíme."



Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; NJ – německý jazyk; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_OBC – výchova k občanství

Graf 76

Podíl souhlasných odpovědí žáků s tvrzením „V hodinách často vyprávíme o svých zkušenostech (co jsme viděli, co známe apod.) v daném tématu."



Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; NJ – německý jazyk; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_OBC – výchova k občanství

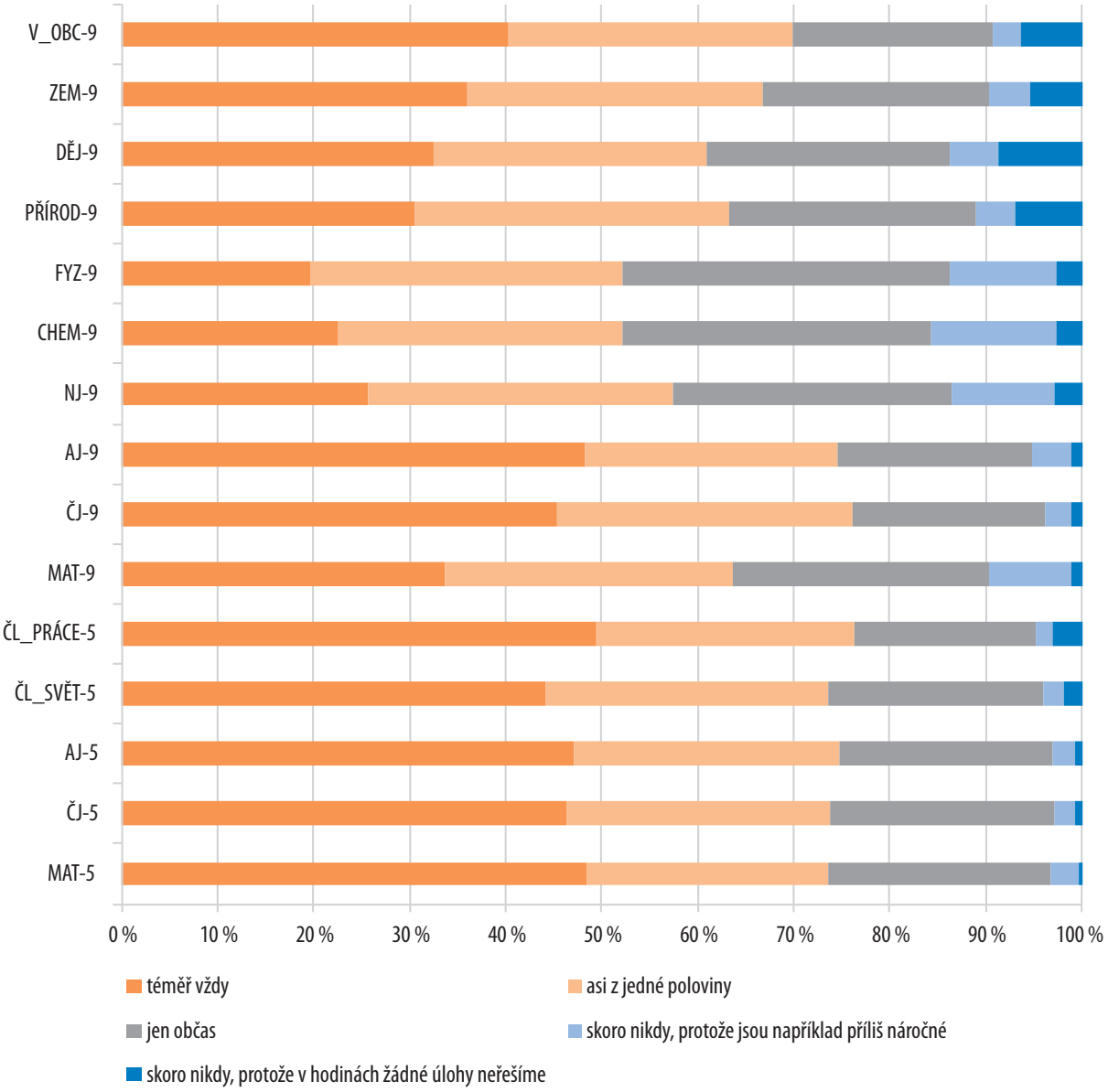
Druhá baterie otázek dotazníku se zaměřila na hodnocení četnosti výskytu definovaných situací ve výuce, přičemž žákům byla v tomto ohledu dána možnost výběru jedné z pěti odpovědí seřazených podle četnosti výskytu jevu.

První hodnocená situace ve výuce se týkala schopnosti žáka samostatně řešit zadanou úlohu. Hodnocení odpovědí žáků ukazuje na následující zjištění:

- Poměrně vysoký počet žáků deklaruje svoji schopnost řešit zadané úlohy samostatně téměř vždy, nebo alespoň z jedné poloviny. Poměrně zřídka se vyskytují odpovědi spojené s možností skoro nikdy, a to ať již z důvodu přílišné náročnosti úkolů, nebo z důvodu absence zadání úloh k řešení ve výuce.
- V případě žáků 5. ročníku lze pozorovat poměrně konzistentní strukturu odpovědí bez ohledu na hodnocený předmět. Naopak v případě žáků 9. ročníku jsou rozdíly v odpovědích žáků více závislé na hodnoceném předmětu. S výjimkou českého a anglického jazyka se rovněž zdá být schopnost žáků 9. ročníku samostatně řešit zadané úlohy o něco nižší, než je tomu v případě žáků 5. ročníku.
- Vzhledem k jednotlivým hodnoceným předmětům žáky 9. ročníku lze za předměty, v nichž tito žáci vyjadřují nejnižší schopnost samostatně řešit zadané úlohy, označit fyziku a chemii. Relativně nižších hodnot dosahuje rovněž německý jazyk, a dále pak matematika a přírodověda. Žáci 9. ročníku tak označují přírodovědně zaměřené předměty za ty, v nichž mají vyšší problémy samostatně řešit zadané úlohy.

Graf 77

Struktura odpovědí žáků na četnost výskytu následující situace ve výuce: „Úlohy, které v hodinách tohoto předmětu řešíme, umím řešit samostatně."

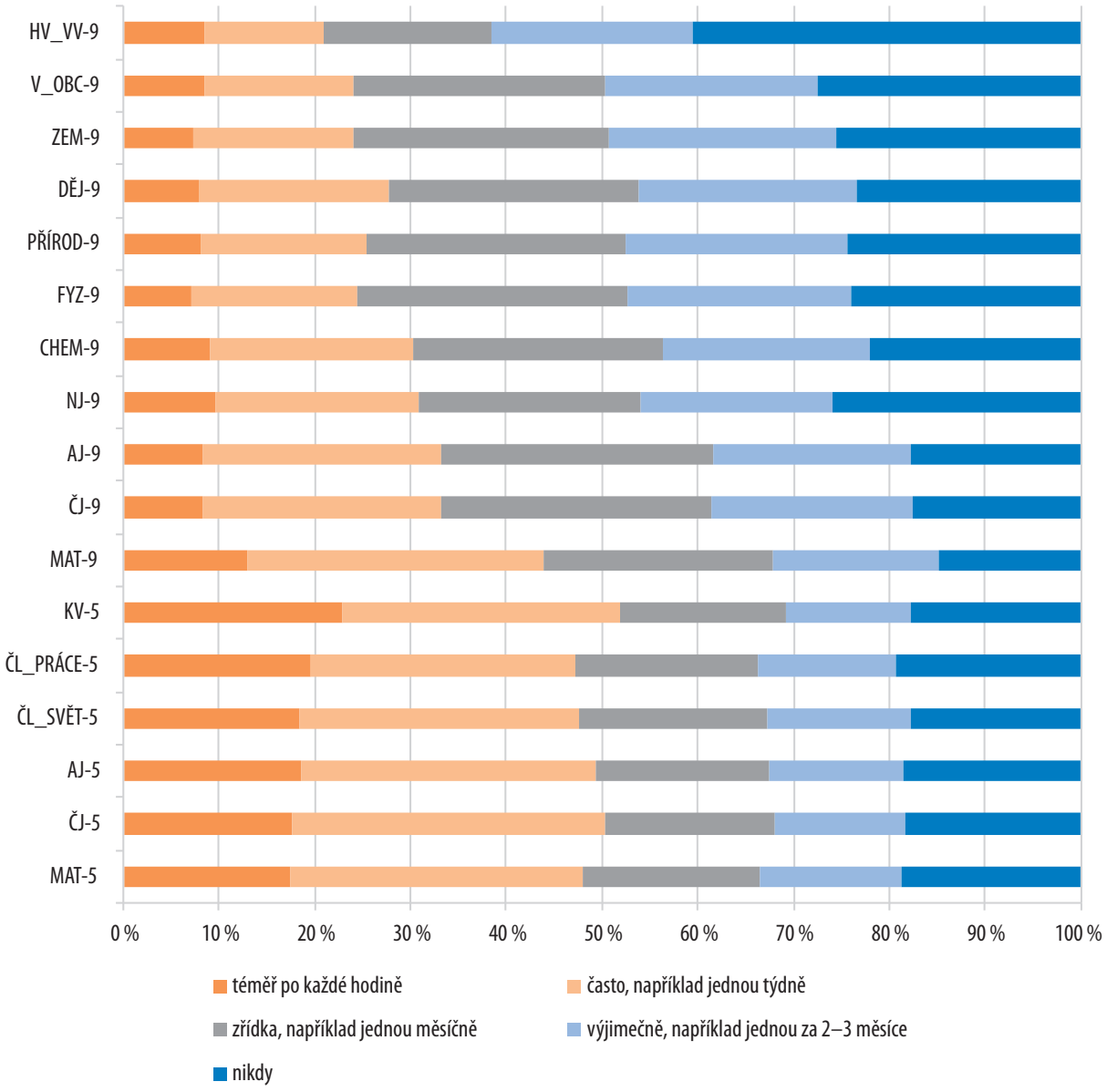


Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; NJ – německý jazyk; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_OBC – výchova k občanství

Druhá hodnocená situace ve výuce se týkala toho, zda se žáci baví se svými spolužáky o dění ve výuce o přestávce či po vyučování.

Graf 78

Struktura odpovědí žáků na četnost výskytu následující situace ve výuce: „Se spolužáky se o přestávce nebo po vyučování bavím o tom, co jsme dělali v hodině tohoto předmětu."



Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; KV – kombinované výchovy; NJ – německý jazyk; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_OBC – výchova k občanství; HV_VV – hudební výchova a výtvarná výchova

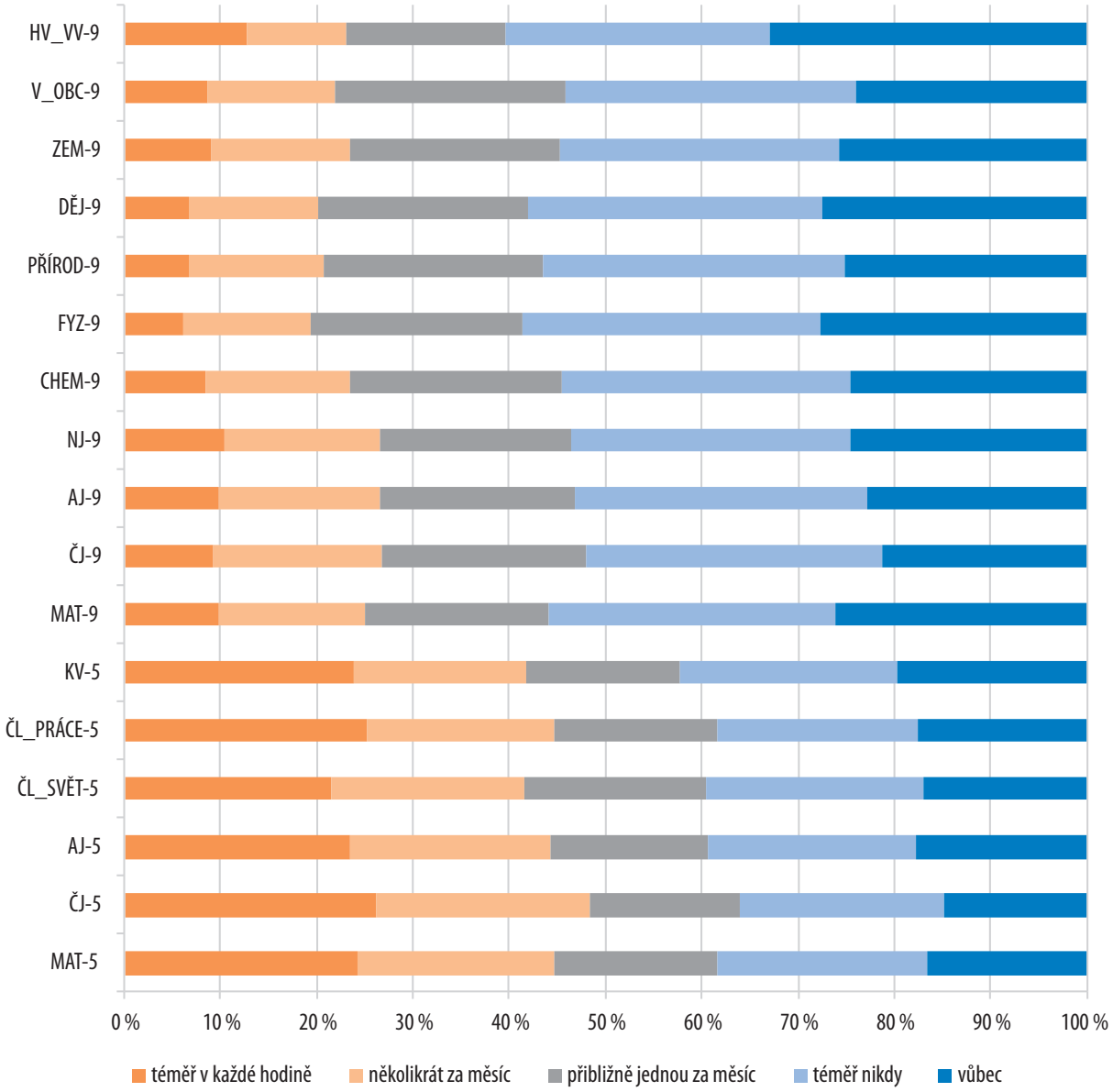
Hodnocení odpovědí žáků ukazuje na následující zjištění:

- Obsah výuky je spíše méně častým tématem rozhovoru žáků o přestávkách nebo po vyučování, přičemž relativně vyšší rozdíly v odpovědích lze pozorovat mezi žáky 5. ročníku a žáky 9. ročníku, kdy se žáci 5. ročníku baví se svými spolužáky o obsahu výuky častěji než žáci 9. ročníku.
- Za pozornost stojí podobná struktura odpovědí žáků 5. ročníku vzhledem k jednotlivým hodnoceným předmětům. Mírně častěji se žáci 5. ročníku baví se svými spolužáky o obsahu hudební a výtvarné výchovy, což je skutečnost, kterou nelze pozorovat v případě žáků 9. ročníku. Zde je naopak hudební a výtvarná výchova nejméně častým námětem rozhovorů žáků o přestávkách a po vyučování. Naopak nejvíce častým předmětem, o kterém se se svými spolužáky baví žáci 9. ročníku, je matematika.

Třetí hodnocená situace ve výuce se týkala toho, zda samostatnou práci žáka, vedle něho samotného, hodnotí rovněž jeho učitel.

Graf 79

Struktura odpovědí žáků na četnost výskytu následující situace ve výuce: „Při hodnocení samostatné práce v tomto předmětu hodnotím svou práci nejprve sám, a pak ji zhodnotí učitel."



Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; KV – kombinované výchovy; NJ – německý jazyk; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_OBC – výchova k občanství; HV_VV – hudební výchova a výtvarná výchova

Hodnocení odpovědí žáků ukazuje na následující zjištění:

- Četnost hodnocení samostatné práce žáka učitelem, tj. poskytnutí zpětné vazby žákovi k jeho činnosti, je žáky hodnocena jako spíše nízká. Takto téměř 40 % žáků 5. ročníku a téměř 60 % žáků 9. ročníku uvádí, že hodnocení samostatné práce učitelem je prováděno buď „téměř nikdy", nebo „vůbec". Absence zpětné vazby učitele k samostatné práci žáka je vnímána silněji na druhém stupni základního vzdělávání.
- Za pozornost stojí podobná struktura odpovědí žáků 5. ročníku i žáků 9. ročníku vzhledem k jednotlivým hodnoceným předmětům. O něco méně často je hodnocení

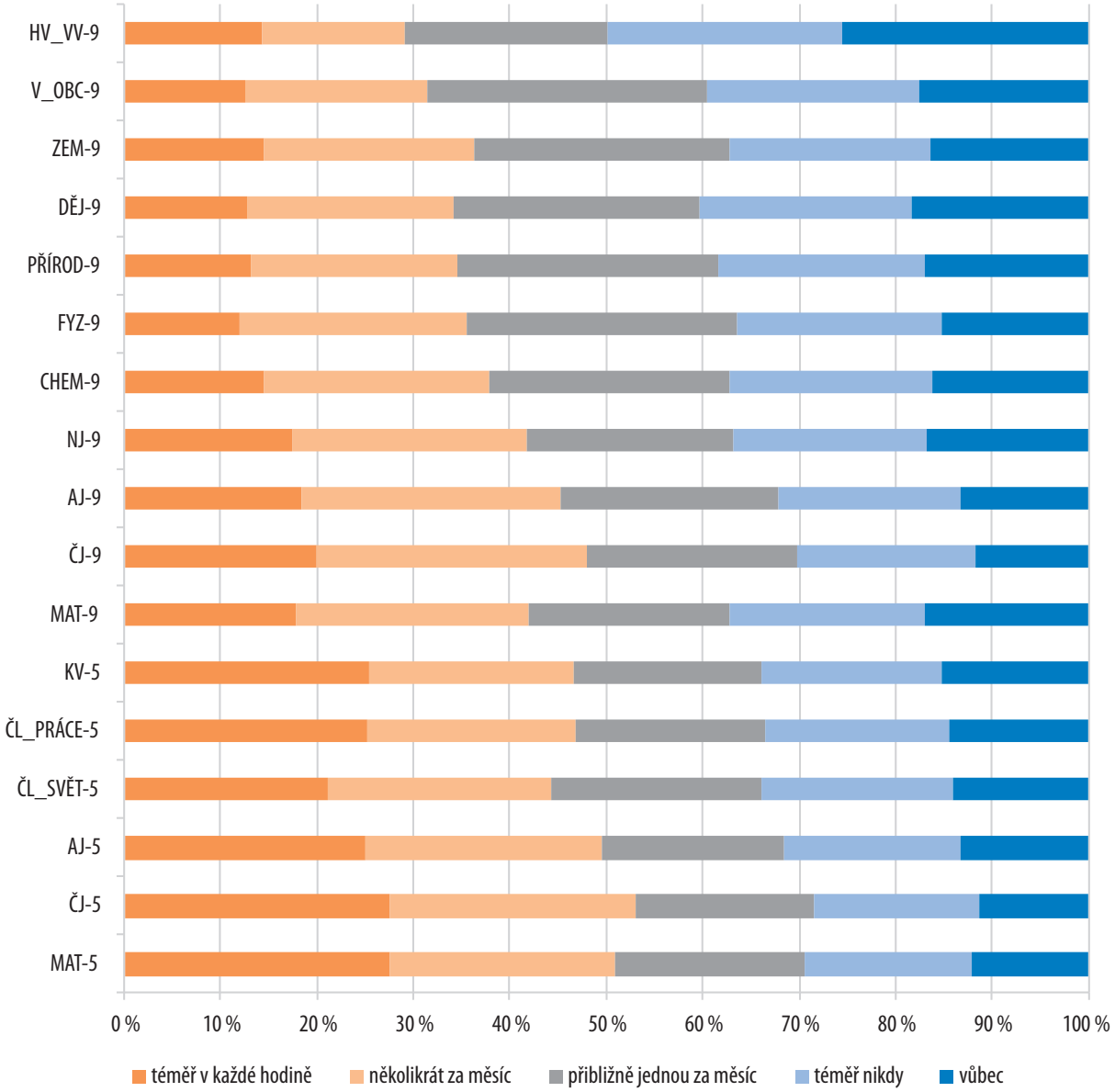
samostatné práce žáka 9. ročníku učitelem zmiňováno v případě fyziky, největší rozptyl hodnot pak lze pozorovat v případě hudební a výtvarné výchovy.

Čtvrtá hodnocená situace ve výuce byla zaměřena na poznání úrovně využití předem definovaných kritérií hodnocení práce žáka. Hodnocení odpovědí žáků ukazuje na následující zjištění:

- Využití pravidel hodnocení práce žáků je hodnoceno jako časté 30–50 % žáků v závislosti na hodnoceném předmětu a vzdělávací oblasti. O něco vyšší tendence využití pravidel hodnocení je deklarována ze strany žáků 5. ročníku než ze strany žáků 9. ročníku, nicméně i v tomto ohledu hraje důležitou roli hodnocený předmět či vzdělávací oblast.
- Z hlediska předmětů a vzdělávacích oblastí se jako mírně častější jeví využití pravidel hodnocení v případě matematiky, českého jazyka a anglického jazyka. U dalších předmětů a vzdělávacích oblastí je využití pravidel hodnocení uváděno o něco méně často, absence takových pravidel je pak nejčastěji zmiňována žáky 9. ročníku pro hudební a výtvarnou výchovu.

Graf 80

Struktura odpovědí žáků na četnost výskytu následující situace ve výuce: „V hodinách tohoto předmětu své práce hodnotíme sami nebo je hodnotí vyučující podle předem známých pravidel (kritérií).“

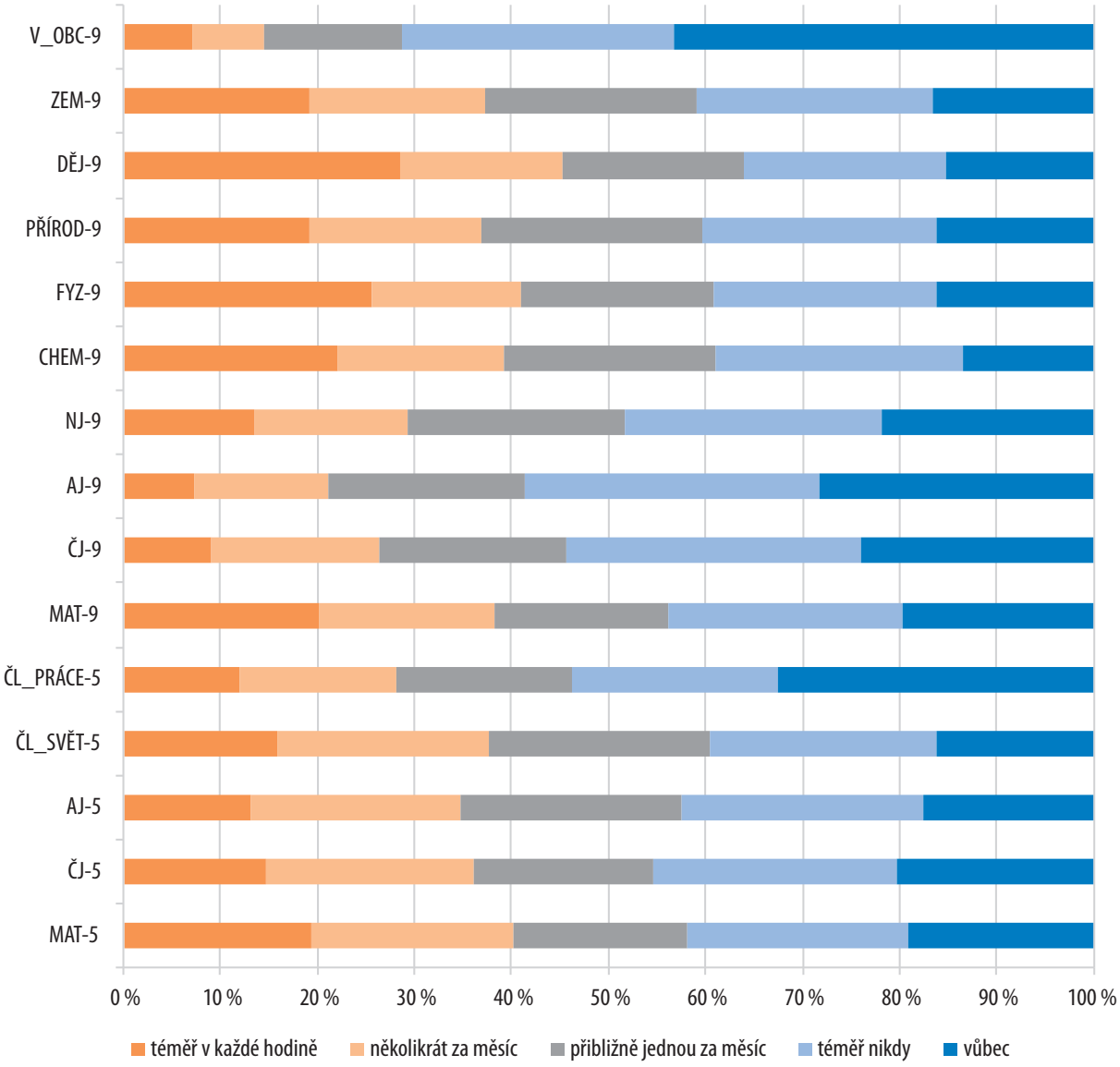


Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; KV – kombinované výchovy; NJ – německý jazyk; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_OBC – výchova k občanství; HV_VV – hudební výchova a výtvarná výchova

Pátá hodnocená situace ve výuce byla zaměřena na poznání četnosti využití zkoušení žáků u tabule jako způsobu zjišťování úrovně jejich vzdělávacích výsledků.

Graf 81

Struktura odpovědí žáků na četnost výskytu následující situace ve výuce: „V hodinách tohoto předmětu je obvykle někdo ze spolužáků zkoušen u tabule."



Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; NJ – německý jazyk; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_OBC – výchova k občanství

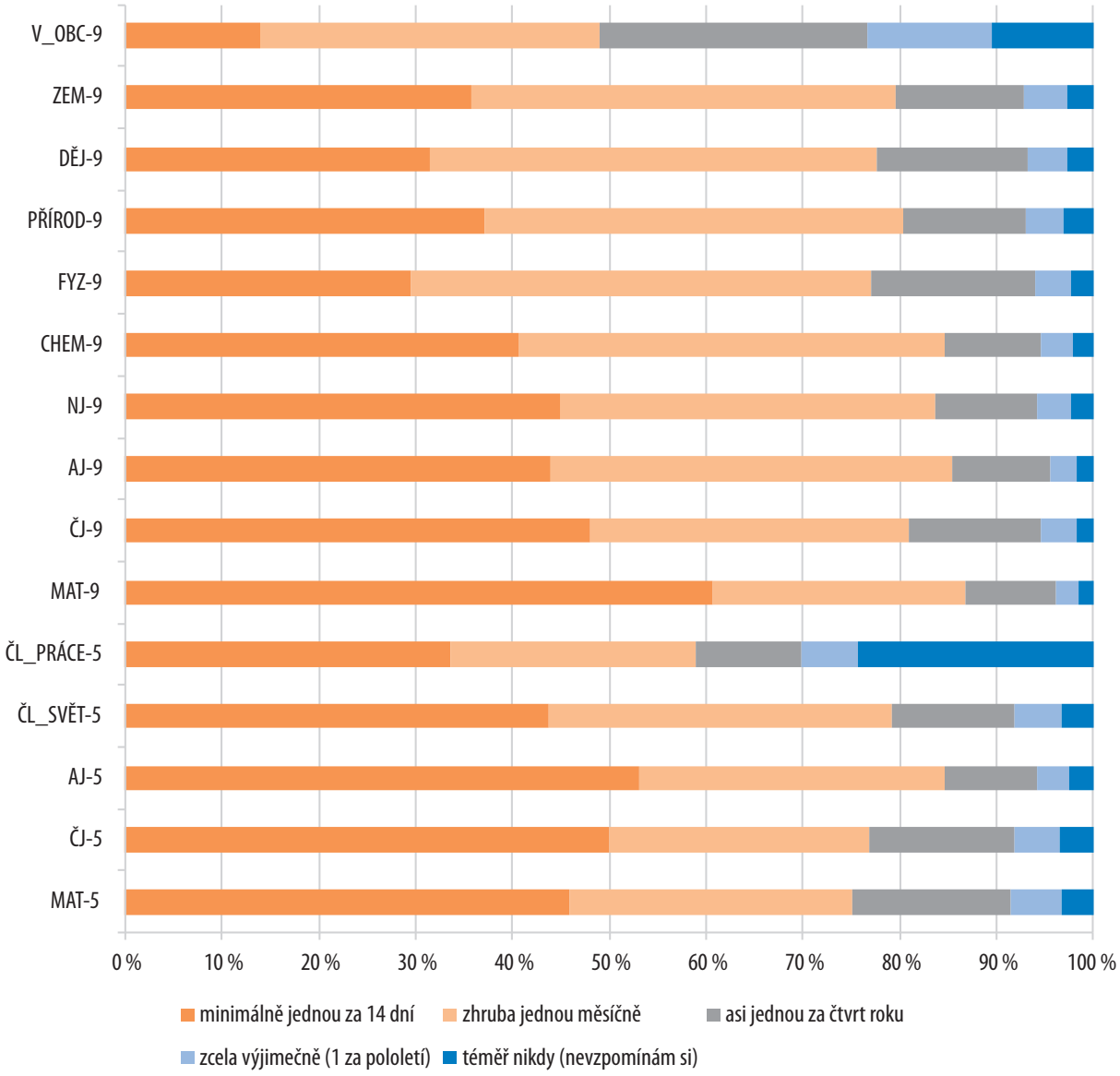
Hodnocení odpovědí žáků ukazuje na následující zjištění:

- Hodnocení četnosti využití zkoušení u tabule jako způsobu zjišťování informací o dosažených vzdělávacích výsledcích žáků ukazuje na existenci jak vzdělávacích strategií, které využívají tento hodnotící nástroj velmi často, tak vzdělávacích strategií, které tento nástroj hodnocení nevyužívají téměř vůbec. Četnost výskytu situace, kdy je žák zkoušen u tabule, je různá v závislosti na hodnoceném předmětu/vzdělávací oblasti. Rozdíly mezi žáky 5. ročníku a žáky 9. ročníku nejsou v tomto případě tak výrazné, jak je tomu v případě jiných situací ve výuce.
- Z hlediska hodnocených předmětů a vzdělávacích oblastí lze pozorovat nejčastější využití zkoušení u tabule v případě dějepisu, fyziky a chemie pro žáky 9. ročníku. Naopak nejméně často je tento způsob hodnocení využíván v případě výchovy k občanství, anglického jazyka a českého jazyka rovněž pro žáky 9. ročníku.

Šestá hodnocená situace ve výuce byla zaměřena na poznání četnosti využití písemného opakování jako způsobu zjišťování úrovně vzdělávacích výsledků žáků.

Graf 82

Struktura odpovědí žáků na četnost výskytu následující situace ve výuce: „V hodině tohoto předmětu píšeme písemné opakování."



Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; NJ – německý jazyk; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_OBC – výchova k občanství

Hodnocení odpovědí žáků ukazuje na následující zjištění:

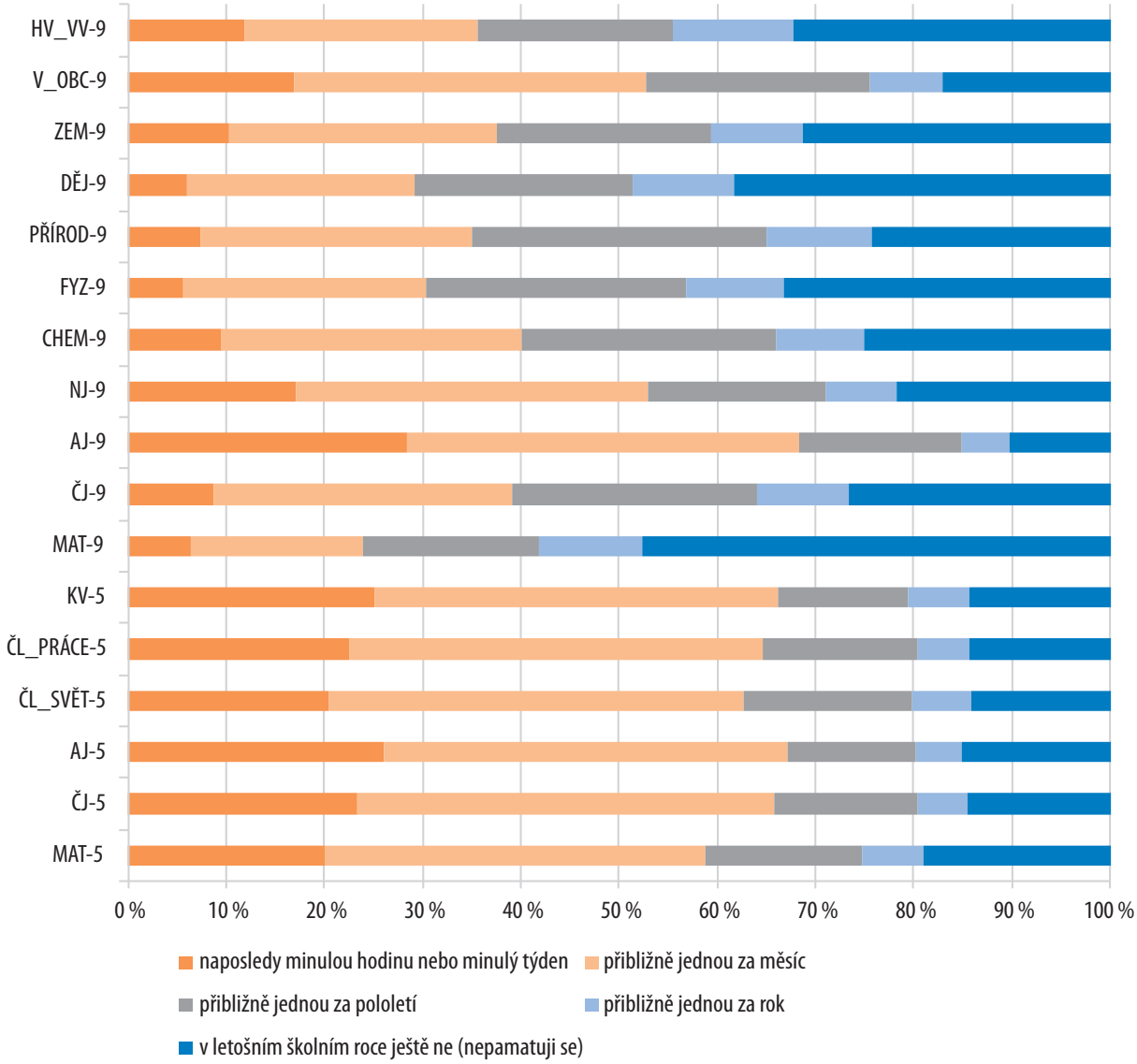
- Hodnocení četnosti využití písemného opakování jako způsobu zjišťování informací o dosažených vzdělávacích výsledcích žáků ukazuje na jeho výrazně častější využití ve srovnání se zkoušením u tabule, a to bez ohledu na třídu žáka i hodnocený předmět či vzdělávací oblast.
- V případě většiny předmětů a vzdělávacích oblastí deklarovalo 70–80 % žáků využití písemného opakování alespoň jednou za měsíc. Výjimkou jsou v tomto ohledu dvě vzdělávací oblasti – člověk a svět práce pro žáky 5. ročníku a výchova k občanství pro žáky 9. ročníku.

Sedmá hodnocená situace ve výuce byla zaměřena na poznání četnosti využití skupinové práce ve vyučování. Hodnocení odpovědí žáků ukazuje na následující zjištění:

- Využití skupinové práce žáků ve vyučování se ukazuje být častější v případě předmětů a vzdělávacích oblastí pro žáky 5. ročníku, kdy přibližně 60 % žáků uvádí využití skupinové práce alespoň jednou měsíčně. I přes tuto skutečnost však zhruba 15 % žáků 5. ročníku deklaruje nevyužití skupinové práce v každém z hodnocených předmětů a vzdělávacích oblastí.
- Odpovědi žáků 9. ročníku vykazují poměrně výraznou různorodost vzhledem k hodnoceným předmětům a vzdělávacím oblastem. Takto je skupinová práce žáků nejčastěji využívaná ve výuce cizích jazyků a ve výuce výchovy k občanství. Naopak nejméně často je skupinová práce žáků využívána v matematice a fyzice, v případě matematiky velmi vysoký podíl žáků deklaruje úplnou absenci skupinové práce ve výuce.

Graf 83

Struktura odpovědí žáků na četnost výskytu následující situace ve výuce: „V hodině tohoto předmětu pracujeme ve skupinách."

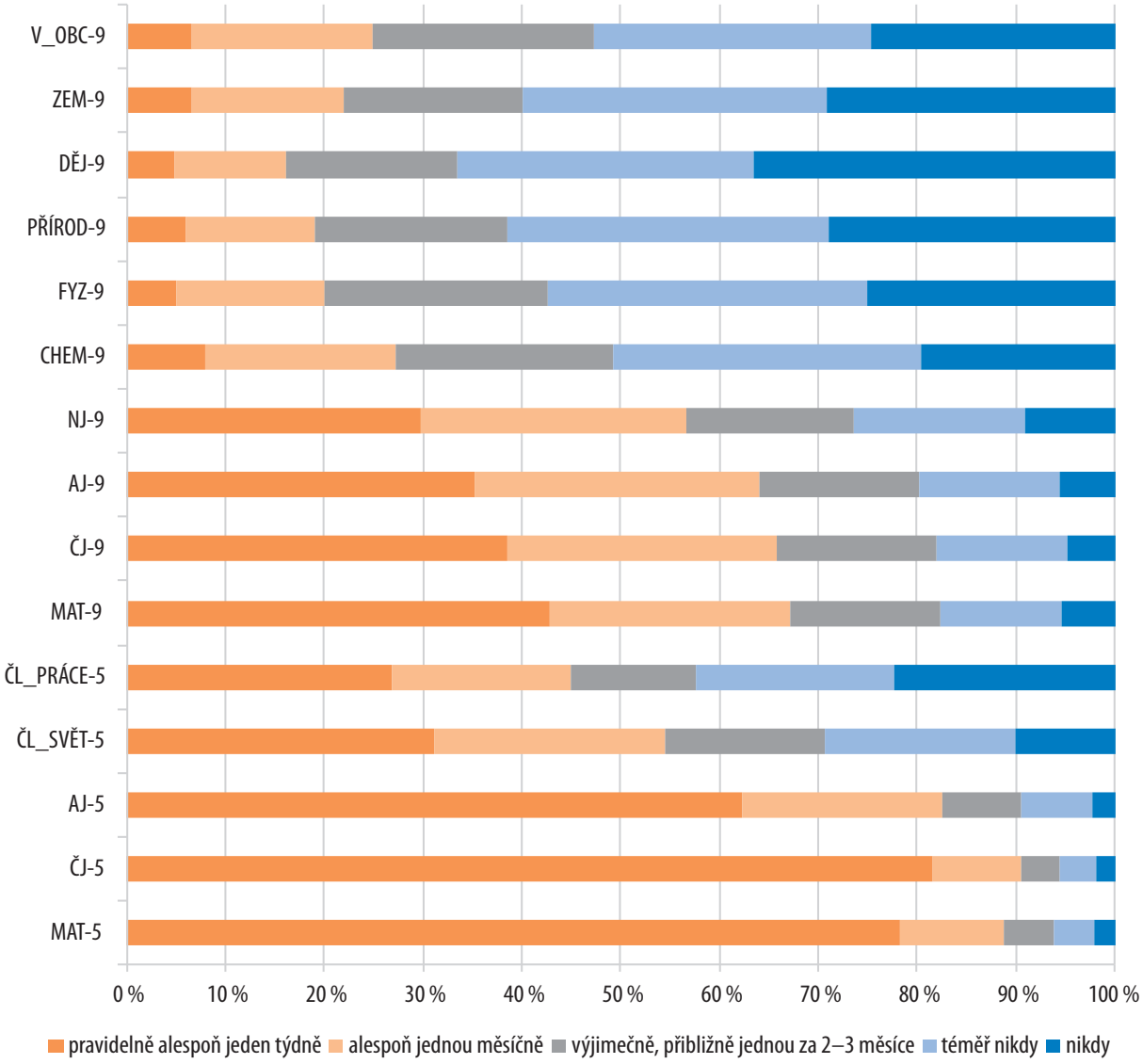


Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; KV – kombinované výchovy; NJ – německý jazyk; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_OBC – výchova k občanství; HV_VV – hudební výchova a výtvarná výchova

Osmá hodnocená situace ve výuce byla zaměřena na poznání četnosti zadávání domácích úkolů žákům.

Graf 84

Struktura odpovědí žáků na četnost výskytu následující situace ve výuce: „V hodinách tohoto předmětu dostáváme domácí úkoly."



Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; NJ – německý jazyk; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_OBC – výchova k občanství

Hodnocení odpovědí žáků ukazuje na následující zjištění:

- První zjištění ukazuje na tendenci k častějšímu zadávání domácích úkolů žákům 5. ročníku ve srovnání s žáky 9. ročníku. Zadávání domácích úkolů se tak zdá být redukováno na 2. stupni základního vzdělávání.
- Druhé zjištění ukazuje na významné rozdíly v četnosti zadávání domácích úkolů žákům vzhledem k předmětům a vzdělávacím oblastem. Takto je četnější zadávání domácích úkolů spojeno s výukou matematiky, českého jazyka a cizích jazyků, a naopak nižší četnost zadávání domácích úkolů s dalšími předměty a vzdělávacími oblastmi.

V kontextu dvou uvedených zjištění je nejvyšší četnost zadávání domácích úkolů žákům

typická pro výuku matematiky a českého jazyka na 1. stupni základního vzdělávání.

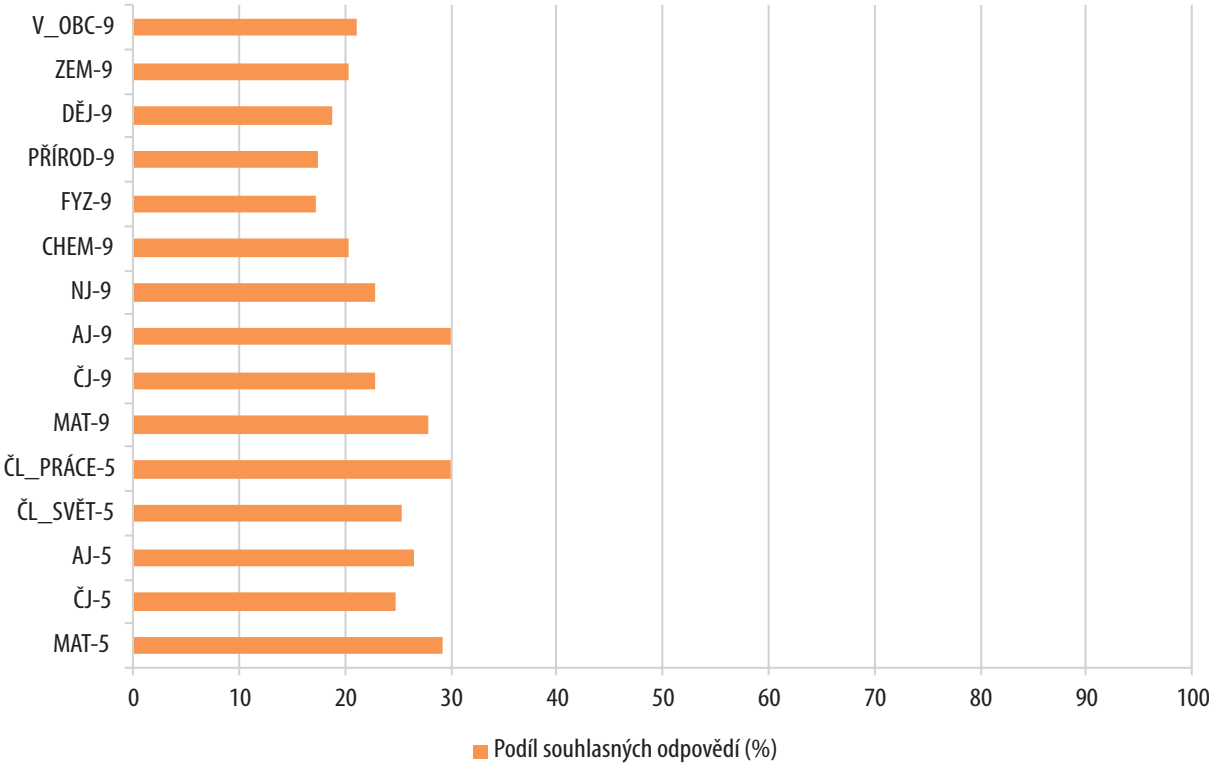
Baterie dalších čtyř otázek dala žákům za úkol vybrat situace, které se v daném předmětu vyskytují často. Specificky se baterie otázek ptala na následující situace:

- „V hodinách pomáhám odstraňovat problémy v úlohách nebo chyby svým spolužákům."
- „Problémy v úlohách nebo chyby nám pomáhá odstranit učitel."
- „Problémy v úlohách nebo chyby si opravuji podle tabule sám."
- „V hodinách chyby obvykle nedělám a problémy v úlohách se nevyskytují."

Hodnocení těchto otázek ukazuje, že ve všech předmětech hraje hlavní roli při řešení problémů a chyb žáků učitel (65–75 % souhlasných odpovědí). Podíl souhlasných odpovědí spojených s opravou chyb podle tabule se pohybuje mezi 35–65 % s tím, že častěji je tato možnost využívána v matematice, fyzice a chemii na 2. stupni základního vzdělávání. Vzájemné interakce žáků při řešení problémů a chyb je nejméně často zmiňovanou možností (cca 20–30 % souhlasných odpovědí). Konečně 15–30 % žáků vyjadřuje sebevědomý postoj, který hovoří o absenci vlastních chyb, přičemž nižší sebevědomí žáků je spojeno s matematikou, fyzikou a chemií, respektive s německým jazykem na 2. stupni základního vzdělávání. Nižší sebevědomí žáků jde zároveň ruku v ruce s nižší četností vzájemné pomoci žáků při řešení problémů a chyb.

Graf 85

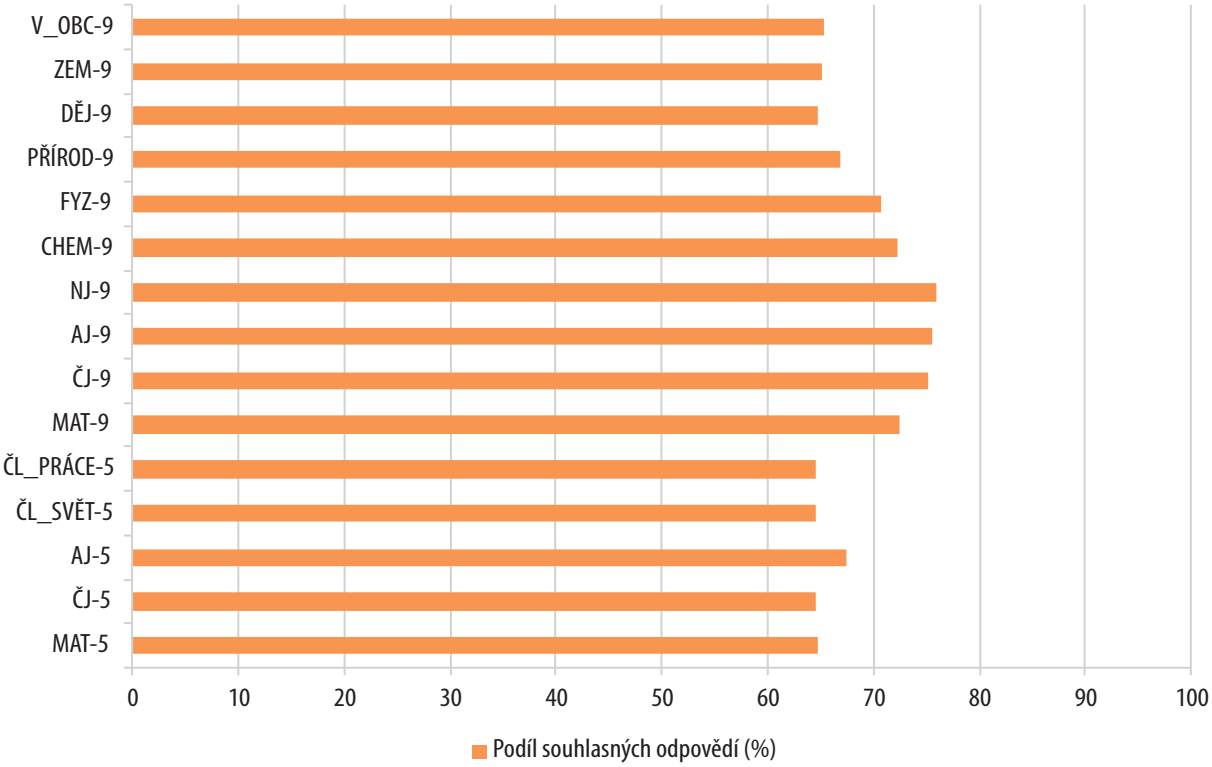
Podíl souhlasných odpovědí žáků s tvrzením „V hodinách pomáhám odstraňovat problémy v úlohách nebo chyby svým spolužákům."



Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; NJ – německý jazyk; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_OBC – výchova k občanství

Graf 86

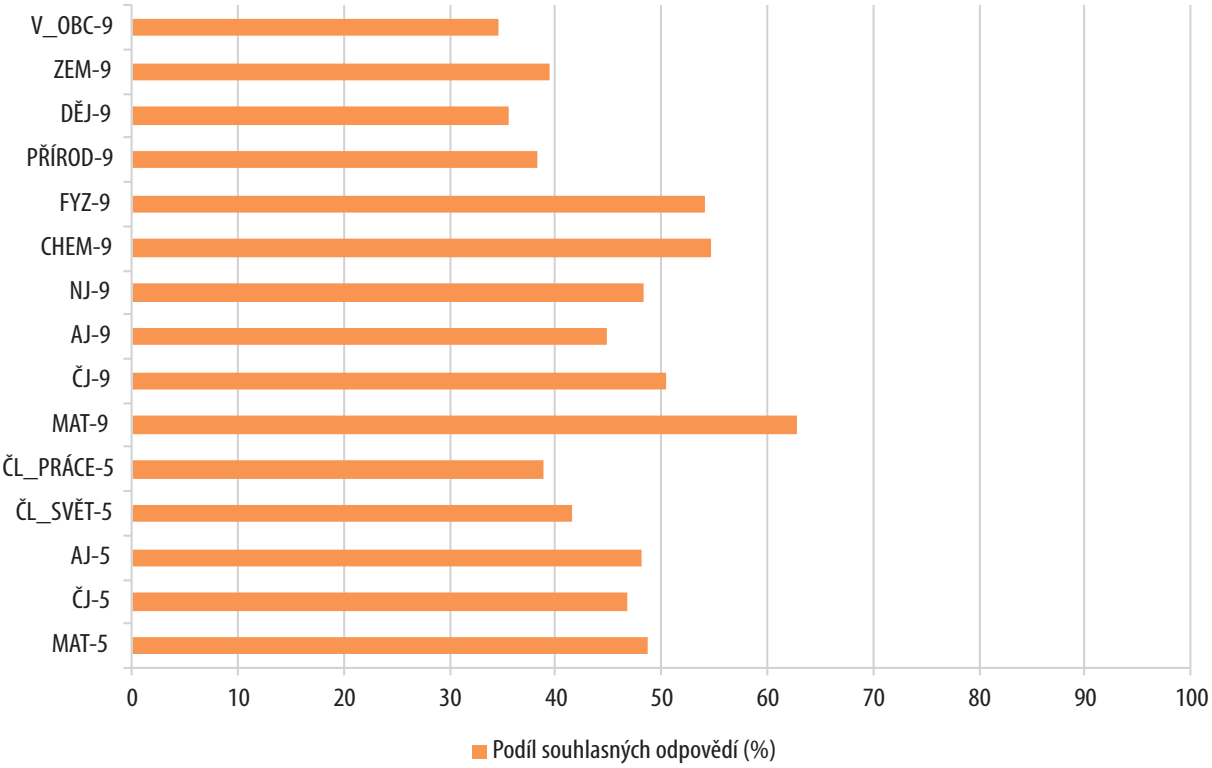
Podíl souhlasných odpovědí žáků s tvrzením „Problémy v úlohách nebo chyby nám pomáhá odstranit učitel."



Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; NJ – německý jazyk; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_OBC – výchova k občanství

Graf 87

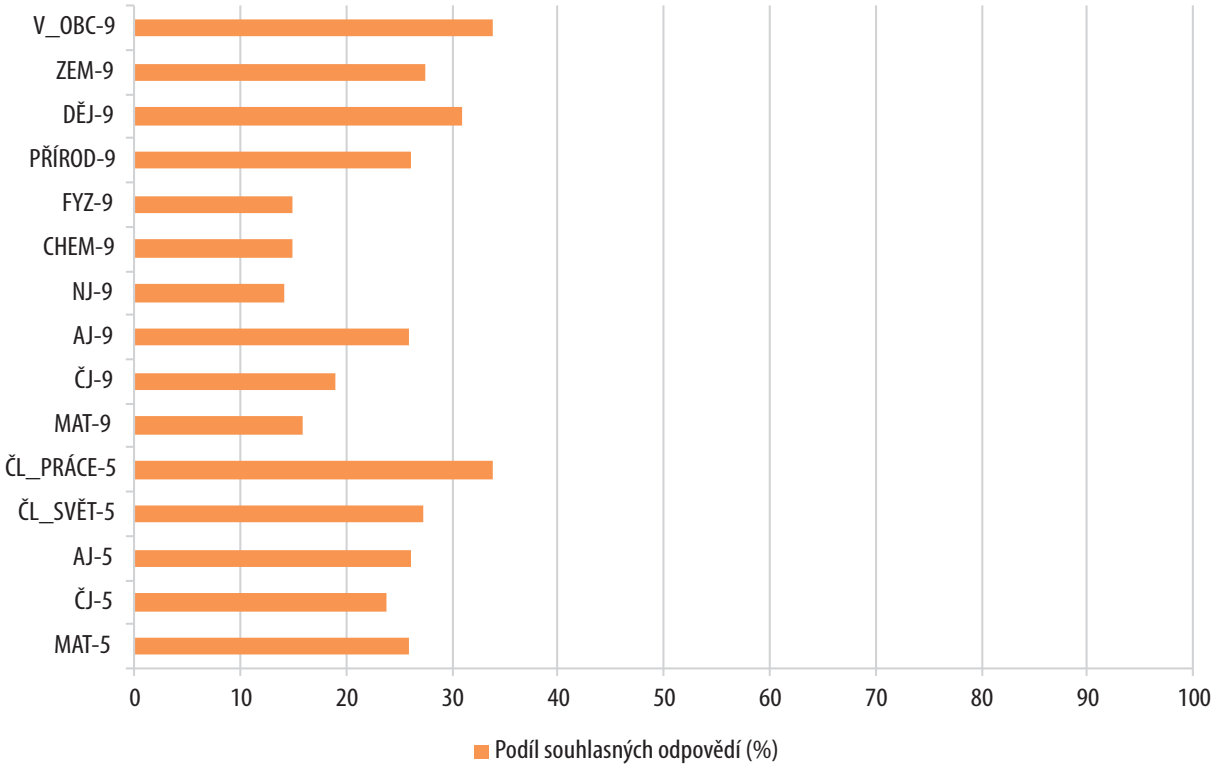
Podíl souhlasných odpovědí žáků s tvrzením „Problémy v úlohách nebo chyby si opravuji podle tabule sám."



Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; NJ – německý jazyk; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_OBC – výchova k občanství

Graf 88

Podíl souhlasných odpovědí žáků s tvrzením „V hodinách chyby obvykle nedělám a problémy v úlohách se nevyskytují."



Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; NJ – německý jazyk; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_OBC – výchova k občanství

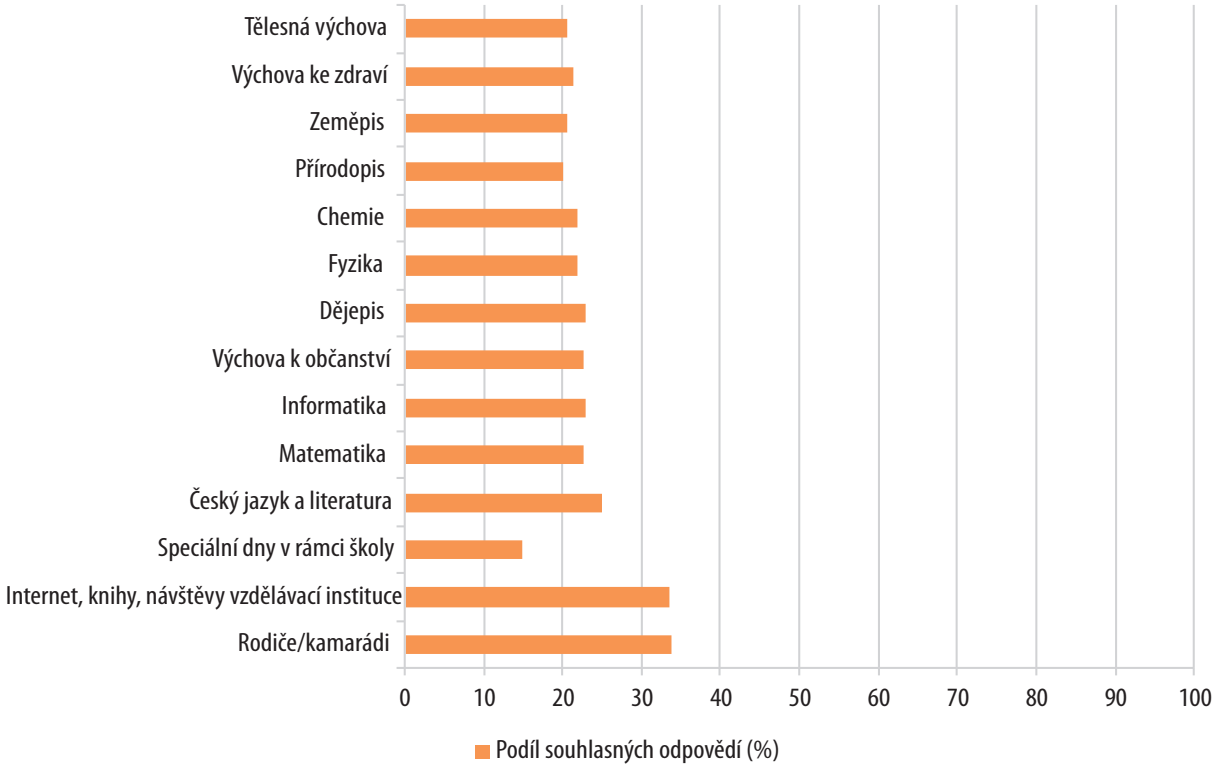
Další doplňující otázky se týkaly testování dalších čtyř předmětů a vzdělávacích oblastí – přírodovědné gramotnosti, výchovy ke zdraví, informační gramotnosti a ochrany v rizikových situacích. S ohledem na charakter těchto předmětů a vzdělávacích oblastí otázky zjišťovaly původ informací k nim, přičemž žákům byla dána možnost výběru mezi položkami:

- „Sdělili mi to rodiče nebo kamarádi."
- „Naučil jsem se to z internetu, knihy, návštěvy vzdělávací instituce (Science centrum, IQ park), docházením do kroužku mimo školu apod."
- „Ve škole v rámci speciálního dne, například společné přednášky, projektového dne, společné návštěvy vzdělávací instituce (Science centrum, IQ park) apod."
- Nabídka 11 různých školních předmětů.

Hodnocení odpovědí žáků naznačuje první tři možnosti jako nejčastěji deklarované zdroje informací pro výchovu ke zdraví, informační gramotnost a ochranu v rizikových situacích. Zároveň lze pozorovat některé vazby mezi těmito předměty či vzdělávacími oblastmi a třemi nejčastějšími zdroji informací. Takto je výchova ke zdraví nejčastěji spojena s informacemi od rodičů a kamarádů, ochrana v rizikových situacích rovněž s informacemi od rodičů a kamarádů, ale rovněž ze speciálních dnů školy, a informační gramotnost s informacemi z internetu, knih a návštěv vzdělávacích institucí. V případě testu přírodovědné gramotnosti pak roste význam jednotlivých předmětů ve škole, nicméně rozdíly mezi jednotlivými předměty se ukazují být u všech čtyř hodnocených předmětů a vzdělávacích oblastí nevýznamné. Za pozornost stojí, že cca 40 % žáků hovoří u všech čtyř hodnocených předmětů a vzdělávacích oblastí o tom, že se ve výuce nesetkali s otázkami, které v testech řešili.

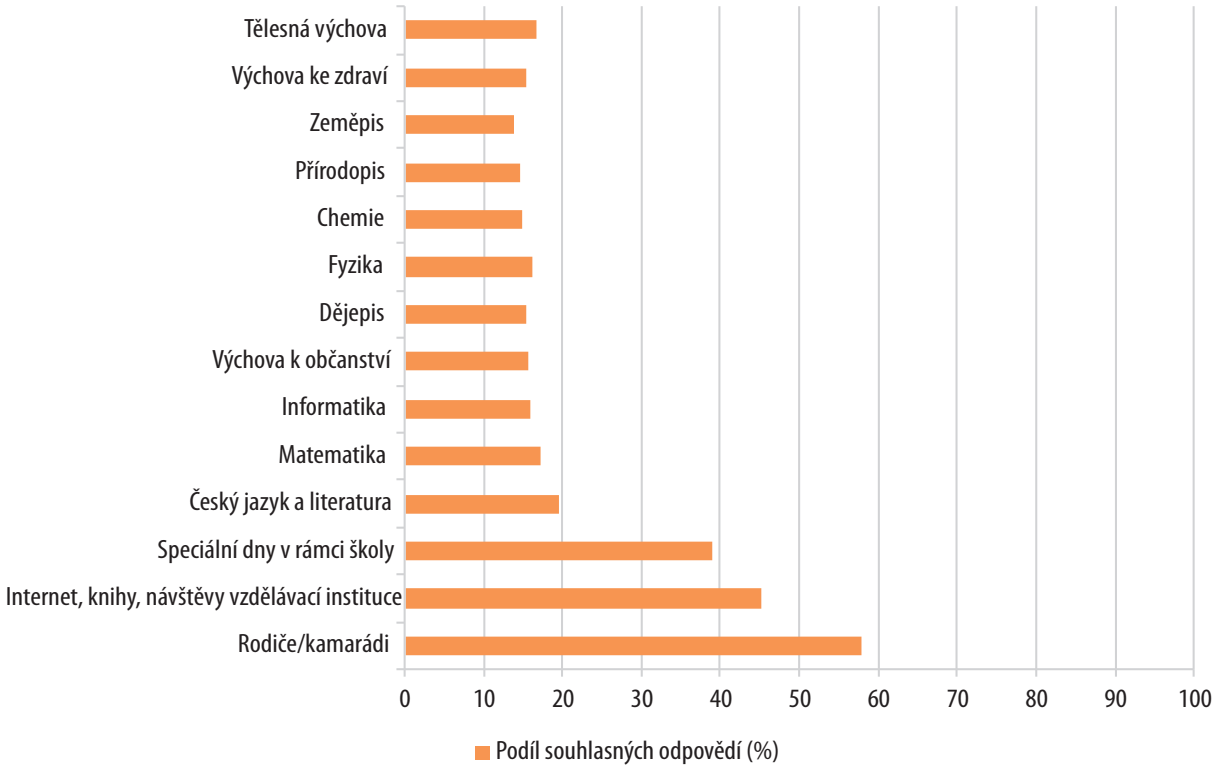
Graf 89

Nejčastěji deklarované zdroje informací pro test přírodovědné gramotnosti, souhlasné odpovědi žáků (%)



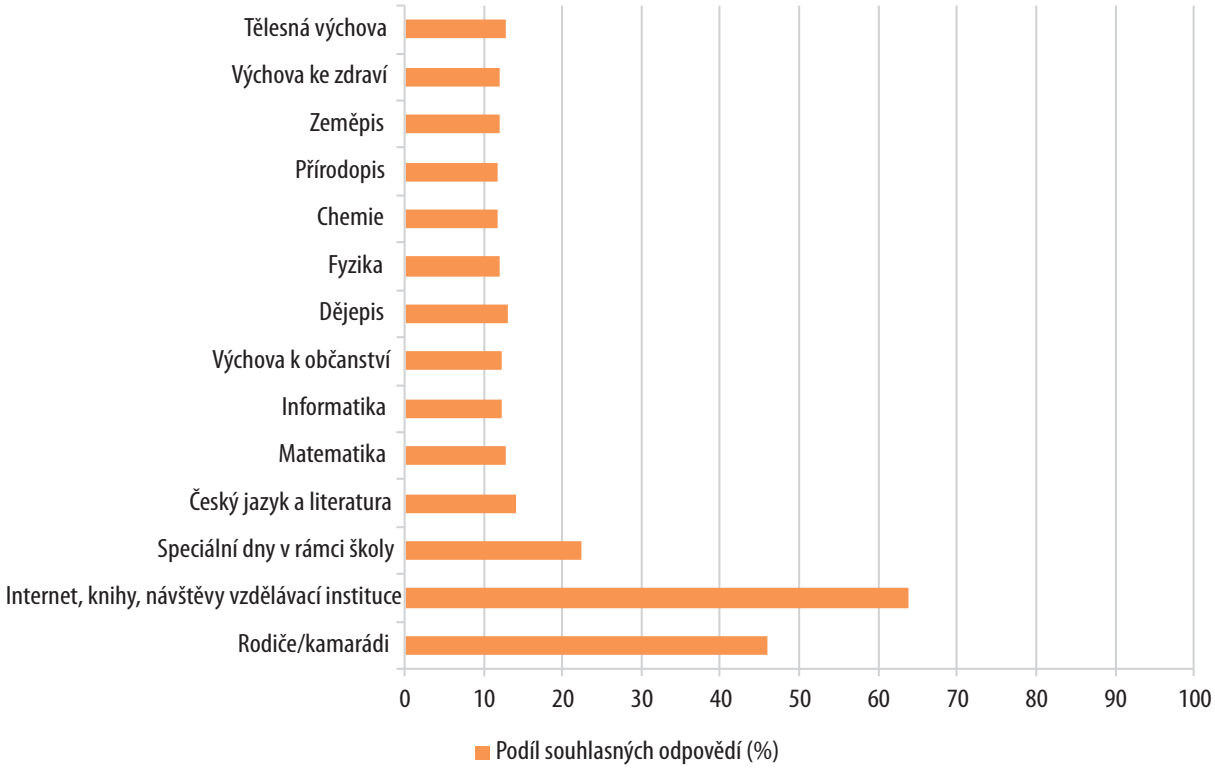
Graf 90

Nejčastěji deklarované zdroje informací pro test výchovy ke zdraví, souhlasné odpovědi žáků (%)



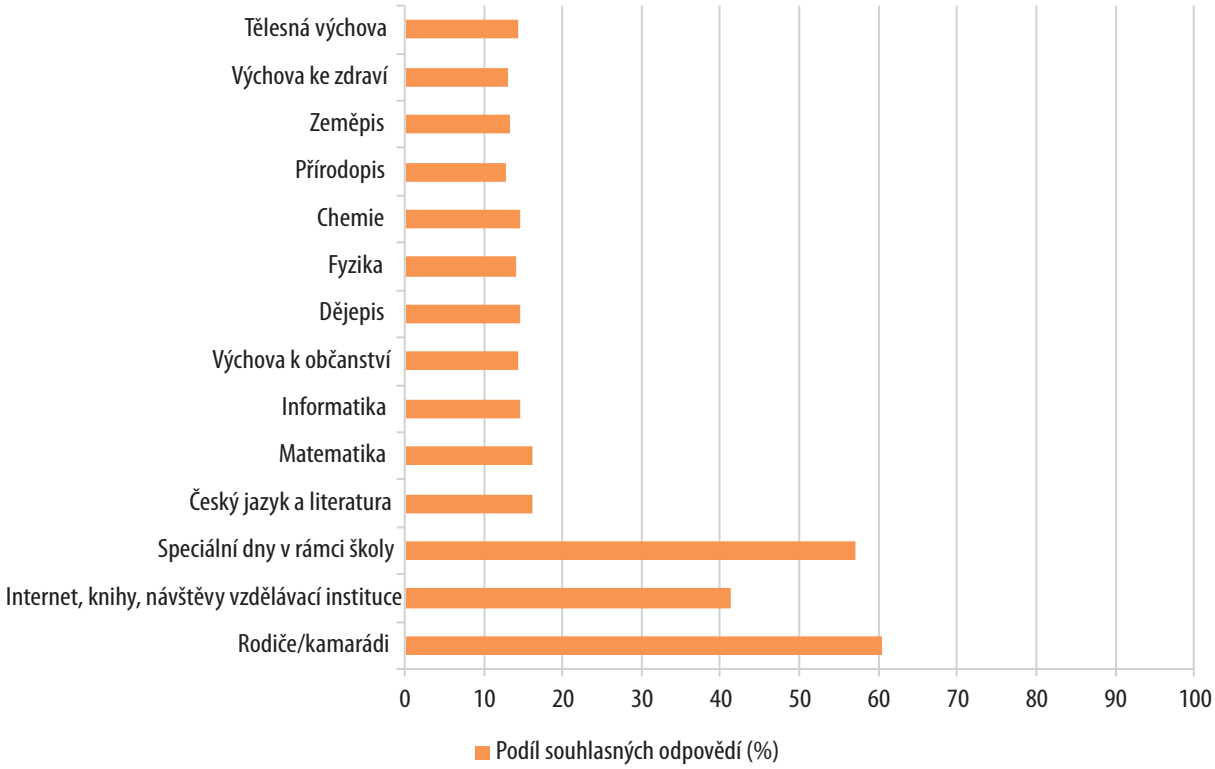
Graf 91

Nejčastěji deklarované zdroje informací pro test informační gramotnosti, souhlasné odpovědi žáků (%)



Graf 92

Nejčastěji deklarované zdroje informací pro test ochrany v rizikových situacích, souhlasné odpovědi žáků (%)

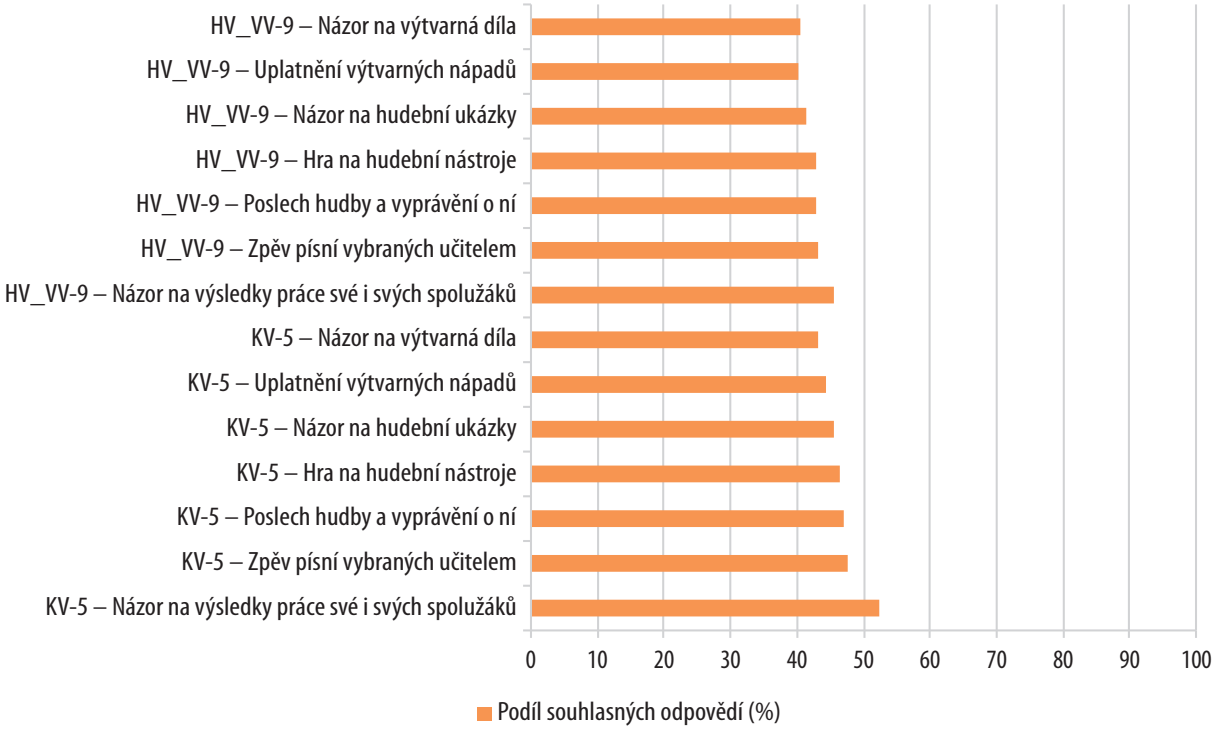


Konečně specifické otázky byly formulovány rovněž pro kombinované výchovy testované v případě žáků 5. ročníku, respektive pro hudební a výtvarnou výchovu v případě žáků 9. ročníku. Konkrétně se otázky zaměřily na identifikaci toho, které z následujících situací jsou často využívány v kombinovaných výchovách, respektive hudební a výtvarné výchově:

- „V hodinách výtvarné výchovy vyjadřujeme názor na výsledky práce své i svých spolužáků."
- „V hodinách hudební výchovy zpíváme písně, které nám vybere učitel."
- „V hodinách hudební výchovy posloucháme nebo si vyprávíme o hudbě, kterou sami posloucháme."
- „V hodinách hudební výchovy hraji já nebo moji spolužáci na hudební nástroje."
- „V hodinách hudební výchovy vyjadřujeme názor na hudební ukázky."
- „V hodinách výtvarné výchovy mám možnost uplatnit své nápady při výtvarných činnostech."
- „V hodinách výtvarné výchovy vyjadřujeme názor na ukázky výtvarných děl."

Graf 93

Nejčastěji deklarované situace často se vyskytující ve výuce kombinovaných výchov žáků 5. ročníku a ve výuce hudební a výtvarné výchovy žáků 9. ročníku, souhlasné odpovědi žáků (%)



Pozn.: KV – kombinované výchovy; HV_VV – hudební výchova a výtvarná výchova

Hodnocení ukazuje na podobný podíl souhlasných odpovědí žáků týkající se všech situací ve výuce kombinovaných výchov, respektive hudební a výtvarné výchovy.

4.1.3 Podklady ke klasifikaci žáků

Třetí oblast hodnocení dotazníků žáků se týká podkladů k jejich klasifikaci. V tomto kontextu byla žákům položena otázka, které z následujících pěti nabízených podkladů pro hodnocení považují za nejvýznamnější pro jejich výslednou známku:

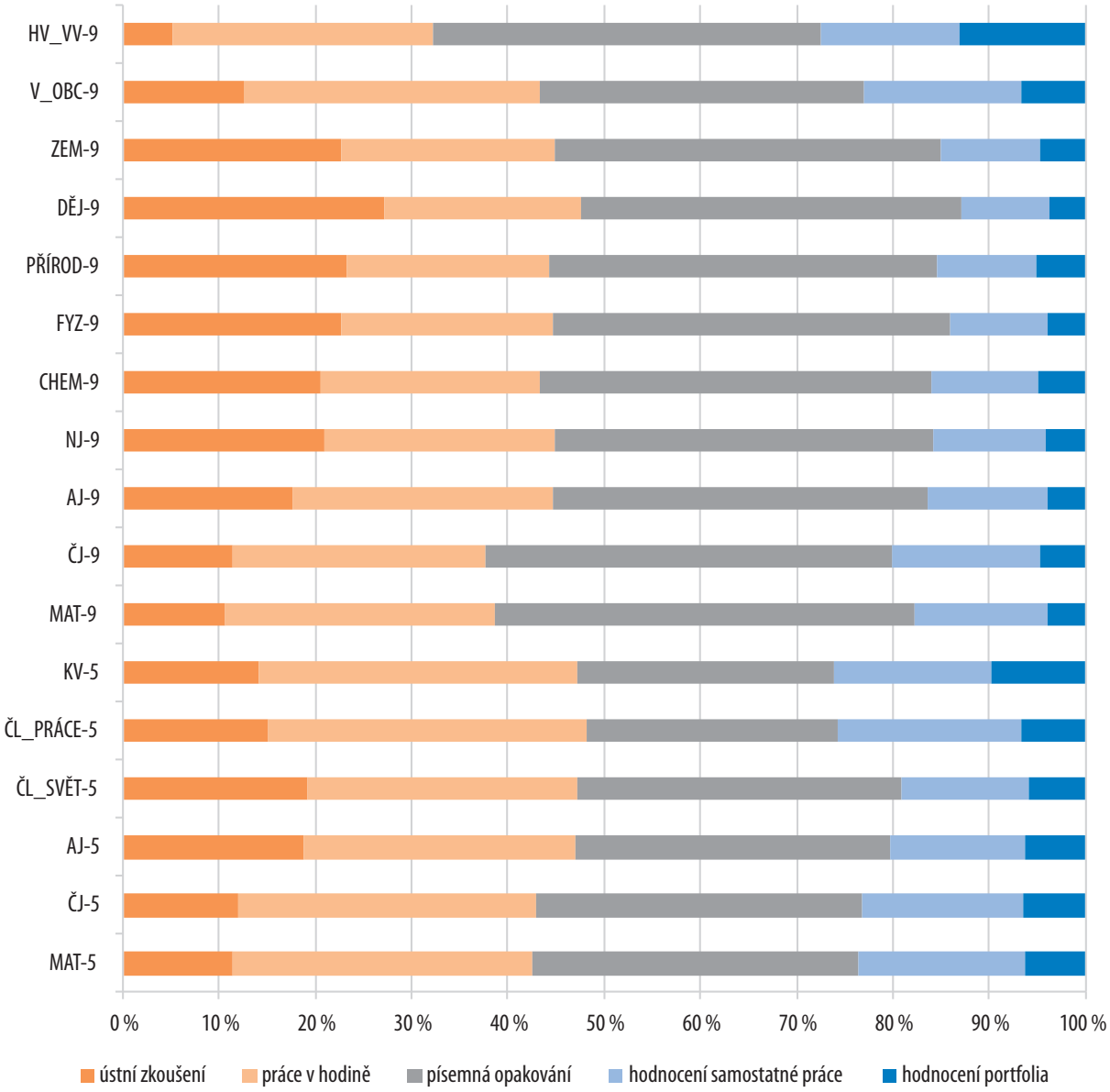
- ústní zkoušení,
- práce v hodině,
- písemná opakování,
- hodnocení samostatné práce,
- hodnocení portfolia (souboru pracovních listů apod.).

Hodnocení odpovědí žáků týkající se výše uvedené otázky umožňuje formulovat následující základní poznatky:

- Písemné opakování je ve všech hodnocených předmětech a vzdělávacích oblastech nejčastější podklad pro klasifikaci žáků.
- Druhým nejčastěji uváděným podkladem pro klasifikaci žáků je práce žáka v hodině, s výjimkou čtyř předmětů vyučovaných na 2. stupni základního vzdělávání – fyzika, přírodopis, dějepis a zeměpis. V těchto čtyřech případech hraje významnější roli ústní zkoušení žáků.
- Hodnocení samostatné práce žáka a hodnocení jeho pracovního portfolia jsou dva nejméně často vybírané podklady pro klasifikaci.

Graf 94

Struktura odpovědí žáků na otázku: „Označ, které dva podklady mají podle tebe v tomto předmětu nejvýraznější vliv na výslednou známku na vysvědčení."

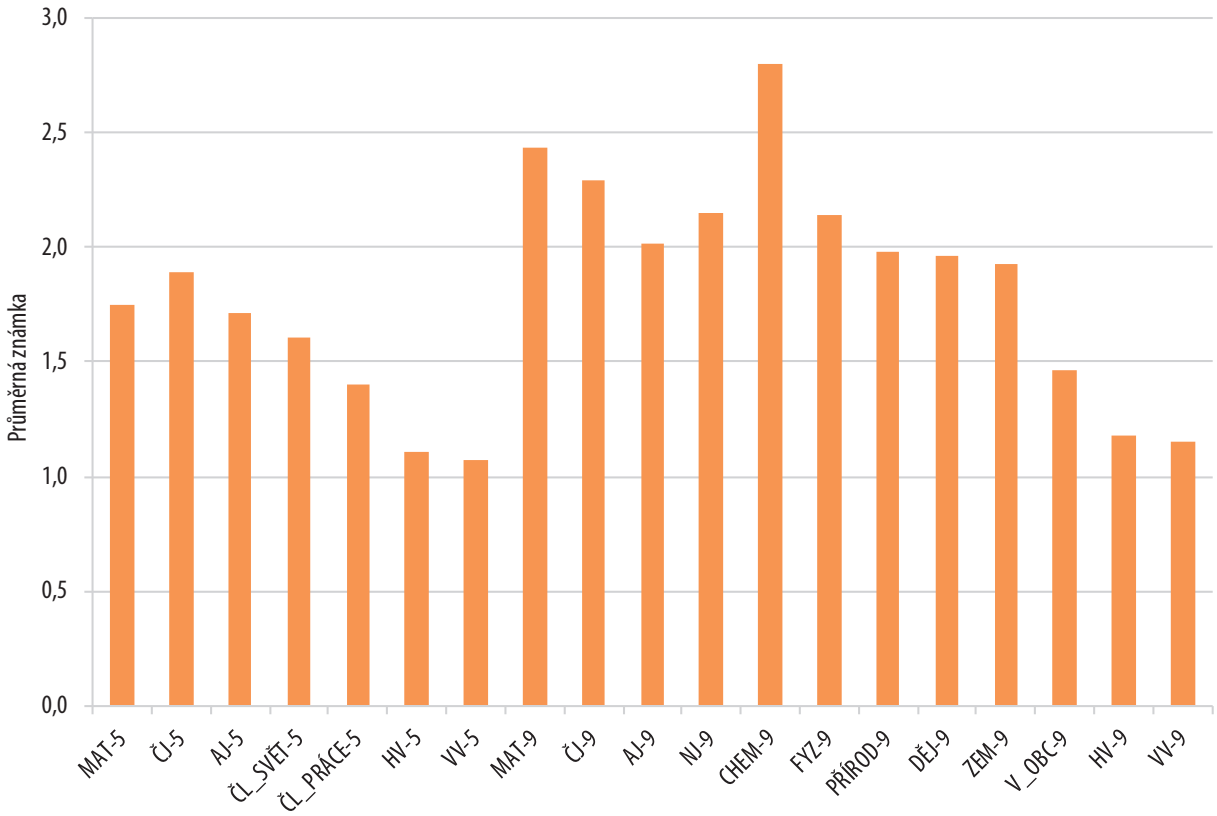


Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; KV – kombinované výchovy; NJ – německý jazyk; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_OBC – výchova k občanství; HV_VV – hudební výchova a výtvarná výchova

Druhá otázka se pak ptala na vlastní klasifikaci žáků, a to v podobě výsledné známky z daného předmětu na pololetním vysvědčení v 5. a v 9. ročníku. Hodnocení je zde založeno na průměrné známce všech testovaných žáků.

Graf 95

Průměrná známka žáků na pololetní vysvědčení



Pozn.: MAT – matematika; ČJ – český jazyk; AJ – anglický jazyk; ČL_SVĚT – člověk a jeho svět; ČL_PRÁCE – člověk a svět práce; HV – hudební výchova; VV - výtvarná výchova; NJ – německý jazyk; CHEM – chemie; FYZ – fyzika; PŘÍROD – přírodověda; DĚJ – dějepis; ZEM – zeměpis; V_OBC – výchova k občanství

Hlavní poznatky naznačují následující skutečnosti:

- Žáci 9. ročníku vykazují tendenci horší klasifikace na vysvědčení než žáci 5. ročníku.
- Z hlediska dosažené klasifikace lze za nejvíce obtížné předměty považovat jednak matematiku a český jazyk pro žáky 5. i 9. ročníku, a dále pak chemii, v níž žáci 9. ročníku dosáhli vůbec nejhoršího průměrného výsledku ze všech testů.
- V některých předmětech dosáhli žáci velmi dobré výsledné známky, což indikuje nižší náročnost vlastní klasifikace. Konkrétně se jedná o předměty hudební a výtvarná výchova pro žáky 5. i 9. ročníku, a dále pak o předměty Člověk a svět práce pro žáky 5. ročníku, a výchova k občanství pro žáky 9. ročníku.

4.2 Vztah výsledků žáků a odpovědí v dotaznících

4.2.1 Souhrnné výsledky

Hodnocení vztahů mezi výsledky žáků v testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech a jejich odpověďmi v dotaznících je založeno na výpočtu korelací mezi úspěšností odpovědí žáků v testech na jedné straně a odpověďmi žáků v dotaznících na straně druhé.

Tabulka 31

Korelace mezi úspěšností žáků v testovaném předmětu a vzdělávací oblasti a jejich odpověďmi v dotaznících – vztah žáků k předmětu a rozsah přípravy

Předmět/vzdělávací oblast	Oblíbenost předmětu	Rozsah přípravy	Zájem o témata testu	Důležitost témat pro život	Vlastní zájem o informace
Matematika – 5. ročník	0,095	0,256	–	–	–
Český jazyk – 5. ročník	0,092	0,216	–	–	–
Anglický jazyk – 5. ročník	0,099	0,156	–	–	–
Člověk a jeho svět	0,129	0,143	–	–	–
Člověk a svět práce	0,114	0,195	–	–	–
Kombinované výchovy	– 0,033	–	–	–	–
Matematika – 9. ročník	0,088	0,182	–	–	–
Český jazyk – 9. ročník	0,080	0,193	–	–	–
Anglický jazyk – 9. ročník	0,179	0,228	–	–	–
Německý jazyk – 9. ročník	0,077	– 0,054	–	–	–
Přírodovědná gramotnost	–	–	– 0,014	0,004	– 0,006
Chemie	0,075	0,006	–	–	–
Fyzika	0,089	0,026	–	–	–
Přírodověda	0,089	0,042	–	–	–
Dějepis	0,100	0,087	–	–	–
Zeměpis	0,106	0,069	–	–	–
Výchova ke zdraví	–	–	0,004	– 0,006	– 0,004
Výchova k občanství	0,088	0,097	–	–	–
Informační gramotnost	–	–	– 0,017	– 0,027	0,039
Ochrana v rizikových situacích	–	–	– 0,029	0,003	– 0,011
Hudební a výtvarná výchova	– 0,123	–	–	–	–

Hodnocení otázek týkajících se vztahu žáků k předmětům a rozsahu jejich přípravy na předmět ukazuje především na následující poznatky:

- Úroveň korelací mezi otázkami dotazníků a úspěšností žáků v hodnocených předmětech a vzdělávacích oblastech ukazuje na existenci spíše slabších a pozitivních vztahů.
- Silnější korelace lze pozorovat pro otázky týkající se rozsahu přípravy na předmět, a to zejména v případě žáků 5. ročníku a v případě tří základních testovaných předmětů (matematika, český jazyk, anglický jazyk).

V rámci hledání vztahu mezi obsahem výuky a výsledky žáků v testech byla vyhodnocena korelace výsledku testu se situacemi, jejichž četnost žáci deklarovali v dalších otázkách žákovského dotazníku. Konkrétně: „V hodinách mohu pokládat otázky k tématu, o kterém se bavíme“ (Sit1), „V hodinách často vyprávíme o svých zkušenostech (co jsme viděli, co známe apod.) v daném tématu“ (Sit2), „V hodinách pomáhám odstraňovat problémy v úlohách nebo chyby svým spolužákům“ (Sit3), „Problémy v úlohách nebo chyby nám pomáhá odstranit učitel“ (Sit4), „Problémy v úlohách nebo chyby si opravuji podle tabule sám“ (Sit5), „V hodinách chyby obvykle nedělám a problémy v úlohách se nevyskytují“ (Sit6).

Tabulka 32

Korelace mezi úspěšností žáků v testovaném předmětu a vzdělávací oblasti a jejich odpověďmi v dotaznících – situace ve výuce žáků I

Předmět/vzdělávací oblast	Sit1	Sit2	Sit3	Sit4	Sit5	Sit6
Matematika – 5. ročník	0,05	0,13	0,13	0,03	– 0,03	0,27
Český jazyk – 5. ročník	0,07	0,10	0,08	0,07	– 0,03	0,21
Anglický jazyk – 5. ročník	0,07	0,11	0,08	0,04	– 0,04	0,20
Člověk a jeho svět	0,09	0,17	0,05	0,05	– 0,05	0,17
Člověk a svět práce	0,08	0,10	0,04	0,07	– 0,08	0,15
Matematika – 9. ročník	0,06	0,10	0,23	0,02	– 0,01	0,21
Český jazyk – 9. ročník	0,04	0,09	0,10	0,07	– 0,03	0,15
Anglický jazyk – 9. ročník	0,19	0,18	0,24	– 0,02	– 0,12	0,34
Německý jazyk – 9. ročník	0,06	0,07	0,10	0,08	– 0,03	0,05
Chemie	0,07	0,08	0,14	0,06	0,04	0,09
Fyzika	0,09	0,08	0,17	0,03	0,00	0,13
Přírodověda	0,07	0,10	0,02	0,03	– 0,08	0,11
Dějepis	0,10	0,14	0,09	– 0,04	– 0,06	0,20
Zeměpis	0,06	0,09	0,08	0,01	– 0,07	0,15
Výchova k občanství	0,04	0,11	0,02	0,04	– 0,11	0,11

Pozn.: Sit1: V hodinách mohu pokládat otázky k tématu, o kterém se bavíme; Sit2: V hodinách často vyprávíme o svých zkušenostech (co jsme viděli, co známe apod.) v daném tématu; Sit3: V hodinách pomáhám odstraňovat problémy v úlohách nebo chyby svým spolužákům; Sit4: Problémy v úlohách nebo chyby nám pomáhá odstranit učitel; Sit5: Problémy v úlohách nebo chyby si opravuji podle tabule sám; Sit6: V hodinách chyby obvykle nedělám a problémy v úlohách se nevyskytují

Hodnocení otázek týkajících se situací ve výuce ukazuje především na následující poznatky:

- Úroveň korelací mezi otázkami dotazníků a úspěšností žáků v hodnocených předmětech a vzdělávacích oblastech ukazuje na existenci spíše slabších vztahů, s výjimkou situace, kdy žáci uvádí svou častou schopnost řešit zadané úlohy samostatně. Nejsilnější je tento vliv v případě tří základních předmětů (matematika, český jazyk, anglický jazyk).
- V případě dalších hodnocených situací lze především pozorovat relativně silnější: (a) pozitivní korelaci mezi absencí chyb žáků a absencí problémů v řešených úlohách a úspěšností žáků v testování, (b) pozitivní korelaci mezi existencí předem známých kritérií hodnocení a úspěšností žáků v testování.

Tabulka 33

Korelace mezi úspěšností žáků v testovaném předmětu a vzdělávací oblasti a jejich odpověďmi v dotaznících – situace ve výuce žáků II

Předmět/vzdělávací oblast	Sit1	Sit2	Sit3	Sit4	Sit5	Sit6	Sit7	Sit8
Matematika – 5. ročník	0,43	0,02	0,02	0,13	– 0,06	0,03	0,01	0,10
Český jazyk – 5. ročník	0,39	0,04	0,04	0,16	– 0,10	0,05	0,03	0,19
Anglický jazyk – 5. ročník	0,39	0,04	0,03	0,14	– 0,06	0,07	0,03	0,04
Člověk a jeho svět	0,29	0,03	0,03	0,13	– 0,02	0,08	0,02	– 0,06
Člověk a svět práce	0,19	0,03	0,08	0,15	– 0,10	– 0,08	0,05	– 0,12
Kombinované výchovy	–	0,02	0,06	0,13	–	–	0,04	–
Matematika – 9. ročník	0,46	0,11	0,00	0,06	– 0,05	0,08	– 0,02	0,09
Český jazyk – 9. ročník	0,45	0,08	– 0,02	0,12	– 0,06	0,08	– 0,03	0,10
Anglický jazyk – 9. ročník	0,56	0,14	0,02	0,11	– 0,05	0,05	0,14	0,10
Německý jazyk	0,34	0,20	0,02	0,08	0,02	0,13	0,05	0,24
Chemie	0,34	0,14	0,02	0,09	0,14	0,05	– 0,04	0,04
Fyzika	0,26	0,10	– 0,01	0,07	0,06	– 0,01	– 0,04	0,06
Přírodověda	0,19	0,07	– 0,02	0,06	0,02	0,03	– 0,06	– 0,03
Dějepis	0,21	0,15	0,01	0,02	0,11	0,02	– 0,09	0,01
Zeměpis	0,22	0,06	0,01	0,07	0,04	0,05	– 0,01	– 0,03
Výchova k občanství	0,18	0,01	– 0,01	0,08	– 0,03	0,01	0,00	– 0,01
Hudební a výtvarná výchova	–	0,09	0,08	0,09	–	–	0,04	–

Pozn.: Odpovědi žáků na 5 bodové škále četnosti seřazené od nejnižší hodnoty k nejvyšší; Sit1: Úlohy, které v hodinách tohoto předmětu řešíme, umím řešit samostatně; Sit2: Se spolužáky se o přestávce nebo po vyučování bavím o tom, co jsme dělali v hodině tohoto předmětu; Sit3: Při hodnocení samostatné práce v tomto předmětu hodnotím svou práci nejprve sám, a pak ji zhodnotí učitel; Sit4: V hodinách tohoto předmětu své práce hodnotíme sami nebo je hodnotí vyučující podle předem známých pravidel (kritérií); Sit5: V hodinách tohoto předmětu je obvykle někdo ze spolužáků zkoušen u tabule; Sit6: V hodině tohoto předmětu píšeme písemné opakování; Sit7: V hodině tohoto předmětu pracujeme ve skupinách; Sit8: V hodinách tohoto předmětu dostáváme domácí úkoly

Nejsilnější korelaci k úspěšnosti žáků vykazuje ze všech otázek žákovských dotazníků ukazatel dosažené známky v předmětech. Nejsilnější negativní korelace je přitom pozorována v případě tří hlavních testovaných předmětů (matematika, český jazyk, anglický jazyk), u ostatních předmětů je korelace méně silná. Zároveň lze identifikovat silnější pozitivní korelaci mezi častějším využitím písemného opakování jako pokladu klasifikace a úspěšností žáků v testování.

Tabulka 34

Korelace mezi úspěšností žáků v testovaném předmětu a vzdělávací oblasti a jejich odpověďmi v dotaznících – podklady ke klasifikaci žáků

Předmět/vzdělávací oblast	Klas1	Klas2	Klas3	Klas4	Klas5	Známka
Matematika – 5. ročník	– 0,109	0,081	0,160	0,071	0,020	– 0,580
Český jazyk – 5. ročník	– 0,115	0,083	0,165	0,044	0,003	– 0,571
Anglický jazyk – 5. ročník	– 0,040	0,056	0,154	– 0,003	0,015	– 0,554
Člověk a jeho svět	– 0,030	0,023	0,186	0,023	0,020	– 0,484
Člověk a svět práce	– 0,072	0,086	0,009	0,074	0,025	– 0,355
Kombinované výchovy	– 0,174	0,142	– 0,048	0,042	0,071	– 0,234 (H) – 0,184 (V)
Matematika – 9. ročník	– 0,055	0,007	0,143	– 0,029	– 0,058	– 0,546
Český jazyk – 9. ročník	– 0,098	– 0,008	0,206	0,014	– 0,090	– 0,607
Anglický jazyk – 9. ročník	– 0,017	0,014	0,132	– 0,003	– 0,065	– 0,582
Německý jazyk – 9. ročník	0,015	– 0,029	0,145	– 0,069	– 0,003	– 0,294
Chemie	0,065	– 0,065	0,170	– 0,058	– 0,076	– 0,468
Fyzika	0,043	– 0,015	0,074	– 0,002	– 0,026	– 0,386
Přírodověda	0,007	– 0,036	0,160	– 0,029	– 0,068	– 0,384
Dějepis	0,084	– 0,064	0,137	– 0,081	– 0,072	– 0,456
Zeměpis	0,034	– 0,006	0,159	– 0,028	– 0,058	– 0,398
Výchova k občanství	– 0,052	– 0,008	0,150	– 0,010	– 0,048	– 0,330
Hudební a výtvarná výchova	– 0,085	0,107	0,006	0,043	0,079	– 0,173 (H) – 0,190 (V)

Pozn.: Klas1: ústní zkoušení; Klas2: práce v hodině; Klas3: písemná opakování; Klas4: hodnocení samostatné práce; Klas5: hodnocení portfolia (souboru pracovních listů apod.)

Otázky dotazníků pro zbývající testované předměty a vzdělávací oblasti, stejně jako další otázky dotazníků pro kombinované výchovy, respektive pro hudební a výtvarnou výchovu, nevykazují silnější korelace s dosaženou úspěšností žáků v testech.

4.2.2 Předmětová specifika

Hodnocení korelací výsledků žáků v testech a jejich odpovědí v dotaznících na bázi regresní analýzy ukazuje rovněž na některá předmětová specifika. Mezi tyto lze především uvést:

- V případě testu z matematiky žáků 5. ročníku má nejsilnější pozitivní vliv na úspěšnost žáků jejich schopnost řešit zadané úlohy samostatně a bez chyb, dále pak rozsah domácí přípravy, existence pravidel hodnocení, písemné opakování jako hlavní podklad klasifikace a zadávání domácích úloh. Schopnost řešit úlohy samostatně a rozsah domácí přípravy zůstávají významnými faktory ovlivňujícími výsledky v testech z matematiky rovněž žáků 9. ročníku, o něco klesá význam pravidel hodnocení, domácích úloh a písemných opakování jako hlavního podkladu klasifikace žáků.
- V případě testu z českého jazyka žáků 5. ročníku jsou nejvýznamnější faktory ovlivňující úspěšnost žáků stejné, jako je tomu v případě matematiky. Význam všech těchto faktorů přitom zůstává zachován rovněž v testech z českého jazyka žáků 9. ročníku.
- Rovněž v případě testu z anglického jazyka žáků 5. ročníku zůstává podoba nejvý-

znamnějších faktorů vlivu stejná jako v případě matematiky a českého jazyka, na úkor pravidel hodnocení, domácích úkolů a písemného opakování jako hlavního podkladu klasifikace žáků však roste význam otevřenosti předmětu k otázkám a výměně zkušeností žáků a význam oblíbenosti předmětu. Tyto poznatky zůstávají konzistentní rovněž pro testy z anglického jazyka žáků 9. ročníku.

- Schopnost řešit zadané úlohy samostatně, otevřenost předmětu k otázkám a výměně zkušeností žáků, oblíbenost předmětu, rozsah domácí přípravy, existence pravidel hodnocení a písemná opakování jako hlavní podklad klasifikace žáků jsou klíčové faktory ovlivňující úspěšnost žáků v testu ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. V tomto případě se ztrácí význam domácích úloh. Analogické faktory hrají hlavní roli rovněž při vysvětlení rozdílů v úspěšnosti žáků v testování vzdělávací oblasti Člověk a svět práce.
- Schopnost samostatně řešit zadané úlohy je nejsilnějším faktorem ovlivňujícím rovněž výsledky žáků v testu z chemie. Významný pozitivní vliv má rovněž písemné opakování jako hlavní podklad klasifikace žáků a existence pravidel hodnocení, nově se pak objevuje pozitivní vliv faktoru zkoušení žáků u tabule a interakce žáků při řešení chyb. V případě fyziky jsou faktory vlivu obdobné, nicméně svůj význam ztrácí písemné opakování jako hlavní podklad klasifikace žáků a naopak na významu získává oblíbenost předmětu a jeho otevřenost k otázkám a výměně zkušeností žáků.
- Schopnost samostatně řešit zadané úlohy, písemné opakování jako hlavní podklad klasifikace žáků, oblíbenost předmětu a jeho otevřenost k otázkám a výměně zkušeností žáků zůstávají významnými determinanty úspěšnosti žáků rovněž v případě testů z přírodovědy, ze zeměpisu a z výchovy k občanství. V případě zeměpisu a zejména výchovy k občanství navíc roste význam rozsahu domácí přípravy a existence jasných pravidel hodnocení.
- V případě testu z dějepisu lze opětovně pozorovat významný vliv schopnosti žáků samostatně řešit zadané úlohy, oblíbenosti předmětu a jeho otevřenosti k otázkám a výměně zkušeností žáků a rozsahu domácí přípravy na úspěšnost žáků v něm. Specificky se pak objevuje faktor spojený s debatou o hodině po skončení výuky a rovněž faktor práce ve skupině, kdy časté využití této formy výuky snižuje úspěšnost žáků v testu.
- Využití práce v hodině a portfolia výstupů žáků jako hlavních nástrojů klasifikace jsou nejvýznamnějšími faktory ovlivňujícími úspěšnost žáků v testu z hudební a výtvarné výchovy. Pozitivně působí rovněž docházka žáka na hudební obor ZUŠ, přičemž podobný vliv není pozorován pro obor výtvarný.

Konečně uveďme, že poměrně nízká hodnota adjustovaného R2 u většiny testovaných předmětů a vzdělávacích oblastí (hodnoty 0,21 až 0,55) ponechává prostor pro existenci dalších vlivů, které nebyly uchopeny v realizovaném šetření.

5 Hodnocení dotazníků učitelů

V každé ze škol, v nichž žáci řešili testy, odpovídali 1–3 učitelé na otázky učitelského dotazníku. Otázky v dotazníku se týkaly jak obecných výukových situací, tak specifik výuky jednotlivých skupin předmětů.

5.1

Základní údaje o učitelích

Hodnocení základních údajů o učitelích vychází z otázek dotazníků, které se týkají:

- celkového počtu učitelů participujících na dotazníkovém šetření a jejich struktury vzhledem k vyučovanému předmětu, pohlaví a délce praxe,
- fluktuace učitelů ve vazbě na počet škol, v nichž učitel působil v průběhu posledních pěti let,
- rozsahu a inspirativnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

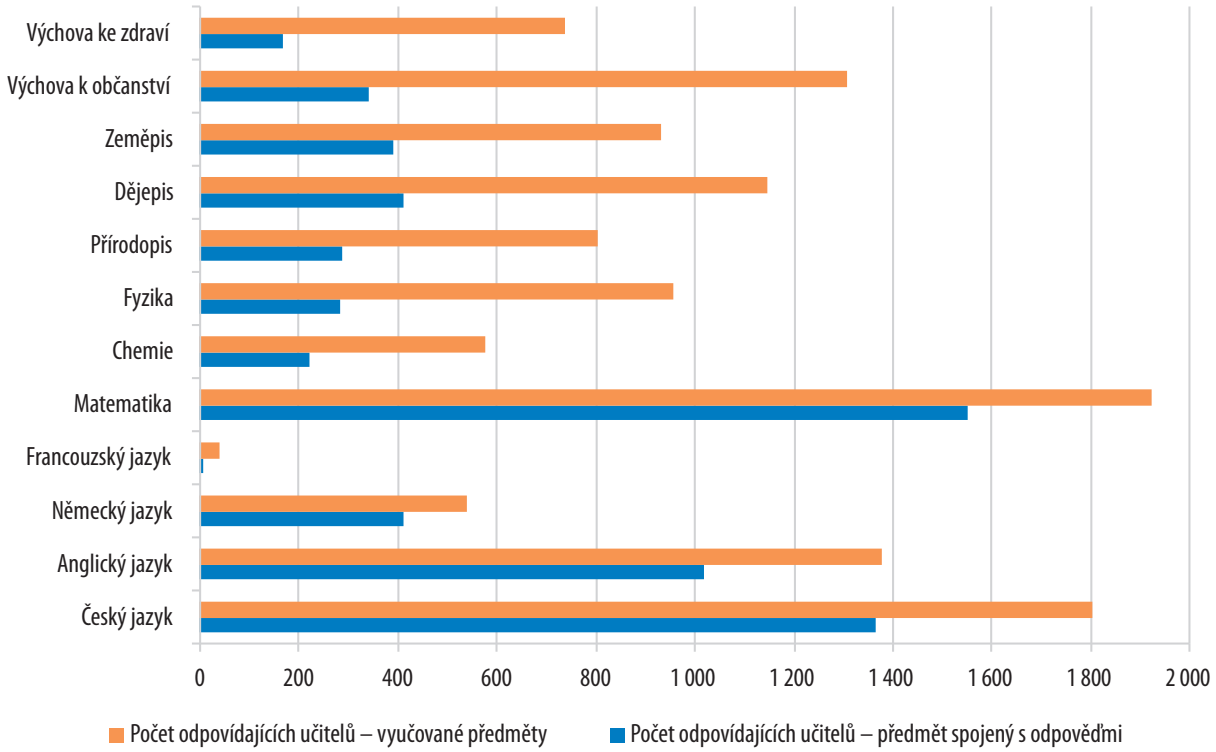
5.1.1 Počet a strukturální charakteristiky učitelů

Hodnocení učitelského dotazníku je založeno na odpovědích 8 973 učitelů, z nichž necelých 9 % připadá na učitele víceletých gymnázií a 4 % na učitele škol neveřejného zřizovatele. Pro další charakteristiky učitelů odpovídajících v dotazníkovém šetření platí:

- Z celkové populace odpovídajících učitelů připadá na 1. stupeň základních škol 30 % učitelů a na 2. stupeň základních škol 70 % učitelů. V případě učitelů 2. stupně základních škol je struktura jimi vyučovaných předmětů, respektive předmětů, se kterými jsou spojeny jejich odpovědi v dotazníku, zachycena na následujícím obrázku. V návaznosti na utváření výběrových souborů škol účastnících se testování spojovali odpovídající učitelé své odpovědi nejčastěji se třemi základními předměty – matematika, český jazyk a cizí, primárně, anglický jazyk. Počet učitelů odpovídajících na dotazník ve spojení s dalšími předměty testování je výrazně nižší.

Graf 96

Počet odpovídajících učitelů vzhledem k jimi vyučovaným předmětům a vzhledem k předmětům, se kterými jsou spojeny jejich odpovědi v učitelském dotazníku



- V populaci odpovídajících učitelů jsou výrazně častěji zastoupeny ženy, na které připadá 80% podíl z celkového počtu odpovídajících učitelů. Zároveň platí, že vyučující mužského pohlaví jsou častěji zastoupeni mezi odpovídajícími učiteli víceletých gymnázií (28% podíl odpovídajících učitelů), mezi odpovídajícími učiteli neveřejných škol (29% podíl odpovídajících učitelů), mezi odpovídajícími učiteli 2. stupně základních škol (24% podíl odpovídajících učitelů), a dále mezi odpovídajícími učiteli vyučujícími fyziku (40% podíl odpovídajících učitelů), zeměpis (38% podíl odpovídajících učitelů) a matematiku (27% podíl odpovídajících učitelů).
- Z hlediska délky praxe odpovídajících učitelů připadá téměř 80% podíl na učitele s délkou praxe vyšší než 10 let, 16% podíl na učitele s délkou praxe v rozmezí 3 až 10 let a 6% podíl na učitele s délkou praxe 3 a méně let. Rozdíly v délce praxe učitelů 1. a 2. stupně základních školy, učitelů mužského a ženského pohlaví, učitelů víceletých gymnázií a základních škol, učitelů veřejných a neveřejných škol, učitelů škol nacházejících se v různě velkých městech jsou spíše malé, nejvyšší specifikum spočívá ve vyšším zastoupení učitelů s praxí kratší než 3 roky v neveřejných školách. Dále se ukazuje vyšší délka praxe zejména u učitelů matematiky a fyziky.

5.1.2 Fluktuace učitelů

Fluktuace učitelů byla posuzována s využitím ukazatele počtu škol, v nichž učitel působil v průběhu posledních pěti let. V tomto ohledu se ukazuje, že téměř čtyři pětiny (79 %) odpovídajících učitelů působilo v průběhu posledních pěti let pouze na jedné škole, necelých 17 % učitelů na dvou školách a zbývající 4 % učitelů na více než dvou školách. Takto školu za posledních pět let změnilo cca 20 % dotazovaných učitelů.

Uvedené poznatky zůstávají konzistentní rovněž pro další proměnné na druhé úrovni třídění, včetně rozlišení víceletých gymnázií a základních škol a včetně vyučovaného předmětu, mírně vyšší fluktuaci lze pozorovat především v případě:

- učitelů s praxí v rozmezí 3 až 10 let (34 % učitelů měnících za posledních pět let školu),
- učitelů neveřejných škol (30 % učitelů měnících za posledních pět let školu).

Takto se ukazuje mírně častější tendence začínajících učitelů změnit po získání praxe školu, na níž vyučují.

5.1.3 Rozsah a inspirativnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Rozsah a inspirativnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků byly zjišťovány prostřednictvím otázky učitelského dotazníku: „Kdy jste naposledy absolvoval/a nějaké další vzdělávání pedagogických pracovníků, které Vás inspirovalo pro Vaši výuku?“ Primární poznatek ukazuje, že více než 80 % odpovídajících učitelů absolvovalo inspirativní další vzdělávání pedagogických pracovníků v aktuálním (62 %) nebo v minulém (21 %) školním roce. Zároveň lze identifikovat 2 % učitelů, kteří deklarují jistou skepsi k inspirativnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, když hovoří o tom, že takové vzdělávání dosud neabsolvovali. Významnou část těchto učitelů ovšem tvoří učitelé s praxí kratší než 3 roky. Celkově tak lze pozorovat spíše pozitivní postoj učitelů k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků s tím, že o něco nižší četnost odpovědí o absolvování inspirativního dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vyjadřují učitelé muži a učitelé působící na víceletých gymnáziích.

5.2

Hodnocení znaků výuky

Hodnocení znaků výuky vychází z otázek dotazníků, které se zaměřily na zjištění názorů učitelů na následující dílčí aspekty výuky:

- hodnocení četnosti výskytu vybraných situací ve výuce,
- hodnocení četnosti využití dílčích podkladů pro klasifikaci,
- hodnocení problémových aspektů rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP),
- hodnocení názorů na strategie k lepšímu naplňování cílů RVP.

Uveďme, že předmětové hodnocení je založeno na otázce: „K výuce kterého z Vámi vyučovaných předmětů se budete v dotazníku vyjadřovat?“, která byla položena pouze učitelům 2. stupně základní školy. Proto se předmětové hodnocení vztahuje vždy ke 2. stupni základních škol, hodnocení pro učitele 1. stupně není předmětově diferencováno.

5.2.1 Výskyt vybraných situací ve výuce

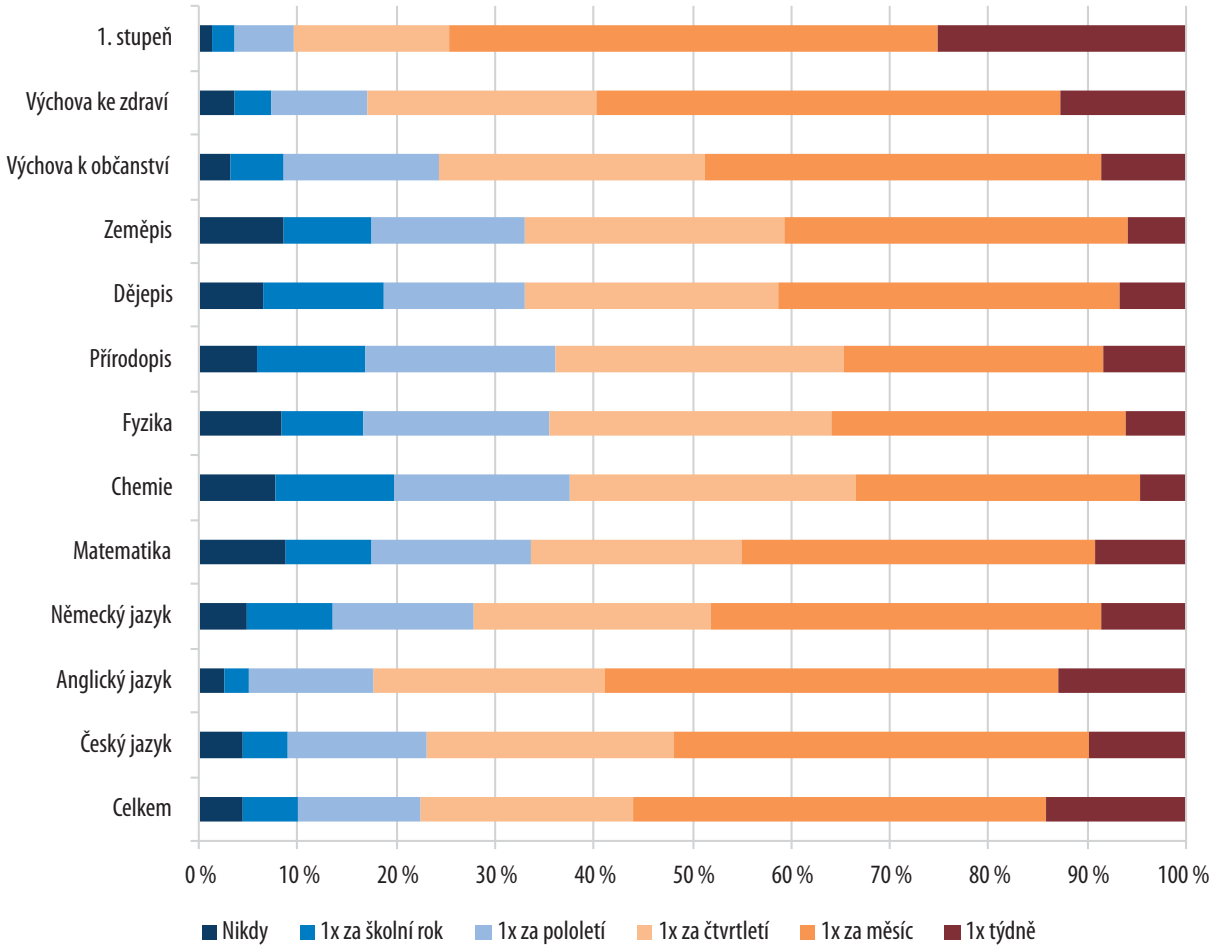
První baterie otázek učitelského dotazníku, které se zabývaly znaky výuky, se zaměřila na hodnocení četnosti výskytu pěti situací:

- Žáci se věnují činnostem a/nebo tématům, které sami navrhli.
- Žáci pracují ve skupinách o více než dvou členech.
- Žáci na pokyn učitele obhajují a hodnotí vlastní výkon.
- Žáci na pokyn učitele komentují a hodnotí výkon spolužáka.
- Žáci se podílejí na formulaci kritérií pro hodnocení vlastních výkonů.

První hodnocenou byla situace, kdy žáci sami navrhují obsah výuky. Hodnocení odpovědí učitelů ukazuje, že tento přístup k výuce je využíván téměř všemi učiteli, nicméně s různou intenzitou využití. Nejvyšší podíl učitelů vybíral možnost jedenkrát za měsíc, nebo možnost jedenkrát za čtvrtletí. Dále se ukazuje, že situace, kdy žáci sami navrhuji obsah výuky, je více typická pro učitele 1. stupně základní školy než pro učitele 2. stupně základní školy. Naopak významnější rozdíly nelze pozorovat mezi učiteli veřejných a neveřejných škol, mezi učiteli ženami a muži, mezi učiteli škol v malých obcích a velkých městech, mezi učiteli s dlouhou či krátkou praxí, ani mezi učiteli základních škol a víceletých gymnázií. Z předmětového hlediska jsou pak k návrhům žáků k obsahu výuky nejvíce vstřícní učitelé jazyků a učitelé výchov, naopak nejnižší vstřícnost lze pozorovat v případě učitelů přírodovědných předmětů (chemie, fyzika, přírodopis).

Graf 97

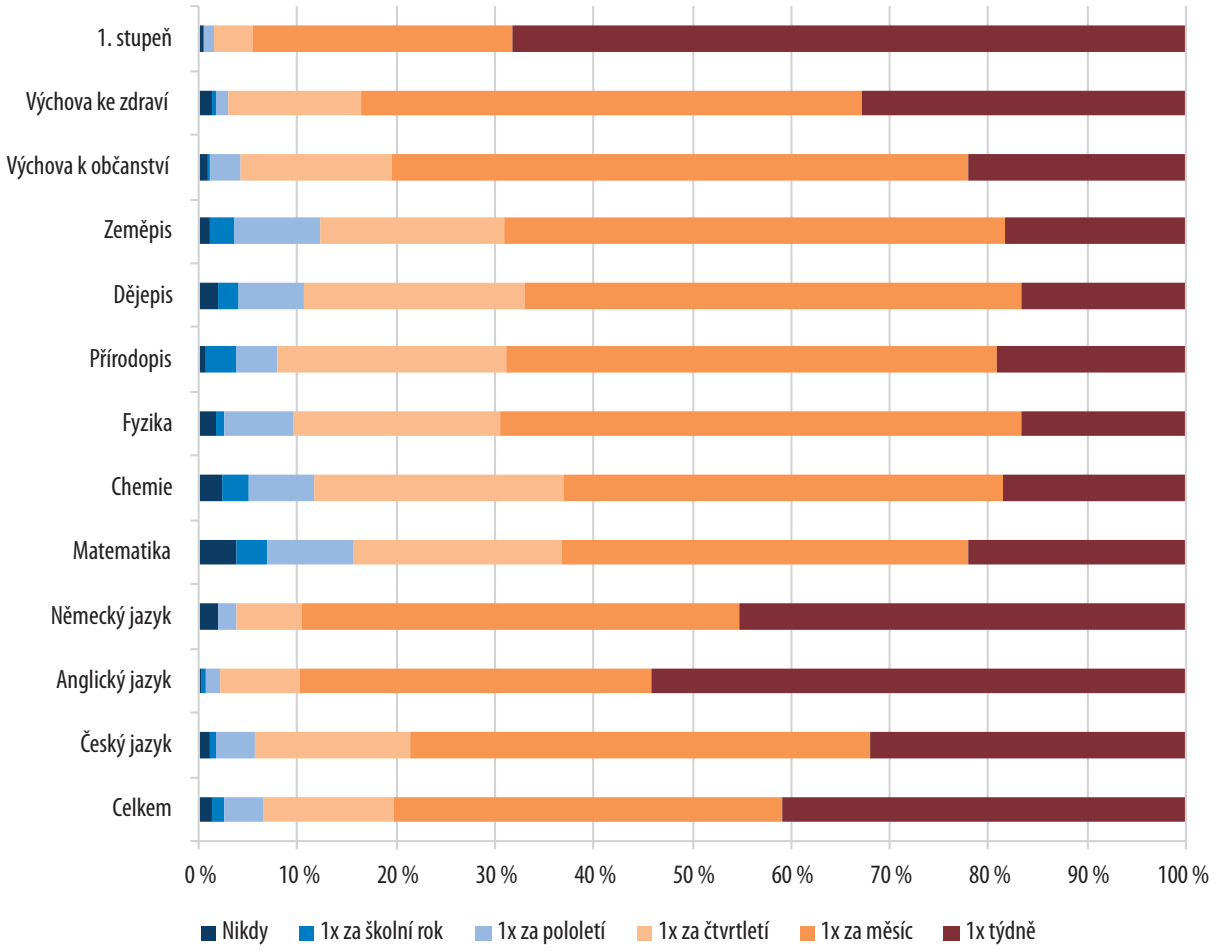
Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Jak často dochází ve Vašich hodinách k následujícím situacím? - Žáci se věnují činnostem a/nebo tématům, které sami navrhli.“; předmětové hodnocení pro 2. stupeň základní školy



Druhá hodnocená situace se věnovala tomu, jak často učitel využívá práce žáků ve skupinách o více než dvou členech. Hodnocení odpovědí učitelů ukazuje, že se jedná o velmi často využívanou metodu práce ze strany učitelů. Takto nejvyšší podíl učitelů vybíral možnost jedenkrát týdně, nebo jedenkrát za měsíc. Dále se ukazuje, že skupinová práce žáků je výrazně častěji využívána učiteli 1. stupně základní školy než učiteli 2. stupně základní školy a o něco častěji učiteli neveřejných škol. Naopak významnější rozdíly nelze pozorovat mezi učiteli ženami a muži, mezi učiteli škol v malých obcích a velkých městech, mezi učiteli s dlouhou či krátkou praxí, ani mezi učiteli základních škol a víceletých gymnázií. Z předmětového hlediska je skupinová práce žáků nejvíce využívána učiteli cizího jazyka a naopak méně využívána učiteli matematiky a chemie.

Graf 98

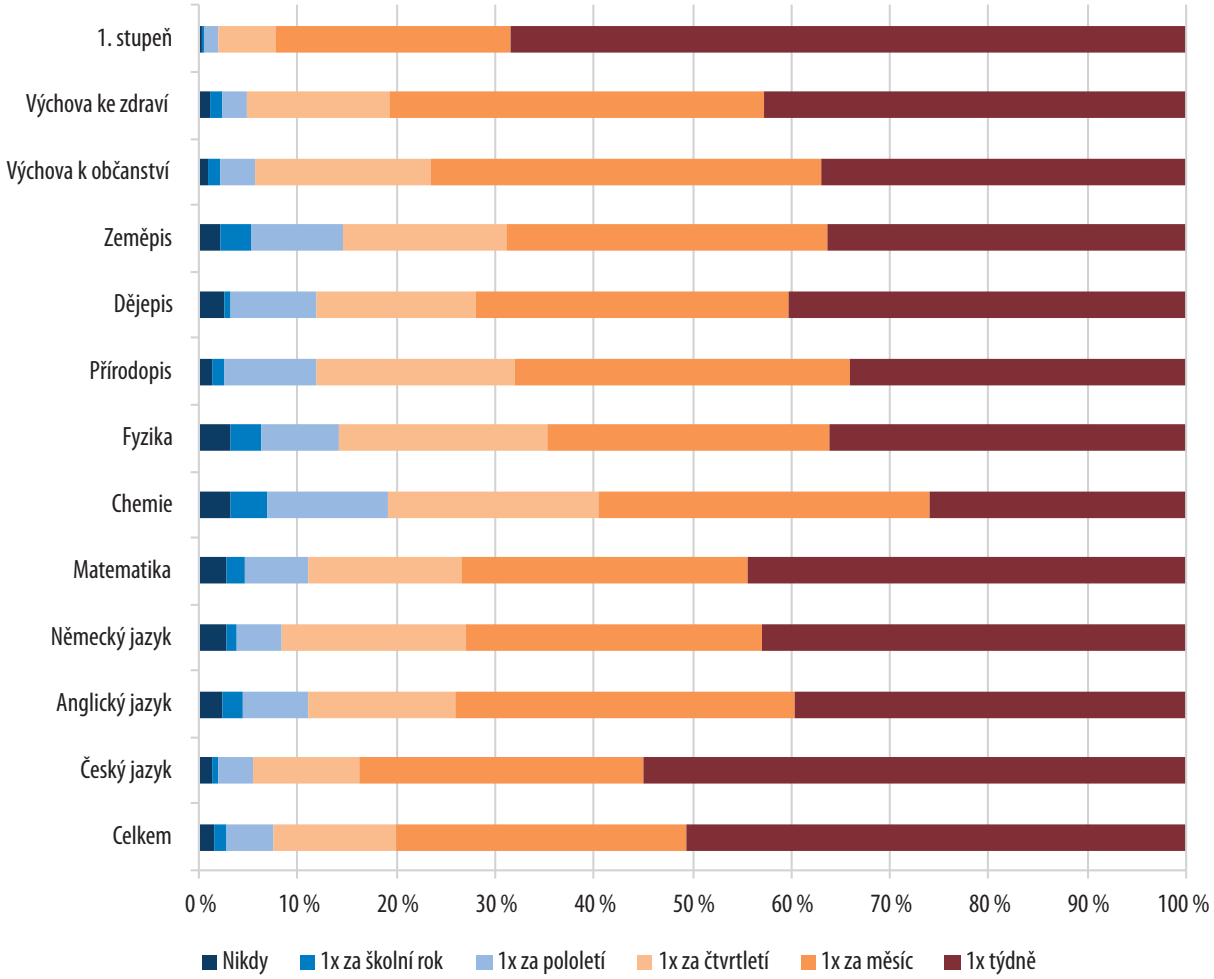
Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Jak často dochází ve Vašich hodinách k následujícím situacím? - Žáci pracují ve skupinách o více než dvou členech.“; předmětové hodnocení pro 2. stupeň základní školy



Třetí hodnocená situace se věnovala tomu, jak často učitel využívá situace, kdy žáci sami obhajují a hodnotí svou práci. Hodnocení odpovědí učitelů ukazuje, že se jedná i v tomto případě o učiteli velmi často využívanou situaci ve výuce. Takto nejvyšší podíl učitelů vybíral možnost jedenkrát týdně, nebo jedenkrát za měsíc. Dále se ukazuje, že situace, kdy žáci sami obhajují a hodnotí svou práci, je výrazně častěji využívána učiteli 1. stupně základní školy než učiteli 2. stupně základní školy a o něco častěji učiteli základních škol než učiteli víceletých gymnázií Naopak významnější rozdíly nelze pozorovat mezi učiteli veřejných a neveřejných škol, mezi učiteli ženami a muži, mezi učiteli škol v malých obcích a velkých městech, ani mezi učiteli s dlouhou či krátkou praxí. Z předmětového hlediska je obhajoba a hodnocení vlastní práce nejčastěji využívána učiteli českého jazyka a nejméně často učiteli fyziky a chemie.

Graf 99

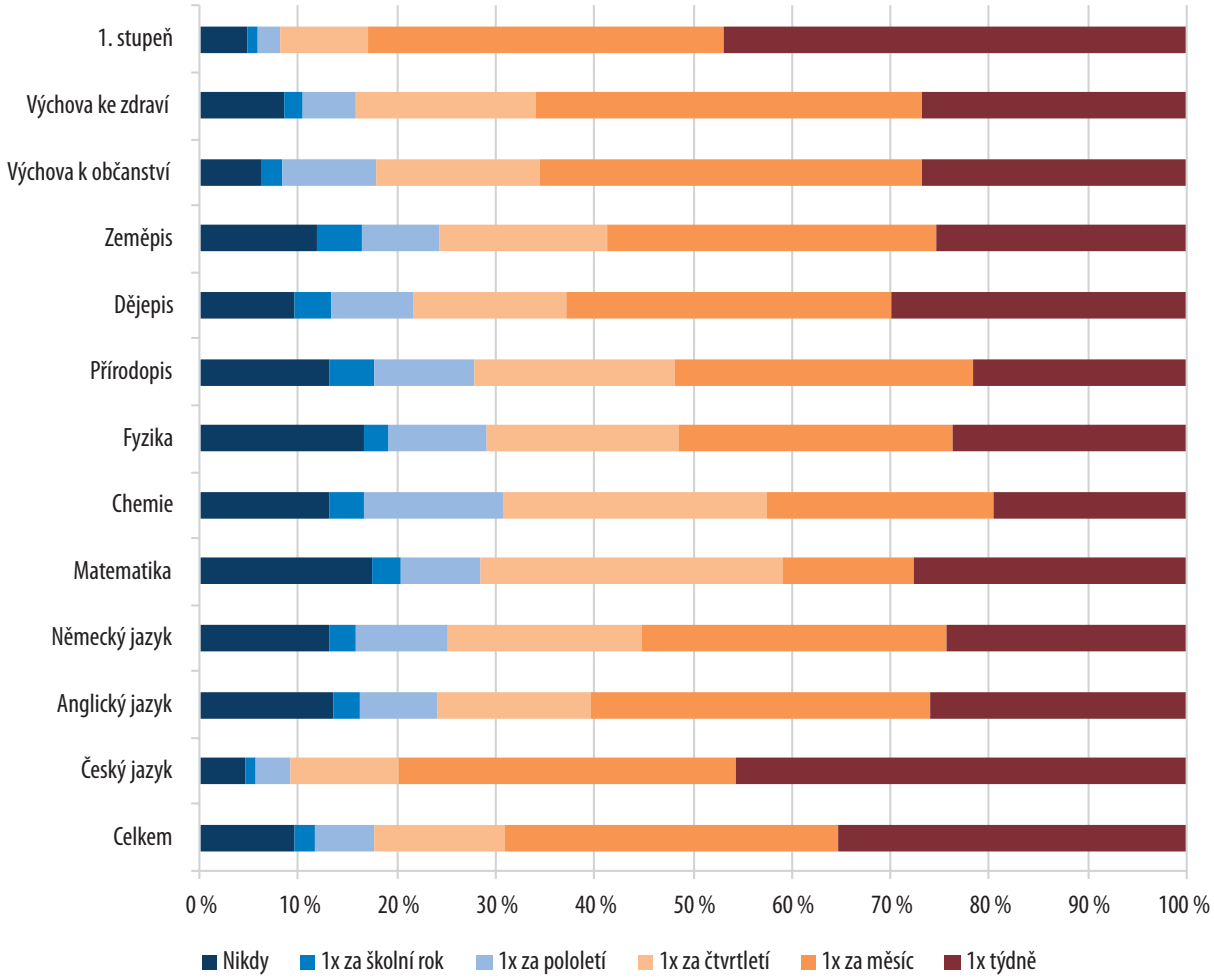
Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Jak často dochází ve Vašich hodinách k následujícím situacím? - Žáci na můj pokyn obhajují a hodnotí vlastní výkon“; předmětové hodnocení pro 2. stupeň základní školy



Čtvrtá hodnocená situace se věnovala tomu, jak často učitel využívá situace, kdy výkon žáka je hodnocen jeho spolužákem. Hodnocení odpovědí učitelů ukazuje, že se jedná o učiteli často využívanou situaci ve výuce, nicméně ne tak často jako v případě autoevaluace výkonu žáka, a zároveň se výrazně zvýšil podíl učitelů, kteří hodnocenou situaci ve výuce nevyužívají vůbec. Dále se ukazuje, že situace, kdy výkon žáka je hodnocen jeho spolužákem, je o něco častěji využívána učiteli 1. stupně základní školy než učiteli 2. stupně základní školy a o něco častěji učiteli základních škol než učiteli víceletých gymnázií. Naopak významnější rozdíly nelze pozorovat mezi učiteli veřejných a neveřejných škol, mezi učiteli ženami a muži, mezi učiteli škol v malých obcích a velkých městech, ani mezi učiteli s dlouhou či krátkou praxí. Z předmětového hlediska je hodnocení práce žáka jeho spolužákem nejčastěji využívané učiteli českého jazyka a nejméně často učiteli matematiky a chemie. Ukazuje se tak o něco nižší četnost využití této situace ve výuce ze strany učitelů přírodovědných předmětů.

Graf 100

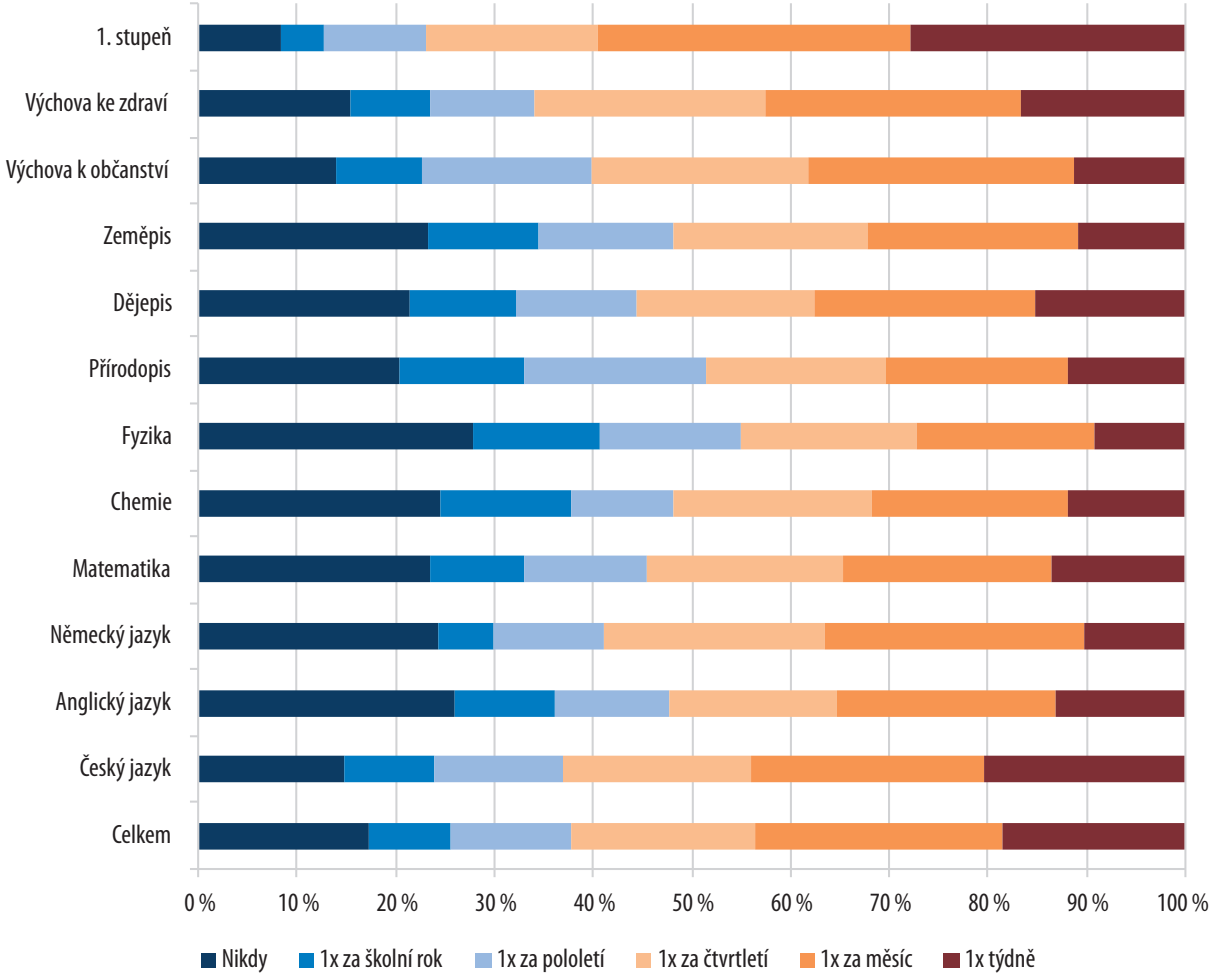
Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Jak často dochází ve Vašich hodinách k následujícím situacím? - Žáci na můj pokyn komentují a hodnotí výkon spolužáka.“; předmětové hodnocení pro 2. stupeň základní školy



Pátá hodnocená situace se věnovala situaci, kdy se žáci účastní procesu formulace kritérií vlastního hodnocení. Hodnocení odpovědí učitelů ukazuje, že tento přístup k výuce je využíván méně často, než tomu je v případě dalších hodnocených situací. Nejvyšší podíl učitelů vybíral možnost jedenkrát za měsíc, poměrně vysoký podíl učitelů však tuto situaci ve výuce nevyužívá. Dále se ukazuje, že situace, kdy se žáci podílí na formulaci kritérií pro hodnocení svého výkonu, je častější pro učitele 1. stupně základní školy než pro učitele 2. stupně základní školy a o něco častější pro učitele základních škol než pro učitele víceletých gymnázií. Naopak významnější rozdíly nelze pozorovat mezi učiteli veřejných a neveřejných škol, mezi učiteli ženami a muži, mezi učiteli škol v malých obcích a velkých městech, mezi učiteli s dlouhou či krátkou praxí. Z předmětového hlediska je zapojení žáků do utváření hodnotících kritérií nejčastěji využíváno učiteli českého jazyka a nejméně často učiteli přírodovědných předmětů (fyzika, chemie a přírodopis).

Graf 101

Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Jak často dochází ve Vašich hodinách k následujícím situacím? - Žáci se podílejí na formulaci kritérií pro hodnocení vlastních výkonů.“; předmětové hodnocení pro 2. stupeň základní školy



5.2.2 Využití podkladů pro klasifikaci

Druhá baterie otázek učitelského dotazníku, které se zabývaly znaky výuky, se zaměřila na hodnocení nejvýznamnějších podkladů klasifikace žáků využívaných učiteli. Ti v tomto ohledu vybírali tři nejvýznamnější podklady z následující nabídky:

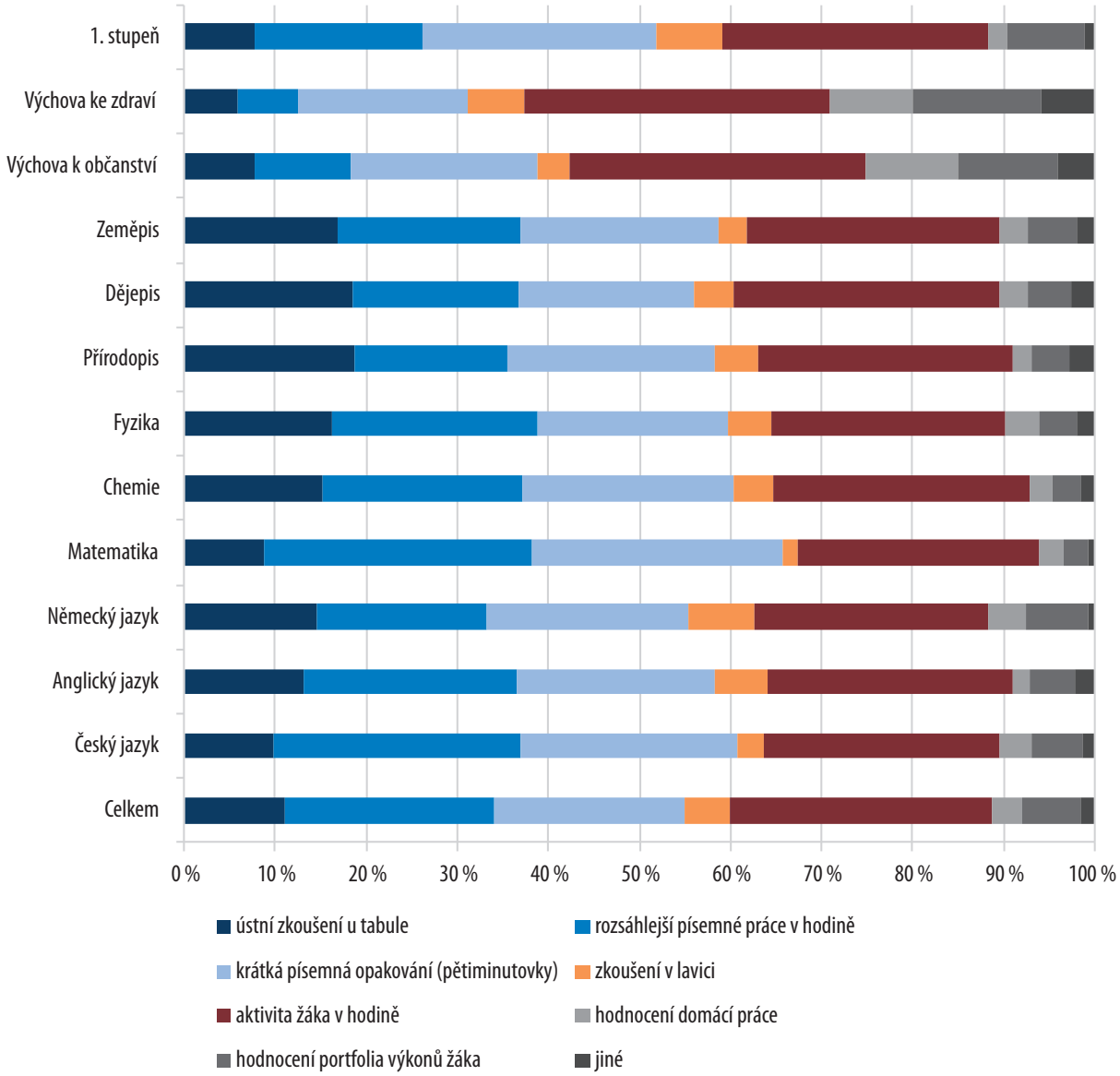
- ústní zkoušení u tabule,
- rozsáhlejší písemné práce v hodině,
- krátká písemná opakování,
- zkoušení v lavici,
- aktivita žáka v hodině,
- hodnocení domácí práce,
- hodnocení portfolia výkonů žáka,
- jiné podklady.

Za tři nejčastěji využívané podklady klasifikace byly odpovídajícími učiteli uvedeny: (a) aktivita žáka v hodině (7 216 souhlasných odpovědí), (b) rozsáhlejší písemné práce v hodině

(5 697 souhlasných odpovědí) a (c) krátká písemná opakování (5 234 souhlasných odpovědí). Nejméně často byly vybírány možnosti hodnocení domácí práce (789 souhlasných odpovědí) a hodnocení portfolia výkonů žáků (1 594 souhlasných odpovědí). Tento výběr zůstává konzistentní pro všechny předměty, s výjimkou: (a) přírodopisu a dějepisu, kde roste význam ústního zkoušení u tabule, a (b) dvou výchovných předmětů, kde roste význam hodnocení portfolia výkonů žáka.

Graf 102

Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Které tři podklady mají pro Vás v tomto předmětu nejvýraznější vliv na výslednou známku žáků na vysvědčení?"; předmětové hodnocení pro 2. stupeň základní školy



Pro jednotlivé podklady klasifikace se dále ukazují především následující zjištění:

- Ústní zkoušení u tabule je častěji využíváno jako významný podklad klasifikace žáků učiteli 2. stupně základních škol a učiteli víceletých gymnázií než učiteli základních škol. Z hlediska předmětů je častěji uváděno zejména učiteli dějepisu, přírodopisu a zeměpisu, zatímco méně často učiteli obou výchov a matematiky.
- Rozsáhlejší písemná práce v hodině je o něco častěji vyžívána jako významný podklad klasifikace žáků učiteli 2. stupně základních škol a učiteli víceletých gymnázií než uči-

teli základních škol. Z hlediska předmětů je častěji uváděna zejména učiteli matematiky a českého jazyka, zatímco méně často učiteli výchov.

- Krátká písemná opakování (tzv. pětiminutovky) jsou o něco častěji využívána jako významný podklad klasifikace žáků učiteli veřejných škol než učiteli neveřejných škol, učiteli 1. stupně základních škol než učiteli 2. stupně základních škol, učiteli základních škol než učiteli víceletých gymnázií, učiteli s delší praxí než učiteli s kratší praxí a vyučujícími ženami než vyučujícími muži. Z hlediska předmětů jsou častěji uváděna zejména učiteli matematiky, zatímco méně často učiteli dějepisu a výchovy ke zdraví.
- Zkoušení v lavici je o něco častěji využíváno jako významný podklad klasifikace žáků učiteli 1. stupně základních škol než učiteli 2. stupně základních škol. Z hlediska předmětů je častěji uváděno zejména učiteli německého jazyka a výchovy ke zdraví, zatímco méně často učiteli matematiky.
- Aktivita žáka v hodině je o něco častěji vyžívána jako významný podklad klasifikace žáků učiteli 1. stupně základních škol než učiteli 2. stupně základních škol, učiteli základních škol než učiteli víceletých gymnázií, a učiteli s kratší praxí než učiteli s delší praxí. Z hlediska předmětů je častěji uváděno zejména učiteli obou výchov, zatímco méně často učiteli fyziky, českého a německého jazyka.
- Hodnocení domácí práce je o něco častěji využíváno jako významný podklad klasifikace žáků učiteli neveřejných škol než učiteli veřejných škol. Z hlediska předmětů je častěji uváděno zejména učiteli obou výchov, zatímco méně často učiteli anglického jazyka.
- Hodnocení portfolia výkonů žáka je o něco častěji vyžíváno učiteli neveřejných škol než učiteli veřejných škol, učiteli 1. stupně základních škol než učiteli 2. stupně základních škol, a učiteli základních škol než učiteli víceletých gymnázií. Z hlediska předmětů je častěji uváděno zejména učiteli obou výchov, zatímco méně často učiteli matematiky.

Za pozornost stojí, že existují velmi malé rozdíly ve využití podkladů klasifikace učiteli vzhledem k délce jejich praxe.

5.2.3 Problémové aspekty RVP

Třetí baterie otázek učitelského dotazníku, které se zabývaly znaky výuky, se zaměřila na hodnocení otázky, zda učitelé považují některý aspekt spojený s RVP za problémový. V případě kladné odpovědi byla položena doplňující otázka na podobu takového problému, a to s možnosti výběru z následující nabídky:

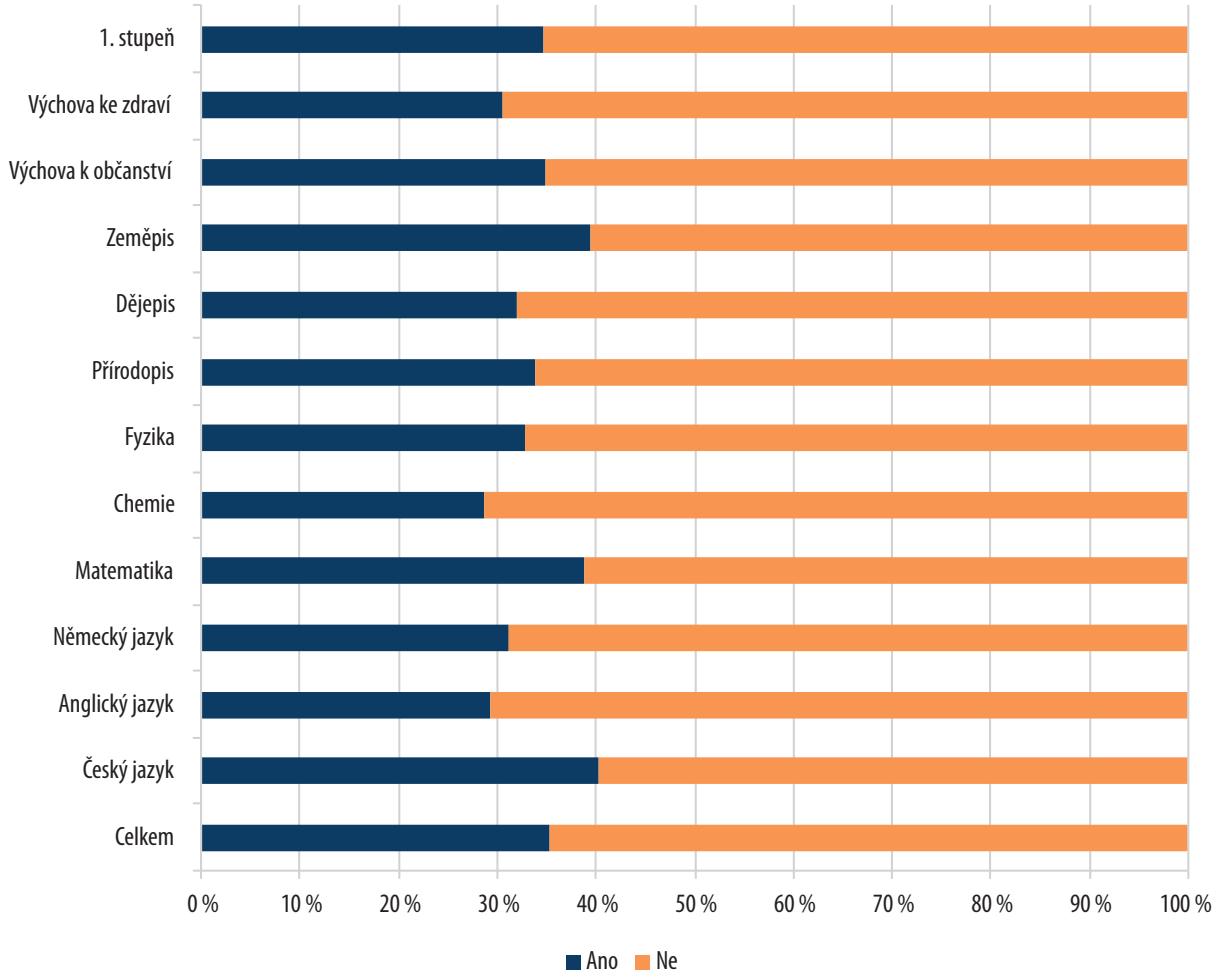
- neúměrná předimenzovanost tematického obsahu,
- chybějící témata důležitá pro studijní a životní dráhu žáků,
- nepřiměřená náročnost některých výstupů pro žáky,
- nepřiměřená didaktická náročnost některých témat,
- malá srozumitelnost popisu některých výstupů,
- nerozčlenění témat a výstupů do jednotlivých ročníků,
- rozdělení výstupů na povinné a nepovinné,
- absence metodických návodů pro výuku jednotlivých témat,
- jiné problémy.

Hodnocení odpovědí naznačuje, že dvě třetiny učitelů nemají k RVP daného předmětu výhrady, naopak třetina učitelů své výhrady k RVP připouští. Četnost deklarace výhrad je přitom téměř stejná pro učitele 1. i 2. stupně základních škol. Učitelé veřejných škol, víceletých gymnázií

a ženy vyjadřují o něco méně často své výhrady, než je tomu v případě učitelů neveřejných škol, základních škol a mužů, rozdíly jsou však poměrně malé. Toto platí rovněž pro dekompozici struktury odpovědí podle předmětů, kdy o něco vyšší podíl učitelů vyjadřuje výhrady k RVP matematiky, českého jazyka a zeměpisu.

Graf 103

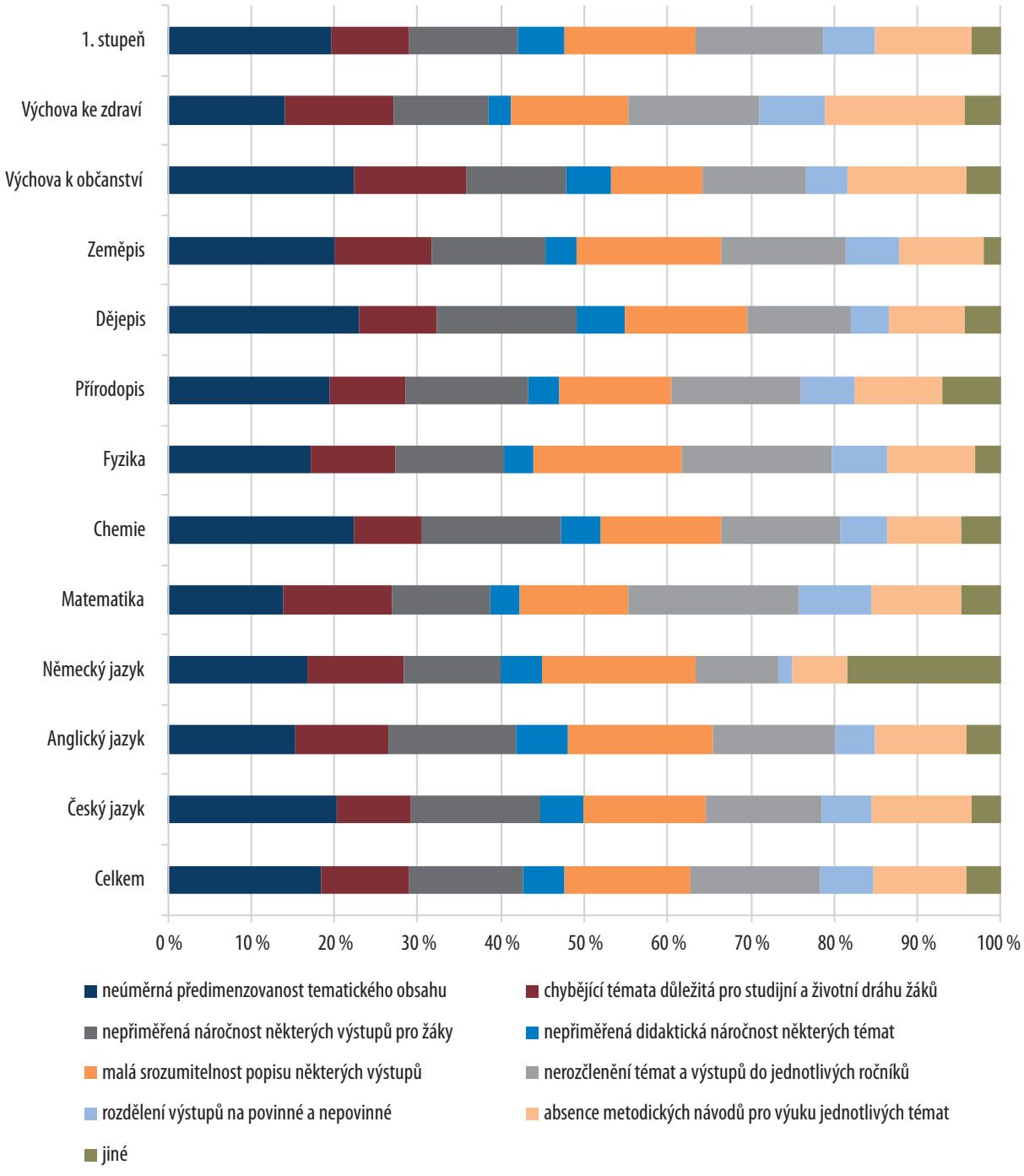
Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Považujete nějaký aspekt spojený s rámcovým vzdělávacím programem za problematický?"; předmětové hodnocení pro 2. stupeň základní školy



Druhá otázka hodnocení se zaměřila na identifikaci toho, v čem výhrady učitelů nejčastěji spočívají. Učitelé v tomto ohledu nejčastěji uváděli: (a) neúměrnou předimenzovanost tematického obsahu (18,5 % ze všech uváděných výhrad), (b) nerozčlenění témat a výstupů do jednotlivých ročníků (15,5 % ze všech uváděných výhrad), (c) malou srozumitelnost popisu některých výstupů (15,1 % ze všech uváděných výhrad), (d) nepřiměřenou náročnost některých výstupů pro žáky (13,8 % ze všech uváděných výhrad), (e) absenci metodických návodů pro výuku jednotlivých témat (11,3 % ze všech uváděných výhrad) a (f) chybějící témata důležitá pro studijní a životní dráhu žáků (10,4 %). Uváděné podíly tak naznačují komplexní pohled na problémy RVP.

Graf 104

Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Považujete nějaký aspekt spojený s rámcovým vzdělávacím programem za problematický? Jaké výhrady to jsou?“; předmětové hodnocení pro 2. stupeň základní školy



Předmětové hodnocení ukazuje na některá doplňující, předmětově specifická, zjištění:

- Malá srozumitelnost popisu některých výstupů je nejčastěji uváděnou výhradou učiteli anglického a německého jazyka a častěji je uváděna rovněž učiteli fyziky, zeměpisu a učiteli 1. stupně základních škol.
- V případě matematiky a fyziky je učiteli nejčastěji uváděnou výhradou nerozčlenění témat a výstupů do jednotlivých ročníků.
- Nejčastěji uváděnou výhradou učitelů výchovy k občanství a výchovy ke zdraví pak je absence metodických návodů pro výuku jednotlivých témat.

5.2.4 Možnosti lepšího naplňování cílů RVP

Čtvrtá baterie otázek učitelského dotazníku, které se zabývaly znaky výuky, se zaměřila na hodnocení názorů učitelů týkajících se možných strategií k lepšímu naplňování cílů RVP. Učitelé v tomto ohledu vybírali mezi těmito nabízenými možnostmi:

- zvýšení hodinové dotace v rámci ročníků, v nichž se předmět vyučuje,
- rozšíření výuky předmětu i do dalších ročníků, v nichž zatím není vyučován,
- lepší materiální vybavení pro výuku (pomůcky, speciální vybavení učebny),
- lepší tištěné výukové materiály pro žáky (učebnice, pracovní listy apod.),
- lepší internetové výukové prostředky (e-learningové kurzy, MOOC kurzy apod.),
- lepší metodika, didaktika (příklady a návody pro uchopení obtížných témat),
- lepší ověřovací nástroje pro žáky i výuku (sbírky úloh, objektivní testy apod.),
- výměna zkušeností mezi učiteli (sdílení příkladů dobré praxe, náhledy v jiných školách),
- změna přístupu žáků k předmětu (větší zájem o předmět a vzdělávání obecně),
- větší podpora úsilí školy ze strany rodičů žáků,
- jiné možnosti.

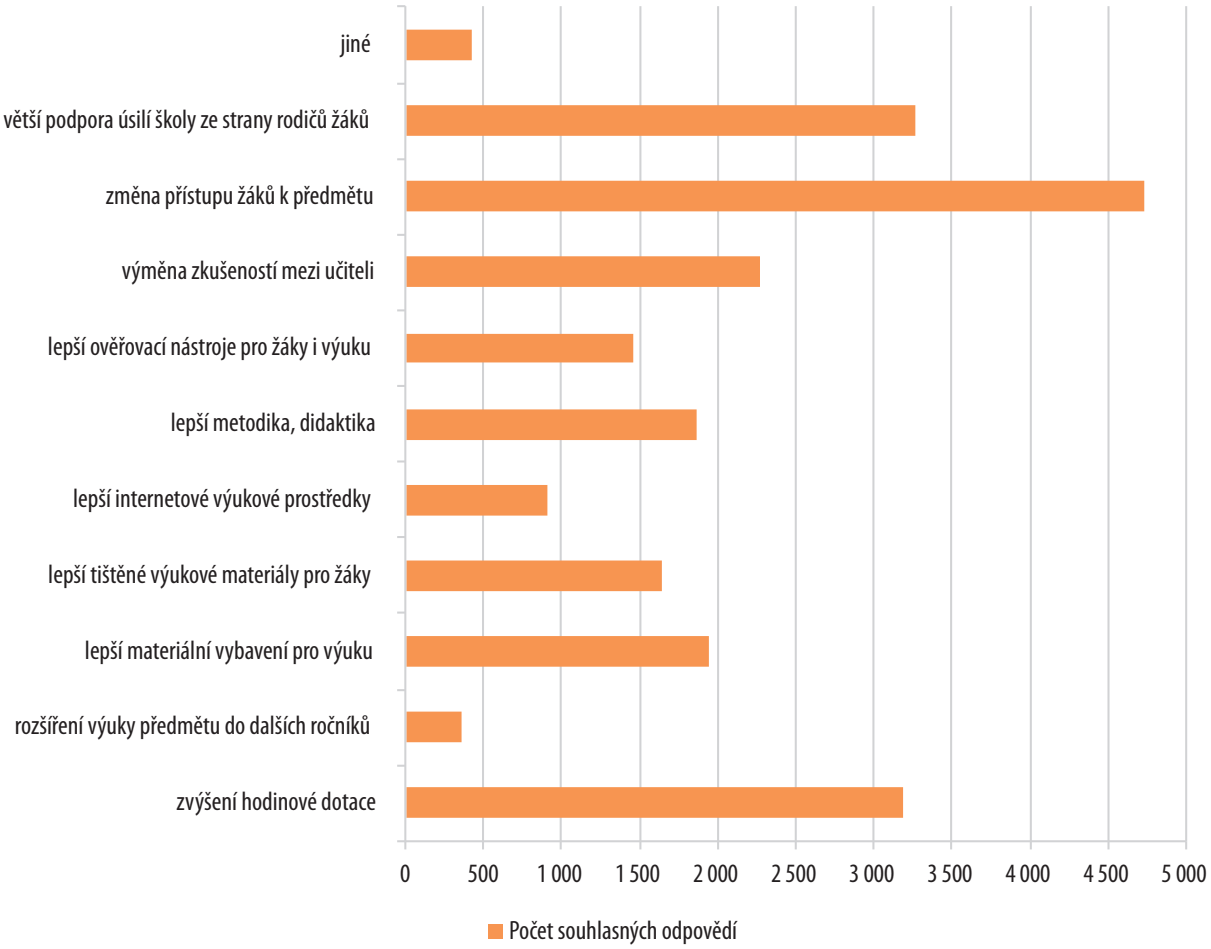
Primární poznatek ukazuje celkové hodnocení ze strany všech učitelů, když nejčastěji vybírané odpovědi zahrnují:

- změnu přístupu žáků k předmětu (4 730 souhlasných odpovědí),
- větší podporu úsilí školy ze strany rodičů žáků (3 270 souhlasných odpovědí),
- zvýšení hodinové dotace v rámci ročníků, v nichž se předmět vyučuje (3 189 souhlasných odpovědí),
- výměnu zkušeností mezi učiteli (2 269 souhlasných odpovědí).

Naopak nejméně často byly zmiňovány možnosti spojené s rozšířením výuky předmětů do dalších ročníků a s lepšími internetovými výukovými prostředky. Pozorovat tak lze nižší důraz učitelů kladený na materiální aspekty výuky a vyšší důraz učitelů kladený na interakci aktérů vzdělávání a hodnoty ve vzdělávání. V tomto směru lze vnímat i další náměty vyjadřované ze strany učitelů, které souvisí zejména s opatřeními: (a) nižšího počtu žáků ve výuce, včetně možnosti dělení třídy na skupiny, a (b) redukce administrativních požadavků kladených na učitele. Vedle toho byl častěji zmiňován rovněž aspekt lepšího finančního ohodnocení práce učitelů.

Graf 105

Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Co by Vám podle Vašeho názoru nejvíce pomohlo k lepšímu naplňování cílů ve výuce daného předmětu?“



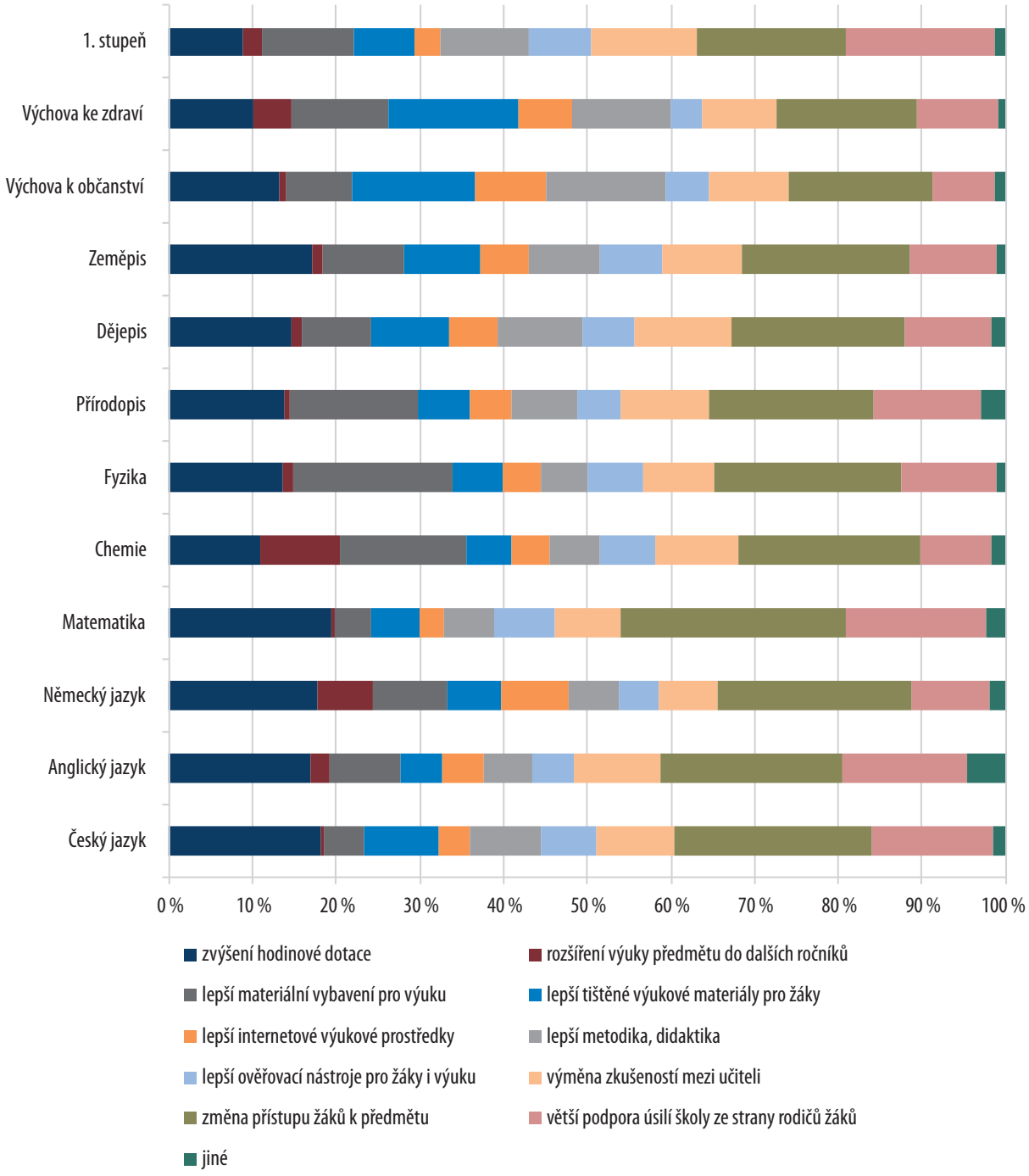
Uvedený význam dílčích námětů pro lepší naplňování cílů RVP zůstává konzistentní rovněž pro předmětové hodnocení. Zároveň však lze identifikovat některá předmětová specifika, především pak:

- Učitelé přírodovědných předmětů (fyzika, chemie, přírodopis) častěji uvádí potřebu lepšího materiálního vybavení pro výuku jako cesty k lepšímu naplňování cílů RVP.
- Učitelé předmětů výchova k občanství a výchova ke zdraví častěji zmiňují potřebu lepších tištěných výukových materiálů a lepších metodik/didaktik předmětů pro lepší naplňování cílů RVP.
- Učitelé 1. stupně základních škol a učitelé dějepisu častěji deklarují předpoklad pozitivního vlivu spolupráce učitelů jako cesty k lepšímu naplňování cílů RVP.

Některé doplňující poznatky pak naznačují, že: (a) učitelé veřejných škol uvádí potřebu změny přístupu žáků k předmětu a vyšší podpory úsilí školy ze strany rodičů častěji než učitelé neveřejných škol, (b) učitelé základních škol uvádí potřebu změny přístupu žáků k předmětu a vyšší podpory úsilí školy ze strany rodičů častěji než učitelé víceletých gymnázií, (c) učitelé s kratší praxí uvádí mírně častěji potřebu lepších materiálních a metodických podmínek vyučování, a učitelé s delší praxi naopak potřebu změny přístupu žáků k předmětu a vyšší podpory úsilí školy ze strany rodičů.

Graf 106

Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Co by Vám podle Vašeho názoru nejvíce pomohlo k lepšímu naplňování cílů ve výuce daného předmětu?“; předmětové hodnocení pro 2. stupeň základní školy



5.3

Předmětová specifika

Hodnocení předmětových specifik vychází z otázek dotazníků, které se zaměřily na zjištění názorů na vybrané aspekty, které jsou spojeny s výukou daného předmětu. Celkem tak je hodnoceno 12 předmětových specifik.

5.3.1 Hejného matematika

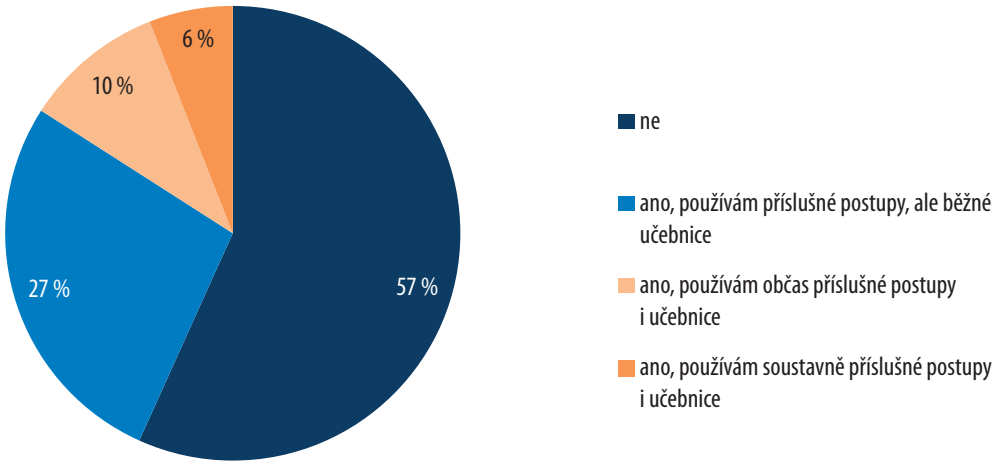
Prvním sledovaným předmětovým specifikem je tzv. Hejného matematika hodnocená ve vazbě na výuku matematiky na 1. stupni základní školy. Otázka dotazníku se ptala, zda vyučující využívá ve výuce matematiky postupy Hejného matematiky, a v případě záporné odpovědi rovněž na důvody, proč tomu tak je. Otázka byla zodpovězena celkem 2 605 učiteli 1. stupně základní školy.

Primární poznatek hodnocení naznačuje, že téměř 60 % učitelů Hejného matematiku ve své výuce nevyužívá. Pokud učitelé Hejného matematiku ve své výuce využívají, pak častěji v podobě postupů, nikoliv s využitím příslušných učebnic. Současné využití jak postupů, tak učebnic Hejného matematiky, je z nabízených možností odpovědí vybíráno nejméně často.

Dva důvody jsou nejčastěji uváděny pro vysvětlení, proč učitelé nevyužívají Hejného matematiku. První důvod je spojen s odpovědí, že Hejného matematika není vhodná pro některé žáky (42% podíl všech odpovědí). Nedostatek informací o Hejného matematice je druhým nejčastěji deklarovaným důvodem jejího nevyužití (40% podíl všech odpovědí). Další poznatky hodnocení pak ukazují, že postupy Hejného matematiky častěji využívají učitelé neveřejných škol, faktor délky praxe učitele není v tomto ohledu relevantní.

Graf 107

Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Využíváte ve výuce matematiky v nějaké míře postupy označované jako Hejného matematika?“



Vedle základního rozdělání četností byl ve druhém kroku hodnocen rovněž vztah Hejného matematiky k dosaženým výsledkům žáků 5. ročníku základní školy v testování matematiky. Postup byl takový, že každému učiteli byl přiřazen průměrný dosažený výsledek žáků jeho školy a následně byla počítána průměrná hodnota úspěšnosti pro učitele využívající, respektive nevyužívající postupy Hejného matematiky. Výsledky ukazují na mírně vyšší průměrnou úspěšnost žáků při využití Hejného matematiky (61,6 %, respektive 60,5 %), nicméně rozdíly nejsou statisticky významné na 5% hladině statistické významnosti.

Tabulka 35

Dosažená úspěšnost žáků 5. tříd v testu z matematiky ve vazbě na způsob využití postupů Hejného matematiky učitelem

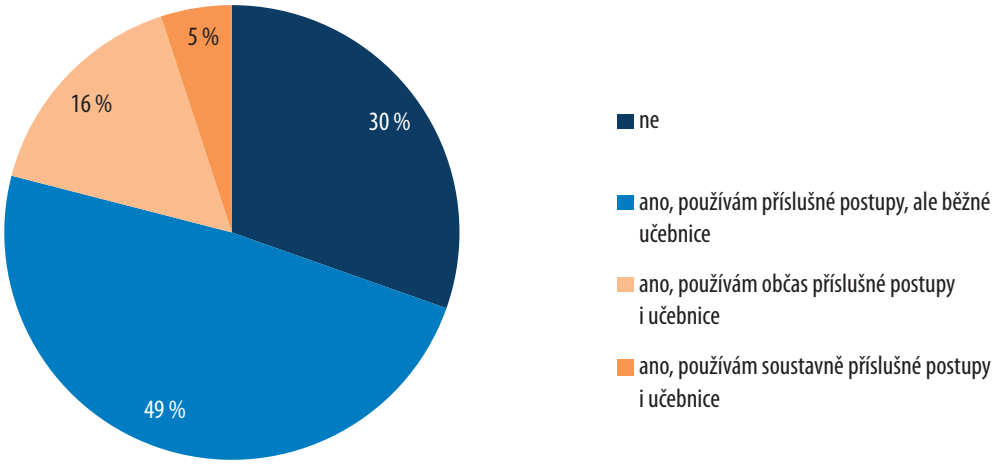
Způsob využití postupů Hejného matematiky	Ne	Ano, používám příslušné postupy, ale běžné učebnice	Ano, používám občas příslušné postupy i učebnice	Ano, používám soustavně příslušné postupy i učebnice
Úspěšnost žáků	60,5 %	61,8 %	61,0 %	61,7 %

5.3.2 Metoda RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení)

Druhým sledovaným předmětovým specifikem je tzv. metoda RWCT (čtením a psaním ke kritickému myšlení) hodnocená ve vazbě na výuku na 1. stupni základní školy. Otázka dotazníku se ptala, zda vyučující využívá ve výuce postupy metody RWCT, a v případě záporné odpovědi rovněž na důvody, proč tomu tak je. Otázka byla zodpovězena celkem 2 621 učiteli 1. stupně základní školy.

Graf 108

Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Využíváte ve výuce postupy metody RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení)?“



Primární poznatek hodnocení naznačuje, že postupy RWCT jsou ve výuce využívány, a to méně často s využitím k této metodě příslušných učebnic. Postupy RWCT nevyužívá 30 % odpovídajících učitelů. Současné využití jak postupů RWCT, tak příslušných učebnic, je z nabízených možností odpovědí vybíráno nejméně často.

Nedostatek informací o postupech RWCT je nejčastěji deklarovaným důvodem (73% podíl všech odpovědí) nevyužívání těchto postupů výuky, přičemž dalších 21 % odpovědí učitelů bylo spojeno s nevhodností postupů RWCT pro některé žáky. Další poznatky hodnocení pak ukazují, že postupy RWCT častěji využívají učitelé neveřejných škol, faktor délky praxe učitele není v tomto ohledu relevantní.

Vedle základního rozdělení četností byl ve druhém kroku hodnocen rovněž vztah využití postupů RWCT k dosaženým výsledkům žáků 5. tříd základní školy, a to v testování českého jazyka. Postup byl takový, že každému učiteli byl přiřazen průměrný dosažený výsledek žáků jeho školy a následně byla počítána průměrná hodnota úspěšnosti pro učitele využívající, respektive nevyužívající postupy RWCT. Výsledky ukazují na mírně vyšší průměrnou úspěšnost žáků při využití postupů RWCT, kdy nejvýznamnější rozdíl spočívá ve vyšší dosažené úspěšnosti žáků učitelů soustavně využívajících příslušné postupy RWCT i učebnice.

Rozdíly v dosažené úspěšnosti však nejsou statisticky významné na 1% hladině statistické významnosti.

Tabulka 36

Dosažená úspěšnost žáků 5. ročníku v testu z českého jazyka ve vazbě na způsob využití postupů RWCT učitelem

Způsob využití postupů RWCT	Ne	Ano, používám příslušné postupy, ale běžné učebnice	Ano, používám občas příslušné postupy i učebnice	Ano, používám soustavně příslušné postupy i učebnice
Úspěšnost žáků	62,9 %	63,3 %	63,1 %	66,7 %

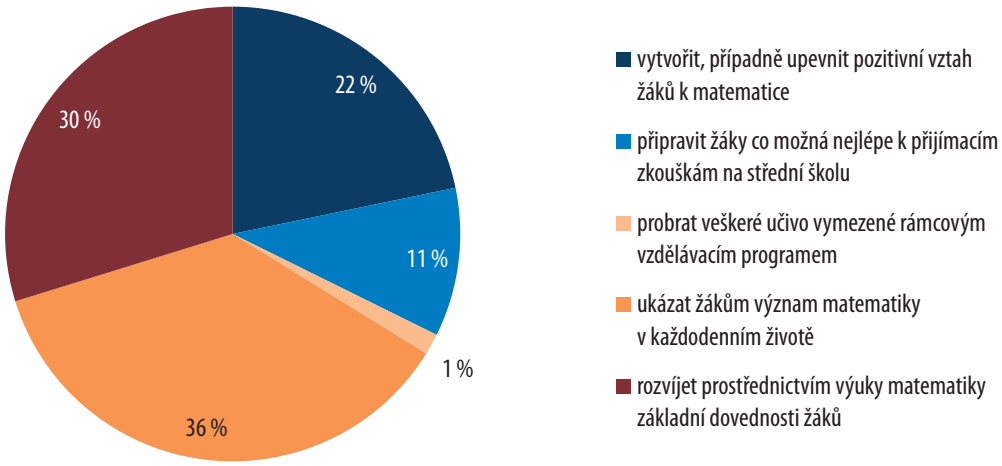
5.3.3 Cíle výuky matematiky na 2. stupni základních škol

Třetím sledovaným předmětovým specifikem jsou cíle výuky matematiky na 2. stupni základní školy. Otázka dotazníku se vyučujících ptala, co považují za nejdůležitější cíl výuky matematiky v této etapě vzdělávání, přičemž vyučující vybírali z nabídky následujících možností:

- vytvořit, případně upevnit pozitivní vztah žáků k matematice,
- připravit žáky co možná nejlépe k přijímacím zkouškám na střední školu,
- probrat veškeré učivo vymezené rámcovým vzdělávacím programem,
- ukázat žákům význam matematiky v každodenním životě,
- rozvíjet prostřednictvím výuky matematiky základní dovednosti žáků.

Graf 109

Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Co z následujícího považujete za nejdůležitější cíl výuky matematiky na II. stupni základní školy?“



Otázka byla zodpovězena celkem 1 541 učiteli 2. stupně základní školy, kteří se vyjadřovali k výuce matematiky. Primární poznatek hodnocení naznačuje, že za nejvýznamnější cíl výuky matematiky na 2. stupni základních škol je nejčastěji považován cíl spojený s významem matematiky pro praktický život. Tento cíl je vybírán o něco častěji než cíl vztahující se k rozvoji dovedností žáků v matematice i častěji než cíl spojený s pozitivním vztahem žáků k matematice. Méně často jsou vybírány další dva cíle orientované na přípravu k přijímacím zkouškám a k probrání obsahu RVP.

Vedle základního rozdělení četností byl ve druhém kroku hodnocen rovněž vztah výběru nejvýznamnějšího cíle matematiky k dosaženým výsledkům žáků 9. tříd základní školy v testování matematiky. Postup byl takový, že každému učiteli byl přiřazen průměrný dosažený výsledek žáků jeho školy, a následně byla počítána průměrná hodnota úspěšnosti žáků, a to ve členění podle pěti definovaných cílů. Výsledky ukazují, že nejlepšího výsledku dosáhli žáci, jejichž učitelé považují za nejvýznamnější cíl výuky matematiky pozitivní vztah žáků k matematice. Tento výsledek je statisticky významně vyšší než výsledek žáků, jejichž učitelé vybrali za nejvýznamnější cíl spojený s významem matematiky pro každodenní život.

Tabulka 37

Dosažená úspěšnost žáků 9. ročníku v testu z matematiky ve vazbě na výběr nejvýznamnějšího cíle výuky matematiky učitelem

Nejvýznamnější cíl výuky matematiky	Pozitivní vztah k matematice	Příprava k přijímacím zkouškám na SŠ	Probrat veškeré učivo RVP	Ukázat význam matematiky v životě	Rozvoj základních dovedností žáků v matematice
Úspěšnost žáků	51,9 %	49,4 %	47,9 %	47,9 %	50,3 %

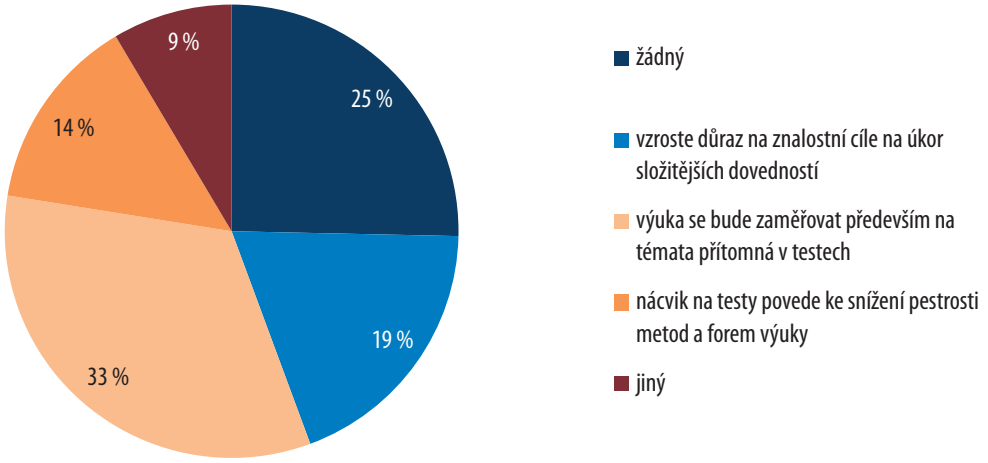
5.3.4 Vliv jednotných přijímacích zkoušek na střední školy na výuku matematiky

Čtvrtým sledovaným předmětovým specifikem je hodnocení vlivu jednotných přijímacích zkoušek na střední školy na výuku matematiky. Otázka dotazníku se vyučujících primárně ptala, jaký vliv na výuku matematiky na 2. stupni matematiky bude mít zavedení jednotných přijímacích zkoušek do středních škol. Vyučujícím byla dána možnost výběru z následující nabídky možností:

- žádný,
- vzroste důraz na znalostní cíle na úkor složitějších dovedností,
- výuka se bude zaměřovat především na témata přítomná v testech,
- nácvik na testy povede ke snížení pestrosti metod a forem výuky,
- jiný dopad.

Graf 110

Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Jaký vliv na výuku matematiky na II. stupni základní školy bude podle Vašeho názoru mít zavedení jednotných přijímacích zkoušek do středních škol?“



Otázka byla zodpovězena celkem 1 535 učiteli 2. stupně základní školy, kteří se vyjadřovali k výuce matematiky. Primární poznatek hodnocení naznačuje, že učitelé vnímají potenciál vlivu jednotných přijímacích zkoušek do středních škol na výuku matematiky na 2. stupni základní školy. Nejčastěji je v tomto ohledu vnímán dopad v podobě zaměření výuky především na témata přítomna v testech, přičemž tento vliv je mnohem silněji vnímán učiteli s krátkou praxí do tří let než učiteli s delší praxí. Zároveň učitelé neveřejných škol častěji zmiňují dopad spojený se snížením pestrosti metod a forem výuky. Poměrně často jsou však uváděny i další dopady. Uveďme, že nelze pozorovat vztah výběru nejvýznamnějšího cíle výuky matematiky a dosahované úspěšnosti žáků v testu.

5.3.5 Cíle výuky českého jazyka na 2. stupni základních škol

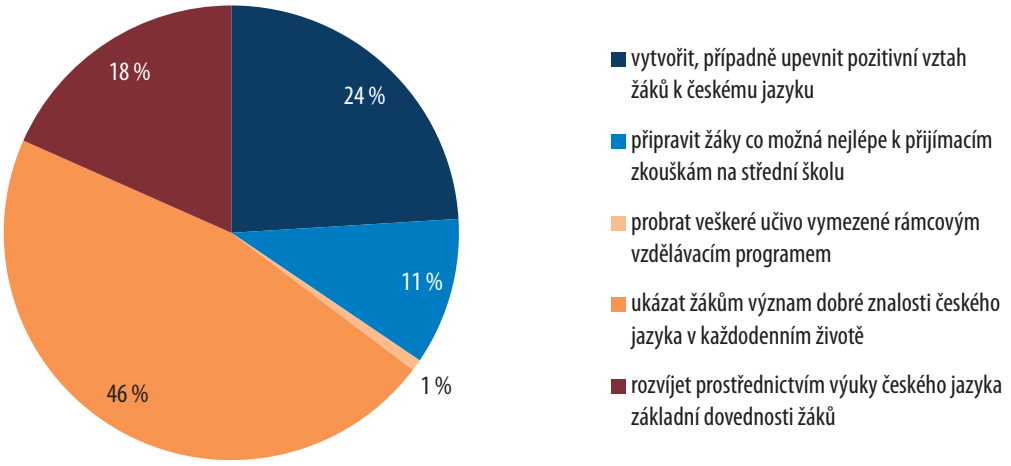
Pátým sledovaným předmětovým specifikem jsou cíle výuky českého jazyka na 2. stupni základní školy. Otázka dotazníku se vyučujících ptala, co považují za nejdůležitější cíl výuky českého jazyka v této etapě vzdělávání, přičemž vyučující vybírali z nabídky následujících možností:

- vytvořit, případně upevnit pozitivní vztah žáků k českému jazyku,
- připravit žáky co možná nejlépe k přijímacím zkouškám na střední školu,
- probrat veškeré učivo vymezené rámcovým vzdělávacím programem,
- ukázat žákům význam dobré znalosti českého jazyka v každodenním životě,
- rozvíjet prostřednictvím výuky českého jazyka základní dovednosti žáků.

Otázka byla zodpovězena celkem 1 357 učiteli 2. stupně základní školy, kteří se vyjadřovali k výuce českého jazyka.

Graf 111

Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Co z následujícího považujete za nejdůležitější cíl výuky českého jazyka na II. stupni základní školy?“



Primární poznatek hodnocení naznačuje, že za nejvýznamnější cíl výuky českého jazyka na 2. stupni základních škol je, stejně jako v případě matematiky, nejčastěji považován cíl spojený s významem českého jazyka pro praktický život. Tento cíl je vybírán významně častěji než cíl vztahující se k rozvoji dovedností žáků v českém jazyce, i než cíl spojený s pozitivním vztahem žáků k českému jazyku. Méně často jsou vybírány další dva cíle orientované na přípravu k přijímacím zkouškám a k probrání obsahu RVP.

Vedle základního rozdělení četností byl ve druhém kroku hodnocen rovněž vztah výběru nejvýznamnějšího cíle českého jazyka k dosaženým výsledkům žáků 9. ročníku základní školy v testování českého jazyka. Postup byl takový, že každému učiteli byl přiřazen průměrný dosažený výsledek žáků jeho školy a následně byla počítána průměrná hodnota úspěšnosti žáků podle pěti definovaných cílů. Výsledky neukazují na existenci významnějších rozdílů v dosažené úspěšnosti žáků vzhledem k preferovaným cílům výuky učitelů.

Tabulka 38

Dosažená úspěšnost žáků 9. ročníku v testu z českého jazyka ve vazbě na výběr nejvýznamnějšího cíle výuky českého jazyka učitelem

Nejvýznamnější cíl výuky českého jazyka	Pozitivní vztah k českému jazyku	Příprava k přijímacím zkouškám na SŠ	Probrat veškeré učivo RVP	Ukázat význam českého jazyka v životě	Rozvoj základních dovedností žáků v českém jazyce
Úspěšnost žáků	63,7 %	61,1 %	62,5 %	63,5 %	63,3 %

5.3.6 Vliv jednotných přijímacích zkoušek na střední školy na výuku českého jazyka

Šestým sledovaným předmětovým specifikem je hodnocení vlivu jednotných přijímacích zkoušek na střední školy na výuku českého jazyka. Otázka dotazníku se vyučujících primárně ptala, jaký vliv na výuku českého jazyka na 2. stupni základní školy bude mít zavedení jednotných přijímacích zkoušek do středních škol. Vyučujícím byla dána možnost výběru z následující nabídky možností:

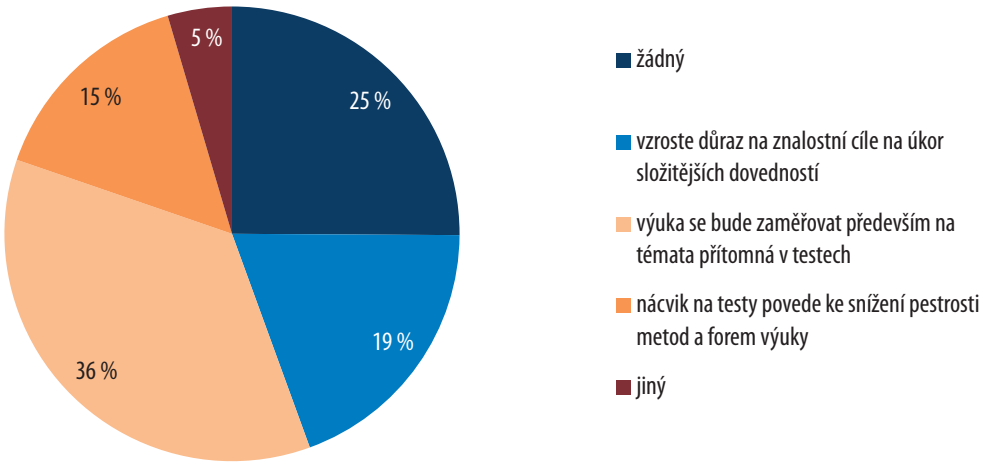
- žádný,
- vzroste důraz na znalostní cíle na úkor složitějších dovedností,

- výuka se bude zaměřovat především na témata přítomná v testech,
- nácvik na testy povede ke snížení pestrosti metod a forem výuky,
- jiný dopad.

Otázka byla zodpovězena celkem 1 359 učiteli 2. stupně základní školy, kteří se vyjadřovali k výuce českého jazyka.

Graf 112

Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Jaký vliv na výuku českého jazyka na II. stupni základní školy bude podle Vašeho názoru mít zavedení jednotných přijímacích zkoušek do středních škol?"



Primární poznatek hodnocení naznačuje, že učitelé vnímají potenciál vlivu jednotných přijímacích zkoušek do středních škol na výuku českého jazyka na 2. stupni základní školy, přičemž výsledky jsou podobné jako v případě výuky matematiky. Nejčastěji tak je učiteli vnímán dopad spojený se zaměřením výuky především na témata přítomna v testech. Poměrně často jsou však uváděny i další dopady. Uveďme, že nelze pozorovat vztah výběru nejvýznamnějšího cíle výuky českého jazyka a dosahované úspěšnosti žáků v testu.

5.3.7 Rodilí mluvčí ve výuce cizího jazyka

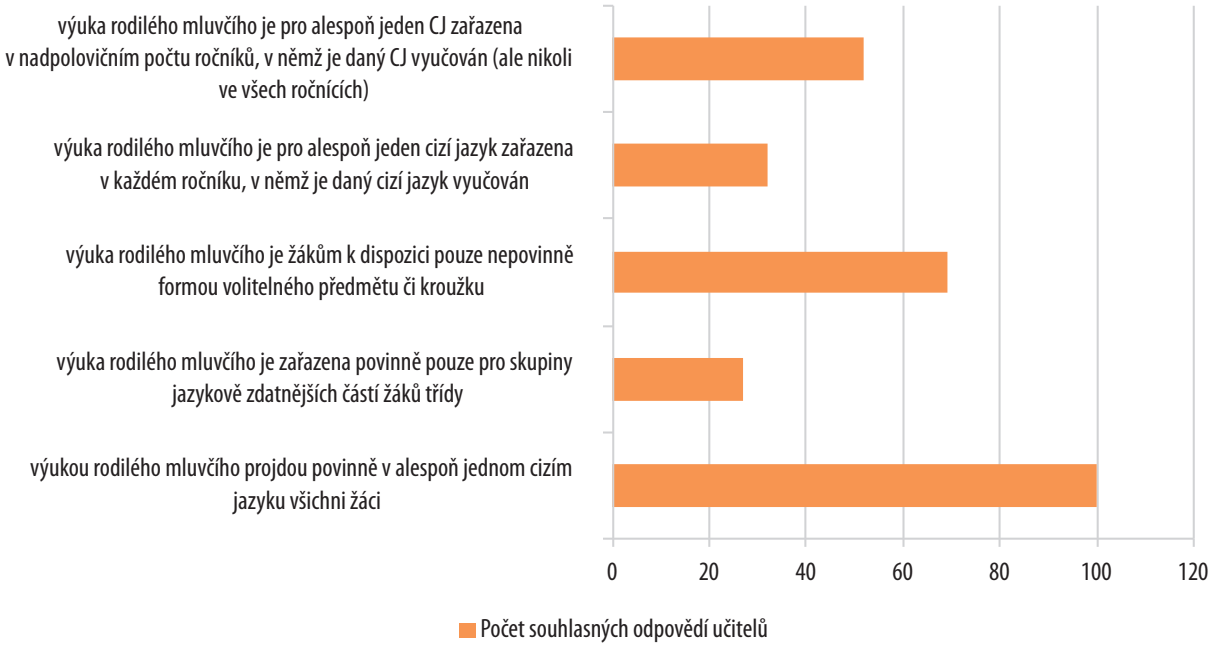
Sedmým sledovaným předmětovým specifikem je hodnocení využití rodilých mluvčích ve výuce cizího jazyka na 2. stupni základní školy. První otázka dotazníku se ptala, zda škola využívá ve výuce alespoň jednoho cizího jazyka zahraničních lektorů, tj. rodilých mluvčích. Z celkového počtu 1 125 odpovídajících učitelů jich 260, tj. 23 %, odpovědělo na uvedenou otázku kladně. Zároveň se ukazují dvě doplňující zjištění:

- Učitelé neveřejných škol uvádí výrazně častější využití rodilých mluvčích ve výuce ve srovnání s učiteli veřejných škol.
- Učitelé škol ve velkých městech uvádí častější využití rodilých mluvčích ve výuce ve srovnání s učiteli škol v malých obcích.

Druhá související otázka dotazníku doplnila primární zjištění o specifikaci rozsahu využití rodilých mluvčích v odpovědích těch učitelů, kteří první otázku zodpověděli kladně. V odpovědích 249 učitelů se ukazuje, že využití rodilých mluvčích není vždy spojeno s výukou všech žáků třídy a rovněž že využití rodilých mluvčí je směřováno zejména do některých ročníků výuky, nikoliv do všech ročníků výuky.

Graf 113

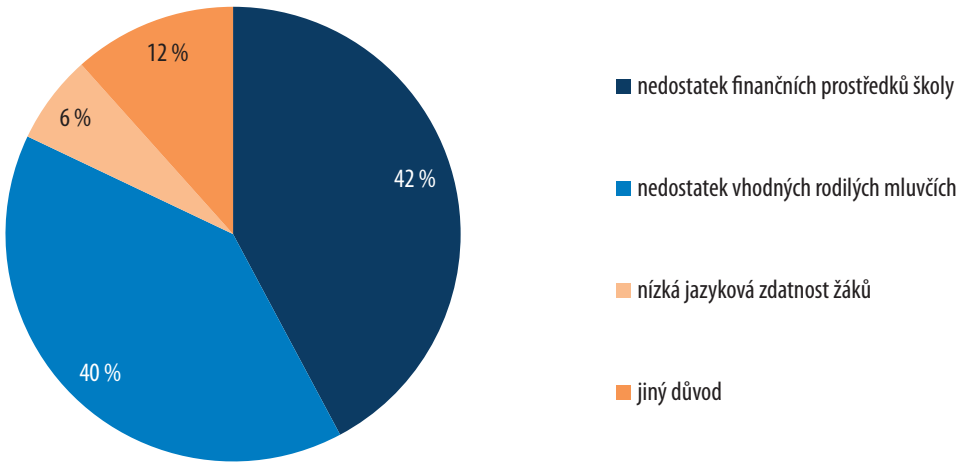
Struktura odpovědí učitelů na otázku: „V jakém rozsahu využívá Vaše škola ve výuce alespoň jednoho cizího jazyka zahraničních lektorů – rodilých mluvčích?“



Třetí související otázka dotazníku doplnila primární zjištění o specifikaci důvodů, proč nejsou rodilí mluvčí ve výuce využíváni. Téměř rovnoměrně se v tomto ohledu objevily dva hlavní důvody v odpovědích 853 vyučujících: (a) nedostatek finančních prostředků školy a (b) nedostatek vhodných rodilých mluvčích.

Graf 114

Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Co je hlavním důvodem toho, že Vaše škola nevyužívá ve výuce alespoň jednoho cizího jazyka zahraničních lektorů – rodilých mluvčích?“



Konečně posledním krokem hodnocení bylo posouzení vztahu mezi zapojením rodilých mluvčích do výuky a dosaženými výsledky žáků 9. ročníku základní školy, a to v testování anglického jazyka[5]. Postup byl takový, že každému učiteli byl přiřazen průměrný dosažený výsledek žáků jeho školy, a následně byla počítána průměrná hodnota úspěšnosti žáků, a to s rozlišením učitelů deklarujících využití, respektive nevyužití rodilého mluvčího ve výuce.

5 Výběr anglického jazyka byl dán počtem zapojených škol do tohoto hodnocení.

Výsledky ukazují na statisticky významně vyšší dosaženou úspěšnost těch žáků, jejichž učitelé uvádí využití rodilého mluvčího ve výuce.

Tabulka 39

Dosažená úspěšnost žáků 9. ročníku v testu z anglického jazyka ve vazbě na využití rodilých mluvčích ve výuce

Využití rodilých mluvčích	Ano	Ne
Úspěšnost žáků	74,5 %	68,0 %

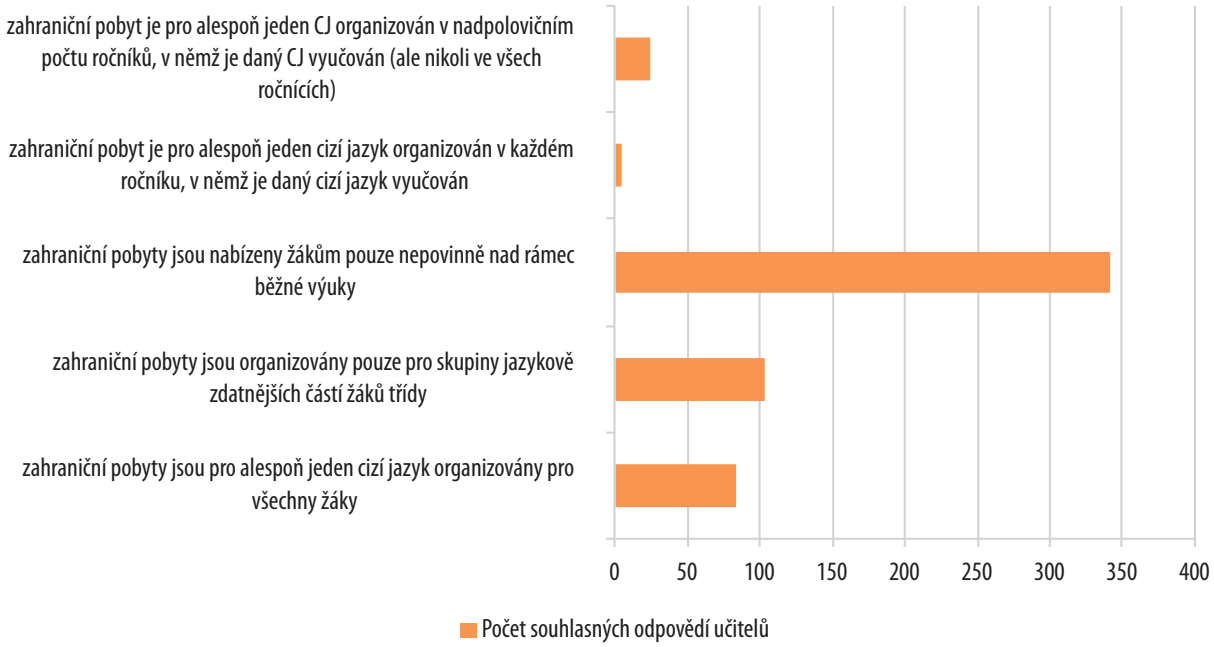
5.3.8 Zahraniční jazykové pobyty ve výuce cizího jazyka

Osmým sledovaným předmětovým specifikem je hodnocení využití zahraničních jazykových pobytů ve výuce cizího jazyka na 2. stupni základní školy. První otázka dotazníku se ptala, zda škola realizuje zahraniční pobyty žáků, jejichž obsahem je také jazykové vzdělávání žáků. Z celkového počtu 1 126 odpovídajících učitelů jich 527, tj. 47 %, odpovědělo na uvedenou otázku kladně. Zároveň se ukazuje, že učitelé neveřejných škol uvádí výrazně častější využití zahraničních jazykových pobytů ve výuce cizích jazyků ve srovnání s učiteli veřejných škol.

Druhá související otázka dotazníku doplnila primární zjištění o specifikaci rozsahu využití zahraničních jazykových pobytů v odpovědích těch učitelů, kteří první otázku zodpověděli kladně. V odpovědích 509 učitelů se ukazuje, že zahraniční jazykové pobyty jsou spíše výběrového a nepovinného charakteru, možnost povinného zahraničního jazykového pobytu byla zaznamenána méně často.

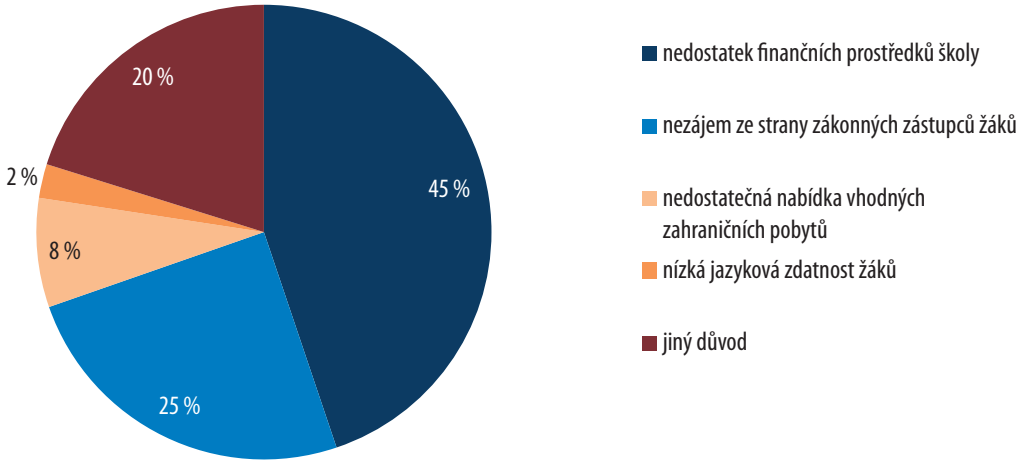
Graf 115

Struktura odpovědí učitelů na otázku: „V jakém rozsahu realizuje Vaše škola zahraniční pobyty žáků, jejichž obsahem je také jazykové vzdělávání žáků?“



Graf 116

Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Co je hlavním důvodem toho, že Vaše škola nerealizuje zahraniční pobyty žáků, jejichž obsahem je také jazykové vzdělávání žáků?“



Třetí související otázka dotazníku doplnila primární zjištění o specifikaci důvodů, proč nejsou zahraniční jazykové pobyty ve výuce využívány. Hlavní odpověď z celkem 580 odpovědí učitelů byla v tomto ohledu spojena s nedostatkem finančních prostředků školy a dále pak s nezájmem zákonných zástupců žáků. Poměrně vysoký počet odpovědí „jiný důvod“ pak odpovídá finanční náročností těchto pobytů pro zákonné zástupce žáků, a má tedy úzký vztah k nejčastěji deklarovanému důvodu učiteli.

Konečně posledním krokem hodnocení bylo posouzení vztahu mezi realizací zahraničních jazykových pobytů a dosaženými výsledky žáků 9. ročníku základní školy, a to v testování anglického jazyka[6]. Postup byl takový, že každému učiteli byl přiřazen průměrný dosažený výsledek žáků jeho školy, a následně byla počítána průměrná hodnota úspěšnosti žáků, a to s rozlišením učitelů deklarujících využití, respektive nevyužití zahraničních jazykových pobytů ve výuce. Výsledky ukazují na statisticky významně vyšší dosaženou úspěšnost těch žáků, jejichž učitelé uvádí využití zahraničních jazykových pobytů ve výuce.

Tabulka 40

Dosažená úspěšnost žáků 9. ročníku v testu z anglického jazyka ve vazbě na využití zahraničních jazykových pobytů ve výuce

Využití zahraničních jazykových pobytů	Ano	Ne
Úspěšnost žáků	71,8 %	67,4 %

5.3.9 Praktické činnosti žáků v přírodovědných předmětech

Devátým sledovaným předmětovým specifikem je hodnocení praktických činností žáků v rámci výuky přírodovědných předmětů na 2. stupni základní školy (fyzika, chemie, přírodopis). Podstata hodnocení předmětového specifika byla založena na otázkách, jak často ve výuce dochází k následujícím situacím:

- Žáci provádějí samostatně experiment, na jehož plánování a přípravě se sami podíleli.
- Žáci provádějí samostatně experiment naplánovaný a připravený učitelem.
- Žáci sledují experiment připravený a provedený učitelem.

6 Výběr anglického jazyka byl dán počtem zapojených škol do tohoto hodnocení.

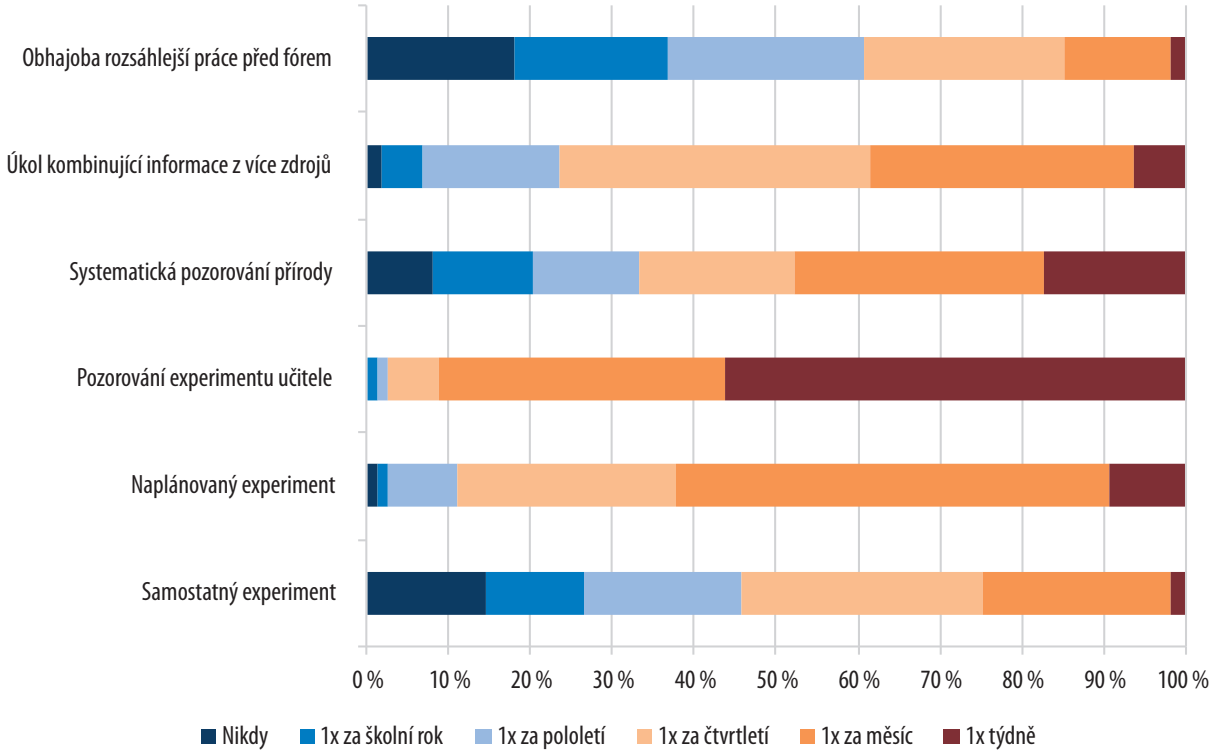
- Žáci využívají ve výuce vlastní systematická pozorování přírody.
- Žáci sami nebo ve skupině zpracovávají úkol, při němž kombinují informace získané z několika zdrojů (např. internet, tištěné publikace, vlastní pozorování, dotazování apod.).
- Žáci obhajují před fórem (např. třída) vlastní nebo skupinovou rozsáhlejší práci.

Na tyto otázky odpovídalo 281 učitelů fyziky, 218 učitelů chemie a 286 učitelů přírodopisu.

Výsledky hodnotící četnost využití výše uvedených praktických činností žáků v přírodovědných předmětech jsou představeny ve členění podle předmětů. Ukazuje se přitom, že struktura odpovědí pro tři přírodovědné předměty je podobná. Takto jsou nejčastěji využívané praktické činnosti v přírodovědných předmětech ty situace, kdy (a) žáci sledují experiment připravený a provedený učitelem, a (b) žáci provádějí samostatně experiment naplánovaný a připravený učitelem. Naopak nejméně často využívanými praktickými činnostmi jsou ty situace, kdy (a) žáci provádějí samostatně experiment, na jehož plánování a přípravě se sami podíleli, a (b) žáci obhajují před fórem (např. třída) vlastní nebo skupinovou rozsáhlejší práci. Konečně lze v případě fyziky a chemie pozorovat vyšší inklinaci vyučujících k experimentům než v případě přírodopisu, v němž je naopak kladen ze strany učitelů vyšší důraz na praktické činnosti, kdy žáci využívají ve výuce vlastní systematická pozorování přírody.

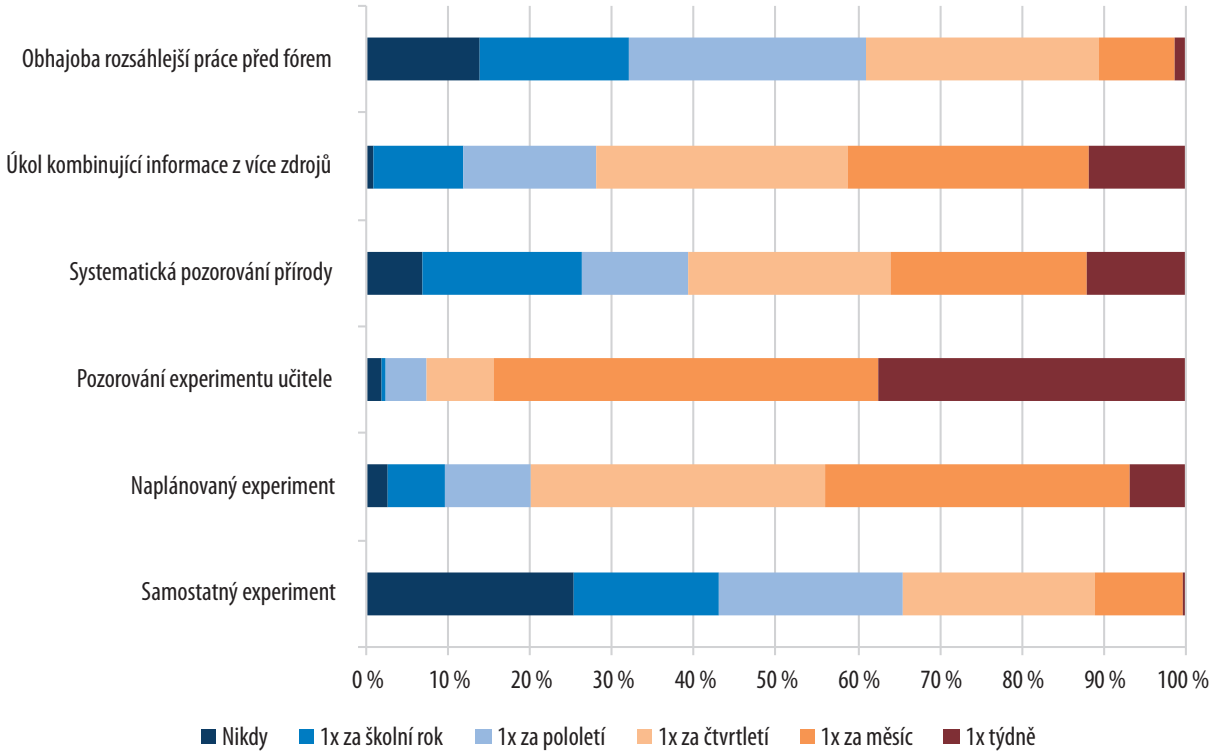
Graf 117

Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Jak často při Vaší výuce v tomto školním roce docházelo k následujícím situacím?“ – učitelé fyziky



Graf 118

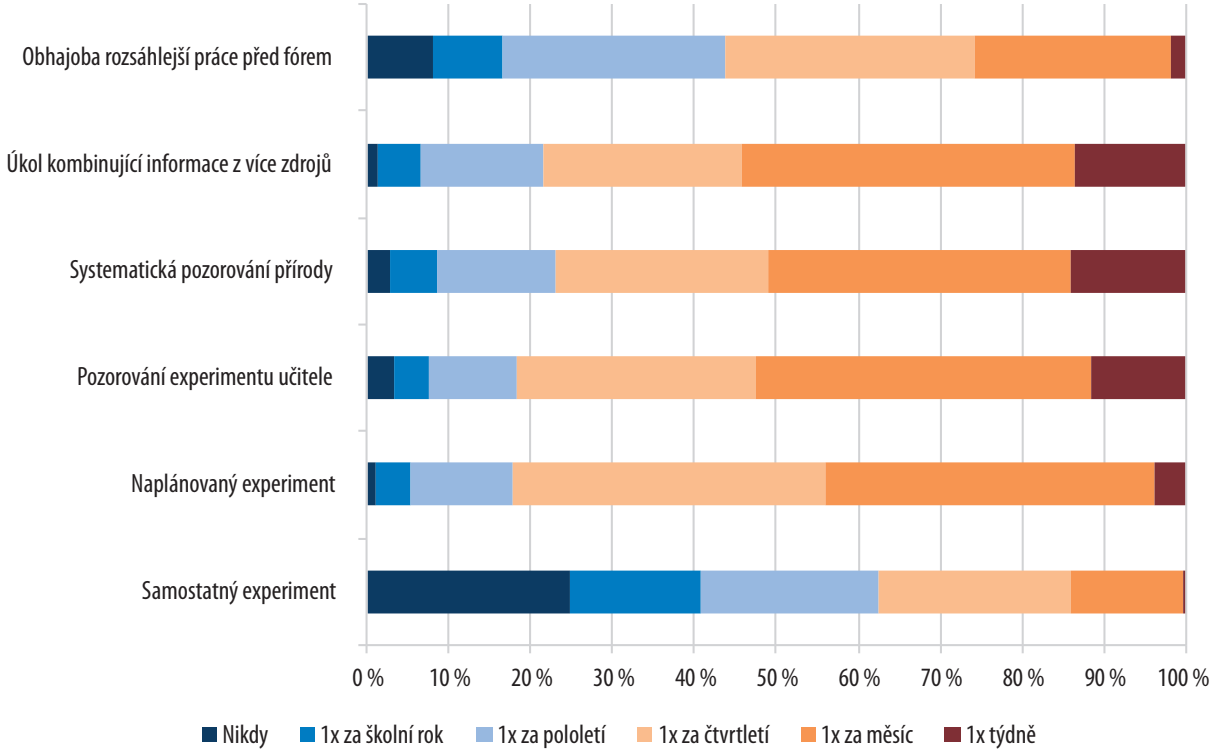
Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Jak často při Vaší výuce v tomto školním roce docházelo k následujícím situacím?" – učitelé chemie



Ve druhém kroku hodnocení byl posuzován korelační vztah mezi četností využití šesti výše uvedených praktických činností v přírodovědných předmětech a dosaženými výsledky žáků 9. ročníku základní školy v testování fyziky, chemie a přírodopisu. Postup byl takový, že každému učiteli byl přiřazen průměrný dosažený výsledek žáků jeho školy, a následně byla počítána úroveň korelace mezi tímto výsledkem na jedné straně a korespondujícími četnostmi využití šesti definovaných praktických činností ve výuce na straně druhé. Úroveň korelací naznačuje spíše slabší vztah mezi šesti definovanými praktickými činnostmi ve výuce a dosaženou úrovní úspěšnosti žáků školy.

Graf 119

Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Jak často při Vaší výuce v tomto školním roce docházelo k následujícím situacím?" – učitelé přírodopisu



Tabulka 41

Korelace mezi dosaženou úspěšností žáků 9. ročníku v testu z fyziky, chemie a přírodopisu a četnosti využití daných praktických činností učitelem ve výuce daných předmětů

Předmět	Samostatný experiment	Naplánovaný experiment	Pozorování experimentu učitele	Systematická pozorování přírody	Úkol kombinující informace z více zdrojů	Obhajoba rozsáhlejší práce před fórem
Fyzika	– 0,006	0,088	– 0,165	0,141	0,010	0,057
Chemie	0,145	0,110	0,043	0,015	– 0,011	0,006
Přírodopis	0,017	– 0,118	0,003	– 0,082	– 0,076	– 0,086

5.3.10 Využití vlastních poznatků a zkušeností žáků v přírodovědných předmětech

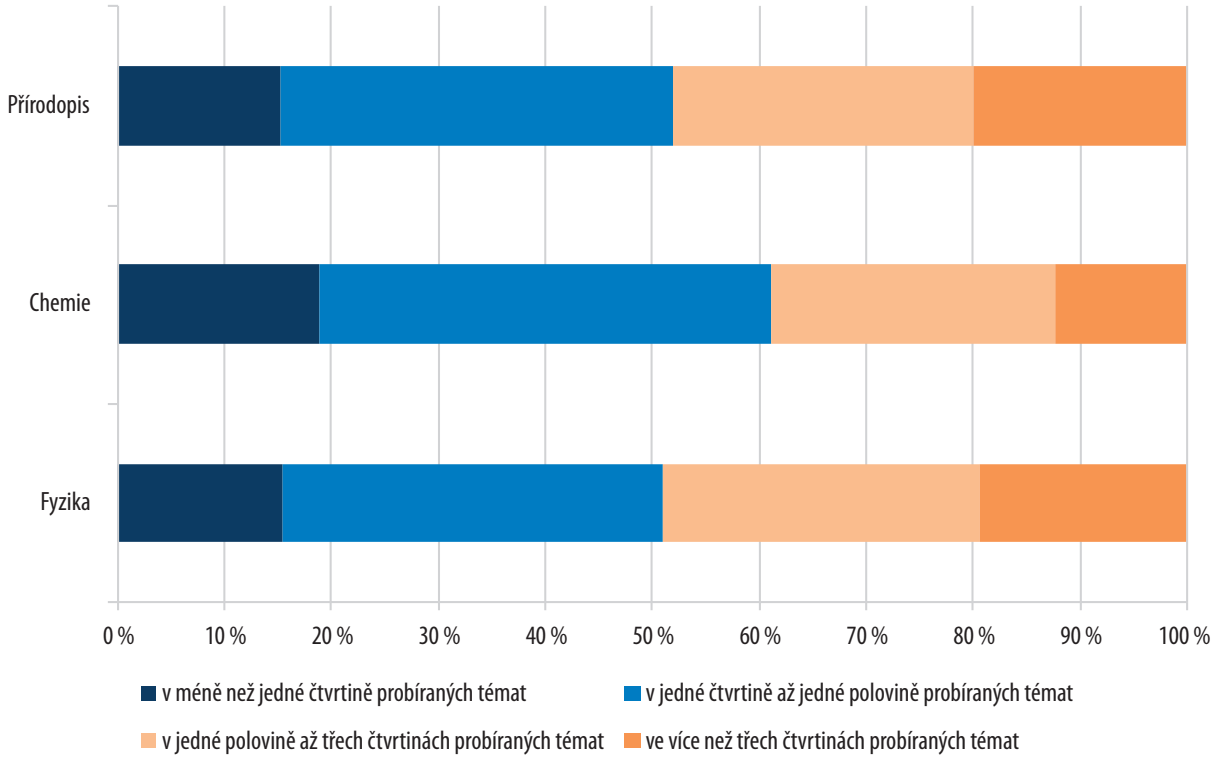
Desátým sledovaným předmětovým specifikem je hodnocení četnosti využití vlastních poznatků a zkušeností žáků v rámci výuky přírodovědných předmětů na 2. stupni základní školy (fyzika, chemie, přírodopis). Podstata hodnocení předmětového specifika byla založena na otázce, v jakém rozsahu využívají žáci ve výuce vlastních poznatků a zkušeností o přírodě a obecně o okolním světě. Na tuto otázku odpovídalo 278 učitelů fyziky, 221 učitelů chemie a 287 učitelů přírodopisu.

Výsledky hodnotící četnost využití vlastních poznatků a zkušeností žáků ve výuce v tématech přírodovědných předmětů primárně naznačují různorodý pohled učitelů na tuto oblast výuky. Takto přibližně polovina učitelů volí dvě kategorie vyšší četnosti využití vlastních poznatků a zkušeností žáků ve výuce a přibližně polovina učitelů volí dvě kategorie nižší

četnosti využití vlastních poznatků a zkušeností žáků ve výuce. Zároveň lze pozorovat nižší četnost využití vlastních poznatků a zkušeností žáků ve výuce chemie, než je tomu ve výuce fyziky a přírodopisu.

Graf 120

Struktura odpovědí učitelů na otázku: „V jakém rozsahu podle Vašeho názoru žáci ve Vaší výuce využívají vlastních poznatků a zkušeností o přírodě a obecně o okolním světě?“



Ve druhém kroku hodnocení byl posuzován korelační vztah mezi četností využití vlastních poznatků a zkušeností žáků ve výuce na jedné straně a dosaženými výsledky žáků 9. ročníku základní školy v testování fyziky, chemie a přírodopisu. Postup byl takový, že každému učiteli byl přiřazen průměrný dosažený výsledek žáků jeho školy, a následně byla počítána úroveň korelace mezi tímto výsledkem a korespondující četnosti využití vlastních poznatků a zkušeností žáků ve výuce. Úroveň korelací naznačuje spíše slabší vztah mezi četností využití vlastních poznatků a zkušeností žáků ve výuce a dosaženou úrovní úspěšnosti žáků školy.

Tabulka 42

Korelace mezi dosaženou úspěšností žáků 9. ročníku v testu z fyziky, chemie a přírodopisu a četnosti využití vlastních poznatků a zkušeností žáků ve výuce daných předmětů

Předmět	Fyzika	Chemie	Přírodopis
Korelace	0,195	– 0,022	0,065

5.3.11 Využití poznatků výuky v životě

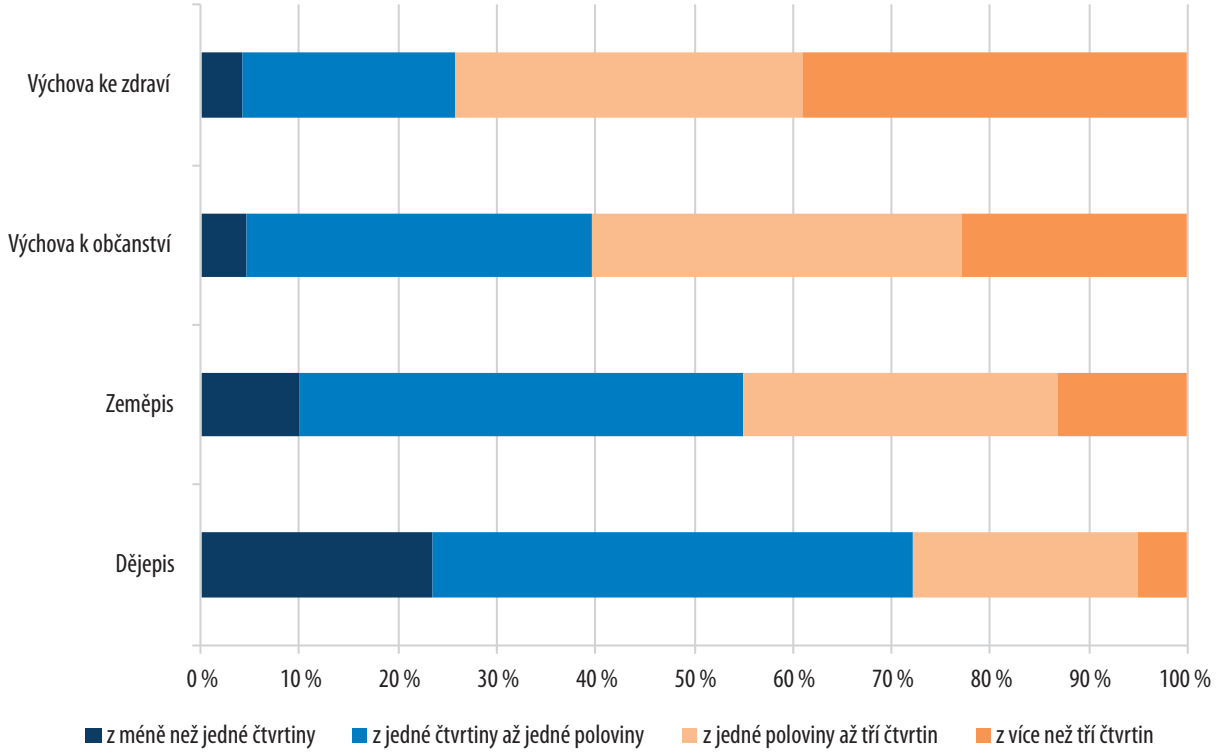
Předposledním sledovaným předmětovým specifikem je hodnocení názorů učitelů na praktickou uplatnitelnost vyučovaných témat čtyř společenskovědních předmětů v životě žáka. Podstata hodnocení předmětového specifika byla založena na otázce, v jakém rozsahu

mohou žáci uplatnit poznatky získané ve výuce čtyř společenskovědních předmětů – dějepisu, zeměpisu, výchovy k občanství a výchovy ke zdraví – v jejich aktuálním každodenním životě. Hodnocení je založeno na odpovědích 409 učitelů dějepisu, 368 učitelů zeměpisu, 340 učitelů výchovy k občanství a 167 učitelů výchovy ke zdraví.

Výsledky hodnotící četnost využití vyučovaných témat v životě žáka ukazují na rozdílné postoje učitelů jednotlivých předmětů. Takto je nejvyšší deklarovaná praktická uplatnitelnost vyučovaných témat spojena s výchovou ke zdraví a výchovou k občanství, a naopak nejnižší deklarovaná praktická uplatnitelnost vyučovaných témat s dějepisem. Zároveň se ukazuje, že existence statisticky významných vztahů mezi postojem učitelů k praktickému využití vyučovaných témat a úspěšností žáků v testech čtyř společenskovědních předmětů nebyla zaznamenána.

Graf 121

Struktura odpovědí učitelů na otázku: „V jakém rozsahu podle Vašeho názoru mohou žáci uplatnit poznatky získané ve Vaší výuce v jejich aktuálním každodenním životě (tedy nikoli až v dospělosti, ale už nyní)?“

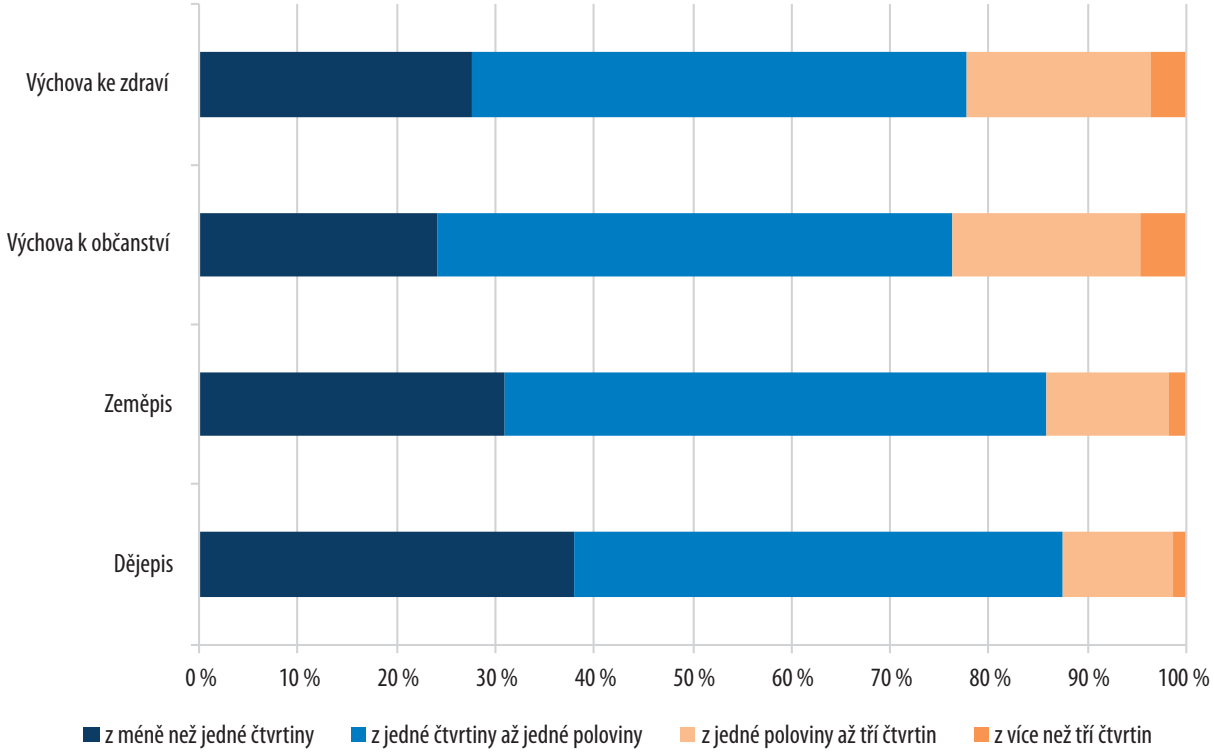


5.3.12 Využití poznatků v jiných předmětech

Posledním sledovaným předmětovým specifikem je hodnocení názorů učitelů na využití poznatků vyučovaných témat čtyř společenskovědních předmětů v jiných předmětech žáka. Podstata hodnocení předmětového specifika byla založena na otázce, v jakém rozsahu žáci vědomě uplatňují poznatky získané v rámci výuky čtyř společenskovědních předmětů – dějepisu, zeměpisu, výchovy k občanství a výchovy ke zdraví – v jiných vyučovaných předmětech žáka. Hodnocení je založeno na odpovědích 408 učitelů dějepisu, 388 učitelů zeměpisu, 339 učitelů výchovy k občanství a 167 učitelů výchovy ke zdraví.

Graf 122

Struktura odpovědí učitelů na otázku: „V jakém rozsahu podle Vašeho názoru žáci vědomě uplatňují ve Vašem předmětu poznatky získané v jiných vyučovaných předmětech?“



Výsledky hodnotící četnost využití vyučovaných poznatků a zkušeností žáka z daného předmětu v předmětech jiných ukazují na spíše skeptické postoje učitelů čtyř společensko-vědních předmětů k této možnosti. O něco více pozitivní postoje lze pozorovat u učitelů, kteří hodnotili předměty výchova k občanství a výchova ke zdraví, naopak vyšší skepse je charakteristická pro učitele dějepisu a zeměpisu. Zároveň se ukazuje, že existence statisticky významných vztahů mezi postojem učitelů k využití vyučovaných témat v jiných předmětech a úspěšností žáků v testech čtyř společenskovědních předmětů nebyla zaznamenána.

6 Závěry

Hodnocení výběrového zjišťování výsledků žáků 5. a 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií přineslo následující hlavní zjištění.

Tabulka 43

Ukazatele výsledků žáků v testovaných předmětech a vzdělávacích oblastech

Předmět/vzdělávací oblast	Průměrná úspěšnost v testu	Podíl žáků s úspěšnosti v testu nižší než 40 %	Průměrná známka na pololetní vysvědčení	Průměrná přepočtená známka žáka (typ 1)
Matematika – 5. ročník	59,7 %	16 %	1,75	1,89
Český jazyk – 5. ročník	60,7 %	15 %	1,89	1,88
Anglický jazyk – 5. ročník	77,3 %	2 %	1,71	1,77
Člověk a jeho svět	65,3 %	4 %	1,61	1,79
Člověk a svět práce	72,5 %	0 %	1,40	1,56
Kombinované výchovy	65,8 %	3 %	HV – 1,11 VV – 1,07	–
Matematika – 9. ročník	51,1 %	31 %	2,44	2,44
Český jazyk – 9. ročník	64,6 %	10 %	2,29	2,28
Anglický jazyk – 9. ročník	71,5 %	9 %	2,02	2,06
Přírodovědná gramotnost	62,0 %	4 %	–	–
Německý jazyk	51,0 %	37 %	2,15	–
Chemie	53,8 %	21 %	2,80	2,27
Fyzika	51,9 %	19 %	2,14	2,16
Přírodověda	53,6 %	16 %	1,98	2,11
Dějepis	57,6 %	13 %	1,96	2,15
Zeměpis	56,4 %	13 %	1,93	2,04
Výchova ke zdraví	60,1 %	4 %	–	–
Výchova k občanství	67,4 %	4 %	1,46	1,79
Informační gramotnost	62,8 %	5 %	–	–
Ochrana v rizikových situacích	59,3 %	7 %	–	–
Hudební a výtvarná výchova	40,1 %	51 %	HV – 1,18 VV – 1,15	–

- Výsledky žáků ukazují na odlišnou úroveň naplňování očekávaných výstupů vzdělávání jednotlivých předmětů a vzdělávacích oblastí. Nižší úspěšnosti dosáhli zejména žáci 9. ročníku v matematice a v přírodovědných předmětech, naopak vysoká úspěšnost žáků 5. i 9. ročníku je patrná pro anglický jazyk a některé společenské a výchovné předměty.
- Žáci 5. ročníku dosáhli v testech vyšší úspěšnosti než žáci 9. ročníku, nicméně poměrně vysoký počet žáků zaznamenal nízkou úroveň naplňování výstupů vzdělávání v matematice a v českém jazyce. S ohledem na význam těchto dvou předmětů pro další vzdělávací dráhu žáků lze považovat toto zjištění za důležité.
- Ukazuje se, že dosažené výsledky v testování ne vždy korespondují s reálnou klasifikací učitelů v podobě známek (např. výsledky v anglickém a českém jazyce). Podoba více

problémových předmětů a vzdělávacích oblastí se však zdá být indikována oběma typy hodnocení, stejně jako přepočtenou klasifikací kombinující vliv výsledků testování i klasifikace učitelů. Konečně dosažená známka na pololetním vysvědčení je z množiny hodnocených faktorů vlivu nejsilnější prediktor výsledků žáků v testování.

- Žáci víceletých gymnázií dosahují významně lepších výsledků v testování všech předmětů a vzdělávacích oblastí než žáci základních škol. Studium víceletých gymnázií však není nutnou podmínkou pro dosahování excelentních výsledků v testování, bez ohledu na předmět či vzdělávací oblast. Výstupy přepočtené klasifikace dále ukazují, že se žáci víceletých gymnázií setkávají s přísnější klasifikací učitelů, než je tomu v případě žáků základních škol. Takto zároveň vzniká potenciál pro širší využití výsledků externího testování za účelem zpřesňování vlastní klasifikace učitelů a redukce vlivu některých typických stereotypů klasifikace.
- Hodnocení dalších faktorů spojených s charakteristikami školy nebo osoby žáka nejsou zcela jednoznačné a do značné míry závisí na hodnoceném ročníku studia a na hodnoceném předmětu či vzdělávací oblasti. Spíše častěji však lepších výsledků dosahují žáci studující školu v Praze nebo školu nenacházející se v regionu NUTS2 Severozápad, žáci studující školu ve velkém městě a žáci nezařazení mezi žáky se SVP. Vyšší úspěšnosti ve většině předmětů a vzdělávacích oblastí dosahují rovněž chlapci, nicméně dívky dosahují lepších výsledků mimo jiné v českém jazyce na 2. stupni základního vzdělávání nebo v přírodovědě. Konečně neveřejné školy vykazují vyšší úspěšnost svých žáků než školy veřejné, nicméně tento rozdíl se ztrácí při kontrole vlivu dalších proměnných.
- Z faktorů vztahujících se k vlastnímu výukovému procesu vykazují významný pozitivní vliv na výsledky žáků: (a) častá, pravidelná příprava žáka na předmět, (b) schopnost žáka samostatně řešit úlohy, (c) systém hodnocení založený na definovaných pravidlech, (d) časté využití písemného opakování jako hlavního podkladu klasifikace žáků, (e) oblíbenost předmětu žákem, (f) otevřenost předmětu k otázkám žáků a jejich sdílení zkušeností. Zároveň se ukazuje pozitivní vliv časté interakce s učitelem při řešení chyb na úspěšnost v testu žáků 5. tříd s tím, že na 2. stupni základní školy roste význam interakcí mezi žáky jako cesty k řešení chyb.
- V kontextu identifikace faktorů vztahujících se k vlastnímu výukovému procesu, které mají pozitivní vliv na úspěšnost žáků v testu, se ukazují jako významné některé další poznatky z žákovských dotazníků: (a) poměrně vysoký podíl žáků deklaruje spíše méně častou pravidelnou přípravu na výuky, omezené interakce se spolužáky při řešení chyb, absenci jasně specifikovaných pravidel hodnocení či nižší otevřenost výuky otázkám a výměně zážitků a zkušeností, (b) pozitivní vliv řady faktorů se zdá být dále redukován v případě žáků 9. ročníku, kdy například dále klesá četnost pravidelné přípravy na výuku nebo četnost interakcí s učitelem při hodnocení samostatné práce žáka, (c) schopnost žáků samostatně řešit zadané úlohy a zároveň sebevědomí žáků řešit takové příklady bez chyb je nejnižší v případě matematiky a přírodovědných předmětů, které se zároveň řadí mezi předměty méně oblíbené.
- Poznatky učitelského dotazníku poukazují na komplexní charakter vlastního výukového procesu. Ve výuce jsou využívány různé situace s různou intenzitou, přičemž pozitivní vliv těchto situací na úspěšnost žáků v testování není jednoznačný (např. rovněž hodnocení Hejného postupu s nejasným vztahem k úspěšnosti žáků). Ukazuje se proto neexistence one-size-fits-all návodu pro úspěšnost školy a následně i potřeba zohlednit specifika jak škol, tak předmětů. Relevance zohlednění specifik předmětů je mimo jiné opodstatněná často specifickými charakteristikami přírodovědných předmětů.
- Vysoký podíl učitelů (cca dvě třetiny) neuvádí výhrady k podobě aktuálního RVP. V případě výskytu takových výhrad je pro jejich řešení preferován přístup interakce mezi aktéry před materiálním zabezpečením.

ČSI | Česká školní inspekce

Rozvoj **přírodovědné gramotnosti** na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017

Tematická zpráva

2017 2018

OBSAH

1 Obecné vymezení ... 455

1.1 Cíl šetření ... 455

1.2 Vzorek škol ... 455

2 Shrnutí hlavních zjištění ... 457

3 Přírodovědná gramotnost ... 461

3.1 Obecné vymezení přírodovědné gramotnosti ... 461

3.2 Sledování přírodovědné gramotnosti v minulosti ... 461

3.3 Vztah přírodovědné gramotnosti a kurikula ... 462

3.4 Dosažená úroveň přírodovědné gramotnosti ... 462

3.4.1 Výběrové zjišťování výsledků žáků ... 462

3.4.2 Výsledky žáků 9. ročníku základních škol ... 462

3.4.3 Výsledky žáků 3. ročníku středních škol ... 464

3.4.4 Porovnání výsledků ... 467

3.5 Hodnocení průběhu rozvoje přírodovědné gramotnosti ... 470

3.5.1 Hodnocení rozvoje přírodovědné gramotnosti na ZŠ na základě hospitací ... 470

3.5.2 Hodnocení rozvoje přírodovědné gramotnosti na ZŠ na základě kvality školních testových úloh ... 476

3.5.3 Hodnocení rozvoje přírodovědné gramotnosti na ZŠ na základě učitelských dotazníků ... 479

3.5.4 Hodnocení rozvoje přírodovědné gramotnosti na ZŠ na základě žákovských dotazníků ... 481

3.5.5 Hodnocení rozvoje přírodovědné gramotnosti na SŠ na základě učitelských dotazníků ... 482

3.5.6 Hodnocení rozvoje přírodovědné gramotnosti na SŠ na základě žákovských dotazníků ... 485

3.6 Hodnocení podmínek rozvoje přírodovědné gramotnosti ... 487

4 Závěry ... 490

5 Doporučení ... 491

1 Obecné vymezení

Podstatnou složkou výpovědí České školní inspekce o kvalitě vzdělávání v konkrétní škole i o kvalitě vzdělávací soustavy jako celku je hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání podle příslušných rámcových vzdělávacích programů. Předmětem zájmu pak není pouze vzdělávání v profilových či neprofilových vyučovacích předmětech, ale v pravidelných cyklech se Česká školní inspekce zaměřuje také na sledování rozvoje vybraných gramotností.

1.1 Cíl šetření

Cílem tematického šetření, jehož výsledky představuje tato zpráva, bylo s využitím nástrojů nově vyvinutých v rámci projektu Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (NIQES) posoudit podmínky, průběh a dosaženou úroveň vybraných aspektů přírodovědné gramotnosti na 2. stupni základních škol, resp. nižším stupni víceletých gymnázií, a na středních školách s maturitními obory, identifikovat silné a slabé stránky rozvoje uvedené gramotnosti z celkového pohledu, a položit tak základ pro porovnání rozvoje gramotnosti v dalším cyklu. Souvisejícím cílem tematického šetření byla také formulace doporučení pro další podporu školám při rozvíjení přírodovědné gramotnosti u žáků.

1.2 Vzorek škol

Rozvoj přírodovědné gramotnosti byl sledován na vzorku vybraných základních a středních škol. Vzorek pro zjišťování výsledků vzdělávání v 9. ročníku základní školy a odpovídajícím ročníku víceletých gymnázií obsahoval 197 škol (dále již jen „v 9. ročníku ZŠ“). Vzorek pro zjišťování výsledků ve 3. ročníku středních škol obsahoval 231 škol (dále již jen „ve 3. ročníku SŠ“). Zjišťování výsledků vzdělávání bylo doplněno elektronickým dotazníkem, který žáci vyplňovali po dokončení testu. Struktura škol ve vzorcích respektovala regionální zastoupení škol po krajích. Zjišťování výsledků bylo na 197 středních školách doplněno zjišťováním podmínek a průběhu pomocí dotazníku pro učitele. Na základních školách zjišťování výsledků doplnila tematická inspekční činnost zaměřená na rozvoj přírodovědné gramotnosti na celkem 100 školách, z nichž 94 bylo ve vzorku pro zjišťování výsledků. Počty zapojených žáků jsou uvedeny v tabulce č. 1.

Tabulka 1

Počty škol a žáků ve vzorcích škol

	9. ročník ZŠ	3. ročník SŠ
Zjišťování výsledků		
Počet škol	197	231
Počet žáků – z toho žáci se SVP	5 824 (342)	13 025 (461)
Tematické šetření	**Hospitace, dotazník pro učitele a pro ředitele**	**Dotazník pro učitele**
Počet škol	100	197
Počet učitelů	1 186	759
Počet hodin	820	–

Struktura vzorku pro zjišťování výsledků v 9. ročníku základní školy je uvedena v tabulce č. 2.

Tabulka 2

Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování výsledků v 9. ročníku ZŠ

	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)
Struktura podle typu školy		
Víceletá gymnázia	28	829 (13)
Základní školy	169	4 995 (329)
Struktura podle krajů		
Jihočeský	12	331 (14)
Jihomoravský	21	610 (83)
Karlovarský	7	275 (20)
Královéhradecký	11	282 (18)
Liberecký	9	224 (11)
Moravskoslezský	20	546 (33)
Olomoucký	14	491 (22)
Pardubický	11	340 (29)
Plzeňský	10	344 (27)
Praha	19	527 (25)
Středočeský	24	666 (24)
Ústecký	16	382 (13)
Vysočina	12	367 (10)
Zlínský	11	439 (13)
Struktura podle zřizovatele		
Obec	164	4 961 (322)
Kraj	22	726 (7)
Privátní sektor	9	104 (12)
Církev	2	33 (1)

Struktura vzorku zjišťování výsledků ve 3. ročníku středních škol je členěna také podle skupin oborů vzdělání ve shodě s členěním využívaným Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), která rozlišuje následující skupiny oborů vzdělání: **Gymnázium** (79-41-K/4; 7941-K/6; 79-41-K/8), **Lyceum** (78-42-M/0), **SOŠ ekonomické** (63-41-M/0), **SOŠ hotelové a podnikatelské** (64-41-M/0; 64-42-M/0; 64-43-M/0; 65-41-M/0; 65-42-M/0; 66-43-M/0), **SOŠ pedagogické a humanitní** (68-41-M/0; 68-42-M/0; 68-43-M/0; 69-41-M/0; 72-41-M/0; 7531M/0; 75-41-M/0; 78-41-M/0), **SOŠ technické 1** (23-41-M/0; 23-45-M/0; 26-41-M/0; 2643-M/0; 26-44-M/0; 26-45-M/0; 26-46-M/0; 26-47-M/0; 36-41-M/0; 36-42-M/0; 3643M/0; 36-45-M/0; 36-46-M/0; 36-47-M/0; 39-41-M/0; 39-41-M/0), **SOŠ technické 2** (1820-M/0; 21-41-M/0; 21-42-M/0; 21-43-M/0; 28-41-M/028-43-M/0; 28-44-M/0; 2941M/0; 29-42-M/0; 29-43-M/029-44-M/0; 29-45-M/0; 31-41-M/0; 31-43-M/0; 32-41-M/0; 32-44-M/0; 33-41-M/0; 33-42-M/0; 34-41-M/0; 34-42-M/0; 37-41-M/0; 37-42-M/0; 3908M/0), **SOŠ umělecké** (82-41-M/0; 82-42-M/0; 82-42-M/0; 82-43-M/0; 82-44-M/0; 8245-M/0; 82-46-M/0; 82-47-M/0), **SOŠ zdravotnické** (53-41-M/0; 53-43-M/0; 53-44-M/0), **SOŠ zemědělské** (16-01-M/0; 16-02-M/0; 41-41-M/0; 41-42-M/0; 41-43-M/0; 41-44-M/0; 4145-M/0; 41-46-M/0; 43-41-M/0).

Tabulka 3

Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování výsledků ve 3. ročníku SŠ

	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)
Struktura podle skupin oborů vzdělání		
Gymnázium	112	6 375 (80)
Lyceum	34	964 (70)
Ekonomické obory	57	1 543 (103)
Hotelnictví a podnikání	12	235 (7)
Pedagogické a humanitní obory	36	982 (84)
Technické obory (1)	21	1 057 (64)
Technické obory (2)	26	706 (115)
Umělecké obory	14	302 (14)
Zdravotnické obory	13	493 (41)
Zemědělské obory	9	368 (30)
Struktura podle krajů		
Jihočeský	15	713 (60)
Jihomoravský	23	1 478 (168)
Karlovarský	6	240 (7)
Královéhradecký	14	746 (32)
Liberecký	10	524 (10)
Moravskoslezský	28	1 674 (24)
Olomoucký	16	904 (36)
Pardubický	11	610 (16)
Plzeňský	9	594 (57)
Praha	43	2 453 (134)
Středočeský	24	1 278 (22)
Ústecký	13	687 (14)
Vysočina	9	434 (17)
Zlínský	10	690 (11)
Struktura podle zřizovatele		
Kraj	162	11 064 (375)
Privátní sektor	58	1 572 (80)
Obec	1	29 (0)
Církev	10	360 (6)

2 Shrnutí hlavních zjištění

Česká školní inspekce při sledování rozvoje přírodovědné gramotnosti vychází z definice formulované v rámci projektu Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (NIQES), jehož realizátorem byla Česká školní inspekce v **letech 2011–2015: Přírodovědná gramotnost je způsobilost využívat přírodovědné poznání, klást re-**

levantní otázky a na základě získaných faktů vyvozovat závěry vedoucí k porozumění přírodním jevům a usnadňující odpovědné rozhodování a jednání.

Dalším základním obsahovým rámcem pro toto tematické šetření byl především příslušný rámcový vzdělávací program pro daný obor vzdělání. **Základem výuky** v základních i ve středních školách jsou vzdělávací obory (předměty) **Přírodopis, Fyzika, Chemie, Zeměpis** nebo obdobné předměty na středních školách. V ZŠ je výuka často doplňována souvisejícími tematickými okruhy průřezového tématu Environmentální výchova.

Hlavním cílem bylo posoudit s využitím nově vytvořených nástrojů podmínky, průběh a dosaženou úroveň vybraných aspektů přírodovědné gramotnosti na 2. stupni ZŠ, respektive nižším stupni víceletých gymnázií, a v SŠ s maturitními obory, identifikovat silné a slabé stránky rozvoje uvedené gramotnosti z celkového pohledu, a položit tak základ pro porovnání rozvoje gramotnosti v dalším cyklu.

Vzorek pro zjišťování výsledků vzdělávání **v 9. ročníku ZŠ a v odpovídajícím ročníku VG** obsahoval **197 škol**. **Vzorek ve 3. ročníku SŠ** čítal **231 škol**. **Testy zadávané prostřednictvím** inspekčního systému elektronického zjišťování **InspIS SET** (ZŠ 60 otázek, SŠ 83 otázek) obsahovaly 38 shodných otázek. Toto základní zjišťování bylo ještě **doplněno dotazníkem**, který žáci vyplňovali po dokončení testu. Dotazník zjišťující podmínky a průběh pak vyplňovali učitelé 197 SŠ. V ZŠ byla realizována **také prezenční tematická inspekční činnost** (včetně hospitací), která proběhla v celkem 100 školách, z nichž 94 bylo ve vzorku pro zjišťování výsledků.

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ v testu byla 62 %. Očekávaná hodnota úspěšnosti v tomto testu byla stanovena na 67 %, přičemž však jen:

- 4 % žáků dosáhla slabého výsledku (vyřešila méně než dvě pětiny otázek),
- 7 % splnilo odpovídající očekávání (vyřešilo více než tři pětiny),
- 11 % dosáhlo výborného výsledku (více než čtyři pětiny správně vyřešených otázek).

Žádným překvapením také nebyla prokazatelně **vyšší úspěšnost žáků gymnázií**. Ovšem ve skupině nejúspěšnějších žáků bylo zastoupení žáků VG méně než dvoupětinové. Z toho plyne, že **v oblasti přírodovědné gramotnosti zůstává v ZŠ významně velká skupina žáků s velmi dobrými výsledky**. **Průměrná úspěšnost žáků 3. ročníku SŠ v testu byla 64 %** (očekávaná opět 67 %).

- Výrazně převažuje skupina žáků, kteří správně vyřešili více než tři pětiny otázek.
- Podíl žáků, jež zvládli méně než dvě pětiny otázek, byl menší než 4 %.
- Opět se na celkové úspěšnosti výrazně podílela gymnázia (71 %).
- Nad 60 % se pak dostaly už jen technicky zaměřené školy a lycea.

Překvapivá je proto **velmi nízká průměrná úspěšnost u skupin oborů, které nejsou obsahově vzdáleny tématům přírodovědné gramotnosti**, což je obzvláště patrné v souvislosti s těmi zbylými:

- **Zemědělské obory 58 %**,
- Ekonomické obory 55 %,
- Hotelnictví a podnikání 54 %,
- Umělecké obory 54 %,
- **Zdravotnické obory 53 %**,
- Pedagogické a humanitní obory 52 %.

Přitom nešlo o test primárně ověřující předmětové znalosti, ale o úlohy sledující porozumění a aplikaci základních vědomostí na úrovni konce 9. ročníku, často vysvětlených v zadání úlohy!

Přestože ve všech společných testových otázkách byla průměrná úspěšnost žáků 3. ročníku SŠ vyšší než žáků 9. ročníku ZŠ, s přihlédnutím k daným okolnostem (vzorek SŠ obsahoval jen žáky maturitních oborů, naopak ve vzorku ZŠ byli přítomni žáci s nejnižší průměrnou úspěšností mířící převážně na nematuritní obory) vychází **rozdíl u necelé poloviny úloh v neprospěch žáků 3. ročníku SŠ**.

Pokud jde o regionální hledisko, oproti jiným výběrovým zjišťováním není tak dominantní úspěšnost žáků v Praze. Ovšem podobně jako jindy dosáhli **nejslabších výsledků žáci v** Ústeckém a Karlovarském kraji. U žáků 3. ročníku SŠ, kteří dosáhli výrazně horších výsledků než žáci na úrovni 9. ročníku ZŠ, se ovšem do výsledků promítla ne zcela stejná struktura zahrnutých oborů v jednotlivých krajích.

Pracovní atmosféra byla **v navštívených hodinách u základního vzdělávání až na výjimky na dobré úrovni** - standardní (66 %) a velmi podnětná (28 %), což se týkalo **zejména přírodopisu**. **Naopak jako nepodnětná byla pracovní atmosféra** charakterizována jen ve zbývajících 6 % hodin, a to především **ve výuce zeměpisu**. Při ní se také žáci nejčastěji nudili (35 %), nejméně se pak nudili v hodinách přírodopisu (27 %).

Přestože v hospitovaných hodinách se zpravidla střídalo více výukových organizačních forem, **jednoznačně dominovala výuka frontální (70 %)**. Za ni následovaly samostatná práce žáků (58 %), výuka skupinová (jen 25 %) a individualizovaná (pouhých 12 %), a to i přesto, že výsledky testu ukazují na velké rozdíly ve znalostech a dovednostech žáků (započítáváno bylo jen účelné využití daného typu výuky).

Ve většině hodin dominovala komunikace od učitele směrem k celé třídě nebo k jednotlivému žákovi (91 %), následovaly komunikace od jednotlivého žáka k učiteli (82 %), od více žáků k učiteli (47 %) a od jednotlivého žáka směrem k dalšímu žákovi (32 %) nebo k ostatním žákům ve třídě (17 %). Z uvedeného je patrné, že **mezi sledovanými hodinami převládala „klasická" výuka s dominantní rolí učitele**, a ve třech z pěti hodin dokonce nebyla zaznamenána žádná komunikace od jednotlivého žáka k dalšímu žákovi nebo k ostatním žákům ve třídě.

V hodinách také výrazně převažovaly vyučovací metody, ve kterých byl aktivnější učitel (výklad, vyprávění, rozhovor nebo demonstrační experiment), **nad aktivizačními vyučovacími metodami** (alespoň částečně jen v polovině případů).

Na základě získaných dat se ukázalo, že ve výskytu jak organizačních forem, tak vyučovacích metod, platí určitá souvislost s výsledky testu. Ve školách, které nejčastěji dosahovaly nadprůměrných výsledků, byl v hospitovaných hodinách častěji zaznamenán výskyt samostatné práce žáků a individualizované výuky i například práce žáků s dalšími zdroji (tabulka, graf aj.), výkladu, problémové výuky, rozhovoru nebo práce s textem, než ve školách v průměru se slabými výsledky.

Mezi důležité vyučovací metody pro rozvoj přírodovědné gramotnosti patří také **opakování, procvičování či prověřování daných znalostí**. Nejčastěji byl v ZŠ opakování nebo procvičování věnován čas do 10 minut (v 65 % hospitací). Přibližně v každé osmé hodině (13 %) se procvičování ani opakování vůbec nevyskytovalo. Podíl hodin, ve kterých se vůbec neobjevovalo ani opakování a procvičování, ale ani prověřování znalostí a dovedností, se liší podle vyučovacího předmětu (od 7 % v přírodopisu po 13 % v zeměpisu).

Jako **jeden ze základních nástrojů prověřování znalostí žáků slouží školní testy** (pro hodnocení jejich kvality byly využity předložené testy z 95 ZŠ). V analyzovaných testech **převládaly** nebo byly výhradně přítomny úlohy, které sledovaly pamětní reprodukci poznatků (64 % škol).

Pouze ve 23 % škol převládaly úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky. Úlohy předpokládající složité myšlenkové operace se vyskytovaly v předložených testech v menšině nebo vůbec u více než dvou třetin z navštívených škol (72 %). Nejnáročnější úlohy

vyžadující kreativní myšlení byly ve vztahu k ostatním úlohám zastoupeny rovnocenně, případně v převládající míře nebo zpravidla jen ve dvou z pěti škol (40 %).

Ve většině škol (61 %) dominují nebo jsou výhradně používány testy s úlohami bez doplňkové výchozí části. A tam, kde tyto testy převládaly, se častěji vyskytovaly s úlohami s nižší intelektovou náročností. **Ve školách, v nichž byly lépe hodnoceny srozumitelnost a jednoznačnost úloh, byla zaznamenána také mírně vyšší průměrná úspěšnost v testu přírodovědné gramotnosti** (korelace 27 %).

Z výběrového dotazníku předloženého učitelům ZŠ (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis) vyplynulo, že tito pedagogové alespoň jedenkrát měsíčně zařazují práce ve skupinách o více než dvou žácích (68 %), sebehodnocení (65 %), případně vrstevnické hodnocení (52 %). Méně často již učitelé uváděli činnosti, které dokládají podporu iniciativy na straně žáků - žáci se věnují činnostem (tématům), které sami navrhli (36 %), a žáci se podílejí na formulaci kritérií pro sebehodnocení nebo vrstevnické hodnocení (30 %). **Nejnižší výskyt činností podporujících aktivitu žáků byl zaznamenán ve fyzice**.

Ze specificky přírodovědných činností, které učitelé ZŠ uváděli jako zařazované **alespoň jedenkrát měsíčně**, podle nich převažovaly:

- sledování experimentu prováděného učitelem: 74 %,
- provádění žákovského experimentu připraveného učitelem: 49 %,
- zpracovávání úkolu, při němž žáci kombinují informace získané z několika zdrojů: 44 %,
- využívání vlastních systematických pozorování přírody: 44 %,
- obhajoba vlastní nebo rozsáhlejší skupinové práce před třídou: 17 %,
- provádění žákovského experimentu, na jehož plánování a přípravě se žáci sami podíleli: 16 %.

Z odpovědí v jinak koncipovaném dotazníku pro **učitele SŠ** se zase potvrdilo, že **výuka s** častějším **výskytem experimentů, analyzováním dat a pozorováním může více přispívat k rozvoji přírodovědné gramotnosti** než výuka s méně častým výskytem těchto prvků. **Učitelé ZŠ** za nejproblematičtější aspekty RVP označili:

- neúměrnou předimenzovanost tematického obsahu (15 %),
- malou srozumitelnost popisu některých výstupů (12 %),
- nerozčlenění témat a výstupů do jednotlivých ročníků (12 %),
- nepřiměřenou náročnost některých výstupů pro žáky (11 %).

Z nabízených možností majících zlepšit naplňování vzdělávacích cílů by **učitelé ZŠ nejvíce uvítali změnu přístupu žáků k danému předmětu, lepší materiální vybavení pro výuku a zvýšení hodinové dotace (zde je ovšem třeba uvést, že země, které se v šetření PISA 2015 zařadily mezi nejúspěšnější, mají hodinové dotace přírodovědného vzdělávání ještě nižší)**.

Učitelé v tomto směru příliš neprojevují profesní sebedůvěru a neuvažují např. nad změnou metod a forem výuky, její diferenciací, zařazováním badatelsky orientované výuky nebo týmového řešení problémů, ale soustředí se zejména na faktory vnější.

Učitelé SŠ, kteří uvádějí nezbytnost nebo vysokou užitečnost přírodovědné gramotnosti pro budoucí uplatnění žáků, preferují zvýšení rozsahu (hodinové dotace) výuky přírodovědných předmětů. Naopak pedagogové, kteří uvádějí, že je přírodovědná gramotnost pro budoucí profesní uplatnění pouze užitečná, výrazněji preferují redukci či změnu obsahu ŠVP a RVP.

Z žákovských dotazníků se mimo jiné zjistilo, z jakého zdroje žáci nejčastěji čerpali své poznatky pro test. V ZŠ to byly předměty Přírodopis 62 %, Fyzika 60 %, Zeměpis 51 %, Chemie 36 %, dále rodiče nebo kamarádi 32 %, internet, knihy, vzdělávací instituce nebo mimoškolní vzdělávání 32 %. Shodně s učiteli žáci SŠ uvedli, že nejčastěji v hodinách sledují experiment (42 % uvedlo, že experiment sleduje alespoň jednou měsíčně) a provádějí experiment připravený učitelem (38 % žáků uvedlo, že experiment provádějí alespoň jednou měsíčně). Žáci škol, ve kterých učitelé realizují žákovské nebo demonstrační pokusy, dosáhli v testu vyšší průměrné úspěšnosti.

Ředitelé zhruba jen třetiny ZŠ a VG uvedli, že všichni učitelé jsou kvalifikovaní dle právních předpisů a zároveň vystudovali daný vzdělávací obor na vysoké škole. V podobně velké skupině škol je podíl kvalifikovaných učitelů vystudovaných v daném oboru menší než dvě třetiny. A z hospitačních záznamů vyplynulo, že **největší podíl kvalifikovaných a zároveň absolventů učitelství vyučovaného oboru se týká chemie (81 %) a přírodopisu (78 %), naopak nejnižší podíl jich je ve fyzice (67 %) a v zeměpisu (65 %)**. Tam, kde je aprobovanost stoprocentní, je účast zapojení všech učitelů do uvedeného vzdělávání výrazně vyšší (80 %) než ve školách s nižší mírou aprobovanosti (43 %). To jen dokládá, že **učitelé bez vystudovaného učitelství vyučovaného oboru** (byť jinak formálně kvalifikovaní) **mají menší zájem o daný vzdělávací obor, a tím i jejich výuka může méně přispívat k rozvoji přírodovědné gramotnosti**.

3 Přírodovědná gramotnost

3.1 Obecné vymezení přírodovědné gramotnosti

Česká školní inspekce při sledování rozvoje přírodovědné gramotnosti vychází z definice formulované v rámci projektu NIQES, která umožňuje navazovat konkrétní pozorovatelné aspekty výuky a projevů žáků na jednotlivé složky přírodovědné gramotnosti.

Přírodovědná gramotnost je způsobilost využívat přírodovědné poznání, klást relevantní otázky a na základě získaných faktů vyvozovat závěry vedoucí k porozumění přírodním jevům a usnadňující odpovědné rozhodování a jednání.

Základním obsahovým rámcem pro osvojované znalosti a dovednosti žáků je mimo uvedené definice především rámcový vzdělávací program příslušný pro daný obor vzdělání.

3.2 Sledování přírodovědné gramotnosti v minulosti

V předcházejících letech byla v rámci tematických šetření sledována přírodovědná gramotnost ve školním roce 2010/2011 a ve školním roce 2013/2014. Při prvním tematickém šetření byla přírodovědná gramotnost pojímána a sledována různými nástroji (např. dotazníky pro žáky, dotazník pro ředitele školy, hospitace apod.) a zjišťovány byly personální podmínky či další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti přírodovědné gramotnosti. Ve druhém tematickém šetření byla pozornost zaměřena zejména na to, jak je přírodovědná gramotnost žáků rozvíjena přímo učiteli, tedy klíčovým nástrojem byly hospitace. Středem zájmu byly především průběh, kvalita a účinnost pedagogického procesu, včetně pedagogické interakce a projevů žáků v oblasti přírodovědné gramotnosti a jejich dovedností a postojů přímo ve výuce. Sledovány byly také činnosti učitele v oblasti forem a metod vyučování ve vztahu k rozvoji přírodovědné gramotnosti.

3.3

Vztah přírodovědné gramotnosti a kurikula

Přírodovědná gramotnost může být rozvíjena během celého vzdělávání ve škole, tedy nejen v přírodovědných předmětech. Základem pro vytváření znalostí, konceptů, dovedností apod. jsou ale především vzdělávací obory (předměty) Přírodopis, Fyzika, Chemie, Zeměpis a obdobné předměty na středních školách. Rozvoj přírodovědné gramotnosti souvisí také s rozvíjením složek klíčových kompetencí, především kompetence k řešení problémů a kompetence k učení. Obsah uvedených předmětů je na základních školách často doplňován souvisejícími tematickými okruhy průřezového tématu Environmentální výchova.

Rozsah vzdělávacího obsahu na středních školách je výrazně ovlivněn cíli daného oboru vzdělání a rámcovým vzdělávacím programem – povinná hodinová dotace přírodovědného vzdělávání v maturitních oborech se v rámcových vzdělávacích programech pohybuje od 4 hodin do více než 20 hodin za celé čtyřleté studium.

3.4

Dosažená úroveň přírodovědné gramotnosti

Hodnocení dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti souvisí vždy s konkrétními vzdělávacími obsahy vzdělávacích oborů. Z tohoto důvodu jsou výsledky do určité míry ovlivněny zvládnutím vzdělávacího obsahu zmíněných vzdělávacích oborů (Přírodopis, Fyzika, Chemie a Zeměpis). Cílem zjišťování je ale zaměřit se na obecnější dovednosti a schopnosti využívat přírodovědné poznatky. I toto zaměření však v rámci jednoho zjišťování nemůže pokrýt všechny dílčí aspekty přírodovědné gramotnosti, proto se soustřeďuje jen na některé, které se opírají o odpovídající vzdělávací obsahy. V případě výběrového zjišťování ve školním roce 2016/2017 se jednalo především o jevy spojené se schopností posuzovat a interpretovat experiment, porozumět vlivu geografických podmínek na přírodní jevy a také o jevy spojené se základy ekologie.

3.4.1 Výběrové zjišťování výsledků žáků

Pro hodnocení úrovně vybraných aspektů přírodovědné gramotnosti byl využit test zadávaný prostřednictvím inspekčního systému elektronického zjišťování InspIS SET. Test pro 9. ročník základních škol obsahoval 25 úloh zahrnujících 60 otázek s uzavřenými odpověďmi a jednu otázku s částečně otevřenou odpovědí, test pro 3. ročník středních škol obsahoval 29 úloh s celkem 83 otázkami s uzavřenými odpověďmi, z toho 38 otázek bylo pro oba testy shodných. Test nebyl nijak tematicky členěn. Žáci 9. ročníků základních škol měli na vyřešení testu 75 minut a žáci 3. ročníků středních škol 60 minut.

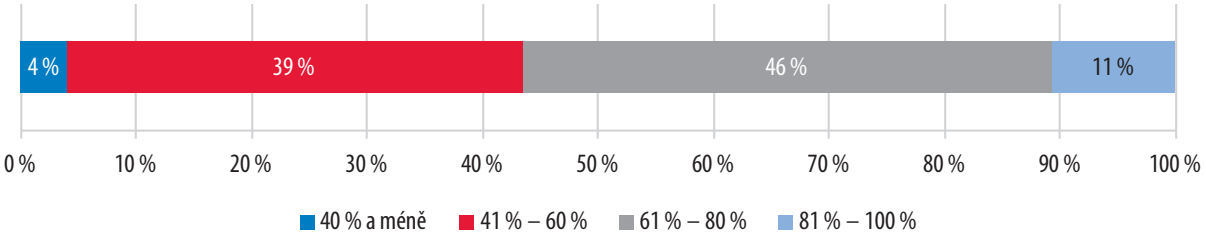
3.4.2 Výsledky žáků 9. ročníku základních škol

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ v testu byla 62 %. Pro hodnocení úrovně sledovaných aspektů přírodovědné gramotnosti byla expertním posouzením obtížnosti jednotlivých úloh ve vztahu k úrovni požadavků RVP ZV v oblasti přírodovědných předmětů stanovena očekávaná hodnota úspěšnosti v testu na 67 %.

Z rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti (graf č. 1) plyne, že jen velmi malá skupina žáků (4 %) dosáhla slabého výsledku, tedy vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek. Naproti tomu více než polovina žáků (57 %) vyřešila správně více než tři pětiny otázek a jejich výsledek tedy lze označit za odpovídající očekávání. Každý desátý žák (11 %) dosáhl výborného výsledku (více než čtyři pětiny správně vyřešených otázek).

Graf 1

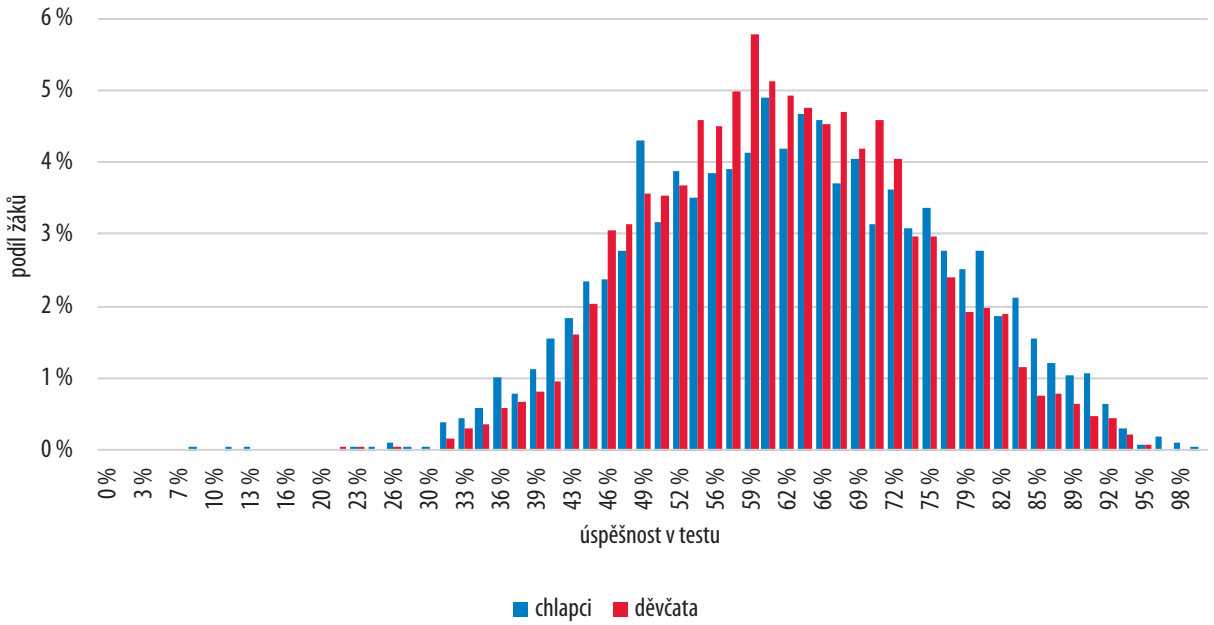
Rozložení výsledků žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti v testu



Celkové rozložení úspěšnosti (graf č. 2) dokládá, že ve výsledcích nejsou při řešení zadaných úloh v oblasti sledovaných aspektů přírodovědné gramotnosti patrné výraznější rozdíly mezi dosaženými výsledky děvčat a chlapců. Rozdíl průměrné úspěšnosti chlapců a děvčat je statisticky nevýznamných 0,7 p. b. ve prospěch chlapců, což se může jevit v určitém rozporu s případným očekáváním výrazně vyšší úrovně přírodovědné gramotnosti u chlapců. Z rozložení podílů žáků je patrný vyšší podíl dívek v 6. a 7. decilu úspěšnosti, podíl chlapců je naproti tomu vyšší v 8. decilu a dílem také ve 4. decilu – výsledky chlapců tak vykazují oproti výsledkům děvčat mírně vyšší rozptyl.

Graf 2

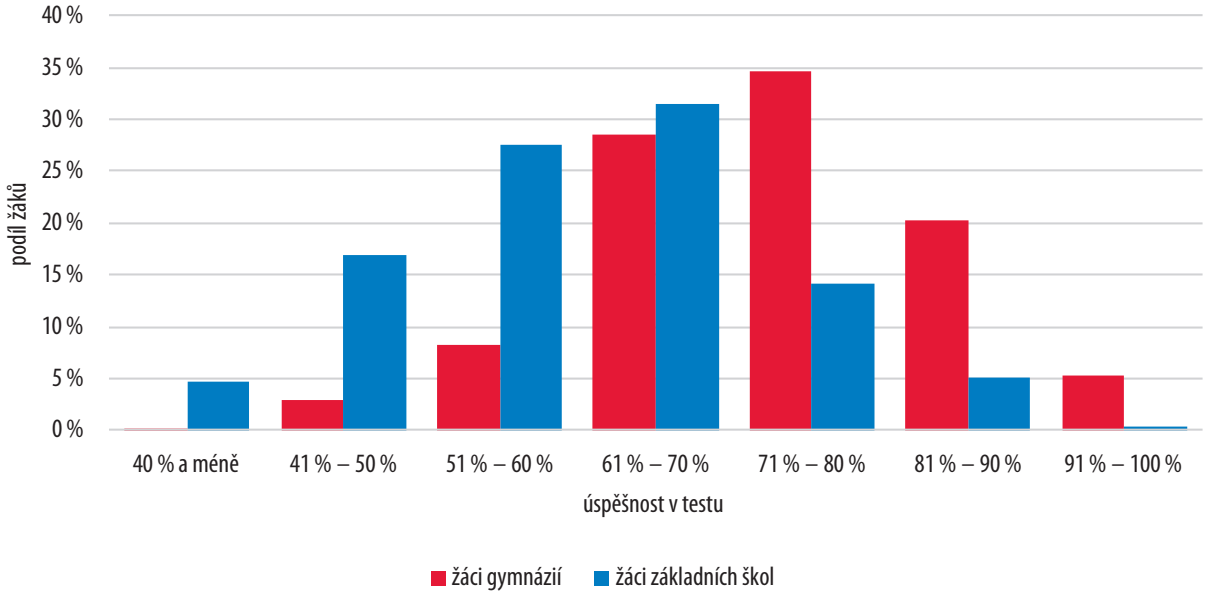
Rozložení podílu žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví



Z porovnání výsledku žáků 9. ročníku jen ze základních škol a výsledku žáků odpovídajících ročníků víceletých gymnázií nepřekvapivě plyne prokazatelně vyšší úspěšnost žáků gymnázií – průměrná úspěšnost žáků z víceletých gymnázií byla o více než 13 p. b. vyšší než žáků ze základních škol. Rozdíl je dán celkovým posunem výsledků žáků gymnázií k vyšším úspěšnostem od hodnoty úspěšnosti zhruba 70 %.

Graf 3

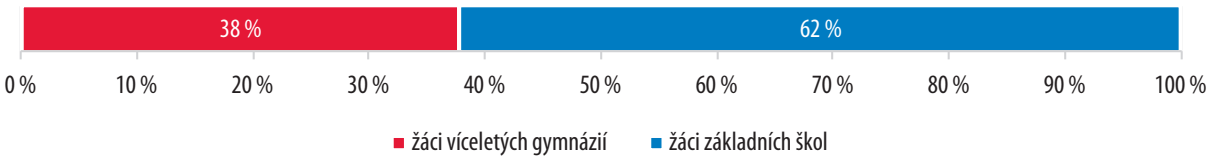
Rozložení podílu žáků 9. ročníku jen ZŠ a žáků odpovídajících tříd gymnázií podle celkové úspěšnosti v jednotlivých pásmech po 10 %



Ve skupině nejúspěšnějších žáků, která by měla velikost shodnou s počtem žáků ze tříd víceletých gymnázií, by bylo zastoupení žáků gymnázií méně než dvoupětinové. Výsledek ilustrovaný následujícím grafem jednoznačně dokládá, že v oblasti přírodovědné gramotnosti zůstává na základních školách významně velká skupina žáků s velmi dobrými výsledky.

Graf 4

Rozložení nejúspěšnějších žáků ve skupině o velikosti celkového počtu zapojených žáků víceletých gymnázií

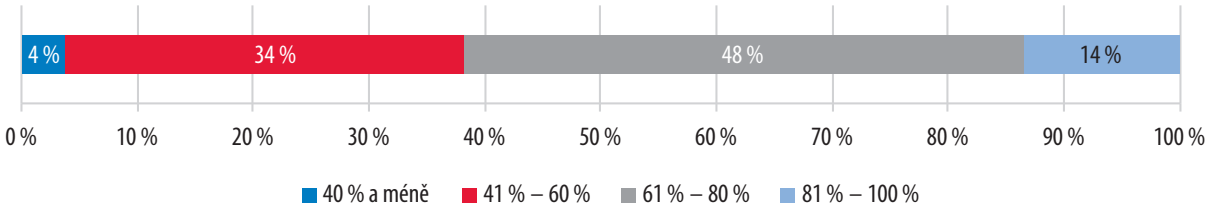


3.4.3 Výsledky žáků 3. ročníku středních škol

Průměrná úspěšnost žáků 3. ročníku středních škol v testu byla 64 % (část testu tvořily stejné úlohy jako úlohy použité v testu pro 9. ročník ZŠ, očekávaná hodnota úspěšnosti byla shodně s testem pro 9. ročník ZŠ nastavena na 67 %). Výrazně převažuje skupina žáků, kteří správně vyřešili více než tři pětiny otázek. Podíl žáků, kteří vyřešili méně než dvě pětiny otázek, byl menší než 4 %.

Graf 5

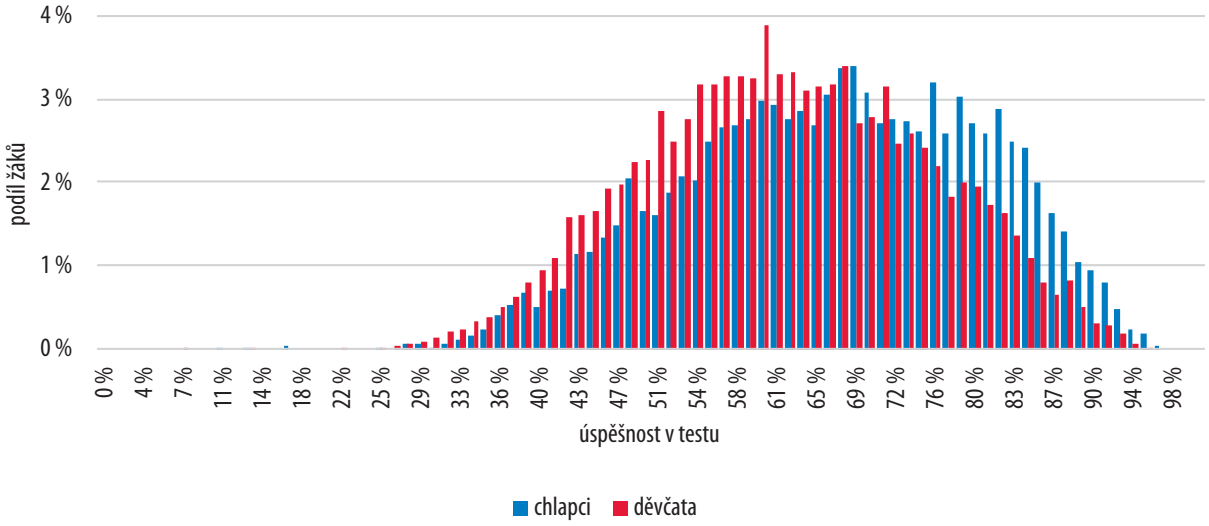
Rozložení výsledků žáků 3. ročníku SŠ podle průměrné úspěšnosti v testu



Rozložení podílu žáků podle celkové úspěšnosti dokládá výraznější rozdíly mezi výsledky děvčat a chlapců. Průměrný výsledek chlapců je o 4,5 p. b. vyšší než u děvčat, což je výraznější rozdíl než u žáků 9. ročníku. Je způsoben především odlišným složením vzorku, ve kterém byl díky zapojení jen žáků v maturitních oborech vzdělání vyšší podíl dívek (58 %) oproti podílu ve vzorku v 9. ročnících ZŠ (49 %). Svůj podíl na tom má i fakt, že přibližně třetina žáků 9. ročníku odchází na nematuritní obory a v nich obvykle převládají chlapci. Ve vzorku žáků 9. ročníku ZŠ tvořeném 70 % úspěšnějších žáků s podílem dívek 58 % chlapci také průměrnou úspěšností výrazněji převyšují dívky, a to o 6 p. b.

Graf 6

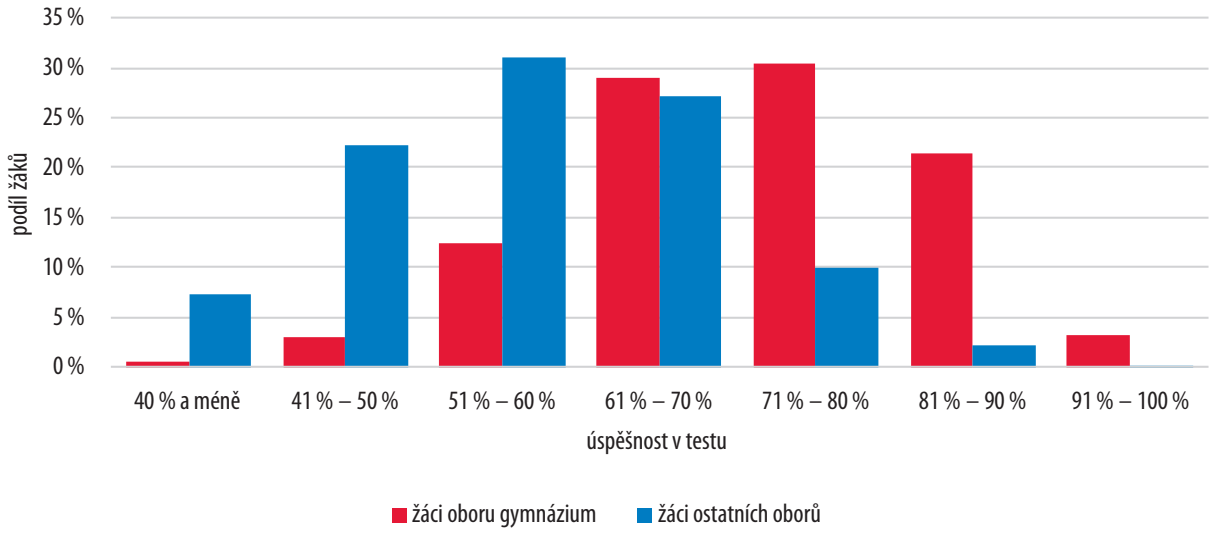
Rozložení podílu žáků 3. ročníku SŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví



Porovnání výsledků žáků gymnázií a ostatních maturitních oborů dokládá výrazně vyšší průměrnou úspěšnost (o téměř 15 p. b.) u žáků gymnázií než u žáků ostatních oborů.

Graf 7

Rozložení počtu žáků 3. ročníku SŠ oboru gymnázium a ostatních maturitních oborů podle úspěšnosti v jednotlivých pásmech po 10 %



Výrazný rozdíl v průměrné úspěšnosti žáků oboru *Gymnázium* a ostatních skupin oborů je patrný i z podrobnějšího členění dle skupin oborů. Zarážející je, že velmi nízká byla průměrná úspěšnost i u skupin oborů, které nejsou obsahově vzdáleny tématům přírodovědné gramotnosti (například zdravotnické obory). Rozdělení konkrétních oborů vzdělání do skupin oborů vzdělání je uvedeno v kapitole 1.2 Vzorek škol.

Tabulka 4

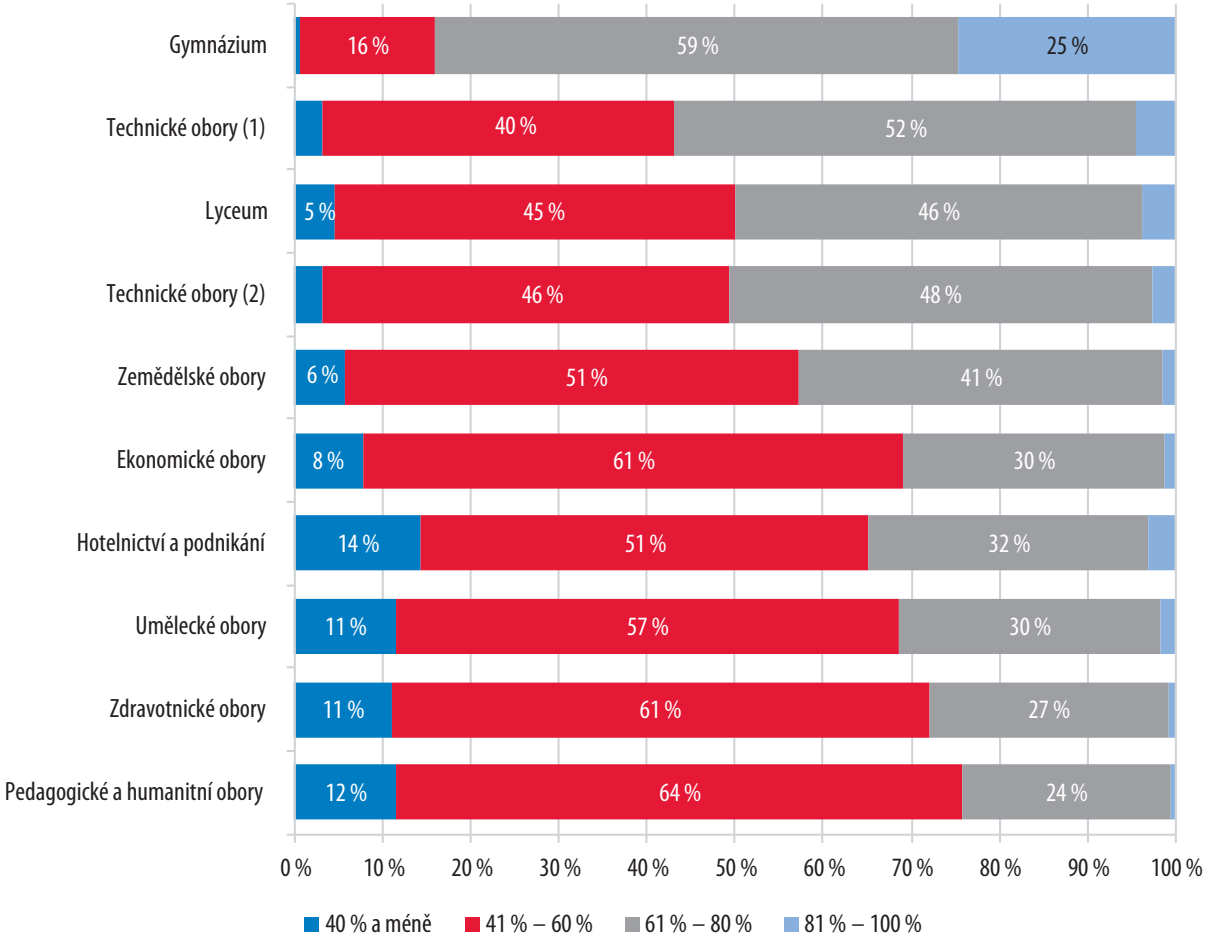
Průměrná úspěšnost žáků podle skupin oboru vzdělání

Skupiny oborů vzdělání	Průměrná úspěšnost
Gymnázium	71 %
Technické obory (1)	61 %
Lyceum	60 %
Technické obory (2)	60 %
Zemědělské obory	58 %
Ekonomické obory	55 %
Hotelnictví a podnikání	54 %
Umělecké obory	54 %
Zdravotnické obory	53 %
Pedagogické a humanitní obory	52 %

Z rozložení počtu žáků podle úspěšnosti je patrné, že mimo oborů gymnázií jen skupiny oborů technických a lycea dosahovaly u více než poloviny žáků úspěšnost více než 60 %. Přitom nešlo o test primárně ověřující předmětové znalosti, ale o úlohy sledující porozumění a aplikaci základních vědomostí na úrovni konce 9. ročníku, často vysvětlených v zadání úlohy.

Graf 8

Rozložení výsledků žáků 3. ročníku SŠ podle oboru vzdělání a podle průměrné úspěšnosti v pásmech po 20 %

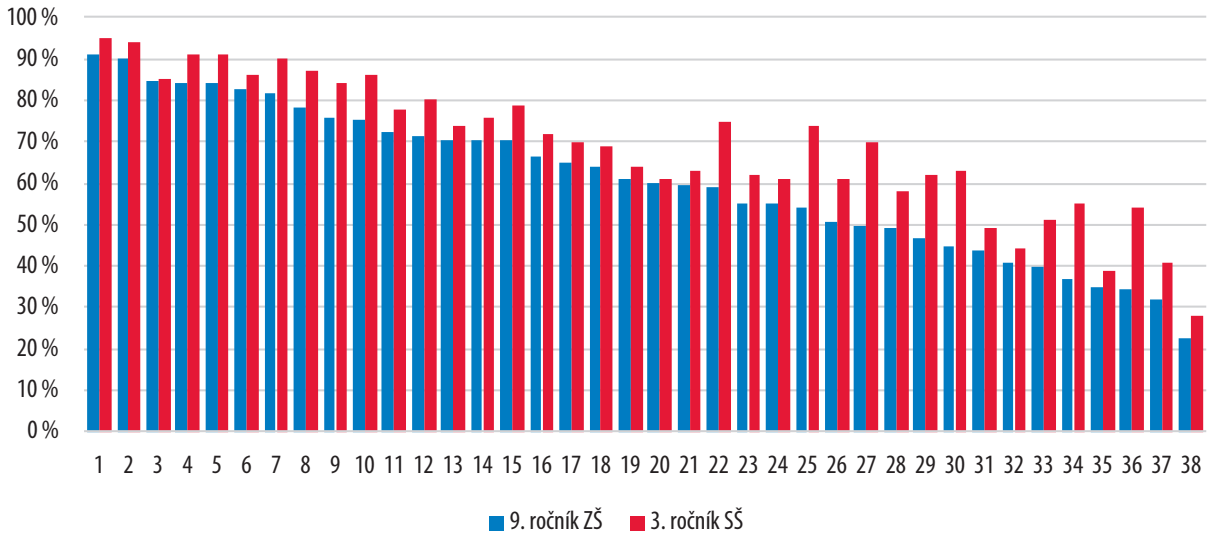


3.4.4 Porovnání výsledků

Pro porovnání výsledků žáků ZŠ a SŠ byly využity shodné úlohy, které obsahovaly celkem 38 otázek. Ve všech otázkách byla průměrná úspěšnost žáků 3. ročníku SŠ vyšší než žáků 9. ročníku ZŠ. Větší rozdíly průměrné úspěšnosti byly u otázek s nižší úspěšností u žáků na ZŠ.

Graf 9

Průměrná úspěšnost ve společných otázkách testu

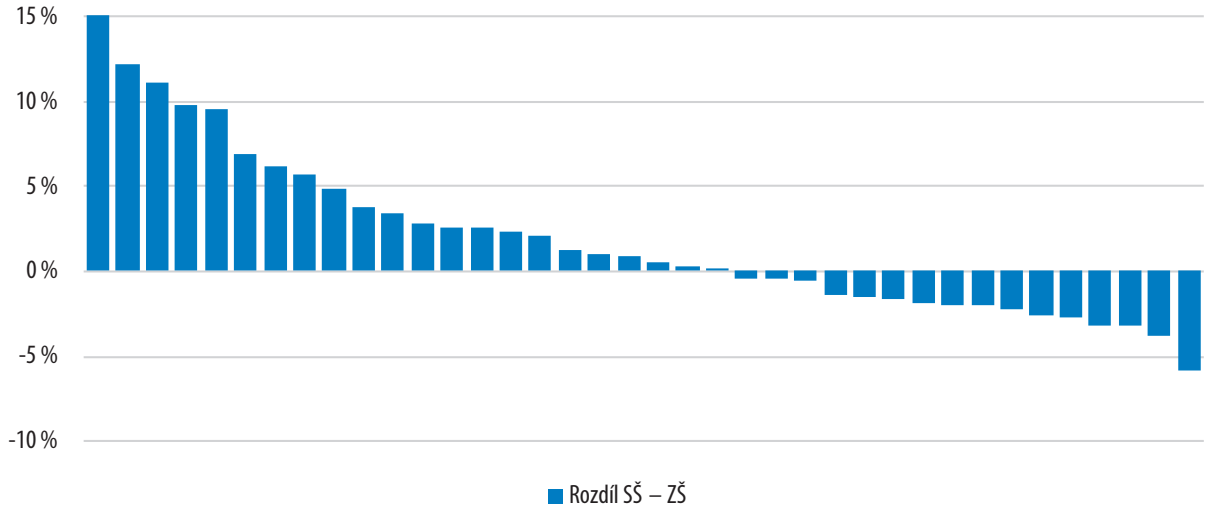


Výsledek je ovlivněn výběrem vzorku žáků 3. ročníku SŠ, který obsahuje jen žáky maturitních oborů. Pokud by byl pro srovnání nezapočítán výsledek 30 % žáků v 9. ročníku ZŠ s nejnižší průměrnou úspěšností (vzhledem k tomu, že na maturitních oborech bylo méně než 70 % žáků z daného ročníku a na nematuritní obory míří prospěchově nejslabší žáci), vychází rozdíl u necelé poloviny úloh v neprospěch žáků 3. ročníku SŠ (viz graf 10).

Rozdíly nemají jednoduchou souvislost s obsahovým tématem nebo s dovednostmi, které byly otázkou ověřovány. Kladné i záporné rozdíly se vyskytovaly ve stejných obsahových tématech (např. jevy spojené s biodiverzitou, experimenty s kyvadly, změnami délky dne a noci, povodněmi).

Graf 10

Rozdíl průměrné úspěšnosti u společných otázek (pro 70 % nejúspěšnějších žáků ZŠ)

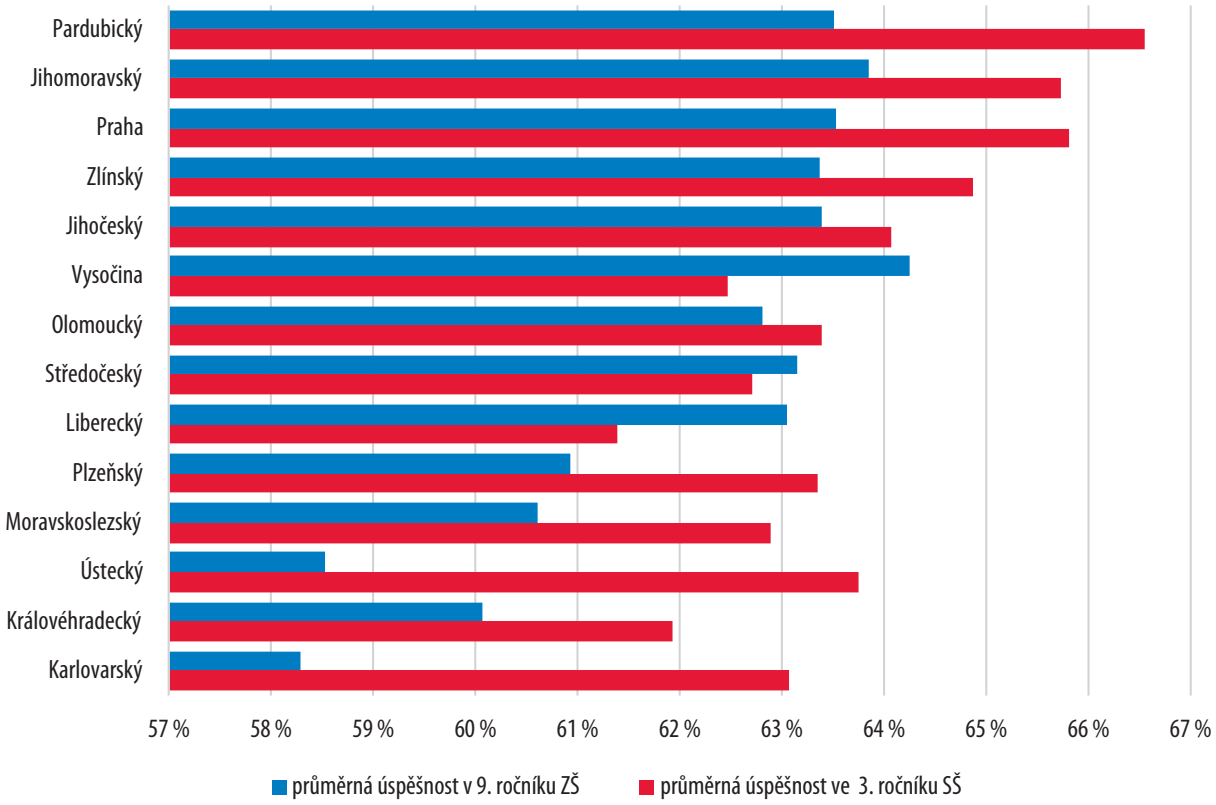


Rozdíly mezi kraji byly v případě zjišťování úrovně sledovaných aspektů přírodovědné gramotnosti mírně výraznější pro průměrnou úspěšnost v 9. ročníku ZŠ. Jen v kraji Vysočina, Libereckém kraji a Středočeském kraji byla úspěšnost žáků v 9. ročníku ZŠ vyšší než úspěšnost žáků 3. ročníku SŠ. Oproti jiným výběrovým zjišťováním není tak dominantní úspěšnost žáků v Praze, podobně jako jindy dosáhli nejslabších výsledků žáci v Ústeckém

a Karlovarském kraji. U žáků 3. ročníku SŠ se ovšem do výsledků promítla ne zcela stejná struktura zahrnutých oborů v jednotlivých krajích.

Graf 11

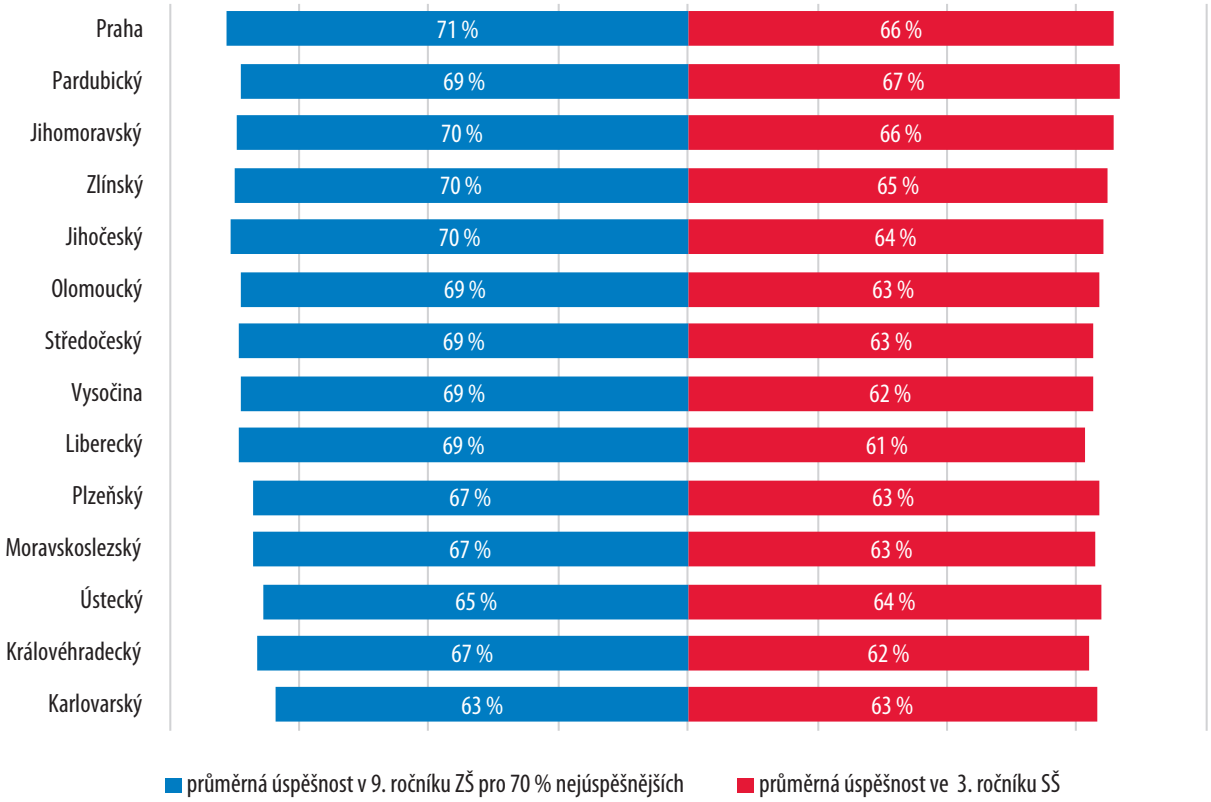
Průměrná úspěšnost podle krajů v 9. ročníku ZŠ a ve 3. ročníku SŠ



Průměrná úspěšnost 70 % nejúspěšnějších žáků 9. ročníku ZŠ (skupina odpovídající žákům sledovaných oborů SŠ) je v každém kraji vždy vyšší než průměrná úspěšnost žáků 3. ročníku maturitních oborů vzdělání. Na pořadí krajů podle průměrné úspěšnosti se nic nemění.

Graf 12

Průměrná úspěšnost podle krajů v 9. ročníku ZŠ a ve 3. ročníku SŠ
(pro 70 % nejúspěšnějších žáků ZŠ v každém kraji)



3.5

Hodnocení průběhu rozvoje přírodovědné gramotnosti

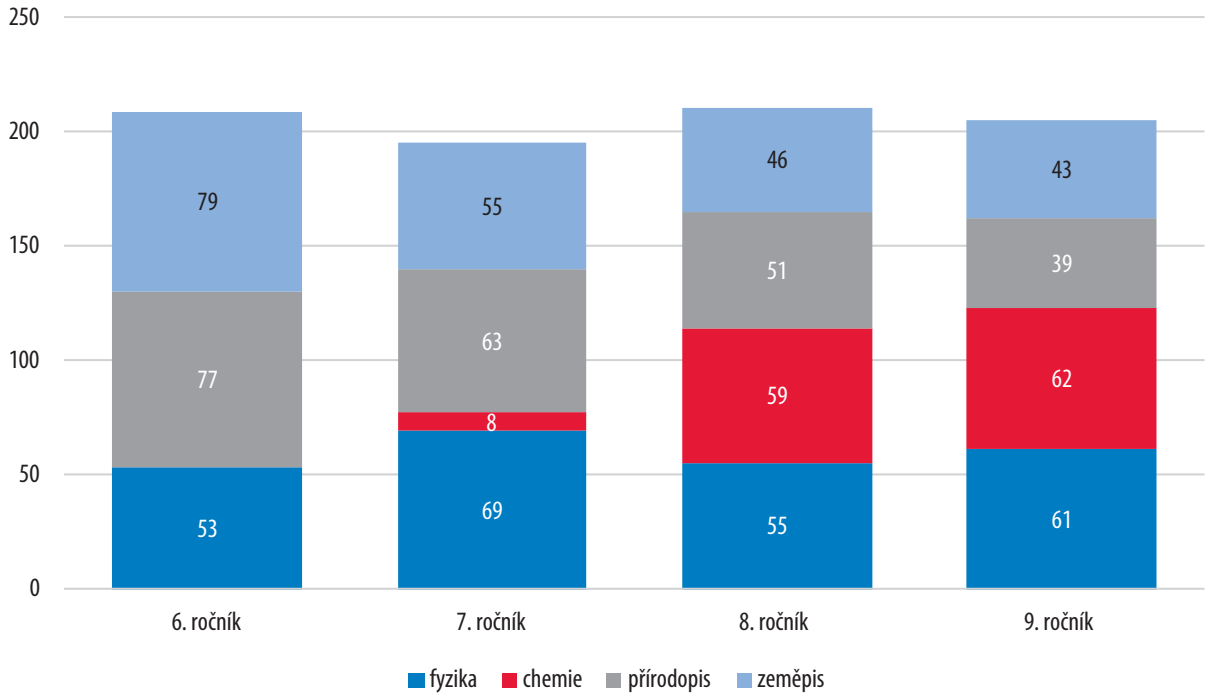
Na základních školách a ve víceletých gymnáziích byly pro sledování rozvoje přírodovědné gramotnosti využity hospitace v hodinách přírodopisu, fyziky, chemie a zeměpisu. Zjištění byla doplněna hodnocením kvality úloh v předložených testech vytvářených učiteli a informacemi ze žákovských dotazníků. Na středních školách poskytly informace týkající se průběhu rozvoje přírodovědné gramotnosti žákovské a učitelské dotazníky.

3.5.1 Hodnocení rozvoje přírodovědné gramotnosti na ZŠ na základě hospitací

Hospitace byly provedeny celkem v 820 hodinách na 2. stupni základních škol. Rozložení zhlédnutých vyučovacích předmětů je relativně rovnoměrné. Výjimku tvoří pouze chemie, která je na základních školách zpravidla zařazena pouze do posledních dvou ročníků, a proto je počet hospitací provedených ve vyučovacích hodinách chemie oproti ostatním vyučovacím předmětům zhruba poloviční. Při hospitacích byly jako indikátory sledovány atmosféra v hodině, formy a metody výuky, komunikace a interakce v hodině a rozvoj dovedností a znalostí souvisejících s přírodovědnou gramotností.

Graf 13

Počet hospitací v jednotlivých ročnících a předmětech

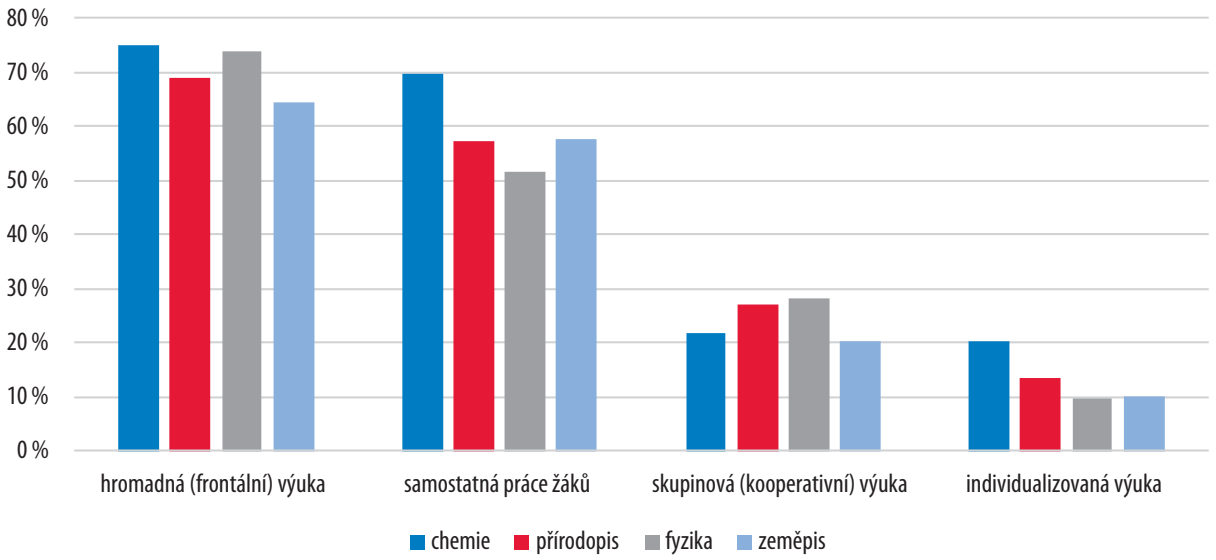


Pracovní atmosféra byla v navštívených hodinách až na výjimky na dobré úrovni. Ve dvou třetinách navštívených hodin (66 %) byla standardní pracovní atmosféra, ve více než čtvrtině (28 %) byla atmosféra charakterizována jako velmi podnětná a jen ve zbývajících 6 % hodin byl označena jako nepodnětná. Z vyučovacích předmětů byla nejčastěji jako velmi podnětná označena výuka přírodopisu (38 %) a nejméně často výuka zeměpisu (22 %). Jako nepodnětná byla nejčastěji označena výuka zeměpisu (9 %) a nejméně často výuka fyziky (3 %). Příznaky nejistoty, obavy, strachu nebo nudy se vyskytovaly v hodinách také jen výjimečně. V 95 % zhlédnutých hodin nebyla zaznamenána přítomnost nejistoty, obav nebo strachu u žáků. Ojedinělý výskyt nejistoty, obav či strachu dle hodnocení inspektorů souvisel zčásti s přítomností inspektora v hodině, zčásti z obav z negativního hodnocení, případně z nevhodné reakce učitele. Výskyt nudících se žáků v hodinách byl častější. Častěji se žáci nudili v hodinách zeměpisu (35 %), nejméně často v hodinách přírodopisu (27 %).

Obvykle se v navštívených vyučovacích hodinách střídalo více organizačních forem výuky. Nejčastější organizační formou výuky byla ve všech hospitovaných předmětech hromadná (frontální) výuka (účelně v 70 % všech hospitací) a samostatná práce žáků (účelně v 58 % všech hospitací). Výrazně nižší byl výskyt skupinové výuky (účelně ve 25 % všech hospitací) a individualizované výuky (účelně jen v 12 % všech hospitací). Uvedená zjištění dokládají převládající tradiční způsob výuky v přírodovědných předmětech založený na hromadné (frontální) výuce doplňované samostatnou prací žáků, která mívá individuální charakter. Přestože výsledky testu ukazují velké rozdíly v dovednostech žáků, je podíl hodin s výskytem individualizované výuky velmi nízký – učitelé mají tedy pro individualizaci velký prostor, který není zjevně využit. Podobně i využívání skupinové výuky je vzhledem k očekávání platnému pro testovanou věkovou skupinu žáků velmi nízké.

Graf 14

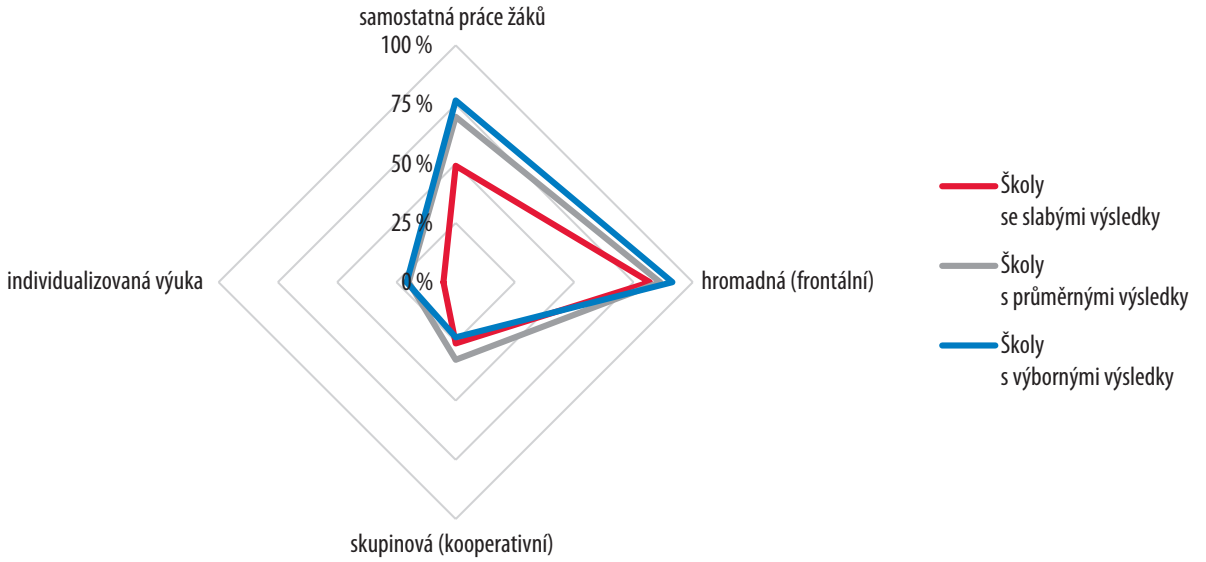
Podíl hodin s účelným výskytem daných organizačních forem



V průměrném výskytu jednotlivých organizačních forem v hospitovaných hodinách na jedné škole jsou zřetelné rozdíly mezi školami s výborným výsledky v testu v průměru za žáky školy a školami se slabými výsledky v testu v průměru za žáky školy. Nevýraznější rozdíl je ve výskytu samostatné práce žáků a individualizované výuky.

Graf 15

Porovnání podílu hodin s výskytem organizačních forem podle průměrného výsledku žáků ve škole



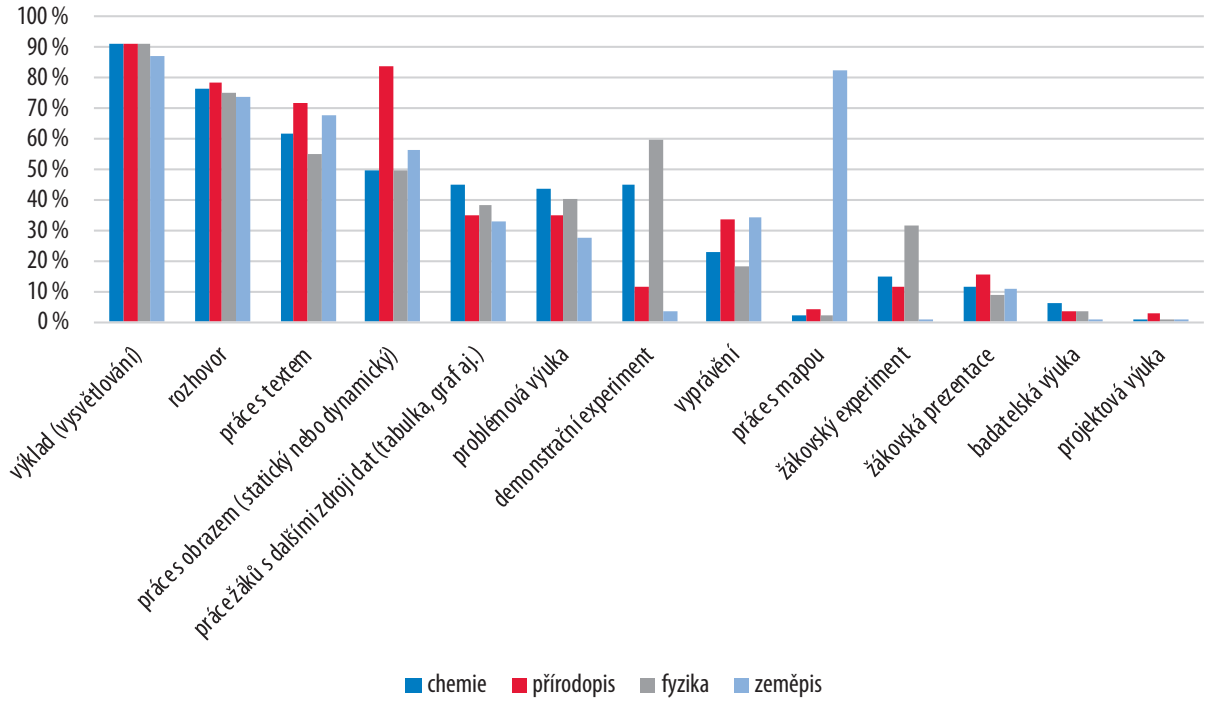
Většina vyučovacích metod byla ve sledovaných předmětech využívána v podobném rozsahu. Výrazné rozdíly ve výskytu užitých vyučovacích metod byly ve specifických metodách jako například práce s mapou (v 83 % hodin zeměpisu, méně než 5 % v ostatních předmětech), práce s obrazem (v 84 % hodin přírodopisu, méně než 60 % v ostatních předmětech), nebo demonstrační experiment (v 60 % hodin fyziky, v 45 % hodin chemie, méně než 12 % v ostatních předmětech).

V hodinách výrazněji převažovaly vyučovací metody, ve kterých byl aktivnější učitel (výklad, vyprávění, rozhovor nebo demonstrační experiment), nad aktivizačními vyučovacími

metodami (problémová výuka, žákovský experiment, žákovská prezentace, badatelská výuka, případně projektová výuka). Téměř v každé druhé hodině (47 %) se vyskytovaly pouze vyučovací metody, ve kterých byl aktivní učitel. Alespoň částečný výskyt vyučovací metody, která může znamenat více aktivity na straně žáků, byl zaznamenán jen v 52 % hodin (nejvíce v hodinách fyziky [62 %] a nejméně v hodinách zeměpisu [37 %]). Toto zjištění ukazuje, že z pohledu zapojení žáků do vzdělávacího procesu ve vyučovacích hodinách jsou ve školách značné rezervy.

Graf 16

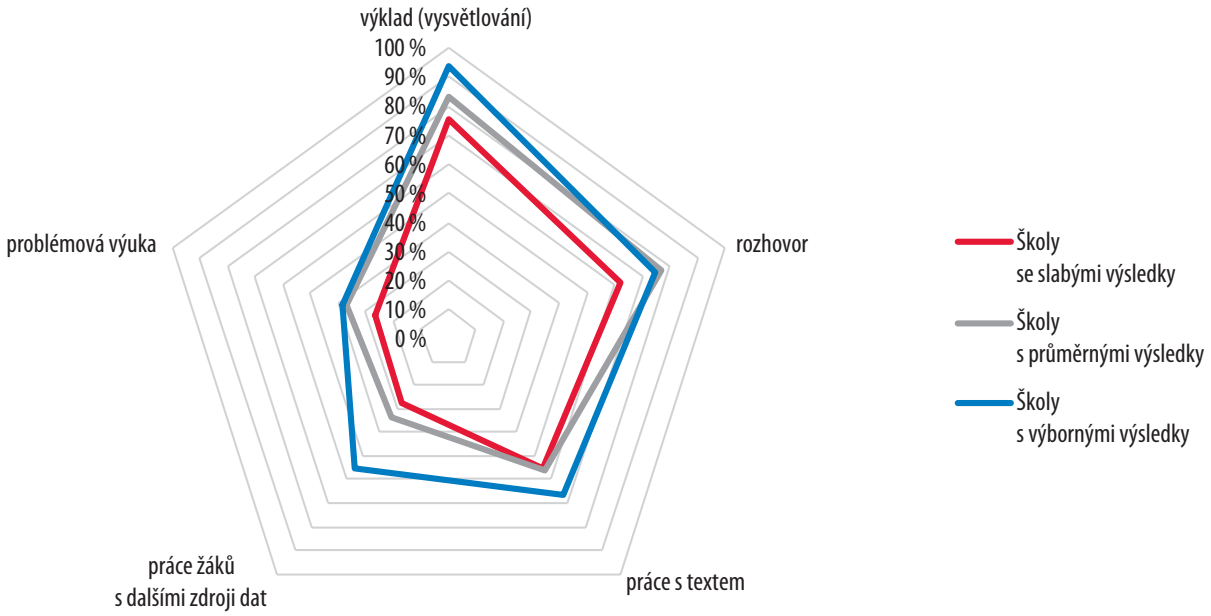
Podíl hodin s účelným nebo zčásti účelným výskytem daných vyučovacích metod



Podobné rozdíly jako ve výskytu organizačních forem byly i ve výskytu vyučovacích metod. Ve školách s výbornými výsledky v testu v průměru za žáky školy byl v hospitovaných hodinách častější výskyt např. práce žáků s dalšími zdroji (tabulka, graf aj.), výkladu, problémové výuky, rozhovoru i práce s textem, než na školách se slabými výsledky v testu v průměru za žáky školy. Rozdíl dokládá jednak nižší výskyt aktivizačních metod, ale také menší míru pestrosti viděných metod ve vyučovací hodině.

Graf 17

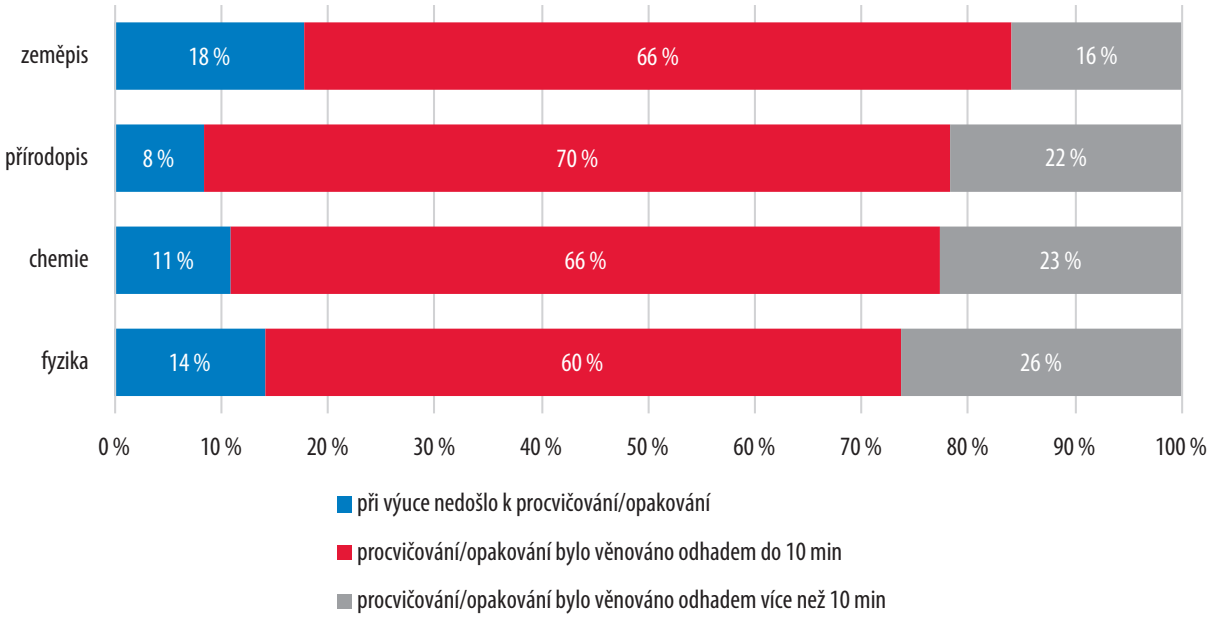
Porovnání podílu hodin s výskytem vybraných vyučovacích metod podle průměrného výsledku žáků ve škole



Mimo samotných vyučovacích metod je pro rozvoj přírodovědné gramotnosti důležité zařazování opakování nebo procvičování případně prověřování znalostí (aby žáci mohli využívat přírodovědné poznání, je nutné, aby je měli upevněné i díky pravidelně zařazovanému opakování nebo procvičování). Nejčastěji byl opakování nebo procvičování věnován čas do 10 minut (v 65 % hospitací). Přibližně v každé osmé hodině (13 %) se procvičování ani opakování vůbec nevyskytovalo. Častější byly hodiny bez opakování a prověřování zaznamenány v zeměpisu (17 %), nejméně často v přírodopisu (8 %).

Graf 18

Podíl hodin jednotlivých předmětů podle míry a četnosti procvičování



Prověřování znalostí a dovedností s cílem hodnotit nebo diagnostikovat žáky se vyskytovalo s menší četností. V čase do 10 minut jen ve dvou pětinách hodin (39 %) a v čase delším než 10 minut jen v jedné osmině hodin (12 %). Podíl hodin, ve kterých se vůbec nevyskytovalo ani opakování a procvičování a ani prověřování znalostí a dovedností se liší podle vyučovacího předmětu (od 7 % v přírodopisu po 13 % v zeměpisu).

Při sledování komunikace v hodinách bylo hodnoceno zaměření výuky ve třídě vzhledem ke schopnostem žáků. Alarmující je, že v plné jedné třetině hodin (33 %) se učitel soustředil jen na průměrné žáky. Soustředění jen na žáky nadané nebo na žáky se slabými výsledky bylo zaznamenáno jen ojediněle (4 %). Ve dvou pětinách hodin se učitelé věnovali stejnou měrou všem žákům – nadaným, průměrným i žákům se slabými výsledky. Dále bylo hodnoceno aktivní zapojení jednotlivých aktérů (učitele, žáků třídy i jednotlivého žáka) do komunikace, jejíž obsah souvisel s výukou. Ve většině hodin dominovala komunikace od učitele směrem k celé třídě nebo k jednotlivému žákovi (91 %) (například vyprávění, výklad, vysvětlování apod.) a s ní související komunikace od jednotlivého žáka k učiteli (82 %) (například odpovědi na otázky apod.). V menší míře se již vyskytovala komunikace od více žáků ve třídě k učiteli (47 %) (například při rozhovoru apod.) a od jednotlivého žáka směrem k dalšímu žákovi (32 %) nebo k ostatním žákům ve třídě (17 %). Z uvedeného je patrné, že mezi sledovanými hodinami převládaly „klasické" vyučovací hodiny s dominantní rolí učitele, dokonce ve třech z pěti hodin nebyla zaznamenána komunikace od jednotlivého žáka k dalšímu žákovi nebo k ostatním žákům ve třídě.

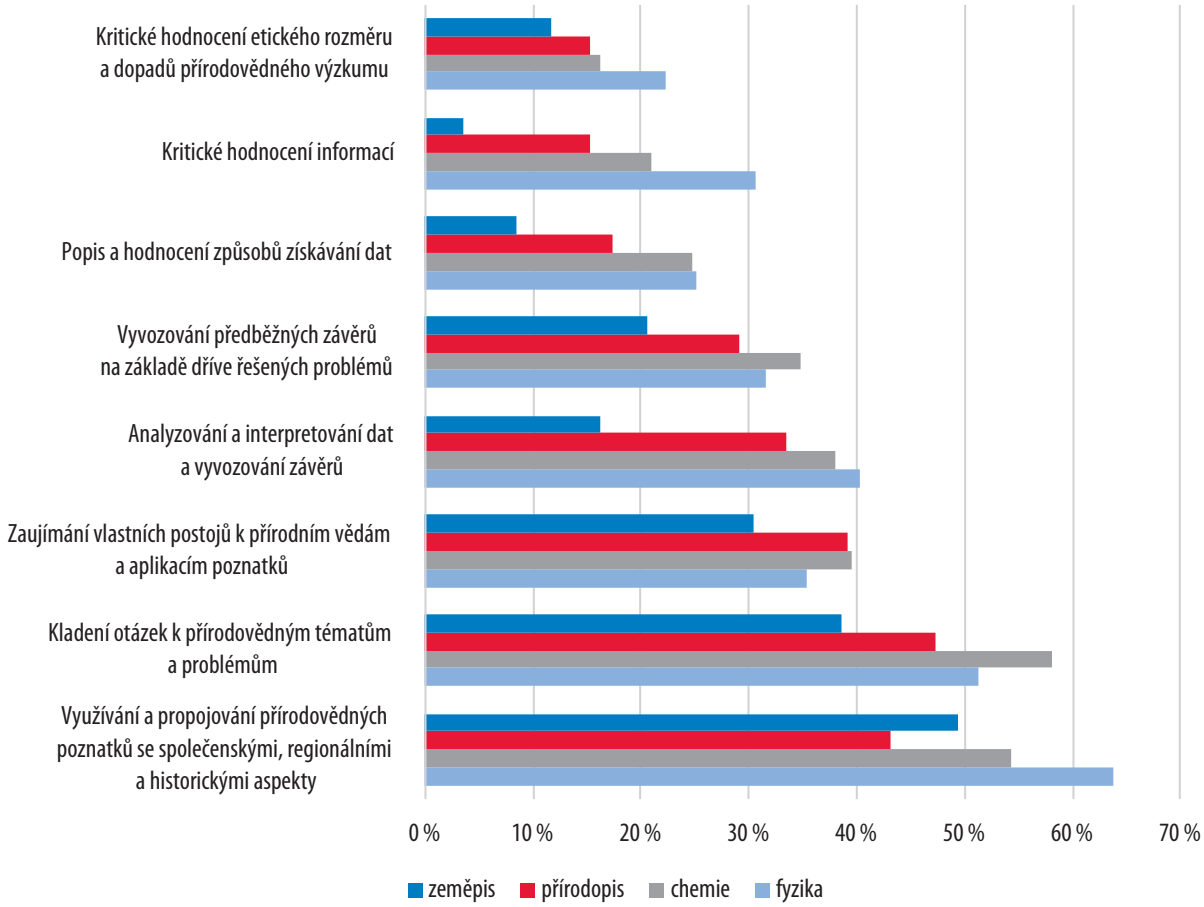
Posledním sledovaným jevem v oblasti komunikace byly způsoby reakce učitele na případnou chybu žáka, která se vyskytla při výuce. V 72 % hospitací nastala situace, ve které bylo možné sledovat reakci učitele na chybu. Nejčastěji učitel upozornil na přítomnost chyby (66 % situací), navedl žáka k opravě jeho chyby (65 % situací), případně sám učitel opravil chybu žáka (41 % situací). Méně často již učitel nechal jiného žáka opravit žákovu chybu (33 % situací), analyzoval příčinu chyby před žáky (27 % situací), případně ukazoval cestu, jak se chyby vyvarovat (23 %). Všechna uvedená zjištění dokládají převládající dominantní roli učitele v hodinách a poskytování neúměrně malého prostoru žákům; ten je přitom pro rozvoj schopností a dovedností spojených s přírodovědnou gramotností nutný (například pro kladení relevantních otázek a vyvozování závěrů apod.). Navíc situace spojené s žákovskou chybou jsou výjimečně vhodné pro aktivizaci žáků a rozvoj jejich dovedností, přesto takto byly využity méně často.

Poslední sledovanou oblastí byly činnosti žáků, které dokládají rozvoj přírodovědné gramotnosti. Nejčastěji byly v hodinách zaznamenány dvě činnosti: využívání a propojování přírodovědných poznatků se společenskými, regionálními a historickými aspekty a kladení otázek k přírodovědným tématům a problémům; obě byly zaznamenány zhruba v polovině hodin. Třetí nejčastěji zaznamenanou činností bylo zaujímání vlastních postojů žáků k přírodním vědám a aplikacím poznatků (36 %). Ve výskytu sledovaných činností v hospitovaných předmětech byl patrný výrazný rozdíl v hodinách zeměpisu. Nejvýrazněji se projevil například v míře výskytu analyzování a interpretování dat a vyvozování závěrů, které bylo zaznamenáno jen v 16 % hodin zeměpisu oproti 37 % v průměru ostatních předmětů, nebo kritického hodnocení informací, které bylo zaznamenáno jen v 4 % hodin zeměpisu oproti 22 % v průměru ostatních předmětů. Výrazná odlišnost může souviset s odlišným postavením zeměpisu v systému věd[1], ale výše uvedené sledované činnosti nejsou výrazně specifické, že by se v hodinách zeměpisu měly vyskytovat méně často.

1 Zeměpis je v RVP ZV začleněn do vzdělávací oblasti Člověk a příroda, ale jeho vzdělávací obsah z velké části náleží i do vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Svým charakterem Zeměpis využívá poznatky přírodních i společenských věd, proto přispívá k rozvoji přírodovědné gramotnosti specifickým způsobem.

Graf 19

Míra výskytu činnosti žáků souvisejících s přírodovědnou gramotností podle jednotlivých předmětů



3.5.2 Hodnocení rozvoje přírodovědné gramotnosti na ZŠ na základě kvality školních testových úloh

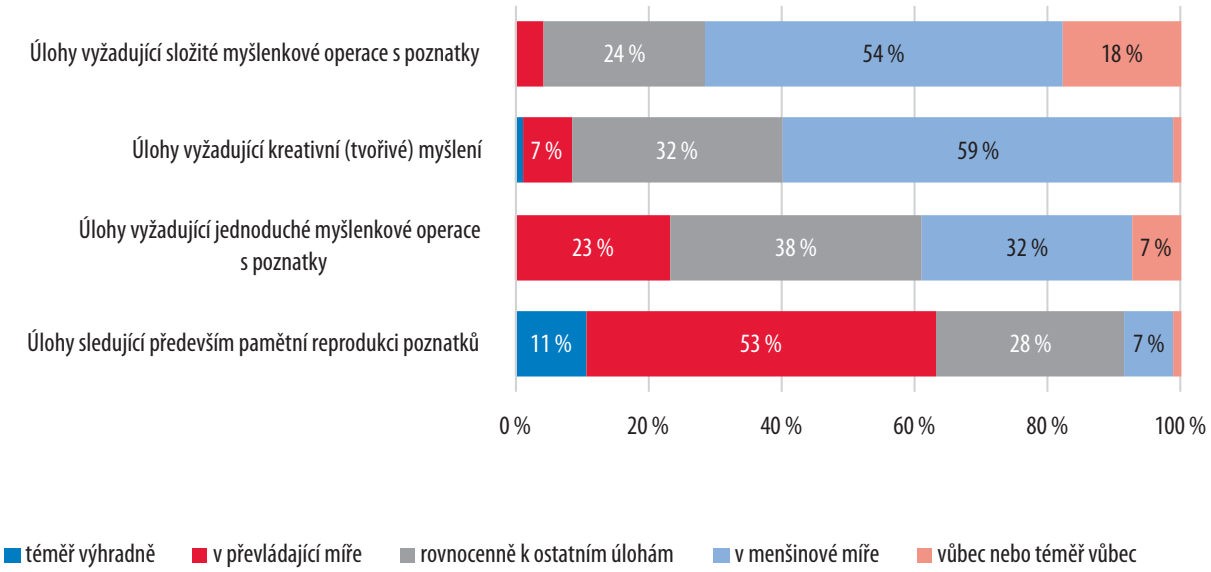
Jedním z klíčových faktorů, který se spolupodílí na rozvoji přírodovědné gramotnosti, je mimo kvality výuky také úroveň úloh v testech, které využívají učitelé ve výuce přírodovědných předmětů. Úroveň testových úloh se odráží například v tom, zda představují dostatečnou intelektovou náročnost, zda jsou úlohy pestré či zda jsou formálně správné. Pro hodnocení kvality školních testů byly využity předložené testy z 95 základních škol. Hodnocena byla intelektová náročnost úloh v testu, variabilita úloh v testech, formátová pestrost úloh v testech a formální správnost úloh v testech.

Intelektová náročnost úloh v předložených testech byla hodnocena v následujících položkách: zda úlohy sledovaly především pamětní reprodukci poznatků, zda úlohy vyžadovaly jednoduché myšlenkové operace s poznatky, zda úlohy vyžadovaly složité myšlenkové operace s poznatky, případně zda úlohy vyžadovaly kreativní (tvořivé) myšlení. Hodnocení probíhalo na základě předložených používaných testů na škále: téměř výhradně, v převládající míře, rovnocenně k ostatním úlohám, v menšinové míře, vůbec nebo téměř vůbec.

Ve většině navštívených škol v předložených testech převládaly nebo byly výhradně úlohy, které sledovaly pamětní reprodukci poznatků (64 % škol). Pouze ve 23 % škol převládaly v předložených testech úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace se vyskytovaly v předložených testech v menšině nebo vůbec i u více než dvou třetin z navštívených škol (72 %). Nejnáročnější úlohy vyžadující kreativní myšlení byly alespoň rovnocenně k ostatním úlohám, případně v převládající míře nebo téměř výhradně jen ve dvou z pěti škol (40 %).

Graf 20

Hodnocení předložených testů podle intelektové náročnosti úloh – zastoupení podle škol

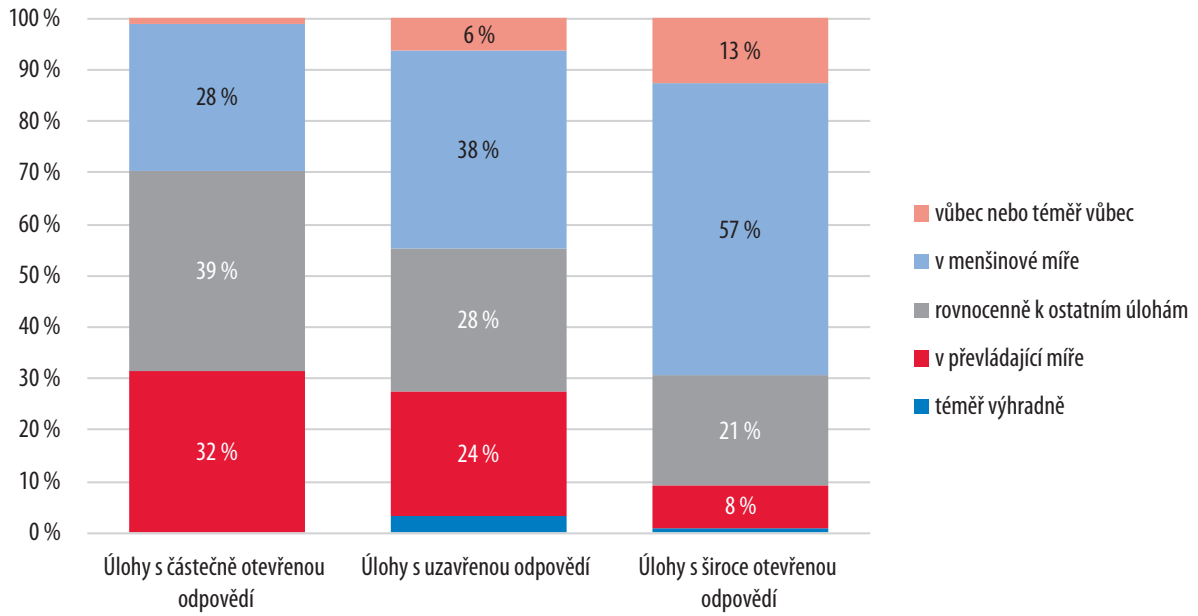


Korelace průměrné úspěšnosti žáků ve výběrovém zjišťování výsledků v navštívených školách a míry intelektové náročnosti úloh v předložených testech je relativně vysoká – 30 %. To dokládá předpokládaný vliv způsobů, jakými učitelé ve škole ověřují znalosti a dovednosti, na výsledky žáků v testu. Ve škole, která využívá více intelektově náročné úlohy, žáci dosahují v testu lepších výsledků.

Variabilita testových úloh byla hodnocena na základě zastoupení úloh s určitým typem odpovědi (uzavřená, částečně otevřená, široce otevřená). Nejčastěji se vyskytovaly v předložených testech úlohy s částečně otevřenou odpovědí – v téměř jedné třetině škol (32 %) úlohy s částečně otevřenou odpovědí převažovaly. Naproti tomu úlohy s široce otevřenou odpovědí se vyskytovaly nejméně často – v menší míře nebo vůbec byly zaznamenány ve dvou třetinách škol (69 %). Nejvyšší variabilita testů byla zjištěna ve školách, ve kterých úlohy s daným typem odpovědi ani nepřevažovaly, ani nebyly v menší míře, ale naopak úlohy byly zastoupeny rovnoměrně k ostatním úlohám. V testech vykazujících vyšší variabilitu úloh byla zjištěna také vyšší intelektuální náročnost otázek (korelace 38 %). Určitý vliv na vyšší úspěšnost žáků v testu přírodovědné gramotnosti měl vyšší výskyt úloh s široce otevřenou odpovědí (korelace 37 %). Mírně záporná korelace vyššího výskytu uzavřených odpovědí v předložených testech a průměrné úspěšnosti žáků školy (–13 %) naznačuje, že častější kontakt s testy s uzavřenými odpověďmi žákům nijak nezvyšuje úspěšnost v jiných, později zadávaných testech (v tomto případě testu vybraných aspektů přírodovědné gramotnosti).

Graf 21

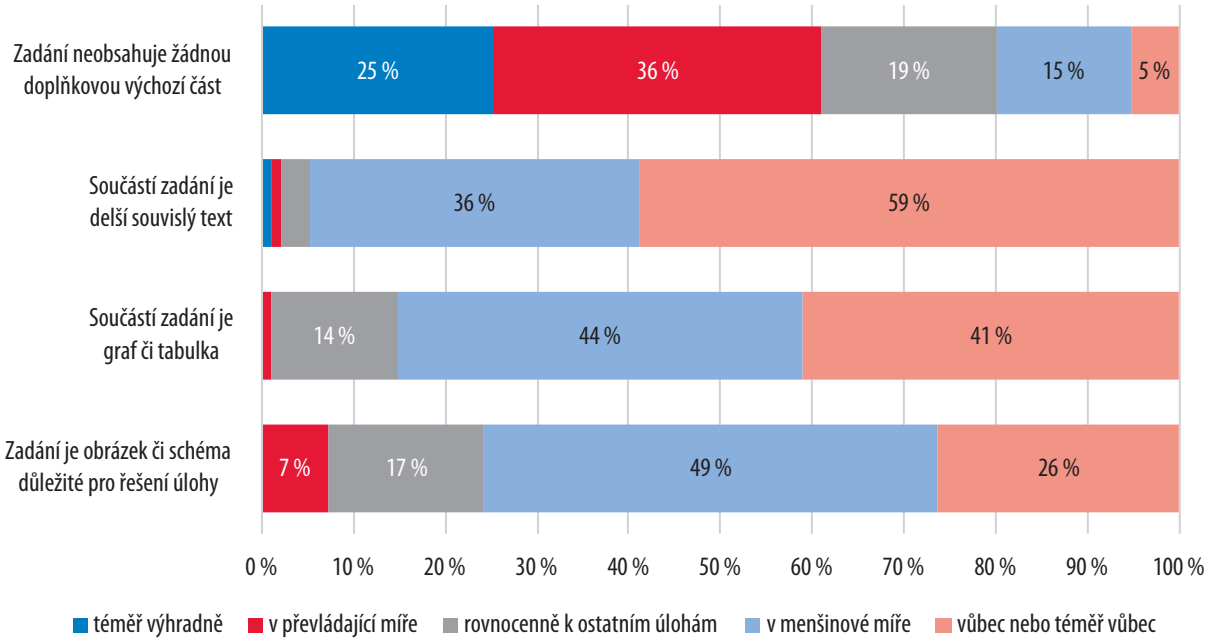
Hodnocení zastoupení úloh s daným typem odpovědi – zastoupení podle škol



Formátová pestrost byla hodnocena podle formy zadání úloh v předložených testech. U úloh bylo sledováno, zda zadání obsahuje nějakou doplňkovou výchozí část (text, obrázek, graf apod.), případně jakou. Ve většině škol (61 %) převládají nebo jsou výhradně používány úlohy bez doplňkové výchozí části. Pokud se na školách vyskytovaly úlohy s doplňkovou výchozí částí, tak převažovaly úlohy doplněné obrázkem nebo schématem, které byly důležité pro řešení úlohy (alespoň v menšinové nebo ve větší míře ve třech čtvrtinách škol). K nejméně častým patřily úlohy, ve kterých byl součástí zadání souvislý text (alespoň v menšinové nebo ve větší míře v 41 % škol). Ve školách, kde převládaly testy se zadáním úloh bez doplňkové části, byly častěji testy s úlohami s nižší intelektovou náročností (korelace 39 %). Obdobně v těchto školách byla i mírně nižší průměrná úspěšnost (korelace 15 %) v testu. Větší souvislost s průměrnou úspěšností žáků školy měl vyšší výskyt úloh, jejichž součástí zadání je delší souvislý text (korelace 19 %).

Graf 22

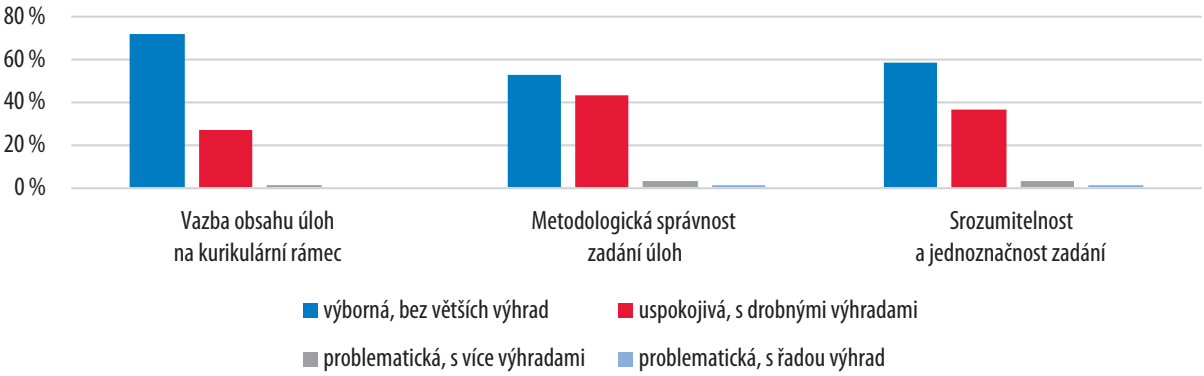
Hodnocení formátové pestrosti podle zadání úloh v předložených testech – zastoupení podle škol



Formální správnost úloh byla hodnocena vzhledem ke srozumitelnosti a jednoznačnosti zadání, vzhledem k metodologické správnosti zadaných úloh a vzhledem k vazbě obsahu úloh na vzdělávací obsah v RVP ZV. Ve většině škol byly předložené testy hodnoceny ve všech třech oblastech na výborné nebo uspokojivé úrovni (s drobnými výhradami). Ve školách, v nichž byly srozumitelnost a jednoznačnost úloh hodnoceny lépe, byla zaznamenána také mírně vyšší průměrná úspěšnost v testu přírodovědné gramotnosti (korelace 27 %).

Graf 23

Hodnocení formální správnosti úloh v předložených testech – zastoupení podle škol



3.5.3 Hodnocení rozvoje přírodovědné gramotnosti na ZŠ na základě učitelských dotazníků

Rozvoj přírodovědné gramotnosti byl na základních školách zjišťován pomocí dotazníku pro učitele při výběrovém zjišťování v květnu 2017. Pro hodnocení byly využity dotazníky, ve kterých se učitelé vyjadřovali k relevantním vyučovacím předmětům (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis).

Výuka byla charakterizována některými činnostmi žáků, z nichž učitelé v přírodověd-

ných předmětech nejčastěji uváděli, že je zařazují alespoň jedenkrát měsíčně: práce ve skupinách o více než dvou žácích (68 %), sebehodnocení (65 %), případně vrstevnické hodnocení (52 %). Méně často již učitelé uváděli činnosti, které dokládají podporu iniciativy na straně žáků: žáci se věnují činnostem (tématům), které sami navrhli (36 %), a žáci se podílejí na formulaci kritérií pro sebehodnocení nebo vrstevnické hodnocení (30 %). Nejnižší výskyt činností podporujících aktivitu žáků byl zaznamenán ve fyzice.

Ze specificky přírodovědných činností (jen v hodinách fyziky, chemie a přírodopisu) převažovalo mezi činnostmi, které učitelé uváděli jako zařazované alespoň jedenkrát měsíčně, sledování experimentu prováděného učitelem (74 %) (stojí za zmínku, že ve výběrovém zjišťování výsledků žáků na úrovni 9. ročníku základních škol ve školním roce 2016/2017 byla korelace výskytu tohoto jevu a průměrného výsledku žáků velmi nízká, resp. v případě fyziky dokonce záporná [–17 %]). Z dalších činností učitelé častěji uváděli provádění žákovského experimentu připraveného učitelem (49 %), zpracovávání úkolu, při němž žáci kombinují informace získané z několika zdrojů (např. internetu, tištěné publikace, vlastního pozorování, dotazování apod.) (44 %), a využívání vlastních systematických pozorování přírody (44 %). Nejméně často uváděli obhajobu vlastní nebo rozsáhlejší skupinové práce před třídou (17 %) a provádění žákovského experimentu, na jehož plánování a přípravě se žáci sami podíleli (16 %).

Učitelé v dotazníku uváděli tři nejvýznamnější podklady pro hodnocení žáků v daném předmětu na vysvědčení. Z jejich odpovědí je zřejmé, že nejčastěji se jedná o hodnocení aktivity v průběhu výuky a obvyklé formy písemných prací kratšího nebo delšího rozsahu, případně ústní zkoušení před tabulí.

Tabulka 5

Podíl učitelů, pro které mají uvedené podklady nejvýraznější vliv na výslednou známku žáků z předmětu na vysvědčení

	Fyzika	Chemie	Přírodopis	Zeměpis
Aktivita žáka v hodině	74 %	82 %	81 %	81 %
Krátká písemná opakování (pětiminutovky)	61 %	68 %	66 %	63 %
Rozsáhlejší písemné práce v hodině	65 %	64 %	49 %	58 %
Ústní zkoušení u tabule	47 %	45 %	55 %	49 %
Hodnocení portfolia výkonů žáka	12 %	9 %	12 %	16 %
Zkoušení v lavici	14 %	13 %	14 %	9 %
Hodnocení domácí práce	11 %	7 %	6 %	9 %

V předmětech rozvíjejících přírodovědnou gramotnost jedna třetina učitelů označila některý z aspektů rámcového vzdělávacího programu za problematický. Nejčastěji se jednalo o neúměrnou předimenzovanost tematického obsahu (15 %), dále malou srozumitelnost popisu některých výstupů (12 %), nerozčlenění témat a výstupů do jednotlivých ročníků (12 %) a nepřiměřenou náročnost některých výstupů pro žáky (11 %).

Z nabízených možností, které by mohly pomoci k lepšímu naplňování cílů ve výuce daného předmětu, učitelé nejčastěji volili změnu přístupu žáků k předmětu (větší zájem o předmět a vzdělávání obecně) (52 %). Více než jedna třetina učitelů se domnívá, že by nejvíce pomohlo lepší materiální vybavení pro výuku (pomůcky, speciální vybavení učebny) (36 %), případně zvýšení hodinové dotace v rámci ročníků, v nichž se předmět vyučuje (35 %). Častěji ještě učitelé označovali větší podporu úsilí školy ze strany rodičů žáků (27 %) a výměnu zkušeností mezi učiteli (sdílení příkladů dobré praxe, náhledy v jiných školách) (24 %). Ostatní možnosti označila méně než jedna pětina učitelů: lepší metodiku, didaktiku (příklady a návody pro uchopení obtížných témat) (18 %), lepší tištěné výukové materiály pro žáky (učebnice, pracovní listy apod.) (17 %), lepší ověřovací nástroje pro žáky i výuku (sbírky

úloh, objektivní testy apod.) (16 %), lepší internetové výukové prostředky (e-learningové kurzy, MOOC kurzy apod.) (13 %) a rozšíření výuky předmětu i do dalších ročníků, v nichž zatím není vyučován (7 %). Z uvedeného zjištění je patrné, že učitelé by nejvíce uvítali změnu v přístupu žáků, výraznější podporu ze strany rodičů a zvýšení počtu hodin; to odpovídá jinde v textu uváděnému převládajícímu „tradičnímu" způsobu výuky a pedagogického uvažování, kdy místo požadování kvalitní podpory metodické, materiální apod. je vyžadována změna, kterou vzdělávací systém jen obtížně ovlivní.

3.5.4 Hodnocení rozvoje přírodovědné gramotnosti na ZŠ na základě žákovských dotazníků

Pro zjištění vztahu výsledků testu vybraných aspektů přírodovědné gramotnosti a rozvoje přírodovědné gramotnosti ve škole byl využit dotazník, který žáci vyplnili po dokončeném testu. Zjišťoval, odkud znají žáci vzdělávací obsahy, které byly náplní testu. Žáci měli označit nejvýše tři zdroje z uvedených (v 11 případech se jednalo o vzdělávací obory, ve třech případech šlo o jiné zdroje). Čtyři z pěti žáků označili nejvýše tři možnosti, maximálně šest možností zvolilo více než 95 % žáků. Mezi nejčastější odpovědi patřily čtyři přírodovědné předměty (přírodopis, fyzika, zeměpis, chemie) a vnější zdroje (rodiče, kamarádi, případně samostudium z dostupných zdrojů).

Tabulka 6

Podíl žáků, kteří označili u daných zdrojů, že se z nich dozvěděli nejvíce z toho, co bylo v testu (uvedeny jen zdroje častěji vybírané)

Zdroje	Podíl žáků
Vyučovací předmět přírodopis	62 %
Vyučovací předmět fyzika	60 %
Vyučovací předmět zeměpis	51 %
Vyučovací předmět chemie	36 %
Sdělili mi to rodiče nebo kamarádi	32 %
Naučil jsem se to z internetu, knihy, návštěvy vzdělávací instituce (Science centrum, IQ park), docházením do kroužku mimo školu apod.	32 %
Ve škole v rámci speciálního dne, například společné přednášky, projektového dne, společné návštěvy vzdělávací instituce (Science centrum, IQ park) apod.	13 %
Vyučovací předmět matematika	9 %

Žáci, kteří vybrali jen jednu možnost, volili nejčastěji uvedené vnější zdroje. Žáci, kteří volili pět a více možností, do výběru častěji zahrnovali i matematiku. Nejtěsnější vztah k úspěšnosti v testu měly fyzika (žáci, kteří ji neuvedli jako zdroj, měli o 3,8 p. b. nižší průměrnou úspěšnost než žáci, kteří ji uvedli), samostudium z internetu apod. (žáci, kteří je neuvedli jako zdroj, měli o 3,3 p. b. nižší průměrnou úspěšnost než žáci, kteří je uvedli) a zeměpis (žáci, kteří jej neuvedli jako zdroj, měli o 1,8 p. b. nižší průměrnou úspěšnost než žáci, kteří jej uvedli). Ostatní častěji uváděné zdroje měly na úspěšnost vztah zanedbatelný, nebo dokonce opačný, jako například přírodopis (žáci, kteří jej neuvedli jako zdroj, měli o 1,2 p. b. vyšší průměrnou úspěšnost než žáci, kteří jej uvedli).

Ve druhé otázce žáci vyjadřovali svůj vztah k tématům přírodovědné gramotnosti obsaženým v testu. Z nabízených čtyř výroků souhlasili žáci nejčastěji s jedním (57 % žáků) nebo dvěma (35 % žáků) výroky. Největší skupina (59 % žáků) souhlasila s výrokem *„s většinou otázek, které v tomto testu byly, jsem se ve škole nesetkal"*. Dvě pětiny žáků souhlasily s výrokem *„témata obsažená v úlohách v tomto testu nejsou pro můj život důležitá"*. Naproti tomu s výrokem *„témata obsažená v úlohách v tomto testu mne zajímají"* souhlasila jen jedna

třetina žáků a s výrokem „*o tématech obsažených v úlohách v tomto testu se snažím dozvědět sám co nejvíce*“ souhlasila jen jedna pětina žáků. Největší souvislost s úspěšností v testu měl vyjádřený zájem o témata z testu (žáci, kteří jej zvolili, měli o 2,1 p. b. vyšší úspěšnost než žáci, kteří jej nezvolili). Podobně výrazný vliv měl i opačný výrok o nedůležitosti témat pro život (žáci, kteří jej nezvolili, měli o 1,8 p. b. vyšší úspěšnost než ti, kteří jej zvolili). Ostatní výroky měly souvislost nižší a podobně zápornou jako výrok o nedůležitosti témat.

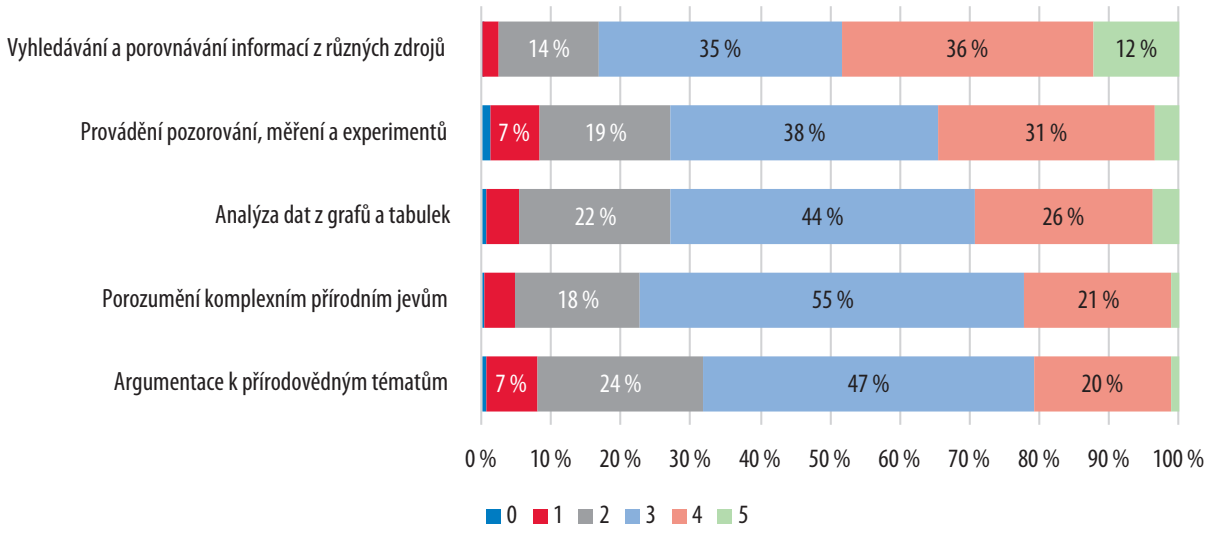
3.5.5 Hodnocení rozvoje přírodovědné gramotnosti na SŠ na základě učitelských dotazníků

V dotazníku se v každé střední škole zařazené do vzorku testovaných škol vyjádřili tři nebo čtyři učitelé přírodovědných předmětů ke čtyřem okruhům témat: k hodnocení dovedností žáků souvisejících s přírodovědnou gramotností, k četnosti činností, které žáci v hodinách provádějí a které souvisejí s rozvojem přírodovědné gramotnosti, k významu přírodovědné gramotnosti v daném oboru vzdělání a k podpoře rozvoje přírodovědné gramotnosti u žáků.

Učitelé v dotazníku hodnotili jednotlivé dovednosti v průměru za všechny žáky jejich školy. Většina učitelů hodnotila žáky školy ve všech dovednostech v horní polovině škály (škála byla šestibodová od 0 [naprosto nezvládají] po 5 [zcela zvládají]). Nejlépe hodnocena byla dovednost vyhledávání a porovnávání informací z různých zdrojů. Naproti tomu nejnižší hodnocení bylo u dovednosti argumentace k přírodovědným tématům. Celkově je z rozložení hodnocení žáků patrné, že učitelské hodnocení klesá s rostoucí náročností dovedností ve vztahu k přírodovědné gramotnosti.

Graf 24

Rozdělení hodnocení dovedností žáků učiteli SŠ (0 – naprosto nezvládají, 5 – zcela zvládají)



Hodnocení žáků školy učiteli bylo ovlivněno typem školy. Na školách s převahou oboru *Gymnázium* bylo hodnocení průměrných dovedností žáků vyšší než na školách s převahou ostatních oborů vzdělání. Nejvýraznější rozdíly byly v dovednostech analýzy dat z grafů a tabulek a provádění pozorování, měření a experimentů.

Tabulka 7

Rozdíly v podílech hodnocení dovedností na úrovni 4 nebo 5 učiteli SŠ (0 – naprosto nezvládají, 5 – zcela zvládají) podle převládajících oborů

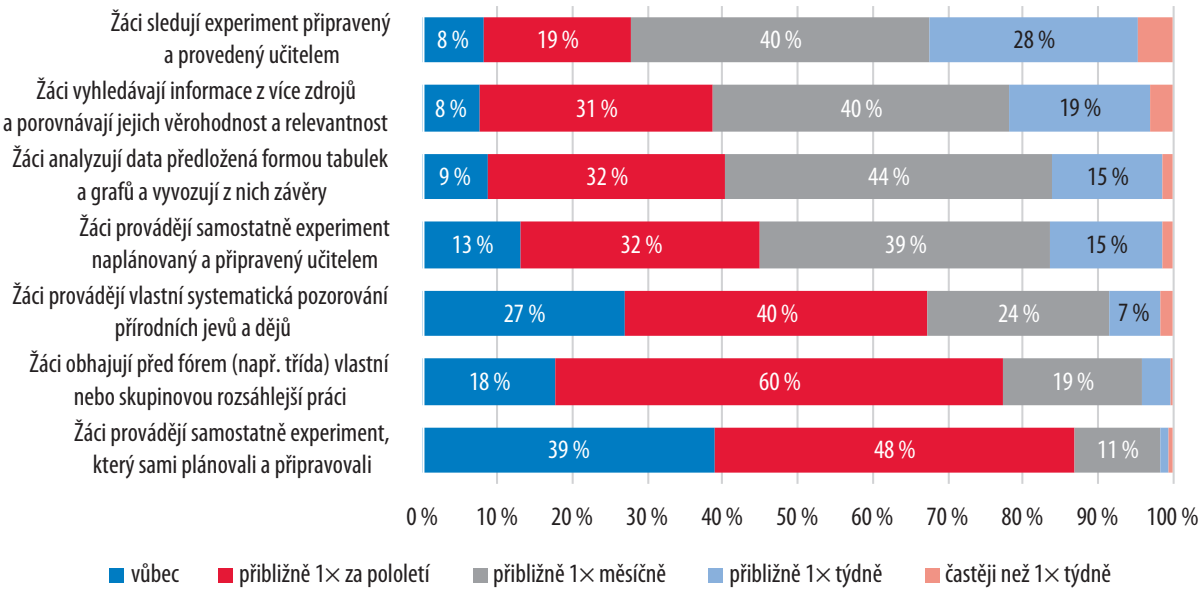
	SŠ s převahou gymnaziálních oborů	SŠ s převahou technických oborů	SŠ s převahou společenských a humanitních oborů
Analýza dat z grafů a tabulek	48 %	38 %	17 %
Provádění pozorování, měření a experimentů	42 %	22 %	16 %

Hodnocení uvedených dovedností mělo relativně vysokou míru souvislosti s průměrnou úspěšností žáků v testu vybraných aspektů přírodovědné gramotnosti (v rozmezí 39–51 %). Nejvyšší korelace průměrné úspěšnosti žáků v testu s průměrným hodnocením učitelů byla u hodnocení argumentace k přírodovědným tématům, nejnižší byla naopak u hodnocení dovedností porozumění komplexním přírodním jevům a vyhledávání a porovnávání informací z různých zdrojů. Je pravděpodobné, že schopnost ohodnotit sledované dovednosti souvisí s mírou výskytu těchto dovedností ve výuce – z hospitací v základních školách vyšel jako častější rozvoj argumentace žáků k přírodovědným tématům a méně časté vyhledávání a porovnávání informací z různých zdrojů a ověřování porozumění komplexním zdrojům přírodovědných informací.

V části dotazníku věnované výukovým činnostem uváděli vyučující četnost výskytu některých činností, které mohou rozvíjet přírodovědnou gramotnost. Nejčastěji uváděnou činností bylo sledování experimentu prováděného učitelem (výskyt alespoň jednou měsíčně uvedlo 72 % učitelů). Další tři činnosti (vyhledávání informací, analyzování dat a provádění experimentu připraveného učitelem) více než polovina učitelů uvedla s četností výskytu alespoň jednou měsíčně. Nejméně časté bylo podle učitelů provádění experimentu připraveného žáky (jen 13 % učitelů je uvedlo jako vyskytující se alespoň jednou měsíčně). V souladu s tím, co bylo zjištěno v hospitacích na základních školách, uvádějí učitelé nižší výskyt učebních činností, které mohou rozvíjet aktivitu na straně žáků, a tím u nich lépe rozvíjet i přírodovědnou gramotnost.

Graf 25

Rozdělení četnosti podle výskytu činností žáků dle hodnocení učitelů SŠ

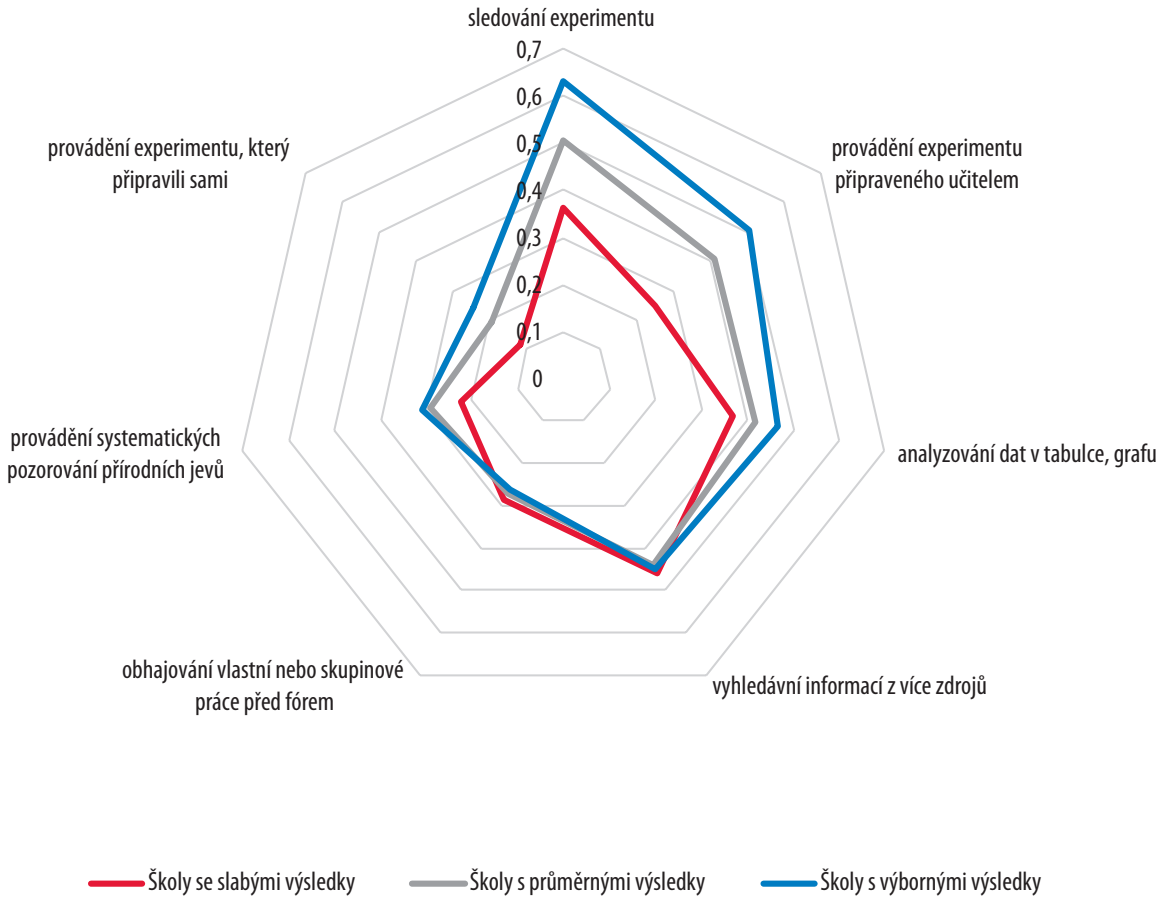


Z porovnání s průměrnou úspěšností žáků v testu vychází relativně vyšší souvislost častějšího sledování experimentu, resp. provádění experimentu připraveného učitelem (korelace 59 %, resp. 53 %). Nejnižší souvislost s úspěšností v testu má častější obhajoba rozsáhlejší práce před fórem (například třídou), kdy je souvislost dokonce záporná (korelace –13 %). Z ostatních činností byla zjištěna nižší korelace průměrné úspěšnosti v testu ještě s prováděním experimentu připraveného žáky (29 %), analyzováním dat (23 %) a prováděním vlastních pozorování (20 %). Uvedená zjištění dokládají, že výuka s častějším výskytem experimentů, analyzováním dat a pozorováním může více přispívat k rozvoji přírodovědné gramotnosti než výuka s méně častým výskytem uvedených znaků.

Ve výuce na školách s výbornými průměrnými výsledky žáků v testu se oproti školám se slabými průměrnými výsledky žáků objevují častěji zmíněné experimenty, pozorování i analyzování dat, což je v souladu se zjištěním z hospitací na základních školách.

Graf 26

Porovnání uváděného výskytu vybraných vyučovacích metod podle průměrného výsledku žáků ve škole (1,0 – průměrný výskyt častěji než 1× týdně, 0,75 – 1× týdně, 0,5 – 1× měsíčně, 0,25 –1× za pololetí, 0 – vůbec)



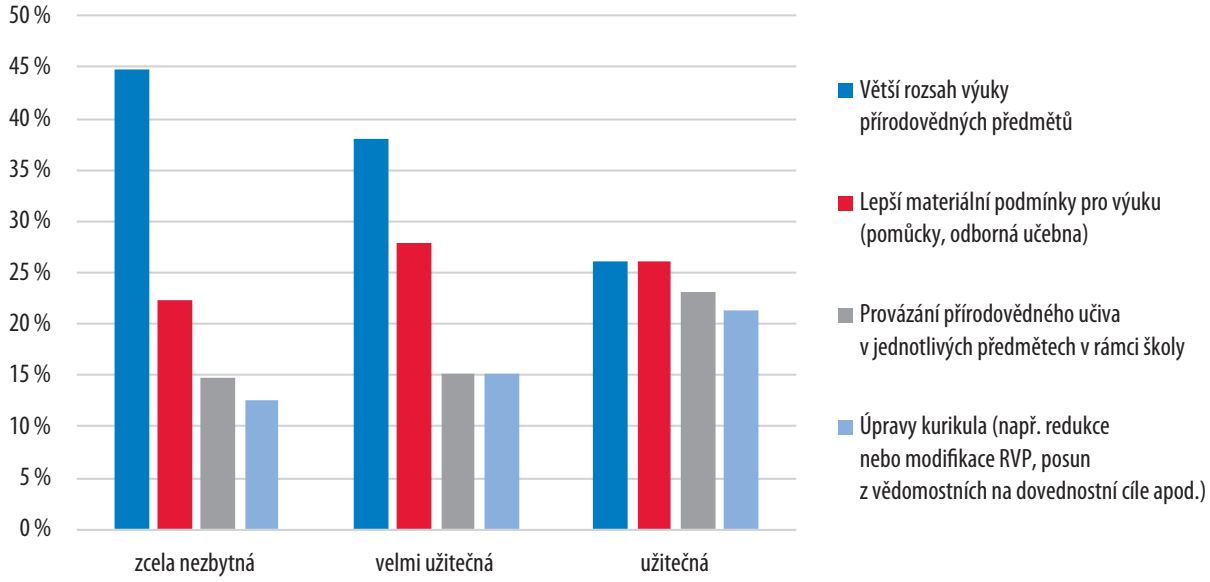
Z hodnocení významu rozvoje přírodovědné gramotnosti pro budoucí profesní uplatnění žáků plynou mírné rozdíly v hodnocení učitelů podle převládajícího typu oborů na škole. Na školách s převahou společenských a humanitních oborů učitelé nejčastěji hodnotili přírodovědnou gramotnost jako užitečnou (59 %), případně velmi užitečnou (26 %). Naproti tomu na ostatních školách hodnotili učitelé přírodovědnou gramotnost nejčastěji jako velmi užitečnou (58 %), případně nezbytnou (26 %).

Ke zvýšení přírodovědné gramotnosti žáků by podle učitelů nejvíce napomohlo zvýšení rozsahu výuky přírodovědných předmětů (36 % učitelů) a lepší materiální podmínky pro

výuku (27 %), méně již provázání přírodovědného učiva v jednotlivých předmětech v rámci školy (18 %) a úpravy kurikula (17 %). V závislosti na významu rozvoje přírodovědné gramotnosti pro budoucí profesní uplatnění žáků byly zjištěny rozdílné priority cest pro zvýšení přírodovědné gramotnosti žáků. Učitelé, kteří uvádějí nezbytnost nebo vysokou užitečnost přírodovědné gramotnosti pro budoucí uplatnění žáků, preferují zvýšení rozsahu (hodinové dotace) výuky přírodovědných předmětů. Naopak učitelé, kteří uvádějí, že je přírodovědná gramotnost pro budoucí profesní uplatnění pouze užitečná, výrazněji preferují redukci či změnu obsahu ŠVP a RVP (.například posun z vědomostních na dovednostní cíle nebo modifikaci RVP).

Graf 27

Podíl souhlasu učitelů SŠ s důležitostí vybraných návrhů pro zvýšení přírodovědné gramotnosti žáků dané školy



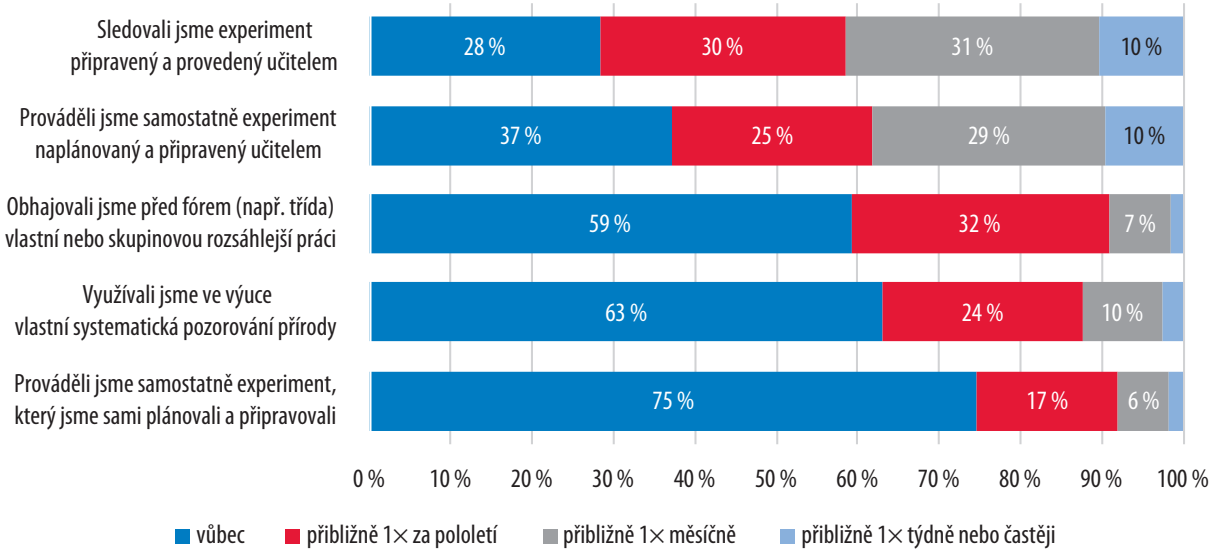
3.5.6 Hodnocení rozvoje přírodovědné gramotnosti na SŠ na základě žákovských dotazníků

Součástí výběrového zjišťování úrovně dosažené ve sledovaných aspektech přírodovědné gramotnosti byl dotazník pro žáky, který obsahoval položky týkající se činností v hodinách přírodovědných předmětů, a také položky hodnotící výkon žáka, jeho postoje k přírodovědným předmětům a některé související podmínky.

Žáci v dotazníku uváděli, jak často se v hodinách vyskytovaly činnosti související s rozvojem přírodovědné gramotnosti. Shodně s učiteli uvedli, že nejčastěji v hodinách sledují experiment (42 % žáků uvedlo, že experiment sleduje alespoň jednou měsíčně) a provádějí experiment připravený učitelem (38 % žáků uvedlo, že experiment provádí alespoň jednou měsíčně). Méně často žáci využívali ve výuce vlastní pozorování (12 % žáků uvedlo, že je využívá alespoň jednou měsíčně), obhajovali rozsáhlejší práci před fórem (9 % žáků uvedlo, že ji obhajovalo alespoň jednou měsíčně) a prováděli experiment připravený žáky (8 % žáků uvedlo, že jej provádí alespoň jednou měsíčně).

Graf 28

Rozdělení četností podle výskytu činností žáků dle hodnocení žáků SŠ



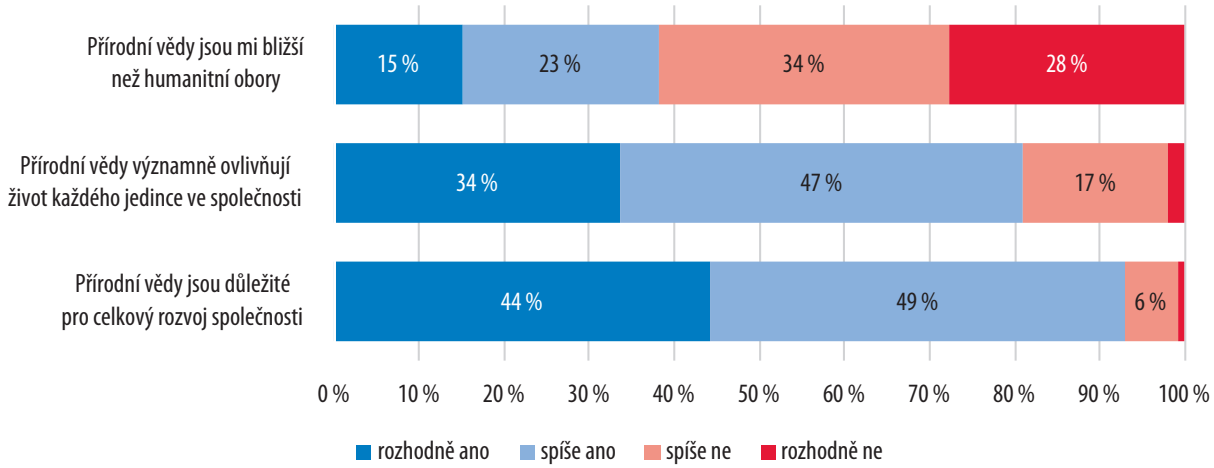
Nejvýraznější shoda odpovědí učitelů a žáků jedné školy byla u provádění experimentu připraveného učitelem (korelace 63 %) a sledování experimentu (korelace 59 %). Naopak nejnižší shoda byla u obhajování rozsáhlejší práce před fórem (korelace 20 %), která je pravděpodobně ovlivněna odlišným hodnocením četnosti v důsledku podílu žáků zapojených do obhajování.

Pouze jedna třetina žáků odhadla správně svoji úspěšnost v testu přírodovědné gramotnosti. Většina žáků (61 %) se hodnotila lépe, než skutečně dopadla. Mírné rozdíly jsou patrné mezi žáky oboru *Gymnázium* a žáky ostatních oborů. Žáci oboru *Gymnázium* se oproti žákům ostatních oborů častěji hodnotili lépe, než dopadli (o 5 p. b.), a méně často hůře, než dopadli (o 6 p. b.). Rozdíly, byť nepříliš statisticky silné, mohou souviset s ambicemi žáků těchto oborů.

Postoje žáků k přírodovědné gramotnosti se odrážejí v míře souhlasu s výroky *„přírodní vědy jsou důležité pro celkový rozvoj společnosti“*, *„přírodní vědy významně ovlivňují život každého jedince ve společnosti“*, *„přírodní vědy jsou mi bližší než humanitní obory“*. Většina žáků souhlasí s významem přírodních věd pro společnost (93 % žáků souhlasí s důležitostí pro celkový rozvoj společnosti a 81 % žáků souhlasí s vlivem na život každého jedince), ale bližší jsou většině žáků humanitní vědy (62 %).

Graf 29

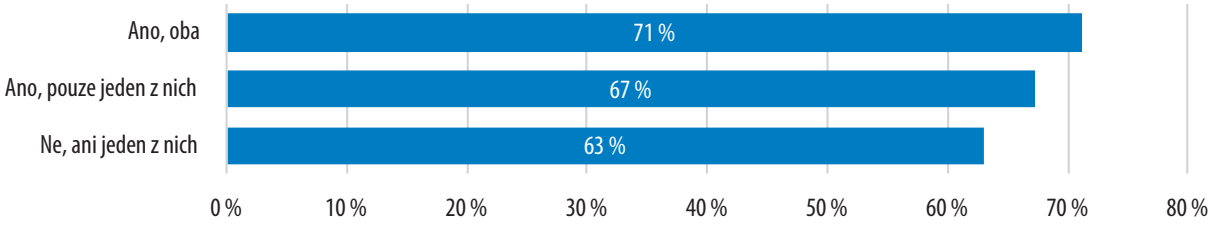
Rozdělení četností souhlasu s postojovými výroky



Více než dvě třetiny žáků 3. ročníku (69 %), kteří se zúčastnili testování, neuvažují o maturitní zkoušce z biologie, fyziky nebo chemie. Necelá jedna pětina žáků (19 %) uvažuje o biologii, ale o fyzice, resp. chemii uvažuje jen 6 % žáků. Mírný vliv na počet žáků, kteří uvažují o maturitní zkoušce z přírodovědných předmětů, mělo, zda žáci měli daný předmět v loňském roce v rozvrhu. Významnější vliv na rozhodování o maturitní zkoušce má zaměstnání rodičů. Více než polovina (59 %) žáků uvažuje o maturitní zkoušce z přírodovědného předmětu, pokud oba rodiče pracují v oboru, který má těsnější vztah k přírodním vědám. Zásadní vliv na výběr maturitních předmětů je dán samozřejmě profilací daného oboru vzdělání. Vliv zaměstnání rodičů je patrný i v souvislosti s celkovou úspěšností žáka v testu. Žáci, jejichž oba rodiče pracovali v oboru s těsnějším vztahem k přírodním vědám, měli o 8 p. b. vyšší průměrnou úspěšnost než žáci, jejichž ani jeden rodič v takovém oboru zaměstnán není. Toto zjištění dokládá jednak určitou míru vlivu rodinného prostředí na úspěšnost, jednak se zde projevuje i ovlivňování volbou oboru vzdělání a výběrem školy.

Graf 30

Rozdíly v průměrné úspěšnosti žáků SŠ podle počtu rodičů, kteří pracují v oboru s těsnějším vztahem k přírodním vědám



3.6

Hodnocení podmínek rozvoje přírodovědné gramotnosti

Podmínky rozvoje přírodovědné gramotnosti byly zjišťovány pomocí dotazníku pro ředitele škol na základních školách a víceletých gymnáziích, v nichž probíhala inspekční činnost, a kde byly také prováděny hospitace. Předmětem zjišťování byly personální, organizační a materiální podmínky relevantní k rozvoji přírodovědné gramotnosti. Všechny zjišťované podmínky jsou indikátorem vyššího zájmu školy o rozvoj přírodovědné gramotnosti a vždy

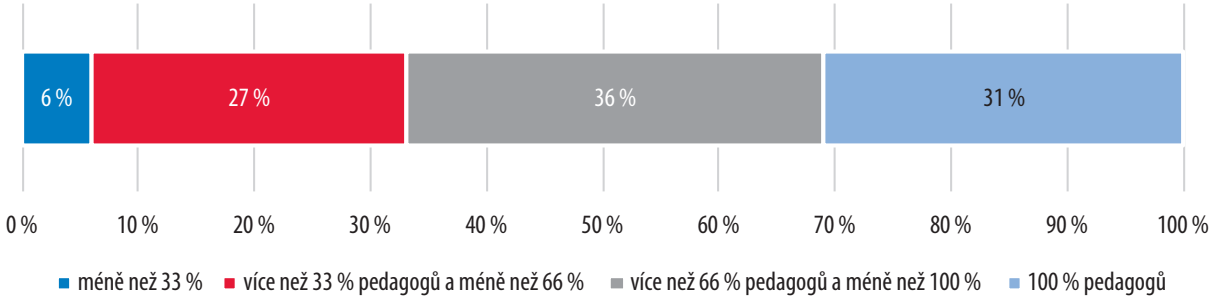
se projevují v alespoň mírném zvýšení průměrné úspěšnosti žáků škol s vyšší kvalitou konkrétní podmínky.

Jen v necelé jedné třetině škol ředitelé uvedli, že všichni učitelé jsou kvalifikovaní dle právních předpisů a zároveň vystudovali daný vzdělávací obor na vysoké škole. V podobně velké skupině škol ředitelé uvedli, že podíl kvalifikovaných učitelů vystudovaných v daném oboru je menší než dvě třetiny.

Z hospitačních záznamů plyne, že největší podíl kvalifikovaných a zároveň vystudovaných v učitelství vyučovaného oboru je zaznamenán u chemie (81 %) a přírodopisu (78 %), naopak nejnižší podíl učitelů vystudovaných v učitelství daného oboru je ve fyzice (67 %) a v zeměpisu (65 %). Podíl učitelů nevystudovaných v učitelství vyučovaného oboru je vyšší u učitelů s pedagogickou praxí kratší než tři roky zejména v oborech zeměpis (více než dvě třetiny) a fyzika (polovina). Mezi učiteli celkově výrazně převažovali učitelé s délkou praxe více než 12 let (68 %). Rozdíly mezi jednotlivými přírodovědnými předměty nebyly výrazné; jen v zeměpisu byl podíl učitelů s praxí kratší než sedm let pouhých 30 %. Z uvedených zjištění plyne, že na dvou třetinách škol není dostatek kvalifikovaných pedagogů, kteří by zároveň vystudovali učitelství vyučovaného oboru – to se vzhledem k cílům přírodovědné gramotnosti může projevovat v jejím horším rozvoji kvůli více frontálnímu pojetí výuky. Vliv dostatku pedagogů, kteří zároveň vystudovali daný obor, je patrný i z rozdílů v průměrné úspěšnosti žáků škol se stoprocentní „aprobovaností“ oproti žákům škol s přibližně 50% nebo nižší „aprobovaností“, jenž je 4,6 p. b. ve prospěch žáků škol s vyšší „aprobovaností“.

Graf 31

Podíl škol podle míry „aprobovaných“ učitelů v přírodovědných předmětech
(tj. vyhovujících vzdělání pedagogických pracovníků na 2. stupni s vystudovaným oborem, který vyučují)



Ředitelé poloviny škol uvedli, že se všichni učitelé přírodovědných předmětů účastní školení, kurzů nebo workshopů apod. v oblasti přírodovědného vzdělávání, pedagogiky/didaktiky, případně vzdělání doplňují studiem odborné literatury. Tam, kde je „aprobovanost“ stoprocentní, je účast zapojení všech učitelů do uvedeného vzdělávání výrazně vyšší (80 %) než na školách s nižší mírou „aprobovanosti“ (43 %), což jen dokládá, že učitelé bez vystudovaného učitelství vyučovaného oboru (byť jinak formálně kvalifikovaní) mají menší zájem o daný vzdělávací obor, a tím i jejich výuka může méně přispívat k rozvoji přírodovědné gramotnosti. Ředitelé dvou pětin škol uvedli nižší míru zapojení učitelů do uvedených vzdělávacích aktivit a v jedné desetině škol se učitelé zapojují jen vzácně. Z rozdílu průměrné úspěšnosti je možné opatrně soudit na mírný vliv zapojení učitelů do vzdělávacích aktivit – průměrná úspěšnost žáků škol, jejichž každý pedagog se vzdělává, je o 2,7 p. b. vyšší než průměrná úspěšnost žáků ve školách, v nichž se učitelé vzdělávají méně často.

Podpora školy pro další vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů se podle odpovědí ředitelů soustřeďuje především na hrazení nákladů spojených s dalším vzděláváním (93 % škol), nákup studijní literatury (82 % škol), případně hrazení předplatného odborných časopisů (77 % škol). Z ostatních způsobů ještě ředitelé častěji uvedli možnost využívat internet, nebo i možnost čerpat samostudium, naproti tomu zapojení učitelů do projektů, v rámci kterých konají různé formy stáží, se odehrává jen na jednotlivých školách.

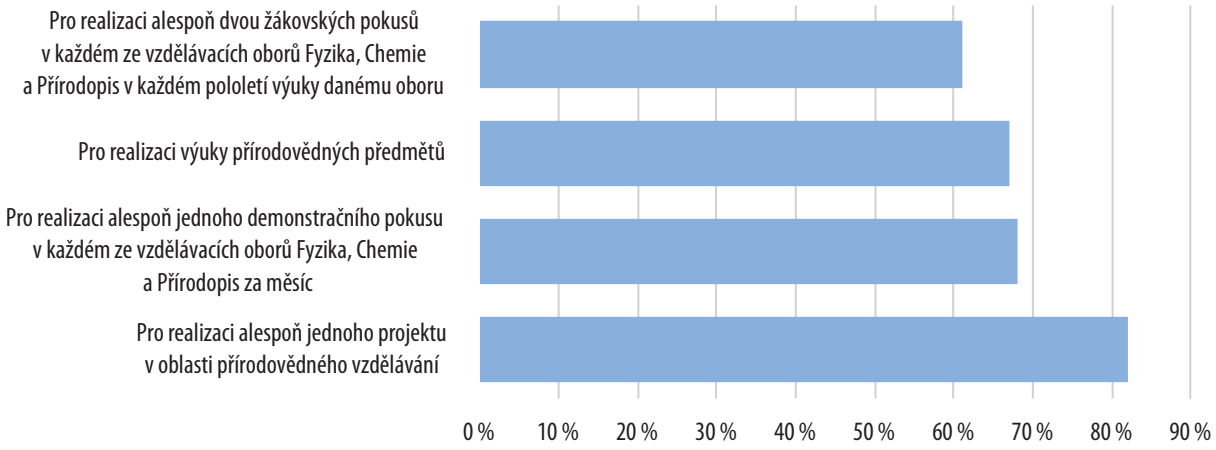
Ve zhruba polovině škol ředitelé uvedli, že více než 80 % učitelů bylo v posledním období hospitovaných. Přibližně polovina učitelů byla hospitována na více než třetině škol. Na zbývajících školách byla hospitační činnost nižší. Mírně vyšší je hospitační činnost u škol, kde je „aprobovanost" vyšší než 66 %, ale ani zde není hospitovanost stoprocentní. Podobně je patrná i vyšší průměrná úspěšnost žáků v testu ve školách, ve kterých bylo v posledním období hospitováno alespoň 50 % učitelů (o 2,3 p. b.).

Specifickou podporu začínajícím pedagogům realizují jen čtyři z pěti škol. Jedná se například o určité formy mentoringu (56 % škol realizujících podporu začínajícím pedagogům) nebo častější hospitace (43 % škol realizujících podporu začínajícím pedagogům). Podpora začínajícím pedagogům se uskutečňuje vzájemnými hospitacemi (56 % škol realizujících podporu), spoluprací s uvádějícím učitelem (45 % škol realizujících podporu) a podporou v rámci předmětových komisí (konzultace, výměna zkušeností, výměna didaktických materiálů apod. – 21 % škol realizujících podporu).

Materiální a technické podmínky byly zjišťovány vzhledem ke čtyřem oblastem: realizace demonstračních pokusů, realizace žákovských pokusů, vlastní výuka přírodovědného předmětu a realizace projektů. Zhruba polovina škol deklaruje dostatečné materiální a technické vybavení pro všechny čtyři oblasti, naopak jedna desetina škol uvádí jen částečné vybavení nebo vybavení pouze pro jednu oblast.

Graf 32

Podíl škol s dostatečným materiálním a technickým vybavením pro danou činnost



Mezi hlavní nedostatky vybavení pro žákovské pokusy ředitelé škol uváděli absenci nebo nedostatečný počet žákovských sad pro pokusy (elektronické stavebnice, laboratorní soupravy, pokusné žákovské sady apod. – 15 %), nedostatek měřicích přístrojů (váhy, elektrické měřicí přístroje, kalorimetry apod. – 14 % škol), absenci nebo zásadně nedostatečné vybavení laboratoře (digestoř, rozvod plynu, rozvod elektřiny apod. – 11 % škol). V případě hlavních nedostatků materiálního a technického vybavení pro demonstrační pokusy se některé nedostatky opakovaly. Nejčastěji školám schází pomůcky pro pokusy k tématu elektřiny (demonstrační měřicí přístroje, rozvody elektřiny apod.) a vybavení pro chemické demonstrační pokusy (chemikálie, digestoř apod.). Pro vlastní výuku schází nejčastěji podobné vybavení doplněné například o mikroskopy nebo demonstrační stůl v učebně přírodopisu apod. Školy nejčastěji uváděly, že k obnově a doplňování materiálního a technického vybavení dochází v dostatečné míře (84 % škol). Souvislost dostatečného vybavení pro žákovské pokusy a průměrné úspěšnosti žáků (rozdíl 9,4 p. b. ve prospěch žáků ve školách se zcela dostatečným vybavením) dokládá význam zajištění dostatečných materiálních podmínek pro rozvoj přírodovědné gramotnosti.

Na dvou třetinách škol provádí žákovské a demonstrační pokusy ve výuce více než 80 %

učitelů. Ve zbývající třetině škol je podíl výskytu již nižší, a to především u žákovských pokusů. Více pokusů se očekávaně provádí na školách, které uvedly, že mají dostatečné materiální a technické vybavení. Přibližně 87 % ředitelů škol uvedlo, že učitelé využívají materiálního a technického vybavení vždy, když je to opodstatněné. Žáci škol, ve kterých učitelé realizují žákovské nebo demonstrační pokusy, dosáhli vyšší průměrné úspěšnosti (o 6,3 p. b. u žákovských pokusů a o 7,8 p. b. u demonstračních pokusů).

Na jedné třetině škol jsou tři a více odborné učebny pro přírodovědné předměty, ve stejném podílu škol se vyskytuje jedna nebo dvě odborné učebny. Ve zbývajících případech se buď jedná o standardní učebny vybavené částečně odborným materiálním a technickým vybavením, nebo školy odborné učebny nemají. Pokud škola odbornou učebnu má, tak se častěji většina odborné výuky v této učebně také odehrává (u 90 % škol, které odbornou učebnu mají). Průměrně se odborné učebny využívají v 80 % odborných hodin. Naproti tomu školy, které mají jen učebnu částečně odborně vybavenou, ji využívají méně často – průměrně asi pro 50 % odborných hodin.

Výuka přírodovědných předmětů je na většině škol (77 % škol) doplněna realizací projektu vycházejícího ze vzdělávací oblasti Člověk a příroda a odpovídajících průřezových témat. Nejčastějšími projekty jsou projekty spojené se Dnem Země, Dnem vody apod. Žáci škol, ve kterých je výuka doplněna projekty, mají vyšší průměrnou úspěšnost o 5,5 p. b. než žáci škol, kde tyto projekty nerealizují.

Ve většině škol (75 %) obvykle výuka přírodovědných předmětů není dělena. Pokud je dělena, tak jsou hlavním důvodem organizační důvody (praktická cvičení apod.).

Pouze dvě z pěti škol nabízejí volitelné předměty s přírodovědným obsahem. Z více než 80 % to jsou alespoň částečně přírodopisně zaměřené semináře nebo praktika, v polovině ze škol nabízejících volitelné předměty mají volitelné předměty vztah k chemii, případně k fyzice. Praktika nebo laboratorní práce jsou v názvu předmětu u necelé poloviny škol (46 %), které nabízejí volitelné předměty. Více škol podporuje zájmové činnosti související s přírodovědnými předměty (64 % škol) – často se jedná o přírodopisné kroužky (rybářský, chovatelský, přírodovědný apod.) než o kroužky spojené s obsahem fyziky nebo chemie.

Výuka přírodovědných předmětů je téměř na všech školách v průběhu školního roku doplněna mimoškolní akcí. Většinou se jedná o návštěvy vzdělávacích center (Techmania, planetárium, centrum ekologické výchovy apod.) nebo o návštěvu odborného pracoviště (čistička, jaderná elektrárna, zpracovna odpadů, zemědělská farma apod.). V menší míře jde o terénní cvičení, pozorování dřevin, topografie v terénu apod.

Jen ředitelé jedné desetiny škol uvedli, že se žáci nezúčastňují v soutěžích v přírodovědných předmětech ani na úrovni školního kola. Do vyšších než školních kol soutěží s přírodovědným zaměřením postupují žáci ze 74 % škol. Účast ve školních kolech se různí od cíleného výběru zájemců po zapojení celých tříd.

Devět z deseti škol spolupracuje při rozvoji přírodovědné gramotnosti žáků s dalšími aktéry. Nejčastěji (75 % spolupracujících škol) se jedná o různé organizace a podniky (ekocentrum, pivovar, hvězdárna, zoo apod.). Dále se jedná o střední školy v okolí základní školy (27 % spolupracujících škol), vysoké školy (20 % spolupracujících škol), místní spolky a organizace (rybáři, myslivci apod.) a nejméně spolupracují s jinými základními školami (12 % spolupracujících škol).

4 Závěry

Pouze v polovině základních škol jsou pro zajištění kvalitní výuky dostatečné materiální a technické podmínky. Přitom kvalita podmínek je jedním z významných faktorů umožňujících zvyšování úrovně přírodovědné gramotnosti u žáků na základních školách.

Nedostatečné personální podmínky pro výuku přírodovědných předmětů se projevují

nižší kvalitou výuky. Nejzávažnějším nedostatkem je zajištění výuky pedagogem sice kvalifikovaným, ale bez vystudovaného učitelství vyučovaného oboru; vyskytuje se na dvou ze tří základních škol. Ve výuce následně dominují „tradiční" organizační formy a metody, především frontální výuka a metody, ve kterých je aktivita většinou nebo výhradně na straně pedagoga. Pedagogové, kteří nevystudovali obor, mají také menší zájem o další vzdělávání v didaktice daného oboru.

Úspěšnost žáků škol v přírodovědné gramotnosti je vyšší na školách, kde učitelé využívají vyučovacích metod podporujících rozvoj přírodovědné gramotnosti, jako jsou experimenty (sledované nebo prováděné), systematická pozorování přírody, analyzování dat z tabulek a grafů apod. Vzhledem k nedostatečným materiálním a technickým podmínkám na školách nemusí nižší využívání uvedených metod souviset jen s didaktickými dovednostmi učitelů, ale ve větší míře i s nedostatečnou úrovní těchto podmínek.

Ve významném podílu hospitovaných hodin se učitelé nevěnují dostatečnou měrou všem žákům, převládá péče o průměrné žáky. Učitelé ne zcela dostatečně využívají práci s chybou jako metodou rozvoje kritického myšlení žáků v přírodovědné oblasti.

Testové úlohy využívané pedagogy nejčastěji obsahují otázky na pamětní reprodukci naučených znalostí, nejsou v dostatečné míře obsahově pestré a intelektově náročné. Míra individualizace výuky není vysoká. Kvalita úloh v testech se negativně promítá do výsledků žáků v testu přírodovědné gramotnosti.

Sledování a podpora rozvoje přírodovědné gramotnosti ze strany vedení škol má logicky přímý vliv na dosahovanou úroveň gramotnosti. Nedostatky v zajištění podmínek a v hodnocení kvality výuky ze strany vedení škol snižují úroveň dosahované přírodovědné gramotnosti.

V úrovni dosahované přírodovědné gramotnosti jsou patrné rozdíly mezi jednotlivými kraji, menší rozdíl byl zaznamenán mezi výsledky žáků 9. ročníku ZŠ a 3. ročníku maturitních oborů SŠ; výrazně vyšší úspěšnosti dosáhli pouze žáci gymnázií. Potvrzuje to skutečnost, že žáci se slabšími výsledky odcházejí primárně do nematuritních oborů.

5 Doporučení

Podporovat pedagogy ve využívání identifikovaných efektivních metod, které budou rozvíjet jednotlivé složky přírodovědné gramotnosti, a v rozvoji dovedností ověřovat náročnější výstupy než jen pamětní reprodukci poznatků.

Připravit vzdělávací programy pro učitele, které propojí implementaci účinných vzdělávacích metod s oborovou didaktikou. Programy by měly být zaměřeny i na učitele, kteří nemají příslušnou „aprobaci".

Soustředit pozornost na rozvoj přírodovědné gramotnosti na školách ze strany jejich vedení. Například systematickou hospitační činností, zajištěním kvalitních materiálních, technických i organizačních podmínek (tandemová výuka, vzájemná spolupráce pedagogů) apod.

Cíleně podpořit zkvalitňování materiálních a technických podmínek v přírodovědných předmětech na základních školách, které by umožnilo realizovat identifikované efektivní vyučovací metody.

Věnovat cílenou podporu školám (vedení i pedagogům) v regionech s dlouhodobě slabými výsledky, jako jsou např. Ústecký, Karlovarský nebo Moravskoslezský kraj.

V uvedených regionech se slabými výsledky vytvářet podmínky pro zvyšování přírodovědné gramotnosti i díky neformálnímu a informálnímu vzdělávání.

ČSI | Česká školní inspekce

Vybrané aspekty implementace **společného vzdělávání** v období 1. pololetí školního roku 2017/2018

Tematická zpráva

2017 2018

OBSAH

1 Úvod 495

2 Shrnutí hlavních zjištění 496

3 Zjištění 500

3.1 Počty škol a žáků 500

3.2 Personální podmínky 501

3.3 Podpůrná opatření 502

3.3.1 Personální podpora 505

3.3.1.1 Asistent pedagoga 505

3.3.1.2 Další pedagogický pracovník 506

3.3.1.3 Školní speciální pedagog 506

3.3.1.4 Školní psycholog 507

3.3.1.5 Další formy personální podpory 507

3.3.2 Požadavky na organizaci výuky ve škole 507

3.3.2.1 Úprava obsahu a očekávaných výstupů vzdělávání 507

3.3.2.2 Pedagogická intervence 508

3.3.2.3 Předměty speciálněpedagogické péče 508

3.3.2.4 Speciálněpedagogická péče 508

3.3.2.5 Uzpůsobená forma komunikace 508

3.3.3 Pomůcky 509

3.3.3.1 Kompenzační pomůcky 509

3.3.3.2 Speciální učebnice a pomůcky 510

3.3.3.3 Softwarové a IT vybavení 513

3.4 Kvalita podpory prostřednictvím asistenta pedagoga 514

3.4.1 Základní informace o asistentovi pedagoga 514

3.4.2 Činnosti asistenta pedagoga 516

4 Závěry 525

4.1 Vybrané silné stránky 526

4.2 Vybrané slabé stránky 526

4.3 Doporučení 527

Seznam zkratek 528

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu komentující vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v mateřských, základních a středních školách, na základě zjištění z inspekční činnosti realizované podle § 174 odst. 2 písm. a) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Inspekční činnost byla provedena v termínu od 2. října 2017 do 31. ledna 2018 v rámci komplexní inspekční činnosti v 359 mateřských (dále i „MŠ"), 323 základních (dále i „ZŠ") a 92 středních školách (dále i „SŠ"; z toho v 18 gymnáziích, 73 středních odborných školách a 1 střední škole s gymnaziálními a odbornými obory vzdělání).[1]

Podrobnější informace o asistentech pedagoga byly zjišťovány prostřednictvím elektronických dotazníků zadaných asistentům pedagoga, ředitelům a učitelům a současně byla jejich práce Českou školní inspekcí přímo pozorována, posuzována a zaznamenávána v průběhu hospitovaných hodin. Dotazníky byly zadány 191 asistentům pedagoga v mateřských, 809 asistentům pedagoga v základních a 32 asistentům pedagoga ve středních školách, celkem tedy jde o výpovědi 1 032 asistentů pedagoga. Dále bylo zadáno 8 015 dotazníků pro učitele (1 563 v mateřských, 4 122 v základních a 2 330 ve středních školách) a 618 dotazníků pro ředitele škol. Počet hospitací, v nichž byl přítomen asistent pedagoga, činil 340 v mateřských, 1 259 v základních školách a 40 ve středních školách.

Česká školní inspekce v rámci prezenční inspekční činnosti v mateřských, základních a středních školách provedla také kontrolu v oblasti doporučení vydaných školskými poradenskými zařízeními celkem pro 1 222 dětí a žáků (v každé navštívené škole bylo vybráno 3 až 5 dětí/žáků[2], kterým byla doporučení vydána).

Zaměření inspekční činnosti

Proces implementace společného vzdělávání Česká školní inspekce monitoruje a hodnotí od počátku školního roku 2016/2017[3]. Na úrovni jednotlivých škol i vzdělávacího systému analyzuje a vyhodnocuje např. to, jak se daří parametry společného vzdělávání naplňovat v praxi a jaké jsou potřeby škol v této oblasti. Zjišťovány a vyhodnocovány jsou případy, kdy se školám daří naplňovat cíle společného vzdělávání, i případy, kdy nepostupují v intencích nové právní úpravy. V těchto případech je snahou České školní inspekce nejen zjistit důvody takového stavu, ale také informovat o správném postupu a napomáhat s uvedením problematických zjištění do korektního režimu. Sledovány a vyhodnocovány jsou také překážky, které školám vzdělávání žáků (nejen se speciálními vzdělávacími potřebami) ztěžují.

Významnou oblastí, na kterou se Česká školní inspekce při inspekční činnosti v oblasti společného vzdělávání ve školním roce 2017/2018 zaměřuje, je míra administrativní zátěže, se kterou se školy, školská zařízení i školská poradenská zařízení (dále i „ŠPZ") v souvislosti s implementací společného vzdělávání potýkají. Výrazná pozornost pak směřuje také k diagnostice, přidělování, využívání, naplňování, vykazování, evidování a financování podpůrných opatření jednotlivých stupňů, se specifickým zaměřením na problematiku práce asistentů pedagoga.

Prezentovaná zjištění se vztahují pouze k uvedenému období 1. poloviny školního roku 2017/2018, a předkládané informace je tedy třeba vnímat pouze jako průběžnou zprávu.

1 Výsledky této inspekční činnosti jsou uváděny v naprosté většině případů pouze za běžné školy (tedy nikoliv za školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona). Pokud se prezentované informace týkají škol zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, je to v textu uvedeno.

2 Pod pojmem „žáci" se dále ve zprávě rozumí zpravidla děti i žáci. Pojem „děti" je uváděn zpravidla tehdy, pokud se informace týká pouze mateřských škol.

3 Souhrnné informace za školní rok 2016/2017 jsou k dispozici v samostatné tematické zprávě: http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Spolecne-vzdelavani-ve-skolnim-ro

2 Shrnutí hlavních zjištění

Společné vzdělávání, jehož zavádění Česká školní inspekce monitoruje a hodnotí od počátku školního roku 2016/2017, předpokládá vzdělávání všech dětí a žáků dohromady v běžných školách. Samozřejmě za předpokladu, že je takový způsob vzdělávání v nejlepším zájmu konkrétního dítěte či žáka. Výjimku tedy tvoří děti a žáci uvedení v § 16 odst. 9 školského zákona. Jejich vzdělávání se sice přednostně uskutečňuje v běžných školách, pokud však v nich poskytovaná podpůrná opatření nepostačují, mohou se vzdělávat ve škole nebo třídě zřízené podle této legislativní úpravy.

Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“) se dle zákona rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

V rámci inspekční činnosti provedené od října 2017 do ledna 2018 Česká školní inspekce navštívila 359 mateřských, 323 základních a 92 středních škol (z toho 18 gymnázií, 73 středních odborných škol a 1 střední škola s gymnaziálními i odbornými obory vzdělání). V naprosté většině šlo pouze o běžné školy (tedy nikoliv školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona). Podrobnější informace o asistentech pedagoga byly zjišťovány jednak prostřednictvím elektronických dotazníků zadaných 1 032 asistentům pedagoga (191 MŠ, 809 ZŠ a 32 SŠ), 618 ředitelům a 8 015 učitelům, a jednak během inspekčních hospitací (340 MŠ, 1 259 ZŠ a 40 SŠ). Byla také provedena kontrola v oblasti doporučení vydaných školskými poradenskými zařízeními pro 1 222 dětí a žáků (v každé navštívené škole jich bylo vybráno 3 až 5).

K 30. 9. 2017 navštěvovalo předškolní vzdělávání celkem 14 101 dětí se SVP, tzn. 3,9 % z celkového počtu dětí v předškolním vzdělávání. Podíl žáků se SVP z celkového počtu žáků v ZŠ se dlouhodobě pohybuje okolo 11 % (ve školním roce 2017/2018 činí 11,6 %). Z celkového počtu žáků v SŠ se podíl žáků se SVP oproti předchozímu školnímu roku zvýšil o 1 procentní bod na 6 %.

Počty specializovaných pracovníků ve školách se meziročně výrazněji nezměnily. Nárůst byl zaznamenán pouze v podílu mateřských a základních škol, na kterých je dostupný asistent pedagoga (o 9,3 % v MŠ a 10,6 % v ZŠ).

Podpůrná opatření jsou vymezena jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Zatímco podpůrná opatření 1. stupně uplatňuje škola i bez doporučení ŠPZ, podpůrná opatření 2. až 5. stupně lze uplatnit pouze s jeho doporučením.

Nejčastěji školy jako podpůrné opatření využívají vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (MŠ 43 %, ZŠ 91 % a SŠ 72 %), poradenskou pomoc školy a ŠPZ (MŠ 58 %, ZŠ 89 % a SŠ 91 %) a kompenzační pomůcky, speciální učebnice a učební pomůcky, podpůrné nebo náhradní komunikační systémy (MŠ 36 %, ZŠ 82 % a SŠ 44 %). V SŠ byly navíc velmi často žákům se SVP upravovány podmínky přijímání a ukončování vzdělávání. Ve větší míře docházelo v mateřských, základních i středních školách také k úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, v ZŠ navíc s využitím služeb asistenta pedagoga (79 %). Podíl škol, které poskytují podpůrná opatření 1. stupně bez vypracování plánu pedagogické podpory, meziročně vzrostl.

V 89 % případů hodnotí Česká školní inspekce doporučení vydaná ŠPZ jako srozumitelná pro školy, kterým byla určena. V 11 % případů byla doporučení jak Českou školní inspekcí, tak dotčenými školami označena jako nedostačující, neboť tyto školy byly na základě svých zkušeností s konkrétním žákem přesvědčeny, že by takový žák potřeboval např. více pomůcek nebo podporu ve větším rozsahu, často pak školy nebyly spokojeny s mírou podrobnosti jednotlivých doporučení, které dle jejich názoru neumožňovaly škole efektivní vzdělávání žáků vyžadujících stanovená podpůrná opatření.

Při inspekční činnosti bylo také zjištěno, že v 5 % případů chyběl informovaný souhlas zákonného zástupce nebo zletilého žáka s poskytováním podpůrných opatření. Nejčastěji k tomu docházelo ve středním vzdělávání.

Asistent pedagoga může být přiznán v případě 3. a vyššího stupně podpůrných opatření. ŠPZ ho doporučilo v 276 navštívených školách, a to celkem 595 žákům ze všech žáků, jejichž doporučení bylo kontrolováno. V 1,7 % případů nebyl u tohoto podpůrného opatření dodržen doporučený rozsah. Ojediněle bylo opatření realizováno naopak ve větším než doporučeném rozsahu (ředitel školy úvazek navýšil vzhledem k potřebám dítěte, financováno bylo z prostředků školy). Jen výjimečně škola asistenta pedagoga nezajistila (jeho pozice nebyla vytvořena či obsazena). V takovém případě však škola ani nezahájila čerpání finančních prostředků. Absence doporučeného asistenta ovšem neměla na vzdělávání daného žáka dle zjištění České školní inspekce žádný negativní dopad.

O **dalšího pedagogického pracovníka** je možné výuku doplnit v případech, kdy jsou ve třídě více než 4 žáci se SVP, nebo pokud z důvodu náročnosti výuky nepostačuje podpora asistentem pedagoga. Toto podpůrné opatření bylo využíváno jen ve dvou případech, a to vždy souladu s doporučením ŠPZ.

Pokud ve škole dojde k souběhu okolností (lokalita, počet žáků s potřebou podpory, skladba žáků vyžadujících podpůrná opatření ve 3. stupni), je navržena podpora **školním speciálním pedagogem**. Ten byl v navštívených školách doporučen převážně pro 3. stupeň podpůrných opatření. Rozsah tohoto podpůrného opatření realizovaného školami ve všech případech odpovídal doporučení ŠPZ.

Školní psycholog se stejně jako školní speciální pedagog zabývá především včasnou identifikací žáků s potřebou podpůrných opatření a vytvářením či případnou realizací strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění výukových problémů. Školního psychologa doporučila ŠPZ v navštívených školách převážně pro 2. stupeň podpůrných opatření. Rozsah tohoto podpůrného opatření nebyl dodržován pouze ojediněle.

Osobní asistent vykonává pro žáka činnosti (nebo s nimi pomáhá), které by mohl žák vykonávat sám, kdyby mu to rozsah a hloubka postižení dovolily. Jde především o pomoc při vykonávání základních životních potřeb. Přítomnost osobního asistenta je škola povinna umožnit na základě vyjádření ŠPZ. Osobní asistent byl navržen ze strany ŠPZ jen v několika málo případech.

Úprava obsahu byla v navštívených školách nejčastěji doporučována žákům ve 3. stupni podpůrných opatření (58 %). Rozsah tohoto opatření korespondoval s doporučením ŠPZ v 97 % případů, ve 3 % případů nebyl jeho rozsah dodržen.

Úprava očekávaných výstupů se rovněž nejčastěji týkala žáků ve 3. stupni podpůrných opatření (58 %). Její rozsah nebyl respektován ve 3 % případů – školy neměly očekávané výstupy upraveny, nebo jejich úprava neodpovídala doporučení ŠPZ. Ojediněle pak nebyly upravené očekávané výstupy dle individuálních vzdělávacích plánů respektovány ve výuce.

Pedagogická intervence byla doporučena nejčastěji pro 2. stupeň podpůrných opatření (65 %). Ve většině případů (74 %) rozsah doporučené pedagogické intervence odpovídal (podle pravidel) 1 hodině týdně. V 19 % případů byl stanoven na 2 hodiny a v ostatních případech na více hodin. Ve 3 % případů nebyl dodržen rozsah tohoto podpůrného opatření. Ve 2 % případů škola pedagogickou intervenci vůbec nerealizovala.

Předměty speciálněpedagogické péče (např. logopedická péče a řečová výchova nebo zdravotní tělesná výchova) byly nejčastěji v rozsahu 1 hodiny týdně (pro 85 % žáků) a týkaly se v největší míře 2. stupně podpůrných opatření (75 %). Rozsah nebyl dodržen v 10 % případů. Ve 2 % případů škola podpůrné opatření poskytovala v menší míře, než bylo doporučeno (méně než 1 hodinu), přičemž finanční prostředky byly čerpány v odpovídajícím nižším rozsahu.

Speciálněpedagogická péče (kompenzační či reedukační podpora, např. v oblasti logopedie) byla doporučena v navštívených školách nejvíce ve 2. a 3. stupni podpůrných opatření a nejčastěji v rozsahu 1 hodiny týdně. Ve všech případech realizovaný rozsah odpovídal rozsahu doporučenému.

Podpůrné opatření **uzpůsobená forma komunikace** bylo realizováno pro žáky ve 3. až 5. stupni podpůrných opatření, odpovídající doporučení bylo ŠPZ vždy vydáno.

Hodnota všech doporučených **kompenzačních pomůcek** v navštívených (běžných) školách u vybraných žáků činila bezmála 1,3 milionu Kč, přičemž 70 % této částky připadlo na kompenzační pomůcky žáků v základním vzdělávání, 25 % na pomůcky dětí v předškolním vzdělávání a 6 % na pomůcky žáků ve středním vzdělávání.

Nejčastěji byly doporučovány pomůcky pro relaxaci, manipulační pomůcky pro podporu pozornosti, pomůcky pro podporu sluchového vnímání a rozlišování nebo pro rozvoj řeči.

Pouze v 9,3 % případů (102 400 Kč) nebylo potřeba kupovat novou pomůcku, neboť ji škola zakoupila již v minulosti, nebo ji nebylo třeba pořizovat z jiných důvodů (např. odchod žáka ze školy, nesouhlas s pomůckou ze strany zákonných zástupců apod.).

Za nově zakoupené kompenzační pomůcky školy zaplatily ve třetině případů méně, než byla doporučená cena. V desetině případů pak školy naopak zaplatily více a ve třetině částka zhruba odpovídala doporučené ceně (Česká školní inspekce opakovaně upozorňuje, že ceny na trhu často nekorespondují s cenami doporučenými dle normované finanční náročnosti). Ve zbylé pětině nebyla pořizovací cena známa (škola bude pomůcku teprve objednávat). Při posuzování doporučených a skutečně nakoupených pomůcek bylo zjištěno, že ve 2 % případů kompenzační pomůcky neodpovídaly doporučení ŠPZ (pomůcky byly např. zakoupeny se zpožděním nebo v nedostatečné míře, přičemž finanční prostředky byly čerpány v plném rozsahu). Celkově školy ve sledovaném období zakoupily kompenzační pomůcky za zhruba 874 tisíc Kč. Z doporučené ceny tak v celkovém součtu ušetřily 8,8 %.

Celková doporučovaná cena **speciálních učebnic a pomůcek**, jež navrhovala ŠPZ, dosáhla bezmála 1,8 miliónu Kč. Z toho více než dvě třetiny připadly na speciální učebnice a pomůcky žáků v základním vzdělávání, 27 % na pomůcky dětí v předškolním vzdělávání a 6 % na učebnice a pomůcky ve středním vzdělávání. Ve 14 % případů měly školy k dispozici speciální učebnici či pomůcku z dřívější doby, a nebylo proto nutné ji pořizovat nově. V 1 % případů zakoupené zboží neodpovídalo doporučením ŠPZ.

V případě, že školy pořizovaly nové speciální učebnice či pomůcky, byla zhruba ve třetině škol jejich pořizovací cena nižší než cena doporučená. Ve třetině případů byla pořizovací cena přibližně stejná jako cena doporučená a v 15 % případů pořizovací cena doporučenou cenu přesáhla (opět ceny na trhu mnohdy příliš nekorespondovaly s cenami doporučenými). Ve zbylé necelé pětině případů nebyla pořizovací cena speciálních učebnic a pomůcek známa (budou teprve objednány). Dohromady školy utratily více než 1 milion Kč, čímž z doporučené ceny ušetřily 16 % (190 000 Kč).

ŠPZ u vybraných žáků doporučila také **softwarové a IT vybavení** v hodnotě skoro 1,5 milionu Kč. Z této částky bylo 71 % prostředků doporučeno žákům s potřebou podpůrných opatření v základním vzdělávání, 17 % dětem v předškolním vzdělávání a 12 % žákům ve středním vzdělávání. Zakoupená pomůcka ve všech případech korespondovala s doporučením ŠPZ. Ve 12 % případů školy již danou pomůcku měly. Školy, které pořizovaly novou pomůcku, za ni ve třetině případů zaplatily nižší než doporučenou cenu. Celkově školy zakoupily softwarové a IT vybavení za bezmála 950 000 Kč, čímž v celkovém součtu ušetřily z doporučené ceny 8,5 % (88 000 Kč).

V navštívených mateřských, základních a středních školách působilo 1 272 asistentů pedagoga, z toho 1 056 bylo v režimu § 5 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. (nově přiznané pod-

půrné opatření s normovanou finanční náročností), přičemž 28 % z nich představovali sdílení asistenti.

Dostupnost asistentů pedagoga:

- MŠ: 35 %,
- ZŠ: 79 %,
- SŠ: 25 %.

Mezi asistenty pedagoga převažovali lidé se středoškolským maturitním vzděláním (okolo 60 %), druhým nejčastějším bylo vysokoškolské vzdělání magisterského stupně (ZŠ 18 % a SŠ 22 %), u MŠ pak střední vzdělání bez maturitní zkoušky (16 %).

Nejvyšší podíl asistentů pedagoga (okolo 40 %) získal kvalifikaci pro tuto pozici v kurzu *Studium pro asistenty pedagoga* (standardizovaný vzdělávací program v rozsahu nejméně 120 hodin). Podobný podíl asistentů měl nějaký druh pedagogického vzdělání (na SŠ, vyšší odborné škole, vysoké škole nebo v rámci celoživotního vzdělávání). Nezanedbatelný podíl asistentů dosud kvalifikaci pro práci asistenta pedagoga nezískal (MŠ 20 %, ZŠ 12 %, SŠ 19 %).

Převážná většina asistentů pedagoga působí v běžné třídě běžné školy (MŠ 84 %, ZŠ 93 %, SŠ 69 %). Podporu poskytují především žákům se zdravotním postižením (v MŠ a SŠ nejčastěji dětem a žákům s poruchami autistického spektra, dále v MŠ a ZŠ dětem a žákům se specifickými poruchami chování a pozornosti, v MŠ navíc dětem s narušenou komunikační schopností a v ZŠ žákům se specifickými poruchami učení). Asistenta pedagoga má v některé ze svých hodin k dispozici 49 % dotázaných učitelů v ZŠ, 25 % učitelů v MŠ, ale jen 8 % v SŠ.

Velká část asistentů pedagoga v mateřských i základních školách je při výběru vhodných pedagogických postupů, metod, nástrojů a pomůcek vedena učitelem, zatímco z hlediska volby způsobů práce a úkolů, které budou vykonávat, je podpora ze strany učitelů poskytována již výrazně nižšímu podílu asistentů. V SŠ polovina asistentů pedagoga žádnou z uvedených forem podpory ze strany učitele nezaznamenala.

Učitel vedl odborně správně asistenta pedagoga (podíl hodin v %):

- MŠ: 68 %,
- ZŠ: 56 %,
- SŠ: 31 %.

Asistent pedagoga by neměl pracovat pouze se žákem se SVP, ale podle potřeby by se měl věnovat i ostatním žákům ve třídě. V navštívených MŠ a ZŠ převažovala situace, kdy učitel pracoval střídavě se žákem (žáky) se SVP a s ostatními žáky ve třídě, přičemž v navštívených hodinách na 1. stupni ZŠ to bylo významně častěji (60 %) než na 2. stupni (39 %), v MŠ pak 79 %, ale v SŠ pouhých 33 %. Asistent pedagoga tak mnohdy plní roli spíše asistenta osobního, nikoliv asistenta, který poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků. Efektivita vynaložených finančních prostředků i vlastní přínos asistenta pedagoga pro podporu učitele a samotný vzdělávací proces se tímto zjevně snižují.

V hospitované výuce byly v pětině hodin v ZŠ zaznamenány situace, kdy vzdělávání žáka se SVP bylo zcela ponecháno na asistentovi pedagoga, což je nežádoucí.

V SŠ k tomu docházelo v desetině hodin, a naopak v necelých třech pětinách hodin byla zaznamenána situace, kdy žáka se SVP vzdělával pouze učitel, a role asistenta pedagoga byla jen pomocná.

Asistenti pedagoga nejčastěji pomáhali žákům se SVP při psaní zápisů, při práci s pomůckami, při vypracovávání úkolů a s podporou pozornosti, což je vhodné. Asistenti však v nezanedbatelném podílu hodin také žáky samostatně vedli při vypracování úkolů, podporovali

očekávané chování nebo se podíleli na výkladu nového učiva, což naopak do jejich kompetencí nespadá. A přestože by asistent pedagoga rozhodně neměl samostatně vést výuku žáků nebo vzdělávání dětí se SVP, a to zejména v případě, že pro ni není kvalifikován, ukázalo se, že v ZŠ je to poměrně běžnou praxí (včetně suplování, což uvedlo 30 % asistentů pedagoga v MŠ, 65 % v ZŠ a 42 % v SŠ).

Nejvíce se dařila spolupráce asistentů pedagoga s vyučujícími v průběhu výuky, naopak jako méně účinná byla posouzena spolupráce při vyhodnocování výsledků vzdělávání dětí a žáků. Česká školní inspekce zároveň poukazuje na velké rozdíly v přístupu k využití dané pozice v rámci jednotlivých škol, kdy účinnost spolupráce často závisí na vzájemném vztahu mezi konkrétním pedagogem a jeho asistentem. Někteří učitelé navíc nejsou zvyklí s asistenty pracovat. Spolupráce tak může být pouze formální a v důsledku neefektivní. Jiní vyučující naopak přenechávají velký podíl práce se žáky se SVP právě asistentům pedagoga.

V navštívených hodinách podle očekávání dominovala v činnostech asistentů pedagoga přímá pedagogická práce se žákem (žáky) se SVP (88 % hodin v MŠ, 90 % v ZŠ a 85 % v SŠ). V mateřských školách byla častěji zaznamenána také pomoc při pohybu a sebeobsluze (53 %). Dalšími častými činnostmi byla přímá pedagogická práce s ostatními žáky a příprava pomůcek pro žáka se SVP (okolo dvou pětin hodin v MŠ a ZŠ, přičemž v ZŠ byla práce ostatními žáky zaznamenána výrazně častěji na 1. stupni – 46 % oproti 29 % na 2. stupni).

Učitelé na 1. stupni častěji než učitelé na 2. stupni ZŠ vyjádřili názor, že asistent pedagoga rozhodně představuje pro žáky se SVP i pro ostatní žáky přínos. Vyšší míru přínosu činnosti asistenta pedagoga na 1. stupni potvrdily také hodiny navštívené Českou školní inspekcí v rámci hospitací. Většina učitelů se domnívá, že asistenti pedagoga, s nimiž spolupracují, jsou dostatečně připraveni na činnost se žáky se SVP (85 % v MŠ a v ZŠ a 90 % v SŠ). Práci ve třídách, ve kterých v současnosti působí asistent pedagoga, si bez jeho podpory dokáže představit přibližně jen třetina učitelů v mateřských a středních školách a zhruba čtvrtina učitelů v základních školách. Většina učitelů tak považuje podporu asistenta pedagoga za nepostradatelnou.

3 Zjištění

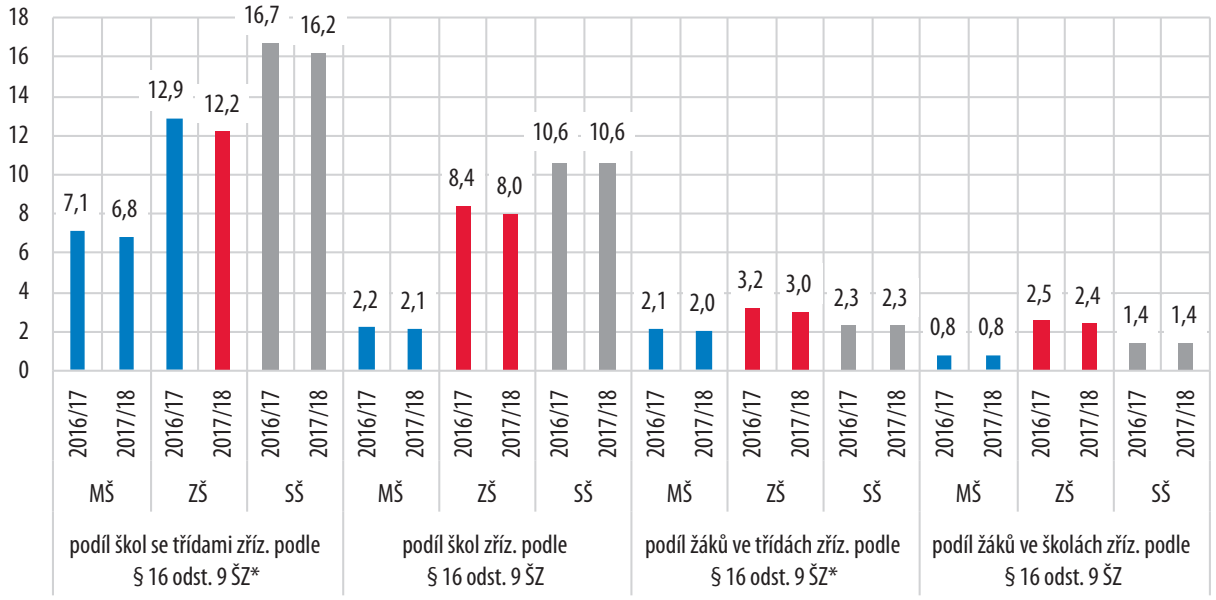
3.1 Počty škol a žáků

Společné vzdělávání předpokládá vzdělávání všech dětí a žáků společně v běžných školách, samozřejmě za předpokladu, že je takový způsob vzdělávání v nejlepším zájmu konkrétního dítěte či žáka[4]. Výjimku tvoří děti a žáci uvedení v § 16 odst. 9 školského zákona. Vzdělávání těchto dětí a žáků se přednostně uskutečňuje v běžných školách, pokud ale nepostačují poskytovaná podpůrná opatření v běžných školách, mohou se vzdělávat ve škole nebo třídě zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Rozložení škol/tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona a rozložení dětí a žáků ve školách/třídách zřízených § 16 odst. 9 školského zákona za celou ČR ukazuje graf č. 1.

4 Samozřejmě totiž i nadále platí, že zdaleka ne pro všechny děti či žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je vhodné, aby se vzdělávali v běžných školách, a naopak je pro ně přínosnější, aby i nadále navštěvovali školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, kde je jim zajištěna komplexní speciálněpedagogická péče.

Graf 1

Školy a žáci (údaje za ČR – MŠMT) – podíl (v %)



** včetně tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, které jsou součástí* **běžných** *škol*

K 30. 9. 2017 navštěvovalo předškolní vzdělávání celkem 14 101 dětí se SVP, tzn. 3,9 % z celkového počtu dětí v předškolním vzdělávání. Školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona navštěvovalo 2 847 dětí.

V běžných základních školách se k 30. 9. 2017 vzdělávalo společně celkem 97,6 % žáků, tj. 903 393 žáků (97 % v běžných třídách, tj. 898 013 žáků). Školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona tak navštěvovalo 22 126 žáků. Podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se dlouhodobě pohybuje okolo 11 % z celkového počtu žáků v základních školách, ve školním roce 2017/2018 činí 11,6 % (107 772 žáků).

K 30. 9. 2017 navštěvovalo střední školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona 5 542 žáků. Celkově se tak 98,6 % žáků, tj. 397 472 žáků vzdělávalo společně v běžných středních školách. Podíl žáků se SVP se oproti předchozímu školnímu roku zvýšil o 1 procentní bod na 6 % (25 254 žáků) z celkového počtu žáků ve středních školách.

3.2

Personální podmínky

Česká školní inspekce dlouhodobě sleduje personální podmínky v mateřských, základních a středních školách a s ohledem na implementaci společného vzdělávání věnuje zvýšenou pozornost také dostupnosti specializovaných pracovníků. Následující tabulka zobrazuje podíl navštívených škol, ve kterých je specializovaná pozice obsazena.

Tabulka 1

Specialisté a další osoby poskytující podporu – podíl navštívených škol (v %)

Pozice	MŠ	ZŠ	SŠ
Výchovný poradce	–	89,8	100,0
Školní metodik prevence	–	92,3	98,9
Školní speciální pedagog	5,3	24,8	10,9
Školní psycholog	1,9	20,1	20,7
Asistent pedagoga	34,8	78,9	25,0
Další osoby poskytující podporu (např. osobní asistent)	–	20,4	2,2

Počty specialistů se meziročně výrazněji nezměnily, nárůst byl zaznamenán pouze v podílu mateřských a základních škol, na kterých je dostupný asistent pedagoga (o 9,3 procentního bodu v MŠ a 10,6 procentního bodu v ZŠ) nebo osobní asistent (o 9,2 procentního bodu v ZŠ). Také přetrvává stav, kdy školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa má k dispozici pouze malý podíl škol, neboť není zajištěno jejich systematické financování. Ve středních školách je obecně spolupráce s asistenty pedagoga ve srovnání se základními školami výrazně méně rozšířena.

Údaje uvedené v tabulce č. 1 je však třeba vnímat s vědomím, že v malých školách nebo školách jen s 1. stupněm není pozice výchovného poradce a školního metodika prevence často vůbec formálně ustavena a jejich činnosti vykonává ředitel školy nebo pověřený učitel. Kumulace funkce školního metodika prevence a výchovného poradce byla zjištěna v necelé čtvrtině navštívených základních škol. Některou z těchto funkcí (školní metodik prevence, výchovný poradce) vykonával ředitel školy v 31,9 % škol, z toho v 9,6 % škol vykonával obě tyto funkce.

3.3

Podpůrná opatření

Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se dle školského zákona rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou pak vymezena jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Výčet podpůrných opatření uvádí příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Na bezplatné poskytování těchto podpůrných opatření mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami právo.

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti a lze je různě kombinovat. Podpůrná opatření 1. stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení, zatímco podpůrná opatření 2.–5. stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení.

Jaká podpůrná opatření byla v navštívených školách nejčastěji využívána, zobrazuje následující tabulka.

Tabulka 2

Podpůrná opatření využívaná pro děti a žáky se SVP – podíl navštívených škol (v %)

Podpůrná opatření	MŠ	ZŠ	SŠ
Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	43,5	91,4	72,0
Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení	57,7	89,1	91,4
Použití kompenzačních pomůcek, speciál. učebnic a speciál. učebních pomůcek, využívání podpůrných nebo náhradních komunikač. systémů	36,1	82,1	44,1
Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálněpedagogické péče	41,1	79,9	62,4
Využití asistenta pedagoga	39,4	78,6	29,0
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy	16,0	55,0	14,0
Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání	–	7,0	79,6
Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených	2,7	4,5	9,7
Využití dalšího pedag. pracovníka, tlumočníka čes. znak. jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi podporu	1,8	2,6	2,2
Škola nemá žáky se SVP	37,9	2,9	4,3

Mateřské, základní i střední školy využívaly pro podporu dětí a žáků se SVP nejčastěji služby školního poradenského pracoviště (výchovný poradce, školní metodik prevence, příp. školní psycholog a školní speciální pedagog) a školského poradenského zařízení a při jejich vzdělávání uplatňovaly individuální vzdělávací plány. Ve středních školách byly navíc velmi často žákům se SVP upravovány podmínky přijímání a ukončování vzdělávání. Ve větší míře docházelo v mateřských, základních a středních školách také k úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, v základních školách navíc s použitím kompenzačních pomůcek a speciálních učebnic a s využitím služeb asistenta pedagoga. Téměř dvě pětiny mateřských škol žádné děti se SVP neměly.

Plán pedagogické podpory poskytují školy žákům v 1. stupni podpůrných opatření. Slouží k organizované podpoře žákovi ve spolupráci s jeho zákonnými zástupci a v součinnosti s poradenskými pracovníky školy. Účinnost zvolených opatření má být pravidelně vyhodnocována.

Tabulka 3

Podpůrná opatření – podíl škol (v %)

Podpůrná opatření 1. stupně bez PLPP	MŠ	ZŠ	SŠ
	38,2	57,6	65,2

Ze zjištění České školní inspekce vyplývá, že meziročně vzrostl podíl mateřských, základních i středních škol, které poskytují podpůrná opatření 1. stupně bez vypracování plánu pedagogické podpory. Důvodem může být také změna legislativy (vyhláška č. 270/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb.), kdy bylo upřesněno, že taková situace je možná, pokud postačuje samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka při vzdělávání a není potřeba zajistit součinnost více pedagogických pracovníků. Z hlediska celkové administrativní zátěže učitelů související s implementací společného vzdělávání je třeba tento trend považovat za pozitivní.

V následující části jsou uvedeny výsledky kontroly poskytování podpůrných opatření uvedených v doporučeních školských poradenských zařízení. Kontrolováno bylo 237 doporučení týkajících se dětí v mateřských školách, 770 doporučení pro žáky v základních

školách a 215 doporučení určených pro žáky středních škol. U prezentovaných výsledků je třeba brát v potaz skutečnost, že jde vždy o 3 až 5 doporučení týkajících se vybraných žáků, nikoliv o všechna doporučení uplatňovaná v navštívených školách.

V 89 % případů hodnotí Česká školní inspekce doporučení vydaná školskými poradenskými zařízeními jako dostatečně konkrétní a srozumitelná pro školy, kterým byla určena. V 11 % případů byla doporučení Českou školní inspekcí i samotnými školami označena jako nedostačující, neboť tyto školy byly na základě svých zkušeností s konkrétním žákem přesvědčeny, že by takový žák potřeboval např. více pomůcek nebo podporu ve větším rozsahu, často pak školy nebyly spokojeny s mírou podrobností u jednotlivých doporučení, která tak dle jejich názoru komplikovala škole efektivní vzdělávání žáků vyžadujících stanovená podpůrná opatření.

Při inspekční činnosti bylo také zjištěno, že v 4,7 % případů chyběl informovaný souhlas zákonného zástupce nebo zletilého žáka s poskytováním podpůrných opatření. Nejčastěji k tomu docházelo ve středním vzdělávání.

Následující tabulka uvádí četnost jednotlivých podpůrných opatření v rámci vybraných kontrolovaných doporučení (seřazeno podle sloupce „Celkem" od nejčastějšího po nejméně časté podpůrné opatření).

Tabulka 4

Rozložení podpůrných opatření v kontrolovaných doporučeních – podíl doporučení (žáků) (v %)

Podpůrné opatření	MŠ	ZŠ	SŠ	Celkem
Speciální učebnice a pomůcky	39,7	63,9	21,6	52,8
Asistent pedagoga	68,6	55,9	15,0	52,4
Pedagogická intervence	7,4	42,4	12,6	30,9
Úprava obsahu a výstupů vzdělávání	24,9	19,6	35,3	23,0
Kompenzační pomůcky	27,1	23,8	6,0	21,9
Metodická podpora ŠPZ	21,0	11,9	32,3	16,7
Softwarové a IT vybavení	7,4	16,2	11,4	13,7
Předměty speciálněpedagogické péče	2,6	12,0	2,4	8,7
Speciálněpedagogická péče	2,6	2,4	0,0	2,1
Uzpůsobená forma komunikace	6,1	0,3	0,0	1,4
Školní speciální pedagog	0,0	1,8	0,0	1,1
Školní psycholog	0,0	0,4	2,4	0,6
Osobní asistent	0,9	0,1	0,0	0,3
Další pedagogický pracovník	0,0	0,3	0,0	0,2
Tlumočník českého znakového jazyka	0,0	0,0	0,0	0,0
Přepisovatel pro neslyšící	0,0	0,0	0,0	0,0
Zdravotní pracovník	0,0	0,0	0,0	0,0
Jiná osoba	0,0	0,0	0,0	0,0

Škola se z doporučení školského poradenského zařízení dozví, jaká podpůrná opatření byla žákovi navržena. Do výkazu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy R 44-99, na základě jehož vyplnění dochází k poskytování finančních prostředků na uvedená podpůrná opatření, však tato podpůrná opatření zaznamená až tehdy, kdy je začne žákovi skutečně poskytovat (personální podpůrná opatření)[5] nebo kdy prokazatelně zahájí kroky k jejich

5 Nejdříve k datu zahájení jejich skutečného poskytování, nejpozději však do 30 dnů od tohoto okamžiku. V rámci aktuálního měsíce mohou být vykazována pouze ta podpůrná opatření personálního charakteru, jejichž poskytování bude zahájeno nejpozději 1. dne následujícího měsíce.

zajištění (ostatní podpůrná opatření v podobě neinvestičních kompenzačních a učebních pomůcek)[6]. V případě, že novou pomůcku nekupuje (má ji k dispozici z dřívější doby, žák ji bude sdílet apod.), uvádí ji do výkazu také, ale současně vyplňuje informaci o tom, že na ni nepožaduje finanční prostředky.

Ministerstvo následně data za jednotlivé školy agreguje a v pravidelných měsíčních intervalech je zasílá příslušným krajským úřadům. Teprve na základě takto zaslaných informací krajské úřady školám poskytují finanční prostředky dle tzv. normované finanční náročnosti.

Pokud škola pořídí pomůcku levněji, než je její normovaná finanční náročnost, zůstávají prostředky z rozdílu doporučené a pořizovací ceny škole, která je použije zpravidla na nákup dalších pomůcek, případně na úhradu pomůcek, které stojí více, než je jejich normovaná finanční náročnost (toto však není žádnou právní úpravou specifikováno).

V následujících podkapitolách jsou uvedena zjištění týkající se jednotlivých druhů podpůrných opatření.

3.3.1 Personální podpora

3.3.1.1 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga může být přiznán v případě 3. a vyššího stupně podpůrných opatření. Podle druhu a rozsahu vykonávané práce může být zařazen do 4. až 8. platové třídy. Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem příslušné školy, působí ve třídě, ve které se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Náplní práce asistenta pedagoga je zejména spolupráce s učitelem na přímé výchovné a vzdělávací činnosti u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc při komunikaci mezi učiteli a žáky a při komunikaci mezi učiteli a zákonnými zástupci žáků, individuální i skupinová podpora žáků při přípravě na výuku a také pomoc při sebeobsluze (nikoliv však v rozsahu, v jakém ji poskytuje osobní asistent).

Školské poradenské zařízení doporučilo *asistenta pedagoga* v 276 navštívených školách, a to celkem 595 žákům ze všech žáků, jejichž doporučení bylo kontrolováno. Ve čtvrtině těchto případů byl doporučen sdílený asistent pedagoga.

V 1,7 % případů nebyl u tohoto podpůrného opatření dodržen doporučený rozsah. Ve většině případů šlo o situaci, kdy byl doporučen vyšší úvazek asistenta pedagoga, realizován však byl úvazek nižší. K takovým situacím by reálně nemělo docházet, úvazek by měl být školským poradenským zařízením doporučen po konzultaci se školou, tj. po zvážení podmínek a možností školy tak, aby byl realizovatelný v navrhovaném rozsahu. K rozdílu v realizovaném úvazku oproti doporučenému docházelo z několika důvodů. Např. školské poradenské zařízení doporučilo úvazek 0,75, přičemž při přepočtu na celý pracovní týden jde o 30 hodin (60minutových), což však není možné splnit např. v prvním ročníku, kdy má učební plán žáka nižší časovou dotaci. Ředitel školy pak úvazek přizpůsobil učebnímu plánu žáka a v odpovídajícím rozsahu žádal o finanční prostředky. K rozporu docházelo také z důvodu odlišného pojetí přímé a nepřímé činnosti, neboť do 31. 12. 2017 v příloze vyhlášky č. 27/2016 Sb. nebylo vymezeno, jak je stanoven poměr přímé a nepřímé činnosti asistenta pedagoga (nyní se zohledňuje i nezbytná potřeba práce související s přímou pedagogickou činností v poměru 1:9, konkrétní rozsah však poradenské zařízení neurčuje, ten je v kompetenci ředitele školy). Současně byly v příloze vyhlášky ve znění účinném v období realizace inspekční činnosti uvedeny úvazky v rozsahu 0,25, 0,5, 0,75 a 1,0, zatímco aktuální právní úprava nově uvádí i další možné varianty úvazků.

Pouze v zanedbatelném podílu případů škola asistenta pedagoga nezajistila (jeho pozi-

6 V případě podpůrných opatření investičního charakteru (schodolez, PC pracoviště pro žáky s nejtěžším postižením, zápisník pro nevidomé, braillský řádek, braillská tiskárna) nejdříve k datu, ke kterému škola/školské zařízení současně odesílá zjednodušenou žádost o poskytnutí investiční dotace z rozvojového programu 133 320 – Podpora zajištění vybraných investičních podpůrných opatření při vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ministerstvu, nejpozději však do 15 dnů od data podání žádosti o poskytnutí dotace. Viz http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vykaznictvi-spolecneho-vzdelavani.

ce nebyla vytvořena/obsazena), v takovém případě však ani nezahájila čerpání finančních prostředků a absence doporučeného asistenta pedagoga neměla dle zjištění České školní inspekce na vzdělávání žáka vliv. Výjimečně bylo podpůrné opatření realizováno ve větším než doporučeném rozsahu (ředitelka školy úvazek navýšila vzhledem k potřebám dítěte, financováno bylo z prostředků školy).

Vzhledem k tomu, že asistent pedagoga je společně se speciálními učebnicemi a pomůckami nejčastějším podpůrným opatřením a současně se pojí s vysokou finanční náročností, uvádíme zde také informaci za školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Ve 26 z 29 navštívených škol, které byly zřízeny podle tohoto ustanovení školského zákona, byl asistent pedagoga doporučen a na základě doporučení využíván pro 116 žáků (z toho pro 53 žáků jako sdílený). Stejně jako v běžných školách byl asistent pedagoga nejčastěji zařazen v 8. platové třídě a necelá polovina asistentů pedagoga měla celý úvazek. Asistenti pedagoga byli financováni zpravidla z prostředků určených na společné vzdělávání, což aktuální znění dotčených právních předpisů umožňuje i ve vztahu ke školám zřízeným dle § 16 odst. 9 školského zákona. Tyto školy jsou ovšem financovány odlišným způsobem než školy běžné, a to prostřednictvím zvýšeného normativu, který by z povahy věci měl podpůrná opatření, včetně asistenta pedagoga, pokrývat. Současně mohou tyto školy využívat rozvojové a dotační programy. Tuto oblast bude tedy třeba důsledně posoudit a jednoznačně vymezit přípustné způsoby financování vzdělávání žáků ve školách zřízených dle § 16 odst. 9 tak, aby byly tyto školy schopny efektivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zajistit.

Více informací o asistentech pedagoga v běžných školách je uvedeno v podkapitole 2.4 Kvalita podpory prostřednictvím asistenta pedagoga.

3.3.1.2 Další pedagogický pracovník

O dalšího pedagogického pracovníka je možné doplnit výuku v případech, kdy jsou ve třídě více než 4 žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo pokud z důvodu náročnosti výuky nepostačuje podpora asistentem pedagoga.

Toto podpůrné opatření bylo zaznamenáno pouze v jedné škole pro dva žáky (ze všech kontrolovaných) ve 2. stupni podpůrných opatření. Další pedagogický pracovník byl zaměstnán na poloviční úvazek (ve 12. platové třídě). Toto podpůrné opatření bylo využíváno v souladu s doporučením školského poradenského zařízení a další pedagogický pracovník byl správně zařazen v odpovídající platové třídě.

3.3.1.3 Školní speciální pedagog

Pokud je ve škole souběh okolností (lokalita, počet žáků s potřebou podpory, skladba žáků vyžadujících podpůrná opatření ve 3. stupni), které vyžadují školního speciálního pedagoga, je navržena podpora tímto odborníkem. Podle druhu a rozsahu vykonávané práce může být zařazen do 11. až 13. platové třídy. Školní speciální pedagog se věnuje především včasné identifikaci žáků s potřebou podpůrných opatření a vytváření i realizaci strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění výukových problémů. Na rozdíl od speciálního pedagoga působícího ve školském poradenském zařízení nemůže školní speciální pedagog uskutečňovat speciálněpedagogickou diagnostiku. Může však provádět např. depistážní činnost (cílené vyhledávání žáků se SVP), kooperovat se školským poradenským zařízením a dalšími institucemi, provádět metodickou činnost ve vztahu k pedagogům apod.

Školní speciální pedagog byl v navštívených školách doporučen převážně pro 3. stupeň podpůrných opatření. Výše úvazku byla různá – někdy byl školní speciální pedagog zaměstnán na celý úvazek, jindy na poloviční nebo nižší úvazek a v jednom případě bylo 0,5 úvazku hrazeno z projektových šablon a 7 hodin z prostředků státního rozpočtu určených na financování podpůrných opatření.

Ve většině případů byla školnímu speciálnímu pedagogovi přiznána 12. platová třída,

v jednom případě byl zařazen do 13. platové třídy. Zařazení do platové třídy bylo ve všech případech v souladu s katalogem prací a vykonávanými činnostmi. Rozsah tohoto podpůrného opatření realizovaného školami odpovídal doporučení školského poradenského zařízení ve všech případech.

3.3.1.4 Školní psycholog

Pokud je ve škole souběh okolností (lokalita, počet žáků s potřebou podpory, skladba žáků vyžadujících podpůrná opatření ve 3. stupni), které vyžadují školního psychologa, je navržena podpora tímto odborníkem. Podle druhu a rozsahu vykonávané práce může být zařazen do 11. až 13. platové třídy. Školní psycholog se stejně jako školní speciální pedagog zabývá především včasnou identifikací žáků s potřebou podpůrných opatření a vytvářením či případnou realizací strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění výukových problémů. Dále školní psycholog poskytuje krizovou intervenci a plní také velmi důležitou úlohu v nastavení a udržení zdravého klimatu celé školy i jednotlivých tříd. Působí preventivně i proti ostrakizaci žáků se zdravotním či sociálním problémem, provádí také např. depistáž, metodickou, konzultační, intervenční a poradenskou činnost.

Školního psychologa doporučila školská poradenská zařízení ve 4 navštívených školách převážně pro 2. stupeň podpůrných opatření. Školní psycholog byl zařazen do 12. nebo 11. platové třídy, výjimečně byl financován i prostřednictvím faktury jako osoba samostatně výdělečně činná z prostředků školy, nikoliv z nárokových peněz na podpůrná opatření (tento školní psycholog byl pro jednoho žáka poskytován nad rámec doporučených podpůrných opatření). Dva školní psychologové pracovali na poloviční úvazek, jeden na celý úvazek a jeden jako zmíněná osoba samostatně výdělečně činná. Rozsah tohoto podpůrného opatření nebyl dodržen v jednom případě.

3.3.1.5 Další formy personální podpory

Přítomnost osobního asistenta je škola povinna na základě vyjádření školského poradenského zařízení umožnit, což znamená, že vytváří podmínky pro jeho působení, které však nefinancuje. Osobní asistent není zaměstnancem školy. Vykonává pro žáka činnosti (nebo s nimi pomáhá), které by mohl žák vykonávat sám, kdyby mu to rozsah a hloubka postižení dovolily. Pomáhá mu tedy řešit mnoho životně důležitých situací, které by žák sám s ohledem na své postižení nezvládl. Jde především o pomoc při vykonávání základních životních potřeb.

Osobní asistent byl navržen vyjádřením školského poradenského zařízení ve třech případech (ve dvou případech šlo o děti v předškolním vzdělávání ve 3. stupni podpůrných opatření, v jednom případě o žáka základního vzdělávání ve 4. stupni podpůrných opatření) v rámci vybraných kontrolovaných doporučení.

Podpůrná opatření *tlumočník*, *přepisovatel, zdravotní pracovník* a *jiná osoba* nebyla doporučena v žádné z navštívených škol.

3.3.2 Požadavky na organizaci výuky ve škole

3.3.2.1 Úprava obsahu a očekávaných výstupů vzdělávání

Úprava obsahu byla v navštívených školách nejčastěji doporučována žákům ve 3. stupni podpůrných opatření (58,3 %). Rozsah tohoto podpůrného opatření korespondoval s doporučením školského poradenského zařízení v 96,6 % případů, v 3,4 % případů nebyl jeho rozsah dodržen.

Úprava očekávaných výstupů se rovněž nejčastěji týkala žáků ve 3. stupni podpůrných opatření (58 %). Její rozsah nebyl respektován ve 2,9 % případů – školy neměly očekávané

výstupy upraveny, nebo jejich úprava neodpovídala doporučení školského poradenského zařízení. Upravené očekávané výstupy dle individuálních vzdělávacích plánů nebyly respektovány ve výuce pouze výjimečně.

3.3.2.2 Pedagogická intervence

Pedagogická intervence slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání, případně ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku. Rozsah je stanoven na 1 hodinu týdně.

Pedagogická intervence byla doporučena nejčastěji pro 2. stupeň podpůrných opatření (64,6 %). Ve většině případů (73,9 %) rozsah doporučené pedagogické intervence odpovídal 1 hodině týdně. V 18,6 % případů byl stanoven na 2 hodiny a v ostatních případech na více hodin.

V 3,4 % případů nebyl dodržen rozsah tohoto podpůrného opatření. Ve 2,3 % případů škola pedagogickou intervenci vůbec nerealizovala (v některých případech požádal zákonný zástupce o odklad tohoto opatření). V tomto případě byly školy upozorněny na nutnost realizovat podpůrná opatření v rozsahu stanoveném příslušnými doporučeními školských poradenských zařízení (školy přijaly odpovídající opatření ještě v průběhu realizace inspekční činnosti). V 1,1 % případů poskytovala škola pedagogickou intervenci nad rámec doporučeného rozsahu (aniž by však nárokovala její profinancování).

3.3.2.3 Předměty speciálněpedagogické péče

Předmět speciálněpedagogické péče je součástí školního vzdělávacího programu a je zajišťován pedagogickými pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciálními pedagogy školy nebo školského poradenského zařízení, přičemž je zaměřen např. na nápravu logopedických obtíží, specifických poruch učení apod. Nejčastěji jde o předměty *logopedická péče a řečová výchova, zdravotní tělesná výchova, alternativní komunikace, znaková řeč, čtení a psaní Braillova písma, zraková stimulace.*

V navštívených školách byly *předměty speciálněpedagogické péče* doporučeny školskými poradenskými zařízeními nejčastěji v rozsahu 1 hodiny týdně (pro 84,8 % žáků) a týkaly se v největší míře 2. stupně podpůrných opatření (74,7 %).

Rozsah tohoto podpůrného opatření nebyl dodržen v 10,4 % případů. Ve 2,1 % případů škola podpůrné opatření poskytovala v menší míře, než bylo doporučeno (méně než 1 hodinu), přičemž finanční prostředky byly čerpány v odpovídajícím nižším rozsahu. Ve 4,2 % případů byla výuka předmětů speciálněpedagogické péče zahájena se zpožděním. V takovém případě budou finanční nároky uplatněny školou až po zahájení poskytování podpůrného opatření. Ve 4,2 % případů byly předměty speciálněpedagogické péče realizovány ve větším než doporučeném rozsahu, tedy nad rámec financovaných podpůrných opatření.

3.3.2.4 Speciálněpedagogická péče

Speciálněpedagogická péče není na rozdíl od předmětu stejného názvu samostatným předmětem, ale kompenzační či reedukační podporou speciálněpedagogické povahy (např. v oblasti logopedie).

Speciálněpedagogická péče byla doporučena v navštívených školách nejčastěji ve 2. a 3. stupni podpůrných opatření a nejčastěji v rozsahu 1 hodiny týdně. Ve všech případech realizovaný rozsah odpovídal rozsahu doporučenému.

3.3.2.5 Uzpůsobená forma komunikace

Mezi uzpůsobené formy komunikace patří augmentativní systémy komunikace (podporují existující, ale nedostatečné komunikativní schopnosti), alternativní systémy komunika-

ce (náhrada mluvené řeči) a Braillovo písmo (speciální druh písma pro nevidomé).

Podpůrné opatření *uzpůsobená forma komunikace* bylo realizováno pro žáky ve 3. až 5. stupni podpůrných opatření, odpovídající doporučení bylo školským poradenským zařízením vydáno.

3.3.3 Pomůcky

3.3.3.1 Kompenzační pomůcky

Celková hodnota doporučených *kompenzačních pomůcek* v navštívených (běžných) školách u vybraných žáků činila 1 289 520 Kč, přičemž 69,6 % této částky připadlo na kompenzační pomůcky žáků v základním vzdělávání, 24,6 % na pomůcky dětí v předškolním vzdělávání a 5,8 % na pomůcky žáků ve středním vzdělávání.

Nejčastěji byly doporučovány pomůcky pro relaxaci (koberec, overball aj.), manipulační pomůcky pro podporu pozornosti (např. mačkací míčky), pomůcky pro podporu sluchového vnímání a rozlišování, pomůcky pro rozvoj řeči a polohovací pytle. Kompenzační pomůcky se v největší míře týkaly žáků se specifickými poruchami chování, s narušenou komunikační schopností, se sluchovým postižením a oslabením sluchového vnímání a žáků s postižením tělesným.

Pouze v 9,3 % případů nebylo potřeba kupovat novou pomůcku, neboť ji škola zakoupila již v minulosti, nebo ji nebylo třeba pořizovat z jiných důvodů (např. odchod žáka ze školy, nesouhlas s pomůckou ze strany zákonných zástupců apod.). Školy tak na nákup pomůcek v těchto případech finanční prostředky v celkové hodnotě 102 400 Kč nepožadovaly. Nové kompenzační pomůcky tedy byly pořizovány v 90,7 % případů.

Za nově zakoupené kompenzační pomůcky školy zaplatily v 34,2 % případů méně, než byla doporučená cena. Školy totiž dokázaly zajistit pomůcky levněji, protože ceny na trhu často nekorespondují s cenami doporučenými dle normované finanční náročnosti. Ušetřené prostředky zůstaly školám k dispozici a používaly je pro dofinancování těch pomůcek a vybavení, u kterých je reálná cena naopak vyšší než cena doporučená. Zůstává tedy k dořešení, zda je taková praxe akceptovatelná. V 10,6 % případů pak školy zaplatily více a v 35,7 % případů částka zhruba odpovídala doporučené ceně. V ostatních případech (19,6 %) nebyla pořizovací cena známa (škola bude pomůcku teprve objednávat, prostředky školy obdržely jen v případech, kdy již zahájily kroky k jejich zajištění).

Tabulka 5

Nejčastěji pořizované kompenzační pomůcky a odlišnosti v jejich cenách

Pomůcka	Doporučená cena	Četnost	Průměrná cena	Počet dražších pomůcek	Průměrná cena dražší pomůcky	Počet pomůcek s odpovídající cenou*)	Počet levnějších pomůcek	Průměrná cena levnější pomůcky
F.III.1.1 Pomůcky pro relaxaci (koberec, overball aj.)	3 500	42	3 328	4	8 297	21	17	1 991
A.II.1.1 Pomůcky pro podporu sluchového vnímání a rozlišování	1 000	31	1 061	6	2 191	14	11	513
F.II.1.1 Manipulační pomůcky pro podporu pozornosti (např. mačkací míčky)	500	28	338	4	588	6	18	230
A.III.1.1 Pomůcky pro podporu sluchového vnímání a rozlišování	1 000	27	1 177	3	4 325	11	13	605
C.III.1.2 Pomůcky pro rozvoj řeči	2 000	18	1 858	2	2 821	10	6	1 304
D.III.1.4 Polohovací pytle	8 000	18	5 478	–	–	8	10	3 450
D.III.1.2 Židle (sedačka) pro žáky, kteří potřebují podporu sedu	10 000	11	9 539	2	20 000	2	7	6 418
F.III.1.2 Pomůcky pro organizaci času, prostoru a postupu práce	1 500	10	1 201	1	2 481	4	5	702

**) odpovídající cena ± 5 %*

Celkově školy ve sledovaném období zakoupily kompenzační pomůcky za 873 543,70 Kč, čímž v celkovém součtu ušetřily z doporučené ceny 8,8 % (84 076,30 Kč, které školám zůstaly jako disponibilní prostředky v jejich rozpočtech).

Při posuzování doporučených a skutečně nakoupených pomůcek bylo zjištěno, že v 1,6 % případů kompenzační pomůcky neodpovídaly doporučením školského poradenského zařízení. Pomůcky byly např. zakoupeny se zpožděním nebo v nedostatečné míře, přičemž finanční prostředky byly čerpány v plném rozsahu.

3.3.3.2 Speciální učebnice a pomůcky

Školská poradenská zařízení doporučovala *speciální učebnice a pomůcky* jako jedno z nejčastějších podpůrných opatření (podobně často byl doporučován asistent pedagoga) a jejich celková doporučená cena u vybraných žáků dosáhla 1 759 170 Kč. Z toho více než dvě třetiny připadly na speciální učebnice a pomůcky žáků v základním vzdělávání, 26,7 % na pomůcky dětí v předškolním vzdělávání a 5,8 % na učebnice a pomůcky ve středním vzdělávání.

V 14,2 % případů měly školy k dispozici speciální učebnici či pomůcku z dřívější doby a nebylo nutné je pořizovat nově. Školy tak v těchto případech finanční prostředky v hodnotě 252 720 Kč nepožadovaly. Nové speciální učebnice a pomůcky byly žákům pořizovány v necelých 86 % případů.

V souladu s doporučeními školy nejčastěji zakoupily speciální didaktické (manipulační) pomůcky pro výuku čtení a psaní, speciální učebnice pro výuku žáků s mentálním postižením, speciální učebnice pro výuku čtení, pracovní materiály pro rozvoj koncentrace pozornosti a pomůcky pro rozvoj řečových funkcí a nácvik jazykových kompetencí ve všech jazykových rovinách.

V případě, že školy pořizovaly nové speciální učebnice či pomůcky, byla v 35,3 % škol

jejich pořizovací cena nižší než cena doporučená. Obdobně jako v případě kompenzačních pomůcek, ceny na trhu mnohdy příliš nekorespondovaly s cenami doporučenými. Ušetřené prostředky si školy ponechaly a využily je pro nákup dalších pomůcek nebo pomůcek, jejichž doporučená cena je nižší než cena, za niž pomůcku ve skutečnosti pořídili. V 32,1 % případů byla pořizovací cena přibližně stejná jako cena doporučená a v 15,2 % případů pořizovací cena cenu doporučenou přesáhla. V ostatních případech (17,5 %) nebyla pořizovací cena speciálních učebnic a pomůcek známa (budou teprve objednány).

Tabulka 6

Nejčastěji pořizované speciální učebnice a pomůcky a odlišnosti v jejich cenách

Pomůcka	Doporučená cena	Četnost	Průměrná cena pořizovací pomůcky	Počet dražších pomůcek	Průměrná cena dražší pomůcky	Počet pomůcek s odpovídající cenou*)	Počet levnějších pomůcek	Průměrná cena levnější pomůcky
G.II.2.3 Speciální didaktické (manipulační) pomůcky pro výuku čtení a psaní	300	61	370	23	568	23	15	174
G.II.2.6 Speciální učebnice pro výuku čtení	500	40	551	10	1 021	11	19	282
B.III.2.8 Speciální učebnice pro výuku žáků s mentálním postižením	3 000	34	2 365	1	4 666	13	20	1 842
A.III.2.1 Pomůcky pro rozvoj řečových funkcí a nácvik jazykových kompetencí ve všech jazykových rovinách	5 000	26	3 692	1	7 050	10	15	2 599
G.II.2.8 Pracovní materiály pro rozvoj koncentrace pozornosti	500	24	407	4	710	7	13	266
F.II.2.3 Pracovní sešity pro nácvik pozornosti	500	23	433	5	626	6	12	319
B.III.2.2 Názorné didaktické pomůcky pro výuku matematiky	1 000	20	1 030	6	1 712	5	9	593
F.II.2.2 Přehledy učiva	500	19	452	4	624	8	7	300
G.II.2.1 Speciální didaktické (manipulační) pomůcky pro výuku matematiky	500	19	579	6	1 212	4	9	192
A.III.2.2 Pomůcky pro rozvoj myšlení, paměti, pozornosti	2 000	17	1 611	1	3 491	8	8	966
B.III.2.1 Názorné didaktické pomůcky pro výuku čtení a psaní	1 000	16	937	2	1 293	6	8	565
B.III.2.6 Speciální didaktické pomůcky pro rozvoj jemné motoriky a vizuomotorické koordinace	2 000	15	2 001	1	2 199	11	3	1 308
E.III.2.2 Soubor pomůcek pro nácvik sociálních dovedností	2 000	12	1 456	–	–	7	5	705
G.III.2.3 Speciální didaktické (manipulační) pomůcky pro výuku čtení a psaní	700	12	732	1	2 367	5	6	488
G.III.2.6 Speciální učebnice pro výuku čtení	300	12	266	1	327	8	3	152
A.II.2.2 Pomůcky pro rozvoj myšlení, paměti a pozornosti	2 000	11	2 044	4	2 505	4	3	1 487
E.II.2.1 Laminátor a laminovací fólie	4 000	11	3 452	2	4 348	4	5	2 635
G.II.2.4 Čtecí záložka, čtecí okénko	50	11	51	–	–	6	5	53
A.III.2.3 Speciální učební materiály na rozvoj čtení	3 000	10	2 470	1	3 280	5	4	1 606
B.III.2.3 Názorné didaktické manipulační pomůcky pro výuku naukových předmětů	2 000	10	1 816	3	3 052	3	4	752
G.III.2.1 Speciální didaktické (manipulační) pomůcky pro výuku matematiky	2 000	10	1 720	3	2 708	4	3	394

**) odpovídající cena ± 5 %*

Celkově školy ve sledovaném období zakoupily speciální učebnice a pomůcky za 1 013 294 Kč, čímž v celkovém součtu ušetřily z doporučené ceny 15,7 % (189 106 Kč). Jak bylo uvedeno výše, tyto prostředky si školy ponechávají a využívají je zejména pro nákup pomůcek, na které naopak normované prostředky nepostačují.

Při kontrole doporučených a skutečně nakoupených speciálních učebnic bylo zjištěno, že

v 1 % případů speciální učebnice a pomůcky neodpovídaly doporučením školského poradenského zařízení. Smysl doporučení školského poradenského zařízení tak nebyl naplněn, případně byl naplněn jen částečně, nicméně školy v těchto případech získané prostředky nevracely.

3.3.3.3 Softwarové a IT vybavení

Školská poradenská zařízení doporučila u vybraných žáků *softwarové a IT vybavení* v hodnotě 1 459 500 Kč. Z této částky bylo 71,3 % prostředků doporučeno žákům s potřebou podpůrných opatření v základním vzdělávání, 17,2 % dětem v předškolním vzdělávání a 11,5 % žákům ve středním vzdělávání.

Nejčastěji byl školským poradenským zařízením doporučován výukový software, PC/tablet a notebook. V největší míře byla tato podpůrná opatření zajišťována pro žáky se specifickými poruchami učení, s mentálním postižením, se specifickými poruchami chování a s poruchami autistického spektra.

V 12,4 % kontrolovaných případů měly již školy vybavení k dispozici a nemusely pořizovat nové (z toho v 5,7 % případů žáci pomůcku sdíleli). V těchto případech školy nepožadovaly finanční prostředky v celkové hodnotě 139 500 Kč. Nová pomůcka tak byla pořizována v 87,6 % případů.

V případech, kdy školy pomůcku zakoupily nově, za ni zaplatily v 34,1 % případů nižší než doporučenou cenu, v 10,6 % případů zaplatily vyšší cenu a v 35,9 % pořizovací cena zhruba odpovídala doporučené. V 19,4 % nebyla cena dosud známa (škola bude pomůcku teprve pořizovat). Celkově školy ve sledovaném období dosud zakoupily softwarové a IT vybavení za 948 253 Kč, čímž v celkovém součtu ušetřily z doporučené ceny 8,5 % (87 747 Kč). Zakoupená pomůcka ve všech případech korespondovala s doporučením školského poradenského zařízení.

Tabulka 7

Nejčastěji pořizované softwarové a IT vybavení a odlišnosti v jeho cenách

Pomůcka	Doporučená cena	Četnost	Průměrná cena	Počet dražších pomůcek	Průměrná cena dražší pomůcky	Počet pomůcek s odpovídající cenou*)	Počet levnějších pomůcek	Průměrná cena levnější pomůcky
G.II.3.1 Výukový software	1 500	20	2 309	5	4 812	14	1	1 260
B.III.3.1 Výukový software	5 000	16	4 568	1	7 560	10	5	3 141
F.III.3.1 Výukový software	5 000	10	4 655	2	6 218	4	4	3 524
E.III.4.1 Tablet	8 000	7	7 115	–	–	2	5	6 646
F.III.4.1 Tablet	8 000	7	7 634	2	8 790	2	3	6 536
G.III.3.1 Výukový software	4 000	5	3 231	–	–	2	3	2 736
G.III.4.1 Notebook	15 000	5	13 161	–	–	2	3	11 938

**) odpovídající cena ± 5 %*

3.4

Kvalita podpory prostřednictvím asistenta pedagoga

Tato podkapitola uvádí podrobnější informace o asistentech pedagoga působících v navštívených školách, které byly získány prostřednictvím inspekční činnosti na místě a také prostřednictvím dotazníků zadávaných asistentům pedagoga, učitelům a ředitelům škol.

V navštívených mateřských, základních a středních školách působilo 1 272 asistentů pedagoga, z toho 1 056 bylo v režimu § 5 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. (nově přiznané podpůrné opatření s normovanou finanční náročností), přičemž 28 % z nich představovali sdílení asistenti.

3.4.1 Základní informace o asistentovi pedagoga

Asistenti pedagoga byli prostřednictvím dotazníku nejprve požádáni, aby uvedli základní informace o své osobě, jako je pohlaví, věk, vzdělání, pracovní zkušenosti či informace o tom, v jakých třídách působí.

Tabulka 8

Nejvyšší dosažené vzdělání – podíl asistentů pedagoga (v %)

Dosažené vzdělání	MŠ	ZŠ	SŠ
Základní vzdělání	0,0	0,9	0,0
Střední vzdělání bez maturitní zkoušky	15,9	5,5	6,3
Střední vzdělání s maturitní zkouškou	59,2	56,9	62,5
Vyšší odborné vzdělání	6,3	8,2	0,0
Vysokoškolské vzdělání – bakalářský stupeň	6,8	10,3	9,4
Vysokoškolské vzdělání – magisterský stupeň	12,6	18,3	21,9

Mezi asistenty pedagoga převažovali lidé se středoškolským maturitním vzděláním (okolo 60 %), druhým nejčastějším bylo v základních a středních školách vysokoškolské vzdělání magisterského stupně a v případě mateřských škol střední vzdělání bez maturitní zkoušky.

Tabulka 9

Kvalifikace na pozici asistenta pedagoga – podíl asistentů pedagoga (v %)

Kvalifikace	MŠ	ZŠ	SŠ
Kurz Studium pro asistenty pedagoga	40,8	43,3	43,8
Kurz Studium pedagogiky	2,1	3,1	0,0
Pedagogický obor na střední škole	15,7	12,9	9,4
Pedagogický obor na vyšší odborné škole	4,7	3,5	0,0
Pedagogický obor na vysoké škole	13,6	19,4	21,9
Pedagogicky zaměřený kurz CŽV (celoživotního vzdělávání) na vysoké škole	3,1	6,2	6,3
Kvalifikaci na pozici asistenta pedagoga jsem zatím nezískal/a	19,9	11,6	18,8

Nejvyšší podíl asistentů pedagoga získal kvalifikaci pro tuto pozici v kurzu *Studium pro asistenty pedagoga* (standardizovaný vzdělávací program v rozsahu nejméně 120 hodin). Podobný podíl asistentů měl nějaký druh pedagogického vzdělání (na SŠ, vyšších odborných školách, vysokých školách nebo v rámci celoživotního vzdělávání). Nezanedbatelný podíl asistentů dosud kvalifikaci pro práci asistenta pedagoga nezískal (má např. středoškol-

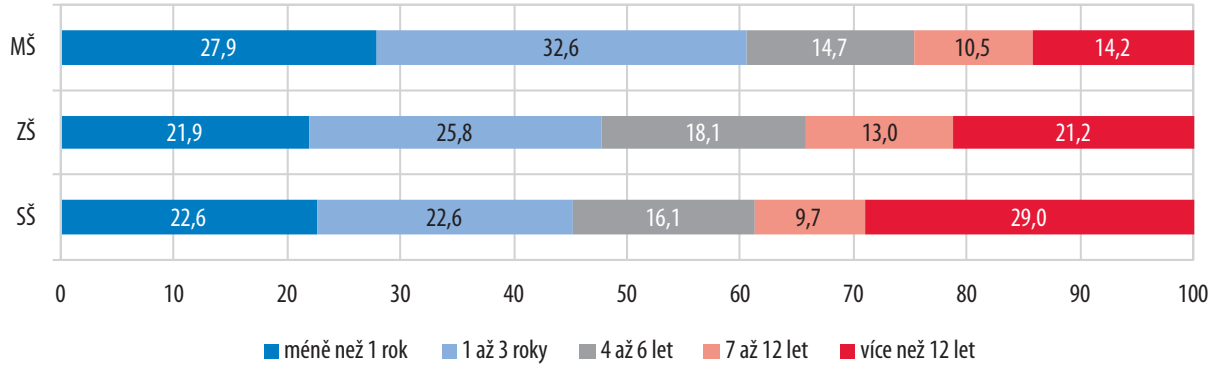
ské nebo vysokoškolské vzdělání nepedagogického zaměření a dosud neabsolvoval celoživotní vzdělávání zaměřené na pedagogiku, studium pedagogiky nebo studium pro asistenty pedagoga).

Nejvíce asistentů pedagoga patřilo mezi začínající do 1 roku praxe v pozici asistenta pedagoga, případně měli 1 až 3 roky praxe jako asistenti pedagoga. Zbývající asistenty (přibližně šestinu v MŠ, více než čtvrtinu v ZŠ a třetinu v SŠ) tak lze označit za zkušené asistenty s dlouhodobější praxí.

Situaci z hlediska celkové délky pedagogické praxe zobrazuje graf č. 2.

Graf 2

Celková délka pedagogické praxe (nejen na pozici asistenta) – podíl asistentů pedagoga (v %)



Následující tabulka uvádí, na základě jakého pracovněprávního vztahu byl asistent pedagoga v navštívených školách zaměstnán.

Tabulka 10

Asistent pedagoga je zaměstnán na základě – podíl asistentů pedagoga (v %)

Druh smlouvy/dohody	MŠ	ZŠ	SŠ
Smlouvy na dobu neurčitou	10,0	19,6	12,5
Smlouvy na dobu určitou (v délce kratší než 12 měsíců)	17,9	21,3	34,4
Smlouvy na dobu určitou (v délce 12 měsíců a více)	69,5	57,3	53,1
Dohody o pracovní činnosti nebo dohody o provedení práce	2,6	1,9	0,0

Přestože smlouva na dobu určitou musí být podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, uzavřena na nejméně 12 měsíců a může být prodloužena nejvýše dvakrát, přibližně pětina asistentů pedagoga v mateřských a základních školách a více než třetina asistentů ve středních školách uvedla, že je zaměstnána na dobu kratší než 12 měsíců. K takovým situacím dochází především v případě, že je asistent pedagoga doporučen v průběhu školního roku (např. pro žáka v 9. ročníku se skutečně může jednat pouze o období několika měsíců). Zákon pak reaguje především na situaci učitelů, aby nedocházelo k jejich propouštění v období letních prázdnin, reálná potřeba podpory asistenta pedagoga se však může odlišovat.

V základních školách jsou asistenti pedagoga nejčastěji zaměstnáni na poloviční nebo tříčtvrtinový úvazek (na pozici asistenta pedagoga). Často pak dochází k situacím, kdy je částečný úvazek asistenta pedagoga do plného úvazku doplňován jinak, např. úvazkem vychovatele ve školní družině. Tato činnost však již není financována z normované finanční náročnosti pro asistenta pedagoga, ale z jiných prostředků školy, nezřídka z finančních prostředků určených na platy pedagogických pracovníků. Celým úvazkem na této pozici disponuje pětina asistentů pedagoga. V mateřských školách je to v největší míře poloviční nebo

celý úvazek, ve středních školách převažuje celý úvazek. Asistenti pedagoga jsou nejčastěji zařazeni v 8. a 7. platové třídě, ve středních školách je pak častá také 6. platová třída.

Převážná většina asistentů působí v běžné třídě běžné školy (MŠ 84,2 %, ZŠ 92,9 %, SŠ 68,8 %). Podporu poskytují především žákům se zdravotním postižením (v MŠ a SŠ nejčastěji dětem a žákům s poruchami autistického spektra, dále v MŠ a ZŠ dětem a žákům se specifickými poruchami chování a pozornosti, v MŠ navíc dětem s narušenou komunikační schopností a v ZŠ žákům se specifickými poruchami učení). V případě, že pracují se žáky s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek, jde v mateřských, základních i středních školách nejčastěji o děti a žáky s nedostatečnou podporou vzdělávání v rodinném prostředí, ve středních školách jsou to dále žáci v pěstounské nebo ústavní výchově, žáci - cizinci a žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

3.4.2 Činnosti asistenta pedagoga

Hlavním předmětem zájmu zjišťování zaměřeného na pozici asistentů pedagoga byla samotná činnost asistentů pedagoga, a to nejen z hlediska forem přímé a nepřímé podpory žáků se SVP, ale také způsobu přípravy hodiny a spolupráce s vyučujícím.

Asistenta pedagoga má v některé ze svých hodin k dispozici 48,6 % dotázaných učitelů v základních školách, 25,2 % učitelů v mateřských školách, ale jen 8 % ve středních školách. Odpovědi na otázky týkající se práce asistentů tak uváděli pouze učitelé, kteří mají s asistenty pedagoga aktuálně přímou zkušenost.[7] Současně odpovědi na otázky týkající se činnosti asistentů pedagoga poskytovali sami asistenti a jejich činnost byla také sledována přímo Českou školní inspekcí v hospitovaných hodinách.

Tabulka 11

Využívaný způsob přípravy vyučovací hodiny – podíl asistentů pedagoga/učitelů (v %)

Příprava hodiny	MŠ		ZŠ		SŠ	
	AP	Učitel	AP	Učitel	AP	Učitel
Vyučující připravuje hodinu zcela sám bez spolupráce s asistentem pedagoga.	9,6	11,6	23,7	27,9	28,1	44,3
Vyučovanou hodinu připravuje asistent pedagoga společně s vyučujícím (učitel určuje AP úkoly).	66,5	71,1	55,6	62,2	50,0	29,5
Asistent pedagoga s vyučujícím konzultuje téma, případně rámcový průběh vyučované hodiny, konkrétní příprava je v kompetenci asistenta pedagoga.	19,7	16,3	19,2	9,3	21,9	19,9
Příprava vzdělávání žáka (žáků) se SVP je plně v kompetenci asistenta pedagoga, bez instrukcí vyučujícího.	4,3	1,0	1,5	0,7	0,0	6,3

V navštívených mateřských, základních a dle asistentů pedagoga i ve středních školách převažuje při přípravě na vyučovací hodinu spolupráce učitele s asistentem pedagoga, přičemž dominantní roli hraje v tomto případě učitel. Ve středních školách pak často hodinu připravuje sám učitel, bez spolupráce s asistentem pedagoga. Z dalšího členění pak vyplývá, že učitelé na 1. stupni častěji ve srovnání s učiteli na 2. stupni probírají s asistentem pedagoga průběh hodiny a určují mu jeho úkoly (71,4 % na 1. stupni, 56,5 % na 2. stupni).

Situace, kdy příprava vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je plně v kompetenci asistenta pedagoga (bez instrukcí vyučujícího), jsou spíše výjimečné a mělo by k nim docházet co nejméně. Přesto podle přibližně pětiny asistentů pedagoga je aktivita při přípravě vzdělávání žáka se SVP ponechávána na nich a učitel poskytuje asistentovi informace pouze rámcově.

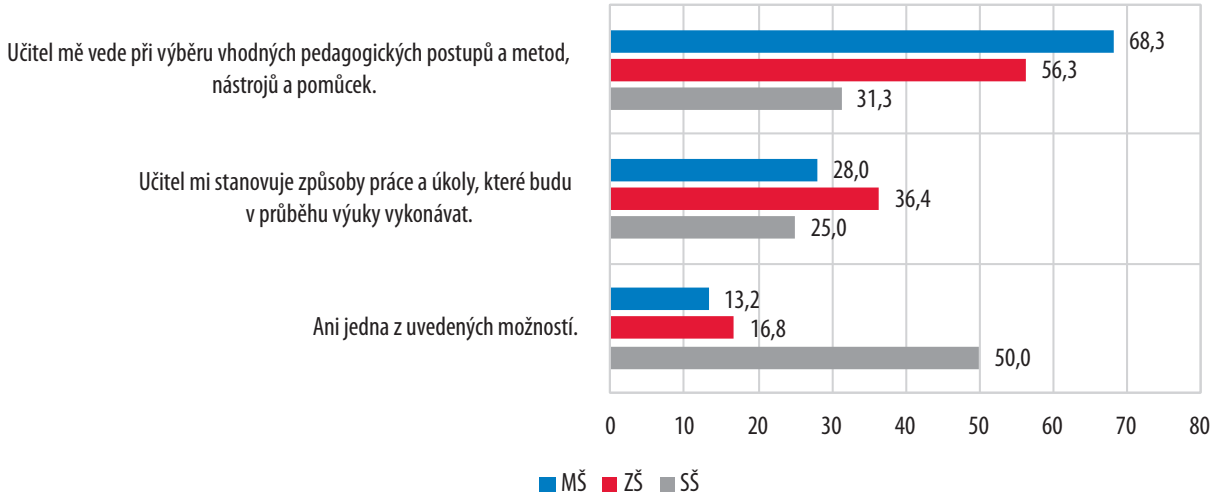
7 Tj. 394 učitelů v mateřských, 1 963 učitelů v základních a 186 učitelů ve středních školách.

Z tabulky jsou patrné rozdíly mezi názory asistentů pedagoga a učitelů, a to zejména v základních a středních školách. Zatímco v základních školách se vyšší podíl asistentů oproti učitelům domnívá, že příprava vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je na asistentovi ponechávána ve větší míře, ve středních školách si vyšší podíl asistentů myslí, že na přípravě spolupracuje s učitelem ve větší míře, než uvádějí učitelé (větší rozdíly ve středních školách však mohou být ovlivněny také nízkým počtem asistentů pedagoga zapojených do šetření).

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. pracuje asistent pedagoga podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy *podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním*. Předpokládá se tedy, že učitel asistenta pedagoga při výuce vede. Jak podporu učitele vnímají dotázaní asistenti pedagoga, uvádí následující graf.

Graf 3

Podpora asistenta pedagoga učitelem některou z uvedených forem – podíl asistentů pedagoga (v %)



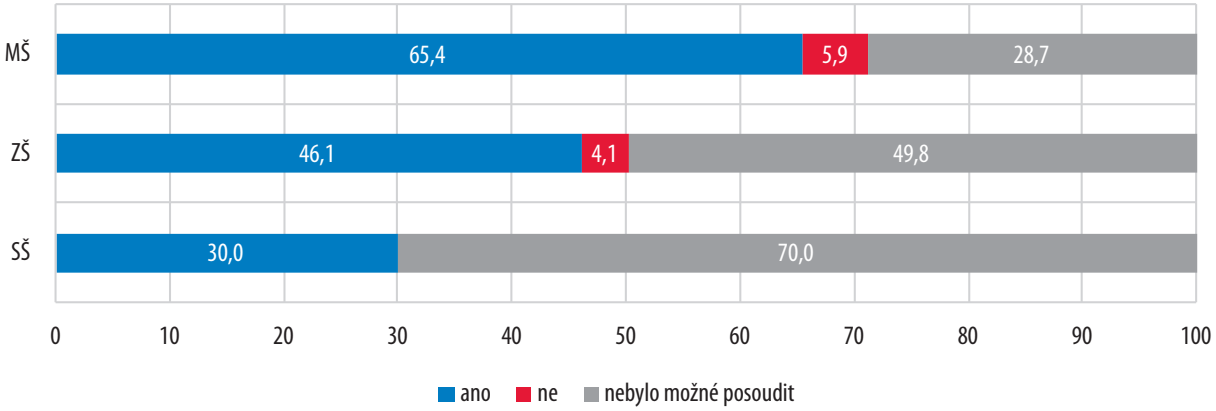
Velká část asistentů pedagoga v mateřských a základních školách je při výběru vhodných pedagogických postupů, metod, nástrojů a pomůcek vedena učitelem, zatímco z hlediska volby způsobů práce a úkolů, které budou vykonávat, je podpora učiteli poskytována již výrazně nižšímu podílu asistentů pedagoga.

Ve středních školách polovina asistentů žádnou z uvedených forem podpory ze strany učitele nezaznamenala. To koresponduje s výše uvedeným zjištěním, že velká část učitelů ve středních školách asistenty pedagoga nezapojuje do přípravy výuky, i s údaji v tabulce č. 12 pojednávajícími o roli asistenta pedagoga při výuce.

Následující graf uvádí první z výše zmíněných forem podpory asistenta pedagoga, kterou zjišťovala Česká školní inspekce v rámci hospitací.

Graf 4

Učitel vedl odborně správně asistenta pedagoga při výběru vhodných pedagogických postupů a metod, nástrojů a pomůcek – podíl hodin (v %)



Nejvíce učitelů správně vedlo asistenty při vzdělávání v mateřských školách, v základních školách to byla již méně než polovina (resp. 51,5 % na 1. stupni a 36,7 % na 2. stupni) a ve středních školách necelá třetina učitelů. Ve velkém podílu hodin nebylo možné činnost učitele v tomto ohledu posoudit – z navštívené výuky nebyly takové činnosti patrné, což ovšem neznamená, že by k nim nemohlo docházet např. před hodinou nebo při společné přípravě učitele a asistenta pedagoga na výuku.

Tabulka 12

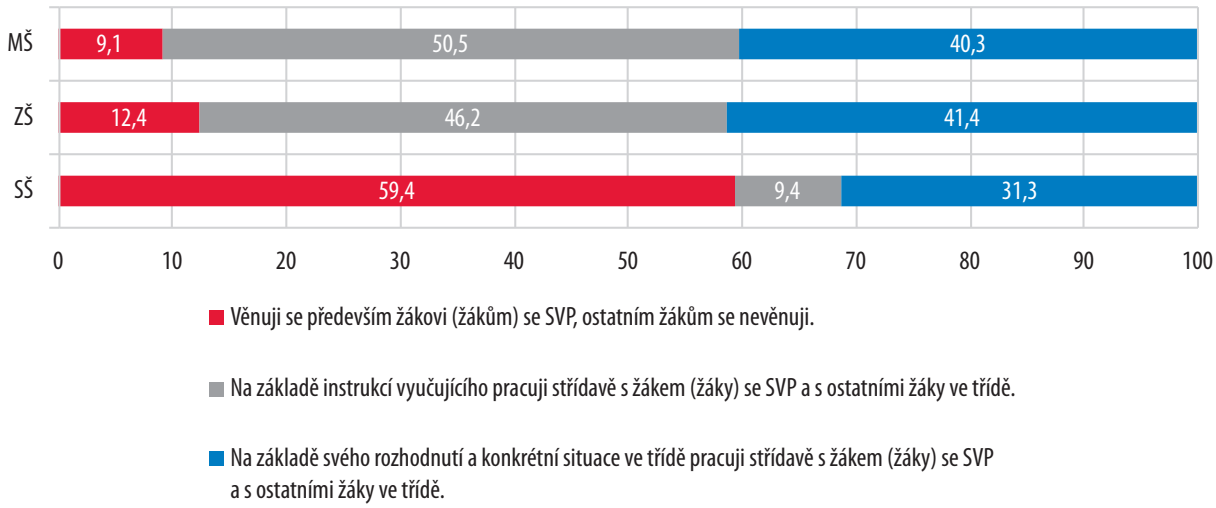
Průběh vyučovací hodiny – podíl učitelů/hospitací (v %)

Průběh hodiny	MŠ		ZŠ		SŠ	
	Učitel	Hospitace	Učitel	Hospitace	Učitel	Hospitace
Vzdělávání žáka (žáků) se SVP je zcela v kompetenci asistenta pedagoga, učitel se věnuje ostatním žákům.	12,5	16,6	8,3	18,9	9,0	10,0
Ve vyučované hodině učitel pracuje střídavě se žákem (žáky) se SVP a s ostatními žáky ve třídě.	74,2	77,8	74,5	52,0	53,4	32,5
Ve vyučovací hodině vzdělává žáka (žáky) se SVP jen učitel, role asistenta pedagoga je jen pomocná.	13,3	5,6	17,2	29,1	37,6	57,5

V navštívených mateřských a základních školách převažovala situace, kdy učitel pracoval střídavě se žákem (žáky) se SVP a s ostatními žáky ve třídě, přičemž v navštívených hodinách na 1. stupni ZŠ to bylo významně častěji než na 2. stupni (59,5 % vs. 39,3 %). V základních školách však byla taková situace pozorována při hospitacích výrazně méně, než se učitelé domnívali. Častěji tak byla zaznamenána situace, kdy žáka se SVP vzdělával především učitel a v kompetenci asistenta byly ponechány pouze podpůrné činnosti. Obě tyto situace lze považovat za správné. V hospitované výuce pak byly v necelé pětině hodin v ZŠ zaznamenány situace, kdy vzdělávání žáka se SVP bylo zcela ponecháno na asistentovi pedagoga, což je naopak nežádoucí. Ve středních školách pak necelé dvě pětiny učitelů vnímají roli asistenta pedagoga pouze jako pomocnou a sebe označili za hlavní osobu, která žáka se SVP vzdělává – v navštívených hodinách k tomu docházelo v ještě větší míře (v necelých třech pětinách hodin).

Graf 5

Poměr práce asistenta pedagoga s žákem (žáky) se SVP a ostatními žáky ve třídě – podíl asistentů pedagoga (v %)



Jak bylo uvedeno výše, asistent pedagoga by neměl pracovat pouze se žákem se SVP, ale podle potřeby by se měl věnovat i ostatním žákům ve třídě. Zatímco v mateřských a základních školách vypověděl jen malý podíl asistentů pedagoga, že se věnuje pouze žákovi/žákům se SVP a nikoliv ostatním žákům (což zhruba koresponduje s názorem učitelů – viz předchozí tabulka), ve středních školách se pouze žákům se SVP věnuje vysoký podíl (59,4 %) asistentů pedagoga. U ostatních asistentů pedagoga, kteří se nevěnují pouze dětem se SVP, v mateřských školách mírně převažuje situace, kdy pracují střídavě s dítětem se SVP a s ostatními dětmi a jsou k tomu instruováni vyučujícím. V základních školách je podíl asistentů, kteří pracují jak se žákem se SVP, tak s ostatními žáky, ať už na základě instrukcí vyučujícího, nebo na základě vlastního rozhodnutí, vyrovnanější. Naopak ve středních školách převažuje u těchto asistentů vlastní rozhodování. Tato zjištění opět podporují tvrzení o nízké míře spolupráce mezi asistenty pedagoga a vyučujícími ve středních školách.

Tabulka 13

Formy přímé podpory žáka se SVP – podíl hospitací* (v %)

Formy přímé podpory	MŠ			ZŠ			SŠ		
	AP	Učitel i AP	Učitel	AP	Učitel i AP	Učitel	AP	Učitel i AP	Učitel
Pomoc se zápisy a s pomůckami / Pomoc při manipulaci s předměty a s pomůckami	51,6	47,5	0,9	76,3	21,4	2,3	74,2	19,4	6,5
Pomoc při orientaci v prostoru třídy, při cvičení apod.	46,6	51,4	2,1	–	–	–	–	–	–
Podpora pozornosti	37,2	61,3	1,6	52,0	45,1	3,0	48,7	38,5	12,8
Podpora při vypracovávání úkolů	36,8	60,0	3,2	51,2	46,2	2,5	51,4	31,4	17,1
Podpora aktivizace žáka	32,3	65,2	2,4	35,9	59,9	4,2	44,4	41,7	13,9
Podpora očekávaného chování žáka, podpora vytváření sociálních dovedností	28,5	70,3	1,2	33,3	62,8	3,9	41,4	44,8	13,8
Kontrola porozumění úkolům	26,8	65,3	7,9	31,1	58,5	10,4	29,7	35,1	35,1
Procvičování učiva/činností	41,8	55,4	2,8	28,1	58,5	13,4	25,7	42,9	31,4
Dovysvětlení nové látky / Opakované vysvětlování nových jevů, poznatků či postupů	25,7	66,0	8,3	18,5	56,3	25,2	16,0	64,0	20,0
Hodnocení žáka	10,8	72,9	16,3	2,7	34,8	62,5	3,8	26,9	69,2
Výklad nového učiva / Vysvětlení nových jevů, poznatků či postupů	5,6	58,6	35,9	2,3	11,2	86,5	0,0	23,1	76,9

** Podíly jsou uvedeny pouze z hodin, ve kterých se takové činnosti vyskytly.*

Na úvod je třeba uvést, že nové učivo by měl vykládat vždy pouze učitel, zatímco asistent pedagoga může učiteli pomáhat při opakování či procvičování již probrané látky. Asistent pedagoga by dále neměl samostatně podporovat očekávané chování žáků nebo je podporovat při vypracovávání úkolů. Také by neměl být jediný, kdo žáka hodnotí. Naopak do činností učitele nespadá pomoc se zápisy a pomůckami nebo při manipulaci s předměty, to je úkol asistenta pedagoga.

Z tabulky č. 13 je však patrné, že v nezanedbatelném podílu hodin asistenti pedagoga samostatně žáky podporovali při vypracování úkolů, podporovali očekávané chování nebo se podíleli na výkladu nového učiva.

Asistenti pedagoga v mateřských školách v největší míře samostatně pomáhali dětem se SVP s manipulací s předměty a pomůckami, při orientaci v prostoru třídy, procvičování činností a poskytovali podporu pozornosti. Učitel především vysvětloval nové jevy, poznatky a postupy a hodnotil děti se SVP (z velké části na tom však spolupracoval s asistentem). Celkově na všech činnostech spolupracovali učitelé s asistenty v největší míře oproti základním a středním školám. Činnosti pozorované při hospitacích odpovídaly více reportovanému stavu ze strany asistentů pedagoga než výpovědím učitelů, kteří vnímali svůj podíl na uvedených činnostech jako významnější a samostatnou práci asistentů podhodnocovali.

V základních školách asistenti pedagoga nejčastěji pomáhali žákům se SVP při psaní zápisů, při práci s pomůckami, s podporou pozornosti a při vypracovávání úkolů. Na 2. stupni ZŠ byla podpora pozornosti, aktivizace žáka, očekávaného chování žáka a kontrola porozumění úkolům častěji ponechávána výhradně na asistentovi pedagoga ve srovnání s hodinami na 1. stupni. Podobně jako v mateřských školách učitelé vykládali zejména nové učivo a hodnotili žáky se SVP (hodnocení výhradně ze strany učitelů bylo na 2. stupni zaznamenáno ve větší míře oproti 1. stupni, kde do něj byli častěji zapojeni také asistenti pedagoga), na dodatečném vysvětlování nové látky se již podíleli výrazněji také asistenti pedagoga. A stejně jako

v mateřských školách učitelé samostatnou práci asistentů ohodnotili nižšími podíly, než bylo zaznamenáno Českou školní inspekcí při hospitacích i než uváděli sami asistenti pedagoga.

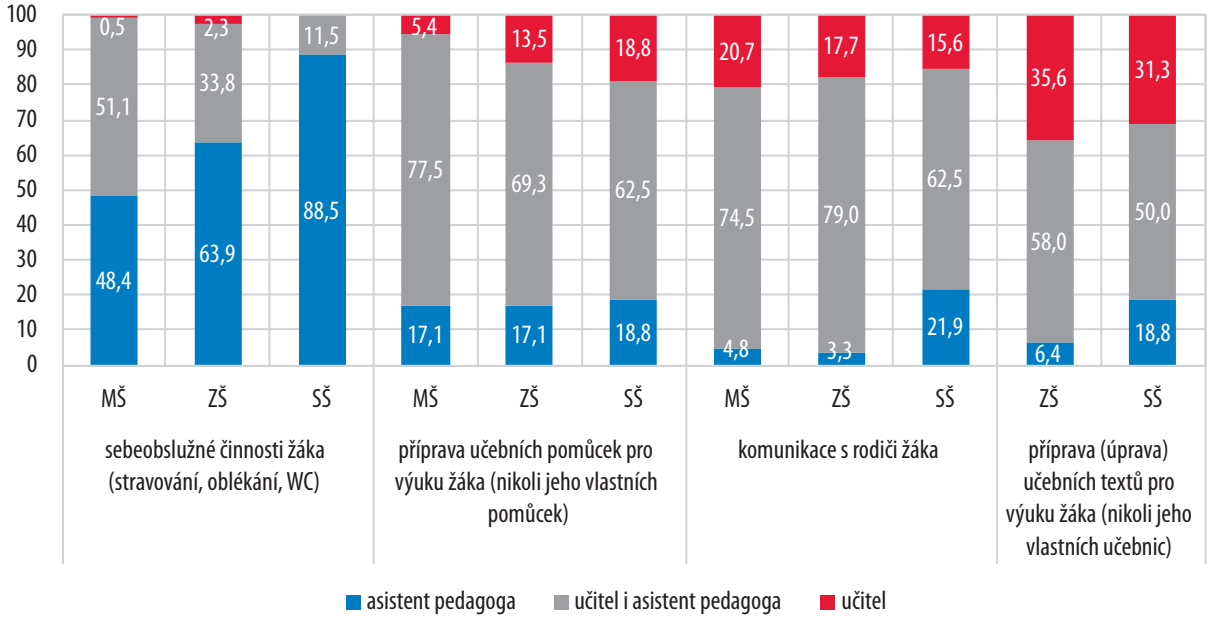
Asistenti pedagoga ve středních školách podporovali žáky se SVP podobnými formami a v podobné míře jako asistenti pedagoga v základních školách, výraznější zde však byla samostatná role učitele. Asistenti pedagoga uváděli častěji, než bylo pozorováno, pomoc žákům se zápisy a pomůckami – v této činnosti spatřovali svou hlavní úlohu (učitel sám bez pomoci asistenta ji dle jejich názoru neprovádí). I v případě středních škol učitelé samostatnou roli asistentů pedagoga v pomoci žákům se SVP mírně podhodnocovali, stejně tak však asistenti pedagoga uváděli samostatnou podporu učitelů v menší míře, než bylo zjištěno z hospitací.

Při srovnání je však třeba vzít v potaz, že Česká školní inspekce hodnotila pouze hospitovanou výuku, zatímco učitelé i asistenti pedagoga mohli uvažovat delší časové období a zkušenosti s různými učiteli/asistenty pedagoga a tyto názory více zobecňovat.

Jaký podíl mají na formách nepřímé podpory žáků se SVP, uváděli jak učitelé, tak asistenti pedagoga, zatímco hospitační činnost České školní inspekce se na ně nezaměřovala, protože nejde o činnosti, které je možné pozorovat přímo ve výuce. Následující graf zobrazuje pouze odpovědi asistentů pedagoga, srovnání s učiteli je uvedeno v textu pod grafem.

Graf 6

Formy nepřímé podpory žáka se SVP – podíl asistentů pedagoga (v %)



Z uvedených forem nepřímé podpory žáka se SVP spadají do působnosti asistenta pedagoga v největší míře sebeobslužné činnosti (oblékání, stravování apod.). Učitelé mateřských škol však svou roli v této oblasti viděli jako aktivnější – téměř tři čtvrtiny z nich uvedly, že na sebeobslužných činnostech spolupracují s asistenty. Na 2. stupni ZŠ pak byly podle vyjádření učitelů na asistentech pedagoga ponechávány sebeobslužné činnosti ve výrazně větší míře (90,1 % oproti 62,1 % na 1. stupni), zatímco na 1. stupni se na nich častěji podíleli i učitelé. Je však nutné zmínit, že sebeobslužné činnosti byly zaznamenány především v mateřských školách, zatímco v základních a středních školách se části asistentů pedagoga vůbec netýkaly.

Na přípravě učebních pomůcek pro výuku a komunikaci s rodiči žáka se v největší míře podílejí současně jak asistenti pedagoga, tak učitelé. Obě činnosti by však neměly být pouze v kompetenci asistenta pedagoga. Učitelé mateřských, základních a nejvýrazněji středních

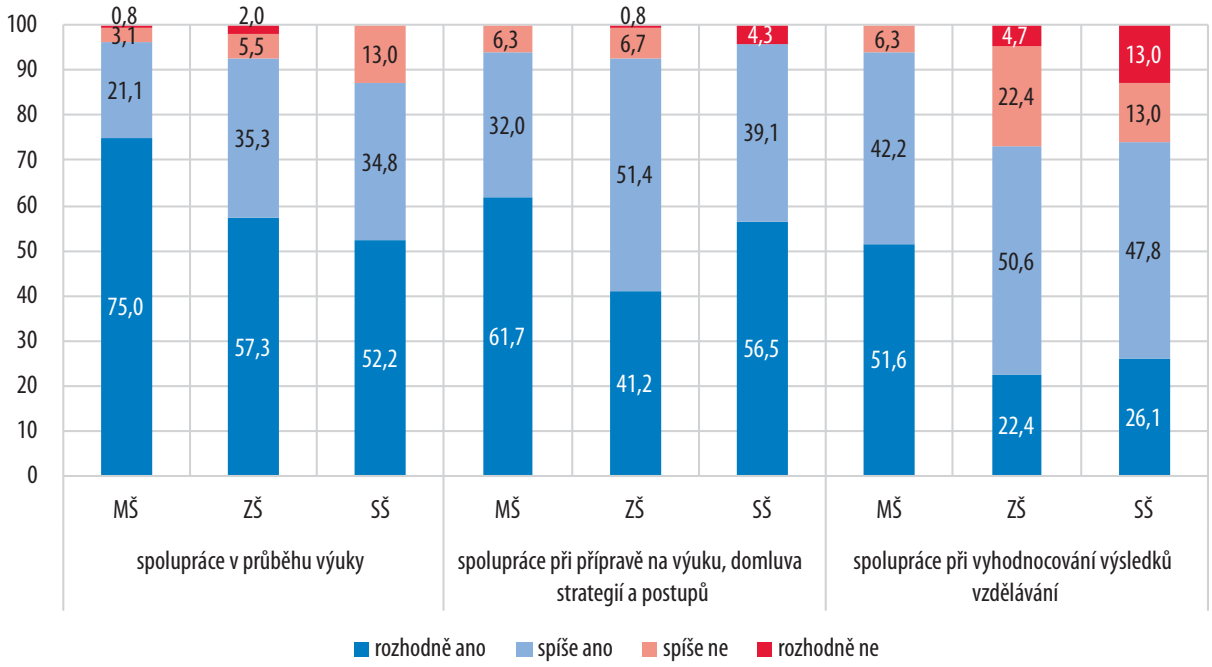
škol uváděli své zapojení do přípravy pomůcek ve vyšší míře, než jakou vypověděli asistenti pedagoga, a současně vyšší podíl učitelů na 2. stupni ZŠ (33,8 %) oproti učitelům 1. stupně (24,6 %) vypověděl, že pomůcky připravují výhradně sami, nikoliv ve spolupráci s asistentem pedagoga.

Učitelé i asistenti pedagoga připravují nebo upravují pro žáky se SVP učební texty (nemělo by být ponecháno pouze na asistentovi pedagoga), přičemž v této oblasti je podíl učitelů na uvedených činnostech nejvýraznější. Ačkoli se na velké roli učitelů obě dotázané skupiny shodnou, učitelé uváděli své zapojení do této činnosti v ještě větší míře.

Celkové hodnocení spolupráce asistentů pedagoga a učitelů ze strany České školní inspekce uvádí následující graf.

Graf 7

Účinná spolupráce asistenta/asistentů pedagoga s vyučujícím – podíl škol (v %)

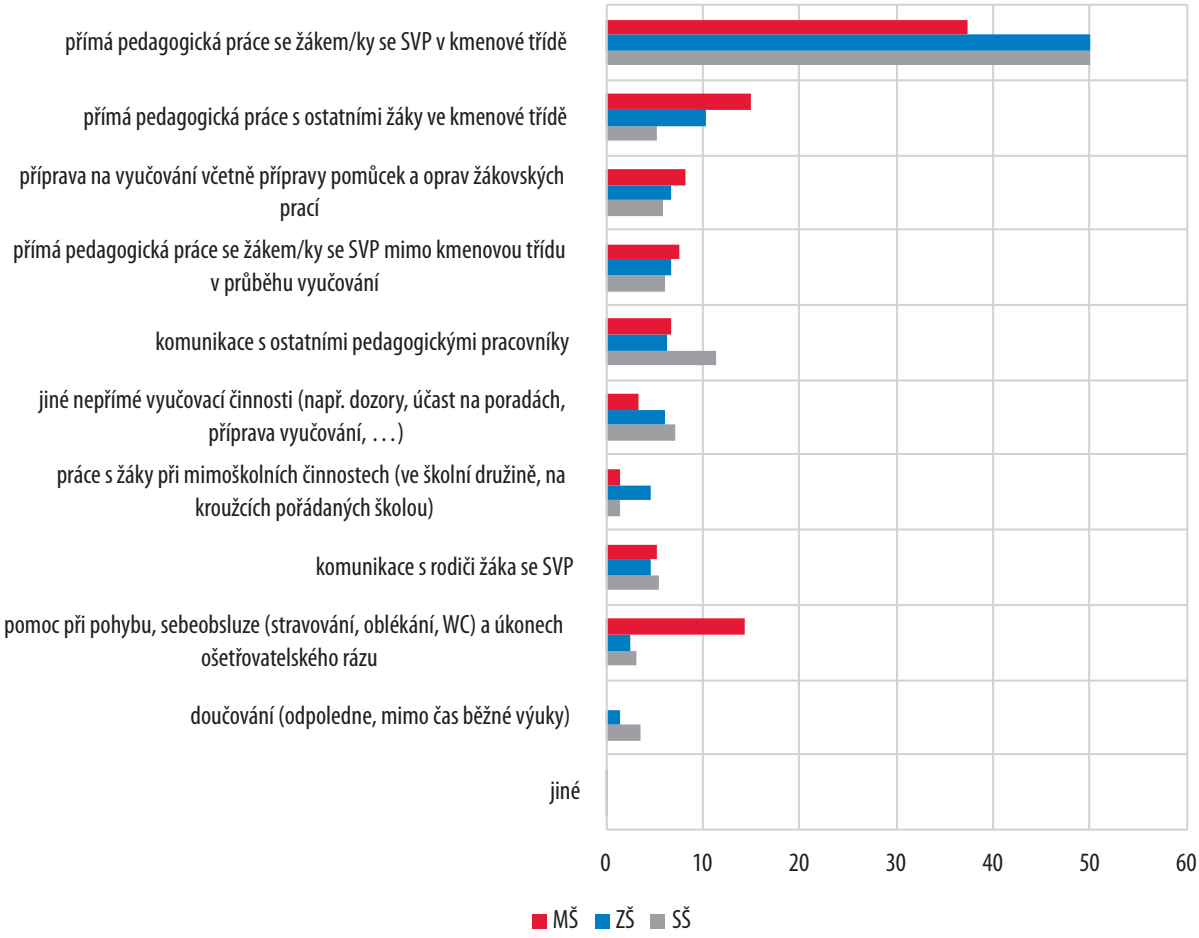


Podle zjištění České školní inspekce v rámci prezenční inspekční činnosti (mj. také přímo z hospitací) se nejvíce dařila spolupráce asistentů pedagoga s vyučujícími v průběhu výuky, naopak jako méně účinná byla posouzena spolupráce při vyhodnocování výsledků vzdělávání dětí a žáků. V každém případě je však třeba výše uvedený graf vnímat tak, že ve všech oblastech spolupráce existují značné rezervy (součet hodnocení „spíše ano“ až „rozhodně ne“).

Česká školní inspekce zároveň poukazuje na velké rozdíly v přístupu k využití asistenta pedagoga v rámci jednotlivých škol, kdy účinnost spolupráce často závisí na jejich vzájemném vztahu. Někteří učitelé nejsou zvyklí s asistenty pracovat, jejich spolupráce tak může být pouze formální a v důsledku neefektivní, jiní pedagogové naopak přenechávají velký podíl práce se žáky se SVP právě asistentům pedagoga.

Graf 8

Činnosti, které tvoří týdenní pracovní úvazek asistenta pedagoga – podíl asistentů pedagoga (v %)



Podle výpovědí asistentů pedagoga tvoří největší část jejich týdenního pracovního úvazku přímá práce se žákem/žáky se SVP v kmenové třídě. V mateřských a základních školách je pak druhou nejčastější činností práce s ostatními žáky (v mateřských školách pak také pomoc při pohybu a sebeobsluze), zatímco ve středních školách je to komunikace s ostatními pedagogickými pracovníky. Nezanedbatelný je podíl přímé pedagogické práce se žáky se SVP mimo kmenovou třídu v průběhu vyučování. K takovým situacím by ovšem mělo docházet pouze výjimečně a jen v odůvodněných případech, pod vedením pedagoga, v omezeném rozsahu a po co nejmenší část vyučování. Výuka žáků se SVP by měla přednostně probíhat ve třídě společně s ostatními žáky. Z jiných činností, které byly zaznamenány pouze v minimální míře, jde např. o doprovod žáka se SVP na školní akce (výlety, exkurze a divadelní představení) nebo na autobus, pomoc s výzdobou školy apod.

V navštívených hodinách podle očekávání dominovala v činnostech asistentů pedagoga přímá pedagogická práce se žákem/žáky se SVP (88,5 % hodin v MŠ, 90,1 % v ZŠ a 85 % v SŠ). V mateřských školách byla častěji zaznamenána také pomoc při pohybu a sebeobsluze (53 %). Dalšími častými činnostmi byla přímá pedagogická práce s ostatními žáky a příprava pomůcek pro žáka se SVP (okolo dvou pětin hodin v MŠ a ZŠ, přičemž v ZŠ byla práce ostatními žáky zaznamenána výrazně častěji na 1. stupni – 45,7 % oproti 29,1 % na 2. stupni).

Práce asistenta pedagoga se žákem se SVP mimo kmenovou třídu byla při hospitacích pozorována spíše výjimečně (6,5 % v MŠ, 3,3 % hodin v ZŠ a 2,5 % hodin v SŠ). Jak bylo uvedeno výše, k takové situaci může docházet pouze v odůvodněných případech. Nejčastějším důvodem pro oddělenou výuku nebyla bezpečnost a ochrana zdraví žáků se SVP a ostatních žáků, ale šlo o jiné důvody (např. odlišnost zadaných úkolů a učiva nebo udržení pozornosti

žáka či zajištění klidného prostředí pro žáka). Stejně tak byly výjimečné situace, kdy byl žák se SVP s asistentem pedagoga oddělen prostorově ve třídě (4,7 % hodin v MŠ, 2,5 % v ZŠ a v SŠ) – nejčastěji z důvodu udržení pozornosti a soustředění žáka.

Tabulka 14

Přínos činnosti asistenta pedagoga pro žáka (žáky) se SVP – podíl učitelů/hospitací (v %)

Činnost AP	MŠ		ZŠ		SŠ	
	Učitel	Hospitace	Učitel	Hospitace	Učitel	Hospitace
Rozhodně přínosná	76,1	77,8	60,7	57,6	50,6	52,5
Spíše přínosná	23,6	20,7	36,9	37,3	43,2	40,0
Spíše nepřínosná	0,3	1,2	2,3	3,8	5,7	7,5
Rozhodně nepřínosná	0,0	0,3	0,2	1,4	0,6	0,0

Většina učitelů si myslí, že podpora asistenta pedagoga poskytovaná žákům se SVP je přínosná, to znamená, že přítomnost asistenta pedagoga žáka nebrzdí, nesnižuje jeho samostatnost, ale naopak ho posouvá k lepším výsledkům. Ve větší míře jsou o tom rozhodně přesvědčeni učitelé v mateřských školách. Toto potvrzují také údaje zjištěné při hospitacích. Tam, kde byly deklarovány či pozorovány rezervy v práci asistenta pedagoga, to bylo především z důvodu pasivního přístupu asistenta, který se žákem se SVP prakticky nepracoval, nebo naopak pasivního přístupu žáka a ponechávání aktivity výlučně na asistentovi pedagoga. Podíváme-li se na přínosy asistentů pedagoga pro žáky optikou nejčastějších činností, které asistent pedagoga vykonává (dle grafu č. 8), je zřejmé, že nejčastěji je jako přínosná hodnocena přímá pedagogická práce se žákem se SVP v kmenové třídě (např. pomoc se zápisy a pomůckami, podpora pozornosti a podpora při vypracovávání úkolů). Pokud se zaměříme na formy nepřímé podpory (graf č. 6), nejčastěji je jako přínosná hodnocena pomoc při sebeobslužných činnostech žáka a dítěte.

Tabulka 15

Přínos činnosti asistenta pedagoga pro ostatní žáky – podíl učitelů/hospitací (v %)

Činnost AP	MŠ		ZŠ		SŠ	
	Učitel	Hospitace	Učitel	Hospitace	Učitel	Hospitace
Rozhodně přínosná	55,9	63,0	32,3	35,7	15,9	35,0
Spíše přínosná	42,0	35,5	56,3	48,0	57,4	30,0
Spíše nepřínosná	1,6	1,2	9,1	11,0	15,9	20,0
Rozhodně nepřínosná	0,5	0,3	2,3	5,3	10,8	15,0

Podobný je názor na přínos asistenta pedagoga pro ostatní žáky ve třídě, ačkoliv zde (v případě základních a středních škol) převažovalo méně rozhodné hodnocení a mírně vyšší podíl učitelů (ve srovnání s tabulkou č. 14) se přiklonil k názoru o malé míře přínosu pro ostatní žáky (obdobně situaci dle zjištění z hospitací hodnotí také Česká školní inspekce). Malý přínos byl v hospitacích odůvodněn minimální nebo žádnou pozorností věnovanou ostatním žákům (často na ně asistentovi nezbývá čas) a pasivitou asistenta. Učitelé navíc upozorňovali na to, že ostatní žáky přítomnost asistenta pedagoga ruší (pokud pracuje pouze s jedním žákem, což ale není žádoucí stav, případně jejich pozornost rozptyluje pohyb asistenta po třídě) a v některých případech ho nevnímají jako autoritu.

Učitelé na 1. stupni také častěji než učitelé na 2. stupni ZŠ vyjádřili názor, že asistent pedagoga rozhodně představuje pro žáky se SVP i pro ostatní žáky přínos. Vyšší míru přínosu činnosti asistenta pedagoga na 1. stupni potvrdily také hodiny navštívené Českou školní inspekcí v rámci hospitací.

Většina učitelů vypověděla, že činnost asistenta pedagoga nezvyšuje závislost žáka se SVP v procesu vzdělávání na dalších osobách (větší pasivita žáka, očekávání pomoci od asistenta), přičemž učitelé mateřských škol jsou o tom přesvědčeni více (79 %) než učitelé základních (53 %) a středních škol (66,9 %). Názor o zvýšeném riziku závislosti žáka na dalších osobách uvedli ve vyšší míře učitelé na 2. stupni základních škol (52,2 %) oproti učitelům na 1. stupni (41,9 %).

Většina učitelů se rovněž domnívá, že asistenti pedagoga, s nimiž spolupracují, jsou dostatečně připraveni na činnost se žáky se SVP (85,2 % v MŠ, 85,1 % v ZŠ a 89,5 % v SŠ). Učitelé, kteří své spolupracovníky na pozici asistenta pedagoga považovali za nepřipravené, nejčastěji jmenovali nedostatečné vzdělání (kurz pro asistenta pedagoga nepovažují za dostačující), praxi, zkušenosti a odborné znalosti asistentů (z oblasti metod a forem výuky, speciální pedagogiky, psychologie, ale také konkrétních předmětů, zejména na 2. stupni a odborných předmětů ve středních školách). Často také uváděli, že záleží na konkrétním asistentovi, protože se jejich zkušenosti a přístup různí.

Práci ve třídách, ve kterých v současnosti působí asistent pedagoga, si bez jeho podpory dokáže představit jen přibližně třetina učitelů v mateřských a středních školách a zhruba čtvrtina učitelů v základních školách. Většina učitelů tak považuje podporu asistenta pedagoga za nepostradatelnou, z toho přibližně polovina učitelů si výuku bez asistenta pedagoga dokáže představit jen v některých třídách, zatímco zbylí učitelé si takovou situaci nedokážou představit vůbec (z toho v menší míře si to neumí představit učitelé na 1. stupni ve srovnání s učiteli na 2. stupni ZŠ – 29,5 %, resp. 15,9 %).

Tabulka 16

Zastupování asistenta pedagoga za chybějící učitele – podíl asistentů pedagoga (v %)

Suplování	MŠ	ZŠ	SŠ
Asistentovi pedagoga se to nikdy nestalo.	70,4	34,9	58,1
Asistentovi pedagoga se to už stalo, ale bylo to jen výjimečně, jednou nebo dvakrát.	14,5	28,0	12,9
Asistentovi pedagoga se to už stalo – není to často, ale bylo to už více než dvakrát.	12,4	25,2	12,9
Asistentovi pedagoga se to stalo, není to pravidelně, ale je to poměrně časté (min. několikrát za rok).	1,1	8,6	6,5
Asistentovi pedagoga se to stalo, často a celkem pravidelně (v průměru alespoň jednou měsíčně).	1,6	3,4	9,7

Přestože by asistent pedagoga neměl samostatně vést vzdělávání/výuku dětí/žáků, a to zejména v případě, že pro ni není kvalifikován, ukázalo se, že v základních školách je to poměrně běžnou praxí. Zkušenost se suplováním za chybějícího učitele vypověděly necelé dvě třetiny asistentů pedagoga v základních školách, přestože k tomu došlo spíše výjimečně než na bázi pravidelných zástupů. Nejméně často k takové situaci dochází v mateřských školách.

4 Závěry

Česká školní inspekce se ve školním roce 2017/2018 v rámci hodnocení implementace společného vzdělávání detailněji zaměřuje na oblast poskytování podpůrných opatření, především pak na práci a působení asistentů pedagoga (už jen proto, že počet asistentů pedagoga každoročně narůstá).

Činnost asistentů pedagoga je jednoznačně nejnákladnějším podpůrným opatřením, efektivita jejich využívání je však snižována faktory, mezi něž patří např. relativně vysoký podíl asistentů bez získané potřebné kvalifikace, rezervy ve správném rozvržení činností mezi učitele a asistenty pedagoga nebo čerpání prostředků na činnost asistentů pedagoga školami zřízenými podle § 16 odst. 9 školského zákona (s vědomím, že jim to platná legislativa umožňuje).

Při hodnocení poskytovaných podpůrných opatření byla porušení v jejich rozsahu zaznamenána pouze výjimečně (max. 10 případů v jednom typu podpůrného opatření). Dále bylo zjištěno, že v případě pořizování kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a pomůcek a softwarového a IT vybavení jsou reálné ceny často odlišné od doporučených cen. Ušetřené prostředky školy nevracejí, ale používají je pro dofinancování jiných pomůcek a vybavení.

V rámci shrnutí Česká školní inspekce uvádí několik vybraných silných a slabých stránek týkajících se popisovaných vybraných aspektů implementace společného vzdělávání v první části roku 2017/2018.

4.1

Vybrané silné stránky

- 98 % dětí v mateřských školách, 97 % žáků v základních školách a 97,7 % žáků ve středních školách se vzdělávalo v běžných třídách v hlavním vzdělávacím proudu.
- Převážná většina navštívených škol poskytuje žákům se SVP doporučená podpůrná opatření ve stanovených termínech a ve stanoveném rozsahu.
- Finanční prostředky, které školám zůstávají v případě pořízení podpůrného opatření (např. kompenzační pomůcky) levněji, jsou využívány pro další formy podpory poskytované dětem a žákům se SVP.
- Z hospitací vyplývá, že podpora asistenta pedagoga je pro žáka/žáky se SVP převážně přínosná.
- Bylo zjištěno, že spolupráce učitelů s asistenty pedagoga se na 1. stupni základních škol úspěšně daří – oproti 2. stupni jsou asistenti pedagoga na 1. stupni častěji zapojováni do přípravy hodin, ve větší míře se podílejí na činnostech ve výuce společně s učitelem, častěji pracují také s ostatními žáky, nejen se žáky se SVP, a celkově byla na 1. stupni zaznamenána vyšší míra přínosu podpory asistenta pedagoga (jak pro žáky se SVP, tak pro ostatní žáky).
- Meziročně se zvýšil podíl mateřských, základních i středních škol, které poskytují podpůrná opatření 1. stupně bez vypracování plánu pedagogické podpory.

4.2

Vybrané slabé stránky

- V rámci implementace společného vzdělávání a v kontextu komentovaných podpůrných opatření přetrvává administrativní zátěž pedagogických pracovníků, zejména v případech žádostí o asistenty pedagoga.
- Školy se potýkaly s nedostatečnými personálními podmínkami – zejména s nedostatkem asistentů pedagoga, chyběli někteří specialisté (školní speciální pedagog, školní psycholog).
- V nezanedbatelném podílu případů byla doporučení vydávaná ŠPZ pro vzdělávání žáka ve škole hodnocena jak Českou školní inspekcí, tak samotnými školami, jako nedostatečně podrobná, nedostatečně konkrétní či nedostatečně srozumitelná, tak, aby školy na základě těchto doporučení byly schopny žáka se SVP efektivně vzdělávat.
- Nezanedbatelný podíl asistentů pedagoga dosud nezískal kvalifikaci pro výkon této pozice (19,9 % v MŠ, 11,6 % v ZŠ a 18,8 % v SŠ).
- Pozice asistentů pedagoga ve středních školách je poměrně obtížná – často nejsou uči-

teli zapojováni do přípravy hodiny, ze strany učitelů dostává podporu pouze malý podíl z nich. Efektivita vynaložených finančních prostředků se tak snižuje.

- Rezervy v podpoře asistentů pedagoga ze strany učitelů byly shledány také v mateřských a základních školách, i když je zde situace výrazně lepší než ve středních školách.
- Asistent pedagoga ve středních školách pracuje především se žákem se SVP, ostatním žákům se nevěnuje. Plní tak roli spíše osobního asistenta, nikoliv asistenta, který poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi. Efektivita vynaložených finančních prostředků se tímto snižuje.
- V necelé pětině hospitovaných hodin v základních školách bylo vzdělávání žáka se SVP ponecháno zcela na asistentovi pedagoga, učitel se věnoval pouze ostatním žákům.
- V nezanedbatelném podílu hodin asistenti pedagoga vykonávali činnosti, které by samostatně vykonávat neměli (dovysvětlení nového učiva, podpora při vypracování úkolů, podpora očekávaného chování žáků), případně by měly být ponechány zcela v kompetenci učitele (výklad nové látky).
- Jako nejméně účinná byla vyhodnocena spolupráce učitele a asistenta pedagoga při vyhodnocování výsledků vzdělávání.
- Ačkoliv ohledně přínosu asistenta pedagoga pro ostatní žáky ve třídě převažovaly kladné názory, učitelé jsou o tom přesvědčeni méně rozhodně než v případě přínosu pro žáky se SVP. Často to bylo odůvodněno absencí pozornosti věnované ostatním žákům, případně celkovou pasivitou asistenta pedagoga a narušováním výuky komunikací s přiděleným žákem.
- Nebylo výjimkou, že se asistent pedagoga dostal do situace, kdy musel zastupovat za chybějícího pedagoga, přestože by výuku žáků vést samostatně neměl (samostatná výuka neodpovídá jeho pracovní roli, často pro ni nemá příslušnou kvalifikaci). Takovou zkušenost uvedlo 29,6 % asistentů pedagoga v MŠ, 65,1 % v ZŠ a 41,9 % v SŠ.

4.3 Doporučení

- Zjednodušit administrativní procesy spojené s poskytováním podpory všech stupňů.
- Vytvořit jednotný systém pro evidenci a kontrolu doporučených podpůrných opatření, návazně pak žádostí škol o financování těchto podpůrných opatření a skutečně realizovaných (pořízených) podpůrných opatření.
- Jednoznačně stanovit přípustné způsoby financování podpory dětí a žáků vzdělávaných ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, tak, aby tyto školy byly schopny zajistit efektivní vzdělávání žáků s respektem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám.
- Zlepšit personální podmínky ve školách – podpořit možnosti získávání školních speciálních pedagogů, školních psychologů a zejména asistentů pedagoga (motivace uchazečů, získání kvalifikace, finanční ohodnocení, motivace k setrvání ve škole).
- Posílit spolupráci učitelů a asistentů pedagoga ve třídě, do dalšího vzdělávání více zapojovat také asistenty pedagoga.

Seznam zkratek

AP	asistent pedagoga
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
IVP	individuální vzdělávací plán
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NFN	normovaná finanční náročnost
OSVČ	osoba samostatně výdělečně činná
PLPP	plán pedagogické podpory
SVP	speciální vzdělávací potřeby
SŠ	střední škola
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
ŠZ	školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.)
ZŠ	základní škola
VOŠ	vyšší odborná škola
VŠ	vysoká škola

ČSI | Česká školní inspekce

Rozvoj **jazykové gramotnosti** v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017

Tematická zpráva

2017 2018

OBSAH

1 Obecné vymezení ... 531

1.1 Cíl šetření ... 531

1.2 Vzorek škol ... 531

2 Shrnutí hlavních zjištění ... 534

3 Jazyková gramotnost ... 536

3.1 Obecné vymezení jazykové gramotnosti ... 536

3.2 Sledování jazykové gramotnosti v minulosti ... 536

3.3 Vztah jazykové gramotnosti a kurikula ... 537

3.4 Dosažená úroveň jazykové gramotnosti ... 537

3.4.1 Výběrové zjišťování výsledků žáků – základní charakteristika testu ... 538

3.4.2 Výsledky žáků 5. ročníku základních škol ... 538

3.4.3 Výsledky žáků 9. ročníku základních škol ... 540

3.4.4 Výsledky žáků 3. ročníku středních škol ... 546

3.4.5 Porovnání výsledků podle krajů ... 550

3.5 Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti ... 551

3.5.1 Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na základních školách na základě hospitací ... 551

3.5.2 Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na základních školách na základě učitelských dotazníků ... 555

3.5.3 Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na základních školách na základě žákovských dotazníků ... 559

3.5.4 Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na středních školách na základě učitelských dotazníků ... 562

3.5.5 Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na středních školách na základě žákovských dotazníků ... 564

3.6 Hodnocení podmínek rozvoje jazykové gramotnosti ... 566

4 Závěry ... 569

5 Doporučení ... 570

1 Obecné vymezení

Podstatnou složkou výpovědí České školní inspekce o kvalitě vzdělávání v konkrétní škole i o kvalitě vzdělávací soustavy jako celku je hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání podle příslušných rámcových vzdělávacích programů (dále i „RVP“). Předmětem zájmu pak není pouze vzdělávání v profilových či neprofilových vyučovacích předmětech, ale v pravidelných cyklech se Česká školní inspekce zaměřuje také na sledování rozvoje vybraných gramotností.

1.1 Cíl šetření

Cílem tematického šetření, jehož výsledky představuje tato zpráva, bylo s využitím nástrojů nově vyvinutých v rámci projektu Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (NIQES) posoudit podmínky, rozvoj a dosaženou úroveň vybraných aspektů jazykové gramotnosti v cizích jazycích (dále i „jazyková gramotnost“) na 1. a 2. stupni základních škol (dále i „ZŠ“), resp. na nižším stupni víceletých gymnázií (dále i „VG“), a na středních školách s maturitními obory (dále i „SŠ“), identifikovat silné a slabé stránky rozvoje uvedené gramotnosti z celkového pohledu, a položit tak základ pro porovnání rozvoje gramotnosti v dalším cyklu. Souvisejícím cílem tematického šetření byla také formulace doporučení pro další podporu škol při rozvíjení jazykové gramotnosti žáků.

1.2 Vzorek škol

Rozvoj jazykové gramotnosti byl hodnocen na vzorku vybraných základních a středních škol. Vzorek pro zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků 5. ročníku základní školy (dále již jen „5. ročník ZŠ“) obsahoval 1 009 škol, vzorek pro zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků 9. ročníku základní školy a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále již jen „9. ročník ZŠ“) obsahoval 1 446 škol, vzorek pro zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků 3. ročníku středních škol (dále již jen „3. ročník SŠ“) obsahoval 238 škol. Zjišťování výsledků proběhlo v termínu od 9. do 23. listopadu 2016, doplněno bylo dotazníkem, který žáci vyplňovali po dokončení testu, a v případě 9. ročníku ZŠ a 3. ročníku SŠ také dotazníkem pro učitele, jehož cílem bylo zajistit vstupní informace pro hodnocení podmínek a průběhu rozvoje jazykové gramotnosti. Zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti doplnila tematická inspekční činnost realizovaná od 3. října 2016 do 31. května 2017 a zaměřená na rozvoj jazykové gramotnosti na celkem 99 základních školách a víceletých gymnáziích, z nichž 88 bylo součástí vzorku pro zjišťování úrovně gramotnosti. Počty zapojených škol, žáků a učitelů jsou uvedeny v tabulce č. 1.

Tabulka 1

Počty škol a žáků ve vzorcích škol

	5. ročník ZŠ	9. ročník ZŠ	3. ročník SŠ
Zjišťování dosažené úrovně			
Počet škol	1 009	1 446	238
Počet žáků (z toho žáci se SVP)	16 027 (1 285)	42 940 (2 779)	12 890 (703)
Počet učitelů	–	1 119	745
Inspekční činnost na místě	**Počet škol**	**Počet hodin hospitací**	**Učitelský dotazník – počet učitelů**
Počet škol	99	792	516

Struktura vzorku škol pro zjišťování dosažené úrovně žáků 5. a 9. ročníku ZŠ je uvedena v tabulce č. 2, pro 3. ročník SŠ pak v tabulce č. 3.

Tabulka 2

Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti v 5. a 9. ročníku ZŠ

	5. ročník ZŠ		9. ročník ZŠ	
	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)
Struktura podle typu školy				
Víceletá gymnázia	–	–	200	6 687 (128)
Základní školy	–	–	1 253	35 741 (2 614)
Struktura podle krajů				
Jihočeský	62	975 (22)	97	2 673 (78)
Jihomoravský	130	1 944 (212)	154	4 408 (479)
Karlovarský	15	271 (14)	41	1 151 (78)
Královéhradecký	70	877 (79)	85	2 386 (173)
Liberecký	50	620 (41)	65	1 861 (95)
Moravskoslezský	101	1 968 (125)	159	4 921 (290)
Olomoucký	77	1 218 (116)	96	2 710 (143)
Pardubický	74	980 (72)	78	2 160 (185)
Plzeňský	56	834 (57)	78	2 432 (115)
Praha	38	1 505 (126)	134	4 787 (314)
Středočeský	146	2 095 (195)	174	5 248 (246)
Ústecký	46	938 (73)	117	3 309 (220)
Vysočina	75	665 (56)	84	2 326 (154)
Zlínský	69	1 137 (97)	84	2 568 (209)
Struktura podle zřizovatele				
Obec	984	15 760 (1 254)	1 217	35 878 (2 604)
Kraj	2	20 (2)	153	5 344 (80)
Privátní sektor	19	200 (19)	53	1 066 (71)
Církev	4	47 (10)	23	652 (24)

Struktura vzorku škol pro zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků 3. roč-

níku SŠ je členěna také podle skupin oborů vzdělání ve shodě s členěním využívaným Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), které rozlišuje následující skupiny oborů vzdělání: Gymnázium (79-41-K/4; 79-41-K/6; 79-41-K/8), Lyceum (78-42-M/0), SOŠ ekonomické (63-41-M/0), SOŠ hotelové a podnikatelské (64-41-M/0; 64-42-M/0; 64-43-M/0; 65-41-M/0; 65-42-M/0; 66-43-M/0), SOŠ pedagogické a humanitní (68-41-M/0; 68-42-M/0; 68-43-M/0; 69-41-M/0; 72-41-M/0; 75-31-M/0; 75-41-M/0; 78-41-M/0), SOŠ technické 1 (23-41-M/0; 23-45-M/0; 26-41-M/0; 26-43-M/0; 26-44-M/0; 26-45-M/0; 26-46-M/0; 2647M/0; 36-41-M/0; 36-42-M/0; 36-43-M/0; 36-45-M/0; 36-46-M/0; 36-47-M/0; 3941M/0; 39-41-M/0), SOŠ technické 2 (18-20-M/0; 21-41-M/0; 21-42-M/0; 21-43-M/0; 28-41-M/028-43-M/0; 28-44-M/0; 29-41-M/0; 29-42-M/0; 29-43-M/029-44-M/0; 29-45-M/0; 31-41-M/0; 31-43-M/0; 32-41-M/0; 32-44-M/0; 33-41-M/0; 33-42-M/0; 34-41-M/0; 3442M/0; 37-41-M/0; 37-42-M/0; 39-08-M/0), SOŠ umělecké (82-41-M/0; 82-42-M/0; 8242-M/0; 82-43-M/0; 82-44-M/0; 82-45-M/0; 82-46-M/0; 82-47-M/0), SOŠ zdravotnické (53-41-M/0; 53-43-M/0; 53-44-M/0), SOŠ zemědělské (16-01-M/0; 16-02-M/0; 41-41-M/0; 41-42-M/0; 41-43-M/0; 41-44-M/0; 41-45-M/0; 41-46-M/0; 43-41-M/0).

Tabulka 3

Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků 3. ročníku SŠ

	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)
Struktura podle skupin oborů vzdělání		
Gymnázium	111	5 907 (259)
Lyceum	36	932 (50)
Ekonomické obory	50	1 400 (88)
Hotelnictví a podnikání	11	353 (8)
Pedagogické a humanitní obory	34	1 167 (101)
Technické obory (1)	16	887 (46)
Technické obory (2)	27	705 (45)
Umělecké obory	18	449 (15)
Zdravotnické obory	16	512 (14)
Zemědělské obory	13	454 (69)
Struktura podle krajů		
Jihočeský	17	716 (118)
Jihomoravský	23	1 462 (56)
Karlovarský	5	270 (3)
Královéhradecký	15	832 (145)
Liberecký	12	608 (13)
Moravskoslezský	25	1 603 (117)
Olomoucký	16	930 (29)
Pardubický	13	468 (5)
Plzeňský	8	494 (3)
Praha	43	2 223 (117)
Středočeský	27	1 275 (58)
Ústecký	15	774 (15)
Vysočina	8	529 (18)
Zlínský	11	706 (6)
Struktura podle zřizovatele		
Kraj	156	10 507 (633)
Privátní sektor	63	1 770 (51)
Obec	11	257 (4)
Církev	7	275 (15)

2 Shrnutí hlavních zjištění

Společným znakem výsledků všech testovaných ročníků je, že zatímco v částech *Poslech s porozuměním* a *Slovní zásoba* žáci dosáhli vysoké úspěšnosti, největší problémy měli v části *Čtení s porozuměním*, kde zároveň došlo k výraznějšímu zhoršení dosažené úspěšnosti oproti minulým testům. Ke zlepšení došlo v části *Gramatika*.

Průměrná úspěšnost žáků 5. ročníku ZŠ v testu z anglického jazyka byla 77 %, což od-

povídá výsledku z obdobného zjišťování v roce 2013. **Jen 2 % žáků dosáhla slabého výsledku** (vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek). Naproti tomu 86 % žáků vyřešilo správně více než tři pětiny otázek. Každý druhý žák navíc dosáhl výborného výsledku (více než čtyři pětiny správně vyřešených otázek). Nesporným pozitivem je fakt, že nejlépe žáci 5. ročníku uspěli v komunikačně nejvýznamnějších tematických částech testu *Poslech s porozuměním* a *Slovní zásoba*, v obou případech navíc dosáhli zřetelně vyšší úspěšnosti než v obdobném zjišťování v roce 2013.

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ v testu z anglického jazyka byla 72 %, což je stále nad hranicí očekávané úspěšnosti 60(±3) %. Zároveň **žáci 9. ročníku ZŠ dosáhli vyšší úspěšnosti ve srovnání s obdobným zjišťováním v roce 2013**. I zde však ještě poměrně malá skupina žáků (9 %) dosáhla slabého výsledku. Naproti tomu více než dvě třetiny žáků (70 %) vyřešily správně více než tři pětiny otázek. Téměř polovina žáků (42 %) dosáhla výborného výsledku. Nejvyšší úspěšnosti dosáhli žáci 9. ročníku v tematických částech *Slovní zásoba* a *Poslech s porozuměním*. Ve srovnání s dřívějším ověřováním výsledků žáků 8. a 9. ročníku ZŠ (roky 2013 a 2014) lze pozitivně hodnotit vyšší úspěšnost žáků v tematické části *Poslech s porozuměním*, naopak **největší problémy žákům působila *Gramatika*.**

Nižší než očekávané průměrné úspěšnosti však dosáhli žáci 9. ročníku ZŠ, kteří řešili test z německého jazyka (51 %). Více než třetina žáků (37 %) dosáhla slabého výsledku, naopak očekávaného výsledku nedosáhla ani třetina žáků (28 %) a výborného výsledku docílil pouze každý desátý žák.

Slabší výsledek testu z německého jazyka je ovlivněn nižším počtem testovaných žáků a do jisté míry i faktem, že **německý jazyk jako první cizí jazyk je častější u žáků v regionech s obecně horšími výsledky** ve zjišťováních České školní inspekce (Ústecký kraj, Karlovarský kraj) a současně častější volbou u žáků se slabšími vzdělávacími výsledky.

Průměrná úspěšnost žáků 3. ročníku SŠ, kteří řešili test z anglického jazyka, byla 65 %, což odpovídá očekávané hodnotě průměrné úspěšnosti. Žáci řešící test **z německého jazyka dosáhli průměrné úspěšnosti 76 %**, tedy vyšší úspěšnosti ve srovnání s testy z anglického jazyka. Nicméně tento výsledek ovlivňuje velmi **nízký počet žáků řešících test z německého jazyka**. Z tohoto důvodu se další hodnocení vztahuje pouze k výsledkům žáků, kteří řešili test z anglického jazyka.

Přes polovinu žáků správně vyřešilo více než tři pětiny otázek, tj. dosáhli očekávané úspěšnosti alespoň 60 %. Podíl žáků, kteří vyřešili méně než dvě pětiny otázek, dosahoval pouze necelých 10 %. Nejvyšší úspěšnosti dosáhli žáci v tematických částech *Poslech s porozuměním* a *Slovní zásoba*, což koresponduje s hodnoceními úspěšnosti žáků 5. a 9. ročníku ZŠ. Naopak **větší problémy se projevily u tematických oblastí *Gramatika* a *Čtení s porozuměním*.** Zatímco žáci gymnázií se nejvíce potýkali s úlohami části *Gramatika*, žákům ostatních oborů činily srovnatelné či mírně větší problémy úlohy části *Čtení s porozuměním*.

Průměrná úspěšnost chlapců byla o 5 % vyšší než děvčat (jde o chlapce a dívky 3. ročníku SŠ), **což byl výraznější rozdíl než u žáků 5. a 9. ročníku ZŠ.** Rozdíl byl způsoben především odlišným složením vzorku, ve kterém díky zapojení jen žáků v maturitních oborech vzdělání byl vyšší podíl dívek. Příčina spočívá i ve faktu, že přibližně třetina žáků 9. ročníku ZŠ odchází na nematuritní obory a převládají v ní obvykle chlapci, kteří by pravděpodobně dosahovali relativně nízké výsledné úspěšnosti. **Žáci gymnázií dosáhli výrazně vyšší průměrné úspěšnosti** (o více než 16 %) ve srovnání s žáky ostatních maturitních oborů. Z rozložení počtu žáků podle úspěšnosti v rámci skupin oboru vzdělání je patrné, že mimo gymnazistů dosáhla více než polovina žáků úspěšnosti nad 60 % pouze v případě lyceí a jedné ze skupiny technických oborů.

Na čtvrtině navštívených škol působil rodilý mluvčí. Ten byl častěji využíván pro vybrané skupiny či třídy žáků (60 % škol) než pro většinu či všechny žáky (40 % škol). Zapojení rodilých mluvčích do výuky koresponduje na úrovni škol s výsledky žáků v jazykovém testu.

Ve třetině ZŠ a VG ředitelé uvedli, že **podíl učitelů s předmětovou specializací pro výuku anglického jazyka je nižší než polovina všech daných učitelů**. V případě německého jazyka takto odpověděla čtvrtina ředitelů. Rezervy dále existují zejména v oblastech utváření vzájemných vazeb v procesech výuky a učení, ve využití rozšiřujících autentických cizojazyčných materiálů, interaktivních médií a ICT, v uplatňování metod individualizovaného a diferencovaného přístupu k žákům a v posilování potřeby žáka k aktivnímu používání cizího jazyka.

Existenci problematických aspektů RVP uvedlo 29 % učitelů anglického jazyka a 31 % učitelů německého jazyka. Nejčastěji uváděli malou srozumitelnost popisu a nepřiměřenou náročnost některých výstupů pro žáky, neúměrnou předimenzovanost tematického obsahu, nerozčlenění témat a výstupů do jednotlivých ročníků nebo chybějící témata důležitá pro studijní a životní dráhu žáků.

Učitelé ve výuce věnují nejvyšší pozornost rozvoji mluvení, naopak **nejnižší pozornost je věnována rozvoji psaní**. Na rozvoj poslechu a na čtení s porozuměním je kladen převážně velký důraz. Téměř tři čtvrtiny učitelů uvádějí časté používání cizího jazyka při vedení výuky.

Jak učitelé základních, tak i středních škol by uvítali **zvýšení hodinové dotace** (především ve školách s převahou technických oborů). Ti první pak ještě **méně žáků ve výuce**, změnu jejich přístupu k předmětu či větší podporu od rodičů. Podle učitelů SŠ by k posílení dovedností jejich žáků napomohly zejména **jazykové pobyty v cizině**.

Obecně lze pozorovat **značné rezervy pro zlepšování prostorových a materiálních podmínek škol na podporu rozvoje jazykové gramotnosti**. Nejméně častá byla vybavenost technologicky pokročilejšími předpoklady pro výuku cizího jazyka, jako jsou digitální jazyková laboratoř, a dále pak počítačem pro všechny žáky a multimédii.

3 Jazyková gramotnost

3.1 Obecné vymezení jazykové gramotnosti

Česká školní inspekce při sledování rozvoje jazykové gramotnosti vychází z vymezení jazykové gramotnosti formulovaného v rámci řešení projektu NIQES. Na používanou definici jazykové gramotnosti navazují další metodické pokyny a postupy pro sledování a hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti.

Jazyková gramotnost je definována jako **schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském i dalším jazyce (popř. v dalších jazycích). Je výchozím předpokladem pro rozvoj všech ostatních gramotností.**

Definice jazykové gramotnosti je tedy nadřazeným pojmem (a) jazykové gramotnosti v cizích jazycích a (b) gramotnosti čtenářské, přičemž tato zpráva se zaměřuje na první z uvedených oblastí – jazykovou gramotnost v cizích jazycích. Základním obsahovým rámcem pro osvojované znalosti a dovednosti žáků je především rámcový vzdělávací program (vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk) příslušný pro daný obor vzdělání.

3.2 Sledování jazykové gramotnosti v minulosti

Sledování jazykové gramotnosti v minulosti bylo ovlivněno skutečností, že před vytvořením nové metodiky zjišťování a hodnocení účinnosti podpory rozvoje a dosažených výsled-

ků v oblasti klíčových gramotností (výstup projektu NIQES) nebyla vytvořena všeobecně přijímaná definice jazykové gramotnosti. Rozvoj jazykové gramotnosti tak byl chápán pouze ve smyslu naplňování vzdělávacích cílů výuky cizích jazyků.

V tematických šetřeních byla výuka cizích jazyků sledována již v roce 2010 se zachycením stavu ve školním roce 2008/2009, kdy předmětem hodnocení byla mimo jiné nabídka výuky cizích jazyků a podmínky, organizace a průběh výuky cizích jazyků ve školách. Metodicky byly využity různé nástroje, jako jsou rozhovory s řediteli a učiteli škol, ankety pro žáky a tematicky zaměřené inspekční hospitace.

Stav výuky cizího jazyka ve školách byl opětovně hodnocen ve školním roce 2011/2012, a to včetně srovnání se stavem ve školním roce 2008/2009. Hodnocení se ve školním roce 2011/2012 zaměřilo zejména na soulad školních vzdělávacích programů (dále i „ŠVP“) a RVP, na situaci v oblasti výuky cizích jazyků (např. nabídka, metody a personální zajištění výuky cizích jazyků) a na opatření ke zkvalitnění výuky cizích jazyků (např. rozvojové projekty). Informace byly zjišťovány inspekční činností na místě a prostřednictvím elektronického dotazníkového šetření provedeného u pedagogů, rodičů a žáků. V základním vzdělávání byly poprvé ověřovány standardy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání pro cizí jazyk na úrovni 5. a 9. ročníku, na středních školách podruhé proběhlo zjišťování výsledků žáků v cizím jazyce v rámci společné části maturitní zkoušky. Dosažené výsledky žáků v cizím jazyce byly zjišťovány také v rámci druhé celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníku základních škol, která proběhla ve školním roce 2012/2013, a v rámci výběrového zjišťování výsledků žáků 4. a 8. ročníku základních škol a 2. ročníku středních odborných škol ve školním roce 2013/2014.

Ve školním roce 2014/2015 opětovně proběhlo tematické šetření s využitím hospitací a elektronického dotazníkového šetření, v tomto případě již se zaměřením na vlastní jazykovou gramotnost. Hodnocení položilo důraz na průběh, kvalitu a účinnost pedagogického procesu, včetně metod a forem výuky, nicméně týkalo se rovněž podmínek výuky (např. personální zabezpečení, materiální podmínky) ve vztahu k rozvoji jazykové gramotnosti.

3.3 Vztah jazykové gramotnosti a kurikula

Základem pro vytváření znalostí, konceptů a dovedností se vztahem k jazykové gramotnosti jsou především vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* a vzdělávací obory *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk* v RVP pro základní vzdělávání a jim obdobné předměty na středních školách. Jazyková gramotnost však může být rozvíjena během celého vzdělávání ve škole, tedy nejen v jazykových předmětech. O relevanci takového přístupu svědčí význam metody CLIL, tj. obsahově a jazykově integrovaného učení, pro výuku cizího jazyka. Rozvoj jazykové gramotnosti souvisí také s rozvíjením složek klíčových kompetencí, mimo jiné s kompetencí komunikativní. Obecně pak platí, že jazyková gramotnost patří k dlouhodobé prioritě České republiky v oblasti vzdělávání, což se promítá rovněž v častém výběru jazykové gramotnosti mezi prioritami škol v jejich ŠVP.

3.4 Dosažená úroveň jazykové gramotnosti

Hodnocení dosažené úrovně jazykové gramotnosti souvisí vždy s konkrétními vzdělávacími obsahy vzdělávacích oborů. Z tohoto důvodu jsou výsledky významně ovlivněny zvládnutím vzdělávacího obsahu vzdělávacích oborů se vztahem k výuce cizího jazyka. Snahou zjišťování přitom je zaměřit se více na obecnější dovednosti a schopnosti využívat poznat-

ky vztahující se k jazykové gramotnosti. V případě výběrových zjišťování ve školním roce 2016/2017 byl tento záměr naplňován vzhledem k otázkám zaměřujícím se na slovní zásobu, gramatiku, čtení a poslech s porozuměním.

3.4.1 Výběrové zjišťování výsledků žáků – základní charakteristika testu

Pro hodnocení úrovně jazykové gramotnosti byl použit test zadávaný prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Test z anglického jazyka pro 5. ročník ZŠ obsahoval 14 úloh dále členěných na 57 otázek. Test pro 9. ročník ZŠ byl připraven pro anglický jazyk a pro německý jazyk. Test pro anglický jazyk obsahoval 10 úloh dále členěných na 59 otázek, test pro německý jazyk obsahoval 16 úloh dále členěných na 35 otázek. Test pro 3. ročník SŠ byl rovněž připraven v anglickém a německém jazyce, přičemž test pro anglický jazyk obsahoval 32 úloh s celkem 45 otázkami a test pro německý jazyk 15 úloh s celkem 35 otázkami. Velká většina žáků 9. ročníku ZŠ i 3. ročníku SŠ řešila test pro anglický jazyk (tabulka č. 4), proto bude vyhodnocení zaměřeno především na tento test, s některými poznámkami pro výsledky žáků řešících test pro jazyk německý. Otázky testů byly formulovány se vztahem ke gramatice, slovní zásobě, čtení s porozuměním i poslechu. Otázky pro 9. ročník ZŠ a 3. ročník SŠ byly odlišné. Žáci 9. ročníku ZŠ měli na řešení testu 75 minut, žáci 5. ročníku ZŠ a žáci 3. ročníku SŠ 60 minut.

Tabulka 4

Počty žáků podle zvoleného jazyka testu

	5. ročník ZŠ	9. ročník ZŠ		3. ročník SŠ	
	Anglický jazyk	Anglický jazyk	Německý jazyk	Anglický jazyk	Německý jazyk
Počet žáků (z toho žáci se SVP)	16 027 (1 285)	40 005 (2 605)	2 935 (174)	12 634 (691)	256 (12)

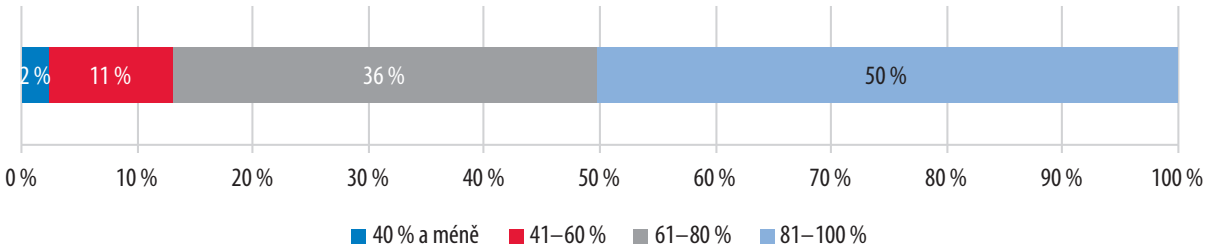
3.4.2 Výsledky žáků 5. ročníku základních škol

Průměrná úspěšnost žáků 5. ročníku ZŠ v testu byla 77 %, což odpovídá výsledku z obdobného zjišťování v roce 2013. Úspěšnost žáků se SVP byla 62 % – vzhledem k faktu, že skupinu žáků se SVP tvořili žáci s velmi rozmanitými formami a hloubkami SVP, je nutné jejich výsledek považovat pouze za orientační. Na druhou stranu obstojná hodnota průměrné úspěšnosti ukazuje, že přizpůsobení testu bylo nastaveno přijatelně. Pro hodnocení úrovně jazykové gramotnosti byla oponentním expertním posouzením jednotlivých úloh stanovena očekávaná hodnota průměrné úspěšnosti na 60 (± 3) %. **Dosažený průměrný výsledek** žáků **je vyšší než očekávaná akceptovatelná hodnota, a to rovněž pro žáky se SVP.**

Z rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti (graf č. 1) plyne, že jen velmi malá skupina žáků (2 %) dosáhla slabého výsledku (vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek). Naproti tomu téměř 9 z 10 žáků (86 %) vyřešilo správně více než tři pětiny otázek, jejich výsledek tedy lze označit za odpovídající očekávání. Každý druhý žák (50 %) navíc dosáhl výborného výsledku (více než čtyři pětiny správně vyřešených otázek).

Graf 1

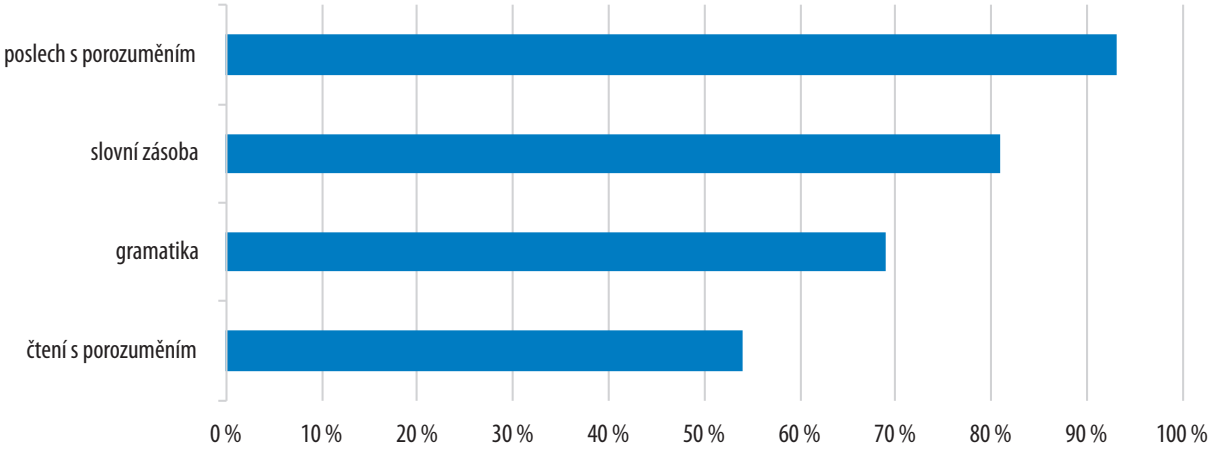
Rozložení výsledků žáků 5. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti v testu



Otázky testu z anglického jazyka pro žáky 5. ročníku ZŠ příslušely ke čtyřem tematickým částem: (a) *Gramatika*; (b) *Slovní zásoba*; (c) *Čtení s porozuměním*; (d) *Poslech s porozuměním*. Graf č. 2 ukazuje průměrnou úspěšnost žáků v otázkách jednotlivých tematických částí. Ukazuje se vysoká úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky tematických částí *Poslech s porozuměním* a také *Slovní zásoba*, což je v souladu s poznatky z ověřování výsledků žáků 5. ročníku ZŠ ve školním roce 2012/2013. Ve srovnání s tímto ověřováním dosáhli žáci 5. ročníku ZŠ zlepšení v části *Gramatika*, naopak největší problémy činily žákům otázky tematické části *Čtení s porozuměním;* zde zároveň došlo k výraznějšímu zhoršení dosažené úspěšnosti ve srovnání s výsledky ve školním roce 2012/2013.

Graf 2

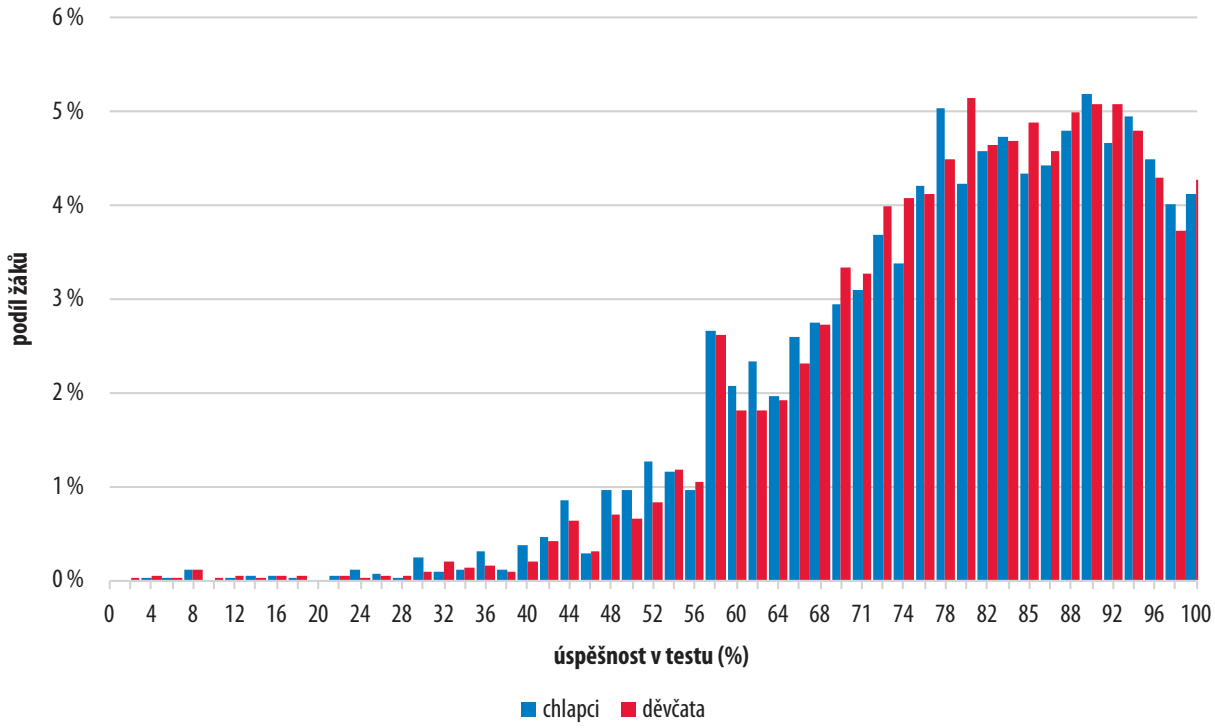
Průměrná úspěšnost žáků 5. ročníku ZŠ podle tematických částí testu



Celkové rozložení úspěšnosti při řešení zadaných úloh v oblasti jazykové gramotnosti dokládá, že **nelze identifikovat výraznější rozdíly mezi dosaženými výsledky děvčat a chlapců** (graf č. 3). Rozdíl průměrné úspěšnosti děvčat a chlapců je pouhých 0,7 p. b. ve prospěch děvčat, což nepodporuje obvykle formulovanou tezi o vyšší úrovni děvčat v jazykových kompetencích (cizí jazyk i český jazyk). Z rozložení podílů žáků je dále patrné o něco vyšší zastoupení chlapců v percentilech nižší dosažené úspěšnosti, výsledky chlapců zároveň vykazují oproti výsledkům děvčat mírně vyšší rozptyl hodnot. Obecně jsou však rozdíly ve výsledcích děvčat a chlapců velmi omezené.

Graf 3

Rozložení podílu žáků 5. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví



3.4.3 Výsledky žáků 9. ročníku základních škol

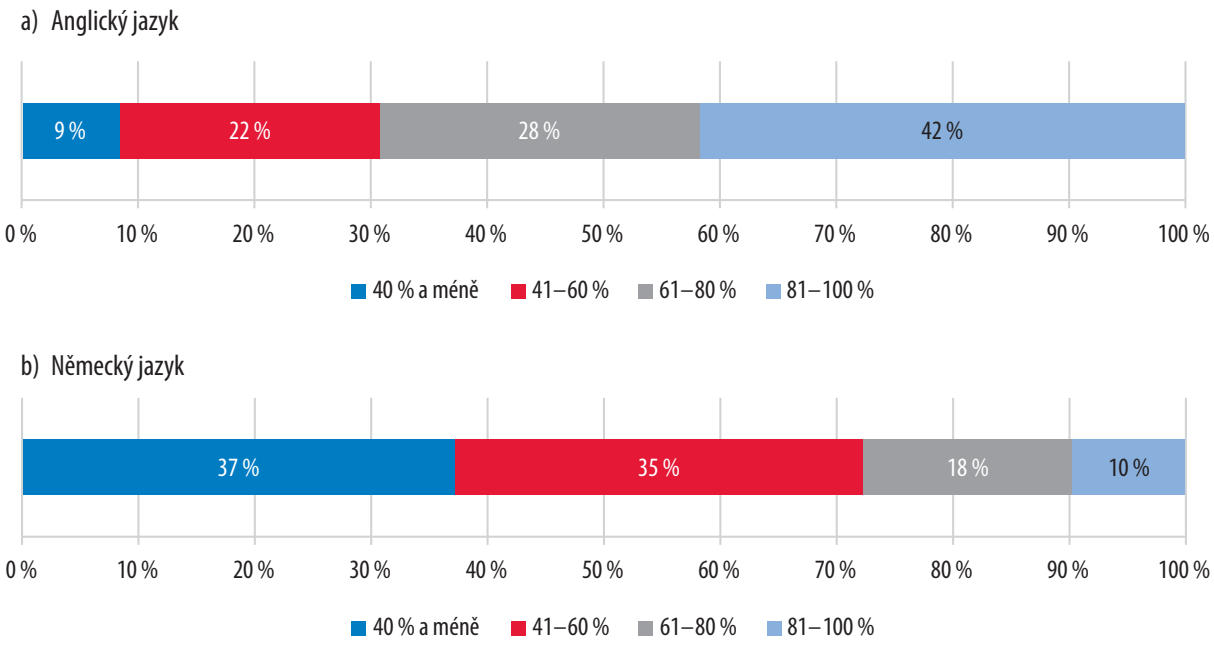
Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ v testu z anglického jazyka byla 72 %, což je o něco méně ve srovnání s žáky 5. ročníku ZŠ, nicméně je to více než expertně stanovená očekávaná hodnota průměrné úspěšnosti 60 (± 3) %. Zároveň **žáci 9. ročníku ZŠ dosáhli vyšší úspěšnosti ve srovnání s obdobným zjišťováním v roce 2013**. Úspěšnost žáků se SVP byla mírně nižší, když odpovídala hodnotě 58 %. Nižší než očekávané průměrné úspěšnosti dosáhli žáci 9. ročníku ZŠ, kteří řešili test z německého jazyka (51 %; žáci se SVP pak 38 %). Výsledek testu z německého jazyka má však jen omezenou statistickou spolehlivost vzhledem k menšímu počtu testovaných žáků, nižší úspěšnost je do jisté míry dána i faktem, že německý jazyk jako první cizí jazyk je častější u žáků v regionech s obecně horšími výsledky ve zjišťováních České školní inspekce (Ústecký kraj, Karlovarský kraj) a současně je německý jazyk častější volbou u žáků se slabšími vzdělávacími výsledky.

Z rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti, viz graf č. 4a), plyne, že poměrně malá skupina žáků (9 %) dosáhla v testu z anglického jazyka slabého výsledku (vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek). Naproti tomu více než dvě třetiny žáků (70 %) vyřešily správně více než tři pětiny otázek a jejich výsledek tedy lze označit za odpovídající očekávání. Téměř polovina žáků (42 %) dosáhla výborného výsledku (více než čtyři pětiny správně vyřešených otázek).

Rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti, viz graf č. 4b), v testu z německého jazyka ukazuje odlišné poznatky – více než třetina žáků (37 %) dosáhla slabého výsledku (vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek), naopak očekávaného výsledku, tj. správného řešení více než tří pětin otázek, nedosáhla ani třetina žáků (28 %) a výborného výsledku, tj. více než čtyř pětin správně vyřešených otázek, docílil pouze každý desátý žák.

Graf 4

Rozložení výsledků žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti v testu

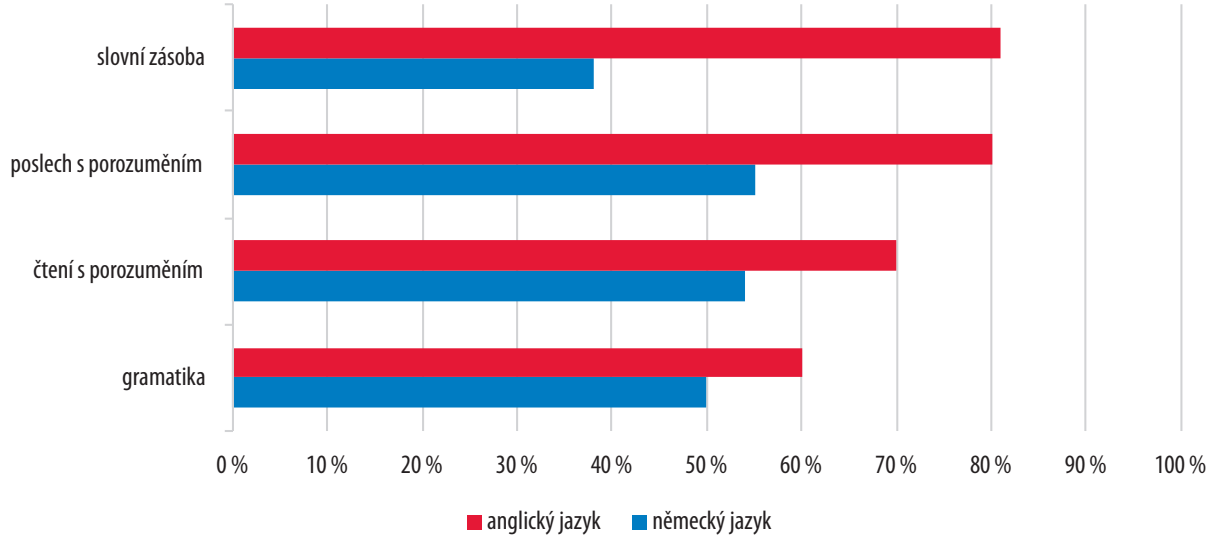


Otázky testů z anglického i německého jazyka pro žáky 9. ročníku ZŠ náležely ke čtyřem tematickým částem shodně s členěním testu pro žáky 5. ročníku ZŠ. V případě anglického jazyka dosáhli žáci 9. ročníku ZŠ nejvyšší úspěšnosti v tematických částech *Slovní zásoba* a *Poslech s porozuměním*, což koresponduje s hodnocením žáků 5. ročníku ZŠ (graf č. 5). Ve srovnání s dřívějším ověřováním výsledků žáků 8. a 9. ročníku ZŠ (roky 2013 a 2014) lze pozitivně hodnotit vyšší úspěšnost žáků v tematické části *Poslech s* porozuměním, naopak nejvyšší problémy žáků lze identifikovat v otázkách tematické části *Gramatika*.

V případě úloh z německého jazyka dosáhli žáci nejvyšší úspěšnosti v otázkách tematických částí *Poslech s porozuměním* a *Čtení s porozuměním*. Tento poznatek byl pozorován rovněž při ověřování výsledků žáků 8. a 9. ročníku ZŠ v letech 2013 a 2014. Nižší úspěšnost žáků lze pozorovat v případě zbývajících dvou tematických částí.

Graf 5

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ podle tematických částí testu a jazyka



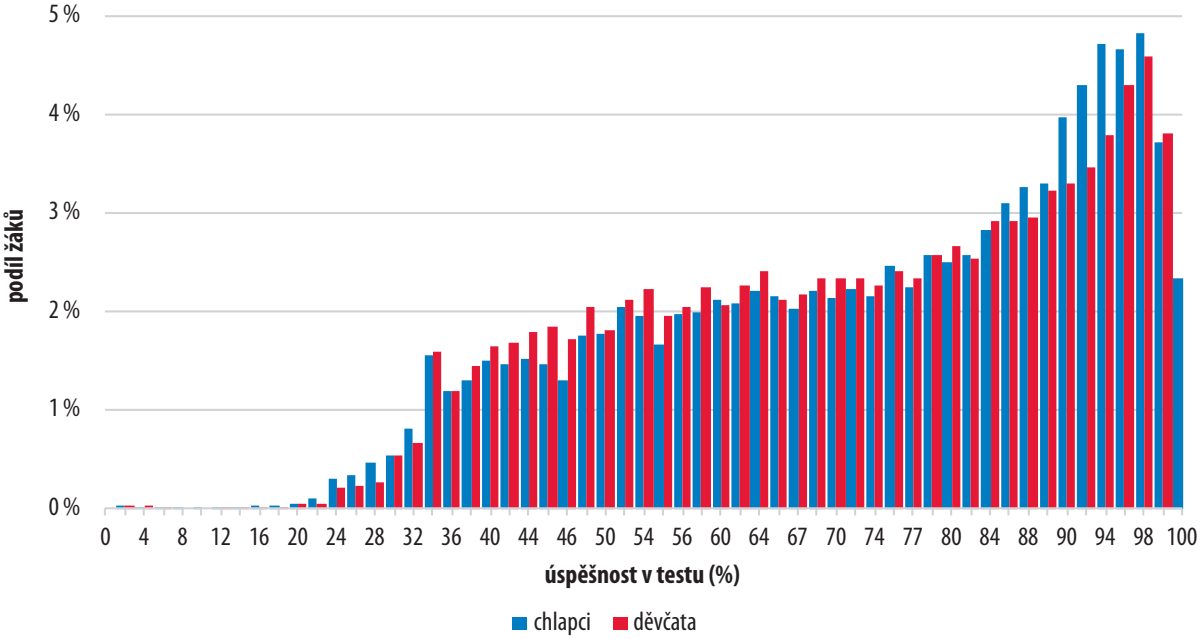
Celkové rozložení úspěšnosti dokládá, že **ve výsledcích nejsou při řešení zadaných úloh v anglickém jazyce patrné výraznější rozdíly mezi dosaženými výsledky děvčat a chlapců**. Rozdíl průměrné úspěšnosti děvčat a chlapců je 1,0 p. b. ve prospěch chlapců, v čemž se výsledky zjišťování pro 9. ročník ZŠ liší od výsledků zjišťování pro 5. ročník ZŠ. Z rozložení podílu žáků je přitom patrný vyšší podíl chlapců především v nejvyšších percentilech úspěšnosti – graf č. 6a). Byť jsou rozdíly malé, je možné opatrně konstatovat, že mezi 5. a 9. ročníkem chlapci (viděno optikou výsledku testu) mírně získávají v oblasti jazykové gramotnosti nad děvčaty navrch.

Celkové rozložení úspěšnosti žáků v řešení zadaných úloh v německém jazyce naznačuje více zřetelné rozdíly v dosažených výsledcích děvčat a chlapců. Rozdíl průměrné úspěšnosti děvčat a chlapců je 3,8 p. b. ve prospěch děvčat, které vykazují četnější zastoupení ve vyšších percentilech úspěšnosti – graf č. 6b).

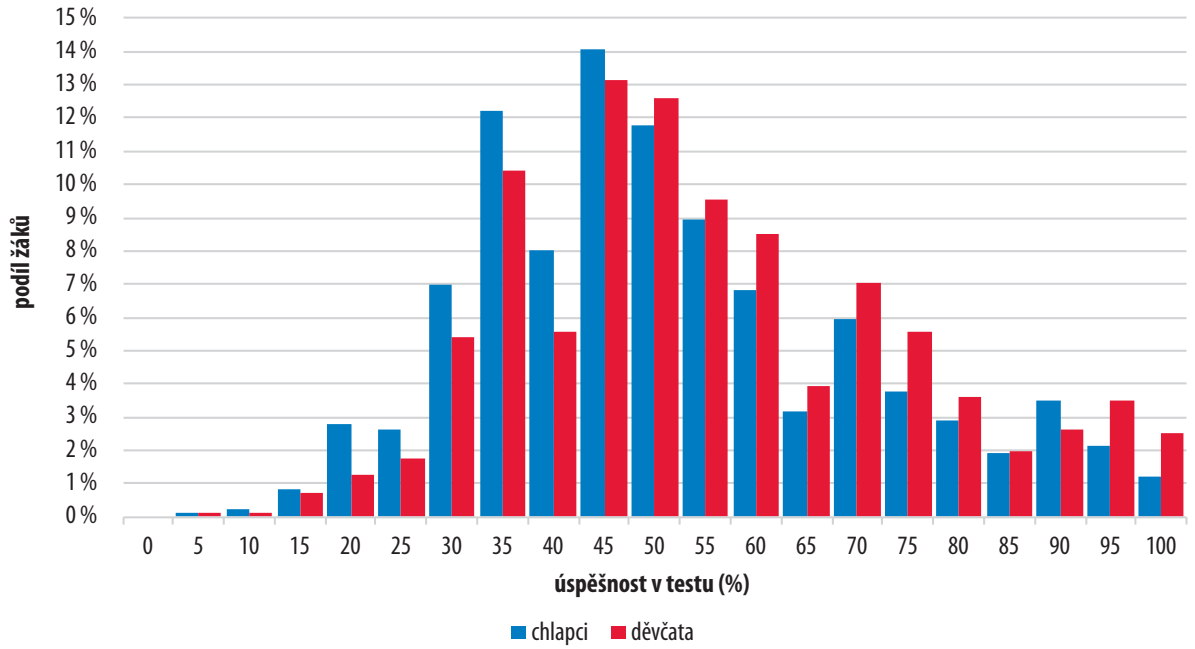
Graf 6

Rozložení podílu žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví

a) Anglický jazyk



b) Německý jazyk

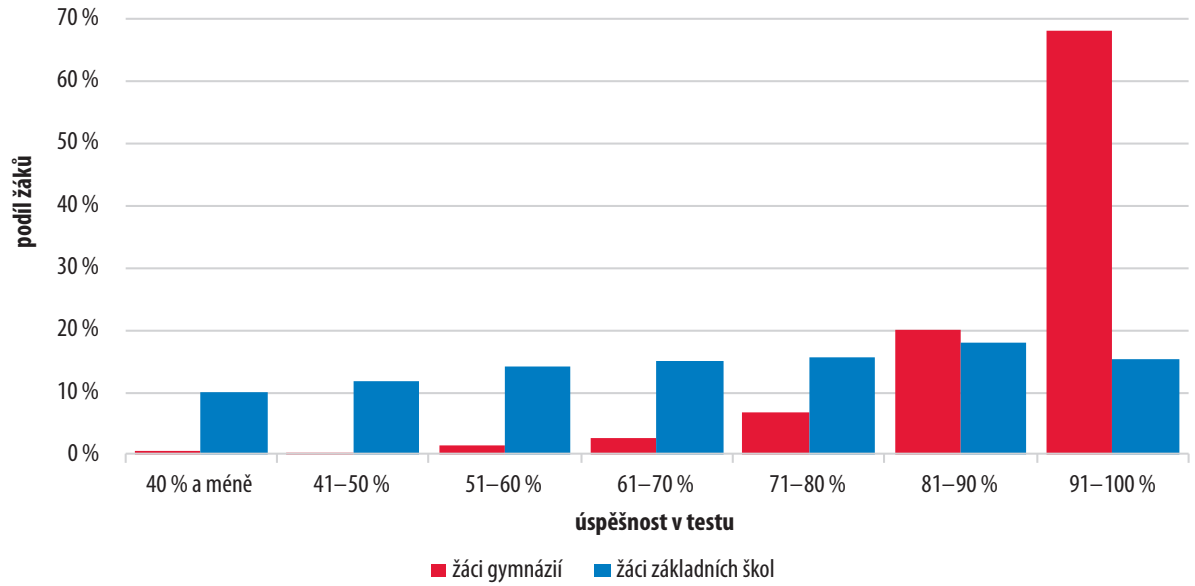


Z porovnání výsledků žáků 9. ročníku jen ze základních škol a výsledků žáků odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (graf č. 7) nepřekvapivě plyne **výrazně vyšší úspěšnost žáků víceletých gymnázií** – průměrná úspěšnost žáků z víceletých gymnázií byla v testu v anglickém jazyce o více než 20 p. b. vyšší než žáků ze základních škol, průměrná úspěšnost žáků z víceletých gymnázií byla v testu v německém jazyce dokonce o 28 p. b. vyšší než žáků ze základních škol. Rozdíl v testu v anglickém jazyce je dán velmi vysokým zastoupením žáků víceletých gymnázií v nejvyšší kategorii úspěšnosti (91 až 100 %), v případě testu v německém jazyce je patrné velmi vysoké zastoupení žáků základních škol v kategorii velmi nízké úrovně dosažené úspěšnosti (méně než 40 %).

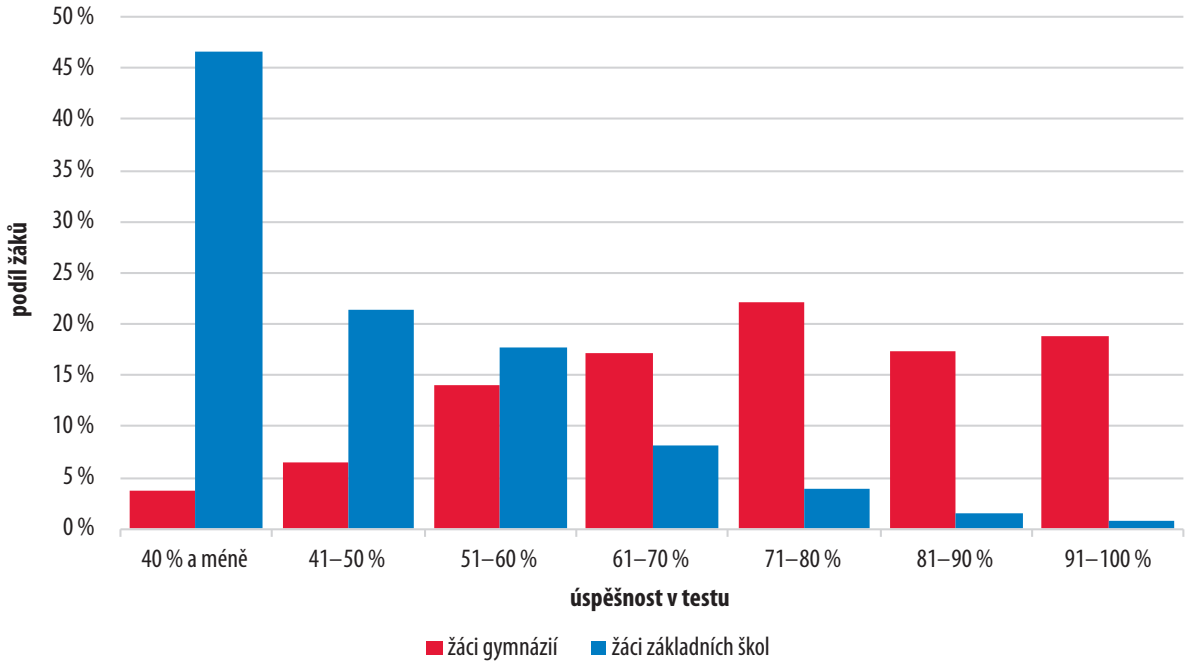
Graf 7

Rozložení podílu žáků 9. ročníku jen ze ZŠ a žáků odpovídajících ročníků víceletých gymnázií podle celkové úspěšnosti v jednotlivých pásmech po 10 %

a) Anglický jazyk



b) Německý jazyk

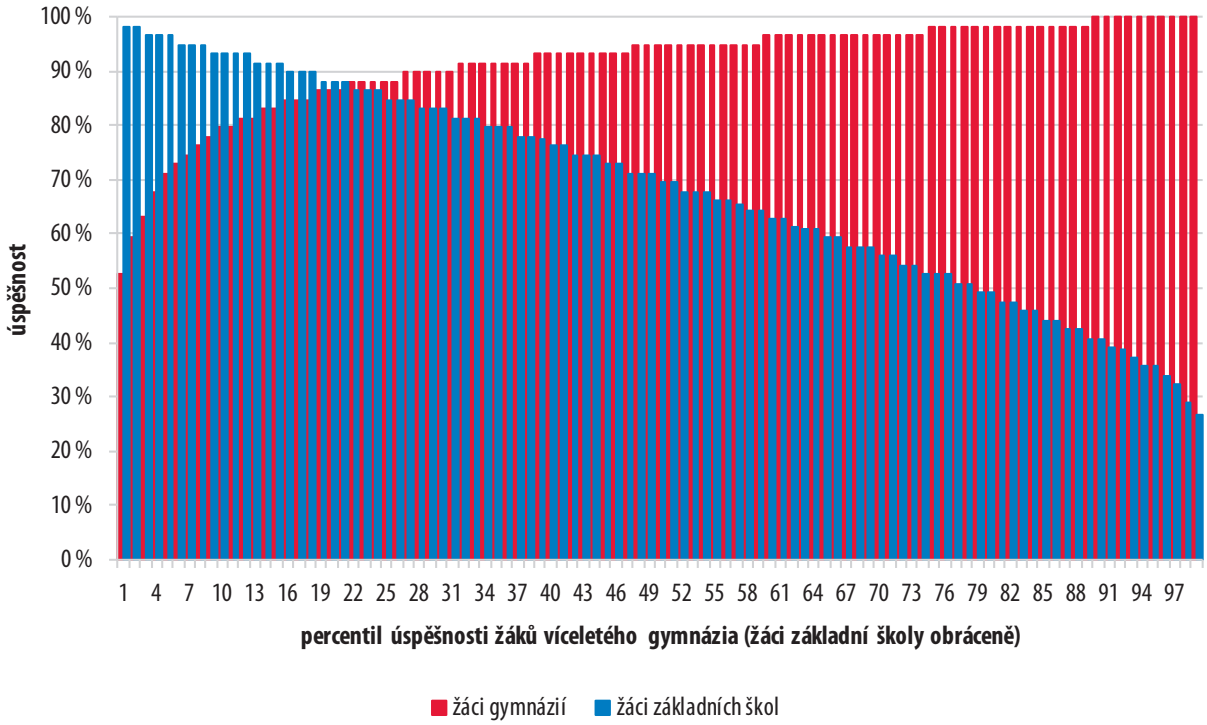


Grafy č. 8a) a č. 8b) potvrzují vyšší dosaženou úspěšnost žáků studujících víceletá gymnázia. Zároveň ale ukazují početnou skupinu žáků základních škol, kteří dosáhli velmi vysoké úspěšnosti jak v případě anglického jazyka, tak v případě německého jazyka. Výsledky ilustrované grafy č. 8a) a č. 8b) přitom ukazují, že cca **pětina žáků základních škol s nejlepším výsledkem vykazuje vyšší úspěšnost než přibližně pětina žáků víceletých gymnázií s nejhorším výsledkem.**

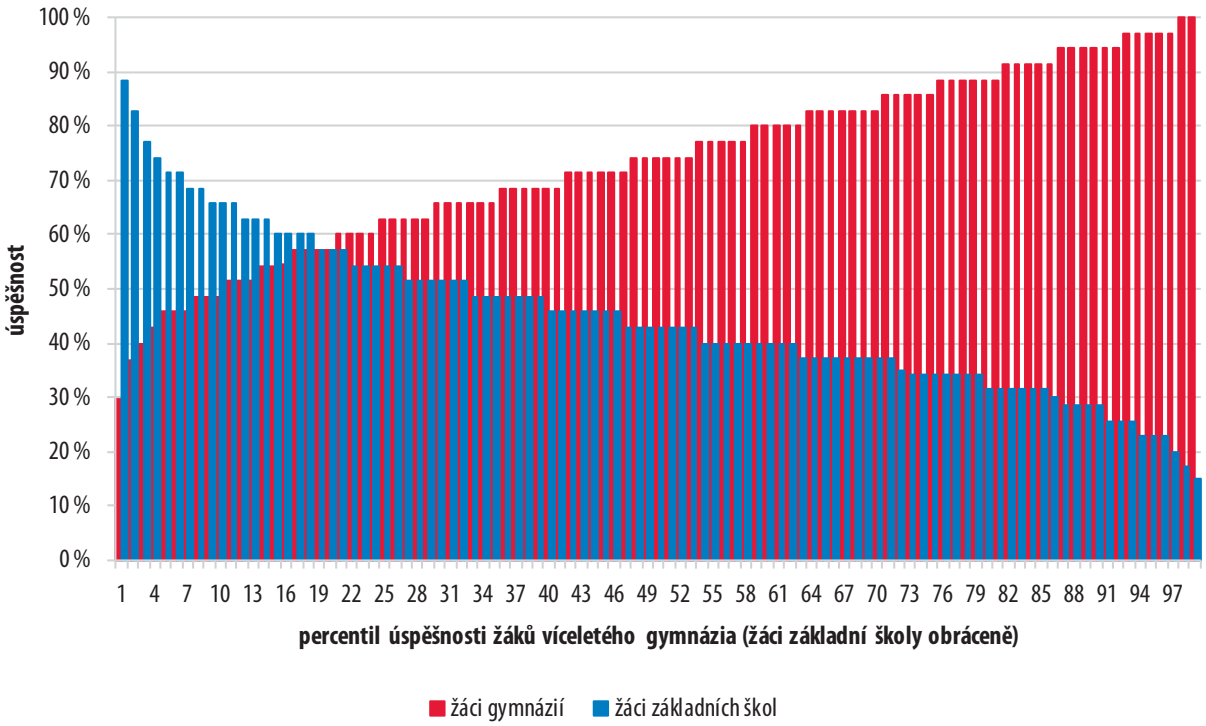
Graf 8

Percentily dosažené úspěšnosti žáků 9. ročníku jen ze ZŠ a žáků odpovídajících tříd gymnázií

a) Anglický jazyk



b) Německý jazyk



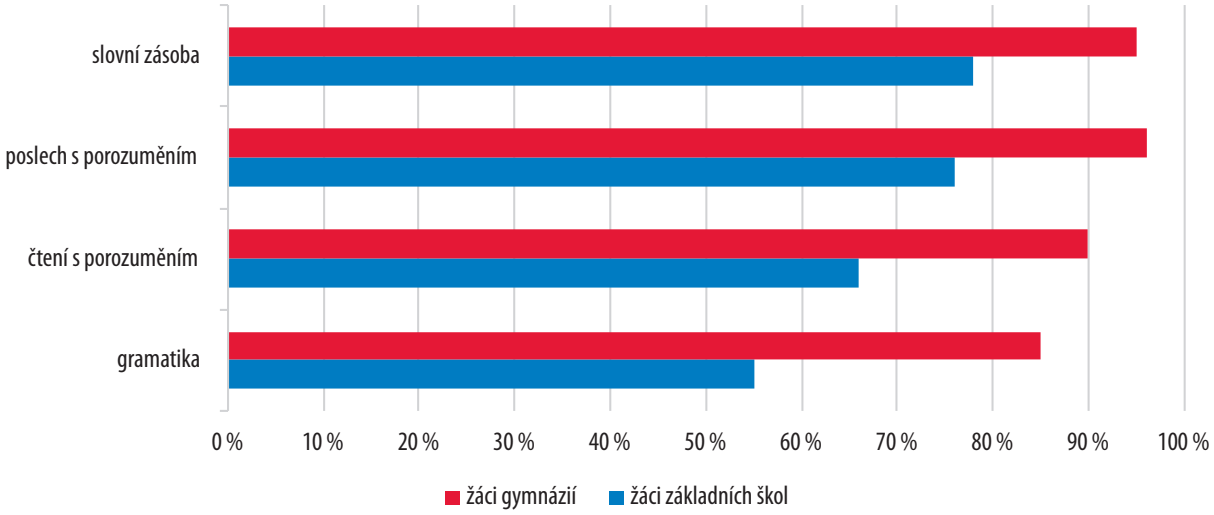
Překryv percentilových úspěšností je v případě obou testů z cizích jazyků menší, než bylo obvyklé u testů v rámci výběrového zjišťování výsledků žáků 9. ročníku ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií v květnu 2017. Svědčí to o tom, že výuka cizích jazyků na víceletých gymnáziích je kvalitativně více vzdálena výuce v základních školách než výuka ostatních sledovaných oblastí.

Za pozornost dále stojí, že žáci víceletých gymnázií dosahují vysoké úspěšnosti v otázkách všech čtyř tematických částí testu z anglického jazyka. V případě žáků základních škol je naopak patrný jejich horší výsledek v otázkách tematické části *Gramatika*, kde lze pozorovat rovněž nejvyšší rozdíl oproti výsledkům žáků gymnázií – graf č. 9a). U německého jazyka jsou dosažené úspěšnosti žáků v otázkách všech čtyř tematických částí méně rozdílné, a to jak u žáků víceletých gymnázií, tak u žáků základních škol – graf č. 9b).

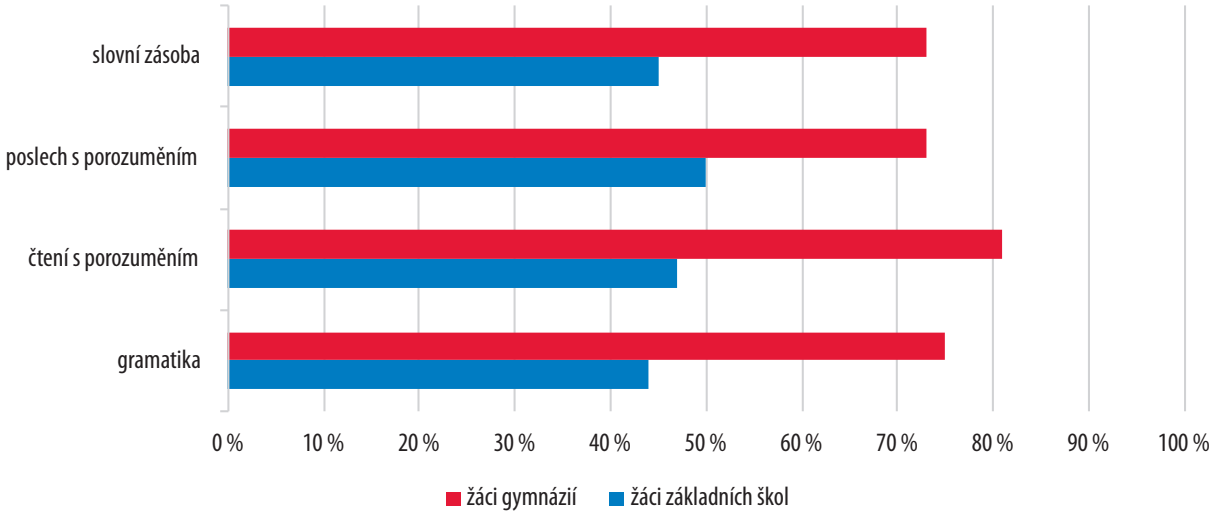
Graf 9

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku jen ze ZŠ a žáků odpovídajících tříd gymnázií podle tematických částí testu

a) Anglický jazyk



b) Německý jazyk

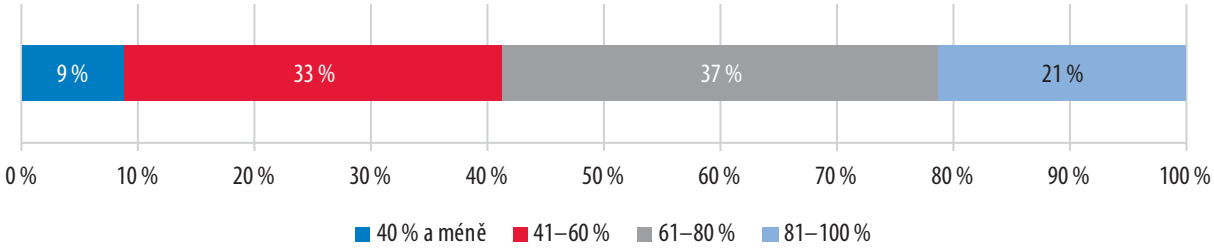


3.4.4 Výsledky žáků 3. ročníku středních škol

Průměrná úspěšnost žáků 3. ročníku SŠ, kteří řešili test z anglického jazyka, byla 65 % (žáci se SVP 60 %), což **odpovídá očekávané hodnotě průměrné úspěšnosti**. Žáci řešící test z německého jazyka dosáhli průměrné úspěšnosti 76 % (žáci se SVP 69 %), tedy vyšší úspěšnosti ve srovnání s testy v anglickém jazyce; stejně jako v případě 9. ročníku je však i zde statistická významnost výsledku v německém jazyce omezená vzhledem k nízkému počtu testovaných žáků. Z tohoto důvodu se další hodnocení vztahuje pouze k výsledkům žáků, kteří řešili test z anglického jazyka. Graf č. 10 ukazuje, že více než polovina žáků správně vyřešila více než tři pětiny otázek, tj. dosáhla očekávané úspěšnosti alespoň 60 %. Podíl žáků, kteří vyřešili méně než dvě pětiny otázek, byl poměrně nízký – dosahoval necelých 10 %.

Graf 10

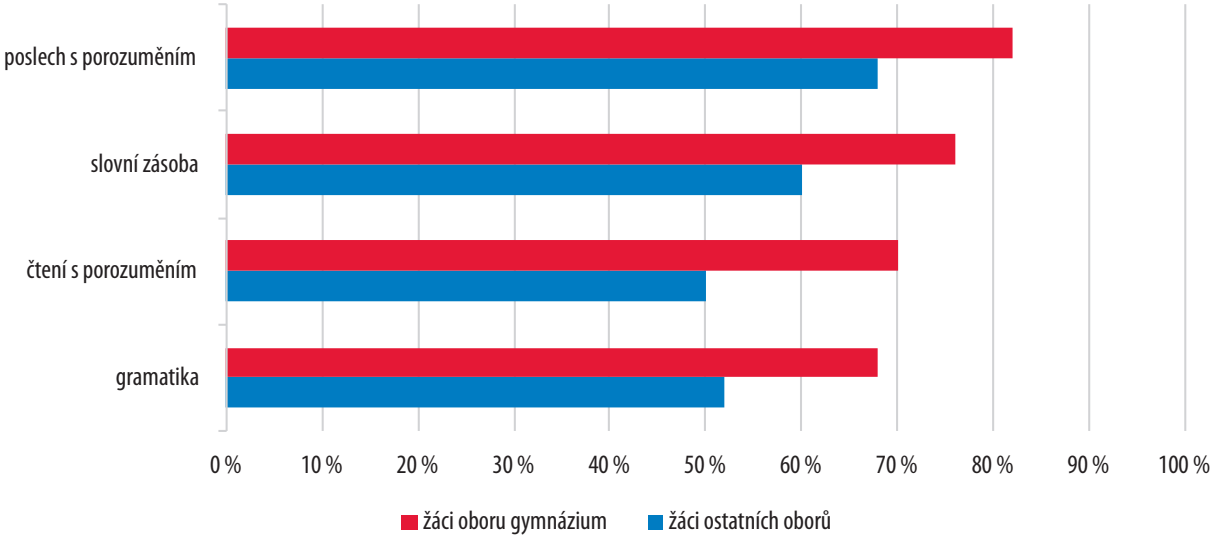
Rozložení výsledků žáků 3. ročníku SŠ podle celkové úspěšnosti



Také otázky testu z anglického jazyka pro žáky 3. ročníku SŠ byly rozděleny do čtyř tematických částí v souladu se členěním testů pro žáky 5. a 9. ročníku ZŠ. V případě anglického jazyka dosáhli žáci 3. ročníku SŠ nejvyšší úspěšnosti v tematických částech *Poslech s porozuměním* a *Slovní zásoba* (graf č. 11), což koresponduje s hodnoceními úspěšnosti žáků 5. a 9. ročníku ZŠ. Naopak vyšší problémy žáků lze identifikovat v otázkách tematických oblastí *Gramatika* a *Čtení s porozuměním*.

Graf 11

Průměrná úspěšnost žáků 3. ročníku SŠ oboru gymnázium a ostatních maturitních oborů podle tematických částí testu



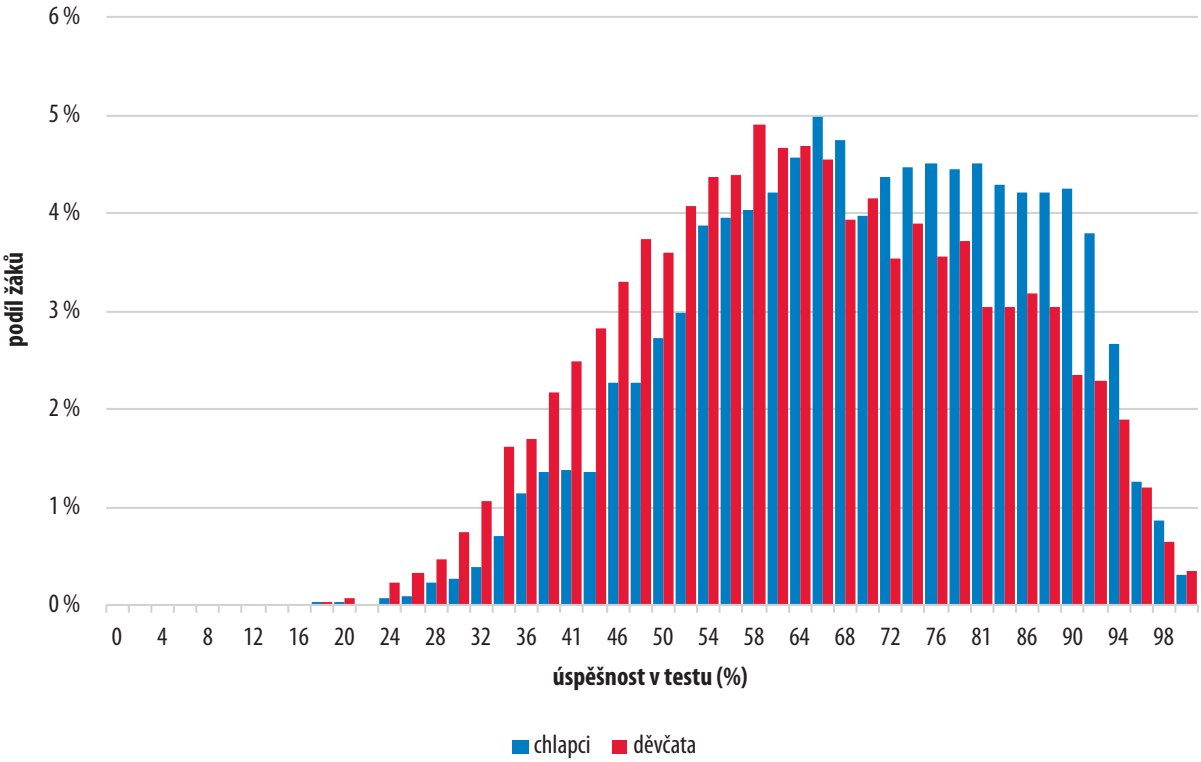
Pozitivním zjištěním je fakt, že jak u žáků gymnázií, tak u žáků ostatních oborů činily nejmenší problémy úlohy části *Poslech s porozuměním* (prakticky upotřebitelná dovednost). Zatímco žáci gymnázií se nejvíce potýkali s úlohami části *Gramatika*, žákům ostatních oborů činily srovnatelné či mírně větší problémy úlohy části *Čtení s porozuměním*.

Rozložení žáků podle celkové úspěšnosti dokládá existenci rozdílů mezi výsledky děvčat a chlapců (graf č. 12). Průměrná úspěšnost chlapců je o 5,1 p. b. vyšší než děvčat, což je výraznější rozdíl než u žáků 5. a 9. ročníku ZŠ[1]. Rozdíl je způsoben především odlišným složením vzorku, ve kterém kvůli zapojení jen žáků v maturitních oborech vzdělání byl vyšší podíl dívek (59 %) oproti podílu ve vzorku v 5. a 9. ročníku ZŠ (49 %, respektive 50 %). Příčina spočívá i ve faktu, že přibližně třetina žáků 9. ročníku ZŠ odchází na nematuritní obory a převládají v ní obvykle chlapci, kteří by pravděpodobně dosahovali relativně nízké výsledné úspěšnosti. Pokud bychom ze vzorku žáků v 9. ročníku ZŠ odebrali méně úspěšné chlapce tak, aby podíl dívek byl 58 %, pak by rozdíl v úspěšnosti žáků ZŠ byl ve prospěch chlapců vyšší o 12 p. b.

1 Úspěšnější byli také chlapci studující gymnázia než dívky studující gymnázia, nicméně rozdíl byl o něco nižší (3,2 p. b.).

Graf 12

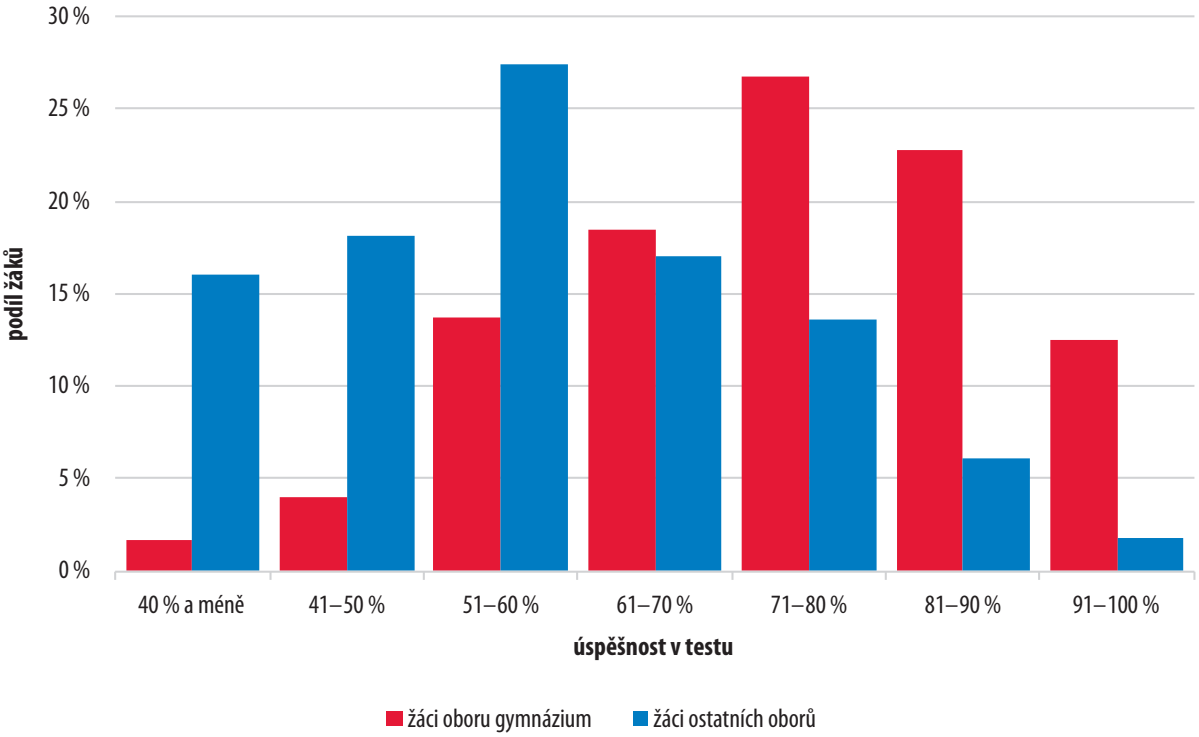
Rozložení žáků 3. ročníku SŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví



Porovnání výsledků žáků gymnázií a ostatních maturitních oborů ukazuje, že žáci gymnázií dosahují výrazně vyšší průměrné úspěšnosti (o více než 16 p. b.) ve srovnání s žáky ostatních maturitních oborů. Patrné jsou rozdíly mezi oběma skupinami žáků zejména v nejvyšších a nejnižších percentilech úspěšnosti (graf č. 13). Graf č. 11 ukazuje, že rozdíly v úspěšnosti žáků gymnázií a ostatních maturitních oborů zůstávají podobné pro všechny čtyři tematické části testu z anglického jazyka – s tím, že žáci ostatních maturitních oborů dosáhli o něco lepšího výsledku v tematické části *Poslech s porozuměním* a naopak o něco horšího výsledku v tematické části *Čtení s porozuměním*.

Graf 13

Rozložení počtu žáků 3. ročníku SŠ oboru gymnázium a ostatních maturitních oborů podle celkové úspěšnosti v jednotlivých pásmech po 10 %



Rozdíl v průměrné úspěšnosti žáků oboru gymnázium a ostatních skupin maturitních oborů je patrný i z podrobnějšího členění podle skupin oborů (tabulka č. 5). Za pozornost stojí velmi výrazný rozdíl v průměrné úspěšnosti žáků gymnázií a žáků skupin oborů, které dosáhly nejnižší průměrné úspěšnosti výsledků (zemědělské, zdravotnické obory). Rozdělení konkrétních oborů vzdělání do skupin oborů vzdělání je uvedeno v kapitole 1. 2. Z rozložení počtu žáků podle úspěšnosti je patrné, že mimo žáků oboru gymnázium dosáhla více než polovina žáků úspěšnosti nad 60 % pouze v případě lyceí a jedné ze skupiny technických oborů (graf č. 14).

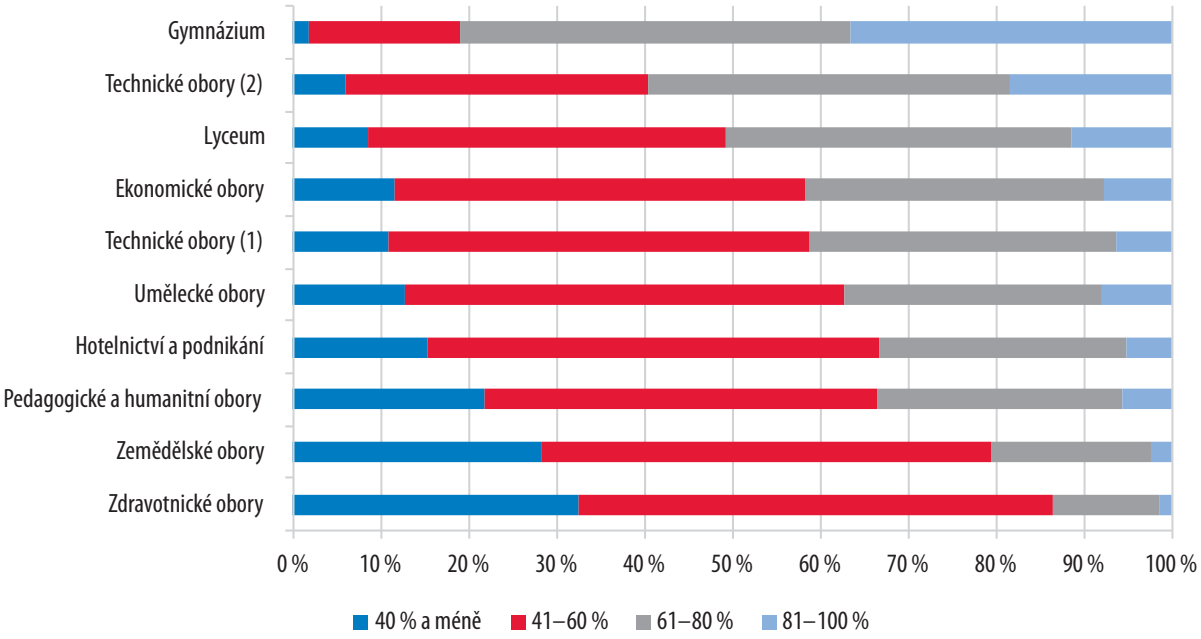
Tabulka 5

Průměrná úspěšnost žáků 3. ročníku SŠ podle skupin oboru vzdělání

Skupiny oborů vzdělání	Průměrná úspěšnost
Gymnázium	73,8 %
Technické obory (2)	64,8 %
Lyceum	62,3 %
Ekonomické obory	58,8 %
Technické obory (1)	58,0 %
Umělecké obory	57,0 %
Hotelnictví a podnikání	55,7 %
Pedagogické a humanitní obory	54,1 %
Zemědělské obory	48,1 %
Zdravotnické obory	46,8 %

Graf 14

Rozložení výsledků žáků 3. ročníku SŠ podle oboru vzdělání a podle celkové úspěšnosti

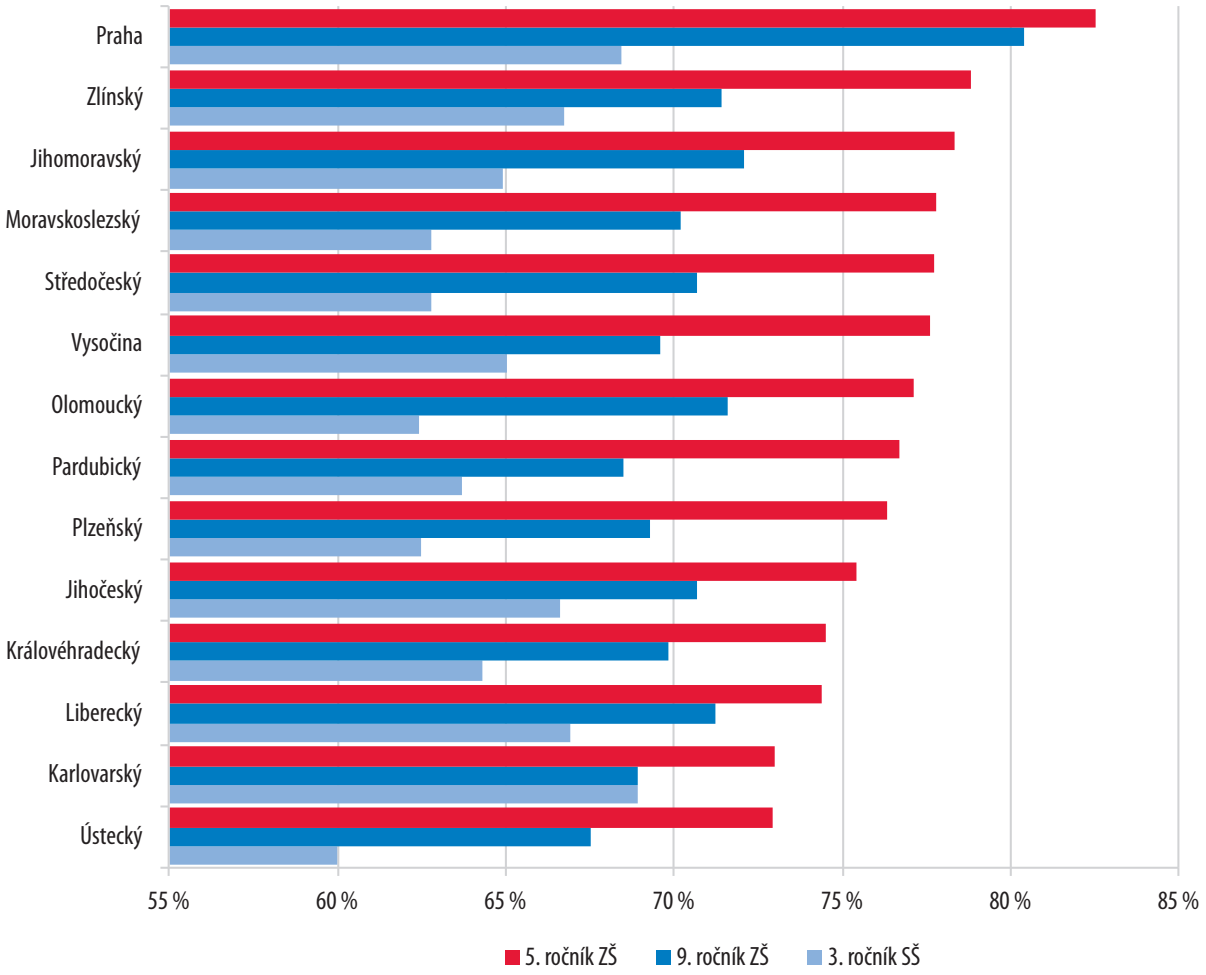


3.4.5 Porovnání výsledků podle krajů

Rozdíly mezi kraji byly v případě zjišťování výsledků jazykové gramotnosti o něco výraznější pro průměrnou úspěšnost v 5. a 9. ročníku ZŠ než v 3. ročníku SŠ (graf č. 15). Z hlediska dosažené úrovně průměrné úspěšnosti jednotlivých krajů se ukazuje na jedné straně **nejvyšší průměrná úspěšnost žáků škol v Praze**, na druhé straně **nejnižší průměrná úspěšnost žáků škol Ústeckého kraje**. V tomto ohledu se potvrzuje často pozorovaný regionální aspekt zjišťování výsledků ve vzdělávání v České republice. Poněkud specifické závěry lze zaznamenat u výsledků žáků 3. ročníku SŠ (např. vedoucí postavení škol Karlovarského kraje), kde se ovšem do výsledků promítla ne zcela srovnatelná struktura zahrnutých oborů v jednotlivých krajích.

Graf 15

Průměrná úspěšnost podle krajů v 5. a 9. ročníku ZŠ a ve 3. ročníku SŠ; anglický jazyk



3.5

Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti

Na základních školách a ve víceletých gymnáziích byly pro sledování rozvoje jazykové gramotnosti využity hospitace v hodinách anglického jazyka, německého jazyka, ruského jazyka, španělského jazyka a francouzského jazyka. Zjištění z hospitací byla doplněna hodnocením závěrů z rozhovorů s řediteli a učiteli hospitovaných škol. Další informace týkající se rozvoje jazykové gramotnosti pak poskytly žákovské a učitelské dotazníky vyplňované spolu s testy výběrového zjišťování – ty byly využity také pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na středních školách.

3.5.1 Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na základních školách na základě hospitací

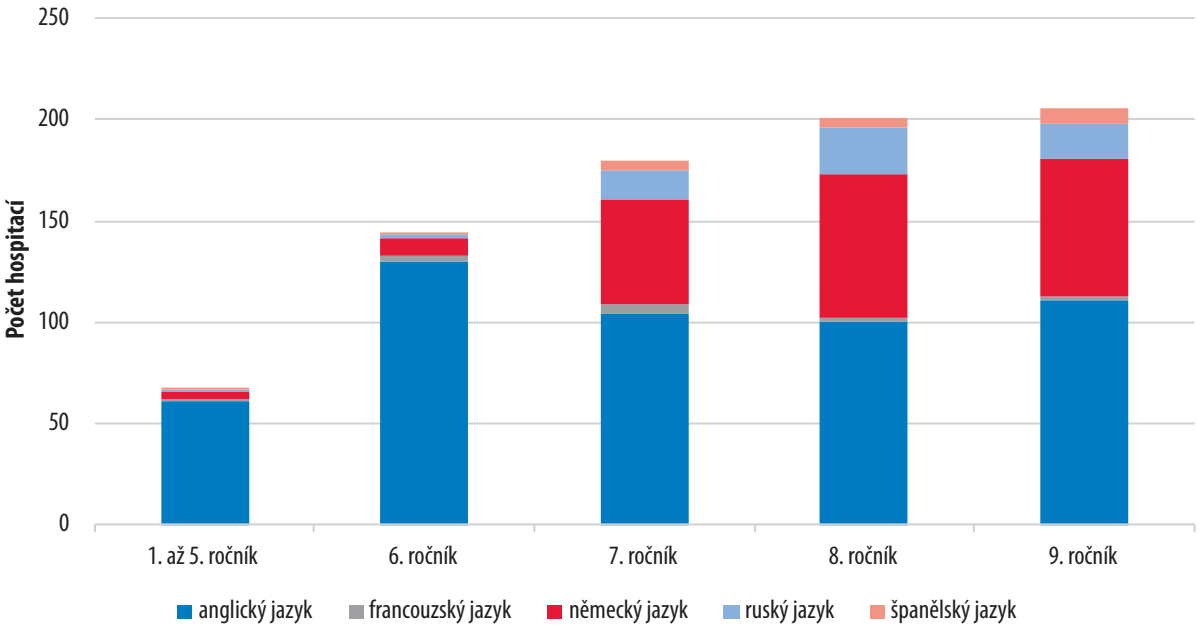
Hospitace byly provedeny celkem v 792 hodinách na 1. i 2. stupni základních škol, včetně odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Rozložení zhlédnutých vyučovacích předmětů respektuje význam jednotlivých jazyků ve výuce, kdy téměř dvě třetiny hospitací připadají na anglický jazyk, zatímco zastoupení ruského, francouzského a španělského jazyka je výrazně nižší. Z hlediska ročníků lze pozorovat vyšší rovnoměrnost rozložení hospitací s mírným nárůstem jejich počtu ve vyšších ročnících, pro které je rovněž charakteristická vyšší

rozmanitost struktury zhlédnutých jazykových hodin (graf č. 16).

Při hospitacích byly sledovány především indikátory (sledované znaky v rámci metodiky vypracované v projektu NIQES) vztahující se k oblasti Průběh vzdělávání (Proces rozvoje gramotnosti) a k dílčím tématům (a) obecné znaky výuky; (b) činnost učitele; (c) činnost žáka. Zároveň byly hodnoceny některé další indikátory, vztahující se k osobě učitele a k používaným učebnicím/učebním souborům.

Graf 16

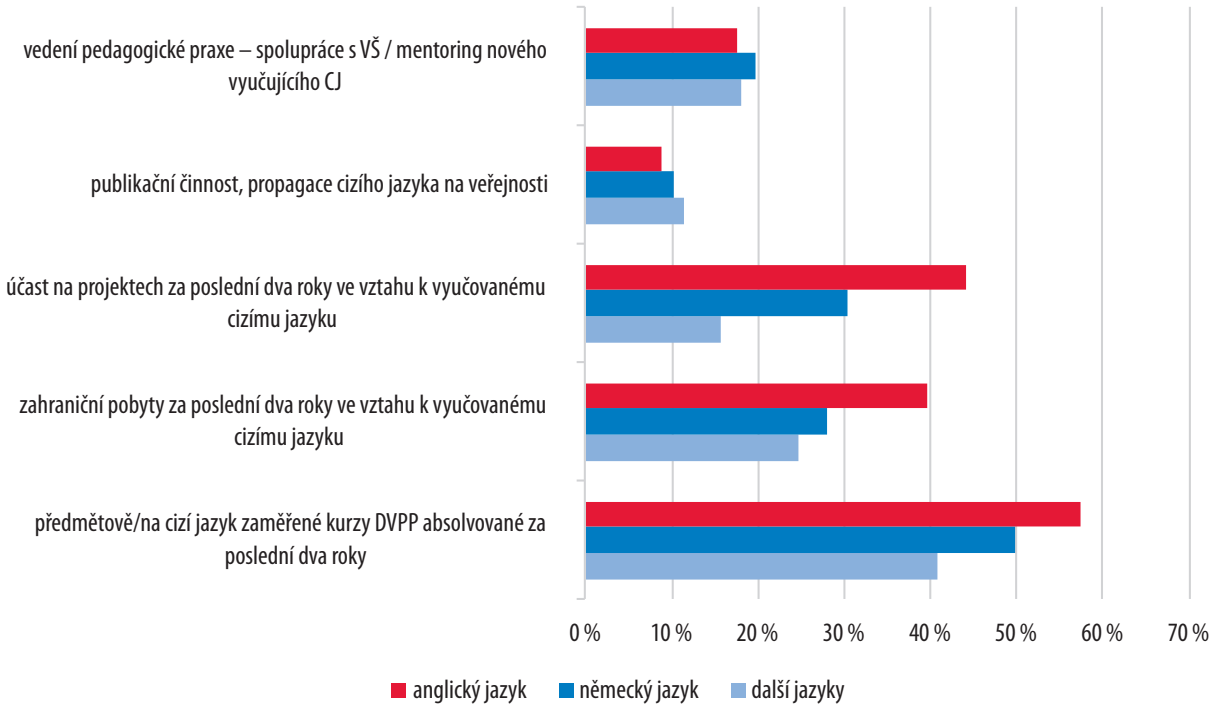
Počet hospitací v jednotlivých ročnících a předmětech



Výuka v hospitovaných hodinách byla v 89 % případů vedena učitelem kvalifikovaným podle zákona č. 563/2004 Sb., **v 11 % hospitovaných hodin nebyl požadavek kvalifikace naplněn** – to nelze nepovažovat za významně rizikový faktor pro rozvoj jazykových kompetencí žáků. Mírně vyšší podíl učitelů nesplňujících požadavky kvalifikace podle uvedeného zákona byl zaznamenán v případě hospitovaných hodin anglického jazyka (14 %). V 5 % hospitací byl ve výuce přítomen asistent pedagoga.

Graf 17

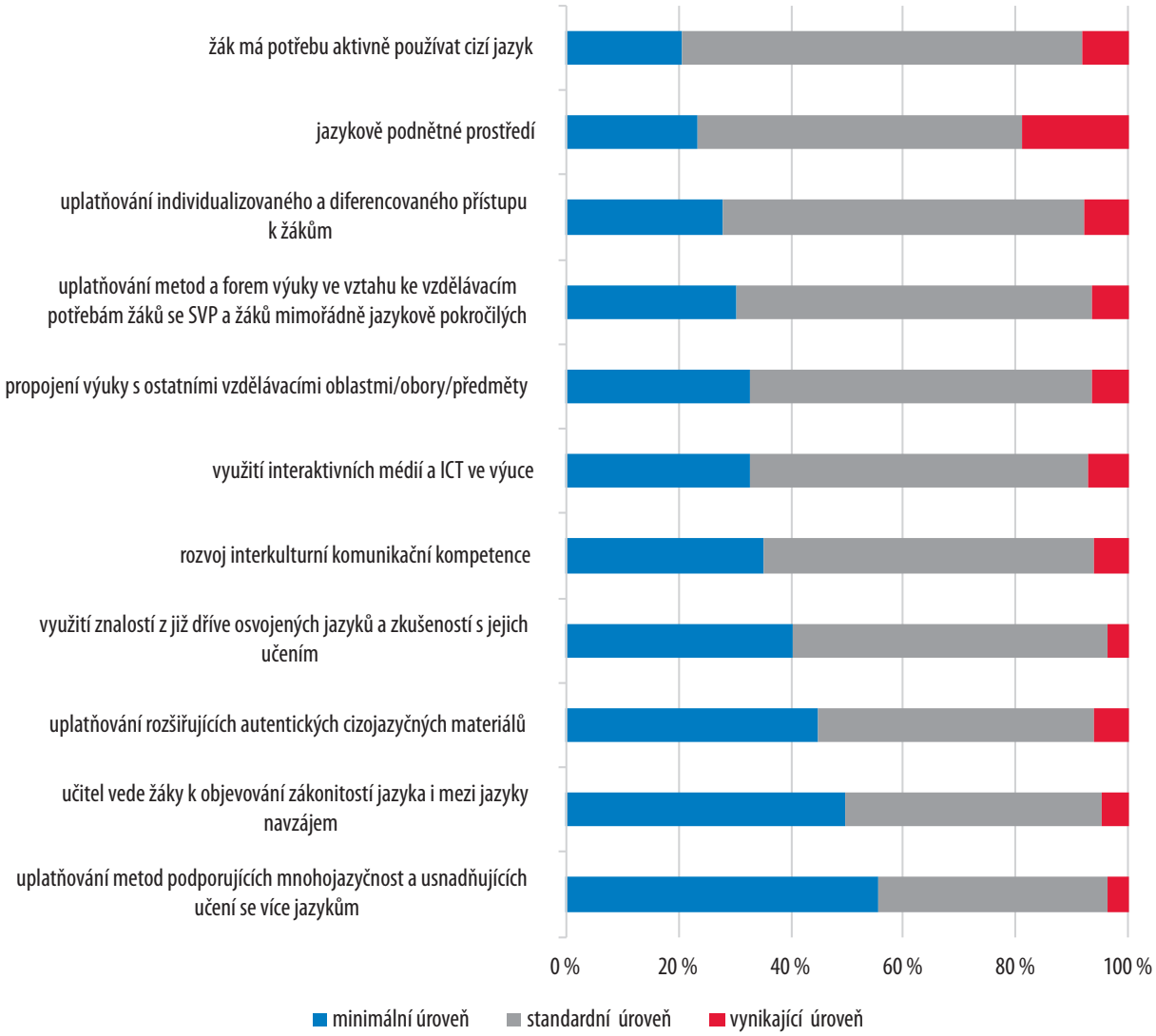
Podíl učitelů v hospitovaných hodinách účastnících se dané činnosti se vztahem k rozvoji jazykové gramotnosti



Graf č. 17 prezentuje to, jakým autoedukačním aktivitám se učitelé podle vlastních vyjádření během pohospitačního rozhovoru v oblasti zvyšování své odbornosti a svých dovedností relevantních k rozvoji jazykové gramotnosti věnují. Z grafu je patrná častější účast učitelů na kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i „DVPP“), na zahraničních pobytech a v projektech se vztahem k rozvoji jazykové gramotnosti. Obecně lze konstatovat vyšší angažovanost učitelů anglického jazyka, pozitivně lze hodnotit fakt, že mezi absolvovanými formami rozvoje odbornosti převládají interaktivně komunikační formy (výměnné pobyty, projekty, zahraniční pobyty) nad individuálními formami (publikační činnost, mentorství, lektorství).

Graf 18

Indikátory s nejvyšším podílem dosažené minimální úrovně hospitované hodiny (zahrnuty indikátory s vyšším než 20% podílem hodnocení na minimální úrovni)



Hlavní poznatky hospitací, které se týkají hodnocení indikátorů jazykové gramotnosti, přináší grafy č. 18 a č. 19. Indikátory byly ve vztahu k výuce jednotlivých hospitovaných učitelů hodnoceny na škále *minimální úroveň – standardní úroveň – vynikající úroveň* (význam jednotlivých úrovní je definován v Metodice pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti (inspekční metodika vytvořená v rámci projektu NIQES).

Posouzení nejčastěji dosažené minimální úrovně indikátoru rozvoje jazykové gramotnosti (graf č. 18) ukazuje, že příležitosti k rozvoji jazykové gramotnosti existují zejména v oblastech:

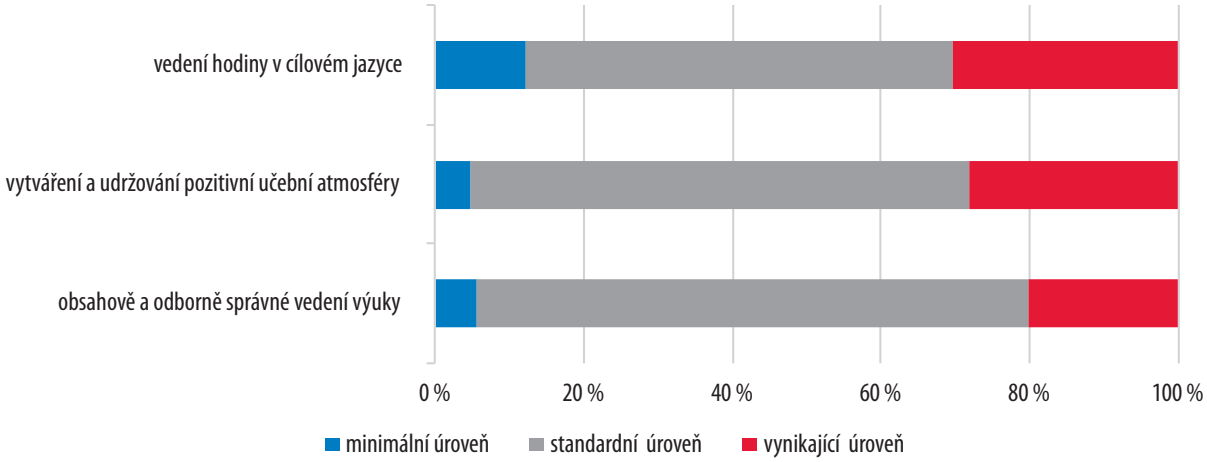
- utváření vzájemných vazeb v procesech výuky a učení jednak mezi jazyky navzájem a jednak mezi jazyky a dalšími vzdělávacími oblastmi/jazyky/předměty,
- využití rozšiřujících autentických cizojazyčných materiálů, stejně jako interaktivních médií a ICT, ve výuce,
- uplatňování metod individualizovaného a diferencovaného přístupu k žákům, včetně žáků se SVP a žáků mimořádně jazykově pokročilých,
- posilování potřeby žáka k aktivnímu používání cizího jazyka, včetně utváření jazykově podnětného prostředí a rozvíjení interkulturní komunikace.

Uvedené poznatky jsou relevantní pro všechny hodnocené jazyky. Zároveň se ukazuje, že uplatňování metod individualizovaného a diferencovaného přístupu k žákům a potřeba žáka aktivně používat cizí jazyk v jazykově podnětném prostředí jsou více problematické v případě německého jazyka než v případě anglického jazyka. Zaznamenat lze i méně častý pozitivní vztah žáků k německému jazyku než k ostatním jazykům.

Indikátory s nejvyšším podílem vynikající úrovně hospitované hodiny zahrnují vedení hodiny v cílovém jazyce, vytváření a udržování pozitivní učební atmosféry a obsahově a odborně správné vedení výuky. V případě prvního z uvedených indikátorů se však poměrně často objevuje i hodnocení na minimální úrovni, a to především v případě německého jazyka. Utváření pozitivní učební atmosféry a pozitivního vztahu žáka k cizímu jazyku je pak častější na prvním stupni základní školy.

Graf 19

Indikátory s nejvyšším podílem dosažené vynikající úrovně hospitované hodiny (zahrnuty indikátory s vyšším než 20% podílem hodnocení na vynikající úrovni)



Poznatky hospitovaných hodin dále poukázaly na nejčastěji používané učebnice/učební soubory, kterými jsou:

- *Project* v případě anglického jazyka,
- *Deutsch mit Max* v případě německého jazyka,
- *Raduga po-novomu* v případě ruského jazyka,
- *Le francais ENTRE NOUS* v případě francouzského jazyka,
- *Aventura* v případě španělského jazyka.

Obecně se ukazuje poměrně široká množina učebnic/učebních souborů, které byly využívány v hospitovaných hodinách.

3.5.2 Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na základních školách na základě učitelských dotazníků

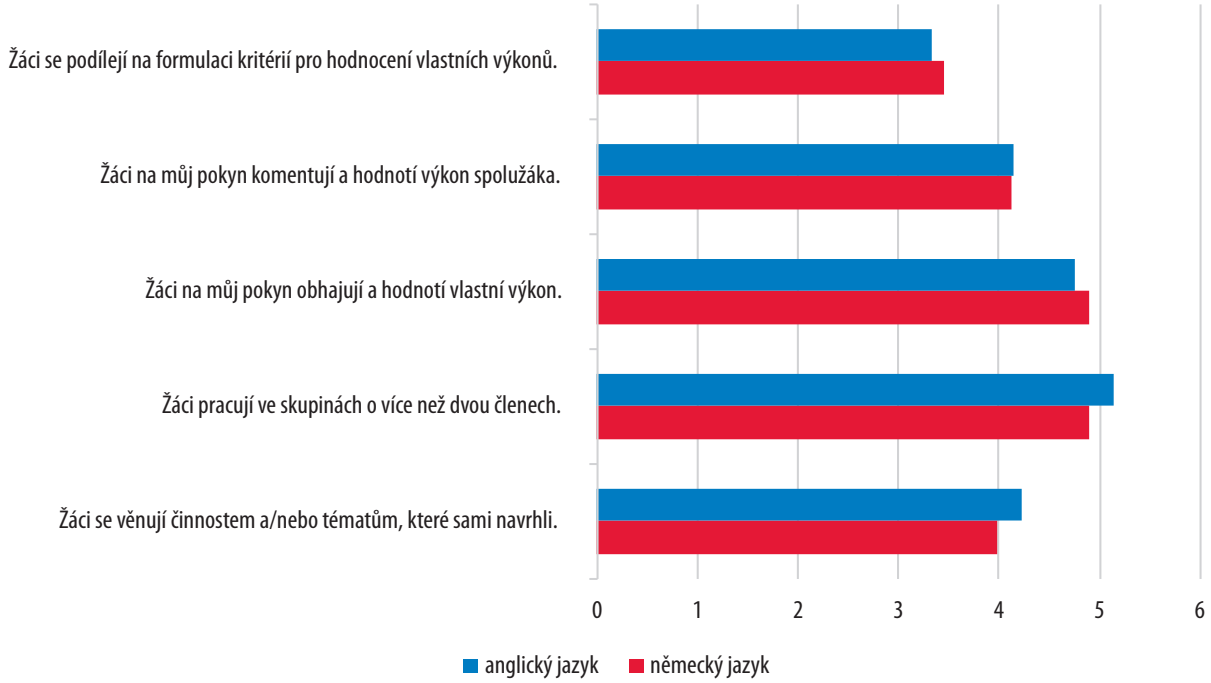
Součástí výběrového zjišťování na základních školách bylo rovněž zadání učitelských dotazníků. Vyhodnocení zahrnuje odpovědi 1 119 učitelů 2. stupně základních škol, z čehož 1 011 učitelů se vyjadřovalo k výuce anglického jazyka a zbývajících 108 učitelů k výuce německého jazyka. Otázky šetření se zaměřily zejména na vybrané obecné znaky výuky a dále na využití specifických nástrojů rozvoje jazykové gramotnosti.

První sledovanou oblastí byla četnost využití vybraných situací ve výuce (četnost byla vyjadřována na šestibodové škále). Graf č. 20 ukazuje, že z nabídnuté množiny činností jsou v hodinách anglického i německého jazyka **nejčastější práce žáků ve skupinách** a sebe-

hodnocení žáka. Bohužel **méně časté jsou další situace kladoucí vyšší důraz na kritickou interakci žáků mezi sebou či na vlastní iniciativu žáka**.

Graf 20

Četnost využití vybraných situací v hodinách, průměrná hodnota na šestibodové škále; 1 = nejméně často, 6 = nejvíce často



Druhou sledovanou oblastí byl výběr podkladů, které mají z pohledu odpovídajících učitelů nejvyšší vliv na výslednou známku jejich žáků. Nejvyšší vliv je v případě anglického i německého jazyka přisuzován aktivitě žáka v hodině (79 % učitelů pro anglický jazyk; 74 % učitelů pro německý jazyk), krátkému písemnému opakování – pětiminutovkám (64 %; 64 %) a rozsáhlejším písemným pracím v hodině (68 %; 55 %). Naopak méně často je využíváno ústní zkoušení u tabule, zkoušení v lavici, hodnocení portfolia výkonů žáka a hodnocení domácí práce. Důraz na hodnocení aktivního přístupu žáka je jistě pozitivním jevem, na druhou stranu nelze opomíjet fakt, že zvyšování jazykových kompetencí je bez soustavné domácí přípravy žáků těžko myslitelné, a tedy by se přístup k domácí přípravě a její kvalita měly adekvátně v hodnocení žáků projevovat.

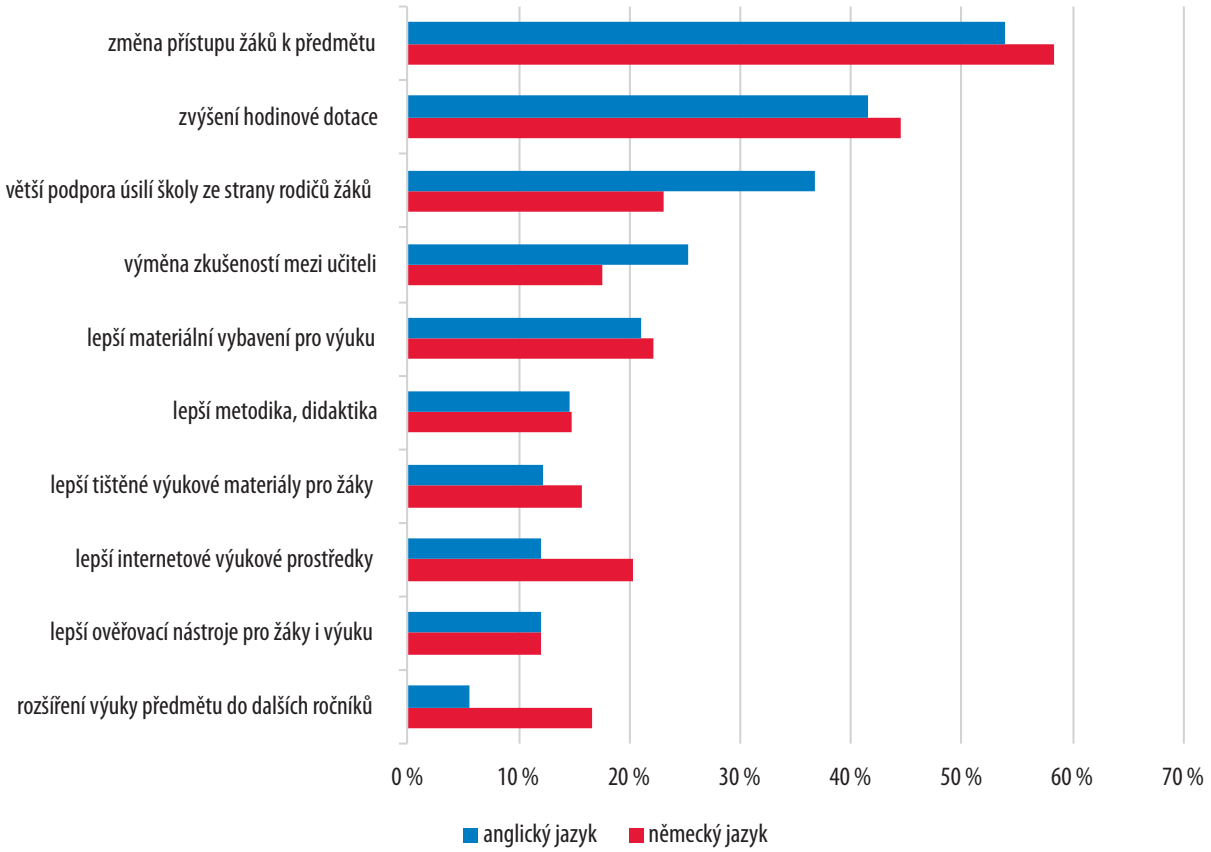
Třetí oblast zjišťování se zaměřila na identifikaci problematických aspektů spojených s RVP a následně na uvedení námětů pro lepší naplňování cílů výuky. Existenci problematických aspektů RVP uvedlo 29 % učitelů anglického jazyka a 31 % učitelů německého jazyka. Jako nejčastější problematické aspekty byly uváděny: (a) malá srozumitelnost popisu některých výstupů (17 % učitelů pro anglický jazyk; 18 % učitelů pro německý jazyk); (b) neúměrná předimenzovanost tematického obsahu (17 %; 15 %); (c) nepřiměřená náročnost některých výstupů pro žáky (15 %; 12 %); (d) nerozčlenění témat a výstupů do jednotlivých ročníků (15 %; 10 %); (e) chybějící témata důležitá pro studijní a životní dráhu žáků (11 %; 12 %). Graf č. 21 shrnuje nejčastěji uváděné změny, které by z pohledu odpovídajících učitelů vedly k lepšímu naplňování cílů výuky cizího jazyka, a tedy ke zvyšování jazykové gramotnosti žáků. Dva nejvíce zmiňované náměty jsou v tomto ohledu:

- změna přístupu žáků k předmětu,
- zvýšení hodinové dotace.

Další změny zmiňované učiteli jsou: (a) nižší počet žáků ve výuce; (b) redukce administrativních požadavků kladených na učitele.

Graf 21

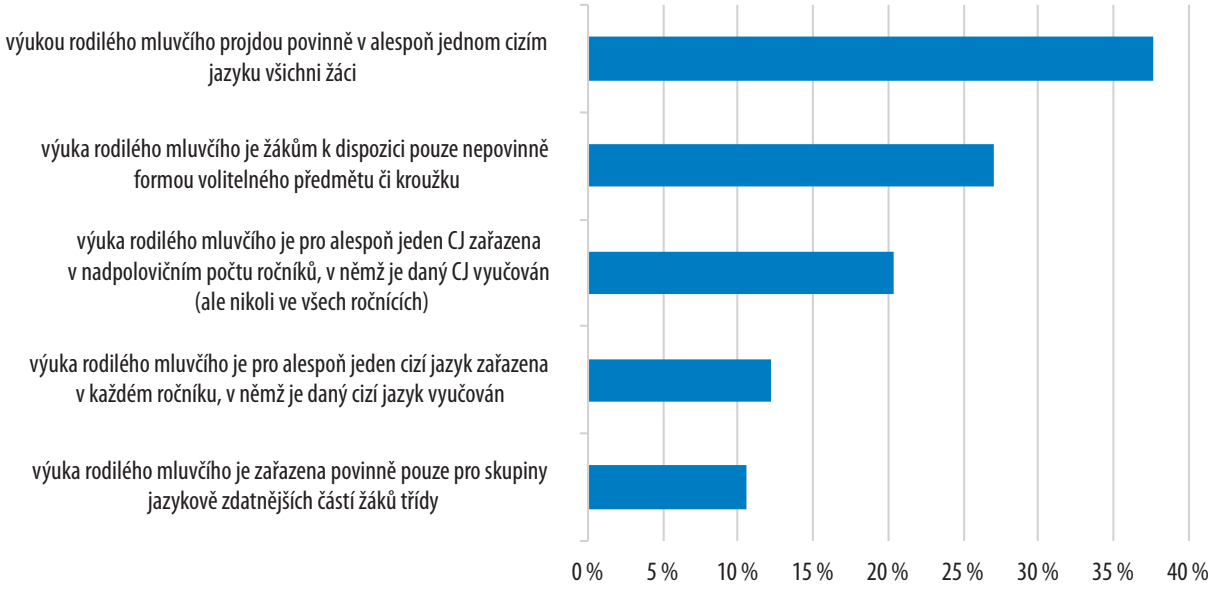
Podíl učitelů uvádějících daný námět pro lepší naplňování cílů výuky



Specifická pozornost byla v dotazníkovém šetření věnována využití dvou opatření pro rozvoj jazykové gramotnosti: (a) zapojení rodilých mluvčích do výuky cizího jazyka; (b) realizace zahraničních jazykových pobytů žáků. Z celkového počtu odpovídajících učitelů uvedlo zapojení rodilých mluvčích do výuky cizího jazyka 23 % učitelů, přičemž v případě anglického jazyka se jedná o 22 % učitelů a v případě německého jazyka o 29 % učitelů. Graf č. 22 doplňuje informaci o rozsahu využití rodilého mluvčího ve výuce. Hlavní důvody, proč nedochází k širšímu zapojení rodilých mluvčích do výuky cizího jazyka, jsou dvojího typu: (a) nedostatek finančních prostředků školy (42 % odpovědí učitelů); (b) nedostatek vhodných rodilých mluvčích (40 % odpovědí učitelů). **Lze pozorovat signifikantně vyšší úspěšnost v testu výběrového zjištění těch žáků, jejichž učitelé uvádějí využití rodilého mluvčího ve výuce (pro anglický jazyk 75% úspěšnost vs. 68% úspěšnost).**

Graf 22

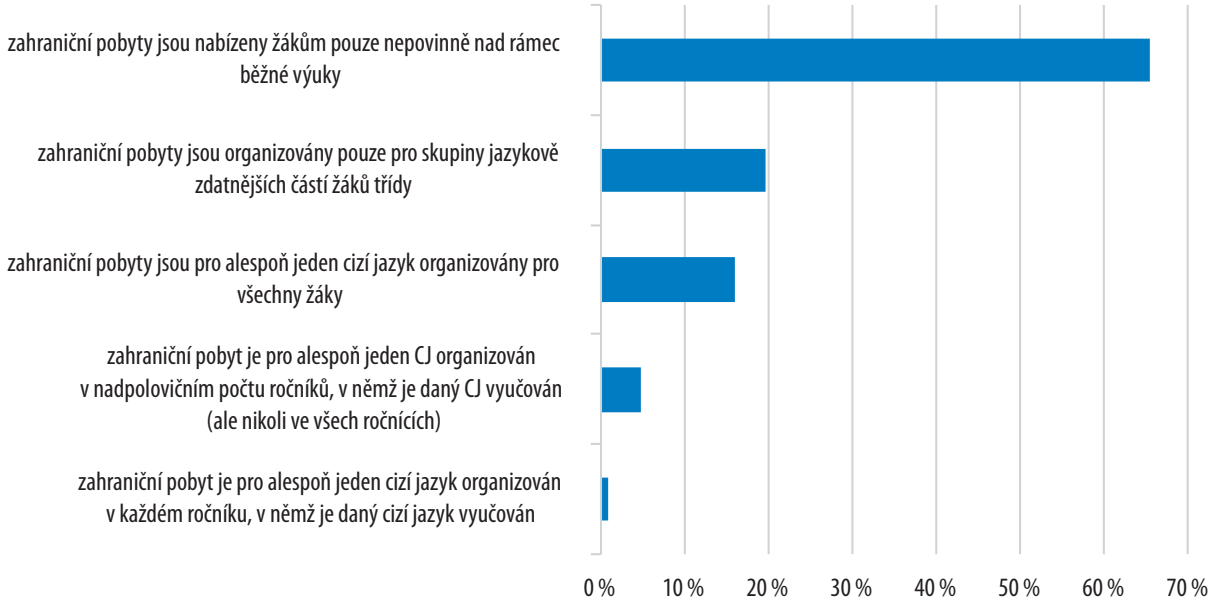
Rozsah využití rodilého mluvčího ve výuce



Realizaci zahraničních jazykových pobytů žáků uvedlo ve svých odpovědích celkem 47 % učitelů, přičemž v případě anglického jazyka se jedná o 46 % učitelů a v případě německého jazyka o 55 % učitelů. Graf č. 23 doplňuje informaci o rozsahu využití zahraničních jazykových pobytů žáků.

Graf 23

Rozsah využití zahraničních jazykových pobytů žáků



Ukazuje se, že zahraniční jazykové pobyty jsou výrazně výběrového a nepovinného charakteru. Hlavní důvody pro nevyužití tohoto opatření jsou: (a) nedostatek finančních prostředků školy (45 % odpovědí učitelů); (b) nezájem ze strany zákonných zástupců (25 % odpovědí učitelů). **V celkových výsledcích testu je patrná signifikantně vyšší úspěšnost těch žáků, jejichž učitelé uvádějí využití zahraničních jazykových pobytů ve výuce (pro anglický jazyk 72% úspěšnost vs. 67% úspěšnost).**

Dotazníkové šetření přineslo zjištění, že **61 % učitelů absolvovalo další vzdělávání pedagogických pracovníků, které je inspirovalo pro výuku** v daném školním roce, a že dalších 21 % učitelů absolvovalo takové vzdělávání v minulém školním roce. Jakkoli jde o relativně vysoká čísla, přesto je nutné konstatovat, že **v oblasti vzdělávání učitelů přetrvávají rezervy**, jejichž využití má přitom značný potenciál přispět ke zvýšení jazykové gramotnosti žáků na všech stupních škol.

3.5.3 Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na základních školách na základě žákovských dotazníků

Další poznatky týkající se rozvoje jazykové gramotnosti na základních školách poskytly žákovské dotazníky, které žáci vyplňovali po dořešení jazykového testu. Dotazník se zaměřil na několik oblastí hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti, část z otázek byla obdobná otázkám z dotazníku pro učitele.

První oblast hodnocení se týkala oblíbenosti předmětů anglický jazyk (5. a 9. ročník ZŠ) a německý jazyk (9. ročník ZŠ) – žák měl rozhodnout, zda tento předmět patří mezi jeho tři nejoblíbenější předměty v daném roce. Hodnocení ukazuje, že polovina žáků 5. ročníku ZŠ a 56 % žáků 9. ročníku ZŠ zařadilo anglický jazyk mezi své tři nejoblíbenější předměty. Naopak oblíbenost německého jazyka byla mezi žáky, kteří řešili test v německém jazyce, nižší (46% podíl souhlasných odpovědí). Významným zjištěním přitom je, že **žáci uvádějící cizí jazyk mezi svými nejoblíbenějšími předměty dosáhli signifikantně vyšší úspěšnosti ve výběrovém zjišťování i signifikantně lepší známky na vysvědčení než žáci, kteří cizí jazyk mezi svými nejoblíbenějšími předměty neuvedli** (tabulka č. 6).

Tabulka 6

Průměrná úspěšnost žáka ve výběrovém zjišťování a průměrná známka na vysvědčení v závislosti na oblíbenosti předmětu (zařazení předmětu mezi tři nejoblíbenější předměty v daném školním roce)

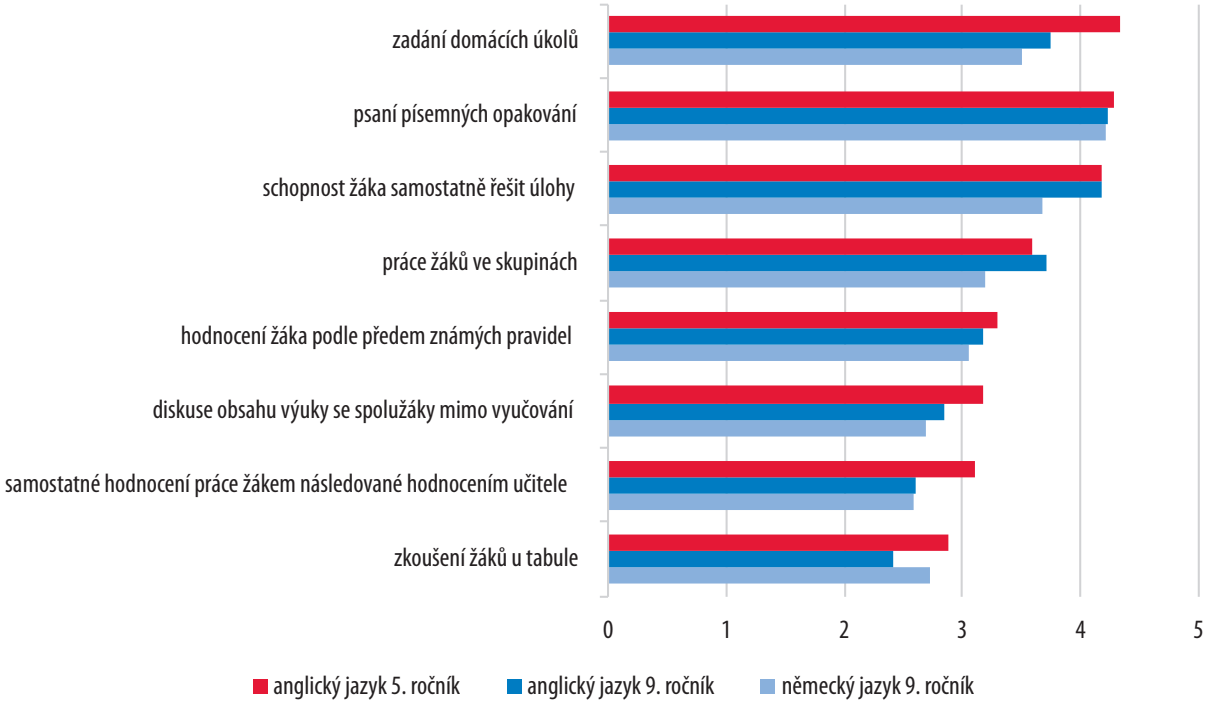
Předmět	Průměrná úspěšnost v testu		Průměrná známka na vysvědčení	
	Oblíbený předmět	Neoblíbený předmět	Oblíbený předmět	Neoblíbený předmět
Anglický jazyk – 5. ročník ZŠ	79,6 %	76,7 %	1,64	1,77
Anglický jazyk – 9. ročník ZŠ	75,3 %	68,0 %	1,88	2,18
Německý jazyk – 9. ročník ZŠ	53,0 %	50,0 %	2,11	2,20

Druhá oblast hodnocení se věnovala výskytu vybraných výukových situací souvisejících s rozvojem jazykové gramotnosti. První situací byla možnost často vyprávět o svých zkušenostech s využitím cizího jazyka. Častý výskyt takové situace uvedla přibližně polovina žáků (49 % žáků pro anglický jazyk v 5. ročníku ZŠ, 53 % žáků pro anglický jazyk v 9. ročníku ZŠ a 43 % žáků pro německý jazyk v 9. ročníku ZŠ). Zároveň se ukazuje, že **žáci setkávající se s možností často vyprávět o svých zkušenostech dosáhli vyšší průměrné úspěšnosti v testu výběrového zjišťování i lepší známky na vysvědčení**, nikoliv však vyšší oblíbenosti předmětu.

Graf č. 24 zachycuje hodnocení četnosti výskytu dalších osmi výukových situací souvisejících s rozvojem jazykové gramotnosti. Pozitivně lze v tomto ohledu hodnotit především vysokou důvěru žáků ve svou schopnost samostatně řešit zadané úkoly (tvrzení *Úlohy, které v hodinách řešíme, umím řešit samostatně.*).

Graf 24

Míra výskytu situací ve výuce souvisejících s jazykovou gramotností podle jednotlivých předmětů – průměrná hodnota odpovědí žáků; pětibodová škála četností (1 = nejnižší četnost; 5 = nejvyšší četnost)

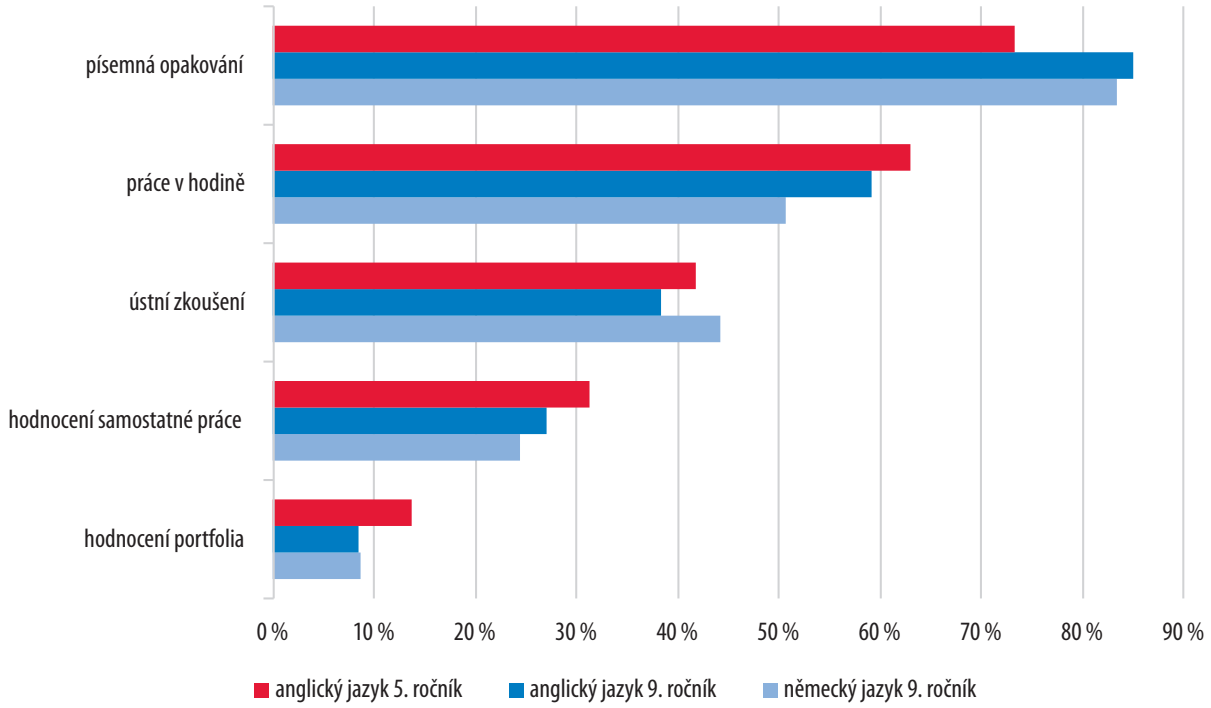


Existuje přitom **vysoká pozitivní korelace úrovně důvěry ve schopnost řešit úlohy a dosažené úspěšnosti ve výběrovém zjišťování úrovně jazykové gramotnosti**. Naopak méně častý byl výskyt situací souvisejících s hodnocením žáků (jasné vymezení pravidel hodnocení, spojení autoevaluace žáka a hodnocení učitele). Nižší četnost komunikace žáků o obsahu výuky mimo vlastní vyučování pak snižuje potenciál pozitivního vlivu této situace na rozvoj jazykové gramotnosti.

Třetí oblast hodnocení byla orientována na význam podkladů, které jsou podle názoru žáků učiteli využívány pro celkové hodnocení žáků. Žáci měli za úkol vybrat dva podklady s nejvýraznějším vlivem na jejich výslednou známku na vysvědčení. Graf č. 25 ukazuje, že nejsilnější vliv je přikládán písemným formám opakování, naopak nižší vliv má jak ústní forma zkoušení, tak samostatná práce žáků. Zároveň se vliv písemného opakování zvyšuje v hodnocení žáků 9. ročníku ZŠ. Za pozornost stojí, že **žáci uvádějící významný vliv písemného opakování na svou výslednou známku na vysvědčení dosáhli signifikantně lepšího průměrného výsledku, a to jak ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti, tak ve známce na vysvědčení**. Podobný vztah nelze pozorovat v případě dalších podkladů hodnocení žáků. Z odpovědí žáků lze dovodit opomíjení pozitiv, která může přinést vyšší důraz také na jiné způsoby hodnocení žáků, než je písemné opakování (např. samostatná práce žáků, portfolia apod.).

Graf 25

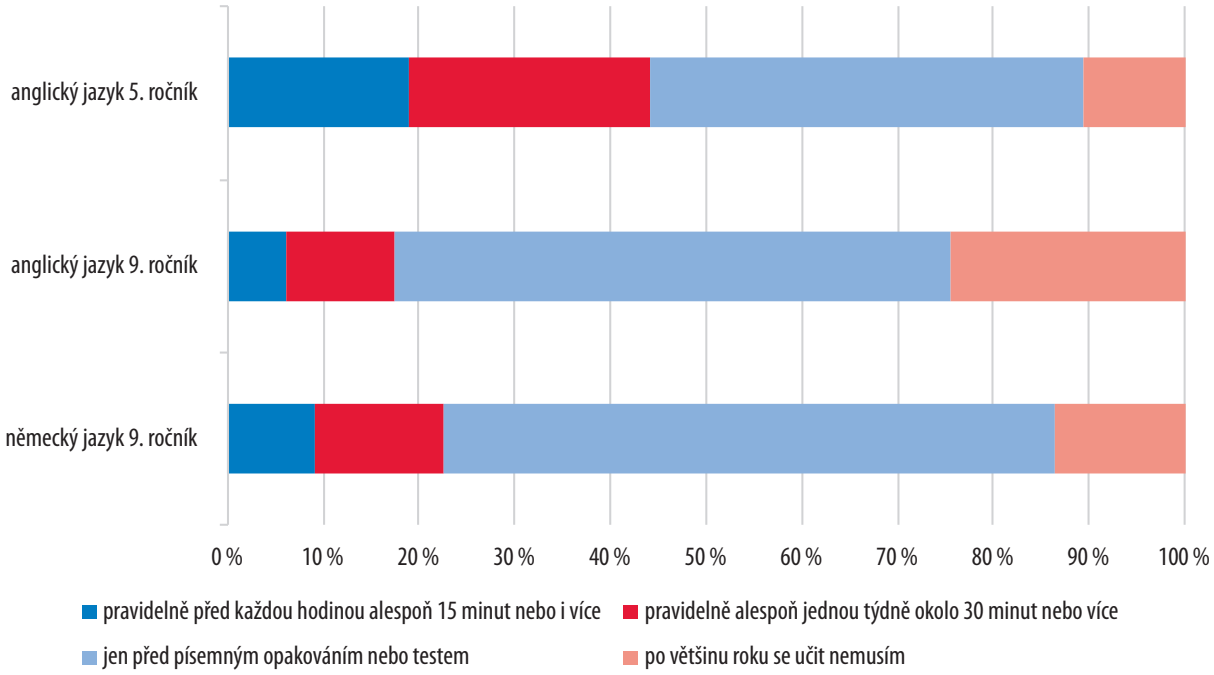
Podíl žáků označujících daný podklad za podklad s nejvýraznějším vlivem na jejich výslednou známku na vysvědčení podle jednotlivých předmětů



Čtvrtá oblast hodnocení se zaměřila na způsob přípravy žáků na výuku jednotlivých předmětů (graf č. 26). Ukazuje se, že nejčastější způsob přípravy žáků je spojen s přípravou pouze před písemným opakováním nebo testem. Pravidelná příprava žáků na výuku je méně častá, a to především v případě žáků 9. ročníku ZŠ. Poněkud paradoxně však zde platí, že pravidelná příprava na výuku je spojena s horšími výsledky žáků v testu výběrového zjišťování. Platí tedy, že pravidelná příprava na výuku je charakteristická pro slabší žáky, nejlepší žáci se na výuku pravidelně nepřipravují, což vyvolává úvahy o účinnosti a přiměřenosti vzdělávacích strategií zaměřených na jazykově zdatnější žáky.

Graf 26

Způsob přípravy žáků na výuku jednotlivých předmětů



3.5.4 Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na středních školách na základě učitelských dotazníků

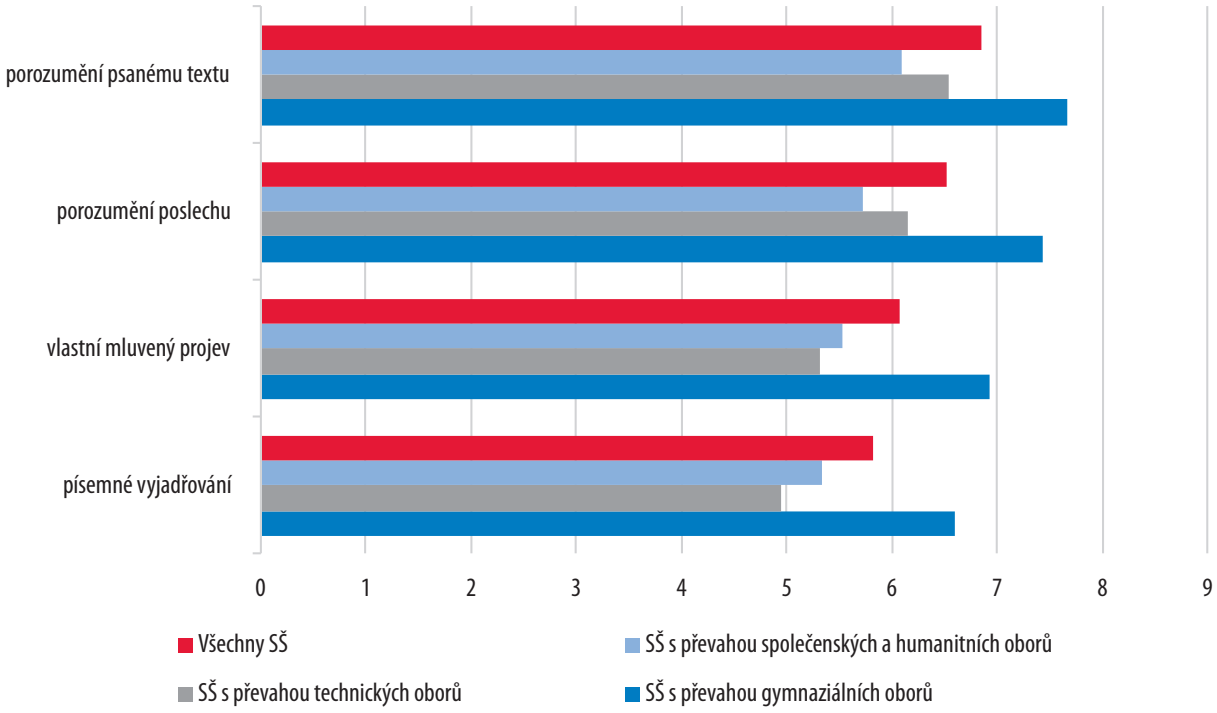
Dotazník k hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na středních školách byl vyplněn 745 učiteli v rámci výběrového zjišťování výsledků žáků. Učitelské dotazníky se ve svém obsahu zaměřily na následující oblasti hodnocení: (a) důležitost jazykové gramotnosti pro budoucí profesní uplatnění žáků; (b) dovednosti žáků související s jazykovou gramotností; (c) podpora rozvoje jazykové gramotnosti žáků.

Ve svých odpovědích v dotaznících pokládají učitelé jazykovou gramotnost za velmi užitečnou (67 % učitelů) až zcela nezbytnou (27 %) pro budoucí profesní uplatnění svých žáků. Odpověď považující jazykovou gramotnost za zbytečnou se nevyskytla. Tento poznatek zůstává v platnosti bez ohledu na převládající typ vyučovaných oborů školy, ačkoliv možnost „zcela nezbytná“ nejčastěji volili učitelé technických oborů.

Na škále 0 (naprostá nespokojenost) až 10 (naprostá spokojenost) učitelé dále hodnotili svou spokojenost s dosaženou úrovní svých žáků ve čtyřech klíčových dovednostech v cizím jazyce: (a) porozumění poslechu; (b) porozumění psanému textu; (c) písemné vyjadřování; (d) vlastní mluvený projev. Graf č. 27 zachycuje průměrnou hodnotu odpovědí všech učitelů a rovněž učitelů v rozlišení převládajícího typu vyučovaných oborů jejich školy.

Graf 27

Míra spokojenosti učitelů s dosaženou úrovní dovedností v cizím jazyce svých žáků – průměrná hodnota odpovědí učitelů; škála četností (0 = nejnižší spokojenost; 10 = nejvyšší spokojenost)

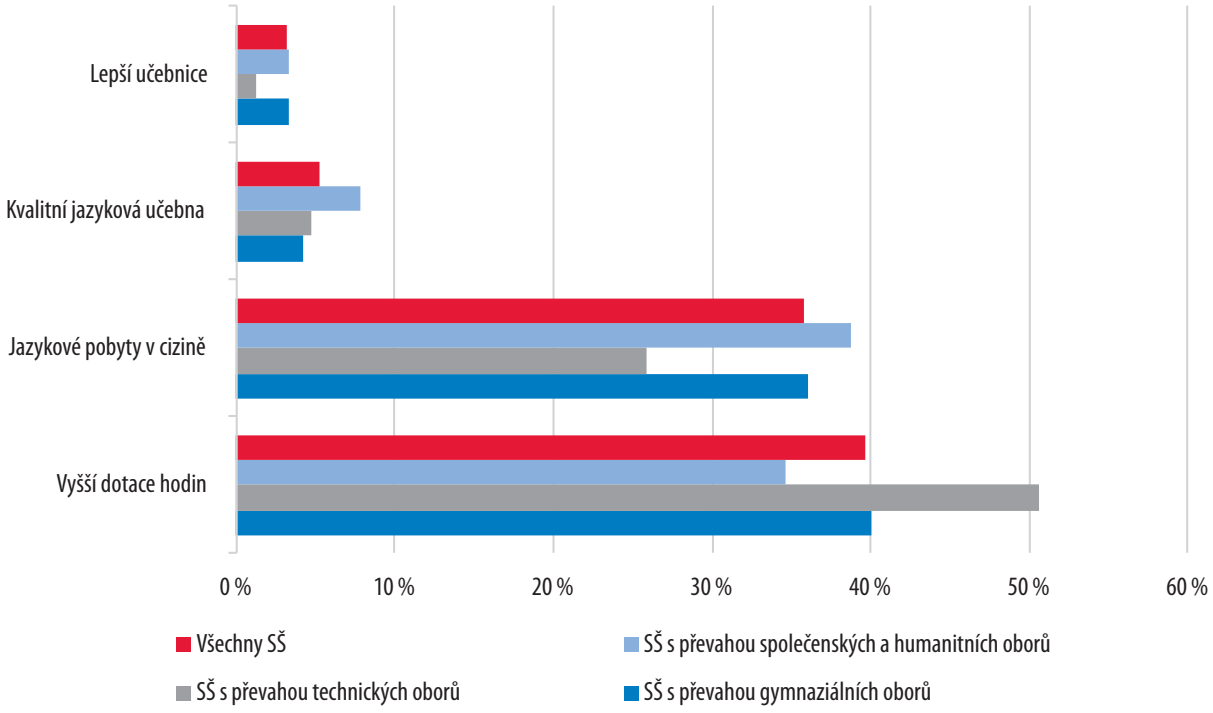


Ukazuje se, že nejvyšší spokojenost učitelů panuje s porozuměním psanému textu a porozuměním poslechu. Naopak nižší spokojenost učitelů je spojena s dovednostmi, které vyžadují vyšší samostatnou činnost žáků – vlastní mluvený projev a písemné vyjadřování. Druhý poznatek grafu č. 27 pak naznačuje obecně vyšší úroveň spokojenosti učitelů škol, na kterých převažují gymnaziální obory; spokojenost učitelů společensky/humanitně orientovaných škol a učitelů technicky orientovaných škol je naopak nižší. Zároveň lze, ve srovnání s učiteli společensky/humanitně orientovaných škol, pozorovat vyšší spokojenost učitelů technicky orientovaných škol s dovednostmi svých žáků v oblasti porozumění a nižší spokojenost těchto učitelů s dovednostmi svých žáků v oblasti vlastní tvorby mluvené či psané. Konečně **existuje pozitivní a signifikantní korelace mezi úrovní spokojenosti učitele s dovednostmi žáků a dosaženou úspěšností žáka v testu z cizího jazyka**.

Otázky týkající se podpory rozvoje jazykové gramotnosti se zaměřily na hodnocení opatření, která by napomohla ke zvýšení dovedností žáků školy v cizích jazycích (graf č. 28). Relevance takové otázky je dána existencí pozitivní a signifikantní korelace úrovně dovedností a úspěšnosti žáků ve výběrovém zjišťování výsledků. V nabízených odpovědích učitelů se výrazně častěji objevovaly odpovědi vybírající opatření: (a) vyšší dotace hodin; (b) jazykové pobyty v cizině. Naopak kvalitní jazyková učebna a lepší učebnice byly uváděny méně často. Za pozornost rovněž stojí ta skutečnost, že vyšší hodinová dotace se ukazuje být důležitá především pro učitele škol s převahou technických oborů.

Graf 28

Podíl učitelů označujících dané opatření za nejvýznamnější pro zvýšení dovedností žáků v cizích jazycích podle převažujícího typu oborů školy



Vedle uvedené nabídky byla učitelům rovněž dána možnost uvést další možná opatření pro rozvoj jazykové gramotnosti žáků. Nejčastěji byly zmiňovány tyto náměty:

- zájem a snaha ze strany žáků, osobní motivace, domácí příprava, podpora rodiny (47 zmínek),
- zahraniční lektoři, výuka s rodilým mluvčím (20 zmínek),
- menší počet žáků při výuce, dělení výuky na skupiny podle znalostí (18 zmínek),
- lepší připravenost žáků ze základních škol (9 zmínek),
- výuka jiných předmětů v cizím jazyce (8 zmínek),
- vyšší míra cizího jazyka v médiích a životě, redukce dabingu (7 zmínek),
- zvyšování kvality učitelů, kvalitní pedagogové, metody výuky (6 zmínek),
- četba cizojazyčných textů a sledování cizojazyčných filmů (5 zmínek).

S námětem výuky jiných předmětů v cizím jazyce úzce souvisí poslední otázka dotazníků, v níž měli učitelé odhadnout, jak často jejich kolegové ve výuce jiných předmětů než cizího jazyka používají studijní materiály v cizím jazyce. Odpovědi ukazují na existenci významných příležitostí v tomto směru, když 31 % učitelů vybralo odpověď „vůbec“ a dalších 53 % učitelů odpověď „jedenkrát týdně či méně“, a to bez ohledu na převažující typ oborů školy.

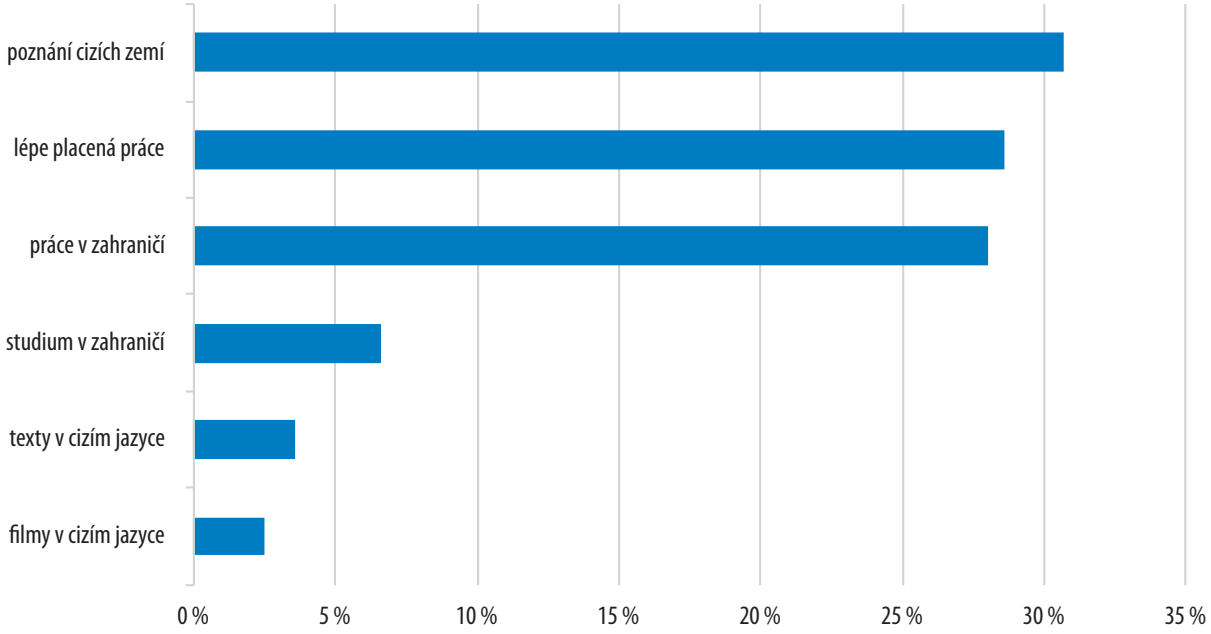
3.5.5 Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na středních školách na základě žákovských dotazníků

Součástí výběrového zjišťování úrovně dosažené jazykové gramotnosti na středních školách byl rovněž dotazník pro žáky, který žáci vyplňovali po dokončení testu. Žákovské dotazníky se ve svém obsahu zaměřily především na hodnocení důležitosti jazykové gramotnosti pro budoucí život žáků a na žáky vnímané přínosy znalosti cizích jazyků. V tomto ohledu velká většina žáků považuje znalost alespoň jednoho cizího jazyka za velmi užitečnou (38 %

žáků) a zcela nezbytnou (44 %). Pouze 1 % žáků označilo takovou znalost za zbytečnou. Zároveň nejvyšší důležitost jazykové gramotnosti přikládají žáci gymnázií, následováni žáky ekonomicky orientovaných oborů. O něco nižší důležitost jazykové gramotnosti vnímají žáci zdravotnických a zemědělských oborů.

Graf 29

Podíl žáků označujících daný přínos za hlavní přínos znalosti alespoň jednoho cizího jazyka v jejich budoucím životě



Graf č. 29 doplňuje informaci o žáky vnímaných hlavních přínosech znalosti alespoň jednoho cizího jazyka pro jejich budoucí život. Žáci nejčastěji uvedli dva přínosy: (a) přínosy spojené s cestováním a poznáváním nových zemí; (b) přínosy spojené s pracovním uplatněním ve vazbě jak na platové ohodnocení, tak na možnost práce v zahraničí. Zároveň žáci studující zdravotnické obory a obory hotelnictví a podnikání o něco častěji zmiňovali přínosy spojené s prací v zahraničí a žáci gymnázií přínosy spojené s možnostmi studia v zahraničí.

Dotazníkové šetření se věnovalo také hodnocení četnosti využití studijních materiálů v cizím jazyce ve výuce jiných předmětů. Více než polovina žáků (58 % žáků) zde uvedla, že tímto způsobem využívá materiály v cizím jazyce nejvýše jedenkrát týdně, dalších 32 % žáků uvedlo četnost využití těchto materiálů dva- až třikrát týdně. Častější využití materiálů v cizím jazyce ve výuce jiných předmětů pak uvedla necelá desetina žáků, což ukazuje na zjevné rezervy v tomto zcela jistě silném prostředku rozvoje jazykových kompetencí žáků.

Žáci v dotazníkovém šetření odpovídali rovněž na otázku týkající se jejich známky z cizího jazyka na vysvědčení na konci minulého roku. Průměrná dosažená známka žáků byla 2,17, přičemž z hlediska oborů uvedli nejlepší průměrnou známku žáci gymnázií (1,87) a naopak nejhorší průměrnou známku žáci zdravotnických (2,71) a zemědělských (2,58) oborů. Ukazuje se také, že o něco lepší průměrnou známku z cizího jazyka měly na vysvědčení dívky (2,11) než chlapci (2,55). Pozorovat lze rovněž silnou pozitivní korelaci (0,56) mezi úspěšností žáků ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti a známkou žáků na vysvědčení. Pozitivní vztah lze rovněž najít mezi úspěšností žáků v testu výběrového zjišťování a důležitostí, kterou žáci přikládají znalosti cizího jazyka pro svou budoucnost (0,39). Konečně svůj vliv na úspěšnost žáků ve výběrovém zjišťování výsledků má rovněž rodinný původ žáků, kdy lepších výsledků dosáhli ti žáci, jejichž rodiče jsou schopni se domluvit vyšším počtem cizích jazyků.

Hodnocení podmínek rozvoje jazykové gramotnosti

Podmínky rozvoje jazykové gramotnosti byly zjišťovány prostřednictvím dotazníku pro ředitele a učitele škol na základních školách a víceletých gymnáziích, v nichž probíhala inspekční činnost, a kde byly také prováděny hospitace. Předmětem zjišťování byly (a) personální, (b) prostorové a materiální a (c) organizační podmínky rozvoje jazykové gramotnosti. Všechny zjišťované podmínky jsou indikátorem lepších předpokladů školy pro rozvoj jazykové gramotnosti.

V případě personálního zajištění výuky uvedla jen necelá třetina ředitelů škol, že všichni učitelé jsou kvalifikovaní podle právních předpisů a zároveň mají příslušnou předmětovou specializaci pro výuku daného cizího jazyka; ve třetině škol ředitelé škol uvedli, že podíl učitelů s předmětovou specializací pro výuku anglického jazyka je nižší než polovina všech učitelů, v případě německého jazyka takto odpověděla čtvrtina ředitelů škol. Tyto poznatky lze považovat za významné v kontextu **existence pozitivní a signifikantní korelace (0,45) mezi podílem učitelů s předmětovou specializací pro výuku anglického jazyka ve škole na jedné straně a dosaženou úspěšností školy ve výběrovém zjišťování výsledků pro anglický jazyk v 9. ročníku** ZŠ.

Mezi učiteli celkově výrazně převažovali učitelé s délkou praxe více než 10 let (68 % učitelů) a ženy (88 % učitelů). O něco nižší podíl učitelů s délkou praxe více než 10 let byl zaznamenán v případě hospitací hodin anglického jazyka (64 % učitelů), francouzského jazyka (54 % učitelů) a španělského jazyka (56 % učitelů), o něco vyšší podíl těchto učitelů pak v hospitacích hodin německého jazyka (69 % učitelů) a ruského jazyka (95 % učitelů). Přes 80 % navštívených škol využívá uvádějícího učitele/mentora pro začínající a nově příchozí učitele.

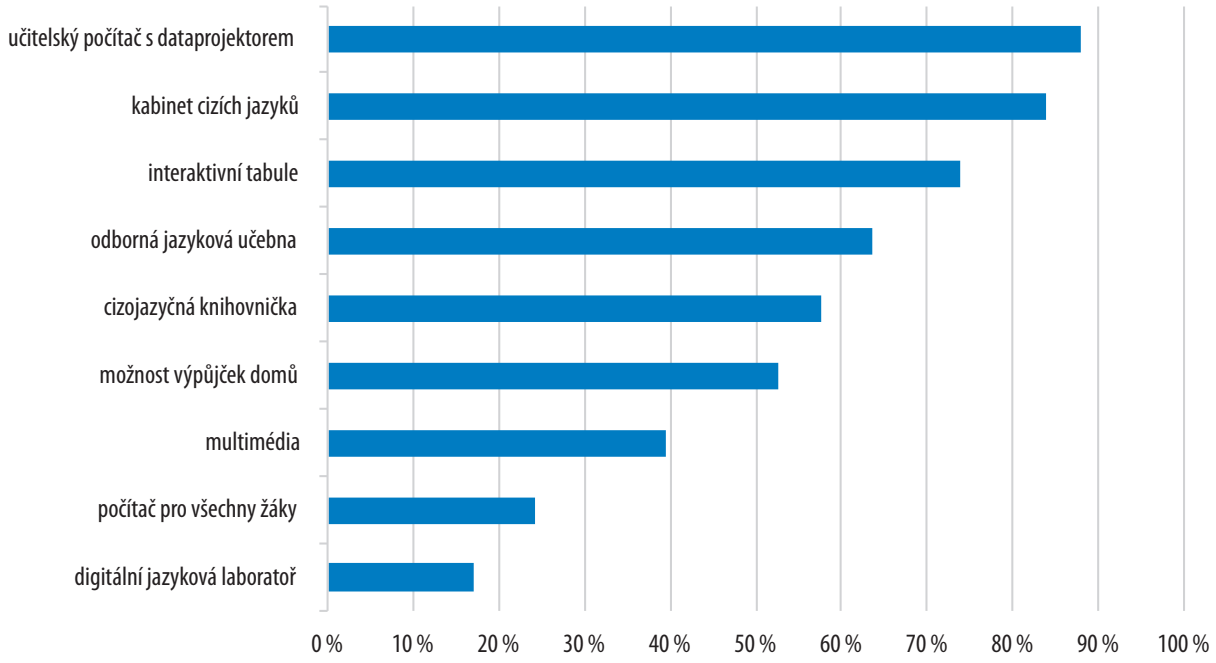
Na čtvrtině navštívených škol působil v hodnoceném školním roce rodilý mluvčí. Ten byl častěji využíván pro vybrané skupiny či třídy žáků (60 % škol) než pro většinu či všechny žáky (40 % škol). Jen zřídka byl rodilý mluvčí využíván jako konzultant pro rozvoj jazykových kompetencí učitelů a vedl jiný předmět na bázi metody CLIL. **Ve výběrovém zjišťování výsledků pro anglický jazyk v 9. ročníku ZŠ lze pozorovat lepší průměrný výsledek žáků škol, na kterých po celý rok působil rodilý mluvčí (úspěšnost 87 %), než žáků škol, na kterých rodilý mluvčí nepůsobil (úspěšnost 69 %).** Na 40 % navštívených škol pak působí učitelé anglického jazyka se zahraniční zkušeností delší než 6 měsíců, v případě německého jazyka působí učitelé se zahraniční zkušeností delší než 6 měsíců na 18 % škol.

Plán DVPP se stanovením priorit v oblasti cizích jazyků mělo zpracováno 63 % hospitovaných škol, naopak 37 % škol nemělo takový plán zpracovaný. Neukazuje se přitom, že by školy se zpracovaným plánem DVPP se stanovením priorit v oblasti cizích jazyků dosáhly vyšší průměrné úspěšnosti ve výběrovém zjišťování výsledků pro anglický jazyk v 9. ročníku ZŠ než školy bez takového plánu. Nejčastěji se učitelé navštívených škol účastnili didakticko-metodického kurzu DVPP v ČR a jazykového kurzu v ČR, méně častá je účast na kurzech / jazykových pobytech v zahraničí. Na každé desáté navštívené škole vykonává některý z pedagogických pracovníků činnost lektora DVPP.

Graf č. 30 hodnotí navštívené školy vzhledem k jejich prostorovým a materiálním podmínkám na podporu rozvoje jazykové gramotnosti. Nejčastěji byly školy vybaveny učitelským počítačem s dataprojektorem, interaktivní tabulí a kabinetem cizích jazyků. Přibližně 6 z 10 škol mělo k dispozici odbornou jazykovou učebnu a cizojazyčnou knihovničku. Nejméně častá byla vybavenost technologicky pokročilejšími předpoklady pro výuku cizího jazyka, např. digitální jazykovou laboratoří, a dále pak počítačem pro všechny žáky a multimédii.

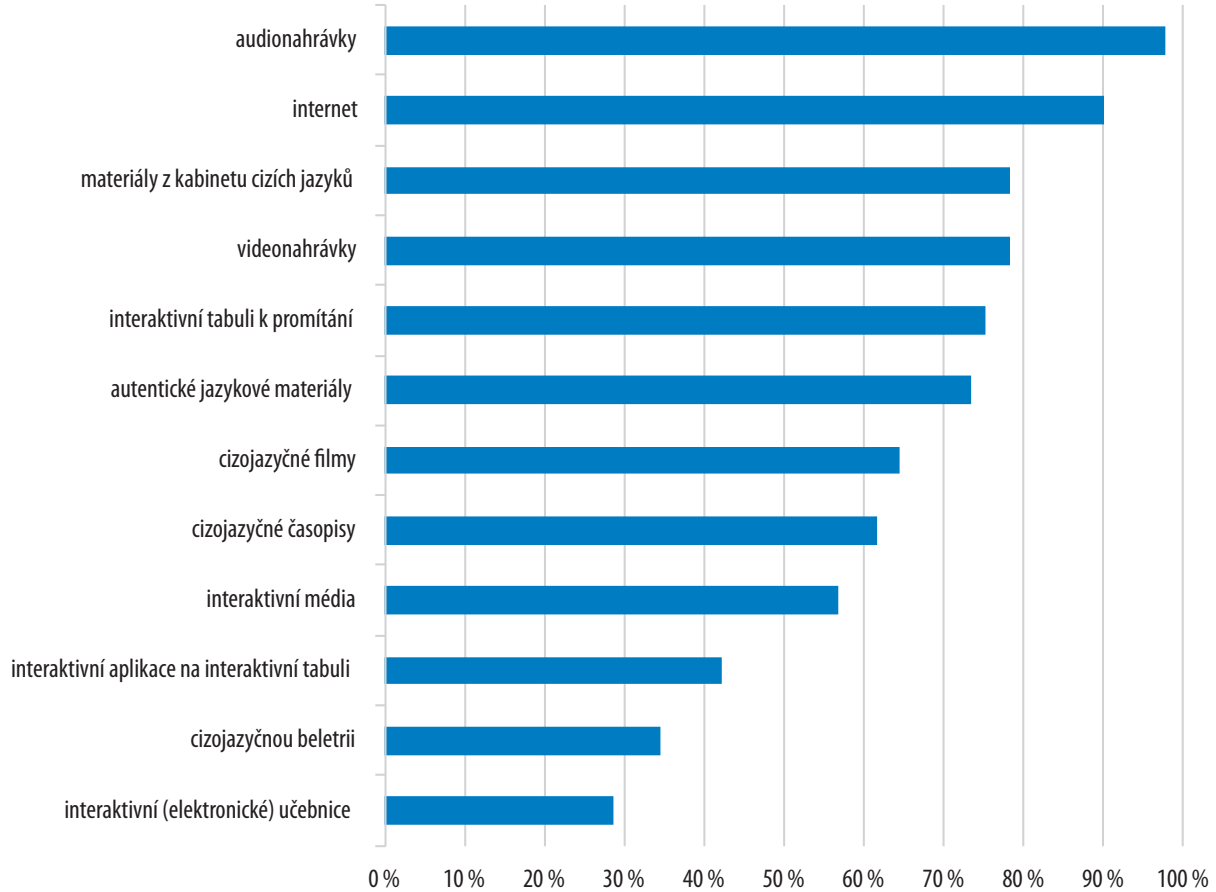
Graf 30

Podíl škol vybavených následujícími prostorovými a materiálními podmínkami na podporu rozvoje jazykové gramotnosti



Graf 31

Podíl učitelů uvádějících využití vybraných pomůcek a zdrojů informací pro rozvoj jazykové gramotnosti



Tyto poznatky se následně promítají v míře využití vybraných pomůcek a zdrojů informací pro rozvoj jazykové gramotnosti tak, jak je ve svých odpovědích uvádějí učitelé hospitovaných hodin (graf č. 31).

Z odpovědí učitelů hospitovaných hodin je možné uvést některé další poznatky:

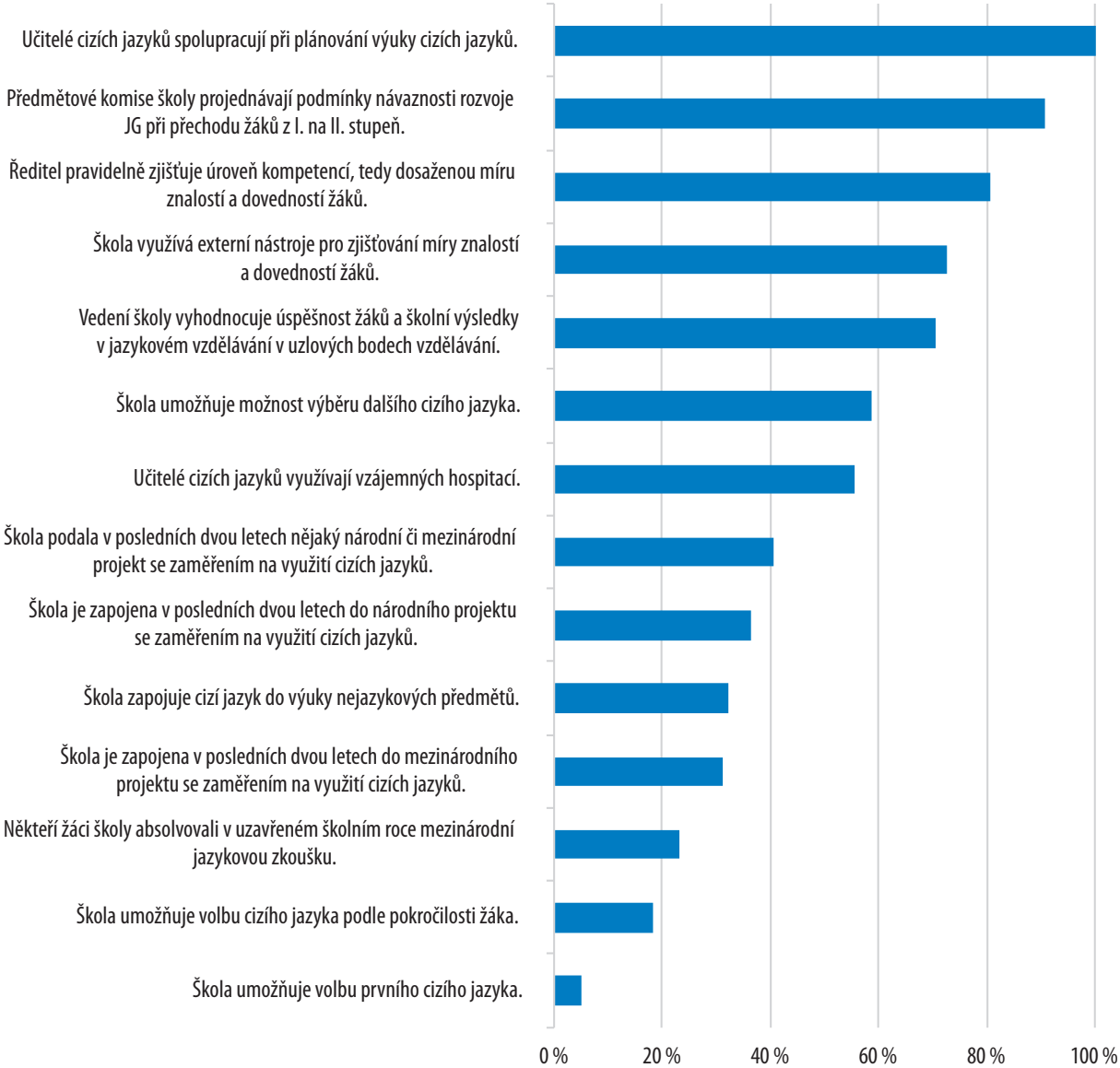
- Třetina učitelů uvádí, že všichni žáci mají během jejich výuky přístup k internetu.
- Dvě třetiny učitelů uvádějí, že všichni žáci mají při přípravě na jejich výuku přístup k internetu.

Obecně tak lze pozorovat značné rezervy pro zlepšování prostorových a materiálních podmínek škol na podporu rozvoje jazykové gramotnosti.

Graf č. 32 doplňuje hodnocení navštívených škol vzhledem ke sledovaným aspektům organizačních podmínek rozvoje jazykové gramotnosti.

Graf 32

Podíl škol naplňujících daný aspekt organizačních podmínek rozvoje jazykové gramotnosti



V odpovědích ředitelů škol se častěji objevují činnosti spojené se spoluprací učitelů a se sledovanými aspekty evaluace, většina škol (75 %) se rovněž zapojila alespoň do školního

kola konverzační soutěže v cizím jazyce. Naopak nižší počet škol se v posledních dvou letech zapojil do přípravy či realizace projektů pro rozvoj jazykové gramotnosti a rovněž méně častěji je uváděno zapojení cizího jazyka do výuky nejazykových předmětů. Dále se ukazuje, že přibližně čtvrtina učitelů hospitovaných hodin uvádí možnost žáků navštěvovat konverzaci v daném cizím jazyce jako volitelný předmět, respektive navštěvovat zájmový kroužek daného cizího jazyka organizovaného školou, přičemž o něco častěji (cca 31 % učitelů) je tato možnost zmiňována v případě anglického jazyka. Zároveň lze pozorovat, že téměř 90 % učitelů označuje používané učebnicové soubory ve výuce cizího jazyka za vyhovující, přičemž vlastní učební materiály si utváří přes 70 % učitelů. V odpovědích učitelů týkajících se organizačních podmínek rozvoje jazykové gramotnosti lze dále nalézt následující zjištění:

- Necelá polovina učitelů uvádí, že se ve své výuce často odvolává na znalosti a dovednosti žáků získané z výuky jiného cizího jazyka, pokud se mu žáci učí. Téměř 40 % učitelů pak hovoří o tom, že ve výuce upozorňuje na vztahy mezi jednotlivými jazyky. Naopak velmi omezeně se učitelé vyjadřují ke vztahům mezi jazykovými jevy a zákonitostmi.
- Velká většina (téměř 90 %) učitelů hovoří o tom, že reálie hrají v jejich výuce přiměřenou roli. Zájem o reálie přitom vzbuzují různými zdroji informací, nejčastěji pak vyprávěním (87 % učitelů), s využitím internetu (87 % učitelů) a prací s texty o kultuře a reáliích (82 % učitelů). Nejméně časté jsou exkurze do cílových zemí (47 % učitelů), zadávání referátů (45 % učitelů) a výměnné pobyty (17 % učitelů).
- Téměř tři čtvrtiny učitelů uvádí časté používání cizího jazyka při vedení výuky. Nejčastěji je používání cizího jazyka spojeno s pozdravem a úvodem hodiny (98 % učitelů), s pokyny žákům (98 % učitelů) a se zadáváním cvičení (97 % učitelů). Naopak nejméně často je cizí jazyk využíván pro výklad nového učiva (25 % učitelů) a vyhodnocování testů a písemných prací (26 % učitelů).
- Učitelé ve výuce věnují nejvyšší pozornost rozvoji mluvení, naopak nejnižší pozornost je věnována rozvoji psaní. Rozvoji poslechu a čtení s porozuměním je věnována spíše vysoká pozornost.
- K diagnostice dosažené úrovně jazykových znalostí a dovedností učitelé nejčastěji využívají vlastní písemné testy (92 % učitelů), ústní zkoušení (88 %) a písemné testy převzaté z metodické příručky (74 % učitelů). Využití externích nástrojů pro zjišťování úrovně znalostí a dovedností žáků uvádí více než polovina učitelů. Učitelé o něco častěji deklarují využití sumativního hodnocení než hodnocení formativního. Sebehodnocení žáků a vzájemné hodnocení žáků je využíváno spíše méně často.

4 Závěry

Výběrová zjišťování výsledků žáků 5. ročníku ZŠ, 9. ročníku ZŠ a 3. ročníku SŠ ukazují dosažení očekávané úrovně ve sledovaných aspektech jazykové gramotnosti u velké většiny žáků, velmi nízké úrovně dosáhl jen malý podíl žáků účastnících se zjišťování. Jedinou výjimkou je zjišťování výsledků žáků 9. ročníku ZŠ v německém jazyce. V úrovni dosahované jazykové gramotnosti lze zaznamenat určité mezikrajské rozdíly s mírně horšími výsledky škol krajů, které častěji dosahují horší výsledky v takto orientovaných zjišťováních (Ústecký a Karlovarský kraj). Významným faktorem rozdílné úrovně dosahované jazykové gramotnosti se ukazuje být studovaný obor, a to jak pro 9. ročník ZŠ s lepšími výsledky žáků gymnázií, tak pro 3. ročník SŠ. V případě 9. ročníku ZŠ nicméně významný počet velmi dobrých žáků zůstává na základních školách a neodchází na víceletá gymnázia.

Analyzovaná zjištění ukazují na existenci příležitostí pro zlepšování personálních podmínek pro výuku cizích jazyků a rozvoj jazykové gramotnosti žáků. Pouze třetina ředitelů hospitovaných škol uvedla, že všichni učitelé jsou kvalifikovaní podle právních předpisů a zá-

roveň mají příslušnou předmětovou specializaci pro výuku daného cizího jazyka. Podobně rodilý mluvčí působí ve výuce přibližně ve čtvrtině škol. Za hlavní překážky možného využití těchto příležitostí jsou označovány finanční možnosti škol a nabídka vhodných pracovníků. Naopak pozitivem jsou příležitosti v oblasti dalšího vzdělávání a mezinárodní spolupráce.

Z analýzy získaných informací rovněž vyplývá existence četných příležitostí pro zlepšování materiálních a technických podmínek pro výuku cizích jazyků a rozvoj jazykové gramotnosti žáků, a to rovněž ve vazbě na využití moderních a progresivních nástrojů na podporu výuky (např. využití ICT technologií, multimédia). Za relevantní lze v tomto ohledu považovat rovněž opatření, která rozšíří přímý kontakt žáků i učitelů s cizojazyčným prostředím (např. jazykové pobyty, autentické cizojazyčné materiály, rodilý mluvčí ve výuce) a která posílí vazby mezi cizími jazyky navzájem, stejně jako mezi cizím jazykem a dalšími předměty (metoda CLIL). Vyhodnocení poukázalo i v těchto oblastech na potenciál zlepšování stávající situace. Takový přístup v sobě rovněž skrývá potenciál rozšíření počtu hodin výuky s relevancí pro rozvoj jazykové gramotnosti, což je jeden z častěji uváděných námětů učitelů škol pro zintenzivnění rozvoje jazykové gramotnosti.

Analýza výsledků výběrového zjišťování prokázala významný vliv oblíbenosti cizího jazyka, respektive zájmu a přístupu žáka na dosaženou úroveň jeho jazykové gramotnosti. V tomto kontextu lze vnímat příležitosti využívání efektivních metod výuky a učení, včetně hodnocení žáků, které rovněž zohlední potřeby jazykově pokročilých žáků s cílem redukovat strategii „učení se pouze na písemné opakování".

5 Doporučení

Zlepšovat podmínky pro zajištění kvalitních pedagogů se specializací pro výuku daného cizího jazyka a rovněž pro širší působení rodilých mluvčích ve výuce, a to ve vazbě na zajištění kvalitního vzdělávání pedagogů, na finanční možnosti škol a na využití pozitiv mezinárodní spolupráce.

Podporovat zkvalitňování materiálních a technických podmínek pro rozvoj jazykové gramotnosti, se zohledněním aspektů využití moderních technologií a posilování přímého kontaktu žáků a učitelů s cizojazyčným prostředím (např. jazykové pobyty, autentické cizojazyčné materiály).

Využívat příležitosti utvářené na bázi posilování vazeb mezi cizími jazyky navzájem, stejně jako mezi cizím jazykem a dalšími předměty (metoda CLIL).

Podporovat využívání efektivních metod, které budou rozvíjet jednotlivé složky jazykové gramotnosti, a usilovat o zvyšování oblíbenosti cizích jazyků mezi žáky.

Soustředit pozornost na rozvoj jazykové gramotnosti na školách ze strany vedení škol, a to včetně vazby na projektovou činnost školy.

Věnovat cílenou pozornost školám s dlouhodobě slabšími výsledky, a to včetně regionální a oborové dimenze problematiky, využít v tomto ohledu rovněž příležitosti rozvoje jazykové gramotnosti prostřednictvím neformálního a informálního vzdělávání.

ČSI | Česká školní inspekce

Dopady **povinného předškolního vzdělávání** na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnost mateřských škol za období 1. pololetí školního roku 2017/2018

Tematická zpráva

2017 2018

OBSAH

1 Úvod 573

2 Shrnutí hlavních zjištění 573

3 Zjištění 575

3.1 Základní údaje o dětech v povinném předškolním vzdělávání 575

3.2 Dopady povinného předškolního vzdělávání 581

3.2.1 Personální, organizační a výchovně-vzdělávací dopady 581

3.2.2 Omlouvání absencí 582

3.2.3 Ověřování očekávaných výstupů dětí v režimu individuálního vzdělávání 583

3.2.4 Adaptace nových dětí a další zjištění 584

4 Závěry 586

4.1 Pozitivní zjištění 587

4.2 Negativní zjištění 587

4.3 Doporučení 587

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu zaměřenou na dopady legislativní změny spočívající v ukotvení předškolního vzdělávání jako povinného na fungování, organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnosti mateřských škol (dále i „MŠ“). Zpráva reflektuje výsledky tematické inspekční činnosti realizované podle § 174 odst. 2 písm. a), b) a d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, v období 1. pololetí školního roku 2017/2018.

Inspekční činnost byla realizována v termínu od 1. září 2017 do 31. ledna 2018 ve 427 mateřských školách navštívených v rámci komplexní inspekční činnosti.

Novela školského zákona č. 178/2016 Sb. zavedla povinné předškolní vzdělávání pro děti, které dosáhnou pátého roku věku před začátkem školního roku až do zahájení povinné školní docházky v základní škole, a to s účinností od školního roku 2017/2018. Současně mateřským školám určila povinnost přednostně přijímat děti, které před začátkem školního roku dosáhnou nejméně čtvrtého roku věku, pokud mají místo trvalého pobytu v příslušném školském obvodu[1] (tj. pro spádové mateřské školy). Podle těchto pravidel tak byly provedeny zápisy k předškolnímu vzdělávání již v květnu 2017.

Pokud zákonný zástupce dítěte, které má plnit povinné předškolní vzdělávání, zvolí jinou než spádovou školu (např. soukromou, firemní či lesní), má ředitel této školy povinnost oznámit danou skutečnost řediteli spádové školy.

Dítě může plnit povinné předškolní vzdělávání také jiným způsobem než v mateřské škole, a to formou individuálního vzdělávání, vzděláváním v přípravné třídě základní školy (pouze děti s odkladem povinné školní docházky) a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální nebo v zahraniční škole na území České republiky. Povinné předškolní vzdělávání se nevztahuje na děti s hlubokým mentálním postižením.

Povinné předškolní vzdělávání má formu pravidelné denní docházky v pracovních dnech, a to v minimálním rozsahu nepřetržitých čtyř hodin (začátek doby je stanoven mezi 7. a 9. hod. ve školním řádu).

Na děti plnící povinné předškolní vzdělávání se nevztahuje povinnost očkování, které je jinak podmínkou přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání.

V rámci inspekční činnosti se Česká školní inspekce na dopady legislativní změny zaměřila zejména v kontextu zápisů pětiletých dětí do předškolního vzdělávání, adaptace nově přijatých pětiletých dětí do prostředí MŠ, personálních, organizačních a výchovně-vzdělávacích dopadů legislativní úpravy na chod MŠ, absence dětí v rámci povinného vzdělávání a ověřování očekávaných výstupů dětí v režimu individuálního vzdělávání. Pro zjišťování názorů a postojů ředitelů škol byly využity elektronické dotazníky. Přímo ve školách Česká školní inspekce celou problematiku systematicky posuzovala a zaznamenávala, vedeny byly také rozhovory s vedením škol a pedagogickými pracovníky a analyzována byla relevantní dokumentace (např. školní matriky, školní řády, dokumentace o přijímání k předškolnímu vzdělávání, záznamy o pokrocích dětí apod.). Stěžejní složkou inspekční činnosti pak byly hospitace, kterých bylo provedeno celkem 3 723 a během nichž byla sledována zejména adaptace nově přijatých pětiletých dětí.

2 Shrnutí hlavních zjištění

Do předškolního vzdělávání se nepodařilo ve školním roce 2017/2018 zapojit všechny děti, pro něž byl poslední školní rok povinný (zhruba 3 % dětí z populačního ročníku).

1 V případě cizinců místo pobytu, nebo děti, které jsou umístěné v tomto obvodu v dětském domově.

Často jde ale právě o děti, pro které by bylo toto vzdělávání nejvíce přínosné, protože většina z nich pochází ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného prostředí, jež na jejich potřeby v oblasti vzdělávání nedokáže adekvátně reagovat.

Celkem plní povinný poslední rok předškolního vzdělávání formou pravidelné docházky do mateřské školy nebo do přípravné třídy základní školy, přípravného stupně základní školy speciální nebo v režimu individuálního vzdělávání bezmála 130 700 dětí (pětiletých a starších), z toho je přes 106 500 pětiletých.

Z celkového počtu dětí v MŠ tvoří pětileté a starší děti 35 %. Z toho 11 % nastoupilo nově do vykazující MŠ (bez ohledu na to, zda v uplynulém školním roce navštěvovaly jinou MŠ či nikoli). Podíl pětiletých dětí účastnících se předškolního vzdělávání je dlouhodobě velmi vysoký (navíc v posledních letech dochází do MŠ i více než 90 % dětí čtyřletých).

V souladu s demografickým trendem se od roku 2013/2014 začal počet pětiletých dětí v MŠ snižovat a současně s uvolňováním a navyšováním kapacit MŠ došlo k nárůstu podílu pětiletých dětí z populačního ročníku, které docházejí do MŠ, až na 96,4 % ve školním roce 2016/2017. V aktuálním školním roce se předškolního vzdělávání účastní 97 % pětiletých dětí. Jejich podíly se tedy zavedením povinného posledního roku oproti předchozímu školnímu roku příliš nezvýšily.

Ze zapisovaných dětí pětiletých a starších, jejichž zákonní zástupci podali žádost o zápis, bylo zapsáno 90 % dětí, 6 % žádostí o zápis bylo zamítnuto a 4 % zápisů zůstaly k 31. 5. 2017 neuzavřeny. Ze zapsaných dětí pětiletých a starších bylo 71 % ze spádového obvodu dané MŠ. U 12 % zapisovaných dětí oznámili jejich zákonní zástupci řediteli školy již při zápisu, že dítě bude vzděláváno individuálně.

V individuálním vzdělávání bylo v MŠ zapsáno necelých 1 500 dětí (1,2 % z celkového počtu dětí, tedy jak těch v režimu pravidelné docházky, tak těch individuálně vzdělávaných). V členění podle krajů sice nebyly zaznamenány žádné významné rozdíly, za zmínku však stojí fakt, že nejvyšší podíl těchto dětí byl nově zapsán v Ústeckém kraji (1,5 %). Ten patří mezi regiony s nejvyššími počty dětí nacházejících se v sociálně a ekonomicky složitějším prostředí, na něž bylo povinné předškolní vzdělávání v posledním roce před zahájením školní docházky cíleno především. V absolutních číslech ovšem počty dětí v individuálním vzdělávání v jednotlivých krajích představují jen desítky, maximálně stovky (nejvíce ve Středočeském kraji 227 dětí).

Podpora dosahování očekávaných výstupů u dětí v režimu individuálního vzdělávání není efektivně zajištěna a ve skutečnosti jeho stávající režim přináší pouze další administrativní zátěž pro jednotlivé MŠ. Není totiž stanoven žádný způsob ověřování dosažení požadovaných výstupů u těchto dětí, a jejich zákonní zástupci tak nemají potřebnou zpětnou vazbu. Není tedy zajištěna adekvátní podpora dětí, pro které je předškolní vzdělávání vzhledem k méně podnětnému rodinnému prostředí vhodnou příležitostí zvyšující jejich šance na školní úspěch. Způsoby ověřování se v jednotlivých školách přirozeně různí (pozorování dítěte při jednodenním pobytu v kolektivu třídy, rozhovor s dítětem a jeho zákonným zástupcem nebo komplexní ověřování, které kombinuje několik různých přístupů).

I při neuspokojivém výsledku ověřování ředitel školy nemá právo režim individuálního vzdělávání zrušit. K tomu může přistoupit jen v případě nezajištění účasti dítěte u ověření (včetně náhradního termínu) ze strany příslušného zákonného zástupce. V žádné z navštívených škol však dosud nebyl zaznamenán ani jediný případ, kdy by ke zrušení došlo.

Rodiče své děti v režimu individuálního vzdělávání zapisují kromě spádových škol zřizovaných obcí (88 %) také v soukromých a církevních školách (nezřídka jsou pro tento účel voleny lesní mateřské školy). Soukromou MŠ si zvolilo pro zápis téměř 11 % zákonných zástupců, zbytek (necelá 2 %) tak připadá na ostatní zřizovatele.

V přípravné třídě základní školy plní poslední povinný rok předškolního vzdělávání přes 3 400 dětí (2,6 % všech dětí plnících povinný poslední rok předškolního vzdělávání), tedy pouze děti s odkladem povinné předškolní docházky. A v přípravném stupni základní školy speciální je to 202 dětí.

Desetina navštívených spádových škol se podle výpovědi jejich ředitelů setkala s případy, kdy zákonný zástupce porušil povinnost přihlásit dítě k předškolnímu vzdělávání (z toho v největší míře v Karlovarském, Ústeckém a Středočeském kraji). Školy takové případy nejčastěji nahlásily zřizovateli, případně orgánu sociálně-právní ochrany dětí, nebo se snažily zákonné zástupce dětí kontaktovat samy. Z oficiálních statistik však vyplývá, že situaci se ne vždy podařilo vyřešit a děti do předškolního vzdělávání nenastoupily.

Děti, které nově nastoupily do předškolního vzdělávání v pěti letech, byly zaznamenány přibližně v polovině navštívených MŠ. Z těchto škol uvedla necelá desetina, že se při přijímání dětí setkala s určitými problémy (např. ohledně spádovosti nebo s odvolacím řízením). Šlo především o situace, kdy ředitel školy neobdržel seznamy dětí ze spádové oblasti – ty byly následně řešeny ve spolupráci se zřizovatelem. Nejčastěji byly tyto problémy zaznamenány v Královéhradeckém kraji. Důvodem nedostatečné spolupráce mezi MŠ a obecními či městskými úřady mohla být i skutečnost, že některé obce dosud nestanovily spádový obvod pro předškolní vzdělávání dětí, které mají na území obce trvalý pobyt.

Podmínky pro uvolňování dětí ze vzdělávání a omlouvání jejich neúčasti stanovuje školní řád každé školy. Z MŠ, které mají nové děti v režimu povinného předškolního vzdělávání, řešilo dle výpovědí ředitelů problémy s nedodržováním povinné docházky těchto dětí, případně s dodržováním jejího minimálního rozsahu, 12 % škol (nejvíce ve Středočeském a Karlovarském kraji). V těchto případech nejčastěji následovala zvýšená intenzita komunikace se zákonnými zástupci. Druhým nejčastějším způsobem řešení takových situací byla spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Dalším, ale již méně častým způsobem, byla spolupráce se zřizovatelem, příslušným městským nebo obecním úřadem. Ve dvou případech dítě přestalo do MŠ docházet zcela a dané školy tuto situaci řešily i s Policií ČR.

V žádné z navštívených škol nebyly vzhledem k velmi nízkému počtu nových dětí zaznamenány významnější dopady na personální podmínky (např. nutnost zvýšit počty pedagogických pracovníků) ani na organizaci školy. Ojediněle se některé MŠ začaly vracet k zavádění věkově homogenních tříd pro děti ve věku 5–6 let, což ale nebylo záměrem legislativní úpravy. A i přes nárůst administrativy (např. v oblasti organizace zápisů, sledování spádových dětí, sledování docházky, vymáhání pravidelné docházky, zdůvodnění absencí), pouze zhruba 5 % ředitelů hodnotilo adaptaci nových dětí spíše negativně.

Přesto se problémy s adaptací objevily (hygienické a sociální návyky), stejně jako problémy se socializací a s počátečním nepřijetím ostatními dětmi. Ojediněle byly zaznamenány problémy s platbou za stravné, kdy přestože byla situace řešena ve spolupráci s externími subjekty, zůstali zákonní zástupci dlužníky.

3 Zjištění

3.1 Základní údaje o dětech v povinném předškolním vzdělávání

Pro uvedení do problematiky posledního povinného roku předškolního vzdělávání jsou nejprve představeny údaje shrnující předchozí vývoj a aktuální stav ve školním roce 2017/2018 za celou Českou republiku (dle výkazů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, dále i „MŠMT“).

Část dětí se v minulosti předškolního vzdělávání neúčastnila a vstupovala do vzdělávacího systému až v rámci povinné školní docházky v základní škole. Předškolní vzdělávání je nicméně považováno za velmi přínosné pro rozvoj kompetencí dětí a zvyšuje jejich šance na školní úspěch na počátku vzdělávací dráhy. Předškolní období je také zásadní etapou

pro rozvoj kognitivních a řečových dovedností a pravidelná docházka do MŠ pomáhá vyrovnávat rozdíly mezi dětmi, dané zejména výchovou v rodině. Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.[2] Vzhledem k neúčasti části dětí na předškolním vzdělávání nebylo dosud možné sledovat a podporovat jejich vývoj v předškolním období, a usilovat tak o kompenzaci případných deficitů.

Jak vyplývá z předchozích zjištění České školní inspekce, předškolního vzdělávání v mateřských školách se v minulosti neúčastnily především děti, jejichž rodiče preferovali jiný způsob předškolní přípravy, a to buďto samostatně, popř. s pomocí prarodičů, nebo začleněním v jiných alternativních aktivitách (dětské skupiny, lesní školky a další typy zařízení, která nejsou zařazena v rejstříku škol a školských zařízení), popř. děti se zajištěnou individuální péčí chůvy. Z praktických důvodů v některých případech preferovaly neúčast dětí na vzdělávání v MŠ matky, které byly současně na mateřské/rodičovské dovolené s mladším sourozencem dítěte. K dalším významným skupinám dětí s nižší účastí na předškolním vzdělávání se řadí děti z rodin s nízkým socioekonomickým statusem (jejichž rodiče si často nejsou předností předškolního vzdělávání vědomi, nebo je k neúčasti jejich dětí vedou ekonomické důvody[3]), děti se zdravotními a dietetickými problémy, děti se středním a hlubokým mentálním postižením či děti cizích státních příslušníků.[4]

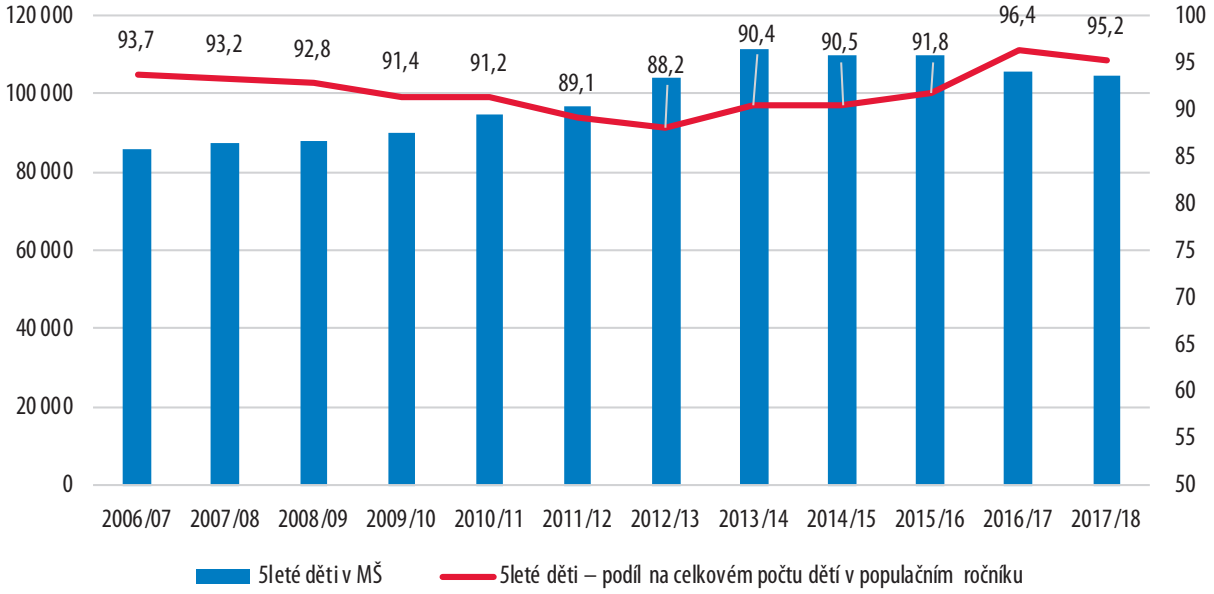
2 Podrobné informace k úkolům předškolního vzdělávání obsahuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (úplné znění k 1. lednu 2018 dostupné na http://www.msmt.cz/file/45304/).

3 Konzistentní studie k této problematice ovšem zatím chybí. Pro ilustraci důvodů pro neúčast na předškolním vzdělávání je možné uvést např. dotazníkové šetření realizované v rámci studie proveditelnosti Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky (Společnost Tady a teď, o. p. s, Demografické informační centrum, o. s.) – Plzeň 2015 – mezi matkami ze sociálně znevýhodněných oblastí Kraslicka, Sokolovska, Ostrovska a Karlovarska, kdy 41 % respondentek uvedlo, že alespoň jedno dítě do MŠ posílá, 33 % by o docházku dítěte do MŠ mělo zájem, 26 % dotazovaných matek děti do MŠ neposílá a nemají o docházku zájem. Hlavními bariérami byly platby za „školkovné" a stravné, v nižší míře také obtížné financování dalších aktivit dětí v MŠ (výlety, focení, náklady na oblečení) a s ním spojená očekávaná stigmatizace dětí, 40 % respondentek se obávalo reakce ostatních dětí a rodičů na přítomnost romského dítěte. Další praktickou bariérou je přítomnost více malých dětí v rodině, kdy docházka jednoho dítěte do MŠ organizaci dne matkám spíše komplikuje, než usnadňuje. Celá studie proveditelnosti je dostupná na http://tadyated.org/wp-content/uploads/2015/10/studie_1_final.pdf.

4 Pro srovnání zastoupení těchto dětí v populaci je možné uvést údaje ze základního vzdělávání, kde podíl zdravotně postižených žáků představuje ve školním roce 2017/2018 přibližně 10 % žáků (tento podíl je relativně stabilní). Zdravotně postižené děti se mohou účastnit na předškolním vzdělávání formou integrace do běžných tříd nebo docházkou do speciálních tříd (§ 16 odst. 9 školského zákona). Žáků s hlubokým mentálním postižením, na které se vztahuje výjimka z povinného předškolního vzdělávání, je ve školním roce v základním vzdělávání 28 (tj. 0,003 % všech žáků).

Graf 1

Počet pětiletých dětí v MŠ a jejich podíl (v %) na celkovém počtu dětí v populačním ročníku (MŠMT – Vývojová ročenka školství 2006/2007 – 2017/2018[5])



Z grafu č. 1 je patrné, že vzhledem k demografickému vývoji počet pětiletých dětí v mateřských školách v uplynulých letech až do školního roku 2013/2014 stoupal, zároveň v tomto období ovšem docházelo k postupnému snižování či stagnaci podílu pětiletých dětí z populačního ročníku, které se vzdělávání v MŠ účastnily. Tento podíl dočasně klesl pod 90 % v letech 2011/2012 a 2012/2013. Pravděpodobnou hlavní příčinou byla nedostatečná kapacita MŠ v některých regionech v tomto období. V souladu s novým demografickým trendem se od roku 2013/2014 počet pětiletých dětí v MŠ naopak začal snižovat a současně s uvolňováním a navyšováním kapacit MŠ došlo k nárůstu podílu pětiletých dětí v populačním ročníku, které se účastnily vzdělávání v MŠ, až na 96,4 % ve školním roce 2016/2017. Dlouhodobě je však podíl pětiletých dětí účastnících se předškolního vzdělávání velmi vysoký.

V minulosti bylo také možné sledovat rozdíly v účasti pětiletých dětí na předškolním vzdělávání mezi jednotlivými kraji ČR. Ke krajům s vyšší účastí těchto dětí tak patřil např. kraj Královéhradecký či Zlínský, naopak nižší účast dětí na vzdělávání v MŠ bylo možné sledovat v kraji Karlovarském, Ústeckém a také v Praze. Ke specifikům Karlovarského a Ústeckého kraje dále patřil nezanedbatelný podíl pětiletých dětí, které docházely do přípravných tříd základních škol[6] a přípravného stupně základních škol speciálních (ve školním roce 2016/2017 v obou těchto krajích přibližně 5 % z populačního ročníku pětiletých dětí v rámci kraje). Pro dokreslení situace je připojena tabulka č. 1 sledující vývoj podílu pětiletých dětí v předškolním vzdělávání v členění podle krajů. V této tabulce jsou započítány i děti v přípravných třídách základních škol a v přípravném stupni základních škol speciálních. Pro zpřesnění údajů byl dále proveden přepočet pětiletých dětí v populačním ročníku k datu 31. srpna daného roku (školský zákon vztahuje povinnost předškolního vzdělávání na děti, které dosáhnou pátého roku věku před začátkem školního roku, tj. k 31. srpnu)[7].

5 Graf zachycuje pouze děti docházející do MŠ. Nejsou započítány pětileté děti, které v minulosti docházely do přípravné třídy základní školy nebo přípravného stupně základní školy speciální (v posledních letech šlo o cca 1,4 % populačního ročníku). Nejsou započítány děti v režimu individuálního vzdělávání.

6 Přípravné třídy základní školy jsou zřizovány pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Od školního roku 2017/2018 je současně podmínkou zařazení do přípravné třídy povolení odkladu povinné školní docházky, vzdělávání dětí v přípravných třídách proto prakticky přestalo být alternativou předškolního vzdělávání pro pětileté děti.

7 Vzhledem k demografickému vývoji začal počet pětiletých dětí v posledních letech meziročně klesat, běžně používaný údaj o počtu dětí v populačním ročníku k 31. prosinci se proto mírně liší od údaje přepočítaného na stav k 31. srpnu.

Tabulka 1

Podíl dětí z populačního ročníku pětiletých (přepočet na stav k 31. 8. daného roku) v předškolním vzdělávání v letech 2015/2016–2017/2018 podle krajů (v %)[8]

Školní rok	ČR	Praha	Středočeský	Jihočeský	Plzeňský	Karlovarský	Ústecký	Liberecký	Královéhradecký	Pardubický	Vysočina	Jihomoravský	Olomoucký	Zlínský	Moravskoslezský
15/16	92,8	90,0	91,5	94,0	94,8	91,1	87,9	93,1	96,9	93,9	95,6	94,1	94,9	96,1	92,0
16/17	95,0	91,8	94,4	96,6	94,9	87,4	91,1	93,6	95,7	96,1	98,5	96,2	98,8	99,5	96,1
17/18	95,5	93,3	94,2	96,4	95,7	92,3	91,7	97,5	98,6	97,0	99,3	96,6	95,3	98,8	95,4

Také ve školním roce 2017/2018 je zřejmá nižší účast pětiletých dětí na předškolním vzdělávání v Karlovarském a Ústeckém kraji. Relativně nízká je také účast pětiletých dětí na vzdělávání v Praze a ve Středočeském kraji.

Docházka do mateřské školy je dlouhodobě vysoká také u dětí tříletých a čtyřletých. V posledních letech dochází do MŠ více než 90 % populačního ročníku i u dětí čtyřletých.

Tabulka 2

Tříleté a čtyřleté děti v MŠ – vývoj podílu na celkovém počtu dětí v populačním ročníku ve školních letech 2006/2007 až 2017/2018 (v %)[9]

Věk	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18
3leté	76,6	75,3	76,5	76,1	75,6	75,3	75,2	77,2	84,1	82,5	83,9	82,1
4leté	90,7	90,9	89,4	88,3	86,7	84,4	86,9	87,4	89,4	94,4	91,0	91,5

V následující tabulce jsou uvedeny počty dětí, jejichž zákonní zástupci podali žádost o zápis k předškolnímu vzdělávání v květnu 2017.[10] Jde tak o děti, které dosud nebyly zapsány v mateřské škole, nebo byly zapsány v jiné mateřské škole a jejich zákonný zástupce je přihlásil do nové školy.[11]

Tabulka 3

Zápisy k předškolnímu vzdělávání v mateřské škole (MŠMT) – podle stavu k 31. 5. 2017

Počet dětí	Celkem v MŠ	5leté a starší (celkem)	Z toho 5leté	Z toho 6leté	Z toho starší 6 let
Zapisované	**148 593**	**12 886**	**10 889**	**1 975**	**22**
Zapsané	103 290	11 566	9 820	1 728	18
Ze spádového obvodu	81 166	8 253	7 140	1 105	8
Oznámení o individuálním vzdělávání	1 421	1 421	1 227	194	0
Zamítnuté žádosti o zápis	36 914	780	662	117	1
Zamítnuté žádosti spádových dětí	22 367	174	146	27	1
Neuzavřený zápis	8 389	539	407	129	3

8 Údaje Českého statistického úřadu, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, výpočet České školní inspekce. Včetně dětí v přípravných třídách základních škol a přípravném stupni základních škol speciálních. Nezahrnuje děti v režimu individuálního vzdělávání.

9 MŠMT – Vývojová ročenka školství 2006/2007 – 2016/2017, výpočet za rok 2017/2018 provedla Česká školní inspekce.

10 Údaje z výkazu o zápisu k předškolnímu vzdělávání v mateřské škole podle stavu k 31. 5. 2017.

11 Výkaz o zápisu k předškolnímu vzdělávání však neumožňuje oddělit pouze „nové" děti, tj. děti, které dosud nebyly zapsány v žádné mateřské škole a nastoupí do předškolního vzdělávání prvním rokem.

Ze zapisovaných dětí pětiletých a starších, jejichž zákonní zástupci podali žádost o zápis, bylo zapsáno 89,8 % dětí, 6,1 % žádostí o zápis bylo zamítnuto[12] a 4,2 % zápisů zůstalo neuzavřeno[13]. Ze zapsaných dětí pětiletých a starších bylo 71,4 % ze spádového obvodu mateřské školy. U 12,3 % zapsaných dětí oznámili zákonní zástupci řediteli školy již při zápisu, že dítě bude vzděláváno individuálně.[14]

Z celkového počtu dětí v mateřských školách ve školním roce 2017/2018 tvoří děti v posledním roce (pětileté a starší děti) 34,6 %. Z toho 10,5 % dětí nově nastoupilo ve školním roce 2017/2018 do vykazující mateřské školy (bez ohledu na to, zda v uplynulém školním roce navštěvovaly jinou mateřskou školu či nikoli).

Následující tabulka uvádí počty dětí, které nastoupily do předškolního vzdělávání v září 2017.

Tabulka 4

Počet dětí celkem a v posledním roce předškolního vzdělávání v MŠ (MŠMT) – podle stavu k 30. 9. 2017

Počet dětí	Celkem v MŠ	5leté a starší (celkem)		Z toho 5leté		Z toho 6leté		Z toho starší 6 let	
		Celkem	Z toho nové*	Celkem	Z toho nové*	Celkem	Z toho nové*	Celkem	Z toho nové*
Celkem	**362 756**	**125 613**	**13 159**	**104 901**	**11 092**	**20 577**	**2 033**	**135**	**34**
Z toho třídy zříz. podle § 16 odst. 9 ŠZ	7 074	4 201	825	2 402	506	1 781	311	18	8

** Děti, které nově nastoupily do MŠ ve školním roce 2017/2018 (bez ohledu na to, zda v uplynulém školním roce navštěvovaly jinou mateřskou školu či nikoli).*

V individuálním vzdělávání bylo v MŠ navíc zapsáno 1 464 dětí, tyto děti se však nezapočítávají do celkového počtu dětí v mateřské škole a současně ani do nejvyššího povoleného počtu dětí uvedeného v rejstříku škol a školských zařízení. Ředitel školy však musí počítat s pravidelnou denní docházkou takového dítěte v případě ukončení individuálního vzdělávání, což komplikuje organizační rovinu fungování MŠ a uměle snižuje disponibilní kapacitu.

Děti v individuálním vzdělávání tvořily 1,2 % z celkového počtu dětí v posledním roce předškolního vzdělávání v mateřských školách (tj. součet dětí zapsaných v MŠ v režimu pravidelné docházky + individuálně vzdělávané děti). V členění podle krajů nebyly zaznamenány významné rozdíly – nejvyšší podíl dětí v individuálním vzdělávání byl zapsán v Ústeckém kraji (1,5 %), Praze (1,4 %) a Pardubickém kraji (1,3 %). Naopak nejméně jich bylo v Kraji Vysočina (0,8 %) a v Olomouckém a Libereckém kraji (0,9 %). Povinné předškolní vzdělávání v posledním roce před zahájením školní docházky cílí zejména na děti v sociálně a ekonomicky složitějším prostředí (např. Ústecký kraj). Podíl individuálně vzdělávaných dětí, tedy dětí, které pravidelně nenavštěvují MŠ, však právě v kraji Ústeckém není nižší.

12 Počet zamítnutých žádostí vyplývá především z naplněných kapacit mateřských škol, v mnoha případech do té míry, že je využita výjimka (dle § 23 odst. 5 školského zákona) umožňující navýšení počtu dětí ve třídě až na 28. Počet zamítnutých žádostí je také ovlivněn tím, že někteří rodiče podávají žádosti o zápis jednoho dítěte současně na více škol.

13 Jde o děti, u nichž ředitel školy k datu zaslání výkazu 31. 5. 2017 nevydal rozhodnutí o přijetí nebo nepřijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání, tj. děti, které se dostavily k zápisu, ale ředitel školy o jejich zápisu ještě nerozhodl (bylo pozastaveno správní řízení). Přerušit správní řízení musí správní orgán (ředitel školy) v případě, že žádost neobsahuje předepsané náležitosti (§ 64 správního řádu). Tato skutečnost může nastat při žádosti o přijetí dítěte se zdravotním postižením, kdy k žádosti chybí přílohy – doporučení příslušného školského poradenského zařízení a doporučení odborného lékaře – nebo chybí doklad podle § 50 zákona č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví. Protože by ředitel školy nestihl zákonem stanovenou lhůtu pro vydání rozhodnutí (30 dnů), přeruší správní řízení na dobu nezbytně nutnou, která je zapotřebí k odstranění důvodů přerušení (školské poradenské zařízení a odborný lékař dodají svá stanoviska). O ukončení přerušení řízení vyrozumí ředitel školy účastníky řízení a provede o tom záznam do spisu.

14 Zákonný zástupce má povinnost oznámit individuální vzdělávání dítěte nejpozději tři měsíce před počátkem školního roku. V oznámení uvádí mj. důvody pro individuální vzdělávání dítěte. V předškolním vzdělávání, na rozdíl od vzdělávání základního, nejsou pro individuální vzdělávání dítěte stanoveny požadavky na dosažené vzdělání vzdělávající osoby ani další podmínky vzdělávání a není k němu potřeba vyjádření školského poradenského zařízení. Zákon nedává řediteli školy možnost individuální vzdělávání předškoláka nepovolit.

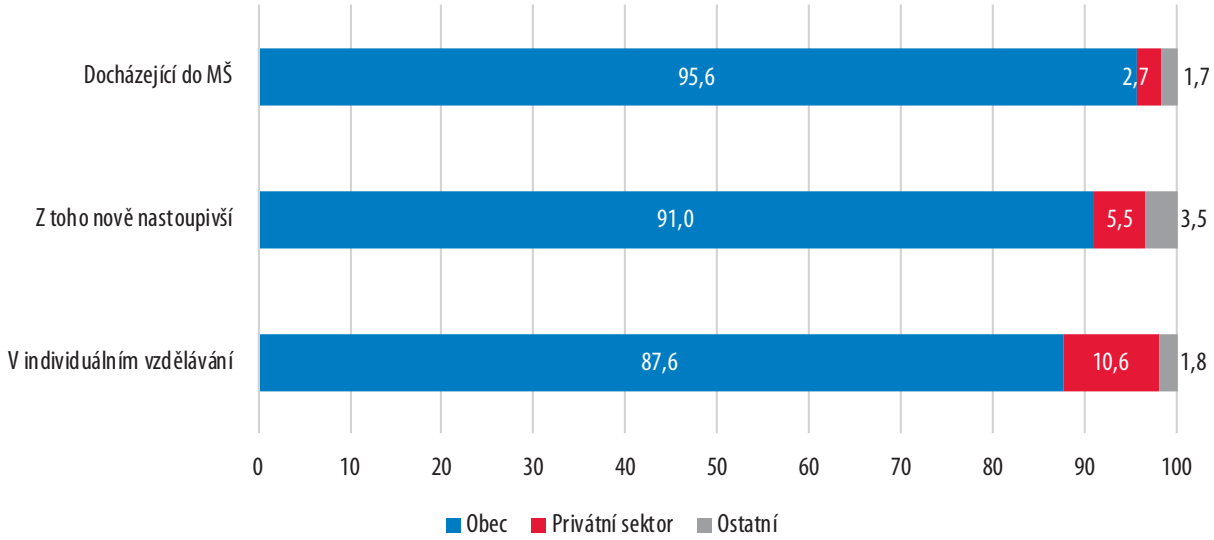
V absolutních číslech ovšem počty dětí v individuálním vzdělávání v jednotlivých krajích představují jen desítky, maximálně stovky (nejvíce ve Středočeském kraji: 227 dětí).

Režim individuálního vzdělávání využívají především rodiče, kteří pro své děti raději volí domácí vzdělávání či alternativu k běžné docházce do MŠ v podobě zařízení nezapsaných do rejstříku škol a školských zařízení (např. dětské skupiny), případně je pro ně důvodem problematická doprava do spádové školy. Možnost individuálního vzdělávání je jednou z možných variant zajištění práva rodičů na volbu vhodného způsobu vzdělávání a výchovy dětí, s nímž zákon počítá. Současná legislativní úprava individuálního vzdělávání je ovšem nekonzistentní s celkovým záměrem zavedení posledního povinného roku předškolního vzdělávání, protože neumožňuje zabývat se vhodností a přínosností režimu individuálního vzdělávání pro jednotlivé děti, neboť zákonní zástupci mají v tomto ohledu jen oznamovací povinnost (není zde povolovací režim jako v případě základního vzdělávání). MŠ není oprávněna zkoumat, zda má dítě k individuálnímu vzdělávání zajištěny vhodné podmínky, zda jsou osoby poskytující vzdělávání samy adekvátně vzdělány či zda je pětileté dítě, které do režimu individuálního vzdělávání vstupuje, na svůj věk přiměřeně zralé. Není stanoven způsob ověřování dosahování požadovaných výstupů u těchto dětí a při neuspokojivém výsledku ověřování požadovaných výstupů nemá ředitel školy pravomoc režim individuálního vzdělávání zrušit. Podpora dosahování očekávaných výstupů u dětí v režimu individuálního vzdělávání není efektivně zajištěna a ve skutečnosti režim individuálního vzdělávání tak, jak je v případě MŠ nastaven, přináší pouze další administrativní zátěž pro jednotlivé mateřské školy.

Podrobnější členění mateřských škol podle zřizovatele naznačuje, že rodiče své děti v režimu individuálního vzdělávání zapisují také v soukromých a církevních školách a nikoliv jen spádových školách (nezřídka jsou pro tento účel voleny lesní mateřské školy).

Graf 2

Pětileté a starší děti v MŠ a děti v režimu individuálního vzdělávání v členění podle zřizovatele MŠ ve školním roce 2017/2018 (výkaz o mateřské škole MŠMT) – podíl dětí (v %)



Graf č. 2 ukazuje na relativní oblibu soukromých mateřských škol u zákonných zástupců dětí, které se vzdělávají v režimu individuálního vzdělávání. Soukromou mateřskou školu si zvolilo pro zápis dítěte téměř 11 % zákonných zástupců těchto dětí. I pro režim individuálního vzdělávání tedy zákonní zástupci v řadě případů volí školu, která je jim osobně bližší, a nespoléhají se na školu spádovou. Podle dílčích zjištění z inspekční činnosti se často jedná o děti, které navštěvovaly danou soukromou MŠ už i v minulých letech (např. z důvodu menších kolektivů či alternativního přístupu ke vzdělávání) a v posledním roce vzdělávání

zákonní zástupci využili nové možnosti požádat o individuální vzdělávání (tedy neúčastnit se kolektivního vzdělávání vůbec – např. z důvodu požadavků na minimální povinný rozsah vzdělávání).

Jak již bylo uvedeno, kromě individuálního vzdělávání lze povinné předškolní vzdělávání plnit také v přípravné třídě základní školy (pouze děti s odkladem povinné předškolní docházky) nebo přípravném stupni základní školy speciální – v přípravné třídě plní ve školním roce 2017/2018 poslední povinný rok předškolního vzdělávání 3 407 dětí (2,6 % všech dětí plnících povinný poslední rok předškolního vzdělávání) a v přípravném stupni základní školy speciální 202 dětí.

Celkem tak plnilo povinný poslední rok předškolního vzdělávání formou pravidelné docházky do mateřské školy nebo do přípravné třídy základní školy či přípravného stupně základní školy speciální nebo v režimu individuálního vzdělávání 130 686 dětí (pětiletých a starších), z toho bylo 106 515 pětiletých.

I přes zavedení povinného předškolního vzdělávání se některé mateřské školy potýkaly se situacemi, kdy někteří zákonní zástupci své děti do MŠ i přes zákonnou povinnost nepřihlásili (podrobněji dále v textu). Podle údajů MŠMT se ve školním roce 2017/2018 předškolního vzdělávání účastní 97 % pětiletých dětí[15]. Již v minulosti se však předškolního vzdělávání v mateřských školách účastnil vysoký podíl dětí v populačním ročníku – např. ve školním roce 2016/2017 to bylo 96,4 % pětiletých dětí. Účast pětiletých dětí na předškolním vzdělávání se tedy zavedením povinného posledního roku oproti předchozímu školnímu roku příliš nezvýšila. Zvýšení účasti na předškolním vzdělávání se projevilo již ve školním roce 2016/2017 u čtyřletých dětí – pravděpodobně z důvodu uvolnění kapacit MŠ (z předškolního vzdělávání odešly nejsilnější ročníky populační vlny) nebo navýšení kapacit ze strany zřizovatelů (přístavba nových škol a tříd). Možný je i dopad příznivé ekonomické situace (pro rodiče po rodičovské dovolené je snazší nalézt vhodné zaměstnání a sladit rodinný a pracovní život, tj. stoupá poptávka po předškolním vzdělávání).

Z mateřských škol navštívených Českou školní inspekcí se přibližně v polovině z nich vzdělávaly děti, které nově nastoupily do mateřské školy (tj. mateřskou školu v minulosti nenavštěvovaly), a plnily tak povinný poslední rok předškolního vzdělávání. Z těchto škol k 30. 9. 2017 vykázalo děti v individuálním vzdělávání přibližně 14 % mateřských škol. V průběhu 1. pololetí pak přibylo dalších 6 % škol, ve kterých se vzdělávaly děti v režimu individuálního vzdělávání (ve většině případů šlo o jedno dítě na školu). Současně v 16 školách (tj. 3,7 % z celkového počtu navštívených škol) součet dětí vzdělávaných v denním režimu a dětí vzdělávaných v režimu individuálního vzdělávání převyšoval nejvyšší počet dětí uvedený v rejstříku škol a školských zařízení. I v těchto školách však ředitel školy musí počítat s možností pravidelné denní docházky individuálně vzdělávaných dětí v případě zrušení individuálního vzdělávání (ať již ze strany zákonného zástupce, nebo ze strany ředitele školy). Ředitel školy by pak musel situaci řešit žádostí o povolení výjimky z nejvyššího počtu dětí, navýšením kapacity školy nebo jiným způsobem tak, aby docházku těchto dětí zajistil.

3.2 Dopady povinného předškolního vzdělávání

3.2.1 Personální, organizační a výchovně-vzdělávací dopady

V žádné z navštívených škol nebyly vzhledem k velmi nízkému počtu nových dětí zaznamenány významnější dopady na personální podmínky (např. nutnost zvýšit počty pedagogických pracovníků) ani na organizaci školy. Ojediněle se některé mateřské školy začaly

15 http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/predskolniho-vzdelavani-se-ucastni-97-procent-petiletych

vracet k zavádění věkově homogenních tříd pro děti ve věku 5–6 let, což nebylo záměrem legislativní úpravy.

Desetina navštívených spádových škol se podle výpovědi jejich ředitelů setkala s případy, kdy zákonný zástupce porušil povinnost přihlásit dítě k povinnému předškolnímu vzdělávání (z toho v největší míře v Karlovarském, Ústeckém a Středočeském kraji). Vzhledem ke skutečnosti, že tyto situace byly pro školy zcela nové, postrádali ředitelé škol vodítko pro to, jak tyto případy řešit. Školy takové případy nejčastěji nahlásily zřizovateli, případně orgánu sociálně-právní ochrany dětí, nebo se snažily zákonné zástupce daných dětí kontaktovat samy. Z údajů MŠMT o míře účasti pětiletých dětí na předškolním vzdělávání však vyplývá, že situaci se ne vždy podařilo vyřešit a děti do předškolního vzdělávání nenastoupily.[16]

Česká školní inspekce se dále zabývala situací v mateřských školách, do kterých nově nastoupily pětileté děti. Část populačního ročníku nastupovala do předškolního vzdělávání v pěti letech i v minulosti, je proto potřeba předpokládat, že část nově nastoupivších pětiletých dětí by do předškolního vzdělávání vstoupila i bez zavedení povinného předškolního vzdělávání. Děti, které nově nastoupily do předškolního vzdělávání v pěti letech, byly zaznamenány přibližně v polovině navštívených mateřských škol. Z těchto škol uvedla necelá desetina (9,7 %), že se při přijímání dětí do povinného předškolního vzdělávání setkala s určitými problémy (např. ohledně spádovosti, s odvolacím řízením apod.). Šlo především o situace, kdy ředitel školy neobdržel seznamy dětí ze spádové oblasti – tyto případy byly následně řešeny ve spolupráci se zřizovatelem. Povinnost obecního úřadu obce, na jejímž území je školský obvod mateřské školy, poskytnout škole s dostatečným předstihem před termínem zápisu seznam dětí, kterých se povinné předškolní vzdělávání týká, je zakotvena v § 34 odst. 4 školského zákona. Seznam musí obsahovat jméno, popřípadě jména, příjmení, datum narození a adresu místa trvalého pobytu dítěte, v případě cizince místo pobytu dítěte.

Nejčastěji byly tyto problémy zaznamenány v Královéhradeckém kraji. Důvodem nedostatečné spolupráce mezi MŠ a obecními či městskými úřady mohla být i skutečnost, že některé obce dosud nestanovily spádový obvod pro předškolní vzdělávání dětí, které mají na území obce trvalé bydliště.[17]

3.2.2 Omlouvání absencí

Se zavedením povinnosti předškolního vzdělávání dětí je spojena povinnost dodržovat stanovený povinný rozsah vzdělávání a omlouvat absence dětí. Podmínky pro uvolňování dětí ze vzdělávání a omlouvání jejich neúčasti stanovuje školní řád každé školy.[18] Omlouvání absencí dětí plnících povinné předškolní vzdělávání probíhalo v navštívených školách nejčastěji formou omluvných listů. Zápisu do omluvného listu často předcházela informace od zákonného zástupce (telefonicky, SMS zprávou, e-mailem nebo osobně). V mnoha mateřských školách byl omluvný list uložen u učitele/učitelky, případně v šatně (pokud však jsou omluvné listy v šatnách volně přístupné, není zajištěna ochrana osobních údajů podle § 13 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů), a byl vyplněn až po návratu dítěte do školy. V ojedinělém případě byla testována aplikace v mobilním telefonu.

Ředitel školy je oprávněn požadovat doložení důvodů nepřítomnosti dítěte. V převážné

16 Nepřihlášení dítěte nebo zanedbání péče o povinné předškolní vzdělávání je považováno za přestupek, za který hrozí až pětitisícová pokuta. Přestupky projednává obecní úřad obce s rozšířenou působností.

17 Působnost obce v oblasti předškolního vzdělávání upravuje § 179 školského zákona. Obec zajišťuje podmínky pro předškolní vzdělávání dětí tím, že zřídí mateřskou školu, nebo zajistí předškolní vzdělávání dětí v mateřské škole zřizované jinou obcí či svazkem obcí. Pokud je v obci jedna mateřská škola zřízená obcí, tvoří školský obvod území obce. Školské spádové obvody mateřských škol se stanovují obdobně jako u škol základních. Pokud je v obci více mateřských škol zřizovaných obcí, stanoví obec školské obvody závaznou vyhláškou. Je-li na území svazku obcí jedna mateřská škola nebo více mateřských škol zřízených svazkem obcí nebo dojde-li k dohodě několika obcí o vytvoření společného školského obvodu jedné nebo více mateřských škol zřizovaných některou z těchto obcí, stanoví každá z dotčených obcí obecně závaznou vyhláškou příslušnou část školského obvodu.

18 Na problematiku omlouvání absencí reagovalo MŠMT v září 2017 – http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/zpusob-omlouvani-deti-v-ms-urcuje-nadale-skolni-rad.

většině mateřských škol však nevznikaly v souvislosti s omlouváním absencí dětí situace, které by bylo potřeba dále řešit. V případech, kdy školy ověřovaly důvody nepřítomnosti dítěte, tak činily především dotazem na zákonného zástupce (lékařské potvrzení nebylo požadováno). Pokud zákonný zástupce důvody nedoložil (má povinnost tak učinit nejpozději do tří dnů ode dne výzvy), byla situace dále řešena, přičemž v některých případech byl po neúspěšné komunikaci se zákonnými zástupci kontaktován orgán sociálněprávní ochrany dětí.

Jak bylo uvedeno v úvodu, povinné předškolní vzdělávání má formu pravidelné denní docházky v pracovních dnech v rozsahu čtyř souvislých hodin denně, přičemž ředitel školy stanoví ve školním řádu začátek povinné doby mezi 7. a 9. hodinou. Ve dvou krajích (v Královéhradeckém a v Praze) byly v některých z navštívených škol zaznamenány problémy s dodržováním včasných příchodů, a tím docházelo k ohrožení stanoveného povinného rozsahu vzdělávání.

Z mateřských škol, které mají nové děti v režimu povinného předškolního vzdělávání, řešilo dle výpovědí ředitelů problémy s dodržováním povinné docházky těchto dětí, případně dodržováním jejího minimálního rozsahu, 12 % škol (nejvíce ve Středočeském a Karlovarském kraji). V těchto případech nejčastěji následovala zvýšená intenzita komunikace se zákonnými zástupci. Druhým nejčastějším způsobem řešení takových situací byla spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Dalším, ale již méně častým způsobem, byla spolupráce se zřizovatelem, příslušným městským nebo obecním úřadem.

Česká školní inspekce zaznamenala v některých případech nestandardní chování některých zákonných zástupců – tyto situace však můžeme označit spíše za počáteční neporozumění právní úpravě, nikoliv za systémový problém. Např. v Praze se Česká školní inspekce setkala se situací, kdy byla povinná předškolní docházka obcházena z důvodu paralelní docházky dítěte do školy nezapsané v rejstříku škol a školských zařízení. Pro tyto případy však bylo umožněno individuální vzdělávání, které měli zákonní zástupci škole oznámit. Opačná situace byla zaznamenána v Olomouckém kraji, kdy ve dvou případech dítě pravidelně docházelo do lesní mateřské školy, zatímco bylo evidováno jako dítě v režimu individuálního vzdělávání ve spádové škole. V případě, že byla lesní mateřská škola zapsána v rejstříku škol a školských zařízení, stačilo oznámení ředitele lesní školy řediteli spádové školy, a tyto děti nemusely být zařazeny v režimu individuálního vzdělávání.

3.2.3 Ověřování očekávaných výstupů dětí v režimu individuálního vzdělávání

Podle § 34 b) školského zákona doporučuje ředitel MŠ zákonnému zástupci dítěte, které je individuálně vzděláváno, oblasti, v nichž má být dítě vzděláváno. Tyto oblasti vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále i „RVP PV“). Mateřská škola ověří úroveň osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech a případně doporučí zákonnému zástupci další postup při vzdělávání; způsob a termíny ověření, včetně náhradních termínů, stanoví školní řád tak, aby se ověření uskutečnilo v období od 3. do 4. měsíce od začátku školního roku. Zákonný zástupce dítěte je povinen zajistit účast dítěte u ověření. Ředitel mateřské školy, kam bylo dítě přijato k předškolnímu vzdělávání, ukončí individuální vzdělávání dítěte, pokud zákonný zástupce dítěte účast dítěte u ověření nezajistil, a to ani v náhradním termínu (jiný důvod pro ukončení individuálního vzdělávání dítěte legislativa nepřipouští, a to ani v situaci, kdy dítě prokáže při ověřování očekávaných výstupů nedostatečné znalosti či dovednosti).

Způsob ověření dosahování očekávaných výstupů dětí v povinném předškolním vzdělávání, které byly vzdělávány v režimu individuálního vzdělávání, není stanoven, a v praxi se také podle zjištění České školní inspekce přístupy k ověřování dosahování očekávaných výstupů v jednotlivých školách různily. Zatímco v některých školách proběhlo ověřování pouze ve formě pozorování dítěte při jednodenním pobytu v kolektivu třídy či rozhovorem se zákonným zástupcem a dítětem (v některých případech vycházel z Desatera pro rodiče

dětí předškolního věku[19]), jinde nabývalo podoby komplexního ověřování, které kombinovalo několik různých přístupů – kromě rozhovoru a sledování hry dítěte mezi ně patřilo např. portfolio dítěte (např. výtvarné práce, fotografie aktivit, pracovní listy apod.), didaktické hry ověřující vzdělávací oblasti dle RVP PV či vyplnění pracovních listů.

Ve většině krajů nebyly s ověřováním dosahování očekávaných výstupů u dětí v režimu individuálního vzdělávání spojeny žádné organizační problémy. Pouze v některých školách navštívených v Pardubickém kraji a v Praze komplikoval organizaci tohoto ověřování nedostatek volných prostor (např. oddělená místnost, kterou by bylo možné využít). Ředitelé škol v těchto případech většinou zajistili třídě program mimo budovu mateřské školy, nebo třídy při menším počtu docházejících dětí spojili.

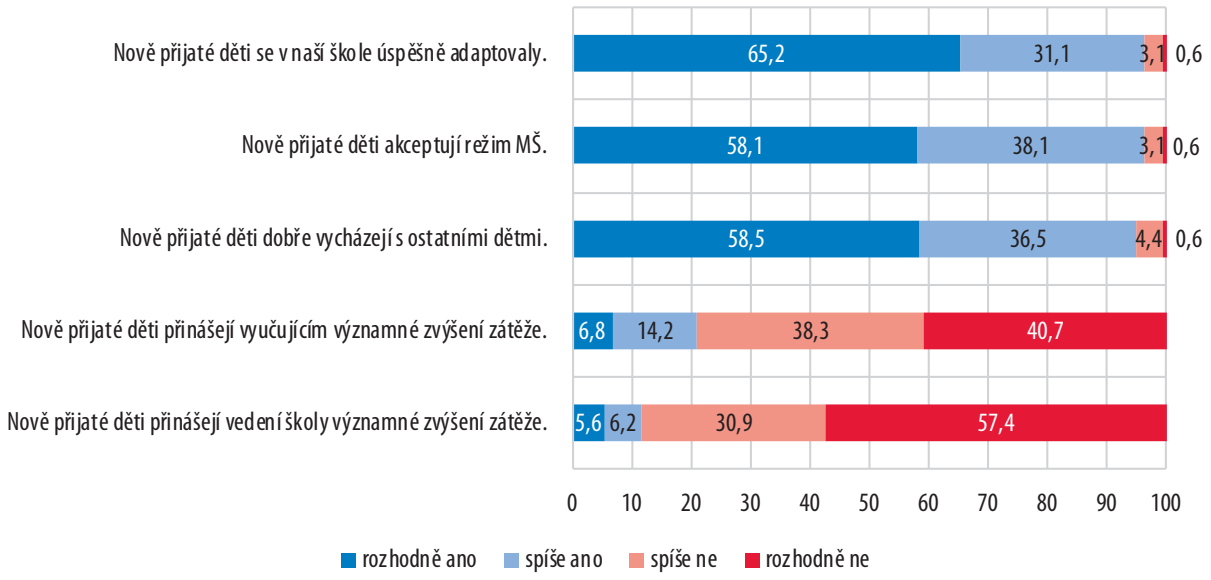
V žádné z navštívených škol dosud nebyl zaznamenán případ, kdy by došlo ke zrušení individuálního vzdělávání dítěte ředitelem školy (z důvodu nezajištění účasti dítěte u ověřování úrovně osvojování očekávaných výstupů v oblastech podle RVP PV, které je, jak již bylo uvedeno, jediným možným důvodem pro zrušení individuálního vzdělávání ze strany školy).

3.2.4 Adaptace nových dětí a další zjištění

Ředitelé škol na základě dotazníku hodnotili dopady posledního povinného roku předškolního vzdělávání z hlediska nově nastoupivších dětí – jejich adaptace, začlenění do dětského kolektivu či případné zátěže pro mateřskou školu. Podrobnosti ukazuje následující graf.

Graf 3

Nové děti v MŠ – podíl škol (v %)



Adaptace nově přijatých dětí, ať již na školu celkově, na režim školy, nebo na dětský kolektiv, byla řediteli škol hodnocena převážně pozitivně (přibližně ve třech pětinách škol o tom byli ředitelé rozhodně přesvědčeni). S dílčími výhradami, přesto stále kladně, hodnotila jejich adaptaci zhruba jedna třetina ředitelů. Pouze malý podíl ředitelů (přibližně 4–5 %) hodnotil adaptaci nových dětí (spíše) negativně. Určité adaptační obtíže jsou zpočátku u dětí přijímaných do předškolního vzdělávání běžné, bez ohledu na věk dětí. Ve většině škol v dů-

19 Materiál MŠMT Desatero pro rodiče dětí předškolního věku je určen rodičům dětí, kteří se zajímají o vzdělávání svého dítěte a vítají přehled základních dovedností, které má dítě mít před vstupem do základní školy. Materiál je dostupný na: http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku.

sledku dalšího přijímání pětiletých dětí větší problémy nevznikají. Nárůst takto přijatých dětí nebyl nijak podstatný a školy jsou obecně na přijímání nových dětí připraveny.

V některých školách však vzhledem k lokálním podmínkám mohou vznikat situace, které pro školy představují zvýšenou zátěž. V určitých případech byly ve školách, ve kterých byl v důsledku zavedení povinného předškolního vzdělávání zaznamenán nárůst počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek, u některých dětí zaznamenány problémy s pravidelnou docházkou, vysokým počtem omluvených absencí a omlouváním nepřítomnosti dětí. Ve dvou případech dítě přestalo do mateřské školy docházet zcela (školy tuto situaci řešily s orgánem sociálně-právní ochrany dětí a Policií ČR, ale do doby konání inspekční činnosti se docházku dítěte do MŠ nepodařilo zajistit). Kromě problémů s docházkou byla v některých případech zjištěna také problematická adaptace (hygienické a sociální návyky), socializace a počáteční nepřijetí ostatními dětmi. Ojediněle byly zaznamenány problémy s platbou za stravné, kdy přestože byla situace řešena ve spolupráci s externími subjekty, zůstali zákonní zástupci dlužníky.

Česká školní inspekce zaznamenala během sledovaných činností výskyt problematických situací vyvolaných dětmi, které nově nastoupily do povinného předškolního vzdělávání, pouze v minimální míře. Jednalo se o problémy se začleněním do kolektivu, s chováním a dodržováním pravidel. Děti vyžadovaly ve zvýšené míře individuální přístup.

S docházkou dětí, u kterých MŠ identifikovala, že pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí, se Česká školní inspekce setkala v navštívených školách v 10 ze 14 krajů (nejvíce v Karlovarském, Ústeckém, Moravskoslezském kraji a Kraji Vysočina). Vyšší účast těchto dětí na předškolním vzdělávání může podpořit například dotované stravování či doprava. Cílená podpora dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí ve formě dotací na stravné však byla zaznamenána pouze ojediněle v 7 krajích, přičemž šlo o intervence buď ze strany zřizovatele, nebo neziskového sektoru. Ve třech navštívených školách bylo stravné dotováno dokonce všem dětem (jedna škola v Plzeňském kraji a dvě školy v Karlovarském kraji). Dotace na dopravu zaznamenána nebyla. V případě těchto forem podpory tedy jde spíše o individuální snahu zřizovatele či samotných zákonných zástupců (ti žádají o sociální příspěvek na školní stravování).

Z grafu č. 3 dále vyplývá, že ředitelé škol se v naprosté většině nedomnívají, že povinná předškolní docházka pětiletých dětí představuje zvýšenou zátěž pro školu (je ovšem třeba znovu připomenout, že zdaleka ne všechny pětileté děti, na něž legislativní úprava cílila, do předškolního vzdělávání nastoupily, neboť meziročně se počet dětí v posledním roce předškolního vzdělávání významněji nezvýšil). Téměř 80 % ředitelů se domnívá, že nástup nových dětí v posledním roce mateřské školy neznamenal významně vyšší zátěž pro vyučující, a téměř 90 % ředitelů nespatřuje vyšší zátěž ani na straně vedení školy. To, že zavedení posledního povinného roku předškolního vzdělávání ve většině navštívených škol neznamenalo vyšší zátěž učitelů/učitelek, potvrzují také zjištění České školní inspekce na základě inspekční činnosti v navštívených školách.

Ze zjištění České školní inspekce v navštívených školách však vyplývá, že zvýšené nároky na školy byly zaznamenány specificky v souvislosti s administrativou, která byla spojena se sledováním pravidelné docházky dětí do MŠ, omlouváním jejich neúčasti a úpravou dokumentace (školní řády, ŠVP apod.). Kromě časových nároků s sebou tato změna přinesla také vyšší finanční nároky např. při obesílání zákonných zástupců. Současně vyšší nároky na ředitele škol přinesla organizace zápisů, kdy museli sledovat, zda se k zápisu dostavily všechny spádové děti, případně je dohledávat a kontaktovat jejich zákonné zástupce (pokud se spádové děti k zápisu nedostavily, museli danou situaci dále řešit s příslušnými orgány – viz výše), a organizace ověřování dosahování očekávaných výstupů u dětí v režimu individuálního vzdělávání. Školy mají také problémy s kontaktováním některých zákonných zástupců dětí, pro které je poslední rok předškolního vzdělávání povinný.

Z dalších zjištění vyplynulo, že zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání vedlo v některých školách ke zvýšené přípravě na povinnou školní docházku v zá-

kladním vzdělávání. To se projevilo nejen vyšší mírou pozornosti zaměřené na dodržování správných pracovních návyků, samostatnost, dodržovaní pravidel a oblast rozvoje verbálních i neverbálních dovedností a nápravy řeči, ale také zvýšeným nákupem pracovních sešitů (placených zákonnými zástupci), zařazováním většího množství pracovních listů a plněním určitého počtu úkolů denně. Česká školní inspekce však poukázala na nedostatky v dodržování správných metodických postupů a vhodnost a přiměřenost vzhledem k vývojovým možnostem dětí.

V jednom kraji Česká školní inspekce zaznamenala situaci, kdy povinné předškolní vzdělávání mělo za následek pravidelnější docházku u dětí, které školu již v minulosti navštěvovaly – podle učitelů zákonní zástupci ve zvýšené míře akceptují svou povinnost účast dětí na předškolním vzdělávání zajistit.

4 Závěry

Ve školním roce 2017/2018 nedošlo k významnému zvýšení účasti pětiletých dětí na předškolním vzdělávání, nedošlo tedy k naplnění očekávaných předpokladů, ke kterým provedená legislativní úprava směřovala. Hlavním důvodem je vysoká účast pětiletých dětí již v roce předcházejícím, resp. dlouhodobá účast dětí ve věku pěti let na předškolním vzdělávání (dlouhodobě více než 90 %). Stejně tak účast dětí ve věku tří a čtyř let na předškolním vzdělávání je dlouhodobě velmi vysoká. V tomto ohledu patří Česká republika ve srovnání s členskými státy Evropské unie k zemím s nejvyšším podílem dětí v předškolním vzdělávání. Vzhledem k demografickému vývoji počet dětí v populačním ročníku pětiletých od roku 2013 postupně klesá a v souvislosti s tím dochází k poklesu absolutního počtu pětiletých dětí v mateřských školách, přesto se podíl pětiletých dětí z populačního ročníku, které do mateřské školy docházejí, v uplynulých letech zvyšoval. Z údajů MŠMT současně vyplývá, že část dětí se předškolního vzdělávání i nadále neúčastní, přestože byl poslední rok předškolního vzdělávání ukotven jako povinný. Pravděpodobným významným stimulem zvyšování účasti na předškolním vzdělávání byla již v minulosti adekvátnější kapacita sítě MŠ vzhledem k odchodu velmi silných populačních ročníků do základního vzdělávání, další vliv mohou mít okolnosti, které rodičům malých dětí napomáhají slaďovat rodinný a pracovní život. U dětí, které se vzdělávání v posledním povinném ročníku nadále neúčastní (zejména děti se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek nebo děti pocházející z rodin, pro které je docházka dětí do MŠ obtížně realizovatelná vzhledem ke složité dopravní situaci), by zavedení povinného předškolního vzdělávání měla doprovázet další podpůrná opatření, např. dotování plné ceny školního stravování nebo zajištění dopravy tak, aby nové opatření nepředstavovalo další zátěž pro rodiny těchto dětí. Součástí péče o vyšší účast těchto dětí na vzdělávání by měla být také cílená práce s jejich rodiči, spočívající zejména ve vysvětlování přínosů předškolního vzdělávání. V oblastech, kde se vyskytuje vyšší podíl těchto dětí, by bylo vhodné posílit kapacity škol o speciálního pracovníka (například sociálního pedagoga), který by práci s rodiči zajišťoval. Pro takovou pozici by však bylo třeba zajistit odpovídající finance, které by byly školám za tímto účelem přiděleny.

Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání s sebou nepřineslo žádné výraznější změny ani v personální a organizační oblasti, ani ve výchovně-vzdělávací činnosti (zejména proto, že očekávaný podíl pětiletých dětí, na něž legislativní úprava cílila, do předškolního vzdělávání nenastoupil). Z organizačního hlediska je však do budoucna třeba pečlivě sledovat demografický vývoj a dbát na to, aby MŠ měly dostatečnou kapacitu (v posledních letech začaly počty narozených dětí oproti původní demografické prognóze opět stoupat).

Česká školní inspekce však poukazuje na zvýšený nárůst administrativy, který se pojí např. se sledováním docházky dětí, omlouváním nepřítomnosti dětí, individuálním vzdě-

láváním a ověřováním dosahování očekávaných výsledků u dětí v režimu individuálního vzdělávání. Adaptační potíže nově přijímaných pětiletých dětí jsou srovnatelné s obtížemi ostatních dětí nastupujících do předškolního vzdělávání.

4.1

Pozitivní zjištění

- Zavedení povinného předškolního vzdělávání mělo pouze malé dopady na personální podmínky škol nebo na jejich organizaci. Jde však především o důsledek nízkého počtu nově přijatých dětí, na něž legislativní opatření cílilo.
- V celkovém pohledu se nevyskytují specifické problémy s adaptací u dětí, které do MŠ nově vstupují v pěti letech.

4.2

Negativní zjištění

- Do předškolního vzdělávání se nepodařilo zapojit všechny děti, pro které byl poslední školní rok povinný (zhruba 3 % dětí z populačního ročníku). Často jde právě o děti, pro něž by bylo předškolní vzdělávání nejvíce přínosné, protože pochází ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného prostředí, které na jejich potřeby v oblasti vzdělávání nedokáže adekvátně reagovat.
- Pro část dětí není zajištěno stanovení spádové MŠ. Obce školám ve všech případech neposkytují seznam dětí, kterých se povinné vzdělávání týká. Není jednoznačně stanoven postup v případě, že zákonní zástupci nezapíší děti k povinné docházce do MŠ.
- Legislativa dostatečně neupřesňuje postup při ověřování dosahování očekávaných výstupů u dětí v režimu individuálního vzdělávání, a školy tak v případě formálního ověřování neposkytují potřebnou zpětnou vazbu pro zákonné zástupce. Výsledek ověřování nemá žádný konkrétní důsledek. Není proto zajištěna potřebná podpora dětí, pro které je předškolní vzdělávání vzhledem k méně podnětnému rodinnému prostředí vhodnou příležitostí pro zvýšení šancí na školní úspěch.
- Povinné předškolní vzdělávání znamenalo nárůst administrativy pro pracovníky škol (např. v oblasti organizace zápisů, sledování spádových dětí, sledování docházky, vymáhání pravidelné docházky, zdůvodnění absencí apod.).

4.3

Doporučení

S ohledem na výše uvedené lze konstatovat, že původní záměr, kterým bylo zavedení legislativního opatření v podobě posledního roku předškolního vzdělávání jako povinného s cílem zajistit účast na předškolním vzdělávání u dětí, které se jej v minulosti neúčastnily, se ve sledovaném období nepodařilo naplnit. Česká školní inspekce zpracovala několik doporučení směřujících ke zvýšení efektivity dopadů této legislativní změny.

Doporučení pro MŠMT

- Vytvořit systém podpory a motivace rodičů, kteří dlouhodobě své děti do předškolního vzdělávání neposílají, a ani současným legislativním opatřením nedošlo v jejich posto-

jích ke změně (např. bezplatné stravování a doprava, systematické vysvětlování přínosů předškolního vzdělávání pro budoucí vzdělávací úspěch dítěte). Zabývat se analyzováním skutečných příčin toho, proč děti do předškolního vzdělávání nenastoupily, a podle zjištění navrhovat a realizovat cílená opatření, a to i v rámci koordinovaného postupu (Ministerstvo práce a sociálních věcí, Agentura pro sociální začleňování, Ministerstvo spravedlnosti a orgány sociálně právní ochrany dětí).

- Zajistit mateřským školám srozumitelné postupy pro řešení záležitostí souvisejících s povinným posledním rokem předškolního vzdělávání (organizace zápisu dětí, spolupráce se zřizovatelem, neúčast rodičů na zápisu dětí, způsoby omlouvání dětí, řešení absencí dětí nespolupracujících rodičů apod.).
- Upravit pravidla pro ověřování dosahování očekávaných výstupů u dětí v režimu individuálního vzdělávání vzhledem ke zjištěné vysoké variabilitě forem a způsobů ověřování mezi jednotlivými školami.
- Řešit povinnost MŠ zajistit kapacitu pro děti, které by v průběhu školního roku přešly z režimu individuálního vzdělávání na pravidelnou docházku do MŠ. Tato povinnost se v praxi jeví jako problematická při organizaci vzdělávání a dodržování nejvyššího povoleného počtu dětí v MŠ a ve třídách. Doporučení MŠMT podat neprodleně žádost o změnu kapacity školy v rejstříku škol a školských zařízení nemusí vždy řešit reálný problém nedostatečné kapacity školy. Podle zjištění České školní inspekce skutečně některé školy přijímají děti do režimu individuálního vzdělávání nad rámec svých kapacit.
- Zajistit kvalitní další vzdělávání pedagogů, zejména v oblasti formativního hodnocení, didaktických a metodických postupů vhodných pro děti s různými vzdělávacími potřebami i pro děti různého věku.

Doporučení pro zřizovatele

- Systematicky sledovat demografický vývoj s ohledem na aktuální nárůst nově narozených dětí.
- Podporovat školy, do jejichž spádové oblasti patří vyšší podíl dětí ze sociálně a kulturně odlišného prostředí – například zajištěním pozice sociálního pedagoga. Vyhodnocovat účinnost zavedených opatření, která mají vést ke kvalitnějšímu vzdělávání pro ohrožené skupiny dětí.
- Vytvářet předpoklady pro výměnu zkušeností mezi jednotlivými školami.

Doporučení pro školy

- Průběžně vyhodnocovat dopady vzdělávání na očekávané výstupy předškolního vzdělávání.
- Podporovat pedagogy MŠ, i v malých školách vytvářet příležitosti pro společné plánování a společnou reflexi vzdělávání, podporovat moderaci nad vzdělávacími výsledky dětí a spolupráci při návrzích opatření.

ČŠI | Česká školní inspekce

Rozvoj **informační gramotnosti** na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017

Tematická zpráva

2017 2018

OBSAH

1 Obecné vymezení ... 591

1.1 Cíl šetření ... 591

1.2 Vzorek škol ... 591

2 Shrnutí hlavních zjištění ... 594

3 Informační gramotnost ... 595

3.1 Obecné vymezení informační gramotnosti a vztah ke kurikulu ... 595

3.2 Dosažená úroveň informační gramotnosti ... 597

3.2.1 Výběrové zjišťování výsledků žáků ... 597

3.2.2 Výsledky žáků 9. ročníku základních škol ... 598

3.2.3 Výsledky žáků 3. ročníku středních škol ... 601

3.2.4 Porovnání výsledků ... 604

3.3 Hodnocení podmínek a průběhu rozvoje informační gramotnosti ... 606

3.3.1 Hodnocení rozvoje informační gramotnosti na ZŠ na základě hospitací ... 606

3.3.1.1 Využívání informací a práce s informacemi v hodinách ... 607

3.3.1.2 Vytváření žákovských výstupů v hodinách ... 609

3.3.1.3 Využívání digitálních technologií v hodinách ... 610

3.3.1.4 Řešení problémových úloh nebo situací v hodinách ... 611

3.3.1.5 Pohospitační rozhovor s učiteli zaměřený na rozvoj informační gramotnosti v jejich výuce ... 612

3.3.1.5.1 Učitelské dovednosti v oblasti informační gramotnosti ... 612

3.3.1.5.2 Využívání digitálních technologií ... 614

3.3.1.5.3 Pravidla pro práci s informačními a komunikačními technologiemi ... 614

3.3.2 Hodnocení rozvoje informační gramotnosti na ZŠ na základě dotazníku pro učitele a ICT koordinátora nebo ICT metodika ... 615

3.3.2.1 Využívání digitálních technologií ... 615

3.3.2.2 Překážky ve využívání digitálních technologií a podpora ICT koordinátorů ... 617

3.3.2.3 Vzdělávání učitelů zaměřené na využívání digitálních technologií ... 618

3.3.2.4 Vzdělávání ICT koordinátorů zaměřené na využívání digitálních technologií ... 619

3.3.2.5 Výsledky a využívání digitálních technologií v životě školy ... 619

3.3.3 Celkové hodnocení škol v rámci tematické inspekční činnosti ... 620

3.3.3.1 Oblast plánování a řízení ... 621

3.3.3.2 ICT ve školním vzdělávacím programu ... 623

3.3.3.3 Profesní rozvoj ... 624

3.3.3.4 Integrace ICT do života školy ... 626

3.3.3.5 Infrastruktura ICT ... 628

3.3.3.6 Souhrn ... 631

3.3.4 Hodnocení rozvoje informační gramotnosti na ZŠ na základě žákovských dotazníků ... 631

3.3.5 Hodnocení rozvoje informační gramotnosti na SŠ na základě učitelských dotazníků ... 632

3.3.6 Hodnocení rozvoje informační gramotnosti na SŠ na základě žákovských dotazníků ... 634

4 Závěry ... 636

5 Doporučení ... 637

6 Slovníček ... 638

1 Obecné vymezení

Jednou ze složek výpovědí České školní inspekce o kvalitě poskytovaného vzdělávání v dané škole i o kvalitě vzdělávací soustavy jako celku je hodnocení podmínek, průběhu a výsledků nejen ve vyučovacích předmětech, ale součástí je i hodnocení rozvoje vybraných gramotností, které Česká školní inspekce provádí v pravidelných cyklech od roku 2009[1]. Kromě informační gramotnosti jde o gramotnost přírodovědnou a jazykovou, jejichž rozvoj byl ve školním roce 2016/2017 také hodnocen, a gramotnost čtenářskou, matematickou a sociální.

1.1 Cíl šetření

Předkládaná zpráva představuje výsledky tematického šetření, které využilo nástroje hodnocení nově vyvinuté v rámci projektu Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (dále i „NIQES“) v letech 2011–2015. Cílem šetření bylo posoudit podmínky, průběh a dosaženou úroveň vybraných aspektů informační gramotnosti na 2. stupni základních škol, resp. nižším stupni víceletých gymnázií, a na středních školách s maturitními obory, případně identifikovat silné a slabé stránky rozvoje uvedené gramotnosti z celkového pohledu, a položit tak základ pro porovnání rozvoje gramotnosti v dalším cyklu. Souvisejícím cílem tematického šetření bylo také formulovat doporučení pro další podporu školám při rozvíjení informační gramotnosti u žáků.

1.2 Vzorek škol

Hodnocení rozvoje informační gramotnosti na základních a středních školách vychází zejména z hodnocení výsledků vzdělávání, které bylo doplněno o hodnocení podmínek a průběhu rozvoje gramotnosti realizované prostřednictvím dotazníků a hospitační činnosti na vzorku škol. Vzorek pro zjišťování výsledků vzdělávání v 9. ročníku základní školy (dále i „ZŠ) a odpovídajícím ročníku víceletých gymnázií obsahoval 200 škol (dále také jen „v 9. ročníku ZŠ“). Vzorek pro zjišťování výsledků ve 3. ročníku v maturitních oborech středních škol (dále i „SŠ“) obsahoval 227 škol (dále také jen „ve 3. ročníku SŠ“). Zjišťování výsledků vzdělávání bylo uzpůsobeno i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“). Hodnocení rozvoje informační gramotnosti bylo doplněno dotazníkem, který žáci vyplňovali po dokončení testu. Struktura škol ve vzorcích respektovala jejich regionální zastoupení. Zjišťování výsledků bylo na 196 středních školách doplněno zjišťováním podmínek a průběhu pomocí dotazníku pro učitele. Na základních školách zjišťování výsledků doplnila prezenční inspekční činnost zaměřená na rozvoj informační gramotnosti (vzorek tvořilo celkem 101 škol, z nichž 78 bylo zároveň ve vzorku pro zjišťování výsledků). Počty zapojených žáků jsou uvedeny v tabulce č. 1.

1 V inovované podobě pak od školního roku 2015/2016, s využitím metod, postupů a nástrojů nově vyvinutých v rámci realizace projektu Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (k tomu i dále v textu).

Tabulka 1

Počty škol a žáků ve vzorcích škol

	9. ročník ZŠ	3. ročník SŠ
Zjišťování výsledků		
Počet škol	200	227
Počet žáků – z toho žáci se SVP	**5 883** (467)	**13 244** (290)
Tematické šetření		
Počet škol	101	196
Počet učitelů	717	765
Počet hodin	986	–

Struktura vzorku pro zjišťování výsledků v 9. ročníku základní školy je uvedena v tabulce č. 2.

Tabulka 2

Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování výsledků v 9. ročníku ZŠ

	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)
Struktura podle typu školy		
Víceletá gymnázia	27	674 (20)
Základní školy	174	5 209 (447)
Struktura podle krajů		
Jihočeský	14	481 (8)
Jihomoravský	22	627 (100)
Karlovarský	6	156 (4)
Královéhradecký	12	282 (28)
Liberecký	9	220 (16)
Moravskoslezský	22	532 (33)
Olomoucký	12	243 (10)
Pardubický	12	336 (51)
Plzeňský	10	296 (34)
Praha	19	522 (34)
Středočeský	24	507 (56)
Ústecký	16	584 (42)
Vysočina	11	315 (19)
Zlínský	11	315 (32)
Struktura podle zřizovatele		
Obec	170	4 748 (440)
Kraj	19	496 (7)
Privátní sektor	9	163 (20)
Církev	2	9

Struktura vzorku zjišťování výsledků ve 3. ročníku středních škol je členěna také podle skupin oborů vzdělání ve shodě s členěním využívaným Centrem pro zjišťování výsledků

vzdělávání, která rozlišuje následující skupiny oborů vzdělání[2]: gymnázium, lyceum, ekonomické obory, hotelové a podnikatelské obory, pedagogické a humanitní obory, technické obory 1, technické obory 2, umělecké obory, zdravotnické obory, zemědělské obory.

Tabulka 3

Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování výsledků ve 3. ročníku SŠ

	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)
Struktura podle skupin oborů vzdělání		
Gymnázium	111	6 395 (35)
Lyceum	31	758 (5)
Ekonomické obory	39	1 245 (11)
Hotelnictví a podnikání	9	357 (11)
Pedagogické a humanitní obory	29	883 (14)
Technické obory (1)	24	1 098 (55)
Technické obory (2)	34	1 109 (110)
Umělecké obory	18	565 (24)
Zdravotnické obory	17	640 (16)
Zemědělské obory	6	169 (5)
Struktura podle krajů		
Jihočeský	15	922 (8)
Jihomoravský	24	1 275 (23)
Karlovarský	5	238 (0)
Královéhradecký	12	775 (12)
Liberecký	11	415 (3)
Moravskoslezský	26	1 570 (5)
Olomoucký	15	879 (31)
Pardubický	10	391 (6)
Plzeňský	9	604 (2)
Praha	40	2 588 (153)
Středočeský	25	1 323 (19)
Ústecký	13	846 (8)
Vysočina	10	547 (5)
Zlínský	12	871 (15)
Struktura podle zřizovatele		
Kraj	154	10 929 (256)
Privátní sektor	56	1 562 (27)
Církev	10	580 (7)
Obec	6	170
Státní správa (MŠMT)	1	3

2 **Gymnázium** (79-41-K/4; 79-41-K/6; 79-41-K/8), **lyceum** (78-42-M/0), **ekonomické obory** (63-41-M/0), **hotelové a podnikatelské obory** (64-41-M/0; 64-42-M/0; 64-43-M/0; 65-41-M/0; 65-42-M/0; 66-43-M/0), **pedagogické a humanitní obory** (68-41-M/0; 68-42-M/0; 68-43-M/0; 69-41-M/0; 72-41-M/0; 75-31-M/0; 7541M/0; 78-41-M/0), **technické obory 1** (23-41-M/0; 23-45-M/0; 26-41-M/0; 26-43-M/0; 26-44-M/0; 2645M/0; 26-46-M/0; 26-47-M/0; 36-41-M/0; 36-42-M/0; 36-43-M/0; 36-45-M/0; 36-46-M/0; 36-47-M/0; 3941-M/0; 39-41-M/0), **technické obory 2** (18-20-M/0; 21-41-M/0; 21-42-M/0; 21-43-M/0; 28-41-M/028-43-M/0; 28-44-M/0; 29-41-M/0; 29-42-M/0; 29-43-M/029-44-M/0; 29-45-M/0; 31-41-M/0; 31-43-M/0; 32-41-M/0; 32-44-M/0; 33-41-M/0; 33-42-M/0; 34-41-M/0; 34-42-M/0; 37-41-M/0; 37-42-M/0; 39-08-M/0), **umělecké obory** (82-41-M/0; 82-42-M/0; 82-42-M/0; 82-43-M/0; 82-44-M/0; 82-45-M/0; 82-46-M/0; 8247M/0), **zdravotnické obory** (53-41-M/0; 53-43-M/0; 53-44-M/0), **zemědělské obory** (16-01-M/0; 1602M/0; 4141M/0; 41-42-M/0; 41-43-M/0; 41-44-M/0; 41-45-M/0; 41-46-M/0; 43-41-M/0).

2 Shrnutí hlavních zjištění

Očekávaná hodnota úspěšnosti v testu informační gramotnosti byla stanovena na 67 % (žáci, kteří vyřešili správně více než tři pětiny otázek). Zatímco žáci ZŠ této hranice nedosáhli výrazněji (63 %), žáci maturitních oborů SŠ se dostali těsně pod ni (66 %).

Jen malá skupina žáků ZŠ (5 %) dosáhla slabého výsledku (vyřešila méně než dvě pětiny otázek). A výborného výsledku (více než čtyři pětiny správně vyřešených otázek) dosáhl každý desátý žák ZŠ. U SŠ měla výborné výsledky necelá jedna pětina žáků, naopak slabé výsledky měla pouze 3 % žáků.

Skupina nejúspěšnějších žáků, která by měla velikost shodnou s počtem žáků ze tříd víceletých gymnázií, by byla složena z téměř dvou třetin žáků základních škol a jen z jedné třetiny z žáků víceletých gymnázií. Uvedené modelové složení skupiny dokládá i přes průměrně vyšší (11 %) úspěšnost žáků víceletých gymnázií značný podíl žáků s velmi dobrými výsledky, kteří zůstávají v základních školách. Žáci gymnázií byli v průměru o 9 % úspěšnější než žáci ostatních maturitních oborů. A jen ve skupinách oborů vzdělání gymnázium, technické obory, lycea a umělecké obory dosahovala více než polovina žáků úspěšnosti nad 60 %. Naproti tomu u skupin oborů zdravotnických, humanitních a pedagogických měly úspěšnost nižší než 60 % téměř dvě třetiny žáků. Jelikož většina maturitních oborů má v učebním plánu (v rámcovém vzdělávacím programu, dále i „RVP“) minimální časovou dotaci pro vzdělávací oblast zaměřenou na informační a komunikační technologie alespoň 4 hodiny týdně, propad výsledků nelze vysvětlit výrazně odlišným kurikulem. Pravděpodobnou příčinou je proto malý důraz, jenž školy při vzdělávání žáků v některých oborech na rozvoj dané oblasti kladou.

V základním vzdělávání nebyly ve výsledcích testu nalezeny výraznější rozdíly mezi děvčaty a chlapci (avšak ve všech dovednostech byli nejúspěšnější chlapci z víceletých gymnázií oproti chlapcům ze ZŠ, kteří nejčastěji dosahovali nejslabších výsledků). V případě SŠ však tento rozdíl činil 7% (ve všech skupinách byli nejúspěšnější chlapci z oboru gymnázium a nejméně úspěšné dívky z ostatních oborů). Tento rozdíl není ale jen důsledkem odlišného složení vzorku žáků v maturitních oborech vzdělání, ve kterém převládají dívky.

Nejčastěji využívaným informačním zdrojem v hospitovaných hodinách na ZŠ byly tištěné textové nebo obrazové zdroje. Obvykle se vyskytovaly přibližně ve čtyřech pětinách hodin hospitovaných předmětů, jen v hodinách ICT se objevily v méně než polovině navštívených vyučovacích hodin. V polovině hospitovaných hodin bylo zaznamenáno využívání informací v elektronické podobě. Nejčastější výskyt byl v hodinách ICT (v 87 % hodin), naproti tomu nejméně často se informace v elektronické podobě objevovaly v matematice (v 31 %). Jen ojediněle byly zaznamenané informační zdroje nevhodně zvolené. Naopak ty vhodně zvolené s ohledem na věk a schopnosti žáků byly zaznamenány v devíti z deseti hodin. Učitel předkládal informace žákům většinou prakticky v hotové podobě nevyžadující ověření (52 %). Ve dvou z pěti hodin nabízel informace a informační zdroje vyžadující výběr a žáci museli správně zvolit, odkud budou informace čerpat, a jen v 7 % hodin učitel nabízel informace a informační zdroje vyžadující kritický výběr. V ZŠ, v nichž si žáci předložené informace častěji samostatně zaznamenávali nebo i třídili (třetina navštívených hodin), byl jejich průměrný celkový výsledek v testování mírně lepší a byli i úspěšnější v úlohách ověřujících schopnost získávání informací z různých typů sdělení.

V necelé polovině hodin v ZŠ byl vytvářen nějaký výstup (47 %). Nejčastěji (v 97 % hodin) šlo o výstup vizuální. Ve třech z pěti hodin jej žáci vytvářeli zcela samostatně. Úroveň výstupů byla překvapivě jen ve třech čtvrtinách hodin dostatečně kvalitní s ohledem na cíl nebo účel a zvolená forma byla vzhledem k zamýšlenému záměru vhodná.

Využití digitálních technologií na ZŠ v navštívené vyučovací hodině (99 % ICT, 91 % v přírodovědných předmětech, 88 % v cizím jazyce a společenskovědních předmětech) bylo vzhledem k jejímu sledovanému cíli jednoznačně účelné pouze v 54 % těchto hodin a alespoň částečně účelné v 41 % hodin. Nejčastěji používali žáci SŠ digitální technologie ve prospěch

výuky vícekrát do měsíce, ale méně než polovinu hodin, případně jednou měsíčně nebo jen několikrát za pololetí. Navíc bylo zaznamenáno převládající využití digitálních technologií, které spíše jen doplňují nebo jinými prostředky nahrazují klasickou výuku. Nejméně často používají žáci digitální technologie ve prospěch výuky v oboru gymnázium a ve zdravotnických oborech. Naproti tomu častější využití je v technických a uměleckých oborech vzdělání.

Jen přibližně každý pátý učitel ZŠ se definoval jako producent i konzument v online prostředí. Své e-portfolio pravidelně vytváří a doplňuje 40 % učitelů. A pouze jedna třetina pedagogů uvádí, že své žáky k vytváření e-portfolia vede. Jen 7 % učitelů konstatovalo, že aktivně a pravidelně sdílí a předává své zdroje a zkušenosti s využitím digitálních technologií pro vlastní učení a vzdělávání (ať už online nebo offline) nejen svým žákům, ale i ostatním mimo školu (např. prostřednictvím webu). Méně než polovina učitelů uvedla mezi prioritami využití digitálních technologií ve svém předmětu změnu pojetí výuky a vzdělávání. Využívání digitálních technologií pro hodnocení a získání zpětné vazby potvrdilo mezi prioritami pro svou výuku 17 % učitelů a pro svou školu 31 % ICT koordinátorů. Necelá polovina ICT koordinátorů (46 %) kolegům radí jen tehdy, když o to sami požádají.

Téměř dvě třetiny učitelů (64 %) ZŠ využívají samy nebo se žáky digitální technologie i mimo výuku pro účely daného předmětu. Nejčastěji (v 49 %) pro svou přípravu nebo přípravu žáků, dále pro zjišťování informací (v 35 %) nebo tvorbu prezentací (v 24 %). Sdílení dokumentů se žáky využívali učitelé jen v 5 % případů. Jedna pětina učitelů uvedla, že své žáky vůbec neučí využívat elektronické komunikační nástroje pro další vzdělávání.

Jen u třech čtvrtin učitelů ZŠ, kteří ve svých hodinách vytvářeli výstupy vyžadující práci s informacemi nebo řešení problémových úloh, byly tyto výstupy dostatečně kvalitní ve vztahu k danému cíli a účelu. U více než poloviny (53 %) byla zvolena vhodná forma odpovídající zamýšlenému záměru, a také lze s těmito výstupy znovu pracovat.

Vzhledem k výraznému využívání digitálních technologií a častému pohybu v online prostředí je u podstatné skupiny učitelů znalost nebezpečí v tomto prostoru velmi nízká. Pouze v 12 % škol byla pravidla jasně i srozumitelně definována, pokrývala kybernetickou bezpečnost a ochranu zdraví žáků, zabývala se i etickými pravidly i ochranou duševního vlastnictví a byla vyvážená (postihovala činnost jak žáků, tak učitelů).

3 Informační gramotnost

3.1 Obecné vymezení informační gramotnosti a vztah ke kurikulu

Při sledování rozvoje informační gramotnosti Česká školní inspekce vychází z definice informační gramotnosti formulované nově v rámci projektu NIQES, která odráží potřebu navázat jednotlivé součásti definice informační gramotnosti na konkrétní pozorovatelné aspekty výuky a projevů žáků.

Informační gramotnost je schopnost:

- identifikovat a specifikovat potřebu informací v problémové situaci,
- najít, získat, posoudit a vhodně použít informace s přihlédnutím k jejich charakteru a obsahu,
- zpracovat informace a využít je k znázornění (modelování) problému,
- používat vhodné pracovní postupy (algoritmy) při efektivním řešení problémů,
- účinně spolupracovat v procesu získávání a zpracování informací s ostatními,

- vhodným způsobem informace i výsledky práce prezentovat a sdílet,
- při práci dodržovat etická pravidla, zásady bezpečnosti a právní normy,
- to vše s využitím potenciálu digitálních technologií za účelem dosažení osobních, sociálních a vzdělávacích cílů.

Obsahovým rámcem pro osvojené znalosti a dovednosti žáků byly jednak příslušné rámcové vzdělávací programy, jednak definice informační gramotnosti. V současné podobě rámcové vzdělávací programy rozvoj informační gramotnosti prozatím plně nepožadují. Současné RVP vymezují vzdělávací obsah související s využitím digitálních technologií a prací s informacemi ve vzdělávacích oblastech Informační a komunikační technologie (RVP pro základní vzdělávání), Informatika a informační a komunikační technologie (RVP pro gymnázia) a Informační a komunikační technologie (RVP pro střední odborné vzdělávání). Vzdělávací obsah popsaný v těchto RVP jen zčásti odpovídá současným požadavkům na rozvoj těch kompetencí žáků, které tvoří informační gramotnost v duchu výše uvedené definice. Tímto problémem se zabývá Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 zpracovaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále i „MŠMT"), která mimo jiné plánuje revize RVP a jejich aktualizaci ve prospěch rozvoje ***digitální gramotnosti*** a ***informatického myšlení žáků***.

Digitální gramotnost *je soubor jednotlivých (digitálních) kompetencí, které jedinec potřebuje k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při svém zapojení do společenského života. Digitální kompetence jsou chápány jako průřezové kompetence, bez nichž není možné rozvíjet u žáků plnohodnotně další kompetence, které jsou potřebné k aktivnímu uplatnění ve společnosti a na trhu práce. Konkrétní kompetence, které tvoří digitální gramotnost, nejsou však stálé, trvale platné. Mění se v závislosti na tom, jak se mění způsob a šíře využívání digitálních technologií ve společnosti a v životě člověka. Dokument Ministerstva práce a sociálních věcí, Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015–2020, definuje digitální gramotnost jako „souhrn kompetencí nutných k identifikaci, pochopení, interpretaci, vytváření, komunikování a účelnému a bezpečnému užití digitálních technologií (jejich technických vlastností i obsahu) za účelem udržení či zlepšení své kvality života a kvality života svého okolí.*

Informatické myšlení *(Computational thinking) je, zjednodušeně řečeno, schopnost myslet jako informatik při řešení problémů. Informaticky myslící člověk rozpoznává informatické aspekty světa a využívá informatických prostředků k porozumění a uvažování o přirozených i umělých systémech a procesech. Informaticky myslící člověk při řešení nejrůznějších životních situací cílevědomě a systematicky volí a uplatňuje optimální postupy. K tomu využívá následujících schopností:*

- *rozpoznávat a formulovat problémy s ohledem na jejich řešitelnost,*
- *kriticky zvažovat přínos digitálních technologií a informatických metod pro řešení problémů,*
- *získávat, zaznamenávat, uspořádávat, strukturovat, předávat data a informace,*
- *rozkládat systémy a procesy na části, odhalovat jejich vztahy a strukturu, modelovat situace,*
- *vytvářet a formulovat postupy a řešení, která lze přenechat k vykonání jinému člověku nebo stroji,*
- *vytvářet formální popisy skutečných situací a pracovních postupů,*
- *testovat, analyzovat, vyhodnocovat, porovnávat a vylepšovat uvažovaná řešení.*

Vymezení informační gramotnosti[3], které je východiskem pro zjišťování, klade důraz na rozvoj práce s informacemi a v některých aspektech se prolíná s rozvojem digitální gra-

3 Více o indikátorech informační gramotnosti: http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Ostatn%C3%AD/Soubor_indikatoru_procesu_rozvoje_IG.pdf

motnosti (především ve využívání potenciálu digitálních technologií při rozvíjení informační gramotnosti ve výuce, resp. nejen ve výuce). S rozvojem informatického myšlení se prolíná výrazněji ve způsobech práce s informacemi a daty i v akcentu na informatické způsoby a postupy řešení problémů např. v algoritmizaci, dekompozici a modelování.

3.2 Dosažená úroveň informační gramotnosti

Východiskem pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti je hodnocení dosažené úrovně a v souvislosti s dosaženou úrovní pak hodnocení průběhu a podmínek vzdělávání.

Hodnocení dosažené úrovně informační gramotnosti se zaměřilo na její vybrané aspekty, jako jsou uživatelské dovednosti zvládnutí informačních technologií, schopnost získávání informací z různých typů sdělení, dovednosti spojené s představivostí a prací s obrázky a dovednosti logického uvažování a práce s algoritmy.

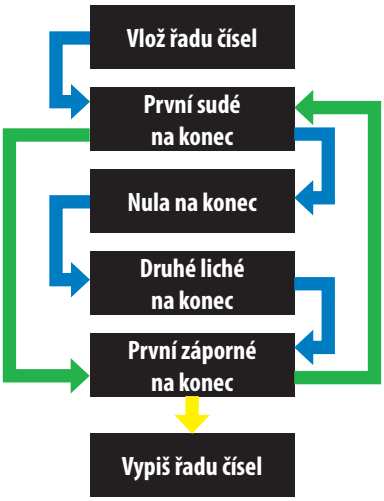
3.2.1 Výběrové zjišťování výsledků žáků

Pro hodnocení úrovně vybraných aspektů informační gramotnosti byl využit test zadávaný prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Test pro 9. ročník ZŠ obsahoval 23 úloh zahrnujících 36 otázek s uzavřenými odpověďmi, test pro 3. ročník SŠ obsahoval 26 úloh s celkem 54 otázkami s uzavřenými odpověďmi, z toho 10 otázek bylo shodných pro oba testy. Test nebyl nijak tematicky členěn. Žáci 9. ročníků ZŠ měli na vyřešení testu 75 minut a žáci 3. ročníků SŠ 60 minut.

Pro ilustraci uvádíme příklad úlohy z testu pro 9. ročník ZŠ, která ověřuje některé dovednosti související s informatickým myšlením (odpověď tučným písmem je správná).

Následující stroj pracuje tak, že do něj vložíme řadu čísel a on ji posouváním po šipkách (nejdříve modrých, pak zelených, nakonec žlutých) upravuje tak, že čísla podle pokynů v rámečcích přesouvá ze začátku (vlevo) na konec (vpravo).

Rozhodni, zda jsou při vložení řady 3, 5, −7, 2, 4, −2, 0, 1, 3, 5 následující tvrzení pravdivá (ANO), či nepravdivá (NE).



Pro řadu vypsanou na konci platí, že poslední číslo je záporné.	***ANO***	*NE*
Pro řadu vypsanou na konci platí, že předposlední číslo je liché.	*ANO*	***NE***
Pro řadu vypsanou na konci platí, že první číslo je nula.	*ANO*	***NE***
Pokud by stroj vynechal zelené šipky, první číslo se nezmění.	***ANO***	*NE*

A uvést lze také příklad úlohy z testu pro 3. ročník SŠ (opět je správná odpověď uvedena tučně).

Máte šifru, kde zašifrovaný text vznikne tak, že se čísla a písmena bez diakritiky z původního textu zašifrují posunutím o jednu pozici. Tj. A se změní na B; X se změní na Y; Z na A; 1 se změní na 2; 9 na 0; 0 na 1 a podobně.

Která z následujících možností obsahuje zašifrovaný text: "Postovni smerovaci cislo nejmensiho mesta v CR je 11150"?

1. *Qptupwoj tnfspwbdj djtmp ofknfotjip nftub w DS kf 22260.*
2. *Qptupwoj tnfspwbdj djtmp ofknfotjip nftub w DS kf 11150.*
3. *Qptupwoj tnfspwbdj djtmp ofknfotjip nftub w DS kf 23489.*
4. ***Qptupwoj tnfspwbdj djtmp ofknfotjip nftub w DS kf 22261.***

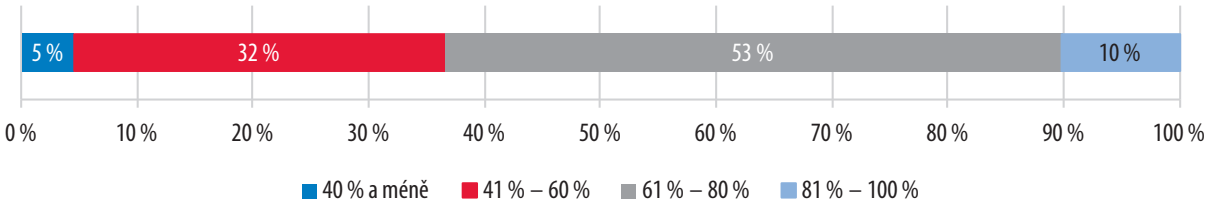
3.2.2 Výsledky žáků 9. ročníku základních škol

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníků ZŠ v testu byla 63 %. Pro hodnocení dosažené úrovně informační gramotnosti byla expertním posouzením obtížnosti jednotlivých úloh vzhledem k požadavkům Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále i „RVP ZV") stanovena očekávaná hodnota úspěšnosti v testu na 67 %.

Jen malá skupina žáků (5 %) dosáhla slabého výsledku (vyřešila méně než dvě pětiny otázek). Výsledku odpovídajícímu očekávání dosáhlo 63 % žáků, kteří vyřešili správně více než tři pětiny otázek. Výborného výsledku (více než čtyři pětiny správně vyřešených otázek) dosáhl každý desátý žák.

Graf 1

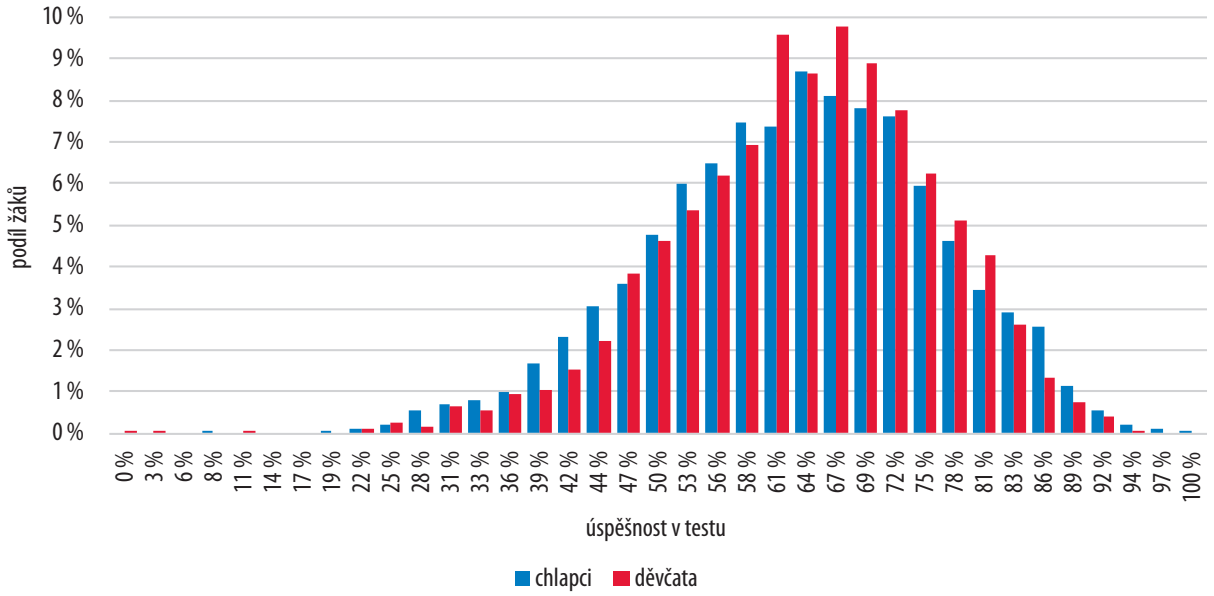
Rozložení výsledků žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti v testu



Celkové rozložení úspěšnosti (graf č. 2) dokládá, že ve výsledcích při řešení zadaných úloh v oblasti informační gramotnosti nejsou výraznější rozdíly mezi výsledky děvčat a chlapců. Celkový rozdíl průměrné úspěšnosti chlapců a děvčat je statisticky nevýznamných 0,5 p. b. ve prospěch děvčat. Z rozložení podílu žáků je patrný vyšší podíl dívek v 6. decilu úspěšnosti, podíl chlapců je mírně vyšší ve 4., 5. a 8. decilu úspěšnosti. Z rozložení výsledků je patrné, že výsledky chlapců vykazují oproti výsledkům děvčat vyšší rozptyl.

Graf 2

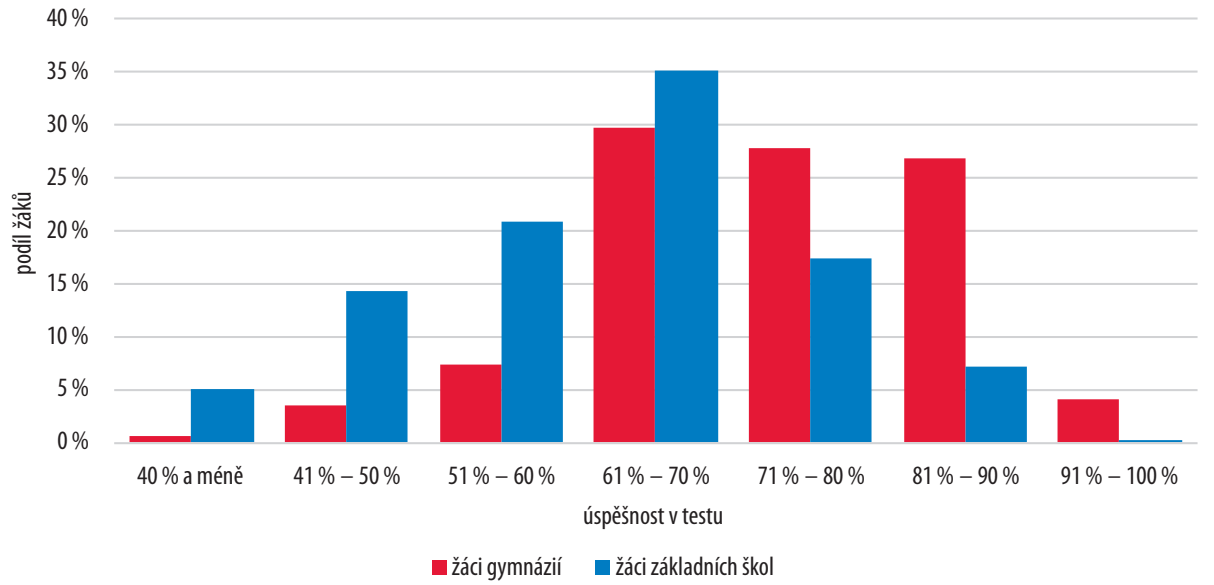
Rozložení podílu žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví



Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníků základních škol v řešení testu zaměřeného na vybrané aspekty rozvoje informační gramotnosti byla nepřekvapivě nižší než úspěšnost žáků odpovídajících tříd víceletých gymnázií (rozdíl byl 11 p. b.). Rozdíl je dán výrazně vyšším podílem žáků víceletých gymnázií s úspěšností v pásmu 75 % – 90 %.

Graf 3

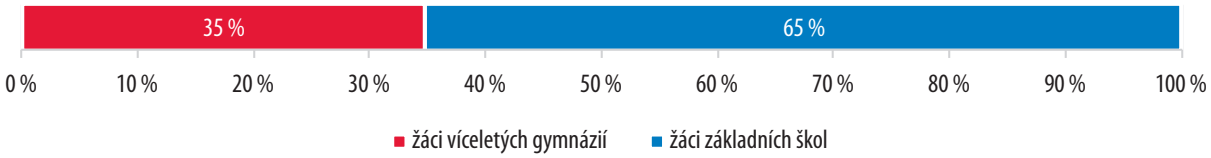
Rozložení podílu žáků 9. ročníků ZŠ a žáků odpovídajících tříd gymnázií podle celkové úspěšnosti v jednotlivých pásmech po 10 %



Skupina nejúspěšnějších žáků, která by měla velikost shodnou s počtem žáků ze tříd víceletých gymnázií, by byla složena z téměř dvou třetin žáků základních škol a jen z jedné třetiny ze žáků víceletých gymnázií. Uvedené složení skupiny dokládá i přes průměrně vyšší úspěšnost žáků víceletých gymnázií vysoký podíl žáků s velmi dobrými výsledky, kteří zůstávají na základních školách.

Graf 4

Rozložení nejúspěšnějších žáků ve skupině o velikosti celkového počtu zapojených žáků víceletých gymnázií

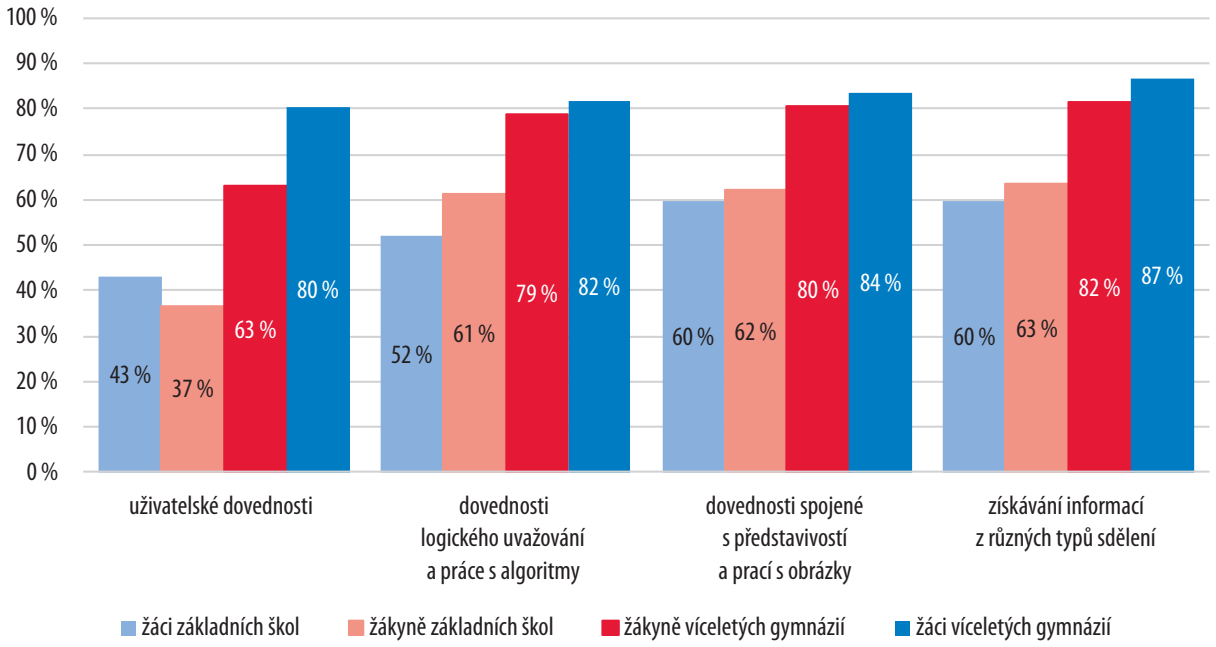


V jednotlivých hodnocených aspektech informační gramotnosti lze z hlediska obsahu úloh identifikovat čtyři skupiny otázek, které se zaměřují více na některé dovednosti (uživatelské dovednosti, získávání informací z různých typů sdělení, dovednosti spojené s představivostí a prací s obrázky, dovednosti logického uvažování a práce s algoritmy). V těchto skupinách otázek je rozložení úspěšnosti podle pohlaví a typu školy specifické.

Ve všech dovednostech byli nejúspěšnější chlapci z víceletých gymnázií. Nejvýraznější rozdíl oproti ostatním skupinám otázek byl v testovaných uživatelských dovednostech. Nejslabších výsledků naproti tomu nejčastěji dosahovali také chlapci, ale ti ze základních škol. Jedinou skupinou otázek, ve kterých byli úspěšnější než dívky ze základních škol, byly právě jen otázky sledující uživatelské dovednosti. Výraznější rozdíly byly ještě v úspěšnosti řešení otázek spojených s logickým uvažováním nebo algoritmy, v jejichž řešení nejvíce zaostávali chlapci ze základních škol (rozdíl průměrné úspěšnosti oproti děvčatům ze základních škol je 3,9 p. b.). Nejmenší rozdíly mezi chlapci a děvčaty ze základních škol i z víceletých gymnázií byly v hodnocení dovedností spojených s představivostí a prací s obrázky. Výsledky naznačují, že důvody slabých výsledků chlapců na základních školách nemají výraznější souvislost s jejich vývojem, neboť v takovém případě by musely být obdobné i u žáků víceletých gymnázií. Výsledky souvisí se způsobem výuky na základních školách, který v nedostatečné míře dokáže efektivně rozvíjet dovednosti chlapců v oblasti logického uvažování, představivosti a získávání informací.

Graf 5

Podíly žáků, kteří dosáhli nadprůměrné úspěšnosti v otázkách zaměřených na určitou dovednost podle typu školy a pohlaví

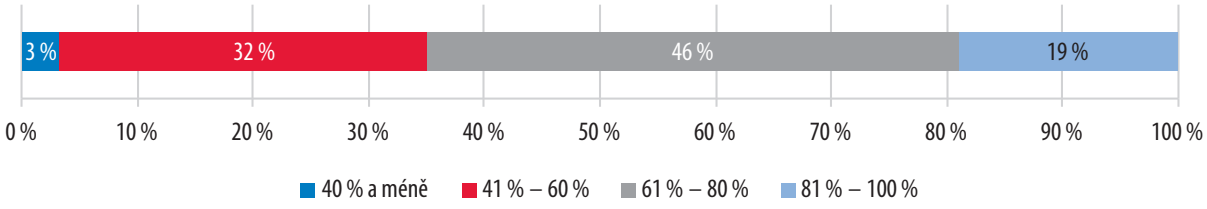


3.2.3 Výsledky žáků 3. ročníku středních škol

Vzhledem k očekávané hodnotě úspěšnosti v testu, která byla shodně s testem pro 9. ročník ZŠ nastavena na 67 %, byla průměrná úspěšnost žáků těsně pod touto hranicí a dosáhla hodnoty 66 %. Necelá jedna pětina žáků (19 %) dosáhla výborných výsledků (podíl správných odpovědí na otázky v testu byl vyšší než čtyři pětiny). Slabých výsledků (podíl správných odpovědí nižší než dvě pětiny) dosáhla jen 3 % žáků.

Graf 6

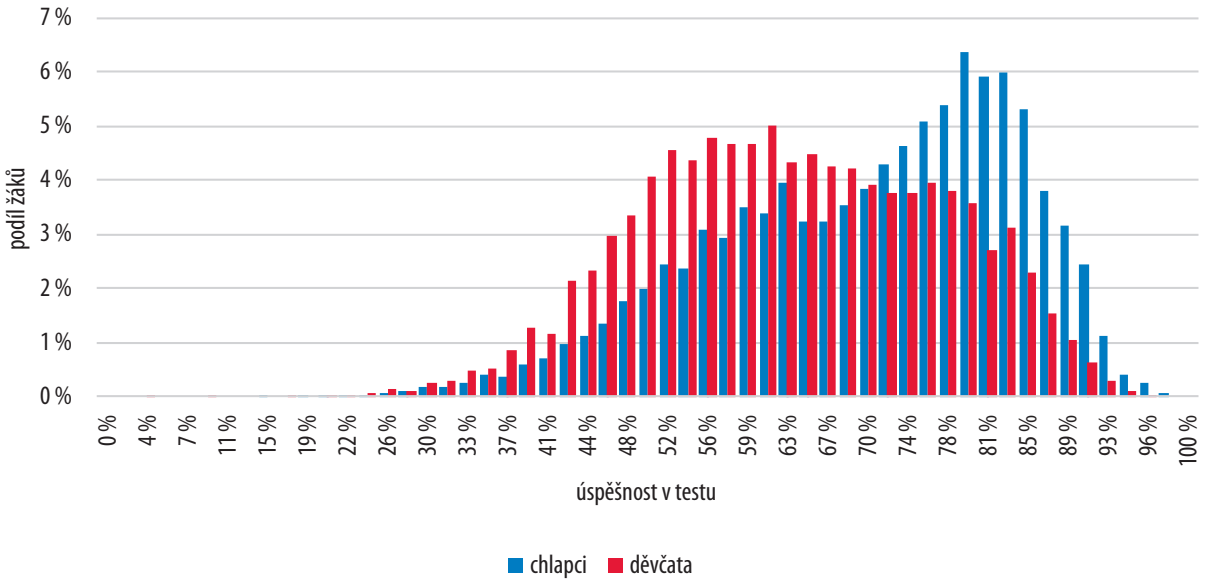
Rozložení výsledků žáků 3. ročníku SŠ podle průměrné úspěšnosti v testu



Z rozložení podílu žáků (graf č. 7) podle celkové úspěšnosti jsou patrné výrazné rozdíly v úspěšnosti mezi chlapci a dívkami. Průměrná úspěšnost chlapců je o 7 p. b. vyšší než dívek. Ve srovnání s rozdíly v průměrné úspěšnosti žáků 9. ročníků jsou výsledky dívek výrazně slabší. Tento rozdíl není jen důsledkem odlišného složení vzorku žáků v maturitních oborech vzdělání, ve kterém převládají dívky (57 %) oproti vzorku v 9. ročnících ZŠ (51 %). Pokud by byl vytvořen ze vzorku žáků 9. ročníku ZŠ vzorek obsahující 70 % úspěšnějších žáků (vzhledem k odchodu jedné třetiny žáků na nematuritní obory), aby v něm byl podíl dívek 57 %, tak by průměrná úspěšnost chlapců byla stále vyšší o 3 p. b. Uvedená zjištění naznačují určitou souvislost s obory vzdělání, jak je uvedeno níže.

Graf 7

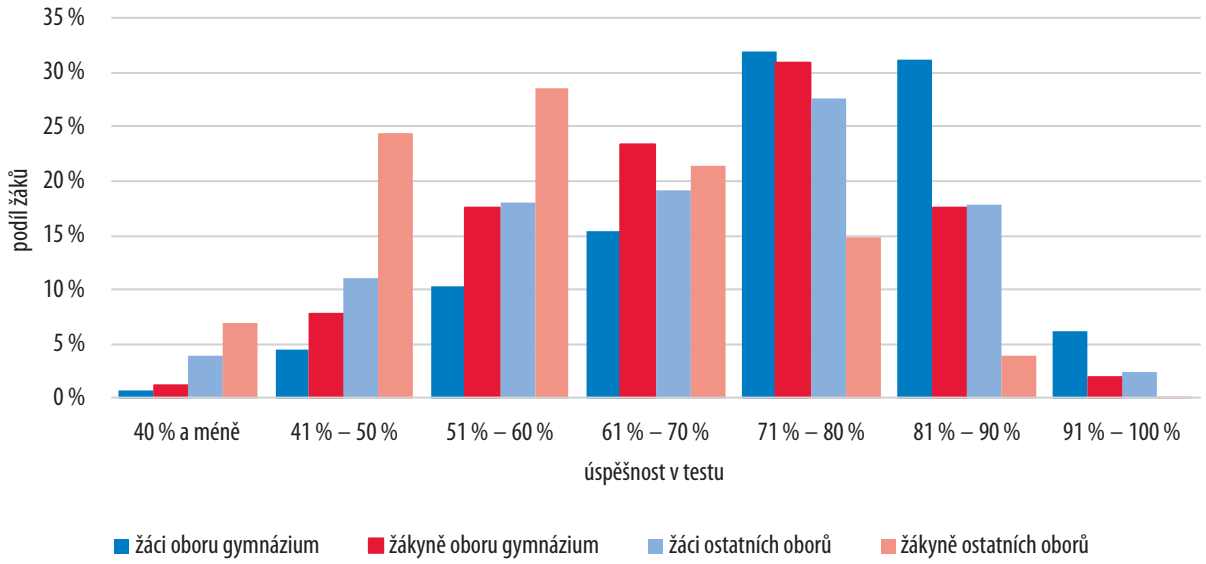
Rozložení podílu žáků 3. ročníku SŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví



Porovnání výsledků žáků gymnázií a ostatních maturitních oborů dokládá vyšší průměrnou úspěšnost (o téměř 9,3 p. b.) u žáků gymnázií než u žáků ostatních oborů. Výraznější jsou rozdíly v průměrné úspěšnosti děvčat (o 11 p. b.) ve prospěch žákyň gymnázií než u chlapců (7,4 p. b.). V porovnání s výsledky žáků 9. ročníků ZŠ je evidentní velmi malý rozvoj dovedností u děvčat v průběhu vzdělávání na SŠ.

Graf 8

Rozložení počtu žáků 3. ročníku SŠ oboru gymnázium a ostatních maturitních oborů podle pohlaví a podle úspěšnosti v jednotlivých pásmech po 10 %



Výrazně nižší úspěšnost žákyň ostatních oborů vzdělání souvisí s jejich vyšším podílem ve skupinách oborů, které dosahují nižší úspěšnosti bez ohledu na pohlaví. Jde především o obory zdravotnické, pedagogické a humanitní, obor hotelnictví a podnikání a obory ekonomické. Naproti tomu obory vzdělání, které měly vyšší úspěšnost (např. technické obory), mají výrazně nižší zastoupení dívek.

Většina maturitních oborů má v učebním plánu v RVP minimální časovou dotaci pro vzdělávací oblast zaměřenou na informační a komunikační technologie 4 hodiny týdně, někdy i více. Mimo to je ve většině oborů schopnost pracovat s informacemi a využívat prostředky ICT[4] samostatnou klíčovou kompetencí v jednotlivých RVP pro odborné vzdělávání. Propad výsledků tedy není zdůvodnitelný výrazně odlišným kurikulem v oblasti rozvíjení informační gramotnosti. Pravděpodobnou příčinou odlišných výsledků je nízká priorita, kterou školy při vzdělávání žáků v některých oborech věnují rozvoji informačních a komunikačních technologií, ale také rozvoji informační gramotnosti jako takové. Rozdělení konkrétních oborů vzdělání do skupin oborů vzdělání je uvedeno v kapitole vymezující vzorek škol.

4 Informační a komunikační technologie, zkráceně ICT (Information and Communication Technologies), zahrnují veškeré informační technologie používané pro komunikaci a práci s informacemi.

Tabulka 4

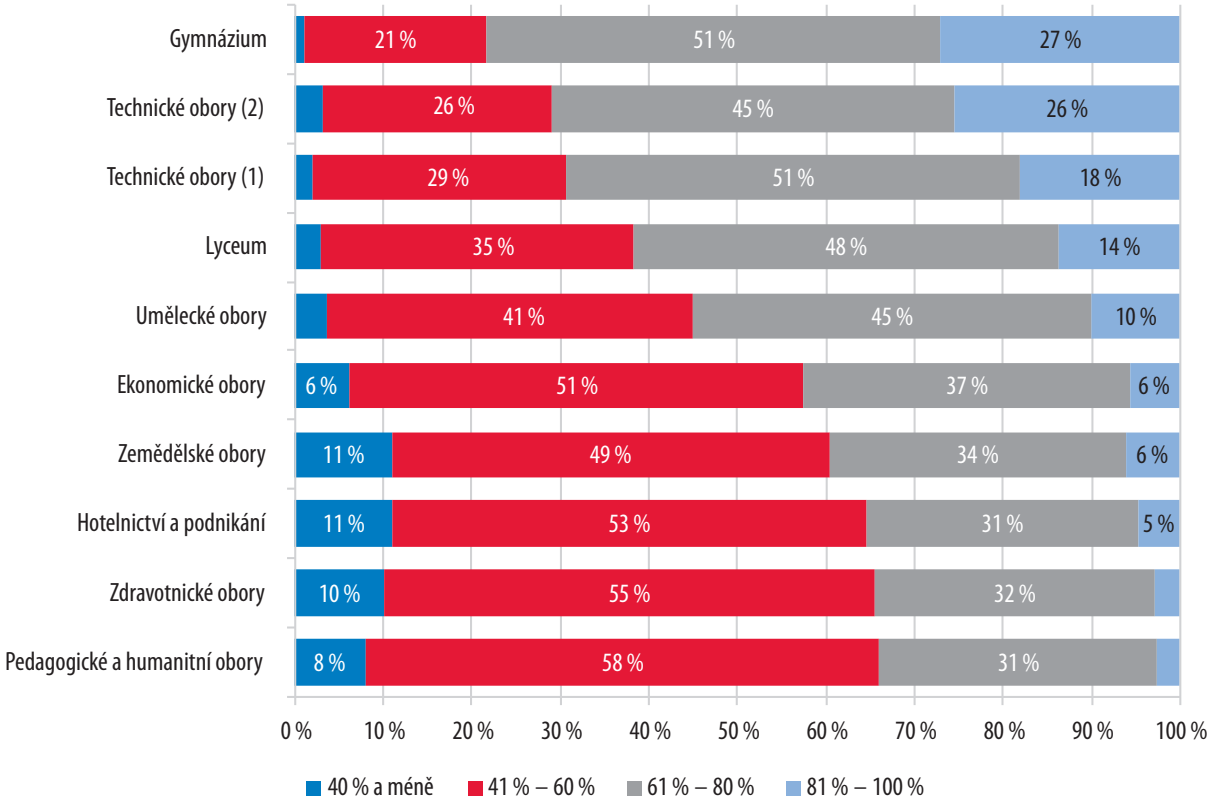
Průměrná úspěšnost žáků podle skupin oboru vzdělání

Skupiny oborů vzdělání	Podíl děvčat ve vzorku	Průměrná úspěšnost
Gymnázium	58 %	71,1 %
Technické obory (2)	19 %	68,5 %
Technické obory (1)	13 %	67,5 %
Lyceum	65 %	64,8 %
Umělecké obory	72 %	62,8 %
Ekonomické obory	72 %	58,4 %
Zemědělské obory	46 %	56,8 %
Hotelnictví a podnikání	72 %	56,2 %
Pedagogické a humanitní obory	81 %	56,0 %
Zdravotnické obory	90 %	55,7 %

Jen ve skupinách oborů vzdělání gymnázium, technické obory, lycea a umělecké obory dosahovala více než polovina žáků úspěšnosti více než 60 %. Naproti tomu u skupin oborů zdravotnických, humanitních a pedagogických měly uspěšnost nižší než 60 % téměř dvě třetiny žáků.

Graf 9

Rozložení výsledků žáků 3. ročníku SŠ podle oboru vzdělání a podle průměrné úspěšnosti v pásmech po 20 %

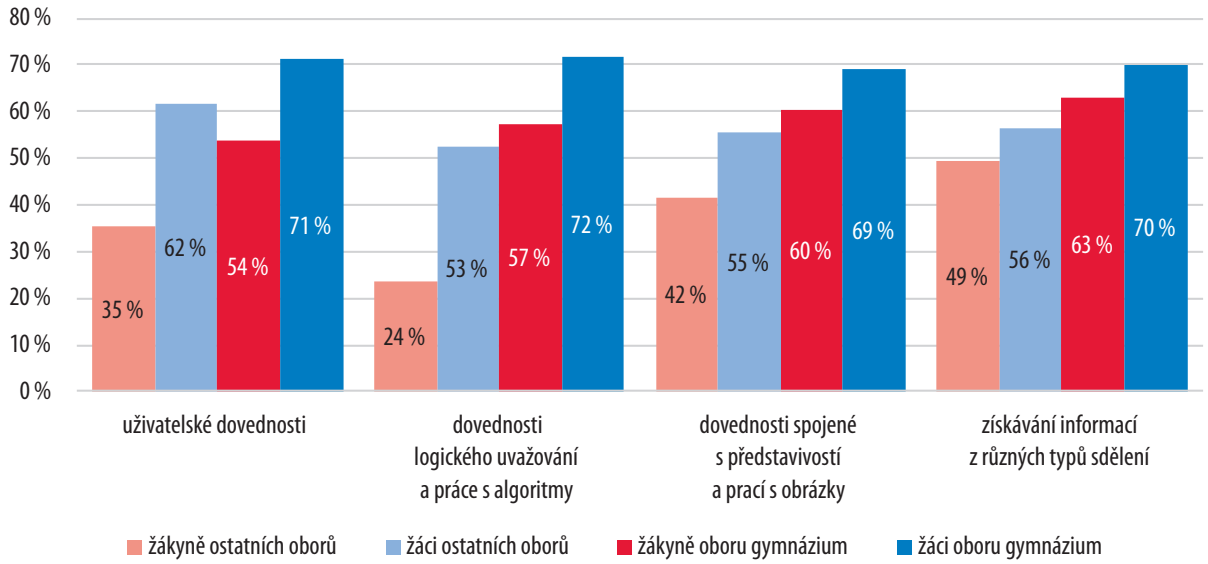


Podobně jako v otázkách v testu informační gramotnosti na ZŠ lze otázky rozčlenit podle jejich obsahu do čtyř skupin (uživatelské dovednosti, získávání informací z různých typů sdělení, dovednosti spojené s představivostí a prací s obrázky, dovednosti logického uvažování a práce s algoritmy).

Ve všech skupinách byli nejúspěšnější chlapci z oboru gymnázium a nejméně úspěšné dívky z ostatních oborů. Nejvýraznější rozdíly mezi jednotlivými skupinami jsou v úspěšnosti řešení otázek spojených s dovedností logického uvažování a práce s algoritmy (rozdíl průměrné úspěšnosti chlapců z oboru gymnázium a dívek z ostatních oborů je 32 p. b.). Naopak nejmenší rozdíly v úspěšnosti jsou u otázek spojených se získáváním informací z různých typů sdělení (rozdíl mezi nejúspěšnějšími chlapci z oboru gymnázium a dívkami z ostatních oborů je jen 6 p. b.). Chlapci z ostatních oborů byli až na skupinu otázek spojených s uživatelskými dovednostmi vždy méně úspěšní než dívky z oboru gymnázium.

Graf 10

Podíly žáků, kteří dosáhli nadprůměrné úspěšnosti v otázkách zaměřených na určitou dovednost podle oboru vzdělání a pohlaví

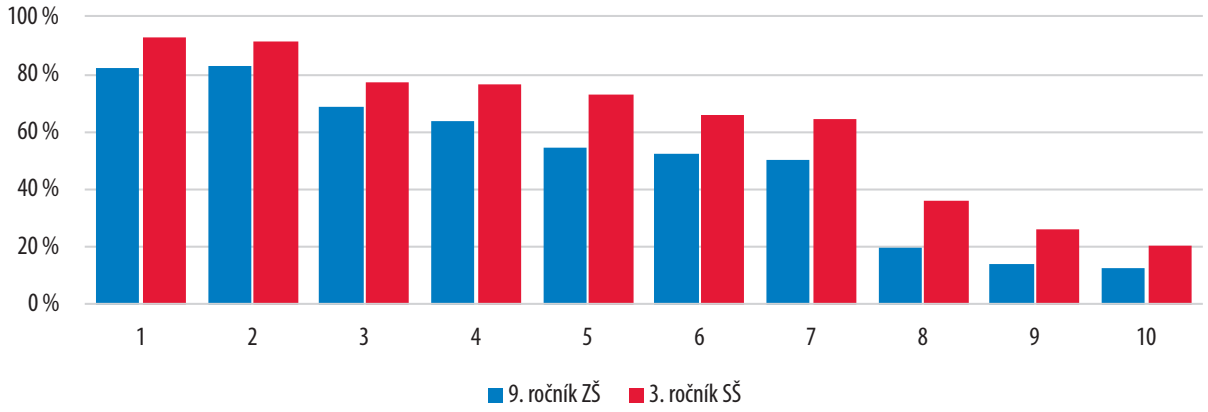


3.2.4 Porovnání výsledků

V testu bylo deset společných otázek, které umožňují porovnat výsledky žáků ZŠ a SŠ. Ve všech otázkách byla průměrná úspěšnost žáků 3. ročníku SŠ vyšší než žáků 9. ročníku ZŠ. Vliv rozdílného složení vzorku vzhledem k výběru žáků jen z maturitních oborů není významný. I v případě nezapočítání výsledku 30 % žáků v 9. ročníku ZŠ s nejnižší průměrnou úspěšností (vzhledem k tomu, že na maturitních oborech bylo méně než 70 % žáků z daného ročníku a na nematuritní obory míří prospěchově nejslabší žáci), vychází porovnání stejně, jen rozdíly v úspěšnosti řešení konkrétních otázek jsou nižší. Vzhledem k počtu společných otázek nelze specifikovat obsahové oblasti, ve kterých by žáci 3. ročníku SŠ dosahovali průměrně vyšší úspěšnosti.

Graf 11

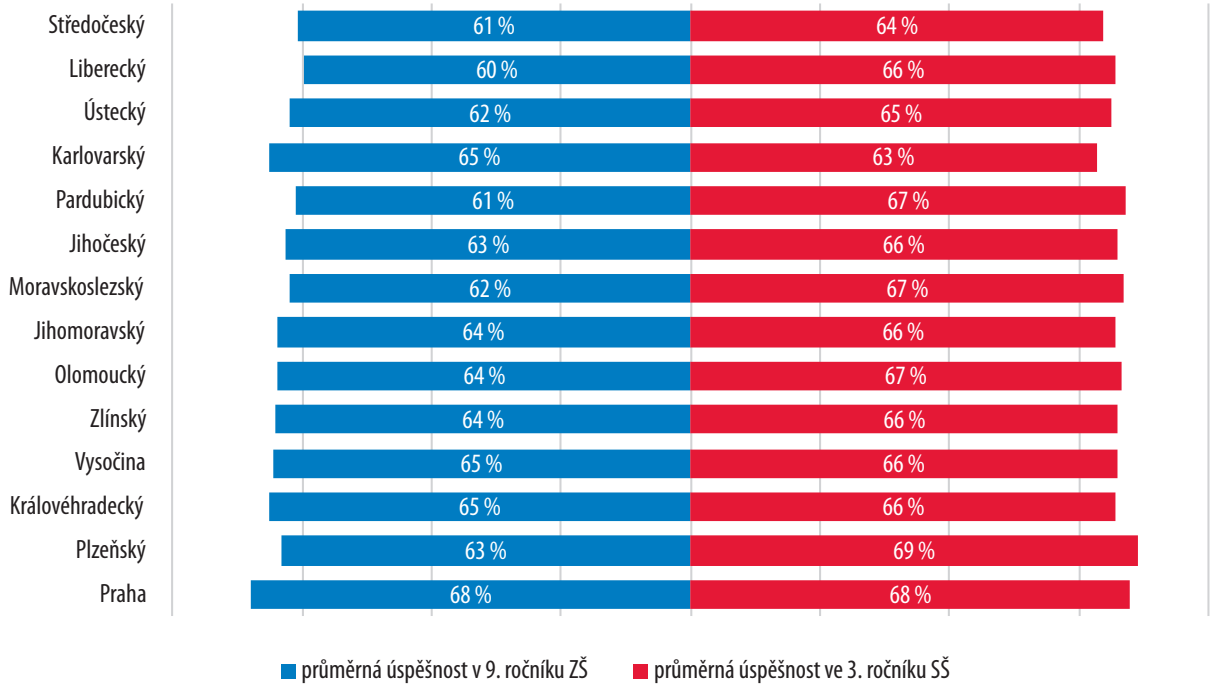
Průměrná úspěšnost ve společných otázkách testu



Relativně malé jsou rozdíly v průměrné úspěšnosti žáků mezi jednotlivými kraji. V případě průměrné úspěšnosti žáků v 9. ročníku ZŠ byl maximální rozdíl 8 p., B.A. v případě žáků 3. ročníku SŠ jen 6 p. b. Nejslabších výsledků dosáhli žáci ZŠ v kraji Libereckém, Středočeském a Pardubickém. Naopak kraj Karlovarský patřil svými výsledky spolu s krajem Královéhradeckým a Prahou mezi tři kraje s nejvyšší průměrnou úspěšností. V případě průměrné úspěšnosti žáků 3. ročníku SŠ mohla být hodnota ovlivněna podílem chlapců a dívek, kteří se výběrového zjišťování zúčastnili, a skladbou oborů vzdělání, které jsou v kraji vyučovány. Mezi kraje s nejslabšími výsledky žáků ve 3. ročníku SŠ patřily kraj Karlovarský, Středočeský a Ústecký. Nejvyšší průměrnou úspěšnost dosáhli žáci v kraji Pardubickém, Plzeňském a v Praze, kde ovšem byl podíl dívek o 7 p. b. nižší, než byl průměr v celém vzorku.

Graf 12

Průměrná úspěšnost podle krajů v 9. ročníku ZŠ a ve 3. ročníku SŠ (pro 70 % nejúspěšnějších žáků ZŠ v každém kraji)



3.3

Hodnocení podmínek a průběhu rozvoje informační gramotnosti

Podmínky a průběh rozvoje informační gramotnosti byly hodnoceny na základě hospitací v hodinách na ZŠ a v odpovídajících třídách na víceletých gymnáziích, doplněných informacemi z dotazníků pro učitele, pro ICT koordinátora i pro žáky, a na základě celkového hodnocení školy. Hodnocení bylo doplněno o informace z dotazníků pro učitele a pro žáky na SŠ.

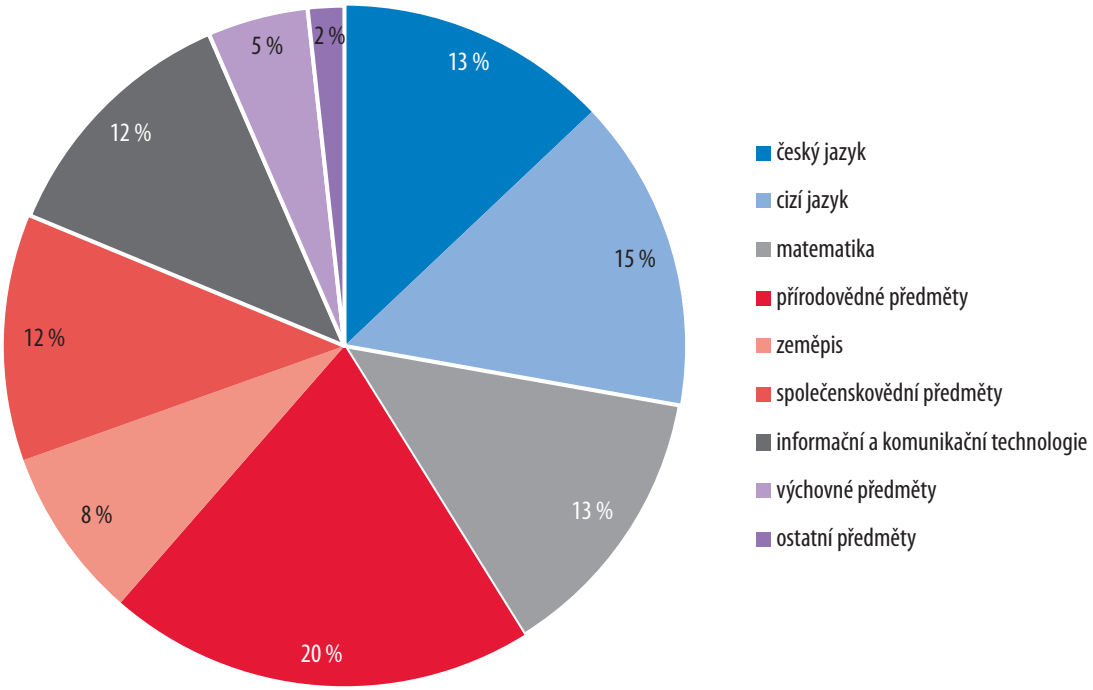
3.3.1 Hodnocení rozvoje informační gramotnosti na ZŠ na základě hospitací

Celkem bylo provedeno v rámci tematické inspekční činnosti 986 hospitací na 101 školách, z toho čtyři pětiny byly provedeny na základních školách a jedna pětina na víceletých gymnáziích. Většinou (96 %) se jednalo o hodiny na 2. stupni ZŠ nebo v odpovídajících ročnících nižšího stupně víceletých gymnázií. Jednotlivé ročníky byly zastoupeny rovnoměrně. Hospitované předměty zastupují relativně rovnoměrně většinu vzdělávacích oborů uvedených v RVP ZV. Dvě pětiny tvoří hodiny předmětů související se vzdělávací oblastí Člověk a společnost a Člověk a příroda. Hodiny předmětů souvisejících se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace jsou zastoupeny 28 %. Hodiny informační a komunikační technologie (dále jen ICT[5]) jsou zastoupeny jen přibližně stejně jako hodiny matematiky.

Nejčastěji (v 52 % hospitací) bylo přítomno v hodinách 15 až 24 žáků. Pouze v hodinách cizích jazyků a ICT bylo častěji přítomno jen 14 a méně žáků (cizí jazyky 62 % hospitací, informační a komunikační technologie 49 % hospitací). V hospitacích byly sledovány jevy spojené s prací s informacemi, s tvorbou vlastního obsahu (výstupu), s využitím digitálních technologií, s řešením problémových situací a bezpečností a etikou využití digitálních technologií.

Graf 13

Podíl hospitací v jednotlivých předmětech nebo jejich skupinách



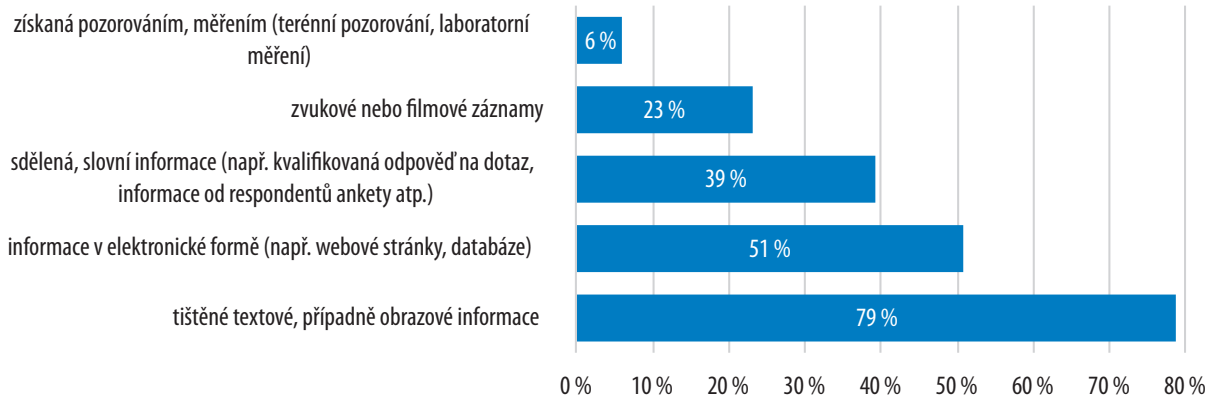
5 Druhý význam zkratky ICT využívaný pro označení vyučovacího předmětu vytvořeného na základě vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Informační a komunikační technologie z RVP ZV. V tematické zprávě je zkratka použita tak, aby nemohlo dojít k záměně významů.

3.3.1.1 Využívání informací a práce s informacemi v hodinách

Nejčastěji využívaným informačním zdrojem v hospitovaných hodinách byly tištěné textové nebo obrazové zdroje. Obvykle se vyskytoval přibližně ve čtyřech pětinách hodin hospitovaných předmětů, jen v hodinách ICT se vyskytl v méně než polovině hospitovaných hodin. V polovině hospitovaných hodin bylo zaznamenáno využívání informací v elektronické podobě. Nejčastější výskyt byl v hodinách ICT (v 87 % hodin), naproti tomu nejméně často se informace v elektronické podobě vyskytovaly v matematice (v 31 % hodin). Informace sdělená v ústní podobě se vyskytovala jako informační zdroj ve dvou z pěti hospitovaných hodin. Její výskyt nebyl napříč předměty výrazněji odlišný (nejvíce v 50 % hodin chemie a nejméně ve 34 % matematiky). Největší rozdíly ve výskytu byly zaznamenány u využívání zvukových nebo filmových záznamů. Ve výchovách a cizích jazycích šlo o více než polovinu hodin, naproti tomu v matematice, ICT, českém jazyce a chemii byl zvukový nebo filmový záznam využit v méně než desetině hodin. Využívání informací z pozorování a měření se výrazněji vyskytlo jen v hodinách fyziky (32 %) a chemie (28 %). Ve zbývajících předmětech šlo jen o jednotky procent. Ve dvou třetinách hodin byly zaznamenány alespoň dva druhy informačních zdrojů. Uvedená zjištění dokreslují odlišnosti plynoucí většinou z didaktiky jednotlivých předmětů.

Graf 14

Podíl hodin s daným způsobem využití informačních zdrojů



Jen ojediněle byly zaznamenané informační zdroje nevhodně zvolené. Naopak vhodně zvolené s ohledem na věk a schopnosti žáků byly zaznamenány v devíti z deseti hodin. V 84 % hodin byly v dostatečném rozsahu vzhledem k cíli výuky. Ke kritickému myšlení informační zdroje motivovaly ve 42 % hodin.

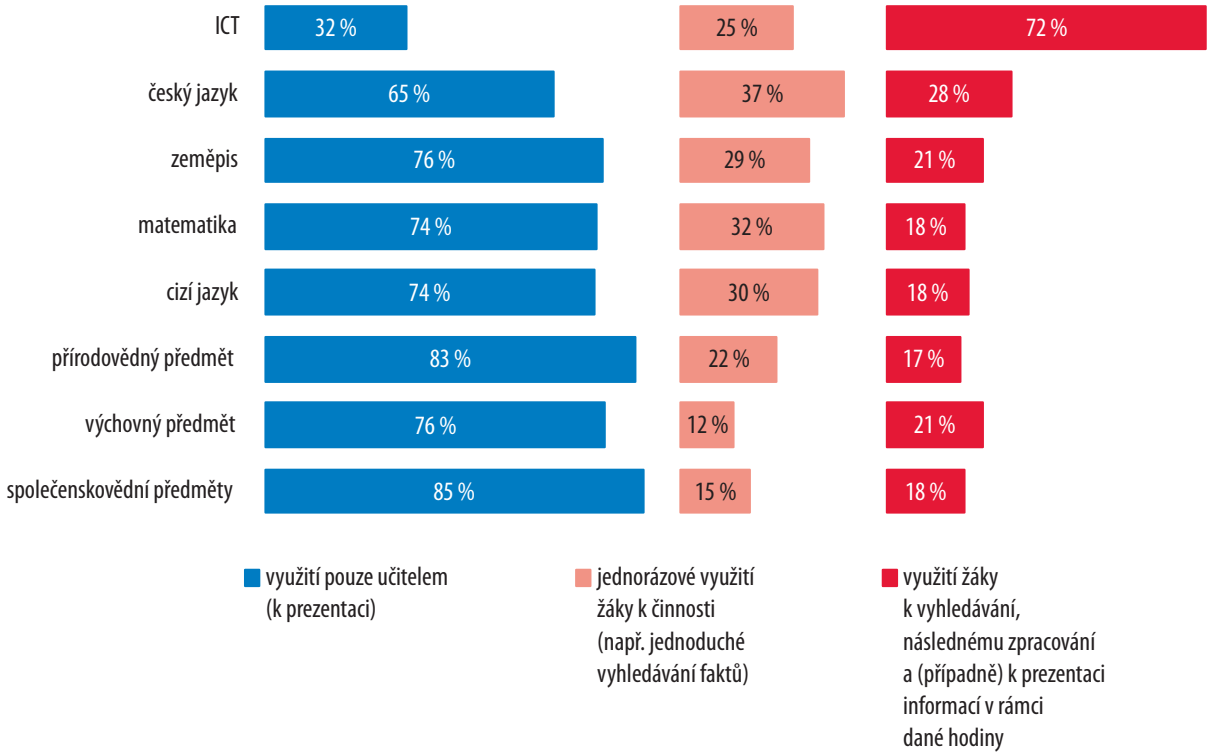
Ve většině hodin (84 %) byly pro práci s informacemi využity digitální technologie[6]. Využití digitálních technologií bylo v hodinách zastoupeno podle druhu daného hospitovaného předmětu. Například v ICT šlo o využití digitálních technologií ve 100 % hodin, naopak v českém jazyce, resp. matematice, bylo využití digitálních technologií pro práci s informacemi zaznamenáno jen v 73 %, resp. 65 %. Specifické využití bylo v hodinách informační a komunikační technologie, kde se v 72 % hodin vyskytlo využití žáky k vyhledávání a následnému zpracování (případně k prezentaci informací v rámci dané hodiny). Naproti tomu se relativně méně (32 % hodin) vyskytovalo využití pouze učitelem (k prezentaci). Oproti ostatním předmětům se v hodinách ICT výrazně častěji vyskytovala systematická práce

6 Pojmem digitální technologie se obecně rozumí digitální zařízení a software. Jeho význam je značně široký. Mezi digitální technologie patří jak hardware, např. tablety, chytré telefony, notebooky, servery, tak software, např. modelovací či simulační programy, nebo i aktivity na síti, například encyklopedie, specializované sociální sítě pro učení, cloudové kanceláře, systémy pro řízení výuky, masivní otevřené online kurzy, webináře… Informační technologie je pak souhrnným názvem pro technologie, které mají vztah ke shromažďování, výměně, uchování, zpracování a zpřístupnění informací. V celé tematické zprávě je užíván termín digitální technologie místo informační technologie vzhledem k podobnému a vzájemně zaměnitelnému významu.

žáků s různými zdroji informací včetně vlastních datových souborů (například e-portfolio[7]) (15 % oproti 2 % v ostatních předmětech). V ostatních předmětech mimo informační a komunikační technologie se nejčastěji vyskytovalo využití učitelem k prezentaci v průměru v 76 % hodin ostatních předmětů, ve kterých byly využity digitální technologie.

Graf 15

Podíl hodin s využitím digitálních technologií pro práci s informacemi a informačními zdroji podle způsobu využití



Ve většině hospitovaných hodin učitel předkládal informace žákům prakticky v hotové formě (podobě) nevyžadující ověření (52 %). Ve dvou z pěti hodin učitel nabízel informace a informační zdroje vyžadující výběr a žáci museli správně zvolit, odkud budou informace čerpat, a jen v 7 % hodin učitel nabízel informace a informační zdroje vyžadující kritický výběr, žáci museli zhodnotit nebo ověřit věrohodnost informací (výrazně častěji šlo o informace, které motivovaly ke kritickému myšlení).

Pokud probíhalo v hodině hodnocení zvolených strategií a postupů při práci s informacemi a informačními zdroji, tak je nejčastěji hodnotil učitel, na jeho výzvu i žáci (27 % z celkového počtu hospitovaných hodin), nebo je hodnotil pouze učitel a od žáků nevyžadoval vyhodnocení (26 %). Výrazně méně často se vyskytovalo hodnocení prováděné učitelem i žáky, pro které bylo běžnou součástí řešení úkolu/problému (6 %).

Z předložených informačních zdrojů žáci dovedli samostatně získat informace (případně s občasnou individuální pomocí pedagoga) téměř v polovině hodin (49 %). Ve více než dvou pětinách hodin žáci získávali relevantní informace jen na základě přesných pokynů učitele (43 %). Získávání informací při spolupráci nebo práci ve skupině na základě vlastní strategie (s využitím postupových fází) bylo zaznamenáno jen okrajově (6 %).

Ve dvou třetinách hodin si žáci získané informace nezaznamenávali, nebo je zaznamenávali jen v souvislosti s řešeným úkolem (prováděnou činností), příp. pouze na pokyn učitele. Ve zbývající třetině hodin si žáci informace zaznamenávali samostatně průběžně, případ-

7 E-portfolio je elektronické portfolio (také digitální portfolio nebo online portfolio), tedy soubor dokumentů a jiných objektů v elektronické podobě, které jsou průběžně ukládány a spravovány uživatelem (obvykle je e-portfolio publikováno na webu).

ně je třídili s ohledem na jejich využití. Ve školách s častějším výskytem samostatného zaznamenávání informací měli žáci průměrný celkový výsledek v testování mírně lepší, a byli i úspěšnější v úlohách ověřujících schopnost získávání informací z různých typů sdělení.

Při práci s informačními zdroji a informacemi byl v 62 % hodin zaznamenán charakter práce, který vyžaduje využití postupových fází[8]. Jen v každé osmé hodině žáci s využitím postupových fází pracovali účelně. V každé druhé hodině bylo možné vysledovat v práci žáků využití některých postupových fází. Využití postupových fází nebylo patrné v práci žáků v každé třetí hodině.

Uvedené informace naznačují, že k rozvíjení dovedností spojených s využíváním informací viditelně docházelo jen ve dvou pětinách hodin, ve zbývajících hodinách buď učitel informace předkládal již jako hotové, nebo se nezabýval reflexí zvolených strategií a postupů (k oběma negativním faktorům došlo dokonce v jedné třetině hodin).

3.3.1.2 Vytváření žákovských výstupů v hodinách

Jako jeden ze znaků informační gramotnosti byla v hodinách sledována tvorba vlastního výstupu ve výuce. V necelé polovině hodin byl vytvářen nějaký výstup (47 %). Nejčastěji (v 97 % hodin, ve kterých byl vytvářen výstup) se jednalo o výstup vizuální (výstup, který vnímáme zrakem, např. obraz, text, graf, diagram, tabulka apod.), mnohem méně častý byl výstup akustický (výstup, který vnímáme zvukem, např. vyprávění, hudba apod.), nebo kinestetický (výstup, který vnímáme dotykem, lokomocí, např. hmotný produkt, pohybové ztvárnění apod.). V případě vizuálního výstupu šlo většinou o text nebo zápis (54 % hodin s výstupem), doplňování do textu nebo pracovního listu (16 % hodin s výstupem) a grafické objekty, např. fotografie, grafy (10 %), případně datový soubor (7 %) nebo prezentace (6 %). Ve většině hodin, ve kterých byl vytvářen výstup, vznikalo více výstupů někdy i odlišného charakteru.

Ve třech z pěti hodin (61 %), ve kterých byl výstup vytvářen, jej žáci vytvářeli zcela samostatně, v necelé polovině hodin (48 %) některý výstup vytvářeli žáci ve spolupráci s učitelem a v jedné třetině (32 %) jej vytvářeli žáci ve vzájemné spolupráci. Pouze v jedné desetině hodin jej vytvářel učitel ve spolupráci s žáky. Pokud byly v hodině dostupné digitální technologie a bylo vhodné jejich využití, tak byly téměř vždy pro tvorbu výstupu využity účelně (šlo o 59 % hodin, ve kterých byl výstup vytvářen).

Úroveň vytvářených výstupů byla jen ve třech čtvrtinách hodin, ve kterých výstup vznikal, dostatečně kvalitní s ohledem na cíl a účel a jeho forma byla vhodná vzhledem k zamýšlenému cíli. V této souvislosti je poměrně překvapivý relativně vysoký podíl hodin, ve kterých vytvářený výstup nebyl dostatečně kvalitní s ohledem na cíl a účel. V 58 % hodin, ve kterých byl výstup vytvářen, bylo zaznamenáno, že si žáci výstup zařazovali (případně zaznamenávali nebo ukládali) do svého portfolia.

Učitelé v hodinách většinou (91 % hodin s výstupem) vytvářeli dobré podmínky pro tvorbu reálných a využitelných výstupů. V 61 % hodin podporovali žáky ve vlastním pojetí a tvorbě výstupu zcela, pouze ve 27 % hodin tak činili jen ojediněle.

Charakter vytvářených výstupů i samostatnost žáků při jejich tvorbě je dána typem hospitovaného vyučovacího předmětu a cílem konkrétních vyučovacích hodin.

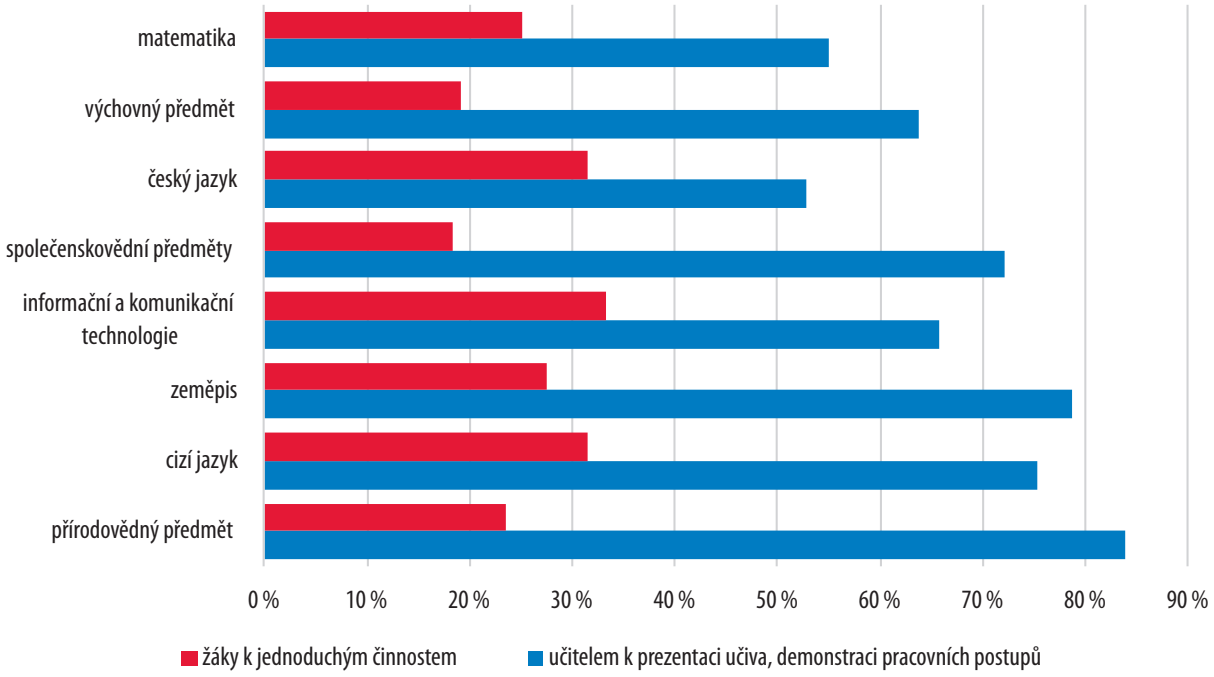
8 Postupovými fázemi práce s informacemi se rozumí využívání určitých postupných milníků:
Rozpoznání potřeby informace v počátku – pomocí kladení otázek, formulace toho, co znám, co potřebuji (jde o šest otázek: Co? Kdo? Kdy? Kde? Jak? Proč?), dále postupu, plánu, podoby, případně typu (vstupní, respektive výstupní) a struktury.
Získání informace – jaké zdroje využiji (žádoucí je jejich dostatečná šíře a bohatost, žákům je poskytována možnost volby a použití různých zdrojů, očekávání zdůvodnění volby), jakou podobu budou mít (reálné, digitální apod.), jakou strategii budu při jejich získávání volit (online/offline), pomocí čeho (např. s využitím digitálních technologií: pozorování, zaznamenávání, měření apod.).
Posouzení informace – relevance (Je vhodná?), úplnost (Stačí, nebo potřebuji více?), míra nejistoty, resp. věrohodnost (Mohu jí věřit? Je pravdivá? – důležité je rozvíjení návyku zpochybňování, odhadu, ověřením se míra nejistoty snižuje), zkoumání charakteru (Kde se berou? Jak jsou zpracovány?), obecné doporučení při posuzování (minimálně dva zdroje a jejich věrohodnost, odbornost, stáří a kontext).
Spravování informace – způsob záznamu informace (Budou pro mě, budu je sdílet online/offline), jasná a důsledně vyžadovaná koncepce (způsoby uložení, zálohování, záznam původního zdroje – citace), struktura správy (archiv, portfolio, organizace apod.).

3.3.1.3 Využívání digitálních technologií v hodinách

Digitální technologie byly dle očekávání nejčastěji využívány v předmětu informační a komunikační technologie (99 % hospitovaných hodin), v přírodovědných předmětech a zeměpisu (91 %), v cizím jazyce a společenskovědních předmětech (88 %). Nejčastěji šlo o využití digitální techniky učitelem k prezentaci učiva, případně demonstraci pracovních postupů (69 %). Méně časté bylo využívání žáky k jednoduchým činnostem[9] (27 %), nebo ke komplexní učební (případně tvůrčí) činnosti[10] (14 %), což bylo zaznamenáno výrazně častěji jen v hodinách ICT (59 %).

Graf 16

Využívání digitálních technologií v hodinách



Vyšší podíl využití digitálních technologií ve sledovaných hodinách je dán cíleným zaměřením hospitací tak, aby bylo potenciálně možné v hodinách rozvoj informační gramotnosti sledovat. Využití digitální techniky jen učitelem se v daném roce v běžných hodinách pohybovalo pod 40 % a využití všemi žáky pod 10 %.

Využití digitálních technologií v hodině vzhledem k cíli hodiny bylo v navštívených hodinách jednoznačně účelné v 54 % hodin, kdy byla digitální technologie využita, a alespoň částečně účelné v 41 % těchto hodin. Rozdíly v účelnosti souvisely s charakterem předmětů, například v matematice i zeměpisu převažovaly hodiny s jen částečnou účelností využití digitálních technologií a nejvýrazněji nebyla zřejmá účelnost v hodinách matematiky (11 %), společenskovědních předmětů (7 %) a zeměpisu (7 %).

Pokud bylo možné v hodinách sledovat dodržování pravidel stanovených školou pro práci s digitálními technologiemi, byla pravidla dodržována žáky i pedagogy v 62 % hodin a v případě nedodržení následovala adekvátní reakce ze strany pedagoga v 34 % hodin, ve zbývajících 4 % hodin se pravidla buď nedaří dodržovat, nebo pravidla nejsou zahrnutá v dokumentech školy dostatečně a ve výuce to způsobuje problematické situace.

9 Jde o jednoduché a přímé činnosti, kdy není potřeba přílišná vlastní invence tvůrce, není očekávána kombinace a užití složitějších postupů; jednoduchý, často předem poměrně jasný izolovaný výstup (vyhledávání na internetu, jednoduché využívání textového editoru, tabulkového kalkulátoru, výukové aplikace apod.).

10 Jde např. o vlastní ročníkové a projektové práce kombinující různé digitální technologie, postupy a informační zdroje, videa a animace, elektronickou knihu, komiks, fotopříběh, zpracování online dotazníkového průzkumu do infografiky apod.

Případné technické problémy nebo závady se vyskytly jen ve 14 % sledovaných hodin. Většinou byly řešeny bez znatelného omezení chodu výuky (43 % případů) nebo bez delšího omezení výuky (42 % případů). Narušení plánovaného průběhu výuky v důsledku problémů a závad se vyskytlo ve zbývajících hodinách (15 %), ve kterých k závadě nebo poruše došlo.

Ve většině z 42 % hodin, kdy žáci využívali digitální technologie, s nimi pracovali zcela samostatně (91 % z těchto hodin). Mírně nižší podíl (85 %) byl zaznamenán v hodinách informační a komunikační technologie, ve kterých častěji všichni žáci (nebo alespoň někteří) potřebovali dopomoc od učitele.

I přes zaměření hospitací na rozvoj informační gramotnosti byla míra využívání digitálních technologií nízká a hlavně způsob využití byl poměrně málo rozvíjející.

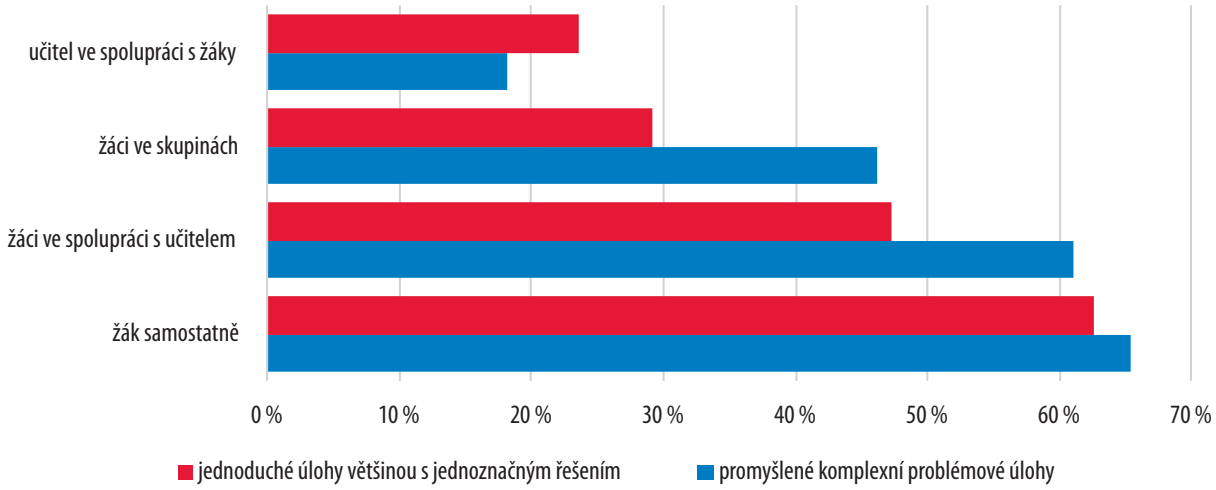
3.3.1.4 Řešení problémových úloh nebo situací v hodinách

Problémové úlohy nebo problémové situace jsou situace vyvolávající otázky vyžadující zjištění informací, spolupráci, hledání řešení apod. Může jít o širokou škálu úloh a situací od jednoduchých (s jednoduchou a jednoznačnou odpovědí) po komplexní problémy, jejichž řešení nelze postihnout jednoznačnou odpovědí, ale odpovědi, jsou-li podloženy informacemi, mohou být různé. Jejich výskyt byl zaznamenán v sedmi z deseti hodin. Většinou převažovaly jednoduché úlohy s jednoznačným řešením (v 73 % hodin s výskytem problémové úlohy nebo situace). Ve zbývajících hodinách převažovaly promyšlené problémové úlohy nebo situace, buď odpovídající vzdělávacímu cíli a vyžadující tvůrčí přístup včetně využití různých zdrojů informací (23 % hodin s výskytem), nebo vycházející z reálné situace a vyžadující hledání různých řešení i způsobů práce včetně spolupráce v týmu (4 % hodin s výskytem problémové úlohy nebo situace).

Problémové úlohy nebo situace řešili nejčastěji žáci buď samostatně (v 63 % hodin s výskytem problémové úlohy nebo situace), nebo ve spolupráci s učitelem (v 51 %). Méně často problémovou úlohu řešili žáci ve skupinách (v 33 %), nebo ji řešil učitel ve spolupráci s žáky (v 22 %). V hodinách s převažujícím výskytem problémových úloh se vyskytovaly častěji různé možnosti, kdo úlohy řešil, z nich nejčastěji problémové úlohy nebo situace řešili žáci ve spolupráci s učitelem či ve skupinách.

Graf 17

Řešitelé problémových úloh nebo situací vzhledem k jejich převažujícímu charakteru v hodině



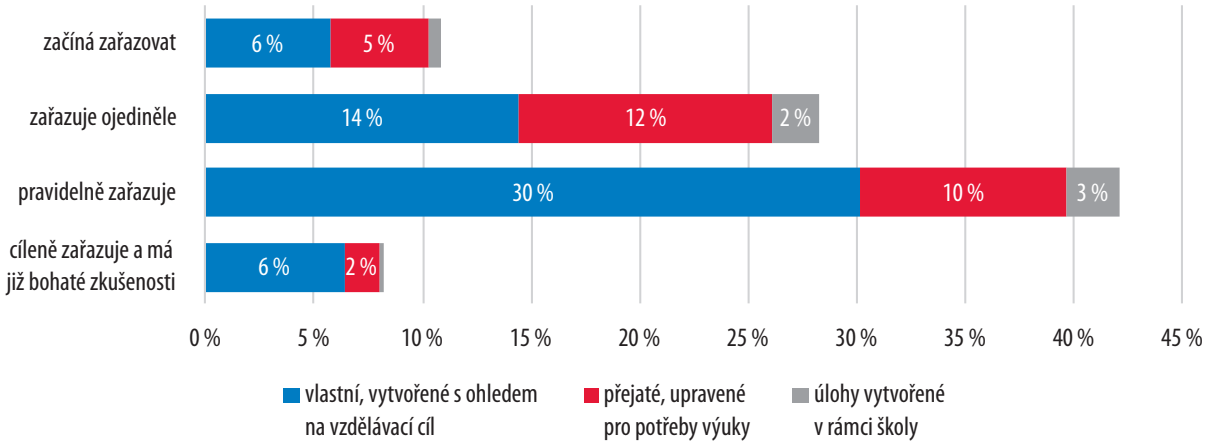
Při řešení byly ve většině hodin oceňovány a podporovány vlastní strategie a postupy, případně tvůrčí řešení (79 % hodin s výskytem problémové úlohy nebo situace). Častěji u promyšlených komplexních problémových úloh (91 %).

V pohospitačním rozhovoru nejčastěji (43 %) učitelé uvedli, že problémové úlohy v hospitovaném předmětu zařazují pravidelně. Ojedinělé zařazení problémové úlohy ve výuce hospitovaného předmětu uváděla necelá jedna třetina učitelů. Cílené zařazování problémových úloh do výuky hospitovaného předmětu uvedlo jen 8 % učitelů. Více než polovina (57 %) učitelů uvádí, že využité problémové úlohy jsou jejich vlastní a vytváří je s ohledem na cíl výuky. Využívání problémových úloh vytvořených v rámci školy uvedlo jen 6 % učitelů.

Problémové úlohy zařazují pravidelně (případně cíleně) nejčastěji učitelé společenskovědních předmětů a také učitelé předmětu informační a komunikační technologie. Naproti tomu ojediněle je zařazují, anebo s jejich zařazováním začínají, nejvíce učitelé přírodovědných předmětů, zeměpisu a výchovných předmětů.

Graf 18

Původ problémových úloh a zkušenosti s jejich zařazováním do výuky v hospitovaném předmětu



Zařazování problémových úloh nebo situací učitelé sice uvádějí v relativně vyšší míře, ale ze sledování vyplynulo, že jde nejčastěji jen o jednoduché úlohy nebo situace, které žáci řeší samostatně.

3.3.1.5 Pohospitační rozhovor s učiteli zaměřený na rozvoj informační gramotnosti v jejich výuce

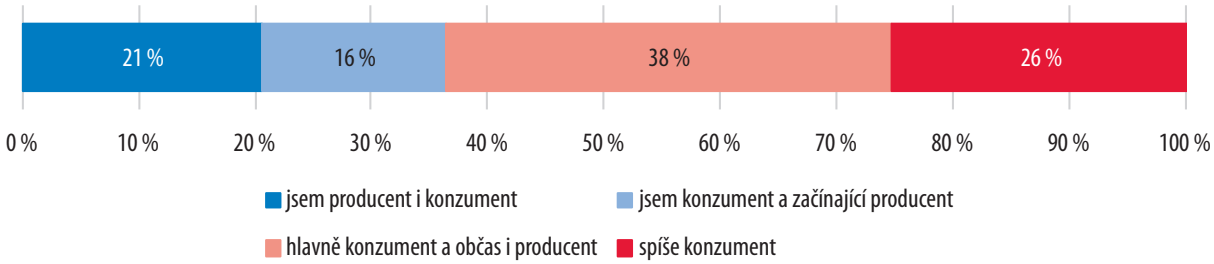
Po hospitaci byl veden rozhovor s učiteli zaměřený na jevy související s rozvíjením informační gramotnosti v hodinách, ale i na rozvoj jejich informační gramotnosti (např. způsoby využívání digitálních technologií). Vzhledem k tomu, že na sledovaných školách byli někteří vyučující navštíveni opakovaně, byl rozhovor veden jen s 804 učiteli.

3.3.1.5.1 Učitelské dovednosti v oblasti informační gramotnosti

Učitelé se nejčastěji sami definují podle svých dosavadních aktivit v online prostředí jako spíše konzumenti (tzn. uživatelé, kteří pouze využívají výstupy nabízené v online prostředí, bez vlastního přispívání do něj – např. autorská tvorba, sdílení zkušeností, spolupráce na výstupech apod.) a občasní producenti (tzn. uživatelé, kteří se aktivně podílejí na tvorbě hodnotného a využitelného obsahu v online prostředí pro další uživatele – např. autorskou tvorbou, sdílením zkušeností, spoluprací na výstupech apod.). Jen přibližně každý pátý učitel se definoval jako producent i konzument v online prostředí.

Graf 19

Charakteristika aktivit učitelů v online prostředí



V hodnocení digitální gramotnosti se 60 % učitelů ohodnotilo na vyšší uživatelské úrovni, 21 % jen na základní uživatelské úrovni a zbývajících 19 % uvedlo, že využívá širokou škálu nástrojů (například sociální sítě, informační systémy, výukové aplikace, textové editory, tabulkové kalkulátory, prezentační programy, sdílené prostředí) a projevuje sebejistotu v online prostředí.

Čtyři z pěti učitelů si vytvářejí e-portfolia, z nich jen 15 % se o něj teprve pokouší, 40 % učitelů naopak své e-portfolio vytváří pravidelně a doplňuje je a 45 % uvádí, že e-portfolia pouze využívá. Kvalita e-portfolia se liší podle zkušeností, které s nimi učitelé mají. Učitelé, kteří se o e-portfolio teprve pokouší, mají nejčastěji (v 69 %) e-portfolio spíše nahodilé, složené z izolovaných materiálů a složitěji se v nich sami orientují. Portfolia učitelů, kteří již e-portfolia využívají, mají většinou (v 74 %) již jasnou strukturu s ohledem na jejich zaměření a vyznačují se kvalitou a pestrostí. Portfolia učitelů, kteří si je vytváří pravidelně a doplňují je, jsou podle jejich názoru ucelená, logicky uspořádaná, průběžně aktualizovaná, jejich kvalita i pestrost jsou na vysoké úrovni ve 49 %, a nebo mají alespoň jasnou strukturu s ohledem na jejich zaměření a vyznačují se kvalitou a pestrostí (51 %). Jen jedna třetina učitelů uvádí, že vede své žáky k vytváření e-portfolia. Podíl učitelů, kteří vedou žáky k vytváření eportfolií, vcelku očekávaně vzrůstá s mírou vlastního vytváření e-portfolia učitelem od 10 % učitelů, kteří je nevytváří, do 48 % učitelů, kteří je vytváří pravidelně a doplňují je.

Osobní vzdělávací prostředí (dále i „PLE“)[11] si vytváří více než polovina učitelů (55 %). Z nich více než jedna třetina (36 %) je vytváří systematicky pro svůj osobní i profesní růst. Učitelé, kteří si vytváří jen PLE nebo teprve začínají s e-portfoliem, využívají informace v nich obsažené nejčastěji (v 72 %) pouze pro svou vlastní přípravu na výuku. Naopak učitelé, kteří si e-portfolia vytváří v určité kvalitě, je nejčastěji (v 74 %) využívají jako zdroj informací pro žáky. Využití e-portfolia nebo PLE jako podkladu pro práci žáků či sdílení jeho části pro potřeby výuky nejvíce uvádí učitelé, kteří si systematicky vytváří své PLE.

Jen 7 % učitelů uvedlo, že aktivně a pravidelně sdílí a předává své zdroje a zkušenosti s využitím digitálních technologií pro vlastní učení a vzdělávání (ať už online, nebo offline) nejen svým žákům, ale i ostatním mimo školu (např. prostřednictvím webu). Nejčastěji šlo o učitele, kteří si systematicky vytváří své PLE. Naproti tomu dvě třetiny učitelů sdílí jen se svými žáky některé ze svých zdrojů, a to ještě většinou offline. Nejčastěji jde o učitele, kteří nemají své PLE.

Celkově je stále více než 12 % učitelů, kteří žádný z uvedených způsobů užívání digitálních technologií neuvádějí. Nejvyšší podíl je mezi učiteli cizích jazyků, ale i matematiky nebo zeměpisu. Naopak nepřekvapivě je nejnižší podíl u učitelů ICT. Velmi nízký je ale podíl i u učitelů společenskovědních předmětů, kteří celkově využívají uvedeným způsobem digitální technologie mnohem častěji a na vyšší úrovni než učitelé ostatních předmětů, vyjma učitelů ICT.

11 Osobní vzdělávací prostředí (anglicky Personal Learning Environment, zkratkou PLE) je prostředí, ve kterém se odehrává interakce mezi účastníky neformální vzdělávací sítě, tzv. osobní vzdělávací sítě (anglicky Personal Learning Network, zkratkou PLN). Jedná se o komunikaci, v níž se oba vzájemně obohacují. V PLN mezi sebou komunikují lidé se stejným studijním záměrem. Důležitou součástí tohoto konceptu je teorie konektivismu založená G. Siemensem a S. Downesem. Učící se subjekty se propojují online a vytváří tak síť, která přispívá k jejich profesnímu rozvoji a dovednostem. Učící se subjekty se nemusí osobně znát, ani se nikdy nemusely potkat v reálném čase.

3.3.1.5.2 Využívání digitálních technologií

Téměř dvě třetiny učitelů (64 %) využívají samy nebo se žáky digitální technologie i mimo výuku pro účely daného předmětu. Nejčastěji (v 49 %) pro svou přípravu nebo přípravu žáků, dále pro zjišťování informací (v 35 %) nebo tvorbu prezentací (v 24 %). Sdílení dokumentů se žáky využívali učitelé jen v 5 % případů.

Většina pedagogů (56 %) pravidelně s žáky vytváří vlastní výstupy vyžadující práci s informacemi nebo řešení problémových úloh. Buď jsou tyto výstupy vytvářeny v hodinách, jako např. v ICT (v 66 % hodin), zeměpise (v 21 %) a v přírodovědných předmětech (v 22 %), nebo jsou vytvářeny jako součást domácí práce a přípravy, jako např. ve společenskovědních předmětech (v 44 %), v cizím jazyce (v 40 %) a v českém jazyce (v 39 %). Nejméně často žáci vytváří vlastní výstupy vyžadující práci s informacemi nebo řešení problémových úloh v matematice (v 32 %).

Jen u třech čtvrtin učitelů, kteří ve svých hodinách vytvářeli výstupy vyžadující práci s informacemi nebo řešení problémových úloh, byly tyto výstupy dostatečně kvalitní vzhledem k cíli a účelu, u více než poloviny (53 %) byla zvolena vhodná forma vzhledem k zamýšlenému cíli, a také lze výstupy znovu využít.

Respektování zásady ochrany duševního vlastnictví a licenčních pravidel bylo zaznamenáno u více než poloviny učitelů, podobně i respektování etických zásad. Nejméně často bylo zaznamenáno respektování typografických pravidel u výstupu (jen u 43 % učitelů, kteří ve svých hodinách vytvářeli výstupy vyžadující práci s informacemi nebo řešení problémových úloh). Zatímco v ICT, resp. cizích jazycích, šlo o 66 % učitelů, resp. 51 %, tak v matematice, společenskovědních předmětech a výchovných předmětech šlo jen o jednu třetinu učitelů.

Vytvářené výstupy jsou sdílené nebo šířené většinou jen v rámci třídy nebo školy (v 74 % předmětů). Sdílení nebo šíření širšímu okruhu než jen žákům v rámci třídy nebo školy je relativně málo časté (v 7 % předmětů). V šíření nebo sdílení širšímu okruhu jsou větší rozdíly mezi jednotlivými předměty. Například u výchovných předmětů jde o 20 % předmětů nebo u ICT o 16 % předmětů, ve kterých byly vytvářeny výstupy.

Nízký podíl sdílení dokumentů i výstupů vytvářených v hodinách zřejmě souvisí s konzumentským přístupem k online prostředí a nízkou schopností využívání potenciálu tohoto prostředí pro učení. Zarážející je také vysoká míra nerespektování typografických pravidel v některých předmětech související zřejmě s menším zřetelem na další využívání vytvářených výstupů.

3.3.1.5.3 Pravidla pro práci s informačními a komunikačními technologiemi

Pravidla pro práci s informačními a komunikačními technologiemi a pohyb v online prostředí byla ve školních dokumentech jasně i srozumitelně definována a pokrývala kybernetickou bezpečnost a ochranu zdraví žáků ve dvou třetinách navštívených škol. V jedné pětině škol byla pravidla pro tuto oblast ve školních dokumentech nastavena jen okrajově a nepostihovala všechny oblasti kybernetické bezpečnosti. V 12 % škol byla pravidla jasně i srozumitelně definována, pokrývala kybernetickou bezpečnost a ochranu zdraví žáků, zabývala se i etickými pravidly a ochranou duševního vlastnictví, navíc byla vyvážená (postihovala činnost žáků i učitelů).

V téměř všech školách (98 %) jsou žáci s problematikou bezpečnosti, ochrany zdraví, netikety[12] a ochrany duševního vlastnictví seznamováni (informováni) přímo ve výuce, jak plyne ze školní dokumentace, tedy školního vzdělávacího programu, tematických plánů nebo třídních knih. V jedné pětině škol jsou žáci s touto problematikou také seznamováni prostřednictvím cílených výukových projektů nebo vhodných učebních aktivit. Ve 4 % škol jsou k seznámení využívány i jiné prostředky, nejčastěji projektové akce realizované ve spo-

12 Netiketa představuje zásady slušného chování a vystupování na internetu.

lupráci s externími partnery, nebo jsou pravidla součástí dalších dokumentů na úrovni školy (např. informačních letáků, minimálního preventivního programu apod.).

Na základě pohospitačního rozhovoru a porozumění pojmům netiketa, digitální stopa[13] a digitální identita[14] (žáků nebo učitele) byla zhodnocena obeznámenost učitele s bezpečností v online prostředí. Dvě pětiny učitelů mají pouze základní představu o otázkách souvisejících s bezpečností v online prostředí, jedna čtvrtina problematice základním způsobem rozumí a 15 % v online prostředí vystupuje jako odpovědný a poučený uživatel. 11 % buduje odpovědně svou digitální stopu a vede k tomu i své žáky a jen necelých 11 % nemá představu o otázkách souvisejících s bezpečností v online prostředí. Nejvyšší zastoupení odpovědných uživatelů je mezi učiteli informačních a komunikačních technologií, ale i mezi nimi je 14 % učitelů, kteří mají o těchto otázkách jen základní představu. Naopak nejnižší podíl odpovědných uživatelů je mezi učiteli výchovných předmětů, zeměpisu a jazyků. Kvalifikace a aprobovanost nemá na toto hodnocení výraznější vliv.

Vzhledem k výraznému využívání digitálních technologií a častému pohybu v online prostředí je u podstatné skupiny učitelů znalost nebezpečí v online prostředí velmi nízká.

3.3.2 Hodnocení rozvoje informační gramotnosti na ZŠ na základě dotazníku pro učitele a ICT koordinátora nebo ICT metodika

Pro zjišťování podmínek a průběhu rozvoje informační gramotnosti byli na základních školách dotazováni prostřednictvím dotazníku učitelé a také ICT koordinátor nebo ICT metodik (dále jen „ICT koordinátor“).

3.3.2.1 Využívání digitálních technologií

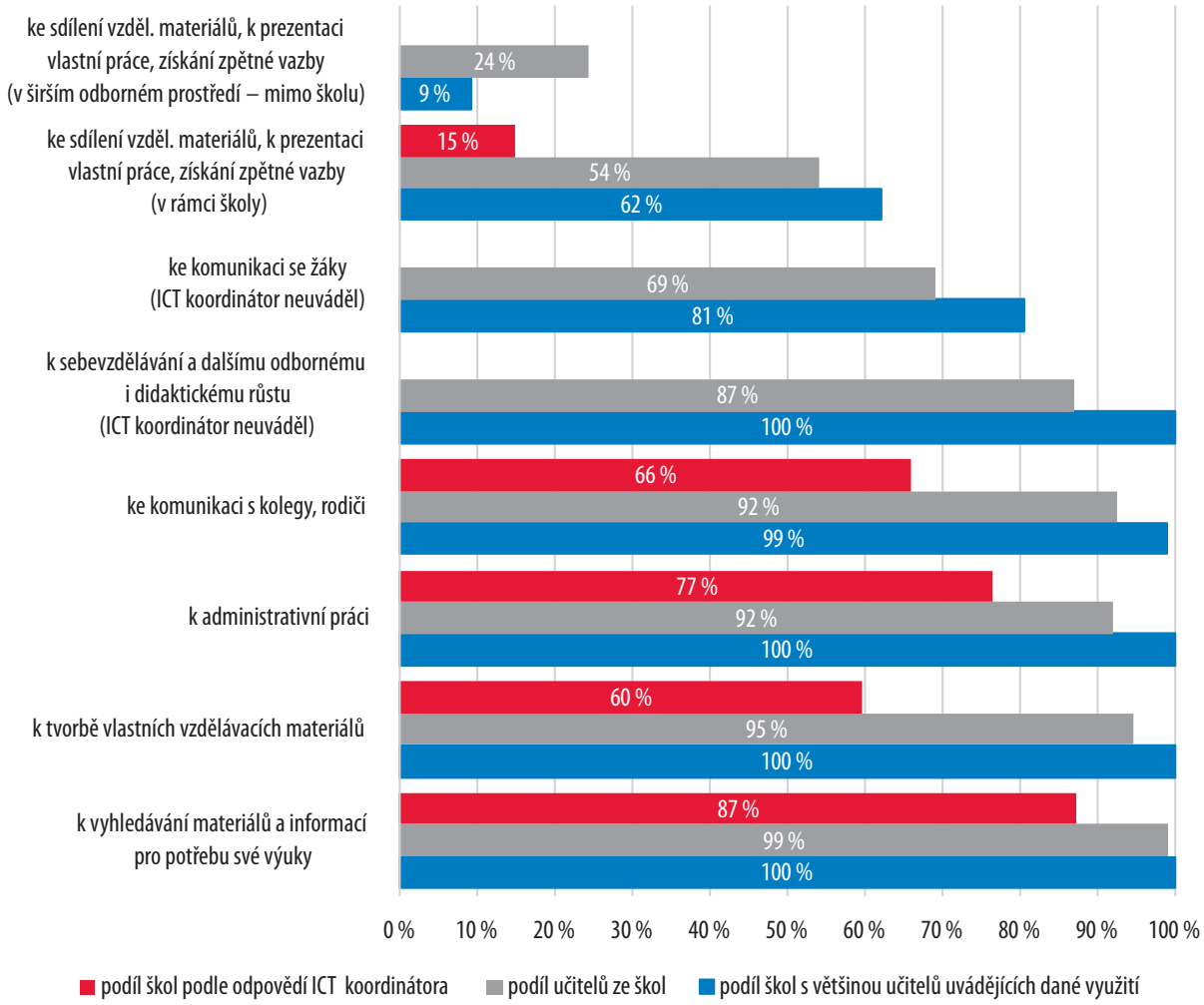
Z odpovědí vyplynulo, že nejčastěji učitelé využívají digitální technologie při své práci k vyhledávání materiálů a informací pro potřebu výuky, k tvorbě vlastních vzdělávacích materiálů (např. prezentací, pracovních listů apod.), ke komunikaci s kolegy nebo rodiči, resp. k administrativní práci. Relativně často učitelé uváděli i využití digitálních technologií ke svému vzdělávání a odbornému didaktickému růstu a také ke komunikaci s žáky. Nejméně časté je využití ke sdílení vzdělávacích materiálů, k prezentaci vlastní práce a získávání zpětné vazby od kolegů ať už v rámci školy, nebo i mimo školu.

13 Digitální stopa je soubor informací, které zanechává každý uživatel v rámci pohybu v online prostředí. Od příspěvků, např. na blogu, přes poznámky v diskusi až po činnosti na sociálních sítích. Z digitální stopy je možné zjistit širokou škálu informací od zájmů, názorů po vzhled, kontakty apod.

14 Digitální identitou můžeme rozumět ekvivalent naší reálné identity ve světě informačních systémů a internetu. Naši identitu na internetu určují údaje jako např. uživatelské jméno, heslo, datum narození apod. Banky, městské úřady nebo jiné instituce, s kterými uživatel komunikuje, jej rozpoznají právě podle těchto údajů.

Graf 20

Účely využívání digitálních technologií pro svou práci na školách podle učitelů a podle ICT koordinátorů



Rozdíly v hodnocení výskytu využívání digitálních technologií ve škole ICT koordinátory a učiteli souvisí jednak s obeznámeností koordinátorů s detailním využíváním, jednak plynou z rozdílného hodnocení některých skutečností, jako je např. fakt, že administrativa na straně učitelů je spojena často s vyplněním třídní knihy v informačním systému nebo sdílení se liší očekávanou mírou sdílení od poslání vzdělávacího materiálu kolegovi až po sdílení pro získání zpětné vazby. Z účelů využití digitálních technologií opět plyne relativně velmi nízké využití ke sdílení v online prostředí.

Hlavní prioritou využití digitálních technologií ve výuce svého předmětu je podle 85 % dotázaných učitelů získávání a zpracování informací, případně podle 73 % učitelů prezentace informací. Podobně uvedli mezi hlavními prioritami využití digitálních technologií na škole ICT koordinátoři získávání a zpracování informací (v 93 % škol) a prezentaci informací (v 68 % škol).

Digitální technologie využívané ke komunikaci a sdílení jako prioritu ve výuce svého předmětu uvedlo 52 % učitelů. ICT koordinátoři využití digitálních technologií ke komunikaci a sdílení uvedli jako hlavní prioritu na škole v 82 % škol.

Méně než polovina učitelů (45 %) uvedla mezi prioritami využití digitálních technologií ve svém předmětu změnu pojetí výuky a vzdělávání. Využívání digitálních technologií pro hodnocení a získání zpětné vazby uvedlo mezi prioritami pro svou výuku 17 % učitelů a pro svou školu 31 % ICT koordinátorů.

V případě prezentace výsledků vzdělávání a žákovských prací na veřejnosti uvedlo toto

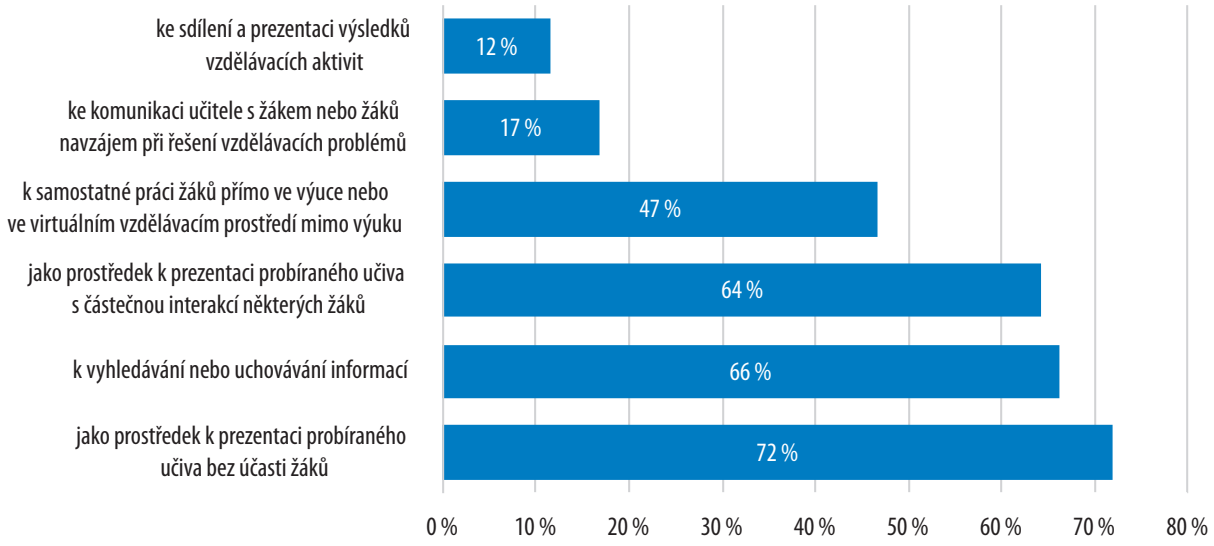
využití jako prioritu pro svou výuku 10 % učitelů a pro školu 23 % ICT koordinátorů.

Z rozdílu výpovědí ICT koordinátorů a učitelů plyne větší důraz ICT koordinátorů na využívání digitálních technologií pro sdílení, komunikaci, hodnocení a prezentování výsledků na veřejnosti. Tento důraz zřejmě plyne z jejich znalosti trendů vývoje v oblasti digitálních technologií.

Ve shodě s vlastním využíváním digitálních technologií, které uváděli učitelé, je i četnost využívání digitálních technologií ve výuce. Opět je nejnižší sdílení a prezentace výsledků (výstupů) vzdělávacích aktivit. ICT koordinátoři uváděli podle svých zkušeností podobné rozložení využití jako učitelé, s výraznou odlišností ve využití digitálních technologií jako prostředku k prezentaci probíraného učiva s částečnou interakcí některých žáků (např. využití interaktivní tabule) v 86 % škol.

Graf 21

Nejčastější využití digitálních technologií v souvislosti s výukou podle učitelů



3.3.2.2 Překážky ve využívání digitálních technologií a podpora ICT koordinátorů

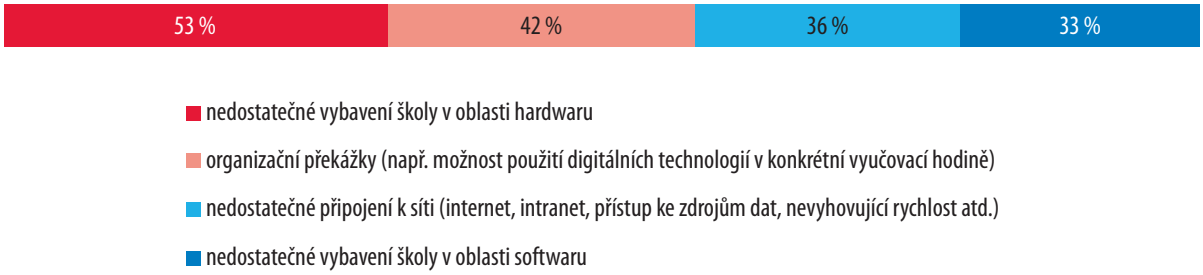
Dvě třetiny učitelů uvedly, že možnosti využívat digitální technologie ve výuce jejich předmětů nebrání žádné překážky, což je v určitém rozporu s údaji zjištěnými prostřednictvím dotazníků na školách a zveřejněnými v samostatné tematické zprávě[15]. Rozdíly jsou pravděpodobně dány odlišným pohledem ředitelů (případně ICT koordinátorů) při vyplňování vzhledem k celé škole a pohledem učitelů, kteří vyplňovali dotazník v rámci tematické inspekční činnosti.

Ze zbývající jedné třetiny ve více než polovině (17 % ze všech učitelů) brání optimálnímu využívání digitálních technologií nedostatečné vybavení školy v oblasti hardwaru, 42 % brání organizační překážky (13 % ze všech učitelů), více než jedné třetině brání nedostatečné připojení k síti (11 % ze všech učitelů) a téměř jedné třetině brání optimálnímu využívání digitálních technologií ve výuce jejich předmětů nedostatečné vybavení školy v oblasti softwaru (10 % ze všech učitelů).

15 Využívání digitálních technologií v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách, dostupné: http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vyuzivani-digitalnich-technologii

Graf 22

Nedostatky ve vybavení škol bránící optimálnímu využití digitálních technologií ve výuce předmětů podle učitelů



Učitelé i ICT koordinátoři se vyjadřovali k tomu, jakou podporu ICT koordinátor poskytuje učitelům. Z odpovědí vyplynulo, že pro 80 % ICT koordinátorů je podpora pedagogické práce kolegů standardní náplní jejich práce. Necelá polovina ICT koordinátorů (46 %) kolegům radí jen tehdy, když o to sami požádají.

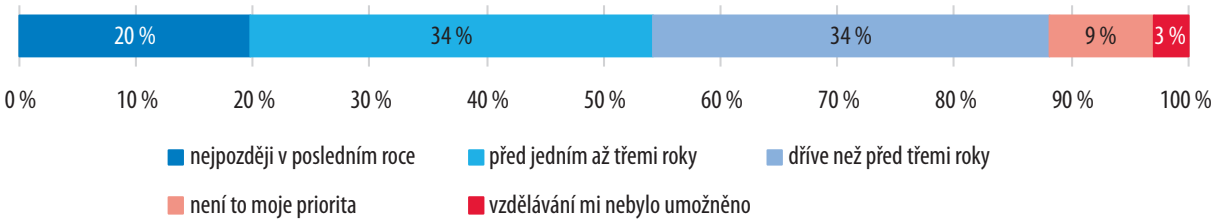
Nejčastější podporou je pomoc při řešení technických problémů. Uváděli ji téměř všichni ICT koordinátoři a tři čtvrtiny učitelů. Druhou nejčastější podporou je doporučení nebo konzultace v oblasti softwaru a hardwaru vhodného pro výuku. Uvedla ji více než polovina koordinátorů a necelá čtvrtina učitelů. Mnohem méně časté jsou konzultace didaktických postupů při využití digitálních technologií při výuce. Uvedlo je jen 22 % koordinátorů a 12 % učitelů.

3.3.2.3 Vzdělávání učitelů zaměřené na využívání digitálních technologií

Jeden z osmi učitelů uvádí, že se nezúčastnil žádného vzdělávání zaměřeného na využívání digitálních technologií ve výuce. Ostatní se jej nezúčastnili v posledním roce, ale dříve ano.

Graf 23

Podíl učitelů podle doby absolvování vzdělávání



Učitelé, kteří absolvovali vzdělávání maximálně před třemi lety, je většinou (77 %) absolvovali prezenčně, méně již kombinovanou formou (19 % z nich), webinářem (16 %) a e-learningem (8 %). Někteří učitelé absolvovali více vzdělávacích programů zaměřených na využívání digitálních technologií ve výuce, z tohoto důvodu část učitelů uvedla více forem vzdělávání.

Většina (94 %) učitelů získává informace o možnosti využití digitálních technologií ve výuce nebo o způsobech rozvoje informační gramotnosti i jiným způsobem než jen v rámci výše uvedeného vzdělávání. Nejčastěji jde o samostudium (uvedlo jej 69 % učitelů) a vzájemné konzultace s kolegy z vlastní školy nebo ze školy stejného druhu či typu (uvedlo je 62 % učitelů). Využíváním a sdílením poznatků na sociálních sítích získávalo informace opět mnohem méně (jen 14 %) učitelů.

Nejvíce se získávání informací věnovali učitelé, kteří absolvovali výše uvedené vzdělávání v posledním roce. Porovnáním údajů o vzdělávání učitelů zaměřeného na využití digitálních

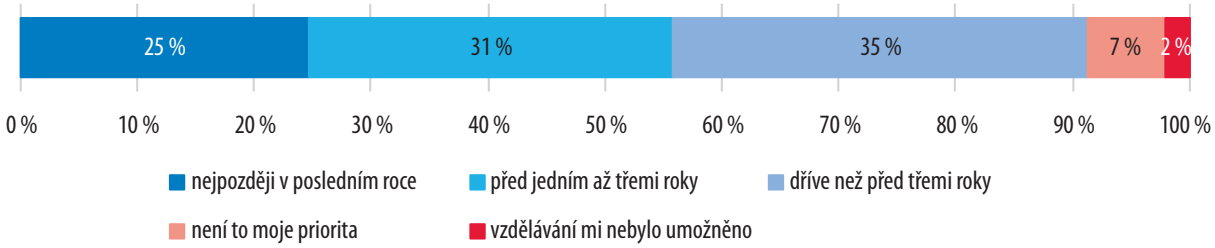
technologií a uváděného využití vyplynulo, že učitelé, kteří uváděli využití více rozvíjející informační gramotnost (využití k samostatné práci žáků, ke komunikaci učitele s žákem nebo žáků navzájem při řešení vzdělávacích problémů, ke sdílení a prezentaci výsledků vzdělávacích aktivit), častěji absolvovali vzdělávání v posledním roce a navíc získávali i další informace samostudiem a prostřednictvím sociálních sítí. Naopak učitelé, kteří žádnou z těchto činností neuvedli, výrazně častěji informace získávají od svých kolegů. Uvedené naznačuje význam pravidelného vzdělávání a využívání sociálních sítí k dalšímu vzdělávání pro zkvalitnění využití digitálních technologií ve výuce.

3.3.2.4 Vzdělávání ICT koordinátorů zaměřené na využívání digitálních technologií

Necelá jedna desetina ICT koordinátorů neabsolvovala vzdělávání zaměřené na využití digitálních technologií ve výuce nebo na problematiku rozvoje informační gramotnosti (nešlo o vzdělávání zaměřené na technické problémy, tedy např. na správu sítě).

Graf 24

Podíl ICT koordinátorů podle doby absolvování vzdělávání



Vzdělávání v době do maximálně tří let absolvovali ICT koordinátoři většinou prezenčně (65 %), méně již kombinovanou formou (33 %), webinářem (17 %) nebo e-learningem (8 %). Formu webináře nebo e-learningu využívali výrazně častěji ti, kteří absolvovali vzdělávání v posledním roce.

Informace o možnosti využití digitálních technologií ve vzdělávání nebo o způsobech rozvoje informační gramotnosti získávali ICT koordinátoři podobně jako učitelé i jiným způsobem než výše uvedeným vzděláváním. Nejčastěji šlo o samostudium (89 %) a vzájemné konzultace s kolegy, ve vlastní škole nebo škole stejného druhu či typu (55 %). Obdobně nejméně častým způsobem získávání uvedených informací jako u učitelů bylo sdílení poznatků a zkušeností na sociálních sítích (uvedlo jen 21 % ICT koordinátorů).

Většina ICT koordinátorů není členem žádného odborného sdružení nebo komunity mající vztah k ICT. V Jednotě školských informatiků své členství uvedlo pouze 7 % ICT koordinátorů. Stejný podíl uvedl i své členství v jiných společenstvích na sociálních sítích, jako jsou např. SMART školy, Windows User Group, Google User Group nebo RVP.CZ.

3.3.2.5 Výsledky a využívání digitálních technologií v životě školy

Školy zjišťují výsledky vzdělávání v oblasti rozvoje informační gramotnosti nejčastěji zapojováním svých žáků do předmětových olympiád a centrálně organizovaných soutěží (50 % škol). Vlastní hodnoticí nástroje uvedlo 41 % škol, komerční testování 22 % škol. Cíleně výsledky nezjišťuje 19 % škol.

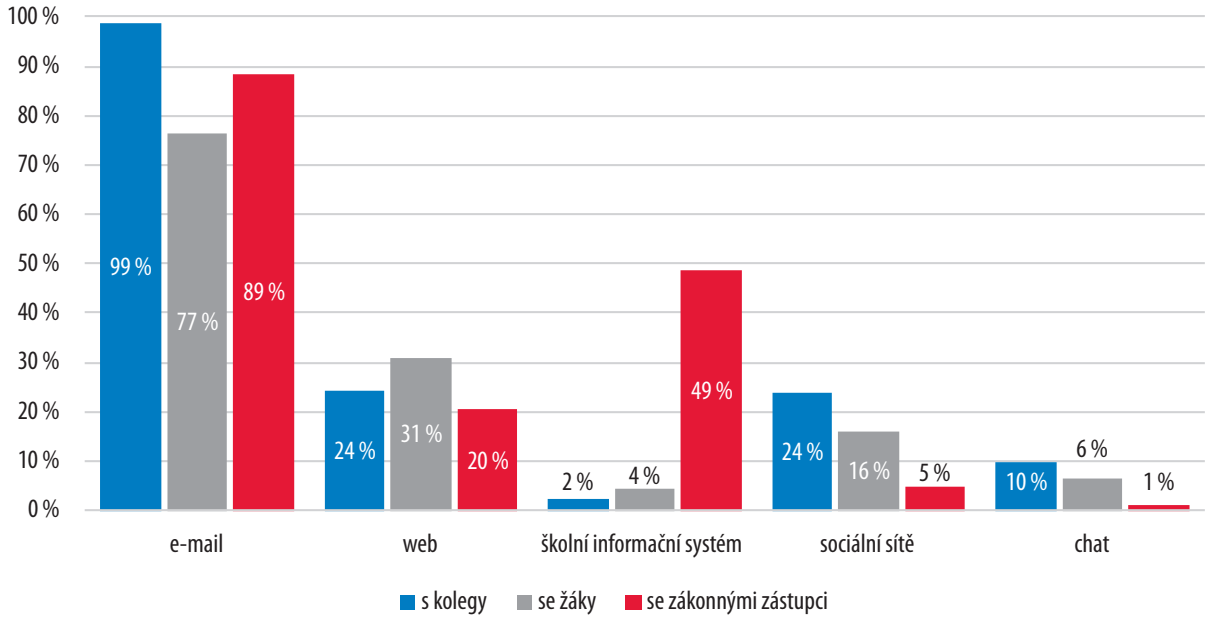
Školy, které výsledky zjišťují více způsoby, měly průměrné výsledky svých žáků v úlohách ověřujících uživatelské dovednosti mírně lepší než školy, které své výsledky cíleně vůbec nezjišťují.

Pro komunikaci se svými žáky nevyužívá žádnou formu elektronické komunikace 18 % učitelů. Častěji jde o učitele, kteří uvedli, že neabsolvovali v posledních třech letech žádné

vzdělávání. Nejpoužívanější formou elektronické komunikace je samozřejmě e-mail. Mezi častější formy patří ještě web a sociální sítě. Pro komunikaci s kolegy využívají nějakou formu elektronické komunikace téměř všichni učitelé. Nejčastěji jde opět o e-mail. Další formy využívají podobně jako pro komunikaci s žáky. Pro komunikaci se zákonnými zástupci nevyužívají žádnou formu elektronické komunikace 4 % učitelů. Podobně jako u předchozí komunikace je nejpoužívanější formou e-mail. Oproti komunikaci s žáky jsou ale mnohem používanější školní informační systémy.

Graf 25

Formy elektronické komunikace využívané učiteli při komunikaci s kolegy, žáky a zákonnými zástupci



Elektronické komunikační nástroje využívá ve škole nebo mimo školu 70 % učitelů. Jen ve škole uvedlo 43 % učitelů, ve škole i mimo školu 18 % učitelů a 8 % uvedlo jen mimo školu.

Využívat elektronické komunikační nástroje pro další vzdělávání učí své žáky cíleně a pravidelně jen 20 % učitelů a pokouší se o to 54 % učitelů. Jedna pětina učitelů uvedla, že své žáky neučí využívat elektronické komunikační nástroje pro další vzdělávání. 14 % učitelů uvedlo, že s žáky vzájemně sdílí své zkušenosti s tímto využitím elektronických komunikačních nástrojů (z toho necelá polovina zároveň uvedla, že žáky využití neučí, a druhá, že učí).

3.3.3 Celkové hodnocení škol v rámci tematické inspekční činnosti

Hodnocení rozvoje informační gramotnosti se na navštívených školách soustředilo na promítnutí různých aspektů gramotnosti do chodu školy v pěti oblastech:

- plánování a řízení,
- ICT ve školním vzdělávacím programu,
- profesní rozvoj,
- integrace ICT do chodu školy,
- infrastruktura ICT.

3.3.3.1 Oblast plánování a řízení

V oblasti plánování a řízení bylo sledováno to, zda a jak se ICT promítá do vize rozvoje školy, zda a jak je vytvářen ICT plán, dále způsoby využívání ICT ve výuce, míra akceptace strategie rozvoje v oblasti ICT a také využití ICT na podporu výuky žáků se SVP.

Nejčastěji je ve školách integrace ICT plně zahrnuta do koncepce rozvoje školy. ICT plán je vyvíjen specializovaným týmem. Při jeho tvorbě jeden učitel (například ICT koordinátor) nebo skupina učitelů přebírá iniciativu za přípravu i realizaci plánu ve škole. V aspektu využívání ICT ve výuce je pozornost zaměřena na podporu využití ICT v různých výukových aktivitách školy. V oblasti strategie rozvoje má škola nastavena jen pravidla použití ICT, včetně mobilních telefonů, přístupu na internet apod. (např. prostřednictvím školního řádu). A škola podporuje zavádění různých metod implementace ICT s cílem usnadnit žákům v různých situacích a žákům se SVP dosažení výukových cílů.

Tabulka 5

Míra rozvoje a podpory informační gramotnosti v oblasti plánování a řízení

V tabulce je uveden podíl škol hodnocených v daném aspektu na popsané úrovni. Úrovně naplnění aspektu jsou vždy řazeny od nejnižší (tmavě červená) po nejvyšší (tmavě modrá).

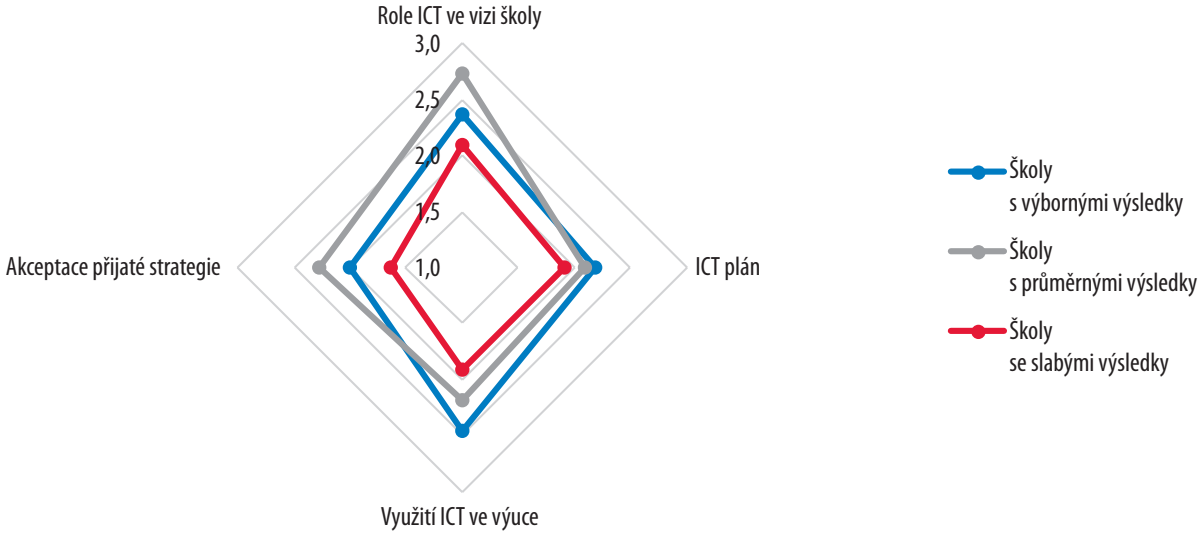
Role ICT ve vizi školy		
„ICT nejsou součástí vize (pokud existuje). ICT jsou vnímány jen na úrovni pořízení a správy vybavení.“	10 %	
Na vizi integrace ICT do výuky pracuje jen omezená skupina učitelů.	28 %	
Integrace ICT je plně zahrnuta do koncepce rozvoje školy.	52 %	
„Vize je sdílena celou školou včetně žáků. Je aktivně ověřována každodenní praxí a šířena ven.“	10 %	
ICT plán		
„ICT plán se soustředí pouze na počty a rozmístění počítačů, dostupnost a rychlost připojení do sítě, potřebné programové vybavení apod.“	27 %	
„ICT plán je vyvíjen specializovaným týmem. Jeden učitel (ICT koordinátor) nebo skupina učitelů přebírá iniciativu, přípravu i realizaci plánu ve škole.“	45 %	
„ICT plán je komplexně integrován do ŠVP. Proces je aktivně podporován vedením školy a akceptován všemi zaměstnanci.“	23 %	
„Učitelé implementují ICT plán do každodenních výukových činností. Zaměstnanci i žáci se aktivně zapojují do hledání nových inovativních postupů a metod práce.“	5 %	
Využití ICT ve výuce		
„Pozornost je zaměřena především na osvojování základních ICT dovedností učitelů (např. ECDL) i žáků (výuka informatiky).“	10 %	
Pozornost je zaměřena na podporu využití ICT v různých výukových aktivitách školy.	58 %	
Pozornost je zaměřena na komplexní integraci ICT do výukového procesu a na zkoumání nových a efektivnějších přístupů.	30 %	
Pozornost je zaměřena na podporu a prosazení přístupu orientovaného na žáka, který umožňuje nastavení osobních vzdělávacích plánů.	2 %	

Akceptace přijaté strategie		
„Škola nastavuje pravidla použití ICT – včetně mobilních telefonů, přístupu do internetu apod. (například prostřednictvím školního řádu).“	40 %	
„Škola svou strategii rozvoje v oblasti ICT upravuje v souladu se zájmy zaměstnanců, žáků, rodičů i zřizovatele a po domluvě s nimi.“	34 %	
„Škola průběžně vyvíjí a schvaluje své plány na využití ICT prostřednictvím opakujícího se jednání a porad se zaměstnanci, žáky, rodiči a zřizovatelem.“	14 %	
„Škola přizpůsobuje plány rozvoje inovativního využití ICT a daří se jí je naplňovat. Dochází k posilování etického a odpovědného přístupu k využívání ICT.“	12 %	
Specifické vzdělávací potřeby		
„Využití ICT je obecně zaměřeno především na hledání vhodných výukových zdrojů a na podporu výuky všech žáků bez rozdílu.“	22 %	
„Existují případy využití ICT jako pomocného nástroje pro výuku žáků se SVP, ale využití není koordinováno.“	36 %	
Škola podporuje zavádění různých metod implementace ICT s cílem usnadnit žákům odlišných vlastností a specifických potřeb dosažení výukových cílů.	40 %	
Škola má implementován plně inkluzivní model využití ICT dovolující každému žákovi rozvoj podle osobního vzdělávacího plánu.	2 %	

Z uvedených aspektů má určitý vliv na úspěšnost v testování míra využití ICT ve výuce a částečně i využívání plánu ICT. Míra akceptace strategie rozvoje ICT a role ICT ve vizi školy má vliv jen v negativním smyslu, tedy pokud strategie rozvoje neexistuje, nebo se zaměřuje jen na pravidla využití digitálních technologií, a pokud je role ICT vnímána jen v rovině pořizování a udržby, pak jsou výsledky škol v testování informační gramotnosti podprůměrné.

Graf 26

Ohodnocená míra některých aspektů řízení a plánování v oblasti informační gramotnosti na školách s výbornými, průměrnými a slabými výsledky



3.3.3.2 ICT ve školním vzdělávacím programu

V oblasti ICT ve školním vzdělávacím programu bylo sledováno, jaké mají učitelé porozumění integraci ICT do jejich výuky, zda a jak škola plánuje integrace ICT v rámci školního vzdělávacího programu, jaké jsou zkušenosti většiny učitelů s využíváním ICT, jaké jsou zkušenosti většiny žáků s využíváním ICT a také jaké mají učitelé zkušenosti s využíváním ICT ve výuce žáků se SVP.

Nejčastěji na sledovaných školách většina učitelů chápe, jak integrovat ICT do školního vzdělávacího programu, a ví, jak lze s jejich pomocí zlepšit kvalitu výuky. Plánování integrace ICT v rámci školního vzdělávacího programu zahrnuje jen přípravu učitelů a orientuje se převážně na využití ICT ke zdokonalování tradičních forem výuky skupin i jednotlivců. Většina učitelů využívá ICT jen jako nástroj školní administrativy, pro plánování výuky a na podporu výukových činností, typicky formou využití již hotových materiálů. Žáci na většině škol často používají ICT při vyučování samostatně a jsou vedeni k respektování etických pravidel. A v aspektu využívání ICT ve výuce žáků se SVP učitelé využívají ICT jen cíleně k podpoře výuky žáků, kteří mají krátkodobě nebo i dlouhodobě problémy.

Tabulka 6

Míra rozvoje a podpory informační gramotnosti v oblasti ICT ve ŠVP

V tabulce je uveden podíl škol hodnocených v daném aspektu na popsané úrovni. Úrovně naplnění aspektu jsou vždy řazeny od nejnižší (tmavě červená) po nejvyšší (tmavě modrá).

Porozumění učitelů		
Učitelé mají jen nejasné povědomí o tom, jak může ICT zlepšit kvalitu výuky.	0 %	
„Jen někteří jednotliví učitelé rozumí výukovým možnostem technologií a umí integrovat ICT do ŠVP.“	25 %	
„Většina učitelů chápe jak integrovat ICT do ŠVP, a ví, jak lze s jejich pomocí zlepšit kvalitu výuky.“	65 %	
Všichni učitelé si určují vlastní metody integrace ICT a umějí je aplikovat v praxi.	10 %	
Příprava ŠVP		
„Plánování využití ICT se týká především aktivit zaměřených na osvojení ICT dovedností žáků.“	10 %	
„Plánování zahrnuje přípravu učitelů a orientuje se převážně na využití ICT ke zdokonalování tradičních forem výuky skupin i jednotlivců.“	61 %	
„Většina učitelů detailně plánuje způsoby integrace ICT do připravovaných vzdělávacích aktivit.“	14 %	
„Škola nejen integrovala ICT do výuky, ale věnuje čas též soustavnému hledání dalších možností zdokonalení stávajících postupů.“	15 %	
Zkušenosti většiny učitelů		
Učitelé využívají ICT převážně bez přímé souvislosti s výukou.	0 %	
„Učitelé využívají ICT jako nástroj školní administrativy, pro plánování výuky i na podporu výukových činností typicky formou využití hotových materiálů.“	60 %	
„Učitelé využívají ICT tak, aby žáci měli možnost se vzdělávat formou konstruktivně pojatých předmětových i mezipředmětových aktivit.“	35 %	
Výukové metody využívající ICT jsou orientovány na žáka. Ve škole je možné spatřit důkazy využívání ICT pro spolupráci a aktivity zaměřené na vzdělávání.	5 %	

Zkušenosti většiny žáků		
Žáci pracují s ICT při vyučování pouze příležitostně.	21 %	
„Žáci často používají ICT při vyučování samostatně a jsou vedeni k respektování etických pravidel.“	58 %	
„Žáci využívají ICT při vyučování soustavně a jsou (kromě etických pravidel) vedeni ke vzájemné spolupráci.“	17 %	
Soustavné využívání ICT žáky vede k tvorbě vlastních digitálních obsahů a e-portfolií. Výuková spolupráce jde nad rámec školy, etická pravidla jsou většinou akceptována.	4 %	
Specifické vzdělávací potřeby		
„Učitelé si uvědomují, že ICT může pomáhat žákům se specifickými (zvláštními) potřebami.“	39 %	
„Učitelé využívají ICT cíleně k podpoře výuky žáků, kteří mají krátkodobě nebo dlouhodobě problémy.“	52 %	
Učitelé využívají diagnostických ICT nástrojů ke sledování výukových výsledků žáků tak, aby snadněji odhalili vznikající problém a mohli ho vhodným způsobem řešit.	5 %	
ICT jsou plně integrovány do výuky na všech úrovních a umožňují komplexně realizovat individualizovaný plán rozvoje každého žáka školy.	4 %	

Žádný z hodnocených aspektů ICT ve školních vzdělávacích programech neměl výraznější vazbu na průměrné výsledky žáků školy v testování. Pouze u škol s výbornými výsledky byla hodnocena vyšší míra zkušenosti většiny učitelů a také vyšší míra zkušenosti žáků.

3.3.3.3 Profesní rozvoj

Třetí oblastí hodnocených podmínek rozvoje informační gramotnosti byl profesní rozvoj učitelů v oblasti ICT. V této oblasti byla sledována míra uvědomění si významu a zapojení učitelů do vzdělávání, dále kdo a jak plánuje vzdělávání v oblasti ICT pro učitele, na co je zaměřeno vzdělávání a kdo zaměření určuje, jaká je sebedůvěra učitelů v oblasti využívání ICT ve výuce a jaké neformální způsoby profesního rozvoje (např. sdílení) jsou využívány.

Většinou mají učitelé na školách o profesní růst v oblasti ICT zájem, ale zúčastňují se především vzdělávacích akcí organizovaných jen v rámci školy. Potřeby profesního rozvoje v oblasti ICT určuje všem zaměstnancům vedení školy, případně ICT koordinátor. Část učitelů se účastní školení zaměřeného na využití ICT ve vzdělávání, ví, jak využívat ICT ve výuce, a snaží se stále zdokonalovat, případně pomáhat kolegům. Ke sdílení nápadů a příkladů dobré praxe dochází však jen mezi některými učiteli.

Tabulka 7

Míra rozvoje a podpory informační gramotnosti v oblasti profesního rozvoje

V tabulce je uveden podíl škol hodnocených v daném aspektu na popsané úrovni. Úrovně naplnění aspektu jsou vždy řazeny od nejnižší (tmavě červená) po nejvyšší (tmavě modrá).

Uvědomění a zapojení (učitelů)		
Jen někteří učitelé mají zájem vzdělávat se v oblasti ICT.	13 %	
„Většina učitelů má zájem o profesní růst v oblasti ICT a zúčastňuje se především vzdělávacích akcí organizovaných v rámci školy.“	59 %	
„Většina učitelů se účastní nejen celoškolních a hromadných vzdělávacích akcí, ale vzdělává se v oblasti ICT též individuálně.“	24 %	
Učitelé mají potřebu soustavného profesního rozvoje, kterou uspokojují například prostřednictvím aktivního zapojení do pracovních skupin.	4 %	
Plánování		
„Zainteresovaní jedinci si určují potřeby pro svůj rozvoj v oblasti ICT sami. Rozvoj v oblasti ICT není vedením školy ovlivňován.“	15 %	
Potřeby profesního rozvoje v oblasti ICT určuje všem zaměstnancům vedení školy (nebo ICT koordinátor).	47 %	
„Školní ICT tým ve spolupráci s ICT koordinátorem připravuje program profesního rozvoje v souladu s potřebami ŠVP a podle potřeb zaměstnanců.“	33 %	
Učitelé průběžně provádějí autoevaluaci a její výsledky promítají do společně připravovaného plánu profesního rozvoje. Navzájem si pomáhají.	5 %	
Zaměření		
Profesní rozvoj je zaměřen na osvojení základních ICT dovedností.	4 %	
Někteří učitelé se účastní školení zaměřeného na využití ICT ve vzdělávání.	40 %	
Většina učitelů se účastní školení zaměřeného na využití ICT ve vzdělávání.	41 %	
Škola po dohodě se zaměstnanci připravuje program profesního rozvoje na základě plánu rozvoje celé školy a v souladu s jejími specifickými potřebami.	15 %	
Sebedůvěra		
„Učitelé mají základní znalosti, ale nemají dostatek sebedůvěry k tomu, aby uplatňovali ICT ve výuce.“	3 %	
Mezi učiteli je vzrůstající tendence využívat ICT ve výuce a zdokonalovat se.	39 %	
„Většina učitelů ví, jak využívat ICT ve výuce, snaží se stále zdokonalovat a pomáhat kolegům.“	51 %	
„Učitelé jsou sebejistí při využívání ICT. Svoje zkušenosti a inovativní postupy ochotně sdílejí s kolegy ve vlastní škole i mimo ni.“	7 %	
Neformální způsoby profesního rozvoje		
Ke sdílení nápadů a příkladů dobré praxe mezi učiteli dochází jen zřídka.	1 %	
Ke sdílení nápadů a příkladů dobré praxe dochází jen mezi některými učiteli.	66 %	
„Ke sdílení nápadů a příkladů dobré praxe mezi všemi učiteli dochází často, a to jak osobně, tak online.“	28 %	
„Sdílení nápadů a příkladů dobré praxe mezi učiteli je plně integrováno do chodu instituce a přesahuje její rámec.“	5 %	

Kromě výraznějšího pozitivního vlivu aspektu uvědomění a zapojení učitelů do profesního rozvoje na průměrné výsledky žáků školy se projevuje také určitý vliv aspektu plánování profesního rozvoje. Ve školách se slabými výsledky je míra plánování profesního rozvoje nižší než u škol s výsledky průměrnými nebo výbornými.

3.3.3.4 Integrace ICT do života školy

Čtvrtou oblastí je integrace ICT do života školy, v ní byla hodnocena dostupnost ICT pro žáky i učitele, míra využívání ICT mimo vlastní výuku informatiky, podpora využívání ICT ve výuce dalších předmětů ze strany školy, dále způsob prezentace školy na internetu, využívání různých forem e-learningu, využívané způsoby spojení školy s vnějším světem, míra využívání ICT pro různé výukové projekty a také to, jaké je využívání ICT ve výuce z pohledu žáka.

Ve většině škol učitelé i žáci pracují s ICT pravidelně a existují viditelné známky využívání ICT i mimo výuku informatiky (např. práce na projektech). ICT koordinátor má přiměřenou kvalifikaci a zabývá se především pomocí ostatním učitelům implementovat nejvhodnější metody využití technologií. Webová prezentace školy je vytvářena podle jasných pravidel a obsahuje stále aktualizované a platné informace a zajímavosti. Z různých forem e-learningu škola dává žákům jen některé materiály k dispozici online. Pro komunikaci mezi školou, rodiči, zřizovatelem apod. jsou nejčastěji využívány různé nástroje internetu (např. e-mail, Skype, webový kontaktní formulář, textové zprávy). Škola pravidelně realizuje třídní či celoškolní projekty využívající ICT. A z pohledu žáka je ICT jako pracovní nástroj nutný k realizaci výukové činnosti na půdě školy (např. jako informační zdroj, nástroj pro zpracování dat nebo tvorbu dokumentů).

Tabulka 8

Míra rozvoje a podpory informační gramotnosti v oblasti integrace ICT do života školy

V tabulce je uveden podíl škol hodnocených v daném aspektu na popsané úrovni. Úrovně naplnění aspektu jsou vždy řazeny od nejnižší (tmavě červená) po nejvyšší (tmavě modrá).

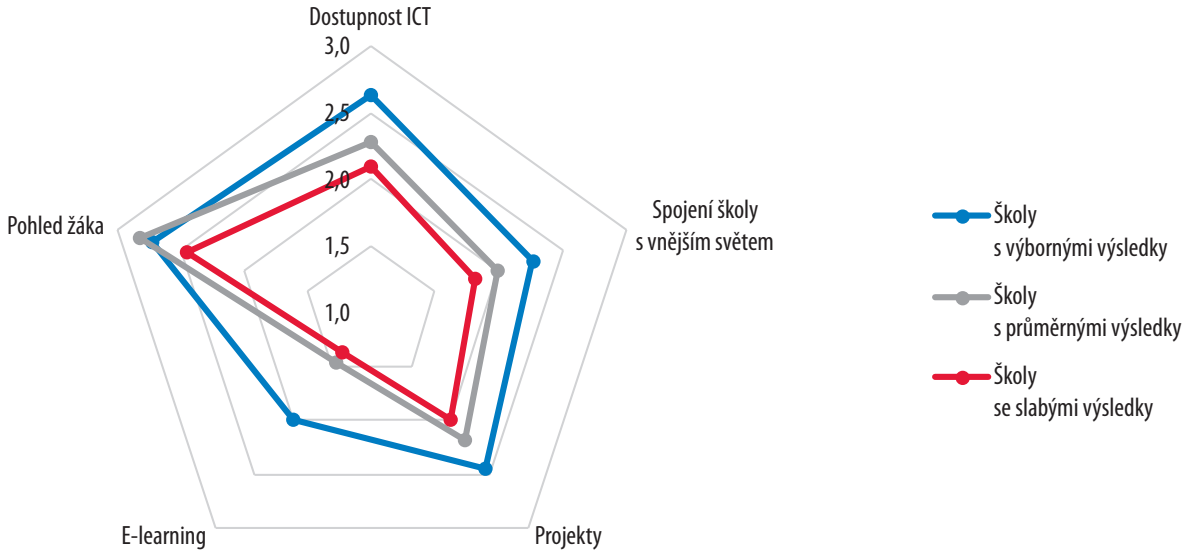
Dostupnost ICT		
Učitelé i žáci mají limitovaný přístup k ICT.	9 %	
Učitelé i žáci pracují s ICT pravidelně.	46 %	
„ICT jsou ve škole stále a všude pohotově k dispozici jak učitelům, tak žákům (typicky s podporou bezdrátové sítě)."	33 %	
„Učitelé, žáci i širší školní komunita využívají ICT pro vzájemné spojení i pro přístup do školy odkudkoliv a kdykoliv."	12 %	
Využití ICT		
„Ve škole existují pouze nepatrné viditelné známky využívání ICT mimo výuku informatiky."	2 %	
„Viditelné známky využívání ICT mimo výuku informatiky existují (např. práce na projektech)."	52 %	
Aktivity využívající ICT jsou patrné ve všech výukových činnostech školy.	38 %	
Škola prezentuje a sdílí příklady dobré praxe i mimo rámec vlastní školní komunity.	8 %	

Metodická podpora učitelům		
„Vedení školy výukové využití ICT nesleduje. ICT koordinátor, pokud existuje, je chápán hlavně jako správce sítě a údržbář.“	7 %	
„ICT koordinátor učí ostatní učitele ovládat počítače a pomáhá jim se školní administrativou.“	34 %	
ICT koordinátor má přiměřenou kvalifikaci a zabývá se především pomocí ostatním učitelům implementovat nejvhodnější metody využití technologií.	42 %	
Ve škole je naplňována vize využití technologií. ICT kordinátor je jejím „duchovním vůdcem“, ale není jediným propagátorem a pomocníkem schopným pomoci ostatním.	17 %	
Prezentace školy na internetu		
„Škola o sobě publikuje na internetu pouze základní informace, které se aktualizují jen výjimečně.“	3 %	
„Webová prezentace školy je vytvářena podle jasných pravidel. Obsahuje stále aktualizované platné informace a zajímavosti.“	52 %	
Školní web je vytvářen využitím vhodného redakčního systému a obsahuje nejen aktuální informace, ale též materiály vytvořené jak učiteli, tak žáky.	37 %	
Škola využívá redakční systém k vytvoření komunikativního prostředí, kde celá školní komunita publikuje pravidlům neodporující výuku podporující materiály.	8 %	
E-learning		
Škola dává žákům některé materiály k dispozici online.	53 %	
„Všichni učitelé jsou vedeni k tomu, aby digitální výukové materiály poskytovali žákům prostřednictvím internetu.“	29 %	
„Škola používá specializovaný systém řízení výuky (LMS) dovolující kombinovat prezenční a distanční formy výuky.“	7 %	
Je používán specializovaný systém řízení školy integrující výukové materiály, záznam výukových výsledků žáků (známky, e-portfolio), rozvrh atp.	10 %	
Spojení školy s vnějším světem		
Ve škole převažuje pro komunikaci se světem využití e-mailu.	29 %	
Pro komunikaci mezi školou, rodiči, zřizovatelem apod. jsou využívány různé nástroje internetu (např. e-mail, Skype, webový kontaktní formulář, textové zprávy).	48 %	
„Kromě běžné komunikace nabízí škola širší školní komunitě pravidelně novinky formou zpráv pro registrované zájemce – e-mail, blog s RSS, Facebook apod.“	21 %	
Celá škol. komunita úspěšně používá k výukovým účelům nejnovější nástroje internetové komunikace (např. Twitter) s cílem zapojit širší okolí do výuky.	2 %	
Projekty		
Někteří učitelé ojediněle využívají ICT při práci na výukových projektech.	24 %	
Škola pravidelně realizuje jednotlivé či celoškolní projekty využívající ICT.	50 %	
Škola má zkušenosti s integrací ICT do mezipředmětových aktivit a větších rozsáhlejších projektů (např. eTwinnin, Comenius). Tyto aktivity jsou součástí ŠVP.	18 %	
Učitelé společně s žáky pravidelně navrhují a úspěšně realizují výukové projekty využívající nejvhodnější aktuální ICT nástroje – nejlépe se zahraniční účastí.	8 %	
Pohled žáka		
ICT jako odměna (hry).	1 %	
ICT jako výukový nástroj (práce s výukovými programy).	30 %	
„ICT jako pracovní nástroj nutný k realizaci výukové činnosti na půdě školy (informační zdroje, zpracování dat, tvorba dokumentů).“	53 %	
„ICT plně integrovány téměř do všech činností tak, že jejich přítomnost je chápána jako samozřejmost.“	16 %	

Oblast integrace ICT do života školy se výrazněji promítá do výsledků testování žáků. Dostupnost ICT pro učitele i žáky, formy spojení školy s vnějším světem a realizace projektů s využitím ICT jsou aspekty, jejichž dosahování se výrazněji liší u škol s výbornými, průměrnými a slabými výsledky. Využívání forem e-learningu, resp. formy využívání ICT z pohledu žáka, se liší pouze u škol s výbornými výsledky, resp. se slabými výsledky.

Graf 27

Ohodnocená míra některých aspektů integrace ICT do života školy v oblasti informační gramotnosti na školách s výbornými, průměrnými a slabými výsledky.



3.3.3.5 Infrastruktura ICT

Poslední hodnocenou oblastí byla infrastruktura ICT. V ní bylo hodnoceno celkem šest aspektů: co vše zohledňuje plán pořizování ICT, zapojenost počítačů ve školní síti a dostupnost internetu v prostorách školy, dále to, jak je ve škole zajištěna technická podpora v oblasti ICT, jak jsou využívány a vytvářeny digitální učební materiály, jaká je míra vybavení ICT v jednotlivých učebnách a jakým způsobem škola řeší softwarové licence pro výuku, ale i žáky.

Nejčastěji ve školách plán nákupu ICT sleduje více souvislostí – kromě ceny např. též standardizaci vybavení, záruční podmínky, ekologickou likvidaci apod. Všechny využitelné prostory školy a počítače jsou připojeny do lokální sítě a jejím prostřednictvím k internetu. Zároveň je řešen přístup k výukovým materiálům. Technická podpora je celoročně zabezpečena, zajišťuje stabilní provoz a zabývá se též dalším technickým rozvojem. Většina učitelů digitální učební materiály nejen vyhledává a používá, ale též k vlastní potřebě upravuje a vytváří nové, které následně sdílí. Na většině škol je minimálně jedním připojeným PC s dataprojektorem či interaktivní tabulí vybavena většina učeben a škola alespoň omezeným způsobem umožňuje připojení žákovských mobilních zařízení. Na všech školních počítačích je k dispozici potřebný software, který je legální, a existuje systém evidence softwaru pro případný softwarový audit.

Tabulka 9

Míra rozvoje a podpory informační gramotnosti v oblasti infrastruktury ICT

V tabulce je uveden podíl škol hodnocených v daném aspektu na popsané úrovni. Úrovně naplnění aspektu jsou vždy řazeny od nejnižší (tmavě červená) po nejvyšší (tmavě modrá).

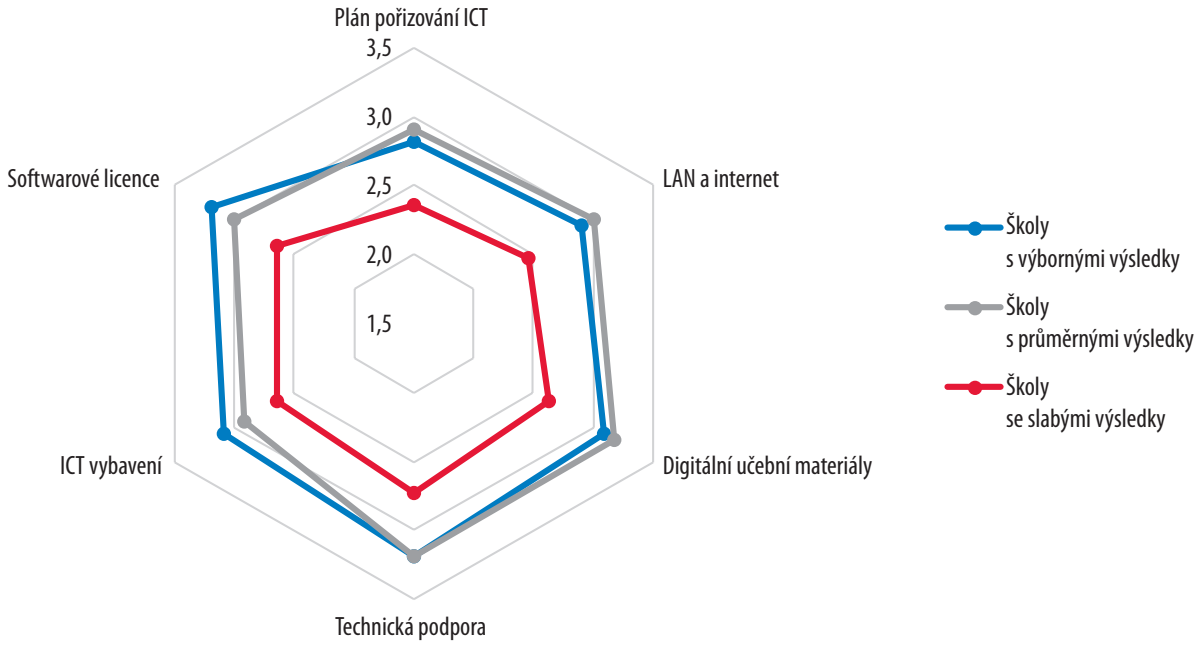
Plán pořizování ICT		
Existuje pouze základní stupeň plánování nákupu ICT.	10 %	
Plán nákupu ICT sleduje více souvislostí. Kromě ceny též standardizaci vybavení, záruční podmínky, ekologickou likvidaci apod.	38 %	
„Plán nákupu ICT zohledňuje všechny důležité souvislosti a je koordinován s výukovými cíli jednotlivých předmětů.“	34 %	
Existuje komplexní přístup k pořizování ICT, jenž je synchronizován se ŠVP. Sleduje všechny důležité souvislosti včetně dlouhodobých cílů a finančních možností školy.	18 %	
LAN a internet		
„Jen některé části školy jsou připojeny do lokální sítě, internet je přístupný jejím prostřednictvím.“	5 %	
„Většina prostor školy a počítačů je připojena ke školní síti, jež dovoluje přístup k soukromým i společným souborům a řeší též připojení do internetu.“	25 %	
„Všechny využitelné prostory školy a počítače jsou připojeny do lokální sítě a jejím prostřednictvím do internetu. Zároveň je řešen přístup k výukovým materiálům.“	54 %	
Všechna data vztahující se k výuce (např. e-portfolio) jsou k dispozici z libovolného PC kdekoli na internetu v případě, že má uživatel oprávnění s nimi nakládat.	16 %	
Technická podpora		
„Technická podpora je prováděna nahodile v převážné míře formou objednávky. Pracovník školy zajišťuje pouze technický dohled.“	8 %	
Technická podpora je zajištěna po celý rok formou pracovně- nebo obchodněprávního vztahu. Přitom se technický dohled soustředí na udržení stávajícího stavu.	19 %	
„Technická podpora je celoročně zabezpečena, zajišťuje stabilní provoz a zabývá se též dalším technickým rozvojem.“	47 %	
„Technická podpora je řešena systémově, zajišťuje stabilní provoz infrastruktury a je zaměřena na její koncepční rozvoj v souladu se ŠVP.“	25 %	
Digitální učební materiály		
„Učitelé mají k dispozici pouze limitované digitální zdroje. Výukové materiály jsou stahovány z internetu a bez úprav využívány.“	4 %	
Učitelé mají zásobu ověřených nekomerčních či komerčních digitálních výukových materiálů k podpoře výuky a opakovaně je používají.	32 %	
„Učitelé průběžně vyhledávají nové materiály a obsah výuky se pomocí nich dynamicky mění.“	27 %	
„Učitelé digitální učební materiály nejen vyhledávají a používají, ale též k vlastní potřebě upravují a vytvářejí nové, které následně sdílejí.“	37 %	

ICT vybavení		
Škola pro výukové účely používá hlavně specializovanou počítačovou učebnu.	0 %	
„Kromě specializované učebny jsou počítači, data-projektory či interaktivními tabulemi a internetem vybaveny i některé další třídy.“	36 %	
Minimálně jedním připojeným PC s data-projektorem či interaktivní tabulí je vybavena většina učeben. Škola alespoň omezeným způsobem umožňuje připojení žák. mobilních zařízení.	44 %	
„Pronikání ICT do života školy směřuje k všudypřítomnému využívání prezentačních i mobilních zařízení učiteli i žáky.“	20 %	
Softwarové licence		
Není jisté, zda je všechen školou využívaný software legální.	1 %	
„Škola se problematikou legálnosti svého software zabývá a plánuje nákup licencí spolu s nákupem hardware.“	17 %	
„Na všech školních počítačích je k dispozici potřebný software, a tento je legální. Existuje systém evidence softwaru pro případný softwarový audit.“	64 %	
„Škola má propracovanou politiku nákupu potřebných licencí pro použití učiteli i žáky nejen v prostorách školy.“	18 %	

Porovnání hodnocení a výsledků v testování informační gramotnosti ukazuje, že na školách se slabými výsledky je míra plánování pořizování ICT na nižší úrovni. Podobně je výrazný rozdíl míry síťování a využívání internetu u škol se slabými průměrnými výsledky. V případě technické podpory je opět souvislost její míry a slabých průměrných výsledků škol. Míra a způsob využívání digitálních učebních materiálů se opět výrazněji odlišuje u škol se slabými průměrnými výsledky v testování informační gramotnosti. V případě vybavení ICT je patrná mírná pozitivní souvislost s výsledky v testování. Způsob, jakým škola zabezpečuje licence výukového softwaru nejen pro výuku, ale i pro žáky, má pozitivní souvislost s výsledky testování. Z výsledků hodnocení oblasti infrastruktury ICT vyplývá, že školy se slabými průměrnými výsledky žáků byly i v této oblasti celkově hodnoceny hůře než školy zbývající.

Graf 28

Ohodnocená míra aspektů infrastruktury ICT na školách s výbornými, průměrnými a slabými výsledky

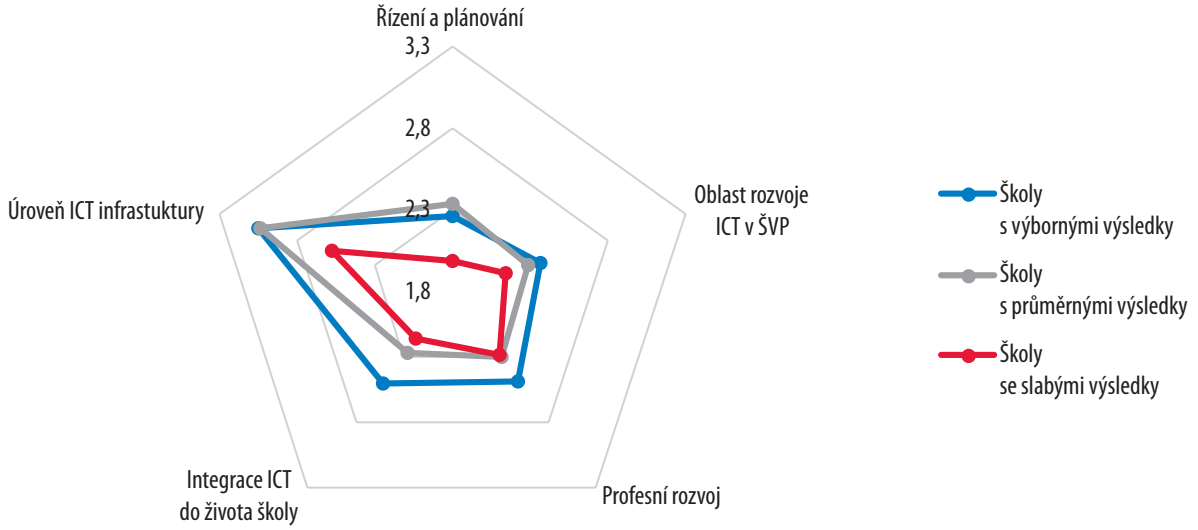


3.3.3.6 Souhrn

Hodnocení v jednotlivých oblastech dobře ukazuje, že v rovině řízení a plánování, rozvoje ICT ve školním vzdělávacím programu a úrovně infrastruktury jsou hodnoceny výrazně hůře školy se slabými výsledky. Do nízkého hodnocení v těchto oblastech se promítá malý akcent ze strany vedení škol na systematický rozvoj ICT ve škole. V oblastech integrace ICT do života školy a profesního rozvoje je patrné lepší hodnocení u škol s výbornými výsledky. Příčinou vyššího hodnocení u těchto škol je patrně rozšíření ICT do povědomí a práce většiny pedagogického sboru.

Graf 29

Průměrné hodnocení ve všech oblastech na školách s výbornými, průměrnými a slabými výsledky

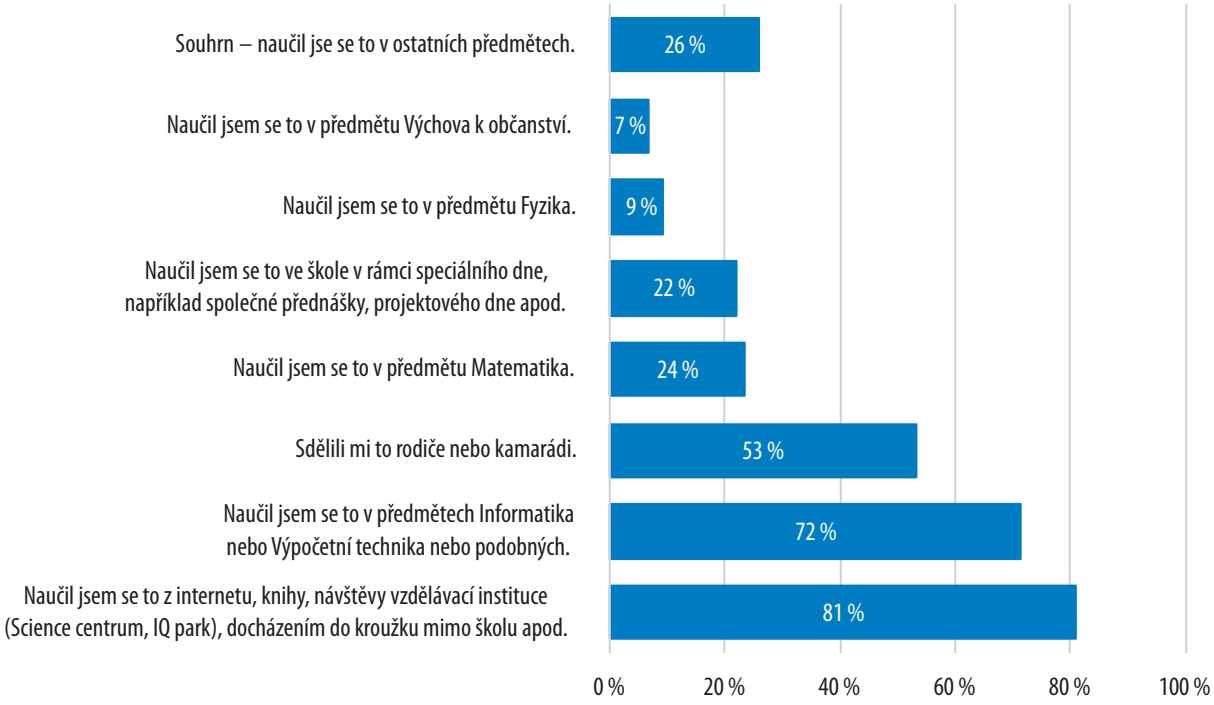


3.3.4 Hodnocení rozvoje informační gramotnosti na ZŠ na základě žákovských dotazníků

Po skončení testu informační gramotnosti žáci základní školy odpověděli na dvě otázky žákovského dotazníku. V první měli vybrat maximálně tři nejvýznamnější zdroje, díky kterým se naučili znalosti a získali dovednosti ověřované v testu. Nejčastěji se je naučili nebo získali ze zdrojů mimo školu, např. z internetu či knih, nebo také při návštěvě vzdělávací instituce (např. Science centrum, IQ park), případně zapojením do zájmového vzdělávání mimo školu apod. Z předmětů se jednalo vcelku očekávaně nejčastěji o předměty typu informatika nebo výpočetní technika. Vzhledem k charakteru otázek není překvapující ani podíl matematiky.

Graf 30

Podíl žáků základních škol, kteří uvedli daný zdroj znalostí a dovedností



V druhé otázce žáci hodnotili, jak je zajímají témata obsažená v testu. Sedm z deseti žáků uvedlo, že se ve škole nesetkali s podobnými úlohami, které se v daném testu vyskytovaly. Více než jedna třetina (36 %) se domnívá, že témata obsažená v testu pro ně nejsou důležitá. Naopak témata v testu obsažená zajímají 29 % žáků a 23 % žáků se o tématech obsažených v úlohách v testu snaží dozvědět co nejvíce sami.

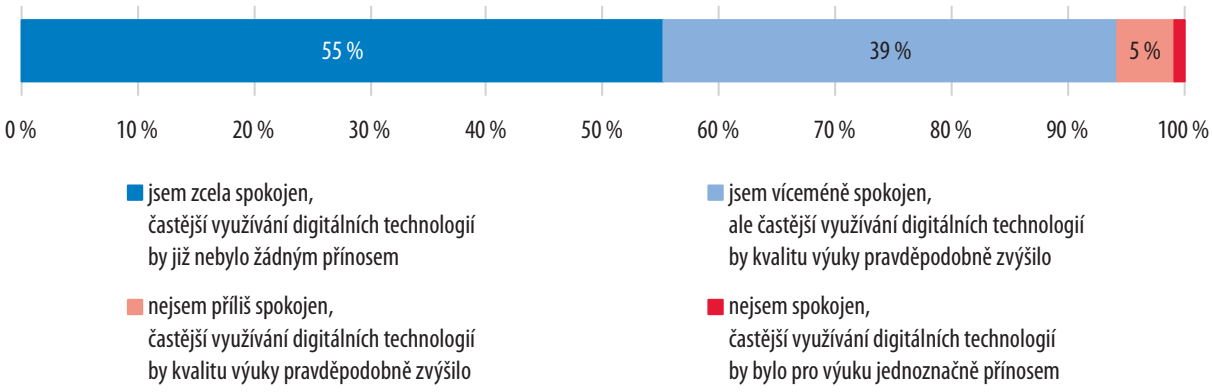
Nízký podíl žáků, kteří se setkali s podobnými otázkami jako v testu, dokládá, že témata obsažená v testu zřejmě nejsou ve výuce dostatečně akcentována, přestože jsou součástí RVP.

3.3.5 Hodnocení rozvoje informační gramotnosti na SŠ na základě učitelských dotazníků

Informace z dotazníků pro učitele středních škol doplňují zjištění ze základních škol. V první otázce učitelé hodnotili, do jaké míry jsou spokojeni s rozsahem využívání digitálních technologií ve výuce. Z odpovědí vyplynula, podobně jako u učitelů základních škol, převažující spokojenost s mírou využití. Nespokojených učitelů bylo jen 6 %.

Graf 31

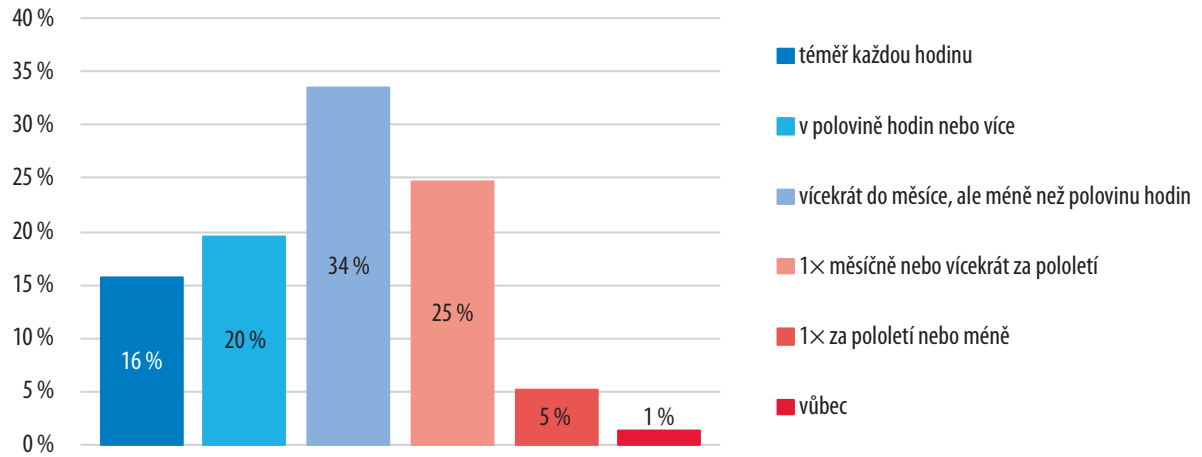
Hodnocení míry využívání digitálních technologií ve výuce na SŠ



Ve druhé otázce učitelé hodnotili, jak často během jejich vyučovacích hodin používají žáci digitální technologie (PC, tablet, interaktivní tabuli apod.) ve prospěch výuky. Nejčastěji používali žáci digitální technologie ve prospěch výuky vícekrát do měsíce, ale méně než polovinu hodin, případně jednou měsíčně nebo vícekrát za pololetí. Míra využívání digitálních technologií ve výuce byla vyšší u učitelů, kteří vyjadřovali spokojenost v předchozí otázce.

Graf 32

Hodnocení míry využívání digitálních technologií žáky v hodinách na SŠ



Učitelé v dotazníku uváděli tři nejčastější způsoby využití digitálních technologií v hodinách z pohledu žáků. Mezi nejčastější způsoby patřilo vyhledávání informací na internetu, sledování výukových videí nebo filmů a tvorba prezentací. Každý z těchto způsobů využití uvedlo více než 60 % učitelů. Mezi relativně častější způsoby využití ještě učitelé uvedli řešení úloh a testů a tvorbu textů v textových editorech. Tyto způsoby uvedlo již jen 31 %, resp. 19 % učitelů. Ostatní způsoby, jako např. vyhodnocování dat z experimentů, organizované hraní výukových her a práce v otevřených kurzech (MOOC)[16], byly uvedeny jen ojediněle. Z uvedeného plyne převládající využití digitálních technologií, které spíše jen doplňuje nebo jinými prostředky nahrazuje klasickou výuku – a možnosti digitálních technologií příliš nevyužívá.

Z odhadu dvou třetin učitelů, do jaké míry žáci školy znají a respektují pravidla pro využívání materiálů (texty, obrázky apod.) dostupných na internetu v souladu s právními nor-

16 Otevřené kurzy (z anglického massive open online course, hromadný otevřený online kurz) jsou vzdělávací kurzy, ke kterým se přistupuje na webu. Kurz má obsah a časový harmonogram, bývá doplněn odkazy na studijní materiály a případně online přednášku. Kurzy nejsou omezeny počtem účastníků.

mami pro ochranu duševního vlastnictví, vyplynulo, že je žáci znají a respektují zcela nebo z větší části. Zbývající jedna třetina uvedla, že pravidla žáci převážně neznají nebo nerespektují, případně, že je neznají nebo nerespektují.

Podobně jako v té předchozí, i v poslední otázce učitelé odhadovali, do jaké míry přispívá jejich výuka k rozvoji informační gramotnosti žáků. Nejčastěji (v 57 %) uváděli, že jejich výuka přispívá, ale ne více než jiné předměty. 22 % učitelů se domnívá, že jejich výuka přispívá k rozvoji informační gramotnosti málo, a 18 % se naopak domnívá, že přispívá významně. Učitelé přírodovědných předmětů uvádí významně častěji (23 %), že jejich výuka přispívá k rozvoji informační gramotnosti, než učitelé humanitních předmětů (14 %). Uvedená zjištění naznačují, že jen méně než jedna pětina učitelů cíleně rozvíjí informační gramotnost, což je vzhledem k jejímu významu pro rozvoj žáků velmi málo.

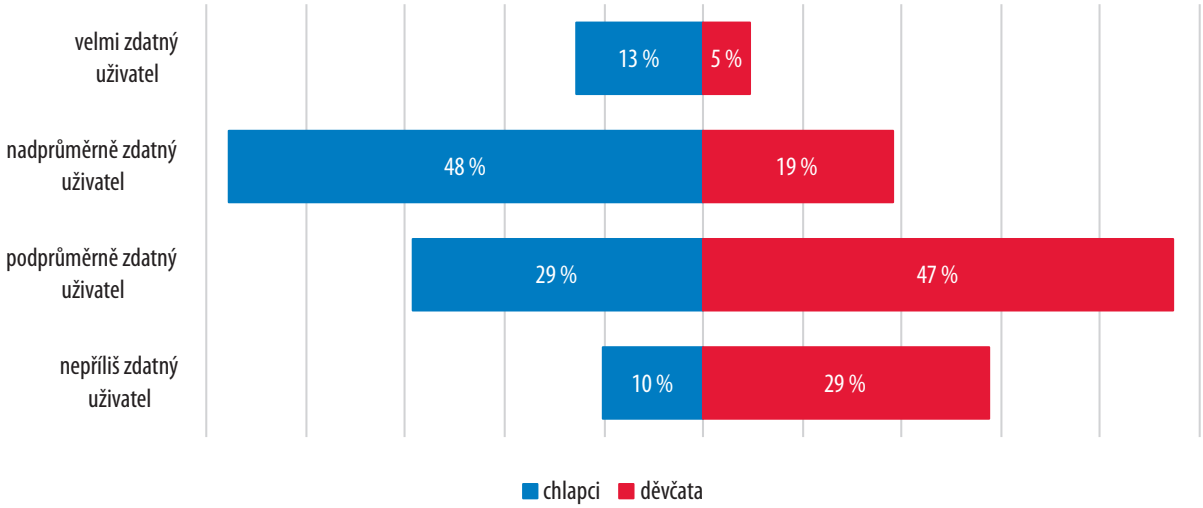
Uvedené hodnocení ze strany učitelů nemělo výraznější souvislost s výsledky žáků škol v testování. Důvodem je větší význam kvality a efektivity využívání informačních technologií, které ovšem nebyly učitelským dotazníkem zjišťovány.

3.3.6 Hodnocení rozvoje informační gramotnosti na SŠ na základě žákovských dotazníků

Žáci středních škol hodnotili svou zdatnost v užívání digitálních technologií. Celkově se hodnotili více sebekriticky, neboť 21 % uvedlo, že nejsou příliš zdatní uživatelé, 40 % podprůměrně zdatní, 32 % nadprůměrně zdatní a 8 % velmi zdatní.

Graf 33

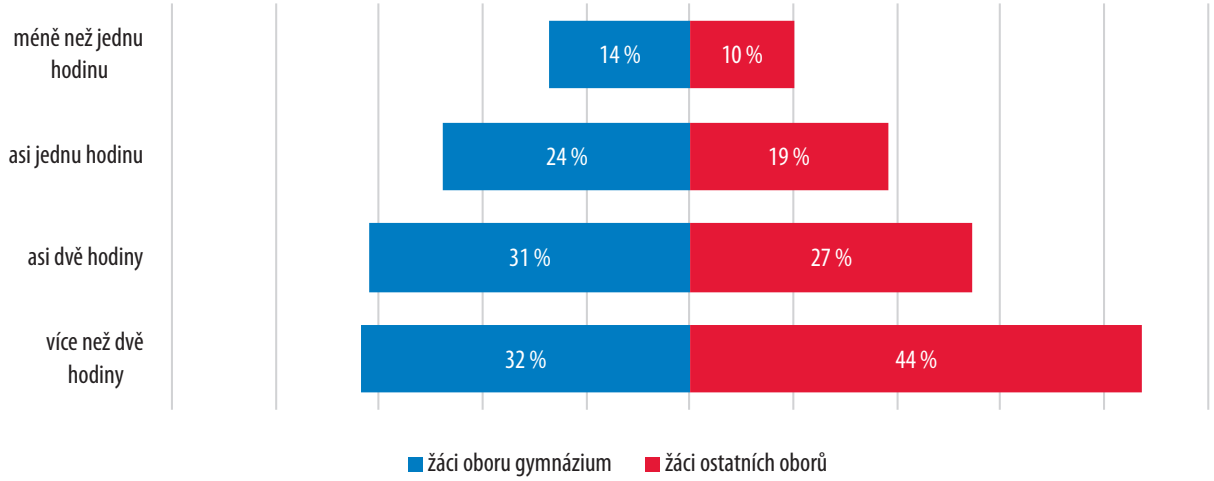
Podíly rozložení sebehodnocení zdatnosti v užívání digitálních technologií chlapců a děvčat



Žáci dále odhadovali čas, který průměrně denně věnují komunikaci prostřednictvím digitálních technologií (e-mail, Facebook, Twitter a jiné obdobné komunikační prostředky). Téměř dvě pětiny (38 %) z nich uvádí, že jsou to více než dvě hodiny denně. Asi dvě hodiny uvádí 29 %, asi jednu hodinu 21 % a méně než jednu hodinu jen 12 % žáků. Více se komunikaci věnují děvčata (41 % dívek oproti 34 % chlapců uvádí čas více než dvě hodiny). V hodnocení času, který věnují žáci komunikaci prostřednictvím digitálních technologií, je rozdíl mezi žáky oboru gymnázium a žáky ostatních oborů. Žáci ostatních oborů využívají ke komunikaci prostřednictvím digitálních technologií denně delší dobu.

Graf 34

Využívání digitálních technologií ke komunikaci žáky oboru gymnázium a ostatních oborů (na základě žákovských dotazníků)



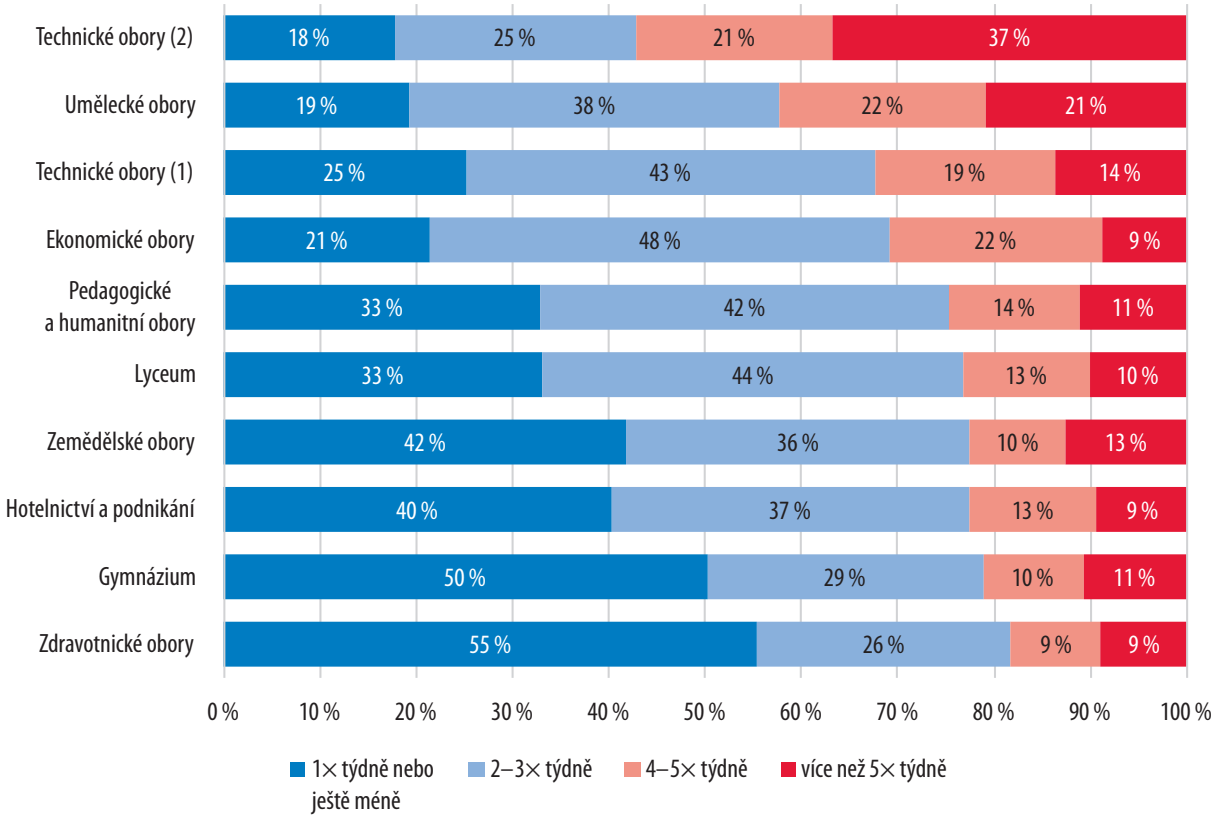
V odhadu frekvence komunikace se svými učiteli prostřednictvím digitálních technologií (sociální sítě, videokonference, LMS[17] – např. Modle, Google Classroom) nebyly výraznější rozdíly ani mezi chlapci a děvčaty, ani mezi žáky oboru gymnázium a ostatních oborů. Polovina žáků uvádí, že při komunikaci se svými učiteli využívá digitální technologie ojediněle. Jedna čvrtina je nevyužívá vůbec. 17 % žáků uvedlo užívání poměrně časté a pravidelné využívání digitálních technologií ke komunikaci se svými učiteli uvedlo jen 8 %.

V odhadu, jak průměrně často během vyučovacích hodin používají žáci digitální technologie (PC, tablet apod.) ve prospěch výuky, se liší výrazně odpovědi žáků podle oborů vzdělání. Nejméně často používají žáci digitální technologie ve prospěch výuky v oboru gymnázium a ve zdravotnických oborech. Naproti tomu častější využití je v technických a uměleckých oborech vzdělání.

17 Systém řízení výuky (anglicky learning management system) – jde např. o aplikaci integrující nástroje pro komunikaci a řízení výuky (evidenci, chat, nástěnku apod.), také jsou v rámci ní zveřejňovány výukové materiály nebo vzdělávací obsah.

Graf 35

Používání digitálních technologií žáky ve prospěch výuky podle skupin oborů (na základě žákovských dotazníků)



Výrazně četnější využívání digitálních technologií v některých oborech má souvislost se vzdělávacím obsahem těchto oborů, který využívání digitálních technologií nutně vyžaduje, a s tím pravděpodobně souvisí i lepší výsledky žáků těchto oborů v testování.

V poslední otázce žáci odhadovali, jak průměrně často během týdne dostávají úkoly, k jejichž řešení nebo vypracování je třeba použít digitální technologie (PC, tablet apod.). Ve výpovědích žáků nejsou zásadnější rozdíly mezi chlapci a dívkami a ani mezi žáky oboru gymnázium a ostatních oborů. Polovina žáků uvádí, že dostává maximálně jednou týdně úkol, k jehož řešení nebo vypracování musí použít digitální technologie, dvě pětiny uvádí, že dostávají takový úkol v průměru dvakrát až třikrát týdně. 7 % žáků dostává úkol tohoto typu v průměru čtyřikrát až pětkrát týdně a 3 % žáků dostávají úkol více než pětkrát týdně.

Míra využívání informačních technologií uváděná žáky neměla přímou souvislost s výsledky žáků v testování. Důvodem je obtížně postižitelná kvalita a efektivita využívání informačních technologií pro výukové účely.

4 Závěry

Žáci základních škol nedosáhli v průměru očekávaného výsledku v ověřování znalostí a dovedností v informační gramotnosti. Slabších výsledků dosahují na základních školách zejména chlapci.

Žáci maturitních oborů středních škol se v ověřování znalostí a dovedností v průměru umístili těsně pod hranicí očekávaného výsledku. Velké rozdíly jsou mezi žáky jednotlivých skupin oborů. Přes podobné vymezení v RVP těchto oborů jsou ve skupinách oborů zdra-

votnických, pedagogických a humanitních, hotelnictví a podnikání a ekonomických výsledky podprůměrné.

Dívky na středních školách oproti dívkám na základních školách dosahovaly výrazně slabších výsledků.

Nejslabších výsledků dosáhli v úlohách zaměřených na ověřování uživatelských dovedností a rozvoj logického myšlení a užití algoritmů jak žáci základních škol, tak i žáci středních škol.

Témata informační gramotnosti obsažená v testu jsou pro většinu žáků neznámá, přestože jsou součástí RVP.

Učitelé v základních školách využívají ve vysoké míře digitální technologie pro prezentaci učiva a mnohem méně jako nástroj, se kterým žáci pracují.

Z hodnocení využívání a způsobů využívání informačních technologií plynou velké rozdíly mezi jednolivými vyučovacími předměty, které mají souvislost se specifiky jednotlivých vzdělávacích oborů.

V základních školách byla sice konstatována relativně dostatečná míra formálních pravidel pro bezpečnost v oblasti informačních technologií, ale rizikem je nízká znalost specifik pohybu v online prostředí ze strany učitelů.

Většina učitelů vnímá využití informačních technologií především jako doplnění klasické výuky, jen méně než polovina si uvědomuje vliv informačních technologií na proměnu výuky ve svém předmětu.

Jen malá skupina učitelů si je vědoma důležitosti využívání informačních technologií pro prezentaci výsledků vzdělávání, žákovských prací apod.

Učitelé, kteří se vzdělávají v oblasti využívání informačních technologií, tyto technologie využívají vhodnějšími způsoby, tedy např. k samostatné práci žáků, ke komunikaci učitele s žákem nebo žáků navzájem při řešení vzdělávacích problémů, ke sdílení a prezentaci výsledků vzdělávacích aktivit apod.

Základní školy, které se věnují pravidelnému zjišťování výsledků vzdělávání v oblastech informační gramotnosti, dosahují lepších výsledků.

Na rozvoj informační gramotnosti u žáků mají pozitivní vliv kvalita využití ICT ve výuce, dostupnost ICT pro učitele i žáky, efektivní formy spojení školy s vnějším světem a zařazování projektů využívajících ICT do výuky.

Školy se slabými výsledky mají v nedostatečné míře nebo kvalitě řízení a plánování v oblasti ICT, rozvoj ICT ve školním vzdělávacím programu a úroveň infrastruktury ICT na škole.

Školy s výbornými výsledky mají ve vyšší míře nebo kvalitě integraci ICT do života školy a profesní rozvoj učitelů.

V gymnáziích je v porovnání s ostatními středními školami výrazně nižší výskyt využívání informačních technologií ve výuce.

5 Doporučení

Zaměřit pozornost na účelné využití informačních technologií, které budou mít pozitivní dopad na motivaci žáků, dále na zvýšení efektivity uplatňovaných metod výuky, její individualizaci a podporu implementace technik formativního hodnocení směřujících k dosahování lepších vzdělávacích výsledků žáků.

Soustředit pozornost na rozvoj zanedbávaných aspektů informační gramotnosti, které souvisí s rozvojem informatického myšlení a digitální gramotnosti (např. tvorba formálních popisů skutečných situací a pracovních postupů, tvořivé využívání digitálních technologií při vlastním učení apod.).

Posílit vnímání informačních technologií jako příležitosti pro zlepšení práce učitele s žáky vytvořením podmínek a podpory v podobě přístupu k otevřeným vzdělávacím zdrojům obsahujícím hodnocení jejich kvality a vhodnosti využití ve výuce.

Zahrnout využívání informačních technologií v rámci didaktiky jednotlivých vzdělávacích oborů jako integrální součást dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků i pregraduální přípravy studentů na fakultách připravujících budoucí učitele. Zvyšovat obeznámenost učitelů se specifiky informačních technologií a bezpečným pohybem v online prostředí.

Vytvořit systémovou personální podporu (koordinátor ICT) práce učitelů s cílem podpořit efektivní využívání informačních technologií přímo ve třídách.

Cíleně podpořit zvýšení dostupnosti ICT ve školách pro učitele i žáky, zkvalitnit ICT infrastrukturu (hardware odpovídající současným požadavkům na výuku, vnější a vnitřní konektivita s pokrytím výukových a dalších prostor využitelných pro vzdělávání a přípravu na něj).

Cíleně podpořit vedení škol v implementaci inovativních vzdělávacích strategií založených na využívání informačních technologií včetně vytváření prostředí ve školách pro sdílení osvědčených postupů při jejich využívání.

6 Slovníček

Informační gramotnost svým charakterem úzce souvisí s moderními technologiemi, které obohacují náš slovník novými termíny. Z tohoto důvodu je text tematické zprávy doplněn souhrnným slovníčkem některých důležitých použitých pojmů nebo slovních spojení.

Digitální identitou můžeme rozumět ekvivalent naší reálné identity ve světě informačních systémů a internetu. Naši identitu na internetu určují údaje jako např. uživatelské jméno, heslo, datum narození apod. Banky, městské úřady nebo jiné instituce, se kterými uživatel komunikuje, jej rozpoznají právě podle těchto údajů.

Digitální stopa je soubor informací, které zanechává každý uživatel v rámci pohybu v online prostředí. Od příspěvků např. na blogu přes poznámky v diskusi až po činnosti na sociálních sítích. Z digitální stopy je možné zjistit širokou škálu informací od zájmů, názorů po vzhled, kontakty apod.

Digitální technologie – tímto pojmem se obecně rozumí digitální zařízení a software. Jeho význam je značně široký. Mezi digitální technologie patří jak hardware, například tablety, chytré telefony, notebooky, servery, tak software, například modelovací či simulační programy, dále také aktivity na síti, například encyklopedie, specializované sociální sítě pro učení, cloudové kanceláře, systémy pro řízení výuky, masivní otevřené online kurzy, webináře…

E-portfolio je elektronické portfolio (také digitální portfolio nebo online portfolio), jedná se o soubor dokumentů a jiných objektů v elektronické podobě, které jsou průběžně ukládány a spravovány uživatelem (obvykle je e-portfolio publikované na webu).

Informační a komunikační technologie, zkráceně ICT (Information and Communication Technologies), česky nazývané IKT, zahrnují veškeré informační technologie používané pro komunikaci a práci s informacemi.

Druhý význam zkratky ICT je využívaný pro označení vyučovacího předmětu vytvořeného na základě vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Informační a komunikační technologie z RVP ZV.

Informační technologie je souhrnný název pro technologie, které mají vztah ke shromažďování, výměně, uchování, zpracování a zpřístupnění informací.

Netiketa představuje zásady slušného chování a vystupování na internetu.

Osobní vzdělávací prostředí (anglicky Personal Learning Environment, zkratkou PLE) je prostředí, ve kterém se odehrává interakce mezi účastníky neformální vzdělávací sítě, tzv. osobní vzdělávací sítě (anglicky Personal Learning Network, zkratkou PLN). Jedná se o komunikaci, v níž se oba vzájemně obohacují. V PLN mezi sebou komunikují lidé se stejným studijním záměrem. Důležitou součástí tohoto konceptu je teorie konektivismu založená G. Siemensem a S. Downesem. Učící se subjekty se propojují online a vytváří tak síť, která přispívá k jejich profesnímu rozvoji a dovednostem. Učící se subjekty se nemusí osobně znát, ani se nikdy nemusely potkat v reálném čase.

Otevřené kurzy (z anglického massive open online course, hromadný otevřený online kurz) jsou vzdělávací kurzy, ke kterým se přistupuje na webu. Kurz má obsah a časový harmonogram, bývá doplněn odkazy na studijní materiály a případně online přednášku. Kurzy nejsou omezeny počtem účastníků.

Postupovými fázemi práce s informacemi se rozumí využívání určitých postupných milníků:

Rozpoznání potřeby informace v počátku – pomocí kladení otázek, formulace toho, co znám, co potřebuji (jde o šest otázek: Co? Kdo? Kdy? Kde? Jak? Proč?), dále postupu, plánu, podoby, případně typu (vstupní, respektive výstupní) a struktury.

Získání informace – jaké zdroje využiji (žádoucí je jejich dostatečná šíře a bohatost, žákům je poskytována možnost volby a použití různých zdrojů, očekávání zdůvodnění volby), jakou podobu budou mít (reálné, digitální apod.), jakou strategii budu při jejich získávání volit (online/offline), pomocí čeho (např. s využitím digitálních technologií: pozorování, zaznamenávání, měření apod.).

Posouzení informace – relevance (Je vhodná?), úplnost (Stačí, nebo potřebuji více?), míra nejistoty, resp. věrohodnost (Mohu jí věřit? Je pravdivá? – důležité je rozvíjení návyku zpochybňování, odhadu, ověřením se míra nejistoty snižuje), zkoumání charakteru (Kde se berou? Jak jsou zpracovány?), obecné doporučení při posuzování (minimálně dva zdroje a jejich věrohodnost, odbornost, stáří a kontext).

Spravování informace – způsob záznamu informace (Budou pro mě, budu je sdílet online/offline), jasná a důsledně vyžadovaná koncepce (způsoby uložení, zálohování, záznam původního zdroje – citace), struktura správy (archiv, portfolio, organizace apod.).

Systém řízení výuky (anglicky learning management system), jde např. o aplikaci integrující nástroje pro komunikaci a řízení výuky (evidenci, chat, nástěnku apod.), také jsou v rámci ní zveřejňovány výukové materiály nebo vzdělávací obsah.

ČSI | Česká školní inspekce

Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení v období od 1. 3. 2018 do 31. 7. 2018

Informace

2017 2018

OBSAH

1 Úvod 643

2 Shrnutí hlavních zjištění 643

3 Zjištění 644

3.1 Základní údaje o konkurzech 644

3.2 Uchazeči o pracovní místo ředitele školy 646

3.3 Průběh konkurzů 646

3.4 Výsledky konkurzů. 648

4 Závěry 649

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá zprávu o průběhu konkurzů na ředitele škol a školských zařízení (dále také jen „škola“), která komentuje zejména důvody vyhlášení konkurzů, charakteristiky uchazečů, vlastní průběh konkurzů a jejich výsledky. Informace uváděné v této zprávě se vztahují k 1 465 konkurzním řízením realizovaným v období od 1. března 2018 do 31. července 2018, resp. k 1 325 konkurzním řízením, kterých se Česká školní inspekce v souladu s vyhláškou č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkurzního řízení a konkurzních komisích, v tomto období účastnila[1].

Ředitele školské právnické osoby jmenuje zřizovatel na základě jím vyhlášeného konkurzního řízení. V období závěru školního roku 2017/2018 končí šestileté funkční období mnoha ředitelům škol, kteří byli do funkce jmenováni v roce 2012 na základě novely zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) z roku 2011, kterou bylo stanoveno funkční období ředitele školy jako šestileté. Podle zákona může zřizovatel v období od začátku šestého měsíce do konce čtvrtého měsíce před uplynutím období šesti let výkonu práce na pracovním místě ředitele školy vyhlásit na toto pracovní místo konkurz. Ten zároveň musí být vyhlášen, pokud podnět k jeho vyhlášení podá Česká školní inspekce nebo školská rada. Výsledek konkurzního řízení má pro zřizovatele pouze doporučující charakter. Pokud konkurz zřizovatelem vyhlášen není, začíná stávajícímu řediteli běžet další šestileté funkční období.

Dle zjištění České školní inspekce bylo zaměření pohovorů s uchazeči o pracovní místo ředitele školy v minulých obdobích vždy dominantně orientováno na oblast legislativy či financování, a velmi málo byly sledovány a hodnoceny pedagogické aspekty práce ředitele školy, pedagogická vize uchazeče, jeho představy o vedení pedagogického sboru apod. Na tuto skutečnost Česká školní inspekce v minulosti opakovaně poukazovala, a právě proto se na tyto aspekty práce ředitele školy jako vrcholného manažera vzdělávací instituce a lídra pedagogického procesu České školní inspekce v konkurzních řízeních konaných ve sledovaném období zaměřovala.

2 Shrnutí hlavních zjištění

Během období březen až červenec 2018 bylo realizováno celkem 1 465 konkurzních řízení na pracovní místo ředitele školy, přičemž Česká školní inspekce se prostřednictvím svých zástupců v konkurzních komisích zúčastnila celkem 1 325 z nich (při vzájemném porovnání dvou celých posledních školních let jde o více než trojnásobný meziroční nárůst, jehož hlavním důvodem byl konec funkčního období velkého množství ředitelů škol). Tato řízení se dotkla všech druhů a typů školských subjektů.

V převážné většině případů byla znovu obsazována místa, na nichž působili ředitelé s dlouholetou praxí ve vedení dané školy. Tři čtvrtiny ředitelů, na jejichž pozici byl konkurz vyhlášen, byly ve funkci více než deset let. Naopak v malém počtu případů šlo o náhradu ředitelů, kteří byli ve funkci relativně krátce (6 % jich školu vedlo méně než 5 let). V některých z těchto případů šlo o ředitele škol, kteří byli vedením pověřeni pouze dočasně, a proto bylo potřeba dané pracovní místo potvrdit konkurzem.

Ve 48 % případů se přihlásil jeden zájemce, ve 2 % se zřizovatelé mateřských a základních škol potýkali se situací, kdy se nepřihlásil žádný uchazeč. Řízeného rozhovoru konkurzní komise s kandidáty se zúčastnilo 89 % přihlášených zájemců.

Mezi účastníky řízených rozhovorů bylo 40 % uchazečů, kteří již v době konkurzu absol-

1 Informace byly získávány zejména zjišťováním, pozorováním a hodnocením jednotlivých situací ze strany školních inspektorů a následnou analýzou příslušných dat.

vovali studium pro ředitele škol a školských zařízení. Konkurzů se ve 46 % případů zúčastnili stávající ředitelé škol, v obdobném počtu případů se výběrového řízení účastnil některý z dalších zaměstnanců školy. V 80 % případů se jiný pracovník dané školy konkurzu zúčastnil, pokud se dosavadní ředitel již o stejný post na další funkční období neucházel. V 83 % případů se tak konkurzu zúčastnil alespoň jeden ze stávajících zaměstnanců školy (ředitel školy nebo její jiný zaměstnanec, případně oba).

Alespoň jeden vhodný kandidát na post ředitele vzešel z 95 % konkurzů, kterých se Česká školní inspekce účastnila. Zřizovatel zpravidla doporučení komise respektoval a v 94 % případů ředitelem školy jmenoval uchazeče, kterého konkurzní komise označila za nejvhodnějšího. Ve 3 % případů byl ředitelem jmenován vhodný zájemce, který však v hlasování komise neskončil jako první. Ve zbylých případech nebyl ředitelem školy jmenován ani jeden z uchazečů. Nejúspěšnější skupinou kandidátů byli stávající ředitelé škol (39 %).

Průběh konkurzů významně ovlivňoval fakt, že u velké části z nich byl posuzován pouze jeden uchazeč. V těchto situacích byla přibližně polovina konkurzů vedena pouze formálně, protože bylo předem zřejmé, že komise označí daného kandidáta za vhodného. V druhé polovině se ovšem komise kvalitou jediného zájemce zabývala důkladněji, a byla tak patrná snaha vybrat tohoto uchazeče jen v případě, že prokáže potřebné kvality. Pokud se řízeného rozhovoru účastnili alespoň dva uchazeči, byla snaha komise vybrat nejlepšího kandidáta ve většině případů zřejmá.

Necelé pětiny konkurzních řízení se účastnili přizvaní odborníci, kteří nejsou členy komise, a mají tak jen poradní hlas. Nejčastěji (30 %) šlo o starosty, místostarosty a další členy místních zastupitelstev. Česká školní inspekce hodnotila přítomnost odborníka jako přínosnou v polovině případů, přičemž téměř ve všech těchto pozitivně hodnocených případech byli mezi odborníky přítomni psychologové, personalisté či ředitelé jiných škol.

3 Zjištění

3.1 Základní údaje o konkurzech

V uvedeném období bylo vyhlášeno celkem 1 465 konkurzů na ředitele škol, školní inspektoři České školní inspekce se jako členové konkurzních komisí zúčastnili 1 325 řízení. V průběhu celého školního roku 2017/2018 se pak Česká školní inspekce zúčastnila celkem 1 638 konkurzních řízení, což představuje o 210 % více konkurzů, než kolik jich bylo realizováno ve školním roce 2016/2017[2]. Jak ukazuje tabulka č. 1, hlavním důvodem vysokého počtu konkurzů ve sledovaném čase byl právě konec funkčního období velkého množství ředitelů škol.

2 Ve školním roce 2016/2017 bylo realizováno celkem pouze 528 konkurzů, kterých se jako člen komise účastnil také školní inspektor České školní inspekce.

Tabulka 1

Důvod vyhlášení konkurzu*

Důvod vyhlášení konkurzu	Počet	Podíl (v %)
Konec řádného funkčního období ředitele školy	1 004	68,5
Ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy, rezignace	325	22,2
Jiný důvod (zřizování nových škol, úmrtí ředitele, sloučení škol apod.)	62	4,2
Opakovaný konkurz (v předešlém konkurzu na ředitele téže školy nebyl vybrán žádný uchazeč)	31	2,1
Odvolání ředitele školy z funkce z jiného důvodu	15	1,0
Návrh na vyhlášení konkurzu podaný Českou školní inspekcí	14	1,0
Odvolání ředitele školy z funkce na návrh České školní inspekce	5	0,3
Opakovaný konkurz (žádného z vybraných uchazečů zřizovatel nejmenoval ředitelem školy)	5	0,3
Odvolání ředitele školy na návrh školské rady	4	0,3

** Informace se vztahují k celkovému počtu 1 465 vyhlášených konkurzů.*

Vyhlášená konkurzní řízení se dotkla všech druhů a typů školských subjektů. V převážné většině případů byla znovu obsazována místa ředitelů s dlouholetou praxí ve vedení dané školy, 73,8 % ředitelů škol, na jejichž místo byl konkurz vyhlášen, bylo ve funkci více než 10 let. Vyhlášení konkurzu zřizovatelem tak mohlo v řadě případů svědčit o snaze zřizovatelů zajistit nový nebo jiný směr vývoje školy, případně se ujistit, že současný ředitel je stále nejvhodnějším kandidátem. V malém počtu případů šlo o náhradu ředitelů, kteří byli ve funkci relativně krátce (6,4 % ředitelů bylo ve funkci ředitele školy méně než 5 let). V některých z těchto případů šlo o ředitele škol, kteří byli vedením školy pověřeni pouze dočasně, a bylo potřeba pracovní místo ředitele školy potvrdit konkurzem.

Tabulka 2

Druhy a typy škol a školských zařízení, kterých se konkurzy týkaly*

Druhy a typy škol a školských zařízení, kterých se konkurzy týkaly	Počet	Podíl na celkovém počtu konkurzů (v %)
Mateřská škola	728	49,7
Základní škola	668	45,6
Střední škola	222	15,2
Základní umělecké školy a jazykové školy	99	6,8
Vyšší odborná škola	28	1,9
Zařízení školního stravování	1 114	76
Zájmové a další vzdělávání	687	46,9
Školská výchovná a ubytovací zařízení	98	6,7
Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči	66	4,5
Školská poradenská zařízení	38	2,6
Školská účelová zařízení	16	1,1

** Celkový počet škol a školských zařízení uvedených v tabulce převyšuje celkový počet 1 465 vyhlášených konkurzů, protože se často jedná o různé činnosti jednoho právního subjektu (jedno konkurzní řízení na ředitele školy může být v této tabulce součástí několika řádků, neboť jde o sloučený subjekt např. MŠ, ZŠ a zařízení školního stravování apod.).*

3.2

Uchazeči o pracovní místo ředitele školy

Pro konkurzní řízení ve sledovaném období byl charakteristický poměrně nízký zájem uchazečů. Nejčastěji se do konkurzu přihlásil pouze jeden uchazeč, ve 2 % případů se zřizovatelé mateřských a základních škol potýkali se situací, kdy se nepřihlásil žádný uchazeč. Řízeného rozhovoru konkurzní komise s uchazeči se zúčastnilo 89 % přihlášených uchazečů. Situaci u konkurzního řízení dokresluje tabulka č. 3. Z alespoň dvou uchazečů mohlo ředitele vybírat cca 48,4 % konkurzních komisí.

Tabulka 3

Počet uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru*

Počet uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru	Podíl z celkového počtu obsazovaných míst (v %)
Žádný uchazeč	3,5
1 uchazeč	48,2
2 uchazeči	24,8
3 uchazeči	12,6
4 uchazeči	6,1
5 a více uchazečů	4,9

** Informace se vztahují k počtu 1 325 konkurzních řízeních, kterých se účastnil školní inspektor.*

Mezi účastníky řízených rozhovorů bylo 39,6 % uchazečů, kteří již v době konkurzu absolvovali studium pro ředitele škol a školských zařízení. Konkurzů se ve 46,2 % případů zúčastnili stávající ředitelé škol, v obdobném počtu případů se konkurzu účastnil některý z dalších zaměstnanců školy. V 80 % těchto případů se jiný pracovník dané školy konkurzu zúčastnil, pokud se dosavadní ředitel již o stejný post na nové funkční období neucházel. V 83,2 % případů se tak konkurzu zúčastnil alespoň jeden ze stávajících zaměstnanců školy (ředitel školy nebo její jiný zaměstnanec, případně oba).

3.3

Průběh konkurzů

Zřizovatel, popřípadě komise se souhlasem zřizovatele, může přizvat k jednání komise v případě potřeby ještě další odborníky s hlasem poradním, kteří nejsou členy komise. Tato možnost byla využita u 19,4 % konkurzních řízení, kterých se Česká školní inspekce účastnila. Nejčastěji šlo o starosty, místostarosty a další členy místních zastupitelstev (30 % přizvaných odborníků). Pouze minimum z nich (5 %) splňovalo vzhledem ke svému profesnímu zaměření také roli odbornou, zatímco 95 % zúčastněných komunálních politiků v roli odborníka s hlasem poradním nemělo nad rámec politického mandátu žádnou odbornost vztahující se ke vzdělávání. Častou volbou mezi přizvanými odborníky byli dále psychologové či personalisté, ředitelé jiných škol či školských zařízení podobného zaměření a zaměstnanci obecních a krajských úřadů (např. z odboru školství, právníci apod.). Česká školní inspekce hodnotila přítomnost odborníka jako přínosnou v 50,6 % případů, přičemž téměř ve všech těchto pozitivně hodnocených případech byli mezi odborníky přítomni psychologové, personalisté či ředitelé jiných škol. Přítomnost lokálních politiků jako přizvaných odborníků hodnotila Česká školní inspekce jako přínosnou zhruba v polovině případů, zejména proto, že mohli posoudit koncepci uchazečů v porovnání s koncepčními záměry zřizovatele v ob-

lasti školství, a to i přesto, že naprostá většina z nich neměla ve vztahu ke školství žádnou odbornost typu pedagogického vzdělání nebo pedagogické či pedagogicko-psychologické praxe. Na druhé straně všechny případy, kdy byla přítomnost odborníka považována ze strany České školní inspekce za negativní, spadají také na vrub přítomnosti místních politiků (starostů, členů zastupitelstev), jakkoli se těchto negativních zkušeností celkově nevyskytlo mnoho (cca 5 %).

Tabulka 4

Hodnocení přínosu přizvaného odborníka Českou školní inspekcí

Hodnocení přínosu přizvaného odborníka pro řízený rozhovor s uchazeči	Počet	Podíl z případů, kdy byl odborník přítomen (v %)
Přizvaný odborník byl rozhodně pro průběh konkurzu přínosem	130	50,6
Přizvaný odborník dostal během řízeného rozhovoru s uchazeči dostatečný prostor pro otázky	188	73,2
Bylo by vhodné, aby měl přizvaný odborník stejné hlasovací právo jako ostatní členové komise	41	16
Názor přizvaného odborníka se alespoň většinou shodoval s převažujícím názorem zbylých členů komise	155	60,3
Role přizvaného odborníka u komise byla pouze formální	19	7,4
Přizvaný odborník sehrál pro průběh konkurzu roli negativní, jeho přítomnost byla kontraproduktivní	12	4,7

Jen v 18 případech byli účastníci konkurzu podrobeni písemnému znalostnímu testu. Přestože v některých případech Česká školní inspekce hodnotila využití znalostního testu jako užitečné pro prokázání vhodnosti uchazečů, jeho přínos pro rozhodování o vhodnosti uchazečů nepovažuje Česká školní inspekce za vyšší než řízený rozhovor s uchazeči v průběhu konkurzního řízení. Přínos testu může být vyšší v těch případech, kdy je mezi členy komise (případně mezi přizvanými odborníky) přítomna také osoba, která je schopna výsledek testu relevantně zhodnotit (např. psycholog, personalista apod.). Zároveň platí, že test není pravděpodobně zřizovateli považován za potřebný v situaci, kdy je účastníků konkurzního řízení nízký počet.

Řízený rozhovor s účastníky trval zpravidla 15–45 minut a všem účastníkům byla poskytnuta stejně dlouhá doba. Česká školní inspekce považuje tuto dobu věnovanou uchazečům za postačující pro posouzení jejich schopností. Výrazné rozdíly v čase věnovaném v průběhu konkurzního řízení jednotlivým účastníkům zaznamenala Česká školní inspekce v 2,8 % případů. Ve většině případů rozdílná délka rozhovoru nesvědčila o snaze jednoho uchazeče favorizovat a délka byla postačující, ve 13 případech však byla zároveň zaznamenána snaha některého z uchazečů upřednostnit, nebo byl vhodný kandidát evidentně již dopředu znám, a konkurz tak probíhal spíše formálně.

Tematicky byly rozhovory nejčastěji zaměřeny na manažersko-řídící (75,8 % konkurzů) a pedagogickou vizi uchazečů (66,6 % konkurzů), často byly projednávány také otázky týkající se běžného provozně-organizačního chodu školy (30,4 % konkurzů). Zřídka byly prověřovány právní a úřední znalosti uchazečů či jejich finančně-ekonomická vize. Dotazy členů komise pak byly orientovány především na další pedagogické směřování školy (změny pedagogické koncepce, případné úpravy školního vzdělávacího programu apod.), manažerské dovednosti uchazečů, např. v oblasti používaných postupů a organizačních nástrojů, a na vizi organizačního fungování školy. Na okraji zájmu nezůstávala ani oblast osobní motivace účastníka konkurzu či plánovaný způsob komunikace se zákonnými zástupci, se žáky a se

zřizovatelem. Relativně vhodně pojaté rozhovory s uchazeči však vycházely zejména z dotazů kladených členy konkurzních komisí z řad školních inspektorů a způsobeny byly také vlivem školních inspektorů na ostatní členy komise, neboť se jim dařilo členy konkurzní komise v úvodu jednání přesvědčit, že stěžejní pro posouzení vhodnosti uchazeče jsou zejména pedagogické aspekty práce ředitele školy, nikoli provozně-technické či legislativní znalosti.

Nezávislé reference na uchazeče byly komisí využity v 22 % případů, pouze v 15,2 % případů byly reference využity u všech zúčastněných uchazečů.

Česká školní inspekce prostřednictvím školních inspektorů – členů konkurzních komisí hodnotila u 1 325 konkurzů také jejich atmosféru, s ohledem na míru formálnosti jejich průběhu a objektivitu posouzení jednotlivých uchazečů. Průběh konkurzů významně ovlivňoval fakt, že u velké části z nich byl posuzován pouze jeden uchazeč. V těchto případech byla přibližně polovina konkurzů vedena pouze formálně a bylo předem zřejmé, že komise označí uchazeče za vhodného. Přibližně v polovině případů se ovšem komise kvalitou jediného uchazeče zabývala podrobněji a byla zřejmá snaha vybrat tohoto uchazeče jen v případě, že prokáže potřebné kvality. Hodnocení atmosféry u těch konkurzů, kde byli přítomni u rozhovoru alespoň dva uchazeči, představuje následující tabulka.

Tabulka 5

Hodnocení atmosféry proběhlého konkurzu

Výroky charakterizující atmosféru proběhlého konkurzu	Podíl konkurzů (v %), alespoň 2 uchazeči u rozhovoru
Byla patrná snaha komise vybrat nejlepšího uchazeče, nejvhodnější uchazeč získal výraznou většinu hlasů členů komise	69,6
Byla patrná snaha komise vybrat nejlepšího uchazeče, nejvhodnější uchazeč získal jen těsnou většinu hlasů členů komise	14,6
Konkurz proběhl s patrnou snahou části komise uspět za každou cenu se svým favoritem	8,2
Jiný dojem	4,2
Konkurz proběhl spíše formálně, bylo vidět, že favorit je předem znám a většina komise se na něm shoduje	3,4

Pokud se řízeného pohovoru účastnili alespoň dva uchazeči, byla snaha komise vybrat nejlepšího kandidáta ve většině případů zřejmá. Zcela formální průběh konkurzu byl málo častým případem, ovšem v nezanedbatelné části případů byla patrná snaha části komise prosadit za každou cenu svého kandidáta, tedy přesvědčit ostatní členy, aby hlasovali shodně s nimi.

Snahy některých členů komise ovlivnit rozhodnutí komise ve prospěch konkrétního uchazeče se vyskytovaly zejména v případech, kdy byl přítomen jen jeden uchazeč a zřizovatel potřeboval místo obsadit. V takových případech zřizovatel podporoval uchazeče i v případě, že nebyl částí komise považován za vhodného, pravděpodobně především z obavy, že do opakovaného konkurzu by se nemusel žádný uchazeč přihlásit.

3.4

Výsledky konkurzů

Alespoň jeden vhodný kandidát na post ředitele školy vzešel z 95,2 % konkurzů. S výsledkem hlasování komise se její přítomní členové z řad školních inspektorů České školní inspekce ztotožnili v 89 % případů, kdy za nejvhodnějšího označili stejného uchazeče. Nejčastěji byl za nejvhodnějšího uchazeče označen dosavadní ředitel školy, jak ilustruje tabulka č. 6.

Tabulka 6

Uchazeči konkurzu doporučení komisí ke jmenování ředitelem školy a uchazeči jmenovaní do funkce ředitele školy zřizovatelem*

Uchazeči	Doporučení (v %)	Jmenovaní (v %)
Dosavadní ředitel školy	37,8	36
Jiný uchazeč z dané školy	31,9	31,6
Jiný uchazeč bez dřívější praxe ředitele školy	18,5	17,9
Jiný uchazeč s dřívější praxí ředitele školy	6,9	6,7
Žádný uchazeč	4,9	7,8

** Informace se vztahují k počtu 1 325 konkurzních řízení, kterých se účastnil školní inspektor.*

Zřizovatel zpravidla doporučení komise respektoval a v 93,8 % případů ředitelem školy jmenoval uchazeče, kterého konkurzní komise označila za nejvhodnějšího. Ve 3 % případů byl ředitelem jmenován vhodný uchazeč, který však v hlasování komise neskončil jako první, ve zbylých případech nebyl ředitelem školy jmenován ani jeden z uchazečů. Nejúspěšnější skupinou uchazečů v konkurzním řízení tak byli stávající ředitelé škol.

4 Závěry

Efektivitu konkurzních řízení snižoval především nízký počet uchazečů konkurzů, u velké části konkurzních řízení nebyl konkurující uchazeč. Tento stav může v některých případech vyústit až v situaci, kdy je ředitelem jmenována osoba, která předem není považována za vhodnou. Tato situace v uvedeném období (od 1. března 2018 do 31. července 2018) mohla být nadstandardně komplikována velkým množstvím souběžně vyhlašovaných konkurzů, a tedy nižším počtem dostupných uchazečů připadajících na jedno místo ředitele. Přesto je potřeba se zabývat příčinami nízké atraktivity pozice ředitele školy, např. dostupnými informacemi poskytovanými Českou školní inspekcí o bariérách, které ředitelé při své práci pociťují (tj. zejména vysoká míra administrativní zátěže, kompliková legislativa, časová náročnost povolání, vysoká míra zodpovědnosti a s ní spojená psychická zátěž, vysoká míra autonomie škol, nedostatek času na řízení pedagogického procesu apod.).

Dle zjištění České školní inspekce lze rovněž konstatovat, že v situaci, kdy se k řízenému pohovoru dostaví alespoň 2 uchazeči, není v některých případech zcela zaručena objektivita konkurzního řízení (8,2 % těchto konkurzů proběhlo s patrnou snahou části komise prosadit za každou cenu svého kandidáta, ve 3,4 % případů konkurz proběhl jen formálně).

Poměrně málo jsou při konkurzních řízeních využívány objektivizující nástroje ve formě testů, využití nezávislých referencí či přizvání odborníků s hlasem poradním. Přizvaní odborníci jsou navíc často osobami, které posilují u konkurzního řízení pozici zřizovatele a místních samospráv (lokální politici, zaměstnanci místní samosprávy). Vzhledem k tomu, že účast zástupců zřizovatele v roli členů komise je již garantována vyhláškou č. 54/2005 Sb., dochází tak k duplicitnímu zastoupení pozic zřizovatele na úkor prospěšného zastoupení odborníků v relevantních oblastech, tj. např. psychologů, personalistů, ředitelů škol podobného zaměření apod.

ČŠI | Česká školní inspekce

Vzdělávání ve středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky

Tematická zpráva

2017 2018

OBSAH

1 Úvod 653

2 Výběr hodnocených škol podle výsledků žáků u společné části maturitní zkoušky 654

3 Shrnutí hlavních zjištění 658

4 Inspekční zjištění a hodnocení 659

4.1 Faktory ovlivňující vysokou neúspěšnost u společné části maturitní zkoušky 660

4.1.1 Přijímání žáků ke vzdělávání 660

4.1.2 Absence žáků 661

4.1.3 Průběžné výsledky žáků 662

4.2 Koncepce a rámce hodnocených škol 663

4.2.1 Koncepční a strategické dokumenty 663

4.2.2 Hodnocení koncepce a rámce školy 664

4.2.3 Školní vzdělávací programy 664

4.3 Pedagogické vedení školy 665

4.4 Kvalita pedagogického sboru 667

4.4.1 Odborná kvalifikace, aprobace a fluktuace učitelů 667

4.4.2 Další vzdělávání pedagogických pracovníků 668

4.4.3 Hodnocení kvality pedagogického sboru 669

4.5 Průběh vzdělávání 670

4.5.1 Výuka v hospitovaných hodinách 671

4.5.2 Vybraná specifika hospitovaných maturitních předmětů 671

4.5.3 Hodnocení průběhu vzdělávání 672

4.6 Analýza příčin neúspěšnosti žáků a opatření škol 674

4.6.1 Opatření směřující ke snížení neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky . 675

5 Závěry 681

6 Doporučení 682

6.1 Doporučení pro školy 682

6.2 Doporučení pro zřizovatele a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 683

1 Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu, která je souhrnným výstupem inspekční činnosti zaměřené na vzdělávání ve středních školách s obory vzdělání s maturitní zkouškou, které opakovaně vykazují vysokou míru neúspěšnosti ve společné části maturitní zkoušky. Inspekční činnost byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a) až d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V rámci tematického šetření, které se uskutečnilo v období od 2. října 2017 do 27. dubna 2018 formou prezenční inspekční činnosti, Česká školní inspekce navštívila 42 vybraných středních škol. V těchto školách byly hodnoceny podmínky, průběh a výsledky vzdělávání žáků a bylo kontrolováno dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání. Inspekční činnost navazovala na obdobně koncipované šetření, které Česká školní inspekce realizovala již ve školním roce 2016/2017 ve vybraných středních školách, jež opakovaně a dlouhodobě vykazují vysokou míru neúspěšnosti svých žáků ve společné části maturitní zkoušky.[1] V takto zaměřené inspekční činnosti pak bude Česká školní inspekce pokračovat i ve školním roce 2018/2019.

Kvalitu poskytovaného vzdělávání hodnotila Česká školní inspekce podle Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání (v modifikaci pro hodnocení středních škol) vycházejících z modelu tzv. kvalitní školy[2], s využitím dalších inspekčních nástrojů a postupů, jakými jsou např. hospitace, inspekční rozhovory (s ředitelem, učiteli, výchovnými poradci, školními metodiky prevence apod.), analýzy hospitační činnosti vedení školy, analýzy výsledků vzdělávání žáků a přijatých opatření ke snížení neúspěšnosti, analýzy činnosti metodických sdružení v oblasti práce s výsledky vzdělávání žáků či analýzy relevantní školní dokumentace. Využívány byly také elektronické anketní formuláře pro ředitele, učitele a žáky.

Zaměření inspekční činnosti

V segmentu středních škol s obory vzdělání ukončovanými maturitní zkouškou existují školy, jejichž žáci ve vysoké míře (více než 50 %) opakovaně selhávají při maturitní zkoušce, přestože v průběhu své středoškolské vzdělávací dráhy úspěšně procházejí do vyšších ročníků. Cílem realizace tohoto šetření tedy bylo důsledně posoudit kvalitu a efektivitu vzdělávání v těchto středních školách.

Při inspekční činnosti se Česká školní inspekce zaměřovala na všechny hlavní aspekty vzdělávacího procesu, tj. na hodnocení podmínek vzdělávání (zejména personálních a materiálních), na sledování a hodnocení průběhu vzdělávacího procesu a výsledků vzdělávání, na analýzy příčin neúspěšnosti u maturitní zkoušky, na práci školy s průběžnými výsledky vzdělávání žáků a výsledky dosaženými ve společné části maturitní zkoušky. V rámci své činnosti zjišťovala Česká školní inspekce také způsob přijímání žáků ke vzdělávání.

Jedním z cílů České školní inspekce bylo vyhodnotit, do jaké míry škola přijala a realizovala relevantní opatření ke snížení opakující se vysoké neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky, a identifikovat důvody, proč realizovaná opatření nebyla účinná, případně navrhnout další konkrétní opatření ke zlepšení stavu. Krajním opatřením v případech, kdy byly při inspekční činnosti zjištěny závažné či přetrvávající nedostatky, které nebyly školou dlouhodobě řešeny, nebo u kterých nebyla ze strany školy přijímána adekvátní a účinná opatření, pak může být návrh České školní inspekce na odvolání ředitele školy nebo na výmaz školy či oboru vzdělání z rejstříku škol a školských zařízení.

1 Viz tematická zpráva Vzdělávání ve SŠ s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části MZ vydaná v srpnu 2017: https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Vzdelavani-ve-strednich-skolach

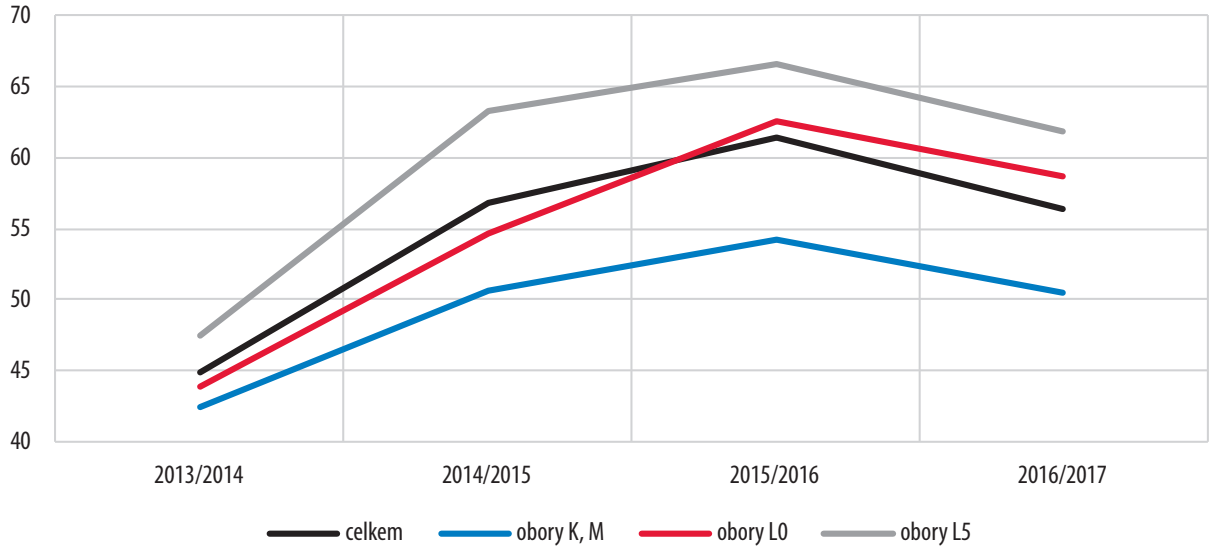
2 Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání seskupená do šesti základních oblastí vycházejí z modelu tzv. kvalitní školy a pokrývají všechny klíčové aspekty školního vzdělávání. Popisy kritérií pak jasně ilustrují, co dané kritérium sleduje a jak by naplnění daného kritéria mělo v optimálním případě vypadat: https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledk-(7)

2 Výběr hodnocených škol podle výsledků žáků u společné části maturitní zkoušky

Česká školní inspekce uskutečnila prezenční inspekční činnost ve 42 středních školách, které dlouhodobě (mezi školními roky 2013/2014–2016/2017) vykazují vysokou míru neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky. Pro inspekční činnost byl zvolen vzorek středních škol, z nichž 6 bylo hodnoceno již ve školním roce 2016/2017. V těchto opakovaně hodnocených školách se Česká školní inspekce zaměřila mimo jiné na pokrok v uplatňovaných opatřeních škol, na činnosti související s řešením neúspěšnosti žáků a na přetrvávající slabé stránky v podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání. Hrubá míra neúspěšnosti[3] žáků ve společné části maturitní zkoušky dalších vybraných 36 škol dosahovala nejvyšších hodnot po středních školách navštívených ve školním roce 2016/2017.

Graf 1

Hrubá míra neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky v letech 2013/2014–2016/2017 – podíl žáků (v %)



Mezi školními lety 2013/2014 a 2015/2016 se hrubá míra neúspěšnosti žáků (jde o žáky, kteří byli u maturitní zkoušky neúspěšní, nebo k ní nebyli připuštěni z důvodu neprospěchu v závěrečném ročníku studia) ve společné části maturitní zkoušky postupně zvyšovala. Ve školním roce 2016/2017 se sice mírně snížila, přesto 56 % žáků uvedených škol bylo ve společné části maturitní zkoušky neúspěšných. Nejhorší situace je v nástavbových oborech, kde takových žáků bylo v roce 2016/2017 dokonce 62 % (nejvíce v oboru Podnikání).

Nejčastější cestou k získání středního vzdělání s maturitní zkouškou je absolvování oboru vzdělání poskytujícího střední vzdělání s maturitní zkouškou v délce čtyř let (obory kategorie K, M, tj. např. Gymnázium, Ekonomika a podnikání, Cestovní ruch). Žáci mohou také absolvovat obor vzdělání poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou (rovněž v délce čtyř let), u kterého je součástí vzdělávání i odborný výcvik (obor kategorie L0, např. Mechanik elektrotechnik, Mechanik seřizovač, Masér sportovní a rekondiční), nebo mohou absolvovat obor vzdělání nástavbového studia poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou v délce 2 až 3 roky (obor kategorie L5, např. Podnikání, Provozní technika, Provozní elektrotechnika).

Většina navštívených středních škol nabízí více z uvedených způsobů, jak získat střední

3 Hrubá míra neúspěšnosti = podíl žáků, kteří maturitní zkoušku nekonali nebo u ní neuspěli, ze všech žáků přihlášených k maturitní zkoušce.

vzdělání s maturitní zkouškou. Podrobnější informace k tomu uvádí tabulka č. 1. Ve sledovaných 42 školách bylo nejvíce žáků ve čtyřletém maturitním studiu (obory kategorie K, M), přičemž škol pouze se čtyřletým maturitním studiem byla necelá pětina.

Tabulka 1

Střední školy podle kategorií dosaženého vzdělání – podíl škol (v %)

Kategorie dosaženého vzdělání	Podíl
L5 – střední vzdělání s maturitní zkouškou (nástavbové studium)	26,2
L0 – střední vzdělání s maturitní zkouškou, jehož součástí je i odborný výcvik L5 – střední vzdělání s maturitní zkouškou (nástavbové studium) M – střední vzdělání s maturitní zkouškou	21,4
M – střední vzdělání s maturitní zkouškou K – střední vzdělání s maturitní zkouškou (gymnázium)	19,0
L0 – střední vzdělání s maturitní zkouškou, jehož součástí je i odborný výcvik L5 – střední vzdělání s maturitní zkouškou (nástavbové studium)	11,9
L5 – střední vzdělání s maturitní zkouškou (nástavbové studium) M – střední vzdělání s maturitní zkouškou	11,9
L0 – střední vzdělání s maturitní zkouškou, jehož součástí je i odborný výcvik M – střední vzdělání s maturitní zkouškou	9,5

Tabulka 2

Obory vzdělání – počet žáků a počet škol s daným oborem vzdělání

Kód oboru vzdělání	Obor vzdělání	Počet žáků	Počet škol s daným oborem vzdělání
6441L51	Podnikání	1 175	25
6341M01	Ekonomika a podnikání	349	7
6542M02	Cestovní ruch	273	4
7541M01	Sociální činnost	256	3
1820M01	Informační technologie	197	3
7941K41	Gymnázium	191	1
2641L01	Mechanik elektrotechnik	165	5
6941L02	Masér sportovní a rekondiční	158	2
6341M02	Obchodní akademie	153	2
6643M01	Knihkupecké a nakladatelské činnosti	143	1
5341M01	Zdravotnický asistent	113	1
4146M01	Lesnictví	108	1
6542M01	Hotelnictví	107	2
7531M01	Předškolní a mimoškolní pedagogika	102	1
2844M01	Aplikovaná chemie	95	2
2345L01	Mechanik seřizovač	94	2
6941L01	Kosmetické služby	86	5
3941L02	Mechanik instalatérských a elektrotechnických zařízení	76	1
3941L01	Autotronik	74	2
8241M13	Výtvarné zpracování skla a světelných objektů	68	1
2343L51	Provozní technika	67	2
3647M01	Stavebnictví	66	2
6541L01	Gastronomie	63	2
8241M05	Grafický design	62	1
6843M01	Veřejnosprávní činnost	61	2
3741M01	Provoz a ekonomika dopravy	52	2
3645L52	Technik plynových zařízení a tepelných soustav	39	1
3644L51	Stavební provoz	32	1
6641L01	Obchodník	28	1
2341L51	Provozní technika	22	1
1601M01	Ekologie a životní prostředí	21	1
8241M01	Užitá malba	21	1
2344L01	Mechanik strojů a zařízení	20	2
6941L52	Vlasová kosmetika	20	2
2641L52	Provozní elektrotechnika	19	1
2641M01	Elektrotechnika	13	1
3342L51	Nábytkářská a dřevařská výroba	11	1
2641L51	Mechanik elektrotechnik	6	1

Kód oboru vzdělání	Obor vzdělání	Počet žáků	Počet škol s daným oborem vzdělání
6642L51	Propagace	5	1
2941L51	Technologie potravin	4	1
3342M01	Nábytkářská a dřevařská výroba	3	1
Celkem		**4 618**	

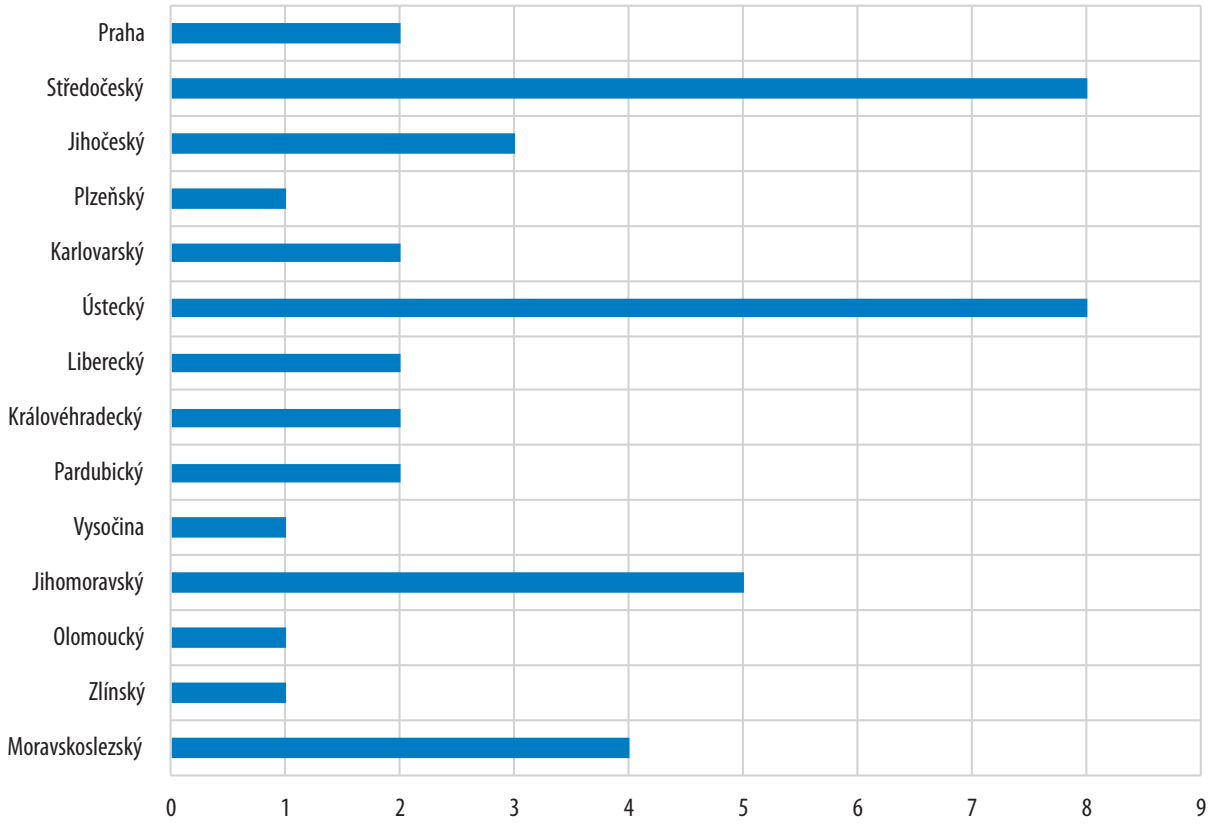
Česká školní inspekce ve středních školách sledovala a hodnotila kvalitu vzdělávání v celkem 41 oborech vzdělání (tabulka č. 2), z nichž bylo 21 oborů vzdělání čtyřletého maturitního studia, 9 oborů vzdělání čtyřletého maturitního studia, jehož součástí je také odborný výcvik, a 11 oborů vzdělání nástavbového studia. Výrazně nejvyšší počet těchto žáků se vzdělával v nástavbovém oboru 64-41-L/51 Podnikání (25,4 % ze všech žáků ve sledovaných školách).

Mezi sledovanými školami bylo 59,5 % škol zřizovaných kraji a 40,5 % škol, které zřizoval privátní sektor. Školy ostatních zřizovatelů nebyly zastoupeny – jejich žáci byli ve společné části maturitní zkoušky úspěšnější.

Rozložení 42 hodnocených škol v krajském členění, které uvádí následující graf, bylo značně nerovnoměrné nejen z důvodu rozdílů v počtech středních škol v jednotlivých krajích, ale také z důvodu nestejné míry výskytu neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky.

Graf 2

Regionální zastoupení hodnocených škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky



3 Shrnutí hlavních zjištění

Česká školní inspekce, stejně jako v minulém školním roce, hodnotí velmi negativně skutečnost, že v navštívených středních školách jsou přijímáni ke studiu všichni nebo téměř všichni uchazeči (2016/2017 celkem 93 %) bez ohledu na jejich předcházející vzdělávací výsledky a studijní předpoklady. Výraznější třídění žáků na vstupu do vzdělávání by totiž nepochybně významně snížilo riziko jejich pozdějšího neúspěchu během studia nebo při jeho ukončování.

Pouze v necelé polovině hodnocených škol byli žáci maturující ve školním roce 2016/2017 přijati alespoň do některých oborů vzdělání na základě přijímací zkoušky a jen ve třetině těchto škol byla přijímací zkouška realizována ve všech oborech vzdělání. Častěji přitom byly přijímací zkoušky organizovány ve čtyřletých oborech vzdělání poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou než v nástavbových oborech vzdělání. Avšak školní část přijímací zkoušky byla v hodnocených školách využívána nedostatečně a často nebyla ani stanovena hranice nutných předchozích výsledků a předpokladů pro přijetí.

Podíl žáků hodnocených stupněm „nedostatečný" v 1.–3. ročníku byl výrazně nižší než podíl žáků neúspěšných ve společné části maturitní zkoušky ve školním roce 2016/2017 (tzv. čistá neúspěšnost ve sledovaných školách dosáhla 39 %, respektive tzv. hrubá neúspěšnost 56 %). Tento nesoulad významně podporuje hypotézu, že uvedené školy optimálně a včas neřeší nedostatky ve znalostech a dovednostech svých žáků. Navíc ve dvou třetinách hodnocených škol se během posledních tří školních let vzdělávali žáci, kteří (po úspěšném absolvování všech ročníků) dokonce třikrát neuspěli u maturitní zkoušky (nejčastěji ve společné části) a následně byli (v souladu s právními předpisy) znovu přijati do stejného maturitního oboru. Na jednu hodnocenou školu připadá v průměru 4,3 takových žáků. Žákům, kteří nedosahují očekávaných výsledků vzdělávání (postačující úrovně ve vztahu k danému rámcovému vzdělávacímu programu dosáhly u většiny svých žáků pouze tři školy), vytvářejí tyto školy jen omezené podmínky pro jejich zlepšování.

Velkým problémem jsou zejména absence žáků. Ve školním roce 2016/2017, kdy žáci daných škol skládali maturitní zkoušku, představovaly jejich zameškané hodiny celkem 43 % z celkového počtu zameškaných hodin ve sledovaných školách. Ačkoliv si jsou školy tohoto nepříznivého stavu vědomy, reagují většinou formálními, nepříliš funkčními opatřeními – zpravidla úpravou příslušných textů ve školním řádu.

U třetiny škol nabídka oborů vzdělání, v nichž jsou žáci dlouhodobě neúspěšní, neodpovídá vzdělávací strategii kraje (jde především o nástavbové studium oboru vzdělání Podnikání). Téměř ve třech čtvrtinách hodnocených škol nejsou vize školy a strategie k jejich dosažení na postačující úrovni. Koncepční záměry školy jsou často špatně dostupné a nedostatečně srozumitelné uchazečům o vzdělávání, což může mít dopad na jejich nerealistické představy o obsahu a náročnosti studia, které pak vedou k nevhodnému výběru školy a následně k selhávání žáků na konci vzdělávací dráhy.

Ve více než 60 % hodnocených škol obsahoval školní vzdělávací program nedostatky, v desetině těchto škol dokonce nedostatky zásadní. Řada školních vzdělávacích programů je zpracována jen formálně, nezohledňuje reálnou situaci školy, studijní předpoklady žáků, organizační, materiální a personální podmínky, a tedy nemůže poskytovat pedagogům jasné vodítko pro realizaci výuky.

Vedení čtyř pětin navštívených škol podněcuje pedagogický rozvoj jen v malé míře, přičemž důležité oblasti pedagogických procesů sice většinou vyhodnocuje, avšak s jejich výsledky dále nepracuje. Nejen ředitelé, ale ani další členové vedení škol neprováděli v dostatečné míře hospitační činnost. U téměř čtvrtiny hodnocených škol nebyla hospitace vůbec provedena v předmětech český jazyk a matematika, v cizích jazycích pak dokonce v bezmála třetině těchto škol.

K potřebné záruce kvalitní výuky a snižování rizika neúspěchu žáků při společné části

maturitní zkoušky nepřispívají také stav kvalifikovanosti pedagogického sboru a zejména aprobovanosti (podíl výuky zajištěné aprobovanými pedagogy činil u cizích jazyků 67 % a matematiky 80 %), příliš častá fluktuace pedagogů (změna učitele během tří let – podíl škol: cizí jazyk 68 %, matematika 59 %, český jazyk 44 %) nebo další vzdělávání pedagogů, u něhož výběr témat nezohledňuje dostatečně potřeby dané školy v souvislosti s předměty společné části maturitní zkoušky.

Vzdělávací cíl ani ne v polovině vyučovacích hodin vycházel z požadovaných znalostí a dovedností při maturitní zkoušce, přičemž v přibližně stejném počtu hodin byl tento cíl zřejmý (nejpozději na konci hodiny) také žákům. V téměř čtvrtině hodin učitelé nabyté znalosti a dovednosti žáků již dále neprohlubovali. Též pestrost využívaných forem práce byla velmi nízká – převažovaly frontální výuka a samostatná práce žáků. Práce ve dvojicích a skupinová výuka byly naopak zařazovány pouze zřídka. Jako jednotvárná byla hodnocena více než třetina hodin. Jen v necelých dvou třetinách hospitovaných hodin byli aktivní také žáci a pouze ve čtvrtině hodin vytvářel učitel takové podmínky a podněty, aby aktivita převažovala na straně žáků. Ve velmi malé míře (16 % hodin) žáci samostatně objevovali nové poznatky, jen okrajově byla rozvíjena jejich kreativita (6 % hodin). Pouze v necelé polovině hodnocených škol pedagogové dostatečně zohledňovali individuální vzdělávací potřeby žáků a jejich dosavadní znalosti i dovednosti. A více než čtyři pětiny ze 42 navštívených škol získávali průběžné informace o vzdělávacích výsledcích žáků nahodile nebo v omezené míře.

Analýzu příčin neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky prokazatelně provádí pouze necelé dvě pětiny těchto škol. Většina hodnocených škol hledá příčiny malé úspěšnosti svých žáků primárně či výhradně u těchto žáků, aniž by reflektovala své vlastní nedostatky. Se svým zřizovatelem problém neúspěšnosti řešila ani ne třetina škol, častěji v případě čtyřletých maturitních oborů než nástavbových oborů, kde je problém největší. Naopak vyhodnocování úspěšnosti žáků v průběhu a při ukončování studia na očekávané, tedy přijatelné úrovni bylo zjištěno pouze v šesti školách (v posledních třech školních letech vyhodnocovalo opatření přijatá ke snížení neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky 17 % navštívených škol). Velmi negativním zjištěním je pak skutečnost, že 56 % škol i přes dlouhodobě neuspokojivé výsledky svých žáků ve společné části maturitní zkoušky k žádným opatřením doposud nepřistoupilo.

Poskytování poradenských služeb žákům ohrožených rizikem školního neúspěchu se neukázalo jako dostatečně efektivní. Výsledky práce výchovného poradce a školního metodika prevence negativně ovlivňuje nesystematický přístup k řešení výchovných a studijních problémů žáků, zejména záškoláctví a obecně vysoké absence. Výchovní poradci vyhodnocují účinnost navrhovaných opatření jen nahodile na základě neformálních kontaktů s pedagogy a žáky. Přibližně pětina škol důsledně neinformuje zákonné zástupce o neúspěchu žáků ve vzdělávání, a ztrácí tak možnost spolupráce s rodinou na snižování rizika školního neúspěchu žáků.

Česká školní inspekce ve 33 ze 42 hodnocených škol doporučila zvážit omezení nabídky oborů poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou (tzn. nepřijímat další žáky ke vzdělávání) nebo podat žádost o výmaz těchto oborů vzdělání z rejstříku škol a školských zařízení.

4 Inspekční zjištění a hodnocení

V navštívených středních školách Česká školní inspekce zjišťovala a hodnotila zejména úroveň poskytovaného vzdělávání. V rámci prezenční inspekční činnosti zaměřila pozornost na vybrané oblasti hodnocení podle modelu tzv. kvalitní školy, tj. koncepce a rámec školy, pedagogické vedení školy, kvalita pedagogického sboru, průběh vzdělávání a vzdělávací výsledky žáků. Komentáře k výsledkům hodnocení těchto oblastí jsou uvedeny v následujících podkapitolách.

V rámci prezenční inspekční činnosti věnovala Česká školní inspekce pozornost hlavním aktérům vzdělávacího procesu, tj. žákům oborů ukončovaných maturitní zkouškou.

4.1

Faktory ovlivňující vysokou neúspěšnost u společné části maturitní zkoušky

4.1.1 Přijímání žáků ke vzdělávání

Vzdělávání žáků v oborech s maturitní zkouškou, jeho průběh a výsledky jsou významným způsobem ovlivněny již na samém počátku způsobem výběru uchazečů ke vzdělávání. Česká školní inspekce, stejně jako v minulém školním roce, hodnotí velmi negativně skutečnost, že v navštívených školách jsou přijímáni ke studiu všichni nebo téměř všichni uchazeči bez ohledu na jejich předcházející vzdělávací výsledky a studijní předpoklady. Hodnocené školy tedy nemají efektivně nastavena kritéria pro přijímání uchazečů. Školní část přijímací zkoušky byla v těchto školách využívána nedostatečně a často nebyla stanovena hranice nutných předchozích výsledků a předpokladů pro přijetí ke vzdělávání. Ačkoliv jde o vzdělávání v oborech vzdělání ukončovaných maturitní zkouškou, nejsou tedy v dostatečné míře ověřovány předpoklady uchazečů k úspěšnému zvládnutí studia. Mezi přijatými jsou pak i žáci s nízkou motivací vzdělávání dokončit nebo žáci bez potřebných studijních předpokladů. Nízká motivace některých žáků souvisí i s nabídkou oborů vzdělání, které nejsou zřizovateli škol (resp. jednotlivými kraji) regulovány s ohledem na jejich skutečnou potřebu, a tedy ve vztahu k uplatnitelnosti absolventů daného oboru vzdělání v profesním životě.

V této souvislosti je třeba rovněž poznamenat, že současná podoba tzv. jednotné přijímací zkoušky do maturitních oborů vzdělání, která se povinně koná od školního roku 2016/2017, při absenci centrálně stanovené minimální hranice úspěšnosti v jednotných testech z českého jazyka a literatury a matematiky a nerealizování školní přijímací zkoušky zaměřené na ověřování obecných studijních předpokladů školy v naplňování prvních ročníků prakticky bez jakéhokoliv omezení nikterak nelimituje.

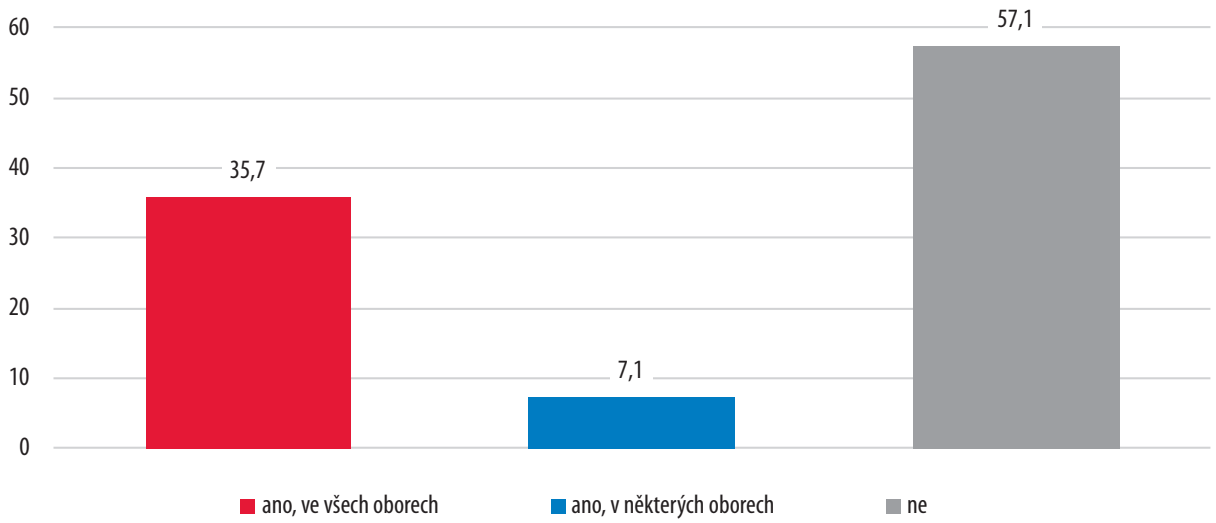
Česká školní inspekce konstatuje, že hodnocené školy přijaly do oborů ukončovaných maturitní zkouškou ve školním roce 2016/2017 celkem 93 % z přihlášených uchazečů ke vzdělávání. Každého přihlášeného uchazeče přijímaly více než tři čtvrtiny hodnocených škol, což potvrzuje výše uvedenou tezi o minimálních dopadech tzv. jednotné přijímací zkoušky.

Pouze v necelé polovině hodnocených škol byli žáci maturující ve školním roce 2016/2017 přijati alespoň do některých oborů vzdělání na základě přijímací zkoušky[4], jen v 35,7 % škol byla přijímací zkouška realizována ve všech oborech vzdělání. Častěji přitom byly přijímací zkoušky organizovány ve čtyřletých oborech vzdělání poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou než v nástavbových oborech vzdělání.

4 Žáci čtyřletých maturitních oborů konali přijímací zkoušku v roce 2013/2014, žáci nástavbových oborů v roce 2015/2016.

Graf 3

Podíl škol, ve kterých byli žáci maturující ve školním roce 2016/2017 přijati na základě přijímací zkoušky (v %)



Ve školách, které přijímací zkoušky realizovaly, bylo jejich součástí nejčastěji ověření vědomostí z českého jazyka a z matematiky, ovšem bez stanovené minimální hranice úspěšnosti. V malé míře byly ověřovány vědomosti v cizím jazyce, obecné studijní předpoklady a všeobecný přehled. V menší míře byl využíván také motivační rozhovor. Výraznější třídění žáků na vstupu do vzdělávání by nepochybně významně snížilo riziko jejich pozdějšího neúspěchu během studia nebo při jeho ukončování.

Absence účinného systému přijímacího řízení umožňující přijímání žáků bez potřebných studijních předpokladů spolu s nedostatečně účinným systémem podpory žáků v průběhu vzdělávání velmi negativně ovlivňuje počty žáků, kteří studium dokončí.

Podíl žáků, kteří do maturitních oborů hodnocených škol přestoupili z jiných škol, přibližně odpovídá stavu v ostatních středních školách (ve školním roce 2016/2017[5] dosáhl celkem 5,2 %), a nepatří tedy velmi pravděpodobně mezi hlavní příčiny neúspěšnosti žáků hodnocených škol.

Naopak významně negativním zjištěním je skutečnost, že ve dvou třetinách hodnocených škol se během posledních tří školních let vzdělávali žáci, kteří (po úspěšném absolvování všech ročníků) třikrát neuspěli u maturitní zkoušky (nejčastěji ve společné části) a následně byli (v souladu s právními předpisy) znovu přijati do stejného maturitního oboru. Na konci tohoto opakovaného studia absolvovali nebo budou absolvovat další pravděpodobně neúspěšné pokusy o vykonání maturitní zkoušky. Na jednu hodnocenou školu připadá v průměru 4,3 takových žáků.

4.1.2 Absence žáků

Důležitým faktorem, který negativně ovlivňuje průběh vzdělávání žáků, je vysoká absence žáků při výuce. Míra absence žáků, ať již omluvené či neomluvené, souvisí mimo jiné s nízkou motivací ke vzdělávání, a v důsledku negativně ovlivňuje jejich výsledky v průběhu i při ukončování vzdělávání. Absence a s ní související průběžná neúspěšnost ve vzdělávání vedou k předčasným odchodům ze vzdělávání, nebo jsou významným faktorem snižujícím možnost úspěšného ukončení studia.

Ačkoliv si jsou školy tohoto nepříznivého stavu a faktoru vědomy, reagují většinou formálními, nepříliš funkčními opatřeními – zpravidla ustanovením ve školním řádu. Mezi ta-

5 Údaje uváděné za školní rok 2016/2017 byly zjištěny v průběhu inspekční činnosti realizované ve školním roce 2017/2018. Jde o údaje, jejichž povaha vyžaduje zjištění za celý uzavřený školní rok.

ková opatření patří např. stanovení podílu výuky, který musí žáci absolvovat, aby byli klasifikováni. Motivovat žáky ke snižování absencí se školy snaží i individuálními pohovory. Tato opatření však nejsou efektivní – školy nemají nastaveny účinné mechanismy a nepřijímají důsledná a systematická opatření ke snižování absence žáků (nejsou např. podrobně analyzovány příčiny vysoké absence žáků ve vyučování, neprovádí se důkladná kontrola omlouvání absence apod.). Důvodem může být i skutečnost, že důsledný postup vůči absentérům může vést až k vyloučení konkrétního žáka ze vzdělávání, a tedy snižování stavu žáků, což školám přináší organizační i finanční problémy.

Úspěšnější snahy o snižování míry absence byly zjištěny častěji ve čtyřletých oborech vzdělání, naopak opatření škol byla méně účinná u zletilých žáků v nástavbových oborech. Z inspekčních zjištění vyplývá, že ani finanční příspěvek žákům, který je v některých oborech vzdělání poskytován v závislosti mj. na docházce do školy, nemá na snížení míry absence dostatečný vliv.

Dokladem negativního vlivu absencí na výsledky žáků je také skutečnost, že ve školním roce 2016/2017, kdy žáci daných škol skládali maturitní zkoušku, představovaly jejich zameškané hodiny celkem 43,2 % z celkového počtu zameškaných hodin ve sledovaných školách. Z údajů zjištěných při hospitační činnosti vyplývá, že absence žáků při výuce předmětů společné části maturitní zkoušky byla rovněž velmi vysoká. Při výuce českého jazyka dosáhla 33,1 %, v hodinách cizích jazyků 35,9 % a v matematice 33,1 %.

4.1.3 Průběžné výsledky žáků

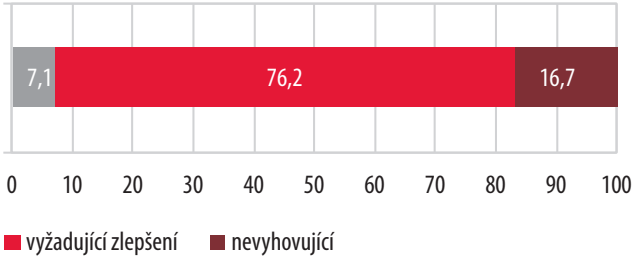
Základním cílem škol je úspěšné absolvování a ukončení studia žáků, vybavení žáků znalostmi, dovednostmi a kompetencemi pro jejich profesní a osobní život. Škola proto musí systematicky zjišťovat objektivní informace o kvalitě poskytovaného vzdělávání a na jejich základě pak přijímat účinná opatření. Stejně důležitým úkolem je zajistit, aby vzdělávací výsledky žáků odpovídaly požadavkům realizovaných vzdělávacích programů vycházejících z příslušných rámcových vzdělávacích programů (dále i „RVP“), mimo jiné je tedy třeba motivovat žáky k dosahování co nejlepších výsledků podle jejich předpokladů.

Česká školní inspekce v rámci inspekční činnosti mj. zjišťovala podíl žáků hodnocených stupněm „nedostatečný“ v českém jazyce, cizím jazyce nebo matematice na konci předchozího školního roku 2016/2017. Podíl neúspěšných žáků se pohyboval v jednotlivých ročnících zhruba okolo 10 % (13,9 % v 1. ročníku, 11,1 % v 2. ročníku a 10 % ve 3. ročníku). Tento podíl žáků hodnocených stupněm „nedostatečný“ v 1.–3. ročníku byl výrazně nižší než podíl žáků neúspěšných ve společné části maturitní zkoušky ve školním roce 2016/2017 (tzv. čistá neúspěšnost ve sledovaných školách dosáhla 39 %, hrubá neúspěšnost 56 %). Tento zřejmý rozpor významně podporuje tezi, že uvedené školy dostatečně a včas neřeší nedostatky ve znalostech a dovednostech žáků v průběhu vzdělávací dráhy, ale jsou k nim nepřiměřeně benevolentní. Průběžná klasifikace žáků je vzhledem k požadavkům RVP často nadhodnocena. Nedostatky žáků se tak postupně kumulují a v plném rozsahu gradují až v závěru studia při maturitní zkoušce.

Graf 4

Výsledky žáků podle požadavků vzdělávacích programů – podíl škol (v %)

Výsledky vzdělávání žáků odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů.



V hodnocení škol podle uvedeného kritéria „Výsledky vzdělávání žáků odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů“ dosáhly pouze tři školy očekávané (tedy postačující) úrovně. V 76,2 % škol jsou výsledky většiny žáků pouze částečně v souladu s očekávanými výsledky podle vzdělávacích programů. Žákům, kteří nedosahují očekávaných výsledků vzdělávání, vytvářejí tyto školy jen omezené podmínky pro jejich zlepšování. V šestině škol pak výsledky většiny žáků nejsou v souladu s požadovanými výstupy vzdělávacích programů.

Významnou indikací problému v dosahovaných průběžných výsledcích žáků je skutečnost, že v hodnocených školách ve školním roce 2016/2017 dokončila pouze necelá třetina žáků studium v těch maturitních oborech, do nichž byli přijati. Tato značně nepříznivá statistika zahrnuje nejen neuspokojivé výsledky u maturitní zkoušky (podíl žáků, kterým se nepodařilo maturitní zkoušky vykonat), ale i odchody žáků ze vzdělávání v průběhu studia (např. v případě žáků nástavbového studia odchod do zaměstnání v důsledku špatných průběžných výsledků).

4.2 Koncepce a rámce hodnocených škol

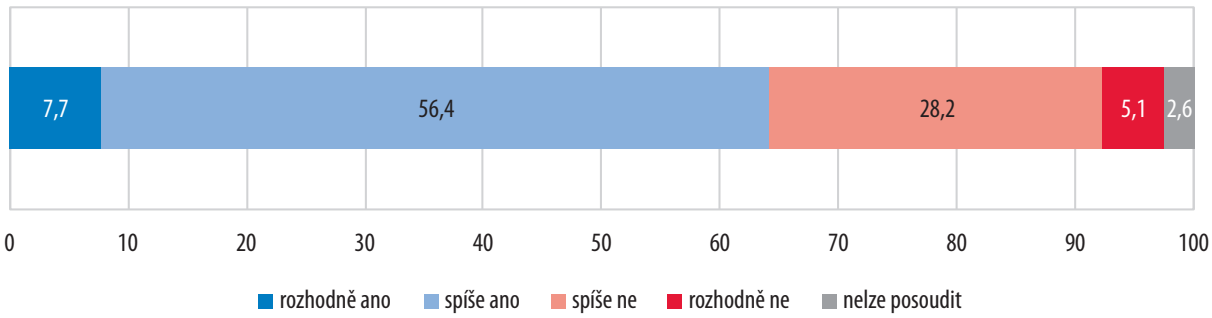
První z oblastí hodnocení dle modelu tzv. kvalitní školy, na kterou Česká školní inspekce zaměřila při prezenční inspekční činnosti pozornost, byla oblast koncepce a rámce školy.

4.2.1 Koncepční a strategické dokumenty

V hodnocených školách, jejichž žáci jsou dlouhodobě neúspěšní ve společné části maturitní zkoušky, zjišťovala Česká školní inspekce mimo jiné to, do jaké míry odpovídá nabídka oborů vzdělání dlouhodobému plánu rozvoje vzdělávání příslušného kraje (jde o dokumenty typu dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy apod.).

Graf 5

Odpovídá nabídka oborů vzdělání, jejichž žáci mají vysokou neúspěšnost u maturitní zkoušky, dlouhodobému plánu rozvoje vzdělávání v kraji? – podíl škol (v %)



Jak vyplývá z grafu č. 5, nabídka oborů vzdělání, ve kterých žáci dosahují vysoké míry neúspěšnosti u maturitní zkoušky, odpovídá alespoň částečně dlouhodobému plánu rozvoje vzdělávání v příslušném kraji v téměř dvou třetinách ze 42 hodnocených škol. Otázkou ovšem zůstává, jestli je ve všech případech krajský plán rozvoje vzdělávání racionální vzhledem k objektivním potřebám a poptávce po odbornosti na trhu práce. Skutečnost, že oborová skladba škol většinou není v rozporu s uvedenými dlouhodobými záměry, proto nemusí znamenat, že je nastavena optimálně. U třetiny škol pak nabídka oborů vzdělání, v nichž jsou žáci dlouhodobě neúspěšní, neodpovídá vzdělávací strategii kraje[6] (jde především o ná-

6 Konkrétně neodpovídá nabídka oborů vzdělání dlouhodobému plánu rozvoje vzdělávání v kraji Ústeckém (5 škol), Jihomoravském (3 školy), Olomouckém, Středočeském, Moravskoslezském, Pardubickém a v kraji Vysočina (1 škola).

stavbové studium oboru vzdělání 64-41-L/51 Podnikání). V porovnání se vzorkem škol hodnocených ve školním roce 2016/2017 je tento podíl škol ještě vyšší. V těchto případech by zřizovatel, resp. kraj měl rozhodně zvážit úpravu skladby oborů vzdělání a utlumit obory vzdělání Podnikání, Ekonomika a podnikání nebo Kosmetické služby, případně je nahradit.

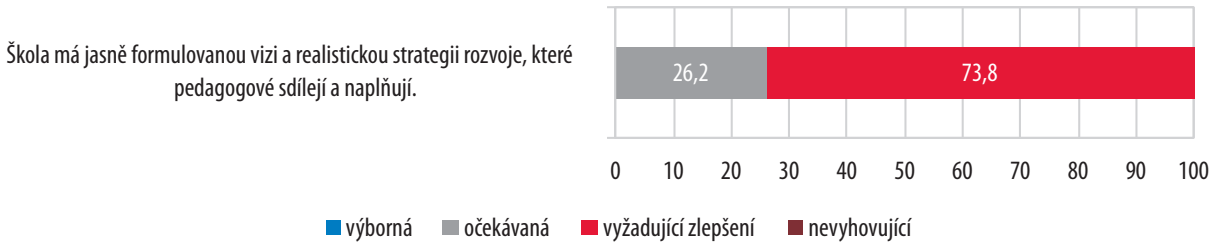
4.2.2 Hodnocení koncepce a rámce školy

Jedním ze základních předpokladů kvalitního vzdělávání a jeho systematického rozvoje je koncepce či vize školy, která je jasně a srozumitelně (pro všechny aktéry vzdělávacího procesu) formulována a v níž jsou vytyčeny reálné cíle vzdělávání v souladu s kurikulárními požadavky (RVP) včetně realistické strategie k jejich dosahování. Výchozím dokumentem, jehož úloha je klíčová pro každodenní činnosti pedagogů, je školní vzdělávací program, vůči němuž se mj. poměřuje i úspěšnost procesu vzdělávání v rámci školy. Ačkoliv existence uvedených dokumentů v potřebné kvalitě samozřejmě nezaručuje kvalitu vzdělávacího procesu či výsledků vzdělávání, jsou pro ně podstatnou podmínkou. Absence nebo nedostatečná kvalita koncepčních a kurikulárních dokumentů školy vytváří předpoklad nedobrých výsledků vzdělávání.

Následující graf prezentuje hodnocení navštívených škol podle modelu tzv. kvalitní školy v uvedené oblasti.

Graf 6

Hodnocení středních škol podle modelu tzv. kvalitní školy v oblasti koncepce a rámce školy – podíl škol (v %)



Téměř ve třech čtvrtinách hodnocených škol nejsou vize školy a strategie k jejich dosažení na očekávané (postačující) úrovni. Tato skutečnost nepochybně negativně ovlivňuje možnost dosahování požadovaných vzdělávacích cílů, průběžné výsledky žáků ve vzdělávání i jejich úspěšnost při maturitní zkoušce. Častými nedostatky jsou v této oblasti nejednoznačnost a vágnost formulací ve vizi školy (případně školy žádnou vizi rozvoje nemají), nerealisticky stanovené cíle nebo strategie k jejich dosažení a v neposlední řadě též nízká míra ztotožnění pedagogů školy s uvedenými vizemi. Koncepční záměry školy jsou často špatně dostupné a nedostatečně srozumitelné žákům a uchazečům o vzdělávání, což může mít dopad na nerealistické představy o obsahu a náročnosti studia, které vedou k nevhodnému výběru školy a posléze k selhávání žáků na konci vzdělávací dráhy.

Pouze tedy ve čtvrtině hodnocených škol jsou koncepční záměry a strategie k jejich dosažení na přijatelné úrovni. V těchto případech jsou pak příčiny vysoké neúspěšnosti žáků na konci studia v jiných oblastech, např. v kvalitě vzdělávacího procesu, ve vysoké míře absencí žáků nebo ve výše uvedeném systému přijímání žáků ke studiu.

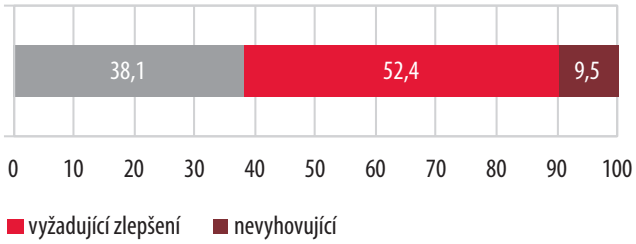
4.2.3 Školní vzdělávací programy

Další ze sledovaných kritérií dle modelu tzv. kvalitní školy, které spadá do oblasti koncepce a rámce školy, se týká školních vzdělávacích programů. Smyslem tohoto povinného dokumentu, jehož parametry (vzdělávací obsah, časová dotace vzdělávání apod.) definuje příslušný rámcový vzdělávací program, je přizpůsobit obsah a organizaci vzdělávání potřebám žáků a specifickým podmínkám školy.

Graf 7

Hodnocení školních vzdělávacích programů středních škol podle modelu tzv. kvalitní školy v oblasti koncepce a rámce školy – podíl škol (v %)

Škola má vzdělávací program (ŠVP), který vychází z vize a strategie rozvoje školy a je v souladu s kurikulárními dokumenty (RVP); jeho cíle jsou srozumitelné pro pedagogy, rodiče i další partnery.



Ve více než 60 % hodnocených škol obsahoval školní vzdělávací program nedostatky, v 9,5 % těchto škol dokonce nedostatky zásadní. Především šlo o nesoulad s rámcovým vzdělávacím programem v učebních plánech (např. nižší dotace předmětu Matematika), v péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, v oblasti přijímání žáků ke studiu i v oblasti ukončování vzdělávání (nešlo tedy o žádné formální chyby, ale o nedostatky s kvalitativními dopady do průběhu a výsledků vzdělávání). Nesoulad školního vzdělávacího programu s rámcovým vzdělávacím programem byl nejčastější v dílčích kapitolách, např. v části organizace vzdělávání (počty žáků ve skupině připadající na jednoho učitele). Velkým problémem je také skutečnost, že řada školních vzdělávacích programů je zpracována jen formálně, nezohledňuje reálnou situaci školy, studijní předpoklady žáků, organizační, materiální a personální podmínky, a tedy nemůže poskytovat pedagogům jasné vodítko pro realizaci výuky. V těchto případech se pedagogové se školním vzdělávacím programem jen zřídka plně identifikují a zpravidla jej nepovažují za živý a užitečný dokument. Tento stav se týká přibližně 40 % hodnocených škol, které mají po formální stránce školní vzdělávací program v souladu s příslušnými RVP a všemi relevantními právními předpisy týkajícími se vzdělávání.

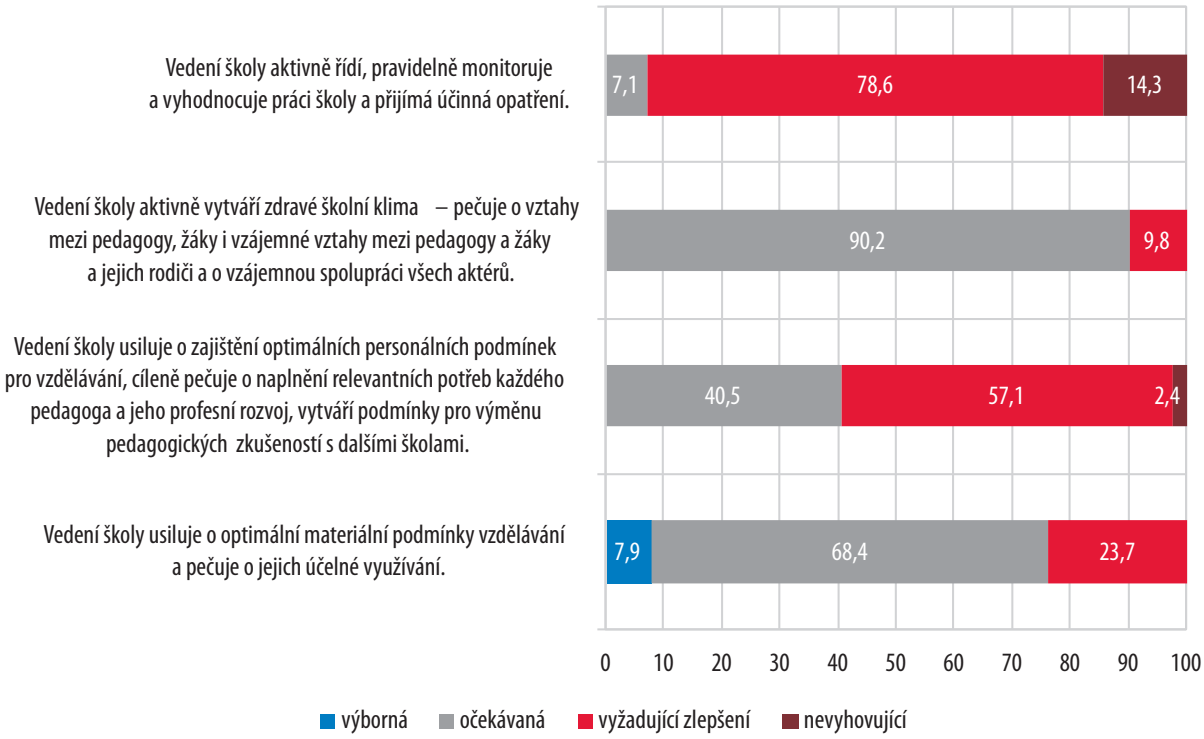
4.3

Pedagogické vedení školy

Česká školní inspekce se v hodnocených školách zaměřila také na řízení pedagogických procesů a vytváření podmínek příznivých pro vzdělávání jako jednoho ze zásadních předpokladů dosahování kvality vzdělávacího procesu.

Graf 8

Hodnocení středních škol podle modelu tzv. kvalitní školy v oblasti pedagogického vedení školy – podíl škol (v %)



Jak je patrné z grafického vyjádření hodnocení uvedené oblasti, vedení hodnocených škol neřídí pedagogické procesy dostatečně. Převážná většina vedení těchto škol (78,6 %) podněcuje pedagogický rozvoj školy jen v malé míře. Vedení škol sice vyhodnocuje důležité oblasti pedagogických procesů, avšak s výsledky autoevaluačních procesů dále nepracuje. Autoevaluace se jen sporadicky dotýká oblasti řízení a vyhodnocování jeho dopadů, zpravidla není vyhodnocována účinnost zaváděných opatření ke zlepšení stavu. Ve 14,3 % škol byla oblast řízení a pedagogického vedení hodnocena jako zcela neuspokojivá, a tedy nevyhovující. V těchto školách vedení nezavádí žádná opatření ke zlepšení průběhu vzdělávání a vyhodnocuje stav jen v dílčích oblastech pedagogického procesu.

Ve dvou pětinách hodnocených škol vedení zajišťuje personální podmínky pro vzdělávání, hodnotí práci pedagogů, poskytuje jim zpětnou vazbu k jejich práci a plánuje společně s nimi jejich další profesní rozvoj. Tyto aktivity však nemají dopad na vzdělávací výsledky žáků především proto, že není průběžně vyhodnocována efektivnost vedení v uvedené oblasti, a není proto možné přijímat účinné změny a korekce ve zvolené strategii. Ve dvou třetinách škol jejich vedení provádí pouze nepravidelné hodnocení práce pedagogů a poskytuje jim nedostatečnou zpětnou vazbu (případně zpětnou vazbu neposkytuje vůbec).

Základním nástrojem vedení školy pro hodnocení kvality výuky včetně výuky předmětů zahrnutých do společné části maturitní zkoušky (českého jazyka, cizích jazyků a matematiky) je provádění hospitační činnosti. Ve školách hodnocených Českou školní inspekcí bylo zjištěno, že ředitelé škol ani další členové vedení školy neprováděli hospitační činnost v dostatečné míře. V českém jazyce se v průměru jednalo jen o 1,4 hospitované hodiny, v cizích jazycích o 1,8 hodiny a v matematice o 1,3 hodiny. Velmi závažným zjištěním pak byla skutečnost, že 22,5 % škol tyto hospitace v českém jazyce a matematice neprovádělo vůbec, v cizích jazycích nebyly hospitace realizovány ve 30 % hodnocených škol.

Tyto nedostatky v hodnocení pedagogického procesu rozhodně brání v průběžném vyhodnocování kvality výuky, v poskytování efektivní a účinné zpětné vazby pedagogům

a ve vyhodnocování úrovně dosahovaných výstupů stanovených školními vzdělávacími programy. Způsob řízení a hodnocení pedagogických procesů byl proto vyhodnocen jako neúčinný a nedostatečný. Přístup vedení škol v uvedené oblasti rozhodně nebyl efektivní a přínosný pro žáky. Vedení těchto škol by mělo zajistit pravidelnou hospitační činnost ve všech vzdělávacích oblastech.

Jakkoli bylo zjištěno, že devět desetin hodnocených škol vytváří zdravé školní klima na potřebné úrovni, vliv tohoto pozitiva se na zlepšování vzdělávacích výsledků žáků neprojevil.

4.4

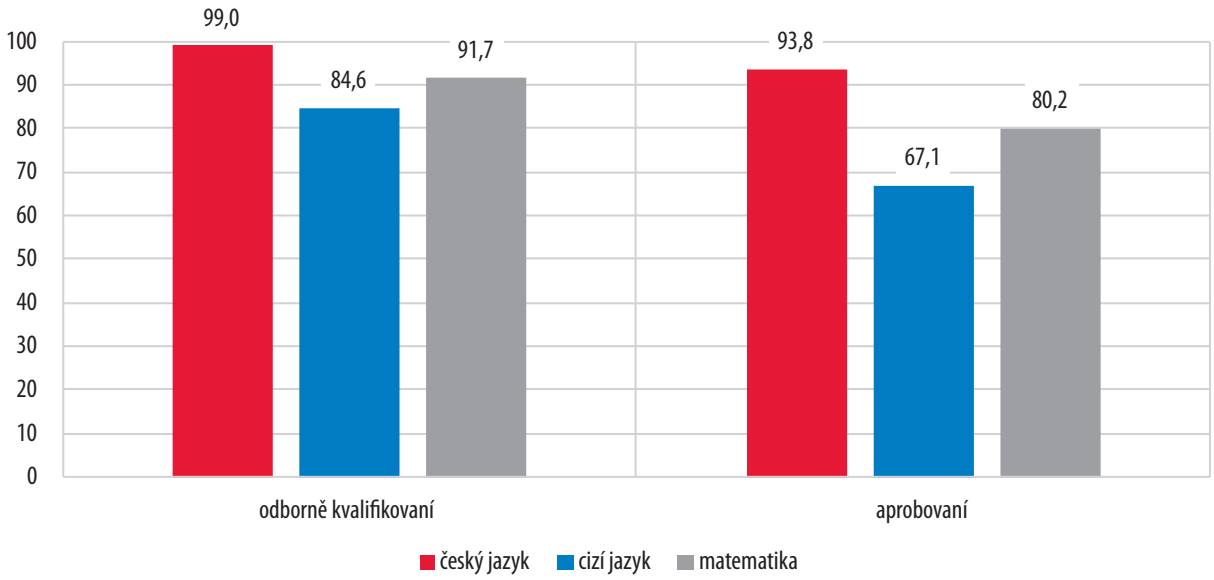
Kvalita pedagogického sboru

Kromě jiných aspektů byla prezenční inspekční činnost zaměřena i na hodnocení pedagogického sboru, především aprobovanosti učitelů v předmětech, které jsou součástí společné části maturitní zkoušky. Pozornost v hodnocených školách byla věnována rovněž míře fluktuace pedagogů.

4.4.1 Odborná kvalifikace, aprobace a fluktuace učitelů

Graf 9

Podíl výuky českého jazyka, cizího jazyka a matematiky, který je vyučován kvalifikovanými a aprobovanými pedagogy (v %)



Důležitým předpokladem pro kvalitní výuku předmětů společné části maturitní zkoušky by měli být kvalifikovaní pedagogové (tedy pedagogové, kteří vystudovali učitelství nebo příslušné doplňující pedagogické studium) s aprobací pro vyučovaný předmět. Aprobace, tedy skutečnost, že učitel vystudoval přímo obor, který odpovídá charakteru jím vyučovaného předmětu, je přitom pro kvalitu vzdělávání ještě důležitější. Např. ve výuce cizích jazyků byly učiteli s odpovídající aprobací zajištěny pouze dvě třetiny výuky a v případě matematiky čtyři pětiny výuky. Uvedený stav aprobovanosti výuky neposkytuje potřebnou záruku kvality a zvyšuje riziko neúspěchu žáků při realizaci společné části maturitní zkoušky.

Na kontinuitu výuky, a tedy i na průběžnou udržitelnost její kvality, má vliv také míra fluktuace pedagogů. Ve školách, kde se střídají učitelé jednotlivých předmětů z roku na rok, nebo i v průběhu školního roku, je jen velmi obtížné kontinuitu vzdělávacích procesů udržet.

Vedení škol obecně sice přistupuje k obměně vyučujících především z důvodu zkvalitnění výuky, na druhé straně však příliš častá fluktuace pedagogů nepřispívá k její plynulosti – žáci mohou mít problémy s adaptací na styl výuky nově příchozích učitelů. V neposlední řadě pak tato skutečnost vypovídá o nestabilitě prostředí ve škole.

Tabulka 3

Podíl škol, kde v posledních třech letech došlo ke změnám pedagogů českého jazyka, cizích jazyků a matematiky (v %)

Předmět	Podíl škol
Český jazyk	43,6
Cizí jazyk	68,4
Matematika	59,0

Míra obměny učitelů uvedených maturitních předmětů je v hodnocených školách dosti vysoká. Jak ukazuje tabulka č. 3, v největší části těchto škol (ve více než dvou třetinách) došlo v posledních třech školních letech k obměně učitelů cizích jazyků.

4.4.2 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Průběžné další vzdělávání pedagogů je podstatným předpokladem jejich odborného růstu a zvyšování kvality vzdělávacího procesu. To se týká jak kvalifikovaných a aprobovaných učitelů, tak zejména učitelů nekvalifikovaných nebo vyučujících předmět, který nevystudovali.

Jak velká část pedagogů maturitních předmětů hodnocených škol absolvovala další vzdělávání v posledních třech letech a jakých oblastí se vzdělávání týkalo, zobrazuje následující tabulka a graf č. 10.

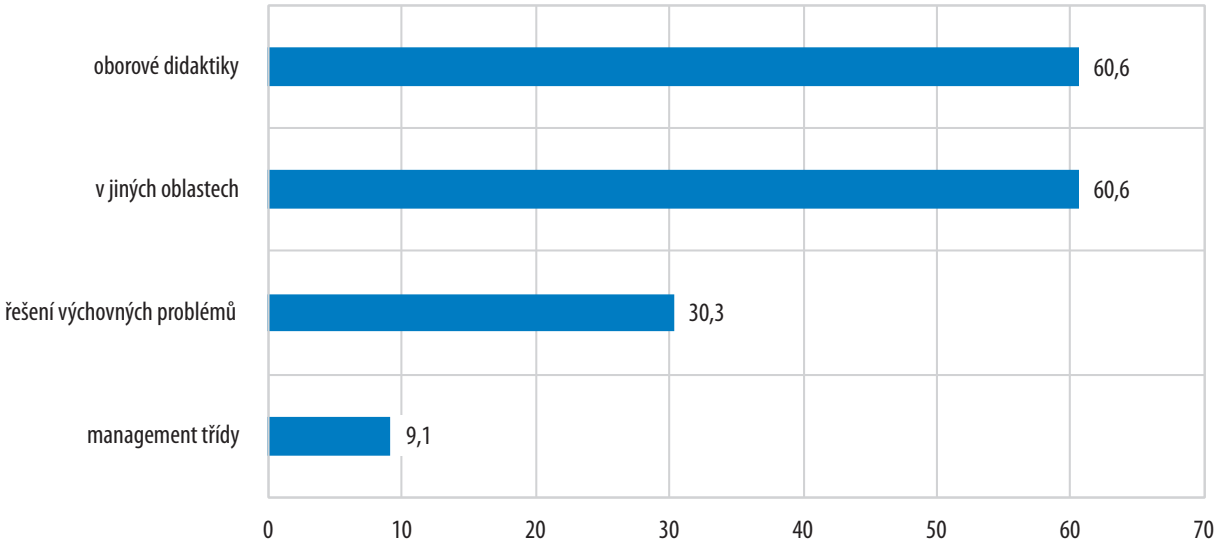
Tabulka 4

Podíl pedagogů, kteří se vzdělávali v posledních třech letech v oblastech, jež mohou mít dopad na neúspěšnost žáků u maturitní zkoušky – podíl škol (v %)

Podíl pedagogů	Podíl škol
Žádný	17,5
Méně než čtvrtina	27,5
Čtvrtina až polovina	12,5
Polovina	15
Polovina až tři čtvrtiny	10
Více než tři čtvrtiny	15
Všichni	2,5

Graf 10

Oblasti dalšího vzdělávání, ve kterých se v posledních třech letech vzdělávali pedagogové maturitních předmětů – podíl škol (v %)



Další vzdělávání pedagogů (dále i „DVPP“), kteří vyučují v navštívených 42 školách předměty společné části maturitní zkoušky, jeho rozsah a zaměření, hodnotí Česká školní inspekce jako nedostatečné. Negativním zjištěním je také skutečnost, že vedení hodnocených škol nepracuje s analýzou dalšího vzdělávání svých pedagogů a jeho možných dopadů na výuku. Česká školní inspekce zároveň zjistila, že výběr témat dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nezohledňuje dostatečně potřeby školy v souvislosti s předměty společné části maturitní zkoušky. Důraz nebyl kladen na vzdělávání pedagogů zaměřené na témata související s možnostmi snižovat riziko neúspěšnosti žáků. Vzdělávání nebylo zaměřeno ani na využívání efektivnějších forem a metod výuky (skupinová práce, aktivizující metody apod.).

V posledních třech školních letech byly v rámci dalšího vzdělávání nejčastějšími tématy kurzy zaměřené na některé oborové didaktiky a vzdělávání zaměřené na jiné oblasti (šlo zejména o vzdělávání hodnotitelů, zadavatelů a předsedů zkušebních maturitních komisí). V necelé třetině škol absolvovali učitelé další vzdělávání k řešení výchovných problémů. Jen v malém podílu škol se učitelé vzdělávali v tématech souvisejících s managementem třídy.

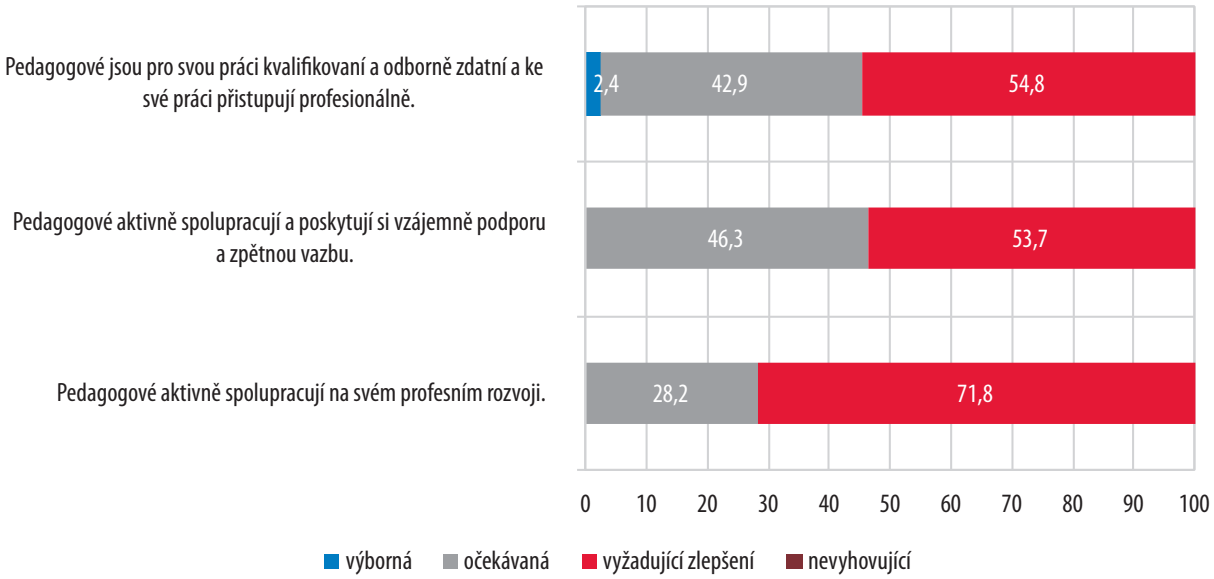
Jako hlavní příčina neúčasti nebo jen malé účasti pedagogů na dalším vzdělávání ve školách, kde se pedagogové účastnili DVPP nejméně, byla Českou školní inspekcí identifikována malá podpora dalšího vzdělávání ze strany vedení škol. Nezájem pedagogů o další vzdělávání byl přitom zaznamenán také velmi často a týkal se více než poloviny hodnocených škol (častěji ve školách s nástavbovými obory vzdělání). Podle častého názoru učitelů navštívených škol je důvodem také nedostatečná pestrost nabídky dalšího vzdělávání.

4.4.3 Hodnocení kvality pedagogického sboru

Celkové hodnocení kvality pedagogického sboru vycházející z modelu tzv. kvalitní školy znázorňuje následující graf.

Graf 11

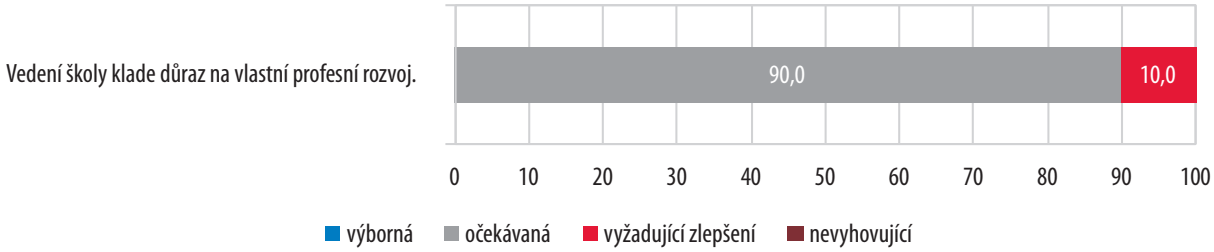
Hodnocení středních škol podle modelu tzv. kvalitní školy v oblasti kvality pedagogického sboru – podíl škol (v %)



Uvedené hodnocení úzce souvisí se zjištěními uvedenými výše v tabulce č. 3. Časté změny pedagogů mají nepříznivý vliv na jejich vzájemnou spolupráci a následně i na jejich pedagogickou práci. Jde přitom o cíleně hodnocenou skupinu pedagogů vyučujících předměty, z nichž žáci konají společnou část maturitní zkoušky. Zárukou kvality rovněž není stav aprobovanosti výuky, především v cizích jazycích a matematice. Za těchto okolností není dostatečně zajištěna taková kvalita výuky, která by vedla žáky k úspěšnému ukončení studia. V případě vedoucích pracovníků škol je přitom oblast vzdělávání a profesního rozvoje ve většině hodnocených škol na očekávané úrovni, jak zobrazuje následující graf, pouze v desetině škol se vedení systematicky profesně rozvíjí jen částečně.

Graf 12

Hodnocení středních škol podle modelu tzv. kvalitní školy v kritériu zaměřeném na profesní rozvoj vedení školy – podíl škol (v %)



4.5

Průběh vzdělávání

V rámci prezenční inspekční činnosti bylo ve sledovaných 42 školách navštíveno celkem 574 vyučovacích hodin (183 hodin českého jazyka, 223 hodin cizích jazyků a 168 hodin matematiky), vyhodnocována byla také zjištění z relevantní dokumentace škol (např. informace ze záznamů z jednání metodických orgánů).

4.5.1 Výuka v hospitovaných hodinách

Vzdělávací cíl byl ve většině hospitovaných hodin (80,7 %) stanoven na základě očekávaných znalostí a dovedností uvedených v osnovách školních vzdělávacích programů. V mnohem menší míře vycházel vzdělávací cíl z požadovaných znalostí a dovedností při maturitní zkoušce (necelá polovina hodin). Jen přibližně v polovině hodin byl vzdělávací cíl zřejmý (nejpozději na konci hodiny) také žákům.

Dosažené předcházející znalosti a dovednosti žáků byly sice v hodinách upevňovány opakováním učiva, avšak ve 22,8 % hodin učitelé tyto znalosti a dovednosti již dále neprohlubovali. Jen v malé míře (necelá desetina hodin) byly cíleně rozvíjeny i postoje žáků.

Z organizačních forem výuky převažovala frontální výuka, druhou nejčastější formou byla samostatná práce žáků. Práce ve dvojicích a skupinová výuka byly zařazovány pouze v malé míře. Uvedené organizační formy výuky byly většinou hodnoceny jako účelně zvolené vzhledem ke vzdělávacímu cíli, k obsahu učiva i schopnostem žáků (v případě frontální výuky v 75 % hospitovaných hodin, u ostatních forem ve více než 90 %), pestrost využívaných forem práce však byla velmi nízká – účelné střídání odlišných metod výuky, které by zvýšilo aktivitu a motivaci žáků pro vyučovaný předmět, bylo zaznamenáno ve 28,4 % hodin. Poměrně nízký podíl sledovaných hodin (41,1 %) byl dobře organizačně promyšlený a hodiny měly potřebný spád. Jako jednotvárná byla hodnocena více než třetina hodin, šlo zejména o hodiny, při nichž výrazně převyšovala frontální výuka, což negativně ovlivňovalo pozornost a průběžnou motivaci žáků v hodinách.

Aktivita byla především na straně učitelů. Jen v necelých dvou třetinách hospitovaných hodin byli aktivní také žáci a pouze ve čtvrtině hodin vytvářel učitel takové podmínky a podněty, aby aktivita převažovala na straně žáků. Pouze v necelé polovině hodin se dostal ke slovu téměř každý žák, před třídou nebo skupinou spolužáků. Ve velmi malé míře (16 % hospitovaných hodin) žáci samostatně objevovali nové poznatky, jen okrajově byla rozvíjena kreativita žáků (necelých 6 % hodin). Jednu z příčin takto nepříznivého hodnocení je možné spatřovat v nízkém zařazování atraktivnějších a efektivních metod výuky (např. problémové učení, projektová výuka apod.) v těchto hodnocených školách obecně.

Pouze v necelé polovině hospitovaných hodin pracovali téměř všichni žáci po většinu hodiny se zájmem. V 81,7 % hodin plnili všichni žáci stejné typy úkolů nebo příkladů, individuální přístup k žákům tedy nebyl příliš uplatňován. Pasivita některých žáků po větší část vyučovací hodiny byla zaznamenána ve více než třetině hospitací. Pouze v menší míře (necelých 18 % hospitovaných hodin) žáci v průběhu hodiny vzájemně spolupracovali či diskutovali k zadanému úkolu. K zatraktivnění výuky v řadě hospitovaných hodin nepřispělo ani využití didaktické techniky, ačkoliv potenciál, který didaktická technika nabízí, je zřejmý. Přibližně v pětině hospitovaných hodin byla didaktická technika využita neúčelně, negativním zjištěním je i skutečnost, že v každé osmé hodině nebyla didaktická technika k dispozici, přestože by její využití bylo potřebné.

Česká školní inspekce v souvislosti s uvedenými nedostatky upozornila příslušné hodnocené školy na nízké zastoupení efektivnějších metod a forem výuky, na nízkou míru individuálního přístupu ve výuce i na neúčelné časové rozložení hodiny.

4.5.2 Vybraná specifika hospitovaných maturitních předmětů

Pro hospitované hodiny předmětů, jejichž obsah je součástí společné části maturitní zkoušky, tj. českého jazyka, cizího jazyka a matematiky, platí v hodnocených školách obecně stejná zjištění jako v případě ostatních vzdělávacích předmětů hospitovaných Českou školní inspekcí.

V hospitované výuce českého jazyka byla převážně využívána frontální výuka v kombinaci se samostatnou prací žáků. Pokud byla využita metoda řízeného rozhovoru učitele se

žáky, nevedla zpravidla k zapojení všech žáků do výuky, zapojeni byli jen žáci aktivnější. Znalosti, dovednosti a komunikativní schopnosti, které žáci v hospitovaných hodinách českého jazyka a literatury prokazovali, byly podprůměrné. Volba organizačních forem práce i vzdělávacích metod postrádala obsahovou pestrost. Žáci nebyli podněcováni k vyšší aktivitě v hodinách, nedostávali dostatečný prostor pro rozvoj kompetencí k učení, kritického myšlení a čtenářské gramotnosti. Diferenciace úkolů v závislosti na úrovni znalostí a dovedností jednotlivých žáků byla při samostatné práci žáků výjimkou. Při poskytování průběžné zpětné vazby žákům využívali vyučující jen v nedostatečné míře formativní způsob hodnocení, sebehodnocení žáků i vzájemné hodnocení mezi žáky. Jen v některých hodinách byla výuka vhodně doplněna didaktickou technikou, běžnější bylo využití učebnic či pracovních sešitů. Ve většině hodin českého jazyka a literatury v maturitních ročnících byla patrná snaha vyučujících systematicky žáky připravovat k maturitní zkoušce a jejich částem (didaktický test, písemná práce, ústní zkouška). V závěru těchto hodin však chybělo efektivní shrnutí a upevnění probíraného učiva.

V hospitovaných vyučovacích hodinách cizích jazyků převládala metoda řízeného rozhovoru s dominantní rolí učitele. Frontální způsob výuky a absence aktivizujících metod vedla žáky k pasivitě, žáky se učitelům nedařilo vhodně motivovat. K pasivitě zejména těch žáků, jejichž dosavadní znalosti a dovednosti byly slabší, přispívala i skutečnost, že učivo nebylo diferencováno podle individuálních vzdělávacích potřeb žáků. Způsob osvojování slovní zásoby a gramatiky nevedl k vytváření řečových a konverzačních situací. V některých školách ovlivňovala kvalitu výuky anglického jazyka také různá míra pedagogických zkušeností učitelů. V případě výuky vedené aprobovanými a zkušenějšími vyučujícími byli žáci vhodně aktivizováni střídáním výukových forem a metod, včetně využití skupinové práce či didaktické hry. Naopak méně zkušení či nekvalifikovaní učitelé volili málo efektivní vzdělávací strategie. Z důvodu nedostatečných předchozích dovedností některých žáků se nedařilo udržet cizojazyčné prostředí, komunikace mezi učiteli a žáky tak byla vedena převážně v mateřském jazyce. Vyučovací hodiny postrádaly průběžné upevňování probíraného učiva i jeho závěrečné shrnutí. Absence formativního hodnocení vedla k nedostatečné zpětné vazbě vypovídající o pochopení učební látky a celkovém pokroku žáků.

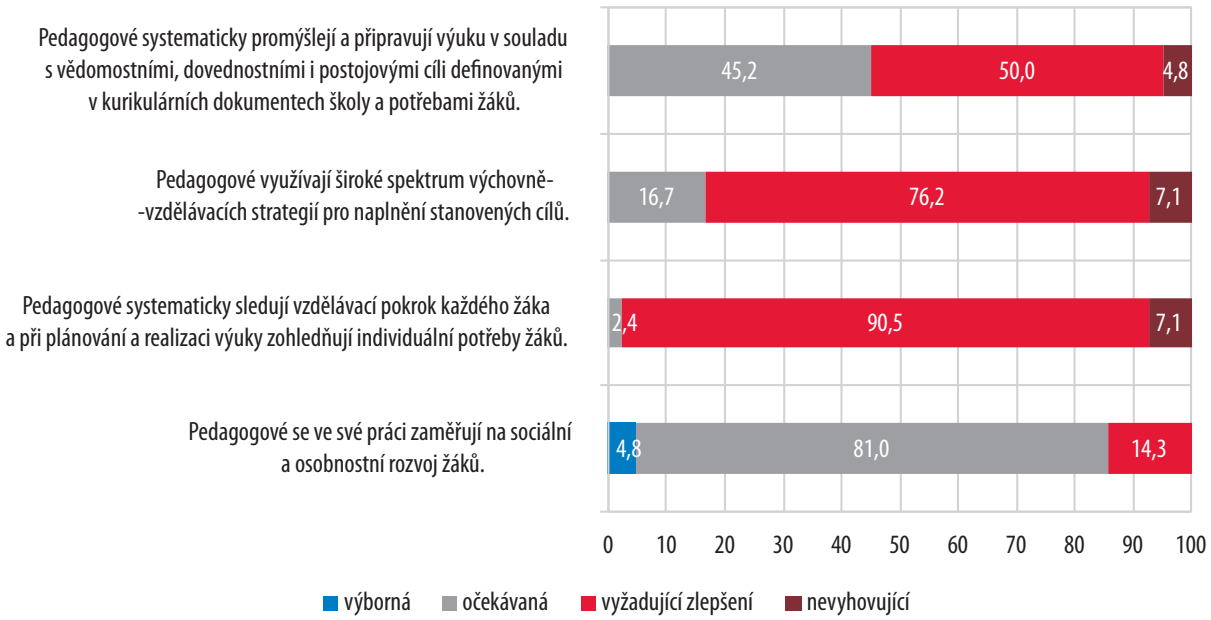
Také v hospitovaných vyučovacích hodinách matematiky převažovalo frontální vyučování v kombinaci zpravidla jen se samostatnou prací žáků. Většina vyučujících věnovala dostatečnou pozornost jen žákům, kteří řešili příklady u tabule, ostatní žáci nedostávali v těchto případech potřebnou průběžnou zpětnou vazbu ke správnosti jimi prováděného řešení úkolu. Zejména slabší žáci proto jen opisovali řešení úkolu z tabule. Většina žáků tak byla pouze pasivními příjemci informací. Jen v malé míře vedli učitelé žáky k samostatnosti při volbě postupů i při provádění výpočtů. Žákům nebyl vytvořen dostatečný prostor pro uplatnění jejich kritického myšlení a následnou interpretaci vlastního názoru a postupu při řešení problémových úloh. V každé hospitované hodině byla skupina žáků, kteří neprokazovali znalosti a dovednosti odpovídající příslušným školním vzdělávacím programům, řada žáků (i v maturitních ročnících) měla problémy s prokazováním základních dovedností. Tito žáci také neměli dostatečně rozvinuty komunikativní kompetence, nedokázali proto formulovat podstatu problémů, argumentovat při obhajobě správnosti postupu a výsledku řešení. Jen ojediněle bylo využito formativní hodnocení, zcela chybělo závěrečné zhodnocení hodiny pedagogem, vzájemné hodnocení žáků a jejich sebehodnocení.

4.5.3 Hodnocení průběhu vzdělávání

Souhrnné hodnocení průběhu výuky Českou školní inspekcí vychází opět z modelu tzv. kvalitní školy.

Graf 13

Hodnocení středních škol podle modelu tzv. kvalitní školy v oblasti výuky – podíl škol (v %)



Pouze v 45,2 % hodnocených škol zohledňují pedagogové dostatečně individuální specifické vzdělávací potřeby žáků a jejich dosavadní znalosti a dovednosti a snaží se rozvíjet všechny oblasti vzdělávacích cílů. Významným negativním zjištěním je skutečnost, že v polovině hodnocených škol většina pedagogů při přípravě výuky tyto aspekty nebere v úvahu. Žákům chybí kontinuita znalostí a dovedností mimo jiné i v důsledku jejich vysokých absencí. Tato skutečnost pak negativně ovlivňuje jejich průběžné vzdělávací výsledky. Kritická situace byla ve dvou hodnocených školách, kde pedagogové ignorují dosavadní znalosti a dovednosti žáků a ani žáky k učení nijak nemotivují.

Pouze v jedné hodnocené škole je pedagogy sledován vzdělávací pokrok každého žáka na očekávané, tedy postačující úrovni. V 90,5 % škol většina pedagogů sice systematicky eviduje výsledky žáků, avšak zpětná vazba žákům je v těchto případech pouze formou známek, neobsahuje potřebné informace o míře jejich pokroku a doporučení, na co se mají soustředit. V ojedinělých případech neměla většina pedagogů systematickou evidenci výsledků jednotlivých žáků, případně se tato evidence omezovala pouze na známky. Pedagogové průběžně neidentifikují problémy žáků ve vzdělávání, výuka proto není a nemůže být cíleně diferencována.

Jen v sedmi hodnocených školách (16,7 %) využívají pedagogové na potřebné úrovni širší spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů. V těchto případech byla využívána individuální práce žáků a častěji byly střídány metody výuky.

Ve významné většině škol (76,2 %) nebyla výuka dostatečně promyšlená s ohledem na její cíle. Pokud se již pedagogové snažili využívat aktivizující metody a formy, často tak činili neefektivně, motivovat žáky k větší aktivitě se jim nedařilo. Ve třech školách bylo používání výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů hodnoceno na nevyhovující úrovni. Výuka v těchto školách byla velmi jednotvárná, nebyla dobře organizačně zvládnutá, žáci v těchto školách neměli příležitost k vlastní aktivní práci.

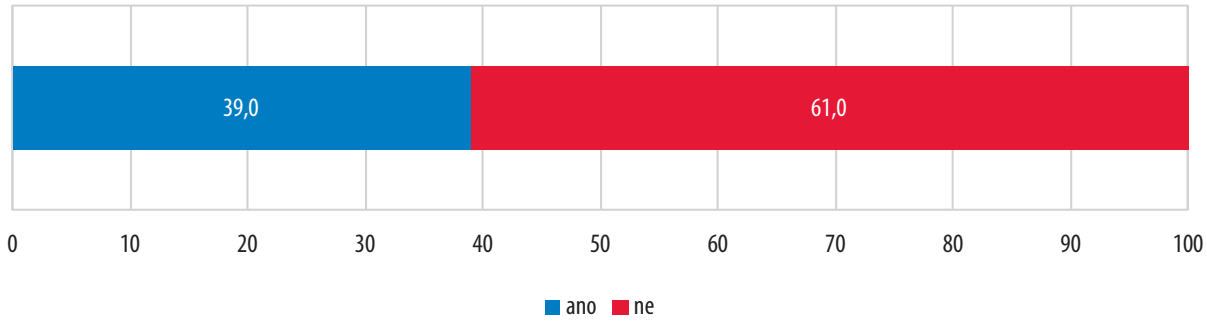
4.6

Analýza příčin neúspěšnosti žáků a opatření škol

Pro zvýšení úspěšnosti žáků při vykonávání společné části maturitní zkoušky je nutné, aby se vedení příslušných škol podrobně zabývalo hledáním příčin této dlouhodobé neúspěšnosti a na základě své analýzy přijímalo a realizovalo v průběhu celého vzdělávacího procesu potřebná opatření.

Graf 14

Prokazatelné provedení analýzy příčin neúspěšnosti u maturitní zkoušky ze strany školy – podíl škol (v %)



Při inspekční činnosti v hodnocených školách Česká školní inspekce zjistila, že vlastní analýzu příčin neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky prokazatelně provádí pouze necelé dvě pětiny těchto škol. V rámci těchto analýz školy nejčastěji vyhodnocují neúspěšnost žáků v jednotlivých dílčích zkouškách společné části maturitní zkoušky, nicméně tyto školy zahrnují do analýzy neúspěšnosti pouze tzv. čistou míru neúspěšnosti[7] namísto hrubé míry neúspěšnosti, která zahrnuje také žáky nekonající maturitní zkoušku z důvodu neprospěchu v závěrečném ročníku studia. Tento postup snižuje možnost hledání a nacházení příčin neúspěchu žáků v širších souvislostech, zejména v celém předchozím průběhu vzdělávací dráhy. V analýzách škol je zpravidla uvedena jako jedna z příčin slabých průběžných výsledků vzdělávání žáků vysoká žákovská absence, je také zmíněna chybějící motivace ke studiu či malý zájem žáků o daný obor vzdělání. Jen v ojedinělých případech byl součástí analýzy způsob provádění přijímacího řízení, metody a formy výuky či fluktuace žáků během studia. Znamená to tedy, že většina hodnocených škol hledá příčiny malé úspěšnosti svých žáků primárně (či pouze) u těchto žáků, aniž by reflektovala své vlastní nedostatky.

Na nedostatečnou motivaci žáků upozorňují také středoškolští učitelé českého jazyka, cizích jazyků a matematiky, kteří ji považují za největší překážku omezující výkon učitelské profese, ovšem opět bez vlastní sebereflexe a posouzení míry invence, kterou do procesu vzdělávání žáků vkládají. Nízkou motivaci jako překážku uvedlo 44 % dotázaných učitelů hodnocených škol (ve vzorku ostatních středních škol ve školním roce 2017/2018 ji uvedlo 30 % učitelů).

Většina středních škol (61 %) však žádnou analýzu příčin neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky neprovádí. Výsledky vzdělávání žáků jsou pouze sumarizovány a publikovány ve výročních zprávách. Tyto školy se omezují na pouhé konstatování nízkých vzdělávacích předpokladů žáků, aniž by však na ně reagovali např. stanovením určitých limitů při přijímacím řízení. Systematická analýza příčin neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky zpravidla v hodnocených školách chybí.

Česká školní inspekce reagovala na nedostatečné vyhodnocování příčin neúspěšnosti žáků, v hodnocených školách upozornila ředitele školy na nekomplexnost prováděné ana-

7 Čistá míra neúspěšnosti = podíl žáků, kteří neuspěli ve společné části maturitní zkoušky, z celkového počtu žáků konajících maturitní zkoušku.

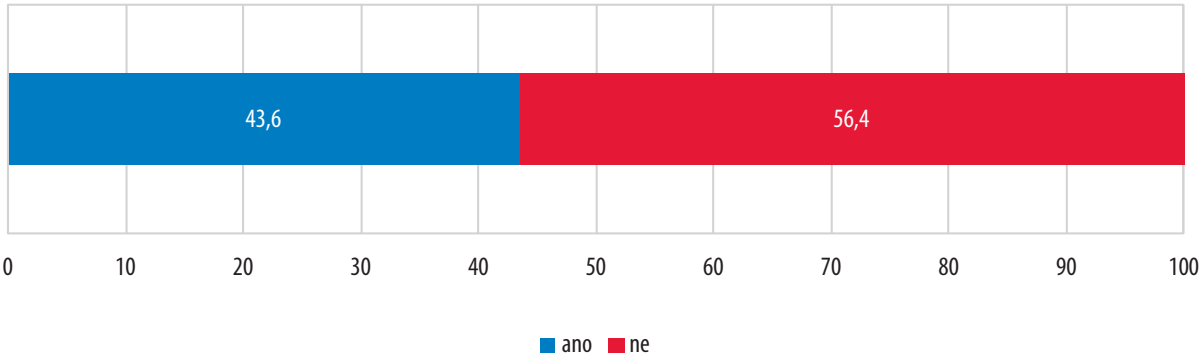
lýzy výsledků žáků, zejména na skutečnost, že analýzy nezahrnují vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků v průběhu vzdělávání a v posledním ročníku vzdělávání, tedy i těch žáků, kteří byli přihlášeni k maturitní zkoušce, ale nemohli ji konat z důvodu nedostatečného prospěchu.

4.6.1 Opatření směřující ke snížení neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky

Opatření přijímaná ke snížení neúspěšnosti žáků by měla vycházet z předchozí analýzy a z vlastního hodnocení školy. Pokud tyto uvedené procesy vykazují závažné nedostatky (viz výše), opatření nemohou mířit ke skutečným příčinám neúspěšnosti žáků. Lze konstatovat, že školy v řešení vysoké neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky neprojevují dostatečnou iniciativu. Se svým zřizovatelem řešila prokazatelně tento problém pouze necelá třetina škol (31,6 %), častěji v případě čtyřletých maturitních oborů než nástavbových oborů, kde je problém největší. Řešeny byly zejména personální, materiální, finanční podmínky a struktura oborů vzdělání, v ojedinělých případech pak úroveň přijímaných žáků. Při formulování svých opatření vycházely více než čtyři pětiny škol z vlastní analýzy neúspěšných žáků ve společné části maturitní zkoušky. Pro přibližně třetinu škol byly podkladem pro tato opatření především předchozí výstupy České školní inspekce, zejména příslušné inspekční zprávy a v nich uvedená doporučení ke zlepšení činnosti školy. Jen okrajově využily hodnocené školy zkušenosti z jiných škol.

Graf 15

Přijetí prokazatelných opatření školami k naplnění koncepce školy v oblasti vzdělávání žáků v oborech s vysokou mírou neúspěšnosti u maturitní zkoušky



Hodnocené střední školy, jejichž žáci v daných oborech vzdělání jsou dlouhodobě neúspěšní u maturitní zkoušky, reagují na tento problém nedostatečně. Úpravou svých strategických dokumentů reagovala jen necelá polovina škol, přičemž se v těchto případech jednalo pouze o obecně formulovaná opatření (např. úpravy učebního plánu školních vzdělávacích programů bez dalších dopadů do obsahu vzdělávání a strategie jeho naplňování). Tato opatření se školy sice snaží naplňovat, ovšem zpravidla bez předpokládaných dopadů.

Skutečnost, že 56,4 % škol i přes dlouhodobě neuspokojivé výsledky žáků ve společné části maturitní zkoušky k žádným opatřením doposud nepřistoupilo, je velmi negativním zjištěním. Tyto školy nepracují s žádnými koncepčními cíli zaměřenými na zvýšení úspěšnosti žáků. V koncepčních dokumentech škol nejsou formulovány vzdělávací strategie a postupné kroky k jejich naplňování, chybí rovněž jakákoli strategie podpory žáků ohrožených rizikem školního neúspěchu v průběhu vzdělávání.

Mimo rámec koncepčních materiálů patřilo mezi opatření, která školy přijaly ke snížení rizika neúspěšnosti žáků, především vytipování žáků s rizikem školní neúspěšnosti a jejich následná podpora formou doučování a konzultací, procvičování vzorových testů k maturitní zkoušce nebo dílčí kroky ke snižování absence. Tato podpora žákům byla případně dopro-

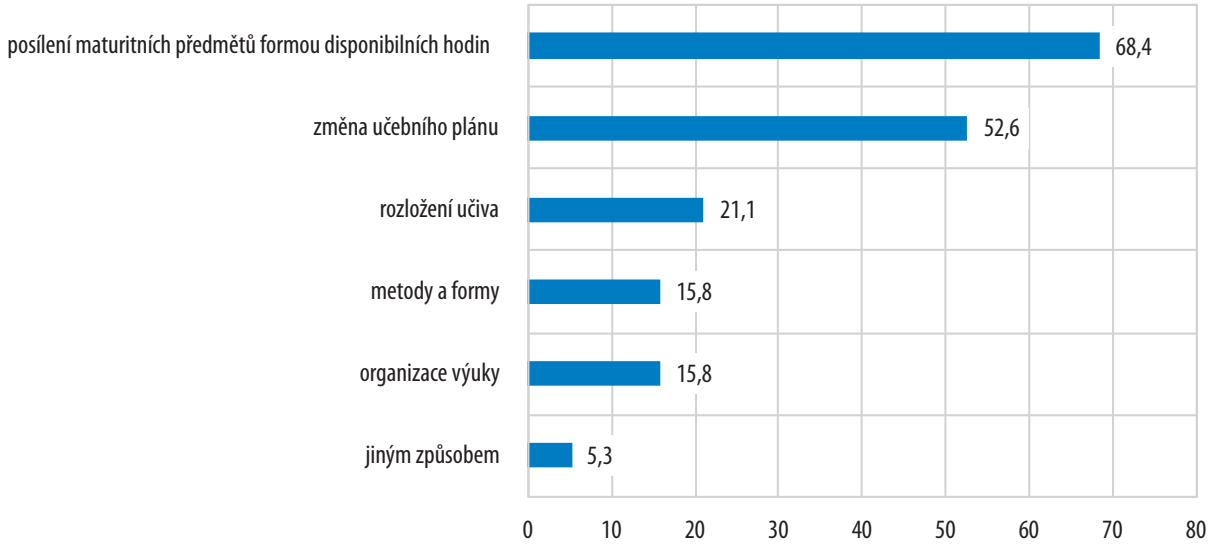
vázena i intenzivnější hospitační činností v předmětech společné části maturitní zkoušky. Školy přistupovaly ojediněle i k utlumení oborů vzdělání, jejichž žáci jsou dlouhodobě neúspěšní u maturitní zkoušky, nebo upravovaly školní vzdělávací programy, zajišťovaly učitelům maturitních předmětů další vzdělávání v oborové didaktice. Jen výjimečně byla školou stanovena minimální hranice požadavků pro přijetí uchazečů ke studiu.

Pokud se opakované neúspěšné výsledky žáků ve společné části maturitní zkoušky promítly do strategických dokumentů škol, bylo to nejvýrazněji do vzdělávacích dokumentů – školních vzdělávacích programů, tematických plánů a učebních plánů. Převážně formální úpravy vzdělávacích dokumentů byly provedeny v 47,5 % škol. Takové úpravy jsou však pouze předpokladem pro realizaci navazujících konkrétních opatření, nikoli vlastním řešením problému s vysokou neúspěšností žáků u maturitní zkoušky.

Jakým způsobem se konkrétně promítla opatření proti vysoké míře neúspěšnosti žáků do vzdělávacích dokumentů a dalších oblastí vzdělávání, ukazuje graf č. 16. Přitom je však třeba zdůraznit, že více než polovina hodnocených škol dosud k úpravám vzdělávacích programů nepřistoupila.

Graf 16

Provedené úpravy ŠVP oborů vzdělání s vysokou mírou neúspěšnosti u maturitní zkoušky – podíl škol (v %)



Česká školní inspekce zjišťovala také to, zda sledované školy ověřují průběžné výsledky žáků i jinými způsoby než vlastní klasifikací. Takové ověřování výsledků prováděly tři pětiny hodnocených škol. Tyto školy převážně využívaly vlastní srovnávací nebo ověřovací testy a externí hodnocení komerčními testy (např. testování Kalibro).

Na kvalitu vzdělávání poskytovaného školou a její zlepšování má významný vliv činnost pedagogických rad, metodických orgánů školy (v případě středních škol jsou to zpravidla předmětové komise) a školních poradenských pracovišť. Česká školní inspekce se proto při prezenční inspekční činnosti zaměřila také na to, jakými způsoby pracují předmětové komise a školní poradenská pracoviště se vzdělávacími výsledky žáků. Pozornost byla zaměřena nejen na výsledky u maturitní zkoušky, ale i na výsledky v průběhu vzdělávání v jednotlivých ročnících. Bylo mj. zjišťováno, do jaké míry vedení škol, další orgány škol, jako jsou předmětové komise, a pracovníci školního poradenského pracoviště (výchovný poradce a školní metodik prevence) vzájemně spolupracují při podpoře žáků ohrožených rizikem školní neúspěšnosti. Je třeba konstatovat, že ve většině hodnocených škol byla tato spolupráce nedostatečná.

V pedagogických radách hodnocených škol se výsledky vzdělávání žáků včetně výsledků maturitních zkoušek sice projednávají a hodnotí, převažuje však jejich sumarizace nad ana-

lýzou příčin a zhodnocením vývoje, což brání přijímání účinných opatření. Činnost předmětových komisí byla převážně zaměřena na předávání organizačních informací, formální kontrolu plnění tematických plánů, plánování dalšího vzdělávání pedagogů, případně aktualizace školních vzdělávacích programů. Nepříznivým výsledkům žáků se tyto orgány systematicky nevěnují, nezpracovávají analýzy průběžných výsledků vzdělávání a nepřijímají vhodná opatření ke snižování nedostatků ve znalostech žáků. Činnost předmětových komisí tak nepodporuje zkvalitňování průběhu a výsledků vzdělávání žáků. Jen velmi okrajově jsou uskutečňovány vzájemné hospitace pedagogů, v malé míře jsou předávány informace o zkušenostech z výuky, pedagogům proto chybí zpětná vazba o kvalitě jejich práce.

Ze závěrů pedagogických rad a jednání předmětových komisí vyplývá, že za hlavní důvod neprospěchu žáků mají tyto orgány tendenci považovat především nedostatečný studijní potenciál žáků, jejich nízkou motivaci ke studiu a vysokou absenci ve výuce, přičemž však adekvátní opatření (např. opatření v organizaci přijímacího řízení, účinná opatření v průběhu výuky) školy nepřijímají.

Rovněž poskytování poradenských služeb žákům ohroženým rizikem školního neúspěchu bylo v hodnocených školách nedostatečně efektivní a formální. Výsledky práce výchovného poradce a školního metodika prevence negativně ovlivňuje nesystematický přístup k řešení výchovných a studijních problémů žáků, zejména záškoláctví a obecně vysoké absence. Chybí důsledná kontrola vedením školy. Sami výchovní poradci vyhodnocují účinnost navrhovaných opatření jen nahodile na základě neformálních kontaktů s pedagogy a žáky. Ve více než polovině hodnocených škol, kde funkci výchovného poradce vykonává učitel se sníženým úvazkem, tak není tento potenciál využit.

Tabulka 5

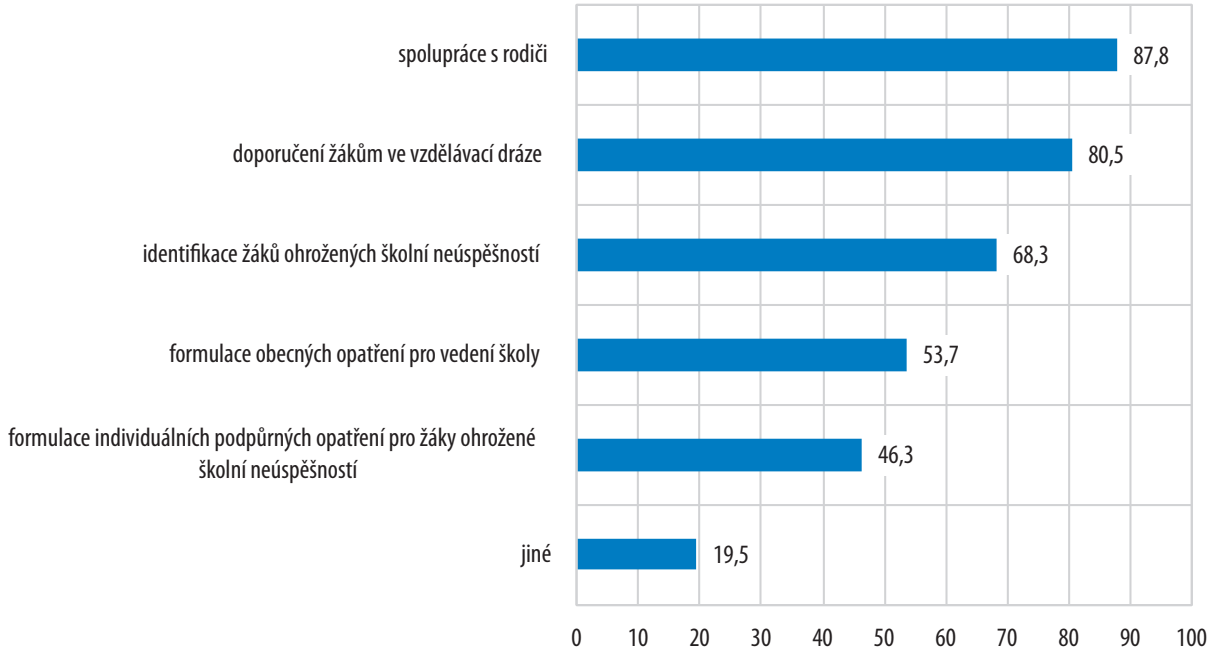
Osoba, která plní funkci výchovného poradce – podíl škol (v %)

	Podíl
Učitel se sníženým úvazkem	61,9
Učitel s celým úvazkem	19,0
Zástupce ředitele	14,3
Ředitel	2,4
Externí pracovník	2,4
Pedagogický pracovník bez úvazku	0,0
Nikdo	0,0

Podíl výchovných poradců v navštívených školách, kteří nemají snížený úvazek, případně vykonávají funkci ředitele či zástupce ředitele, je v součtu vysoký. Tato skutečnost v mnohých školách představuje komplikaci pro komplexní výkon všech činností výchovných poradců.

Graf 17

Činnosti, kterým se výchovný poradce věnuje – podíl škol (v %)



Nejběžnější náplní práce výchovného poradce je spolupráce s rodiči žáků (především jejich informování o průběžných výsledcích vzdělávání – viz níže) a formulace doporučení žákům v jejich vzdělávací dráze. Velmi důležitou činností výchovného poradce je identifikace žáků ohrožených školní neúspěšností. V hodnocených školách byla tato činnost uplatňována jen formálně s nedostatečnou efektivitou. Pouze přibližně v polovině škol formuluje výchovný poradce individuální podpůrná opatření pro žáky ohrožené školní neúspěšností, případně obecná opatření pro vedení školy. Česká školní inspekce proto doporučila v těchto školách zaměřit ve větší míře činnost výchovných poradců na žáky ohrožené školní neúspěšností.

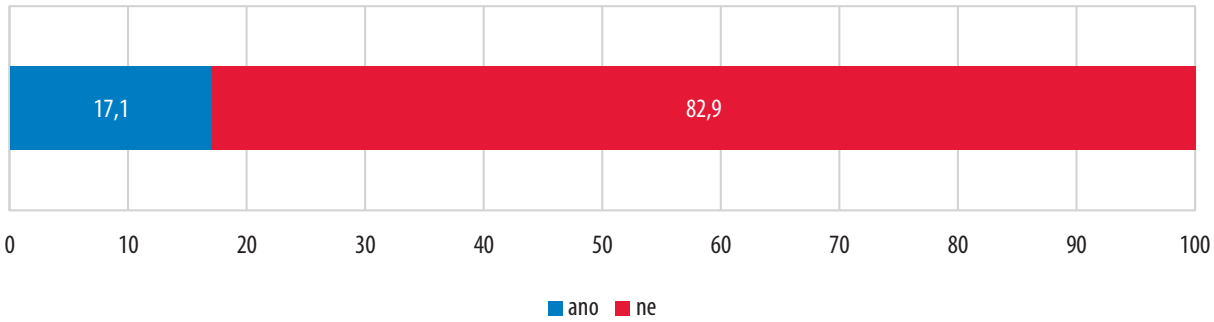
O riziku neúspěchu žáků v průběhu studia informují prokazatelně jejich zákonné zástupce čtyři pětiny hodnocených škol. Tyto školy však zpravidla podávají zákonným zástupcům žáků informace bez návrhu společného řešení tohoto stavu. Kromě informací podávaných na třídních schůzkách, které deklarují všechny hodnocené školy (tam ale nedocházejí všichni zákonní zástupci žáků), podávají písemnou informaci čtyři pětiny škol. Individuální schůzku pak využívají tři čtvrtiny škol. Jiné formy předávání informací, např. prostřednictvím školního informačního systému nebo telefonické či e-mailové komunikace, byly zjištěny jen ojediněle. Přibližně pětina škol důsledně neinformuje zákonné zástupce o neúspěchu žáků ve vzdělávání, a ztrácí tak možnost spolupráce s rodinou na snižování rizika školního neúspěchu žáků.

Na vzdělávací výsledky žáků mohou mít vliv také další faktory, jako jsou materiální podmínky školy a vztahy mezi aktéry vzdělávacího procesu (vedení školy, pedagogové, žáci, rodiče, zřizovatelé apod.). Materiální podmínky (stav pomůcek, vybavení školy apod.) vyhodnocuje vedení v téměř čtvrtině hodnocených škol pouze nárazově nebo částečně, v 68,4 % škol jsou materiální podmínky na očekávané úrovni (dle modelu tzv. kvalitní školy), v 8 % škol jsou pak na úrovni výborné. Příčinou neuspokojivých vzdělávacích výsledků žáků tedy nebyly podle zjištění České školní inspekce materiální podmínky hodnocených škol. Převažující dobrá úroveň materiálních podmínek v těchto školách se však neprojevila pozitivně na výsledcích vzdělávání žáků.

Pokud nemají být přijatá opatření jen formální záležitostí, je třeba s odstupem vyhodnocovat jejich dopady a účinnost.

Graf 18

Školy, které prokazatelně vyhodnocovaly účinnost opatření přijatých ke snížení neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky v posledních třech školních letech – podíl škol (v %)



V posledních třech školních letech vyhodnocovalo opatření přijatá ke snížení neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky pouze 17 % navštívených škol. Negativní důsledky této skutečnosti podtrhuje i nízká efektivita práce metodických orgánů škol (předmětových komisí českého jazyka, cizích jazyků a matematiky), jejichž činnost nepřispívá ke zkvalitňování výuky a zlepšování výsledků vzdělávání žáků. Systém nastavených opatření je s ohledem na specifika a diferenciované potřeby jednotlivých žáků nefunkční, případně zcela chybí. Skutečnost, že více než čtyři pětiny škol systematicky neanalyzují a nevyhodnocují účinnost přijatých opatření, je značně negativním zjištěním. V tomto kontextu proto nepřekvapuje, že téměř všechny školy, které vyhodnocovaly účinnost opatření směřujících ke snížení neúspěšnosti žáků v průběhu a při ukončování vzdělávání, uvedly, že pozitivní dopad měla pouze menší část uskutečněných opatření. Pouze v jedné škole, kde zařadili do školního vzdělávacího programu seminář z českého jazyka a literatury a nabídli žákům možnosti doučování, měla tato opatření dílčí pozitivní dopad.

Důvodů, proč některá opatření přijatá ke snížení neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky nebyla dosud účinná, je však více. Některá opatření přijímaná školami mají dlouhodobější charakter, jejich dopad lze tedy potenciálně očekávat až v příštích školních letech (mezi ně patří např. posílení hodinové dotace českého jazyka, cizích jazyků a matematiky). Dalším důvodem nízké účinnosti byla nedostatečná důslednost pedagogických pracovníků (zejména jde o poskytování konzultací a doučování žákům v předmětech společné části maturitní zkoušky a o poskytování poradenských služeb). Významnou překážkou při realizaci a naplnění zvolených opatření představovali školou přijatí žáci s nedostačující úrovní znalostí z předcházejícího vzdělávání a vysoká absence, která se týkala i konzultačních hodin. Opatření škol se zpravidla nedokázala vyrovnat s problémem nízké motivace žáků ke vzdělávání, zejména v nástavbovém studiu, kde převažuje vysoká poptávka po zaměstnancích bez ohledu na jejich dosažené vzdělání. V této souvislosti je třeba také znovu konstatovat, že řada opatření škol měla obecný, formální charakter a netvořila potřebný systém podpory.

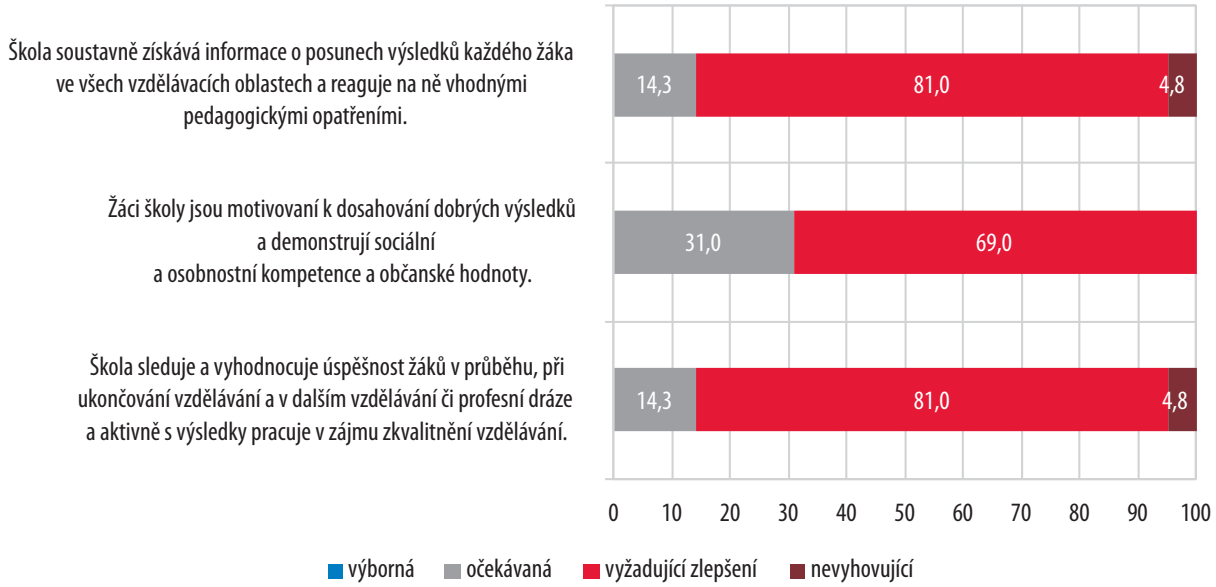
V hodnocených školách bylo rovněž ověřováno, zda ředitelé přijímají následná opatření na základě předchozích zjištění České školní inspekce. V naprosté většině případů ředitelé škol nějaká následná opatření přijímají (např. úprava časového rozvržení učiva předmětů společné části maturitní zkoušky, častější využívání aktivizujících metod a forem práce s žáky, posilování prvků sebehodnocení žáků v teoretickém vzdělávání), avšak některé negativní aspekty, jako je vysoká míra absencí a nedostatky v předchozích znalostech a dovednostech žáků, jejich účinnost snižují. Ředitelé některých škol, které byly hodnoceny s několikaletým odstupem, žádná následná opatření nepřijali, což bude předmětem dalšího hodnocení a kontroly ze strany České školní inspekce.

V šesti školách, které byly hodnoceny jak ve školním roce 2017/2018, tak ve školním roce 2016/2017, bylo zjištěno, že tyto školy prokazatelně přijaly určitá opatření zaměřená na zvýšení úspěšnosti žáků v průběhu vzdělávání a ve společné části maturitní zkoušky (např. lepší

spolupráce se zaměstnavateli). U jednotlivých škol byla zaznamenána také opatření směřující k úpravě skladby oborů vzdělání, dílčí úpravy školního vzdělávacího programu, zefektivnění činnosti pedagogické rady i předmětových komisí v oblasti zavádění a prokazatelného sledování realizovaných opatření či postupné zavádění konkrétních kroků souvisejících s poskytováním poradenských služeb žákům ohroženým rizikem školního neúspěchu v průběhu vzdělávání. Tato opatření mají střednědobý či dlouhodobý charakter, jejich dopady bude možné vyhodnotit v delším časovém horizontu.

Graf 19

Hodnocení středních škol podle modelu tzv. kvalitní školy v oblasti vzdělávacích výsledků žáků – podíl škol (v %)



Více než čtyři pětiny ze 42 navštívených škol získávají průběžné informace o vzdělávacích výsledcích žáků nahodile nebo v omezené míře. Pokroku dosahovanému žáky v průběhu procesu vzdělávání není věnována dostatečná pozornost. Školy se vzdělávacími výsledky zabývají pouze formálně a nepřijímají efektivní opatření. Ojediněle převládá i zcela nevyhovující situace, neboť tyto školy průběžné informace o výsledcích žáků vůbec nezjišťují, a nepřijímají proto ani žádná opatření k jejich zlepšení. Pouze v šesti školách jsou informace o pokroku ve vzdělávání žáků získávány na potřebné úrovni. Ve více než dvou třetinách škol není věnována dostatečná pozornost motivaci žáků k učení a ke zlepšování vzdělávacích výsledků. Na přijatelné úrovni věnuje pozornost motivaci žáků pouze necelá třetina škol. Jako nesystematické bylo hodnoceno vyhodnocování úspěšnosti žáků v průběhu a při ukončování studia ve čtyřech pětinách škol. Přijatá opatření ke zkvalitňování procesu hodnocení úspěšnosti žáků byla nedostatečná a formální, s výsledky hodnocení pracují pedagogové i vedení navštívených škol nesystematicky a nedostatečně. V některých případech se úspěšnost žáků v průběhu a při ukončování vzdělávání nevyhodnocuje vůbec. Vyhodnocování úspěšnosti žáků v průběhu a při ukončování studia na očekávané, tedy přijatelné úrovni bylo zjištěno v šesti školách.

Na základě provedené inspekční činnosti Česká školní inspekce v příslušných inspekčních výstupech uvedla doporučení pro školy ke zlepšení výsledků žáků ve společné části maturitní zkoušky. Ve 33 ze 42 hodnocených škol (78,6 %) doporučila zvážit omezení nabídky oborů poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou (tzn. nepřijímat další žáky ke vzdělávání) nebo podat žádost o výmaz těchto oborů vzdělání z rejstříku škol a školských zařízení. Mezi obory vzdělání, které by měly být ukončeny, patří zejména nástavbový obor 64-41-L/51 Podnikání, ve kterém bylo podobně jako při inspekční činnosti v minulém škol-

ním roce zjištěno nejvíce nedostatků (nejvyšší míra neúspěšnosti ve společné části maturitní zkoušky, nesoulady vzdělávacích programů, přijímání žáků bez stanovení kritérií, vysoká míra absencí, předčasné odchody ze vzdělávání apod.). Nepřijímat žáky do tohoto oboru nebo podat žádost o výmaz bylo doporučeno 15 školám, tedy ve více než třetině hodnocených středních škol. Dalším školám bylo doporučeno omezit nabídku ostatních oborů (např. 23-43-L/51 Provozní technika, 69-41-L/01 Kosmetické služby, 68-43-M/01 Veřejnosprávní činnost).

5 Závěry

Negativní závěry, které vyplývají z výsledků inspekční činnosti realizované ve školním roce 2017/2018 ve školách s obory vzdělání s maturitní zkouškou, jejichž žáci opakovaně vykazují vysokou míru neúspěšnosti ve společné části maturitní zkoušky, jsou prakticky totožné se závěry formulovanými na základě inspekční činnosti provedené v předcházejícím školním roce 2016/2017.

- V jedné třetině hodnocených škol neodpovídá nabídka oborů vzdělání vzdělávací strategii kraje. Kraje by měly navíc znovu posoudit vhodnost skladby jejich oborové vzdělávací struktury.
- Koncepční a strategické dokumenty řady škol nereagují na potřebu řešit dlouhodobou neúspěšnost žáků.
- Systematickou analýzu příčin neúspěšnosti žáků většina hodnocených škol neprovádí, a nepřijímá tedy ani efektivní opatření k zlepšení jejich výsledků.
- Pokud hodnocené školy přijímaly určitá opatření zaměřená na snížení neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky, tato opatření nebyla důsledně vyhodnocována, a opatření jsou tak pouze formální.
- Výuka předmětů, které jsou součástí společné části maturitní zkoušky (zejména cizích jazyků a matematiky), je negativně ovlivněna nedostatečnou mírou aprobovanosti učitelů, kteří dané předměty vyučují.
- Vzdělávací proces hodnocených škol negativně ovlivňuje velmi vysoká míra fluktuace učitelů.
- Kontrolní mechanismy vzdělávání v hodnocených školách nejsou dostatečné, hodnocení výuky vedením škol prostřednictvím hospitační činnosti včetně poskytování účinné zpětné vazby pedagogům je zcela nedostačující.
- Další vzdělávání pedagogických pracovníků není zaměřeno na oblasti podpory žáků při vzdělávání a využívání efektivních vzdělávacích strategií, a neodpovídá tedy potřebám většiny hodnocených škol.
- Organizace přijímacího řízení většiny hodnocených škol umožňovala přijetí žáků bez potřebné úrovně vstupních znalostí a předpokladů pro maturitní studium. Uvedený problém neřeší ani povinné přijímací zkoušky z důvodu absence cut-off score, možnosti přijímat uchazeče v dalších kolech bez přijímací zkoušky a také kvůli obsahovému zaměření přijímací zkoušky pouze na profilové předměty. Chybí tedy zjišťování studijních předpokladů žáků a zaměření zkušebních testů spíše na čtenářskou a matematickou gramotnost než na profilové vzdělávací obory, na což Česká školní inspekce upozorňuje dlouhodobě.
- Vzdělávání žáků negativně ovlivňuje vysoká míra absence žáků (omluvené i neomluvené). Školy na tento problém dostatečně nereagují a nepřijímají efektivní opatření k zamezení nebo snížení tohoto negativního jevu.

- Vzdělávací metody a formy práce, které při výuce převažují, nepodněcují aktivitu žáků a nezvyšují jejich motivaci k učení a dosahování lepších výsledků ve vzdělávání.
- Činnost pedagogických rad, předmětových komisí a výchovných poradců dostatečně nereflektuje nedostatky žáků ve znalostech a dovednostech v průběhu vzdělávání, v důsledku čehož se tyto nedostatky kumulují a projevují až v závěru studia při maturitní zkoušce.
- Dvě třetiny hodnocených škol umožňují vzdělávání žákům opakovaně neúspěšným u maturitní zkoušky, u kterých není s ohledem na průběh jejich vzdělávání předpoklad, že mohou uspět.
- Nejproblematičtějšími obory vzdělání z hlediska úspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky jsou stejně jako při inspekční činnosti realizované ve školním roce 2016/2017 nástavbové obory, zejména obor vzdělání 64-41-L/51 Podnikání.

6 Doporučení

6.1 Doporučení pro školy

Vzhledem k výše uvedeným výsledkům inspekční činnosti Česká školní inspekce doporučuje 42 hodnoceným školám, jejichž žáci jsou dlouhodobě neúspěšní ve společné části maturitní zkoušky, stejně jako dalším středním školám, jejichž žáci jsou rovněž ohroženi školním neúspěchem:

- Vyhodnotit vzdělávací nabídku školy tak, aby odpovídala reálným předpokladům úspěšného absolvování studia i budoucímu uplatnění žáků na trhu práce, a to utlumením nebo i podáním návrhu na výmaz vybraných oborů vzdělání z rejstříku škol a školských zařízení.
- Uzpůsobit přijímání uchazečů o studium důsledným uplatňováním školní přijímací zkoušky, která bude dostatečně ověřovat obecné studijní předpoklady, vstupní znalosti a dovednosti uchazečů o středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou, neboť pouze realizace povinné přijímací zkoušky s využitím centrálně zadávaných jednotných testů takové ověření nezajistí.
- Průběžně systematicky analyzovat pokrok žáků po celou dobu jejich vzdělávací dráhy a na všech úrovních (vedení školy, metodické orgány, výchovné a kariérové poradenství, třídní učitelé) a přijímat opatření proti riziku jejich neúspěšnosti v průběhu vzdělávání.
- V průběhu vzdělávání reagovat na negativní zjištění i opatřeními směřujícími ke změnám oboru vzdělání tak, aby odpovídaly schopnostem žáků a jejich motivaci.
- Vyhodnocovat průběžně účinnost přijímaných opatření ke zlepšení úspěšnosti žáků v průběhu celé jejich vzdělávací dráhy i při ukončování vzdělávání a důsledně na ně reagovat.
- Stabilizovat pedagogické sbory a zajistit vyšší aprobovanost výuky, zvážit u jednotlivých pedagogů snížení týdenního rozsahu hodin přímé pedagogické činnosti.
- Další systematické vzdělávání pedagogických pracovníků (pedagogických sborů) zaměřit na oblasti podporující úspěšnost žáků ve vzdělávání (vzdělávání zaměřené na žáky s rizikem školního neúspěchu, využívání efektivnějších forem a metod výuky) a pravidelně vyhodnocovat přínos vzdělávacích akcí.

- Zaměřit pozornost na průběžné vyhodnocování kvality výuky na úrovni vedení školy i jednotlivých předmětových komisí, realizovat hospitace zaměřené na naplňování cílů výuky podle školního vzdělávacího programu a předpokladů žáků, na formy a metody výuky a motivaci žáků k učení. Zefektivnit systém péče o žáky s potřebou podpůrných opatření a celkovou organizaci vzdělávání.
- Na základě podrobné analýzy příčin vysoké absence vypracované vedením školy a školním poradenským pracovištěm realizovat účinná opatření proti vysokým absencím žáků při výuce, např. stanovením jasných pravidel pro omlouvání absence ve školním řádu.

6.2

Doporučení pro zřizovatele a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Na základě průběžného vyhodnocování posoudit a optimalizovat celkovou oborovou strukturu v jednotlivých krajích tak, aby reflektovala poměr mezi vzdělávací nabídkou a poptávkou po ní.
- Na základě revize skladby oborů vzdělání u zřizovaných škol utlumit obory vzdělání, které neodpovídají dlouhodobému záměru rozvoje vzdělávání v příslušném kraji.
- Věnovat zvýšenou pozornost zřizovaným školám, jejichž žáci vykazují opakovanou a vysokou míru neúspěšnosti ve společné části maturitní zkoušky. Vyhodnocovat přijímaná opatření z pohledu zřizovatele, zvážit výmaz vybraných oborů vzdělání u těchto škol.
- Na úrovni Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy přijmout opatření, která přispějí k eliminaci opakovaného neúspěšného vzdělávání žáků, sledovat míru neúspěšnosti škol ve společné části maturitní zkoušky a důsledně využívat řízení o zápisu či výmazu škol a školských zařízení či jednotlivých oborů vzdělání ze školského rejstříku.

ČSI | Česká školní inspekce

Mediální výchova
na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018

Tematická zpráva

2017 2018

OBSAH

1 Úvod 687

1.1 Cíl šetření 687

1.2 Obecné vymezení mediální výchovy a mediální gramotnosti 687

1.3 Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika 688

2 Shrnutí hlavních zjištění 689

3 Podmínky a průběh realizace mediální výchovy 691

3.1 Důležitost mediální výchovy 691

3.2 Obsahové vymezení mediální výchovy, její cíle a klíčová témata 692

3.3 Vybrané podmínky realizace mediální výchovy 694

3.3.1 Personální podmínky realizace mediální výchovy 694

3.3.2 Spolupráce s partnery při realizaci mediální výchovy 698

3.3.3 Využití médií ve výuce 699

3.4 Způsoby realizace mediální výchovy 701

3.5 Chování, postoje a sebehodnocení žáků v mediálním světě 705

4 Dosažená úroveň mediální gramotnosti žáků 711

4.1 Základní charakteristika testu 711

4.2 Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti 712

4.3 Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti podle vybraných charakteristik žáků a jejich škol 713

4.4 Úspěšnost žáků v otázkách testu mediální gramotnosti 720

5 Vybrané aspekty rozvoje mediální výchovy 724

5.1 Podpora realizace mediální výchovy a náměty pro zlepšení 724

5.2 Realizace mediální výchovy v kontextu úspěšnosti škol 726

6 Závěry a doporučení 727

6.1 Závěry 727

6.2 Doporučení 729

Seznam zkratek 730

Příloha 1 Doplňující charakteristiky šetření 731

Příloha 2 Odhady regresních modelů 734

Příloha 3 Mediální výchova a mediální gramotnost: zjištění vybraných studií 735

Použitá literatura 736

1 Úvod

Podstatnou složkou výpovědí České školní inspekce o kvalitě vzdělávání v konkrétní škole i o kvalitě vzdělávací soustavy jako celku je hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání podle příslušných rámcových vzdělávacích programů (dále také „RVP"), přičemž předmětem zájmu není pouze vzdělávání v profilových či neprofilových vyučovacích předmětech, ale v pravidelných cyklech se Česká školní inspekce zaměřuje také na sledování rozvoje vybraných gramotností.

1.1 Cíl šetření

Cílem tematického šetření, jehož výsledky představuje tato zpráva, bylo posoudit podmínky a průběh realizace témat souvisejících s mediální výchovou (dále jen mediální výchova)[1] na základních a středních školách, zhodnotit dosaženou úroveň mediální gramotnosti[2] žáků 2. stupně základních škol a středních škol[3] a diskutovat vybrané aspekty rozvoje mediální výchovy. Tímto způsobem je položen základ pro sledování realizace mediální výchovy a dosažené úrovně mediální gramotnosti u žáků těchto druhů škol v budoucnu, neboť inspekční činnost se zaměřením na oblast mediální výchovy a mediální gramotnosti byla ze strany České školní inspekce uskutečněna poprvé. Souvisejícím cílem tematického šetření pak je formulace doporučení k další podpoře efektivity výuky témat souvisejících s mediální gramotností, ale také k lepší systémové podpoře mediální výchovy na úrovni celé vzdělávací soustavy. Tematické šetření bylo realizováno v průběhu celého školního roku 2017/2018 a složeno bylo jak z hodnotící inspekční činnosti realizované přímo ve školách, tak z elektronického ověřování výsledků žáků doplněného o různá zjišťování a dotazování (k tomu dále v textu).

1.2 Obecné vymezení mediální výchovy a mediální gramotnosti

Pojmy mediální výchova a mediální gramotnost jsou v dalším textu této tematické zprávy chápány následujícím způsobem – pojem mediální výchova ve smyslu výchovně-vzdělávacího procesu a pojem mediální gramotnost ve smyslu znalostí a dovedností žáků uplatňovat získané poznatky při standardních životních situacích.

Takové chápání obou pojmů vychází z jejich vymezení v relevantních dokumentech, primárně v RVP příslušných pro dané obory vzdělání, v nichž je ovšem postavení mediální výchovy různé[4]. Takto například RVP pro základní vzdělávání uvádí, že „Průřezové téma Mediální výchova v základním vzdělávání nabízí elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. (…) Mediální výchova má vybavit žáka základní úrovní mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce

1 Mediální výchova představuje průřezové téma vzdělávání, které souvisí s řadou dílčích témat. Pro zjednodušení a lepší srozumitelnost je v dalším textu používán pouze pojem *mediální výchova*. Podrobnější pojmoslovný komentář je uveden v kapitole 1. 2.

2 Pro pojem *mediální gramotnost* dtto.

3 V případě žáků základních škol jsou z tohoto hodnocení vynecháni žáci odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Žáci víceletých gymnázií jsou zařazeni do hodnocení na úrovni středních škol.

4 V některých RVP je mediální výchova explicitně uvedena jako jedno z průřezových témat vzdělávání (např. RVP pro základní vzdělávání, RVP pro gymnázia), přičemž v těch RVP, kde tomu tak není, jsou některé výstupy mediální výchovy součástí relevantních vzdělávacích oblastí, kompetencí nebo výchov (např. vzdělávací oblasti týkající se občanského základu v relevantních RVP pro střední odborné vzdělávání).

do mediální komunikace.[5]“ RVP pro základní vzdělávání zároveň definuje tematické okruhy mediální výchovy, které rozděluje na tzv. receptivní a produktivní činnosti[6]:

- kritické čtení a vnímání mediálních sdělení (např. kritický přístup ke zpravodajství a reklamě, chápání podstaty mediálního sdělení, objasňování jeho cílů a pravidel a další),
- interpretace vztahu mediálních sdělení a reality (např. rozlišování různých typů sdělení, rozdíly mezi reklamou a zprávou, rozdíly mezi faktickým a „fiktivním“ obsahem, identifikace společensky významných hodnot v textu a další),
- stavba mediálních sdělení (např. příklady pravidelností v uspořádání mediovaných sdělení především ve zpravodajství – sestavení příspěvků podle kritérií, principy sestavování zpravodajství a další),
- vnímání autora mediálních sdělení (např. identifikování postojů a názorů autora v mediovaném sdělení a další),
- fungování a vliv médií ve společnosti (např. faktory ovlivňující média, vliv médií na každodenní život, společnost, politický život a kulturu z hlediska současné i historické perspektivy a další),
- tvorba mediálního sdělení (např. uplatnění a výběr výrazových prostředků a jejich kombinací pro tvorbu věcně správných a komunikačně (…) vhodných sdělení, tvorba mediálního sdělení pro školní časopis, rozhlas, televizi či internet, technologické možnosti a jejich omezení),
- práce v realizačním týmu (např. redakce časopisu, rozhlasu, televize či internetového média).

Prvních pět tematických okruhů je řazeno mezi receptivní činnosti, zatímco poslední dva tematické okruhy mezi produktivní činnosti[7]. RVP pro základní vzdělávání rovněž uvádí existenci úzkých vazeb mediální výchovy ke vzdělávacím oblastem Člověk a společnost, Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie a Umění a kultura.

Příloha č. 3 shrnuje poznatky vybraných studií, které se mediální výchovou a mediální gramotností v České republice zabývaly.

1.3 Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika

Tematická zpráva prezentuje informace z několika různých komplementárních zdrojů:

a) rozsáhlé elektronické dotazování ředitelů a učitelů škol prostřednictvím inspekčního elektronického zjišťování (INEZ),
b) tematická prezenční inspekční činnost na vzorku škol zahrnující hospitační činnost a rozhovory s vedením škol a učiteli,
c) výběrové zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků s využitím testové formy zadané prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET,
d) doplňující elektronické dotazování žáků, kteří participovali na výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti, a elektronické dotazování učitelů škol zařazených do výběrového zjišťování.

5 Také Směrnice o audiovizuálních mediálních službách 2010/13/EU definuje mediální gramotnost ve smyslu dovedností, znalostí a porozumění (např. informovaná volba, chápání obsahu, využití příležitostí utvářených novými komunikačními technologiemi), které spotřebitelům umožňují efektivní a bezpečné využívání médií.

6 Toto členění lze dát do kontextu rozlišení kriticko-analytické perspektivy, respektive kreativně-participativní perspektivy mediální gramotnosti. Zatímco první perspektiva zdůrazňuje receptivní činnosti, druhá perspektiva zdůrazňuje produktivní činnosti (srovnej s Jirák, Šťastná a Zezulková, 2018).

7 Takto RVP ve svém obsahu kladou důraz na receptivní činnosti, méně na produktivní činnosti (srovnej s Jirák, Šťastná a Zezulková, 2018).

Tabulka 1

Počty škol, žáků, ředitelů a učitelů v dílčích typech šetření mediální výchovy a mediální gramotnosti

Elektronické dotazování (INEZ)	ZŠ	SŠ	Celkem
Počet ředitelů	2 440	1 086	3 445
Počet učitelů	10 906	5 004	15 544
Tematická inspekční činnost	**ZŠ**	**SŠ**	
Počet škol	55	52	
Zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků	**9. ročník ZŠ**	**2. ročník SŠ**	
Počet škol	148	147	
Počet žáků (z toho žáci se SVP[8])	4 251 (276)	7 758 (253)	
Počet učitelů – učitelský dotazník	432	420	

Pozn.: Nesoulad počtu ředitelů a učitelů ZŠ a SŠ s hodnotou celku je především dán faktorem sloučených subjektů, kdy jsou některé školy zařazeny do obou druhů škol.[8]

Výběrového zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti se účastnili žáci 9. ročníku vybraného vzorku základních škol (dále jen „9. ročník ZŠ"; do vzorku nebyli zařazeni žáci odpovídajících ročníků víceletých gymnázií) a žáci 2. ročníku vybraného vzorku středních škol (dále jen „2. ročník SŠ", včetně víceletých gymnázií). O příslušných počtech a velikosti vzorků referuje tabulka č. 1.

Ve svém obsahu se výběrové zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti zaměřilo na dvě dílčí složky znalostí a dovedností žáků:

- **kognitivní složku**, tj. složku výrazně související s aspektem osvojení si poznatků o fungování a společenské roli médií (např. znalosti o typech médií, jejich právním rámci, principech fungování, používaných metodách a nástrojích apod.),
- **kritickou složku**, tj. složku výrazně související se schopností žáka kriticky a tvořivě nakládat s médii a jejich produkcí (např. interpretace mediálních sdělení, rozpoznání a posouzení informace v mediálním sdělení apod.).

Šetření formou dotazování i tematická inspekční činnost na místě se zabývaly především hodnocením podmínek a průběhu realizace mediální výchovy na školách. V kontextu dvou různých dotazování učitelů byl položen důraz především na zjištění z vyhodnocení početně rozsáhlejšího elektronického dotazování učitelů (viz tabulka č. 1 pro počty zapojených škol, ředitelů a učitelů pro šetření formou dotazování a tematické inspekční činnosti na místě, další informace o struktuře vzorků jednotlivých typů šetření podle vybraných charakteristik škol, žáků a učitelů pak podává příloha č. 1).

2 Shrnutí hlavních zjištění

Na více než 70 % škol, na kterých proběhla tematická inspekční činnost (107 základních a středních škol), se realizaci mediální výchovy v různé míře věnovala alespoň polovina interních učitelů. Na téměř 90 % těchto škol pak byla mediální výchova realizována v podobě průřezového tématu v různých předmětech. Z dotazníkového šetření mezi řediteli škol (3 445 ZŠ i SŠ) pak vyplynulo, že na 53 školách se mediální výchovou nezabývají vůbec.

Učitelé (bez ohledu na typ školy nebo jejich předmětové specializace) v mediální výchově převážně preferují předávání informací užitečných pro orientaci v působení masových mé-

8 Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP") byla účast v testování dobrovolná a rozhodoval o ní ředitel školy. Žáci řešili test s nižším počtem úloh.

dií, a to jak v podobě příslušných znalostí, tak dovedností potřebných pro kritický přístup k mediálním výstupům. Za nejdůležitější témata učitelé považují hodnocení mediálního obsahu, bezpečnost při používání internetu a obranu před mediální manipulací a propagandou.

V této souvislosti proto překvapivě působí výsledky testu z vybraných témat mediální výchovy, který ve shodném znění absolvovali žáci 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ. Přestože očekávaná průměrná hodnota úspěšnosti byla stanovena na 60 %, žáci ZŠ dosáhli v průměru pouze 43 % a žáci SŠ 50 %, přičemž jen 5 % žáků ZŠ a 20 % žáků SŠ zodpovědělo správně více než tři pětiny otázek. Výborného výsledku, jenž představoval vyřešení více než čtyř pětin zadaných otázek, nedosáhl z žáků ZŠ vůbec nikdo, v případě SŠ pak jen 1 %. Rozdíly v dosažených výsledcích mezi chlapci a dívkami byly jak u ZŠ, tak u SŠ malé.

U žáků středních škol je možné porovnat výsledky podle typu studijních oborů. Zatímco nejvyšší průměrné úspěšnosti dosáhli žáci gymnázií (59 %), žáci nematuritních oborů měli naopak výsledky nejhorší (37 %). V případě negymnaziálních maturitních skupin oborů se výsledky pohybovaly v rozmezí od 47 do 50 %, přičemž nejlépe dopadly obory umělecké.

Jako významný faktor úspěšnosti v daném testu se tak u SŠ ukázal typ vzdělávání (také největší důležitost mediální výchově přikládají z daných škol gymnázia). Po doplnění dalších proměnných se zjistilo, že žáci kladoucí v komunikaci vyšší důraz na pozitivní mezilidské vztahy dosahují v hodnoceném testu vyšší úspěšnosti než žáci, kteří hlavní význam komunikace spatřují v prosazení svého názoru. Také zájem žáka o svou bezpečnost a vlastní opatrné chování v mediálním prostředí byl spojen s jeho vyšší úspěšností v testu.

Nejúspěšnější byli žáci obou testovaných ročníků v úlohách, které se týkaly rozpoznání mediálního žánru a identifikace časového vývoje vzniku médií (88–98 %). Naopak největší problémy jim působily otázky vyžadující kritické porozumění delšímu mediálnímu výstupu (textu), kdy žáci na základě tohoto textu rozhodovali o pravdivosti či nepravdivosti souvisejících tvrzení nebo o postoji autora daného sdělení (do 10 %).

Pedagogové vyučující mediální výchovu se v ní málo věnují rozvoji dovedností žáků potřebných pro vytváření různých mediálních obsahů. A nejméně často jsou učiteli ve výuce využívány nejnovější on-line platformy mediální komunikace. Jedním z indikátorů praktického zaměření mediální výchovy je i vydávání (provoz) školního média, a to většinou za aktivní účasti žáků. U navštívených škol byla tato praxe zaznamenána v polovině případů, přičemž nejčastěji se jednalo o školní časopis (zhruba 50 %). U ostatních druhů médií pak šlo nejvíce o školní rozhlasové vysílání (necelá pětina ZŠ, 5 % SŠ) a nakonec o televizní, respektive on-line vysílání (přes desetinu). Tvůrčí zaměření mediální výchovy se také může projevovat při utváření obrazu školy na veřejnosti. Nejčastěji se tak děje prostřednictvím školního webu, facebookového účtu školy (především u SŠ) a školního časopisu (zejména v případě gymnázií a ZŠ).

Kromě realizace mediální výchovy jako průřezového tématu (90 % škol), v podobě samostatného povinného či nepovinného předmětu (10 %) nebo produkce vlastního média, školy také volí formu besed, diskuze nebo exkurze v médiích (35 %) a projektové výuky (27 %). Za nejvhodnější formu realizace mediální výchovy pokládají učitelé průřezové téma (tuto formu upřednostňuje 63 % dotázaných učitelů). Naopak pouze 10 % učitelů preferuje formu samostatného předmětu.

Nejčastěji se podle oslovených ředitelů škol mediální výchova realizuje v předmětech český jazyk (94 % ředitelů), informatika (83 %), výchova k občanství / základy společenských věd (78 % / 44 %) a cizí jazyk (55 %).

Tři čtvrtiny učitelů uvedly, že při plánování, uskutečňování a vyhodnocování průběhu mediální výchovy spolupracují se svými kolegy. Nejčastěji (80 % učitelů) má tato spolupráce formu sdílení metodických materiálů, přibližně pětina pedagogů uvádí také týmovou práci nebo vzájemné hospitace s poskytováním zpětné vazby.

Učitelé se k realizaci mediální výchovy nejčastěji dostávají na žádost vedení školy. Při-

bližně třetina pedagogů se kvůli svému zájmu o mediální výchovu sama přihlásila k její realizaci ve svém předmětu. Pozitivním faktem rozhodně není, že nejfrekventovanější formou přípravy na realizaci mediální výchovy je samostudium (70 % učitelů). Dále jsou to účast na různých akcích, v podobě například konferencí nebo seminářů (čtvrtina). Vždy zhruba desetina respondentů z řad učitelů absolvovala jednak příslušný předmět v rámci studia učitelství, jednak akreditovaný kurz v režimu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. A jen zcela výjimečně někdo z oslovených učitelů absolvoval mediální studia nebo žurnalistiku na vysoké škole.

Vedle samotných vyučujících se na uskutečňování mediální výchovy podílejí také školní metodik prevence, pracovník starající se o obraz školy na veřejnosti, výchovný poradce, ale třeba i pracovník školní družiny, školní knihovník nebo také školní psycholog.

Podstatná většina škol (přes 80 %) při realizaci mediální výchovy spolupracuje s různými partnery. Mezi nimi jsou na prvním místě knihovny (přes 90 % spolupracujících škol), následují mediální organizace (30 %), organizace nabízející mimoškolní zájmové vzdělávání (přes 20 %), neziskové organizace (20 %) a rodiče žáků (20 %). Za nejčastější důvod toho, proč školy nespolupracují při realizaci mediální výchovy s dalšími institucemi, ředitelé těchto škol uvádějí chybějící metodické náměty na formu i obsah spolupráce. Stejný počet ředitelů (27 %) označil za příčinu neúčelnost spolupráce, dále pak nevyhovující nabídku těchto potenciálních partnerů (9 %).

Mezi tím, co by mohlo realizaci mediální výchovy zkvalitnit, oslovení ředitelé škol nejčastěji uváděli optimální finanční prostředky, zejména jako motivace učitelů nebo na zaplacení hostů (56 %), metodickou podporu (53 %) a potřebný časový prostor pro výuku (37 %). Učitelé by nejvíce uvítali metodickou podporu (např. didakticky zpracované náměty do výuky). Dostatečnou podporu mediální výchovy ze strany vedení školy vnímá podstatná většina pedagogů (95 %).

Přibližně 60 % žáků používáním různých typů médií tráví většinu svého volného času. Žáci 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ označují internetové zpravodajství a sociální sítě za mediální zdroje, které mají nejsilnější vliv na jejich osobu. Početnější skupina žáků zpochybňuje věrnost zobrazení dané skutečnosti masovými médii, méně početná skupina pak vnímá tuto podobu spíše pozitivně. O něco více skeptický pohled přitom vyjadřují žáci 2. ročníku SŠ. Přibližně pětina žáků se setkala s nežádoucími situacemi, jejichž míru působení významně ovlivňuje i mediální gramotnost.

3 Podmínky a průběh realizace mediální výchovy

Pro úspěšný rozvoj mediální gramotnosti jsou klíčovým předpokladem vhodné podmínky vytvořené pro realizaci mediální výchovy jakožto specifického výchovně-vzdělávacího procesu na školách. Ty byly posuzovány a hodnoceny především na základě poznatků z tematické inspekční činnosti na místě a poznatků získaných z elektronického dotazování ředitelů, učitelů a žáků.

3.1 Důležitost mediální výchovy

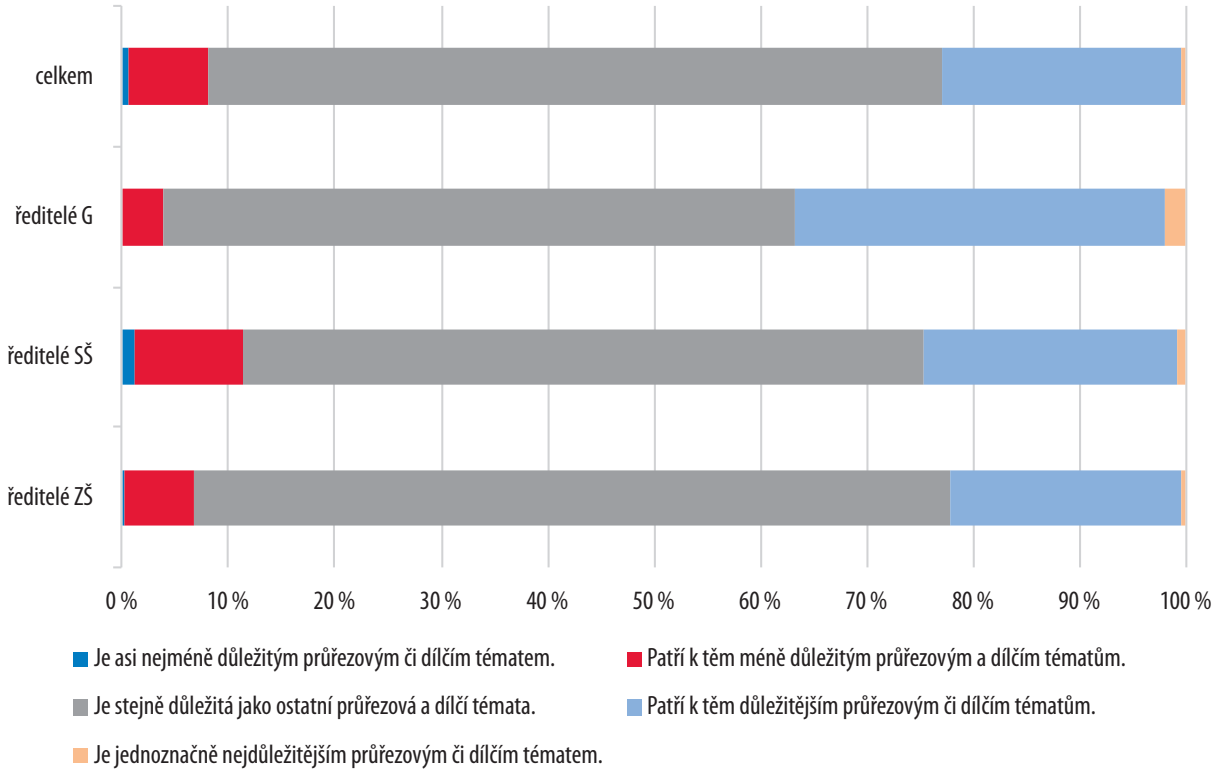
V souvislosti s rostoucím významem médií v současném světě je také zdůrazňována zvyšující se důležitost mediální gramotnosti pro život jedince a společnosti. V kontrastu k tomu je však mediální výchova začleněna do RVP nikoli jako samostatný vzdělávací obor či oblast, ale pouze jako průřezové téma, v případě RVP pro střední odborné vzdělávání pak ani v této podobě (pouze izolované dílčí prvky). Školy si tak samy volí strategii realizace mediální

výchovy, a to ve vazbě na celou řadu dalších témat vzdělávání. Z tohoto důvodu nelze reálné postavení mediální výchovy ve vzdělávacím procesu škol přeceňovat.

Uvedené konstatování potvrzuje fakt, že dvě třetiny ředitelů základních i středních škol považují mediální výchovu za stejně důležitou ve srovnání s dalšími průřezovými a dílčími tématy vzdělávacích programů (viz graf č. 1). Zároveň je podíl ředitelů, kteří považují mediální výchovu za spíše důležitější průřezové téma, vyšší než podíl ředitelů, kteří považují toto téma za méně důležité. Potvrzuje se také vyšší důležitost, která je mediální výchově přisuzovaná na gymnáziích ve srovnání se středními odbornými školami. Obdobné závěry vyplývají z odpovědí učitelů.

Graf 1

Porovnání důležitosti mediální výchovy oproti jiným průřezovým či dílčím tématům podle respondentů z řad ředitelů (podíl odpovídajících ředitelů)



Pozn.: Pro bližší vysvětlení kategorií ředitelů škol viz příloha č. 1.

3.2

Obsahové vymezení mediální výchovy, její cíle a klíčová témata

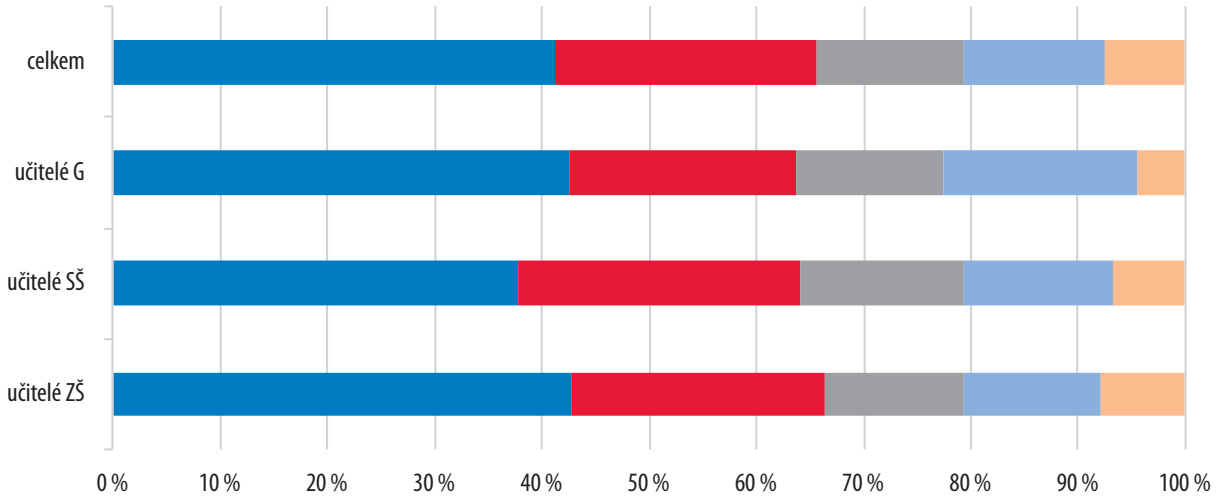
Realizace mediální výchovy na školách je úzce spojena s jejím obsahovým vymezením, včetně definování cílů a klíčových témat. Jak již bylo uvedeno, současná podoba realizace mediální výchovy, včetně obsahového vymezení mediální výchovy v RVP, klade důraz především na receptivní činnosti (např. osvojení si poznatků o fungování a společenské roli médií, kritické nakládání s médii a s jejich produkcí), méně pak na činnosti produktivní (např. tvorba vlastního mediálního sdělení).

Tomu odpovídá skutečnost, že přibližně dvě třetiny učitelů základních i středních škol (viz graf č. 2), bez ohledu na druh či typ školy a odvětvovou specializaci učitele, vnímají mediální výchovu ve smyslu vybavení žáků jednak znalostmi pro orientaci ve společnosti,

mediálním prostoru a v nabídce médií, jednak dovednostmi ke kritickému přístupu vůči obsahu médií a k vlastní mediální tvorbě. Naopak méně často byla mediální výchova vnímána ve smyslu rozvoje dovedností žáků pro jejich zapojení do komunikace prostřednictvím médií a mediální tvorby. Analogické poznatky přinášejí také odpovědi ředitelů.

Graf 2

Co je mediální výchova podle odpovídajících učitelů (podíl odpovídajících učitelů)



MV má žáka vybavit dovednostmi k tomu, aby kriticky přistupoval vůči tvorbě médií a dokázal se vůči ní vymezit, k vlastní tvorbě a její reflexi.

MV má vybavit žáka znalostmi, které potřebuje k orientaci ve společnosti, ale i v mediálním prostoru a v nabídce médií.

MV je nástroj formující myšlení žáků tak, aby používali určité informační zdroje jako důvěryhodnější a vhodnější než jiné.

MV je nástrojem umožňujícím žákům kriticky reflektovat média a jejich roli ve společnosti a měnit skrze vlastní mediální tvorbu její podobu.

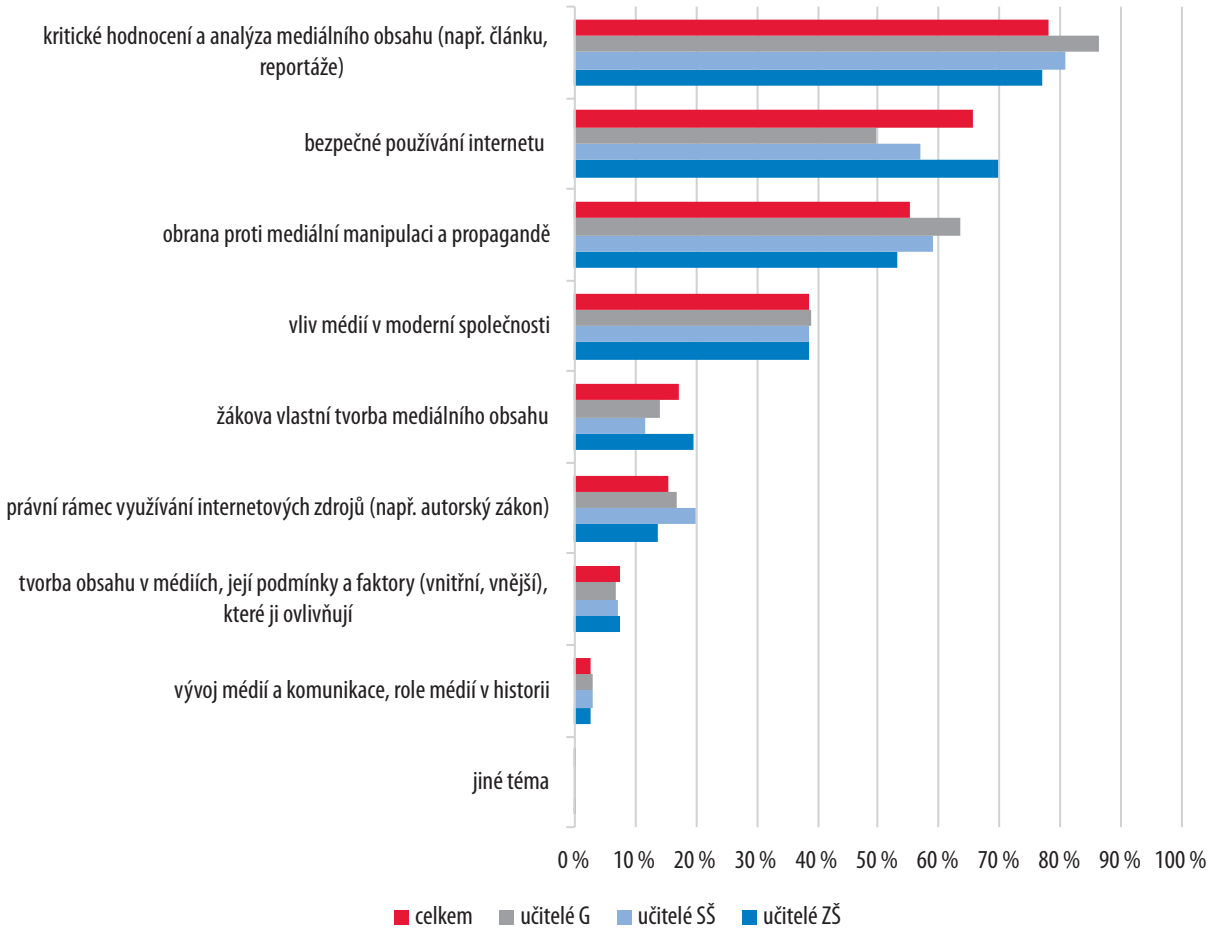
MV má rozvíjet takové dovednosti, které umožní žákovi zapojit se do komunikace s ostatními prostřednictvím médií a do mediální tvorby.

V odpovědích učitelů lze pozorovat logickou vazbu mezi vymezením mediální výchovy, hlavními cíli mediální výchovy a důležitostí témat mediální výchovy. Odpovědi učitelů týkající se nejdůležitějších cílů mediální výchovy potvrzují, že dvěma hlavními cíli mediální výchovy (cca 80 % odpovídajících učitelů) pro učitele (bez ohledu na druh či typ školy a předmětovou specializaci učitele) je rozvíjet schopnosti žáků získávat a kriticky hodnotit informace z médií a kriticky přemýšlet o obsazích médií. Učitelé tak opětovně kladou důraz na kritický pohled žáků na média, zatímco nižší význam přisuzují rozvoji dovedností žáků v utváření vlastních mediálních obsahů (např. textový nebo audiovizuální publikovaný příspěvek). Je ovšem otázkou, co učitelé myslí „kritickým přístupem" k médiím – může jít jen o snahu vysvětlit žákům, že sdělovaný obsah může být ovlivněn politickým či názorovým zázemím jednotlivých médií, a že je tedy třeba při konzumaci mediálního obsahu vnímat i tyto skutečnosti a nebrat sdělované informace za relevantní či věcně správné automaticky.

Za nejdůležitější témata mediální výchovy učitelé nejčastěji považují, bez ohledu na druh či typ školy i svou předmětovou specializaci, hodnocení mediálního obsahu, bezpečnost používání internetu a obranu proti mediální manipulaci a propagandě (viz graf č. 3). Mediální výchova je tak bohužel učiteli nejčastěji spojována pouze s otázkami interpretace a dezinterpretace mediálního obsahu, méně pak s dovednostmi nutnými pro zapojení žáků do komunikace.

Graf 3

Která tři z nabídnutých témat mediální výchovy považují učitelé za nejdůležitější (podíl odpovídajících učitelů)



3.3

Vybrané podmínky realizace mediální výchovy

Ze širokého spektra podmínek ovlivňujících průběh mediální výchovy byla pozornost České školní inspekce zaměřena na personální podmínky realizace mediální výchovy, spolupráci s partnery při realizaci mediální výchovy a využití médií ve výuce.

3.3.1 Personální podmínky realizace mediální výchovy

Průřezový charakter mediální výchovy v RVP přirozeně vede ke skutečnosti, že mediální výchova na školách je typicky zajišťována vícero učiteli. Na více než 70 % škol, na kterých probíhala tematická inspekční činnost (107 škol), se realizaci mediální výchovy v různé míře věnuje v rámci své výuky alespoň polovina interních učitelů školy. Odpovědi ředitelského dotazníku ukazují, že nejčastěji se jedná o výuku v předmětech český jazyk (94 % ředitelů škol), informatika (83 %), výchova k občanství / základy společenských věd (78 % / 44 %) a cizí jazyk (55 %). O něco častěji se vyšší podíl učitelů podílí na realizaci mediální výchovy na základních školách než na školách středních, přičemž tato skutečnost je především ovlivněna nižší důležitostí mediální výchovy v RVP pro střední odborné vzdělávání[9].

9 Na středních odborných školách je mediální výchova realizována v menším počtu předmětů.

Vedle samotného podílu učitelů zabývajících se mediální výchovou je významným kvalitativním aspektem také míra spolupráce a koordinovaného postupu zapojených učitelů. V tomto ohledu je pozitivní, že 73 % učitelů deklaruje spolupráci s ostatními pedagogy při plánování, realizaci a vyhodnocování průběhu mediální výchovy (mírně vyšší úroveň spolupráce lze vyvodit z odpovědí učitelů základních škol, předmětová specializace učitelů nehraje v tomto směru významnější diferencující roli). Z forem jednoznačně převládá spolupráce prostřednictvím sdílení metodických materiálů (80 % spolupracujících učitelů), přibližně pětina učitelů uvádí také týmovou realizaci témat mediální výchovy nebo vzájemné hospitace učitelů s poskytováním zpětné vazby. Hlavními uváděnými důvody, proč učitelé nespolupracují při realizaci mediální výchovy, jsou jednak nedostatek času (50 % nespolupracujících učitelů) a rozvrhové / organizační překážky (32 % nespolupracujících učitelů), a to opětovně bez ohledu na druh či typ školy a předmětovou specializaci učitele.[10]

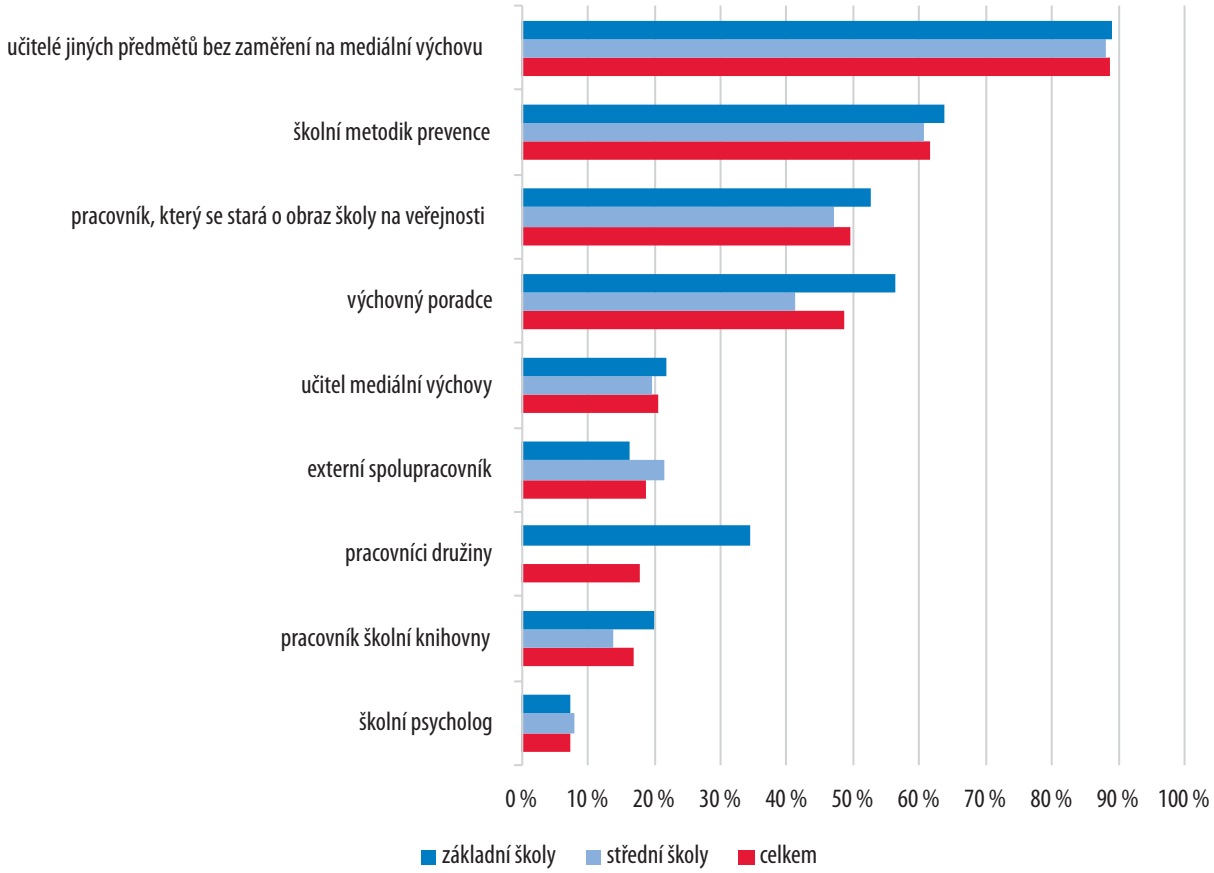
Vedle vyučujících, kteří jsou přirozeně nejčastější kategorií pracovníků školy podílející se na realizaci mediální výchovy, participují na relevantních činnostech také (viz graf č. 4):

- školní metodik prevence, a to především prostřednictvím organizace vzdělávání, besed a akcí spojených s mediální výchovou a rovněž s důrazem na téma kyberšikany a chování v mediálním světě,
- pracovník starající se o obraz školy na veřejnosti, pokud škola k tomu určeného pracovníka má – typicky je však takto chápána činnost ředitele / zástupce ředitele nebo učitele pověřeného činnostmi utvářejícími obraz školy na veřejnosti,
- výchovný poradce, a to především v rámci aktivit zaměřených na práci s informacemi, prevenci a řešení kyberšikany a rizika pohybu v mediálním světě.

10 Mezi další uváděné důvody pak především patří nepociťování potřeby koordinovat činnosti v mediální výchově s ohledem na existenci důležitějších témat ve škole; předmětové odlišnosti týkající se mediální výchovy (obsah, metody výuky) bez potřeby koordinace a s výhodami individuálního přístupu každého vyučujícího v návaznosti na podstatu vyučovaného předmětu.

Graf 4

Kdo se ve školách podílí na realizaci mediální výchovy (podíl škol, na nichž probíhala tematická inspekční činnost)



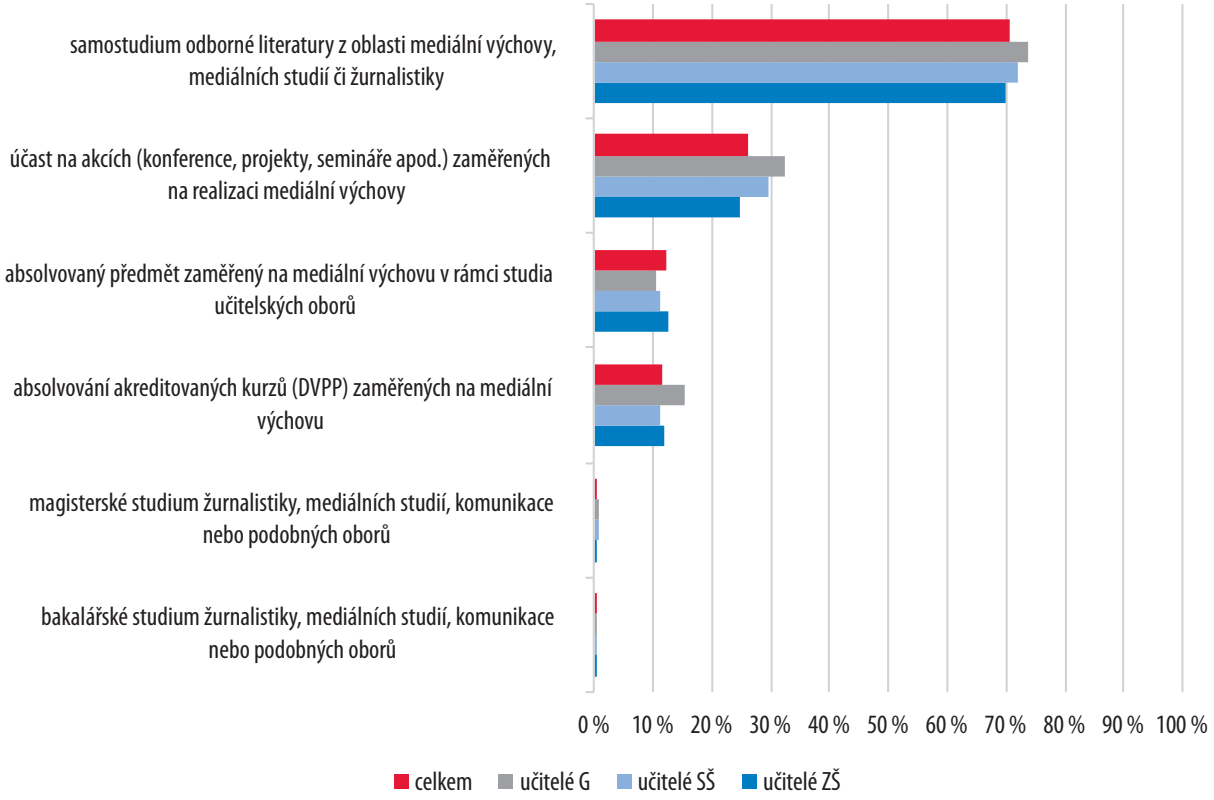
Připravenost učitelů bývá označována jako jedna z výzev pro lepší realizaci mediální výchovy na školách – dokládají to i následující zjištění:

- Realizace mediální výchovy na navštívených školách je zajišťována především běžnými učiteli všeobecně vzdělávacích předmětů bez zaměření na realizaci mediální výchovy. Učitel deklarující zaměření na tato témata byl zaznamenán na pětině škol (viz graf č. 4). Učitelé se k výuce mediální výchovy nejčastěji dostávají na žádost vedení školy, přičemž téma je rovněž zajímá a s realizací mediální výchovy tak souhlasí (48 % učitelů). Pro přibližně třetinu učitelů byl hlavní motivací k realizaci mediální výchovy jejich vlastní zájem o problematiku, a byli tedy iniciátory realizace mediální výchovy ve svém předmětu. Přibližně desetině učitelů pak byla realizace mediální výchovy přidělena bez ohledu na jejich zájem. Vyšší zájem o témata mediální výchovy lze zaznamenat ze strany učitelů gymnázií, z hlediska předmětových specializací je patrný mírně nižší zájem o implementaci témat mediální výchovy do výuky ze strany učitelů matematiky a přírodovědných oborů.
- Nejčastěji uváděnou formou přípravy učitelů pro realizaci mediální výchovy je samostudium odborné literatury z oblasti mediální výchovy, mediálních studií či žurnalistiky, s odstupem následuje účast na konferencích či seminářích věnovaných mediální výchově. Pouze ojediněle učitelé přiznávají, že pro realizaci mediální výchovy žádnou odbornou přípravu nemají, na druhou stranu jen zcela vzácně byla výuka mediální výchovy realizována učitelem, který vedle své předmětové specializace také absolvoval bakalářské či magisterské studium žurnalistiky, mediálních studií nebo podobných oborů (viz graf č. 5).

- Absolvování akreditovaných kurzů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále také „DVPP“) se zaměřením na mediální výchovu je uváděno jako kvalifikace pro realizaci mediální výchovy desetinou učitelů (viz graf č. 5), přičemž o něco častěji (asi 15 % učitelů) byla tato možnost vybrána učiteli společensky orientovaných předmětů (český jazyk, dějepis, občanská výchova / společenskovědní základ).

Graf 5

Kvalifikace učitelů pro realizaci mediální výchovy (podíl odpovídajících učitelů)



Ačkoli jsou akreditované kurzy DVPP a další akce se zaměřením na mediální výchovu uváděny jako hlavní forma přípravy pro realizaci mediální výchovy přibližně polovinou učitelů, nevnímají dvě třetiny učitelů, kteří participovali na doplňujícím elektronickém dotazování učitelů škol zařazených do výběrového zjišťování, svou potřebu změn nabídky DVPP v oblasti mediální výchovy, a to bez ohledu na druh školy i předmětovou specializaci učitelů.[11] Hlavní nedostatky v nabídce DVPP jsou spatřovány:

- v nízkém počtu vhodných akcí (22 % učitelů),
- v nedostupnosti akcí, například z organizačních či geografických důvodů (11 % učitelů),
- v úzké tematické nabídce programu akcí (7 % učitelů),
- ve finanční náročnosti akcí (5 % učitelů),
- v nízké kvalitě akcí, například ve vazbě na potřeby praxe (2 % učitelů).

Ani v tomto případě se druh školy stejně jako předmětová specializace učitelů neukazují být významným diferencujícím faktorem. Mezi dalšími problematickými aspekty realizace DVPP v mediální výchově se také objevily nízká úroveň propagace a informovanosti o DVPP v oblasti mediální výchovy, časové vytížení učitelů v rámci účasti na DVPP s jiným, více prioritním zaměřením, respektive problémy plynoucí z neúčasti ve výuce z důvodů ško-

11 Svou roli zde ovšem může hrát nižší informovanost a zájem o toto téma.

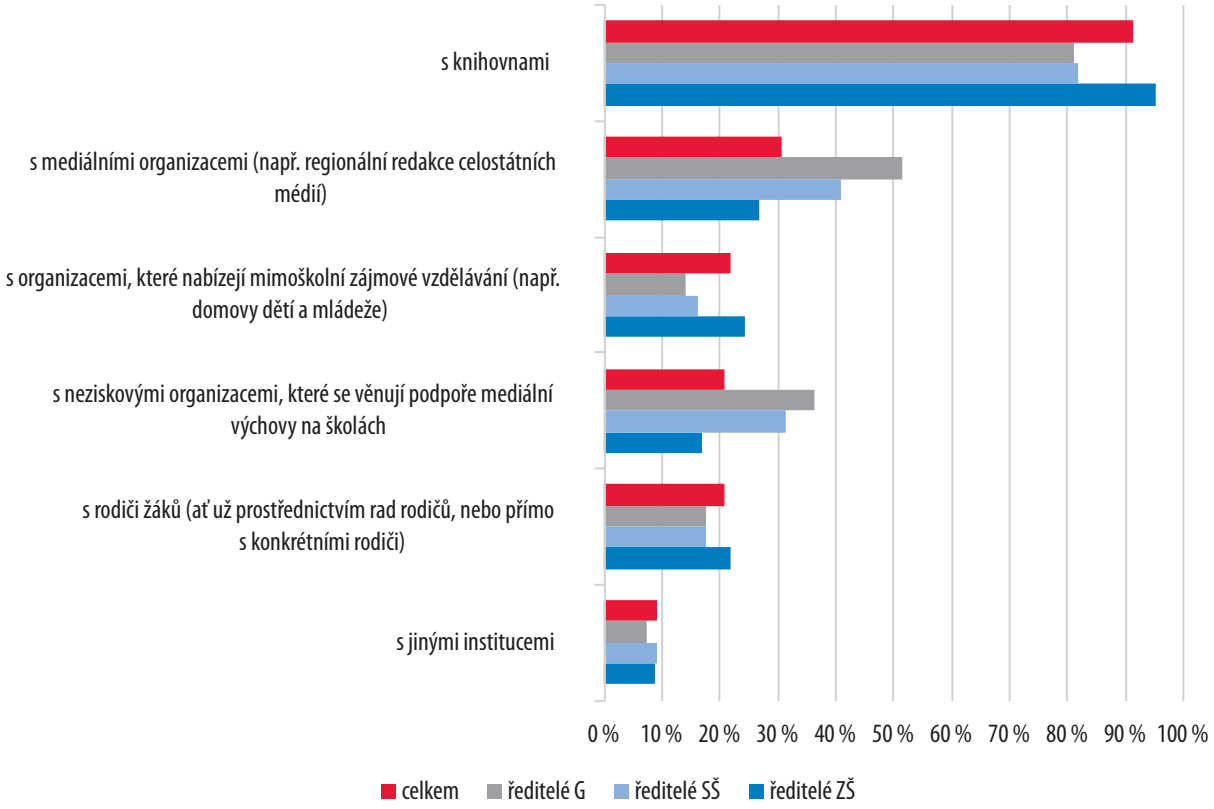
lení. Nízká informovanost a časové možnosti byly zároveň dvěma nejčastěji uváděnými důvody neúčasti učitelů na DVPP v oblasti mediální výchovy.

3.3.2 Spolupráce s partnery při realizaci mediální výchovy

Spolupráce školy s partnery může být významným faktorem ovlivňujícím kvalitu realizace mediální výchovy na školách. Pozitivní je, že taková spolupráce je běžnou praxí škol – téměř 82 % ředitelů škol uvedlo existenci spolupráce s partnery při realizaci mediální výchovy, přičemž o něco častěji byla taková spolupráce uvedena řediteli základních škol (84 % ředitelů) a gymnázií (87 % ředitelů), méně často pak řediteli středních odborných škol (73 % ředitelů). Zdaleka nejvíce rozšířenou je spolupráce s knihovnami, a to především v případě základních škol (viz graf č. 6). V případě středních odborných škol a gymnázií je častější také spolupráce s mediálními organizacemi či s dalšími subjekty[12], které se věnují i podpoře mediální výchovy na školách[13].

Graf 6

S jakými institucemi spolupracují školy na realizaci mediální výchovy (podíl škol dle odpovědí ředitelů)



Jako nejčastější důvody, proč školy nespolupracují při realizaci mediální výchovy s dalšími institucemi, ředitelé těchto škol uvádějí chybějící metodické náměty na formu a obsah spolupráce (27 % ředitelů škol uvádějících absenci spolupráce s dalšími institucemi při realizaci mediální výchovy), neúčelnost takto koncipované spolupráce s preferencí realizace mediální výchovy samotnou školou (27 %), absenci vhodné externí instituce pro spolupráci v oblasti mediální výchovy (21 %) a nevyhovující obsah nabídky externích institucí (9 %). Neúčelnost spolupráce se ukazuje být častějším důvodem v případě středních škol (pravděpodobně více spoléhají na vlastní síly), absence vhodné externí instituce je pak častější u základních škol (může být častější u škol v odlehlejších lokalitách).

12 Uváděny byly např. Česká televize, Český rozhlas, Post Bellum, Jeden svět na školách, Člověk v tísni a další.

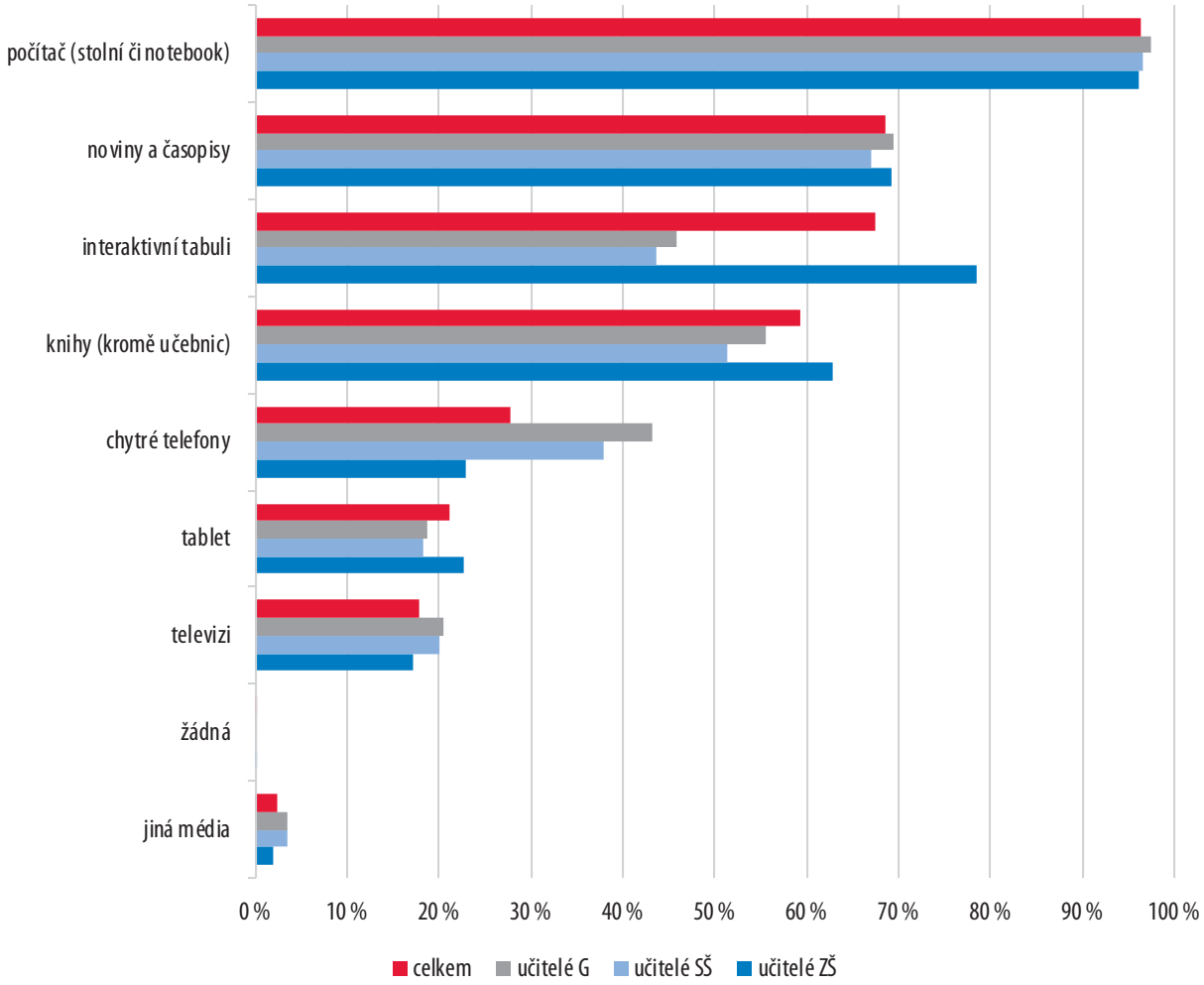
13 Analogická zjištění přináší také šetření učitelů.

3.3.3 Využití médií ve výuce

Média[14] ve svých různých formách jsou tradiční a nedílnou součástí výuky, v rámci které mohou být zdrojem informací k probíraným tématům a stejně tak i nástrojem k aktivizaci žáků a k zatraktivnění výuky. Nabídka médií k výběru je přitom různorodá a zahrnuje jak tištěná média (např. knihy, noviny, časopisy apod.), tak elektronická multimédia (např. počítač, tablet, chytré telefony), přičemž zvláštní pozornost je vhodné věnovat sociálním sítím (např. facebook, instagram apod.) jako nástrojům komunikace významně ovlivňujícím současný svět žáků. Poznatky realizovaných šetření naznačují, že učitelé ve výuce nejčastěji využívají počítač (viz graf č. 7), a to především jako zdroj informací k probírané látce či za účelem rozvoje specifických dovedností žáků[15], přičemž hlavní úlohu v tomto směru hrají internetové vyhledávače a videa jiných uživatelů na youtube (viz graf č. 8). Druh či typ školy stejně jako předmětová specializace učitele nejsou významným diferencujícím faktorem.

Graf 7

Která média učitelé ve výuce využívají (podíl odpovídajících učitelů)



Pozn.: Vedle uváděných médií učitelé ve výuce často využívají také interaktivní tabule, které však nemají nutně charakter nástroje masové komunikace. Další, učiteli méně často zmiňovaná média pak zahrnují čtečky knih, dataprojektory, digitální fotoaparáty a kamery, mapy atd.

14 Termínem „média" v této zprávě rozumíme obecně prostředky masové komunikace prezentující informace i zprostředkovávající přenos informací. Proto jsou v následující části do tohoto termínu zahrnuty i technické prostředky uplatňované ve výuce, pokud je jejich účelem prezentace či přenos informací.

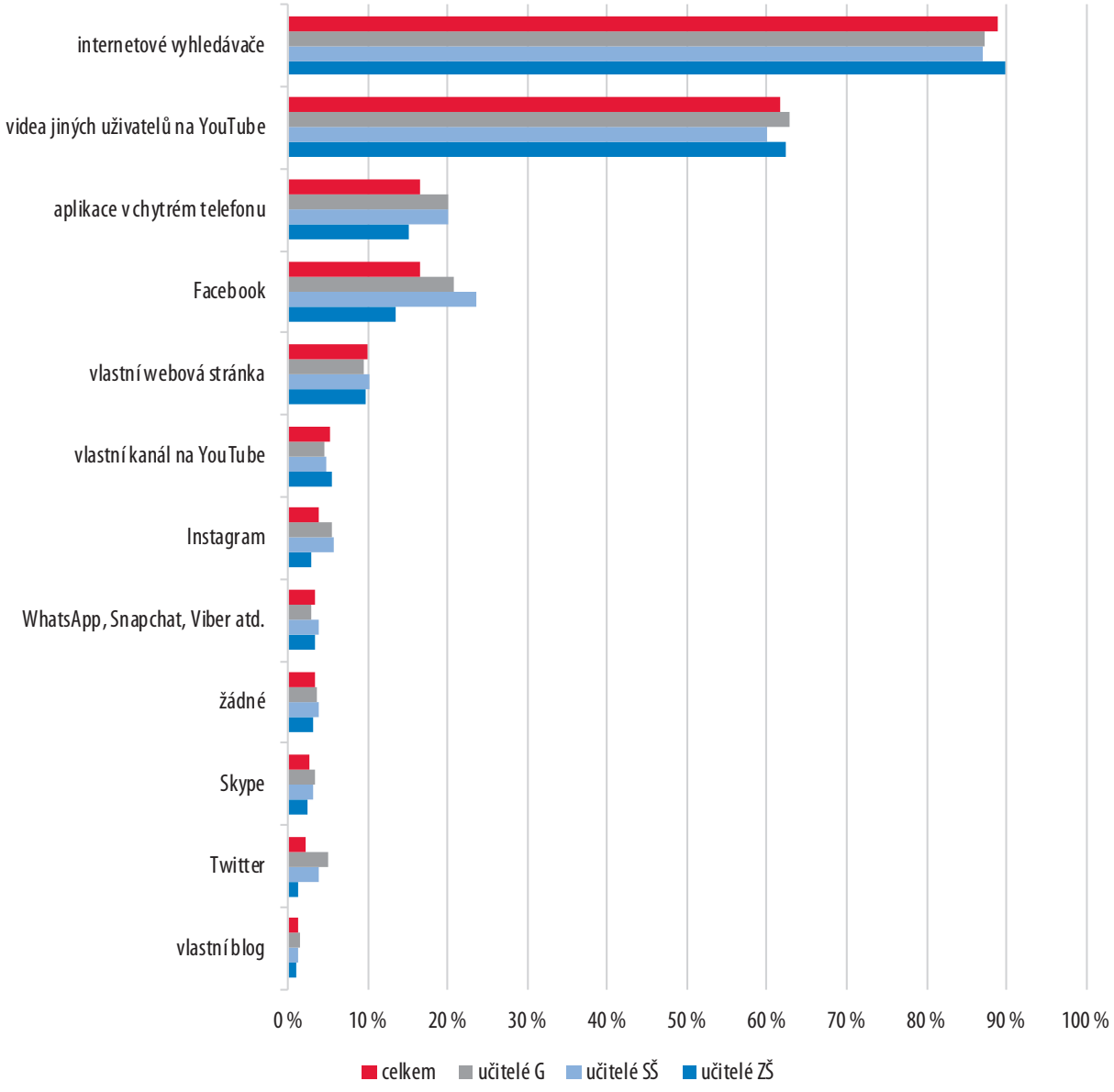
15 Využití počítače ve výuce je přirozeně mnohem širší, když zahrnuje také zatraktivnění výuky a aktivizaci žáků, prezentace a demonstrace učiva, procvičování, vlastní tvorbu žáků a další.

Tištěná média jsou stále často využívanými médii ve výuce (viz graf č. 7), přičemž je potřeba vzít do úvahy i tu skutečnost, že periodika a knihy jsou běžnou součástí obsahu také elektronických multimédií. Hlavním účelem využití tištěných médií je však pouze rozvoj specifických dovedností žáků a zajištění informací k probírané látce, nižší důraz je kladen na zatraktivnění výuky a aktivizaci žáků. Zároveň jsou tištěná média častěji využívána učiteli se specializací ve společensky orientovaných předmětech (občanská výchova / společensko-vědní základ, český jazyk, cizí jazyky, dějepis).

Nejméně často jsou učiteli ve výuce využívány nejnovější on-line platformy mediální komunikace (např. facebook, instagram, chat – graf č. 8) a média založená na vlastní tvorbě žáků/třídy (např. vlastní webová stránka, vlastní blog – graf č. 8) – tyto on-line platformy jsou zároveň využívány především učiteli s předmětovou specializací v ICT/informatice. Celkový obraz využití médií ve výuce tak naznačuje existenci možného nesouladu vůči on-line platformám, které jsou v současnosti v oblibě žáků.

Graf 8

Které on-line platformy využívají učitelé pro účely realizace mediální výchovy ve výuce (podíl odpovídajících učitelů)



Druhy médií, které učitelé využívají pro realizaci mediální výchovy, jsou také hlavním zdrojem informací učitelů při přípravě probírané látky. Takto uvedl nejvyšší podíl učitelů jako nejčastější zdroje informací k probírané látce různé webové stránky k vyhledávání informací (88 % učitelů), filmy, TV pořady a další audiovizuální materiály (71 % učitelů) a veřejně dostupné digitální učební materiály připravené jinými učiteli (67 % učitelů). Potvrzuje se tak očekávaný předpoklad, že učitelé využívají nejrůznější elektronické zdroje informací pro probíranou látku častěji než tradiční tištěné zdroje informací.

3.4

Způsoby realizace mediální výchovy

I dřívější šetření poukázala na skutečnost[16], že mediální výchova je v nějaké podobě realizována na velké většině škol, a to s převahou výuky formou průřezového tématu. Předmětem odborných diskusí je však časový prostor, který je mediální výchově na mnoha školách věnován; nižší význam přikládaný mediální výchově je, ve srovnání s gymnázii, pozorován v případě středních odborných škol, ačkoli neexistuje žádné racionální odůvodnění nižší důležitosti mediální gramotnosti pro žáky středních odborných škol.

Také poznatky tohoto šetření dokládají, že mediální výchova má své místo ve výuce na velké většině škol[17], přičemž na 90 % škol je mediální výchova realizována ve formě průřezového tématu v různých předmětech[18] (viz graf č. 9). Zároveň se však ukazuje několik významných zjištění souvisejících s rozsahem a formami mediální výchovy:

- Formy realizace, které se přímo zaměřují na mediální výchovu (samostatný předmět[19], projektová výuka[20], besedy, diskuse a exkurze v médiích), jsou využívány na výrazně nižším podílu škol ve srovnání s průřezovým zařazením mediální výchovy do výuky různých předmětů (viz graf č. 9) – besedy, diskuse a exkurze v médiích na 35 % škol, projektová výuka na 27 % škol, samostatný povinný předmět na 6 % škol a samostatný nepovinný předmět na 4 % škol. Zároveň čas věnovaný těmto formám realizace je poměrně omezený, když převažuje projektová výuka v délce do tří vyučovacích dnů školního roku (přibližně 60 % škol realizujících mediální výchovu formou projektové výuky) a besedy, diskuse a exkurze v médiích v délce do jednoho vyučovacího dne ve školním roce (přibližně 70 % škol realizujících mediální výchovu formou besed, diskusí a exkurzí v médiích)[21].

16 Bližší informace jsou uvedeny také v příloze č. 3.

17 Rozdíly v počtech škol, které realizují mediální výchovu v jednotlivých ročnících studia, jsou málo výrazné. Mírně vyšší počet základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií realizuje mediální výchovu v 8. a 9. ročníku, u středních škol pak ve 2. a 3. ročníku studia.

18 Předměty nejčastěji spojené s realizací mediální výchovy jsou český jazyk (uvedený 94 % ředitelů škol), informatika (83 % ředitelů škol), výchova k občanství / základy společenských věd (78 % / 44 % ředitelů škol), cizí jazyk (55 % ředitelů škol). Okruh předmětů, v nichž je mediální výchova realizována, je ovšem poměrně široký.

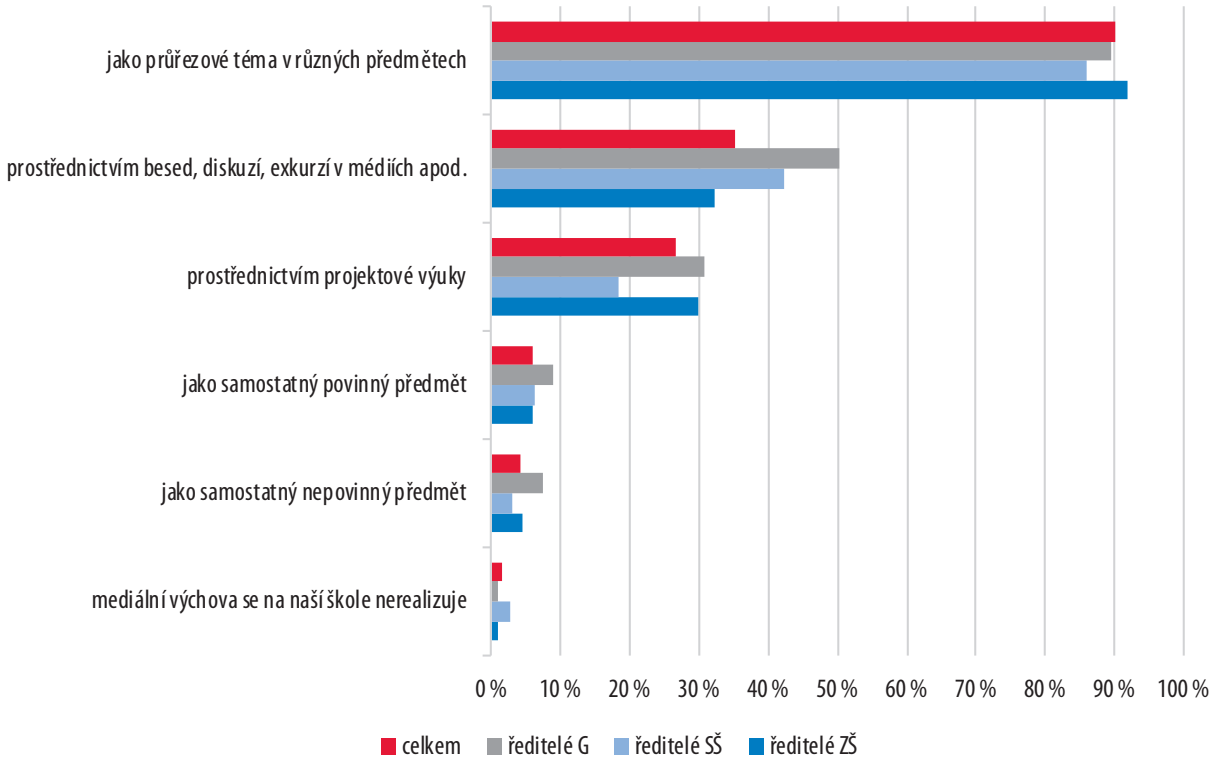
19 Hodinová týdenní dotace takového předmětu je téměř vždy 1 nebo 2 hodiny. Častěji je mediální výchova v podobě samostatného předmětu realizována učiteli s předmětovou specializací v informatice, případně v odborných předmětech na střední škole.

20 Častěji jsou využívány projekty realizované samotnou školou (např. projektové dny, tvorba školního časopisu, bulletinu, webových stránek) než projekty organizované externími subjekty.

21 Analogická zjištění poskytují odpovědi učitelů.

Graf 9

Jakými způsoby se ve školách mediální výchova realizuje (podíl škol dle odpovědí ředitelů)



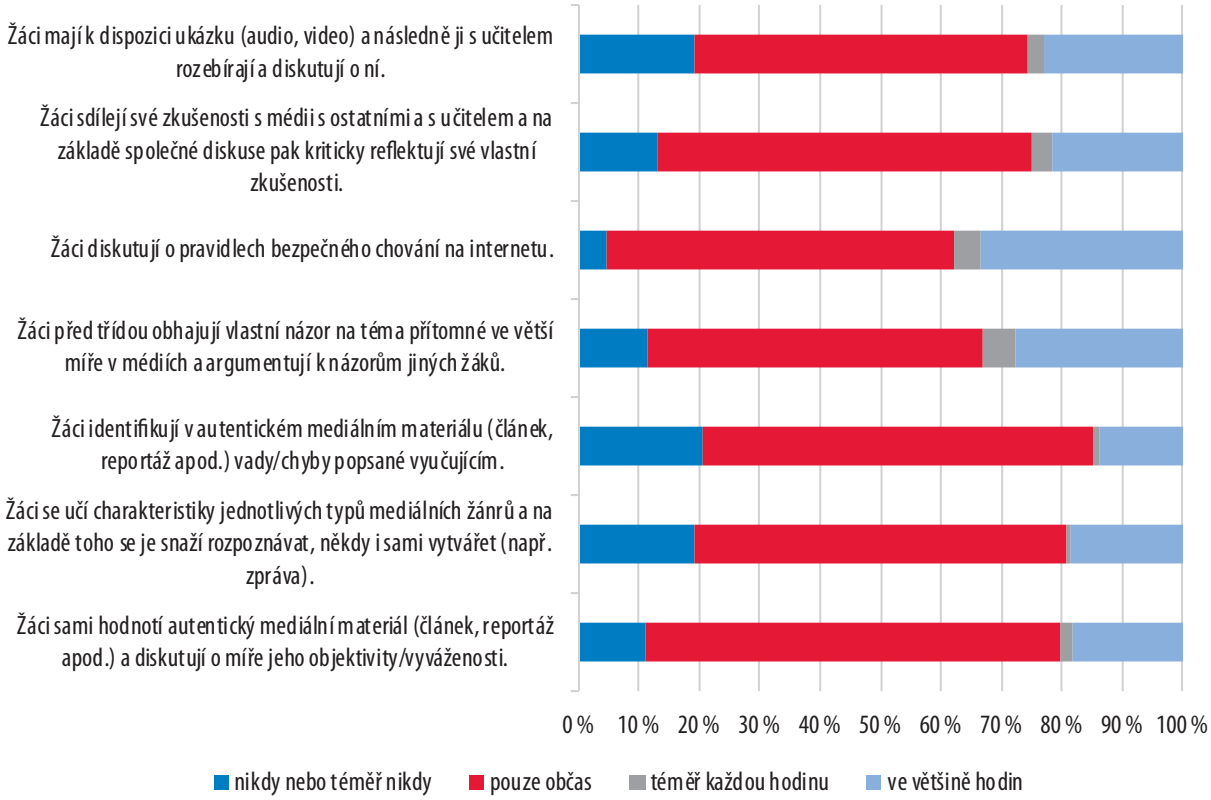
Pozn.: Další způsoby realizace mediální výchovy na školách zahrnují vydávání školních novin, činnosti školních klubů či kroužků a další.

- Ačkoli je mediální výchova na většině škol realizována jako průřezové téma v různých předmětech, nezařazují učitelé témata mediální výchovy (ve formě průřezového tématu) do své výuky příliš často (viz graf č. 10). O něco častěji se vyskytuje diskuse o pravidlech bezpečného chování na internetu na základních školách, jakkoli je to z hlediska orientace ve světě médií jen podpůrná dovednost (viz graf č. 10a), respektive obhajoba vlastního názoru a argumentace před třídou k důležitému mediálnímu tématu na středních školách (viz graf č. 10b).

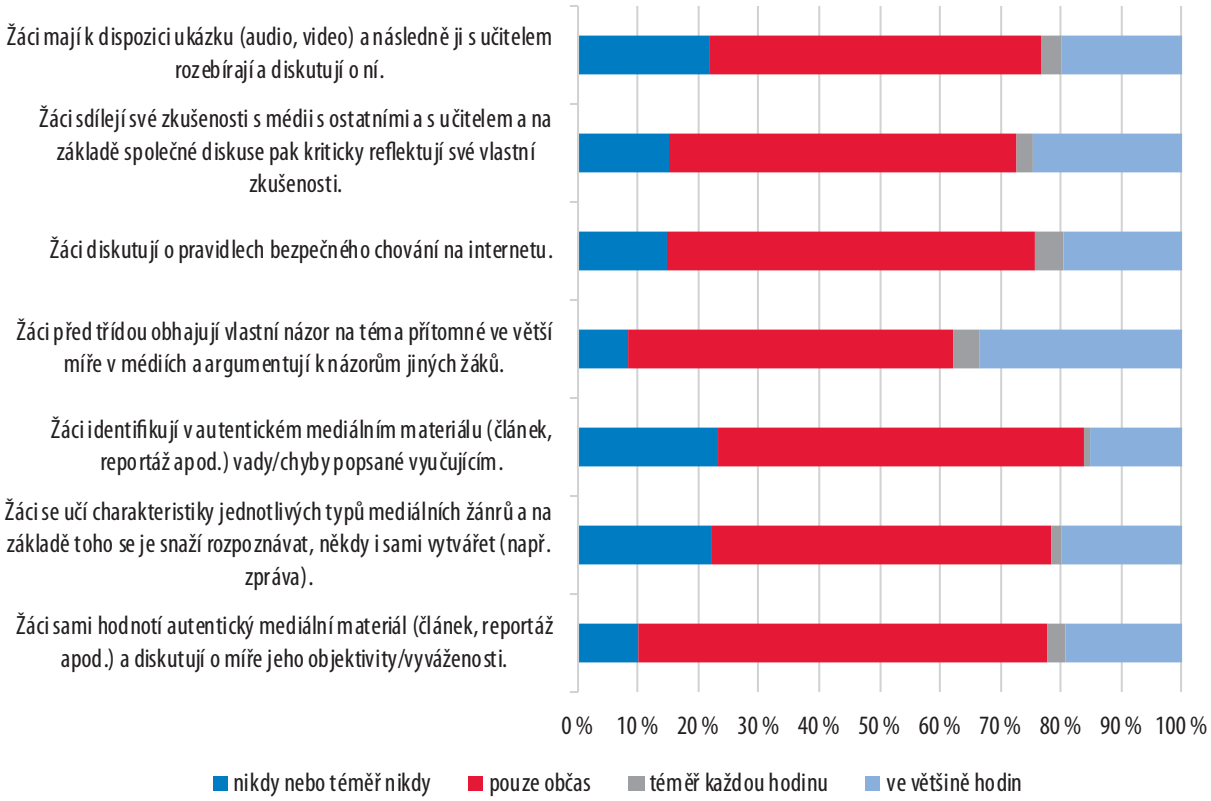
Graf 10

Jak často v rámci výuky témat mediální výchovy dochází k vybraným situacím (podíl odpovídajících učitelů)

a) učitelé ZŠ



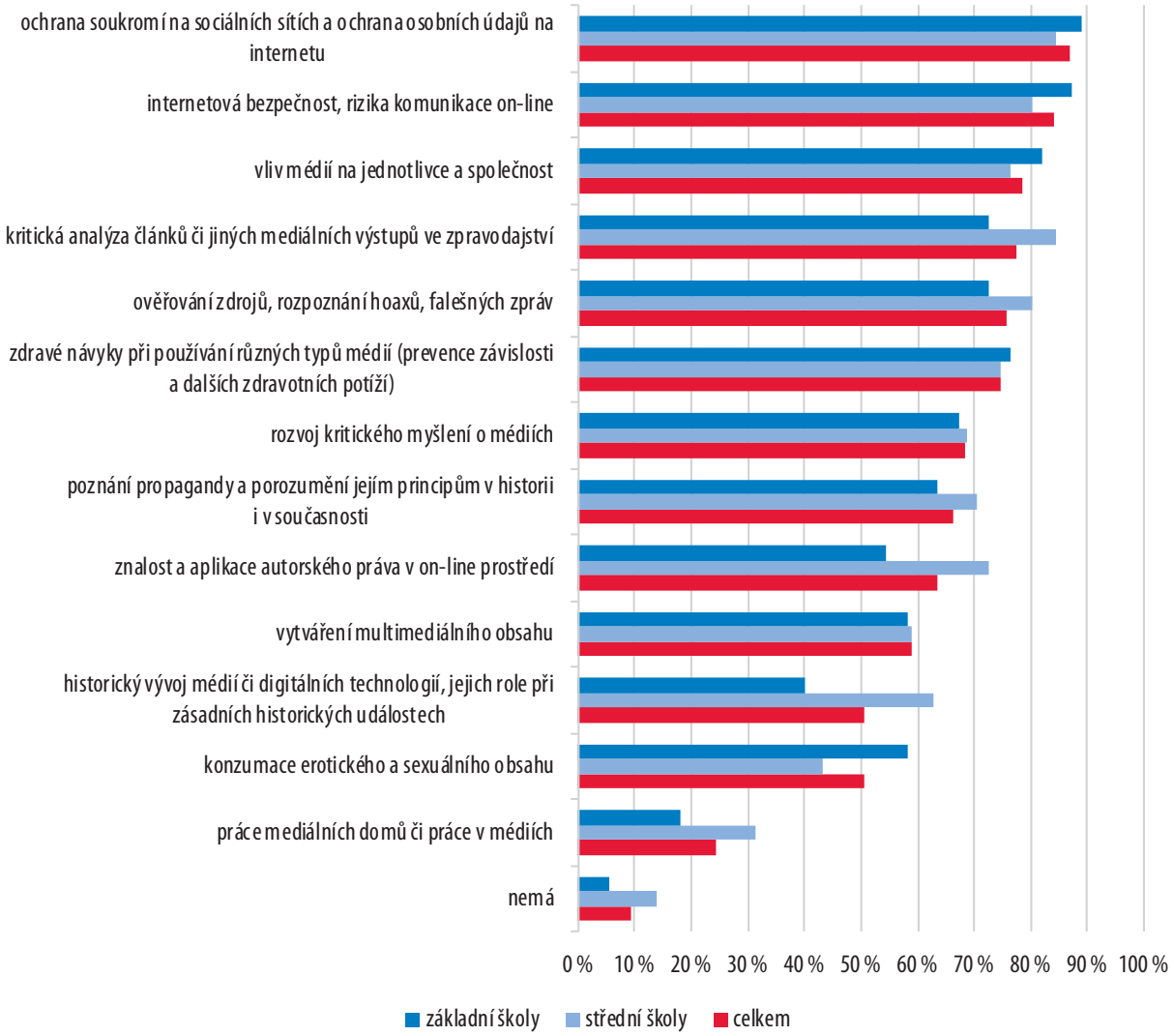
b) učitelé SŠ



- Graf č. 11 potvrzuje důležitost témat mediální výchovy souvisejících s přítomností žáků ve virtuálním světě komunikačních médií, a to v rámci nastavení vnitřních pravidel školy. Zároveň se ukazuje různá intenzita pokrytí této oblasti mediální výchovy v jednotlivých školách[22].

Graf 11

Podíl škol, které mají vnitřně nastaveno, že každá třída musí projít během školního cyklu výukou či seminářem zaměřeným na uvedená témata (podíl škol na celkovém počtu škol, na nichž probíhala tematická inspekční činnost)



Významným předpokladem pro úspěšné naplňování cílů mediální výchovy je ztotožnění učitelů, kteří na ní participují, s formami, kterými je na základě školních vzdělávacích programů v jednotlivých školách realizována. Přibližně dvě třetiny učitelů (63 %) jsou přesvědčeny, že realizace mediální výchovy jako průřezového tématu v dalších předmětech je nejvhodnější formou (což je nicméně menší podíl učitelů, než je podíl škol, v nichž je me-

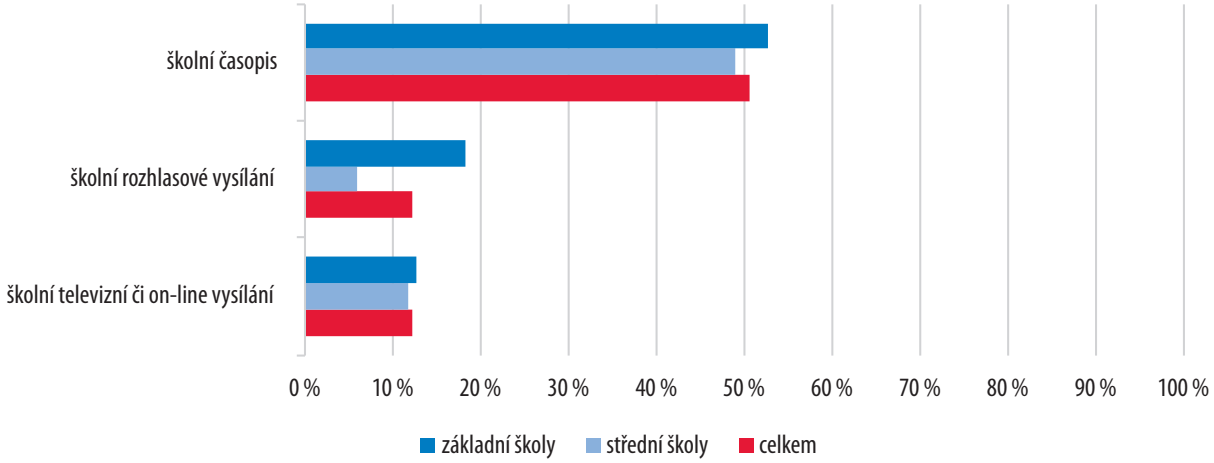
22 Realizovaná šetření také ukazují, že více než polovina škol nemá formulována interní pravidla pro chování žáků/učitelů na sociálních sítích (např. jako součást školního řádu, etického kodexu apod.), přičemž o něco častější je tato skutečnost v případě středních škol (58 % škol) než v případě škol základních (45 % škol). Necelá třetina škol má takto koncipovaná pravidla vytvořena pro chování žáků a necelá pětina škol (17 % škol) pro chování jak žáků, tak učitelů. V případě škol, které mají formulována pravidla pro chování žáků/učitelů na sociálních sítích, má třetina z nich vytvořen systém pravidelné kontroly jejich dodržování pověřenou osobou, kterou je nejčastěji některý z učitelů, ředitel školy nebo výchovný poradce. Častěji je systém pravidelné kontroly pověřenou osobou nastaven na těch školách, které mají formulována pravidla pro chování na sociálních sítích jak pro své žáky, tak pro své učitele. Na polovině škol, na nichž jsou formulována pravidla pro chování žáků/učitelů na sociálních sítích, pak kontrola jejich dodržování probíhá namátkově, na desetině škol kontrola neprobíhá vůbec.

diální výchova formou průřezového tématu realizována), relativně často jsou uváděny také projekty realizované školou (17 %), formu samostatného povinného či nepovinného předmětu uvedlo 10 % učitelů.

Součástí realizace mediální výchovy na školách může být také vydávání / provoz vlastního média, a to s aktivní účastí žáků. U škol, které byly navštíveny v rámci tematické inspekční činnosti, byla tato praxe pozorována v polovině případů, přičemž nejčastějším typem média, které škola vydává, je tradičně školní časopis (viz graf č. 12). Provozování školního rozhlasového vysílání a školního televizního / on-line vysílání je očekávaně méně časté, přesto roste podíl škol, které do své činnosti zařazují i tyto aktivity. Zároveň platí, že na fungování daného média se většinou aktivně a cíleně podílejí samotní žáci školy (95 % školních časopisů, 70 % rozhlasového vysílání, 85 % školních televizních / on-line vysílání), o něco méně časté je zapojení žáků do provozování školního rozhlasového vysílání na základní škole. Tvorba školního časopisu vykazuje mezi sledovanými médii nejvyšší míru souladu s charakteristikami profesionálních médií – redakční rada, ediční plán, tematické rubriky.

Graf 12

Produkce jednotlivých typů médií ve školách (podíl ze škol, v nichž probíhala tematická inspekční činnost)



Vedle vydávání / provozu školních médií může být mediální gramotnost žáků zvyšována také prostřednictvím utváření obrazu školy na veřejnosti. Taková možnost se zdá být obecně akceptovanou, neboť ji neuvádí pouze 8 % ředitelů škol. Pokud žáci mají možnost podílet se na utváření obrazu školy na veřejnosti, pak se tak nejčastěji děje s využitím školního webu, facebookového účtu školy (především v případě středních škol) a školního časopisu (především v případě gymnázií a základních škol). Nejnovější nástroje elektronické komunikace (např. Twitter, Instagram, YouTube) jsou i v tomto případě využívány méně často. Z konkrétních činností pak žáci nejčastěji pořizují fotografie, vytvářejí propagační videa školy a příspěvky na školní web, připravují články o škole do novin/časopisů a jsou členy redakce školních médií.

3.5

Chování, postoje a sebehodnocení žáků v mediálním světě

Za hlavní zdroje informací žáků o současném světě jsou stále silněji označovány sociální sítě a internet, někteří odborníci spojují „off-line stav“ žáka s jeho „sociálním znevýhodněním“. Poznatky šetření tuto tezi podporují. Grafy č. 13a) a 13b) ukazují, že žáci 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ označují internetové zpravodajství a sociální sítě za média, která mají nejsilnější vliv na jejich osobu. Vliv televizního zpravodajství, zpravodajství v tištěných médiích

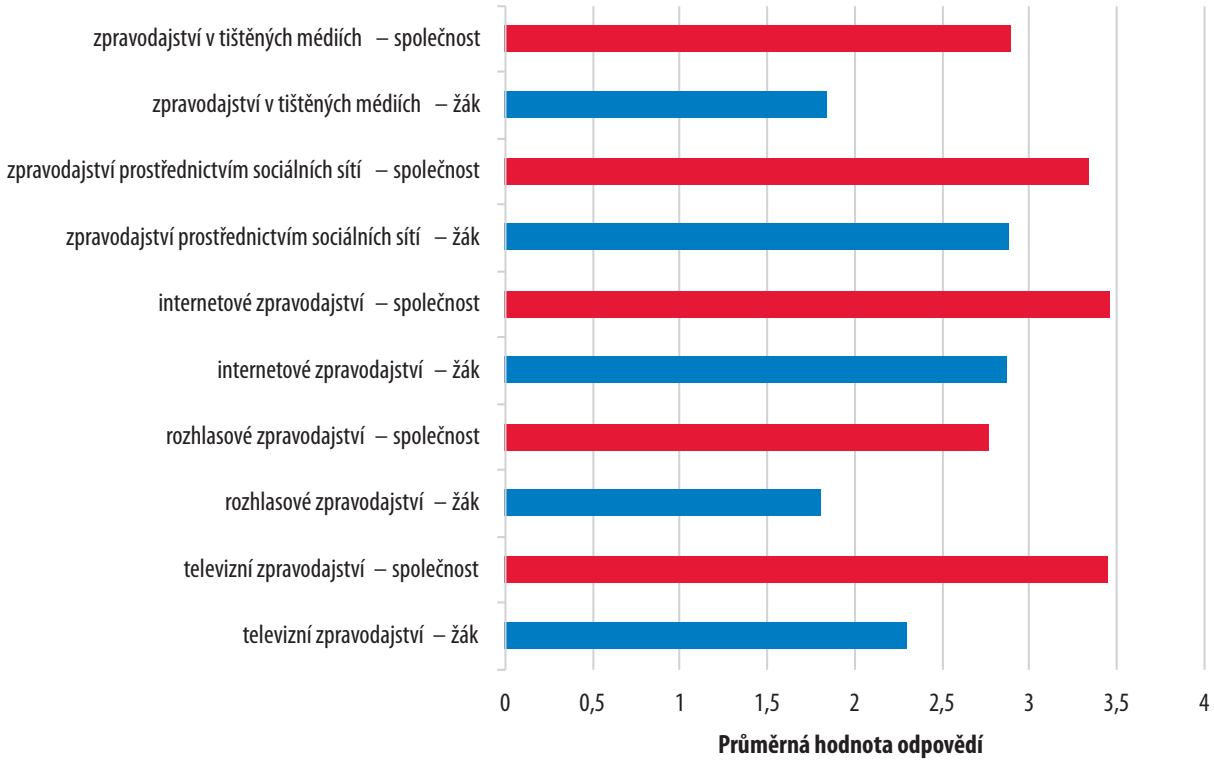
a rozhlasového zpravodajství na svou osobu hodnotí žáci jako méně významný. Význam internetových médií a sociálních sítí pro žákovu práci s informacemi potvrzuje také ta skutečnost, že v tomto prostředí si přes 70 % z nich ověřuje své informace.

Za pozornost stojí, že žáci 9. ročníku ZŠ i žáci 2. ročníku SŠ uvádějí, že všechna média mají vyšší vliv na celou společnost než na jejich vlastní osobu. Potvrzuje se tak známý „efekt třetí osoby", který spočívá v intenzivnějším přisuzování vlivu médií na třetí (cizí) osoby než na sebe samého a své známé. Uvedená zjištění potvrzují, jak důležité je rozvíjet mediální gramotnost právě v souvislosti s preferovanými typy médií, a to včetně posilování znalostí a dovedností zaměřených na kritický postoj ke sdělením pocházejícím právě z tohoto prostředí. Zároveň uvedená zjištění mohou představovat výzvu pro tradiční zpravodajská média s cílem získat v mediálním prostoru využívaném věkovou skupinou dospívajících silnější postavení.

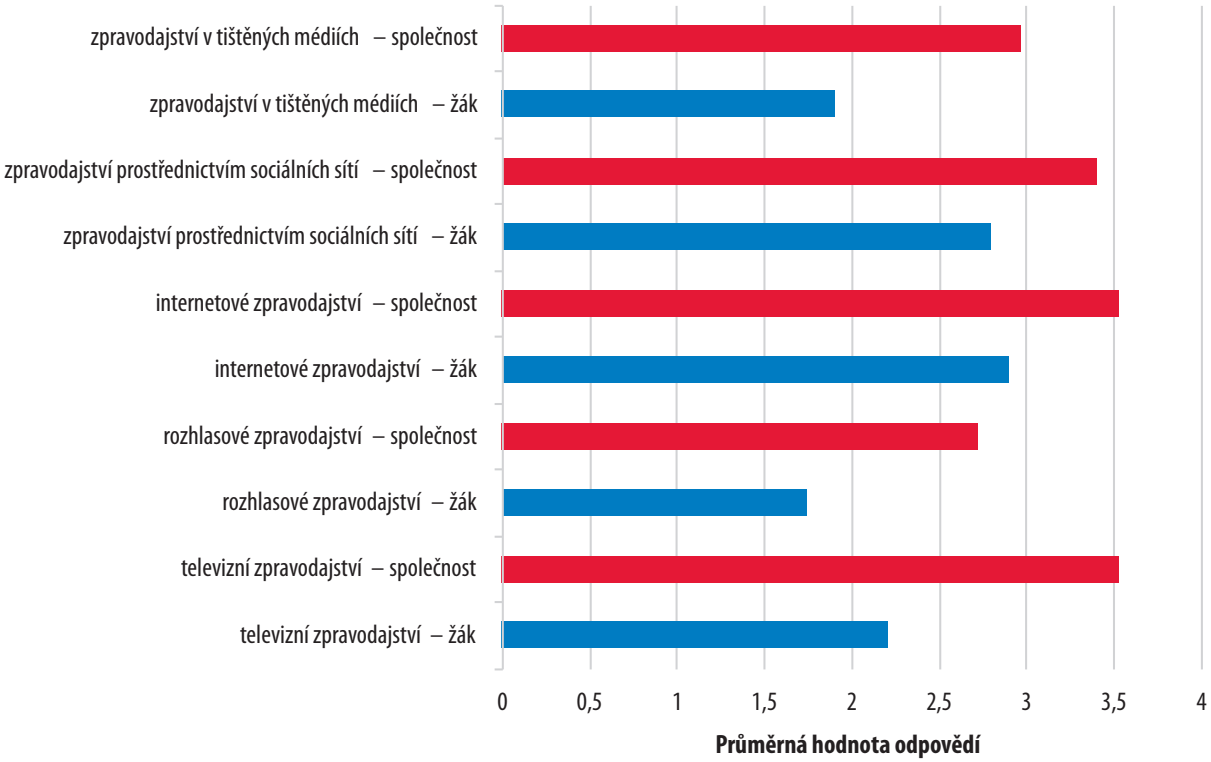
Graf 13

Míra vlivu různých typů médií na osobu žáka a na společnost podle názoru žáků (průměrná hodnota odpovědí žáků; čtyřbodová škála hodnocení vlivu – 1 = žádný; 2 = malý; 3 = střední; 4 = velký)

a) žáci 9. ročníku ZŠ



b) žáci 2. ročníku SŠ



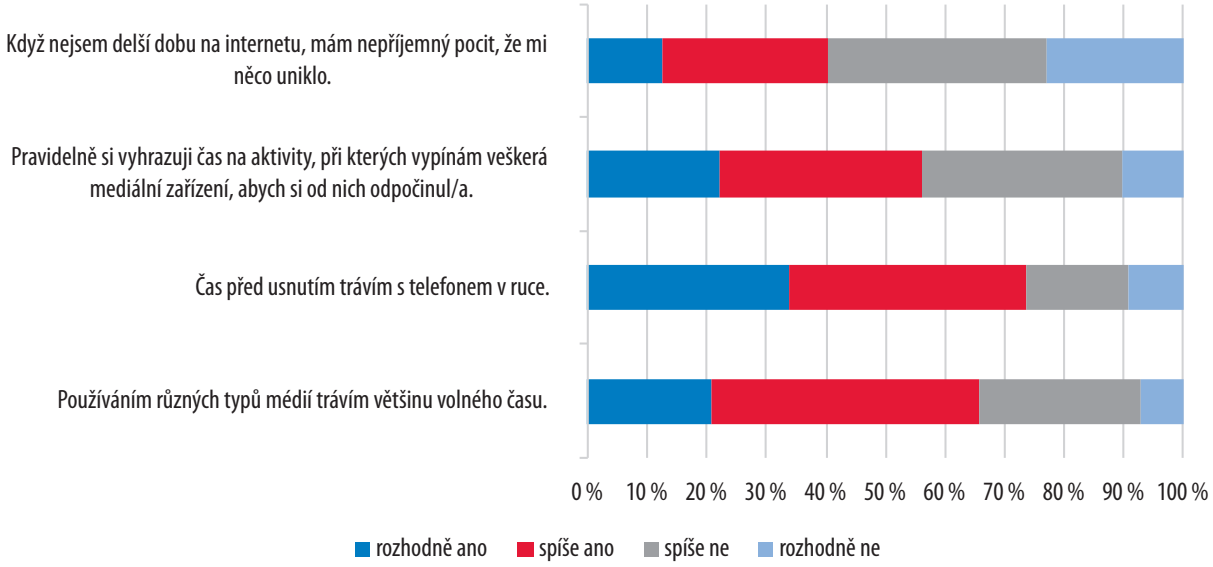
Význam médií v životě žáků potvrzuje také jejich chování ve vybraných modelových situacích (viz graf č. 14). Přibližně 60 % žáků používáním různých typů elektronických médií[23] tráví většinu svého volného času, přičemž velmi časté je také využití telefonu před usnutím. Téměř polovina žáků si nevyhrazuje čas, kdy by zcela vypínala veškerá mediální zařízení tak, aby se mohla věnovat aktivitám nespojeným s médii. Nejméně často sice žáci přiznávají nepříjemný pocit, že by během „off-line pauzy" něco ve světě zmeškali, nicméně téměř 40 % žáků existenci takové situace připouští. Nejčastěji se může jednat o něco důležitého v komunikaci s přáteli či při domlouvání společných akcí, neboť tyto dvě činnosti jsou nejčastější formou využívání sociálních sítí ze strany žáků. Celkově se potvrzuje, jak významným prvkem v životě žáků média jsou, a že intenzita jejich používání je jednoznačně spojena s rizikem vzniku závislosti.

23 Např. hraní počítačových her, sledování televize či videí na internetu, chatování a prohlížení sociálních sítí.

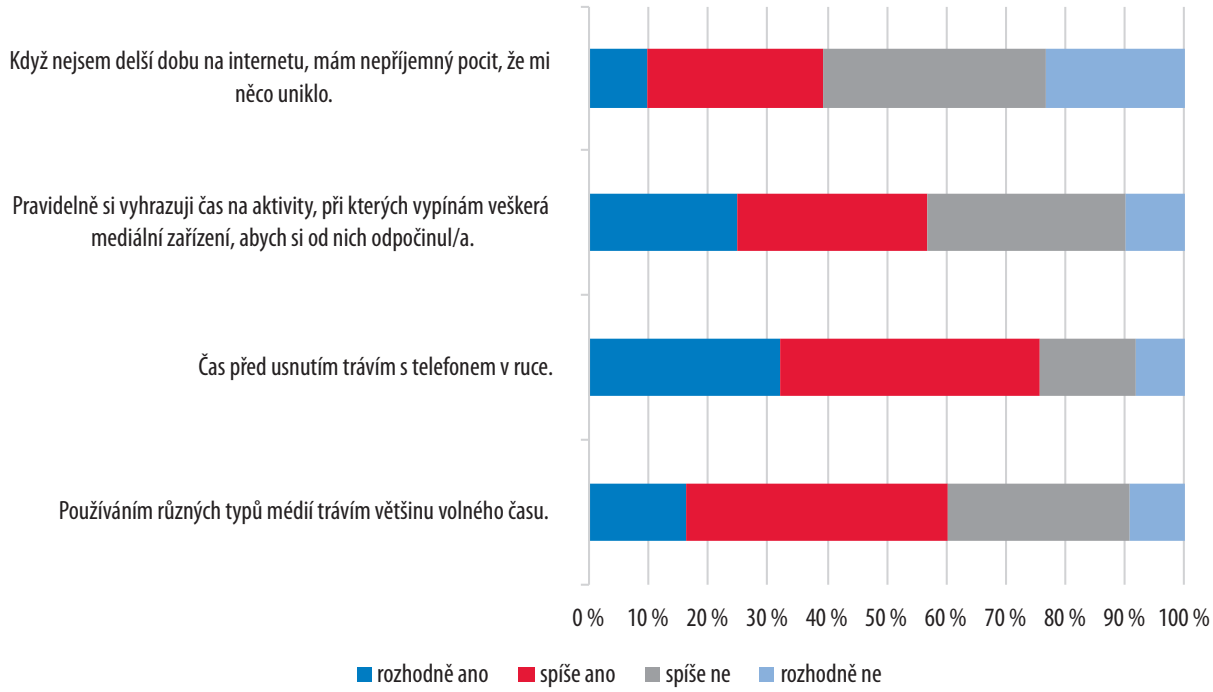
Graf 14

Vztah žáků k médiím – vybraná tvrzení (podíl odpovídajících žáků)

a) žáci 9. ročníku ZŠ



b) žáci 2. ročníku SŠ



V kontextu významu mediálního světa pro život žáků je zásadní jejich schopnost kritického přístupu k médiím, například v uvědomění si faktu, že média ne vždy přesně vypovídají o skutečnosti. Lze identifikovat dvě skupiny žáků – početnější skupinu žáků, která věrnost zobrazení skutečnosti médii zpochybňuje, a méně početnou skupinu žáků, kteří vidí podobu mediální skutečnosti ve spíše pozitivní podobě. O něco více skeptický pohled přitom vyjadřují žáci 2. ročníku SŠ a naopak o něco více pozitivní pohled na mediální skutečnost mají žáci, kteří uvádějí, že na ně má vyšší vliv televizní a rozhlasové zpravodajství.

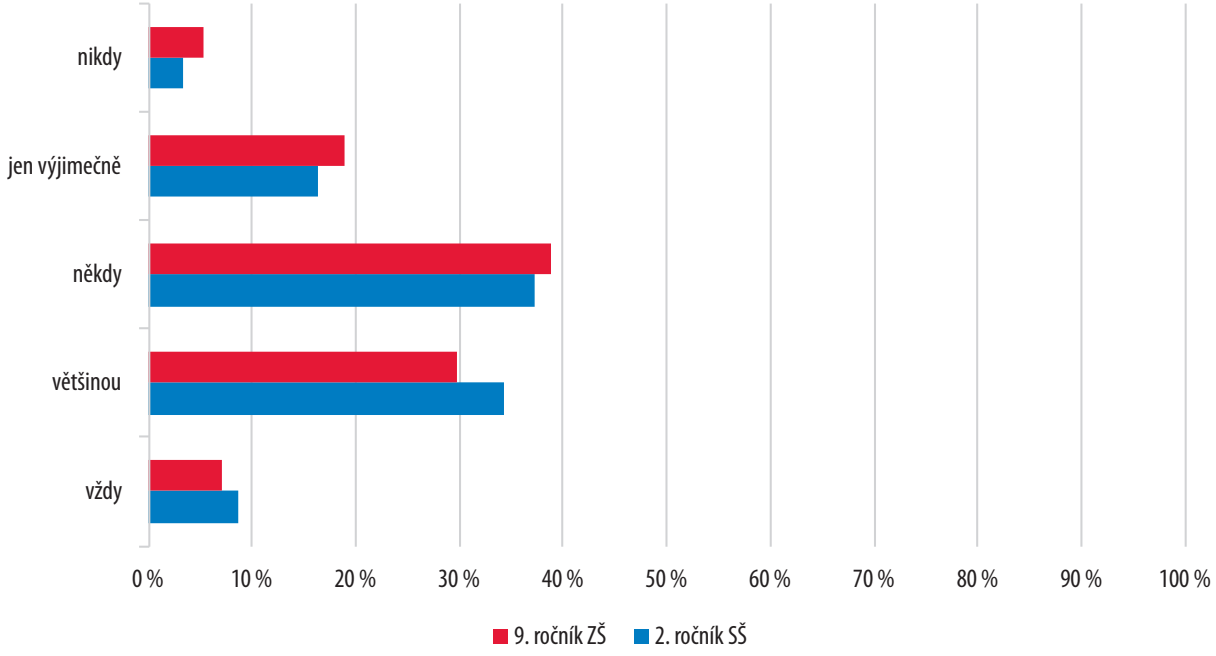
Žáci 9. ročníku ZŠ i žáci 2. ročníku SŠ poměrně často přiznávají pozitivní roli médií pro orientaci člověka ve společnosti, zároveň však většina žáků přistupuje kriticky k řadě

mediálních vlivů[24]. Nejčastěji si žáci uvědomují vliv médií na politické rozhodování člověka, neschopnost médií poskytovat pozitivní vzory chování a příspěvek médií k šíření strachu a paniky. Protože žáci tráví s médii velkou část svého volného času, je překvapením, že většina z nich nevnímá média nutně jako prostředek ke kvalitnímu trávení volného času, ale naopak vidí hrozby spojené se závislostí na médiích. Svůj význam zde může mít časté poukazování rodičů a dalších osob na tuto skutečnost a vznik rozporu mezi tím, co žáka baví, a tím, co by podle názorů jiných dělat měl. Celkově se ukazuje, že většina žáků je schopna kritického pohledu na média, zároveň však existuje nemalý podíl žáků, kteří médiím značně důvěřují.

V návaznosti na zjištěné postoje žáků k médiím je otázkou, jaké je jejich chování v typových situacích souvisejících jak s kritickým přístupem k mediálním sdělením, tak s bezpečným chováním na internetu a sociálních sítích. Pro přibližně čtyři z deseti žáků je častou praxí ověřování informací aktivně získávaných z jediného typu média (např. zpravodajské portály, zpravodajské relace v televizi a rádiu, Wikipedie, blogy, sociální sítě, učebnice a další) také z jiných zdrojů, přičemž o něco častější je takové chování v případě žáků 2. ročníku SŠ. Typicky je zdroj ověření hledán v prostředí internetu. Zároveň ale existuje poměrně početná skupina žáků, kteří ověřují informace jen výjimečně nebo je neověřují vůbec (viz graf č. 15).

Graf 15

Míra, v jaké si žáci ověřují informace aktivně získávané z jediného typu média (např. zpravodajské portály, zpravodajské relace v televizi a rádiu, Wikipedie, blogy, sociální sítě, učebnice a další) také z jiných zdrojů (podíl odpovídajících žáků)



Ohledně bezpečného chování na internetu žáci častěji deklarují přidávání přátel na Facebooku jen z okruhu svých známých (zhruba 90 % žáků), respektive pečlivé nastavení soukromí na sociálních sítích (zhruba 80 % žáků). Přesto však zůstává poměrně početná skupina žáků (asi 10 % žáků) s méně zodpovědným přístupem ke svému chování na Facebooku. V situacích, kdy je takový postup možný, je anonymní přístup na internet využíván žáky spíše méně často (asi 30 % žáků) a také preventivní zjišťování informací o své osobě na inter-

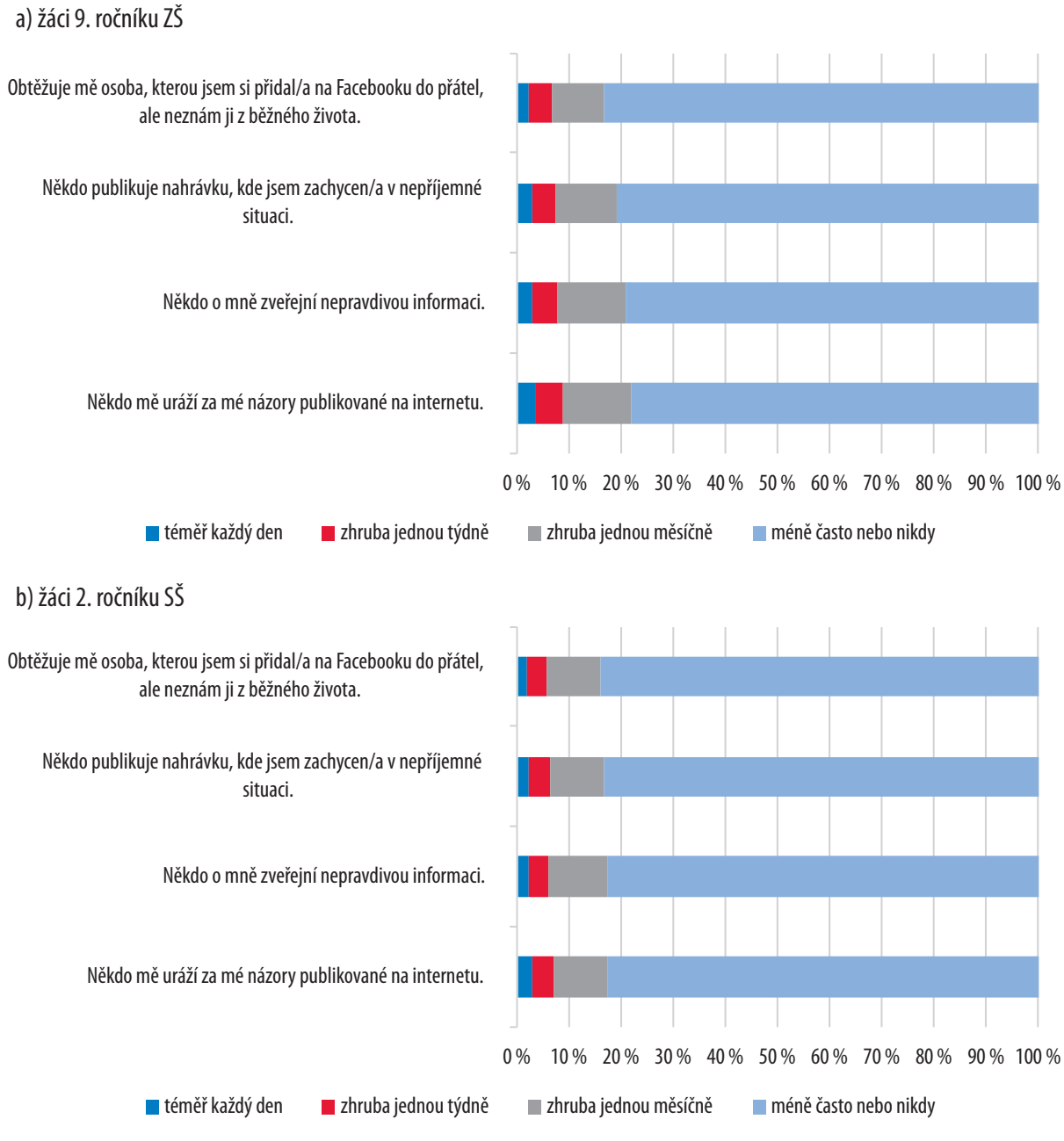
24 Doplňme, že za hlavní smysl komunikace považují žáci 9. ročníku ZŠ i žáci 2. ročníku SŠ utváření pozitivních mezilidských vztahů (např. respekt k názorům druhého) a nalezení společného pohledu s druhými. Komunikace je tak žáky vnímána v duchu pozitivních interakcí mezi jednotlivými aktéry. Zároveň však existuje poměrně početná skupina žáků (cca pětina), kteří vidí hlavní význam komunikace v prosazování vlastního názoru.

netu není běžnou praxí žáků (asi 15 % žáků). Otázkou zůstává, do jaké míry je tato skutečnost ovlivněna povědomím žáků o těchto možnostech. Konečně za pozornost stojí poměrně vysoký podíl žáků (přibližně 70 % žáků), kteří vyjadřují svou skepsi k ochraně osobních dat.

Hodnocení odpovědí také ukázalo na skutečnost, že se přibližně pětina žáků setkala s nežádoucími situacemi, jejichž výskyt a prevence před nimi jsou významně ovlivněny mediální gramotností žáků. Konkrétně jde o situace, kdy žáky někdo uráží za jejich názory publikované na internetu, někdo o nich zveřejní nepravdivou informaci, někdo publikuje nahrávku, kde jsou zachyceni v nepříjemné situaci, nebo je obtěžuje osoba, kterou si přidali na Facebooku do přátel, ale neznají ji z běžného života, přičemž o něco častěji uváděnou situací je urážení žáka za názory publikované na internetu (viz graf č. 16). Platí, že s výskytem nežádoucích situací na internetu se častěji setkává skupina žáků s méně zodpovědným přístupem ke svému chování na sociálních sítích.

Graf 16

Osobní zkušenosti žáků s negativním chováním vůči nim v prostředí médií (podíl odpovídajících žáků)



Šetření přineslo také poznatky o sebehodnocení mediální gramotnosti žáků se zaměřením na tvorbu různých druhů mediálních výstupů a dovednosti potřebné pro vytvoření mediálního výstupu. Hodnocení ukazuje podobná zjištění od žáků 9. ročníku ZŠ i od žáků 2. ročníku SŠ a naznačuje spíše jejich nižší důvěru ve své schopnosti a dovednosti. Pouze přibližně 10–20 % žáků uvádí, že daný typ mediálního výstupu produkuje, a to ještě nejčastěji pouze na začátečnické úrovni. Jedinou výjimkou je v tomto ohledu mediální výstup spočívající v psaní příspěvků a publikování fotografií a videí na sociálních sítích, který na různé úrovni dovedností vytváří více než 70 % žáků 9. ročníku ZŠ i žáků 2. ročníku SŠ. Žáci 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ si nejvíce věří v oblasti vytváření grafů v Excelu, vytváření automatického obsahu s odkazy ve Wordu a úpravě fotografií ve Photoshopu. Naopak nejnižší důvěru ve své dovednosti mají žáci v oblasti programování webu.

4 Dosažená úroveň mediální gramotnosti žáků

Hodnocení dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků vždy souvisí se vzdělávacími obsahy relevantních vzdělávacích oblastí. Výběrové zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků se zaměřilo především na ověřování míry dosažení vybraných očekávaných výstupů v návaznosti na příslušné RVP, přičemž důraz byl kladen na zvládnutí obecnějších znalostí a dovedností využívat relevantní poznatky mediální výchovy.

Rozlišeny a sledovány byly dvě složky mediální gramotnosti žáků:

- **kognitivní složka**, tj. složka výrazně související s aspektem osvojení si poznatků o fungování a společenské roli médií (rozlišení základních typů médií a jejich charakteristika, principy a aktéři tvorby mediálního obsahu, právní souvislosti činnosti, působení a využívání médií, typy mediální prezentace, formy manipulativních technik v mediálních obsazích apod.),
- **kritická složka**, tj. složka výrazně související se schopností žáka kriticky a tvořivě nakládat s médii a s jejich produkcí (interpretace mediálního sdělení, rozpoznání manipulativních prvků mediálního sdělení, identifikace hlavní myšlenky textu či obrazu, identifikace myšlenky či názoru autora mediálního sdělení, orientace v textu, reakce na mediálně citlivé sdělení apod.).

Veškeré následující hodnocení dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků se samozřejmě vztahuje pouze k obsahu použitého testu. Jeho výsledky pochopitelně samy o sobě neurčují, zda jsou škola či rozvoj mediální gramotnosti v ní na vysoké úrovni, nebo na nízké. Výsledek v testu nevypovídá ani o tom, jak úspěšný je žák, případně třída – na to test postihuje příliš úzké spektrum vzdělávacích cílů. Z výsledků testu nebo jeho tematických částí však je možné vyčíst informace o tom, které z dovedností zahrnutých v testu jsou žáci schopni uplatnit lépe a které hůře, a promítnout pak tyto informace do budoucí výuky.

4.1 Základní charakteristika testu

Pro hodnocení úrovně mediální gramotnosti žáků byl využit test zadávaný prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Test pro žáky 9. ročníku ZŠ i pro žáky 2. ročníku SŠ zahrnoval shodné otázky a obsahoval celkem 45 úloh dále členěných na 75 otázek. Vedle toho byla připravena zkrácená verze testu (menší počet úloh na stejný čas) pro žáky se SVP. Tabulka č. 2 zachycuje počty žáků řešících obě možné verze testu, přičemž dokládá, že ne všichni žáci se SVP řešili přizpůsobenou verzi testu. Další hodnocení je založeno na výsledcích všech žáků (viz tabulka č. 1 v úvodu a tabulka č. 7 v příloze č. 1 pro

počty žáků účastnících se testování včetně jejich struktury vzhledem k vybraným charakteristikám žáků a školy) s tím, že výsledek žáků se SVP je na vybraných místech uveden zvlášť. Pro kognitivní složku mediální gramotnosti bylo v testu formulováno 54 otázek, pro kritickou složku mediální gramotnosti pak 21 otázek. Očekávaná průměrná hodnota úspěšnosti byla stanovena na 60 %.

Tabulka 2

Počty žáků řešících jednotlivé verze testu

Typ testu	9. ročník ZŠ	2. ročník SŠ
Základní verze testu	4 065	7 574
Přizpůsobený test pro žáky se SVP	186	184

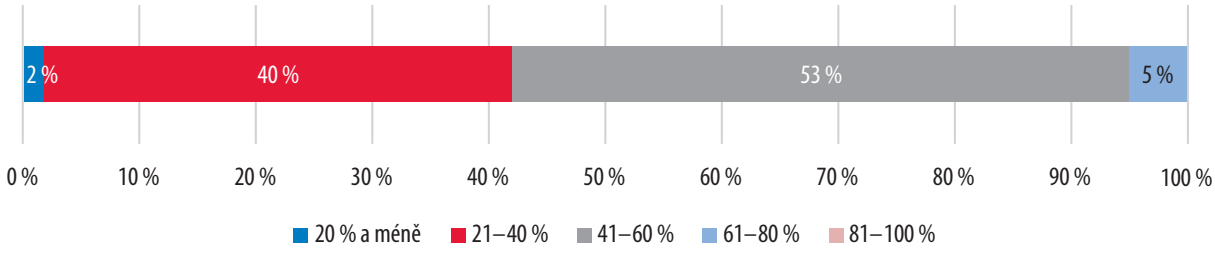
4.2

Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ v testu dosáhla pouze 43 %, což naznačuje nedostatky ve zvládnutí testovaných složek mediální gramotnosti. Úspěšnost žáků se SVP byla o něco nižší (40 %), přičemž lepšího výsledku dosáhli žáci řešící přizpůsobenou verzi testu (41 %). Z rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti (viz graf č. 17) plyne, že více než 40 % žáků dosáhlo spíše slabého výsledku, tj. vyřešilo správně méně než dvě pětiny otázek. Současně pouze 5 % žáků zodpovědělo správně více než tři pětiny otázek a žádný ze žáků nedosáhl výborného výsledku, kdy by správně vyřešil více než čtyři pětiny otázek.

Graf 17

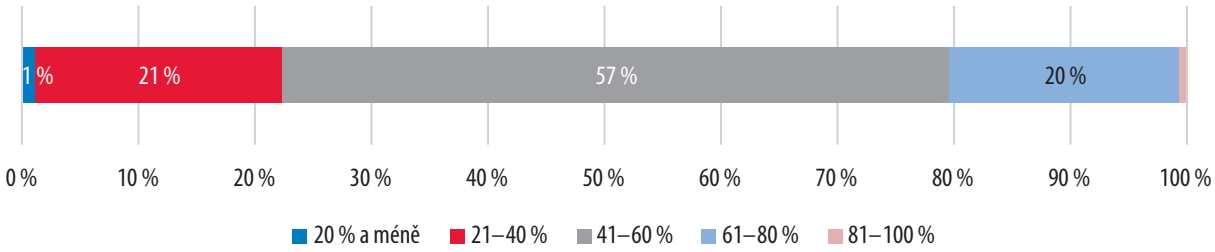
Rozložení výsledků žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti v testu



Průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ v testu byla 50 %, což je o 7 p. b. lepší výsledek než průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ, přesto i zde lze pozorovat nedostatky žáků ve zvládnutí testovaných složek mediální gramotnosti. Úspěšnost žáků se SVP byla o něco nižší (46 %), a to bez ohledu na to, zda žáci se SVP řešili základní nebo přizpůsobenou verzi testu. Z rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti (viz graf č. 18) plyne, že pětina žáků (22 %) dosáhla slabého výsledku v testu, tj. vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek. Pětina žáků zodpověděla správně více než tři pětiny otázek – jejich výsledek lze považovat za uspokojivý.

Graf 18

Rozložení výsledků žáků 2. ročníku SŠ podle celkové úspěšnosti v testu



4.3

Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti podle vybraných charakteristik žáků a jejich škol

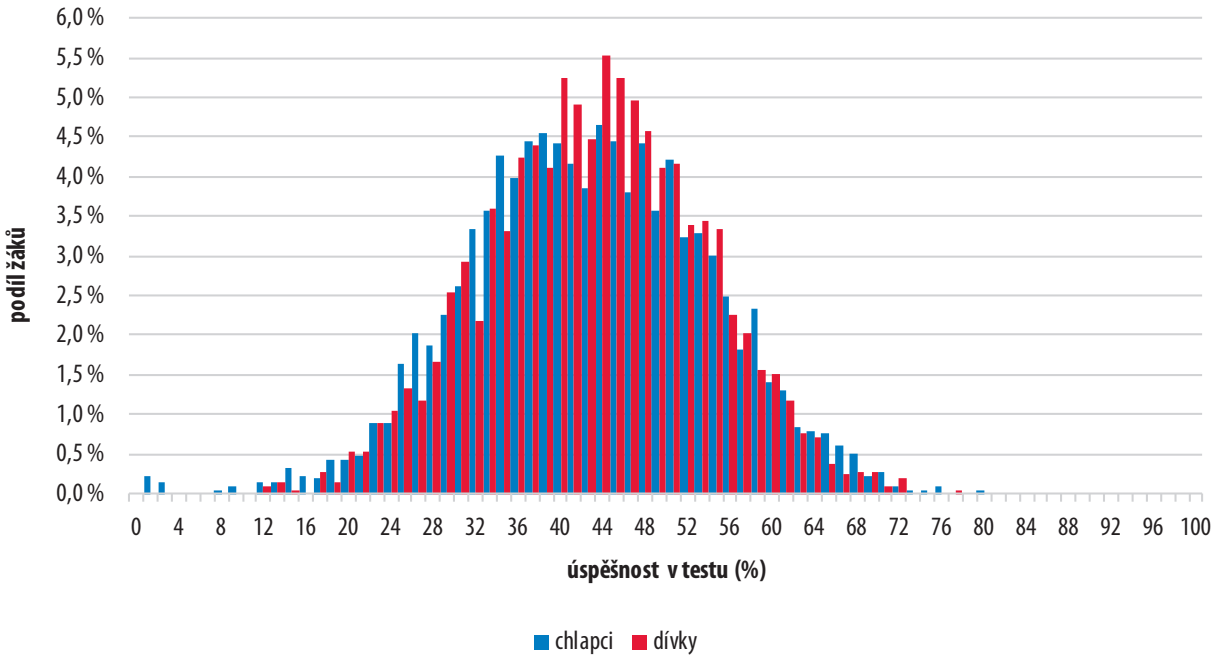
Podoba výběrového zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků umožňuje hodnotit rozdíly ve výsledcích podle vybraných charakteristik žáků a škol, které navštěvují.

Pohlaví žáka

Celkové rozložení úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ při řešení zadaných úloh z oblasti mediální výchovy ukazuje na poměrně malé rozdíly mezi dosaženými výsledky dívek a chlapců, přičemž chlapci jsou o něco málo častěji zastoupeni v kategoriích nižší dosažené úspěšnosti (viz graf č. 19). Toto potvrzuje také rozdíl průměrné úspěšnosti dívek a chlapců, která je v případě dívek o 0,5 p. b. vyšší než v případě chlapců. Tento rozdíl je utvářený především vyšší úspěšností dívek v řešení otázek kritické složky mediální gramotnosti, kdy jejich lepší schopnost kriticky pracovat s mediálními sděleními může být spojena s úrovní čtenářské gramotnosti. Přesto se jen velmi mírně potvrzuje obvykle pozorovaná vyšší úspěšnost dívek ve srovnání s chlapci v testech společenskovědního zaměření (český jazyk, cizí jazyky, společenskovědní základ; chlapci bývají obvykle úspěšnější v matematice a dalších přírodovědně zaměřených předmětech).

Graf 19

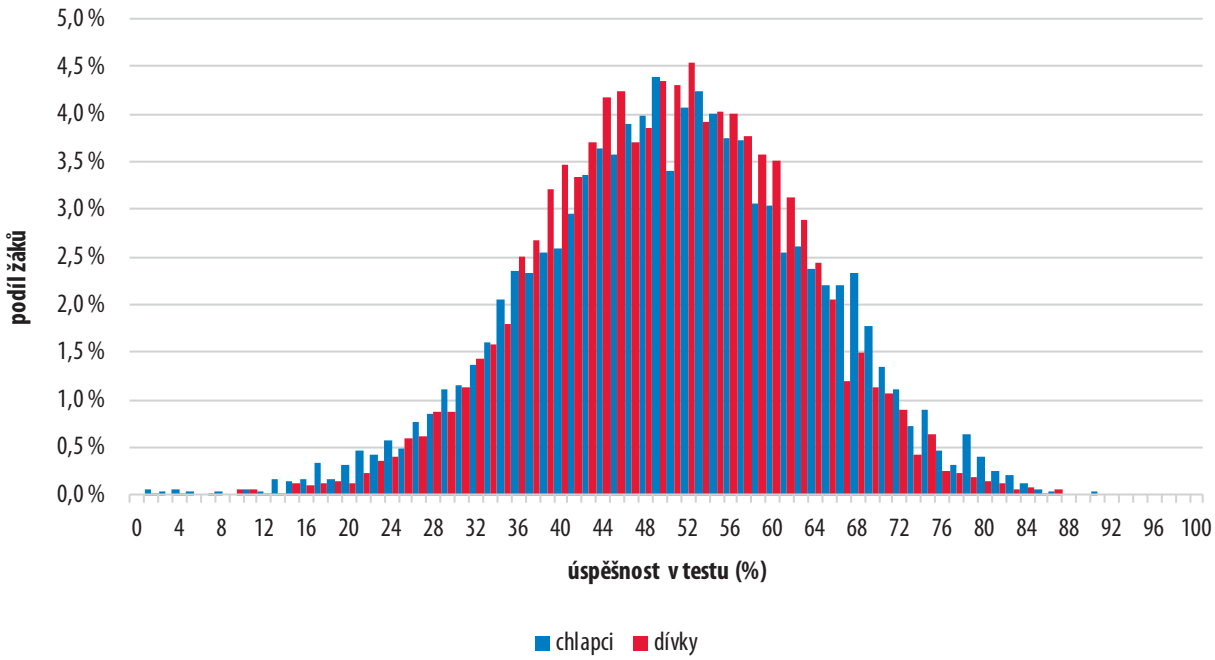
Rozložení podílů žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví



Celkové rozložení úspěšnosti žáků 2. ročníku SŠ při řešení zadaných úloh z oblasti mediální výchovy ukazuje na obdobné poznatky, jako tomu bylo v případě žáků 9. ročníku ZŠ (viz graf č. 20). Rozdíly v dosažené úspěšnosti jsou mezi dívkami a chlapci poměrně malé, což dokládá také rozdíl průměrné úspěšnosti obou pohlaví, který je 0,7 p. b. ve prospěch chlapců. Dívky opětovně dosáhly vyšší úspěšnosti v řešení otázek kritické složky mediální gramotnosti, naopak chlapci řešili lépe otázky složky kognitivní. Specifickým znakem je častější zastoupení chlapců v percentilech nejvyšší i nejnižší dosažené úspěšnosti. Rozptyl dosažené úspěšnosti chlapců je tedy vyšší, než je tomu v případě dívek.

Graf 20

Rozložení podílů žáků 2. ročníku SŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví

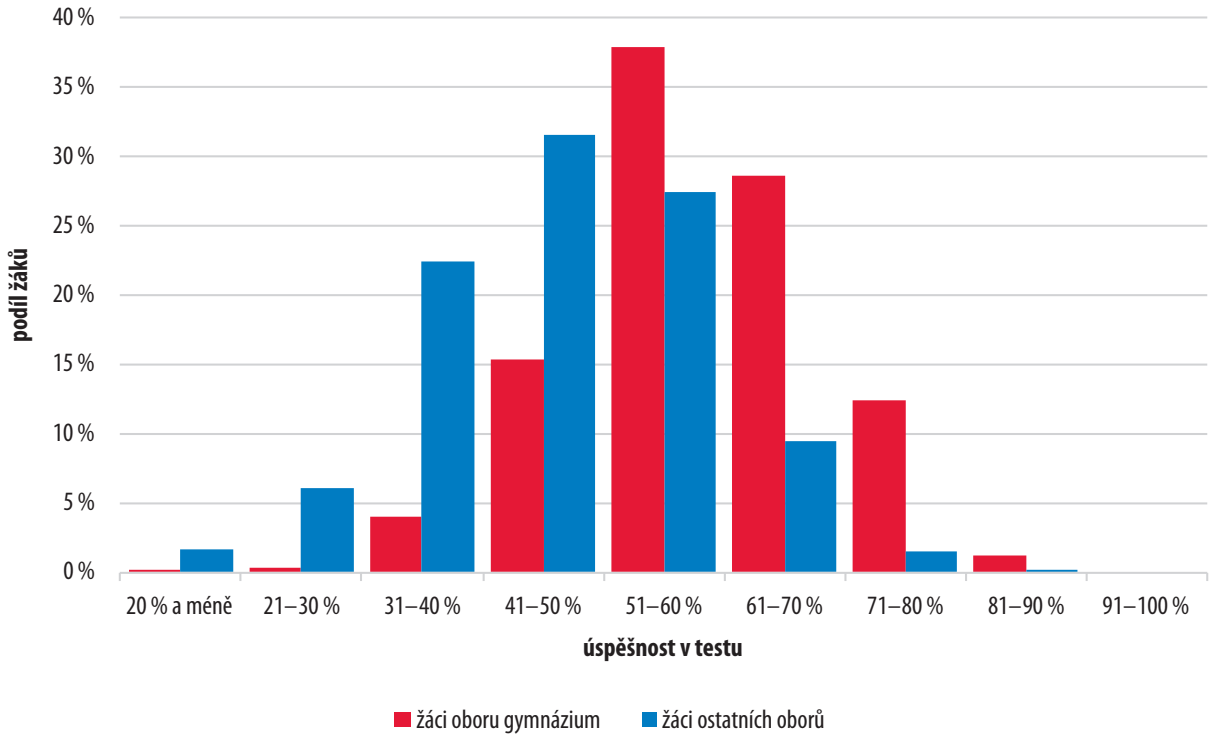


Studovaný obor vzdělání žáka

Hodnocení rozdílů ve výsledcích žáků ve zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti podle studovaného oboru vzdělání je samozřejmě relevantní pouze pro žáky 2. ročníku SŠ. Porovnání výsledků žáků gymnázií a ostatních oborů dokládá očekávaný poznatek, že žáci gymnázií dosahují výrazně vyšší průměrné úspěšnosti (o více než 12 p. b.) ve srovnání se žáky ostatních oborů vzdělání. Za pozornost stojí skutečnost, že jen menšinový podíl žáků gymnázií dosáhl kategorií úspěšnosti vyšší než 60 % (viz graf č. 21).

Graf 21

Rozložení podílů žáků 2. ročníku SŠ oboru gymnázium a ostatních oborů podle celkové úspěšnosti v jednotlivých pásmech po 10 %



Rozdíl v průměrné úspěšnosti žáků oboru gymnázium a ostatních skupin oborů vzdělání je patrný i z podrobnějšího členění podle skupin oborů (viz tabulka č. 3). Za pozornost stojí o něco vyšší úspěšnost žáků uměleckých oborů. Výrazně nejnižší průměrná úspěšnost pak je charakteristická pro žáky nematuritních učebních oborů. Z rozložení počtu žáků podle úspěšnosti je patrné, že v případě všech skupin oborů vzdělání nedosáhla více než polovina žáků úspěšnosti nad 60 %. V případě žáků nematuritních oborů vzdělání nedosáhla dokonce více než polovina žáků ani dvou pětin správně vyřešených testových otázek (viz graf č. 22).

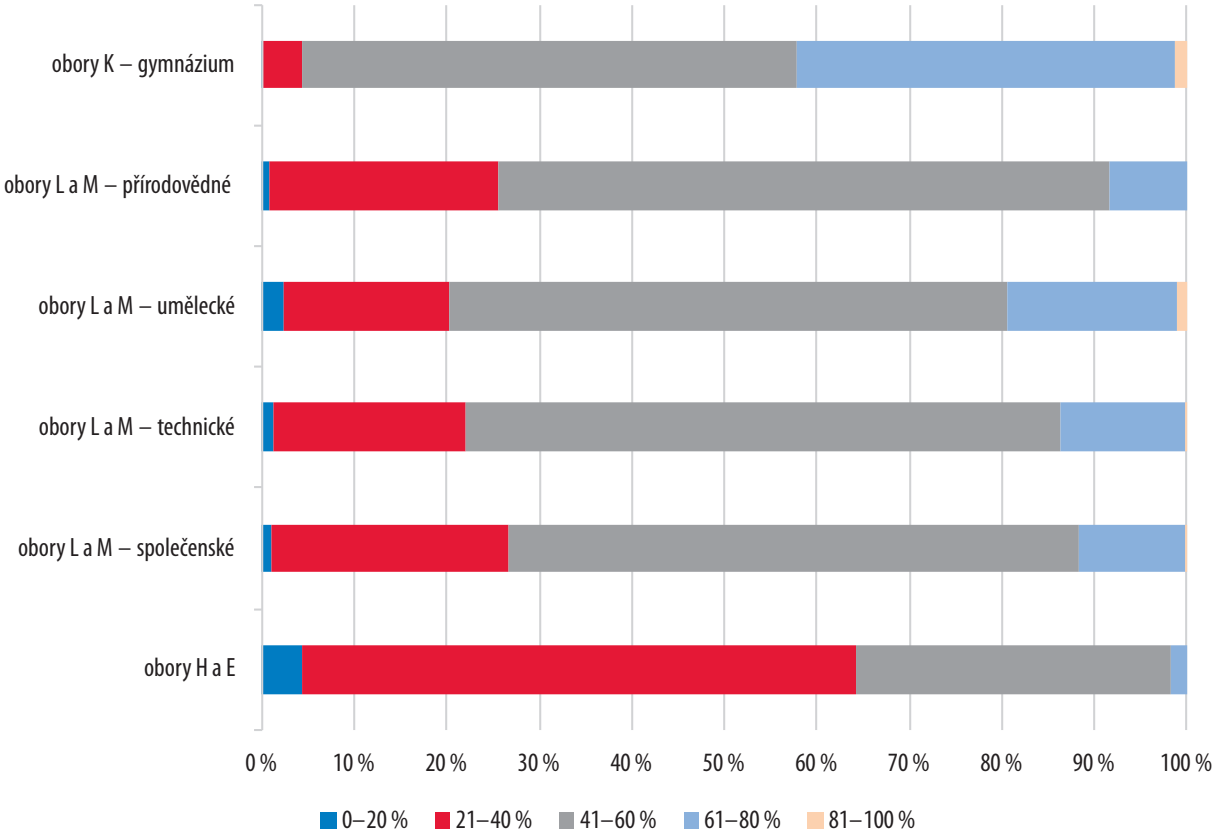
Tabulka 3

Průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ podle skupin oboru vzdělání

Skupiny oborů vzdělání	Průměrná úspěšnost (v %)
Obory K – gymnázium	58,6
Obory L a M – umělecké	50,1
Obory L a M – technické	48,7
Obory L a M – společenské	47,5
Obory L a M – přírodovědné	47,2
Obory H a E	37,3

Graf 22

Rozložení výsledků žáků 2. ročníku SŠ podle oboru vzdělání a podle celkové úspěšnosti

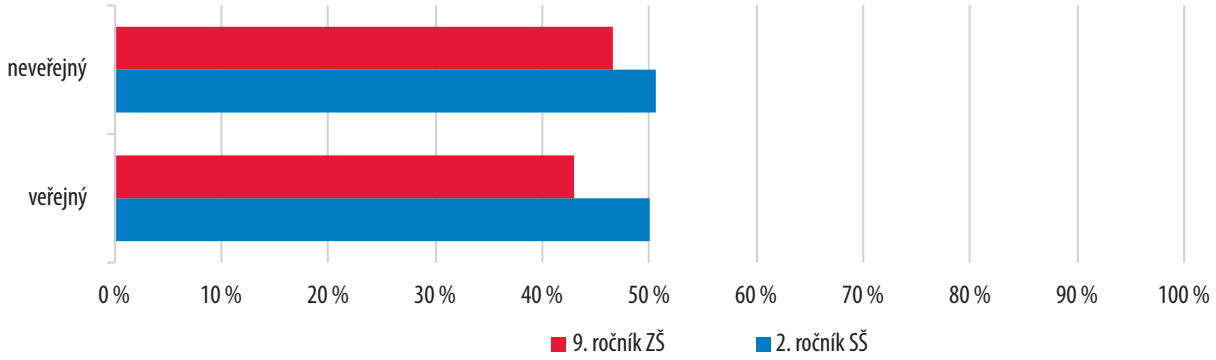


Zřizovatel školy

Hodnocení rozdílů ve výsledcích žáků vzhledem k typu zřizovatele školy (graf č. 23) ukazuje, že žáci neveřejných škol (soukromé a církevní) dosáhli ve zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti o něco vyšší průměrné úspěšnosti než žáci veřejných škol, a to jak pro žáky 9. ročníku ZŠ (o 3,5 p. b.), tak pro žáky 2. ročníku SŠ (o necelých 0,5 p. b.). Zároveň žáci 2. ročníku SŠ veřejných i neveřejných škol dosáhli vyšší úspěšnosti než žáci 9. ročníku ZŠ stejného typu zřizovatele školy, přičemž tento rozdíl je vyšší v případě žáků veřejných škol. V tomto ohledu je ale potřeba upozornit na malý počet žáků neveřejných ZŠ, kteří se testování účastnili. V případě žáků 2. ročníku SŠ pak typ zřizovatele školy patří k nejméně významným faktorům pro vysvětlení rozdílů v úspěšnosti žáků.

Graf 23

Průměrná úspěšnost žáků podle zřizovatele školy v 9. ročníku ZŠ a ve 2. ročníku SŠ

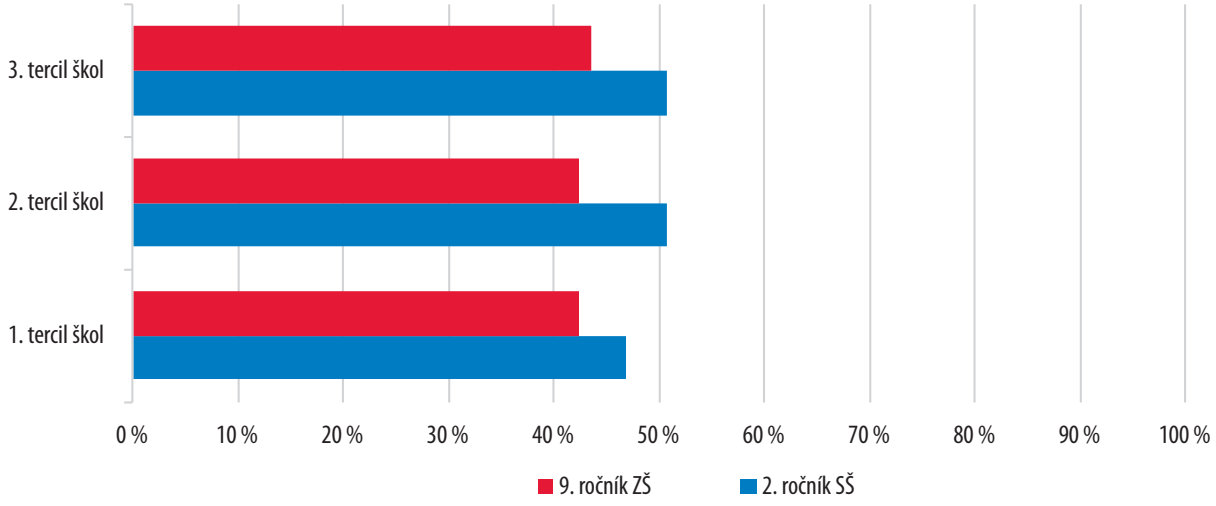


Velikost školy

Z hlediska velikosti škol dosáhli žáci 9. ročníku ZŠ i žáci 2. ročníku SŠ, kteří studují na větších školách s vyšším počtem žáků (3. tercil škol), o něco lepší průměrné úspěšnosti v testu (viz graf č. 24). Poněkud více patrný je tento poznatek v případě žáků 2. ročníku SŠ, kde je ovšem ovlivněn odlišnou strukturou žáků podle studovaných skupin oborů vzdělání[25]. Při kontrole tohoto vlivu se význam velikosti školy pro vysvětlení rozdílů v úspěšnosti žáků snižuje.

Graf 24

Průměrná úspěšnost žáků podle velikosti školy v 9. ročníku ZŠ a ve 2. ročníku SŠ



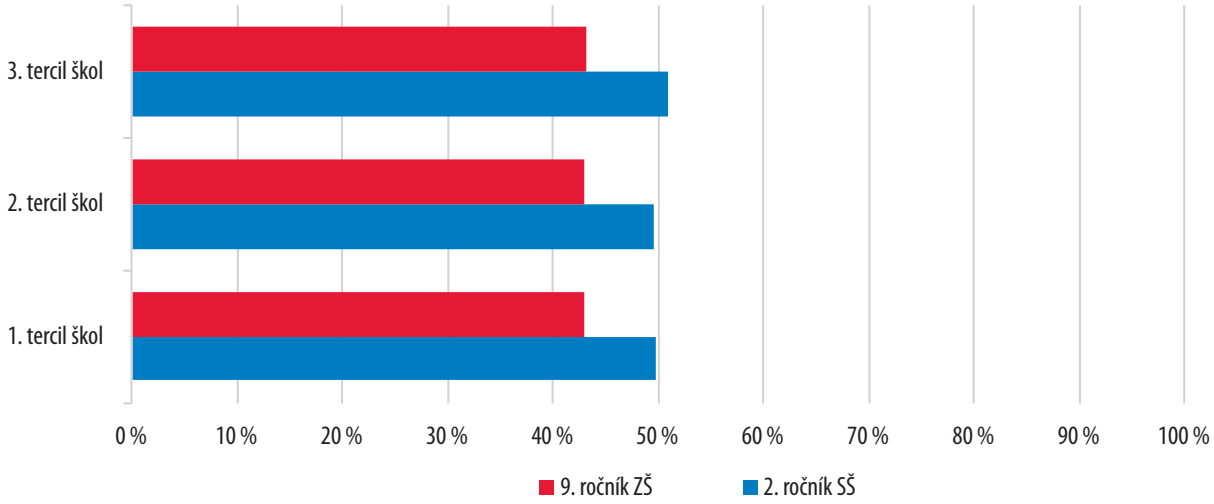
Velikost obce

Hodnocení rozdílů ve výsledcích žáků vzhledem k velikosti obce, v níž se škola nachází, zachycuje graf č. 25. Ukazuje se, že žáci 9. ročníku ZŠ i žáci 2. ročníku SŠ škol ve větších obcích (3. tercil škol) dosáhli mírně vyšší průměrné úspěšnosti v testu než žáci škol v menších obcích (viz graf č. 25). Rozdíly v průměrné úspěšnosti žáků vzhledem k velikostní kategorii obce jsou ovšem malé, když se nejvýše pohybují kolem 1 p. b. – velikost obce se tedy nezdá být významným diferencujícím faktorem úspěšnosti žáků v testu, projevit se mohou některé výhody umístění školy ve velkých městech (např. socioekonomické charakteristiky obyvatel apod.).

25 Vyšší zastoupení žáků gymnázií ve skupině největších škol, naopak vyšší zastoupení žáků oborů kategorie H a E ve skupině nejmenších škol.

Graf 25

Průměrná úspěšnost žáků podle velikosti obce školy v 9. ročníku ZŠ a ve 2. ročníku SŠ

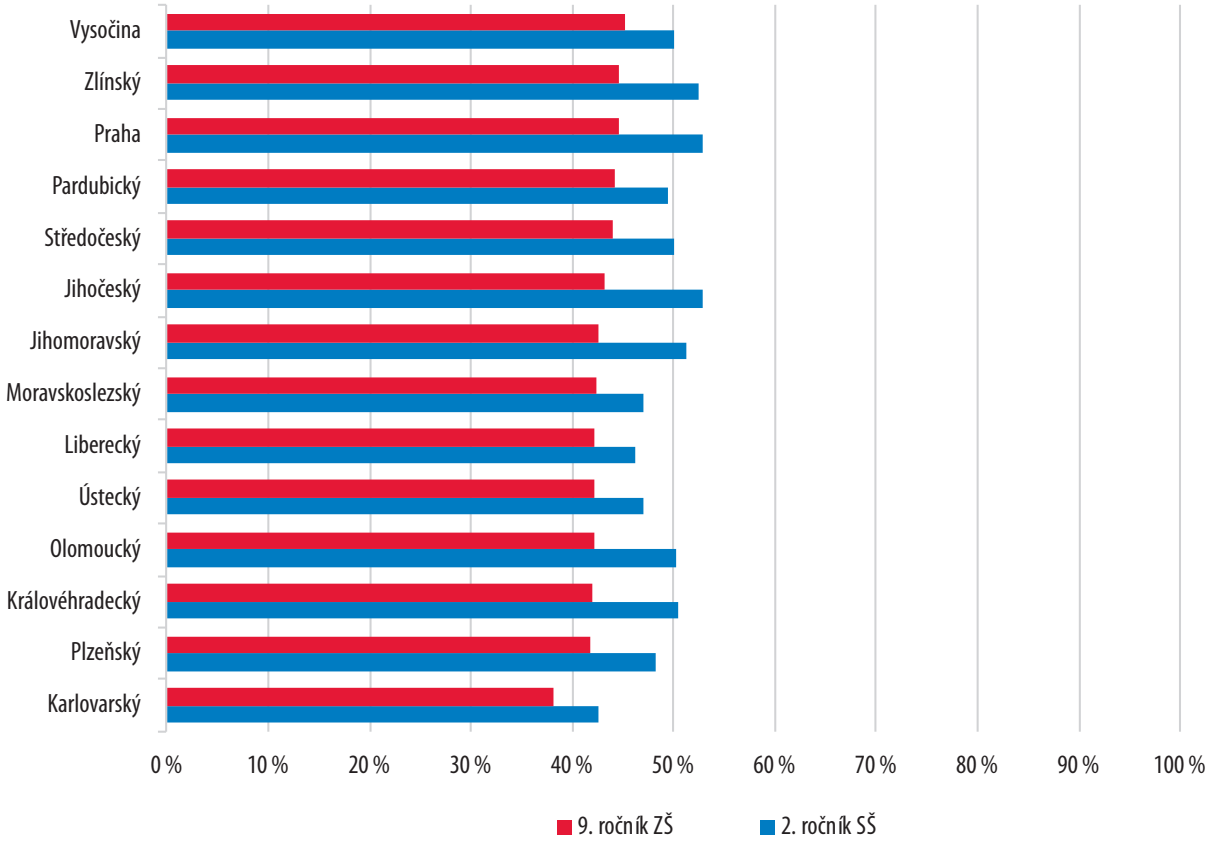


Regionální umístění školy

Mezikrajové rozdíly ve výsledcích žáků v testu byly pozorovány jak v případě žáků 9. ročníku ZŠ, tak v případě žáků 2. ročníku SŠ, přičemž rozpětí mezi nejnižší a nejvyšší hodnotou bylo u žáků 9. ročníku ZŠ 7 p, B.A. u žáků 2. ročníku SŠ pak 10 p. b. (viz graf č. 26). Společným znakem obou zjištění je nejnižší průměrná úspěšnost žáků škol Karlovarského kraje, což je poznatek vyskytující se ve více zjišťováních se zaměřením na společenskovědní předměty. Ukazuje se však, že pořadí krajů podle průměrné úspěšnosti není u žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ shodné, neboť je významně ovlivněno strukturou žáků vzhledem ke studovaným oborům. V tomto kontextu je potřeba hodnotit také postavení žáků 2. ročníku SŠ Karlovarského kraje.

Graf 26

Průměrná úspěšnost žáků podle kraje školy v 9. ročníku ZŠ a ve 2. ročníku SŠ



Významnost jednotlivých faktorů pro rozdíly v úspěšnosti žáků v testu

Podrobnější analýza výsledků umožnila posoudit významnost hodnocených charakteristik žáků a jejich škol pro vysvětlení rozdílů v úspěšnosti žáků v testu, a to při současném působení dalších proměnných. Tabulka č. 8 v příloze č. 2 prezentuje statistické odůvodnění následujících zjištění:

- Výše prezentované charakteristiky žáků a jejich škol vysvětlují jen velmi malou část rozdílů v dosažené úspěšnosti žáků. Toto tvrzení je patrné především pro žáky 9. ročníku ZŠ, v případě žáků 2. ročníku SŠ se významně uplatňuje diferenciace výsledků ve vazbě na studovaný obor vzdělání žáka.
- V případě žáků 9. ročníku ZŠ má v odhadovaném modelu nejvyšší vliv na úspěšnost žáka lokalizace místa školy v Karlovarském kraji, postavení žáka jako žáka se SVP a velikost školy. Horších výsledků tak dosáhli žáci z menších škol, žáci škol lokalizovaných v Karlovarském kraji a žáci se SVP.
- V případě žáků 2. ročníku SŠ je významným faktorem, který ovlivňuje úspěšnost žáků v testu, studovaný obor vzdělání, a to v kontextu nejlepších výsledků dosahovaných žáky gymnázií a naopak nejhorších výsledků dosahovaných žáky nematuritních oborů. Rozdíly mezi čtyřmi definovanými typy negymnaziálních maturitních oborů nejsou významné – s výjimkou lepšího výsledku žáků uměleckých maturitních oborů.

Úspěšnost žáků v testu je jen málo ovlivňována velikostí obce či typem zřizovatele školy. Současně se potvrzuje potřeba interpretace dat v širším kontextu, a to především v případě žáků středních škol, kde struktura oborů vzdělání, které žáci studují, má na dosažené výsledky zásadní vliv. Ukazuje se (především u žáků 9. ročníku ZŠ), že jiné, doposud nehodnocené faktory mají na úspěšnost žáků v testu významně vyšší vliv.

Analýza byla proto rozšířena o pět proměnných charakterizujících osobnost žáka a konstruovaných na základě jeho odpovědí na obsahově relevantní otázky žákovského dotazování:

- individualismus ve smyslu žákova chápání komunikace s jinými osobami pro prosazování svého vlastního názoru[26],
- pozitivní postoj k médiím[27] (např. ve smyslu jejich příspěvku ke vzdělanosti, k orientaci člověka ve společnosti, ke kvalitnímu trávení volného času a další),
- opatrnost a dbaní o vlastní bezpečnost v médiích (např. význam ochrany osobních dat, ochrana soukromí, kontrola cizích osob v mediálním prostředí a další),
- množství svého volného času tráveného s médii a tendence média neustále využívat,
- dovednosti týkající se produktivních činností v mediálním prostředí (např. práce v Excelu/Wordu, tvorba článků do novin či v internetovém prostředí, tvorba blogu, programování a další).

V příloze č. 2 zachycuje tabulka č. 9 statistické opodstatnění získaných poznatků. Ukazuje se významně silný vliv dvou faktorů – žáci kladoucí v komunikaci vyšší důraz na pozitivní mezilidské vztahy dosahují v hodnoceném testu vyšší úspěšnosti než žáci, kteří hlavní význam komunikace spatřují v prosazení svého názoru, tj. v individualismu. Současně zájem žáka o svou bezpečnost a jeho opatrné chování v mediálním prostředí zvyšuje žákovu úspěšnost v testu. Za pozornost stojí, že sebehodnocení vlastních dovedností nijak zřetelně nesouvisí s žákovým výsledkem v testu. Tuto skutečnost lze vnímat v kontextu zaměření testu na receptivní činnosti mediální výchovy, nikoliv činnosti produktivní, vůči kterým se žák ve svém sebehodnocení vyjadřoval. Podobně množství volného času tráveného s médii nemá vliv na úspěšnost žáka v testu.

Je tedy patrné, že význam dvou osobnostních charakteristik žáka je pro vysvětlení rozdílů v úspěšnosti žáků ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti vyšší, než je význam všech doposud sledovaných charakteristik žáků a škol vstupujících do základního modelu pro žáky základních škol.

4.4 Úspěšnost žáků v otázkách testu mediální gramotnosti

Základním ukazatelem úspěšnosti žáků je průměrná úspěšnost v úlohách obou sledovaných složek mediální gramotnosti (viz tabulka č. 4). Ukazuje se, že žáci obou ročníků dosáhli vyšší úspěšnosti v otázkách kognitivní složky a nižší úspěšnosti v otázkách kritické složky mediální gramotnosti. Schopnost žáka kriticky a tvořivě nakládat s médii a s jejich produkcí se tak jeví být větší výzvou pro zvyšování mediální gramotnosti žáků obou ročníků.

Tabulka 4

Úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ v řešení otázek testu – otázky dílčích složek mediální gramotnosti

Složka mediální gramotnosti	9. ročník ZŠ	2. ročník SŠ
Kognitivní	45,3 %	52,4 %
Kritická	36,8 %	44,4 %

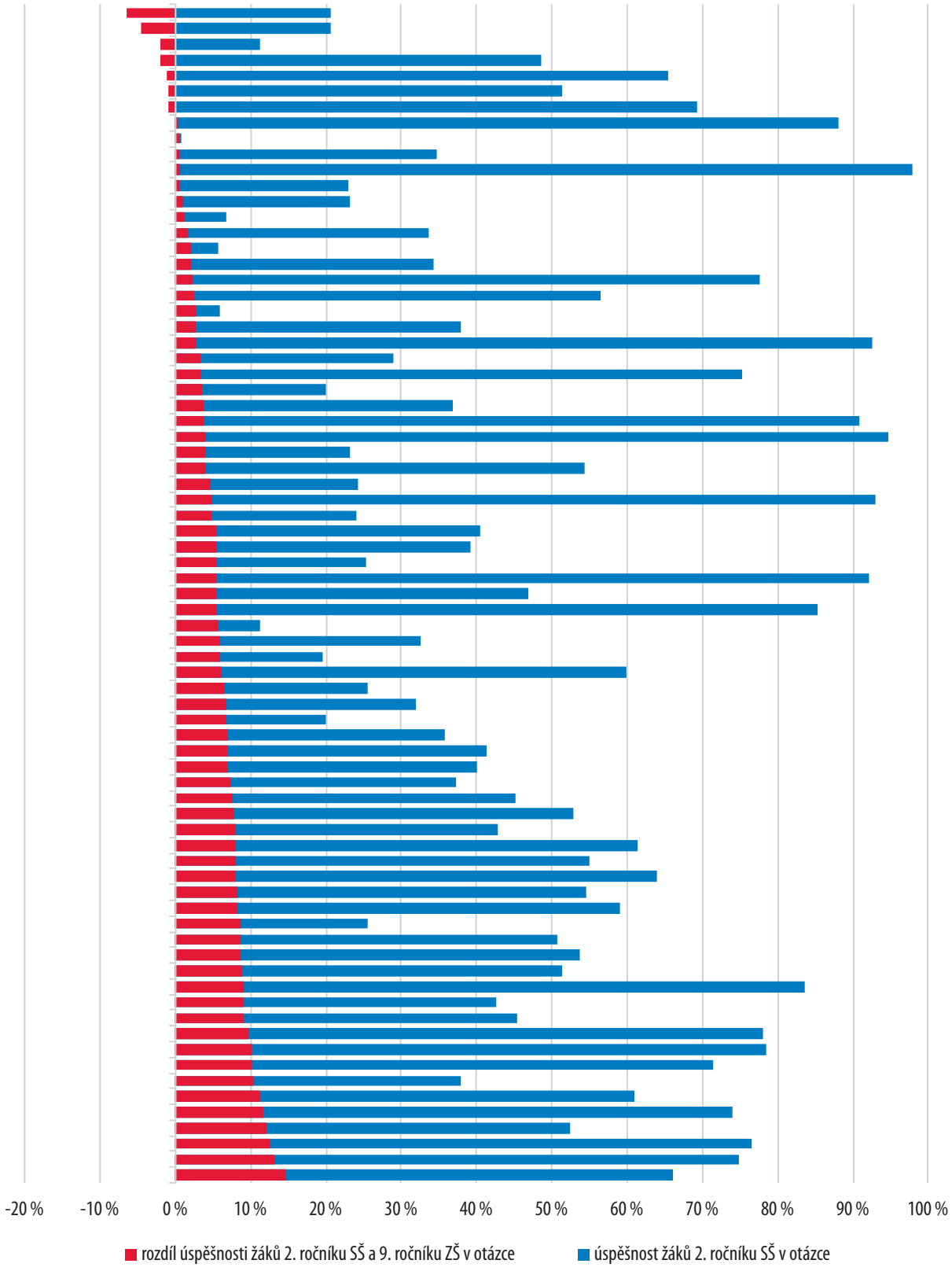
26 Alternativou je vnímání komunikace jako cesty k navazování pozitivních mezilidských vztahů.

27 Alternativou je kritický postoj k médiím.

To, že žáci 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ řešili stejné testy, umožňuje porovnat jejich úspěšnost při řešení jednotlivých otázek. Protože do výběrového souboru žáků 9. ročníku ZŠ nebyli zařazeni žáci víceletých gymnázií, jsou pro účely srovnání z výběrového souboru žáků 2. ročníku SŠ vyřazeni žáci studující na šestiletých a osmiletých gymnáziích. Naopak jsou ve výběrovém souboru ponecháni žáci čtyřletých gymnázií. Graf č. 27 zachycuje srovnání rozdílů v průměrné úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ v jednotlivých otázkách testu, kdy se ukazuje lepší výsledek žáků 2. ročníku SŠ ve většině otázek. V sedmi otázkách však dosáhli vyšší úspěšnosti žáci 9. ročníku ZŠ, z čehož šest otázek odpovídalo kognitivní složce a jedna otázka kritické složce mediální gramotnosti.

Graf 27

Porovnání úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ v řešení otázek testu

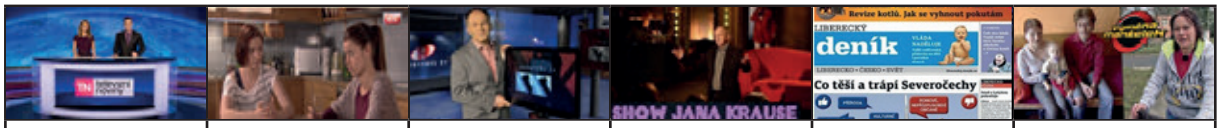


Pro žáky 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ se ukazují být nejsnadnější i nejvíce obtížné otázky obdobné, vztažené ke kognitivní složce mediální gramotnosti v případě nejlehčích a ke kri-

tické složce mediální gramotnosti v případě nejtěžších otázek. Nejvyšší úspěšnost žáků je spojena s otázkami, které se týkají: (a) rozpoznání mediálního žánru a (b) identifikace časového vývoje vzniku médií. Tuto skutečnost ilustrují příklady čtyř otázek, v nichž žáci dosáhli nejvyšší úspěšnosti pohybující se v intervalu 88–98 %.

Otázky s nejvyšší úspěšností odpovědí žáků

OT_1 a OT_2. Přiřaďte náhledy správně k jednotlivým žánrům.



(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

OT_1: seriál (číslo: …)

OT_2: talk-show (číslo: …)

OT_3. a OT_4. Seřaďte následující média podle toho, jak v čase postupně vznikala.

řeč písmo knihtisk periodické tištěné noviny telegraf rozhlasové vysílání televizní vysílání osobní PC internet chytré telefony, tablety

OT_3: nejstarší (výběr: …)

OT_4: nejnovější (výběr: …)

Naopak největší problémy žákům působily otázky vyžadující kritické porozumění delšímu mediálnímu výstupu – textu, kdy žáci na základě tohoto textu rozhodovali o pravdivosti či nepravdivosti souvisejících tvrzení nebo o postoji autora mediálního sdělení. Příklady dvou takových otázek, v nichž žáci dosáhli úspěšnosti nižší než 10 %, jsou uvedeny níže, přičemž vždy je uvedeno až vlastní znění otázky bez úvodního textu, na jehož základě žáci správnou odpověď vybírali.

Otázky s nejnižší úspěšností odpovědí žáků

OT_1: Označte všechny možnosti, které podle uvedeného textu odpovídají realitě.

- Donald Trump odstranil z oválné pracovny Bílého domu bustu Winstona Churchilla.
- Předvolební kampaň Donalda Trumpa mnohdy využívala mediální manipulaci s polopravdami.
- Mediální obraz reality se od skutečnosti vždy výrazně odlišuje.
- Inaugurace Donalda Trumpa se zúčastnilo méně lidí než inaugurace Baracka Obamy.
- Inaugurace Baracka Obamy se odehrála ve washingtonském parku National Mall.

OT_2: Označte všechna tvrzení, která o bustě Winstona Churchilla v Bílém domě vyplývají z uvedeného textu.

- V roce 2001 byla jako umělecké dílo zapůjčena britské ambasádě v USA.
- Stojí v oválné pracovně Bílého domu vedle busty Martina Luthera Kinga.
- V den inaugurace Donalda Trumpa byla umístěna do oválné pracovny Bílého domu.
- Nejméně dvakrát v minulosti se již stala předmětem mediální diskuse.
- Do Bílého domu se dostala jako dar, který obdržel prezident Lyndon Johnson.

5 Vybrané aspekty rozvoje mediální výchovy

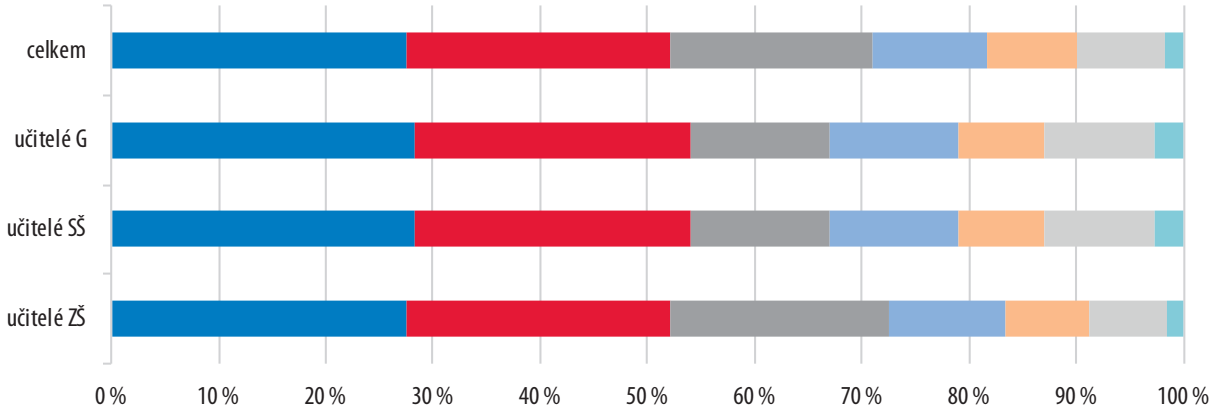
V kontextu jednoho ze záměrů tohoto tematického šetření – položit základ pro sledování rozvoje mediální výchovy v dalších cyklech inspekční činnosti, a tedy i v kontextu omezené datové základny týkající se hodnocení mediální výchovy z minulosti – jsou v této kapitole diskutovány dva dílčí aspekty rozvoje mediální výchovy na školách. Prvním z těchto aspektů je hodnocení pohledu ředitelů škol a učitelů na podporu realizace mediální výchovy, a to včetně námětů pro zlepšení stávající podoby realizace mediální výchovy. Druhý z těchto aspektů diskutuje dílčí otázky realizace mediální výchovy v kontextu různé úspěšnosti škol ve zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti jejich žáků.

5.1 Podpora realizace mediální výchovy a náměty pro zlepšení

Hodnocení podpory realizace mediální výchovy na školách se primárně zaměřilo na poznání názoru učitelů, zda má mediální výchova na jejich škole dostatečnou podporu vedení školy. Učitelé obecně vnímají dostatečnou podporu mediální výchovy ze strany vedení školy (95 % učitelů bez ohledu na druh či typ školy i hlavní předmětovou specializaci), méně než 2 % z celkového počtu odpovídajících učitelů uvedla některé náměty pro silnější podporu mediální výchovy ze strany vedení školy (např. větší časový prostor pro realizaci mediální výchovy a lepší materiální podmínky).

Graf 28

Co by učitelé uvítali pro lepší realizaci mediální výchovy ve své výuce (podíl odpovídajících učitelů)



- Mít k dispozici internetový portál s veškerými metodickými materiály vzniklými např. v projektech ESF, jež byly doposud realizovány.
- Metodickou podporu k výuce mediální výchovy v on-line nebo off-line podobě.
- Mít možnost sdílet metodické materiály a tipy do výuky s ostatními učiteli věnujícími se mediální výchově, poskytovat si navzájem zpětnou vazbu.
- Mít možnost absolvovat stáže v jiných školách (domácí, zahraniční) a získat náměty pro realizaci mediální výchovy.
- Mít prostor pro lepší sledování aktuálních informací ze světa médií, např. novinek, které se hodí jako podklady pro výuku.
- Lepší možnosti sebevzdělávání (např. e-learning, mentoring, širší výběr akreditovaných kurzů nebo školení v rámci DVPP).
- něco jiného

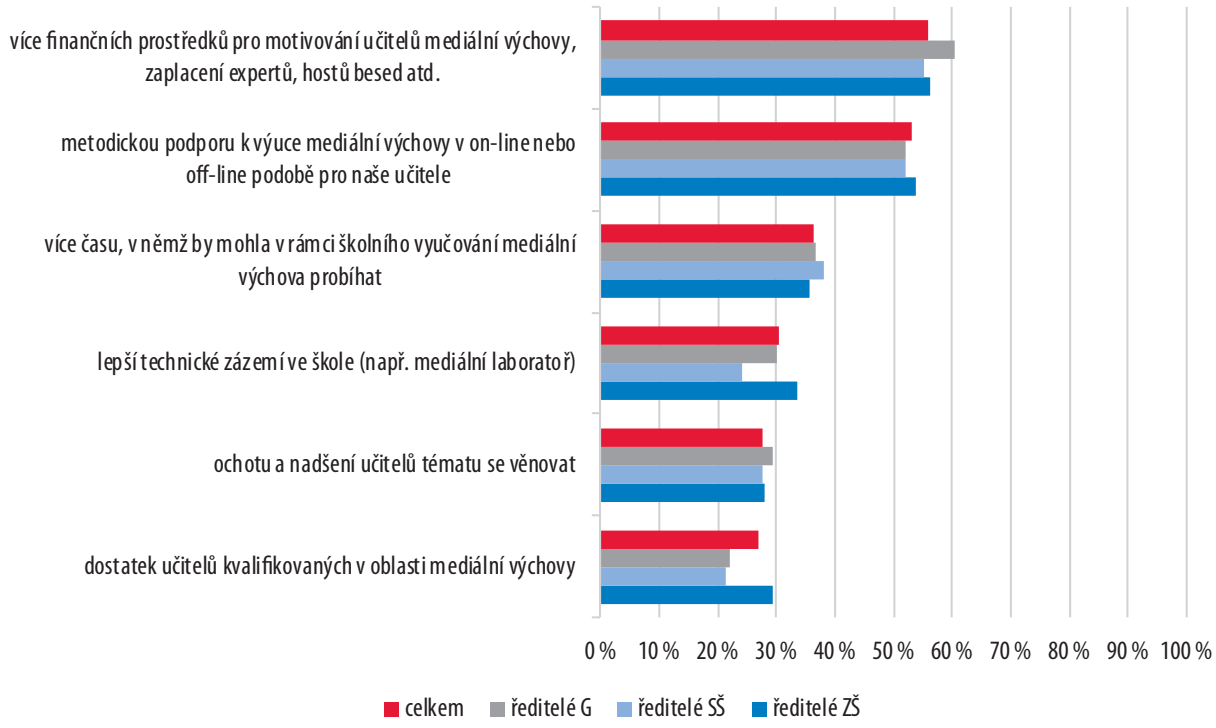
Pro možnost dalšího rozvoje mediální výchovy by učitelé nejvíce uvítali metodickou podporu (např. didakticky zpracované náměty do výuky), a to bez ohledu na formu této podpory (on-line, off-line, portál). Ukazuje se přitom, že rozdíly v odpovědích učitelů z různých druhů a typů škol nejsou velké; učitelé základních škol o něco častěji preferují sdílení metodických materiálů a poskytování zpětné vazby, učitelé středních odborných škol a gymnázií pak lepší možnosti sebevzdělávání (viz graf č. 28). Malé rozdíly lze pozorovat i vzhledem k hlavní předmětové specializaci učitelů. Další uváděné náměty ze strany učitelů se týkaly především časových možností realizace mediální výchovy[28], materiálního a technického vybavení a finančních prostředků pro realizaci exkurzí, besed a výměny zkušeností s odborníky. Názory ředitelů škol na náměty pro zlepšení realizace mediální výchovy jsou podobné výpovědím učitelů s tím, že vyšší důraz je v tomto případě kladen na finanční aspekty realizace mediální výchovy.

Ředitelé 53 škol uvedli, že mediální výchova není v jejich škole realizována. Z hlediska toho, co by tuto situaci podle nich pomohlo změnit, ředitelé uváděli nejčastěji metodickou podporu k realizaci mediální výchovy (42 % odpovídajících ředitelů škol), dostatek kvalifikovaných učitelů v oblasti mediální výchovy (38 %), časový prostor pro realizaci mediální výchovy (38 %) a finanční prostředky pro realizaci mediální výchovy – např. motivace učitelů, zaplacení hostů a další (38 %).

Ve 3 377 školách, v nichž je mediální výchova nějakou formou realizována, by ředitelé pro její další zkvalitnění nejčastěji uvítali větší množství finančních prostředků pro realizaci mediální výchovy, například pro motivování učitelů nebo zaplacení externistů (56 % odpovídajících ředitelů škol), metodickou podporu k realizaci mediální výchovy (53 %) a větší časový prostor pro realizaci mediální výchovy (37 %).

Graf 29

Co by podle ředitelů nejvíce napomohlo lepší realizaci mediální výchovy v jejich škole (podíl odpovídajících učitelů)



28 V tomto ohledu stojí za pozornost, že v menším dotazníkovém šetření realizovaném spolu s výběrovým zjišťováním úspěšnosti žáků považují dvě třetiny učitelů ZŠ i SŠ prostor věnovaný mediální výchově ve výuce na svých školách za dostatečný, zbývající třetina učitelů pak tento názor nesdílí.

5.2

Realizace mediální výchovy v kontextu úspěšnosti škol

Diskuse druhého sledovaného aspektu podpory mediální výchovy vychází ze srovnání vybraných faktorů realizace mediální výchovy na školách kategorizovaných podle úspěšnosti jejich žáků ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti s cílem zjistit, zda školy, které byly úspěšnější ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků, vykazují odlišné charakteristiky sledovaných faktorů realizace mediální výchovy od škol, které byly v tomto zjišťování méně úspěšné.

Primární oblastí hodnocení jsou vybrané otázky, které byly ředitelům základních a středních škol položeny v rámci elektronického dotazování. Z populace škol, jejichž ředitelé participovali na elektronickém dotazování, byly k dalšímu hodnocení vybrány dvě kategorie škol:

- základní a střední školy, jejichž průměrná úspěšnost žáků[29] ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti spadá do 4. kvartilu hodnot všech škol (celkem 36 základních škol a 33 středních škol), tj. kategorie škol s nejvyšší úspěšností,
- základní a střední školy, jejichž průměrná úspěšnost žáků[30] ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti spadá do 1. kvartilu hodnot všech škol (celkem 36 základních škol a 33 středních škol), tj. kategorie škol s nejnižší úspěšností.

Druhou oblastí hodnocení jsou vybrané odpovědi charakterizující podmínky a způsob realizace mediální výchovy na základních a středních školách, na nichž probíhala tematická inspekční činnost na místě. Tyto školy byly rozděleny do dvou kategorií ve vazbě na dosaženou průměrnou úspěšnost svých žáků ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti:

- První kategorie zahrnovala základní a střední školy, jejichž průměrná úspěšnost žáků[31] ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti byla nad mediánem průměrné úspěšnosti všech škol tematické inspekční činnosti (celkem 28 základních škol a 25 středních škol), tj. kategorie škol s vyšší úspěšností.
- Druhá kategorie zahrnovala základní a střední školy, jejichž průměrná úspěšnost žáků[32] ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti byla pod mediánem průměrné úspěšnosti všech škol tematické inspekční činnosti (celkem 27 základních škol a 26 středních škol), tj. kategorie škol s nižší úspěšností.

Poznatky shrnuté v tabulkách č. 5 a č. 6 naznačují existenci některých rozdílů mezi školami s vyšší a nižší úspěšností ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti[33]:

- Úspěšnější základní školy jsou charakteristické především tím, že využívají vyšší různorodost forem realizace mediální výchovy – včetně projektové výuky a vydávání vlastního školního časopisu s aktivním zapojením žáků – a přikládají mediální výchově vyšší důležitost.
- Úspěšnější střední školy jsou charakteristické především tím, že mediální výchova je realizována vyšším počtem učitelů a externích partnerů, a to ve vyšším množství předmětů. Úspěšnější střední školy rovněž častěji vydávají vlastní časopis s aktivním zapojením žáků.

Realizace mediální výchovy v podobě samostatného předmětu je také více typická pro úspěšnější základní a střední školy, nicméně počet takových škol v hodnocení je malý.

29 Bez žáků se SVP.

30 Bez žáků se SVP.

31 Bez žáků se SVP.

32 Bez žáků se SVP.

33 Hodnocení rozdílů sledovaných faktorů realizace mediální výchovy mezi dvěma definovanými kategoriemi škol (tj. kategorie škol více úspěšných a kategorie škol méně úspěšných) je založeno na posouzení statistické významnosti těchto rozdílů, přičemž volba odpovídajícího testu byla dána charakterem hodnocených dat. V případě dat (pseudo)metrické povahy byla hodnocena statistická významnost rozdílů průměrů, v případě dat kategorických pak statistická významnost odlišností v rozložení četností.

Tabulka 5

Statistická významnost rozdílů vybraných faktorů realizace mediální výchovy, odpovědi ředitelů kategorie škol s nejvyšší úspěšností a ředitelů kategorie škol s nejnižší úspěšností

Faktor realizace mediální výchovy	Základní školy	Střední školy
Důležitost MV oproti jiným tématům	ano	ne
Realizace MV v podobě samostatného předmětu*	ano	ano
Realizace MV s využitím projektové výuky	ano	ne
Realizace MV v podobě besed, diskusí, exkurzí v médiích	ne	ne
Různorodost typů forem realizace MV	ano	ne
Různorodost předmětů, v nichž je MV realizována	ne	ano
Potřeby pro rozvoj MV – kvalifikovaní učitelé	ne	ne
Potřeby pro rozvoj MV – metodická podpora	ne	ne
Potřeby pro rozvoj MV – časové možnosti realizace	ne	ne
Potřeby pro rozvoj MV – technické zázemí	ne	ne
Potřeby pro rozvoj MV – finanční prostředky	ne	ne
Potřeby pro rozvoj MV – ochota a nadšení učitelů pro téma	ne	ne
Různorodost typů externích partnerů pro realizaci MV	ne	ano

* *Robustnost testu je ovlivněna malým počtem škol realizujících MV v podobě samostatného předmětu.*

Tabulka 6

Statistická významnost rozdílů vybraných faktorů realizace mediální výchovy, záznamy tematické inspekční činnosti v rámci kategorie škol s vyšší úspěšností a kategorie škol s nižší úspěšností

Faktor realizace mediální výchovy	Základní školy	Střední školy
Podíl učitelů podílejících se na realizaci MV	ne	ano
Různorodost aktérů podílejících se na realizaci MV	ne	ne
Různorodost předmětů, v nichž je MV realizována	ne	ano
Různorodost pro výuku vnitřně vyžadovaných témat MV	ne	ne
Školní časopis s aktivní účastí žáků na jeho vydávání	ano	ano

6 Závěry a doporučení

6.1 Závěry

Mediální výchova má své pevné místo ve vzdělávání na základních a středních školách a prakticky na všech z nich je nějakým způsobem realizována. Ředitelé škol i učitelé typicky vnímají mediální výchovu jako rovnocennou s dalšími průřezovými i dílčími tématy vzdělávání. Realizace mediální výchovy probíhá nejčastěji v podobě průřezového tématu vyučovaného v různých předmětech, přičemž tato forma realizace mediální výchovy je učiteli vnímána jako nejvíce vhodná. Přibližně třetina škol zvyšuje atraktivitu realizace mediální výchovy formou besed/exkurzí a přibližně čtvrtina škol formou projektů, byť ve zbývajících

školách je využívání s praxí sepjatých forem rozvoje mediální gramotnosti žáků doposud nenaplněnou rezervou. Zároveň ale platí, že při výběru besed/exkurzí je potřeba důsledně dbát na kvalitu a objektivitu sdělení, a předcházet tak případné skryté manipulaci se žáky. Využívána je také spolupráce škol s externími subjekty, nejčastěji knihovnami (spolupráce s dalšími externími subjekty je méně častá). V uvedených oblastech lze hledat příležitosti pro další rozvíjení mediální výchovy na školách, naopak realizace mediální výchovy formou samostatného předmětu není velkou většinou učitelů na školách považována za potřebnou, a to mimo jiné v kontextu významu jiných témat vzdělávání.

Žáci 9. ročníku ZŠ i žáci 2. ročníku SŠ dosáhli poměrně nízké úspěšnosti ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti. Zároveň se projevují problémy žáků obou ročníků v řešení úloh kritické složky mediální gramotnosti, především pak problémy s orientací v delším textu s potřebou rozhodnutí o pravdivosti/důvěryhodnosti sdělení či o postoji mluvčího. V tomto kontextu stojí za pozornost, že právě kritické složce mediální gramotnosti (např. schopnosti orientace v médiích a kritického přístupu k nim, mediální hrozby) přikládají ředitelé i učitelé škol hlavní význam v obsahovém zaměření mediální výchovy.

Nízkou úspěšnost žáků ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti je potřeba vnímat v kontextu vysokého významu médií – především internetu a sociálních sítí – v životě žáků. O této skutečnosti svědčí mimo jiné to, že šest z deseti odpovídajících žáků tráví s různým typem médií většinu svého volného času, polovina žáků si nevyhrazuje volný čas bez médií a čtyři z deseti žáků zažili pocit, že jim bez médií „něco důležitého uniká". Ukazuje se dále, že žáci jsou schopni kritického pohledu na média, nicméně že rovněž existují rezervy v jejich chování (např. ověřování důvěryhodnosti informací, chování na internetu apod.), přičemž pětina žáků uvádí, že se setkala s nepříjemnými situacemi v prostředí internetu.

Významným faktorem ovlivňujícím úspěšnost žáků ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti se ukazuje být studovaný obor vzdělání žáka na střední škole – významné problémy se schopností orientace v mediálním světě tak lze pozorovat především v případě žáků nematuritních oborů, což v kombinaci s nižším dosahovaným vzděláním pro ně může předznamenat výrazně horší společenské a profesní uplatnění. Tendence k vyšší úspěšnosti žáků ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti vykazují také školy charakteristické zapojením vyššího počtu učitelů a širšího okruhu externích partnerů do realizace mediální výchovy, a to v rámci rozsáhlejšího spektra vyučovaných předmětů (především střední školy) a realizací mediální výchovy více různorodými formami výuky (především základní školy). V tomto kontextu je možné vnímat i nejčastěji uváděný námět pro zlepšování realizace mediální výchovy ze strany učitelů, a to metodickou podporu k výuce (např. náměty pro výuku v rámci různých vzdělávacích oblastí a s využitím různých forem výuky). Znepokojivá je skutečnost, že převažující kvalifikací učitelů realizujících mediální výchovu je samostudium – v této souvislosti je ke zvážení možnost vytvořit příležitost pro získání kvalifikace k realizaci mediální výchovy již v rámci studia učitelského oboru a nutnost rozšiřovat možnosti získávat a zvyšovat kvalifikaci formou akreditovaných kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Za vhodné je třeba označit další zvyšování kompetencí učitelů, ale také dalších pracovníků v této oblasti (výchovní poradci, pracovníci prevence, vychovatelé ve školních družinách, pracovníci školních knihoven a další, kteří se do realizace mediální výchovy na škole zapojují), přičemž možnosti je potřeba zasadit do reálného rámce časových a finančních předpokladů ve vazbě na množství jiných priorit vzdělávacího procesu.

Ředitelé i učitelé škol kladou v konceptu mediální výchovy a mediální gramotnosti (cíl, tematická důležitost) hlavní důraz na receptivní činnosti a nižší důraz na produktivní činnosti žáka. Tato skutečnost koresponduje s častým tvrzením žáků, že velká většina z nich nevytváří mediální výstupy, s výjimkou příspěvků a fotografií na sociálních sítích.

Doporučení

Pro školy:

- Rozšiřovat okruh učitelů a dalších aktérů školy, kteří ve svých předmětech a jiné činnosti přispívají k rozvoji mediální výchovy, a to s využitím kombinací různých forem výuky.
- Více využívat besedy, exkurze a další formy externí spolupráce s přímým dopadem do mediální výchovy a projektově orientované výuky se zahrnutím mediální výchovy jako průřezového tématu, s tím, že při výběru a realizaci těchto aktivit je třeba důsledně dbát na kvalitu a objektivitu, a předcházet tak případné skryté manipulaci se žáky.
- Vedle důrazu na receptivní složku mediální výchovy (vnímání obsahu apod.) využívat více příležitosti pro posilování znalostí a dovedností žáků, potažmo učitelů, týkajících se produktivní složky mediální výchovy (schopnost vytvářet korektní sdělení, práce v realizačním týmu např. školních časopisů apod.), včetně vazby na digitální gramotnost.
- Vytvářet podmínky pro výraznější spolupráci učitelů (sdílení podkladů, vzájemné hospitace, společné projekty), příp. mezi učiteli a dalšími zapojenými pracovníky školy v oblasti plánování a realizace mediální výchovy.

Pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy:

- Podporovat vzdělávání (budoucích) učitelů i dalších zapojených pracovníků školy v oblasti médií a mediální výchovy, v rámci pregraduální přípravy i dalšího vzdělávání.
- Vytvořit metodické materiály pro učitele, případně další zapojené pracovníky škol, přinášející dostatek kvalitních podnětů pro implementaci témat mediální výchovy do předmětové výuky.

Seznam zkratek

DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
INEZ	Inspekční elektronické zjišťování
RVP	Rámcové vzdělávací programy
SŠ	Střední škola
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ZŠ	Základní škola

Příloha 1 Doplňující charakteristiky šetření

Tabulka č. 7 zachycuje pro vybrané ukazatele strukturu vzorku škol a jejich žáků, kteří se účastnili zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ. V tomto ohledu byla u žáků 2. ročníku SŠ v hodnocení využita struktura vymezující šest skupin oborů vzdělání, kdy dílčí obory vzdělání byly do definovaných skupin zařazeny s využitím metodického postupu skládajícího se ze dvou kroků:

- V prvním kroku byly vymezeny dvě skupiny oborů v návaznosti na kategorie dosaženého vzdělání podle Klasifikace kmenových oborů vzdělání, a to obory kategorie K (gymnázium) a obory kategorií H a E (střední vzdělání s výučním listem).
- Ve druhém kroku byly maturitní obory kategorií L a M podle Klasifikace kmenových oborů vzdělání zařazeny do jedné ze čtyř skupin oborů vzdělání označených jako: (a) přírodovědné; (b) technické; (c) společenské; (d) umělecké.

Zařazení maturitních oborů kategorií L a M do čtyř vymezených skupin oborů bylo provedeno ve dvou krocích. V prvním kroku šlo o hierarchické shlukování oborů na základě podobnosti struktury jejich rámcového rozvržení obsahu vzdělávání podle RVP daného oboru. Ve druhém kroku byla výsledná podoba vymezených skupin oborů posuzována podrobněji, s ohledem na celkové zaměření oboru, přičemž v odůvodněných případech došlo k reklasifikaci „hraničních" oborů vzdělání mezi definovanými skupinami.

Tabulka 7

Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků v 9. ročníku ZŠ a ve 2. ročníku SŠ

	9. ročník ZŠ		2. ročník SŠ	
	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)
Struktura podle skupin oborů vzdělání				
Obory K – gymnázium	-	-	45	2 302 (31)
Obory L a M – přírodovědné	-	-	25	457 (11)
Obory L a M – technické	-	-	36	1 535 (86)
Obory L a M – společenské	-	-	55	2 337 (64)
Obory L a M – umělecké	-	-	17	378 (10)
Obory H a E	-	-	22	749 (51)
Struktura podle zřizovatele				
Veřejný	143	4 191 (271)	109	6 555 (200)
Neveřejný	5	60 (5)	38	1 203 (53)
Struktura podle velikosti školy				
1. tercil škol	49	674 (57)	50	1 187 (30)
2. tercil škol	50	1 350 (86)	48	2 413 (89)
3. tercil škol	49	2 227 (133)	49	4 158 (134)

Pozn.: V případě struktury vzorku podle skupin oborů vzdělání je součet škol vyšší, než je celkový počet škol, a to z toho důvodu, že jedné škole mohl být přiřazen vyšší počet skupin oborů vzdělání v návaznosti na klasifikaci dílčích oborů vzdělání školy.

Tabulka 7

Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti žáků v 9. ročníku ZŠ a ve 2. ročníku SŠ (pokračování)

	9. ročník ZŠ		2. ročník SŠ	
	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)
Struktura podle velikosti obce školy				
1. tercil škol	50	855 (49)	49	1 889 (35)
2. tercil škol	49	1 692 (98)	48	2 755 (92)
3. tercil škol	49	1 704 (129)	50	3 114 (126)
Struktura podle krajů				
Jihočeský	10	184 (7)	8	403 (7)
Jihomoravský	14	497 (55)	14	861 (46)
Karlovarský	5	110 (10)	5	118 (0)
Královéhradecký	7	170 (14)	9	473 (21)
Liberecký	9	260 (23)	6	279 (12)
Moravskoslezský	19	639 (39)	17	782 (27)
Olomoucký	10	258 (11)	11	558 (13)
Pardubický	9	200 (14)	9	381 (3)
Plzeňský	7	210 (4)	6	305 (7)
Praha	11	302 (21)	23	1 359 (35)
Středočeský	18	585 (46)	15	716 (20)
Ústecký	13	358 (13)	9	625 (18)
Vysočina	8	235 (10)	7	425 (27)
Zlínský	8	243 (9)	8	473 (17)

Elektronického dotazování se účastnili učitelé s různými hlavními specializacemi v rámci své vykonávané pedagogické činnosti. Z celkového počtu 15 544 dotazovaných učitelů byla struktura jejich specializací následující:

- 5 671 učitelů se specializací český jazyk a literatura (36 % učitelů),
- 2 656 učitelů se specializací informační a komunikační technologie / informatika (17 % učitelů),
- 2 991 učitelů se specializací dějepis (19 % učitelů),
- 3 365 učitelů se specializací občanská výchova / společenskovědní základ (22 % učitelů),
- 2 953 učitelů se specializací cizí jazyk (19 % učitelů),
- 3 572 učitelů se specializací matematika / přírodní vědy (36 % učitelů),
- 2 254 učitelů se specializací v oblasti výchov (15 % učitelů).

V rámci otevřené odpovědi pak 559 učitelů uvedlo specializaci v odborných předmětech (4 % učitelů) a 606 učitelů specializaci pro první stupeň základní školy (4 % učitelů). Vystudované bakalářské či magisterské studium žurnalistiky, mediálních studií, komunikace či podobných oborů uvedlo 126 učitelů.

Konečně vyhodnocení elektronického dotazování je v dalším textu uváděno s rozlišením ředitelů a učitelů tří kategorií škol, které jsou označovány následujícím způsobem:

- kategorie s označením „ředitelé ZŠ“, respektive „učitelé ZŠ“, zahrnuje ředitele (2 359 ředitelů) a učitele (10 540 učitelů) základních škol,
- kategorie s označením „ředitelé SŠ“, respektive „učitelé SŠ“, zahrnuje ředitele (1 005 ředitelů) a učitele (4 638 učitelů) středních škol,
- doplňková kategorie s označením „ředitelé G“, respektive „učitelé G“, zahrnuje ředitele (313 ředitelů) a učitele (1 418 učitelů) všech škol, na nichž se vyučují gymnaziální obory, a to jak samostatně (samostatná gymnázia), tak spolu s dalšími obory.

Do žádné z uvedených kategorií nejsou zařazeni ředitelé a učitelé škol, na kterých jsou vyučovány jak obory základního vzdělání, tak obory středního vzdělání. Ředitelé a učitelé samostatných gymnázií jsou zařazeni pouze do kategorie s označením „ředitelé G“, respektive „učitelé G“. Kategorie „celkem“ pak zahrnuje všechny ředitele a učitele škol, kteří se účastnili elektronického dotazování.

Příloha 2 **Odhady regresních modelů**

Tabulka 8

Charakteristiky žáků a jejich škol s nejvyšší hodnotou standardizovaného regresního koeficientu (β) – základní model

Žáci 9. ročníku ZŠ		Žáci 2. ročníku SŠ	
Charakteristika	**Standardizované β**	**Charakteristika**	**Standardizované β**
Karlovarský kraj	– 0,083	Obory K – gymnázium	0,387
Žáci se SVP	– 0,073	Obory H a E	– 0,242
Velikost školy (tercil 2)	– 0,069	Dívka	– 0,071
Velikost školy (tercil 1)	– 0,068	adj. $R^2 = 0,28$	
adj. $R^2 = 0,02$			

Tabulka 9

Charakteristiky žáků a jejich škol s nejvyšší hodnotou standardizovaného regresního koeficientu (β) – rozšířený model

Žáci 9. ročníku ZŠ		Žáci 2. ročníku SŠ	
Charakteristika	**Standardizované β**	**Charakteristika**	**Standardizované β**
Individualismus	– 0,175	Obory K – gymnázium	0,375
Opatrnost/bezpečnost	0,087	Obory H a E	– 0,229
Karlovarský kraj	– 0,069	Individualismus	– 0,129
Žáci se SVP	– 0,068	Dívka	– 0,094
Velikost školy (tercil 2)	– 0,062	Opatrnost/bezpečnost	0,073
adj. $R^2 = 0,06$		adj. $R^2 = 0,30$	

Příloha 3 Mediální výchova a mediální gramotnost: zjištění vybraných studií

Jirák, Šťastná a Zezulková (2018) ve své podkladové studii k mediální výchově zdůrazňují proměnlivost komunikačního prostředí současné společnosti (např. nástup nových technologií komunikace na úkor tradičních médií, rozšiřování oblastí s klíčovou rolí médií), stejně jako obtížnosti spojené s intuitivním uvědoměním a adaptací člověka na změny v mediálním světě. Jirák a Wolák (2007) označují média za zásadní instituci socializace a identifikace se společností, která ovlivňuje chování jedince i společnosti, a má tak dopad na veřejný život, životní styl a kvalitu života. Tento význam médií je uveden také v RVP pro základní vzdělávání, který zároveň hovoří o důležitosti schopnosti zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií pro uplatnitelnost člověka ve společnosti. RVP pro gymnázia pak doplňuje, že prostřednictvím médií může člověk získat řadu výhod a obohacení, současně je však vystaven řadě rizik, která média mohou přinášet. Na tomto základě vzniká potřeba samostatné orientace člověka v prostředí médií, tj. potřeba dosažení určité mediální gramotnosti, o které Jirák a Wolák (2007) hovoří jako o svébytné kompetenci potřebné k životu ve společnosti.

Mediální výchova a mediální gramotnost v České republice byla předmětem zájmu několika poměrně aktuálních studií a analýz (např. Jirák, Šťastná a Zezulková, 2016; Jirák, Šťastná a Zezulková, 2018; Kaderka, 2018; MEDIAN, 2017; MEDIAN, 2018), které přinesly mimo jiné následující zjištění:

- Dotazníkový průzkum společnosti MEDIAN ukázal, že respondenti šetření zdůraznili rozvoj kritického myšlení žáků při práci s informacemi mezi cíli mediální výchovy (srovnej s MEDIAN, 2017; MEDIAN, 2018). Produktivní činnosti byly v tomto ohledu uváděny méně často, i když v sobě mohou skrývat motivační potenciál (srovnej s Kaderka, 2018; Jirák, Šťastná a Zezulková, 2018).
- Dotazníkový průzkum společnosti MEDIAN dále poukázal na skutečnost, že mediální výchova byla v nějaké podobě realizována na velké většině škol, které byly do průzkumu zařazeny, přičemž převažovala její výuka ve formě průřezového tématu v různých předmětech. Časová dotace věnovaná mediální výchově však byla na mnoha školách poměrně omezená, přičemž vyšší význam byl mediální výchově přisuzován na gymnáziích (srovnej s MEDIAN, 2017; MEDIAN, 2018). Posilování postavení mediální výchovy ve výuce je však v kontextu obsahového naplnění kurikula problematické (srovnej s Kaderka, 2018), a i proto byla realizace mediální výchovy v podobě průřezového tématu nejčastěji uváděnou preferovanou volbou v průzkumu společnosti MEDIAN (srovnej s MEDIAN, 2018). K realizaci mediální výchovy mohou významně přispět instituce neformálního vzdělávání a také lidé z praxe (srovnej s MEDIAN, 2018).
- Odborná připravenost učitelů[34], dostupnost vzdělávacích akcí a informovanost o nich, dostupnost aktuálních didaktických materiálů (především audiovizuální podpora pro konkrétní témata), časový prostor pro výuku[35] a možnost zajištění finančních prostředků jsou v řadě studií vnímány jako slabé stránky realizace mediální výchovy (srovnej s Kaderka, 2018; MEDIAN, 2017; MEDIAN, 2018).
- Digitální média, sociální sítě, internet představují hlavní zdroje informací žáků, přičemž význam těchto médií se v čase zvyšuje – internet a média jsou součástí života dětí a „být off-line“ se stává jistým druhem „sociálního znevýhodnění“ (srovnej s Jirák, Šťastná a Zezulková, 2016). V tomto kontextu je potřeba vnímat význam důvěry žáků v uvedená média, kdy lze pozorovat poměrně častou nejistotu žáků, zda danému typu médií (např. on-line zpravodajství) důvěřovat (srovnej s MEDIAN, 2017).
- Existuje úzká vazba mezi mediální gramotností žáků a dalšími gramotnostmi, specificky pak gramotností informační. Lze předpokládat, že nízká informační gramotnost žáka ovlivňuje také úroveň jeho gramotnosti mediální (srovnej s Kaderka, 2018).

34 Jeden z aspektů tohoto bodu jsou také znalosti a dovednosti učitelů v práci s médii používanými žáky, kdy žáci častěji než učitelé využívají např. facebook; skype, messenger, chat; instagram – a naopak méně e-mail (srovnej s MEDIAN, 2018).

35 Včetně vazby na vnímání spíše nižší důležitosti tématu.

Použitá literatura

JIRÁK, J., ŠŤASTNÁ, L., ZEZULKOVÁ, M. (2016). Studie mediální gramotnosti populace ČR. Mediální gramotnost osob mladších 15 let. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd.

JIRÁK, J., ŠŤASTNÁ, L., ZEZULKOVÁ, M. (2018). Mediální výchova jako průřezové téma. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

JIRÁK, J., WOLÁK, R. (2007). Mediální gramotnost jako dimenze současného člověka. In Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání. Praha: Radioservis, s. 6–11.

KADERKA, M. (2018). Analýza stavu mediálního vzdělávání na základních a středních školách v ČR. Praha: Think-tank Evropské hodnoty.

MEDIAN (2017). Výuka mediální výchovy na středních školách. Praha: MEDIAN.

MEDIAN (2018). Stav výuky mediální výchovy na středních školách. Praha: MEDIAN.

ČSI | Česká školní inspekce

Moderní metody výuky a ICT pohledem mezinárodních i národních datových zdrojů

Sekundární analýza TIMSS 2015

2017 2018

Moderní metody výuky a ICT pohledem mezinárodních i národních datových zdrojů

Sekundární analýza TIMSS 2015

Moderní metody výuky a ICT pohledem mezinárodních i národních datových zdrojů
Sekundární analýza TIMSS 2015

Autoři:

Mgr. Monika Brusenbauch Meislová, Ph.D., Bc. Stanislav Daniel, Bc. Roman Folwarczný, doc. RNDr. PhDr. Oldřich Hájek, Ph.D., MBA, doc. PhDr. Tomáš Lebeda, Ph.D., Mgr. et Mgr. Jakub Lysek, doc. Mgr. Daniel Marek, M.A., Ph.D., Mgr. Alena Navrátilová, Mgr. Michal Soukop, Bc. Kateřina Zymová a Mgr. Markéta Žídková, Ph.D., M.A.

Jazyková redakce: Mgr. Markéta Lakosilová

Obálka: David Cícha

Grafická úprava a zlom: David Cícha

ISBN 978-80-88087-18-2

V roce 2018 vydala Česká školní inspekce, Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5 jako plánovaný výstup projektu Komplexní systém hodnocení spolufinancovaného Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky

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

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

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

OBSAH

Úvod **741**

1 Teoretická východiska sekundární analýzy **742**

2 Metodologie a použité metody analýzy **744**

3 Shrnutí zjištění sekundární analýzy **745**

4 Základní zjištění **746**

5 Velikost a struktura třídy, kompozice školy a jejich vliv na výsledky žáků **761**

5.1 Výsledky analýzy 762

6 Kvalita učitele, motivovanost, vyučovací metody **776**

6.1 Výsledky analýzy 778

7 Využívání informačních a komunikačních technologií (ICT) ve výuce **802**

7.1 Výsledky analýzy 803

Závěry **812**

Seznam zkratek **813**

Příloha: Metodologie výzkumu a vysvětlení pojmů **814**

Literatura **823**

Úvod

Mezinárodní šetření TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study, Mezinárodní studie trendů v oblasti matematiky a přírodních věd) je realizováno nezávislou mezinárodní organizací IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání), a to již od roku 1995.[1] Cílem šetření TIMSS je sledovat trendy a výsledky vzdělávání s důrazem na oblasti matematiky a přírodních věd. Díky pravidelnému testování, jehož je TIMSS 2015 již šestým pokračováním, představuje toto mezinárodní šetření komplexní ukazatel vývoje vzdělávání. Díky mezinárodnímu rozsahu taktéž umožňuje srovnání participujících zemí nejen z geografického hlediska, ale také v čase.[2]

Kromě mezinárodního kontextu využívají výsledky těchto šetření národní vlády a ministerstva, která mají na starost správu a organizaci vzdělávacího systému (v České republice především Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy; v přenesené působnosti školské odbory na krajské i obecní úrovni). Výsledky mezinárodních šetření jsou zohledňovány například při posuzování efektivity vzdělávacího systému, identifikování nedostatků a slabin ve vzdělávání, v procesu vytváření kurikulárních reforem a v neposlední řadě slouží samotným učitelům.[3]

Stabilní součástí mezinárodního testování TIMSS jsou doplňující dotazníky, které jsou vyplňovány rodiči testovaných žáků, učiteli a řediteli zapojených škol. Právě rodičovské dotazníky nám umožňují spolu s žákovskými dotazníky získat komplexní přehled o různých faktorech, které mohou ovlivňovat úspěšnost žáka v testování. Mezi tyto faktory, které můžeme sledovat napříč časem i napříč zeměmi, patří zejména vliv domácího prostředí, vybavenost domácnosti, vzdělání a povolání rodičů, postoje rodičů apod. (nejčastěji je v tomto ohledu sledován socioekonomický status žáka, popřípadě rodiny). Realizace učitelského a ředitelského dotazování nám slouží pro zachycení a pochopení školního kontextu a kontextu výuky. Z těchto dotazníků lze poté získat podrobné informace o organizaci výuky na škole, vybavenosti školy či celkovém klimatu školy a jejich případném vlivu na úspěšnost žáků v testování. Šetření TIMSS sleduje jak znalostní, tak dovednostní dimenzi vzdělávání (tedy jeho obsahovou i operační složku).

Testování TIMSS probíhá od roku 1995 v pravidelných intervalech, a to každé čtyři roky. Testovanou skupinu představují vždy dvě kategorie žáků základních škol (eventuálně víceletých gymnázií) v rámci povinné školní docházky. Jedná se o kategorie devítiletých a třináctiletých žáků, což ve většině případů představuje žáky 4. a 8. ročníků základních škol, respektive odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Konkrétní školy, které se mezinárodního testování TIMSS účastní, jsou za každou zemi vybírány mezinárodním centrem na základě podkladů od národního centra (v České republice je národním centrem Česká školní inspekce) tak, aby byla zajištěna reprezentativnost vzorku pro příslušný vzdělávací systém. Ta je důležitá zejména proto, abychom mohli na základě takto vybraného vzorku škol a žáků odvozovat závěry, jež bude možné zobecnit na celou žákovskou populaci testovaných ročníků dané země. Národní vzorek je vybírán tak, aby mohl být komparován s ostatními zúčastněnými zeměmi.[4]

1 IEA je nezávislou mezinárodní organizací, která v rámci spolupráce sdružuje národní výzkumné instituce, vládní výzkumné agentury, vědecké i analytické pracovníky. Hlavní náplní činnosti této organizace je od roku 1958 hodnocení aktuálních systémů vzdělávání, stejně jako následné zdokonalování těchto systémů. Na mezinárodní úrovni je v současné době do činnosti v rámci IEA zapojeno více než 60 zemí. (IEA)

2 Pro účely sekundární analýzy byly výsledky z šetření TIMSS 2015 za Českou republiku srovnávány v mezinárodním kontextu pouze s vybranými zeměmi. Konkrétně se jednalo o skupinu členských zemí Evropské unie (EU) a o skupinu členských zemí Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). O výběru těchto zemí bude pojednáno dále v této zprávě.

3 (TIMSS 2015; TIMSS, PIRLS)

4 (TIMSS 2015; Martin, Mullis 2012)

V rámci šetření TIMSS tvoří reprezentativní vzorek v každé zúčastněné zemi přibližně 4 000 žáků, kteří jsou vybíráni celkem ze 150–200 škol[5], a to pro obě žákovské populace (tedy pro 4. i 8. ročníky). Na tomto místě je však nutné zmínit, že se země nemusí účastnit pravidelně všech cyklů testování a stejně tak není nutné, aby se každého cyklu účastnili žáci obou populací. ČR je jednou z 57 zemí, které se účastnily prozatím posledního šetření TIMSS 2015, včetně sedmi participujících pozorovatelských zemí či entit.[6]

Česká republika se až na tři výjimky účastní šetření TIMSS již od jeho založení v roce 1995, přičemž testování jsou podrobeny téměř vždy obě žákovské populace (ty odpovídají v případě České republiky výhradně 4. a 8. ročníkům povinné školní docházky). Výjimkou jsou třetí cyklus v roce 2003, kdy se Česká republika neúčastnila testování vůbec, dále pátý cyklus v roce 2011 a aktuální šestý cyklus v roce 2015, ze kterého vychází i předkládaná sekundární analýza, kdy byli do testování zahrnuti pouze žáci 4. ročníku. Veškeré závěry publikované v této zprávě se proto týkají výhradně žákovské populace 4. ročníku základní školy.

Předkládaná sekundární analýza mezinárodního šetření TIMSS 2015 byla zpracována v rámci realizace individuálního projektu systémového Komplexní systém hodnocení autorským týmem vedeným doc. PhDr. Tomášem Lebedou, Ph.D., působícím ve složení Mgr. Monika Brusenbauch Meislová, Ph.D., Bc. Stanislav Daniel, Bc. Roman Folwarczný, doc. RNDr. PhDr. Oldřich Hájek, Ph.D., MBA, Mgr. et Mgr. Jakub Lysek, doc. Mgr. Daniel Marek, M.A., Ph.D., Mgr. Alena Navrátilová, Mgr. Michal Soukop, Bc. Kateřina Zymová a Mgr. Markéta Žídková, Ph.D., M.A.

1 Teoretická východiska sekundární analýzy

Hlavním cílem sekundární analýzy je najít faktory potlačující či alespoň omezující efekt[7] socioekonomického statusu (dále jen „SES“) žáka, který je v dosavadním vědeckém diskurzu pedagogických věd považován za zcela fundamentální proměnnou ovlivňující výuku na základních školách jak na úrovni jednotlivce, tak na úrovni škol (např. Marjoribanks 2002; Mullis et al. 2000; Teltemann, Schunck 2017; Straková 2007; Straková 2010; Dvořák, Straková 2016; Straková, Simonová 2015). To, z jakého sociálního a ekonomického prostředí žák pochází, jaké je vzdělání rodičů, jakými zdroji podporujícími učení disponuje a jaký je efekt těchto proměnných na prospěch žáka, je elementární součástí většiny současných studií zabývajících se (nejen) vzdělávacím systémem České republiky. Mnohdy je nízký SES žáka považován za natolik fatální, že jeho rozvoj znalostí a dovedností v testovaných oblastech je nenávratně narušen. Pro potřeby této sekundární analýzy budeme SES považovat za potvrzený a vždy působící faktor a pokusíme se pomocí vhodných statistických metod na datech z mezinárodního šetření TIMSS 2015, národních datech sbíraných Českou školní inspekcí a dalších externích datech nalézt takové faktory, které dokážou potlačit nebo výrazně redukovat potenciální nepříznivý vliv SES daného žáka. Zaměříme se přitom na tři vybrané oblasti, které mají orgány zajišťující správu školství, včetně České školní inspekce, možnost výrazněji ovlivnit. Jsou jimi:

1) **Složení třídy, velikost třídy a vliv těchto proměnných na výsledky žáků**
2) **Kvalita učitele, motivovanost učitele a vyučovací metody**
3) **Vliv využívání informačních a komunikačních technologií na efektivitu výuky**

5 Jako standardní je doporučeno vybrat v každé zemi minimálně 150 škol. Vyšší počet je možné vybrat například v případech, že se země vyznačuje obecně nízkými počty žáků ve třídě, nebo v případě, že je nutné pro zajištění reprezentativnosti vzorku zahrnout větší počet škol (Martin, Mullis 2012).

6 Mezi nimi Buenos Aires (Argentina), Ontario (Kanada), Quebec (Kanada), Abú Dhabi (Spojené arabské emiráty), Dubaj (Spojené arabské emiráty) a Florida (USA) (TIMSS 2015; Martin, Mullis 2015).

7 Slovo „efekt“ je ve studii použito striktně ve významu jako vyjádření asociace nebo korelace mezi proměnnými, zejména pak při interpretaci hodnot koeficientů statistických modelů. V žádném případě neukazuje na kauzální či příčinný vtah.

Velikost a kompozice třídy, stejně tak velikost školy a její geografické umístění jsou v posledních letech poměrně diskutovaným tématem. Počet žáků ve třídě je obecně faktorem, který může mít výrazný vliv na úspěšnost žáků v jednotlivých předmětech. Již stabilně jsou tak na českých školách některé předměty (např. cizí jazyky) vyučovány v menším počtu žáků. Samotná velikost školy co do počtu žáků může být důležitým kontextuálním faktorem, ať už z hlediska financování školy, či školního klimatu. Nejen v kontextu vzdělávacího systému je často zmiňována problematika strukturálně postižených regionů, kde je často nízký SES žáků kombinován s dalšími potenciálně negativními faktory působícími na prospěch žáků.

Druhá zkoumaná oblast – kvalita a motivovanost učitele – je velmi důležitým faktorem, který ovlivňuje zejména způsob a míru snahy, s jakými učitel přistupuje k výuce. Přístup učitele k žákům je jednou ze základních proměnných potenciálně určujících vztah žáků k jednotlivým předmětům, stejně jako míru úspěšnosti žáků v těchto předmětech. Používané výukové metody představují oblast, kterou je nutné akcentovat, a to zejména s ohledem na rozvoj metod moderních. Již dávno neplatí, že pouhé memorování faktů a prvky frontální výuky jsou základní a jedinou možností výuky. V současnosti dochází k rozvoji řady alternativních metod – od dílčích prvků ve vyučování až po celé alternativní pedagogické přístupy. Dílčím cílem sekundární analýzy je pomocí dostupných dat sledovat vliv využití těchto metod na úspěšnost a dosažené výsledky žáků. Stejně jako se rozšiřuje množství výukových metod, rozšiřuje se v souvislosti s tím i nabídka dostupných učebnic, z nichž některé mohou mít potenciálně pozitivní vliv na úspěšnost žáků, a to zejména v testech z matematiky.

Informační a komunikační technologie (ICT) se v posledních dvou dekádách stávají postupně běžnou součástí výuky na všech stupních vzdělávací soustavy. Společně s digitalizací a rozvojem moderních technologií by mělo být zařazení ICT nástrojů do výuky již automatickou praxí, nicméně často tomu tak není a výsledky mnohých studií to ani nedoporučují, resp. dochází k závěrům, že zavádění ICT do výuky není zcela nutné (ČŠI 2016b). Stále existují učitelé, kteří z různých důvodů preferují tradiční výuku bez pravidelného využívání ICT. Mnohdy také samotné školy nemají dostatek finančních prostředků na to, aby mohly být potřebným množstvím ICT prostředků pro výuku vybaveny. V současnosti je vliv ICT velmi diskutovaným tématem, zejména v souvislosti s vlivem moderních technologií na efektivitu výuky a úspěšnost žáků. Sekundární analýza se snaží najít některé vzorce využívání ICT a odhalit efekt na úspěch žáků v testech z matematiky a přírodovědy.

Hlavním přínosem zpracované sekundární analýzy je propojení výsledků z mezinárodního šetření TIMSS 2015 s výsledky národních hodnocení českého školství a systému vzdělávání, která nejčastěji realizuje Česká školní inspekce. Do analýzy jsou zahrnuta data a informace ze všech typů inspekční činnosti (například národních ověřování výsledků žáků, tematicky zaměřených elektronických zjišťování, záznamů o úspěšnosti žáků v jednotlivých předmětech, šetření zkoumajících využívání ICT nástrojů apod.). Snaha o maximální propojení dostupných datových zdrojů nám umožňuje na základě interdisciplinárního přístupu poskytovat zcela unikátní a komplexní pohled na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, a to nejen pro odborná vědecká pracoviště a pedagogické pracovníky, ale také pro širokou veřejnost.[8] Následující analýzy kombinují jak externí, tak interní hodnocení škol, stejně jako všechny dostupné zdroje, které jsou z metodologického a analytického hlediska využitelné.[9]

8 Podrobněji k projektu KSH, jeho dílčím aktivitám a výstupům viz web České školní inspekce (ČŠI).

9 Externí i interní hodnocení vychází na národní úrovni vzdělávacího systému České republiky z externího pohledu zprostředkovaného mezinárodními šetřeními (v tomto případě se jedná o TIMSS 2015) a z interního pohledu založeného na národním hodnocení prováděném Českou školní inspekcí (zde se konkrétně jedná o ty školy, které se v rámci různých národních šetření podařilo spárovat s daty TIMSS 2015).

2 Metodologie a použité metody analýzy

V sekundární analýze pracujeme s několika rozsáhlými datovými soubory. Nejvíce je využíván národní datový soubor z mezinárodního šetření TIMSS 2015, který zahrnuje celkem 159 českých škol a 5 202 žáků 4. ročníků vybraných z těchto škol. Pro mezinárodní srovnání využíváme kompletní mezinárodní datový soubor TIMSS 2015. Datové soubory mezinárodního šetření TIMSS 2015 byly dodatečně propojeny s národními daty shromažďovanými Českou školní inspekcí při hospitačních činnostech či realizaci inspekčního elektronického zjišťování pomocí systému InspIS DATA.[10] V rámci přípravy dat pro zpracování sekundární analýzy bylo kvalitativně i kvantitativně posouzeno celkem 478 formulářů (datových souborů) z hlediska celkového počtu záznamů, celkového počtu otázek, úrovně agregace, úrovně dotazování, času dotazování a obecné míry využitelnosti pro další analytickou činnost ve zvolených zájmových oblastech sekundární analýzy. U souborů dle zmíněných parametrů vhodných pro párování s daty národního šetření se dodržovalo pravidlo co nejvyššího procenta napárovatelných dat a co nejbližší časové shody sběru národních dat i dat mezinárodního šetření TIMSS 2015. Soubor s nejnižší hodnotou napárování využitý v hlavních analýzách se v 96,9 % případů shodoval s daty škol, které se zúčastnily šetření TIMSS 2015 s časovou odchylkou max. 12 měsíců od data realizace testování TIMSS 2015. Navíc byly pro analýzu vybírány takové kontextuální proměnné, které se v krátkém časovém horizontu příliš nemění.

V rámci sekundární analýzy dat využíváme tradiční metody pro statistickou analýzu v pedagogických a společenských vědách. Mezi tyto patří deskriptivní statistiky s tříděním prvního a druhého stupně, které poskytují souhrnné informace o dílčích proměnných a jsou tak základem pro pokročilejší analýzy. Ve velké míře jsou využívány grafickou formou znázorněné t-testy[11], sloužící k porovnávání statistické podobnosti průměrů vždy mezi dvěma skupinami žáků (například mezi žáky disponujícími domácími zdroji pro výuku a žáky nedisponujícími těmito zdroji). Z pokročilých statistických metod využíváme hierarchické regresní modelování na dvou úrovních. Hierarchické regresní modely jsou namísto jednoduché lineární regrese využívány s ohledem na hierarchickou strukturu analyzovaných datových souborů (stát → škola → třída → žák), a to z toho důvodu, že jednoduchá lineární regrese nemusí být schopna přesně zachytit vztahy v takové hierarchické struktuře dat. Hierarchické regresní modely se běžně používají v edukačních vědách. Modely byly testovány jak s náhodnou konstantou na úrovni třídy, tak školy. V textu jsou zobrazeny ty výsledné modely, kde je druhou úrovní škola. Složitější vztahy testované regresními modely jsou interpretovány mj. za pomoci vizuálního znázornění interakčních efektů. Veškeré analýzy jsou prováděny s odpovídajícím vážením dat. Pro přípravu, kódování, propojování a základní analýzu dat byly využity softwarové programy IDB Analyzer a IBM SPSS Statistics. Pro pokročilejší analýzy a hierarchické regresní modelování byly využity programy Stata, R a Mplus. Příslušné metodologické a odborné statistické pojmy nalezne čtenář v příloze, stejně jako vysvětlení interpretace grafů a regresních modelů.

10 InspIS DATA je vlastní informační systém České školní inspekce, který slouží pro elektronický sběr dat. Do systému jsou vkládány formuláře různého typu, jež souvisí s hodnocením a monitorováním vzdělávání, které realizuje Česká školní inspekce. Nejčastěji zde najdeme záznamy o inspekční činnosti prováděné na školách, dále například hodnotící záznamy škol a školských zařízení, záznamy o školních úrazech apod. Podrobněji k jednotlivým informačním systémům využívaným Českou školní inspekcí viz web (ČŠI).

11 Alternativou je graf typu boxplot, který zobrazuje interkvartilové rozpětí, odlehlé případy, průměr a medián. Z důvodu přehlednosti a srozumitelnosti je uvedena vizuálně jednodušší grafická forma.

UPOZORNĚNÍ

Všechny výsledné vztahy musíme chápat pouze ve **smyslu asociací či korelací mezi zkoumanými faktory a výsledným skóre žáka v dané testované gramotnosti. Z charakteru šetření TIMSS 2015, kdy se jedná o srovnání žáků v jeden časový okamžik, nelze vyvozovat žádné příčinné souvislosti.** Při popisu regresních modelů **a v následném shrnutí analýzy „efekt proměnné" znamená pouze pozitivní nebo negativní asociaci** při interpretaci hodnoty regresního koeficientu**, v žádném případě „efekt proměnné" nelze interpretovat jako kauzální vztah.** Důvodem je výzkumný design studie TIMSS.

3 Shrnutí zjištění sekundární analýzy

Sekundární analýza mezinárodního šetření TIMSS 2015 se zabývá hledáním faktorů ovlivňujících úspěšnost testovaných žáků v tomto šetření. Zadáním byla analýza faktorů z následujících tří oblastí: 1) složení třídy, velikost třídy a vliv těchto proměnných na výsledky žáků; 2) kvalita učitele, motivovanost učitele a vyučovací metody; 3) vliv využívání informačních a komunikačních technologií (ICT) na efektivitu výuky. Cílem analýzy bylo zjistit, do jaké míry mají tyto faktory schopnost potlačit či alespoň omezit již v minulosti opakovaně prokázaný fundamentální vliv socioekonomického zázemí testovaných žáků na jejich výsledky v šetření TIMSS 2015. Hlavní závěry analýzy jsou následující:

Podstatná část závěrů souvisí s rozdílnou socioekonomickou strukturou žáků navštěvujících analyzované školy, resp. prostorovým rozložením obyvatelstva s nižším socioekonomickým statusem. Proto je na systémové úrovni nezbytné, aby byly tyto rozdíly vnímány při plánování a realizaci nejrůznějších systémových opatření a aby byla zvláštní pozornost věnována znevýhodněným regionům.

- Rozdílné výsledky venkovských a městských škol jsou způsobeny rozdílnou socioekonomickou strukturou žáků navštěvujících tyto školy. Výsledné skóre je tedy primárně ovlivněno prostorovým rozložením obyvatelstva s nižším socioekonomickým statusem.
- Průměrné skóre v testech matematické a přírodovědné gramotnosti se napříč kraji liší. Tyto odlišnosti z velké části vysvětluje průměrný socioekonomický status studentů v krajích a také sociální kapitál. Vyššího skóre dosahují ty kraje, kde je i vyšší socioekonomický rozvoj. Toto zjištění je potřeba zohlednit při koordinované podpoře znevýhodněných regionů.
- Vyšší spokojenost učitele se svým povoláním je pozitivně asociována se skórem v testu z matematiky u těch žáků, kteří mají nízkou sebedůvěru v matematice. U žáků, kteří disponují vysokou sebedůvěrou, nebyla pozorována žádná asociace.
- Žáci, kteří jsou v matematice či přírodních vědách vyučováni učiteli-specialisty pro matematiku či přírodní vědy, dosahují v mezinárodních testech matematické a přírodovědné gramotnosti vyššího skóre než žáci, které vyučují učitelé s aprobací pro učitelství 1. či 2. stupně ZŠ s jinou oborovou specializací.
- Využití alternativních učebnic matematiky může mít pozitivní efekt zejména ve školách s žáky disponujícími nízkým socioekonomickým statusem. Tyto školy jsou ale právě těmi, které alternativní učebnice využívají v menší míře. Se zaváděním alternativních metod výuky souvisí ale potřeba intenzivnějších forem profesního rozvoje učitelů (včetně DVPP), které je často v odlehlejších regionech hůře dostupné.
- Alternativní učebnice matematiky jsou asociovány se schopností žáků v jednotlivých kognitivních oblastech (znalosti, aplikace, zdůvodňování) stejnou měrou a rozvíjí tedy komplexně všechny oblasti.

- Pokud jde o rozdílné způsoby výuky z hlediska metod a forem práce, pozitivní asociaci má s výsledným skóre pouze „podněcování diskuze v hodinách". U zbylých metod výuky se korelace s výsledky žáků neprokázala. Tradiční metody, jako například memorování faktů, nemají statisticky významný negativní efekt na výsledky žáků.
- Tradiční ani moderní metody výuky nemají rozdílný efekt u tříd s nižším nebo vyšším průměrným socioekonomickým statusem či na žáky s nižším či vyšším socioekonomickým statusem. Lze tedy zvažovat, že primárně nejde o konkrétní metodu nebo formu výuky, ale o míru promyšlenosti způsobu, jak je metoda využita v konkrétní třídě s konkrétními žáky, tedy o profesní kompetence učitelů.
- Využívání ICT učiteli při výuce má pozitivní efekt na dosažené skóre z matematiky a přírodovědy, nicméně výsledek není zcela průkazný vzhledem k metodologickým problémům, které se vážou k propojení dat z mezinárodního šetření s daty ze systému InspIS DATA.
- Časté používání ICT nástrojů žáky přímo ve výuce je asociováno s negativním efektem na výsledné skóre z matematiky a přírodovědy.[12]
- Žáci, kteří mají v domácím prostředí přístup pouze ke sdílenému počítači, dosahují lepších výsledků v testování než žáci, kteří mají k dispozici vlastní počítač.
- Používání ICT ve výuce nemá výrazný vliv na třídy s nadprůměrným socioekonomickým statusem. Pozitivní vliv používání ICT je sice vyšší u tříd s nižším socioekonomickým statusem, nicméně efekt není statisticky významný.

4 Základní zjištění

Tato úvodní analytická sekce se věnuje sekundární analýze při agregaci na úrovni českých krajů. Výsledky jsou vztaženy jak k datům ze samotného šetření, tak i k datům Českého statistického úřadu (ČSÚ), u nichž využíváme socioekonomických ukazatelů krajů. Následuje deskriptivní statistika, která předchází závěrečnému testu nalezených vztahů pomocí hierarchického modelování, jež umožňuje kontrolu dalších relevantních faktorů.

Mezinárodní šetření v oblasti vzdělávání nejsou obvykle navržena tak, aby byla reprezentativní na nižší úrovni, než je úroveň státu.[13] Srovnání průměrných výsledků žáků na nižších úrovních je tak značně problematické. Závěry z takových srovnání nemusí být zobecnitelná na žákovskou populaci dané územní jednotky. Je běžnou praxí, že se dosažené výsledky žáků srovnávají alespoň na úrovni krajů. Zde je ovšem potřeba mít na paměti, že výsledky takových srovnání nejsou robustní a nelze z nich tedy usuzovat silné jednoznačné závěry. Slouží nám tak spíše jako doplnění k dalším analýzám, případně pro získání širšího kontextu. Následující mapy a výsledky v nich agregované na úroveň krajů je proto nutné zasadit do kontextu předchozích studií nebo vlastních interních šetření České školní inspekce.[14]

První dvě mapy (mapa č. 1 a mapa č. 2) ukazují průměrné dosažené bodové skóre v krajích u žáků 4. ročníků v oblasti přírodních věd a matematiky. Nejlepších výsledků v obou oblastech testování TIMSS dosahuje tradičně Praha. Horší výsledky naopak vykazuje Ústecký a Karlovarský kraj v přírodovědných oblastech, v matematice pak horších výsledků (mimo výše zmiňované kraje) dosahují rovněž žáci v Moravskoslezském a Plzeňském kraji. Z jiných již publikovaných národních i tematicky zaměřených zpráv a sekundárních analýz, které pravidelně vydává Česká školní inspekce, rovněž víme, že tyto kraje mají v čase stabilně i nejvyšší podíl žáků zastoupených ve skupině s nízkou úrovní dosažených výsledků, respektive v nízkých vědomostních úrovních.

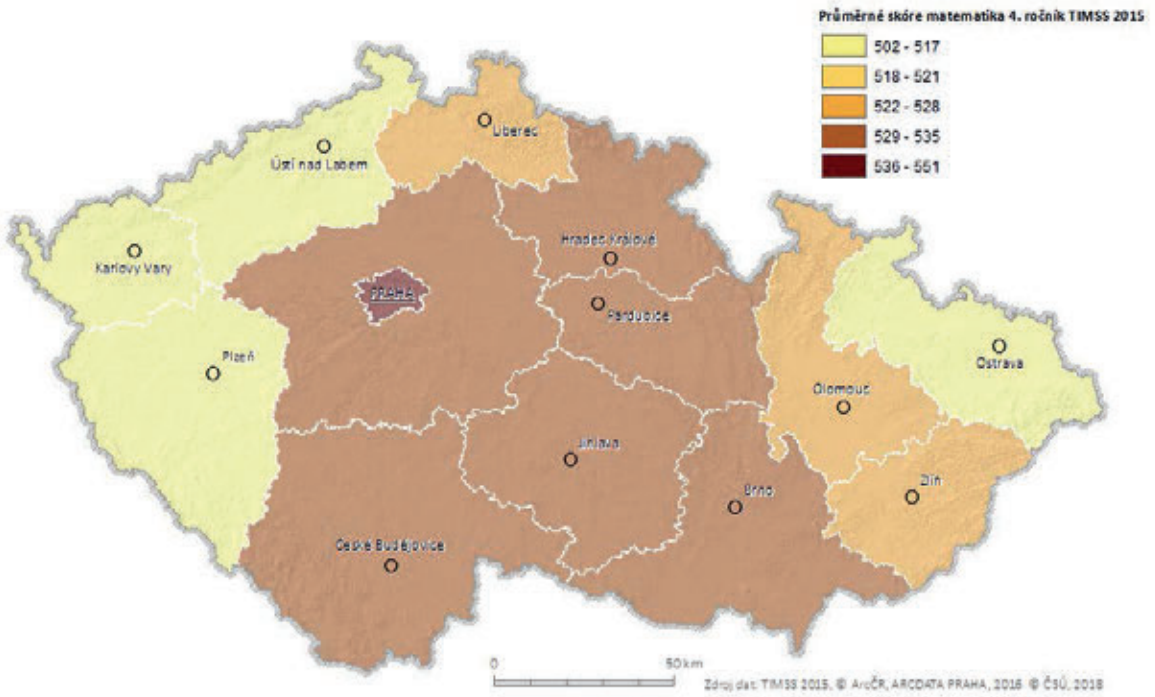
12 Další poznatky o způsobu používání ICT nástrojů ve výuce je možno získat z tematických zpráv ČŠI.

13 Reprezentativnost mezinárodního šetření TIMSS je primárně zajištěna právě na úrovni státu (podrobněji viz TIMSS Technical Reports, konkrétně kapitoly věnující se výběru vzorku škol a žáků). Jednotlivé státy však mohou dále zajistit reprezentativitu i na nižších úrovních.

14 S tímto přístupem pracujeme v celé této analýze a zjištění z dílčích analýz dáváme do širšího kontextu.

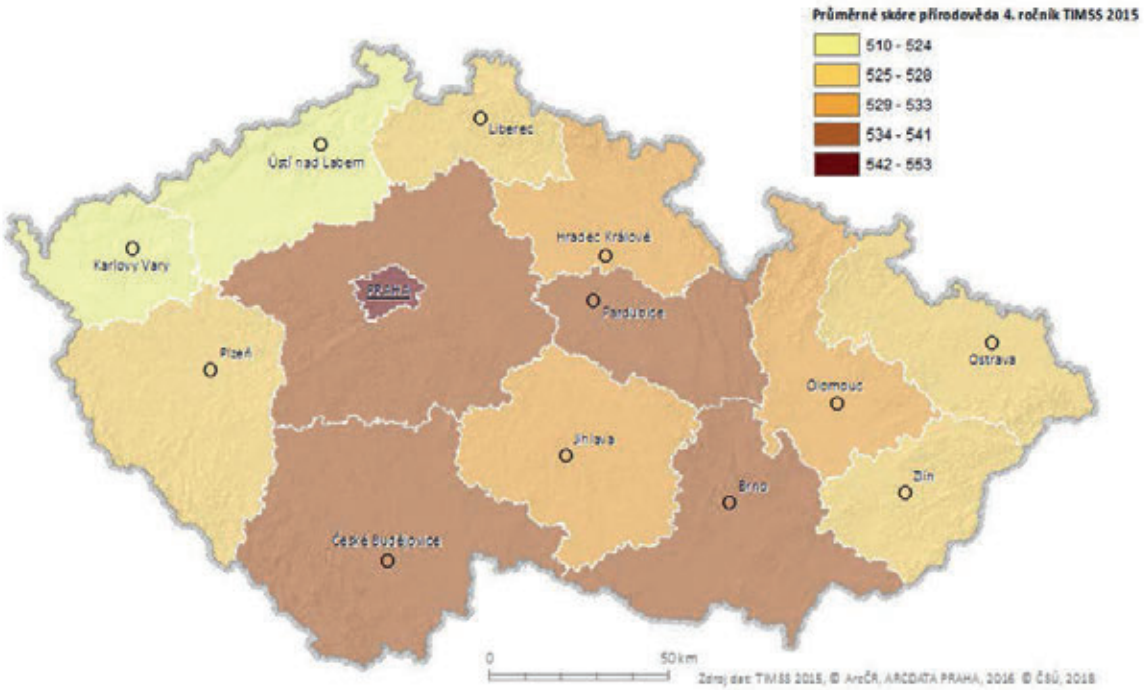
Mapa 1

Průměrné skóre, matematika, TIMSS 2015, 4. ročník



Mapa 2

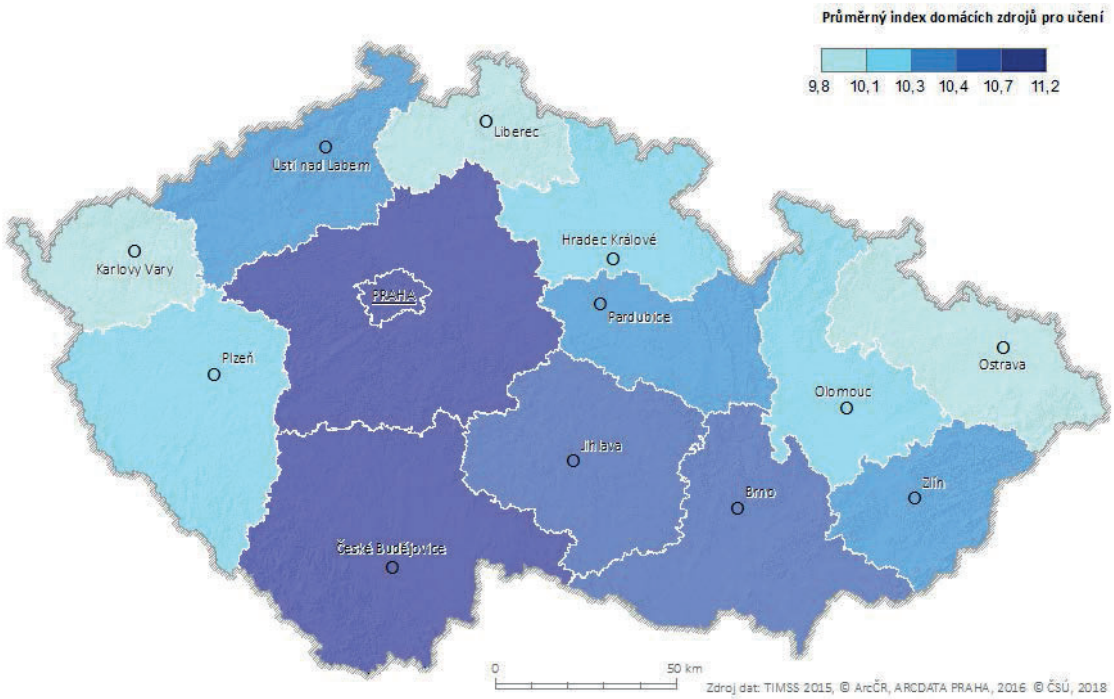
Průměrné skóre, přírodověda, TIMSS 2015, 4. ročník



Čím mohou být tyto rozdíly mezi jednotlivými kraji způsobeny? Rozdíly v úspěšnosti krajů lze ze tří čtvrtin vysvětlit průměrnou hodnotou indexu dostupnosti domácích zdrojů pro učení.[15] Jedná se o základní index měřící socioekonomický status žáka. Obecně pak platí, že čím vyšší je hodnota průměrného indexu domácích zdrojů, tím lepšího výsledku dosahují žáci v obou zkoumaných oblastech, tedy v přírodních vědách i v matematice. Rozložení indexu napříč jednotlivými kraji ukazuje následující mapa (mapa č. 3). Problematická je zde ovšem skutečnost, že index domácích zdrojů pro učení je zkonstruovaný na základě subjektivních odpovědí žáků a jejich rodičů, čímž hrozí mimo jiné zkreslení hodnot.[16] Z tohoto důvodu jsme se pokusili vysvětlit rozdíly mezi jednotlivými kraji i pomocí jiných objektivně měřitelných faktorů, které byly zkonstruovány na základě sociodemografických dat získaných z Českého statistického úřadu (ČSÚ).

Mapa 3

Průměrný index domácích zdrojů pro učení v krajích, TIMSS 2015, 4. ročník



Nejvýznamnějším faktorem vysvětlujícím úspěšnost žáků v mezinárodních testováních je bezpochyby socioekonomický status. Ten je významným prediktorem jak na úrovni žáka a rodiny, tak na úrovni testované třídy.[17] Se socioekonomickým statusem souvisí i takzvaný sociální kapitál. Co si pod tímto pojmem představit? Sociální kapitál vyjadřuje jakousi „kapacitu společnosti", jinými slovy je tvořen lidmi provázanými ve spolkových organizacích a různých sdruženích a tím, jak jsou tito lidé aktivní, do jaké míry participují na občanském životě a jak si v této společnosti navzájem důvěřují. Podle některých autorů má sociální kapitál rovněž pozitivní vliv na výsledné skóre z matematiky i čtenářské gramotnosti, případně na úspěšnost žáků jako takovou. Tento vztah byl nalezen například na případech škol v městských obvodech v Americe (Goddard 2003) či v případě žáků základních škol v Norsku (Huang 2008), resp. Rumunsku (Huang, Damean, Cairns 2015).

15 Viz ČŠI 2016a.

16 Index domácích zdrojů pro učení je tvořený subjektivními odpověďmi na otázky ohledně počtu knih v domácnosti a dalších zdrojů pro učení, jako je např. internetové připojení nebo vlastní pokoj dítěte. Dále ho tvoří odpovědi vztahující se k dosaženému vzdělání rodičů a zaměstnání rodičů (TIMSS, PIRLS). Už z podstaty indexu je zřejmé, že odpovědi mohou být ze strany žáků či rodičů nějakým způsobem zkresleny.

17 Problematikou socioekonomického postavení se zabývá již mnoho odborných studií, přičemž všechny potvrzují vliv této proměnné.

Kromě toho můžeme sledovat významný vliv sociálního kapitálu také v dalších oblastech souvisejících se vzděláváním. Vyšší míra sociálního kapitálu působí například na celkové vztahy mezi rodiči a školou (Acar 2011). Dále platí, že sociální kapitál v prostředí, ve kterém žáci vyrůstají, je významným prediktorem akademického úspěchu (Israel, Beaulieu, Hartless 2001). Můžeme rovněž sledovat vliv sociálního kapitálu ve vztazích mezi učiteli a žáky, kteří pocházejí ze znevýhodněných rodin či z rodin imigrantů (Croninger, Lee 2001; Kao, Rutherford 2007; Considine, Zappalá 2002), a mnoho dalších dílčích aspektů. Zřejmý je zde zásadní poznatek, že sociální kapitál, který v mnoha ohledech úzce souvisí se socioekonomickým statusem, má vliv na vzdělávání a úspěšnost žáků či samotné vztahy mezi žáky a jejich rodinami a školou.

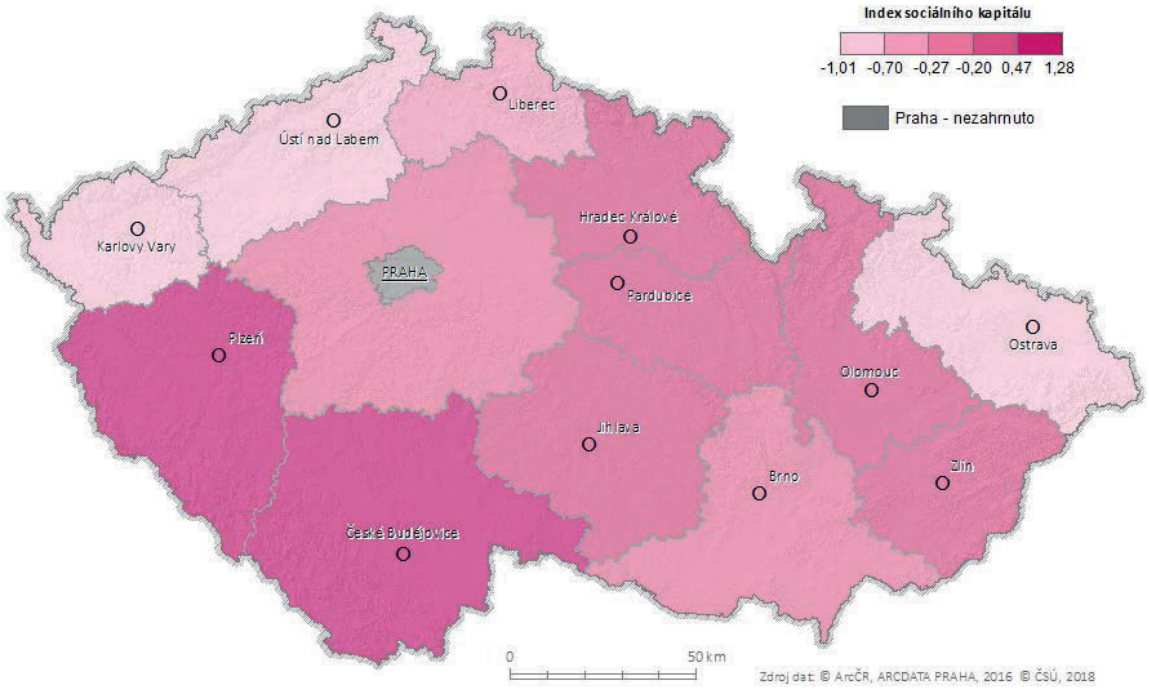
Sociální kapitál v České republice měřil například sociolog Tomáš Kostelecký a jeho tým (data k roku 2005). Pro tuto sekundární analýzu byl však zkonstruován vlastní index sociálního kapitálu. Při jeho konstrukci jsme vycházeli nejen z předchozích studií sociálního kapitálu, ale bylo přidáno i několik nových proměnných získaných z dostupných datových zdrojů.[18] Z celkového srovnání jednotlivých krajů je vyloučena Praha, jelikož se jedná o specifický region, který zpravidla zkresluje analýzu agregovanou na úrovni krajů.[19] Index sociálního kapitálu v jednotlivých krajích je zobrazen v následující mapě (mapa č. 4), přičemž čím vyšší je hodnota indexu, tím vyšší je sociální kapitál v kraji. Jak vyplývá ze srovnání s předchozími uvedenými mapami v této sekci, sociální kapitál ve velké míře koresponduje s indexem domácích zdrojů pro učení. Není tomu však výhradně ve všech případech. Překryv hodnot uvedených dvou indexů můžeme vidět například u Karlovarského a Moravskoslezského kraje, nicméně Ústecký kraj má hodnotu sociálního kapitálu ještě nižší, než je průměrná hodnota indexu domácích zdrojů pro učení.

18 Index sociálního kapitálu zkonstruovaný pro tuto sekundární analýzu je tvořen proměnnými: podíl neziskových organizací na 1 000 obyvatel, podíl členů Českého svazu tělesné výchovy (ČSTV) / České unie sportu (ČUS), podíl členů dobrovolných hasičů, volební účast, důvěra v ústavní instituce (na základě šetření prováděných Centrem pro výzkum veřejného mínění, CVVM), čtenost seriózního tisku, podíl dárců krve v krajích. Všechny proměnné byly standardizovány do hodnot směrodatných odchylek (z-skóre). Index byl pak následně vytvořen zprůměrováním hodnot takto získaných odchylek za jednotlivé kraje.

19 Tato skutečnost je způsobena zpravidla velkou koncentrací obyvatel s vysokým socioekonomickým statusem, a tudíž i vyznačujících se vysokou mírou sociálního kapitálu na poměrně malém území, což zkresluje následné srovnání Prahy s ostatními kraji v ČR.

Mapa 4

Index sociálního kapitálu v krajích



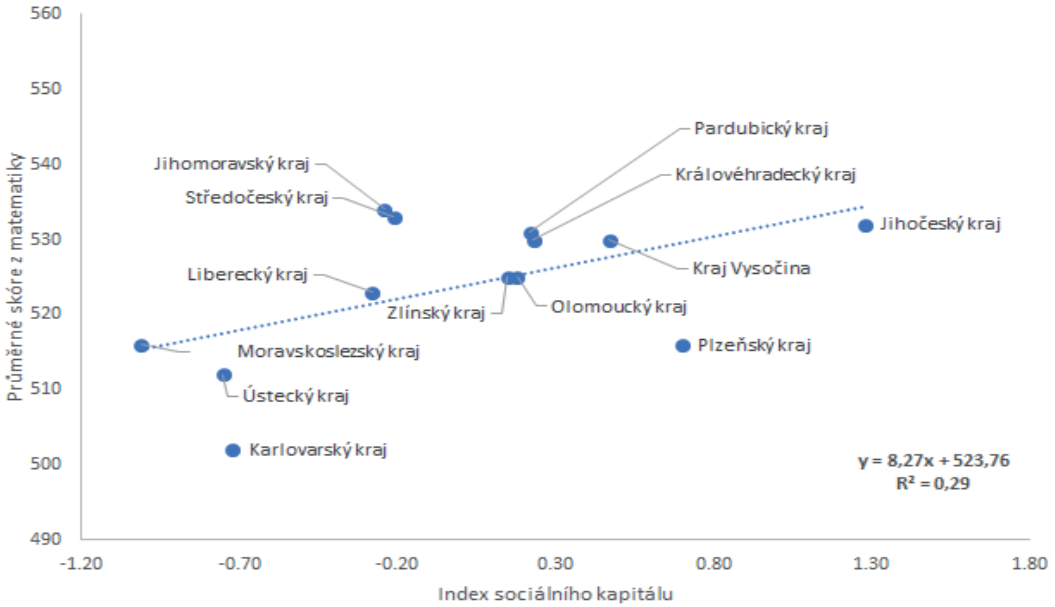
Jak těsný je tedy vztah mezi průměrným úspěchem žáků 4. ročníků základních škol v krajích a sociálním kapitálem v odpovídajícím regionu? Na tuto otázku odpovídá graf č. 1. Pro ilustraci uvedeného vztahu byly použity průměrné dosažené výsledky žáků v oblasti matematiky. V grafu vidíme, že vztah mezi dosaženým skórem z matematiky a sociálním kapitálem v rámci krajů je pozitivní (to znamená, že s narůstající mírou sociálního kapitálu v regionu roste taktéž úspěšnost žáků). I přes pozitivní tendence však není tento vztah tak těsný, jak bychom mohli předpokládat, protože dokáže vysvětlit pouze 29 % rozdílů neboli variance[20] průměrného skóre z matematiky (index domácích zdrojů dokázal vysvětlit dokonce až 75 % rozdílů).[21] Nejnižší mírou sociálního kapitálu se vyznačují kraje Ústecký, Karlovarský a Moravskoslezský. Tyto kraje mají rovněž i nižší průměrné skóre z matematiky. Výsledky tak z geografického (respektive prostorového) hlediska poukazují na přetrvávající nerovnosti ve vzdělávání. V České republice jsou v tomto ohledu znevýhodněny především již výše uvedené kraje Karlovarský, Moravskoslezský a Ústecký. Abychom mohli v budoucnu tyto nerovnosti a jejich vliv na vzdělávání a úspěšnost žáků v základních školách zmírnit, je potřeba hledat takové cesty, které by dokázaly negativa způsobená tímto strukturálním kontextuálním faktorem alespoň snížit.

20 Hodnota uvedená v grafu: $R^2 = 0{,}29$.

21 Jednoduše řečeno, hodnota R^2 nám udává, kolik procent zkoumaného jevu (v tomto případě dosažené skóre z matematiky) nám konkrétní vybraná proměnná dokáže vysvětlit. V tomto ohledu se tedy ukázal jako vhodnější prediktor index domácích zdrojů pro výuku, který dokázal vysvětlit dosažené skóre ze 75 %.

Graf 1

Sociální kapitál a průměrné dosažené skóre v matematice v krajích, TIMSS 2015, 4. ročník

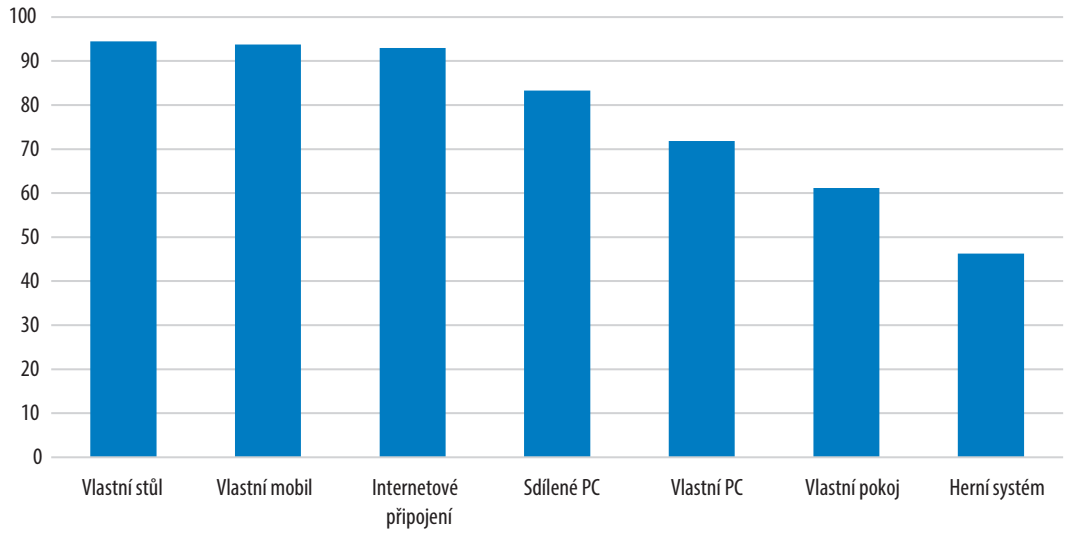


Následující graf č. 2 ukazuje procentuální podíly žáků, kteří disponují jednotlivými domácími zdroji. Tyto a podobné další zdroje se běžně vyskytují jako součást řady zkonstruovaných indexů socioekonomického statusu, například indexu domácích zdrojů pro učení a jiných.[22] Z uvedeného grafu je patrné, že nejčastěji žáci disponují vlastním stolem k učení; v podobné míře mají k dispozici i vlastní mobil a internetové připojení. Více než 80 % žáků má přístup ke sdílenému PC v rámci rodiny, více než 70 % pak k vlastnímu PC. Zhruba 60 % testovaných žáků disponuje i vlastním pokojem. Pouze necelých 50 % žáků pak vlastní některý z herních systémů. Již na první pohled se jedná o velmi vysoké hodnoty a mohli bychom tak nabýt dojmu, že testovaní žáci mají z tohoto hlediska velmi dobré zázemí pro učení a vzdělávání.

22 Mimo zdroje uvedené v tomto grafu se pak v mezinárodních šetřeních objevují rovněž dotazy např. na počet knih v domácnosti, počet elektronických přístrojů a ICT, počet automobilů, velikost domácnosti apod. Podrobněji viz datové soubory či dotazníky z různých mezinárodních šetření.

Graf 2

Procentuální podíly žáků, kteří disponují uvedenými domácími zdroji, v šetření TIMSS 2015, 4. ročník

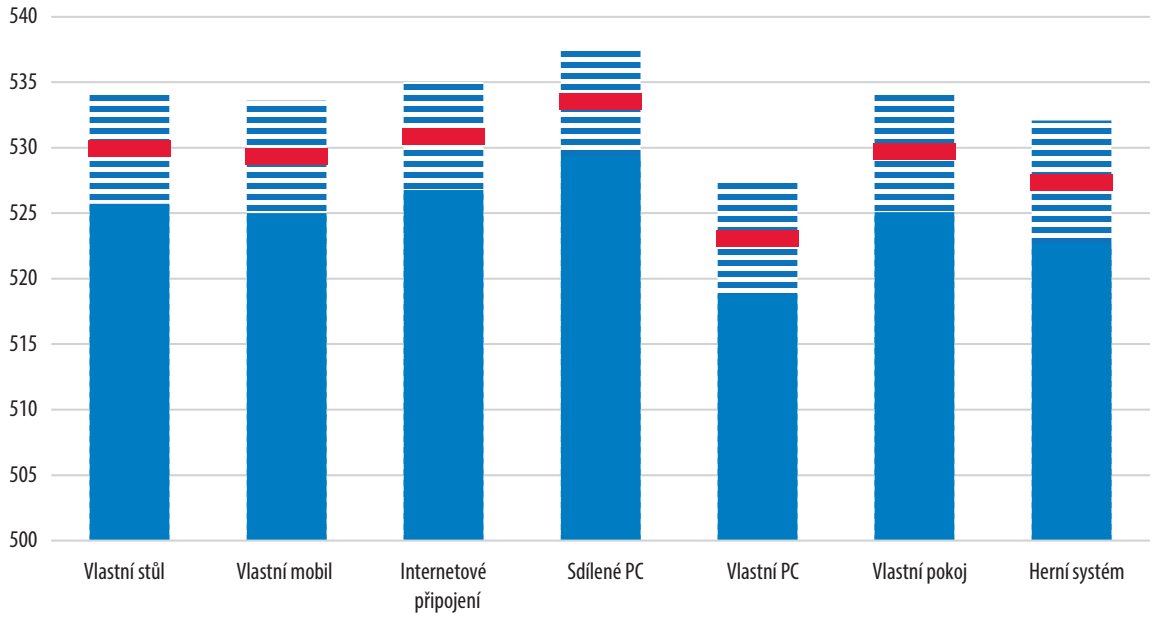


Poznámka: Zobrazeny procentuální podíly

Ne každý z domácích zdrojů má však na základě výsledků šetření TIMSS 2015 statisticky významný vliv na dosažené skóre v matematice u žáků 4. ročníku. Samotné porovnání jednotlivých zdrojů za pomoci deskriptivní statistiky nám totiž neumožňuje statisticky významně oddělit efekt jednotlivých uvedených zdrojů. Nelze tudíž s jistotou říci, který z nich má nejsilnější pozitivní efekt na dosažené skóre z matematiky. Můžeme pouze konstatovat, že existují rozdíly mezi žáky, kteří disponují vlastním PC, a žáky, kteří PC v rámci domácnosti pouze s někým sdílí (viz graf č. 3). Sdílení ICT nástrojů může mít za následek jejich omezené využívání a statisticky významně vyšší skóre z matematiky, což koresponduje s dřívějšími zjištěními v oblasti IT (viz například ČŠI 2016b; Kadijevich 2015).

Graf 3

Bodové skóre z matematiky dle vlastnictví domácích zdrojů, TIMSS 2015, 4. ročník

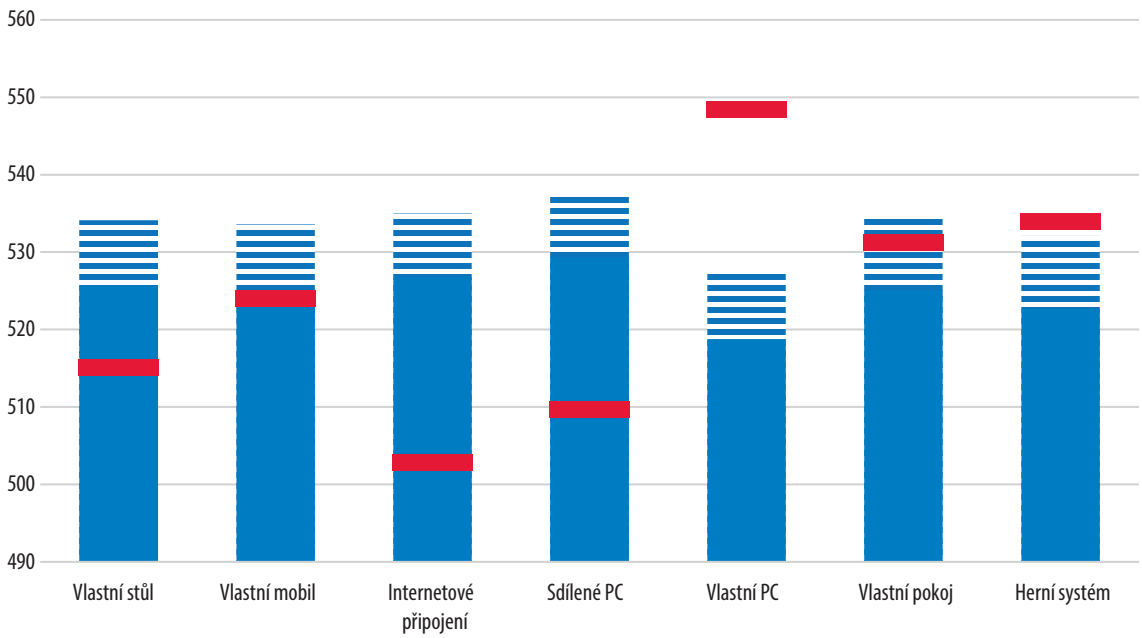


Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

Jiný úhel pohledu nabízí v grafu č. 4 porovnání žáků, kteří výše uvedenými zdroji disponují (znázorněno 95% konfidenčním, resp. chybovým intervalem), s žáky, kteří dané zdroje k dispozici nemají, a to ve vztahu k celkovému dosaženému skóre z matematiky v České republice. Červená linie udává maximální hodnotu konfidenčního intervalu dosaženého skóre žáků, kteří daným zdrojem nedisponují. Z grafu je tedy patrné, že žáci, kteří disponují vlastním stolem k učení, vlastním mobilem, internetovým připojením a sdílí PC, dosahují statisticky významně vyššího skóre v matematice než žáci, kteří těmito jednotlivými domácími zdroji nedisponují (červená linie pod konfidenčním intervalem). Dále je patrné, že žáky disponující vlastním pokojem či herním systémem nelze v kontextu celkového dosaženého skóre z matematiky statisticky odlišit od žáků, kteří vlastním pokojem či herním systémem nedisponují. V neposlední řadě je potřeba zmínit, že žáci disponující vlastním PC mají naopak statisticky významně horší skóre než žáci, kteří vlastní PC nemají.

Graf 4

Bodové skóre z matematiky na základě porovnání žáků, kteří disponují danými zdroji, a těmi, kteří jimi nedisponují, TIMSS 2015, 4. ročník

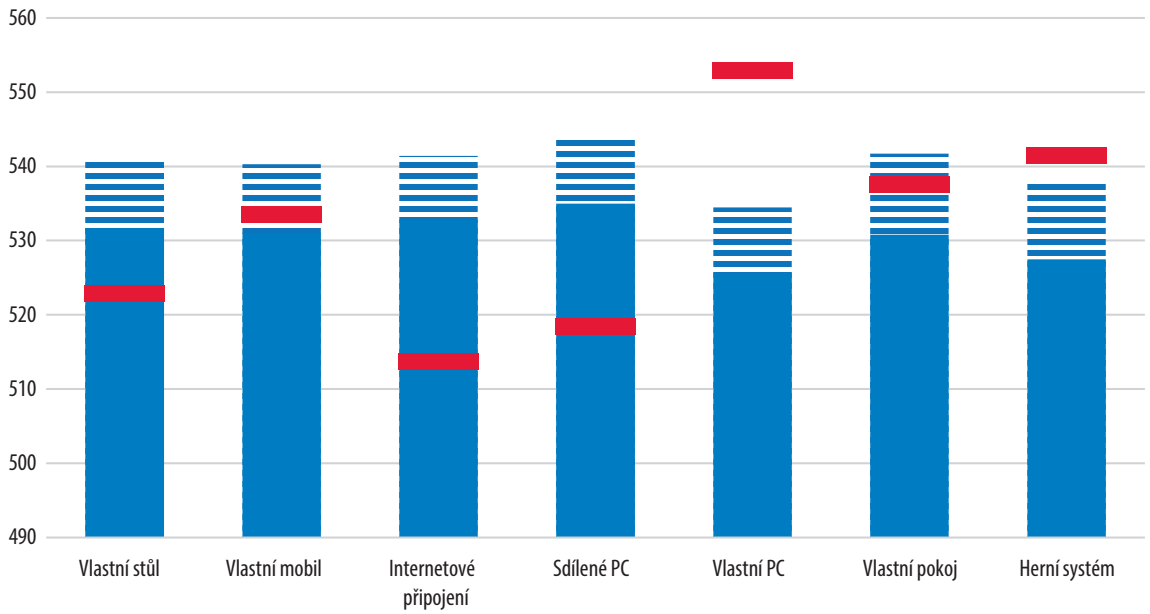


Poznámka: Zobrazeny horní hranice konfidenčních intervalů pro nevlastnictví daných zdrojů (červená linie) a konfidenční intervaly pro vlastnictví daných zdrojů (pruhovaná oblast)

Následující graf č. 5 sledující stejný vztah s obměnou skóre z matematiky za průměrné dosažené skóre v přírodovědě ukazuje takřka totožný výsledek. Pouze vlastnictví mobilního telefonu již není statisticky významně odlišitelné v případě porovnání žáků, kteří jej vlastní, a žáků, kteří jej nevlastní (červená linie opět znázorňuje maximální hranici konfidenčního, resp. chybového intervalu pro „nevlastnictví" daného zdroje). Opět se ukázal pravděpodobný výrazně pozitivní efekt na dosažené skóre z přírodovědy v případě, že žáci nemají vlastní PC. Závěrem lze tedy na základě provedených analýz a srovnání shrnout, že zlepšení dostupnosti domácích zdrojů žáků pro výuku může mít pozitivní efekt zejména v případě zajištění vlastního pracovního stolu, dále pak v případě zavedení internetového připojení a pořízení sdíleného PC. V případě posledního zmíněného zdroje je důležité omezené využívání, protože jak ukazují studie, příliš dlouhá doba, kterou žáci tráví na vlastním PC, může naopak mít na jejich úspěšnost spíše negativní vliv.

Graf 5

Bodové skóre z přírodních věd na základě porovnání žáků, kteří disponují danými zdroji, a těmi, kteří jimi nedisponují, TIMSS 2015, 4. ročník



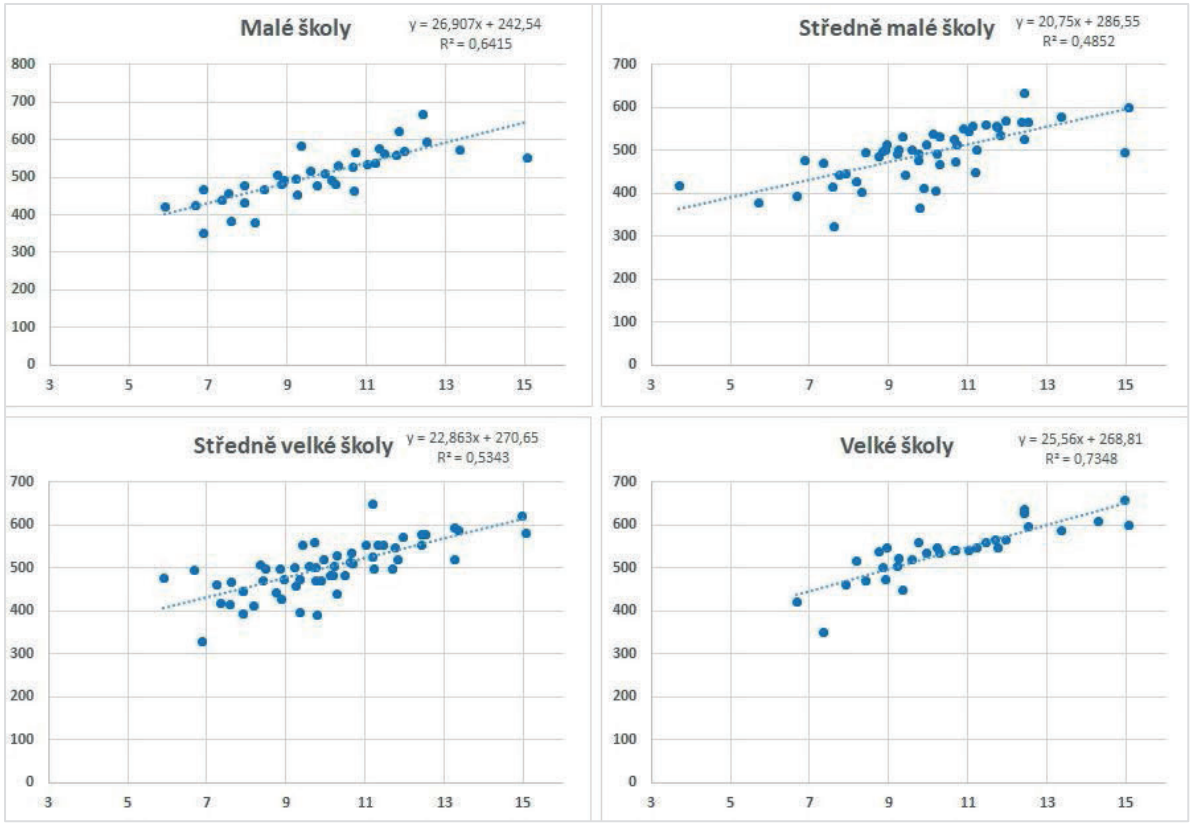
Poznámka: Zobrazeny horní hranice konfidenčních intervalů pro nevlastnictví daných zdrojů (červená linie) a konfidenční intervaly pro vlastnictví daných zdrojů (pruhovaná oblast)

Pro úplnost uvádíme ještě vzájemný vztah mezi indexem domácích zdrojů pro učení a průměrnými dosaženými výsledky žáků 4. ročníků v oblasti matematiky, to vše pak pro jednotlivé velikostní kategorie škol a tříd.[23] Tento vztah zobrazují graf č. 6 (srovnání velikostních kategorií škol) a graf č. 7 (srovnání velikostních kategorií tříd). V obou případech se ukazuje, že index domácích zdrojů pro učení si zachovává svůj pozitivní efekt na průměrné dosažené skóre žáků i při diferencování podle velikostní kategorie škol a tříd.

23 Kategorizace škol a tříd podle velikosti a objasnění této kategorizace je podrobně vysvětleno dále v této zprávě, v sekci věnující se charakteristikám třídy a jejich vlivu na výsledky žáků v testování.

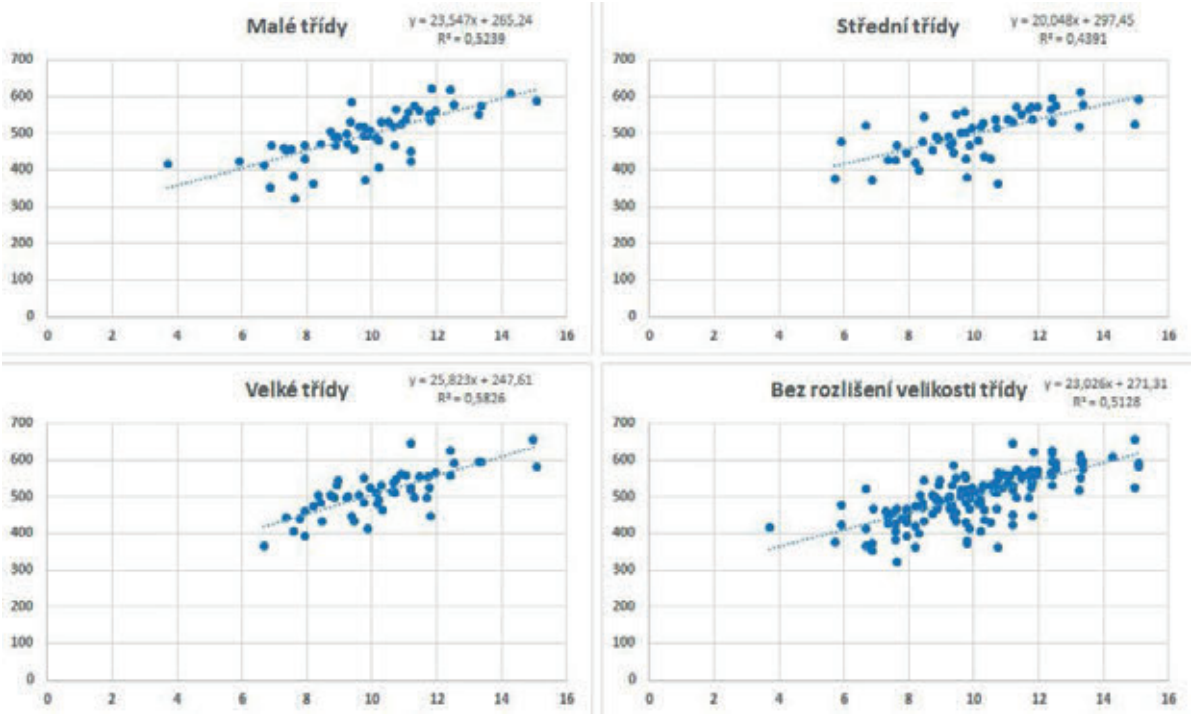
Graf 6

Srovnání velikostních kategorií škol a vztahu mezi skórem z matematiky a indexem domácích zdrojů pro učení, TIMSS 2015, 4. ročník, InspIS



Graf 7

Srovnání indexu domácích zdrojů pro učení a dosaženého skóre z matematiky dle velikostní kategorie tříd, TIMSS 2015, 4. ročník



Úvodní část zakončíme základními poznatky, které vycházejí z tzv. kontrolního hierarchického modelu. Přestože jsou naším tématem vlivy složení tříd, kvalita a motivovanost učitele a vliv používání ICT, je nutné vždy efekty jednotlivých faktorů kontrolovat pomocí dalších proměnných, o kterých na základě předchozí literatury a výzkumů víme, že významně formují výsledky českých žáků na základních školách. V tabulce č. 2 je uvedeno celkem šest hierarchických kontrolních modelů.[24] Výsledné statistické modely jsou vysvětlovány způsobem, kdy není potřebná důkladná znalost statistických metod, nicméně v modelech jsou uvedeny všechny relevantní ukazatele úspěšnosti modelů i pro čtenáře z řad akademické obce. Vzhledem k tomu, že se jedná o výběr z populace, interpretujeme pouze statisticky významné asociace. Metodologické pojmy jsou pak vysvětleny v příloze.

Přestože se v akademických studiích používají standardizované koeficienty, z důvodu jednodušší interpretace analýz pro širší veřejnost jsou modely prezentovány před standardizací. Jednotlivé koeficienty tak tradičně ukazují, o kolik bodů se zvýší nebo sníží výsledek testů z matematiky a přírodovědy na úrovni žáka, pokud se hodnota nezávisle proměnné změní o jednu jednotku při kontrole efektu ostatních proměnných v modelu (jinými slovy, pokud zůstanou hodnoty ostatních proměnných konstantní). Pro usnadnění interpretace ze strany čtenářů zde uvádíme, že průměrný výsledek z matematiky byl 528 bodů. Minimální hodnoty dosaženého skóre žáků se pohybovaly okolo hodnoty 240, maximální pak okolo hodnoty 750 (je nutné brát v potaz statistickou chybu) a směrodatná odchylka je rovna 69,86. Pro testování přírodovědy činil průměr 534 bodů a podobné minimální a maximální hodnoty a směrodatná odchylka u testovaných žáků jako v případě matematiky. Pro zjištění síly asociace mezi proměnnými pak slouží tabulka deskriptivní statistiky a kódování všech proměnných, kde je uvedena minimální a maximální hodnota, průměr a směrodatná odchylka.

Prvním modelem je tzv. nulový model, který ukazuje základní vlastnosti analyzovaných hierarchických dat, naší závisle proměnné, tedy výsledek žáků. Takzvaný vnitroskupinový

24 Modely byly váženy dle příslušných vah a počítají se všemi plausibilními hodnotami (viz příloha). Modely byly vytvořeny v programu Mplus a STATA (z důvodu výpočtu grafu interakčních efektů).

koeficient korelace (ICC = Intraclass Correlation Coefficient) má hodnotu 14,7 % pro test z matematiky a 10,86 % pro test z přírodovědy. Hodnota nám říká, kolik procent rozptylu v závisle proměnné připadá na úroveň žáka v rámci dané školy a kolik procent rozptylu je přičitatelných rozdílům mezi školami, tedy druhé úrovni. Obě hodnoty jsou poměrně hraniční, nicméně indikují, že je vhodné použít hierarchické modelování. Tabulka č. 1 pak ukazuje srovnání ICC pro šetření TIMSS v čase pro žáky 4. a 8. tříd. Z tabulky je patrné, že koeficient v čase má podobné hodnoty v rámci statistické chyby, nicméně je vyšší u starších žáků, což znamená, že panuje daleko větší rozdíl mezi školami. Například v šetření PISA je hodnota ICC u České republiky až čtyřnásobná (byť je způsobena tím, že je zde více typů škol), což znamená, že v čase mezi třídami či školami rozdíly spíše rostou.

Tabulka 1

Srovnání ICC u šetření TIMSS

MATEMATIKA (ČR)					
	1995	1999	2007	2011	2015
4. ročník	0,210 (21,0 %)	---	0,163 (16,3 %)	0,207 (20,7 %)	0,147 (14,71 %)
8. ročník	0,274 (27,4 %)	0,287 (28,7 %)	0,304 (30,4 %)	---	---

Zdroj: Národní datové soubory TIMSS 1995, 1999, 2007, 2011 (Straková 2016: 159), (+ rok 2015, vlastní výpočet na základě národního datového souboru TIMSS 2015)

Druhý model s kontrolními proměnnými pak ukazuje efekty těchto proměnných na dosažené skóre žáků. Proměnné jsou na dvou úrovních – žáka a školy – přičemž úroveň školy je vyznačena v modelu kurzívou. Tradičně silnou proměnnou je socioekonomický status žáka a celkový průměrný socioekonomický status školy (průměrná hodnota za žáky v dané škole). Jedná se opět o klasickou proměnnou šetření TIMSS Index domácích zdrojů pro učení, který právě vystihuje socioekonomický status. Vyšší socioekonomický status žáka a třídy je asociován s lepším výsledným skóre žáka (Jencks et al. 1972; Marjoribanks 1979; Noel, de Broucker 2001; OECD 2004; Sirin 2005; Blossfeld, Shavit 1993; Willms 1999; Perry, McConney 2010). V rámci testování kontrolního modelu byla ještě doplněna proměnná kontrolující rozptyl SES na úrovni školy. Dílčí poznatky o vlivu SES jsou uvedeny v jednotlivých kapitolách – v souvislosti se zkoumanými tématy.

Tabulka 2

HLM pro základní zjištění

NÁZEV	1. NULL_MAT	2. KONTROLNÍ_MAT	3. INTERAKCE_MAT	4. NULL_PŘ	5. KONTROLNÍ_PŘ	6. INTERAKCE_PŘ
SES – žák		19,827***	43,514***		19,591***	47,380***
		(0,670)	(9,500)		(0,63)	(9,03)
SES – škola (průměr)		15,771***	39,050***		11,404***	38,797***
		(2,93)	(9,8)		(2,45)	(9,56)
SES – školní rozptyl		-10,579*	-10,462*		-11,878**	-11,759**
		(6,24)	(6,28)		(5,24)	(5,26)
Dívky		-8,587***	-8,639***		-11,230***	-11,302***
		(2,04)	(2,03)		(2,01)	(2,01)
Baví mě matematika		12,185***	12,206***			
		(1,09)	(1,09)			
Pocit sounáležitosti žáka se školou		2,730***	2,699***		1,522**	1,471**
		(0,71)	(0,7)		(0,64)	(0,64)
Pocit sounáležitosti – škola (průměr)		4,550*	4,419*		2,507	2,321
		(2,63)	(2,64)		(2,13)	(2,12)
Efekt SES* průměr SES			-2,237**			-2,625***
			(0,91)			(0,86)
					0,993	0,935
					(0,99)	(0,99)
Konstanta	527,601***	203,994***	-43,329	534,363***	265,532***	-25,612
	(2,36)	(38,91)	(104,4)	(2,06)	(32,51)	(101,61)
Intercept variance	731,532	270,56	269,262	522,745	138,099	135,687
	(109,976)	(45,263)	(45,368)	(88,431)	(32,846)	(33,137)
Residual variance	4244,615	3375,87	3372,53	4287,348	3575,863	3571,5
	(109,658)	(80,48)	(80,585)	(100,555)	(84,883)	(84,612)
Počet pozorování	6730	6349	6349	6730	6368	6368
Počet skupin druhé úrovně (školy)	158	158	158	158	158	158
Vnitroskupinová korelace	0,147			0,108		
AIC	75636,766	69831,694	69826,993	75659,74	70333,587	70326,376
BIC	75657,209	69899,255	69901,31	75680,183	70401,177	70400,726
LogLikelihood	-37815,383	-34905,847	-34902,497	-37826,87	-35156,793	-35152,188
Snijders/Bosker R^2 Level 1		0,262	0,263		0,22	0,222
Snijders/Bosker R^2 Level 2		0,541	0,542		0,572	0,576
Bryk/Raudenbush R^2 Level 1		0,199	0,200		0,162	0,163
Bryk/Raudenbush R^2 Level 2		0,626	0,628		0,722	0,727

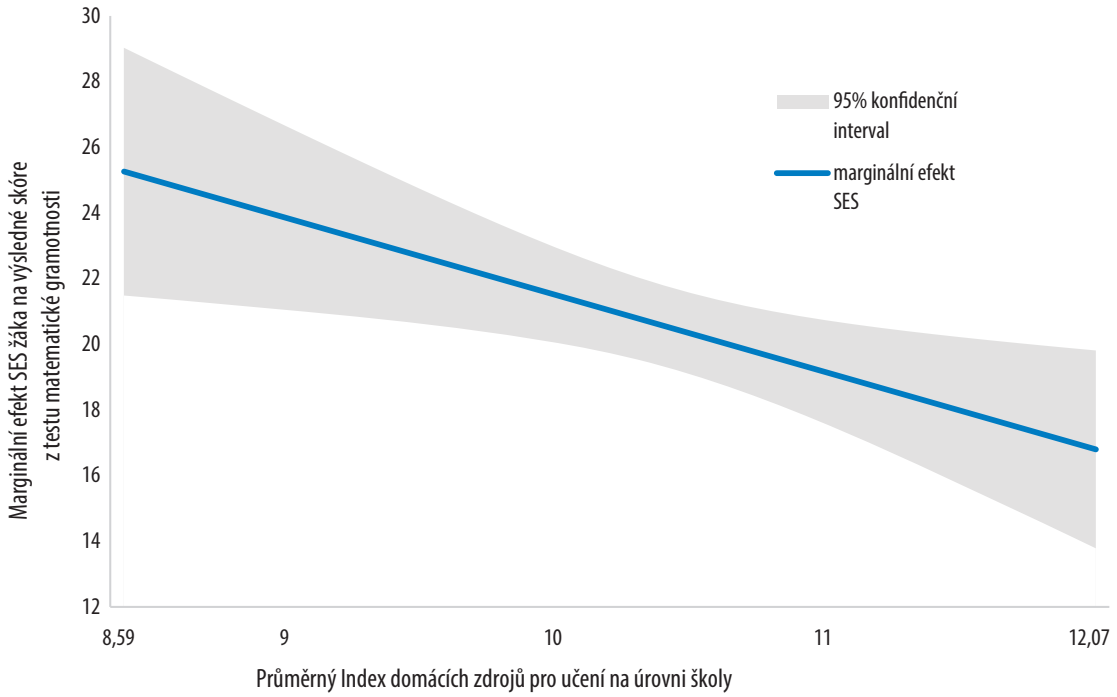
*Poznámka: Kurzívou vyznačeny proměnné druhé úrovně. Robustní chyby v závorkách. Významné při *p<0.1, **p<0.5, ***p<0.01.*

Návod pro interpretaci testovacích statistik, kritérií úspěšnosti modelu, resp. hodnot hierarchického regresního modelu je uveden v příloze.

Klasická proměnná SES žáka je ale zajímavá i z dalšího hlediska. Pokud je žák s nižším SES součástí školy, která je složena z žáků s nadprůměrným SES, tedy i průměr SES této školy bude vysoký, žák ze socioekonomicky slabé rodiny bude dosahovat lepších výsledků, než kdyby chodil do školy, která má celkový průměrný SES nízký. Je zajímavé, že tento vztah je velmi robustní již pro žáky 4. tříd, u žáků vyšších tříd je pak vztah dokonce silnější (viz Sekundární analýza PISA 2015). Sílu vztahu ukazuje první graf tzv. marginálního efektu proměnné SES individuálního žáka v závislosti na měnící se hodnotě průměrného SES školy. Graf č. 8 nám ukazuje, že pozitivní efekt individuálního SES klesá s tím, jak roste průměrné SES školy, kterou žák navštěvuje. Graf můžeme demonstrovat na hypotetickém příkladu z regresní rovnice. Ve školách s nízkým průměrným SES roste efekt na výsledné skóre u proměnné individuálního SES žáka více než ve školách s vysokou hodnotou SES (zvýšení o jednu jednotku individuálního SES přidá téměř 26 bodů, ale v druhém případě již pouze zhruba 16 plausibilních bodů k testu).

Graf 8

Marginální efekt SES žáka na výsledné skóre z matematiky v závislosti na průměrné hodnotě SES na úrovni školy



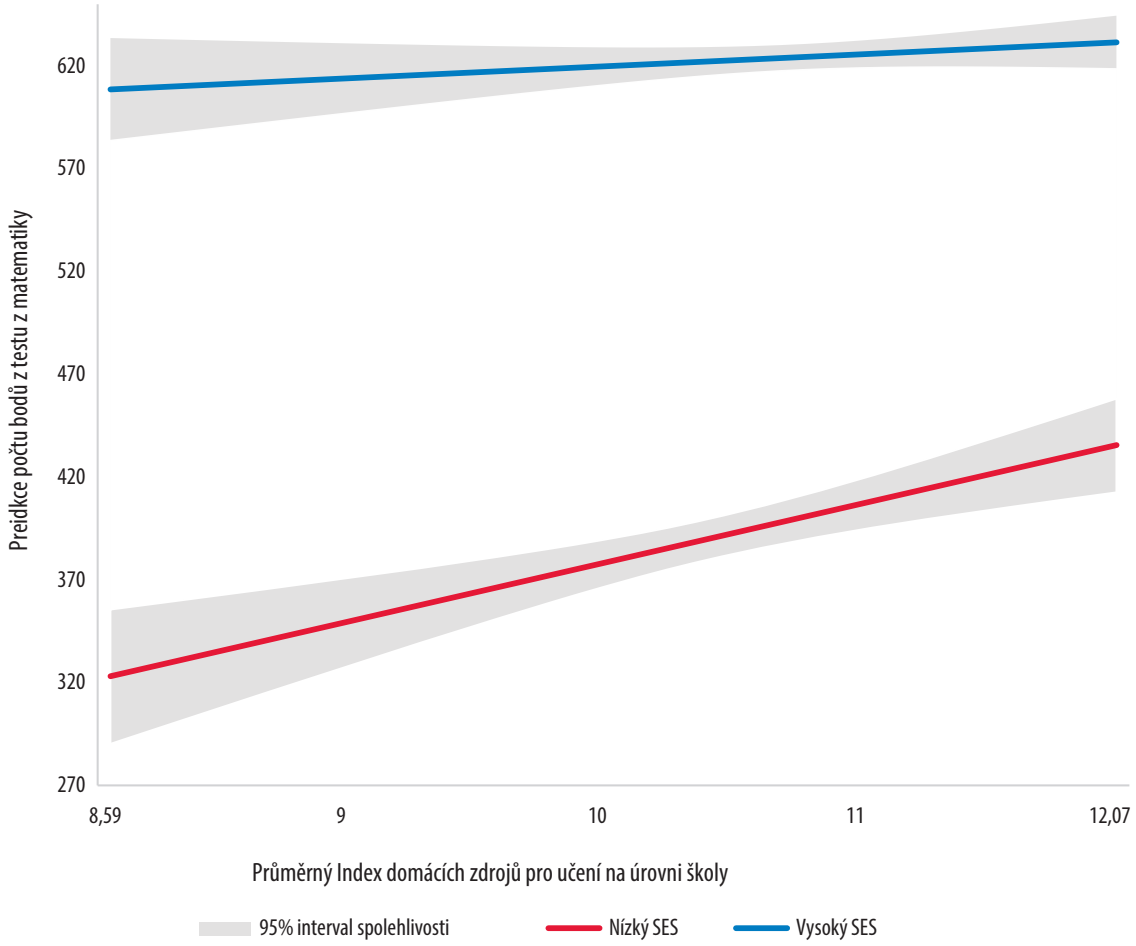
Poznámka: Hodnoty a intervaly spolehlivosti vytvořeny v programu STATA dle rovnice modelu

Vztah lze srozumitelněji demonstrovat na grafu predikovaných plausibilních hodnot, protože předchozí graf ukazuje měnící se hodnotu koeficientu u individuálního SES z regresního modelu (viz graf č. 9). Z rovnice výsledných koeficientů byly modelovány dva ilustrační příklady. Efekt průměrného SES školy na žáky s nejnižším SES (červená přímka) a na žáky s nejvyšší hodnotou SES (modrá přímka). Z grafu je názorně vidět, že na žáky pocházející z rodin s vysokým SES již celkové průměrné SES školy nijak nepůsobí. Situace je

ale zcela odlišná v případě žáků pocházejících z rodin s nejnižším socioekonomickým statusem. Vysoký průměrný SES školy má u těchto žáků velmi silný efekt. Tito žáci pak dosahují i lepších výsledků, než kdyby navštěvovali školu, která má nízký průměrný SES. Vztah se nemusí zdát tak silným, protože přímky se v grafu neprotnou, je ale třeba zmínit, že se jedná o kontext žáků 4. tříd. Z dalších analýz víme, že sklon červené přímky je u starších žáků daleko strmější.

Graf 9

Vliv socioekonomického složení školy na výsledné skóre z matematiky u žáků s nízkým a vysokým SES



Poznámka: Vytvořeno v programu STATA dle rovnice modelu

Poslední kontrolní proměnné v modelech, které jsou velmi úspěšné ve vysvětlení rozdílné míry úspěšnosti žáků, jsou proměnné indikující pohlaví „dívky“, „baví mě učit se matematiku“ a „pocit sounáležitosti žáka se školou“. Posledně zmíněná proměnná byla testována i jako průměr na úrovni školy. Model klasicky přisoudil negativní koeficient indikátorové proměnné „dívky“. Dívky tak mají při kontrole všech ostatních proměnných v modelu zhruba o 9 bodů horší skóre z matematiky než chlapci a zhruba o 11 bodů horší skóre z přírodovědy. Pokud žáky baví matematika, mají i lepší skóre. Pokud žák navštěvuje školu rád a cítí velmi vysokou sounáležitost se školou, rovněž dosahuje vyššího skóre. Stejně tak má tato proměnná pozitivní efekt jako průměr na úrovni školy. Zmíněné proměnné jsou tedy s výsledky celkového skóre asociovány, a přestože nalezené vztahy nejsou překvapivé, slouží tyto proměnné jako kontrolní v dalších modelech.

5 Velikost a struktura třídy, kompozice školy a jejich vliv na výsledky žáků

Tato sekce se zabývá vlivem kompozice, respektive složením a strukturou tříd a škol na úspěšnost žákovské populace 4. ročníků základních škol v rámci mezinárodního testování TIMSS 2015. Konkrétně tedy vlivem na výsledky žáků v testovaných oblastech, kterými jsou v tomto případě matematika a přírodní vědy. Začínáme nejdříve úvodním teoretickým představením problematiky, které je následováno samotnou analýzou.

Školní třídu můžeme považovat za specifickou formálně stanovenou sociální skupinu. Je všeobecně známé, že hned po rodině jsou školní instituce těmi hlavními, které ovlivňují sociální život dítěte, stejně jako významně formují jeho názory či přesvědčení.[25] Panuje také předpoklad, že výsledky, kterých žákovské populace v procesu vzdělávání dosahují, jsou závislé na parametrech a prostředí školy a stejně tak konkrétní třídy, v nichž se tito žáci vzdělávají (Průcha 2002). V této souvislosti hovoříme o vlivu tzv. klimatu školy, respektive třídy.

Obecně se v odborné literatuře využívá pojem sociální klima školní třídy, který lze definovat jako „relativně trvalý stav interakce, komunikace a vztahů, jež se vytvářejí (spontánně a řízeně) mezi účastníky edukačního prostředí školní třídy a jež působí na jejich jednání, kooperace a výsledky činnosti“ (Průcha 2002).[26] Sociální klima třídy je však pouze jednou složkou celkového edukačního prostředí třídy, které je tvořeno jednak fyzikálními faktory (např. osvětlení, prostorová dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn apod.) a jednak psychosociálními faktory (např. sociální klima, tedy dlouhodobé a stabilní vztahy ve třídě a třídní atmosféra, která je tvořena krátkodobými interakcemi mezi členy třídy) (Průcha 2002; Lašek 2001). Obecně platí, že ve třídách s lepším klimatem jsou mezi žáky a učiteli lepší vztahy a lépe se v nich pracuje.[27]

Mimo uvedené vzájemné vztahy (ať už se jedná o vztahy formální, nebo neformální) mají na výsledky a úspěšnost žáků vliv také další faktory, jež nejsou žádnou novinkou a v odborných pracích se jejich působení zkoumá již desítky let. Nejčastěji se uvádějí proměnné vztahující se ke struktuře a kompozici tříd: početnost třídy, poměr dívek a chlapců ve třídě, problematika diferenciace žáků a školní dispozice, rodinné zázemí žáka (Hrabal 1992).

Podíváme-li se podrobněji na velikost třídy (tedy počet žáků), panuje předpoklad, že v menších třídách má učitel lepší podmínky pro spolupráci s jednotlivými žáky, a tudíž je zde i možnost k vybudování silnějšího vztahu mezi učitelem a žákem. V menších třídách lze rovněž očekávat menší míru vyrušování ze strany spolužáků a výuka je konzistentnější. Samotné snížení počtu žáků ve třídách ovšem nemusí mít za následek zlepšení výsledků těchto žáků. Velmi důležitá je zde osoba učitele a to, zda využije výhody menšího počtu žáků a bude se jim věnovat takovým způsobem, který povede k jejich lepším výsledkům (Graue et al. 2007; Wang, Finn 2002; Anderson 2002; Lazear 1999).[28] Optimální počet žáků ve třídě je dlouhodobě diskutovaným problémem. V České republice například zákon stanovuje, že nejvyšší možný počet žáků ve třídě základních škol je 30 (v určitých případech je možné tento počet navýšit o 4 žáky), přičemž minimální a průměrné počty žáků se liší v závislosti na velikosti celé školy.[29]

25 Podrobněji k působení prostředí školy a školní třídy na proces socializace žáků např. Slaměník, Výrost 1998; Helus 2004; Husén, Tuijnman, Halls 1992; Havlík, Halászová, Prokop 1996; Kohoutek 2002 a mnoho dalších.

26 Klimatu třídy a jeho teoretickému vymezení se věnuje např. Mareš 1998 nebo Čáp, Mareš 2001, měření sociálního klimatu dále Lašek 1993. Sociálnímu klimatu v prostředí základních škol v ČR a jeho vlivu na žáky pak např. studie zpracovaná pod hlavičkou MŠMT (Havlínová, Kolář 2001).

27 Podrobněji viz např. Hadj-Moussová 2012.

28 Některé studie prokázaly zlepšení výsledků žáků po zmenšení tříd (podrobněji viz např. Krasnoff 2014). Jsou ovšem také studie, které říkají, že samotné snížení počtu žáků ve třídách v řádu procent nevede ke statisticky významnému zlepšení žáků v těchto třídách (viz např. Hoxby 2000; Hanushek 1998). Studie se vztahují k reflexi reforem snižujících počet žáků ve třídě (class size reduction, CSR) ve Spojených státech amerických.

29 Vyhláška č. 48/2005 Sb.; Zákon 561/2004 Sb.

V případě pohlaví žáků ve třídě a vlivu této proměnné na výsledky a úspěšnost žáků můžeme na základě mnoha provedených testování žákovských populací shrnout, že úspěšnost v testovaných předmětech se liší na základě pohlaví. K těmto závěrům se lze přiklonit i v rámci analýz uvedených dále v této zprávě. Chlapci dosahují zpravidla lepších průměrných výsledků v oblastech matematiky a přírodních věd, naopak dívky zase ve čtenářské gramotnosti.[30] S ohledem na tuto skutečnost může dojít ke zkreslení průměrného výsledku žáků na úrovni třídy, případně školy, a to v důsledku konkrétního poměru testovaných chlapců a dívek. V souvislosti s uvedenými rozdíly mezi pohlavími se pravidelně objevuje otázka, jaký by měl tedy být optimální poměr mezi chlapci a dívkami ve třídě.

Stejně tak se objevují otázky vztahující se k rozdělování žáků do tříd na základě jejich výkonnosti. V otázce rozdělování žáků do tříd podle výkonnosti a možných důsledků nepanuje obecná shoda. Některé výzkumy naznačují, že výkonnostně heterogenní třídy mají pozitivní vliv na slabší žáky, zatímco výkonnostně homogenní třídy podporují v největší míře rozvoj nadaných žáků (Průcha 2012). Výsledky z mezinárodních šetření zase ukazují, že země, kde jsou žáci již v útlém věku rozdělováni do výběrových a nevýběrových škol, dosahují horších výsledků než v případech, kdy jsou všichni žáci vzděláváni společně. Navíc v případě homogenních nevýběrových tříd jsou žáci v těchto třídách značně znevýhodněni[31] a dosahují v průměru horších výsledků než žáci v heterogenních třídách nebo homogenních výběrových třídách (Straková 2010). To se může následně projevit v průměrných výsledcích testování, ovšem stejně jako v případě pohlaví pouze na úrovni třídy či školy. Podstatné je však zmínit skutečnost, že diferenciace žáků na základě výkonnosti významně přispívá ke zvyšování nerovností a žáci výběrových a heterogenních tříd vykazují větší přírůstek ve znalostech (Straková 2010; Gamoran, Nystrand 1990).[32]

Z hlediska rodinného prostředí žáků má patrně největší vliv na složení tříd socioekonomické postavení rodiny, ze které žáci pochází.[33] Normy a hodnoty, které si žáci přinášejí z domácího prostředí, navíc silně ovlivňuje výše zmíněné klima školy a třídy (OECD 2007; OECD 2005; Straková 2007). Žáci pocházející z rodin s nižším SES jsou ve větší míře zastoupeni v nevýběrových třídách (Straková 2010). Socioekonomické nerovnosti projevující se v rámci škol a tříd však nemusí vždy nevyhnutelně vést k průměrným horším výsledkům dané země. Z různých průzkumů žákovských populací, ale i dospělých populací vyplývá, že v České republice panuje ve srovnání s ostatními zeměmi vysoká míra závislosti výsledků žáků (stejně jako úroveň dosaženého vzdělání v pozdějším věku) na rodinném zázemí (viz např. Straková 2010; OECD 2001; OECD 2004, OECD 2007; Koucký, Bartušek, Kovařovic 2007).

5.1 Výsledky analýzy

Zásadní zkoumanou proměnnou je v této analýze velikost třídy a velikost školy. Proměnná velikost třídy byla konstruována na základě proměnné tázající se na počet žáků v dané třídě. Třídy byly pro potřeby analýzy rozděleny do tří skupin: malé třídy (0–20 žáků), střední třídy (21–25 žáků) a velké třídy (26–32 žáků). Proměnná velikost školy pak byla konstruována na základě celkového počtu žáků testovaných škol, který je obecně uznávaným uka-

30 Mezinárodní šetření TIMSS se nezabývá testováním čtenářské gramotnosti žáků. Tato zpráva však vznikala současně se sekundární analýzou mezinárodního šetření PISA 2015 (jehož součástí je i testování čtenářské gramotnosti), mnoho závěrů a poznatků se tudíž prolíná nebo doplňuje a jsou využívány v obou těchto zprávách.

31 Znevýhodnění žáků pak může existovat z hlediska obsahu kurikula nebo z hlediska kvality učitelského sboru. To vše může vést k demotivaci žáků těchto tříd. Nehledě na skutečnost, že sociální prostředí výběrových a nevýběrových tříd je odlišné a utváří rovněž odlišné myšlení, představy a názory žáků (podrobněji např. Straková 2010; Pallas, Entwistle, Alexander, Stluka 1994).

32 Český vzdělávací systém se ukazuje podle některých odborníků jako velmi selektivní již v raném věku dítěte, a to v důsledku raných rozřazovacích testů v jazykových třídách nebo přijímacích zkoušek na víceletá gymnázia (Straková 2007). Jak se k rozdělování žáků a inkluzi staví česká veřejnost, o tom např. v Greger, Chvál, Walterová, Černý 2009.

33 To se prokazuje i v případě ČR (viz např. Straková 2007; OECD 2001; OECD2004).

zatelem velikosti školy.[34] Pro potřeby analýzy byly všechny školy rozděleny do čtyř skupin: malé školy (do 250 žáků), středně malé školy (251–450 žáků), středně velké školy (451–700 žáků) a velké školy (více než 700 žáků). Jsme si vědomi faktu, že zvolené velikostní kategorie u obou proměnných nemusí být zcela ideální, nicméně byly vytvořeny s ohledem na logiku dělení (pomocí histogramu) a zároveň přijatelného počtu případů v každé z kategorií pro potřeby dostatečně robustních analýz.

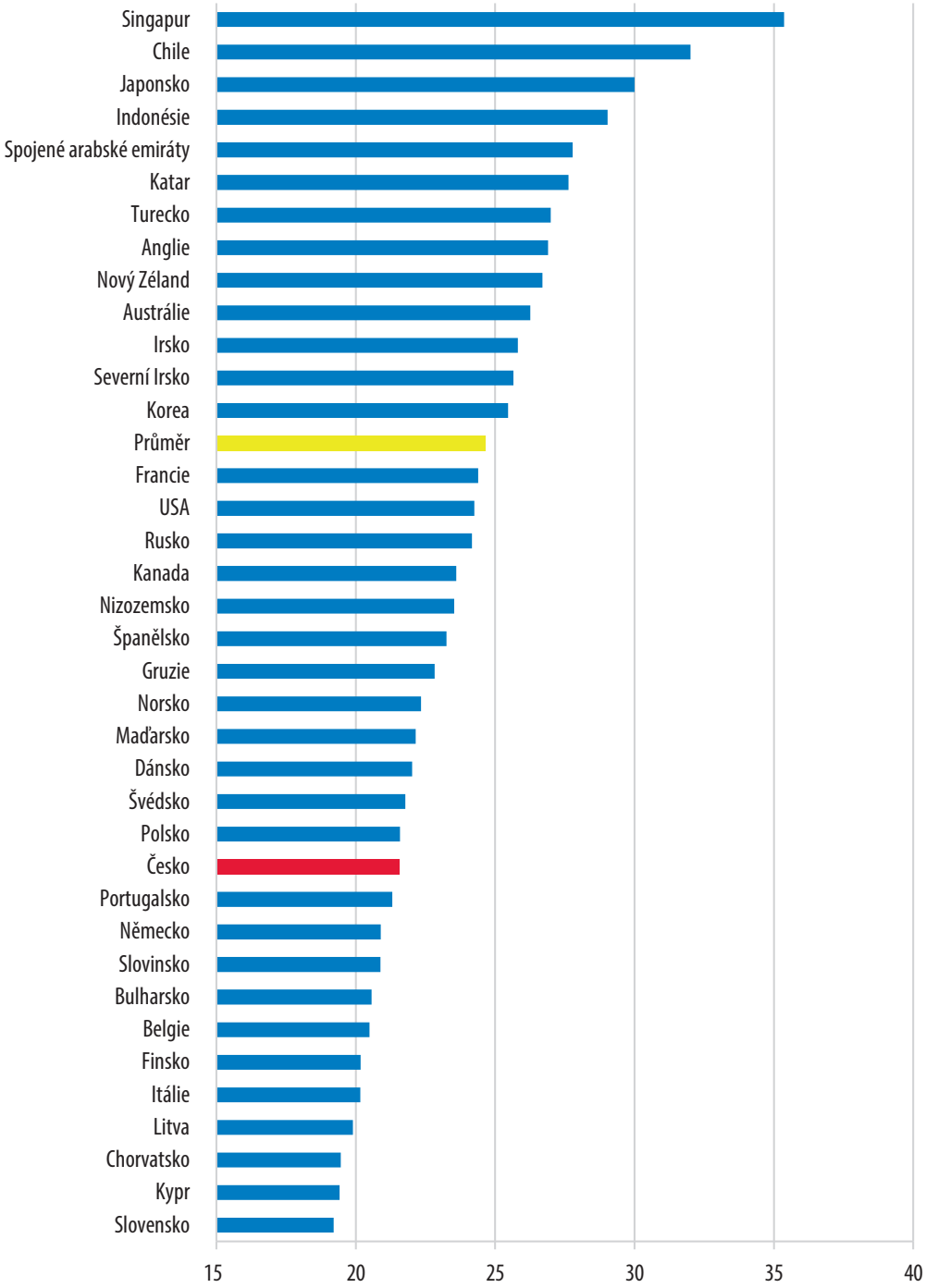
Prvotní deskriptivní statistikou je mezinárodní srovnání základní proměnné, se kterou v této sekci pracujeme, a to průměrný počet žáků ve třídě (viz graf č. 10). Pro mezinárodní srovnání byly ze všech zemí zúčastněných v mezinárodním šetření TIMSS 2015 vybrány pouze členské země Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a členské země Evropské unie (EU). Vzhledem ke způsobu výběru žáků, respektive škol v šetření TIMSS 2015 (viz úvodní část této zprávy) je možné výsledky zobecnit na celou žákovskou populaci jednotlivých zemí. Sledovanou proměnnou je v tomto případě průměrný počet žáků ve všech 4. ročnících.

Z mezinárodního srovnání vybraných zemí je patrné, že se Česká republika umístila pod průměrnou hodnotou všech vybraných zemí, která činí 24,6 žáků v testované třídě. V České republice dochází do tříd 4. ročníků průměrně 21,6 žáků. Tento údaj bychom mohli brát jako pozitivní, a to s ohledem na skutečnost, že menší třídy by měly přispívat k lepší spolupráci mezi učiteli a jednotlivými žáky, tím pádem i k lepšímu prostředí pro výuku, a tedy i k vyšší úspěšnosti žáků těchto tříd. Nejvyšším průměrným počtem žáků se vyznačuje Singapur (35,4 žáků), naopak nejnižším počtem Slovensko (19,2 žáků). Přestože je zajímavé, že Singapur je dáván jako vzor úspěšné země, která dosahuje excelentních výsledků v testování matematiky, nelze z mezinárodního srovnání vyvodit kauzální vztahy. U obou kategorií totiž najdeme rozdílné skupiny zemí s rozdílnou mírou úspěšnosti v testování. Příkladem může být Finsko (v českém diskurzu považováno za vzor), které má v průměru velmi malé třídy a které přesto dosahuje vynikajících výsledků.

34 Informace získány z národního testování ze systému InspIS DATA.

Graf 10

Průměrný počet žáků ve třídě, mezinárodní srovnání, TIMSS 2015, 4. ročník

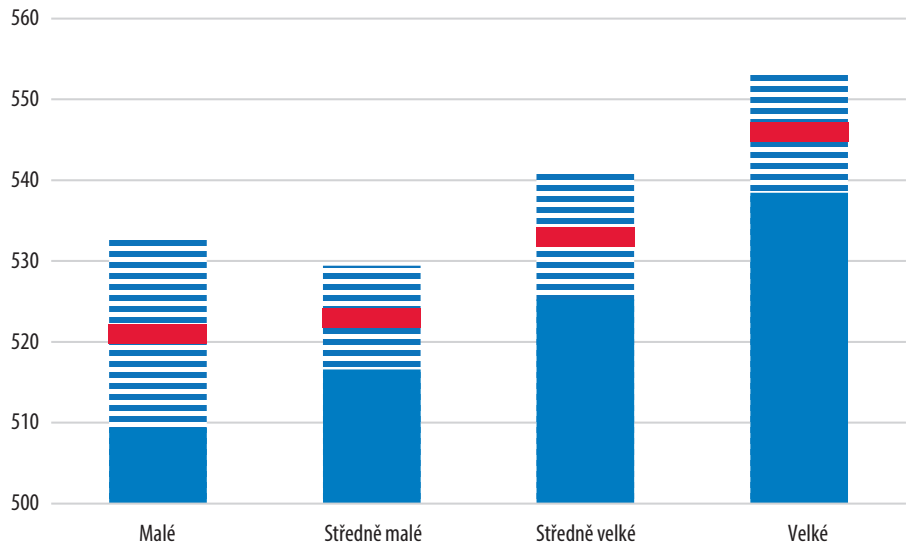


Následující analýzy jsou zaměřeny výhradně na Českou republiku a její žákovskou populaci 4. ročníků. Základní deskriptivní statistika odhaluje, že žáci ve větších školách dosahují zpravidla vyššího skóre v matematice i přírodních vědách. Žáci velkých škol vykazují statisticky významně lepší výsledky než žáci malých a středně malých škol (viz grafy č. 11 a č. 12). Podobný trend můžeme vidět i u velikosti tříd, nicméně mezi jednotlivými kategoriemi už nejsou rozdíly statisticky významné (viz grafy č. 13 a č. 14). Tento vztah je ale zprostředkován celou řadou intervenujících proměnných (viz dále).

V uvedených grafech se ukazuje statisticky významný rozdíl v dosaženém skóre z matematiky a přírodních věd u žáků navštěvujících malé a velké základní školy. Tyto výsledky lze interpretovat v kontextu rozdělení škol na základě linie město versus venkov, kdy žákovskou populaci městských škol tvoří zpravidla ve větší míře žáci, kteří v porovnání s venkovskými školami disponují vyšším socioekonomickým statusem. Městské školy jsou oproti venkovským školám také početně větší. Nelze však vyloučit, že lepší výsledky žáků navštěvujících velké školy ovlivňují i další faktory; hlubší vhled do kontextu tohoto vztahu ukáže dále v této kapitole hierarchické regresní modelování.

Graf 11

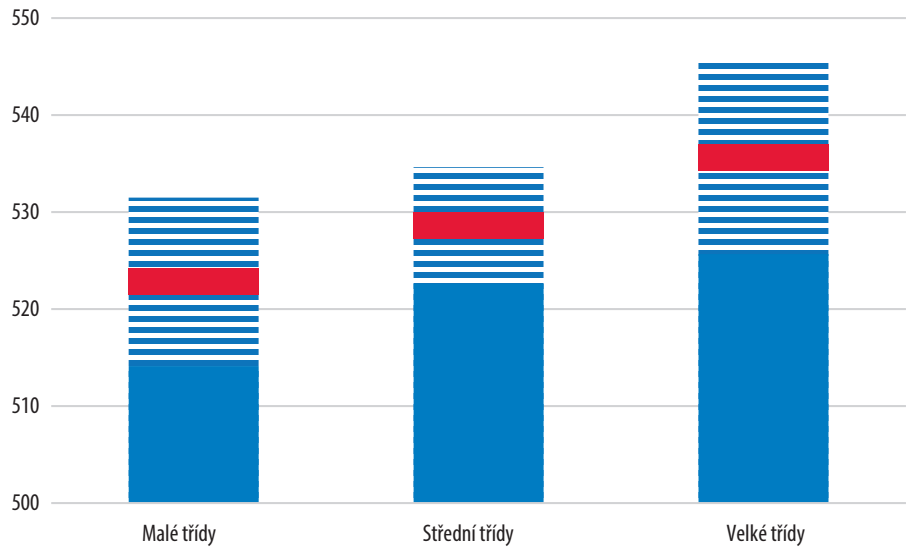
Dosažené skóre v matematice dle velikostní kategorie školy, TIMSS 2015, 4. ročník, InspIS



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

Graf 12

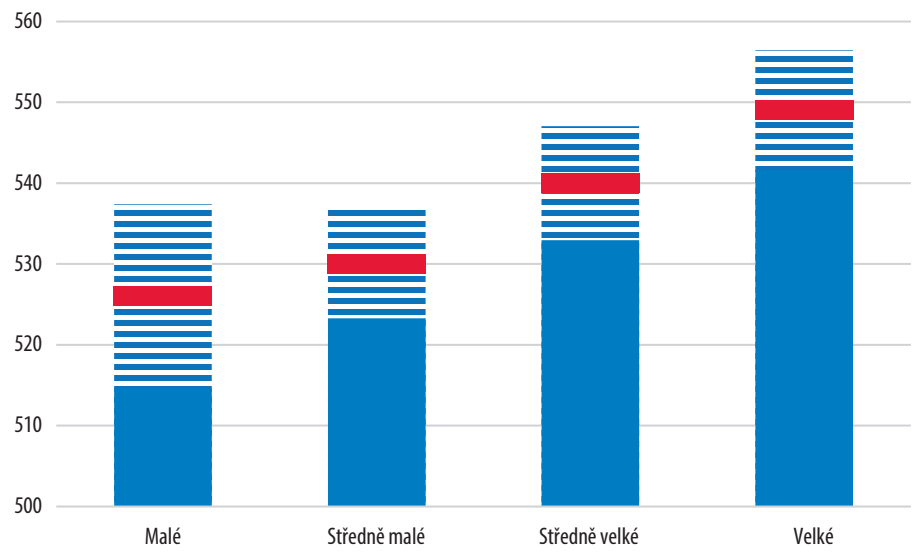
Dosažené skóre v matematice dle velikostní kategorie třídy, TIMSS 2015, 4. ročník



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

Graf 13

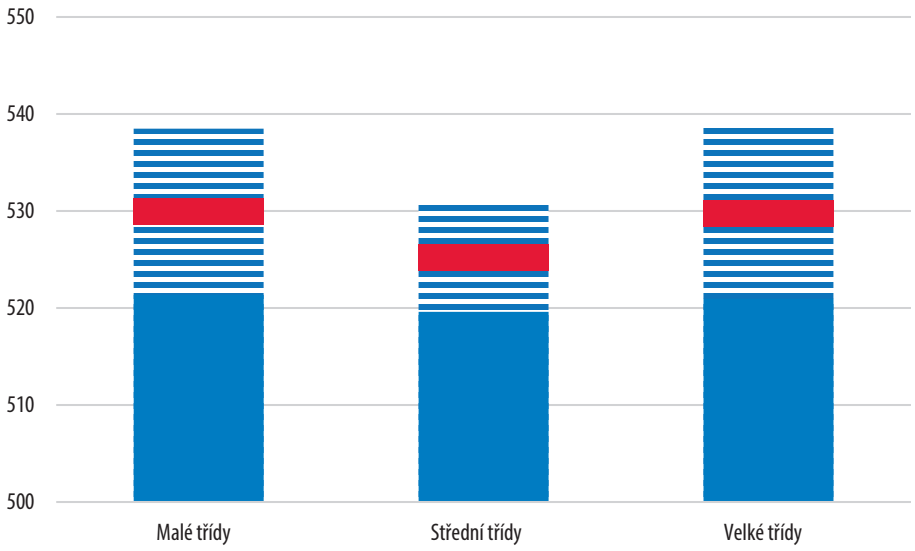
Dosažené skóre v přírodovědě dle velikostní kategorie školy, TIMSS 2015, 4. ročník, InspIS



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

Graf 14

Dosažené skóre v přírodovědě dle velikostní kategorie třídy, TIMSS 2015, 4. ročník



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

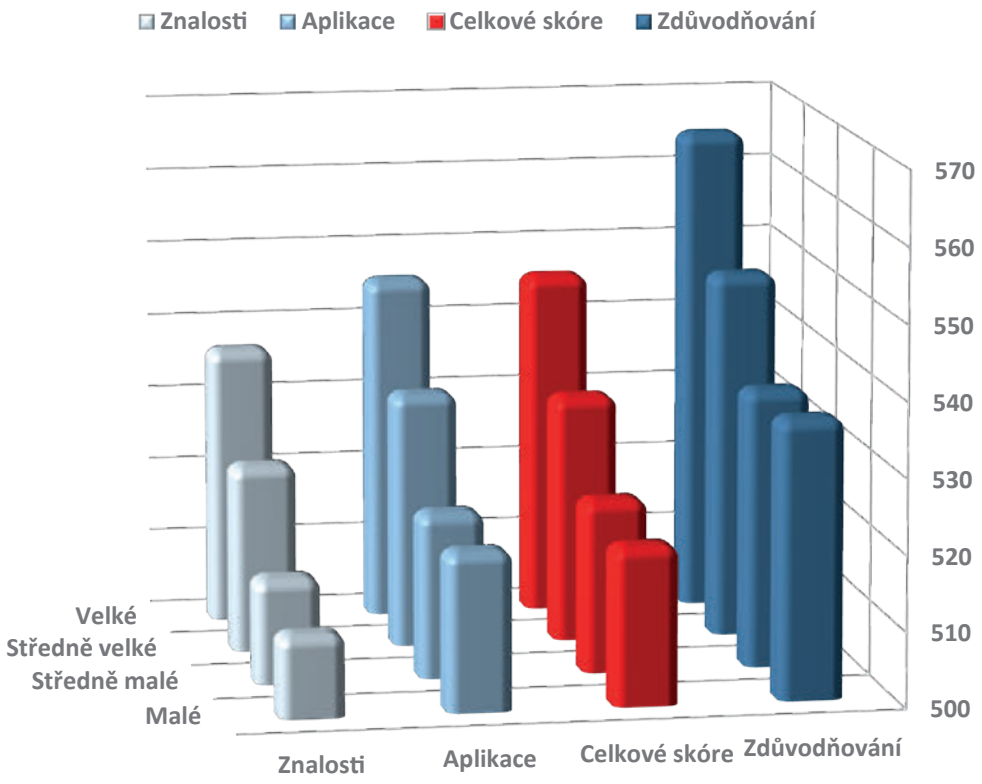
Vyšší dosažené skóre u žáků navštěvujících velké školy dokládá i dekompozice celkového dosaženého skóre na jednotlivé dílčí škály podle zkoumaných kognitivních oblastí, tedy oblast znalostí, oblast aplikace znalostí a oblast zdůvodňování, ať už v matematice, či v přírodních vědách (viz grafy č. 15 a č. 16).[35] Uvedené grafy ukazují, že v obou případech se ukazuje

35 Kognitivní oblasti jsou stanoveny v rámci metodiky TIMSS a jsou součástí testování žáků. Oblast znalostí (knowing) zahrnuje fakta, koncepty a procedury, které by měli žáci znát. Oblast aplikace znalostí (applying) se zaměřuje na zjišťování toho, nakolik jsou žáci teoretické znalosti schopni aplikovat v praxi, při řešení běžných problémů apod. Oblast zdůvodňování (reasoning) pak zkoumá schopnost žáků řešit složité problémy a neobvyklé situace (podrobněji oficiální publikace k metodice testování TIMSS (Mullis, Martin 2013).

nevyrovnanost jednotlivých dovedností. Zatímco v oblasti matematiky žáci spíše větších škol ve srovnání s celkovým skóre dominují v oblasti zdůvodňování a zaostávají zejména svými znalostmi, v oblasti přírodních věd jsou dominantní dovedností právě znalosti a žáci zaostávají ve schopnosti zdůvodňování. Dovednost aplikace naučených poznatků se v obou případech pohybuje na úrovni či lehce pod úrovní hodnoty celkového skóre.

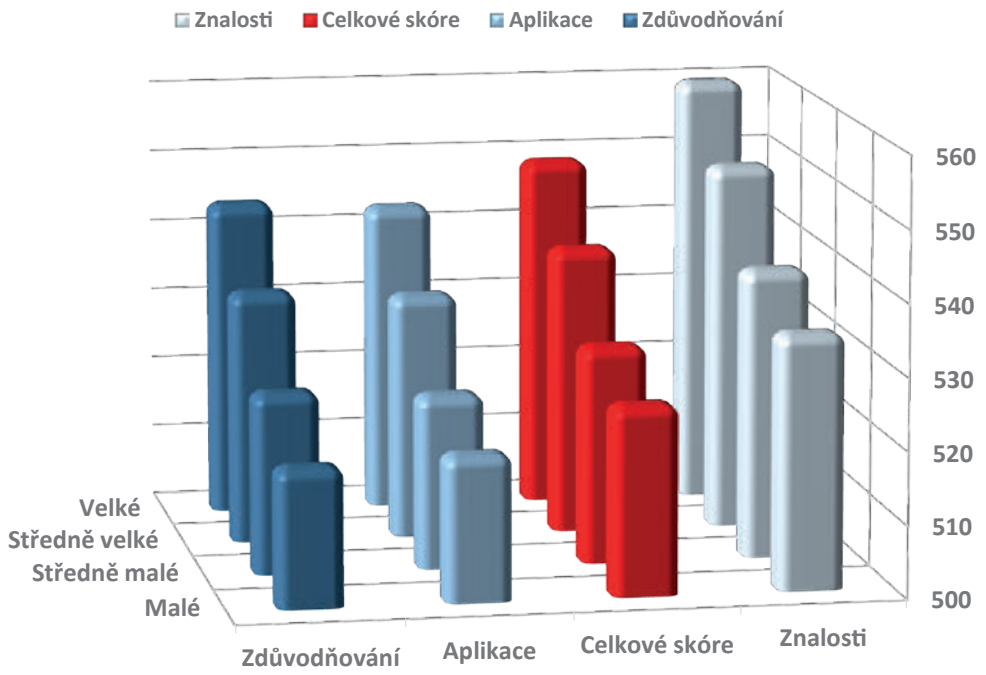
Graf 15

Skóre žáků na dílčích škálách v matematice dle velikostní kategorie školy, TIMSS 2015, 4. ročník, InspIS



Graf 16

Skóre žáků na dílčích škálách v přírodovědě dle velikostní kategorie školy, TIMSS 2015, 4. ročník, InspIS



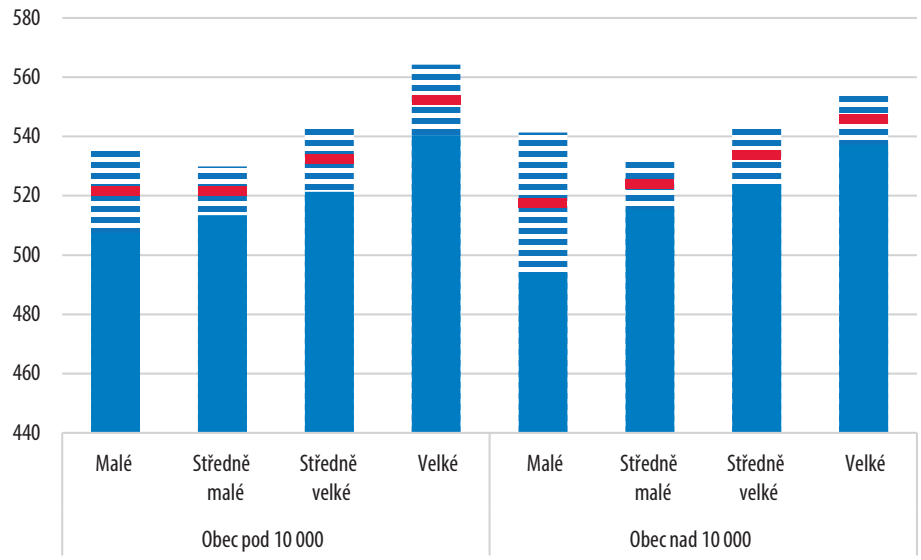
Následující grafy č. 17 a č. 18 nabízí srovnání dosaženého skóre v matematice a přírodovědě na základě velikostní kategorie škol, a to mezi dvěma skupinami obcí, v nichž se testované školy nachází – v obcích pod 10 000 obyvatel a obcích nad 10 000 obyvatel.[36] Při porovnání dvou dílčích grafů v rámci grafu č. 17 vidíme, že velikost školy ovlivňuje výsledky žáků v oblasti matematiky zejména v obcích do 10 000 obyvatel. Žáci velkých škol dosahují v obcích do 10 000 obyvatel statisticky významně lepších výsledků než žáci spadající do kategorie středně malých škol. Podobný trend sledujeme i u větších měst nad 10 000 obyvatel, nicméně růst již není tak patrný. V obou velikostních kategoriích mají malé školy relativně vyšší rozptyl dosažených výsledků v matematice, což se odráží v poměrně velkém intervalu spolehlivosti. Malých škol ve městech je velmi malý počet; pouze 3 % žáků z výběru navštěvují malé městské školy.

Podobně graf č. 18 zobrazující výsledky z přírodovědy ukazuje, že neexistují statisticky významné rozdíly v dosaženém výsledném skóre z přírodovědy u žáků z venkovských škol v porovnání se školami městskými, respektive u škol v obcích do 10 000 obyvatel oproti školám v obcích nad 10 000 obyvatel. V obou případech je patrný růst skóre nikoli s velikostní kategorií obce, ale s velikostní kategorií školy. V tomto případě lze hovořit o statisticky významném rozdílu mezi dosaženým skórem žáků, kteří navštěvují školy z kategorie „velké“, a skórem žáků, kteří navštěvují školy v kategoriích „malé“ a „středně malé“ (ovšem napříč velikostními kategoriemi obcí).

36 Toto rozdělení bylo zvoleno záměrně, protože zhruba určuje rozdělení na města a oblasti spíše rurálního charakteru, zároveň je v obou kategoriích i dostatečný počet případů, než kdyby byla zvolena jiná používaná kategorizace (např. vycházející ze samotného dotazníku).

Graf 17

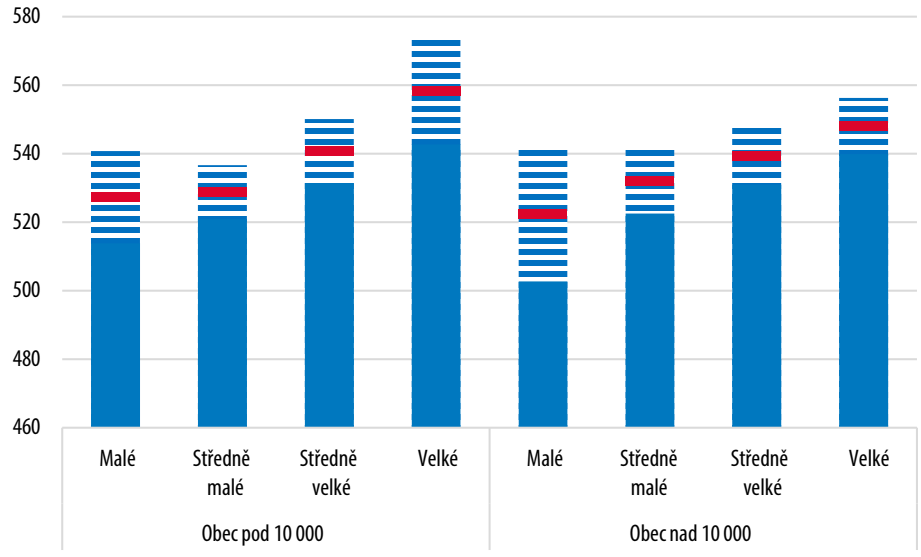
Dosažené skóre v matematice dle velikostní kategorie obce a velikostní kategorie školy, TIMSS 2015, 4. ročník, InspIS, ČSÚ



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

Graf 18

Dosažené skóre v přírodovědě dle velikostní kategorie obce a velikostní kategorie školy, TIMSS 2015, 4. ročník, InspIS, ČSÚ



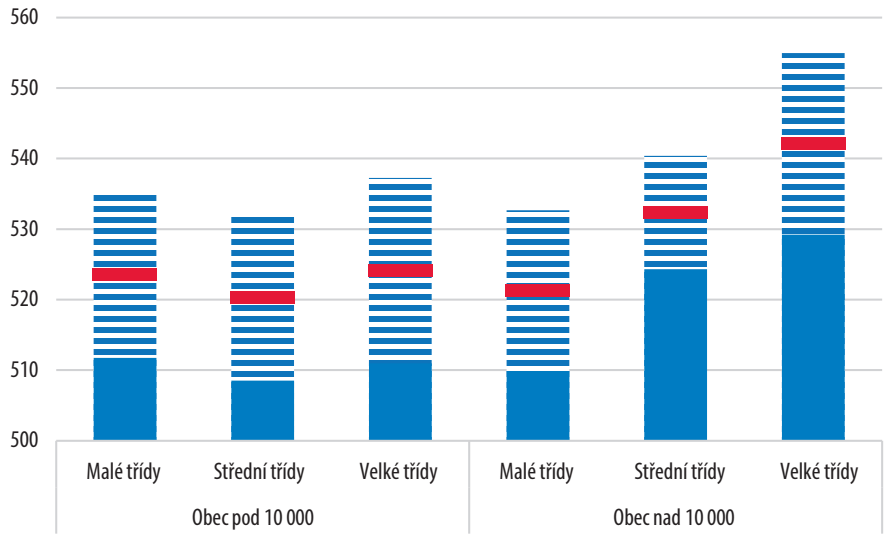
Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

Stejným způsobem byly porovnány dosažené výsledky žáků v oblasti matematiky a přírodních věd na základě velikostních kategorií tříd, a to rovněž mezi dvěma velikostními kategoriemi obcí (obce do 10 000 obyvatel a obce nad 10 000 obyvatel). Jak ukazuje graf č. 19, při diferencování žáků na základě velikosti obce a zároveň podle velikosti třídy dosahují žáci navštěvující malé třídy ve větších obcích téměř statisticky významně nižších prů-

měrných výsledků než žáci navštěvující velké třídy ve velkých obcích. Na hranici statistické významnosti je taktéž rozdíl mezi žáky navštěvujícími velké třídy ve velkých obcích a žáky navštěvujícími střední třídy v malých obcích. Jakkoli rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi nejsou zcela statisticky významné, zejména u velkých obcí můžeme pozorovat stoupající trend dosaženého skóre v závislosti na velikosti třídy. V případě přírodovědy (viz graf č. 20) je trend obdobný, avšak konfidenční intervaly jsou větší pro menší počet případů.

Graf 19

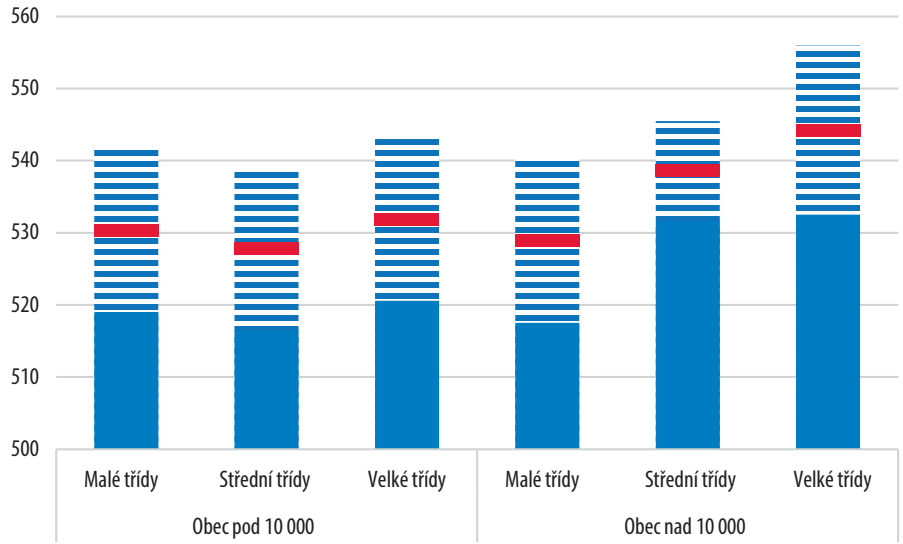
Dosažené skóre v matematice dle velikostní kategorie obce a velikostní kategorie třídy, TIMSS 2015, 4. ročník, ČSÚ



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

Graf 20

Dosažené skóre v přírodovědě dle velikostní kategorie obce a velikostní kategorie třídy, TIMSS 2015, 4. ročník, ČSÚ



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

Předchozí analýzy a deskripce ve většině případů ukazují vztah mezi dvěma proměnnými, respektive efekt jednoho faktoru na dosažené průměrné skóre žákovské populace. Vliv velikosti třídy a velikosti školy na úspěšnost žáků v matematickém a přírodovědném testování však může být zprostředkován další, třetí proměnnou. Abychom kontrolovali efekt velikosti třídy a byli tak schopni říci, zda existuje souvislost s výsledky v testování, používáme hierarchické regresní modely, které nám právě tuto souvislost umožňují zjistit. Například velké školy sice mají objektivně lepší výsledky v testování (jak lze vidět na mnoha příkladech uvedených výše), nicméně tento vztah může být zkreslený tím, že se obvykle nacházejí ve velkých městech, která mají v porovnání s venkovskými oblastmi odlišnou sociodemografickou strukturu obyvatel.

Hierarchický regresní model uvádí tabulka č. 3. První model z tabulky je nulový model, jenž slouží jako referenční model pro porovnání úspěšnosti dalších modelů. Druhý model ukazuje efekt velikosti obce, kdy do modelu tento ukazatel vstupuje tradičně transformovaný jako přirozený logaritmus počtu obyvatel. Velikost obce vychází z dat ČSÚ a tato proměnná byla přímo napárována s danou školou, která v obci leží. Jak můžeme vidět v tabulce, velikost obce je pozitivně asociována s výsledným skóre z matematiky. Třetí model přidává proměnnou velikost školy. Tato proměnná dokáže vysvětlit část variance, ale snížení koeficientu u proměnné obyvatelstva indikuje, že obě proměnné jsou spolu zčásti korelované, což znamená, že obě zhruba vysvětlují ten samý jev. Následný model již obsahuje sadu základních kontrolních proměnných, které mají zásadní vliv na výsledné dosažené skóre z matematiky. Jedná se o socioekonomický status, respektive o index domácích zdrojů pro učení na obou úrovních, tedy na úrovni žáka i školy. Další proměnnou je pohlaví, respektive indikátorová proměnná pro dívky. Poslední kontrolní proměnnou je motivace a oblíbenost hodin matematiky. Po přidání těchto proměnných efekt obce i velikosti školy mizí. Důvodem je skutečnost, že venkovské obce a menší školy mají zpravidla třídy složené z většího podílu žáků s nižším indexem domácích zdrojů pro učení.

Analogicky je postupováno u kontroly efektu velikosti třídy (5. model). Proměnná velikost třídy do modelu vstupuje po transformaci jakožto druhá mocnina, a to z důvodu negativního zešikmení dat.[37] Protože velké třídy se vyskytují opět spíše ve velkých městských školách, první model kontroluje efekt velikosti obce, kde se škola nachází. Model ukazuje, že větší třídy jsou asociovány s lepšími výsledky v testování v oblasti matematiky. Kontrolní model 6 tuto asociaci potvrzuje, byť se hodnota koeficientu u velikosti třídy snížila dvojnásobně. Finální model pak bere v potaz jak kontrolní proměnné, tak proměnnou velikost školy.

Ukazuje se, že jedinou proměnnou, která je asociována s lepšími výsledky v matematice po kontrole zásadních klíčových proměnných, je velikost třídy. Efekt ale není velmi silný, což můžeme demonstrovat interpretací koeficientu. Pokud se zvýší počet žáků ve třídě o deset žáků, vzroste u žáka počet bodů dosažených v testu z matematiky průměrně o 2,7 bodu při kontrole všech ostatních proměnných. Vztah ale nemusí být nutně lineární, proto byl testován i model, kde tato proměnná vstupuje jako kategorická proměnná. Počet žáků ve třídě byl rozdělen do tří kategorií na malé třídy (0–20 žáků), středně velké třídy (21–25 žáků) a velké třídy (26–32 žáků).[38] Když je referenční kategorií malá třída, velkým třídám model přisoudil koeficient s hodnotou 14,86***. To znamená, že velké třídy mají oproti nejmenší kategorii v průměru o 15 bodů více při kontrole všech ostatních proměnných. Pro doplnění ještě uveďme, že střední kategorie škol naopak nemá statisticky významný efekt oproti malým školám.

37 Data nemají normální rozdělení, ale jsou negativně zešikmena (skewed). Testováno v programu STATA funkcí gladder, která testuje vhodné transformace (viz StataCorp).

38 32 žáků ve třídě je ve výběrovém vzorku maximální hodnota.

Tabulka 3

HLM modely kompozice třídy, velikosti třídy a školy a velikosti obce

NÁZEV	1. NULL	2. VELOBCE	3. VELSKOL	4. V_SK_K	5. VELTRID	6. VELTRIDY_K	7. PLNÝ
SES – žák				19,975***		19,815***	19,802***
				(0,663)		(0,664)	(0,666)
SES – škola (průměr)				14,566***		13,807***	14,655***
				(3,241)		(3,297)	(3,420)
Dívky				-9,630***		-9,598***	-9,597***
				(1,989)		(2,005)	(2,005)
Baví mě matematika				10,649***		10,664***	10,677***
				(1,014)		(1,022)	(1,020)
Počet žáků ve škole (InspIS)			0,030***	0,003			-0,011
			(0,010)	(0,009)			(0,011)
Počet žáků ve třídě (umocněný)					0,049***	0,025**	0,028**
					(0,015)	(0,011)	(0,012)
Počet obyvatel v obci (LN)		7,437***	4,273*	0,092	4,664*	-0,587	0,186
		(2,460)	(2,579)	(1,926)	(2,707)	(1,961)	(2,006)
Intercept	527,6012	496,005***	496,745***	137,619***	483,280***	138,801***	129,991***
	(2,361)	(10,610)	(10,458)	(31,993)	(11,673)	(32,259)	(33,597)
Intercept variance	731,5327	670,5307	632,4945	288,9901	746,6387	322,6089	326,5283
	(109,977)	(99,861)	(98,853)	(51,903)	(124,784)	(59,153)	(59,874)
Residual variance	4244,615	4245,38	4245,884	3394,441	4207,298	3383,772	3382,315
	(109,659)	(109,671)	(109,697)	(80,920)	(110,258)	(81,393)	(81,397)
Počet pozorování	6730	6730	6730	6368	6660	6300	6300
Počet skupin druhé úrovně (školy)	159	159	159	158	159	158	158
Vnitroskupinová korelace	0,147						
AIC	75636,766	75628,533	75623,742	70080,131	74800,602	69325,978	69326,721
BIC	75657,209	75655,79	75657,813	70140,962	74834,621	69386,713	69394,204
LogLikelihood	-37815,383	-37810,266	-37806,871	-35031,065	-37395,301	-34653,989	-34653,36
Snijders/Bosker R^2 Level 1		0,012	0,02	0,255	0,005	0,251	0,25
Snijders/Bosker R^2 Level 2		0,067	0,108	0,519	-0,008	0,485	0,481
Bryk/Raudenbush R^2 Level 1		0,000	0,000	0,196	0,007	0,197	0,198
Bryk/Raudenbush R^2 Level 2		0,083	0,135	0,6	-0,012	0,558	0,553

*Poznámka: Kurzívou vyznačeny proměnné druhé úrovně, počet žáků ve třídě je na úrovni třídy a umocněný na druhou, pro ni již ale není modelována náhodná konstanta. Robustní chyby v závorkách. Významné při *p<0.1, **p<0.5, ***p<0.01.*

Jak můžeme vysvětlit rozdílné výsledky u malých, středně velkých a velkých tříd? Výsledky modelů pro každou velikostní kategorii zvlášť jsou zobrazeny v tabulce č. 4. V prvním modelu se nachází pouze žáci malých tříd (0–20 žáků), ve druhém pouze žáci středně velkých tříd (21–25 žáků) a v posledním, třetím modelu pouze žáci navštěvující velké třídy (26–32 žáků). S ohledem na index domácích zdrojů pro učení nepozorujeme rozdílný efekt této proměnné

na individuální úrovni; u všech modelů je hodnota koeficientu u této proměnné podobná. Zajímavý je však efekt u žáků navštěvujících velké třídy, kde má socioekonomický status na úrovni školy téměř dvojnásobný efekt na výsledek žáka. To znamená, že u velkých tříd mnohem více závisí na skutečnosti, zdali žák navštěvuje školu, která se vyznačuje vysokým průměrným socioekonomickým statusem žáka (hodnota koeficientu 23,54). Rozdílné jsou koeficienty i v případě proměnné dívek, které dosahují nejnižších průměrných výsledků v matematice ve středně velkých třídách. Přesto ve velkých třídách dosahuje proměnná nejvyšší hodnoty, což značí skutečnost, že žáci se z výuky matematiky těší (resp. že se jim hodiny matematiky líbí).

Zásadní zjištění, které je oproti výše zmíněným proměnným statisticky významně odlišné od hodnot koeficientů v druhých modelech, je velikost obce, v níž se daná škola nachází. Ve velkých městech se žáci menších tříd vyznačují horším dosaženým skórem v matematice než žáci malých tříd v menších obcích, a to právě i po kontrole socioekonomického statusu (který dokáže sám o sobě vysvětlit většinu vztahů). Tento výsledek však může být způsoben i nějakým dalším faktorem, který již kvantitativní šetření takového rozsahu, jakým je mezinárodní šetření TIMSS, není schopno zachytit. Nabízí se vysvětlení, že malé třídy jsou ve velkých městech ty, do nichž rodiče z nějakého důvodu nechtějí posílat své děti. Obecně školy s dobrou pověstí ve městě přitahují zájem rodičů, kteří se snaží zajistit místo svým dětem právě tam. Tyto školy jsou pak přeplněné. K tomuto nabízenému vysvětlení se lze přiklonit i proto, že byly kontrolovány další faktory indikující strukturální i kompoziční znevýhodnění těchto škol ve velkých městech.

Tabulka 4

Srovnání modelů pro jednotlivé kategorie velikosti tříd

NÁZEV	MALÉ	STŘEDNÍ	VELKÉ
SES – žák	18.487***	20.500***	19.352***
	(1.143)	(0.895)	(0.939)
SES – škola (průměr)	12.009**	11.586***	23.532***
	(5.679)	(3.997)	(5.355)
Dívky	-6.890**	-10.879***	-9.888***
	(3.062)	(2.313)	(2.474)
Baví mě matematika	9.143***	13.011***	9.797***
	(1.599)	(1.223)	(1.325)
Počet obyvatel v obci (LN)	-5.333*	3.587	3.977
	(3.213)	(2.702)	(3.639)
Intercept	203.619***	139.901***	41.238
	(55.873)	(39.088)	(50.384)
Intercept variance	546.804	318.788	263.250
	(134.278)	(71.054)	(78.400)
Residual variance	3507.677	3266.255	3227.48
	(126.697)	(93.512)	(99.088)
Počet pozorování	1619	2508	2173
Počet skupin druhé úrovně (školy)	76	74	44
ICC nulový model	0.16	0.16	0.21
AIC (nulový model)	19546.651	29494.443	25714.841
AIC	17927.180	27529.780	23807.545
BIC (nulový model)	19563.032	29512.065	25732.052

BIC	17970.296	27576.398	23853.016
LogLikelihood	-8955.590	-13756.890	-11895.773
Snijders/Bosker R^2 Level 1	0.195	0.276	0.306
Snijders/Bosker R^2 Level 2	0.300	0.526	0.700
Bryk/Raudenbush R^2 Level 1	0.163	0.217	0.189
Bryk/Raudenbush R^2 Level 2	0.354	0.594	0.749

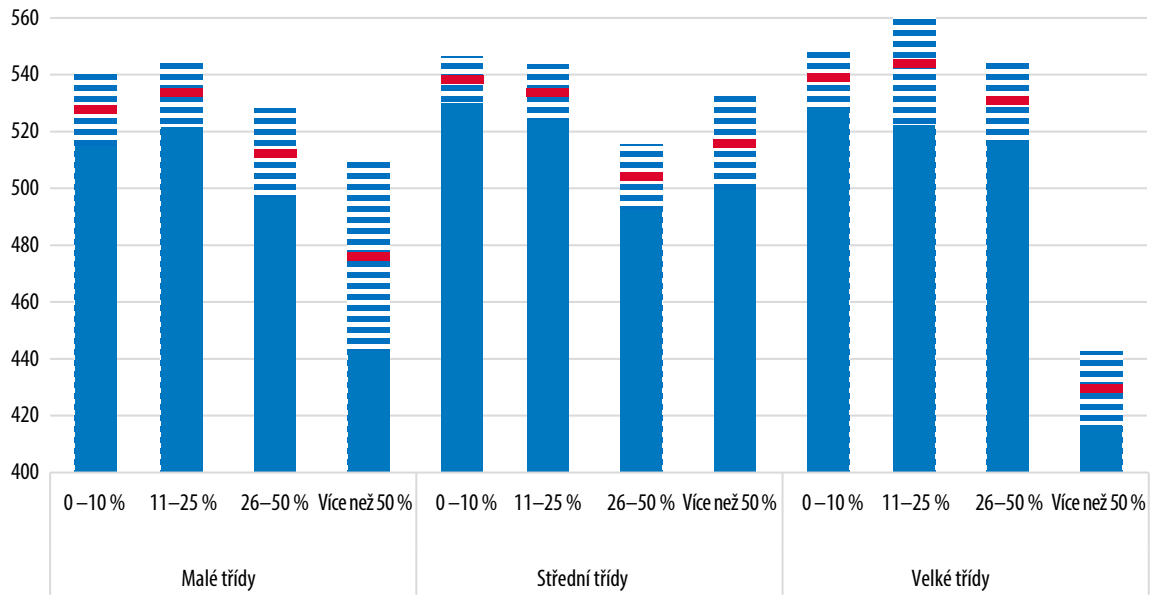
*Poznámka: Kurzívou vyznačeny proměnné druhé úrovně. Robustní chyby v závorkách. Významné při *p<0.1, **p<0.5, ***p<0.01.*

Přestože výsledky předchozích modelů ukazují, že i po kontrole velikosti obce a SES žáka a průměrné hodnoty tohoto ukazatele na úrovni školy dosahují žáci větších tříd v průměru lepších výsledků v testech z matematiky, nelze z této asociace vyvozovat kauzální závěry. Abychom zjistili, které mechanismy či proměnné tento vztah zprostředkovávají, bude nutné provést další kvalitativní výzkum. Dále je nutné mít na paměti, že výsledek provedené analýzy automaticky neznamená, že větší třídy by měly být preferované na úkor tříd menších. Rovněž by tento výsledek neměl vést k unáhlené optimalizaci velikosti tříd a škol. Jak bylo uvedeno již na začátku této kapitoly, počet žáků ve třídě je stále diskutovaným problémem a neexistuje všeobecná shoda na tom, jaký počet je v konkrétních třídách a konkrétních předmětech tím ideálním. Zjištění poukazuje pouze na obecný trend či jev spojený s velikostí škol a počtem žáků ve třídách, který ale není na základě provedené analýzy nijak silný. Vztahy mezi jevy nemusí být rovněž automatické a častokrát závisí na mnoha dalších kontextuálních faktorech, které efekt velikosti třídy na výsledné skóre žáků 4. ročníků z mezinárodních šetření ovlivňují.

Grafy č. 21 a č. 22 udávají podíly ekonomicky znevýhodněných žáků na základě velikosti třídy ve vztahu k průměrnému skóre z matematiky, respektive přírodovědy. Pouze v případě velkých tříd můžeme hovořit o statisticky významně nižším dosaženém skóre žáků v takových třídách, kde je více než 50 % žáků ekonomicky znevýhodněných. V případě malých a středních tříd se takový problém neprojevil. Ačkoli v menších třídách s více než 50% podílem ekonomicky znevýhodněných žáků je možné o problému hovořit alespoň v teoretické rovině (pro malý počet případů příliš velký chybový interval, vztah mezi nízkým skóre a podílem ekonomicky znevýhodněných je však možný), v případě středně velkých tříd je průměrné skóre žáků tříd s více než 50 % ekonomicky znevýhodněných žáků téměř statisticky významně vyšší než skóre žáků ve třídách s 26–50 % ekonomicky znevýhodněných žáků. O určitém vztahu mezi nízkým skórem a vysokým podílem ekonomicky znevýhodněných žáků ve třídách lze hovořit tedy pouze v případě velkých tříd. Naopak v malých třídách se dokáže efekt průměrného SES školy vykompenzovat.

Graf 21

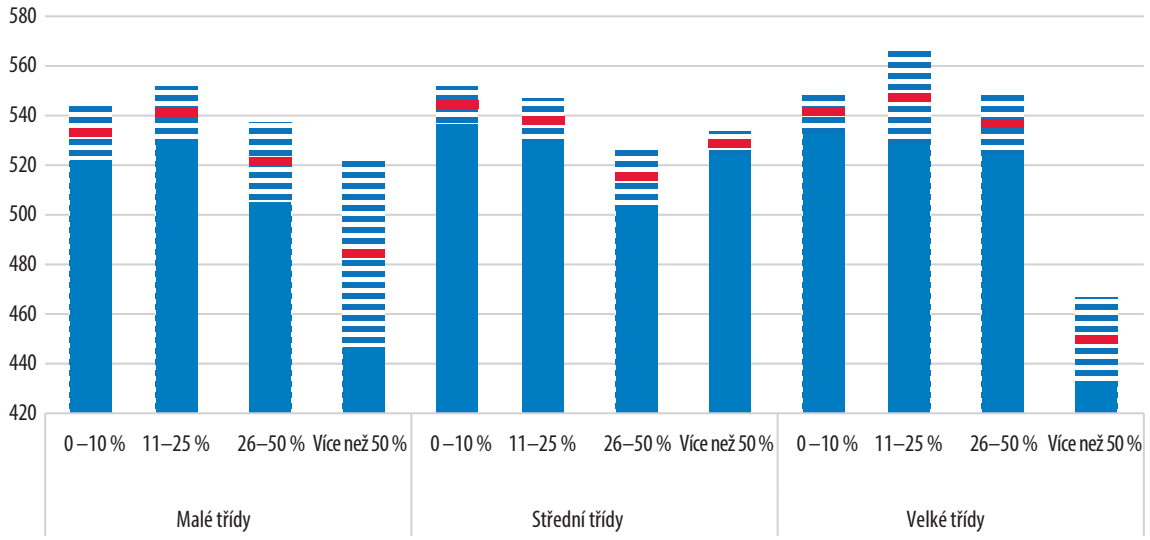
Podíly žáků s ekonomickým znevýhodněním dle velikostní kategorie tříd ve vztahu ke skóre z matematiky, TIMSS 2015, 4. ročník



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

Graf 22

Podíly žáků s ekonomickým znevýhodněním dle velikostní kategorie tříd ve vztahu ke skóre z přírodovědy, TIMSS 2015, 4. ročník



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

6 Kvalita učitele, motivovanost, vyučovací metody

Motivovanost učitele se na základě mnoha provedených studií a výzkumů ukázala jako velmi významný faktor, který ovlivňuje nejen výkon a úspěšnost daného učitele, ale rovněž motivovanost žáků, a tudíž i jejich následnou úspěšnost ve škole. Mimo to se motivovanost učitele projevuje také v jeho stylu a metodách výuky (a současně také v kvalitě výuky). Z hlediska výukových metod se v současné době diskutují zejména alternativní výukové metody, které mají zohledňovat moderní trendy ve vzdělávání.

Existují studie, které z hlediska vyučovacích metod zkoumají to, zda se k žákům učitelé chovají direktivněji a jsou jim nápomocní ve výuce, nebo se naopak snaží, aby se žáci chovali samostatně a dávají jim tak větší míru autonomie. V této souvislosti bylo prokázáno, že v případech, kdy současně škola hodnotí učitele na základě úspěšnosti jeho žáků (respektive jsou-li učitelé zodpovědní za to, aby byli jejich žáci úspěšní), se učitelé ve výuce chovají direktivněji, více žákům pomáhají, ale taktéž jsou ohledně svých žáků kritičtější (Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002; Vašutová 2006). Direktivní frontální výuka může ovšem žáky demotivovat.

Stejné studie také potvrzují, že čím většímu tlaku učitelé čelí (s ohledem na odpovědnost za úspěšnost žáků, důkladné naplňování kurikula vyučovaného předmětu, naplňování stanovených cílů, nátlak ze strany rodičů, nátlak ve využívání technologií, kterým nerozumí apod.), tím nižší je jejich osobní motivace k práci, respektive k učení a směřují více k direktivnímu stylu výuky. To může mít za následek snižující se motivaci učitelů, zhoršení vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky a následně také ztrátu motivace na straně žáků (Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002).[39] Direktivní styl výuky se již ze své podstaty vylučuje se snahou zaujmout žáky při výuce a budovat u nich motivaci k dalšímu učení. Jako významný prediktor pro zájem žáků o výuku se ukázalo být nadšení učitele (Kocabas 2009). Velkou roli hraje v tomto ohledu také osoba ředitele školy a jeho styl vedení, stejně tak orgán školní rady.[40]

Zároveň je vhodné zmínit i takzvanou autonomní motivaci učitele.[41] Pozitivní vliv této autonomní motivace byl z hlediska motivovanosti učitele a jeho výkonu prokázán již v mnoha studiích. Například v souvislosti se spokojeností se zaměstnáním učitele (Christodoulidis 2004; Kitching, Morgan, O'Leary 2009),[42] nižší mírou pravděpodobnosti pracovního vyhoření (Fernet et al. 2008), lepšími osobními výsledky, a naopak nižší mírou emočního vyčerpání učitele (Fernet, Guay, Senécal, Austin 2012; Roth et al. 2007) či větší vytrvalostí v aplikaci různých inovací ve vzdělávání (Lam et al 2010). Stejně tak byl prokázán vztah mezi autonomní motivací učitele a jejím vlivem na osobní motivaci žáků vzdělávat se (Roth et al. 2007) nebo v aplikaci stylu výuky zaměřené na žáka (Hein et al. 2012, Gorozidis, Papaioannou 2014).

Naopak negativní vliv na učitele mohou mít nejrůznější obtíže spojené s tímto typem zaměstnání, které mohou vést dokonce až k tomu, že mladí učitelé tuto profesi po několika letech opouštějí. Jedná se nejčastěji o velkou pracovní zátěž, výši platu, vyrušující a nezvladatelné žáky a také společenský status spojený s učitelskou profesí (Kyriacou et al. 2003; Kitching, Morgan, O'Leary 2009). Často diskutovaná je zejména výše učitelského platu, který podle samotných

39 Tento závěr byl potvrzen již v dřívějších studiích vycházejících z takzvané self-determination theory (viz například Deci, Ryan 1985 nebo Ryan, Deci 2000).

40 Podrobněji například studie věnující se dopadům transakčního a transformačního vedení na motivaci učitele (viz např. Eyal, Roth 2011). Rovněž se v souvislosti s vedením uvádí argumenty, že dobrý ředitel by měl umět ve své škole učitele nadchnout a povzbudit pro práci (Celik 1999; Kocabas 2009).

41 Anglický výraz „autonomous motivation" lze přeložit jako „osobní, vnitřní motivace člověka" a charakterizuje to, jaký vztah má zaměstnanec ke své práci. Jedná se tedy o druh motivace, který vychází přímo od daného člověka. V kontrastu s touto vnitřní motivací pak stojí motivace vnější, která je spojena s uspokojením cizích potřeb (kdežto motivace vnitřní slouží k uspokojení potřeb daného člověka).

42 Vnitřní uspokojení z práce učitele je rovněž velmi důležitým faktorem, proč se člověk rozhodne stát učitelem a poté se ve své profesi dále zdokonalovat. (Podrobněji viz např. Duke, Murdock, Bontempi, Columbus, Kaufman 2004; Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallat, McClune 2001; Spear, Gould, Lee 2000).

učitelů neodpovídá náročnosti jejich profese, navíc zde v tomto ohledu neexistuje možnost kariérního růstu či odměn za nadstandardní pracovní výkon jako např. v soukromém sektoru (podrobněji např. Kašparová, Potužníková, Janík 2015; Spilková, Tomanová 2010; Bártová 2011; Guarino, Santibanez, Daley 2006). Problematika ohledně platů učitelů je také pravidelně zmiňována v médiích. Samotná motivace jako taková je pak velmi úzce spojena s materiálními a sociálními benefity, které jsou učitelům na pracovišti poskytovány (Findikci 2006). Různé výzkumy prokázaly, že učitelé mají často nízké profesní sebevědomí a neuvědomují si výjimečnost své profese. Učitelé sami sebe často vnímají pouze jako zprostředkovatele, kteří mají žákům předat přesně takové poznatky, které stanoví nadřízený orgán (stát, škola), a to přesně takovým způsobem, který tento orgán stanoví (Vašutová 2006). Takové prostředí a vystupování však vede ke stagnaci učitelů.

Z hlediska kvality výuky jsou pak učitelé těmi hlavními aktéry ve vzdělávacím systému, kteří musí zabezpečit kvalitní a efektivní výuku.[43] „Prioritním cílem učitele by měl být rozvoj osobnosti žáka, který bude vzdělán a vybaven nejen potřebnými znalostmi, ale i poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti. V současné době už nejde při učení a vyučování jen o osvojení poznatků, ale také o vytvoření a dovedné uplatňování obecnějších způsobilostí (kompetencí), ale i konkrétních a efektivních technik duševní práce přesahujících i do mimoškolního prostředí“ (Kohoutek 2006). Omezení však v tomto ohledu přináší velký podíl nekvalifikovaných učitelů, s kterým se ČR dlouhodobě potýká.[44]

Různé styly učení, respektive různé výukové metody, mohou produkovat různé výsledky. Na základě odborné literatury můžeme identifikovat velké množství nejrůznějších výukových stylů.[45] Diskutovanou otázkou jsou také takzvané alternativní školy a alternativní výukové metody jako protiklad ke školám a metodám tradičním. Tradiční školy a metody výuky se vyznačují pevným rozvrhem a organizací školního dne, učitelem jako autoritou předávající žákům vědomosti, žáky plnícími zadané úkoly, důrazem na memorování faktů a poměřování výkonnosti žáků, menším důrazem na tvořivost a iniciativu ze strany učitelů i žáků a vnější motivací. Naopak alternativní školy a metody výuky vychází při organizaci rozvrhu ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb a role učitele jako poradce a kamaráda. Zároveň se vyznačují důrazem na objevování věcí, vnitřní motivaci, skupinovou spolupráci a rozvoj tvořivosti (Rýdl 1999; Průcha 2012; Hrdličková 1994; Jůva, Svobodová 1995; Jůva, Svobodová 1996).[46]

Z hlediska úspěšnosti žáků jsou výhody tradičních a moderních výukových metod sporné. Některé studie ukazují, že tradiční výukové metody mají pozitivní vliv na žáky pocházející z rodin s horším socioekonomickým zázemím, přičemž moderní výukové metody mají pozitivní vliv na žáky pocházející ze vzdělaných rodin (Lavy 2015). Pozitivní vliv tradičních metod na výsledky žáků byl prokázán v několika studiích (viz např. Bietenbeck 2014; Schwerdt, Wuppermann 2011). Nemůžeme ovšem na základě těchto tvrzení činit závěry o tom, že tradiční metody výuky jsou pro dosažení lepších výsledků žáků dobrou volbou. Moderní výukové metody se totiž zpravidla zaměřují na rozvoj žáků v jiných oblastech než tradiční metody, například v sociálně-emoční rovině (Korbel, Paulus 2017). V případě České republiky je pak hlavním problémem při testování efektu využití alternativních metod zpravidla nedostatek vhodných reprezentativních dat, na což reaguje i tato analýza.

43 Je ovšem potřeba dát si velký pozor, když se snažíme vymezit, co je v oblasti vzdělávání chápáno jako kvalitní a efektivní, ať už v oblasti výuky nebo například v organizaci vzdělávání. Pojmy jako kvalita, kvalitní učitel nebo kvalitní škola jsou v tomto ohledu velmi zavádějící a nejasné, navíc chápání kvality je za různých okolností odlišné a těžko měřitelné (podrobněji viz např. Janík 2012).

44 Nedostatek kvalifikovaných učitelů je dlouhodobě akcentován v různých studiích MŠMT i ČŠI, viz např. Jelen, Hradilová, Maršíková 2014; ČŠI 2016c; ČŠI 2017b.

45 Vyučovací a učební styly na základě aktivizace levé mozkové hemisféry (dominantní hemisféra, racionální a vědecké myšlení, centrum řeči) nebo pravé (nedominantní hemisféra, divergentní umělecké myšlení, centrum nonverbální komunikace) (Lojová 2005). Dalším kritériem ve stylu výuky a učení může být preference auditivní, vizuální, taktilní, kinestetické či jiné smyslové aktivity. Dále můžeme rozlišovat např. styly globální či analytické (Witkin et al. 1977), reflexivní či impulzivní (Kagan 1966), zarovnávací (nivelizující) či zaostřující (reflektorický), styl adaptérský či inovátorský (Kirton 1976), intelektové styly (Sternberg 1988) a další. Podrobněji včetně dalších uvedených stylů viz např. Kohoutek 2006.

46 V ČR existují např. následující alternativní školy: Waldorfská škola, Montessori škola, Daltonská škola, Jenská škola.

6.1

Výsledky analýzy

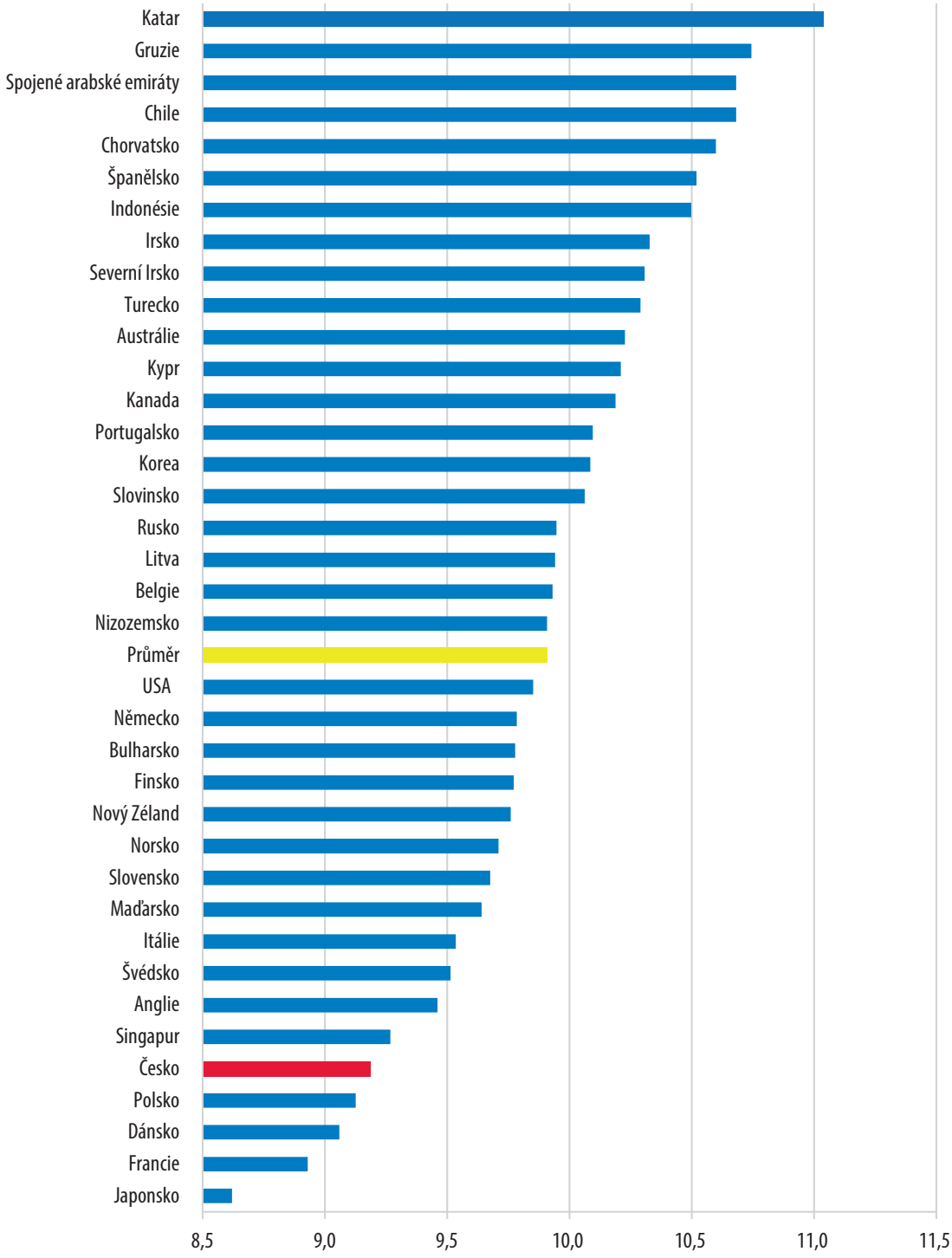
Obecným zaměřením kapitoly je vztah mezi faktorem motivovanosti a kvalifikovaností učitele a možným vlivem této proměnné na úspěšnost žákovské populace 4. ročníků základních škol v mezinárodním testování TIMSS 2015. Dále se tato kapitola zaměřuje na výukové metody nebo například výukové materiály využívané v oblasti matematiky a přírodních věd a jejich vliv na úspěšnost žáků.

Graf č. 23 ukazuje Českou republiku v mezinárodním srovnání s dalšími zeměmi zúčastněnými v mezinárodním šetření TIMSS 2015, konkrétně se členskými zeměmi OECD a EU. Pro tento účel byl z mezinárodního datového souboru TIMSS 2015 vybrán *Index spokojenosti s povoláním učitele*.[47] Proměnná byla zvolena s ohledem na skutečnost, že spokojenost učitelů se svým povoláním je již ze své podstaty významným faktorem působení učitele, ať už v osobních vztazích s jednotlivými žáky, nebo v přístupu k výuce. V grafu č. 23 vidíme srovnání uvedených zemí na základě Indexu spokojenosti s povoláním učitele.

47 Index byl sestaven z odpovědí na sedm otázek: A) Se svým povoláním učitele jsem spokojený/spokojená; B) Jsem rád/a, že učím na této škole; C) Ve své práci nacházím hluboký význam a smysl; D) Pociťuji nadšení pro svou práci; E) Má práce mě inspiruje; F) Jsem hrdý/hrdá na práci, kterou dělám; G) Chci zůstat učitelem, jak dlouho budu moci. Na každou z těchto otázek měli učitelé zvolit ze čtyř možných odpovědí značících, jak často mají tento pocit: velmi často; často; někdy a nikdy či skoro nikdy (viz učitelský dotazník TIMSS 2015, otázka 010).

Graf 23

Index spokojenosti s povoláním učitele



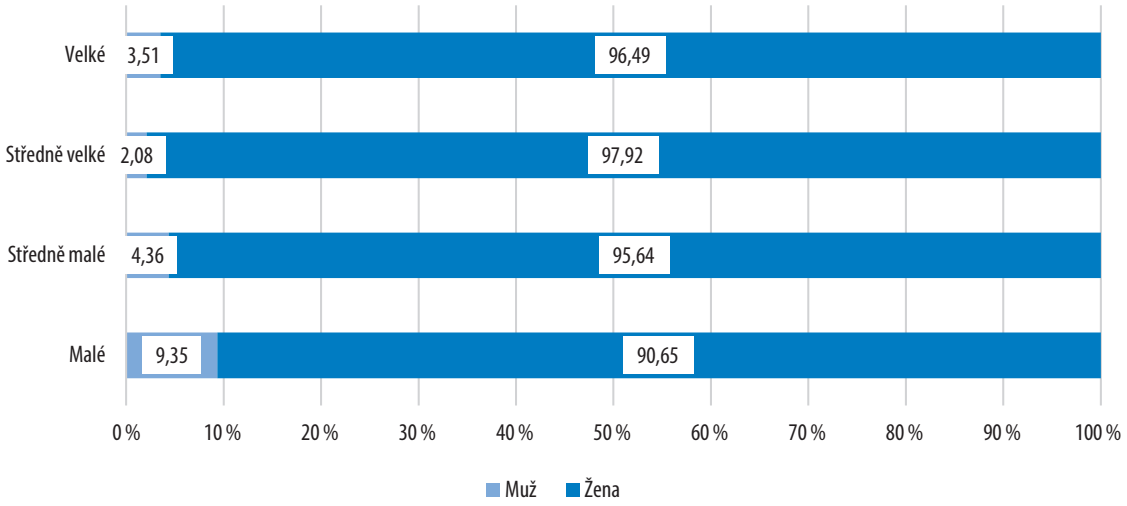
Index můžeme interpretovat tak, že hodnota nad 10,1 bodu vyjadřuje vysokou spokojenost učitelů se svým povoláním, hodnoty v rozsahu 6,6 až 10,1 znamenají průměrnou spokojenost a hodnoty pod 6,6 bodu znamenají nespokojenost s povoláním učitele. Průměrná hodnota indexu mezi srovnávanými zeměmi dosáhla hodnoty 9,91 bodu, přičemž Česká republika se umístila těsně pod tímto průměrem. S průměrnou hodnotou 9,18 bodu se však čeští učitelé 4. ročníků stále nachází v rozmezí hodnot značících průměrnou spokojenost s povoláním učitele. Jistou zajímavost může představovat nejníže umístěná země Japonsko,

která však v testech z matematiky a přírodovědy dosáhla 593, respektive 569 bodů. Jedná se tedy o zemi, jejíž žáci v rámci testování vykázali velmi dobré výsledky, a to i přes zřejmý vyšší podíl nespokojených učitelů. Na závěry získané z analýzy indexu spokojenosti s povoláním učitele je i z tohoto důvodu nutné nahlížet s kritickým odstupem, zejména opět s ohledem na skutečnost, že obsahuje agregovaná data na úrovni celé země, což znemožňuje nahlédnout do zkoumaného vztahu hlouběji v rámci mezinárodního srovnání.

Výsledky a úspěšnost českých žáků 4. ročníků v testování TIMSS 2015 budeme hodnotit na základě různých proměnných charakterizujících učitele těchto žáků. Tento způsob interpretace je v pedagogickém výzkumu běžně využívanou metodou. Základní kompozice žáků z pohledu charakteristik jejich učitelů ukazuje běžné trendy. Následující graf č. 24 ukazuje kompozici, respektive složení testované žákovské populace na základě pohlaví jejich učitele. Z tohoto pohledu zcela převažují ženy; pouze v kategorii malých škol tvoří necelou desetinu žáků ti, jejichž učitelé jsou muži (v rámci velikostních kategorií škol se jedná o největší podíl žáků spadajících pod učitele muže). To vychází ze skutečnosti, že v České republice je většina pedagogických sborů tvořena z větší části ženami. Zde je však potřeba zmínit, že analyzovaná data neudávají celkovou kompozici pedagogického sboru v České republice, ale pouze kompozici žáků z pohledu jedné z jejich charakteristik, konkrétně jejich učitelů zapojených do mezinárodního šetření TIMSS 2015.

Graf 24

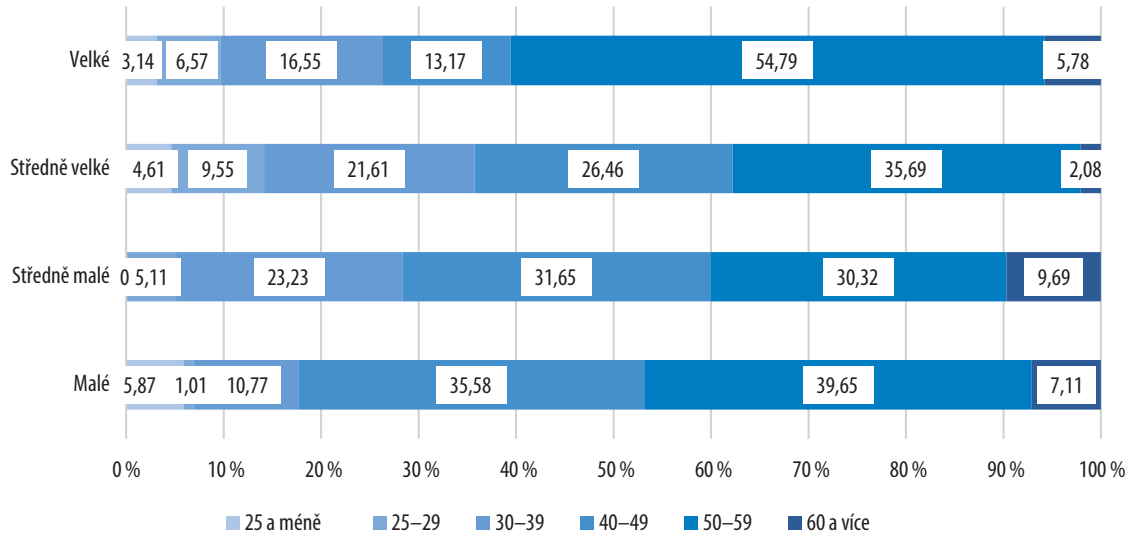
Podíly žáků dle pohlaví jejich učitele a velikostní kategorie školy, TIMSS 2015, 4. ročník, InspIS



Podobný obrázek o kompozici žáků z pohledu jejich učitelů nabízí graf č. 25, který zobrazuje podíly žáků na základě věkové kategorie jejich učitelů. Ačkoli data neudávají celkovou kompozici pedagogického sboru v České republice, ve vzorku žáků z testování z matematiky a přírodovědy je patrné, že u žáků, kteří navštěvují velké školy, převládají učitelé z nejstarších kategorií (50 a více let). Starší učitelé tedy učí více než 60 % žáků ve velkých školách. Naopak ve školách středně velkých a středně malých vyučují více než 60 % žáků učitelé do 50 let věku; ve školách malých pak tito učitelé vyučují 53 % žáků. Učitelé do 40 let věku vyučují ve velkých školách pouhých 26 % žáků, ve středně velkých školách kolem 35 % žáků, ve středně malých školách 28 % žáků a v malých školách pouhých 17 % žáků. Kategorie učitelů 40–49 let je nejčastěji zastoupena u žáků malých škol.

Graf 25

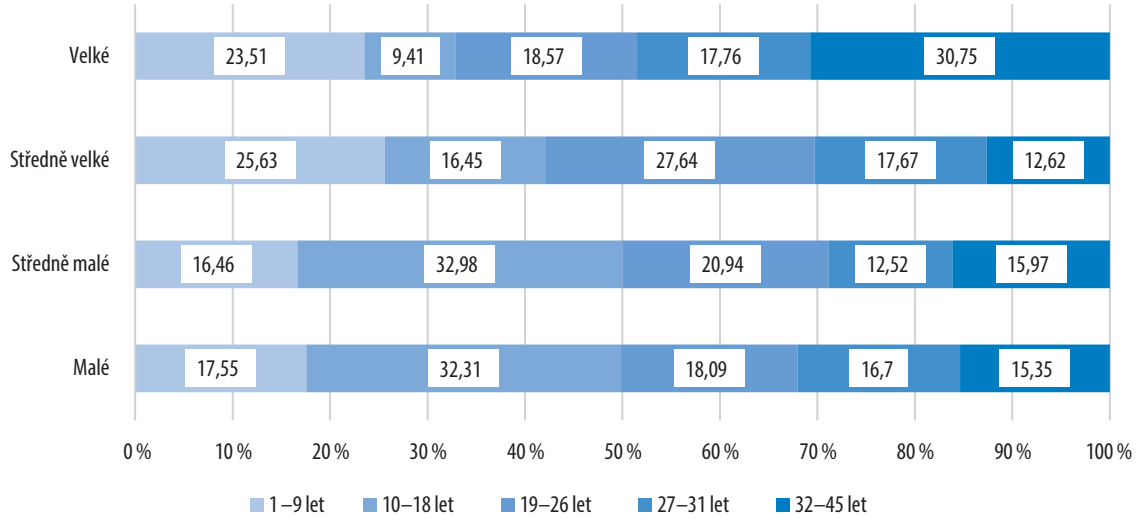
Podíly žáků dle věkové kategorie jejich učitele a velikostní kategorie školy, TIMSS 2015, 4. ročník, InspIS



Graf č. 26 ukazuje podíly žáků podle velikosti škol, které testovaní žáci navštěvují, a délky pedagogické praxe jejich učitelů. U žáků navštěvujících malé a středně malé školy je 50 % učitelů s pedagogickou praxí do 18 let a 50 % s pedagogickou praxí nad 18 let. U žáků navštěvujících větší školy se podíly učitelů s délkou pedagogické praxe do 18 let snižují. Kategorie učitelů s nejdelší pedagogickou praxí, tedy 32–45 let, je nejfrekventovanější u žáků navštěvujících velké školy a přibližně se rovná podílu žáků z ostatních velikostních kategorií škol, které vyučují učitelé s pedagogickou praxí čítající 27 let a více. Stejně jako u výše zmiňovaných grafů však uvedená data nicméně neukazují kompozici celého pedagogického sboru v České republice. Všechny uvedené grafy tohoto typu nám pouze poskytují bližší charakteristiku učitelů žákovské populace testované v rámci šetření TIMSS 2015.

Graf 26

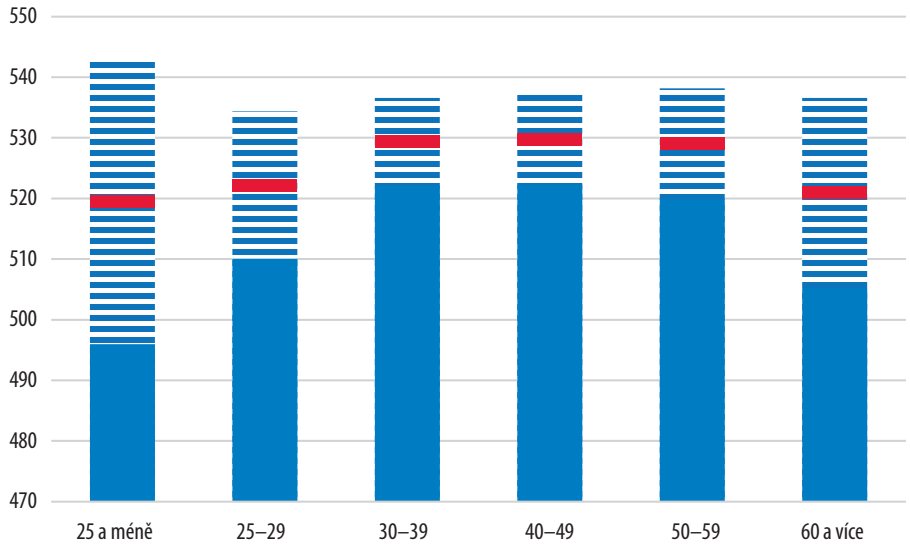
Podíly žáků dle doby pedagogické praxe jejich učitelů a velikostní kategorie školy, TIMSS 2015, 4. ročník, InspIS



Následující grafy už zobrazují vztah mezi skórem dosaženým v matematice a přírodovědě a jednotlivými věkovými kategoriemi učitelů (viz grafy č. 27 a č. 28). Na jedné straně panuje všeobecné přesvědčení, že starší (a tedy i zkušenější) učitelé budou mít pozitivní vliv na lepší průměrné skóre svých žáků. Na straně druhé se však lze setkat s tezí, že mladší učitelé budou ve vyšší míře využívat modernější (a tudíž dle předpokladu i efektivnější) výukové metody, a budou tak mít vyšší pozitivní vliv na skóre svých žáků. Jak ukazuje deskriptivní statistika dosaženého průměrného skóre testovaných žáků 4. ročníků, v oblasti matematické ani přírodovědné gramotnosti nenajdeme žádné statisticky významné rozdíly mezi žáky na základě jejich rozdělení podle věkových kategorií učitelů. Graf č. 27 sice pomocí chybového intervalu ilustruje, že žáci, kteří jsou vyučováni kategorií nejmladších a nejstarších učitelů, dosahují nejnižšího průměrného skóre, avšak z důvodu malého počtu případů a rozptylu bodového skóre nemůžeme říci, že by tito žáci dosahovali statisticky významně nižšího bodového skóre než v případě ostatních věkových kategorií.

Graf 27

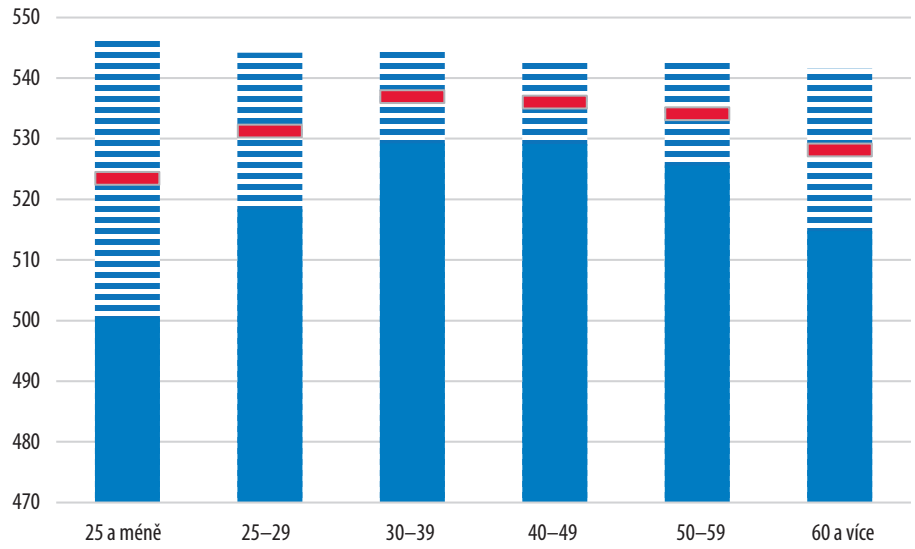
Skóre v matematice dle věkových kategorií učitelů, TIMSS 2015, 4. ročník



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

Graf 28

Skóre v přírodovědě dle věkových kategorií učitelů, TIMSS 2015, 4. ročník



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

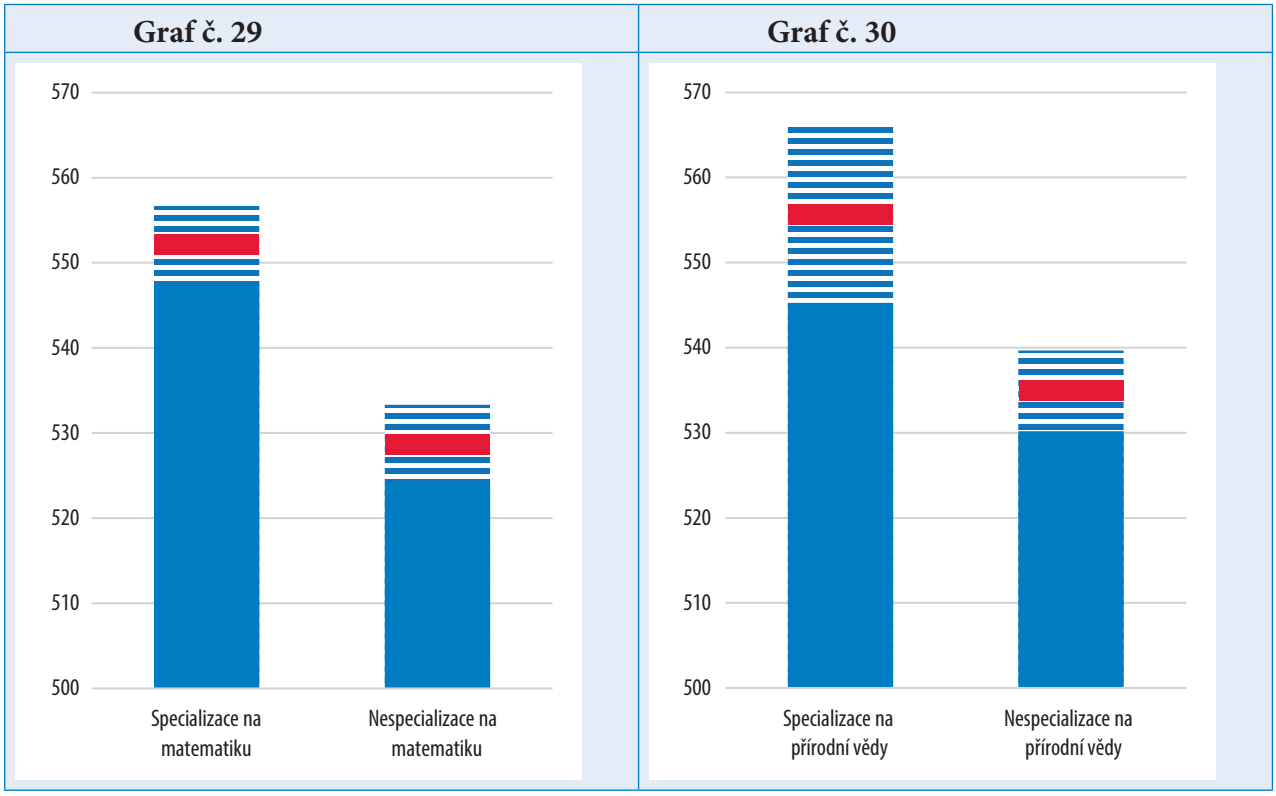
Sekundární analýza se zaměřila také na efekt aprobovanosti a kompetentnosti učitelů (jakožto charakteristik jednotlivých testovaných žáků) na celkové dosažené skóre v matematice a přírodovědě (viz grafy č. 29 a č. 30). Uvedené grafy naznačují, že existuje statisticky významný rozdíl mezi žáky, které vyučují učitelé s vystudovanými obory zaměřenými na budoucí pedagogickou činnost a zároveň se specializací na jednotlivé testované předměty, a to jak v případě matematiky, tak v případě přírodovědy.

Graf 29

Skóre žáků v matematice ve vztahu ke specializaci jejich učitelů v rámci učitelských oborů

Graf 30

Skóre žáků v přírodovědě ve vztahu ke specializaci jejich učitelů v rámci učitelských oborů

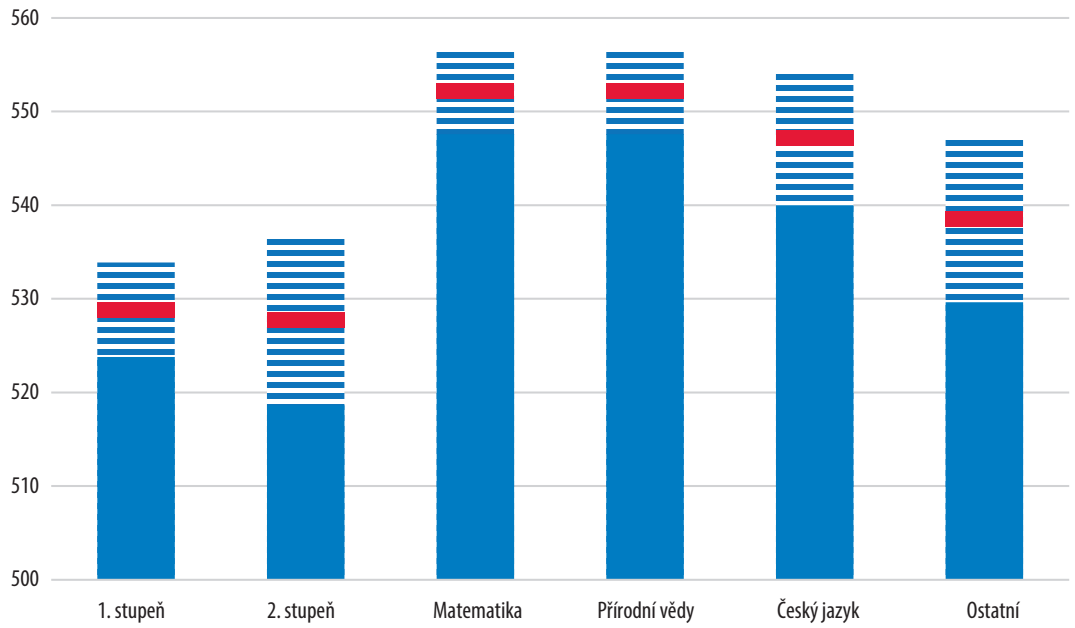


Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

Podrobnější obrázek poskytují grafy č. 31 a č. 32 sledující průměrné dosažené skóre žáků v testech z matematiky a přírodovědy na základě obecného typu studia učitele daného žáka. Jedná se o předměty, které měli učitelé jednotlivých žáků jako hlavní při svých studiích, a udávají tak jejich hlavní aprobaci. Kategorie pro matematiku, přírodní vědy, český jazyk a ostatní předměty udávají neučitelské, tedy nepedagogické obory. Graf č. 31 ukazuje statisticky významný rozdíl mezi žáky, které vyučují učitelé s aprobací pro učitelství 1. či 2. stupně základních škol a které učí učitelé-specialisté s aprobací pro výuku matematiky, přírodních věd či češtiny z nepedagogických oborů. Žáci, které vyučují učitelé-specialisté, dosahují statisticky významně vyššího skóre v matematice než žáci, jež učí učitelé obecně zaměření. Mezi bloky žáků s učiteli-specialisty a učiteli obecně zaměřenými se nachází žáci s učiteli s aprobací pro jiný, neuvedený obor, kteří nejsou statisticky významně odlišitelní od žáků s učiteli obecně zaměřenými. Lze je statisticky významně odlišit pouze od žáků, které vyučují specialisté na matematiku a přírodní vědy. Přestože je ve 4. ročníku základní školy zcela běžné (zvláště ve venkovských a menších školách), že žáky vyučuje většinu předmětů jeden a tentýž učitel, je zřejmé, že výuka specializovaných učitelů má nezanedbatelný pozitivní efekt na výsledné skóre žáků v testu z matematiky.

Graf 31

Dosažené skóre v matematice dle hlavního předmětu, který studoval učitel daného žáka, TIMSS 2015, 4. ročník

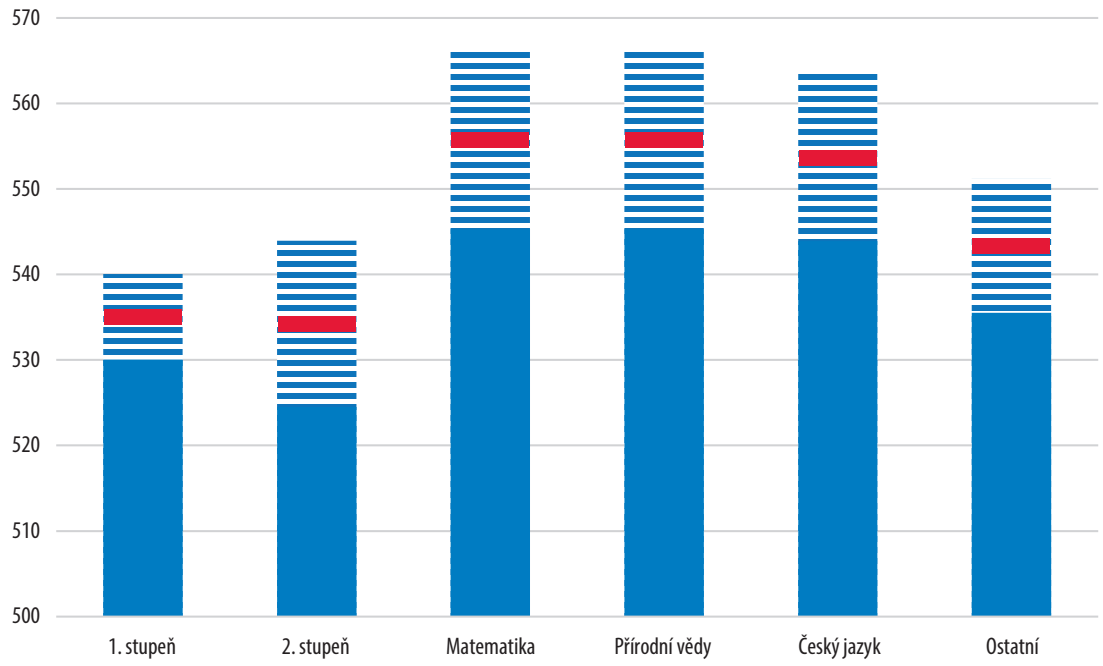


Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

Graf č. 32 udává stejný vztah mezi skórem žáků a aprobovaností jejich učitele v kontextu skóre v testu z přírodovědy. Stále lze statisticky významně odlišit žáky, které vyučují učitelé-specialisté na matematiku a přírodní vědy, od žáků, které vyučují učitelé obecně zaměření; žáky s učiteli s jinou aprobovaností však od sebe statisticky odlišit již nelze. Případný vliv jiných proměnných na uvedený vztah (tzn. potenciální falešnou korelaci) kontrolujeme pomocí regresního modelu uvedeného níže v této kapitole.

Graf 32

Dosažené skóre v přírodovědě dle hlavního předmětu, který studoval učitel daného žáka, TIMSS 2015, 4. ročník



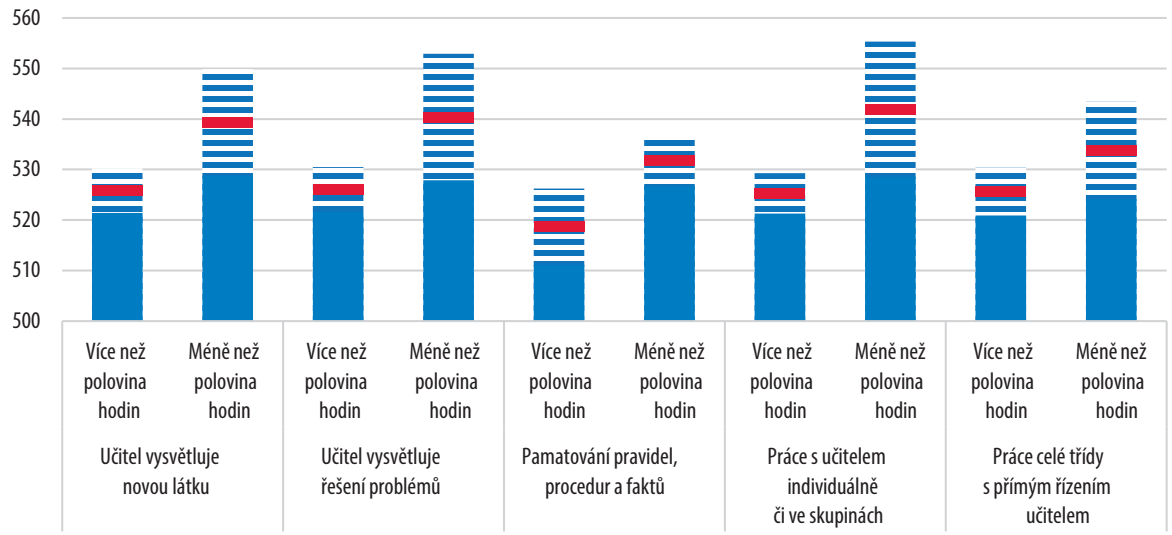
Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

Pozornost v sekundární analýze věnujeme rovněž vybraným proměnným spojeným s výukovými metodami využívanými učiteli, kteří učí testované žáky, nebo obecně metodám a výukovým materiálům využívaným na školách testovaných žáků. Následující grafy č. 33 a 34 zobrazují průměrné dosažené skóre z matematiky na základě časového pokrytí jednotlivých výukových metod a stylů. Při porovnání jednotlivých výukových metod a stylů, od frontální výuky vedené učitelem až po samostatnou práci žáků, lze najít statisticky významný či na hraně statistické významnosti stojící rozdíl mezi dosaženým skóre žáků, jejichž učitelé využívají v méně než polovině hodin matematiky metody, jako jsou např. snaha o zapamatování si pravidel, procedur a faktů, vysvětlování nové látky ze strany učitele, vysvětlování postupu řešení problémů nebo práci jednotlivců či menších skupin žáků pod dohledem učitele, a žáků, jejichž učitelé zmíněné metody využívají ve více než polovině hodin. Je zde rovněž patrný trend, kdy klasická frontální výuka matematiky nemá příliš velký pozitivní efekt na výsledné skóre. V případě výukových metod založených spíše na samostatné práci žáků či menších skupin bez přímého dohledu učitele již nelze statisticky ani přibližně odlišit podle průměrného skóre z matematiky žáky, jejichž učitelé takové metody využívají ve více než polovině hodin, od žáků, jejichž učitelé zmíněné metody využívají v méně než polovině hodin. Kromě obecně pozitivnějšího efektu omezeného využívání metod frontální výuky matematiky nelze žádnou z testovaných metod vyzdvihnout jako jednoznačně přínosnější.

Uvedené trendy se týkají i efektu metod výuky na průměrné dosažené skóre v testu z přírodovědy s mírným zvýšením standardních chyb v případě metod výuky, které stály na hranici statistické významnosti. Výsledky pro přírodovědu jsou proto méně robustní, i když trendy jsou obdobné jako u matematiky. Graf pro přírodovědu již neuvádíme. Pro zpřesnění testování zahrneme proměnnou sledující styly a metody výuky i do hierarchického regresního modelování uvedeného dále v textu.

Graf 33

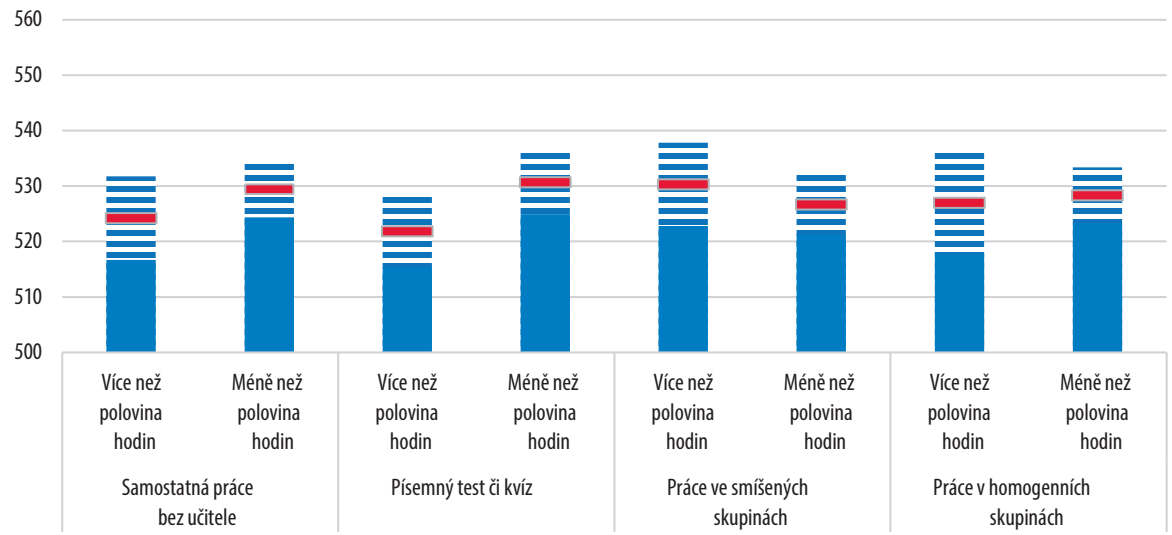
Bodové skóre žáků v matematice dle časového pokrytí využití jednotlivých metod výuky, TIMSS 2015, 4. ročník



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

Graf 34

Bodové skóre žáků v matematice dle časového pokrytí využití jednotlivých metod výuky, TIMSS 2015, 4. ročník (pokračování)



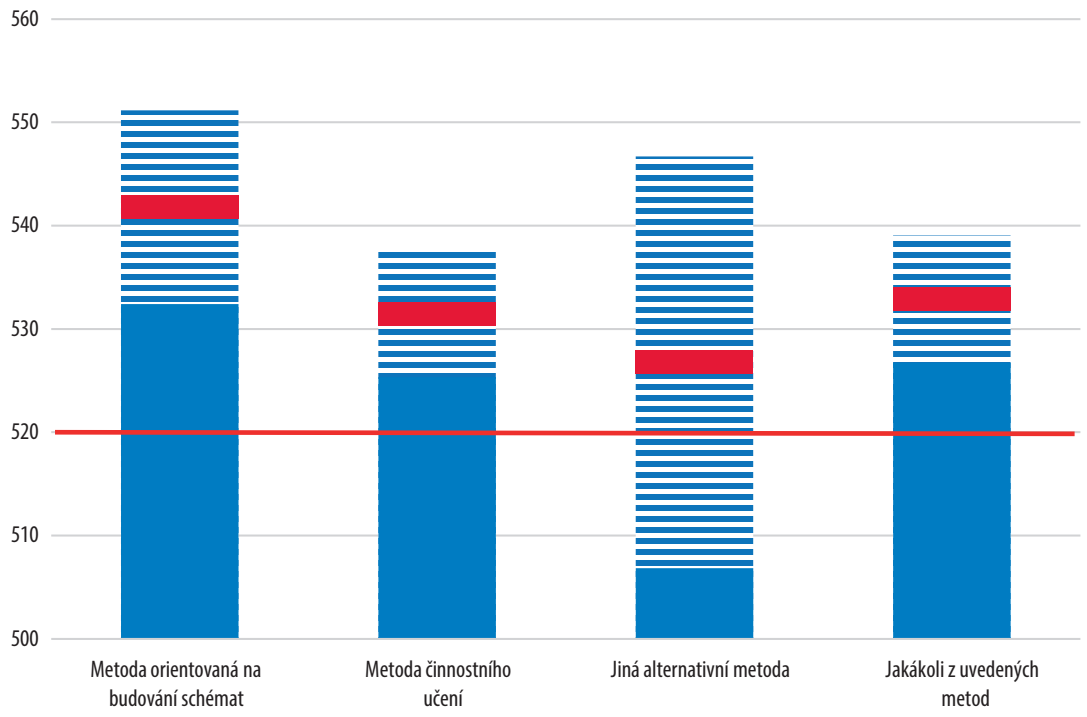
Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

Alternativní metody výuky matematiky můžeme podrobněji sledovat i pomocí národních dat ze systému InspIS, které shrnuje graf č. 35. Ten udává bodové skóre žáků v testu z matematiky na základě toho, jaká alternativní metoda výuky se na jejich škole využívá. V porovnání s bodovým skórem žáků, na jejichž školách se žádná alternativní metoda nevyužívá (červená linie), dosahují statisticky významně vyššího skóre zejména žáci, na jejichž školách se aplikuje metoda orientovaná na budování schémat, případně metoda činnostního učení. Žáky vyučované dle jiných alternativních metod nelze statisticky významně odlišit. Podob-

ně jako u učebnic jsou žáci využívající jakoukoli alternativní metodu spojeni se statisticky významně lepším bodovým skórem v matematice než žáci, kteří se podle žádné z uvedených metod neučí. Vzhledem k vysoké korelaci s využíváním učebnic tato proměnná již není v hierarchickém modelu dále testována a nemůžeme tak dále zpřesnit její potenciální efekt.

Graf 35

Bodové skóre žáků z matematiky dle alternativní vyučovací metody využívané na jejich škole, TIMSS 2015, 4. ročník, InspIS



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie), konfidenční intervaly (pruhovaná oblast) a průměrná hodnota skóre pro nepoužívání alternativních metod (konstantní červená linie)

Jednou z podrobněji zkoumaných proměnných spojených s tématem výukových metod je v této předložené sekundární analýze využívání alternativních učebnic matematiky na školách, které navštěvují testovaní žáci, a jejich případný efekt na výsledné skóre v matematice. Informace o využívaných alternativních učebnicích matematiky (podobně jako výše testované konkrétní alternativní metody) pochází z národních dat sbíraných Českou školní inspekcí. V rámci mezinárodního šetření TIMSS tedy není dostupná, a takový vztah proto nebyl dosud testován.

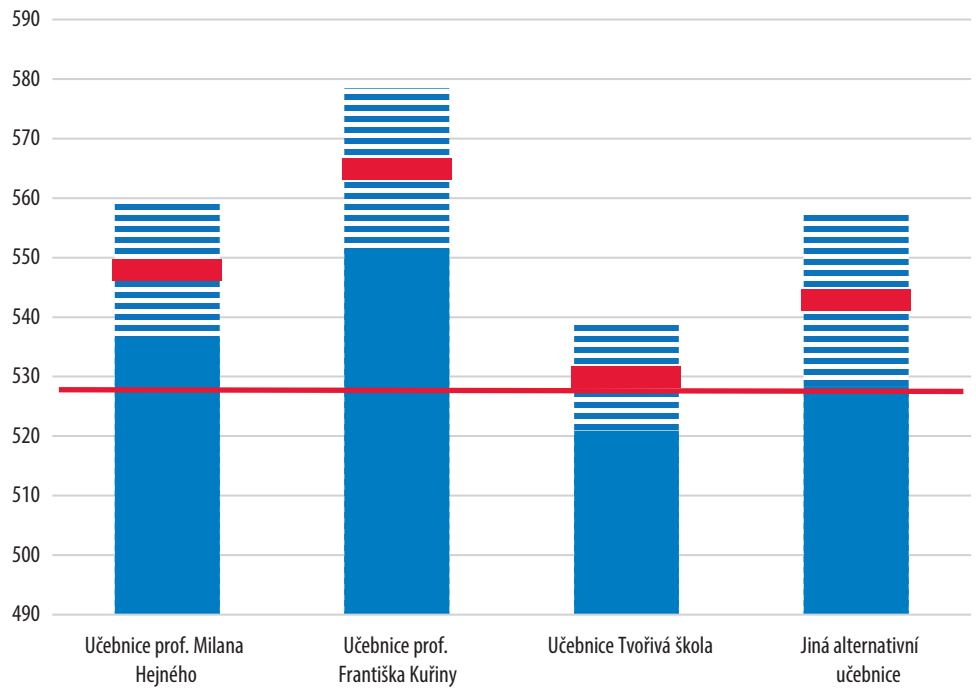
Následující graf č. 36 navazuje na předchozí zjištění ohledně výukových metod a zkoumá využívání alternativních učebnic pro výuku matematiky. Tento graf ukazuje průměrné dosažené bodové skóre žáků v matematice na základě alternativní učebnice matematiky, která se využívá pro matematickou výuku ve škole, kterou daní žáci navštěvují. Mezi jednotlivými učebnicemi není statisticky významný rozdíl, nelze tak zcela přesně určit, která z nich má nejsilnější pozitivní efekt na skóre dosahované v testování z matematiky v porovnání s jinou alternativní učebnicí. Zároveň však platí, že učebnicí s potenciálně nejvyšším efektem je ta od profesora Františka Kuřiny; následuje ji učebnice matematiky profesora Milana Hejného. Avšak při porovnání s průměrnou dosaženou úrovní skóre žáků, kteří navštěvují školy, které žádnou ze zkoumaných alternativních učebnic nevyužívají, se prokázal statisticky významný

rozdíl u všech učebnic vyjma učebnice projektu Tvořivá škola.[48] Závěrem lze tedy shrnout, že nezávisle na tom, jakou alternativní učebnici matematiky školy využívají, pozitivní efekt na úspěšnost žáků v matematice bude prakticky u jakékoli z nich.

Prohlášení o pozitivním efektu alternativních učebnic matematiky podporuje i fakt, že při dekompozici dosaženého skóre v testování z matematiky se neprojevil teoreticky předpokládaný vztah mezi jednotlivými dílčími škálami dle testovaných kognitivních oblastí ve vztahu k použité učebnici matematiky (viz graf č. 37). Často panuje obava, že ne všechny učebnice matematiky jsou vhodné ke komplexnímu rozvoji matematických dovedností. Posílení dovedností v jedné z kognitivních oblastí by mělo vést k zanedbávání oblasti jiné. Podpora rozvoje jen některých kognitivních oblastí se nicméně nepotvrdila; všechny učebnice jsou asociovány s rozvojem matematických dovedností žáků stejně, což naznačuje téměř stejný nárůst bodového skóre v matematice při dekompozici skóre na jednotlivé kognitivní oblasti ve srovnání s žáky, kteří se pomocí alternativních učebnic matematiky neučí. Nárůst skóre v jednotlivých kognitivních oblastech je totožný. Možný skrytý efekt dalších proměnných na tento vztah testujeme pomocí regresního modelování v závěru kapitoly.

Graf 36

Průměrné dosažené skóre žáků z matematiky dle alternativní učebnice matematiky, jež se využívá na škole, kterou navštěvují, TIMSS 2015, 4. ročník, InspIS

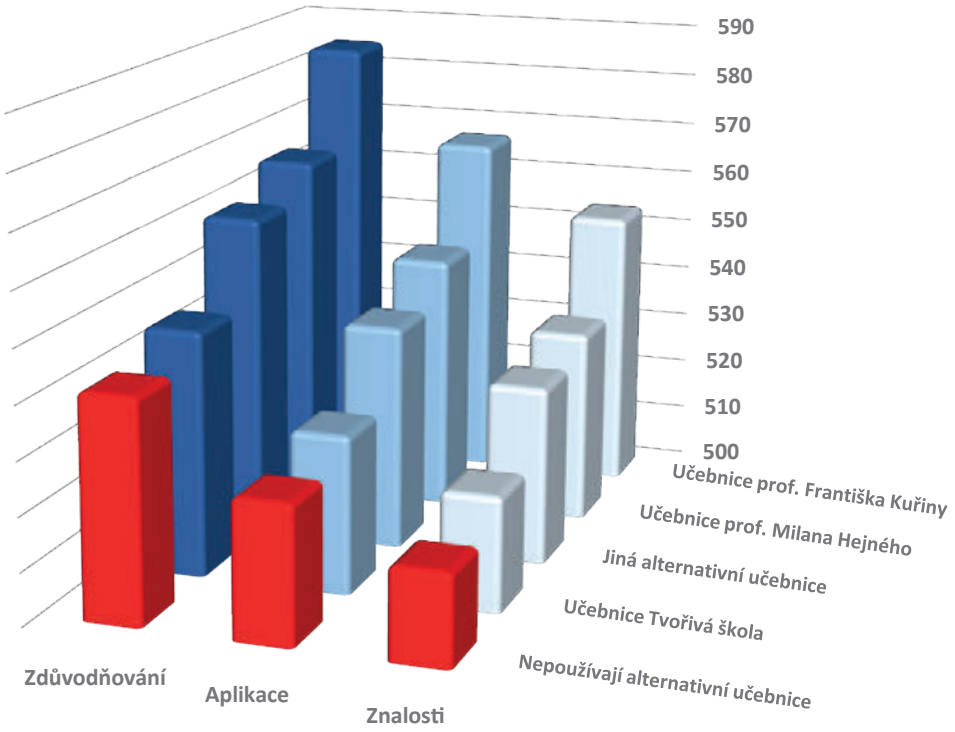


Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie), konfidenční intervaly (pruhovaná oblast) a průměrná hodnota skóre pro nepoužívání alternativních učebnic (konstantní červená linie)

48 Mezi dotazovanými položkami byla ještě učebnice profesora Jana Kopky. Žádná z dotazovaných škol však neuvedla využívání této konkrétní učebnice, proto byla z analýzy vyřazena.

Graf 37

Dekompozice skóre z matematiky dle kognitivních oblastí a využité alternativní učebnice matematiky, TIMSS 2015, 4. ročník, InspIS



Pro názornost uvádíme i nominální hodnoty rozdílů v dosaženém skóre žáků dle jednotlivých kognitivních oblastí a využité učebnice matematiky (viz tabulka č. 5). Žáci navštěvující školy, které využívají učebnici prof. Františka Kuřiny, dosahují napříč kognitivními oblastmi v testu z matematiky o 36 až 43 bodů více než žáci navštěvující školy, kde se žádné alternativní učebnice nevyužívají. Při použití učebnice prof. Milana Hejného činí nárůst 19 až 25 bodů; v případě jiných nespecifikovaných alternativních učebnic 16 až 19 bodů. Nárůst 4 až 5 bodů vidíme i u učebnice Tvořivá škola. Žáci využívající tuto učebnici nicméně nebyli statisticky významně odlišitelní od žáků, kteří žádnou alternativní učebnici matematiky nevyužívají.

Tabulka 5

Hodnoty rozdílů skóre v matematice dle použité učebnice matematiky, TIMSS 2015, 4. ročník, InspIS

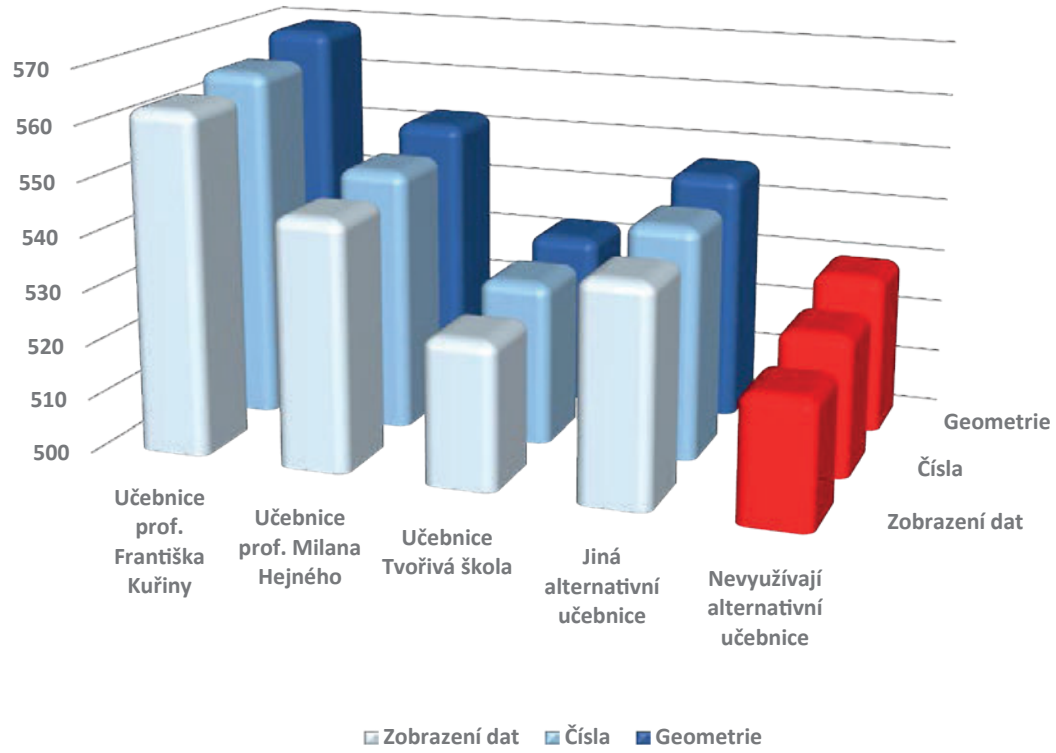
	Znalosti	Rozdíl	Aplikace	Rozdíl	Zdůvodňování	Rozdíl
Učebnice prof. Františka Kuřiny	554	**36**	567	**41**	585	**43**
Učebnice prof. Milana Hejného	537	**19**	549	**23**	566	**25**
Jiná alternativní učebnice	534	**16**	542	**17**	561	**19**
Učebnice Tvořivá škola	522	**4**	530	**4**	546	**5**
Nepoužívají alternativní učebnice	517	-	526	-	542	-

Komplexní rozvoj s pomocí různých alternativních učebnic matematiky ukazuje i graf č. 38, jenž sleduje jednotlivé tematické oblasti, které jsou v matematice testovány. Konkrétně se v případě žákovské populace 4. ročníku jedná o oblasti čísla, geometrie a zobrazení

dat.[49] I přes mírně vyšší získané skóre v oblasti geometrie nevykazují žáci žádné odchylky ve sledovaných tématech při zohlednění využívané alternativní učebnice matematiky ze strany učitelů testovaných žáků. O alternativních učebnicích lze tedy říci, že ačkoli mají pravděpodobně nezanedbatelný pozitivní efekt na průměrné dosažené skóre v matematickém testu, všechny podporují komplexní rozvoj matematických dovedností testovaných žáků.

Graf 38

Průměrné dosažené skóre žáků v jednotlivých dílčích oblastech testu z matematiky dle učebnice využívané na školách, kterou navštěvují, TIMSS 2015, 4. ročník, InspIS



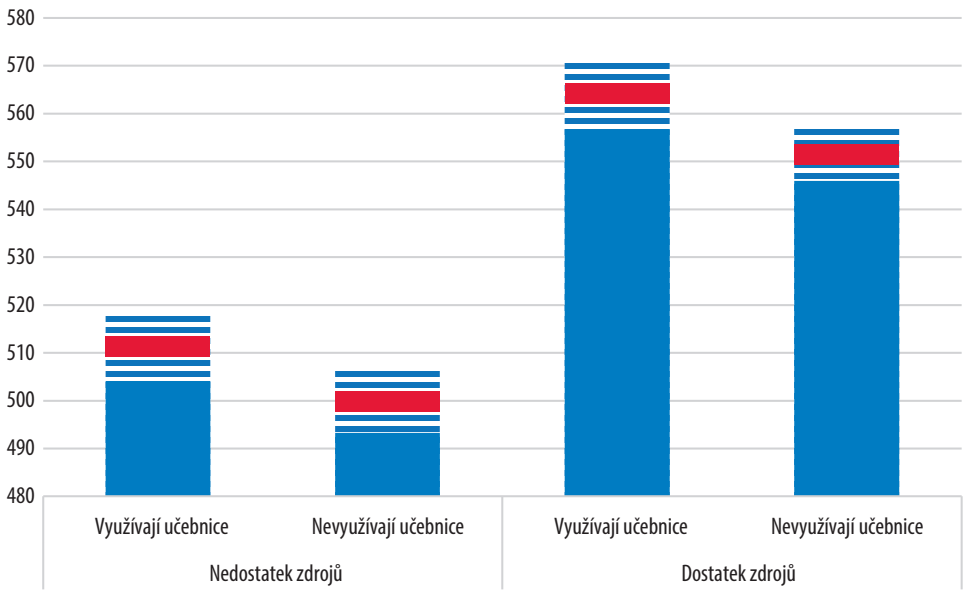
Dle předpokladů jsou alternativní učebnice matematiky využívány spíše ve školách, které navštěvují žáci s vyšším socioekonomickým statusem. Tento vztah ukazuje graf č. 39. Pro potřeby této analýzy byl Index domácích zdrojů standardizován.[50] V případě žáků s dostatkem domácích zdrojů pro učení lze odlišit jednotlivé kategorie. Žáci navštěvující školy, kde se takové učebnice využívají, dosahují statisticky významně vyššího skóre v matematice než žáci, kteří navštěvují školy, kde se takové učebnice nevyužívají. V případě kategorie žáků s nedostatkem domácích zdrojů pro učení je již vztah na hranici statistické významnosti, ale trend opět ukazuje, že použití alternativních učebnic matematiky může být pozitivně asociováno s lepším skóre v testu z matematiky.

49 V rámci matematického testování jsou metodikou TIMSS stanoveny celkem tři dílčí oblasti, které jsou zkoumány. Oblast čísla (number) zkoumá schopnost žáků pracovat s číselnými údaji, jejich zobrazením, počty apod. Oblast geometrie (geometric shapes and measures) pak zkoumá schopnost rozpoznávat různé geometrické tvary a pracovat s nimi. Poslední je oblast zobrazení dat (data display), která testuje schopnost číst, interpretovat a prezentovat data z grafů a tabulek (podrobněji viz TIMSS 2015).

50 Standardizace pomocí převedení na z-skóre s průměrem na hodnotě 0. Kladné hodnoty kódovány jako dostatek zdrojů, záporné jako nedostatek zdrojů.

Graf 39

Dosažené bodové skóre žáků v matematice dle využití alternativních učebnic matematiky a SES (měřeno Indexem domácích zdrojů pro učení), TIMSS 2015, 4. ročník, InspIS

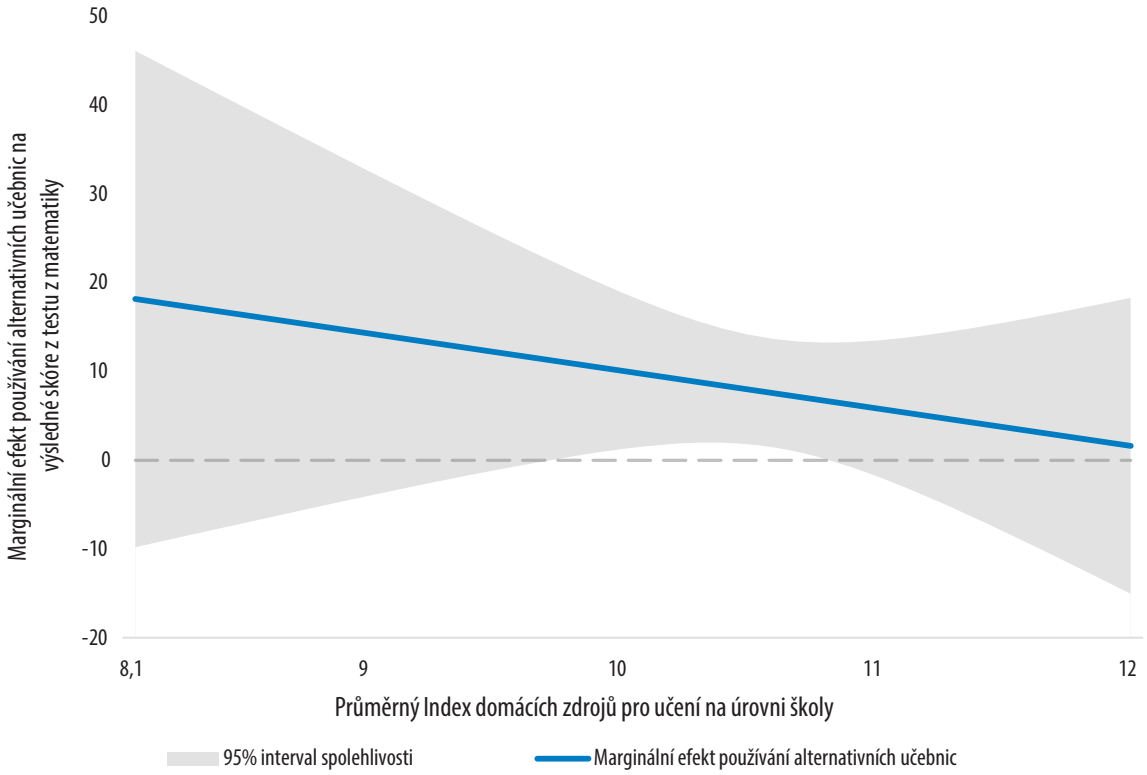


Poznámka: Index domácích zdrojů pro učení standardizován (převedeno na z-skóre s průměrem 0). Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

Na problematiku alternativních učebnic se můžeme dívat i pohledem interakčního efektu s průměrným socioekonomickým statusem v jednotlivých školách (měřený pomocí indexu domácích zdrojů pro učení). Ten je zobrazený v grafu č. 40. Ačkoli efekt není pro menší počet dat v celém svém průběhu statisticky významný (konfidenční interval protíná nulovou osu X), naznačený trend je patrný. Výuka pomocí alternativních učebnic matematiky má největší efekt ve třídách s nízkým socioekonomickým statusem, kde dokáže žákům přidat až 18 bodů v testu z matematiky, přičemž se vzrůstající průměrnou hodnotou socioekonomického statusu pak efekt alternativních učebnic klesá. Využívání alternativních učebnic matematiky lze proto doporučit zejména tam, kde se vyskytuje vyšší podíl žáků znevýhodněných nízkým socioekonomickým statusem. A to i s ohledem na to, že alternativní formy výuky mohou rozvíjet sociální kapitál (Algan et al. 2013), který je v těchto oblastech na nízké úrovni. Pro definitivní potvrzení tohoto vztahu by nicméně bylo potřeba dalšího výzkumu na rozsáhlejších datech či provedení pedagogického experimentu doplněného kvalitativním výzkumem dalších kontextuálních faktorů, které by mohly tento vztah ovlivňovat.

Graf 40

Marginální efekt využívání alternativních učebnic matematiky



Poznámka: Výsledný interakční efekt není v tabulce modelů zobrazen. Ale je součástí přílohy, kde jsou uvedeny všechny modely, na které je odkazováno v sekundární analýze. Pro výpočet použit program STATA

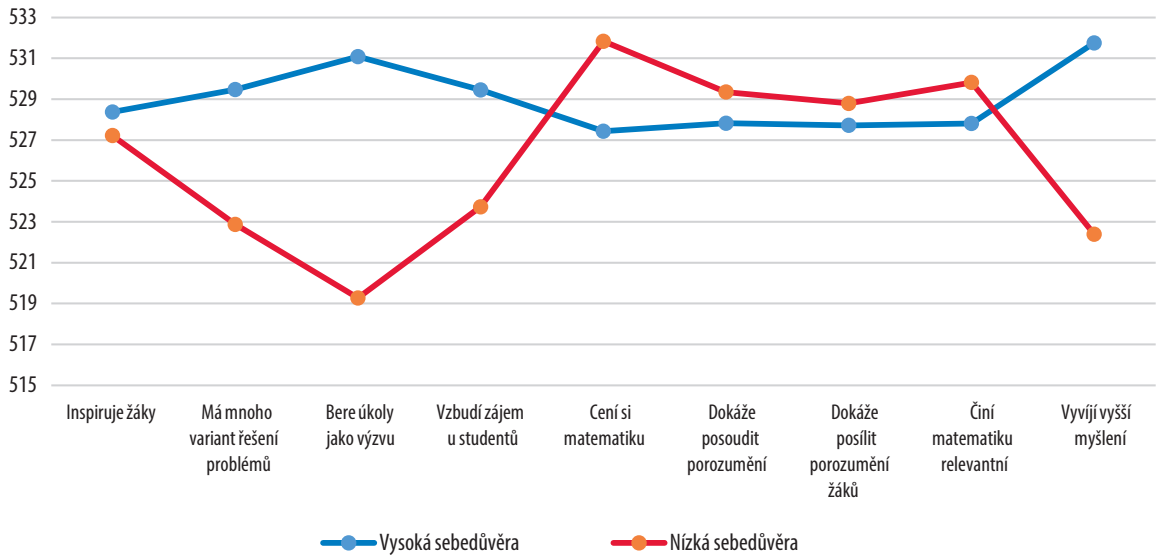
Jedním z dílčích zájmů této sekundární analýzy je rovněž sledování aspektů motivovanosti učitelů a jejich vlivu na výkonnost žáků. Jak bylo uvedeno na začátku této kapitoly, motivovanost učitele a jeho vztah k jednotlivým žákům může být důležitým prediktorem úspěšnosti žáků. Níže uvedený graf č. 41 sleduje některé z aspektů spojené s motivovaností a vystupováním, respektive sebedůvěrou učitele ve výuce,[51] a to ve vztahu k celkovému dosaženému skóre žáků z matematiky. V rámci celého souboru dotazovaných učitelů je patrný pozitivní efekt toho, když má učitel sebedůvěru ve vlastní schopnosti a věří, že disponuje mnoha variantami řešení problémů. Podobný pozitivní efekt ve vztahu ke skóre z matematiky nastane, když učitel věří, že dokáže žáky zaujmout. Nejsilnější pozitivní efekt pak způsobuje sebevědomí učitele, kdy v takovém případě bere učitel zadané úkoly jako výzvu a věří, že výukou matematiky rozvíjí u svých žáků vyšší, respektive pokročilejší myšlení.

Zmíněné pozitivní efekty nicméně již v takové míře nevyniknou při srovnání s průměrným skórem žáků z matematiky. Důležitý je proto spíše pohled na opačný konec škály, tedy otázka toho, jaké jsou aspekty demotivovanosti učitelů a jak se míra demotivovanosti projeví ve vztahu k průměrnému dosaženému skóre z matematiky u žáků 4. ročníků. Ze stejného grafu je patrné, že výrazně negativní efekt zprostředkovává nízké sebevědomí učitelů, když musí čelit úkolům a výzvám. Žáci, které učí takto demotivovaní učitelé, mají průměrné skóre v matematice výrazně nižší, než je národní průměr. Nezanedbatelný negativní efekt má i nízká sebedůvěra při vzbuzení zájmu u žáků. Mnohé žáky také vzdělávají učitelé, kteří nevěří, že mají mnoho variant řešení problémů či že výukou matematiky rozvíjí u žáků vyšší myšlení.

51 Data k těmto otázkám jsou získána opět z učitelských dotazníků sbíraných v rámci mezinárodního šetření TIMSS 2015. Konkrétně se jedná o dílčí odpovědi na otázku M2: „Jak byste ohodnotil/a svoji sebedůvěru v následujících činnostech při výuce matematiky v testované třídě?“ Učitelé pak vybírají k jednotlivým podotázkám míru sebedůvěry: velmi vysoká, vysoká, střední, nízká (podrobněji viz učitelský dotazník pro učitele 4. ročníků, TIMSS 2015).

Graf 41

Míra sebedůvěry učitelů dle jednotlivých aspektů, TIMSS 2015, 4. ročník

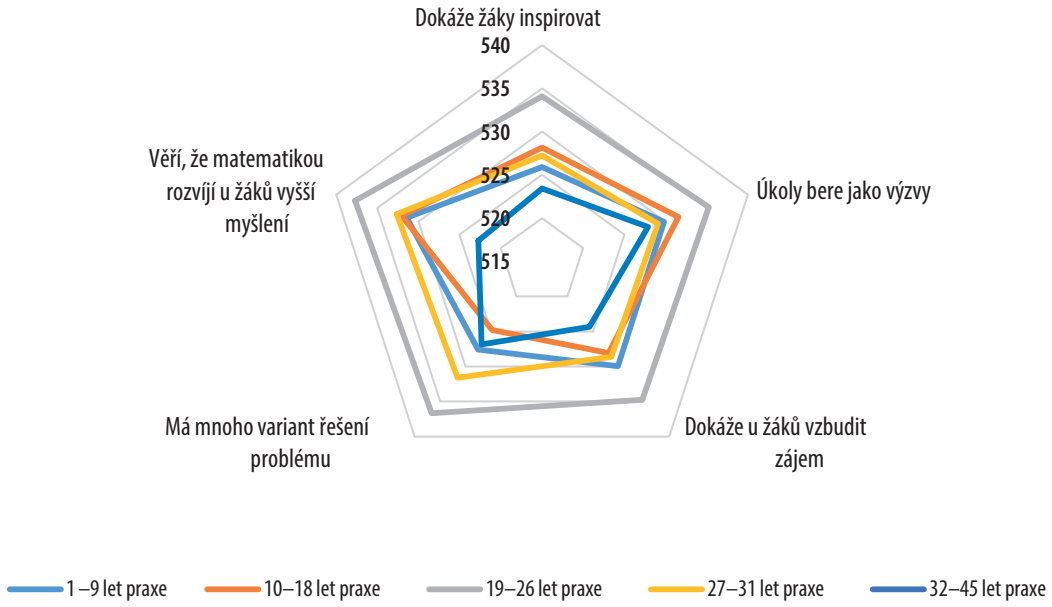


Vybrané statisticky významné či významnosti se blížící aspekty sebedůvěry učitelů (proměnné s vyšším rozdílem mezi vyšší a nižší sebedůvěrou) byly zahrnuty do samostatného plošného grafu (viz graf č. 42). Tento graf ukazuje nejdůležitější aspekty vyšší sebedůvěry učitelů žákovské populace 4. ročníků, a to ve vztahu ke skóre z matematiky. Učitelé jsou rozděleni dle délky pedagogické praxe na pět skupin, jež by měly do jisté míry reprezentovat i zkušenostní škálu pedagogů. Žáci s nejvyšším průměrným skóre z matematiky jsou vyučováni učiteli, kteří mají střední délku pedagogické praxe, tedy 19–26 let. Všechny zahrnuté aspekty sebedůvěry jsou u takových učitelů vyrovnané, s mírným pozitivním výkyvem u aspektů spojených s mnohými variantami řešení problémů a vírou, že výukou matematiky rozvíjí u žáků vyšší myšlení. Aspekt většího počtu variant řešení problémů, spojený se zkušeností pedagoga, se projevuje jako důležitý taktéž u pedagogů s delší praxí, tedy 27–31 let, přičemž jiné charakteristiky mají tito pedagogové srovnatelné s pedagogy s krátkou praxí, tedy 1–18 let, v prvních dvou věkových kategoriích. Stejný aspekt zkušenosti se ukazuje jako nejdůležitější u pedagogů s nejdelší praxí, tedy 32–45 let, kteří jinak zaostávají za všemi ostatními kategoriemi.

Podíváme-li se na zkoumaný vztah opět z opačného úhlu pohledu, mají žáci s nejnižším bodovým skóre v matematice učitele, kteří sice disponují vyšší sebedůvěrou, ale již nevěří, že výukou matematiky u žáků rozvíjí vyšší myšlení, ani že dokážou žáky inspirovat. V menší míře zaostávají i ve víře, že dokážou u žáků vzbudit zájem o matematiku. Můžeme pouze spekulovat nad tím, jakými faktory jsou tyto postoje způsobeny, tedy zda se může jednat například o známky syndromu vyhoření učitelů (syndrom vyhoření se nejčastěji objevuje u psychicky náročných profesí, jakou může profese pedagoga bezpochyby být), či zda se jedná o jinou, statisticky nezachycenou charakteristiku samotných žáků. Faktem ovšem zůstává, že tyto postoje učitelů jsou negativně asociovány s průměrným dosaženým skóre žáků v matematice. Z hlediska statistické významnosti jsou však pouze charakteristiky víry v rozvoj vyššího myšlení a úkoly jako výzvy skutečně robustní a statisticky významné.

Graf 42

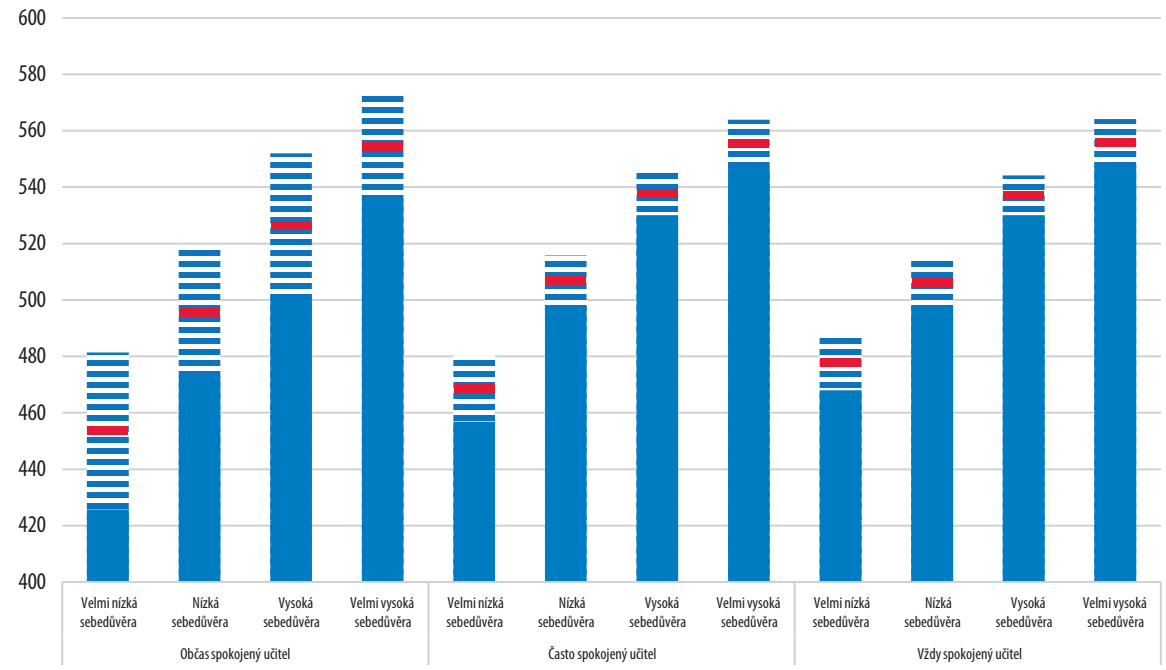
Vybrané aspekty vyšší sebedůvěry učitelů dle dosaženého skóre žáků v matematice, TIMSS 2015, 4. ročník



Grafy č. 43 a č. 44 ukazují další pohled na vztahy mezi žáky a jejich učiteli. Předpoklad je obecně takový, že spokojený učitel dokáže svůj pozitivní přístup přenést i na své žáky (tedy nadchnout je pro výuku a konkrétní předmět a inspirovat je), přičemž tito žáci pak dosahují lepších výsledků ve škole. Uvedené grafy nepodporují tvrzení o lepším dosaženém skóre žáků se spokojeným učitelem, respektive o zvyšování sebedůvěry žáků společně se spokojeností učitele, a to ani v případě matematiky, ani přírodovědy. Ve všech kategoriích spokojenosti učitele je průběh dat takřka totožný, snižují se pouze statistické chyby. U spokojených učitelů lze proto statisticky významně odlišit lepší od horších žáků, nelze však prokázat efekt spokojenosti učitele. Pouze u žáků s nízkou sebedůvěrou v matematice lze pozorovat znatelný (avšak statisticky nevýznamný) nárůst jejich skóre spolu se spokojeností jejich učitele. Jelikož se jedná o jednoduchou deskriptivní statistiku, byla otestována i možnost existence vztahu pomocí modelování interakčního efektu.

Graf 43

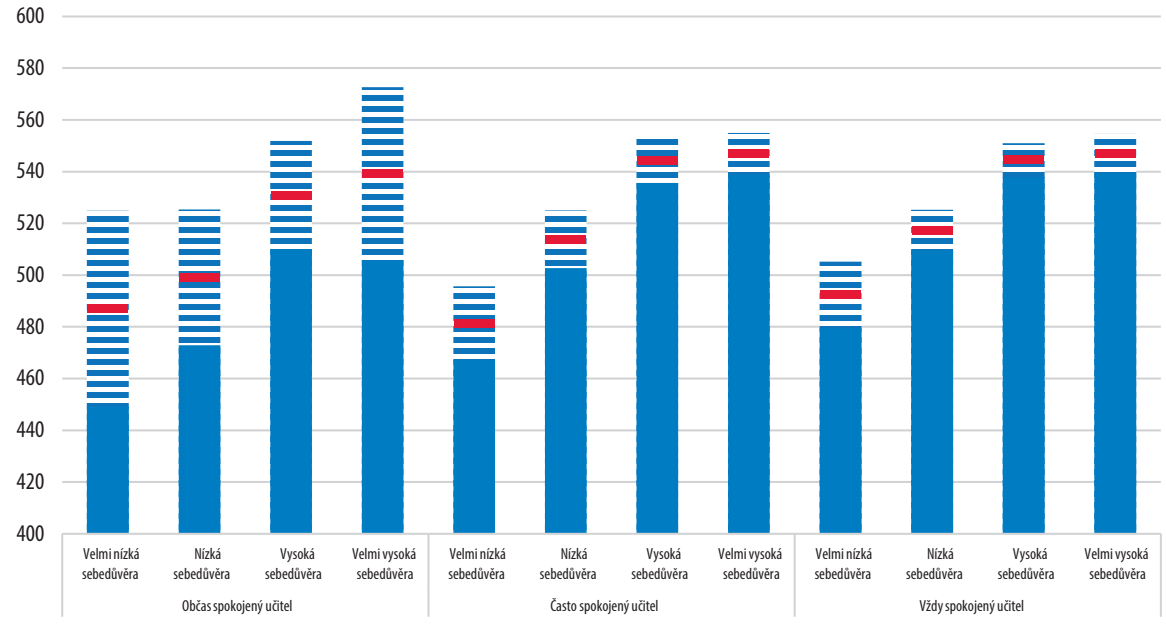
Skóre žáků v matematice ve vztahu k jejich sebedůvěře v matematice a spokojenosti jejich učitele, TIMSS 2015, 4. ročník



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

Graf 44

Skóre žáků v přírodovědě ve vztahu k jejich sebedůvěře v přírodních vědách a spokojenosti jejich učitele, TIMSS 2015, 4. ročník

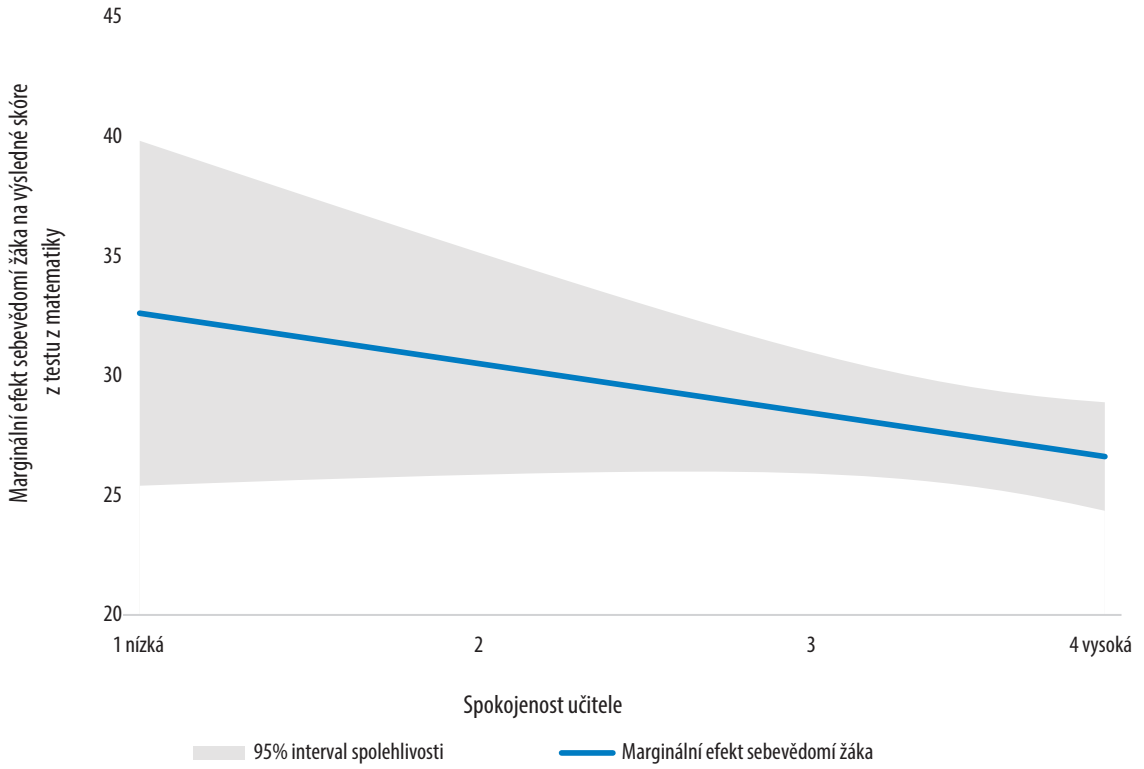


Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

Grafy interakčních efektů č. 45 a č. 46 ukazují výsledný vztah mezi sebevědomím žáka a spokojeností učitele i po kontrole dalších proměnných pomocí hierarchického modelu.[52] První graf demonstruje marginální efekt sebevědomí žáka. Obecně platí, že vyšší sebevědomí je asociováno s vyšším dosaženým skórem z matematiky. Avšak zároveň také platí, že efekt sebevědomí žáka se snižuje s tím, jak roste učitelova spokojenost s povoláním. To indikuje významný modifikující vliv učitele na efekt sebevědomí žáka na výsledné dosažené skóre z matematiky. Graf nám říká, že pokud žáky učí nespokojený učitel, má vliv sebevědomí žáka na výsledné skóre největší efekt. S každým zvýšením v sebevědomí žáka vzroste počet bodů z testu z matematiky zhruba o 33 bodů, pakliže žáky učí nespokojený učitel. Učí-li žáky spokojený učitel, efekt sebevědomí žáka je nižší, a tím je i nižší přidaný bodový zisk s každým zvýšením sebevědomí žáka. Z tohoto grafu nelze poznat efekt učitele při rozdílných hodnotách sebevědomí žáka.

Graf 45

Marginální efekt sebevědomí žáka na skóre z matematiky v závislosti na spokojenosti učitele, TIMSS 2015, 4. ročník



Poznámka: Interval spolehlivosti je velmi široký u kategorie 1 – nízká spokojenost, a to proto, že na tuto možnost neodpověděl téměř nikdo z učitelů. Vytvořeno v programu STATA

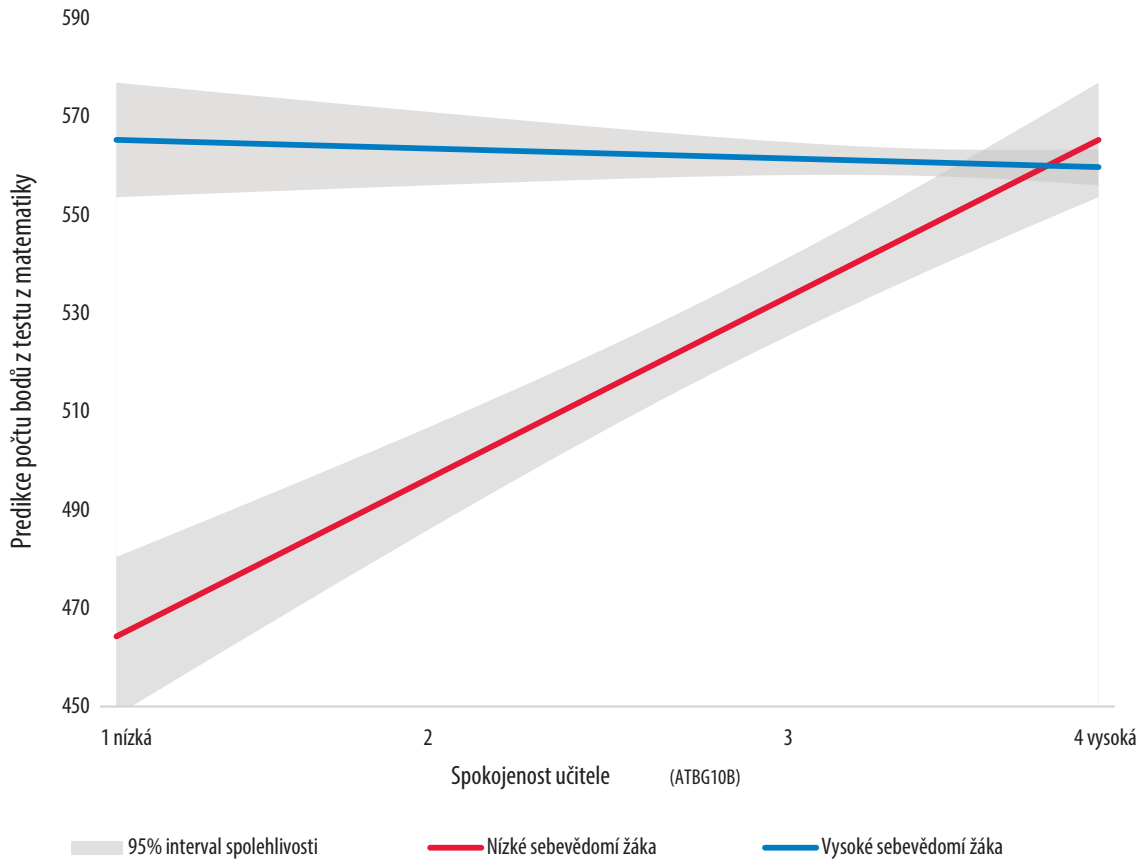
Jaký má tedy interakční efekt spokojenosti učitele s jeho povoláním a sebevědomí žáka důsledky pro výsledné skóre z matematiky? Předchozí graf ukázal jen obecný trend efektu uvedené proměnné v závislosti na míře spokojenosti učitele. Následující graf č. 46 již modeluje dvě konkrétní situace, a to efekt spokojenosti učitele na velmi sebevědomé žáky (maximální hodnota) a efekt učitele na žáky s velmi nízkým sebevědomím (pro minimální hodnotu). V grafu jsou pak uvedené predikce výsledných hodnot v dosaženém bodovém skóre v matematice (modrá linie pro žáka s vysokým sebevědomím a červená linie pro žáky s nízkým sebevědomím); zobrazeny jsou taktéž intervaly spolehlivosti (šedá plocha) vypočtené pro dané hodnoty predikce.

52 Regresní model, ze kterého je efekt vypočítán, je uvedený na konci této sekce.

Z grafu predikovaných hodnot vyplývá, že pokud učí nespokojení učitelé málo sebevědomé žáky, dosahují tito žáci nejhorších výsledků v matematice, v průměru okolo 460 bodů. Pokud ale učí nespokojení učitelé žáky s vysokým sebevědomím v matematice, na výsledek z testu to nemá vliv, protože stejných výsledků dosahují tito žáci i tehdy, jsou-li jejich učitelé spokojenější. Daleko zajímavější je ale vliv spokojeného učitele na málo sebevědomé žáky. Čím vyšší je spokojenost učitele, tím vyšší je i bodový zisk u málo sebevědomých žáků. Nalezený vztah je důležitý zejména proto, že potvrzuje efekt kvality a motivovanosti učitele a celkového vystupování učitele, jelikož spokojený učitel obvykle dokáže žáky kvalitněji motivovat k lepším výkonům.

Graf 46

Predikované hodnoty žáků s nízkým a vysokým sebevědomím v závislosti na spokojenosti učitele se zaměstnáním, TIMSS 2015, 4. ročník



Poznámka: Bodový zisk skóre z matematiky je relativní vzhledem k ostatním proměnným v modelu. Ty jsou pro potřeby vytvoření tohoto grafu drženy na konstantní (nulové) hodnotě

Kapitolu věnující se kvalitě a motivovanosti učitele a metodám výuky opět zakončujeme sérií hierarchických regresních modelů, které umožňují modelovat složitější vztahy mezi proměnnými než předchozí analýzy. Výsledné modely odráží předchozí testování všech proměnných týkajících se tématu kvality a motivovanosti učitele a výukových metod. Protože obecně dochází ke zhoršení modelů po přidání těch proměnných, které nemají vztah se závisle proměnnou,[53] uvedené modely ukazují věcně zajímavé faktory ovlivňující výsledky žáků. První model je vždy nulový; druhý model obsahuje pouze proměnné vztahující se tematicky k této sekci sekundární analýzy; třetí model ukazuje pouze kontrolní proměnné. Jak si uvedené proměnné kvality učitele a vyučovacích metod vedou po kontrole hlavních pro-

53 Gelman, Hill 2007

měnných, to uvádí vždy plný model. Závěrečné modely jsou modely s proměnnými tvořící interakční efekty, ze kterých vychází i výsledné grafy interakčních efektů.[54]

Finální hierarchické regresní modely pro tuto sekci ukazuje tabulka č. 6. Proměnné této sekce byly nejdříve analyzovány samostatně, kdy se na základě malé vysvětlené variance první i druhé úrovně ukázalo, že jsou samy o sobě poměrně slabými prediktory úspěchu žáků. Na druhé úrovni model vysvětlil pouze 5 % variance mezi školami. Ve všech modelech je statisticky významný efekt používání alternativní učebnice matematiky (Hejný, Kuřina, Tvořivá škola). Pokud škola tuto učebnici používá, má v průměru o 11 bodů lepší skóre při kontrole efektu dalších proměnných. Největší efekt ale má z celé sady proměnná, která indikuje, zdali vyučující vystudoval hlavní obor učitelství se specializací na matematiku. Efekt činí zhruba 34 bodů. Spokojenost učitele s povoláním je rovněž pozitivně asociována s výsledky žáků v testování v tomto modelu.

Jak si na tom stojí vyučovací metody? V základním modelu číslo 2 uvádíme jen dvě proměnné, které z celé baterie otázek na vyučovací metody buď jako v případě podněcování častých diskuzí v hodinách (ATBG14E) měly věcný i statisticky významný efekt na výsledné skóre, nebo kontrola jejich efektu byla z hlediska současné laické veřejné diskuze zajímavá. To se týká proměnné, která indikuje, jak často učitelé požadují, aby se jejich žáci „učili nazpaměť pravidla, postupy a fakta“ (ATBM03C). Poslední zmíněná proměnná byla statisticky významná pouze samostatně, ale po kontrole dalších proměnných již nikoliv. Zbylé způsoby moderní výuky již nehrály v regresních modelech žádnou roli – ani samostatně, ani ve skupině, či při kontrole základních proměnných z první sekce kapitoly o základních zjištěních. Způsob, jakým jsou efekty těchto proměnných robustní i po kontrole socioekonomického statusu, ukazují další sloupce tabulky regresních modelů. Využívání alternativních učebnic zůstává stále signifikantní (model 4), vyjma modelu 5 s interakčním efektem, kde je ale metodologicky a fakticky nesprávné interpretovat statistickou významnost koeficientů všech konstitučních proměnných interakčního efektu. Používání těchto učebnic je asociováno s vyšším skórem z testu, nicméně u tříd s vysokým průměrným socioekonomickým statusem je efekt (roz. pozitivní korelace) alternativních učebnic zanedbatelný (viz výše).

54 Z modelů lze vyčíst, že výsledné interakce nejsou při kontrole všech proměnných statisticky významné, nicméně efekt dané proměnné může být při určité hodnotě modifikující proměnné statisticky významný, protože pro určité hodnoty se mění i standardní chyby (Kam, Franzese 2007). Viz předchozí grafy s intervaly spolehlivosti.

Tabulka 6

Kvalita, motivovanost, spokojenost učitele a vyučovací metody

NÁZEV	1. NULL	2. UČITELÉ	3. KONTROL	4. PLNÝ	5. EFF_UCEBNICE	6. EFF_SEBEDŮVĚRA
Alternativní učebnice		11,614**		7,161**	25,656	6,827**
		(4,700)		(3,492)	(64,829)	(3,454)
Aprobace pro mat./přír.		34,101***		23,599***	23,565***	25,568***
		(5,928)		(4,504)	(4,568)	(3,836)
Spokojenost s povoláním		5,153*		2,003	1,998	6,647
		(2,796)		(2,106)	(2,105)	(4,257)
Memorizování pravidel		-4,144		-1,15	-1,149	-1,085
		(2,667)		(2,535)	(2,536)	(2,593)
Diskuze v hodinách		5,371***		4,055*	4,087*	3,784*
		(1,932)		(2,190)	(2,185)	(2,225)
SES – žák			19,975***	19,751***	19,750***	16,668***
			(0,663)	(0,677)	(0,677)	(0,634)
SES – škola (průměr)			15,036***	11,270***	12,216***	12,501***
			(2,959)	(3,327)	(4,377)	(3,296)
Dívky			-9,628***	-9,328***	-9,330***	-7,231***
			(1,989)	(2,196)	(2,197)	(2,112)
Baví mě matematika			10,650***	10,765***	10,763***	2,479**
			(1,013)	(1,121)	(1,122)	(1,100)
Moderní výuka (index)				0,193	0,161	0,872
				(4,177)	(4,169)	(4,203)
Standardní výuka (index)				-3,121	-3,105	-3,017
				(3,243)	(3,241)	(3,416)
Eff_mSES_Alt.učebnice					-1,765	
					(6,149)	
Sebevědomí žáka						27,449***
						(4,819)
Eff_spok.učitele_seb.stud.						-1,535
						(1,34)
Konstanta	527,601***	499,201***	134,487***	164,905***	155,044***	127,551***
	(2,361)	(12,586)	(30,650)	(36,574)	(46,294)	(36,507)
Intercept variance	731,5327	588,3566	290,112	274,1385	274,3849	276,5926
	(109,976)	(90,305)	(51,652)	(62,691)	(62,249)	(59,096)
Residual variance	4244,615	4170,707	3394,303	3348,153	3348,038	2904,285
	(109,659)	(117,823)	(80,903)	(87,061)	(87,041)	(81,174)
Počet pozorování	6730	5755	6368	5451	5451	5412
Počet skupin druhé úrovně (školy)	159	137	158	136	136	136
Vnitroskupinová korelace	0,14					

AIC	75636,766	64568,232	70076,316	59923,483	59925,387	58744,668
BIC	75657,209	64621,494	70123,631	60015,932	60024,44	58850,211
LogLikelihood	-37815,383	-32276,116	-35031,158	-29947,741	-29947,693	-29356,334
Snijders/Bosker R2 Level 1		0,012	0,255	0,243	0,243	0,335
Snijders/Bosker R2 Level 2		0,040	0,518	0,466	0,466	0,488
Bryk/Raudenbush R2 Level 1		0,006	0,196	0,199	0,199	0,304
Bryk/Raudenbush R2 Level 2		0,051	0,599	0,548	0,548	0,544

*Poznámka: Kurzívou vyznačeny proměnné druhé úrovně. Robustní chyby v závorkách. Významné při *p<0.1, **p<0.5, ***p<0.01.*

Plný model ukazuje efekty či asociace jednotlivých proměnných se skórem z testu z matematiky, a to jak s ohledem na kontrolní proměnné, tak i v souvislosti s celkovými indexy standardní výuky a moderní výuky, které byly vytvořeny na základě baterie otázek TIMSS a předchozích studií (viz např. Korbel, Paulus 2017). Samostatnou asociaci s výsledným dosaženým skórem se nepodařilo prokázat ani u standardních metod výuky, ani u moderních vyučovacích metod, které kladou důraz na interakci žáka a učitele, kdy učitel například dává do souvislosti probrané učivo s každodenním životem, diskutuje s žáky, přináší zajímavé materiály nad rámec výuky apod. (podrobněji viz TIMSS 2015, učitelský dotazník). Modelována byla celá řada interakčních efektů, kdy moderní metody výuky mohou mít jiný efekt na žáky s nižším i vyšším socioekonomickým statusem, na dívky nebo na chlapce. Například Lavy (2015) ukazuje na příkladu izraelských žáků, že zde panuje pozitivní efekt tradiční frontální výuky na žáky pocházející z rodin s nižším socioekonomickým statusem, avšak nalézá pozitivní efekt moderních vyučovacích metod na žáky pocházející z rodin s vyšším socioekonomickým statusem. Žádný diferencovaný efekt moderních vyučovacích metod u žáků 4. ročníků na datech TIMSS 2015 však nebyl prokázán, a není tak zobrazen v tabulce hierarchických regresních modelů.

Poslední modely pouze ilustrují interakční efekty, které byly popsány výše, tedy spolupůsobení proměnné používání alternativních učebnic a průměrného socioekonomického statusu na úrovni školy a spolupůsobení spokojenosti učitele a sebevědomí žáka v matematice na celkové výsledné skóre. Shrneme-li výše nalezené poznatky, platí, že zde panuje dominance efektu socioekonomického statusu a že kvantitativní metody analýzy dat neodhalily složitější vztahy mezi kvalitou učitele a interakcí se socioekonomickým statusem žáka. Z tohoto důvodu bude nutné se dále soustředit zejména na ty školy, které vykazují i přes nepříznivé strukturální faktory nadprůměrné výsledky v testováních, nebo školy, kde statistický model předpokládal daleko horší výsledek, než jakého škola v testování žákovské populace 4. ročníků ve skutečnosti dosáhla.

Velkým metodologickým problémem výše uvedených regresních modelů jsou chybějící hodnoty (tzv. missing values). Ty vznikly v důsledku toho, že učitelé často na některé otázky neodpověděli, nebo v důsledku ztrát způsobených nižší mírou napárovanosti s datovými soubory ze systému InspIS Data.[55] Protože se vesměs jednalo o indexy složené z více proměnných, byly chybějící hodnoty u některých proměnných nahrazeny průměrnou hodnotou dané proměnné, abychom nepřišli o hodnotu celého indexu. Otestovány byly i modely s chybějícími hodnotami (Complete case analysis), které mají velmi podobné hodnoty koeficientů i statistické významnosti (v některých případech dokonce proměnné přisoudí silnější efekt, například u proměnné „diskuze v hodinách"). Testovány byly modely s imputací chybějících hodnot. Ty však výsledky nezměnily, naopak byl proměnné diskuze v hodinách přisouzen silnější efekt (vyšší hodnota koeficientu) a statistická významnost (p<0,05). Z tohoto důvodu jsou paradoxně uvedené modely konzervativnější.

55 Ne vždy se v případě využívaných datových souborů ze systému InspIS Data (Česká školní inspekce) podařilo napárovat data na všechny školy zúčastněné v mezinárodním šetření TIMSS 2015, tzn. ve 100 % případů škol (párování probíhalo na úrovni školy, jak bylo uvedeno již v úvodní části této zprávy). Přesto i v případě některých takových souborů byla shledána jejich užitečnost pro tuto sekundární analýzu a byly použity i přes ztrátu určitého množství případů (missing values).

7 Využívání informačních a komunikačních technologií (ICT) ve výuce

V posledních dvou dekádách prochází systém vzdělávání a školství významnými změnami, a to zejména v oblasti využívání informačních a komunikačních technologií (ICT). Společně s celkovým rozvojem v oblasti ICT, která je v současnosti jednou z nejdynamičtěji se rozvíjejících oblastí na poli techniky, přichází nové možnosti v oblasti vzdělávání. ICT se již dávno staly běžnou součástí každodenního života a postupně začaly pronikat také do školství, kde lze jejich potenciál velmi efektivně využít. Potenciál ICT ve výuce je přesto stále diskutovanou otázkou, protože dílčí výzkumy se neshodují na jednoznačném závěru, zda jsou ICT pro výsledky žáků a jejich úspěšnost pozitivním faktorem, nebo nikoli.

Současný vědecký diskurz se v problematice využívání ICT ve vyučování neshodne (viz např. Liu 2004; Reynolds, Treharne, Tripp 2003; Underwood 2004; Wellington 2005).[56] Pozitivní dopad uvádí ve své studii například Chandra a Lloyd (2008). Již dřívější analýzy České školní inspekce ovšem naznačily, že pozitivní efekt využívání ICT se neprojeví při snaze o co nejfrekventovanější využívání, naopak ani nevyužívání prvků ICT ve výuce nemá požadovaný pozitivní efekt. Nejvhodnějším nastavením výuky se zdá být umírněné používání ICT jak ve výuce, tak při domácí přípravě žáků na vyučování (ČŠI 2016b; Kadijevich 2015).[57] Logika věci naznačuje, že důležitými aspekty problematiky budou frekvence využití ICT jak ve výuce, tak při domácí přípravě, a zejména způsob využití ICT. Pokud jsou prvky ICT využívány cíleně k výuce, efekt může být pozitivní. Pokud jsou využívány spíše k zábavě a oblíbenému surfování na internetu, efekt může být spíše negativní.

Obecně dochází celosvětově v posledních deseti letech k nárůstu ve využívání ICT ve výuce (Livingstone 2012; Becta 2009a; Becta 2009b; Korte, Husing 2006; Sheard, Ahmed 2007). Primárním prostředkem využívaným ze strany učitelů i žáků (ať už ve výuce samotné, nebo při domácí přípravě) je počítač společně s internetem, dále audiovizuální technika, interaktivní tabule a například kalkulačky v hodinách matematiky. Ty už jsou standardem na většině škol. V posledních letech se začínají rozmáhat také takzvané digitální třídy na základních školách, jejichž prostřednictvím jsou ICT integrovány do výuky.[58] Výsledky výzkumu fungování přínosů těchto tříd ukázaly, že žáci v takových třídách jsou aktivnější a motivovanější. Ovšem ve srovnání výsledků v testech z matematiky nelze přesvědčivě určit jednoznačný pozitivní efekt těchto tříd oproti třídám tradičním (podrobněji viz např. Robová 2012).

ICT nabízí nepřeberné množství způsobů využití ve výuce. Problematický zde může být ovšem postoj učitele k technologiím, respektive jeho metodické dovednosti a ICT kompetence. Není neobvyklé, že učitelé staršího věku mají ohledně možnosti využívání ICT malé povědomí, případně mohou mít obavy z využití ICT například z důvodu neznalosti, jelikož nejsou schopni držet krok s technickým vývojem. Tato skutečnost se objevuje i v České republice (jak ukazují dílčí analýzy v této sekci), řešením by proto bylo pravidelné další vzdělávání učitelů v oblasti ICT (Robová 2012; Burill et al. 2002; Kastberg, Leatham 2005; Nocar 2003).

Samotné zavádění ICT pak může přispívat ke zkvalitňování vyučovacího procesu, a to především z hlediska aktivizace žáků či zvýšení názornosti a efektivity výuky. To však pouze za předpokladu, že jsou škola a učitelé schopni vytvořit vhodné prostředí pro výuku žáků, s dostatečným zapojením přitažlivých a jednoduchých aplikací a snahou přizpůsobit tradiční učivo situaci (Cihlář 2008; Robová 2012).

56 Je potřeba na tomto místě zmínit, že studie zkoumající vliv ICT často dochází k závěrům, že zařazení ICT do výuky učí žáky používat tyto technologie, ovšem není zde jednoznačný pozitivní efekt na výsledky žáků ve výuce (viz např. Munro 2007; Ofsted 2004; Harrison et al. 2003).

57 Některé studie například naznačují, že dostupnost vlastního počítače v domácnosti a dlouhá doba na něm strávená odvádí pozornost žáka od učení, což bude mít logicky za následek horší studijní výsledky (viz např. Fuchs, Woessmann 2004).

58 Digitální třída poskytuje osobní počítač nebo notebook každému žákovi a je vybavena různými výukovými programy, a to jak pro výuku ve škole, tak doma.

V rámci sekundární analýzy se pokusíme nejen hledat faktory z oblasti ICT mající efekt na skóre žáků v testech z matematiky a přírodovědy, ale i ověřit možné interakce mezi využíváním ICT a nízkým či vysokým socioekonomickým statusem. Závěry ohledně vyšší dostupnosti ICT žákům pocházejícím z rodin s vyšším socioekonomickým zázemím a lepšími výsledky v testování je sporná. Jak je uvedeno již výše, větší míra dostupnosti ICT, a tudíž i více času stráveného například na internetu, hraním her apod., může naopak žáky natolik odtahovat od učení, že se to v jejich školním výkonu projeví spíše negativně.

7.1

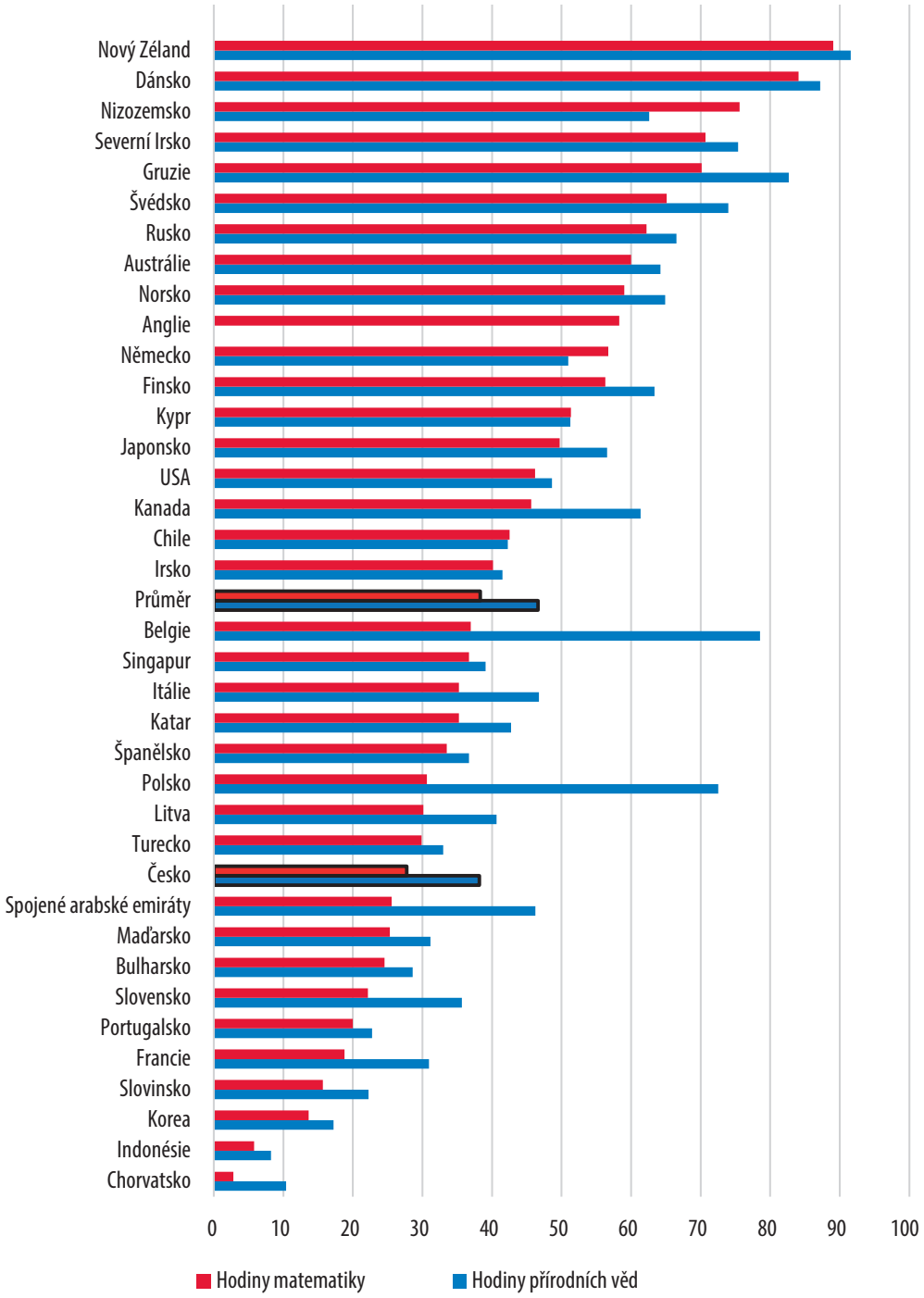
Výsledky analýzy

V první řadě se opět podíváme na srovnání České republiky s ostatními zeměmi zúčastněnými v testování TIMSS 2015. Graf č. 47 dostupnosti ICT byl vytvořen na základě dat ze dvou otázek, které byly součástí učitelských dotazníků. Výsledek obou řad tvoří podíl odpovědí „Ano" na otázku, zda je během vyučování dostupný počítač či tablet. Prezentovaný graf byl sestupně seřazen podle podílu odpovědí učitelů matematiky.

Z grafu vidíme, že se Česká republika umístila mezi srovnávanými zeměmi pod průměrem, který činí 38,31 % kladných odpovědí pro přítomnost ICT ve vyučovacích hodinách matematiky a 46,6 % pro vyučovací hodiny přírodních věd. V případě České republiky jsou dostupné počítače či tablety ve 27,72 % hodinách matematiky a 38,18 % přírodních věd 4. ročníků.

Graf 47

Dostupnost ICT v hodině přírodních věd a matematiky; ATBS04A + ATBM05A

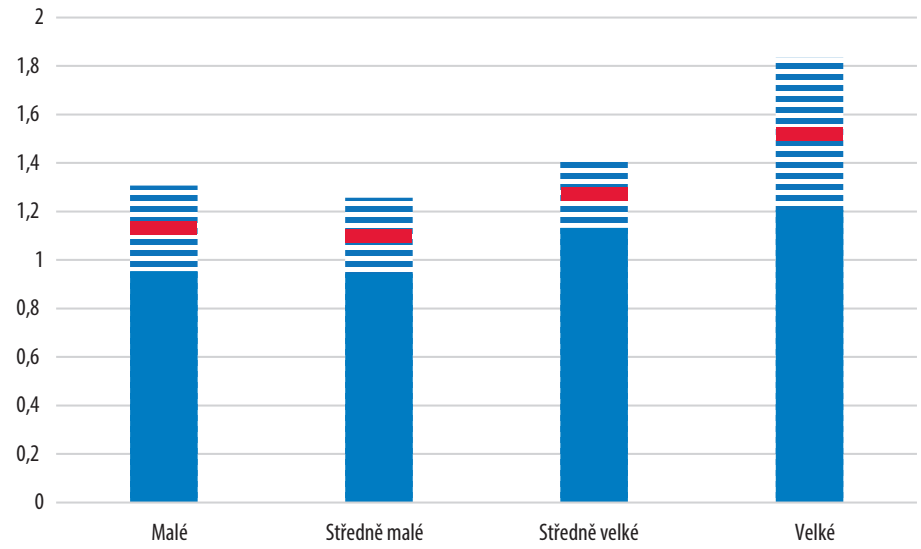


Pozn.: Chybějící hodnota u Anglie značí netestování přírodovědné gramotnosti

Z pohledu ČR můžeme ICT sledovat sestaveným *indexem ICT vybavenosti* jednotlivých škol zapojených do testování dle jejich velikostních kategorií. Častým předpokladem v této problematice je, že větší školy disponují větším množstvím finančních prostředků a mohou žákům poskytnout lepší vybavení. Z grafu č. 48 je zřejmé, že při zohlednění chybovosti dat nelze spolehlivě statisticky odlišit jednotlivé velikostní kategorie škol dle jejich ICT vybavenosti, trend však naznačuje lepší ICT vybavenost u větších škol.

Graf 48

Index ICT vybavenosti dle velikostní kategorie školy, InspIS



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast)

Na problematiku využívání ICT je možné se podívat i v kontextu využití podpůrných technologií a systémů administrace výuky či jednotlivých používaných ICT nástrojů na jednotlivých školách (systémy pro řízení výuky, informace poskytované zákonným zástupcům žáků elektronicky, cloudové služby poskytované žákům aj.). Avšak využití takových systémů nesouvisí přímo s výsledným skóre žáků v testech a případná interpretace by mohla být zavádějící. Provedené dílčí analýzy včetně regresního modelování navíc ukázaly variaci ve výsledcích nikoli na základě poskytnutí či neposkytnutí podpůrných technologií a systémů pro řízení výuky žákům na 1. stupni ZŠ, ale na základě odlišných hodnot Indexu domácích zdrojů pro učení. Školy s žáky s vyšším socioekonomickým statusem využívají takové systémy častěji, nelze však v žádném případě hovořit o efektu na skóre žáků v matematice a přírodních vědách. Pro sledování takového vztahu by byl nutný kvalitativní či experimentální výzkum.

V následujících analýzách, při použití statistického modelování, bylo nutné se vypořádat s celou řadou metodologických problémů u zkoumání asociace mezi používáním ICT a výsledným skóre žáků v matematice a přírodovědě. V prvé řadě velká část učitelů neodpověděla na otázky samotného dotazníku šetření TIMSS. Chybějící hodnoty jsou způsobeny i povahou učitelského dotazníku. Samotný dotazník neposkytuje uspokojující baterii otázek na používání ICT ve výuce. Naopak šetření ČŠI a dostupná data ze systému InspIS sice poskytují data z celé řady oblastí a dimenzí využívání ICT ve výuce žáky i učiteli, avšak míra napárovatelnosti se školami z mezinárodního šetření zapříčinila velkou ztrátu případů kvůli chybějícím hodnotám (missing values) u některých otázek, a to zejména v kombinaci s chybějícími hodnotami v rámci učitelského dotazníku TIMSS.[59] Z tohoto důvodu nalezené asociace nejsou zcela průkazné a robustní a vyžadují další výzkum i pomocí jiných než kvantitativních metod.

I přesto bylo nalezeno několik zajímavých vztahů, které indikují některé trendy v oblasti používání ICT ve vzdělávání (viz tabulka č. 7). Obecné trendy, pokud není uvedeno jinak, platí jak pro test z matematiky, tak přírodovědy. Hlavním zjištěním hned druhého modelu,

59 Testovány byly i modely po imputaci missing values v programu STATA (srov. Marchenko, 2010; Madeioros 2016). Výsledné koeficienty v případě imputace missing values ztratí na statistické významnosti, směr koeficientů ale zůstane zachován.

který pracuje s daty InspIS, je to, že žáci, kteří mohou v hodinách využívat ICT technologie,[60] dosahují horších výsledků než ti žáci, kterým není učitelem dovoleno využívat ICT technologie, popřípadě je využití těchto technologií žákům umožněno až po striktní kontrole vyučujícím. Nicméně v případě přírodovědy využívání ICT přímo žáky nemá negativní asociaci s jejich výsledkem. Naopak časté používání ICT samotnými učiteli je spíše asociováno s vyšším dosaženým skóre. U tohoto vztahu ale upozorňujeme, že nelze mluvit o kauzalitě v používání ICT prostředků. Dále musíme upozornit, že vztah je významný pouze s pravděpodobností p=0,05 a při kontrole dalších proměnných se statistická významnost zcela vyruší a klesne i hodnota samotného koeficientu.

Samotné používání ICT prostředků žáky nám ukazuje další proměnná ze systému InspIS – Žáci pracují s internetem nebo počítačovými výukovými programy ve výuce. Tato ordinální proměnná byla dichotomizována. Model nám ukazuje, že čím častější používání ICT prostředků ve výuce v dané škole, tím horší skóre z testování v matematice. Nejvyšší hodnota záporného koeficientu je u žáků těch škol, kde ředitel odpověděl, že je ICT žáky využíváno téměř každou hodinu. Zde je nutné upozornit na limity dat ze systému InspIS. Data z InspIS je nutné chápat jako kontextuální proměnné na úrovni školy, a ne třídy. Přímý vztah s dotazovanou třídou zde není zajištěn, přesto nám ale tyto proměnné mohou naznačit, jakým způsobem daná škola funguje, respektive zdali její učitelé ve vyšší míře disponují danými charakteristikami v souvislosti s používáním ICT. Abychom doplnili všechny poznatky z dat InspIS, uvádíme, že se nepotvrdila žádná asociace s mírou vybavenosti ICT škol, ani s indexem stížností ředitelů na problémy v oblasti ICT. Tvorba indexu je popsána v příloze.

60 V datovém souboru TIMSS 2015 je proměnná „Computer/Tablets“, ovšem český učitelský dotazník obsahoval formulaci otázky pouze se slovem počítač, nikoliv se slovem tablet.

Tabulka 7

Hierarchický regresní model pro oblast ICT

NÁZEV	1. NULL	2. ICT_INSPIS	3. ICT_TIMSS	4. ICT_IN_TI	5. CONTROL	6. FULL_ICT
Index vybavenosti ICT		1,366		5,256		-4,369
		(4,306)		(4,265)		(3,027)
Index ICT problem		-0,423		-0,499		0,318
		(1,439)		(1,476)		(1,019)
Časté využívání ICT učiteli		14,678**		14,313**		3,875
		(6,529)		(6,482)		(5,086)
Žáci pracují s internetem nebo počítačovými výukovými programy: referenční kategorií odpověď „nikdy“.						
někdy		-12,284**		-11,157*		4,041
		(6,231)		(6,370)		(5,267)
často		-18,159*		-14,839		-1,015
		(10,432)		(9,821)		(6,419)
velmi často		-24,404***		-35,752*		-19,956
		(8,533)		(20,276)		(17,847)
Dostupné ICT prostředky pro žáky		0,242		-0,568		-1,262
		(1,652)		(1,581)		(0,891)
Nedostupné PC/notebook ve výuce		0,363		1,067		0,531
		(1,263)		(1,343)		(0,987)
Žák má vlastní PC			-12,046***	-12,003***		-12,385***
			(2,121)	(2,146)		(1,783)
Žák sdílí PC s rodinou			25,453***	24,828***		15,834***
			(2,643)	(2,632)		(2,232)
PC ve třídě			6,496	7,7		7,63
			(7,018)	(7,463)		(5,699)
Seznamují se s matematickými pravidly a pojmy			-20,319**	-20,473**		-13,436**
			(8,178)	(8,219)		(5,464)
Procvičují si dovednosti a postupy			13,284***	14,701***		7,636*
			(4,898)	(5,010)		(3,930)
Vyhledávají pojmy a informace			-5,258	-6,865		-4,11
			(6,478)	(6,580)		(5,111)
SES – žák					19,827***	18,695***
					(0,669)	(0,701)
SES – škola (průměr)					15,771***	18,307***
					(2,935)	(2,898)
SES – školní rozptyl					-10,579*	-15,255***
					(6,239)	(5,884)
Dívky					-8,587***	-10,206***
					(2,040)	(1,821)
Baví mě matematika					12,185***	12,061***
					(1,090)	(1,058)

Pocit sounáležitosti žáka se školou					2,730***	2,672***
					(0,708)	(0,671)
Pocit sounáležitosti – škola (průměr)					4,550*	4,686*
					(2,628)	(2,551)
Konstanta	527,601***	526,481***	514,767***	507,395***	203,994***	193,838***
	(2,361)	(8,089)	(4,689)	(9,514)	(38,910)	(37,557)
Intercept variance	731,5327	708,9178	695,0651	667,0416	270,5576	212,7365
	(109,976)	(107,115)	(107,994)	(103,947)	(45,264)	(37,261)
Residual variance	4244,615	4242,25	4090,716	4082,323	3375,871	3300,351
	(109,659)	(109,317)	(103,963)	(103,420)	(80,480)	(79,376)
Počet pozorování	6730	6643	5073	5014	6349	4739
Počet skupin druhé úrovně (školy)	159	157	158	156	158	156
Vnitroskupinová korelace	0,14701					
AIC	75636,766	74667,18	56881,079	56220,261	69831,694	52050,862
BIC	75657,209	74741,994	56939,864	56331,101	69899,255	52205,988
LogLikelihood	-37815,383	-37322,59	-28431,539	-28093,13	-34905,847	-26001,431
Snijders/Bosker R^2 Level 1		0,006	0,032	0,038	0,262	0,283
Snijders/Bosker R^2 Level 2		0,032	0,003	0,041	0,541	0,558
Bryk/Raudenbush R^2 Level 1		0,000	0,038	0,038	0,199	0,217
Bryk/Raudenbush R^2 Level 2		0,040	0,010	0,042	0,626	0,688

*Poznámka: Kurzívou vyznačeny proměnné druhé úrovně. Robustní chyby v závorkách. Významné při *p<0.1, **p<0.5, ***p<0.01.*

U modelu číslo 3 jsou proměnné ze samotného šetření TIMSS 2015, učitelského dotazníku. Velmi zajímavé je zde to, že tyto proměnné de facto potvrzují nalezené vztahy u proměnných z databáze InspIS. To, že používání ICT nástrojů samotnými žáky je spíše negativně asociováno s výsledky z matematiky, se odráží i v dalším nalezeném vztahu. Ten sice souvisí spíše než se školou s využíváním ICT technologií doma samotnými žáky, avšak ukazuje na podobný fenomén, kdy ti žáci, kteří mají k dispozici pouze sdílený rodinný počítač, dosahují lepších výsledků než ti žáci, kteří mají k dispozici doma svůj vlastní počítač. Obě indikátorové dichotomické proměnné mají konstantní efekt napříč modely a tento efekt je tedy poměrně stabilní a robustní.

Učitelský dotazník se rovněž ptal učitelů na to, jak často využívají žáci počítače či tablety. Pokud obecně žáci často používají v hodinách PC, ukazuje se, že je časté používání asociováno spíše s horšími výsledky. Baterie otázek se ale ptala i na způsob používání: (1) seznamují se s matematickými pravidly a pojmy, (2) procvičují si dovednosti a postupy, (3) vyhledávají pojmy a informace. Zde již jsou ale rozdíly, kdy pouze kategorie (2) procvičování dovedností má pozitivní asociaci s výsledky testů, a to po kontrole dalších proměnných v plném modelu číslo 6.[61]

Dále nás zajímalo, zdali časté používání ICT, na základě indexu vytvořeného z těchto otázek,[62] má rozdílný efekt na školy s nižším a na školy s vyšším průměrným socioekonomickým statusem. To znázorňuje následný graf č. 49, který ukazuje marginální efekt této proměnné v závislosti na tom, jak se mění průměrný socioekonomický status školy. Zde je třeba upozornit, že graf byl vytvořen z konzervativního modelu s velkými standardními chybami (viz příloha), při použití méně robustních technik (např. jednoduchá lineární regrese bez kontroly dalších proměnných) by dolní interval spolehlivosti (šedá plocha pod přímkou)

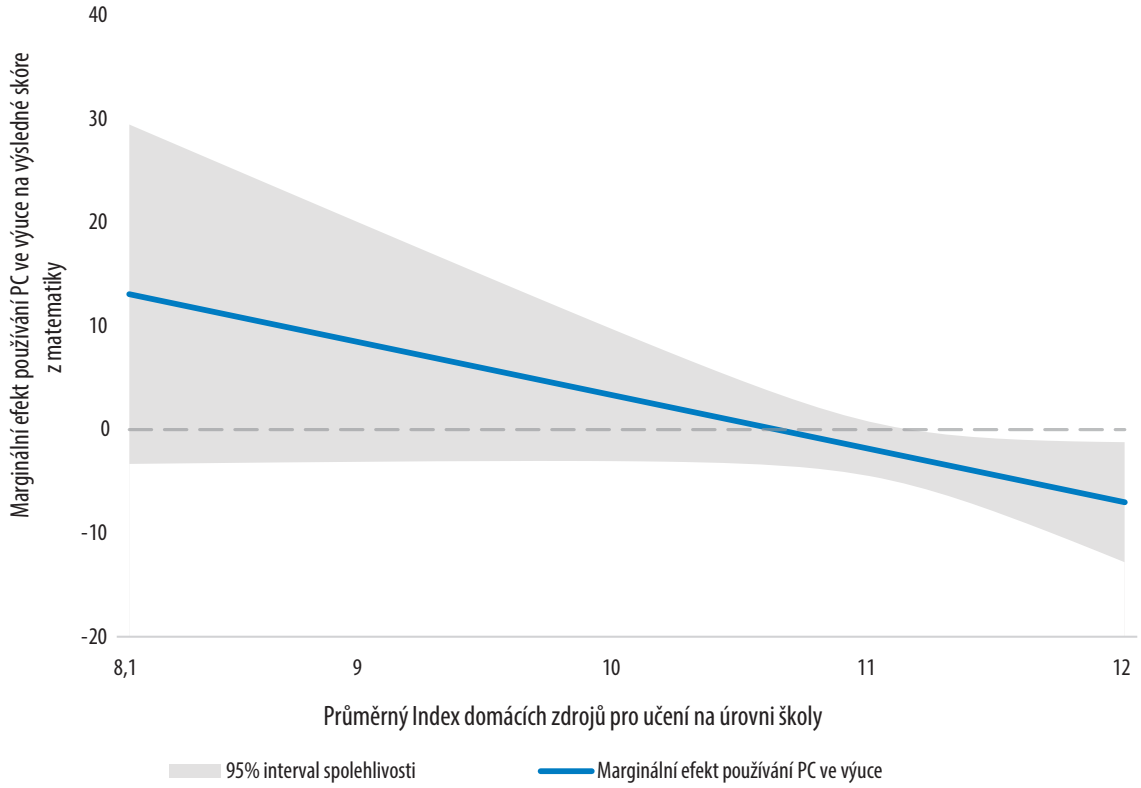
61 Testován byl i model s imputací chybějících hodnot. Standardní chyby se obecně zvětší a koeficient je významný již jen při p<0.1.

62 Kategorická ordinální proměnná: velmi často (3), často (2), někdy (1), nikdy (0).

protnul nulovou osu X i u škol s nízkým SES. V našem případě ale můžeme z grafu vyčíst jen to, že pokud se často používá ICT ve výuce ve školách s vysokým průměrným SES, dochází dokonce ke zhoršení výsledků žáků. Protože horní interval spolehlivosti (šedá plocha nad přímkou) protnul osu X na hodnotě nula, je negativní efekt používání ICT statisticky významný zhruba od hodnoty 11,2 průměrného SES školy. Pozitivní efekt používání ICT se tak ve školách s nadprůměrným SES vytrácí. Protože však v našem robustním modelu interval dolní spolehlivosti neprotnul hodnotu nula, nemůžeme usoudit, že by používání ICT mělo statisticky významně pozitivní efekt ve školách s podprůměrným a velmi nízkým průměrným SES.

Graf 49

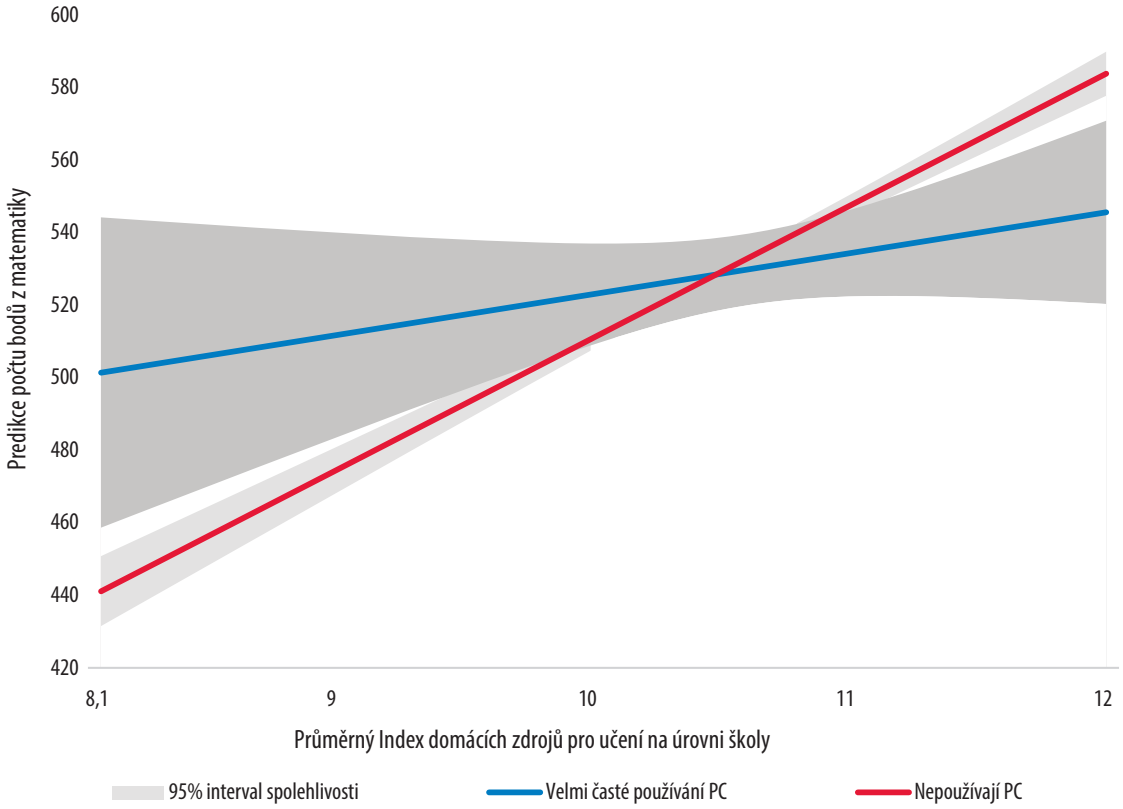
Marginální efekt používání PC ve výuce na výsledné skóre z matematiky



Předchozí graf marginálního efektu opět doplníme i o graf predikovaných plausibilních hodnot z testu z matematiky (graf č. 50). Červená přímka ukazuje predikované hodnoty pro žáky navštěvující školy, kde se ICT ve výuce téměř nepoužívá. Ukazuje klasický vztah, kdy jsou výsledky silně determinovány úrovní socioekonomického statusu školy. Zajímavější je modrá přímka, která ukazuje predikované hodnoty u žáků navštěvujících školy, kde se ICT ve výuce naopak využívá velmi často. Přímka není tak strmá, to znamená, že i žáci ve školách s nižším průměrným SES dosahují při častém využívání ICT vyššího skóre než žáci ve školách se stejně nízkým SES. Interval spolehlivosti také indikuje, že tento rozdíl v predikci je statisticky významný do hodnoty průměrného SES 9,5. Šedá plocha u modré přímky značící interval spolehlivosti je neporovnatelně větší, standardní chyba predikce má vysokou hodnotu z důvodu relativně malého počtu případů žáků navštěvujících školy (a ne z důvodu komponentu rozptylu), kde se ICT používá ve výuce velmi často (zhruba 15 % žáků navštěvuje tyto školy). Ve školách s vyšším průměrným SES dokonce pozorujeme horší výsledky, což doplňuje předchozí graf marginálního efektu.

Graf 50

Predikované hodnoty žáků navštěvujících školy, kde se ICT ve výuce velmi často používá, nebo se naopak vůbec nepoužívá, v závislosti na průměrném SES školy



Stejnou asociaci se nepodařilo prokázat u testů z přírodovědy, proto zde výsledné grafy neuvádíme. Výsledek není překvapující, protože jak ukazuje následující tabulka č. 8 modelů pro přírodovědu, u baterie otázek šetření TIMSS nepozorujeme statisticky významný negativní efekt používání ICT ve výuce. Oproti dotazníkům pro matematiku se zde dotazník liší a doplňuje a precizuje způsob využití ICT v hodinách přírodních věd. Jednotlivé odpovědi jsou následující: (1) procvičují si dovednosti a postupy, (2) vyhledávají pojmy a informace, (3) provádějí přírodovědné pokusy nebo pozorování, (4) studují přírodní jevy prostřednictvím simulací. Žádná z možností není statisticky významně negativně nebo pozitivně asociována s výsledným skórem žáka.

Tabulka 8

HLM ICT používání ve výuce – přírodní vědy

NÁZEV	1. NULL	2. ICT_INSPIS	3. ICT_TIMSS	4. ICT_IN_TI	5. CONTROL	6. FULL_ICT
Index vybavenosti ICT		2.642		2.312		-4.024*
		(3,522)		(4,397)		(2,423)
Index ICT problem		-0.266		0.045		0.767
		(1,214)		(1,518)		(0,872)
Časté využívání ICT učiteli		13.431**		12.509**		4.239
		(5,826)		(6,352)		(4,632)
Žáci pracují s internetem nebo počítačovými výukovými programy: referenční kategorií odpověď „nikdy“						
někdy		-13.117**		-9.905		1.351
		(5,383)		(6,177)		(4,371)
často		-12.766		-16.619*		-1.518
		(9,541)		(9,937)		(6,516)
velmi často		-18.530**		-23.578*		-7.646
		(7,256)		(13,034)		(6,949)
Dostupné ICT prostředky pro žáky		0.304		-0.326		-0.896
		(1,460)		(1,663)		(0,699)
Nedostupné PC/notebook ve výuce		0.595		0.487		0.43
		(1,060)		(1,352)		(0,835)
Žák má vlastní PC			-11.967***	-11.953***		-11.972***
			(2,118)	(2,144)		(1,942)
Žák sdílí PC s rodinou			25.856***	25.256***		18.427***
			(2,613)	(2,599)		(2,504)
PC ve třídě			1.635	1.825		-0.734
			(9,731)	(9,942)		(4,123)
Procvičují si dovednosti a postupy			2.268	1.64		2.601
			(8,510)	(8,722)		(4,762)
Vyhledávají pojmy a informace			-3.638	-3.68		-1.778
			(5,934)	(6,097)		(3,764)
Provádějí přírodovědné pokusy nebo pozorování			1.885	2.09		-2.776
			(9,223)	(9,356)		(4,638)
Studují přírodní jevy prostřednictvím simulací			-5.537	-4.749		1.44
			(7,592)	(7,773)		(5,098)
SES – žák					19.519***	18.694***
					(0,630)	(0,640)
SES – škola (průměr)					11.300***	12.895***
					(2,486)	(2,577)
SES – školní rozptyl					-12.053**	-13.219***

					(5,310)	(-5,000)
Dívky					-11.035***	-13.217***
					(2,029)	(1,814)
Baví mě přírodní vědy					1.162	0.829
					(1,168)	(1,078)
Pocit sounáležitosti ž. se školou					1.598**	1.483**
					(0,715)	(0,659)
Pocit sounáležitosti – škola (průměr)					2.607	1.487
					(2,153)	(2,129)
Konstanta	534.363***	530.694***	516.790***	513.939***	268.776***	247.121***
	(2,055)	(6,817)	(4,642)	(8,662)	(33,049)	(33,331)
Intercept variance	522.7455	496.757	681.8265	659.8579	143.4519	97.13302
	(88.432)	(87.180)	(111.569)	(109.336)	(33.593)	(28.600)
Residual variance	4287.348	4300.457	4115.361	4108.642	3574.716	3551.04
	(100.555)	(99.599)	(103.669)	(103.259)	(85.552)	(80.006)
Počet pozorování	6730	6643	5112	5053	6349	4776
Počet skupin druhé úrovně (školy)	159	157	158	156	158	156
Vnitroskupinová korelace	0.10868					
AIC	75659.74	74711.26	57346.714	56688.62	70125.245	52738.414
BIC	75680.183	74786.075	57412.107	56806.119	70192.805	52900.198
LogLikelihood	-37826.87	-37344.63	-28663.357	-28326.31	-35052.622	-26344.207
Snijders/Bosker R^2 Level 1		0.006	0.029	0.034	0.219	0.238
Snijders/Bosker R^2 Level 2		0.037	0.008	0,040	0.564	0.564
Bryk/Raudenbush R^2 Level 1		0	0.033	0.032	0.162	0,180
Bryk/Raudenbush R^2 Level 2		0.051	0	0.043	0.712	0.788

*Poznámka: Kurzívou vyznačeny proměnné druhé úrovně. Robustní chyby v závorkách. Významné při *p<0.1, **p<0.5, ***p<0.01.*

V rámci analýzy byla testována celá řada dalších interakcí – jak s vyučovacími metodami, tak socioekonomickým statusem žáka. Žádné však nebyly ani věcně, ani statisticky významné. Je tedy možné, že efekt používání ICT je značně podmíněn faktory, které nelze zachytit dotazníkovým šetřením. Zcela jistě je pak efekt používání ICT podmíněn způsobem využití v samotných hodinách. Pro objasnění vztahu by byly vhodnější kvalitativní metody či experimentální metody ve vybraných třídách. Abychom výše nalezené poznatky shrnuli, můžeme se klonit spíše k názoru, že využití ICT ve výuce je žádoucí, ale je nutné, aby měl nad způsobem využití plnou kontrolu učitel, který by se měl snažit, aby byly prostředky využité vhodným způsobem. V opačném případě může mít využívání ICT ve výuce nežádoucí negativní efekt na výsledné skóre žáků v obou testovaných oblastech.

Závěry

Sekundární analýza se zabývala hledáním faktorů z oblastí velikosti a struktury třídy a kompozice školy, kvality učitele, motivovanosti a vyučovacích metod a využívání infor-

mačních a komunikačních technologií ve výuce a schopností těchto faktorů potlačit, či alespoň omezit fundamentální vliv socioekonomického zázemí žáků testovaných v mezinárodním šetření TIMSS 2015.

Základní deskriptivní statistika naznačila, že neexistuje významný rozdíl mezi žáky navštěvujícími venkovské a městské školy. Intervenující proměnnou je zde kompozice školy z hlediska socioekonomického statusu, kdy městské školy navštěvují spíše žáci s vyšší hodnotou SES, kteří pak mají i lepší výsledky. Pokud se někde projevil statisticky významný rozdíl, tak mezi žáky navštěvujícími malé a velké třídy ve větších obcích. Analýza prokázala, že velmi důležitým faktorem pozitivně ovlivňujícím zejména slabší žáky s nízkou sebedůvěrou v matematice je spokojený učitel. Spokojení učitelé dokážou takové žáky namotivovat k dosahování lepších výsledků. V praxi je proto nutné poskytovat učitelům dostatečně kvalitní zázemí, finanční podmínky i podmínky pro výuku a zajistit jejich celkovou spokojenost. Významným, avšak těžko řešitelným problémem pedagogů na 1. stupni ZŠ je jejich specializace. Učitelé specializující se na výuku matematiky nebo přírodních věd mají prokazatelně pozitivní efekt na skóre žáků v příslušných testech – oproti učitelům zaměřeným na obecné vzdělávání na 1. stupni ZŠ. Snaha zajistit i na 1. stupni ZŠ výuku odborných předmětů učiteli-specialisty je však spíše strategií realizovatelnou v dlouhodobém horizontu.

Jedním z nejdůležitějších zjištění sekundární analýzy je pozitivní korelace mezi využíváním alternativních učebnic matematiky pro její výuku a dosaženým skórem žáků v testech z matematiky. Nejenže využití takových učebnic je pozitivně asociováno s lepším skórem v matematice, ale ani rozvoj v jednotlivých tematických a kognitivních oblastech nijak nevybočuje z obecně přijímaných standardů. Zdali je vhodné takové učební materiály zavádět v masovějším měřítku, není naše sekundární analýza schopna říci. Pro další poznatky by bylo nutné realizovat kvalitativní výzkum či pedagogický experiment zaměřený na tuto problematiku.

V oblasti ICT se sekundární analýzou nepodařilo prokázat žádné nové asociace. Již dřívější zjištění, mj. i České školní inspekce, hovoří o pozitivním vlivu umírněného využívání ICT jak ve výuce, tak v domácím prostředí. Na základě analýzy můžeme dodat, že využití prvků ICT na školách může mít pozitivní efekt zejména v případě, je-li jejich využití žáky ve výuce pod přímou kontrolou vyučujících.

Sekundární analýza ukázala na silný přínos propojení dat z mezinárodního šetření, národních dat elektronického zjišťování sbíraných Českou školní inspekcí a dalších externích dat, zvláště z Českého statistického úřadu. I když byl s mezinárodním šetřením propojen jen zlomek dostupných dat a naprostá většina byla kvůli rozličným konzervativním parametrům vyloučena, přinesla analýza důležité poznatky o českém vzdělávacím systému na základních školách, které by nebylo možné získat, kdyby nedošlo k takovému datovému propojování.

Seznam zkratek

SES – Socioekonomický status

ICT – Informační a komunikační technologie

HLM – Hierarchické lineární regresní modely

ČSÚ – Český statistický úřad

Příloha: Metodologie výzkumu a vysvětlení pojmů

Název proměnné (Datový soubor)	Zdroj	Název proměnné	Úroveň	Počet pozorování	Průměr	Směrodatná odchylka	MIN	MAX
ASBGHRL	TIMSS	SES - žák	I.	6390	10,53	1,44	3,69	15,04
meanASBGHRL	TIMSS	SES - škola (průměr)	II.	6728	10,53	0,62	8,60	12,08
Index_vybavenosti_ICT	InspIS	Index vybavenosti ICT	II.	6643	1,23	0,54	0	3
ICT_problem_Index	InspIS	Index ICT problem	II.	6643	2,43	1,52	0	8
new_ICT_zacipracuji	TIMSS	Časté využívání ICT učiteli	II.	6730	1,70	0,75	1	4
Alt_Uceb	InspIS	Alternativní učebnice	II.	6090	0,48	0,50	0	1
ASBGSSB	TIMSS	Pocit sounáležitosti žáka se školou	I.	6695	9,22	1,71	2,69	12,64
ASBM03B	TIMSS	Sebevědomí žáka	I.	6670	2,87	1,03	1	4
D300_Q211689	InspIS	Počet žáků ve škole (InspIS)	II.	6730	476,40	194,31	0	1229
dum_ATBG05AC	TIMSS	Aprobace pro mat./přír.	II.	6376	0,01	0,10	0	1
dum_ownPC	TIMSS	Žák má vlastní PC	I.	6673	0,72	0,45	0	1
dum_SharePC	TIMSS	Žák sdílí PC s rodinou	I.	6686	0,83	0,38	0	1
EFF_mSES_AlUceb	TIMSS / InspIS	Efekt průměrného SES a využití alt. učebnic	II.	6088	5,10	5,30	0	12,08
EFF_spokUC_sebZakMat	TIMSS	Efekt spokojenosti učitele a sebevědomí žáka	II.	6600	9,94	4,04	2	16
effSES_meanSES	TIMSS	Efekt SES * průměr SES	II.	6390	111,20	18,97	35,47	181,62
iATBG14E	TIMSS	Diskuze v hodinách	II.	6730	2,79	0,83	1	4
iATBM03C	TIMSS	Memorizování pravidel	II.	6730	2,34	0,60	1	4
LN_OBYV	ČSÚ	Počet obyvatel v obci (LN)	II.	6730	4,39	0,95	2,02	6,11
mean_ASBGSSB	TIMSS	Pocit sounáležitosti - škola (průměr)	II.	6728	9,22	0,59	7,04	12,17
MODERNI_VYUKA	TIMSS	Moderní výuka (index)	II.	6730	2,98	0,40	1,86	4
new_ATBG10B	TIMSS	Spokojenost s povoláním	II.	6660	3,46	0,60	2	4
new_divky	TIMSS	Dívky	I.	6718	0,49	0,50	0	1
new_EnjoyMath	TIMSS	Baví mě matematika	I.	6690	3,07	0,96	1	4
new_EnjoyScience	TIMSS	Baví mě přírodní vědy	I.	6718	3,11	1,04	1	4
new_ICT_vyklad_velmi_a_casto	TIMSS	Žáci pracují s internetem nebo počítačovými výukovými programy	II.	6730	0,48	0,50	0	1
new_ICT_aktivniDostupnost	TIMSS	Dostupné ICT prostředky pro žáky	II.	6730	0,98	1,72	0	5
new_ICT_vubecNedostupne	TIMSS	Nedostupné PC/ notebook ve výuce	II.	6643	3,10	1,85	0	5
new_PC_TABLETS1	TIMSS	Seznamují se s matematickými pravidly a pojmy	II.	5132	0,18	0,53	0	3

new_PC_TABLETS2	TIMSS	Procvičují si dovednosti a postupy	II.	5132	0,36	0,73	0	3
new_PC_TABLETS3	TIMSS	Vyhledávají pojmy a informace	II.	5132	0,23	0,56	0	3
new_PC_TABLETS1_SCI	TIMSS	Procvičují si dovednosti a postupy	II.	5171	0,30	0,58	0	3
new_PC_TABLETS2_SCI	TIMSS	Vyhledávají pojmy a informace	II.	5171	0,35	0,64	0	3
new_PC_TABLETS3_SCI	TIMSS	Provádějí přírodovědné pokusy nebo pozorování	II.	5171	0,18	0,43	0	2
new_PC_TABLETS4_SCI	TIMSS	Studují přírodní jevy prostřednictvím simulací	II.	5171	0,22	0,48	0	2
PC_ve_tride_MATH	TIMSS	PC ve třídě	II.	5132	0,13	0,35	0	2
PC_ve_tride_SCI	TIMSS	PC ve třídě	II.	5171	0,16	0,41	0	2
sqr_ATBG12A	TIMSS	Počet žáků ve třídě (umocněný)	II.	6660	554,62	204,46	4	1024
STANDARD_VYUKA	TIMSS	Standardní výuka (index)	II.	6730	2,64	0,49	1,50	4
varASBGHRL	TIMSS	SES - školní rozptyl	II.	6728	1,29	0,25	0,20	2,05

InspIS Datasety

- Využívání digitálních technologií a strategické plánování
  - Míra napárování 99,4 %
  - Sběr dat – podzim 2016
  - Využití pro téma ICT
- Dotazník pro učitele – výběrové zjišťování 2015
  - Míra napárování 59,38 %
  - Sběr dat – červen 2015
  - Využití pouze pro dílčí analýzy
- INEZ – Počty romských žáků a problematika asistenta pedagoga
  - Míra napárování 100 %
  - Sběr dat – podzim 2015
  - Využití pro dílčí analýzy a diferenciaci velikosti škol dle počtu žáků
- 2014 INEZ – Alternativní metody výuky
  - Míra napárování 100 %
  - Sběr dat – podzim 2014
  - Využití pro téma metody výuky

Tvorba indexů

INDEX Standardní výuka

Index byl vytvořen na základě dvou otázek (ATBM03C) a (ATBG14G)

INDEX Moderní výuka

Index moderní výuky byl inspirován předchozími výzkumy (Korbel, Paulus 2017)

ATBG14A GEN\HOW OFTEN\DAILY LIVES

ATBG14B GEN\HOW OFTEN\EXPLAIN ANSWERS

ATBG14C GEN\HOW OFTEN\BRING INTERESTING MATERIAL

ATBG14D GEN\HOW OFTEN\BEYOND INSTRUCTION

ATBG14E GEN\HOW OFTEN\CLASSROOM DISCUSSION

ATBG14F GEN\HOW OFTEN\LINK KNOWLEDGE

ATBM03H GEN\HOW OFTEN\EXPRESS IDEAS

INDEX ICT Problem

Index problematického zavádění ICT do výuky je součtovým indexem otázek na důvody, co brání intenzivnějšímu využití ICT ve výuce. Čím více překážek v intenzivnějším využití ICT, tím vyšší hodnota indexu.

Baterie otázek:

*D512_Q221292_225017 – nedostatek času

*D512_Q221292_225018 – nedostatečné ICT vybavení

*D512_Q221292_225019 – nedostatečná znalost obsluhy ICT

*D512_Q221292_225020 – problémy při organizaci výuky

*D512_Q221292_225021 – problémy při provázání ICT a učebních osnov

*D512_Q221292_225022 – negativní postoj k začlenění ICT do výuky

*D512_Q221292_225023 – špatné předchozí zkušenosti s využitím ICT ve výuce

*D512_Q221292_225024 – obavy z ICT a nedostatek sebevědomí

Metodologické pojmy

Proměnná

Jako proměnné označujeme koncepty, které mohou nabývat různých hodnot. V kontextu předložené zprávy můžeme identifikovat několik proměnných: (1.) Závisle proměnné, jedná se o ty proměnné, jejichž hodnotu se snažíme vysvětlit, např. výsledek žáka v testu z matematiky (hodnotu proměnné představuje bodové skóre), a (2.) nezávisle proměnné, tedy takové, pomocí nichž vysvětlujeme hodnotu závisle proměnné, např. socioekonomický status žáka, jeho motivace či metoda výuky. Závisle proměnnými v naší studii jsou tzv. plausibilní hodnoty výsledků testů z matematiky a přírodovědy.

Korelace a kauzalita

Termínem korelace nazýváme takový jev, u nějž pozorujeme vzájemný růst, respektive pokles ve vztahu mezi dvěma proměnnými. Korelační analýzou poté zjišťujeme, jak silně tento růst, případně pokles hodnoty první proměnné souvisí s růstem, případně poklesem hodnoty druhé proměnné. V rámci předložené zprávy využíváme korelační analýzu především, nikoliv však výhradně, pro zachycení vztahů mezi výsledkem žáka v testu a jednou z jeho charakteristik.

Například si klademe otázku, zda výsledek testu žáka souvisí s velikostí třídy, kterou tento žák navštěvuje. V interpretaci nalezeného vztahu musíme být obzvláště opatrní a nesměřovat ke kauzálnímu vysvětlení, kterého nelze metodologicky dosáhnout na základě srovnání napříč jednotkami (cross-sectional). Pokud se budeme držet výše prezentovaného případu vztahu žáka a velikosti třídy, z provedených analýz je patrné, že dosažený výsledek z testu pozitivně souvisí s velikostí třídy, jinak řečeno, čím větší třídu ve smyslu počtu spolužáků daný žák navštěvuje, tím vyššího bodového skóre v testu dosáhl. Ač byla prokázána existence takového vztahu, nelze velikost třídy označit za příčinu a hodnotu v testu dosaženého skóre za následek.

Kauzální mechanismy korelačního vztahu může vysvětlit buď experiment, nebo longitudinální studie.

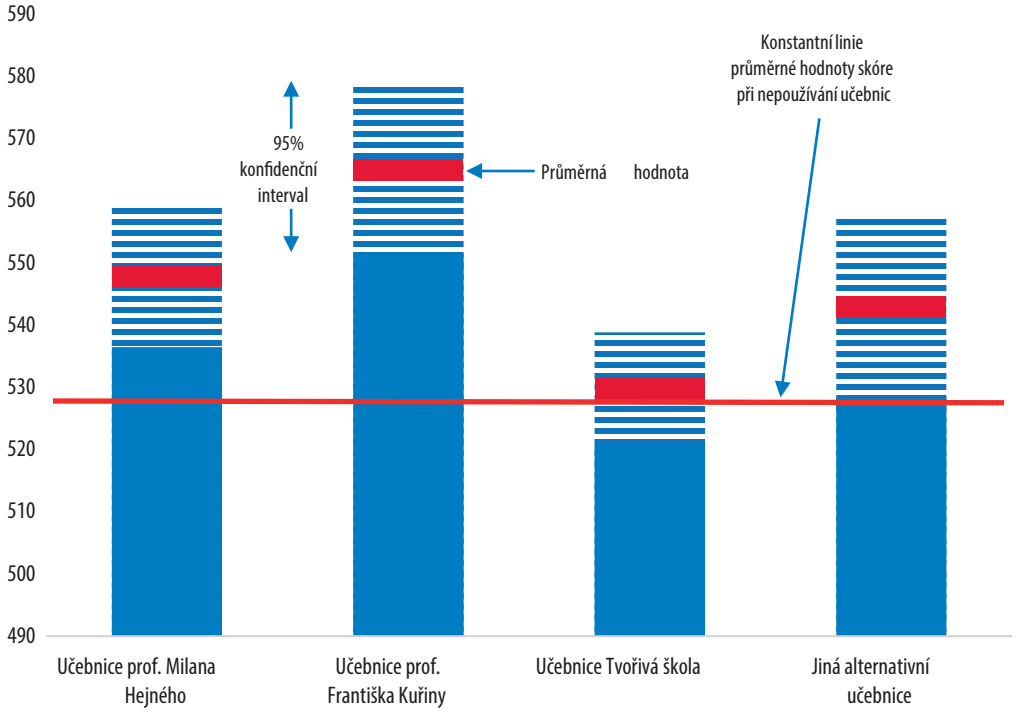
Statistická významnost

Protože je provedení plošného testování žáků z hlediska technického i finančního velmi komplikované, bylo mezinárodní šetření TIMSS provedeno na omezeném počtu žáků. Pracujeme tak s výběrovým vzorkem, který je však reprezentativní vůči základnímu souboru (tedy celé populaci, tak jak byla pro dané mezinárodní šetření definována). Statistická významnost nám udává míru pravděpodobnosti, s jakou můžeme nalezené hodnoty z výběrového vzorku zobecnit na základní soubor na námi zvolené hladině významnosti (standardně používáme 95% hladinu). Tuto informaci musíme mít na paměti zejména v případech, kdy interpretujeme nalezené vztahy mezi proměnnými. Pro výpočet statistické významnosti v případě dvoustupňového výběrového šetření používáme IDB analyzer, balíček „PV Module“ pro program STATA a balíček „intsvy“ pro R.

Interval spolehlivosti

S pojmem statistické významnosti úzce souvisí i pojem interval spolehlivosti. Protože pracujeme s výběrovým vzorkem, neměli bychom výsledná zjištění prezentovat jako bodový odhad, nýbrž bychom o nich měli mluvit ve smyslu intervalového odhadu. Interval spolehlivosti totiž udává rozsah hodnot, v rámci kterého se na námi zvolené hladině významnosti nachází skutečná hodnota sledovaného parametru.

Jako příklad můžeme uvést odhad dosaženého skóre pro žáky, kteří navštěvují školy používající k výuce matematiky různé typy učebnic (viz graf č. 35). Z něj můžeme vyčíst informaci, že skóre žáků používající učebnici prof. Milana Hejného se pohybuje v určitém intervalu. Správně bychom toto zjištění měli interpretovat následovně: Na zvolené hladině významnosti 95 % můžeme prohlásit, že žáci navštěvující školy, které k výuce matematiky používají danou učebnici, v testech matematiky dosáhli výsledného skóre v intervalu od 536 bodů do 559 bodů, přičemž spodní hodnota představuje tzv. dolní interval, naopak horní hodnota tzv. horní interval. Pokud bude uvedena pouze bodová hodnota (v tomto případě 548), ochudíme se tak o důležitou informaci.



Hierarchický regresní model

Pokud data mají hierarchickou strukturu, základní jednoduchá lineární regrese není pro analýzu vhodná. Z tohoto důvodu se v edukačních vědách často používají tzv. hierarchické modely. Základní hierarchické modely počítají s náhodnou konstantou, která se mění v závislosti na tzv. klastru. Klastrem může být třída nebo škola. Obvykle vzhledem k nedostatku počtu tříd v rámci škol je touto úrovní škola. V případě České republiky nám data neumožňují modelovat tříúrovňové hierarchické modely. První úrovní je tak v hierarchickém modelu žák, v druhé úrovni pak proměnné na úrovni školy. Důvody pro zvolení druhé úrovně školy jsou ryze technického rázu, protože hlavním cílem projektu je propojení mezinárodních šetření s unikátními datovými zdroji ČŠI z databáze InspIS DATA, která jsou výhradně na úrovni školy. Vhodným statistickým softwarem je STATA a MPlus. Ve studii používáme oba dva programy a kombinujeme jejich hlavní přednosti. V případě programu STATA doporučujeme nainstalovat několik modulů. Hlavními balíčky jsou PV MODULE (pro výpočty s plausibilními hodnotami), MLT pro výpočet R^2 pro první a druhou úroveň,

ICCVAR pro výpočet vnitroskupinové korelace. V případě programu Mplus je nutné vytvořit příslušný počet datových souborů pro jednotlivé plausibilní hodnoty a textový soubor, kde jsou tyto datové soubory uvedeny. Skript pro HLM v Mplus pak musí odkazovat na tento textový dokument. Obecně platí, že výsledné hierarchické regresní modely jsou konzervativní, protože jak vážení, tak výpočty s plausibilními hodnotami obecně (ale ne nutně!) zvyšují standardní chyby pro výpočet statistické významnosti regresních koeficientů.

R2

Podíl vysvětlené variance závisle proměnné. Nabývá hodnot 0 až 1 a interpretuje se v procentech. Pro hierarchické modelování se nicméně nepoužívá standardní R^2, ale jiné specifikace dle autorů těchto koeficientů pro HLM. Stata pod příkazem mltrsq zobrazí hned čtyři hodnoty. Snijders/Bosker a Bryk/Raudenbush R-square, oba dva vždy pro první a pro druhou úroveň.

ICC

Vnitrotřídní koeficient korelace (intra-class correlation coefficient, ICC) tvoří nedílnou část hierarchického modelování. Pomocí jeho výpočtu jsme schopni v první fázi výzkumu rozhodnout, zda je pro analýzu našich dat žádoucí použít hierarchické modely. V případě předkládané zprávy byl ICC vypočítán pro proměnnou testového skóre. První úroveň představoval žák, druhou úroveň jednotlivé školy. Hodnota ICC se pohybuje v rozmezí 0–1. Výsledná hodnota ICC značí rozptyl proměnné na druhé úrovni.

Interpretace bude následující (příklad je uveden pro hodnotu ICC 0,25): Rozdíly v testových výsledcích je možno z 25 % přičíst rozdílům mezi jednotlivými školami (druhá úroveň). Zbývající rozptyl 75 % potom připadá na jednotlivé žáky (první úroveň).

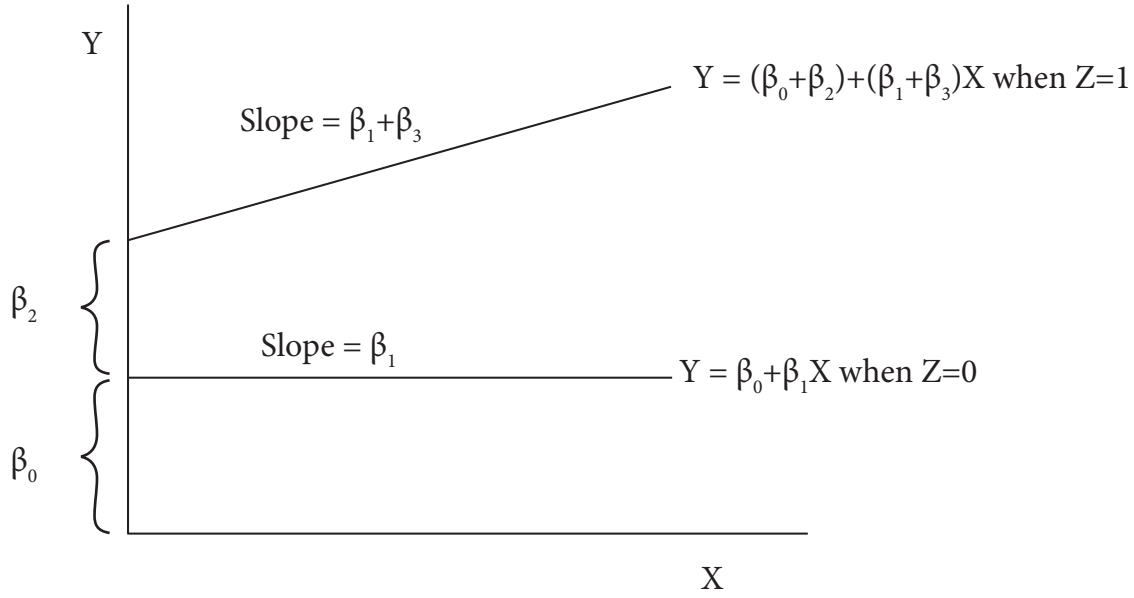
AIC a BIC

Akaikeho informační kritérium (AIC) a Bayesovské Schwarzovo informační kritérium (BIC) jsou ukazateli, s jejichž pomocí dokážeme zvolit vhodný model pro naše data. Přičemž platí, že čím nižší je jejich hodnota, tím je model vhodnější.

Interakční efekty

Vztahy mezi proměnnými nemusí být nutně symetrické. To platí zejména pro sociální a edukační vědy. Z tohoto důvodu je i těžké říci, že nějaký faktor má vždy absolutní vliv na výsledky žáků. Tomu tak nutně nemusí být a vliv nějakého faktoru může být podmíněn hodnotou další proměnné. Nejjednodušší interakce je mezi kategorickou proměnnou (Z) a libovolnou číselnou proměnnou (X). Například budeme mít hypotézu, že efekt X má vliv na Y (např. úspěšnost v testech) jen a pouze tehdy, pokud je splněna přítomnost faktoru Z. Naopak pokud faktor Z není přítomen, proměnná X nemá na Y žádný vliv. Tuto situaci ilustruje následující graf.

Příklad interakčního efektu, kdy proměnná Z nabývá hodnoty 1 a 0

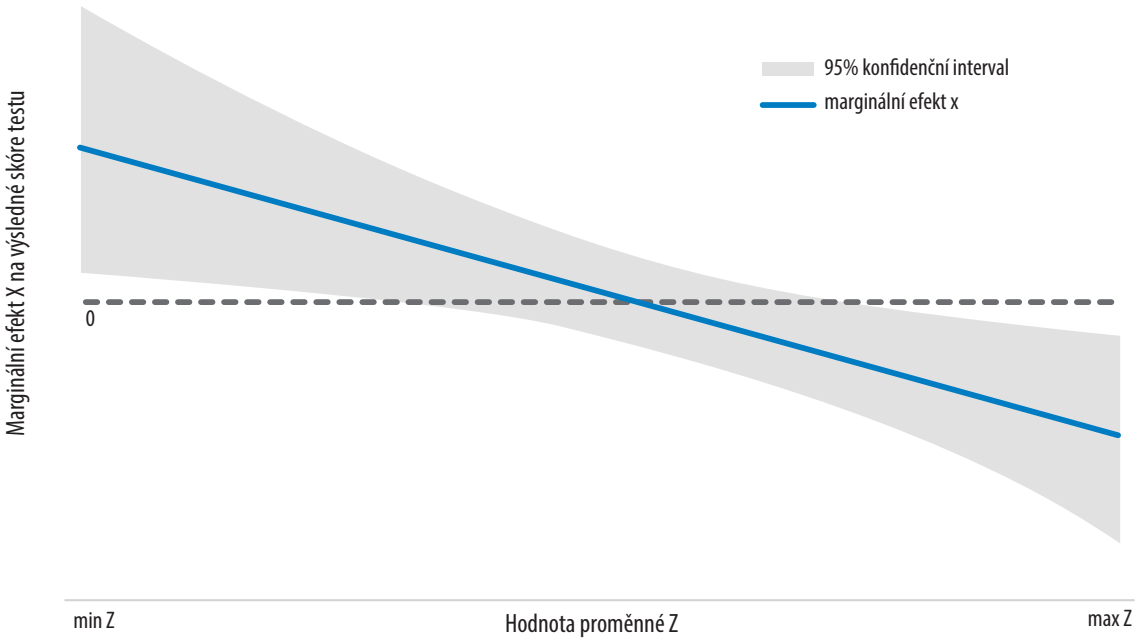


Zdroj: Volně převzato z Brambor, T. et al. (2006). Understanding Interaction Models: Improving Empirical Analyses. Political Analysis 14(1): 63–82

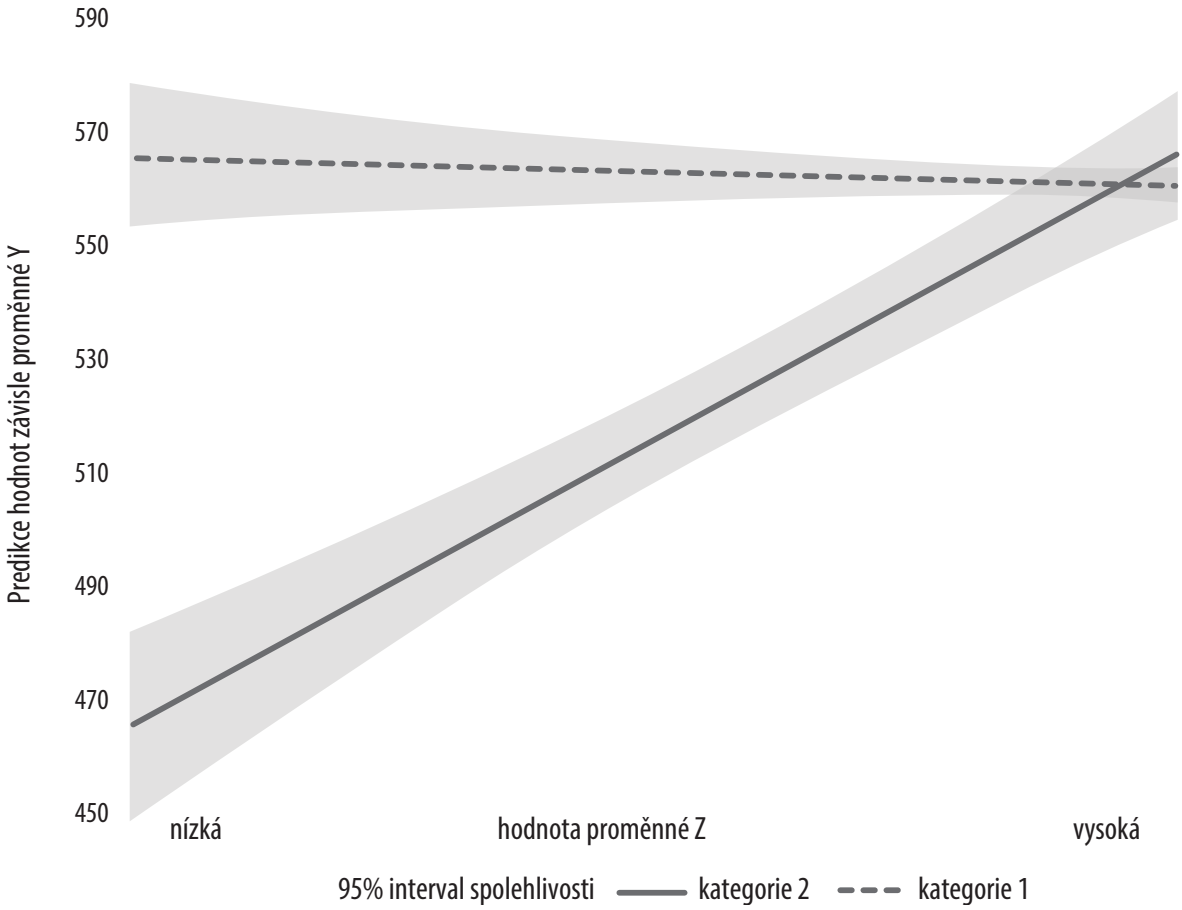
Pro vztahy mezi proměnnými na kontinuální číselné škále se používá tzv. graf marginálního efektu proměnné X na Y v závislosti na hodnotě třetí proměnné Z. Na ose X je pak vynesena hodnota efektu při rozdílných hodnotách Z. Vždy můžeme porovnat krajní hodnoty Z, tedy minimum a maximum, a podívat se, jak velký efekt má daná proměnná X při modelové situaci. Čím vyšší sklon přímky marginálního efektu, tím je modifikující efekt silnější. Pokud při tom ještě interval spolehlivosti protne hodnotu 0, znamená to, že při této hodně (minimální) Z má hodnota X dokonce opačný (a statisticky významný) efekt.

Interakční efekty nelze interpretovat z rovnice regresní přímky. Je nutné buď hodnoty vizualizovat ve formě grafů, nebo alespoň vytvořit tabulku modelových situací. Jak pro tabulku, tak pro graf platí, že je nutné spočítat dolní a horní interval spolehlivosti. Výsledný graf predikovaných hodnot pak většinou ukazuje, že se predikce u rozdílných skupin (kategorie 1 a kategorie 2) liší v závislosti na hodnotě nezávisle proměnné Z. Kategorie může být buď přímo kategorická proměnná, nebo extrémní hodnoty (min a max, popřípadě průměr u škálové proměnné).

Příklad interakčního efektu, který je věcně i statisticky významný



Příklad predikce hodnot závisle proměnné interakčního efektu



Literatura

Acar, Erkan. 2011. „Effects of Social Capital on Academic Success: A Narrative Synthesis." *Educational Research and Reviews* 6 (6): 456–461.

Anderson, Lorin W. 2002. „Balancing Breadth and Depth of Content Coverage: Taking Advantage of the Opportunities Provided by Smaller Classes." In Jeremy D. Finn, Margaret C. Wang (eds.). *Taking small classes one step further.* Greenwich, CT: Information Age.

Bártová, Zdenka. 2011. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Kralice na Hané: Computer Media.

Becta. 2009a. Harnessing Technology: Schools Survey 2009. Coventry: Becta.

Becta. 2009b. Harnessing Technology Review 2009: The Role of Technology in Education and Skills. Coventry: Becta.

Berry, William, Matt Golder, Daniel Milton. 2012. „Improving Tests of Theories Positing Interaction." *Journal of Politics* 74: 653–671.

Bietenbeck, Jan. 2014. „Teaching Practices and Cognitive Skills." *Labour Economics* 30: 143–153.

Blossfeld, Hans-Peter, Yossi Shavit. 1993. „Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries." In Yossi Shavit, Hans-Peter Blossfeld (eds.). *Persistent Inequality*. Boulder, CO: Westview Press.

Brambor, Thomas, William Roberts Clark, Matt Golder. 2006. „Understanding Interaction Models: Improving Empirical Analyses." *Political Analysis* 14 (1): 63–82.

Burrill, Gail, Jacquine Allison, Glenda Breaux, Signe Kastberg, Keith Leatham, Wendy Sanchez. 2002. *Handheld Graphing Technology in Secondary School Mathematics: Research Findings and Implications for Classroom Practice*. Dallas, TX: Texas Instruments.

Çelik, Vehbi. 1999. *Instructional Leadership*. Ankara: Pegem Publications.

Cihlář, Jiří. 2008. „Využití ICT ve výuce matematiky." In Naďa Stehlíková. (ed.). *Jak učit matematice žáky ve věku 11–15 let*. Plzeň: Vydavatelský servis.

Condie, Rae, Bob Munro. 2007. *The Impact of ICT in Schools – a Landscape Review*. Strathclyde: University of Strathclyde.

Considine, Gillian, Gianni Zappalá. 2002. „The Influence of Social and Economic Disadvantage in the Academic Performance of School Students in Australia." *Journal of Sociology* 38 (2): 129–148.

Croninger, Robert G., Valerie E. Lee. 2001. „Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance." *Teachers College Record* 103 (4): 548–581.

Čáp, Jan, Jiří Mareš. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Česká školní inspekce. Webové stránky: http://www.csicr.cz/.

Česká školní inspekce. 2016a. *Mezinárodní šetření TIMSS 2015. Národní zpráva*. Praha: ČŠI.

Česká školní inspekce. 2016b. Žáci a ICT – Sekundární analýza výsledků šetření ICILS 2013 a *PISA 2012*. Praha: ČŠI.

Česká školní inspekce. 2016c. *Srovnání charakteristik méně úspěšných a velmi úspěšných tříd. Sekundární analýza z mezinárodních šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011*. Praha: ČŠI.

Česká školní inspekce. 2017a. *Národní zpráva PISA 2015. Týmové řešení problému. Dotazníkové šetření*. Praha: ČŠI.

Česká školní inspekce. 2017b. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017. Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: ČŠI.

Deci, Edward L., Richard M. Ryan. 1985. *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Duke, B., Carleton C. Murdock, E. Bontempi, M. Columbus, Douglas F. Kaufman. 2004. „Validation of the Motivation to Teach Scale." Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association. San Diego, CA.

Eyal, Ori, Guy Roth. 2011. „Principals' Leadership and Teachers' Motivation Self-Determination Theory Analysis." *Journal of Educational Administration* 49 (3): 256–275.

Fernet, Claude, Caroline Senécal, Fréderic Guay, Herbert Marsh, Martin Dowson. 2008. „The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST)." *Journal of Career Assessment* 16 (2): 256–279.

Fernet, Claude, Fréderic Guay, Caroline Senécal, Stéphanie Austin. 2012. „Predicting Intraindividual Changes in Teacher Burnout: The Role of Perceived School Environment and Motivational Factors." *Teaching and Teacher Education* 28 (4): 514–525.

Finn, Jeremy. D., Margaret C. Wang (eds.). 2002. *Taking small classes one step further*. Greenwich, CT: Information Age.

Fuchs, Thomas, Ludger Woessmann. 2004. *Computers and Student Learning: Bivariate and Multivariate Evidence on the Availability and Use of Computers at Home and at School*. Munich: CESifo.

Goddard, Roger D. 2003. „Relational Networks, Social Trust, and Norms: A Social Capital erspective on Students' Chances of Academic Success." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25 (1): 59–74.

Gorozidis, Georgios, Athanasios G. Papaioannou. 2014. „Teachers' Motivation to Participate in Training and to Implement Innovations." *Teaching and Teacher Education* 39: 1–11.

Hein, Vello, Francis Ries, Francisco Pires Vega, Agnese Caune, Judit Hesteráné Ekler, Arunas Emeljanovas, Irena Valantiniene. 2012. „The Relationship Between Teaching Styles and Motivation to Teach Among Physical Education Teachers." *Journal of Sports Science and Medicine* 11: 123–130.

Gamoran, Adam, Martin Nystrand. 1990. „Tracking, Instruction and Achievement." *International Journal of Educational Research* 21: 217–231.

Gelman, Andrew, Jennifer Hill. 2007. *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gibb, Sheree J., David M. Fergusson, L. John Horwood. 2008. „Gender Differences in Educational Achievement to Age 25." *Australian Journal of Education* 52 (1): 63–80.

Graue, Elizabeth, Kelly Hatch, Kalpana Rao, Denise Oen. 2007. „The Wisdom of Class-Size Reduction." *American Educational Research Journal* 44 (3): 670–700.

Greger, David, Martin Chvál, Eliška Walterová, Karel Černý. 2009. „Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků." *Orbis Scholae* 3 (3): 51–78.

Guarino, Cassandra M., Lucrecia Santibanez, Glenn A. Daley. 2006. „Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature." *Review of Educational Research* 76 (2): 173–208.

Hadj-Moussová, Zuzana. 2012. *Pedagogická a sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Hanushek, Eris A. 1998. „Improving Student Achievement: Is Reducing Class Size the Answer?" Policy Brief, Progressive Policy Institute.

Harrison, Colin, Chris Comber, Tony Fisher, Kaye Haw, Cathy Lewin, Eric Lunzer et al. 2003. *ImpaCT2: The Impact of Information and Communication Technologies on Pupil Learning and Attainment*. Coventry: Becta.

Havlík, Radomír, Věra Halászová, Jiří Prokop. 1996. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Havlínová, Miluše, Michal Kolář. 2001. *Sociální klima v prostředí základních škol ČR*. Praha: IDM MŠMT ČR.

Helus, Zdeněk. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.

Hoxby, Caroline M. 2000. „The Effects of Class Size on Student Achievement: New Evidence from Population Variation." *The Quarterly Journal of Economics* 115 (4): 1239–1285.

Hrabal, Vladimír. 1992. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata 2*. Praha: Karolinum.

Hrdličková, Alena. 1994. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.

Huang, Lihong. 2008. „Social Capital and Student Achievement in Norwegian Secondary Schools." *Learning and Individual Differences* 19 (2): 320–325.

Huang, Lihong, Diana Dămean, David Cairns. 2015. „Social Capital and Student Achievement: Exploring the Influence of Social Relationships on School Success in Norway and Romania." *Creative Education* 6: 1638–1649.

Husén, Torsten, Albert Tuijnman, Wilfred D. Halls. 1992. *Schooling in Modern European Society: A Report of the Academia Europaea***.** Oxford: Pergamon Press.

Chandra, Vinesh, Margaret Lloyd. 2008. „The Methodological Nettle: ICT and Student Achievement." *British Journal of Educational Technology* 39 (6): 1087–1098.

Christodoulidis, Triantafyllos. 2004. *Achievement goals, task perceptions and motivation of teachers in physical education and other specialties. Doctoral dissertation*. Komotini, Greece: Dimocritious University of Thrace.

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Webové stránky: http://www.iea.nl/about-us.

Israel, Glenn D., Lionel J. Beaulieu, Glen Hartless. 2001. „The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement." *Rural Sociology* 66 (1): 43–68.

Janík, Tomáš. 2012. „Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání." *Pedagogika* 62 (3): 244–261.

Jelen, Václav, Berenika Hradilová, Michaela Maršíková. 2014. *Analytická zpráva z mimořádného šetření o nekvalifikovaných pedagogických pracovnících – učitelích*. Praha: MŠMT.

Jencks, Christopher, Marshall Smith, Henry Acland, Mary Jo Bane, David Cohen, Herbert Gintis et al. 1972. *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.

Jůva, Vladimír, Jarmila Svobodová. 1995. *Alternativní školy. 1. vydání*. Brno: Paido.

Jůva, Vladimír, Jarmila Svobodová. 1996. *Alternativní školy. 2. doplněné vydání*. Brno: Paido.

Kadijevich, Djordje. 2015. „A Dataset from TIMSS to Examine the Relationship Between Computer Use and Mathematics Achievement." *British Journal of Educational Technology* 46 (5): 984–987.

Kagan, Jerome. 1966. „Reflection – Impulsivity: The Generality and Dynamics of Conceptual Tempo." *Journal of Abnormal Psychology* 71(1): 17–24.

Kam, Cindy D., Robert J. Franzese Jr. 2007. *Modeling and Interpreting Interactive Hypotheses in Regression Analysis*. Michigan: The University of Michigan Press.

Kao, Grace, Lindsay Taggart Rutherford. 2007. „Does Social Capital Still Matter? Immigrant Minority Disadvantage in School-Specific Social Capital and Its Effects on Academic Achievement." *Sociological Perspectives* 50 (1): 27–52.

Kastberg, Signe, Keith Leatham. 2005. „Research on Graphing Calculators at the Secondary Level: Implications for Mathematics Teacher Education." *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 5 (1): 25–37.

Kašparová, Vendula, Eva Potužníková, Tomáš Janík. 2015. „Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013." *Pedagogická orientace* 25 (4): 528–556.

Kekule, Martina, Vojtěch Žák. 2009. „Mají dívky a chlapci rozdílné postoje k fyzice a zájem o ni? Co s tím?" *Pedagogická orientace* 19 (3): 65–88.

Kirton, Michael. 1976. „Adaptors and Innovators: A Description and Measure." *Journal of Applied Psychology* 61 (5): 622–629.

Kitching, Karl. Mark Morgan, Michael O'Leary. 2009. „It's the Little Things: Exploring the Importance of Commonplace Events for Early-Career Teachers' Motivation." *Teachers and Teaching*15 (1): 43–58.

Kocabas, Ibrahim. 2009. „The Effects of Sources of Motivation on Teachers' Motivation Levels." *Education* 129 (4): 724–733.

Kohoutek, Rudolf. 2002. *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s. r. o.

Kohoutek, Rudolf. 2006. „Vyučovací styly učitele a učební styly žáků z psychologického aspektu." In Josef Maňák a Tomáš Janík (eds.). *Problémy kurikula základní školy. Sborník prací Pedagogické fakulty MU* č. 192. Brno: Masarykova univerzita.

Korbel, Václav, Michal Paulus. 2017. „Do Teaching Practices Impact Socio-Emotional Skills?" Prague: CERGE-EI.

Korte, Werner B., Tobias Husing. 2006. *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006: Results from Head Teacher and A Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*. Bonn: Empirica.

Koucký, Jan, Aleš Bartušek, Jan Kovařovic. 2007. *Inequality and Access to Tertiary Education: European Countries 1950–2005*. Praha: Karlova univerzita.

Krasnoff, Basha. 2014. „Class Size Reduction." Northwest Comprehensive Center of Educational Northwest.

Kyriacou, Chris, Richard Kunc, Paul Stephens, Age Hultgren. 2003. „Student Teachers' Expectations of Teaching as a Career in England and Norway." *Educational Review* 55 (3): 255–263.

Lašek, Jan. 1993. „Klima tříd základních a středních škol a možnosti jeho měření." In Tomáš Svatoš, Jiří Mareš (eds.). *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Lašek, Jan. 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Lavy, Victor. 2015. „What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence." *CESifo Economic Studies* 62 (1): 88–125.

Lazear, Edward. 1999. „Educational Production." Working Paper No. 7349. Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research.

Liu, Xiufeng. 2004. *Socio-Cultural Context for Online Learning: A Case Study Viewed from Activity Theory Perspective*. Paper presented at the Association for Educational Communications and Technology Conference, Chicago, IL.

Livingstone, Sonia. 2012. „Critical Reflections on the Benefits of ICT in Education." *Oxford Review of Education* 38 (1): 9–24.

Lojová, Gabriela. 2005. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Mareš, Jiří. 1998. Sociální klima školní třídy. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

Marchenko, Yulia. 2010. „Multiple-imputation analysis using Stata's mi command." Stata Conference in Boston.

Marjoribanks, Kevin. 1979. *Families and Their Learning Environments: An Empirical Analysis*. London: Routledge and Kegan Paul.

Marjoribanks, Kevin. 2002. *Family and School Capital: Towards a Context Theory of Students' School Outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Martin, Michael O., Ina V. S. Mullis (eds.). 2012. *Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.

Matějů, Petr, Michael L. Smith. 2014. „Are Boys That Bad? Gender Gaps in Measured Skills, Grades and Aspirations in Czech Elementary Schools." *British Journal of Sociology of Education* 36 (6): 871–895.

Medeiros, Rose. 2016. „Handling missing data in Stata: Imputation and likelihood-based approaches." Swiss Stata Users Group meeting.

Moran, Anne, Rosemary Kilpatrick, Lesley Abbott, John Dallat, Billy McClune. 2001. „Training to Teach: Motivating Factors and Implications for Recruitment." *Evaluation and Research in Education* 15 (1): 17–32.

Mullis, Ina V. S., Michael O. Martin, Albert E. Beaton, Eugenio J. Gonzalez, Kelvin D. Gregory, Robert A. Garden, et al. 2000. *TIMSS 1999: International Mathematics Report. Findings from IEA's Report of the Third International Mathematics and Science Study at the Eight Grade*. Boston, MA: TIMSS International Study Center, Boston College.

Mullis, Ina V. S., Michael O. Martin (eds.). 2013. *TIMSS 2015 Assessment Frameworks*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.

Nocar, David. 2003. „ICT ve výuce matematiky." *Department of Mathematics Report Series* 11.

Münich, Daniel, Tomáš Protivínský. 2018. *Co skrývají známky na vysvědčení? Studie IDEA*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR.

Noel, Sylvain, Patrice de Broucker. 2001. „Intergenerational Inequities: A Comparative Analysis of the Influence of Parents' Educational Background on Length of Schooling and Literacy Skills." In Walo Hutmacher, Douglas Cochrane, Norberto Bottani (eds.). *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

OECD. 2001. *Knowledge a Skills For Life: First Results from PISA 2000*. Paris: OECD, 2001.

OECD. 2004. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD, 2004.

OECD. 2005. *School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD, 2005.

OECD. 2007. *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD, 2007.

OECD. 2014. *PISA 2012 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.

OECD. 2017a. *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving.* Paris: OECD Publishing.

OECD. 2017b. PISA 2015 Technical Report. Paris: OECD Publishing.

Ofsted. 2004. *ICT in Schools – the Impact of Government Initiatives Five Years on*. London: Ofsted.

Pallas, Aaron M., Doris R. Entwistle, Karl L. Alexander, M. Francis Stluka. 1994. „Ability-Group Effects: Instructional, Social or Institutional?" *Sociology of Education* 67 (1): 27–46.

Papáček, Miroslav. 2010. „Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa?" *Scientia in educatione* 1 (1): 33–49.

Pelletier, Luc G., Louise Legault, Chantal Séguin-Lévesque. 2002. „Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors." *Journal of Educational Psychology* 94 (1): 186–196.

Perry, Laura, Andrew McConney. 2010. „Does the SES of the School Matter? An Examination of Socioeconomic Status and Student Achievement Using PISA 2003." *Teachers College Record Volume* 112 (4): 1137–1162.

Průcha, Jan. 2002. „Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření." *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity* U7. Brno: Masarykova univerzita Filozofická fakulta.

Průcha, Jan. 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3. aktualizované vydání*. Praha: Portál.

Reynolds, David, Dave Treharne, Helen Tripp. 2003. „ICT – the Hopes and Reality." *British Journal of Educational Technology* 34 (2): 151–167.

Robová, Jarmila. 2012. „Výzkumy vlivu některých typů technologií na vědomosti a dovednosti žáků v matematice." *Scientia in educatione* 3 (2): 79–106.

Roth, Guy, Avi Assor, Yaniv Kanat-Maymon, Haya Kaplan. 2007. „Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning." *Journal of Educational Psychology* 99 (4): 761–774.

Ryan, Richard M., Edward L. Deci. 2000. „Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being." *American Psychologist* 55 (1): 68–78.

Rýdl, Karel. 1999. *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační*. Praha: Raabe.

Rutkowski, Leslie, Eugenio Gonzales, Marc Joncas, Matthias von Davier. 2010. „International Large-Scale Assessment Data: Issues in Secondary Analysis and Reporting." *Educational Researcher* 39 (2): 142–151.

Sheard, Mary, Jebar Ahmed. 2007. *Engaging the ‚Xbox Generation of Learners' in Higher Education*. Huddersfield: University of Huddersfield, School of Education and Professional Development.

Schwerdt, Guido, Amelie C. Wuppermann. 2011. „Is Traditional Teaching Really All That Bad? A Within-Student Between-Subject Approach." *Economics of Education Review* 30 (2): 365–379.

Sirin, Selcuk R. 2005. „Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research." *Review of Educational Research* 75 (3): 417–453.

Slaměník, Ivan, Jozef Výrost. 1997. *Sociální psychologie*. Praha: ISV.

Smetáčková, Irena. 2013. „Společné, či oddělené vzdělávání dívek a chlapců?" *Pedagogická orientace* 23 (5): 717–733.

Spear, Margaret, Katy Gould, Barbara Lee. 2000. *Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practising teachers*. Slough: National Foundation for Educational Research.

Spilková, Vladimíra, Anna Tomková a kol. 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

StataCorp. Webové stránky: https://www.stata.com/support/faqs/graphics/gph/graphdocs/histograms-of-transforms-according-to-ladder-of-powers/index.html

Sternberg, Robert J. 1988. „Mental Self-Government: A Theory of Intellectual Styles and Their Development." *Human Development* 31: 197–224.

Straková, Jana. 2007. „The Impact of the Structure of the Education System on the Development of Educational Inequalities in the Czech Republic." *Czech Sociological Review* 43 (3): 589–610.

Straková, Jana. 2010. „Dopad diferenciace vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000." *Pedagogika* (60): 21–37.

Šmídová, Iva, Klára Janoušková, Tomáš Katrňák. 2008. „Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému." *Sociologický časopis* 44 (1): 23–54.

TIMSS, PIRLS. Webové stránky: https://timssandpirls.bc.edu/about.html.

TIMSS 2015. Webové stránky: http://timss2015.org/wp-content/uploads/filebase/full%20pdfs/T15-About-TIMSS-2015.pdf, http://timss2015.org/timss-2015/about-timss-2015/.

Underwood, Jean. 2004. „Research into Information and Communications Technologies: Where Now?" *Technology, Pedagogy and Education* 13 (2): 135–145.

Vašutová, Jaroslava. 2006. „Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu." In Josef Maňák a Tomáš Janík (eds.). *Problémy kurikula základní školy. Sborník prací Pedagogické fakulty MU* č. 192. Brno: Masarykova univerzita.

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, paragrafy 4 a 5. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48#f2901408.

Wellington, Jerry. 2005. „Has ICT Come of Age? Recurring Debates on the Role in Education, 1982–2004." *Research in Science & Technological Education* 23 (1): 25–39.

Willms, Douglas J. 1999. „Quality and Inequality in Children's Literacy: The Effects on Families, Schools, and Communities." In Daniel P. Keating, Clyde Hertzman (eds.). *Developmental Health and the Wealth of Nations: Social, Biological, and Educational Dynamics.* New York: Guilford Press.

Witkin, Herman A., Craig Alexander Moore, Donald R. Goodenough, Philip W. L. Cox. 1977. „Dependent a Field Independent Cognitive Styles and their Educational Implications." *Review of Educational Research* 47 (1): 1–64.

Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), paragraf 23, odstavec 5. http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-1-paragraf-24?full=1.

ČSI | Česká školní inspekce

Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků

Sekundární analýza PISA 2015

2017 2018

Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků

Sekundární analýza PISA 2015

Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků
Sekundární analýza PISA 2015

Autoři:

Mgr. Monika Brusenbauch Meislová, Ph.D., Bc. Stanislav Daniel, Bc. Roman Folwarczný, doc. RNDr. PhDr. Oldřich Hájek, Ph.D., MBA, doc. PhDr. Tomáš Lebeda, Ph.D., Mgr. et Mgr. Jakub Lysek, doc. Mgr. Daniel Marek, M.A., Ph.D., Mgr. Alena Navrátilová, Mgr. Michal Soukop, Bc. Kateřina Zymová a Mgr. Markéta Žídková, Ph.D., M.A.

Jazyková redakce: Mgr. Markéta Lakosilová

Obálka: David Cícha

Grafická úprava a zlom: David Cícha

ISBN 978-80-88087-17-5

V roce 2018 vydala Česká školní inspekce, Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5 jako plánovaný výstup projektu Komplexní systém hodnocení spolufinancovaného Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

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

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

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

OBSAH

Úvod **835**

1 Teoretická východiska sekundární analýzy **837**

2 Metodologie a použité metody analýzy **837**

3 Shrnutí zjištění sekundární analýzy **839**

4 Základní zjištění **841**

5 Velikost a struktura třídy, kompozice školy a jejich vliv na výsledky žáků **854**

5.1 Výsledky analýzy 855

6 Využívání ICT technologií a jejich vliv na efektivitu výuky **865**

6.1 Výsledky analýzy 866

7 Kvalita učitele, motivovanost, vyučovací metody **877**

7.1 Výsledky analýzy 879

7.2 Mohou moderní metody výuky využívající sociálně-emoční schopnosti dětí skutečně něco změnit? 893

Závěr **895**

Příloha: Metodologie výzkumu a vysvětlení pojmů **898**

Seznam zkratek **909**

Seznam literatury **909**

Úvod

Program pro mezinárodní hodnocení žáků PISA (The Programme for International Student Assessment) je mezinárodní šetření realizované Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD). V současnosti je šetření PISA považováno za největší a nejdůležitější šetření měřící výsledky vzdělávání na mezinárodní úrovni. Jeho hlavním cílem je pomocí pravidelného testování znalostí patnáctiletých žáků[1] hodnotit vzdělávací systémy zúčastněných zemí. PISA skupinu testovaných žáků určuje rokem narození. Kromě členských zemí OECD se testování PISA účastní také nečlenské země z celého světa. Stejně jako v případě ostatních mezinárodních šetření v oblasti vzdělávání je hlavním přínosem šetření PISA zejména možnost srovnání vzdělávacích systémů napříč zúčastněnými zeměmi, a to jak z geografického hlediska, tak v čase.

Výsledky tohoto šetření tak umožňují tvůrcům vzdělávacích politik získat informace o stavu vzdělávacích systémů v jiných zemích a tyto následně využít například v případě školských reforem či v procesu vytváření školského kurikula, dále pak pro zhodnocení kvality a efektivity vzdělávacího systému, stejně jako k identifikaci jeho slabých míst a nedostatků. Kromě mezinárodního kontextu pro hodnocení vlastního vzdělávacího systému jsou tak výsledky z šetření PISA využívány ze strany národních vlád a ministerstev, která mají na starost organizaci a správu vzdělávacího a školského systému (v České republice se jedná primárně o Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, v přenesené působnosti pak o školské odbory na krajské i obecní úrovni).[2]

Mezinárodní testování PISA probíhá od roku 2000 v pravidelných intervalech, přičemž cyklus testování je tříletý. Testovanou skupinu tvoří patnáctiletí žáci (stanoveno rokem narození). V České republice jde o žáky základních škol a víceletých gymnázií, tedy žáky končící povinnou školní docházku a dále žáky prvních ročníků čtyřletých gymnázií a maturitních a nematuritních oborů středních odborných škol. Mimo zjišťování vzdělanostní úrovně žáků tak mohou výsledky šetření PISA posloužit ke zhodnocení faktu, nakolik budou tito žáci schopni začlenit se do moderních ekonomik a do běžného života moderní společnosti.

V rámci šetření PISA jsou žáci testováni vždy ve třech oblastech, konkrétně v oblasti matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti, přičemž jedna z těchto oblastí je v každém cyklu vždy hlavní.[3] Gramotnost je zde chápána jako schopnost žáků aplikovat získané znalosti v situacích reálného světa. V aktuálním šestém cyklu z roku 2015, kterému se věnuje i následující sekundární analýza, byla hlavní testovanou oblastí přírodovědná gramotnost. Tato skutečnost bude zohledněna i v této zprávě a většina sekundárních analýz bude proto zaměřena právě na oblast přírodovědné gramotnosti.

Konkrétní školy i žáci, kteří se mezinárodního testování PISA účastní, jsou vybíráni na základě přesných technických instrukcí takovým způsobem, aby byla zajištěna reprezentativita vzorku na národní úrovni (respektive aby bylo možné závěry testovaných žáků zobecnit na celou definovanou populaci žáků dané země) a zároveň tak, aby byly dodrženy jednotné mezinárodní standardy vybrané žákovské populace.[4] Za výběr vzorku zodpovídá mezinárodní centrum a za organizaci celého šetření je v každé zemi zodpovědné národní centrum, kterým je stejně jako v jiných mezinárodních šetřeních v případě České republiky Česká školní inspekce. Pro testování PISA v roce 2015 bylo v každé zemi vybráno

1 Kritérium věku je zde stanoveno takovým způsobem, že v době testování musí žáci dosáhnout minimálního věku 15 let a 3 měsíce a maximálního věku 16 let a 2 měsíce. Většinu testovaných žáků ovšem tvoří patnáctiletí žáci, proto je dále v textu použito pouze toto označení.

2 Viz OECD 2014; OECD 2017a; OECD 2017b; ČŠI.

3 V rámci dominantní testované oblasti je součástí testování také zkoumání žáků v některé z konkrétních oblastí souvisejících s danou oblastí. V roce 2015 se například jednalo o specifickou oblast nazvanou *Týmové řešení problému (Collaborative problem solving)*. K výsledkům tohoto šetření v České republice ČŠI 2017a. V roce 2015 byla testována také finanční gramotnost jako vedlejší oblast, účast na tomto testování byla ale pro jednotlivé země dobrovolná. ČR se nezúčastnila.

4 Podrobněji k výběru vzorku škol i žáků viz OECD 2017b.

minimálně 150 škol,[5] v rámci každé školy pak bylo vybráno zpravidla 42 žáků (v zemích, kde probíhalo testování na počítačích) anebo 35 žáků (v zemích, kde probíhalo testování papírovou formou). Pro každou zemi tak byl stanoven minimální počet žáků pro testování 5 250 (v zemích, kde probíhalo testování na počítačích) nebo 4 500 (v zemích, kde probíhalo testování papírovou formou). Dále bylo stanoveno, že v každé zúčastněné škole musel být minimální počet testovaných žáků 20, a to z důvodu, abychom mohli co nejpřesněji měřit a sledovat rozdíly způsobené mezi školami a uvnitř škol. To je také hlavním analytickým cílem šetření PISA.

Mezinárodního šetření PISA se celosvětově účastní desítky zemí. Šestého cyklu v roce 2015 se účastnilo celkem 72 zemí a ekonomik (z toho 34 členských zemí OECD a 38 partnerských zemí a ekonomik), to znamená přibližně 540 000 žáků z celého světa.[6] Česká republika se testování PISA účastní již od prvního šetření z roku 2000, v aktuálním šetření v roce 2015 bylo za Česko do testování zapojeno celkem 344 škol a 6 894 žáků.[7] V případě České republiky pak do výběru vstupovaly všechny druhy škol s druhým stupněm vzdělávání a všechny druhy středních škol.

Předkládaná sekundární analýza mezinárodního šetření PISA 2015 byla zpracována v rámci realizace individuálního projektu systémového Komplexní systém hodnocení autorským týmem vedeným doc. PhDr. Tomášem Lebedou, Ph.D., působícím ve složení Mgr. Monika Brusenbauch Meislová, Ph.D., Bc. Stanislav Daniel, Bc. Roman Folwarczný, doc. RNDr. PhDr. Oldřich Hájek, Ph.D., MBA, Mgr. et Mgr. Jakub Lysek, doc. Mgr. Daniel Marek, M.A., Ph.D., Mgr. Alena Navrátilová, Mgr. Michal Soukop, Bc. Kateřina Zymová a Mgr. Markéta Žídková, Ph.D., M.A.

5 V případě, že má země celkový menší počet škol odpovídajících požadavkům na žákovskou populaci (to znamená škol s patnáctiletými žáky), tak do testování byly zapojeny všechny školy v této zemi. V případě menšího počtu žáků v každé ze škol bylo pak zahrnuto více škol tak, aby byl naplněn rovněž minimální potřebný počet žáků (OECD 2017b).

6 Viz OECD 2017a.

7 Viz OECD 2017b.

1 Teoretická východiska sekundární analýzy

Hlavním cílem sekundární analýzy mezinárodního šetření PISA 2015 je hledání faktorů ovlivnitelných autoritami a zřizovateli českého vzdělávacího systému, tj. zejména *Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy* a Českou školní inspekcí, které mohou souviset s výsledným skóre žáků v testech přírodovědné, matematické a čtenářské gramotnosti, a to i přes působení elementárních faktorů, jakým je například socioekonomický status (Marjoribanks 1979 a 2002; Blossfeld, Shavit 1993; Willms 1999; Mullis et al. 2000; Noel, de Broucker 2001; Sirin 2005; Perry, McConney 2010; Straková 2007 a 2010; Straková, Simonová 2015; Dvořák, Straková 2016), ale i jiné sociodemografické charakteristiky jako například pohlaví žáků (Hrabal 1992; Šmídová, Janoušková, Katrňák 2008; Gibb, Fergusson, Horwood 2008; Kekule, Žák 2009; Smetáčková 2013; Matějů, Smith 2014), jejich motivovanost související rovněž s motivovaností jejich učitele (Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002; Roth et al. 2007; Kocabas 2009; Korbel, Paulus 2017) apod.

Východiskem analýzy je hledání jednotlivých faktorů ovlivňujících úspěšnost žáků z následujících tematických oblastí: ***složení třídy, velikost třídy a vliv těchto proměnných na výsledky žáků; kvalita učitele, motivovanost učitele a vyučovací metody; vliv využívání informačních a komunikačních technologií (ICT) na efektivitu výuky***. Vybrané oblasti jsou potenciálně ovlivnitelné přímými zásahy do fungování vzdělávacího systému ze strany národních autorit, sekundární analýza proto může mít přímý dopad na zlepšení českého vzdělávacího systému, převážně na primární úrovni v kontextu výsledků mezinárodního testování.

Jedním z hlavních přínosů předkládané sekundární analýzy je dílčí propojení dat mezinárodního testování přírodovědné, matematické a čtenářské gramotnosti PISA 2015 s daty národního elektronického zjišťování pomocí systému InspIS DATA a dalšími externími datovými zdroji. I dílčí propojení datových souborů poskytne unikátní pohled na zkoumané aspekty vzdělávacího systému a může dopomoci k jeho dalšímu zkvalitnění.

Sekundární analýza se věnuje primárně nalézání souvislostí mezi jednotlivými faktory a mírou úrovně přírodovědné gramotnosti žáka, jelikož ta byla v rámci testování PISA 2015 dominantní testovanou oblastí. Gramotnost matematická bude podrobena dílčím analýzám a podrobnějším statistickým testům pro doplnění kontextu jednotlivých zkoumaných oblastí. Čtenářská gramotnost bude v analýze upozaděna z důvodu nedostatku baterie vhodných otázek pro sekundární analýzu této oblasti a rovněž z důvodu nemožnosti její náhrady za pomoci dat z národních či jiných externích šetření.

2 Metodologie a použité metody analýzy

V sekundární analýze je využíváno několik datových souborů, přičemž nejrozsáhlejším a zároveň nejvíce využívaným je *národní datový soubor z mezinárodního šetření PISA 2015*. Tento datový soubor zahrnuje celkem 344 škol a 6 894 žáků odpovídajících stanovenému věku (viz výše), konkrétně se jedná o žáky 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, dále o první ročníky čtyřletých gymnázií, středních škol s maturitou i bez maturity a speciální školy.[8]

Pro srovnání České republiky v mezinárodním kontextu je využíván kompletní *mezinárodní datový soubor PISA 2015*. Z kompletního souboru byly vybrány pouze členské země OECD, členské země Evropské unie a země, které dosáhly prvních tří příček výsledného skóre alespoň v jedné ze tří testovaných oblastí.

8 Speciální školy obsahovaly z hlediska případů velmi malé procento případů (82 žáků, respektive 1,19 % z české testované žákovské populace), a proto byly z některých následujících analýz vyřazeny, buď z důvodu nereprezentativnosti, anebo z důvodu chybějících odpovědí (tzv. missing values).

Datové soubory z mezinárodního šetření PISA 2015 byly poté propojeny s národními daty, která shromažďuje Česká školní inspekce v rámci hospitační činnosti, realizace inspekčního elektronického zjišťování pomocí systému InspIS DATA či jiných aktivit.[9] V rámci výběru a následné přípravy dat pro potřeby této sekundární analýzy bylo z hlediska upotřebitelnosti a pro další sekundární analýzy ve třech výše definovaných zájmových oblastech posouzeno celkem 478 souborů národních dat. Všechny datové soubory byly posouzeny kvantitativně i kvalitativně, a to s ohledem na celkový počet záznamů, celkový počet otázek, úroveň agregace dat, úroveň dotazování a čas dotazování. Soubory, které byly na základě uvedených parametrů vhodné pro propojení s národním datovým souborem PISA 2015, musely splňovat jednak podmínku co nejvyššího procenta napárovatelných dat, respektive co nejvyššího procenta identických škol (aby nedošlo v rámci analýz ke ztrátě velkého množství dat při vyřazení případů s chybějícími hodnotami) a jednak podmínku co nejbližší časové shody sběru dat na národní úrovni a data realizace mezinárodního šetření PISA 2015. Po zhodnocení řady parametrů bylo možné z národních datových zdrojů sbíraných Českou školní inspekcí napárovat pouze jeden využitelný datový soubor věnující se informačním a komunikačním technologiím (ICT) na českých školách, který vykázal hodnotu napárování 99,42 %. Proměnné z tohoto datového souboru jsou proto využity primárně v analýzách vztahujících se k oblasti využívání ICT ve výuce. Navíc byly pro sekundární analýzy z těchto dat vybírány pouze takové kontextuální proměnné, které se v krátkém časovém horizontu příliš nemění, aby byla zajištěna maximální robustnost analýz provedených s použitím těchto proměnných.

V rámci sekundární analýzy dat jsou využity tradiční metody pro statistickou analýzu v pedagogických a společenských vědách. Základní analýzy jsou prováděny pomocí *deskriptivní statistiky s tříděním prvního a druhého stupně*, které poskytují názorný pohled na jednoduché existující vztahy a jsou tak základem pro pokročilejší analýzy. Další využitou metodou jsou graficky znázorněné *t-testy*, sloužící k porovnávání statistické podobnosti průměrů vždy mezi dvěma skupinami žáků dle určených parametrů (například statistická podobnost či rozdílnost mezi žáky využívajícími ICT a žáky ICT nevyužívajícími). Z pokročilých statistických metod jsou aplikovány *hierarchické regresní modely na dvou úrovních* tak, aby bylo možno zachytit vztahy v hierarchické struktuře dat PISA. Složitější vztahy testované regresními modely jsou pro názornost interpretovány mj. za pomoci vizualizace *interakčních efektů*.

Veškeré analýzy jsou provedeny s odpovídajícími metodologickými postupy pro pokročilou analýzu mezinárodních šetření (viz Rutkowski et al. 2010). Pro přípravu, kódování, propojování a základní analýzu dat byly využity softwarové programy *IDB Analyzer* a *IBM SPSS Statistics*. Pro pokročilejší analýzy a hierarchické regresní modelování programy *Stata, R* a *Mplus*.

UPOZORNĚNÍ

V neposlední řadě musí být zdůrazněno, že všechny výsledné vztahy je nutné chápat pouze ve smyslu asociací či korelací mezi zkoumanými faktory a výsledným skórem žáka v dané testované gramotnosti. Z charakteru šetření PISA 2015, kdy se jedná o srovnání žáků v jeden časový okamžik, nelze vyvozovat žádné příčinné souvislosti. Při popisu regresních modelů a v následném shrnutí analýzy „efekt proměnné" znamená pouze pozitivní nebo negativní asociaci, v žádném případě efekt proměnné nelze interpretovat jako kauzální vztah.

9 InspIS DATA je vlastní informační systém České školní inspekce, který slouží pro elektronický sběr dat. Do systému jsou vkládány formuláře různého typu, které souvisí s hodnocením a monitorováním vzdělávání, které realizuje Česká školní inspekce. Nejčastěji zde najdeme záznamy o inspekční činnosti prováděné na školách, dále například hodnotící záznamy škol a školských zařízení, záznamy o školních úrazech a podobně. Podrobněji k jednotlivým informačním systémům využívaným Českou školní inspekcí viz web (ČŠI).

3 Shrnutí zjištění sekundární analýzy

Sekundární analýza mezinárodního šetření PISA 2015 se zabývá hledáním faktorů ovlivňujících úspěšnost testovaných žáků v tomto šetření. Zadáním byla analýza faktorů z následujících oblastí: složení třídy, velikost třídy a vliv těchto proměnných na výsledky žáků; kvalita učitele, motivovanost učitele a vyučovací metody; vliv využívání informačních a komunikačních technologií na efektivitu výuky. Cílem analýzy bylo zjistit, do jaké míry mají tyto faktory schopnost potlačit či alespoň omezit již v minulosti opakovaně prokázaný fundamentální vliv socioekonomického zázemí testovaných žáků na jejich výsledky v šetření PISA 2015. Hlavní závěry analýzy jsou následující.

Podstatná část závěrů souvisí s rozdílnou socioekonomickou strukturou žáků navštěvujících analyzované školy, resp. prostorovým rozložením obyvatelstva s nižším socioekonomickým statusem. Proto je na systémové úrovni nezbytné, aby byly tyto rozdíly vnímány při plánování a realizaci nejrůznějších systémových opatření a aby byla zvláštní pozornost věnována znevýhodněným regionům. Bez promyšleného zavádění opatření se mohou některá z nich ukázat jako kontraproduktivní (např. nákup interaktivních tabulí a jejich omezené využití).

- Rozdílné výsledky venkovských a městských škol jsou způsobeny rozdílnou socioekonomickou strukturou žáků navštěvujících tyto školy. Výsledné skóre je tedy primárně ovlivněno prostorovým rozložením obyvatelstva s nižším socioekonomickým statusem.
- Průměrné skóre v testech matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti se napříč kraji liší. Tyto odlišnosti z velké části vysvětluje průměrný socioekonomický status studentů v krajích a také sociální kapitál. Vyšší skóre dosahují ty kraje, kde je i vyšší socioekonomický rozvoj. Toto zjištění je potřeba zohlednit při koordinované podpoře znevýhodněných regionů.
- Málo motivovaní žáci dosahují vyšších bodových skóre v mezinárodních testech ve školách s vyšším socioekonomickým statusem (SES) než motivovaní žáci ve školách s nízkým průměrným socioekonomickým statusem. Toto zjištění ukazuje míru znevýhodnění žáků způsobenou sociálně-ekonomickým kontextem školy, protože jejich výsledky nejsou ovlivněny pouze mírou jejich vlastní motivace.
- Žáci s nižším socioekonomickým statusem dosahují lepších výsledků ve školách s vyšším průměrným socioekonomickým statusem než ve školách s nižším SES na úrovni školy. Zjištění tak podporuje orientaci ke vzdělávání žáků v heterogenních třídách.
- I po kontrole velikosti obce, socioekonomického statusu žáků a typu školy jsou početně velké gymnaziální třídy asociovány s lepším skóre z testů přírodovědné i matematické gramotnosti. U ostatních typů škol se souvislost mezi velikostí třídy a výsledky z testů nepodařila prokázat. Z pouhé asociace bez časového hlediska nelze vyvodit příčinnou souvislost působení malých či velkých tříd na úspěšnost žáků. Tímto zjištěním se omezuje argumentace vlivu velikosti třídy na lepší výsledky vzdělávání žáků.
- Školy, kde je dostupné ICT vybavení pro každého učitele, dosahují lepších výsledků než školy, kde je menší dostupnost ICT vybavení.
- Používání internetu ve výuce má spíše negativní vliv na výsledné skóre z testování přírodovědné gramotnosti u škol s vyšším průměrným SES, u škol s nižším SES je souvislost mezi používáním internetu a bodovým skóre žáka v testech spíše pozitivní (ale ne statisticky významná). Podstatný je tedy způsob využití didaktického potenciálu internetu a ICT obecně a s tím související digitální kompetence učitelů.
- Používání ICT lze doporučit pro ty školy, kde je nízký průměrný socioekonomický status studentů (z důvodu pozitivní asociace s výsledným skóre), avšak pro školy, kde

je i vyšší SES studentů, by se měl způsob využívání ICT ve výuce zvážit (negativní asociace). Využívání ICT je třeba vždy smysluplně a vhodně nastavit: kdo využívá ve výuce ICT (učitel vs. žáci), druh školy, předmět výuky (matematika vs. přírodovědné předměty).

- Výukové metody, které jsou asociovány s modernějšími přístupy, nevykazují jednoznačnou pozitivní korelaci s výsledky žáků. Ukazuje se, že mají spíše pozitivní vliv na výsledné skóre u žáků s vyšším SES, u žáků s nízkým SES může být efekt naopak negativní. Tento vztah se nicméně ukázal pouze v případě žáků gymnázií, silnější pak byl u žáků víceletých gymnázií. Je tedy žádoucí, aby učitelé byli profesně dobře připraveni na didakticky vhodné využití různých přístupů a byli schopni a ochotni reflektovat účinnost metod, které zařazují pro konkrétní skupinu žáků.
- Ve školách, kde dle odpovědí žáků učitelé podněcují diskuze nad přírodovědnými otázkami, provádí praktické pokusy, a kde učitelé jasně vysvětlují, jakou úlohu hrají přírodovědné poznatky v životě (tzv. index badatelsky orientovaného učení), nemají dívky horší skóre z přírodovědné gramotnosti oproti chlapcům. Naopak tam, kde se tyto metody výuky neaplikují, mají dívky horší výsledky z přírodovědné gramotnosti.
- Sebevědomí žáci, pokud dochází do škol, ve kterých učí spokojení učitelé, dosahují daleko lepších výsledků než méně sebevědomí žáci. Avšak pokud navštěvují školu, kde učí spíše nespokojení učitelé, tito sebevědomí žáci pak dosahují stejných výsledků jako žáci, kteří si v hodinách matematiky nevěří.
- Některé výukové metody, které negativně souvisí s výsledky, naopak pozitivně korelují se sociálně emočními schopnostmi žáků (jejich sebedůvěrou a instrumentální motivací). Příkladem je opět index badatelsky orientovaného učení v přírodovědných hodinách, který obsahuje položky jako třídní debatu, možnost navrhování pokusů žáky a aplikaci konceptů do reálného života.

4 Základní zjištění

V této kapitole jsou uvedena základní a obecná zjištění vycházející z analýz mezinárodního šetření PISA 2015. Nejdříve jsou prezentovány výsledky na úrovni krajů s možným vysvětlením, proč v některých krajích dosahují testovaní žáci obecně lepších výsledků. Následují základní deskriptivní statistiky, kde jsou průměrné výsledky testování dávány do kontextu dalších proměnných, které mohou dosažené skóre významně ovlivnit. Tato úvodní kapitola je pak zakončena sérií hierarchických regresních modelů, které jsou v rámci pedagogického výzkumu běžně dlouhodobě používány, a to zejména s ohledem na hierarchickou strukturu dat a možnosti kontrolovat vliv dalších proměnných na výsledek žáků na jednotlivých úrovních.

První tři mapy (mapa č. 1, mapa č. 2 a mapa č. 3) znázorňují průměrné dosažené výsledky žáků víceletých gymnázií a základních škol v mezinárodním šetření PISA 2015 na úrovni krajů, a to ve všech testovaných oblastech. Již na první pohled je z jednotlivých map zřejmé, že se výsledky v daných testovaných oblastech napříč kraji téměř překrývají.

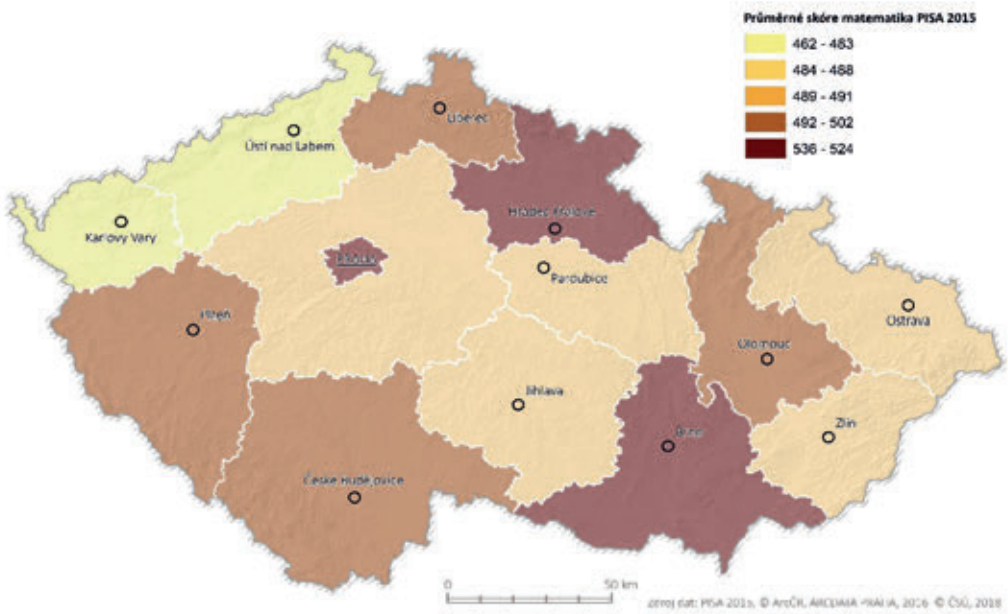
Nejvyššího průměrného bodového skóre v testech matematické gramotnosti dosáhli žáci v Praze, dále v krajích Královéhradeckém a Jihomoravském. Naopak nejslabší výsledky lze pozorovat v kraji Ústeckém a Karlovarském (viz mapa č. 1).

Podobné rozložení výsledků je možno sledovat také v případě testů zaměřených na přírodovědnou gramotnost (mapa č. 2). V tomto případě dosáhli nejvyšších výsledků opět žáci v Praze. Obdobně jako v případě výsledků matematické gramotnosti byly v těsné blízkosti kraje Královéhradecký, Jihomoravský a rovněž kraj Liberecký. Žáci Karlovarského a Ústeckého kraje v průměru dosahovali nejnižších výsledků.

Poslední testovanou oblastí v rámci šetření PISA představuje čtenářská gramotnost. Ta je zobrazena na poslední mapě (mapa č. 3). Stejně jako u předchozích dvou testovaných gramotností i zde pokračuje výše pozorovaný trend. Krajem, ve kterém žáci dosahovali průměrně nejvyšších výsledků, je Praha. Na druhé straně nejnižších výsledků dosáhli žáci v kraji Karlovarském a Ústeckém.

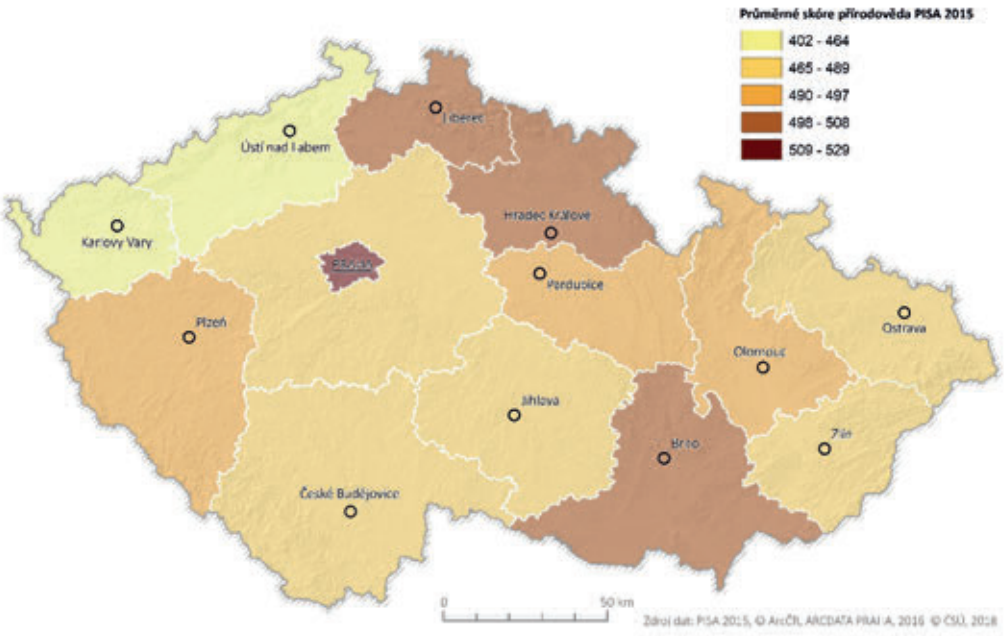
Mapa 1

Průměrné skóre z testu matematické gramotnosti – PISA 2015



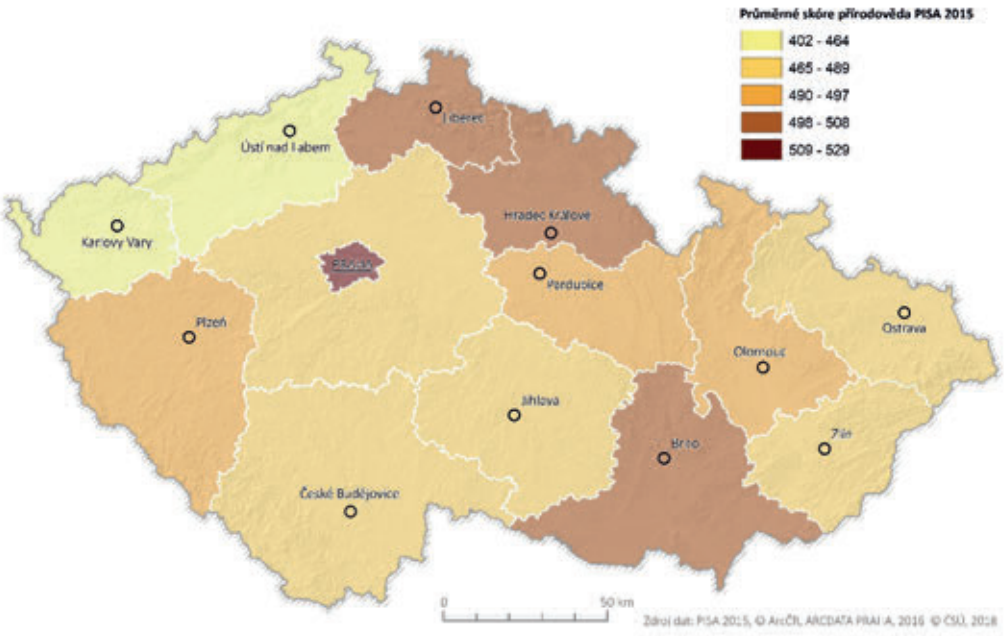
Mapa 2

Průměrné skóre z testu přírodovědné gramotnosti – PISA 2015



Mapa 3

Průměrné skóre z testu čtenářské gramotnosti – PISA 2015



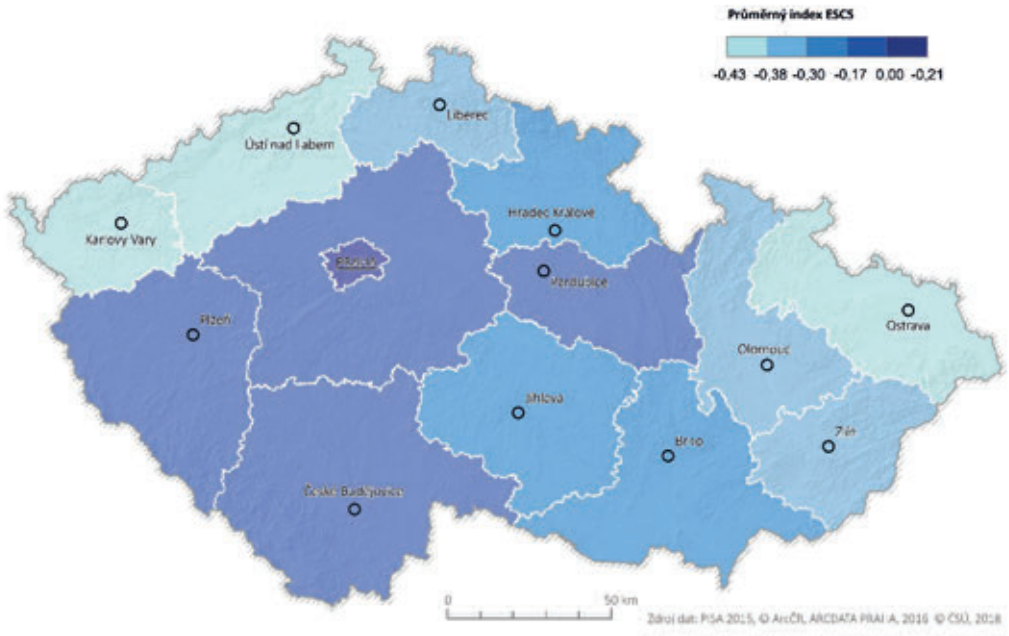
Jedno z prvních zjištění představuje fakt, že na úrovni krajů pozorujeme zásadní rozdíly v průměrných dosažených výsledcích žáků, a to ve všech třech testovaných oblastech. Lze pro tyto rozdíly najít zdůvodnění? Jaké faktory mohou tyto rozdíly vysvětlit? Na tyto otázky se pokusí alespoň částečně odpovědět následující dílčí analýzy této části.

Na mapě č. 4 je graficky znázorněn index socioekonomického statusu žáka, respektive průměrný socioekonomický status žáků v jednotlivých krajích. Hned na první pohled si můžeme

všimnout nápadného překryvu s mapami výsledného testového skóre. Krajem s celkově nejvyšším průměrným socioekonomickým statusem (dále jen SES) je Praha. Za ní se ve stejné skupině nachází také kraj Středočeský, Plzeňský, Jihočeský a Pardubický. Naopak nejnižší SES vidíme v krajích Karlovarském, Ústeckém a Moravskoslezském. Právě žáci ze dvou výše jmenovaných krajů Karlovarského a Ústeckého dosahovali stabilně nejnižších průměrných výsledků ve všech třech testovaných oblastech, tedy v matematické, přírodovědné i čtenářské gramotnosti.

Mapa 4

Index ESCS (SES) agregovaný na úrovni krajů ČR

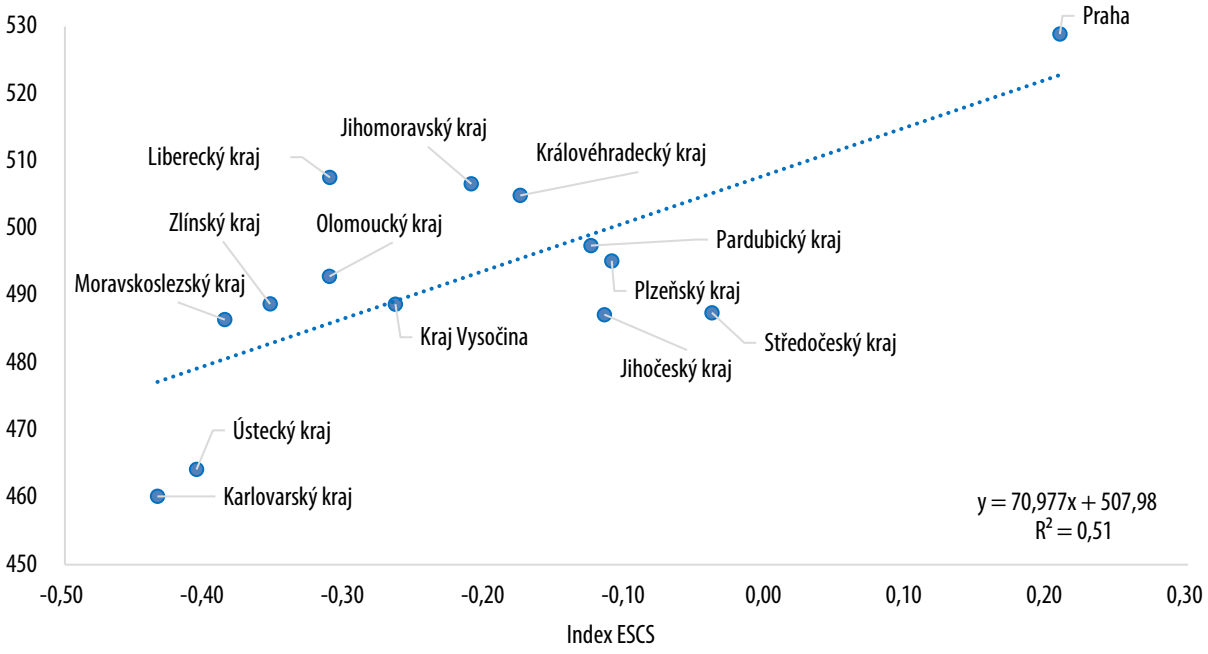


Existenci vztahu mezi výsledkem testového skóre v přírodovědné gramotnosti a hodnotou SES dokládá graf č. 1. Z něj můžeme vyčíst pozitivní směr vztahu. Se zvyšující se hodnotou SES roste průměrný bodový výsledek žáků v přírodovědné gramotnosti. Stejně jako v případě předchozí mapy jsou data agregována na úroveň krajů. Graf zobrazuje výsledky jednoduché lineární regrese, která v tomto případě dokázala vysvětlit 51% variance[10] průměrných hodnot skóre dosažených žáky v testu v přírodovědné gramotnosti mezi jednotlivými kraji.

10 V grafu značí podíl vysvětlené variance hodnota R2 = 0,51. Maximální hypotetická úspěšnost modelu by pak byla 1 (100% vysvětlení rozdílů (variance) mezi kraji na základě znalosti hodnot SES).

Graf 1

Index ESCS ve vztahu ke skóre v testu přírodovědné gramotnosti



Jako další možný faktor vysvětlující rozdílné výsledky napříč kraji se nabízí koncept tzv. sociálního kapitálu. Ten můžeme pro potřeby této zprávy definovat jako určité vlastnosti společnosti vyznačující se například vyšší mírou občanského zapojování do veřejných záležitostí, častějším členstvím ve spolkových organizacích nebo jiných sdruženích či větší mezilidskou důvěrou. Protože se jedná o abstraktní koncept, bylo pro jeho zachycení nutné stanovit několik indikátorů,[11] ze kterých byl index sociálního kapitálu konstruován. Stejně jako v předchozím vztahu u socioekonomického statusu je i v případě sociálního kapitálu předpokládána pozitivní souvislost mezi průměrným testovým skóre žáků daného kraje a vyšší hodnotou indexu. Pozitivní efekt sociálního kapitálu na úspěšnost žáků byl prokázán například ve vybraných amerických školách (Goddard 2003), na školách v Norsku (Huang 2008) nebo Rumunsku (Huang, Damean, Cairns 2015).[12]

Hodnotu sociálního kapitálu jednotlivých krajů znázorňuje následující mapa č. 6. Na mapě lze pozorovat obdobné výsledky jako výše na mapě průměrného SES žáků v krajích.[13] Plzeňský i Jihočeský kraj nabývají i v případě indexu sociálního kapitálu nejvyšších hodnot. Stejně tak se objevuje trojice krajů s nejnižší hodnotou indexu SES (Ústecký, Karlovarský a Moravskoslezský kraj) i v mapě sociálního kapitálu na nízkých příčkách. Tato zjištění indikují určitou konceptuální i empirickou podobnost mezi SES a sociálním kapitálem.

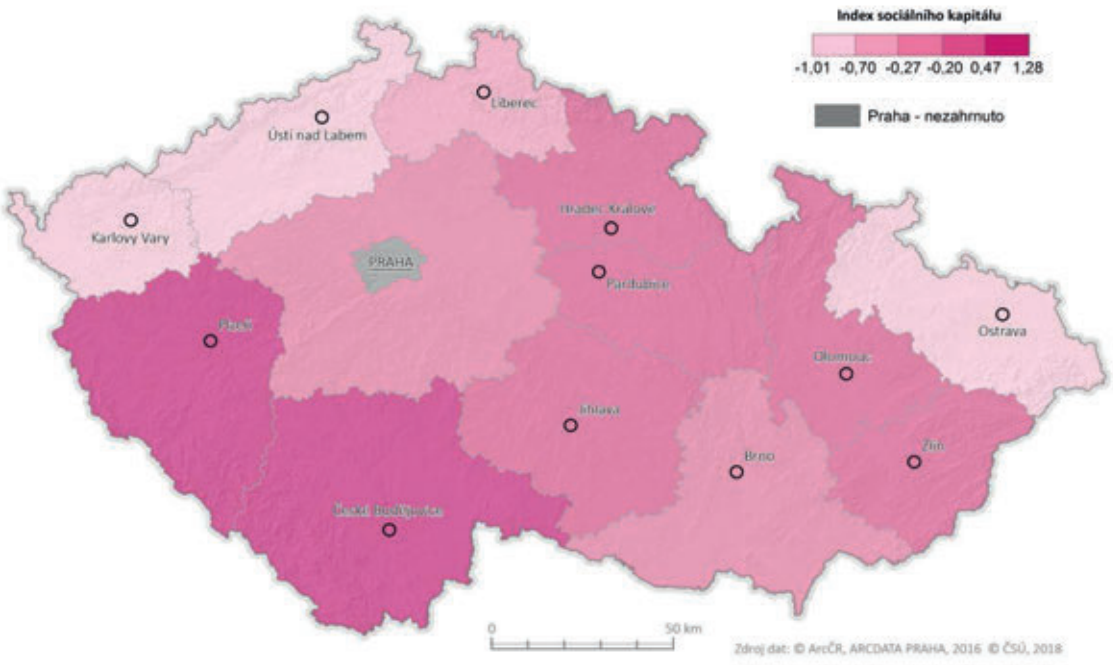
11 Výsledný index (inspirován odbornou studií sociologa Tomáše Kosteleckého) byl sestaven z následujících proměnných: podíl neziskových organizací na 1 000 obyvatel, podíl členů Českého svazu tělesné výchovy (ČSTV) / České unie sportu (ČUS), podíl členů dobrovolných hasičů, volební účast, důvěra v ústavní instituce (na základě šetření prováděných Centrem pro výzkum veřejného mínění, CVVM), čtenost seriózního tisku, podíl dárců krve v krajích.

12 Kromě úspěšnosti žáků ovlivňuje sociální kapitál také nejrůznější faktory, které mohou významným způsobem následně ovlivňovat výsledky žáků v testování. Sociální kapitál ovlivňuje např. vztahy mezi učiteli a žáky, vztahy mezi rodiči a školou a stejně tak je významným prediktorem úspěšnosti žáků v souvislosti s prostředím, z jakého žáci pocházejí (podrobněji o vlivu sociálního kapitálu v těchto oblastech např. Israel, Beaulieu, Hartless 2001; Acar 2011; Croninger, Lee 2001; Kao, Rutherford 2007; Considine, Zappalá 2002).

13 Praha byla v případě této analýzy vyřazena z toho důvodu, že se jedná o natolik specifický kraj, který svými vysokými hodnotami zkresluje výsledky.

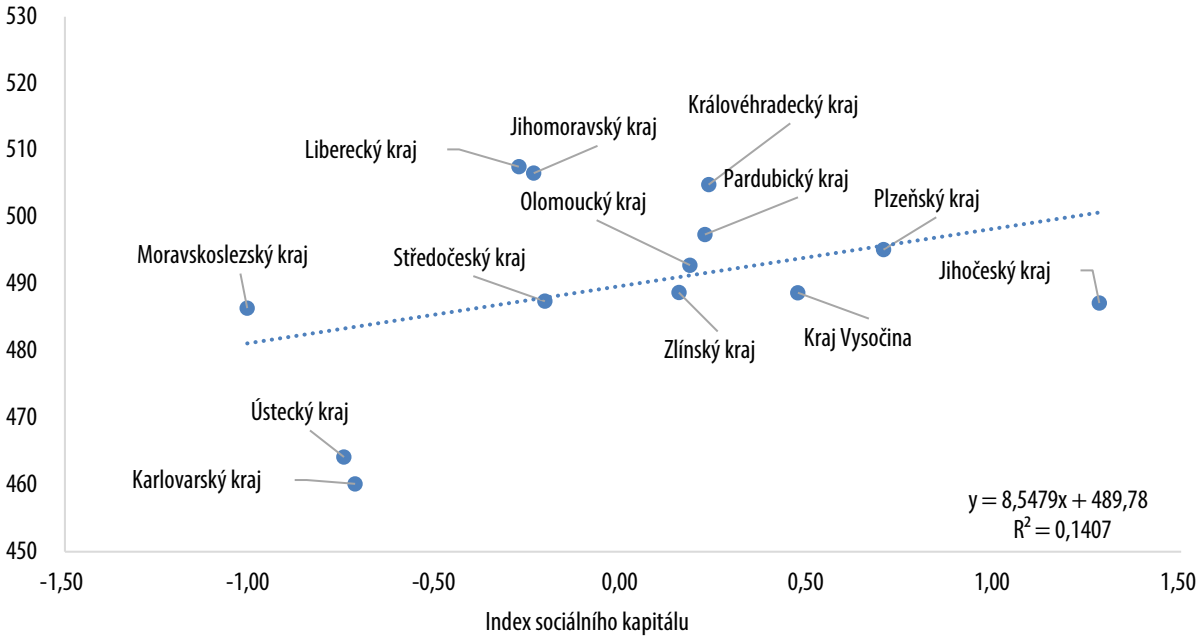
Mapa 5

Sociální kapitál na úrovni krajů ČR



Graf 2

Index sociálního kapitálu ve vztahu k dosaženému skóre žáků v testu přírodovědné gramotnosti



Důležitější v kontextu studií o sociálním kapitálu je otázka, zda je také možné pozorovat vztah mezi sociálním kapitálem a dosaženými výsledky v mezinárodním testování PISA a jak je tento vztah silný. Graf č. 2 ukazuje tuto souvislost. Graf znázorňuje výsledek jednoduché lineární regrese s podílem vysvětlené variance 14,07 %.[14] Zároveň je možno v souladu

14 Hodnota v grafu $R^2 = 0,1407$

s prvotním předpokladem konstatovat, že existuje pozitivní souvislost mezi hodnotami testového skóre v daném kraji a indexem sociálního kapitálu.

Úvodní kapitolu doplňují kontrolní regresní hierarchické modely. Přestože jsou tématem analýzy tři výchozí oblasti, z důvodu složitých asymetrických vztahů bude každá z nich testována samostatně spolu s určenými kontrolními proměnnými, které by mohly reprezentovat ty faktory, které nejčastější vysvětlují rozdílnou úspěšnost žáků v gramotnostních testech. Výsledné statistické modely jsou vysvětlovány způsobem, kdy není potřebná důkladná znalost statistických metod, nicméně v modelech jsou uvedeny všechny relevantní ukazatele úspěšnosti modelů i pro čtenáře z řad akademické obce. Metodologické pojmy jsou vysvětleny v příloze.

Výsledky první série modelů zaměřených na skóre žáků dosažené v testu přírodovědné gramotnosti ukazuje tabulka č. 1. První model je tzv. *nulový model* a slouží k nastavení počátečních hodnot kontrolních kritérií a následné srovnávání s dalšími modely pro posouzení jejich úspěšnosti.

Pro vysvětlení interpretace jednotlivých koeficientů modelu je uveden takzvaný ilustrační model. V něm jsou pouze dvě proměnné. Tzv. indikátorová proměnná dívky (hodnota 1 = dívky, 0 = chlapci) a individuální socioekonomický status žáka nabývající hodnot od -3,15 do 4,49, kdy krajní hodnoty značí nejnižší a nejvyšší SES studenta. Průměr SES studentů je hodnota -0,13. Pro snazší interpretaci jsou proměnné nestandardizovány. Pokud je testovaným případem dívka, hodnota koeficientu -16 říká, že dívky dosahují v průměru o 16 bodů méně (-16 × 1) než chlapci (-16 × 0). Hvězdičky značí statistickou významnost. U SES žáka je vztah následující: s každým zvýšením jeho SES o hodnotu 1 vzroste v průměru jeho úspěšnost v testu o 24 bodů. Žáci s nejvyšším SES dosáhnou lepšího výsledku o 107 bodů (24 × 4,49) než žáci, jejichž SES se rovná 0. Pokud bude mít žák průměrný SES -0,13, jeho bodové skóre bude o 3,12 (24 × -0,13) bodů horší, než je celkový průměr bodového testu po kontrole všech proměnných v modelu. Průměrný bodový zisk pak ukazuje tzv. konstanta, její hodnota je vždy relativní vzhledem ke specifikaci modelu a může se měnit v závislosti na počtu proměnných v modelu. Pro interpretaci koeficientů v testu je nutné znát popisnou statistiku proměnných a jejich kódování (viz příloha této zprávy).

Třetí model je tzv. *kontrolní*, sledující pouze kontrolní proměnné a jejich efekt na vysvětlení hodnot skóre v testu přírodovědné gramotnosti. Kontrolní proměnné byly vybrány ve světle předchozích českých i mezinárodních výzkumů. Vyjma proměnné logaritmu obyvatel mají v tomto modelu efekt všechny proměnné. Výrazný pozitivní efekt má jak SES na úrovni žáka, tak průměrný SES na úrovni školy. Proměnnou s největším efektem je rozptyl SES (měřící homogenitu třídy) na úrovni školy, který dosahuje vysokých záporných hodnot. Koeficient ukazuje, že čím více různorodá škola je z pohledu SES jednotlivých žáků, tím vyšší je negativní efekt na skóre žáků v testu přírodovědné gramotnosti. Záporných hodnot dosahuje i indikátorová proměnná dívek, čímž se potvrzuje vztah prokázaný mnoha dřívějšími studiemi, a to, že dívky dosahují v přírodovědném testování horších výsledků než chlapci. Naopak proměnná sledující motivaci žáků dosahuje kladných hodnot, proto čím motivovanější žáci, tím lépe si vedou v testu přírodovědné gramotnosti. Poslední proměnná kontrolního modelu, index zachycující pocity úzkosti u daného žáka, naopak dosahuje hodnot záporných. Čím vyšší hodnota proměnné, tím pociťuje žák větší úzkost. Vzhledem ke konstrukci tohoto indexu a zvoleným otázkám můžeme rovněž hovořit o indexu zachycujícím sebevědomí žáka. Při porovnání s proměnnou sledující motivaci je zřejmé, že pro lepší výsledky v testech přírodovědné gramotnosti je vhodné podporovat duševní pohodu a motivovanost žáků.

Čtvrtý provedený model přidává ke kontrolním proměnným tzv. *interakční efekt* mezi SES na úrovni žáka a SES na úrovni školy. Hodnota koeficientu dosahuje statisticky významných záporných hodnot a lze jej interpretovat tak, že se vzrůstajícím SES školy klesá efekt SES

daného žáka. Takový efekt dokáže u žáka s nízkým SES navštěvujícím školu s vysokým SES kompenzovat negativní působení SES na jeho skóre v přírodovědné gramotnosti. Poslední provedený model přidává interakční efekt motivace žáka a SES na úrovni školy. Efekt je stejný jako u předchozího interakčního efektu. Pokud žák s nízkou motivací navštěvuje školu s vysokým průměrným SES, interakční efekt dokáže kompenzovat jeho malou motivaci v případě skóre z přírodovědné gramotnosti.

Tabulka 1

Hierarchické kontrolní modely – přírodovědná gramotnost

Název proměnné	NULL	ILUSTRACNI	CONTROL	EFF_SES	EFF_MOTIV
Pohlaví žáka		-16,024***	-11,981***	-11,939***	-11,983***
		(2,569)	(2,516)	(2,516)	(2,506)
SES žáka		23,716***	17,606***	15,510***	15,556***
		(1,693)	(1,703)	(1,719)	(1,718)
SES školy			87,433***	86,774***	84,958***
			(6,755)	(6,814)	(6,971)
Rozptyl SES školy			-49,563***	-52,657***	-52,005***
			(19,220)	(19,681)	(19,609)
Motivace žáka			12,028***	11,845***	10,563***
			(1,309)	(1,309)	(1,280)
Index úzkosti / nízké sebevědomí			-14,649***	-14,667***	-14,735***
			(1,270)	(1,268)	(1,273)
*SES žáka * SES školy*				-10,010***	-8,661**
				(3,349)	(3,415)
*Motivace žáka * SES na úrovni školy*					-7,605***
					(2,697)
Konstanta	479,703***	495,234***	554,109***	557,772***	556,933***
	(3,411)	(3,563)	(13,111)	(13,572)	(13,549)
Intercept variance	3530,685	2727,49	1138,814	1158,067	1154,136
	(317,954)	(253,181)	(118,262)	(122,721)	(122,225)
Residual variance	5143,658	4886,165	4655,568	4643,724	4637,205
	(140,414)	(121,194)	(114,508)	(114,284)	(114,173)
Počet pozorování	6894	6788	6640	6640	6640
Počet skupin druhé úrovně (školy)	344	344	332	332	332
Vnitroskupinová korelace	0,4070				
AIC	799466,073	781726,096	751065,471	750957,084	750860,336
BIC	799486,588	781760,21	751126,679	751025,093	750935,146
LogLikelihood	-399730,04	-390858,048	-375523,74	-375468,54	-375419,168
Snijders/Bosker R^2 Level 1		0,120	0,292	0,291	0,292
Snijders/Bosker R^2 Level 2		0,203	0,562	0,557	0,558
Bryk/Raudenbush R^2 Level 1		0,051	0,097	0,099	0,101
Bryk/Raudenbush R^2 Level 2		0,221	0,624	0,618	0,619

*Poznámka: Kurzívou jsou vyznačeny proměnné na druhé úrovni. Robustní chyby v závorkách. Hvězdičky označují statistickou významnost pro *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01.*

Tabulka č. 2 uvádí stejně sestavený model jako předchozí tabulka č. 1, pouze s obměnou skóre z testu přírodovědné gramotnosti za skóre z testu matematické gramotnosti. Výsledné koeficienty dosahují mírně odlišných hodnot co do velikosti, avšak jejich směr a statistická významnost je stejná jako v případě přírodovědné gramotnosti v předchozí tabulce. Proto i interpretace modelu je totožná.

Tabulka 2

Hierarchické kontrolní modely – matematická gramotnost

Název proměnné	NULL_M	ILUSTRACNI_M	CONTROL_M	EFF_SES_M	EFF_MOTIV_M
Pohlaví žáka		-16,024***	-6,611***	-6,574***	-6,617***
		(2,569)	(2,469)	(2,468)	(2,456)
SES žáka		23,716***	19,490***	17,363***	17,407***
		(1,693)	(1,639)	(1,650)	(1,644)
SES školy			79,848***	79,254***	77,502***
			(5,785)	(5,801)	(5,958)
Rozptyl SES školy			-38,985**	-42,124**	-41,488**
			(16,679)	(17,097)	(17,016)
Motivace žáka			15,546***	15,359***	14,120***
			(1,241)	(1,239)	(1,153)
Index úzkosti / nízké sebevědomí			-12,208***	-12,229***	-12,294***
			(1,161)	(1,164)	(1,168)
*SES žáka * SES školy*				-10,150***	-8,858***
				(3,180)	(3,228)
*Motivace žáka * SES na úrovni školy*					-7,325***
					(2,640)
Konstanta	477,574***	495,234***	544,471***	548,206***	547,393***
	(3,395)	(3,563)	(11,203)	-11,669	-11,628
Intercept variance	3399,203	2727,490	854,545	865,110	861,488
	(361,170)	(253,181)	(95,191)	(97,597)	(97,051)
Residual variance	4762	4886,165	4179,919	4169,085	4163,133
	(141,338)	(121,194)	(110,047)	(109,643)	(109,518)
Počet pozorování	6894	6788	6640	6640	6640
Počet skupin druhé úrovně (školy)	344	344	332	332	332
Vnitroskupinová korelace	0,4165				
AIC	794264,554	781726,096	743424,911	743298,161	743197,899
BIC	794285,069	781760,21	743486,119	743366,17	743272,708
LogLikelihood	-397129,277	-390858,048	-371703,456	-371639,081	-371587,949
Snijders/Bosker R^2 Level 1		0,12	0,304	0,304	0,306
Snijders/Bosker R^2 Level 2		0,203	0,594	0,591	0,592
Bryk/Raudenbush R^2 Level 1		0,051	0,11	0,112	0,113
Bryk/Raudenbush R^2 Level 2		0,221	0,664	0,66	0,661

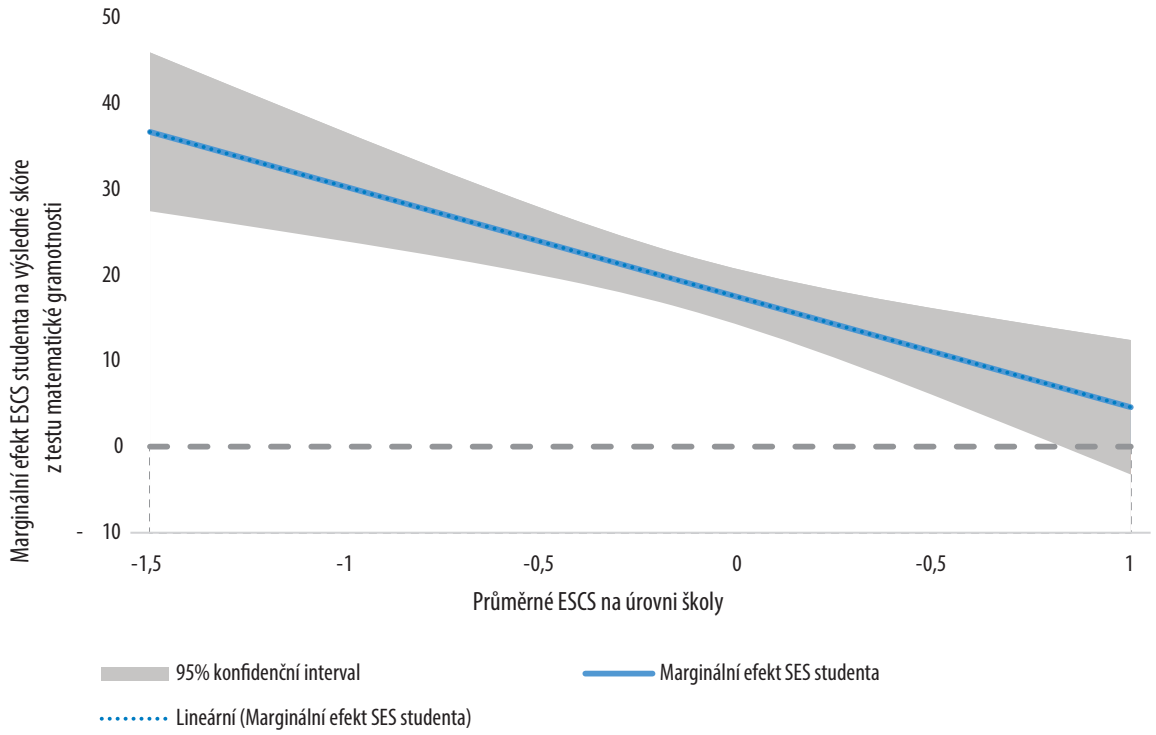
*Poznámka: Kurzívou jsou vyznačeny proměnné na druhé úrovni. Robustní chyby v závorkách. Hvězdičky označují statistickou významnost pro *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01.*

Uvedené modely jsou doplněny podrobnějším popisem již zmíněných interakčních efektů a jejich grafickým znázorněním pro lepší představu o jejich působení. Pokud student s nižším SES chodí do školy, která je složena z žáků s nadprůměrným SES, tedy i průměr SES této školy bude vysoký, student ze socioekonomicky slabé rodiny bude dosahovat lepších výsledků, než kdyby chodil do školy, kde je celkový průměrný SES nízký. Tento vztah je pro patnáctileté žáky velmi silný, zejména při srovnání s jinými výsledky hierarchických regresních modelů žáků mladších ročníků (viz např. Sekundární analýza TIMSS 2015).

Sílu vztahu ukazuje první graf tzv. marginálního efektu proměnné SES individuálního studenta v závislosti na měnící se hodnotě průměrného SES školy (viz graf č. 3). Graf ukazuje, že pozitivní efekt individuálního SES klesá s tím, jak roste průměrné SES školy, kterou žák navštěvuje. Vztah lze demonstrovat na hypotetickém příkladu z regresní rovnice, který je zobrazen v grafu 3. Ve školách s nízkým průměrným SES roste efekt na výsledné skóre u proměnné individuální SES žáka více než ve školách s vysokou hodnotou SES (zvýšení o jednu jednotku individuálního SES přidá téměř 35 bodů, ale v druhém případě již nepřidá žádné plausibilní body k testu žáka).

Graf 3

Marginální efekt SES žáka na výsledné skóre z matematické gramotnosti v závislosti na průměrné hodnotě SES na úrovni školy



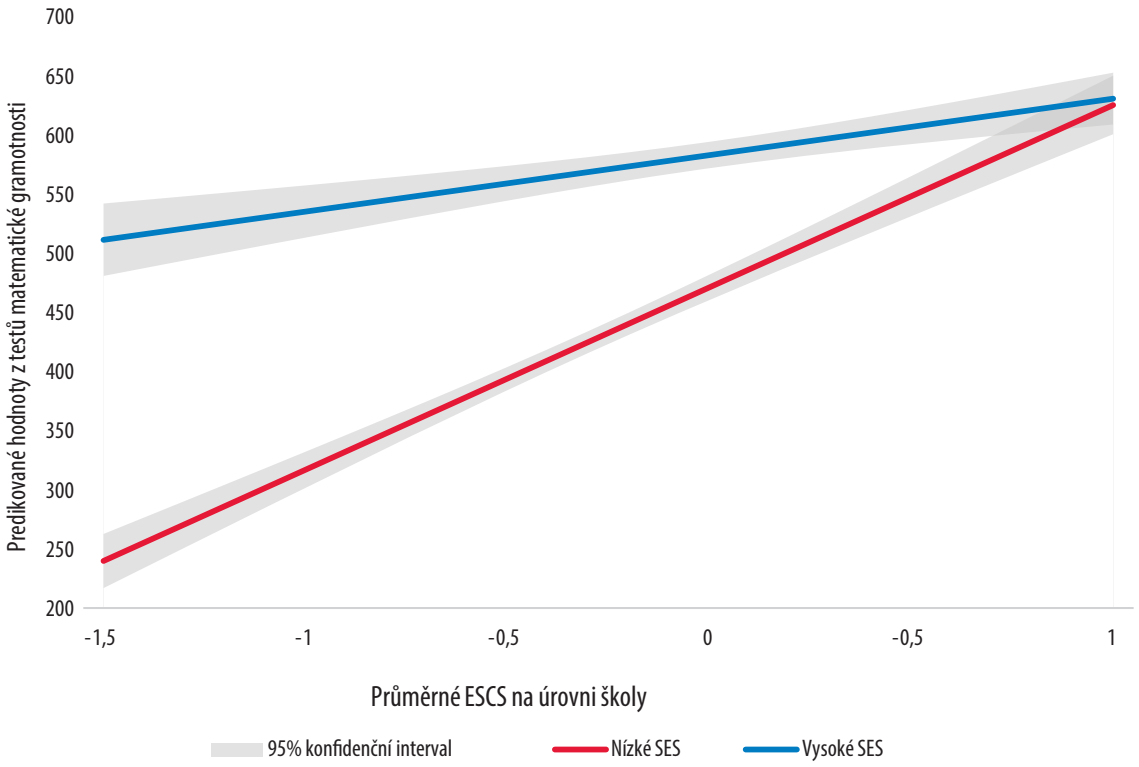
Poznámka: Výpočet z rovnice v programu Stata. Socioekonomický status měřen pomocí indexu ESCS. Individuální hodnota žáků zprůměrována na úroveň školy.

Tuto souvislost lze o něco srozumitelněji ukázat v tzv. grafu predikovaných plausibilních hodnot (následující graf č. 4). Z rovnice výsledných koeficientů jsou modelovány dva ilustrační příklady. Efekt průměrného SES školy na žáky s nejnižším SES (červená přímka) a na žáky s nejvyšší hodnotou SES (modrá přímka). Z grafu je názorně vidět, že na žáky pocházející z rodin s vysokým SES již celkové průměrné SES školy nijak nepůsobí. Situace je ale zcela odlišná v případě žáků pocházejících z rodin s nejnižším socioekonomickým statusem. U těchto žáků má vysoké průměrné SES školy velmi silný efekt. Tito žáci pak dosahují i lepších výsledků, než kdyby navštěvovali školu, která má nízké průměrné SES. Efekt je velmi

silný, protože sklon červené přímky je velmi strmý, a dokonce protíná modrou přímku žáků s nejvyšším SES.

Graf 4

Vliv socioekonomického složení školy na výsledné skóre z matematické gramotnosti u žáků s nízkým a vysokým SES

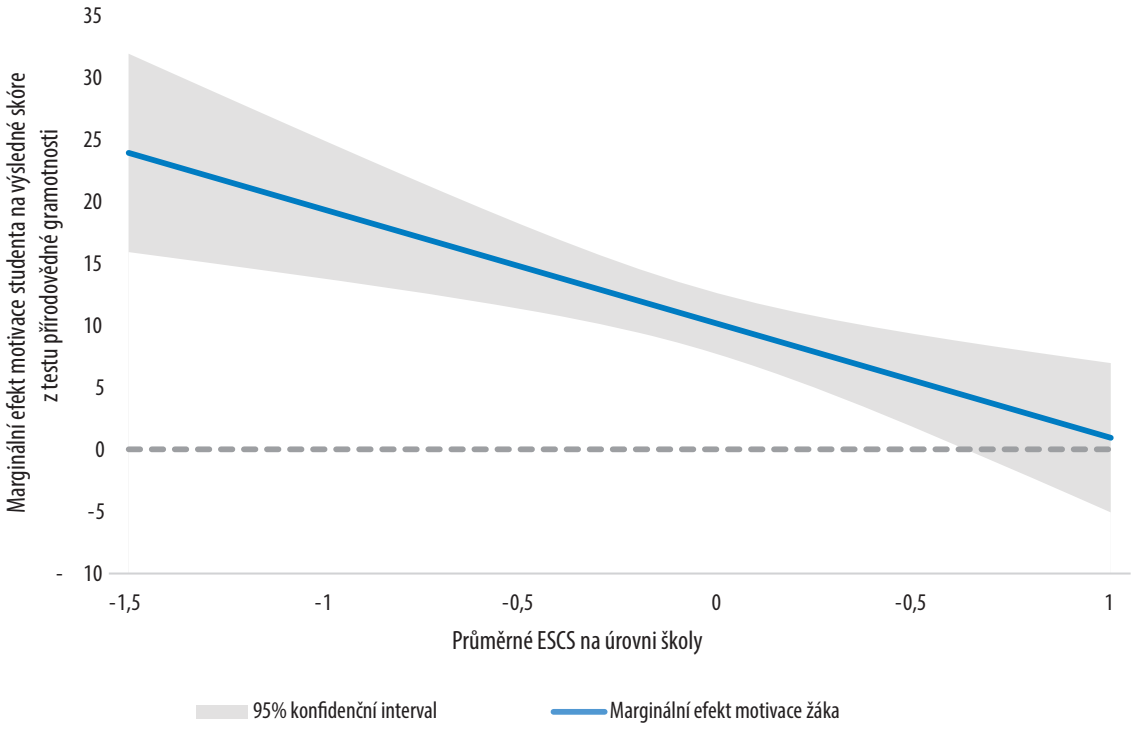


Poznámka: Výpočet z rovnice v programu Stata. Socioekonomický status měřen pomocí indexu ESCS. Individuální hodnota žáků zprůměrována na úroveň školy.

Nabízí se tak otázka, zda záleží skutečně pouze na socioekonomickém statusu žáka. Může být jeho budoucí úspěch ve škole ovlivněn jen skutečností, že pochází ze znevýhodněné rodiny? Téměř vždy lze najít i další kontextuální proměnné, jež do tohoto vztahu vstupují. Jiným faktorem pozitivně ovlivňujícím úspěch žáků je jejich motivace, a proto je nutné sledovat, jaký je efekt motivace žáků ve školách, které jsou spíše složeny z žáků pocházejících z rodin, v nichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání, pracují spíše manuálně, nevlastní žádné knihy a jejich domácnost je obecně méně vybavena. Následující graf č. 5 ukazuje, že je motivace pro úspěch důležitá zejména pro žáky pocházející z rodin s nízkým SES. U nich je vliv motivace na výsledek nejvyšší. Naopak pokud student chodí do školy s vysokým průměrným SES, v níž žáci pocházejí z rodin, které disponují většími socioekonomickými zdroji, jeho motivace už na lepší skóre tak výrazný efekt nemá. V případě, kdy žák navštěvuje školu s nízkým SES, je jeho motivace velmi důležitým faktorem, který je pak pozitivně asociován s lepšími výsledky.

Graf 5

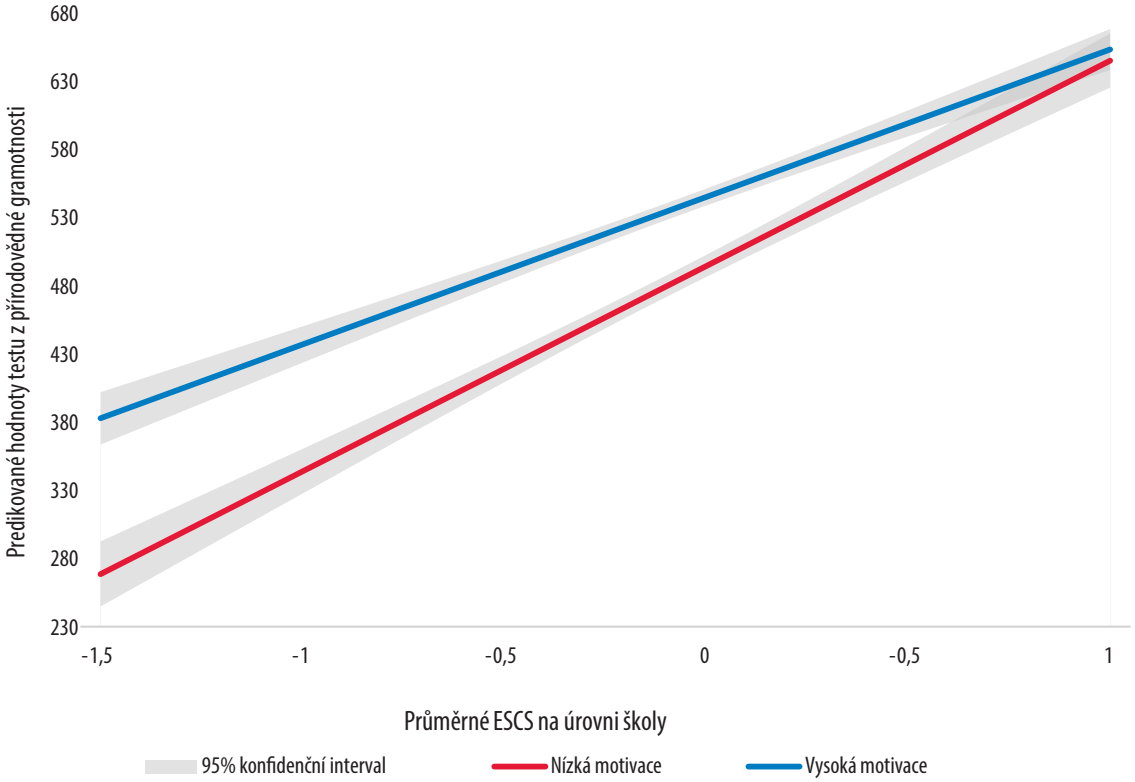
Marginální efekt motivace žáka v závislosti na průměrném SES školy



Jak dokládá následující graf č. 6 predikovaných hodnot výsledků testů z přírodovědné gramotnosti, motivovaní žáci dosahují obecně lepších výsledků oproti méně motivovaným, ale vztah je silnější ve školách, které jsou složeny z žáků s nízkým SES. Míra motivace byla zjišťována na základě celé baterie otázek (míra souhlasu s tvrzeními jako „Chci mít výborné známky ve všech předmětech", „Chci být nejlepší ve všem, co dělám" apod.), ze které byl vytvořen výsledný index. V poslední části analýzy věnované výukovým metodám a kvalitě učitele je zkoumán i vliv dalších faktorů na výslednou motivaci studenta, která může být zprostředkujícím faktorem pro lepší výsledek žáků i přesto, že navštěvují školy s nižším průměrným SES (měřeno jako index ESCS).

Graf 6

Predikované hodnoty výsledků testů u velmi motivovaných žáků a nízko motivovaných žáků v závislosti na průměrném SES školy



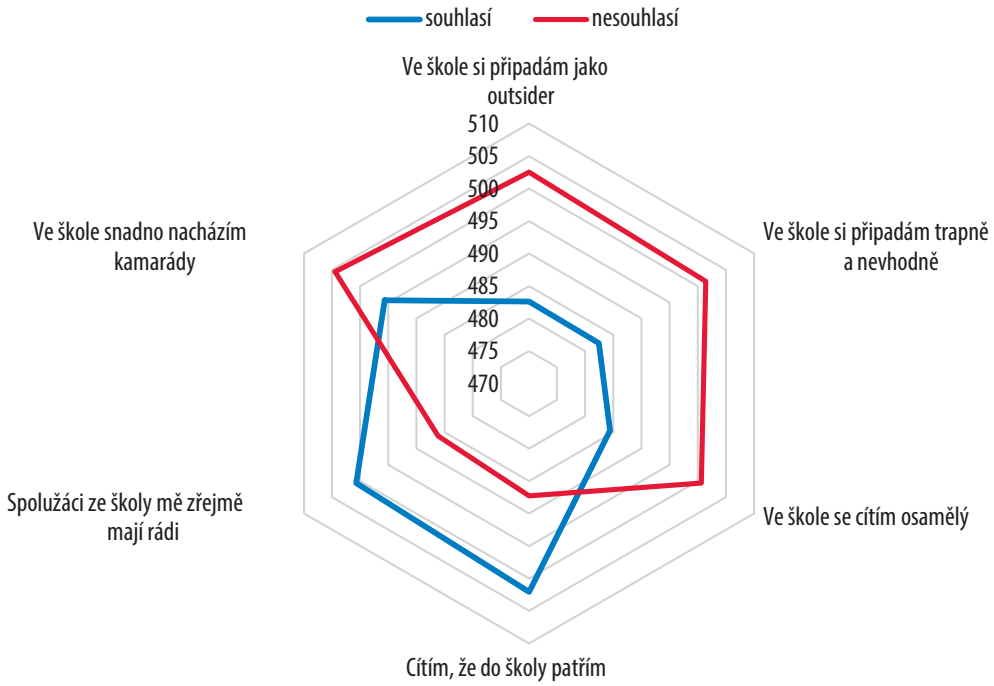
Z jiných testovaných interakčních efektů se nepodařilo prokázat rozdílný efekt školního klimatu v závislosti na průměrném SES školy, ani odlišný vliv individuálního SES žáka ve školách s pociťovanou vysokou disciplínou oproti školám s nízkou pociťovanou disciplínou ve škole.

Podobně jako motivace a nervozita může s výsledky žáků souviset i další sada otázek vztahující se k jejich pocitům, a to ta, která od žáků zjišťovala, jak se cítí ve škole, tedy zda mají pocit, že do školy zapadají, jak snadno si ve škole hledají přátele a podobně. Ačkoliv s indexem vytvořeným z těchto otázek se v následných analýzách dále nepracuje, porovnáním matematického skóre žáků cítících se ve škole lépe a těch, kteří to vnímají naopak, lze rozšířit toto základní zjištění ohledně naladění žáků.[15] Z grafu č. 7 znázorňujícího srovnání je patrné, že se výsledky žáků, kteří se ve školách cítí lépe, liší od výsledků těch žáků, kteří se ve škole dobře necítí. Tvrzení jsou dvojího charakteru, ve třech případech zachycují pozitivní pocity a ve třech naopak spíše pocity negativní. Žáci, kteří souhlasili s tím, že si ve škole připadají jako outsideři, trapně a nevhodně, a kteří rovněž potvrdili, že se ve škole cítí osaměle, dosáhli v testování z matematiky horších výsledků než žáci, kteří vyjádřili s těmito tvrzeními nesouhlas. Stejně tak žáci, kteří mají pocit, že do školy zapadají a spolužáci je mají rádi, dosáhli lepších výsledků než ti, kteří s těmito tvrzeními nesouhlasili. Jediná výjimka je znatelná v případě toho, zda si žáci ve škole snadno hledají přátele. Je však nutné podotknout, že v tomto jediném případě není rozdíl mezi skupinami statisticky významný.

15 Jednalo se o šest otázek uvedených v grafu, kdy žáci vybírali ze čtyř možností odpovědí, konkrétně zda s uvedenými výroky rozhodně souhlasí, souhlasí, nesouhlasí nebo rozhodně nesouhlasí. Tyto kategorie byly sloučeny do dvou vyjadřujících buď souhlas, či nesouhlas.

Graf 7

Dosažené skóre žáků v testu matematické gramotnosti podle toho, jak se cítí ve škole, PISA 2015



Tato úvodní analýza ukázala základní dominantní faktory ovlivňující výsledné skóre žáka, jako je socioekonomický status, pohlaví, motivovanost a pociťovaná nervozita žáka. Tyto faktory jsou pak základními kontrolními proměnnými při nalézání vztahů mezi velikostí třídy, kvalitou učitele, vyučovací metodou a používání ICT na jedné straně a úspěšností žáků v jednotlivých testech gramotnosti na straně druhé.

5 Velikost a struktura třídy, kompozice školy a jejich vliv na výsledky žáků

Následující kapitola se zabývá tím, jaký vliv mohou mít na průměrné výsledky testovaných žáků faktory spojené s prostředím školní třídy, případně s prostředím školy. Jedná se zejména o faktor struktury a velikosti tříd, dále o faktor kompozice školy, které mohou určitým způsobem ovlivňovat úspěšnost žáků v mezinárodních šetřeních, v tomto případě konkrétně v testování PISA 2015.

Školní třída je pro každého jednotlivce sociální skupinou, se kterou se setkává již v raném dětství. Společně s rodinou je pak škola druhou nejdůležitější sociální skupinou, jež formuje názory a postoje dětí a významným způsobem ovlivňuje život žáků. Role školy a zejména školní třídy v procesu socializace dětí je tradiční součástí pedagogického výzkumu (podrobněji například Slaměník, Výrost 1998; Helus 2004; Husén, Tuijnman, Halls 1992; Havlík, Halászová, Prokop 1996; Kohoutek 2002). Je obecně uznávaným předpokladem, že struktura a složení třídy, stejně jako některé parametry na úrovni školy, mohou ovlivňovat úspěšnost žáků, respektive výsledky, jakých tito žáci dosahují v mezinárodních testováních. (Průcha 2002) Uvedené faktory jsou součástí takzvaného edukačního prostředí třídy.

Edukační prostředí třídy je tvořeno jednak fyzikálními faktory (sem spadá například osvětlení, prostorová dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn a podobně) a jednak psychosociálními faktory (sem spadají sociální klima, tedy dlouhodobé a stabilní vztahy ve třídě, a dále třídní atmosféra, která je tvořena krátkodobými interakcemi mezi členy třídy). (Průcha 2002; Lašek 2001) Právě ony psychosociální faktory a zejména sociální klima třídy jsou z hlediska žákovské úspěšnosti těmi z nejpodstatnějších. Sociální klima je totiž utvářeno vzájemnými vztahy mezi učitelem a žáky.[16] Proč je faktor třídního klimatu z hlediska úspěšnosti žáků základních škol tak důležitý? Platí, že třídy s lepším klimatem se vyznačují obecně lepšími a osobnějšími vztahy mezi učiteli a žáky a jsou tudíž i lepším pracovním prostředím pro výuku (podrobněji viz Hadj-Moussová 2012). Vzájemné vztahy v třídním kontextu pak budou logicky ovlivňovat i výkon žáků, a to v pozitivním smyslu v případě dobrého pracovního prostředí a dobrých vzájemných vztahů.

Kromě sociálního klimatu působí na výsledky žáků také další faktory spojené se strukturou a kompozicí školních tříd. Jedná se konkrétně o následující proměnné, na nichž se odborná literatura shoduje (viz například Hrabal 1992): *početnost třídy, poměr dívek a chlapců ve třídě, problematika diferenciace žáků a školní dispozice, rodinné zázemí žáka*.

Velikost třídy je z hlediska ideálního počtu žáků dlouho diskutovaným tématem a nepanuje obecná shoda na tom, jaký počet je pro výuku nejefektivnější. V případě České republiky například školský zákon stanovuje, že nejvyšší možný počet žáků ve třídě je 30, přičemž v určitých případech lze tento počet navýšit ještě o 4 žáky.[17] Různé studie se v tomto ohledu neshodnou.[18] Obecně panuje předpoklad, že menší třídy poskytují učitelům lepší podmínky a zázemí pro vybudování silnějších vztahů s žáky a možnosti individuální spolupráce s žáky. Výuka v menších třídách se rovněž vyznačuje nižší mírou rušivého chování mezi žáky. Nižší počet žáků ve třídě ovšem neznamená automaticky lepší výsledky. Velmi důležitým faktorem je zde osoba učitele a to, zda dokáže výhody menší třídy efektivně využít a zvýšit tak úspěšnost žáků těchto tříd. (Graue et al. 2007; Wang, Finn 2002; Anderson 2002; Lazear 1999)

16 Sociální klima školy a třídy je dlouhodobě zkoumaným faktorem. Teoretickému vymezení klimatu třídy se věnuje například Průcha 2002, Mareš 1998 nebo Čáp, Mareš 2001, měření sociálního klimatu dále například Lašek 1993. V České republice je klima třídy taktéž diskutovaným tématem, sociální klima třídy a jeho vliv na žáky základních škol zkoumali ve své studii například Havlínová, Kolář 2001.

17 (Vyhláška č. 48/2005 Sb.; Zákon 561/2004 Sb.)

18 V této souvislosti můžeme srovnat například dílčí studie zkoumající dopady amerických reforem snižujících počty žáků ve třídách (*class size reduction, CSR*). Některé studie prokázaly zlepšení výsledků žáků po zmenšení tříd (viz například Krasnoff 2014), jiné naopak došly k závěru, že samotné snížení počtu žáků ve třídách nevede ke statisticky významnému zlepšení (viz například Hoxby 2000; Hanushek 1998).

Pokud se podíváme podrobněji na pohlaví žáků v souvislosti s jejich úspěšností, základním zjištěním na základě mnoha provedených testování je, že se úspěšnost v jednotlivých oblastech liší na základě pohlaví. Chlapci dosahují zpravidla lepších průměrných výsledků v oblastech matematiky a přírodních věd, naopak dívky zase ve čtenářské gramotnosti. Tyto závěry jsou potvrzeny i v rámci sekundární analýzy. Je nutné na tomto místě zmínit, že poměr chlapců a dívek pak může výrazně ovlivnit průměrné výsledky na úrovni třídy i školy.

Dalším významným faktorem je diferenciace žáků na základě jejich výkonnosti. Ohledně otázky takové formy diferenciace opět nepanuje obecná shoda. Některé výzkumy naznačují, že výkonnostně heterogenní třídy mají pozitivní vliv na slabší žáky, zatímco výkonnostně homogenní třídy podporují v největší míře rozvoj nadaných žáků. (Průcha 2012) Výsledky z mezinárodních šetření pak ukazují, že průměrně horších výsledků dosahují země, kde jsou žáci již v útlém věku rozdělováni do výběrových a nevýběrových škol. V tomto ohledu jsou znevýhodněni zejména žáci homogenních nevýběrových tříd.[19] Tito dosahují průměrně horších výsledků než žáci v heterogenních nebo homogenních výběrových třídách. Samotná diferenciace žáků na základě výkonnosti navíc významně přispívá ke zvyšování nerovností ve vzdělávání. (Straková 2010; Gamoran, Nystrand 1990)

Z hlediska rodinného prostředí žáků je patrně nejdůležitější proměnnou socioekonomické postavení rodiny.[20] Žáci z rodin s nižším socioekonomickým statusem jsou ve větší míře zastoupeni v nevýběrových třídách. (Straková 2010) Socioekonomické nerovnosti na úrovni školy a třídy ještě nemusí nutně vést k průměrným horším výsledkům žáků těchto škol, respektive tříd. V případě České republiky však byla prokázána ve srovnání s ostatními zeměmi vysoká míra závislosti žákovských výsledků, stejně jako například úroveň pozdějšího dosaženého vzdělání, právě na rodinném zázemí (podrobněji viz Straková 2010; OECD 2001; OECD 2004, OECD 2007a; Koucký, Bartušek, Kovařovic 2007).

5.1

Výsledky analýzy

V grafu č. 8 jsou srovnány země v kontextu průměrného počtu žáků na jednoho učitele.[21] Výsledná hodnota byla získána z dotazníků, které byly předloženy ředitelům škol. V případě této proměnné se ve srovnání s ostatními zeměmi Česká republika umístila lehce nad průměrem, který činí 12,92 bodu. Bodová hodnota v tomto případě označuje počet žáků na jednoho učitele. V průměru tedy připadá na jednoho učitele v České republice 13,34 žáka. Česko se také umístilo výše než jemu blízké středoevropské země, jako je například Polsko (8,69 žáka na učitele), Maďarsko (9,86 žáka) či Slovensko (12,61 žáka). Nejvyšší počet žáků připadajících na jednoho vyučujícího se vyskytuje v Mexiku (28,5 žáka), na opačné straně potom můžeme vidět Maltu s nejnižším průměrem 7,24 žáka na jednoho vyučujícího.

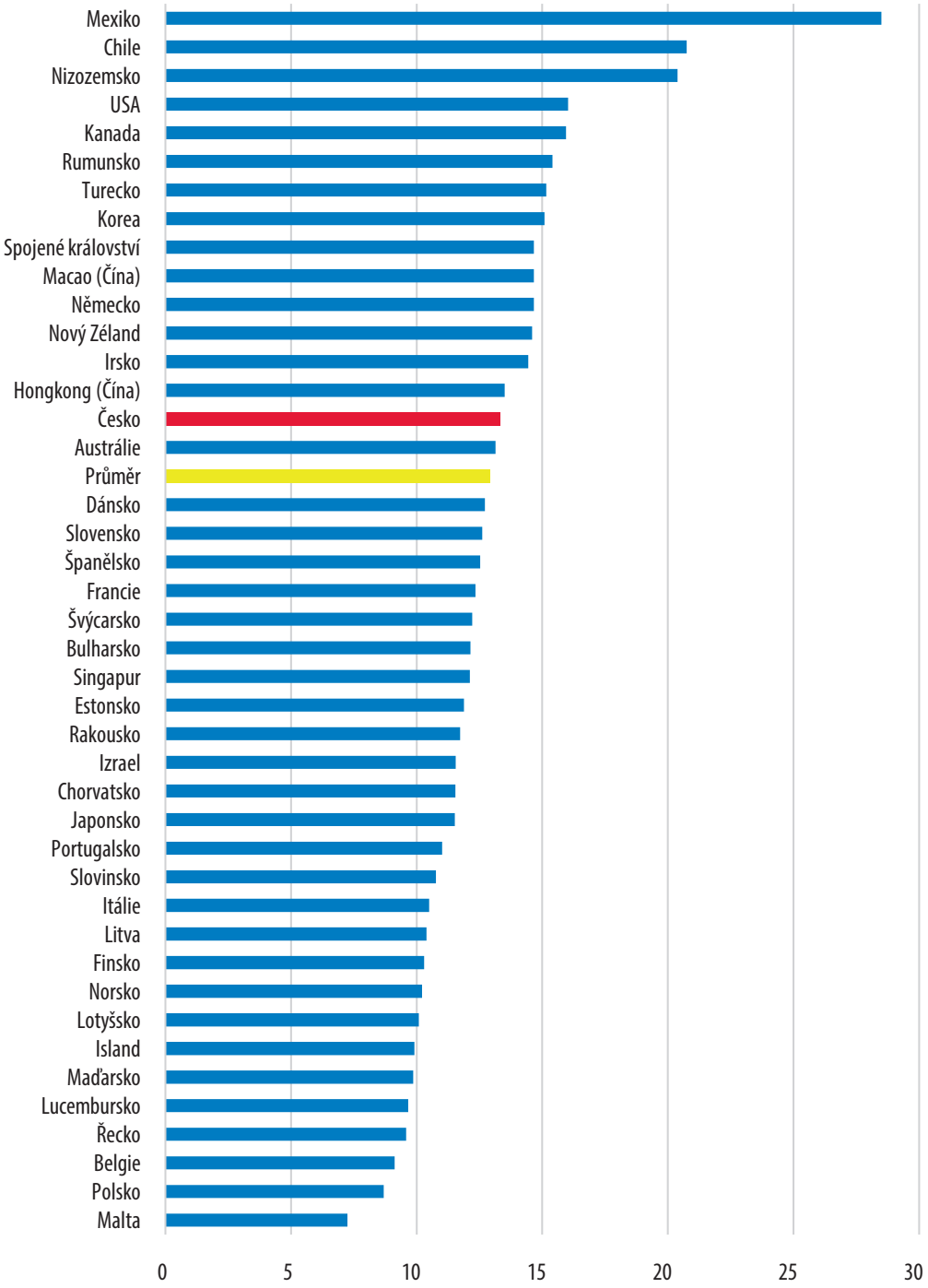
19 Znevýhodnění se projevuje zvláště v odlišném sociálním prostředí výběrových a nevýběrových tříd, dále pak může souviset například s obsahem kurikula nebo kvalitou učitelského sboru (podrobněji například Straková 2010; Pallas, Entwistle, Alexander, Stluka 1994).

20 To se prokazuje i v případě České republiky (viz např. Straková 2007; OECD 2001; OECD 2004).

21 Hodnota byla získána vydělením počtu všech testovaných žáků ve škole počtem učitelů působících na dané škole.

Graf 8

Počet žáků připadajících na jednoho učitele



Možnost zabývat se třídními charakteristikami na základě dostupných dat z mezinárodního šetření PISA 2015 je poměrně limitovaná. V důsledku způsobu výběru testovaných škol a následně testovaných žáků v tomto případě nedochází k testování celých tříd, jako tomu bylo například v šetření TIMSS, ale testováni jsou jednotliví žáci napříč ročníkem. Stejně tak dotazovaní učitelé nemohou být v důsledku výběru propojitelní přímo s žáky, které učí, nýbrž jen se školami, na nichž působí. V jednotlivých dotaznících z šetření PISA navíc chybí větší množství otázek vztahujících se k třídním charakteristikám, konkrétně tedy velikosti a struktuře třídy, a dále například otázky vztahující se k celkové kompozici školy. Charak-

ter studie rovněž vylučuje analýzu kauzálních vztahů. Není tudíž možné analyzovat, jakým způsobem (odborně řečeno jakým kauzálním mechanismem) mohou jednotlivé charakteristiky tříd ovlivňovat výsledky žáků. Lze však sledovat některé trendy, které se strukturou a velikostí tříd souvisí.

Zásadní proměnnou je v tomto případě velikost třídy a velikost školy. Pro potřeby dílčích analýz vztahujících se k třídním charakteristikám a jejich efektu na výsledky žáků jsou třídy rozděleny do třech skupin: *malé třídy* (0–20 žáků), *střední třídy* (21–25 žáků) a *velké třídy* (26–35 žáků).[22] Školy jsou pak rozděleny do čtyř velikostních kategorií tak, aby každá obsahovala přibližně podobný počet škol: *malé školy* (do 250 žáků), *středně malé školy* (251–400 žáků), *středně velké školy* (401–550 žáků) a *velké školy* (více než 551 žáků).

Ještě před samotným popisem následných deskriptivních grafů je nutné upozornit, že z nich nelze vyvozovat žádné závěry o vlivu velikosti tříd a škol na výsledné bodové skóre v textech, protože u deskriptivních grafů nelze vhodně kontrolovat další faktory (velikost obce, socioekonomický status studenta atd.), které vztahy zprostředkovávají. Nicméně grafy jsou zde uvedeny pro názornost s tím, že efekt velikosti škol a tříd bude podroben důkladnému zkoumání až ve složitější regresní analýze (viz dále).

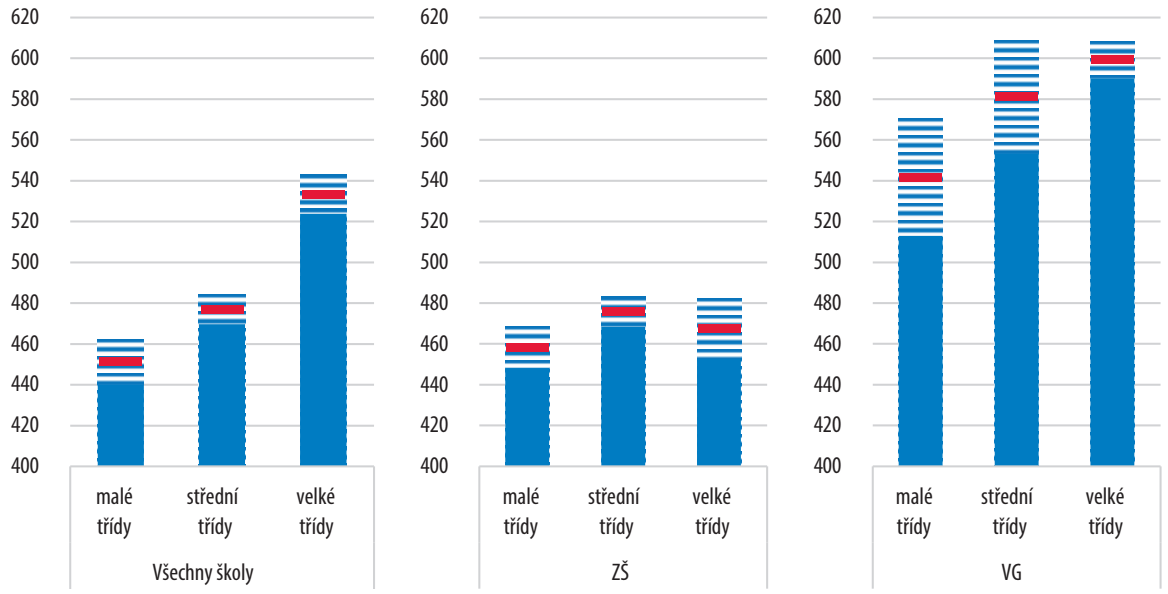
Průměrné výsledky žáků v testech matematické gramotnosti na základě velikosti třídy ukazuje první ze tří grafů č. 9. U tohoto grafu se na první pohled může zdát, že žáci, kteří navštěvují školy, v nichž je průměrná velikost třídy v testovaném ročníku vyšší, dosahují lepších výsledků. Takové tvrzení by ovšem nebylo správné, pokud nevezmeme v potaz také druhy škol. V rámci šetření PISA jsou testováni patnáctiletí žáci, kteří mohou navštěvovat jak poslední ročník základních škol v rámci povinné školní docházky, tak první ročník středních škol. Průměrná velikost třídy se přitom v různých druzích škol liší. Zatímco například ze žáků základních škol navštěvovalo školy s průměrně největšími třídami 14 % žáků, u víceletých gymnázií to bylo 80 %. Testování se účastní i žáci škol speciálních a ti všichni navštěvovali školy, v nichž průměrná velikost třídy nepřesáhla ani v jednom případě 20 žáků. To znamená, že většina z testovaných žáků gymnázií chodila do škol s průměrně největšími třídami. Následující dva grafy č. 9 proto srovnávají výsledky žáků s přihlédnutím k typu školy, konkrétně v rámci základních škol a víceletých gymnázií.

První z nich srovnává výsledky žáků pouze v případě základních škol. Je zřejmé, že se od sebe výsledky žáků chodících do škol s průměrně různě velkými třídami tolik neliší. Žáci základních škol dosahují podobných výsledků, ať už je v jejich škole průměrná velikost třídy vyšší, nebo nižší. Podobné je to i v případě posledního grafu srovnávajícího výsledky žáků v rámci víceletých gymnázií, ačkoliv zde už je patrná mírná odlišnost mezi žáky škol s průměrně menšími a většími třídami. Lze tedy očekávat, že se po kontrole typu školy mohou rozdíly ve výsledcích mezi žáky navštěvujícími školy s průměrně různě velkými třídami zmenšovat.

22 Informace o počtu žáků jsou z ředitelských dotazníků, konkrétně z otázky na průměrnou velikost třídy testovaného ročníku pro výuku českého jazyka. Ředitelé vybírali z devíti kategorií: 1–15 žáků, 16–20 žáků, 21–25 žáků, 26–30 žáků, 31–35 žáků, 36–40 žáků, 41–45 žáků, 46–50 žáků a více než 50 žáků. Pro účely analýz byly sloučeny první kategorie s druhou (20 žáků a méně) a čtvrtá kategorie s pátou (26 žáků a více). Poslední čtyři kategorie největší průměrné velikosti třídy se v České republice nevyskytují vůbec.

Graf 9

Dosažené skóre žáků v testu matematické gramotnosti dle průměrné velikosti třídy v jejich ročníku



Pokud se porovnají výsledky žáků v různě velkých školách, lze zjistit, že žáci největší kategorie škol, v tomto případě žáci navštěvující školy s 551 a více žáky, dosahují v porovnání s žáky kategorie škol nejmenších lepších výsledků ve všech testovaných oblastech. Při podobném porovnání bychom nicméně neměli opomenout odlišnou distribuci různě velkých škol v různě velkých městech. Jak bylo možné očekávat, ve větších městech testovaní žáci docházeli spíše do škol větších, naopak v případě žáků škol menších měst většina navštěvovala školy malé a středně malé. Výsledky žáků různě velkých škol s přihlédnutím k velikosti města, v němž se škola nachází, srovnává graf č. 10.

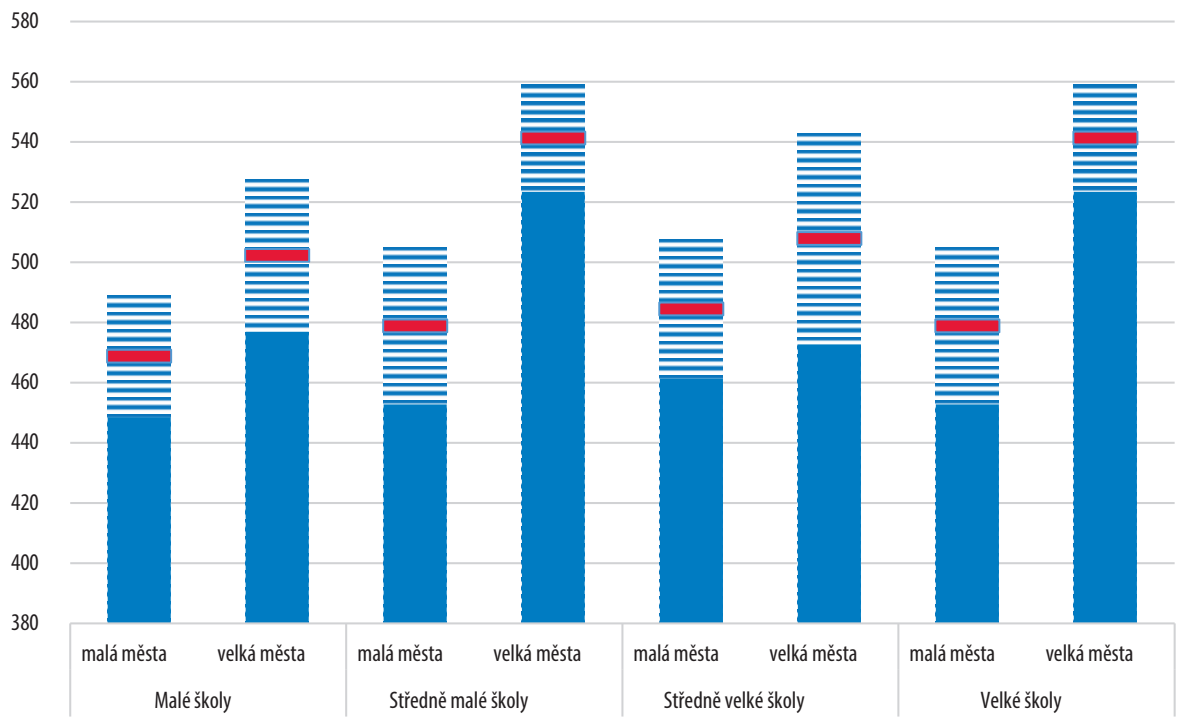
Z grafu je na první pohled patrné, že horších výsledků žáci dosahují ve školách v menších městech, a to bez ohledu na to, zda chodí do menších či větších škol.[23] Významný rozdíl ve výsledcích z testů přírodovědné gramotnosti je mezi žáky středně malých škol v malých a větších městech a také mezi žáky velkých škol v malých a větších městech. Znamená to, že žáci podobně velkých škol dosáhli odlišných výsledků podle toho, zda se jejich škola nachází v malém, nebo velkém městě.

Jelikož však vztahy mezi velikostí třídy, velikostí školy, městem a venkovem mohou být zprostředkované dalšími faktory, které deskriptivní grafy nedokážou odhalit, a hrozí tak riziko nesprávného pochopení vztahu, jednotlivé faktory jsou dále testovány pomocí hierarchických regresních modelů.

23 Do kategorie malých měst spadají školy, které se nacházejí ve městech s méně než 15 000 obyvateli. V kategorii velkých měst jsou školy, které jsou ve městech s více než 100 000 obyvateli.

Graf 10

Přírodovědné výsledky žáků různě velkých škol v malých a velkých městech



Komplikovanost provázanosti výše zmíněných faktorů ilustrují hned první modely (viz tabulka č. 3), které ukazují vztah mezi velikostí obce[24] a výsledným skóre žáků. Z pouhého grafu by se mohlo zdát, že pokud žák chodí do školy v menší obci, dosahuje horších výsledků. Tak tomu ale není. Efekt velikosti obce je patrný pouze z prvního modelu, po přidání kontrolních proměnných prakticky zmizí, byť si svou relevanci udržuje v modelu, do nějž vstupují pouze druhy škol. Avšak pravým důvodem rozdílnosti je odlišné socioekonomické složení žáků navštěvujících venkovské a městské školy. Záleží tedy spíš na geografickém rozložení rodin s rozdílným socioekonomickým statusem, kdy městské velké školy mají vyšší průměrný SES.

Jako další otázka se nabízí, zda jsou velké třídy lepší. Po kontrole celé řady proměnných žáci větších tříd dosahují vyššího skóre než žáci malých tříd. Avšak příčinný efekt změny počtu žáků ve třídě nelze z pouhé korelace nijak odvozovat. Plný kontrolní model (FULL) oproti modelu „VELIKOST TŘÍDY" ukazuje, že pokud sledujeme také druh školy, pozitivní efekt velké třídy se sníží, a to z důvodu, že velké třídy jsou zejména v případě gymnázií a velkých měst, kde žáci obecně dosahují vyššího skóre. Další kontrolní proměnnou je pociťovaná disciplína třídy. Disciplína studentů při výuce utváří spolu s dalšími faktory třídní klima. S ohledem na počet žáků lze předpokládat, že menší třídy mají lepší výchozí podmínky pro vytvoření lepšího třídního klimatu, resp. vhodnějšího výukového prostředí. Ve větších třídách se totiž hůře budují vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky, tyto třídy se častěji vyznačují vyšší mírou rušivých prvků a prostor pro individuální přístup k žákům je omezený. Pokud jsou žáci nesoustředění, vyrušují a učitel musí trávit větší množství času jejich uklidňováním, patrně se to projeví v tom, co se žáci ve škole naučí. Nechceme ovšem tvrdit, že menší třídy jsou automaticky asociovány s lepším klimatem, a tím pádem i lepšími studijními výsledky. Velkou úlohu zde může hrát totiž osoba učitele.[25] V šetření PISA bylo v rámci žákovských dotazníků zjišťováno, jak často k podobným situacím dochází v přírodovědných hodinách, z čehož byl následně vytvořen index kázeňského klimatu v hodinách

24 Proměnná je transformována tradičně jako přirozený logaritmus počtu obyvatel.

25 O třídním sociálním klimatu a faktoru učitele v jeho utváření viz výše na začátku této kapitoly.

vědy, jehož vliv na výsledky žáků v oblasti přírodovědné gramotnosti zkoumáme v regresních modelech. A právě pokud bereme v potaz i tyto faktory, efekt velikosti tříd se výrazně zmenší. V plném modelu žáci velkých tříd dosahují již jen o 13 bodů lepšího skóre než žáci nejmenších tříd (referenční kategorie).

Tabulka 3

Přírodovědná gramotnost: velikost obce, typ školy, velikost třídy, kázeňské třídní klima

Název proměnné	NULL	VEL_OBCE	OBEC_KONTROL
Počet obyvatel v obci (LN)		16,149***	-1,042
		(3,269)	(3,033)
SES žáka			17,605***
			(1,703)
SES školy			88,283***
			(7,269)
Rozptyl SES školy			-49,850***
			(19,261)
Pohlaví žáka			-11,979***
			(2,517)
Motivace žáka			12,028***
			(1,309)
Index úzkosti / nízké sebevědomí žáka			-14,647***
			(1,270)
čtyřleté gymnázium			
víceleté gymnázium			
SŠ s maturitou			
SŠ bez maturity			
střední třídy			
velké třídy			
Index disciplíny – pociťovaný žákem			
Index disciplíny na úrovni školy			
Konstanta	479,703***	410,585***	559,027***
	(3,411)	(14,297)	(19,970)
Intercept variance	3530,685	3314,121	1137,273
	(317,954)	(312,719)	(118,899)
Residual variance	5143,658	5144,463	(4655,724)
	(140,414)	(140,445)	(114,530)

Počet pozorování	6894	6894	6640
Počet skupin druhé úrovně (školy)	344	344	332
Vnitroskupinová korelace	0,4070		
AIC	799466,073	799243,227	751065,537
BIC	799486,588	799270,581	751133,546
LogLikelihood	-399730,036	-399617,614	-375522,769
Snijders/Bosker R^2 Level 1		0,025	0,292
Snijders/Bosker R^2 Level 2		0,055	0,563
Bryk/Raudenbush R^2 Level 1		0	0,097
Bryk/Raudenbush R^2 Level 2		0,061	0,624

*Poznámka: Kurzívou jsou vyznačeny proměnné na druhé úrovni. Robustní chyby v závorkách. Hvězdičky označují statistickou významnost pro *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01.*

Tabulka 3

Přírodovědná gramotnost: velikost obce, typ školy, velikost třídy, kázeňské třídní klima (pokračování)

Název proměnné	OBEC_DRUH_SK	DRUHSKOL_K~L	VEL_TRIDY	FULL
Počet obyvatel v obci (LN)	6,934**	3,576	-3,183	3,103
	(2,741)	(2,583)	(3,122)	(2,581)
SES žáka		17,588***	17,582***	17,422***
		(1,703)	(1,718)	(1,744)
SES školy		27,596***	78,026***	25,539***
		(9,478)	(7,505)	(8,560)
Rozptyl SES školy		-34,524**	-41,847**	-26,832*
		(15,730)	(19,105)	(13,939)
Pohlaví žáka		-13,106***	-11,753***	-14,037***
		(2,467)	(2,536)	(2,551)
Motivace žáka		11,860***	11,914***	11,485***
		(1,306)	(1,323)	(1,307)
Index úzkosti / nízké sebevědomí žáka		-14,549***	-14,577***	-14,146***
		(1,272)	(1,300)	(1,305)
Čtyřleté gymnázium	104,184***	70,690***		47,099***
	(6,484)	(7,853)		(8,144)
Víceleté gymnázium	132,838***	82,588***		71,552***
	(7,587)	(9,765)		(8,812)
SŠ s maturitou	32,936***	19,093***		12,419**
	(6,572)	(5,565)		(5,698)
SŠ bez maturity	-50,474***	-48,123***		-38,392***
	(5,921)	(5,483)		(5,549)
Střední třídy			-0,492	0,864
			(2,056)	(1,738)
Velké třídy			23,723***	14,038**
			(7,303)	(6,474)

Index disciplíny – pociťovaný žákem				6,603***
				(1,217)
Index disciplíny na úrovni školy				14,154***
				(4,702)
Konstanta	433,286***	503,027***	553,989***	504,614***
	(11,784)	(17,867)	(19,912)	(17,433)
Intercept variance	1127,019	623,028	1020,631	490,534
	(178,065)	(87,890)	(118,984)	(74,514)
Residual variance	(5168,489)	(4660,172)	(4664,567)	(4609,054)
	(141,760)	(114,403)	(117,325)	(116,315)
Počet pozorování	6894	6640	6432	6160
Počet skup. druhé úrovně (školy)	344	332	322	322
AIC	795881,295	749472,591	730707,498	696562,549
BIC	795936,003	749567,803	730788,727	696683,614
LogLikelihood	-397932,648	-374722,296	-365341,749	-348263,274
Snijders/Bosker R^2 Level 1	0,274	0,354	0,303	0,368
Snijders/Bosker R^2 Level 2	0,61	0,712	0,593	0,738
Bryk/Raudenbush R^2 Level 1	-0,005	0,096	0,096	0,102
Bryk/Raudenbush R^2 Level 2	0,681	0,794	0,66	0,833

*Poznámka: Kurzívou jsou vyznačeny proměnné na druhé úrovni. Robustní chyby v závorkách. Hvězdičky označují statistickou významnost pro *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01.*

Šetření patnáctiletých žáků PISA 2015 rovněž znamená, že zhruba polovina dětí chodí do 9. tříd (a odpovídajícího ročníku víceletých gymnázií) a druhá polovina nastoupila na střední školy. Tato heterogenita má za následek komplikaci analýz i po kontrole rozdílného druhu školy (jako fixní efekt). Výzkumníka i čtenáře pak může vést tento fakt k oprávněné otázce, zda se liší vliv jednotlivých faktorů mezi školami. Proto bylo vytvořeno několik modelů zvlášť pro jednotlivé druhy škol. Vzhledem k malému počtu případů nejsou modely zobecnitelné na populaci žáků daných škol (blíží se tomu základní školy a gymnázia), takže výsledky některé vztahy spíše jen naznačují. S ohledem na diskutovanou velikost tříd se ukázalo, že žáci velkých tříd dosahují lepších výsledků pouze na gymnáziích. U ostatních typů škol velikost třídy není s výsledky nijak korelována. Rozdílné koeficienty u proměnných SES indikují celou řadu zajímavých vztahů. Například rozptyl socioekonomického statusu na úrovni školy nejvýrazněji koreluje s výsledným skóre u žáků SOS, u jiných typů škol nemá žádný efekt.

Tabulka 4

Přírodovědná gramotnost a školní charakteristiky – srovnání dle druhů škol

Název proměnné	ZS	GYM_VICE	GYM_4
Počet obyvatel v obci (LN)	3,908	3,845	-6,287
	(3,230)	(9,967)	(6,329)
SES žáka	27,114***	7,167**	4,818
	(2,446)	(3,594)	(2,930)
SES školy	15,528	-0,664	44,087**
	(11,364)	(39,583)	(20,219)
Rozptyl SES školy	-6,064	-82,524	13,181
	(18,823)	(57,451)	(34,420)
Pohlaví žáka	-7,236*	-17,994***	-22,707***
	(4,000)	(3,877)	(4,068)
Motivace žáka	15,622***	7,323***	6,715**
	(2,125)	(2,633)	(3,374)
Index úzkosti / nízké sebevědomí žáka	-16,925***	-12,067***	-10,248***
	(2,075)	(2,829)	(2,506)
Index disciplíny – pociťovaný žákem	11,181***	3,702**	2,315
	(1,919)	(1,478)	(2,858)
Index disciplíny na úrovni školy	8,088	32,204**	25,545***
	(5,991)	(14,148)	(8,050)
střední třídy	1,252	5,291	5,687
	(2,090)	(8,052)	(6,411)
velké třídy	3,678	41,669*	65,851***
	(9,625)	(22,961)	(17,436)
Konstanta	482,892***	608,246***	524,081***
	(22,311)	(69,274)	(41,995)
Intercept variance	441,9201	478,0618	223,6058
	(105,260)	(165,305)	(85,154)
Residual variance	5321,634	3756,615	3266,711
	(178,053)	(286,607)	(165,884)
Počet pozorování	2240	995	947
Počet skupin druhé úrovně (školy)	140	36	42
AIC	350251,655	80413,763	52466,616
BIC	350337,369	80487,304	52539,415
LogLikelihood	-175110,828	-40191,881	-26218,308
Snijders/Bosker R^2 Level 1	0,191	0,182	0,195
Snijders/Bosker R^2 Level 2	0,291	0,49	0,554
Bryk/Raudenbush R^2 Level 1	0,168	0,087	0,088
Bryk/Raudenbush R^2 Level 2	0,390	0,552	0,703

*Poznámka: Kurzívou jsou vyznačeny proměnné na druhé úrovni. Robustní chyby v závorkách. Hvězdičky označují statistickou významnost pro *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01.*

Tabulka 4

Přírodovědná gramotnost a školní charakteristiky – srovnání dle druhů škol (pokračování)

Název proměnné	GYMNAZIUM	SOS_MAT	SOS
Počet obyvatel v obci (LN)	-9,378*	1,824	6,863**
	(5,684)	(6,513)	(3,436)
SES žáka	6,201***	4,210*	4,167
	(2,394)	(2,373)	(3,493)
SES školy	60,673***	66,825***	51,095***
	(19,870)	(20,828)	(13,159)
Rozptyl SES školy	-21,012	-98,064***	-62,211***
	(32,116)	(36,553)	(13,742)
Pohlaví žáka	-20,090***	-30,087***	-17,525***
	(2,833)	(5,095)	(6,383)
Motivace žáka	7,284***	5,600**	12,764***
	(2,050)	(2,322)	(4,208)
Index úzkosti / nízké sebevědomí žáka	-11,445***	-9,895***	-13,218***
	(1,892)	(2,412)	(2,819)
Index disciplíny – pociťovaný žákem	3,385**	1,164	5,151*
	(1,352)	(1,986)	(2,890)
Index disciplíny na úrovni školy	6,311	18,111*	-7,622
	(5,858)	(9,610)	(7,754)
Střední třídy	12,484**	-0,464	-1,737
	(4,882)	(5,042)	(3,226)
Velké třídy	60,800***	9,084	12,063
	(13,481)	(13,966)	(11,853)
Konstanta	572,924***	584,722***	469,329***
	(39,714)	(35,385)	(20,682)
Intercept variance	519,3547	410,4396	165,047
	(142,280)	(137,808)	(89,016)
Residual variance	3568,778	3629,949	3616,771
	(184,083)	(156,800)	(254,518)
Počet pozorování	1942	1287	635
Počet skupin druhé úrovně (školy)	78	54	50
AIC	133046,223	156725,031	46956,412
BIC	133129,795	156802,432	47023,216
LogLikelihood	-66508,112	-78347,516	-23463,206
Snijders/Bosker R^2 Level 1	0,187	0,195	0,153
Snijders/Bosker R^2 Level 2	0,466	0,53	0,35
Bryk/Raudenbush R^2 Level 1	0,086	0,06	0,094
Bryk/Raudenbush R^2 Level 2	0,538	0,646	0,652

*Poznámka: Kurzívou jsou vyznačeny proměnné na druhé úrovni. Robustní chyby v závorkách. Hvězdičky označují statistickou významnost pro *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01.*

Bohužel data z výzkumu PISA 2015 (vzhledem k výzkumnému designu) nedovolují sledovat vztahy v rámci jednotlivých typů škol. Proto se analýza soustředí na jednotlivé typy škol jen v těch případech, v nichž testované modely naznačily možnou existenci zajímavých vztahů, kterým by v rámci zkoumání české vzdělávací soustavy měla být věnována další pozornost.

6 Využívání ICT technologií a jejich vliv na efektivitu výuky

Během posledních dvaceti let dochází na poli techniky k neustálému dynamickému rozvoji. Jednou z nejrychleji se rozvíjejících oblastí představují informační a komunikační technologie (ICT), které přináší mnoho významných změn a možností také na poli vzdělávání. ICT jsou v současné době již běžnou součástí každodenního života a jejich potenciál se začal využívat v nejrůznějších odvětvích, včetně školství a vzdělávání. I přes zřejmý potenciál, který ICT nabízí nejen z hlediska zatraktivnění výuky pro žáky, ale také z hlediska efektivity ve vzdělávání, se současné studie věnující se problematice vlivu ICT na výuku neshodnou (viz například Liu 2004; Reynolds, Treharne, Tripp 2003; Underwood 2004; Wellington 2005). Dílčí výzkumy nepřináší jednoznačné závěry v tom smyslu, že by mělo využívání ICT vždy pozitivní dopad na výsledky žáků.[26]

Pozitivní dopad zařazení ICT do výuky ukazuje například studie Chandra, Lloyd 2008. Už dřívější studie České školní inspekce naznačily, že pozitivní vztah mezi ICT a úspěšností žáka se neprojeví automaticky při co největší míře využívání ICT ve výuce a naopak, ani při absolutním nevyužívání. Ideální tak bude zřejmě střední cesta, tedy umírněné využívání ICT ve výuce a při domácí přípravě žáků na ni (ČŠI 2016b; Kadijevich 2015). Z hlediska toho, jakou formou jsou ICT využívány, pak můžeme shrnout dva základní faktory vztahující se k této problematice. Prvním je frekvence využívání ICT jak při výuce, tak při domácí přípravě a druhým je skutečnost, k čemu jsou ICT využívány. To potvrzují i některé studie, které dochází k závěrům, že umírněné využívání prvků ICT v domácí přípravě na výuku je asociováno s pozitivním efektem na výsledky žáků. Pokud jsou ovšem prvky ICT doma žákům volně dostupné a jsou využívány spíše k zábavě, jejich efekt na výsledné skóre z testu matematické a přírodovědné gramotnosti bude spíše negativní (viz například Fuchs, Woessmann 2004). Tento předpoklad na základě předchozích studií platí pro sledované oblasti šetření PISA 2015. Nicméně nelze vyloučit, že v dalších oblastech vzdělávání (např. cizí jazyky) je asociace spíše pozitivní.

Současně s celosvětovým rozvojem ICT dochází rovněž k nárůstu ve využívání těchto technologií ve výuce (Livingstone 2012; Becta 2009a; Becta 2009b; Korte, Husing 2006; Sheard, Ahmed 2007). Mezi nejčastěji využívané nástroje patří osobní počítač nebo notebook včetně internetového připojení, audiovizuální technika, interaktivní tabule a v případě matematiky pak samozřejmě kalkulačky. Zejména počítače s internetem jsou na většině škol běžným standardem. Obecně pak nabízí ICT obrovský potenciál pro využívání ve výuce. Jako problematický se v této souvislosti může ukázat faktor učitele, respektive skeptický postoj k moderním technologiím nebo například nedostatek metodických kompetencí a dovedností pro efektivní využití ICT ve výuce. Zejména starší učitelé mohou mít obavy z využívání ICT, a to z důvodu nedostatečných znalostí a nízkého povědomí o možnostech, které tato technika nabízí. To je často důsledkem neschopnosti držet krok s technologickým vývojem. Nejedná se však o neřešitelný faktor, protože stejně jako v každodenním životě lze i ve školství čelit technologickému pokroku například za pomoci dalšího vzdělávání učitelů,

26 Studie zkoumající vliv využívání ICT ve výuce se často shodují pouze na závěru, že zařazení ICT učí žáky používat v běžném školním životě tyto technologie, což se ovšem žádným způsobem neváže k automaticky lepším výsledkům těchto žáků (viz například Munro 2007; Ofsted 2004; Harrison et al. 2003).

které bude zaměřeno primárně na oblast ICT (Robová 2012; Burill et al. 2002; Kastberg, Leatham 2005; Nocar 2003). V kontextu testování PISA, které se zaměřuje na populaci patnáctiletých žáků, je na místě zmínit, že věková skupina vyrůstající v době moderních technologií je často v tomto ohledu zdatnější než někteří učitelé, což může na tyto učitele působit negativně.

Čím konkrétně tedy může zavádění ICT přispět z hlediska zkvalitňování výuky? Jedná se především o větší míru aktivizace žáků nebo například o zvýšení názornosti a efektivity výuky. K tomu je ovšem potřeba, aby byla škola a zároveň učitelé schopni vytvořit takové prostředí pro výuku, v němž budou využívány různé formy ICT tak, aby docházelo k většímu dobrovolnému zapojení žáků do výuky. V tomto kontextu je také nutné přizpůsobit tradiční učivo nové situaci (Cihlář 2008; Robová 2012). Nesmí se ovšem směřovat k takovému extrému, že budou prvky ICT využívány nadbytečně i v případech, kdy je to zcela zbytečné. V reakci na uvedenou situaci se v posledních letech na některých základních školách začaly zavádět takzvané digitální třídy, jež měly za cíl integrovat moderní prvky ICT do výuky a následně sledovat přínos těchto prvků ve výuce, s ohledem na výsledky žáků. Digitální třídy jsou specifické tím, že jsou zaměřeny právě na digitální formu výuky.[27] S ohledem na skutečnost, že se jedná o poměrně nedávný projekt, reálný pozitivní efekt těchto tříd na výsledky žáků zatím nelze spolehlivě určit.[28] Výsledky výzkumu fungování a přínosů digitálních tříd však už nyní ukázaly, že žáci jsou v takových třídách zpravidla motivovanější a aktivnější. Jak bylo uvedeno v předchozích kapitolách této zprávy, motivace žáků je pro další vzdělávání a vyšší úspěšnost nezbytná.

6.1 Výsledky analýzy

Mezinárodní srovnání oblasti ICT nabízí index dostupnosti ICT ve škole. Srovnání znázorňuje graf č. 11. Index dostupnosti ICT vznikl na základě otázek v šetření PISA 2015, jež byly předloženy žákům v žákovských dotaznících. Ti zde odpovídali na dostupnost jednotlivých prvků ICT v jimi navštěvovaných školách.[29] Index udává, že čím vyšší hodnotu daná země má, tím více ICT nástrojů je dostupných ve školách na úrovni dané země.

V mezinárodním srovnání se Česká republika umístila pod mezinárodním průměrem, jehož hodnota je 6,09 bodu. Hodnota indexu pro Českou republiku je 5,71 bodu. Nejvyšší hodnotu nabyl index dostupnosti ICT v případě Austrálie (7,63 bodu), naopak nejníže se umístilo Japonsko (4,01 bodu).

Z výše uvedeného je patrné, že k interpretaci zmíněného indexu by se mělo přistupovat opatrně, a to hned z několika důvodů. V rámci každé země existuje větší či menší variance, tedy rozptyl hodnot indexu na úrovni jednotlivých škol. S ohledem na konstrukci indexu rovněž nelze na tomto místě usuzovat, že se země s vyšší dostupností ICT budou vyznačovat automaticky také lepšími výsledky v mezinárodních testováních. Jedná se pouze o jednoduché deskriptivní srovnání. Možný efekt ICT na celkové průměrné výsledky žáků konkrétně v České republice je zkoumán dále v této kapitole s využitím hierarchického regresního modelování.

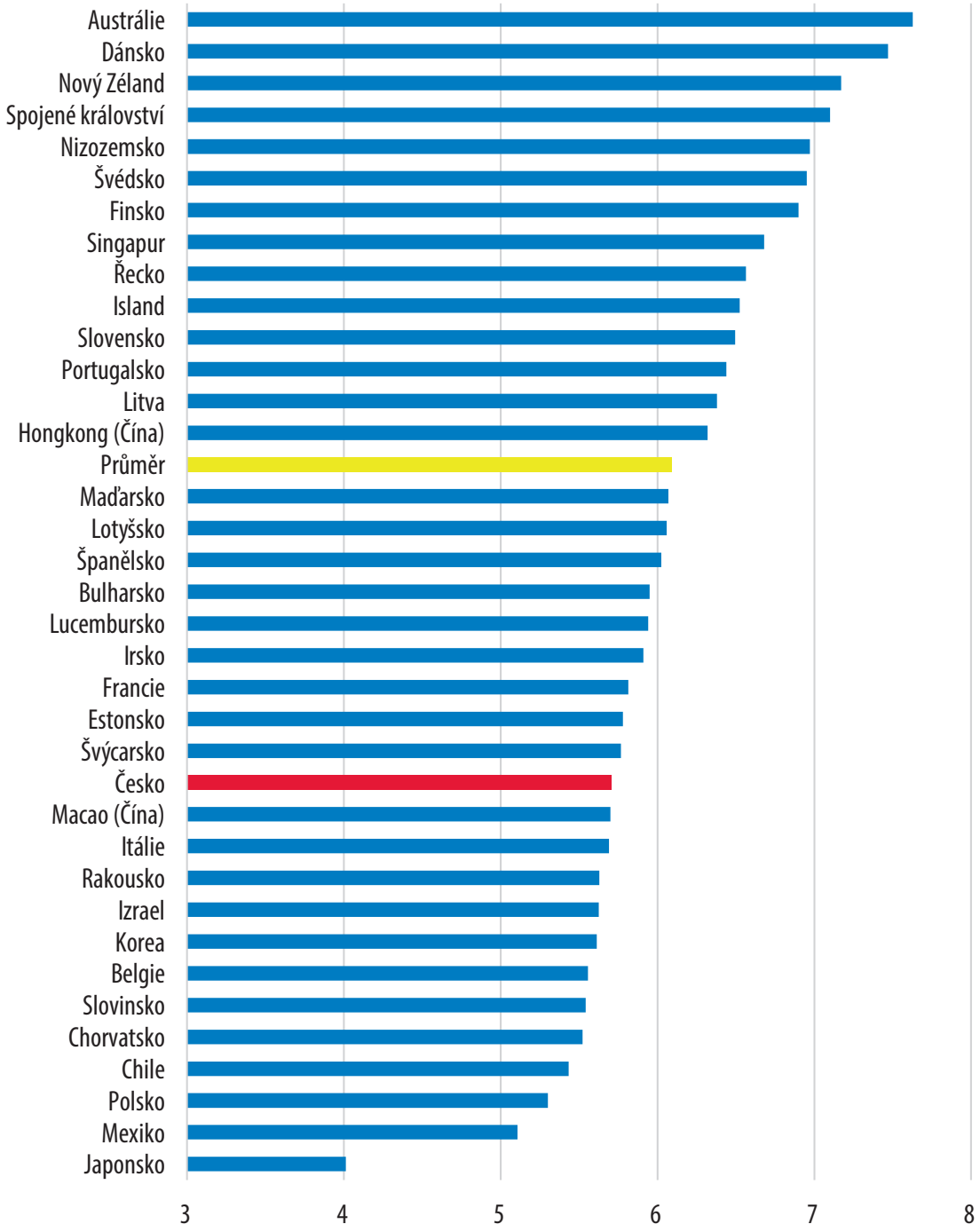
27 Zpravidla jsou vybaveny takovým způsobem, že poskytují každému z žáků osobní počítač nebo notebook a tyto jsou vybaveny různými výukovými programy a aplikacemi.

28 Robová zkoumala například podrobněji vliv digitálních tříd na výsledky žáků v testech z matematiky. Nepřichází však s přesvědčivým závěrem, že by měly digitální třídy na výsledky testů pozitivnější vliv než třídy tradiční.

29 Položky, které spadají pod Index dostupnosti ICT, jsou uvedeny v příloze.

Graf 11

Index dostupnosti ICT ve škole (ICTSCH)

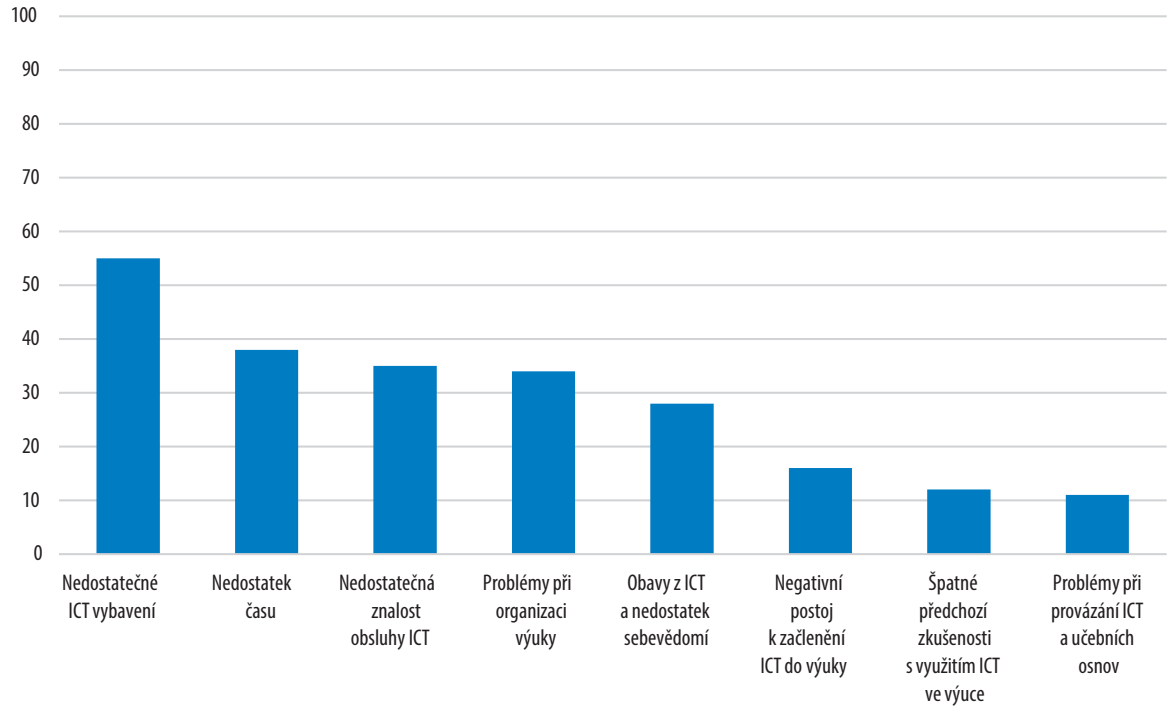


Zajímavá zjištění z oblasti dostupnosti ICT poskytuje také propojení dat z inspekčního šetření na téma využívání digitálních technologií z roku 2016 s datovými soubory z testování PISA. V rámci tohoto zjišťování ředitelé mimo jiné uváděli, co konkrétně brání intenzivnějšímu využití ICT ze strany učitelů ve výuce. Podíly žáků, jejichž škol se jednotlivé obtíže týkají, byly vyneseny do grafu č. 12. Ředitelé škol největšího množství žáků, konkrétně více než poloviny z nich, jako zábranu intenzivnějšímu využití ICT uvedli právě nedostatečné vybavení. Následoval nedostatek času, který se dotýká škol navštěvovaných celkem 38 % testovaných žáků. Další překážka se vztahovala ke schopnostem pracovat s informačními a komunikačními technologiemi, konkrétně se jednalo o problém nedostatečné znalosti obsluhy

ICT na straně učitelů. V tomto případě představuje zábranu intenzivnějšímu používání ICT u 35 % testovaných žáků.

Graf 12

Podíly žáků ve školách dle problémů omezujících intenzivnější využití ICT



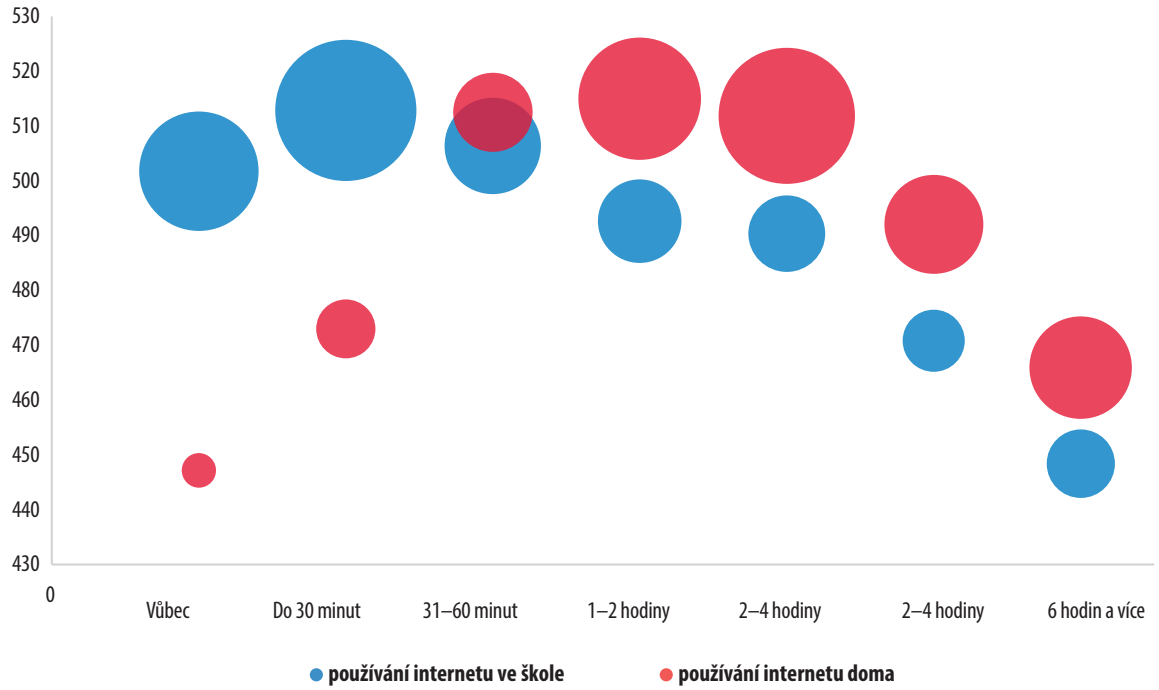
Poznámka: Bez uvedení intervalu spolehlivosti z důvodu přehlednosti.

Deskriptivní část se dále věnuje míře využívání internetu žáky, a to jak ve škole, tak doma. Srovnání dosaženého skóre žáků v testech matematické gramotnosti podle toho, jak dlouhou dobu běžně během dne na internetu stráví, je vizualizováno v grafu č. 13. Z grafu lze vyčíst dvě informace. První z nich je popisná a vztahuje se k velikosti bodů v grafu, které zachycují podíly žáků v jednotlivých skupinách. Více než 50 % žáků nepoužívá během dne internet ve škole déle než třicet minut. Co se naopak týče používání internetu doma, nejvíce žáků na něm tráví mezi jednou až čtyřmi hodinami času denně. 30 % žáků potom internet doma využívá déle než čtyři hodiny.

Druhá informace se vztahuje k výsledkům žáků na základě toho, kolik času uvedli, že stráví denně na internetu ve škole a doma. Nejdůležitějším zjištěním zde je, že žáci, kteří na internetu tráví denně nejvíce času (více než čtyři hodiny), dosahují v testech matematické gramotnosti nižšího skóre než žáci, kteří jej užívají středně dlouhou dobu. Žáci, kteří doma na internetu tráví běžně více než šest hodin denně, dokonce dosahují statisticky významně horších výsledků i v porovnání s žáky, kteří na něm doma stráví druhou nejdelší dobu, to znamená mezi čtyřmi až šesti hodinami.

Graf 13

Srovnání výsledků žáků v testech matematické gramotnosti podle času stráveného na internetu ve škole a doma



Poznámka: Bez uvedení intervalu spolehlivosti z důvodu přehlednosti. Velikosti bublin zohledňují podíly žáků u jednotlivých kategorií.

Měřit vlivy používání ICT je velmi složité a celá řada vztahů se nemusí u jednoduchých grafů na první pohled ukázat. Aby byly závěry podepřeny sofistikovanější analýzou, výše uvedené grafy jsou doplněny opět o sérii hierarchických regresních modelů (viz tabulka č. 4). Do jednotlivých modelů postupně vstupují proměnné z InspIS DATA, proměnné šetření PISA 2015 pro ICT a následně tzv. kontrolní proměnné jako například typ školy, SES studentů a další školní a případně třídní charakteristiky.

První model zobrazuje pouze proměnné z databáze interního šetření ČŠI ze systému InspIS, a to konkrétně z šetření zaměřeného na dostupnost ICT ve školách. Do modelu vstupují nově vytvořené indexy *ICT PROBLEM*, který udává, do jaké míry si učitelé stěžují na problémy s ICT, dále *ICT ZASTUPCI*, který ukazuje, do jaké míry, respektive jak intenzivně komunikuje škola elektronicky se zákonnými zástupci žáků, tedy jejich rodiči. Posledním indexem je *ICT VYBAVENOST*, který ukazuje, jak moc jsou školy vybavené ICT. Konečná proměnná ze systému InspIS, která nebyla dále upravena, je „dostupnost ICT prostředků pro učitele k aktivnímu využití ICT žáky“.[30] Ze všech proměnných pouze tato ukazuje pozitivní asociaci s výsledky žáků. Ve školách, kde je dostupné ICT pro každého učitele, mají žáci zhruba o 15 bodů lepší skóre než žáci studující na školách, kde je vybaven jen některý z učitelů, a o 29 bodů lepší skóre oproti těm školám, kde nikdo z učitelů nemá k dispozici ICT ve výuce. Dostupnost ICT je ale důležitá jen v prvním modelu, v dalších modelech po kontrole celé řady faktorů již s výsledky asociována není. Pro interpretaci dalších koeficientů odkazujeme na přílohu s deskriptivní statistikou a kódováním.

Druhý model ukazuje korelace výsledků testů s ICT indexy z mezinárodního šetření PISA. Hned první index měřící rovněž dostupnost ICT ve školách (ICTSCH) ukazuje zápornou

30 Tato proměnná je kódována následovně: 1 znamená nedostupné ICT, hodnota 2 je, že některý z učitelů má ICT k dispozici ve výuce, a hodnota 3 každý učitel má dostupné ICT ve výuce.

asociaci napříč modely. Zde je třeba upozornit, že index měří prosté počty ICT prostředků. Vybavenost nutně nemusí být korelována s úspěšností žáků, přesto je vhodné upozornit, že je vybavenost nutnou podmínkou pro to, aby učitelé mohli rozvíjet dovednosti při používání informačních technologií při výuce. Druhý index (USESCH) měří, do jaké míry žáci používají ICT ve škole, nicméně otázky tohoto indexu neměří používání přímo ve výuce, ale obecně ve škole. Platí, že častější používání je s úspěchem v testu korelováno negativně. Další index měří používání ICT doma (HOMESCH). Podobně jako ostatní i ten negativně koreluje s výsledky žáků. Po bližším zkoumání ale víme, že některé druhy činnosti v rámci obou těchto indexů mají naopak pozitivní efekt. To znamená, že není ani tak důležitá míra používání ICT, ale především způsob, jakým žáci ICT prostředky vyžívají. To koneckonců ukázaly již předchozí grafy s deskriptivní analýzou.

Jaké mají žáci kompetence v oblasti ICT, ukazuje další index vnímané kompetence v používání počítačů a moderních technologií (AUTICT). Studenti, kteří odpověděli na celou řadu otázek, že jim používání počítačů, instalace nového softwaru apod. nedělá problém, mají i vyšší skóre z přírodních věd. Vztah ale není překvapivý. Je navíc potřeba mít na paměti, že všechny výše uvedené indexy byly tvořeny ze žákovských dotazníků, tedy subjektivních odpovědí žáků.

Tabulka 5

Dostupnost ICT, využívání ICT a vliv na výsledky žáků v přírodovědné gramotnosti

Název proměnné	ICT_INSPIS	ICT_PISA	ICT_INS_PISA
Index – ICT PROBLEM	-0,323		-0,21
	-0,808		-0,789
Index – ICT ZASTUPCI	1,252		2,177**
	-0,88		-0,892
Index – ICT VYBAVENOST	0,149		-2,098
	-2,435		-2,718
Aktivní využití ICT žáky – dostupnost	14,619***		15,417***
	-5,418		-5,189
Dostupnost ICT (ICTSCH)		-1,168*	-1,594**
		-0,668	-0,664
Používání ICT ve škole (USESCH)		-15,711***	-15,692***
		-1,432	-1,464
Používání ICT doma žáky (HOMESCH)		-5,287***	-5,708***
		-1,554	-1,568
Vnímaná kompetence (AUTICT)		17,857***	18,466***
		-1,485	-1,536
Používání internetu ve výuce		-15,982**	-17,318**
		-7,585	-7,459
Počet studentů na jeden počítač		0,04	0,047
		-0,042	-0,042
SES žáka			
SES školy			

Rozptyl SES školy			
Pohlaví žáka			
Motivace žáka			
Index úzkosti / nízké sebevědomí			
Pociťovaná disciplína při výuce			
Disciplína ve výuce (průměr škola)			
Víceleté gymnázium			
Čtyřleté gymnázium			
SŠ s maturitou			
SŠ bez maturity			
Konstanta	442,536***	536,085***	500,926***
	-13,596	-17,703	-21,394
Intercept variance	3424,508	2642,651	2563,174
	-320,868	-263,445	-261,866
Residual variance	5191,42	4588,887	4592,046
	-146,747	-132,738	-136,657
Počet pozorování	6514	5207	4989
Počet skupin druhé úrovně (školy)	332	316	308
AIC	760604,422	597190,083	574784,563
BIC	760651,894	597249,102	574869,258
Snijders/Bosker R2 Level 1	0,01	0,092	0,106
Snijders/Bosker R2 Level 2	0,022	0,096	0,121
Bryk/Raudenbush R2 Level 1	0	0,089	0,094
Bryk/Raudenbush R2 Level 2	0,024	0,097	0,126

*Poznámka: Kurzívou jsou vyznačeny proměnné na druhé úrovni. Robustní chyby v závorkách. Hvězdičky označují statistickou významnost pro *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01.*

Tabulka 5

Dostupnost ICT, využívání ICT a vliv na výsledky žáků v přírodovědné gramotnosti (pokračování)

Název proměnné	CONTROL	ICT_FULL	ICT_EFF
Index – ICT PROBLEM		-0,053	
		(0,710)	
Index – ICT ZASTUPCI		0,294	
		(0,929)	
Index – ICT VYBAVENOST		-2,544	
		(2,593)	
Aktivní využití ICT žáky – dostupnost		0,223	
		(3,074)	
Dostupnost ICT (ICTSCH)		-1,896***	
		(0,683)	
Používání ICT ve škole (USESCH)		-14,127***	
		(1,411)	
Používání ICT doma žáky (HOMESCH)		-7,559***	
		(1,612)	
Vnímaná kompetence (AUTICT)		15,003***	
		(1,474)	
Používání internetu ve výuce		0,349	-11,419
		(5,987)	(8,933)
Počet studentů na jeden počítač		-0,014	
		(0,025)	
SES žáka	17,656***	16,809***	17,711***
	(1,727)	(1,705)	(1,723)
SES školy	30,647***	25,679***	139,224***
	(7,632)	(7,212)	(47,107)
Rozptyl SES školy	-28,348*	-19,519	-48,671**
	(14,465)	(13,214)	(19,991)
Pohlaví žáka	-14,350***	-7,595***	-11,950***
	(2,521)	(2,688)	(2,542)
Motivace žáka	11,482***	11,998***	11,923***
	(1,292)	(1,359)	(1,321)
Index úzkosti / nízké sebevědomí	-14,038***	-12,532***	-14,750***
	(1,279)	(1,412)	(1,275)
Pociťovaná disciplína při výuce	6,443***	6,823***	
	(1,205)	(1,300)	
Disciplína ve výuce (průměr škola)	13,014***	5,886	
	(4,649)	(4,100)	
Víceleté gymnázium	76,976***	79,349***	
	(8,451)	(8,272)	
Čtyřleté gymnázium	55,869***	65,332***	

	(7,508)	(7,643)	
SŠ s maturitou	18,470***	25,900***	
	(5,234)	(5,433)	
SŠ bez maturity	-35,642***	-29,765***	
	(5,331)	(5,908)	
Efekt SES a používání internetu ve výuce			-24,389
			(21,227)
Konstanta	523,187***	531,899***	582,008***
	(11,433)	(19,230)	(25,544)
Intercept variance	503,7368	386,2412	1118,934
	(72,113)	(61,784)	(123,345)
Residual variance	4604,891	4110,081	4658,312
	(114,085)	(116,271)	(115,388)
Počet pozorování	6346	4810	6558
Počet skupin druhé úrovně (školy)	332	299	326
AIC	714623,927	539864,267	742525,643
BIC	714725,261	540026,228	742607,104
LogLikelihood	-357296,96	-269907,13	-371250,82
Snijders/Bosker R2 Level 1	0,367	0,42	0,292
Snijders/Bosker R2 Level 2	0,734	0,74	0,565
Bryk/Raudenbush R2 Level 1	0,102	0,18	0,097
Bryk/Raudenbush R2 Level 2	0,829	0,859	0,627

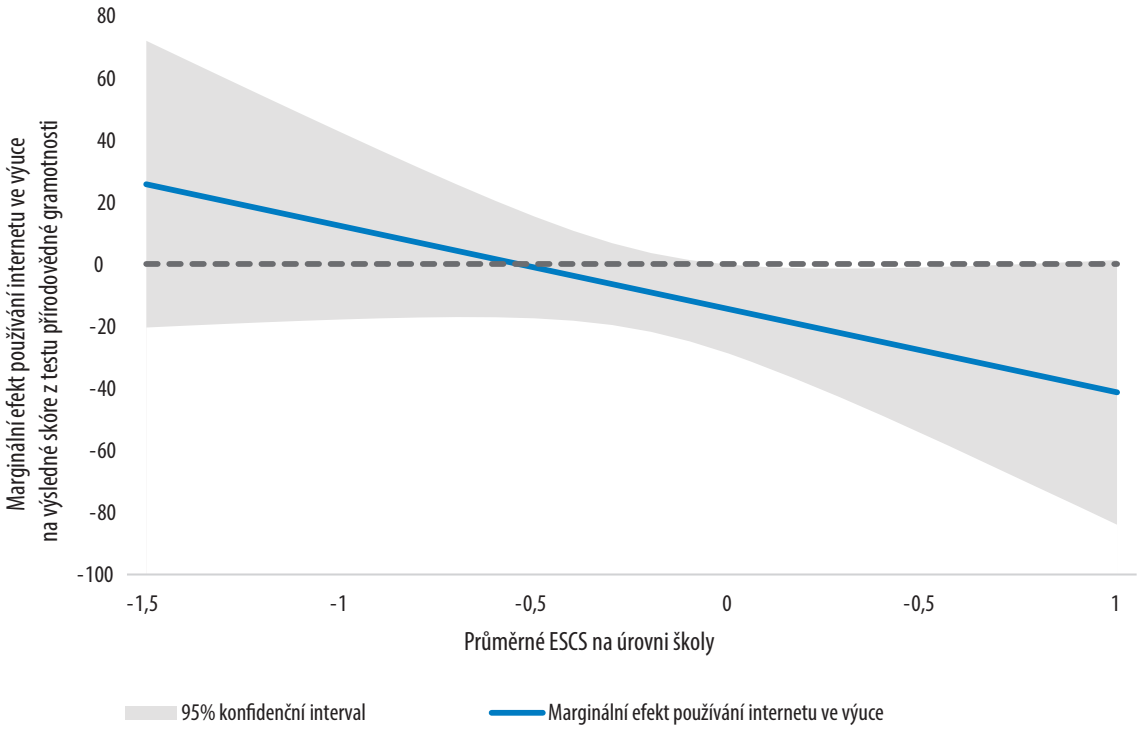
*Poznámka: Kurzívou jsou vyznačeny proměnné na druhé úrovni. Robustní chyby v závorkách. Hvězdičky označují statistickou významnost pro *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01.*

Bohužel šetření PISA nenabízí více otázek, které byly položeny přímo učitelům v souvislosti se zapojováním a využíváním ICT. Jedinou z nich je otázka, jak často žáci používají internet v jejich hodinách na škále 1 – „nikdy" až 4 – „každou hodinu". Index je ve všech modelech asociován negativně, tedy že v hodinách, kde se využívá internet velmi často, jsou i horší výsledky. Nicméně opět nemůžeme z nalezené záporné korelace říci, že používání internetu vede ke zhoršení či zlepšení výsledků žáků, nebo že je přímo způsobuje. Koneckonců po kontrole dalších proměnných, jako je typ školy, SES, emoční a další individuální charakteristiky žáků, je již efekt používání internetu téměř nulový a statisticky nevýznamný. Avšak co když je efekt používání internetu v hodinách podmíněn nějakým dalším faktorem? Může používání internetu souviset s vyšším skóre z testů u škol s rozdílným socioekonomickým statusem? Na tyto otázky částečně odpovídá analýza vzájemného působení používání internetu v závislosti na celkovém SES školy.[31] Vztah ukazuje následující graf č. 14, kdy používání internetu má spíše negativní efekt u škol s vysokým průměrným SES, naopak spíše pozitivní (ačkoliv statisticky nevýznamný) efekt může mít používání internetu ve školách s nižším průměrným SES. Efekt bude pravděpodobně ovlivněn rozdílným typem škol zahrnutých v šetření.

31 Interakční efekt s individuálním SES se nepodařilo v analýzách průkazně dokázat.

Graf 14

Marginální efekt používání internetu při výuce v závislosti na průměrném SES školy

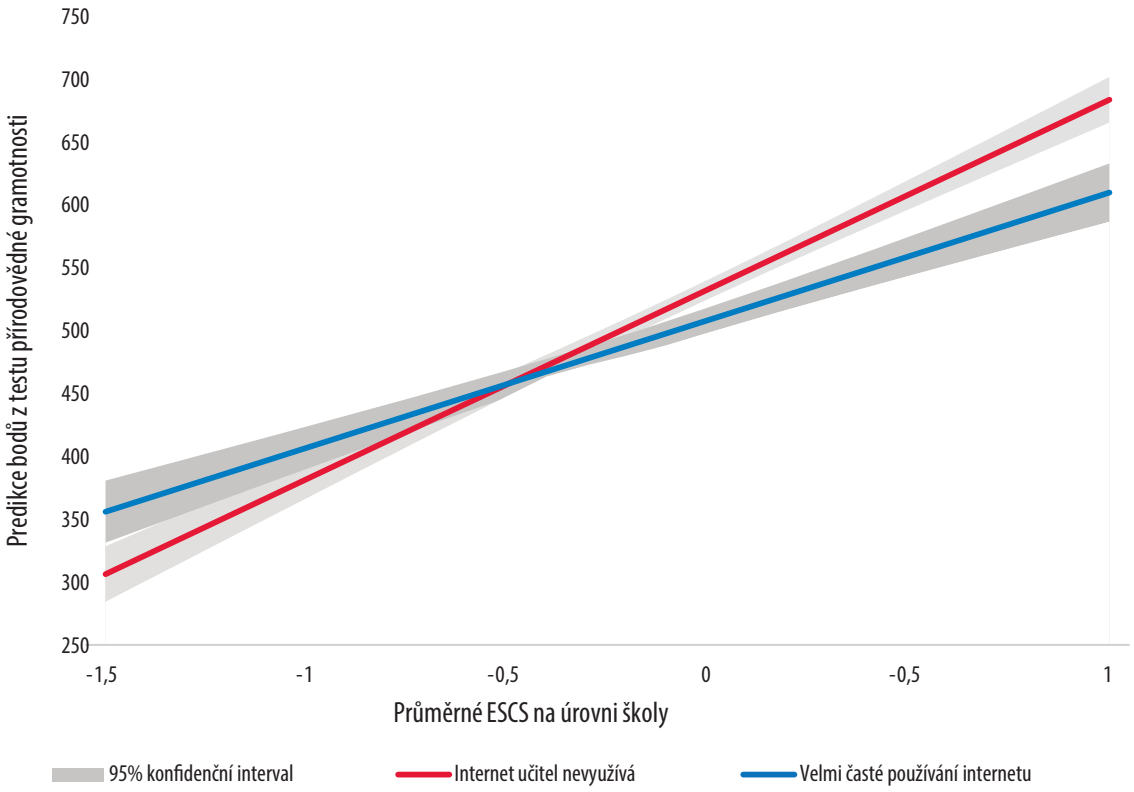


Poznámka: Učitelský dotazník – Žáci používají internet v hodinách přírodovědných předmětů (TC037Q19NA) a ESCS na úrovni školy.

Graf výše ukazuje, že používání internetu ve výuce žáky ve školách s vysokým SES je asociováno negativně s jejich výsledky. Po vytvoření grafu predikovaných hodnot z testu (viz následující graf č. 15) lze pozorovat, že žáci navštěvující školy s vyšším průměrným SES a zároveň nevyužívající internet při výuce dosahují lepších výsledků než žáci, kteří využívají internet ve výuce hodně. Nicméně u žáků navštěvujících školy s nízkým průměrným SES je efekt opačný a používání internetu ve výuce (modrá přímka) může jejich výsledky zlepšit. Nicméně rozdíl není nijak silný, protože intervaly spolehlivosti se jen těsně nepřekrývají.

Graf 15

Predikce bodů z testu přírodovědné gramotnosti na základě používání internetu při výuce

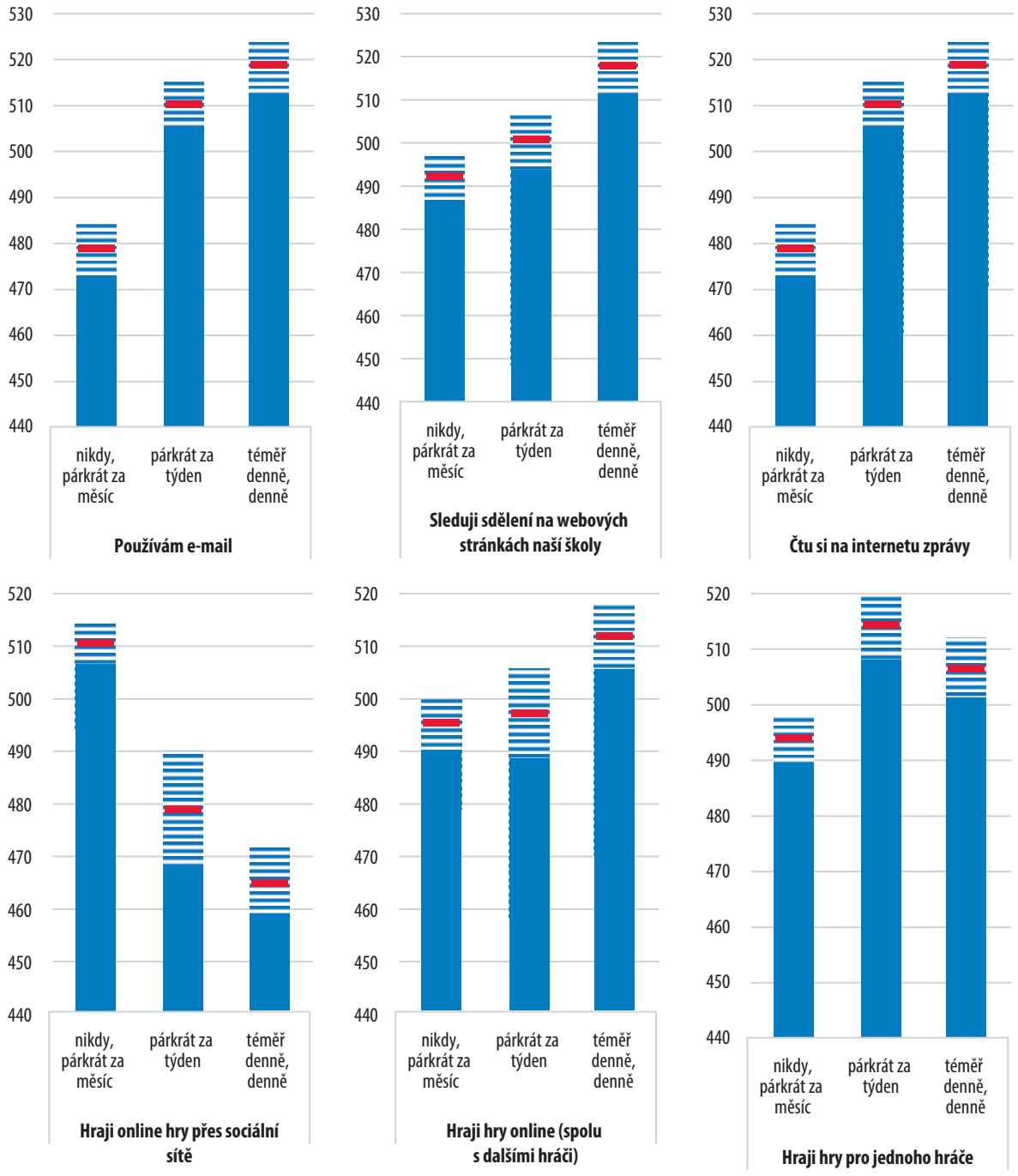


Poznámka: Učitelský dotazník – Žáci používají internet v hodinách přírodovědných předmětů „v každé nebo téměř každé hodině“ vs. „nikdy nebo téměř nikdy“.

Kapitola je dále doplněna o informace, které byly již dříve v textu zmíněny a které – ač přímo nesouvisí s využíváním ICT ve výuce – mohou být důležité v rámci širšího chápání využívání elektronických zařízení žáky a jejich vztahu k nim. V dotazníku bylo od žáků také zjišťováno, jak často se na digitálních zařízeních ve svém volném čase věnují konkrétním aktivitám. Pro přehled byla v rámci předvýzkumu provedena faktorová analýza, na jejímž základě byly vytipovány činnosti, u kterých může četnost používání žáky souviset s tím, jakých výsledků dosahují. Některé z nich jsou zobrazeny vůči skóre v grafu č. 16. Obecně se zdá, že nejčastěji žáci tráví čas na sociálních sítích a chatováním s přáteli. To, že většina žáků tyto činnosti provádí velmi často, se může projevit v tom, že se od sebe jednotlivé skupiny ve svých výsledcích nijak neliší. Mezi aktivitami se ale vyskytly i takové, které podle toho, jak často se jim žáci věnují, mohou poukazovat na odlišné trendy. Mezi ně patří například využívání digitálních zařízení pro vyřizování e-mailů či čtení zpráv na internetu. Vyšší četnost věnování se těmto aktivitám na internetu pozitivně koreluje s výsledky žáků. Sadu doplňujeme třemi grafy vztahujícími se k hraní her. Zde nalézáme nekonzistentní výsledky v tom smyslu, že zatímco například častější hraní her na sociálních sítích s výsledky koreluje negativně, u ostatních otázek vztahujících se ke hrám to tak úplně neplatí. Při interpretaci těchto grafů je nicméně nutné být obezřetný a nevyvozovat příčinné souvislosti mezi danou ICT aktivitou a úspěšností žáka.

Graf 16

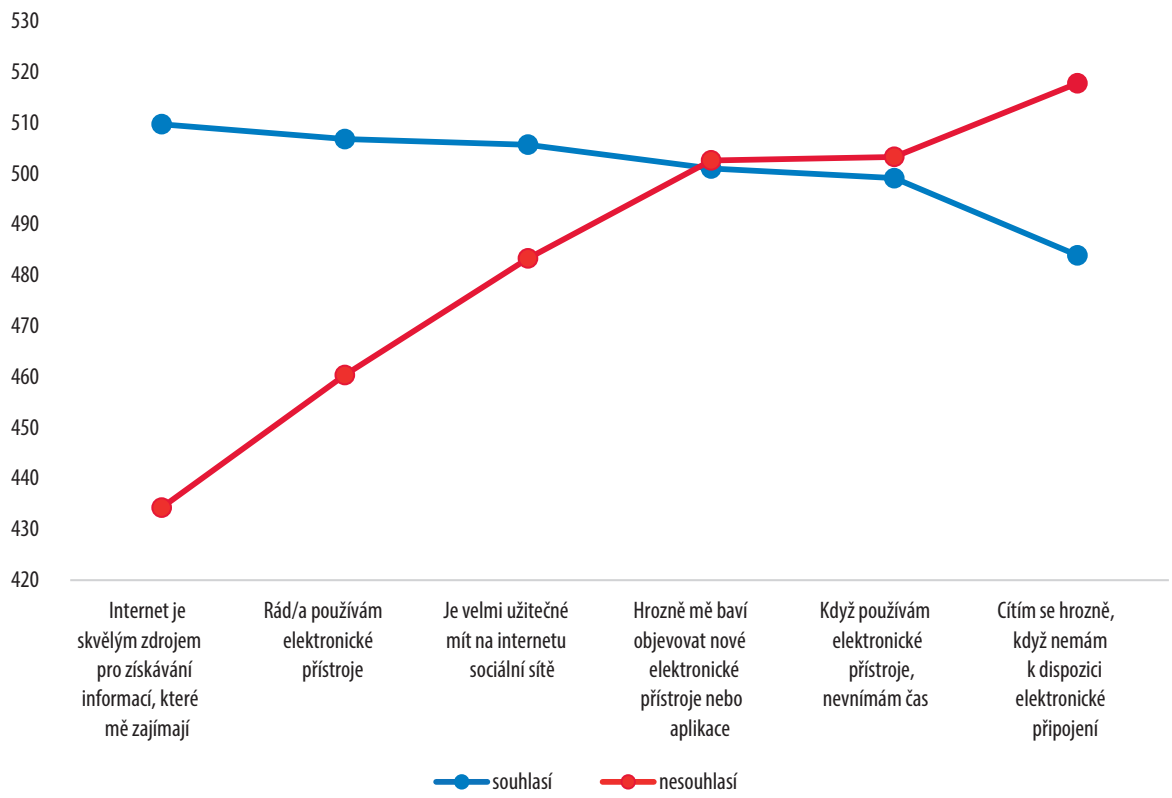
Dosažené skóre v přírodovědné gramotnosti dle provádění konkrétních aktivit na elektronických zařízeních



V deskriptivní části bylo naznačeno, že příliš dlouhá doba strávená žáky na internetu s jejich výsledky souvisí negativně. Nemusí tudíž být rozhodující sama četnost, s níž se žáci jednotlivým aktivitám věnují, ale vliv může mít i čas, po který žáci aktivity vykonávají. Poslední graf č. 17 vztahující se ke vztahu žáků k elektronickým zařízením ukazuje, že žáci, kteří vnímají internet jako dobrý zdroj pro získávání informací a k ICT mají pozitivní vztah, mají lepší výsledky než žáci s opačnými postoji. Naopak jediná z otázek, která s výsledky koreluje negativně, se vztahuje k pocitu žáků, pokud internet k dispozici není. Žáci, kteří se bez něj cítí špatně, dosahují horších výsledků než žáci, kteří s tvrzením nesouhlasili.

Graf 17

Výsledky žáků podle typů činnosti a využívání ICT



Poznámka: Jedná se o otázky z baterie, která tvoří index pod zkratkou INTICT.

Data z mezinárodního šetření PISA a chybějící data InspIS za vybrané školy z interního dotazování ČŠI neumožňují vytěžit v této oblasti analýzy více. Sekundární analýza spíše potvrzuje již některé předchozí závěry, které jsou známé z dřívějších výzkumů a studií ohledně ICT ve školách. Školy s dostupným ICT vybavením jsou asociovány či spojeny s lepšími výsledky žáků v testech gramotnosti. Co se týče samotného využívání ICT ve výuce, konkrétně internetu, je zajímavé, že byla pozorována pozitivní asociace s výsledky žáků v případě škol s nižším průměrným SES, ale negativní u škol s vyšším průměrným SES. Nabízí se tak nutnost dalšího podrobnějšího zkoumání ohledně vlivů používání ICT na výsledky českých žáků, jež bude navíc doplněno kvalitativní analýzou dalších kontextuálních faktorů – například působením učitele.

7 Kvalita učitele, motivovanost, vyučovací metody

Kvalita a motivovanost učitele se ukázaly na základě mnoha provedených studií jako velmi významné faktory ovlivňující motivovanost žáků, a tudíž i jejich úspěšnost. Motivovanost učitele je v tomto případě zásadním faktorem projevujícím se nejen v kvalitě výuky, ale například také ve využívání konkrétních výukových metod. V souvislosti s pozitivní motivací pak hovoříme především o takzvané autonomní motivaci učitele.[32] Pozitivní vliv této motivace byl z hlediska působení učitele a jeho výkonu prokázán v mnoha ohledech, například v souvislosti se spokojeností se zaměstnáním učitele (Christodoulidis 2004; Kitching,

32 Anglický termín „autonomous motivation" lze přeložit jako „osobní, vnitřní motivace člověka". Vnitřní motivace je spojena s uspokojením potřeb daného člověka. Oproti ní pak stojí motivace vnější, která slouží k uspokojení cizích potřeb.

Morgan, O'Leary 2009), nižší mírou pravděpodobnosti pracovního vyhoření (Fernet et al. 2008), lepšími osobními výsledky a naopak nižší mírou emočního vyčerpání učitele (Fernet, Guay, Senécal, Austin 2012; Roth et al. 2007) či větší vytrvalostí v aplikaci různých inovací ve vzdělávání (Lam et al 2010). Jiné studie pak prokázaly rovněž pozitivní vztah mezi autonomní motivací učitele a jejím vlivem na osobní motivaci žáků vzdělávat se (Roth et al. 2007) nebo v aplikaci stylu výuky zaměřeného na žáka (Hein et al. 2012).

Co může naopak negativně ovlivňovat motivaci a výkon učitele, jsou různé obtíže spojené s touto profesí. Mezi nejčastěji zmiňované patří velká pracovní zátěž, výše platu, vyrušující a nezvladatelní žáci či společenský status spojený s učitelským povoláním (Kyriacou et al. 2003; Kitching, Morgan, O'Leary 2009), dále pak materiální a sociální benefity, které učitelům škola poskytuje v nedostatečné míře (Findikci 2006). Právě finanční ohodnocení je jedním z nejvíce diskutovaných témat, kdy podle samotných učitelů nejsou jejich platy s ohledem na náročnost a stresové vypětí v jejich profesi odpovídající (podrobněji k problematice platů viz např. Guarino, Santibanez, Daley 2006; Spilková, Tomanová 2010; Bártová 2011; Kašparová, Potužníková, Janík 2015).[33] Tyto a mnohé další faktory jsou důvodem k tomu, že mladí učitelé tuto profesi po několika letech opouštějí. Různé průzkumy dále prokázaly, že se učitelé často vyznačují nízkým profesním sebevědomím a neuvědomují si výjimečnost své profese. Sami sebe poté vnímají pouze jako zprostředkovatele přesně určených učebních plánů, a to směrem od státních orgánů k žákům (Vašutová 2006).

Učitel je rovněž hlavním aktérem vzdělávacího systému, pokud hovoříme o kvalitě a efektivitě výuky jako takové.[34] Kvalita vzdělávacích systémů je hodnocena například i na základě výsledků mezinárodních testování PISA, na základě tohoto šetření však nelze hodnotit celkovou kvalitu školství, ale pouze její dílčí aspekty. Kvalita a efektivita vzdělávání je totiž ovlivněná mnoha dalšími kontextuálními faktory a nedá se odvozovat pouze na základě úspěšnosti žáků. Zabezpečení kvality ve vzdělávání však není spojeno s pouhým dosahováním lepších výsledků. Primárním cílem učitele by měl být rozvoj osobnosti žáka nejen v oblasti vzdělání, ale také z hlediska poznávacích a sociálních způsobilostí, mravních a duchovních hodnot pro občanský život i výkon povolání v dospělosti (Kohoutek 2006). K dosažení těchto cílů se hovoří zejména v souvislosti s nástupem moderních alternativních metod výuky. Co však může být v souvislosti s kvalitou výuky problematické, je nedostatek kvalifikovaných učitelů, se kterým se dlouhodobě potýká i ČR. Tento fakt dokládají v čase i na sobě nezávislé studie, které publikuje např. ČŠI nebo MŠMT (ČŠI 2016c; ČŠI 2017b; Jelen, Hradilová, Maršíková 2014).

Pokud se podíváme na metody výuky podrobněji, některé studie prokázaly, že v případě hodnocení kvality učitele na základě úspěšnosti jeho žáků ze strany školy se učitelé chovají ve výuce více direktivním způsobem, žákům více pomáhají, ale také jsou k nim více kritičtí (Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002; Vašutová 2006). Stejné studie také prokázaly, že učitelé směřují k direktivnímu stylu výuky v případě, že čelí velkému nátlaku nejen z hlediska úspěšnosti svých žáků, ale také v důsledném naplňování kurikula vyučovaného předmětu a naplňování cílů stanovených školou, nátlaku ze strany rodičů nebo například nátlaku na využívání moderních technologií a metod, kterým příliš nerozumí. Čím vyšší nátlak je pak v těchto ohledech na učitele vyvíjen, tím nižší je jejich osobní motivace k práci a k učení jako takovému. To může mít ve většině případů za následek právě směřování k direktivnímu stylu výuky, což se projevuje mimo jiné zhoršením vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky a následně také ztrátou osobní motivace k dalšímu učení na straně žáků (Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002).[35] Direktivní výuka tedy může být ze své podstaty demotivující, při-

33 Ve srovnání se soukromým zaměstnaneckým sektorem navíc učitelé často vnímají negativně např. téměř neexistenci kariérního postupu, s čímž by souvisel i výraznější nárůst platového ohodnocení.

34 S termíny jako kvalita výuky, kvalitní učitel nebo kvalitní škola je ovšem potřeba zacházet velmi opatrně. Hodnocení kvality může být v tomto ohledu velmi zavádějící a nejasné, v různých podmínkách je navíc kvalita hodnocena různým způsobem (o problematice vymezení kvality ve školství například Janík 2012).

35 Tento závěr byl potvrzen již v dřívějších studiích vycházejících z takzvané *self-determination theory* (viz například Deci, Ryan 1985 nebo Ryan, Deci 2000).

čemž nadšení, zájem a motivovanost učitele se ukázaly jako významný prediktor zájmu žáků o výuku (Kocabas 2009).

Různé výukové metody stejně jako různé styly učení mohou produkovat různé výsledky. Odborná literatura uvádí velké množství nejrůznějších výukových stylů.[36] V této sekundární analýze bude větší důraz kladen především na uplatňování moderních výukových metod a jejich souvislost s výsledky žáků v testování. Z hlediska úspěšnosti žáků jsou názory ohledně výhod tradičních a moderních výukových metod sporné. Pozitivní vliv tradičních metod na výsledky žáků prokázali například Bietenbeck 2014; Schwerdt, Wuppermann 2011; Korbel, Paulus 2017. Jiné studie zase ukazují, že tradiční výukové metody mají pozitivní vliv na žáky pocházející z rodin s horším socioekonomickým zázemím a naopak moderní výukové metody na žáky pocházející ze vzdělaných rodin (Lavy 2015). Na základě těchto zjištění ovšem nemůžeme říci, že tradiční nebo moderní metody jsou vhodnější pro dosahování lepších výsledků žáků. Oba druhy výukových metod mohou na žáky s rozdílnými charakteristikami působit různě. Mimo to se moderní a alternativní výukové metody jako protiklad k metodám tradičním zpravidla zaměřují na rozvoj žáků v jiných oblastech. Důraz je kladen na vnitřní motivaci, individualismus a rozvoj žáka v sociálně-emoční rovině, dále flexibilitu, osobní potřeby a zájmy žáků, rozvoj tvořivosti a podobně.[37] Obecně jsou jako alternativní školy označovány všechny druhy škol, které se odlišují od škol tradičních vyznačujících se odtržením od běžného života, autoritativním stylem výuky a důrazem na učení se faktů a pouček nazpaměť. V případě České republiky jsou alternativní školy[38] a moderní výukové metody relativně okrajovou záležitostí, nemáme tak dostatek dat pro analýzu u velkých mezinárodních šetření, jako je PISA 2015.

7.1 Výsledky analýzy

Mezinárodní srovnání v grafu č. 18 směřuje k míře kvalifikovanosti učitelů. Konkrétně mezi zeměmi je porovnávána průměrná hodnota *indexu proporce plně kvalifikovaných učitelů*[39], který byl sestaven na úrovních škol vydělením počtu plně kvalifikovaných učitelů celkovým počtem učitelů působících na dané škole. Graf je zde uveden z důvodu zařazení indexu do složitějších regresních modelů. Česká republika se mírou kvalifikovaných učitelů umístila lehce nad průměrem. Samozřejmě je na tento údaj, stejně tak jako na každou průměrnou hodnotu za tak velkou jednotku agregace (v tomto případě státu), nutno pohlížet s kritickým odstupem. Dalším úskalím interpretace je spíše formální charakter tohoto indexu, nicméně jak bude uvedeno dále, v českém kontextu se hodnota indexu mezi školami liší.

36 Vyučovací a učební styly na základě aktivizace levé nebo pravé mozkové hemisféry, na základě preference auditivní, vizuální, taktilní, kinestetické či jiné smyslové aktivity, dále globální či analytické styly, reflexivní či impulzivní, adaptérský či inovátorský, intelektové styly (Lojová 2005; Witkin et al. 1977; Kagan 1966; Kirton 1976; Sternberg 1988) a další. Podrobněji viz například Kohoutek 2006.

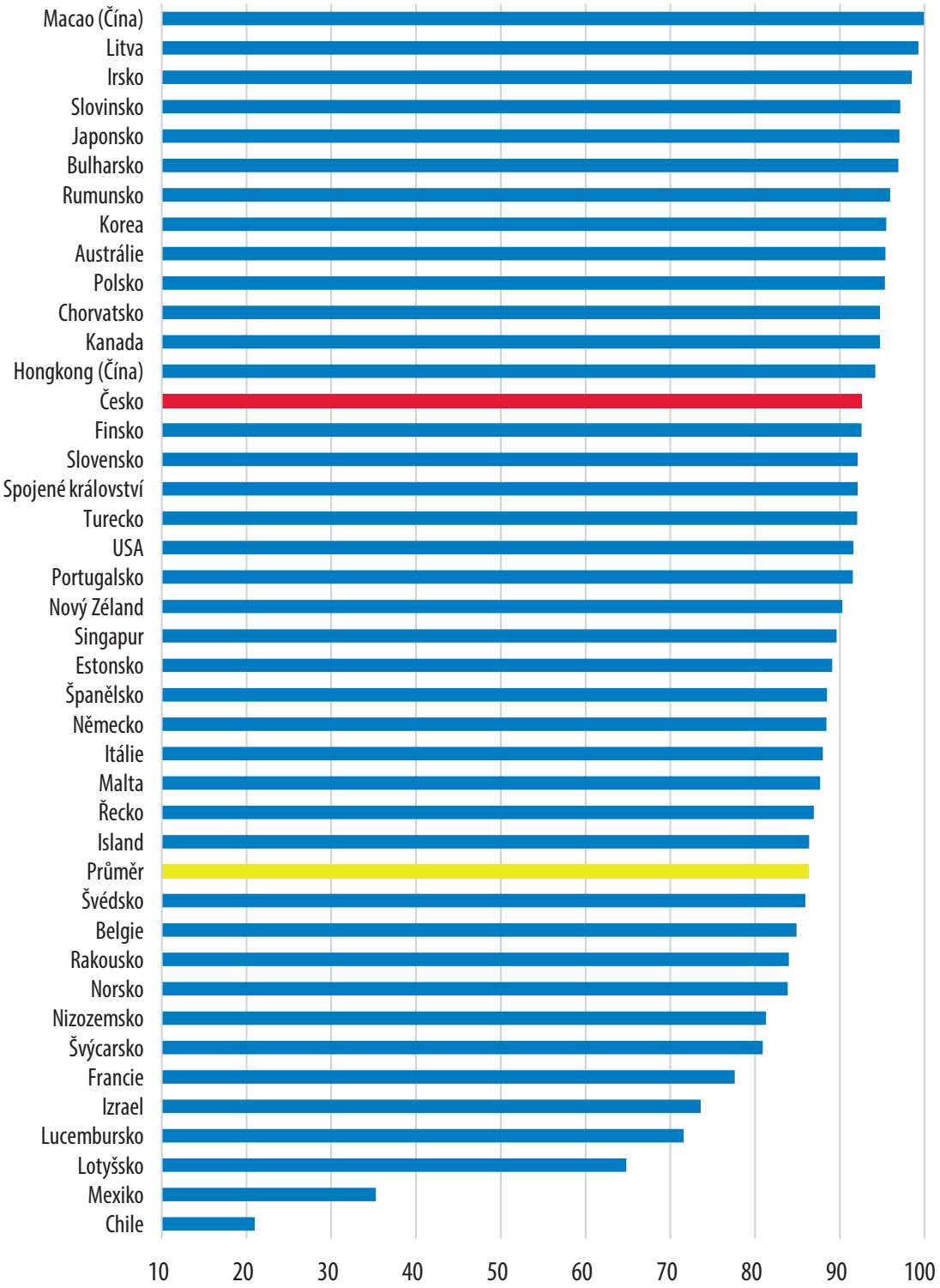
37 Podrobněji viz například Korbel, Paulus 2017; Rýdl 1999; Průcha 2012; Hrdličková 1994; Jůva, Svobodová 1995; Jůva, Svobodová 1996.

38 Například Waldorfská škola, Montessori škola, Daltonská škola, Jenská škola a další.

39 Index PISA 2015 PROATCE.

Graf 18

Index proporce plně kvalifikovaných učitelů

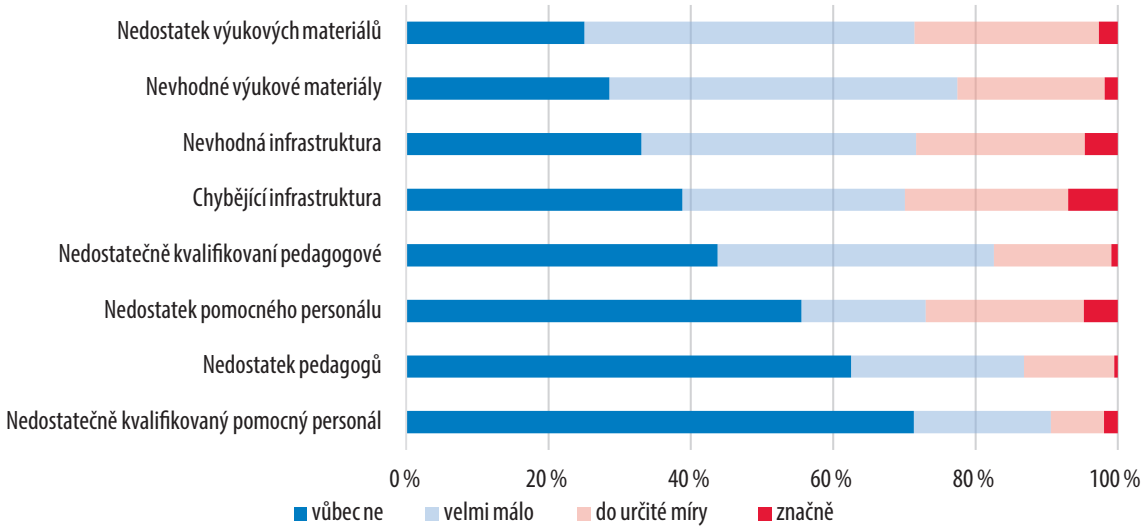


Ke kvalifikovanosti učitelů se vztahují i následující dva grafy. První z nich, konkrétně graf č. 19 zobrazuje různé faktory, které mohou omezovat výuku na testovaných školách, přičemž odpovědi vychází z ředitelského dotazníku PISA. Ředitelé v něm měli uvést, nakolik různé problémy omezují výuku v jejich škole. Jednalo se o osm otázek vztahujících se k množství a kvalitě personálu, vybavení a infrastruktury. Obecně platí, že problémy s vý-

ukovými materiály, mezi něž spadají například i nástroje informačních a komunikačních technologií, omezují výuku ve školách daleko většího množství testovaných žáků než problémy s personálem. Zatímco 75 % žáků chodí do škol, jejichž ředitelé uvedli, že nedostatek výukových materiálů alespoň minimálně omezuje výuku, v případě personálních záležitostí se jen jediná ze čtyř otázek týká škol více než poloviny testovaných žáků. Jedná se o problém nedostatečně kvalifikovaných učitelů. Ačkoliv z grafu mezinárodního srovnání vyplývá, že je míra kvalifikovanosti učitelů v České republice vyšší, do škol s plně kvalifikovanými učiteli dochází pouze něco málo přes 45 % žáků. Ve školách zbývajících žáků je procento plně kvalifikovaných učitelů nižší, ačkoliv se jen vzácně vyskytuje pod hranicí 80 %.[40] I přes vysokou míru kvalifikovanosti učitelů však v dotaznících ředitelé více než 50 % testovaných žáků uvedli, že právě nedostatečná kvalifikovanost pedagogů více či méně omezuje vyučování na jejich škole, čemuž bychom měli věnovat pozornost.

Graf 19

Podíly žáků v kategoriích určujících míru omezení výuky jednotlivými problémy

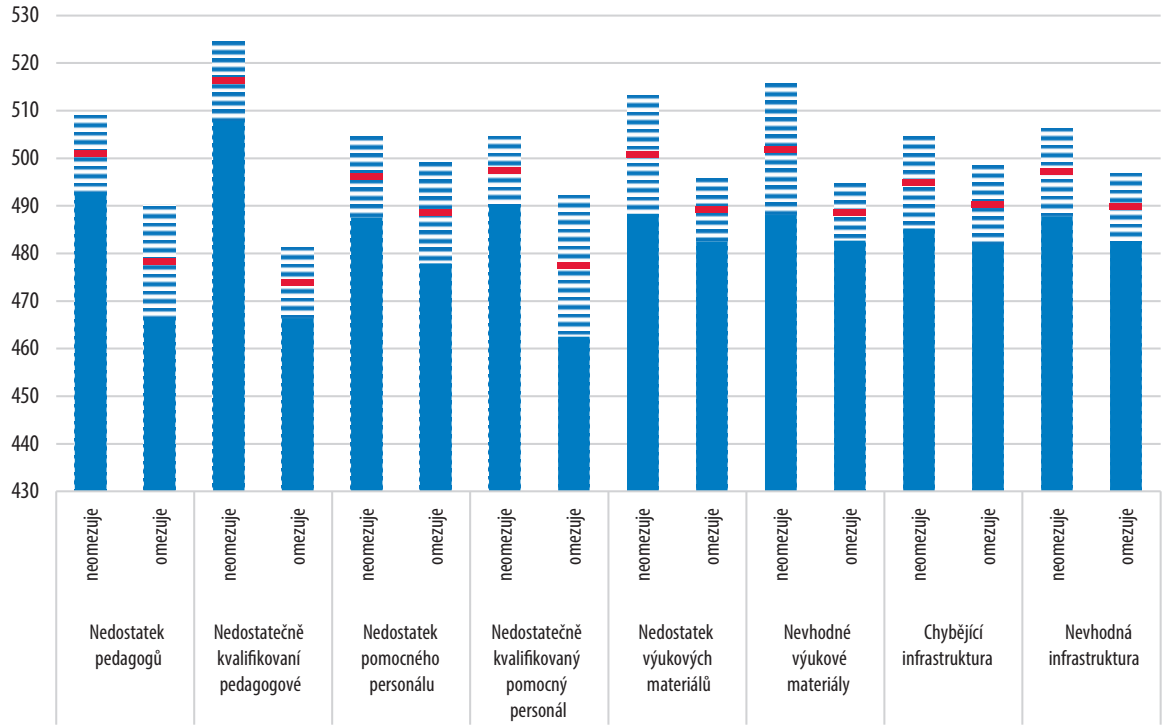


Ze srovnání výsledků žáků škol, v nichž výuku uvedené problémy ani trochu neomezují a v nichž ji do větší či menší míry naopak omezují, je zřejmé, že se výsledky žáků významně neliší – s výjimkou dvou případů (srovnání ukazuje graf č. 20). První z nich je problém nedostatečného množství pedagogů. Ve školách, kde dle výpovědi ředitelů nedostatek pedagogů omezuje výuku, dosáhli žáci horších výsledků. Rozdíl je ale jen minimální. Druhým případem je poté kvalifikovanost učitelů. Ve školách, jejichž ředitelé uvedli, že nedostatečně kvalifikovaní pedagogové omezují výuku, vykázali žáci výrazně horší průměrné výsledky z matematiky než ve školách, kde nekvalifikovanost pedagogů z hlediska výuky problémem není.

40 Je nutné mít na paměti, že data o kvalifikovanosti učitelů se vztahují k době sbírání dat v rámci mezinárodního šetření PISA 2015. Od té doby bylo přijato několik legislativních změn vztahujících se k pedagogickým pracovníkům a současná situace se tak může v ohledu kvalifikovaných pracovníků v řádech procent lišit.

Graf 20

Srovnání dosaženého skóre žáků v testech matematické gramotnosti ve školách bez a s omezeními výuky



Pod oblast kvality učitele můžeme zahrnout nejen to, jak je učitel pro svou profesi kvalifikovaný, ale také to, jaké má schopnosti a přístup k žákům. Další graf vypovídá o souvislosti mezi dosaženým skóre v testu z matematiky a tím, jak žáci vnímají chování učitele vzhledem k nim (viz graf č. 21). Porovnávány jsou čtyři skupiny, respektive odpovědi vyjadřující míru četnosti, se kterou žáci odpověděli na danou otázku (ty jsou uvedeny na vrcholech hexagonu). Otázky jsou tematicky blízké zkoumané oblasti vztahující se ke kvalitě a motivovanosti učitele, a to zejména z toho důvodu, že dovolují žákům vyjádřit jejich názory na „nespravedlivé" chování učitelů vůči nim samým v průběhu výuky. Na první pohled je z grafu zřejmá tendence, kterou představuje semknutí nabízených odpovědí do dvou těsnějších skupin. Zaprvé jsou to žáci, kteří volili odpověď, že je vůči nim ze strany učitele přistupováno nespravedlivě méně často.[41] Ti v testu dosahovali velmi podobných výsledků. Na druhé straně se ve smyslu dosažených výsledků sblížili také žáci, kteří vůči sobě méně spravedlivé chování učitelů vnímali častěji.[42] Přestože jejich prolnutí není tak silné jako u žáků vyjadřujících dané chování učitele vůči nim jako méně časté, důležité je, že se tyto dvě skupiny od sebe věcně odlišují. Pro tento trend není ani tak podstatné, zda se chování učitelů vůči žákům děje v žáky deklarované míře, ale právě ono subjektivní vnímání žáka takového jednání, jelikož právě to může ovlivnit například motivaci a sebedůvěru žáků ve výuce daného předmětu.

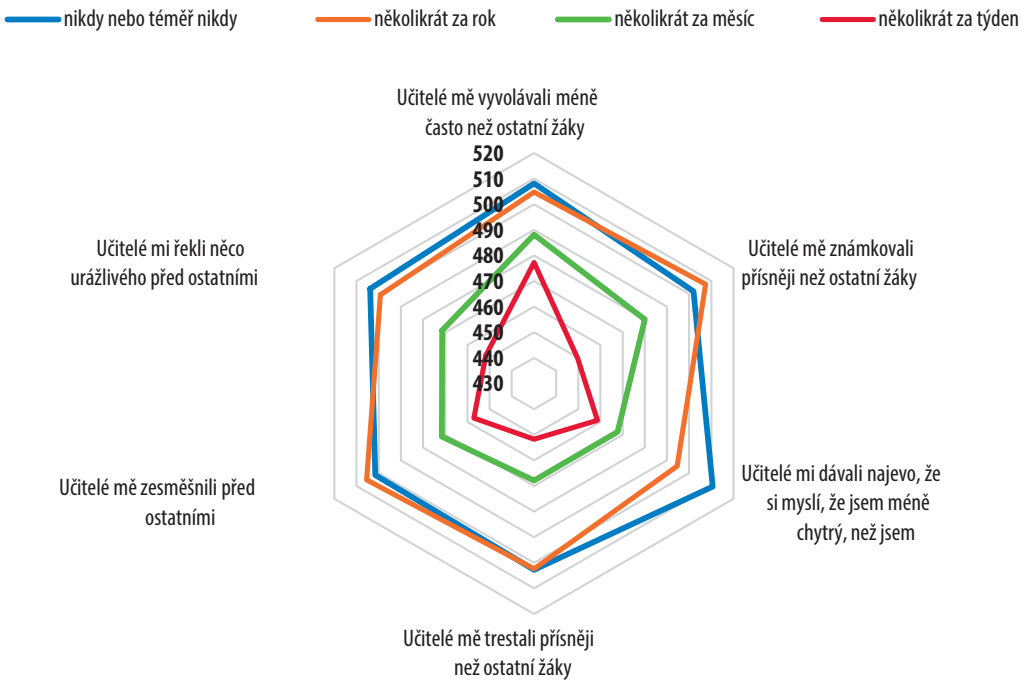
Jediná otázka, u které se skóre zmíněných dvou skupin žáků přibližují, je ta, v níž žáci uváděli, zda je v posledních dvanácti měsících učitelé vyvolávali méně často než ostatní žáky. S přihlédnutím k tomu, že se stále jedná o interpretaci subjektivního pocitu žáka, tedy že vnímání jednotlivých situací se u konkrétních žáků může lišit v závislosti na množství různých faktorů, lze říci, že na rozdíl od ostatních situací se v případě nevyvolávání nemusí jednat o úmyslné jednání. Zatímco zesměšňování, urážení a přísnější tresty jsou aktivity, jež se žáků velmi pravděpodobně dotýkají; to, že je žákovi dáván menší prostor v hodinách, může a nemusí působit stejně negativně. V tomto smyslu lze pohlížet na přiblížení výsledků skupin žáků, kterým se to děje častěji, s těmi, kterým se to děje méně.

41 Odpovědi: „nikdy nebo téměř nikdy" a „několikrát za rok".

42 Odpovědi: „několikrát za měsíc" a „několikrát za týden".

Graf 21

Dosažené skóre žáků v testech matematické gramotnosti dle vnímání chování učitelů během posledního roku



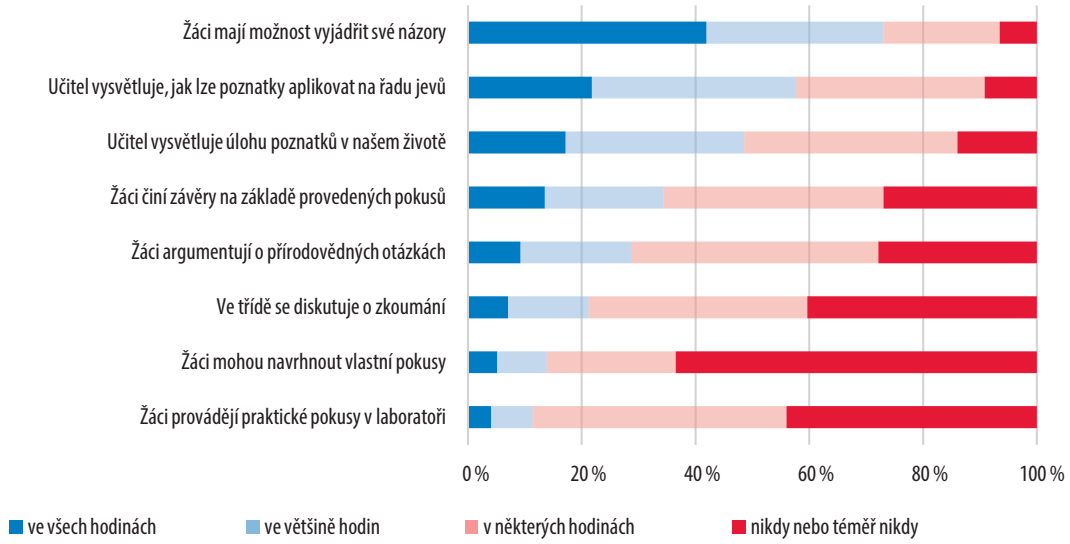
Další zkoumanou oblastí v rámci této sekce jsou výukové metody. Jelikož hlavní testovanou oblastí šetření PISA 2015 byla přírodovědná gramotnost, otázky se zabývaly převážně používanými výukovými metodami v přírodovědných hodinách. Z otázek, v nichž žáci hodnotili právě to, jak často se s metodami v hodinách setkávají, bylo sestaveno několik PISA indexů, jejichž vliv na jejich výsledné skóre je následně ověřován v hierarchických regresních modelech. Ačkoliv index obecně podává souhrnnou informaci o některém z jevů, různá zjištění mohou plynout i z dílčího rozložení těchto indexů, které umožní zkoumat, jakou mírou jsou jednotlivé položky ve výuce zastoupeny nebo zda se ve svém vlivu na výsledky žáků liší, pokud jsou sledovány samostatně.

Nejen z pohledu aktuálního tématu standardní versus alternativní výukové metody a jejich vlivu na studijní úspěchy žáků může mnohé napovědět právě rozložení jednoho z indexů, konkrétně *indexu badatelsky orientovaného učení v* přírodovědných hodinách.[43] Míra využívání praktik do něj zahrnutých se v přírodovědných hodinách liší, jak můžeme vidět v grafu č. 22. Zatímco výukové praktiky vedené učitelem (učitel vysvětluje, jak lze poznatky aplikovat na řadu jevů, vysvětluje úlohu poznatků v našem životě) jsou ve všech nebo ve většině hodin uplatňovány u většiny žáků, metody, v nichž hrají větší roli sami žáci, jsou v rámci výuky přírodovědných předmětů podle všeho uplatňovány méně. Jen něco málo přes 10 % žáků uvedlo, že provádí praktické pokusy a že mohou vlastní pokusy sami navrhovat. Dále 63 % žáků uvedlo, že vlastní pokusy nenavrhují nikdy. Stejně tak třídní diskuze o zkoumání, argumentace o přírodovědných otázkách a vytváření závěrů na základě provedených pokusů jsou zastoupeny daleko méně. Zdá se tedy, že větší prostor v přírodovědných hodinách je věnován metodám vedeným učitelem.

43 V originálním anglickém názvu se jedná o „*Inquiry-based science teaching and learning*“ (IBTEACH). Index v sobě zahrnuje nejen charakteristiku výuky orientovanou na provádění pokusů a bádání v hodinách vědy, ale rovněž dimenzi moderní výuky, tedy výrazné osobní zapojení žáků, kteří sami hledají informace a navrhují například řešení problému. Způsob této výuky je tedy založen na samostatné aktivitě žáků. Podrobněji k dekompozici a vysvětlení obsahu tohoto indexu viz například Papáček 2010 nebo OECD 2017b.

Graf 22

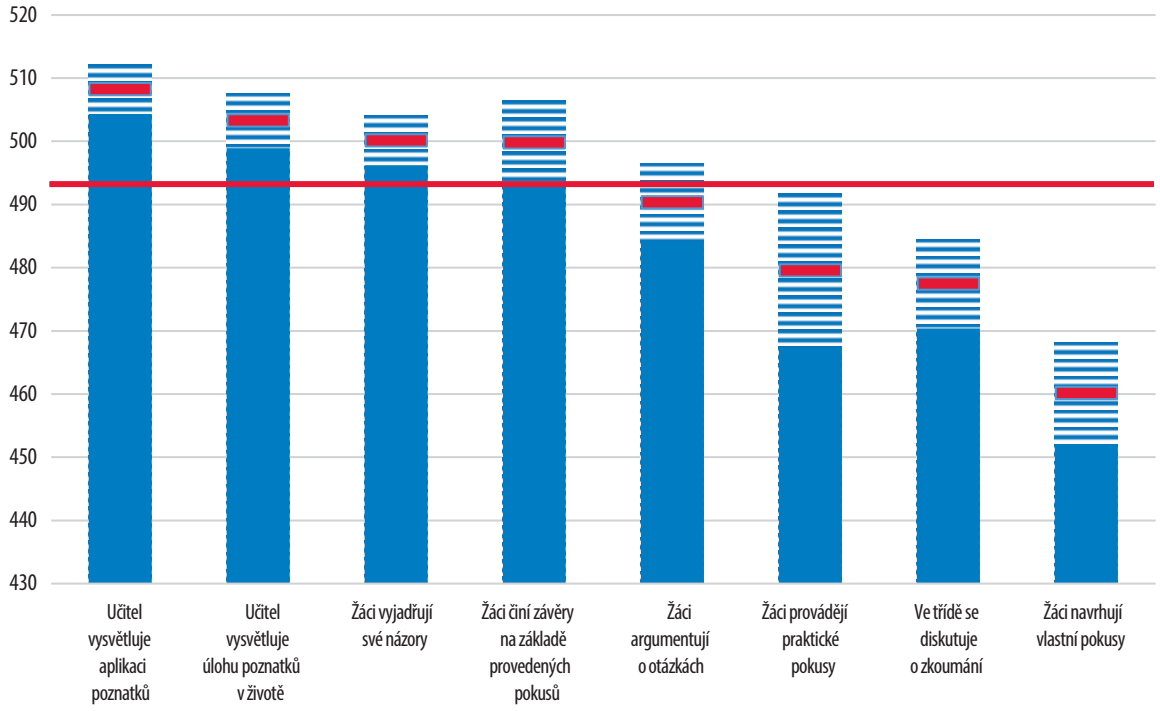
Četnost uplatňování metod indexu badatelsky orientovaného učení v přírodovědných hodinách



Graf č. 23 poté ukazuje průměrné výsledky žáků, kteří jednotlivé aktivity indexu badatelsky orientovaného učení provádějí ve všech nebo ve většině přírodovědných hodin. Žáci, kteří uvedli, že učitel vysvětluje, jak lze poznatky aplikovat na řadu jevů, a vysvětluje úlohu poznatků v našem životě, tedy aktivity v hodinách českých žáků využívané nejvíce, dosahují nadprůměrného skóre. Naopak žáci, kteří uvedli, že ve větším množství hodin navrhují vlastní pokusy a diskutují o zkoumání, dosáhli podprůměrného skóre. V žádném případě to ale neznamená, že by žáci neměli provádět a navrhovat pokusy či ve třídě diskutovat. To, že žáci, kteří tyto aktivity provádějí v přírodovědných hodinách častěji, dosahují průměrně nižších výsledků, ještě nemusí znamenat, že jsou to právě tyto aktivity, které u žáků zapříčiňují horší výsledky v testování. Tento vztah může souviset s celou řadou dalších faktorů a při interpretaci bychom měli být opatrní. Rozhodně je zde prostor pro další zkoumání. Do budoucna bude zajímavé sledovat, co podmiňuje využívání jednotlivých činností ve školách, jakým způsobem je k nim přistupováno ze strany učitelů i žáků, jak jsou činnosti přijímány a v čem mohou být přínosné.

Graf 23

Srovnání přírodovědných výsledků žáků, kteří v hodinách přírodovědy často využívají jednotlivé položky indexu badatelsky orientovaného učení



Ačkoliv mohou tyto úvodní provedené deskriptivní analýzy poukázat na jistý trend, jejich výpovědní hodnota je z principu věci omezená. Použití hierarchické regresní analýzy umožňuje s větší pravděpodobností určit efekt jedné nezávisle proměnné na výsledky žáků při zahrnutí dalších relevantních proměnných a jejich možných vlivů.[44] I v rámci této tematické oblasti je proto vytvořeno několik hierarchických modelů (následující tabulka č. 6). Do prvního z nich (ŽÁKOVSKÝ) byly zahrnuty pouze indexy vytvořené za použití baterie otázek z žákovských dotazníků.[45] I po vložení kontrolních proměnných zůstaly směr vztahu i statistická významnost všech indexů zachovány.

44 Tyto kontrolní proměnné zahrnují: SES na úrovni žáka; SES na úrovni školy; pohlaví žáka; druh školy a velikost třídy, kterou žák navštěvuje.
45 V příloze jsou otázky, na základě kterých byly jednotlivé indexy sestaveny.

Tabulka 6

Efekt kvality učitele, vyučovacích metod na výsledné skóre – přírodovědná gramotnost PISA 2015

Název proměnné	ŽÁKOVSKÝ	UČITELSKÝ	KVALITA	KONTROLNÍ	FULL
Badatelsky orientované učení (IBTEACH)	-8,496***		-9,362***		-9,809***
	(1,438)		(1,447)		(1,404)
Podpora učitele (TEACHSUP)	-3,608**		-3,314**		-2,837*
	(1,524)		(1,545)		(1,583)
Učitel vede výuku (TDTEACH)	4,072***		4,082***		3,864***
	(1,268)		(1,302)		(1,246)
Zpětná vazba (PERFEED)	-6,030***		-5,723***		-7,343***
	(1,403)		(1,429)		(1,449)
Přizpůsobení potřebám žáka (ADINST)	13,162***		12,979***		12,797***
	(1,381)		(1,41)		(1,401)
Moderní vyučovací metody		-1,014	-5,492**		
		(3,040)	(2,653)		
Standardní vyučovací metody		-0,397	-4,511*		-0,656
		(3,192)	(2,697)		(2,269)
Index plně kvalifikovaných učitelů		73,286***	50,752***		31,728**
		(23,610)	(18,543)		(14,176)
Spokojenost s povoláním učitele		10,146	7,968		-0,951
		(14,465)	(13,541)		(9,467)
Spokojenost s prací učitele na škole		14,493	23,107***		12,993*
		(9,749)	(8,794)		(7,138)
SES žáka				20,154***	21,098***
				(1,833)	(1,785)
SES školy				36,539***	25,124***
				(9,097)	(8,022)
Pohlaví žáka				-17,371***	-20,041***
				(2,512)	(2,628)
Víceleté gymnázium				72,282***	73,360***
				(9,978)	(8,683)
Čtyřleté gymnázium				60,032***	60,996***
				(8,646)	(7,930)
SŠ s maturitou				18,459***	18,318***
				(6,396)	(5,889)
SŠ bez maturity				-42,342***	-37,231***
				(5,882)	(6,065)
Střední třídy				2,686	-1,699
				(1,948)	(1,907)
Velké třídy				18,981***	5,198
				(6,721)	(6,459)
Konstanta	492,405***	418,661***	454,030***	489,900***	479,316***

	(3,098)	(22,364)	(17,302)	(6,993)	(14,966)
Intercept variance	2769,829	3280,620	2511,013	698,932	521,299
	(251,353)	(301,944)	(235,182)	(101,780)	(79,101)
Residual variance	4893,459	5168,300	4906,268	4918,986	4634,395
	(126,289)	(143,069)	(128,040)	(126,311)	(117,949)
Počet pozorování	6111	6640	5897	6570	5789
Počet skupin druhé úrovně (školy)	333	332	321	333	315
AIC	694239,994	780732,436	678620,23	755769,301	656254,507
BIC	694293,737	780786,843	678707,099	755850,784	656401,108
LogLikelihood	-347111,997	-390358,218	-339297,12	-377872,65	-328105,25
Snijders/Bosker R2 Level 1	0,039	0,022	0,066	0,345	0,353
Snijders/Bosker R2 Level 2	0,05	0,049	0,111	0,712	0,714
Bryk/Raudenbush R2 Level 1	0,031	0	0,033	0,047	0,086
Bryk/Raudenbush R2 Level 2	0,054	0,055	0,125	0,796	0,820

*Poznámka: Kurzívou jsou vyznačeny proměnné na druhé úrovni. Robustní chyby v závorkách. Hvězdičky označují statistickou významnost pro *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01.*

Při bližším pohledu na tyto proměnné lze vyčíst, že index badatelsky orientovaného učení negativně koreluje s výsledným skóre, stejně je tomu v případě indexu podpory učitele a indexu vnímané zpětné vazby. Ač se záporný směr koeficientů nemusí v případě těchto proměnných zdát očekávatelný (výsledek implikuje otázku: proč podpora a vstřícnost učitele vůči žákům povede k horším výsledkům?), nesmí se zapomenout na to, že korelace neznamená příčinnost. Jako jedno z možných vysvětlení za nalezenou asociací se nabízí, zda to nejsou právě žáci ze slabších tříd, kteří potřebují spíše individuální přístup učitele.

Jako pozitivní v souvislosti s nárůstem výsledného skóre žáků se ukázaly indexy učitelem vedené výuky přírodních věd (TDTEACH) a přizpůsobení výuky potřebám žáka učitelem (ADINST). Další proměnné na úrovni školy, které vstoupily do modelu, zachycují četnost používání tzv. standardních výukových metod a moderních výukových metod učiteli.[46] Ani jedna z těchto dvou proměnných v modelu nevykázala statistickou významnost.

Velmi silný efekt, stejně jako statistickou významnost, má proměnná znázorňující podíl kvalifikovaných učitelů na škole, kterou žáci navštěvují. Pakliže se zvýší hodnota indexu o jednu jednotku (v tomto případě jedno procento), zvýší se úspěšnost žáka v testu o 32 bodů. Faktor kvality učitele tak může hrát v případě studijních výsledků žáků podstatnou roli i po zohlednění dalších relevantních proměnných. Poslední dvě proměnné představují indexy *spokojenost s profesí učitele* a *spokojenost s pracovním prostředím*, které byly získány z otázek položených učitelům v učitelských dotaznících.[47] V případě spokojenosti s profesí učitele je pozorován negativní směr koeficientu, což znamená, že čím méně vyjadřují učitelé ve škole spokojenost se svou profesí, tím horší výsledek v testu žáků pozorujeme. Tento vztah se ale neprokázal jako statisticky významný, navíc hodnota koeficientu je velmi nízká.

Opačnou situaci lze pozorovat v případě druhého indexu, tedy u spokojenosti s pracovním prostředím učitelů ve škole. Čím vyšší spokojenost vyjadřují učitelé s pracovním prostředím dané školy, tím dosahují žáci lepších testových výsledků.

46 Jedná se o indexy, které byly sestaveny autory zprávy. Bližší popis je uveden v příloze.

47 Vzhledem k metodě výběru škol, respektive žáků v šetření PISA 2015, není možné propojit konkrétního žáka s konkrétním učitelem. Údaje z těchto dvou proměnných (SATTEACH a SATJOB) tak můžeme vnímat jako kontextuální proměnnou na úrovni školy. Otázky, na základě kterých došlo k vytvoření indexů, jsou součástí přílohy této zprávy.

Tabulka 7

Matematická gramotnost a výukové metody dle druhů škol

Název proměnné	ZS	GYM	SOS_MAT	SOS_BEZ_MAT
SES žáka	27,982***	6,767***	4,202	11,215***
	(2,546)	(2,601)	(2,608)	(4,281)
SES školy	14,364	43,469***	50,940***	9,693
	(9,949)	(13,189)	(13,626)	(17,421)
Pohlaví žáka	-12,021***	-26,385***	-36,945***	-28,715***
	(3,912)	(3,177)	(5,574)	(6,215)
Motivace	13,456***	7,648***	4,696**	8,878**
	(2,049)	(1,939)	(2,312)	(3,525)
Velikost třídy	-0,44	3,345***	-0,295	2,808**
	(0,852)	(0,718)	(1,209)	(1,197)
Index disciplíny	9,671***	3,185**	0,868	2,108
	(1,978)	(1,389)	(2,153)	(2,955)
Index *disciplíny na úrovni školy*	6,044	5,982	13,215	7,556
	(6,460)	(6,208)	(13,098)	(10,568)
Badatelsky orientované učení (IBTEACH)	-10,804***	-9,842***	-5,918**	-9,720***
	(2,209)	(2,196)	(2,498)	(2,351)
Podpora učitele (TEACHSUP)	-6,124**	0,432	0,219	-3,515
	(2,530)	(2,371)	(2,919)	(2,148)
Učitel vede výuku (TDTEACH)	4,574**	3,942**	-0,66	5,557*
	(2,067)	(1,751)	(2,161)	(3,069)
Zpětná vazba (PERFEED)	-7,026***	-6,349***	-7,817**	-7,472*
	(2,319)	(2,089)	(3,127)	(3,840)
Přizpůsobení potřebám žáka (ADINST)	13,861***	10,598***	7,484***	6,035
	(2,324)	(1,962)	(2,235)	(3,686)
Moderní vyučovací metody	-0,743	-2,901	-4,9	9,058*
	(2,405)	(3,646)	(3,527)	(5,097)
Standardní vyučovací metody	-0,303	3,29	-1,529	-0,922
	(3,523)	(2,818)	(3,745)	(3,296)
Index plně kvalifikovaných učitelů	19,674	33,409*	43,639	0,646
	(18,223)	(19,307)	(27,385)	(11,396)
Spokojenost s povoláním učitele	0,913	-15,126	7,596	-6,124
	(11,770)	(14,809)	(21,959)	(14,314)
Spokojenost s prací učitele na škole	11,518	5,626	2,742	0,63
	(8,858)	(11,741)	(16,663)	(13,467)
Konstanta	500,637***	455,089***	509,758***	389,676***
	(25,710)	(27,094)	(38,129)	(27,616)
Intercept variance	383,178	432,1002	440,688	217,5204
	(93,814)	(113,432)	(136,670)	(121,918)
Residual variance	5320,552	3466,834	3594,665	3286,284

	(181,525)	(121,385)	(169,747)	(212,749)
Počet pozorování	2145	1867	1206	549
Počet skupin druhé úrovně (školy)	140	74	52	49
AIC	333448,633	127477,773	147695,313	40368,037
BIC	333562,051	127588,415	147797,214	40454,199
LogLikelihood	-166704,31	-63718,886	-73827,657	-20164,018
Snijders/Bosker R2 Level 1	0,19	0,195	0,184	0,158
Snijders/Bosker R2 Level 2	0,307	0,493	0,485	0,278
Bryk/Raudenbush R2 Level 1	0,162	0,097	0,066	0,114
Bryk/Raudenbush R2 Level 2	0,444	0,57	0,6	0,518

*Poznámka: Kurzívou jsou vyznačeny proměnné na druhé úrovni. Robustní chyby v závorkách. Hvězdičky označují statistickou významnost pro *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01.*

Druhá série modelů sleduje, stejně jako předchozí prezentované modely (tabulka č. 5), bodový výsledek žáka v závislosti na proměnných vybraných pro oblast kvality učitele a metod výuky. Vzhledem k předpokladu odlišného působení metod výuky na žáky v různých druzích škol byl vytvořen model pro každý druh školy zvlášť. To dovoluje srovnat odlišný efekt stejných proměnných u odlišných druhů škol, jmenovitě u základních škol, gymnázií, středních škol s maturitou a středních škol bez maturity. Nalezené vztahy z těchto modelů se však oproti vztahům v modelu výše ve většině případů nezměnily.

Za pozornost stojí výjimka v podobě proměnné moderních výukových metod, která v předchozím modelu vyšla jako statisticky nevýznamná. Nízké hodnoty koeficientu a nízké statistické významnosti dosáhla také v případě tohoto modelu až na případ středních odborných škol bez maturity. V jejich případě dosáhla hodnota koeficientu 11,8 bodu. Používání moderních výukových metod tedy pozitivně souvisí s nárůstem testového výsledku, nicméně tento vztah bylo možné prokázat pouze v případě středních škol bez maturity. U standardních výukových metod se stejně jako v předchozím případě neprokázala statistická významnost a hodnota koeficientů zůstala velmi nízká.

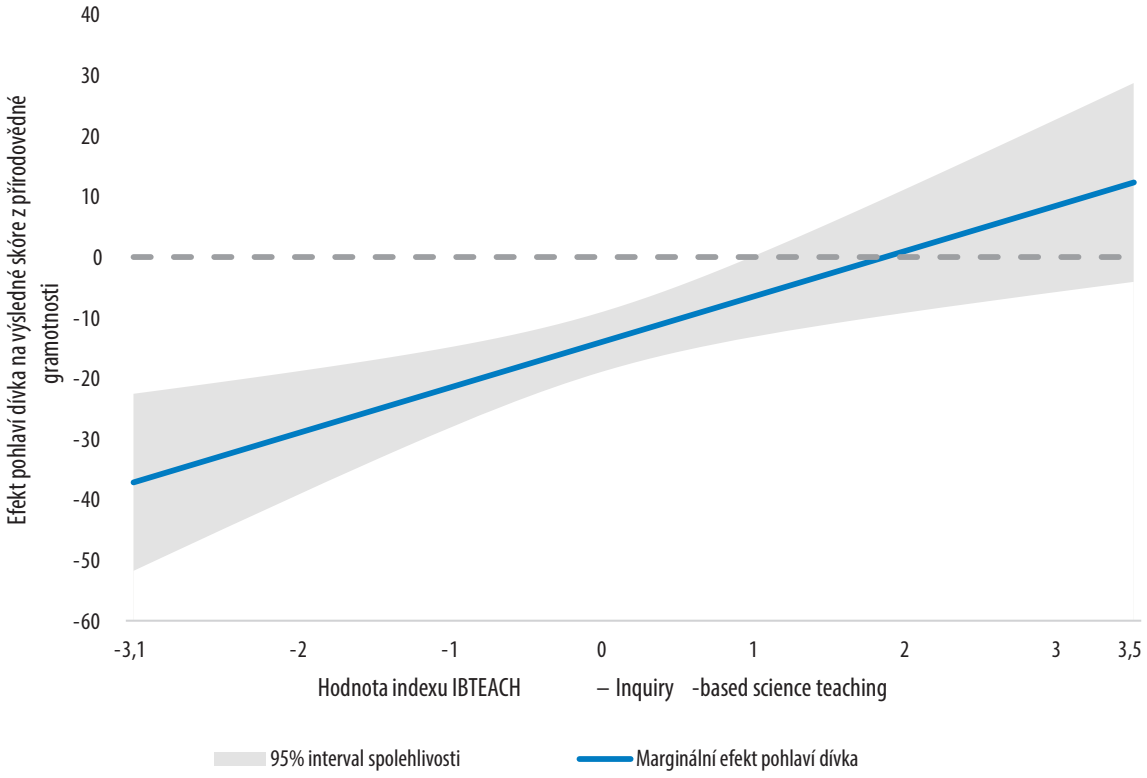
Velmi diskutované jsou metody výuky v kontextu jejich rozdílného působení na dívky a na chlapce. V nedávné studii Korbel a Paulus (2017) naznačují, že tradiční metody výuky mohou mít spíše negativní vliv na sebevědomí chlapců, zatímco moderní metody spíše pozitivní. Obecný pozitivní efekt moderních metod jak pro dívky, tak pro chlapce indikují na datech z 8. tříd. Jak bylo uvedeno v úvodní teoretické části této kapitoly, přestože ve známkování z matematiky dosahují dívky na českých školách lepších výsledků (Münich, Protivínský 2018), celá řada empirických studií ukazuje na horší průměrné výsledky dívek oproti chlapcům v přírodovědné a matematické gramotnosti v mezinárodních šetřeních. Z tohoto důvodu je zajímavé testovat, zdali mohou mít některé formy výuky a přístupu učitele k žákům rozdílný efekt na dívky a rozdílný efekt na chlapce. K testování efektu proměnných jsou využity interakční efekty a příslušné grafy (viz Kam, Franzese 2005) k nim vytvořené.

Prvním testem je to, zdali méně tradiční a na českých školách méně časté vyučovací metody (resp. metody zahrnuté v rámci indexu badatelsky orientovaného učení v hodinách přírodovědy z šetření PISA 2015) mohou zmírnit horší výsledky dívek ve sledovaných testech. Graf č. 24 ukazuje, že skutečně častější používání těchto metod dokáže zajistit to, že dívky pak mají lepší skóre než ty, které navštěvují školy, kde učitelé tyto metody nevyužívají. Tento efekt je poměrně silný, protože z grafu můžeme vyčíst, že pokud učitelé tyto metody nepoužívají (hodnota na ose -3,1), dosahují dívky zhruba o 40 bodů z testů horšího skóre. Naopak pokud učitelé využívají ve školách tyto metody velmi často (hodnota indexu na ose X 3.5), tak již není pozorovaný horší výsledek z testu u dívek. Přesněji řečeno od hodnoty zhruba 1,2 indexu badatelsky orientovaného učení v hodinách vědy již predikce horších vý-

sledků není statisticky významná, protože šedá plocha horního intervalu spolehlivosti protnula hodnotu nula. Čím více učitel vysvětluje jevy tak, aby byly aplikované v reálném světě, dělá experimenty, podněcuje diskuze, tím lepšího skóre dívky dosahují a jejich původně horší skóre oproti chlapcům se může zlepšit tak, že mezi jednotlivými pohlavími již nejsou statisticky významné rozdíly.

Graf 24

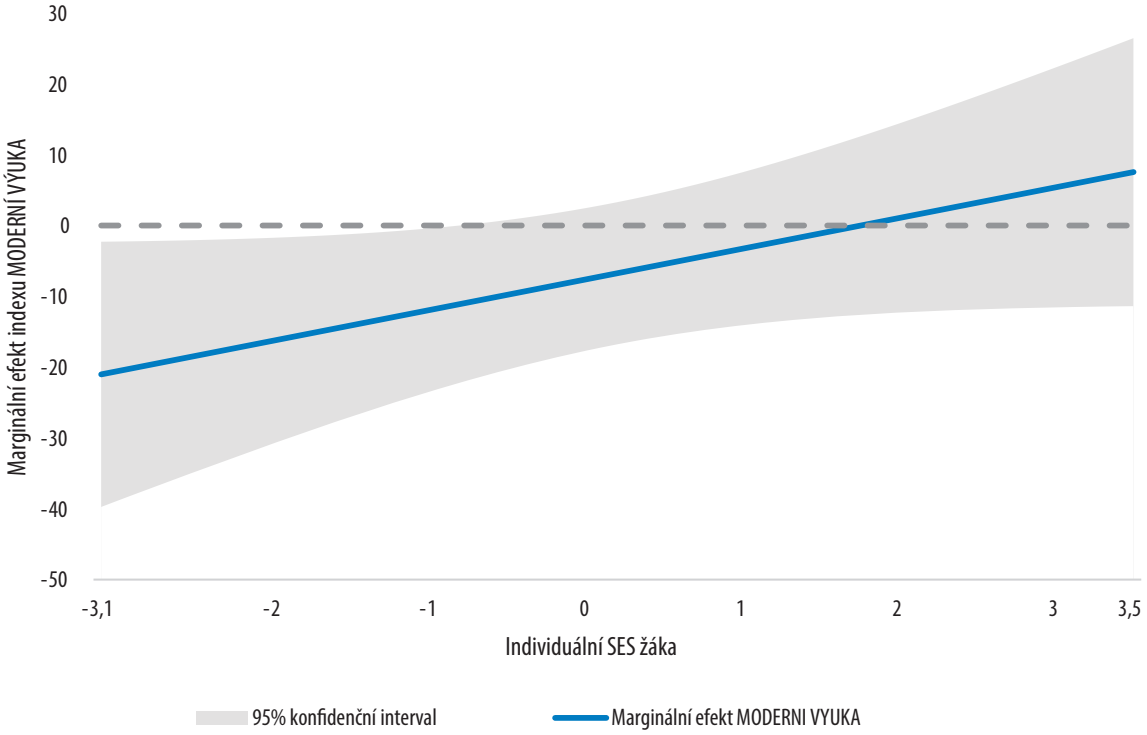
Marginální efekt pohlaví dívka na výsledné skóre z testu z přírodovědné gramotnosti v závislosti na hodnotě indexu badatelsky orientovaného učení v hodinách vědy



Moderní vyučovací metody jsou v současnosti hojně diskutované. Zvažované byly v odborných studiích rozdílné efekty moderních metod výuky na dívky, na chlapce, na žáky pocházející z chudých rodin nebo naopak na žáky pocházející z rodin s vysokým socioekonomickým statusem, kde oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání, disponují bohatou knihovnou a dalšími zdroji. Nakonec se po sérii testování ukázalo, že rozdílný efekt moderních metod výuky na žáky s rozdílným SES může být u gymnaziálních studentů (viz níže graf č. 25). U jiných typů škol tento vztah nebyl nalezen. I v rámci skupiny gymnázií v testování PISA byl vztah nejsilnější u víceletých gymnázií a slabý u čtyřletých gymnázií. Vzhledem k počtu případů následující graf efektu moderních metod výuky vychází z modelu pro všechny typy gymnázií v ČR. Graf ukazuje, že moderní metody výuky již nemají výrazně statisticky významný pozitivní efekt na žáky s vysokým socioekonomickým statusem, ale naopak mohou mít negativní efekt na žáky pocházející z rodin s nízkým SES. To dokládá skutečnost, že horní interval spolehlivosti protnul nulovou osu. U těchto žáků je tedy moderní výuka asociována s nižším bodovým skórem, u žáků s nejnižším SES pak každý bod indexu moderní výuky navíc ubere zhruba 20 bodů z testu z přírodovědné gramotnosti. Opět je nutné upozornit, že se jedná o pouhou korelaci. Z dat PISA nelze zjistit, jestli moderní nebo tradiční metody výuky u žáků s rozdílným SES způsobují horší průměrné dosažené skóre. Je možné, že učitelé upravují rozdílné metody výuky pro rozdílně nadané a úspěšné studenty v testování, což má pak vliv na výslednou korelaci.

Graf 25

Marginální efekt indexu MODERNÍ VÝUKA na výsledné skóre z testu z přírodovědné gramotnosti v závislosti na individuálním SES žáka – pouze gymnázia

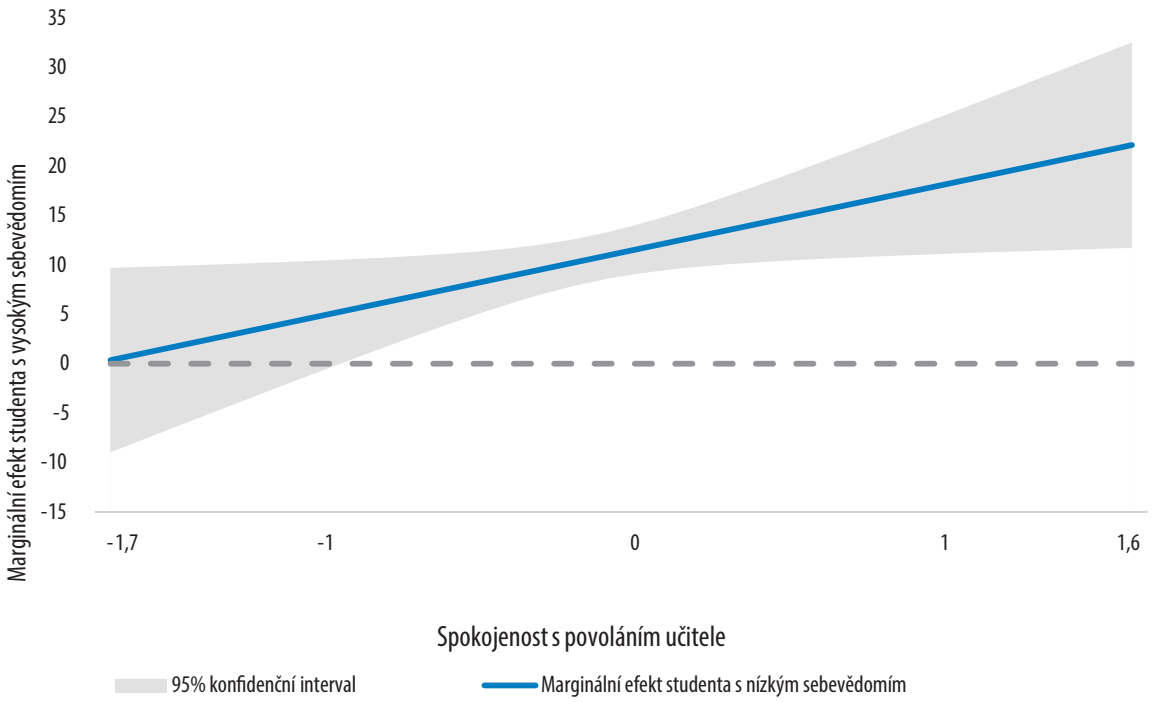


Závěrem v části o efektu vyučovacích metod je vhodné zmínit, že vzhledem k poměrně konzervativním metodám zvyšujícím standardní chyby jsou i intervaly spolehlivosti poměrně široké. Rovněž nevyšly statisticky významné rozdíly v predikovaných hodnotách a tyto grafy zde tudíž nejsou uvedeny. Z tohoto důvodu nelze brát nalezené vztahy jako dogmaticky potvrzené či vyvrácené. Spíše jen naznačují obecné trendy vycházející z dat mezinárodního šetření PISA 2015.

Laickou veřejností je hojně diskutována prestiž povolání učitele. V dnešní době je na učitele vyvíjen i velký celospolečenský tlak. Může spokojenost učitelů se svým povoláním souviset s výsledky žáků? Samotný *index spokojenosti učitele*, vytvořený týmem PISA, nijak valný efekt neměl, nicméně pokud je dán do vztahu se sebevědomím žáků ve výuce (graf č. 26), lze sledovat, že spokojenější učitelé dokážou ještě více posílit vliv sebevědomých žáků na výsledné skóre. Pozorován je i opačný vztah, kdy nespokojený učitel dokáže pozitivní efekt sebevědomého žáka na výsledky zcela snížit.

Graf 26

Marginální efekt sebedůvěry žáka v hodinách na výsledné skóre z testu matematické gramotnosti v závislosti na spokojenosti učitele s povoláním učitele

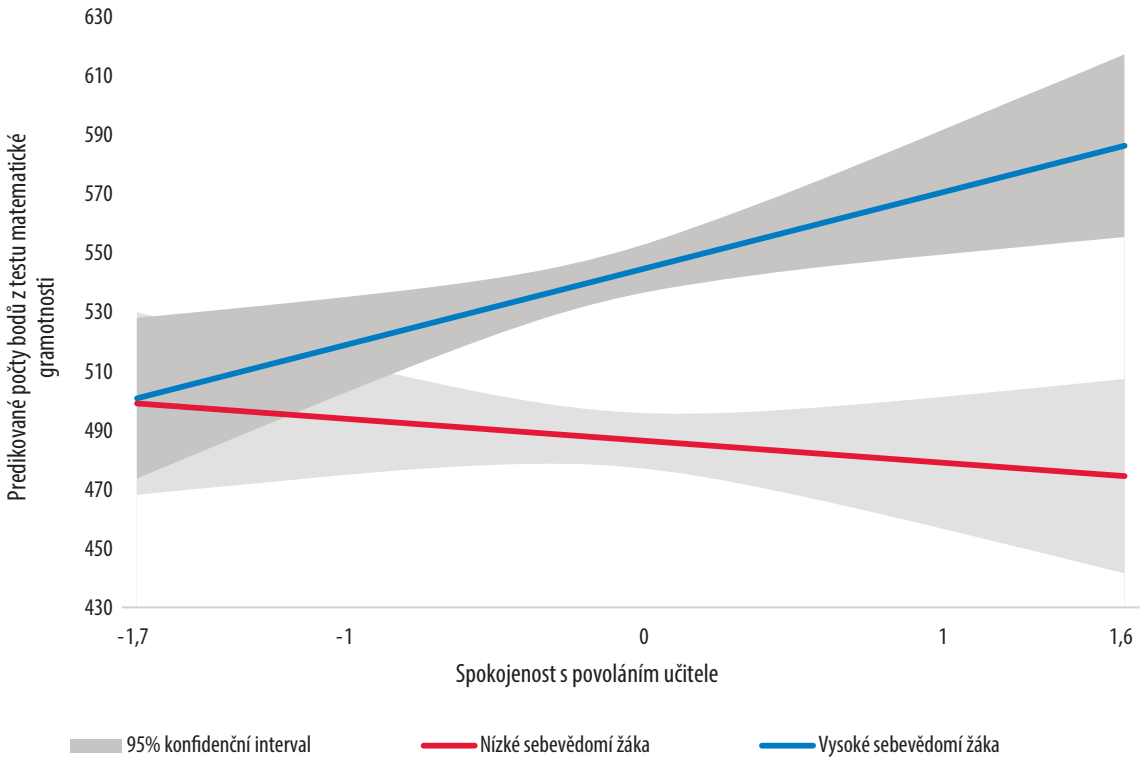


Poznámka: Použita proměnná SATTEACH z učitelského dotazníku a ANXTEST z žákovského dotazníku.

Vztah je i po kontrole typů škol, socioekonomického statusu a dalších proměnných velmi silný. To dokládá i graf predikovaných hodnot (viz graf č. 28), kdy sebevědomí žáci, pokud dochází do škol, ve kterých učí spokojení učitelé, dosahují daleko lepších výsledků. Nicméně pokud je již spokojený učitel neučí, dosahují stejných výsledků jako žáci, kteří si v hodinách matematiky nevěří. Stejný vztah byl nalezen v případě přírodovědné gramotnosti (obě dvě gramotnosti spolu velmi těsně korelují, proto nalezené vztahy obvykle platí pro obě dvě analyzované gramotnosti, pokud není uvedeno jinak).

Graf 27

Predikce hodnot testů z matematické gramotnosti u sebevědomých a nesebevědomých žáků v závislosti na spokojenosti učitele s povoláním



Poznámka: Použita proměnná SATTEACH z učitelského dotazníku a ANXTEST z žákovského dotazníku.

7.2

Mohou moderní metody výuky využívající sociálně-emoční schopnosti dětí skutečně něco změnit?

Protože by nebylo dostačující zabývat se výukovými metodami pouze ve vztahu k výsledkům žáků v testování, sekundární analýza se věnuje i efektům rozdílných metod výuky na sociálně-emoční schopnosti dětí. Testy gramotnosti jako takové nemusí nutně zachycovat celou škálu schopností žáků. Žáci ve škole rozvíjejí kromě pamatování, logických či analytických schopností i další dimenze, jako jsou například schopnosti sociálně-emoční. Výukové metody se tak mohou projevit nejen v tom, kolik se toho žáci naučí, ale i v tom, jakou mají sebedůvěru a motivaci k učení, což jsou zároveň velmi významné faktory ovlivňující jejich úspěšnost ve škole. Testovány jsou tak metody výuky i ve vztahu k těmto charakteristikám žáků.

Do hierarchických regresních modelů vstoupily jak PISA indexy sestavené z výpovědí žáků vztahujících se k výukovým metodám používaným v přírodovědných hodinách, tak nově sestavené indexy moderních a standardních metod vytvořené na úrovni školy z učitelských dotazníků. Souvislost všech s přírodovědnými výsledky žáků byla ověřována v předchozí sadě modelů. Nejdříve souvislost se sebedůvěrou žáků v oblasti přírodovědy[48] a v další sadě modelů pak s jejich instrumentální motivací.[49] Modely jsou znázorněny v tabulce č. 8.

48 Index sebedůvěry žáků v oblasti přírodovědy, v anglickém originálu Science self-efficacy (SCIEEFF), se skládal z otázek na aktivity vztažené k vědeckým tématům, u nichž žáci uváděli, jak snadné pro ně jsou. Přesné znění otázek je uvedeno v příloze.

49 Index instrumentální motivace značí v rámci šetření PISA osobní motivaci žáka k dosažení nějakého dalšího cíle. Je složen z tvrzení, na která žák odpovídá, zda s nimi souhlasí nebo nesouhlasí (podrobněji viz OECD 2017b).

Tabulka 8

Vliv výukových metod na sociálně-emoční schopnosti žáků

Název proměnné	Sebedůvěra		Instrumentální motivace	
	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2
Badatelsky orientované učení (IBTEACH)	0,121***	0,116***	0,124***	0,121***
	(0,030)	(0,030)	(0,020)	(0,020)
Podpora učitele (TEACHSUP)	0,010	0,009	0,074***	0,076***
	(0,030)	(0,030)	(0,020)	(0,020)
Učitel vede výuku (TDTEACH)	0,052**	0,039*	-0,002	-0,003
	(0,020)	(0,020)	(0,020)	(0,020)
Přizpůsobení potřebám žáka (ADINST)	-0,030	-0,049**	-0,010	-0,011
	(0,020)	(0,020)	(0,020)	(0,020)
Zpětná vazba (PERFEED)	0,080***	0,076***	0,036*	0,036*
	(0,020)	(0,020)	(0,020)	(0,020)
Moderní vyučovací metody	-0,011	-0,009	-0,007	-0,007
	(0,020)	(0,010)	(0,010)	(0,010)
Standardní vyučovací metody	0,035	0,048	0,049	0,046
	(0,040)	(0,030)	(0,030)	(0,030)
SES žáka		0,157***		0,011
		(0,030)		(0,020)
SES školy		0,177***		0,018
		(0,040)		(0,040)
Pohlaví žáka		-0,076**		-0,041
		(0,030)		(0,030)
Index úzkosti		-0,138***		0,018
		(0,020)		(0,020)
Motivace žáka		0,191***		
		(0,020)		
Konstanta	0,103	0,130	-0,243	-0,193
	(0,330)	(0,290)	(0,300)	(0,290)
Počet pozorování	5960	5931	5978	5955
Počet skupin druhé úrovně (školy)	327	327	327	327
AIC	178217,802	173411,247	159658,291	158809,820
BIC	178338,731	173511,566	159725,249	158809,508
LogLikelihood	-89125,901	-86690,624	-79819,145	-79390,910
Snijders/Bosker R2 Level 1	0,022	0,084	0,033	0,033
Snijders/Bosker R2 Level 2	0,030	0,238	0,057	0,057
Bryk/Raudenbush R2 Level 1	0,021	0,061	0,029	0,029
Bryk/Raudenbush R2 Level 2	0,058	0,771	0,122	0,122

*Poznámka: Kurzívou jsou vyznačeny proměnné na druhé úrovni. Robustní chyby v závorkách. Hvězdičky označují statistickou významnost pro *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01.*

Na rozdíl od předchozích modelů zkoumajících efekt výukových metod na výsledky žáků v testech lze v těchto modelech pozorovat poněkud odlišné trendy. První z nich je patrný hned při pohledu na efekt indexu badatelsky orientovaného učení, tedy indexu zachycujícího míru žáky subjektivně vnímaného využívání různých metod, které je možné zařadit mezi moderní metody výuky. Zatímco s výsledky přírodovědné gramotnosti v předchozích modelech souvisel negativně, se sebedůvěrou a motivací koreluje pozitivně. Znamená to, že žáci, kteří vyjádřili častější využívání těchto metod v přírodovědných hodinách, rovněž vyjádřili větší míru sebedůvěry v oblasti přírodovědy a také vyšší motivaci se přírodovědu učit. Pozitivní efekt na sebedůvěru se prokázal také v případě indexu učitelem vedené přírodovědné výuky a indexu vnímané zpětné vazby. Naopak index přizpůsobení výuky žákům je se sebedůvěrou korelován negativně. Jak bylo zmíněno v předchozích částech textu, nelze z těchto výsledků usuzovat příčinnost a směr vztahu. Stejně jako si lze teoreticky představit, že učitelé ve větší míře přizpůsobující výuku žákům nemusí poskytovat dostatečné výzvy, které by například mohly vést k rozvoji sociálně-emočních schopností žáků, lze si představit také to, že učitelé mohou více přizpůsobovat výuku slabším žákům, u nichž může být rovněž míra sebedůvěry nižší, tedy index může negativně korelovat se sebedůvěrou žáků, ač na ni sám negativní vliv mít nemusí. Nalezené vztahy nikdy nejsou dostatečně komplexní, je potřeba si uvědomit, že za nimi stojí množství faktorů, na které lze zaměřit pozornost při budoucím zkoumání (pomocí dalších metod výzkumu, jako je např. „Structural Equation Modeling“).

Nově sestavené indexy moderních a standardních metod používaných ve školách testovaných žáků jejich učiteli se sebedůvěrou ani motivací žáků statisticky významně nesouvisí. V obou případech je totiž hodnota koeficientu velmi nízká.

Hodnoty ve druhé sadě modelů, v nichž jsou zkoumány souvislosti výukových metod s instrumentální motivací žáků, ukazují podobné výsledky, ačkoliv je nutné poznamenat, že tyto modely jsou daleko slabší. Podíl vysvětlené variance je v obou modelech velmi nízký na obou úrovních. I přesto je však zajímavý dříve zmíněný pozitivní vztah mezi motivací a indexem badatelsky orientovaného učení. Dalším z indexů, který v tomto případě pozitivně souvisí s motivací žáků, je index podpory učitele. Žáci, kteří vyjádřili vyšší míru podpory ze strany učitelů v přírodovědných hodinách, také vyjádřili větší instrumentální motivovanost, tedy motivaci pro to se v hodinách přírodovědy více snažit s ohledem na dosažení vyššího cíle v budoucnu.

Závěr

Cílem sekundární analýzy bylo hledání takových faktorů, které mohou mít významný efekt na skóre žáků dosažené v mezinárodním testování matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti PISA 2015 a zároveň jsou přímo ovlivnitelné národními autoritami, zejména Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a Českou školní inspekcí. Analýza hledala faktory působící i přes stěžejní roli socioekonomického statusu žáků tak, aby bylo možné zlepšovat systém primárního vzdělávání u všech žáků bez rozdílu. Vše s ohledem na vybrané zájmové oblasti, tedy strukturu a velikost třídy a školy, kvalitu a motivovanost učitele a výukové metody, využití ICT ve výuce.

Úvodní kapitola základních zjištění se zabývala především faktory, jejichž vztah s výsledky žáků potvrdilo množství dřívějších studií a které následně vstupovaly jako kontrolní proměnné do hierarchických regresních modelů jednotlivých tematických oblastí. Mapy znázorňující výsledky žáků a jejich socioekonomický status agregovaný na úroveň krajů doplnilo představení konceptu sociálního kapitálu, jehož souvislostí se studijními úspěchy žáků se zabývala již řada autorů. Ukázalo se, že míra sociálního kapitálu v krajích může rovněž souviset s tím, jakých výsledků v nich žáci dosahují. Jednotlivé kraje se pak ve výsledcích testů liší.

Míra souvislosti socioekonomického statusu (SES) byla spolu s dalšími proměnnými testována v kontrolních modelech. Jak míra SES na úrovni žáků, tak míra SES na úrovni škol silně koreluje s výsledky žáků. Čím vyšší socioekonomický status žáka i školy, tím lepších výsledků žáci dosahují. S rostoucí heterogenitou žáků z hlediska jejich SES v rámci školy se rovněž výsledky zhoršují.

Důležitým zjištěním je zde podmíněnost efektu socioekonomického statusu žáka v závislosti na socioekonomickém statusu školy. Se vzrůstajícím SES na úrovni školy klesá efekt žákova SES na výsledky. Znamená to, že pokud žák s nízkým SES navštěvuje školu, v níž je míra SES žáků celkově vyšší, dosahuje podstatně lepších výsledků, než kdyby chodil do školy, v níž je míra SES nižší. Tento interakční efekt se ukázal být velmi silným.

Další oblastí pojící se s výsledky žáků je oblast postojů a pocitů žáků. Z modelů vyplynulo, že čím vyšší vyjádřili žáci motivovanost a naopak čím menší uvedli celkovou nervozitu, tím lepších výsledků dosáhli. Také efekt motivovanosti žáků může být podmíněn mírou SES ve školách. Největší efekt na výsledky měla motivovanost u žáků navštěvujících školy s nižší mírou SES. Pokud žák chodí do školy složené z žáků s nižším SES, jeho motivace s výsledky souvisí více, než kdyby navštěvoval školu, v níž je míra SES vyšší.

V rámci tematické oblasti velikosti a složení tříd a škol byly zkoumány faktory vztahující se k prostředí třídy a školy a jejich propojení s výsledky žáků. Již v rámci deskriptivní části bylo poukázáno na to, jak se liší výsledky žáků různě velkých škol v rámci větších a menších měst. Velikost města se rovněž ukázala být významným prediktorem výsledku žáků v prvním z modelů. Tato souvislost ale zmizela se zahrnutím kontrolních proměnných do analýzy. Zdá se, že to, co způsobuje rozdíl ve výsledcích škol v menších a větších městech, je socioekonomické složení jejich žáků.

Z charakteru šetření PISA nelze zkoumat, nakolik samotná velikost třídy podmiňuje výsledky žáků. Při pohledu na výsledky žáků v různě velkých třídách se může zdát, že ti žáci, kteří navštěvují průměrně větší třídy, dosahují lepších výsledků. Pokud ovšem přihlédneme k tomu, že se velikost tříd v rámci různých typů škol liší, zjistíme, že jsou to pouze žáci průměrně větších tříd v gymnáziích, kteří v porovnání s žáky tříd menších dosahují lepších výsledků. U ostatních typů škol už velikost třídy s výsledky testů nesouvisí. Z této korelace ale nemůžeme vyvodit žádnou příčinnou souvislost, že zvýšením počtu žáků v gymnaziálních třídách docílíme lepšího skóre.

Dalším zjištěním v rámci této zkoumané oblasti byla souvislost žáky vnímaného kázeňského klima v přírodovědných hodinách s výsledky v oblasti přírodovědné gramotnosti. Ukázalo se, že větší míra kázně v hodinách přírodovědy koreluje s lepšími výsledky žáků. Podobný vztah se ukázal i v případě vyšší průměrné míry kázně v přírodovědných hodinách na úrovni škol.

V další tematické oblasti byla analyzována dostupnost a využívání informačních a komunikačních technologií (ICT) na školách. Z deskriptivní části vyplynulo, že dostupnost ICT vybavení na některých českých školách nemusí být vždy dostatečná. V rámci připojeného datasetu ze systému InspIS uvedli ředitelé nedostupnost vybavení jako překážku intenzivnějšímu využívání ICT ve školách více než poloviny žáků účastnících se testování PISA.

Z provedené analýzy se zdá, že dostupnost ICT pro všechny učitele k aktivnímu využití žáky ve školách pozitivně souvisí s přírodovědnými výsledky. Ačkoliv konkrétnější vztah míry používání internetu v přírodovědných hodinách s výsledky žáků po kontrole dalších proměnných významný není, působení používání internetu v přírodovědných hodinách může být podmíněno například úrovní průměrného SES školy. V tomto případě se ukázala spíše negativní souvislost využívání internetu učiteli ve vztahu k výsledkům žáků na školách s vyšším SES. Na školách, kde je míra SES nižší, může být efekt spíše pozitivní.

Co se týče využívání ICT samotnými žáky, zdá se, že pokud mají žáci k ICT pozitivní vztah a vnímají své kompetence v této oblasti lépe, dosahují také lepších výsledků. Obecně se zdá, že pozitivní postoj k elektronickým zařízením a umírněné využívání internetu může žákům pomoci, zatímco nadužívání může vést k opaku.

Možnost zkoumat, jak konkrétně může nedostatečná dostupnost souviset s výsledky žáků, stejně jako možnost zabývat se tím, jak na studijní výsledky žáků působí využívání digitálních technologií ve výuce, je v rámci šetření PISA omezená nejen nedostatkem proměnných, jež by bylo možné analyzovat. Využívání ICT na školách je komplexní činností. Nezáleží jen na samotné dostupnosti vybavení, je také nutné ICT do výuky vhodně začlenit a zajistit, aby bylo ze strany učitelů i žáků využíváno rozumně. Jedná se o velmi aktuální téma a stále se rozvíjející oblast, které by v rámci budoucích šetření měla být věnována zvýšená pozornost.

Poslední část analýzy tvořila oblast kvality učitele a používaných výukových metod. Zásadním zjištěním zde bylo, že nedostatečná kvalifikovanost pedagogů v příslušných předmětech je asociována i s horším výsledkem žáků v testování. Již v popisné části bylo nastíněno, že ve školách, v nichž ředitelé uvedli, že nedostatečně kvalifikovaní učitelé omezují výuku, dosáhli žáci výrazně horších výsledků než ve školách, v nichž tento problém výuku neomezoval. Nalezený vztah následně potvrdily i regresní modely po kontrole celé řady dalších faktorů. Vyšší procento plně kvalifikovaných učitelů ve škole souviselo s lepšími výsledky žáků zejména v oblasti přírodovědné gramotnosti.

Zajímavá jsou také zjištění z oblasti výukových metod. Ačkoliv žáky deklarovaná častější míra používání badatelsky orientovaných metod v přírodovědných hodinách s výsledky souvisí negativně, tedy častější využívání těchto metod koreluje s horšími výsledky žáků, v dalších analýzách se ukázalo, že častější používání může vést ke zvyšování výsledného skóre dívek, které dlouhodobě dosahují v přírodovědě horších výsledků než chlapci. Skóre se dokonce zvyšuje natolik, že s dosažením určité vyšší míry používání těchto praktik už rozdíl mezi skupinami přestává být statisticky významný. Efekt se nicméně nemusí lišit jen mezi pohlavími. Významný se prokázal být také u žáků s odlišnou mírou socioekonomického statusu, nicméně jen v případě žáků gymnázií. Zatímco moderní metody v tomto případě nemají na žáky s vyšším SES větší efekt, mohou se negativně projevit u žáků, kteří mají SES nižší.

Stejně tak jako mohou moderní výukové metody působit různým způsobem na žáky s odlišnými charakteristikami v lišícím se prostředí, mohou odlišným způsobem souviset s dalšími dovednostmi žáků rozvíjenými vzděláváním, které v testech nemusí být zachyceny. Série modelů ověřujících možnou souvislost badatelsky orientovaných metod se sebedůvěrou a motivací, tedy jejich sociálně-emočními schopnostmi, na podobné trendy poukazuje. Zatímco tyto metody s výsledky žáků korelovaly negativně, tentokrát se v obou případech prokázala souvislost pozitivní. Častější používání těchto metod v přírodovědných hodinách souvisí jak s vyšší sebedůvěrou žáků v oblasti vědy, tak s jejich vyšší motivací.

K dosažení stanovených cílů sekundární analýzy přispělo i přímé využití národních dat shromažďovaných Českou školní inspekcí při hospitačních činnostech a elektronickém zjišťování, stejně tak využití dalších externích zdrojů dat, zejména Českého statistického úřadu. Přestože se národní data podařilo propojit s daty mezinárodního šetření PISA 2015 pouze v oblasti využívání ICT, poskytla unikátní hlubší vhled do kontextu českého vzdělávacího systému a ukázala, že propojování národních a mezinárodních datových zdrojů je do budoucna jedním z nejefektivnějších způsobů zjišťování kvality vzdělávacího systému.

Příloha: Metodologie výzkumu a vysvětlení pojmů

Tabulka 9

Deskriptivní statistika využitých proměnných

Název proměnné (datový soubor)	Zdroj	Název proměnné	Úroveň	Počet pozorování	Průměr	Směrodatná odchylka	MIN	MAX
ANXTEST	PISA	Úzkost žáka	I.	6705	-0,21	0,90	-2,51	2,55
ESCS	PISA	Socioekonomický status žáka	I.	6788	-0,14	0,81	-3,16	3,49
meanESCS	PISA	SES ve škole (průměr)	II.	6894	-0,14	0,47	-1,56	1,05
varESCS	PISA	Variance SES školy	II.	6890	0,66	0,13	,07	1,39
DISCLISCI	PISA	Index pociťované disciplíny	I.	6460	-0,19	1,04	-2,42	1,88
meanDISCLISCI	PISA	Index disciplíny ve škole	II.	6894	-0,21	0,52	-2,16	1,88
MOTIVAT	PISA	Motivace žáka	I.	6683	-0,28	0,81	-3,09	1,85
DIVKY	PISA	Pohlaví žáka	I.	6894	0,50	0,50	0	1
Gymnazium_4	PISA	Čtyřleté gymnázium (dummy)	II.	6894	0,15	0,36	0	1
Gymnazium_vice	PISA	Víceleté gymnázium (dummy)	II.	6894	0,15	0,35	0	1
SOS_bezmat	PISA	SOŠ bez maturity (dummy)	II.	6894	0,13	0,34	0	1
SOS_mat	PISA	SOŠ s maturitou (dummy)	II.	6894	0,20	0,40	0	1
CLSIZE	PISA	Velikost třídy	II.	6671	24,93	4,62	13	33
VELKE_TRIDY	PISA	Velké třídy (dummy)	II.	6671	0,46	0,50	0	1
STREDNI_TRIDY	PISA	Střední třídy (dummy)	II.	6671	0,39	0,48	0	1
HOMESCH	PISA	Používání ICT doma	I.	6287	0,14	0,92	-2,69	3,60
ICT_EL_ZAST_INDX	InspIS	Index ICT zástupci	II.	6704	4,04	1,46	0	7
ICT_ICTVYB_INDX	InspIS	Index vybavenosti ICT	II.	6704	1,22	0,61	0	3
ICT_PROBLEM_IND	InspIS	Index problém ICT	II.	6704	2,31	1,75	0	8
ICT_dostupnost_akvyuka	InspIS	Dostupnost ICT k aktivní výuce	II.	6704	2,26	0,57	1	3
ICTSCH	PISA	Dostupnost ICT	I.	5841	5,71	2,04	0	10
USESCH	PISA	Používání ICT ve škole	I.	6381	0,27	1,00	-1,67	3,63
AUTICT	PISA	Vnímaná kompetence žáka v ICT	I.	6344	-0,11	0,93	-2,50	2,10
TC037Q19NA	PISA	Žáci používají internet ve výuce	II.	6811	2,11	0,34	1,00	3,50
LN_OBYV	ČSÚ	Počet obyvatel v obci (LN)	II.	6894	4,58	0,79	2,25	6,10
SC004Q01TA	PISA	Počet počítačů na žáka	II.	6488	89,81	75,91	0	395
PROATCE	PISA	Index plně kvalifikovaných učitelů	II.	6723	0,93	0,15	,01	1,00
SATJOB	PISA	Spokojenost s prací učitele na škole	II.	6885	-0,20	0,39	-1,31	1,32
SATTEACH	PISA	Spokojenost s povoláním učitele	II.	6885	-0,27	0,26	-,948	,889
IBTEACH	PISA	Badatelsky orientované učení*	I.	6336	-0,04	0,93	-3,34	3,18
TDTEACH	PISA	Učitel vede výuku*	I.	6322	-0,37	0,93	-2,45	2,08
TEACHSUP	PISA	Podpora učitele*	I.	6422	-0,32	0,94	-2,72	1,45
PERFEED	PISA	Zpětná vazba*	I.	6269	-0,12	0,91	-1,53	2,50
ADINST	PISA	Přizpůsobení potřebám žáka*	I.	6240	-0,17	0,95	-1,97	2,05
zMODERNI_METODY	PISA	Moderní vyučovací metody	II.	6831	0,00	1,00	-3,59	4,78
zSTANDARDNI_METODY	PISA	Standardní vyučovací metody	II.	6811	0,00	1,00	-4,37	4,40

**žákovský dotazník PISA 2015 – subjektivní hodnocení výuky žáky*

INSPIS DATASETY

Využívání digitálních technologií a strategické plánování

- Míra napárování: 99,4 %
- Sběr dat: podzim 2016
- Tematická oblast ICT

KONSTRUKCE INDEXŮ

V rámci předložené zprávy jsou pro popisnou i inferenční statistiku používány jak oficiálně vytvořené indexy PISA, tak i původně vytvořené indexy pro potřebu sekundárních analýz. Obecně jsou indexy v kontextu mezinárodních šetření standardně užívaným nástrojem, který dokáže věrně zachytit sledovaný jev a díky své informační robustnosti dovoluje i analytické srovnání napříč zeměmi. Hlavní předností v používání indexů představuje skutečnost, že dokážou zachytit komplexní konstrukty, které nelze pozorovat přímo.

Níže jsou uvedeny v textu používané indexy v abecedním pořadí, včetně doplňujících informací:

ADINST

Index přizpůsobení výuky učitelem byl vytvořen na základě žákovských dotazníků z následujících otázek:

- Učitel přizpůsobuje hodinu potřebám a znalostem třídy.
- Učitel pomáhá jednotlivým žákům, kteří mají potíže s porozuměním učivu nebo úkolu.
- Učitel upraví strukturu hodiny, pokud probíraná látka většině žáků připadá náročnější na pochopení.

Aktivní využití ICT žáky

- Sleduje dostupnost ICT prostředků pro učitele k aktivnímu využití ICT žáky.
- Nedostupné ICT.
- Některý z učitelů má ICT k dispozici ve výuce.
- Každý učitel má dostupné ICT ve výuce.

ANXTEST

Index zachycující úzkost žáka byl vytvořen z následujících otázek:

- Často mám strach, že pro mě bude obtížné napsat písemku.
- Mám strach, že ve škole dostanu špatné známky.
- Hodně se bojím, i když jsem se na písemku dobře připravil/a.
- Když se učím na písemku, jsem velmi nervózní.
- Znervózním, když nevím, jak ve škole vyřešit nějaký úkol.

AUTICT

Index vnímané kompetence žáka v užívání ICT byl vytvořen na základě žákovských dotazníků z následujících otázek:

- Když potřebuji nový software, nainstaluji si ho sám/sama.
- Čtu si informace o elektronických zařízeních, abych byl/a nezávislý/nezávislá.
- Elektronické přístroje používám, když se mi zachce.

- Když mám problém s elektronickými přístroji, snažím se je nejprve vyřešit sám/sama.
- Když potřebuji novou aplikaci, vyberu si ji sám/sama.

DISCLISCI

Index zachycující kázeň (disciplínu) v hodinách přírodních věd byl vytvořen z odpovědí žáků na následující otázky:

- Žáci neposlouchají, co učitel říká.
- Ve třídě je hluk a nepořádek.
- Učitel musí dlouho čekat, než se žáci utiší.
- Žáci nemohou dobře pracovat.
- Žáci začínají pracovat až dlouho po začátku hodiny.

meanDISCLISCI

Jedná se o agregaci indexu DISCLISCI na úroveň školy.

ESCS

Index byl sestaven z otázek zjišťujících nejvyšší dosažené vzdělání rodičů žáka, zaměstnání rodičů a vybavení domácnosti.

meanESCS

Jedná se o agregaci indexu ESCS pro úroveň školy.

HOMESCH

Index zachycuje používání ICT doma žáky a byl vytvořen z odpovědí žáků na následující otázky:

- Při přípravě do školy surfuji na internetu (např. kvůli přípravě eseje, referátu nebo prezentace).
- Surfuji na internetu pro zopakování učiva ze školních hodin (např. hledání různých vysvětlení).
- Používám e-mail ke komunikaci se spolužáky při přípravě do školy.
- Používám e-mail ke komunikaci s učiteli a k odevzdávání domácích úkolů nebo jiných školních prací.
- Používám sociální sítě (např. Facebook, MySpace) ke komunikaci se spolužáky při přípravě do školy.
- Používám sociální sítě (např. Facebook, MySpace) ke komunikaci s učiteli.
- Stahuji, ukládám nebo si prohlížím materiály na webových stránkách naší školy (např. školní rozvrh nebo výukové materiály).
- Sleduji sdělení na webových stránkách naší školy (např. oznámení o suplování).
- Dělám domácí úkoly na počítači.
- Dělám domácí úkoly na mobilním přístroji.
- Stahuji výukové aplikace do mobilního přístroje.
- Stahuji přírodovědné výukové aplikace do mobilního přístroje.

IBTEACH

Index badatelsky orientovaného učení v přírodovědných hodinách byl sestaven podle následujících otázek předložených v žákovských dotaznících:

- Žáci mají možnost vyjádřit své názory.
- Žáci provádějí praktické pokusy v laboratoři.
- Po žácích se požaduje, aby argumentovali o přírodovědných otázkách.
- Od žáků se chce, aby na základě pokusů, které provedli, učinili závěry.
- Učitel vysvětluje, jak může být určitý přírodovědný poznatek aplikován na řadu různých jevů (např. pohyb těles, látky s podobnými vlastnostmi).
- Žáci si mohou navrhnout své vlastní pokusy.
- Ve třídě se diskutuje o zkoumání.
- Učitel jasně vysvětluje, jakou úlohu hrají přírodovědné poznatky v našem životě.

ICTPROBLEM

Index udává, kolik problémů bránících intenzivnějšímu využití ICT učiteli ve výuce uvedli ředitelé škol. Sestaven z dat InspIS. Jedná se o součet kladných odpovědí u následujících problémů:

- Nedostatek času.
- Nedostatečné ICT vybavení.
- Nedostatečná znalost obsluhy ICT.
- Problémy při organizaci výuky.
- Problémy při provázání ICT a učebních osnov.
- Negativní postoj k začlenění ICT do výuky.
- Špatné předchozí zkušenosti s využitím ICT ve výuce.
- Obavy z ICT a nedostatek sebevědomí.
- Jiný důvod.

ICTSCH

Jedná se o sumační index položek, které má žák k dispozici ve škole:

- Stolní počítač.
- Laptop nebo notebook.
- Tablet (např. iPad nebo BlackBerry PlayBook).
- Školní počítače připojené k internetu.
- Bezdrátové internetové připojení.
- Úložné místo pro elektronická školní data, např. adresář pro uložení vlastních dokumentů.
- USB flash disk (přenosná paměť).
- Čtečka elektronických knih (např. Amazon Kindle).
- Dataprojektor, např. pro prezentace.
- Interaktivní tabule, např. Smart Board.

ICTVYBAVENOST

Ukazuje, jaké prostředky ICT jsou žákům ve školách k dispozici. Index sestaven z dat InspIS. Jedná se o součet kladných odpovědí u následujících prostředků:

- Školní počítač/notebook.
- Tablet.
- Podpora BYOD.
- Jiné.

ICTZASTUPCI

Sleduje, jak moc daná škola komunikuje elektronicky se zákonnými zástupci žáků. Index sestaven z dat InspIS. Jedná se o součet kladných odpovědí u následujících poskytovaných informací:

- Hodnocení.
- Docházka.
- Rozvrh.
- Hromadně spravované SMS.
- Výukové materiály.
- Objednávání školního stravování.
- Další.

INDEX MODERNÍ VYUČOVACÍ METODY

Z učitelských dotazníků byly vybrány proměnné odpovídající moderním metodám výuky. Vnitřní konzistence indexu byla ověřena prostřednictvím faktorové analýzy. Vytvořený index byl následně standardizován na z-skóre. Otázky, z nichž byl index vytvořen, jsou následující:

- Žáci dostanou příležitost vysvětlit své myšlenky.
- Žáci diskutují v malých skupinách.
- Celá třída včetně mě je zapojena do diskuze.
- Diskutuje se o současných vědeckých otázkách.
- Žáci provádějí vlastní výzkum a s ním související vyhledávání informací.
- Diskutuji o otázkách, které mi žáci pokládají.
- Diskutuji o otázkách praktického významu.

INDEX STANDARDNÍ VYUČOVACÍ METODY

Z učitelských dotazníků byly vybrány proměnné odpovídající standardním metodám výuky. Vnitřní konzistence indexu byla ověřena prostřednictvím faktorové analýzy. Vytvořený index byl následně standardizován na z-skóre. Otázky, z nichž byl index vytvořen, jsou následující:

- Žáci provádějí výpočty pomocí vzorců.
- Žáci čtou studijní text z učebnice.
- Žáci si opisují poznámky z tabule.

INSTSCIE

Index zachycující instrumentální motivaci žáka byl sestaven z otázek:

- Snažit se v přírodovědných předmětech se mi vyplatí, protože mi to v budoucnu pomůže v práci, kterou chci dělat.
- To, co se v přírodovědných předmětech učím, je pro mě důležité, protože to budu potřebovat k tomu, co chci v budoucnu dělat.
- Studium přírodovědných předmětů má pro mě velkou cenu, protože to, co se naučím, zvýší mé šance v zaměstnání.
- Spousta věcí, které se v přírodovědných předmětech naučím, mi pomůže najít zaměstnání.

INTICT

Index zjišťující zájem žáka o ICT se skládá z následujících otázek:

- Když používám elektronické přístroje, nevnímám čas.
- Internet je skvělým zdrojem pro získávání informací, které mě zajímají (např. zprávy, sport, slovník).
- Je velmi užitečné mít na internetu sociální sítě.
- Hrozně mě baví objevovat nové elektronické přístroje nebo aplikace.
- Cítím se hrozně, když nemám k dispozici internetové připojení.
- Rád/a používám elektronické přístroje.

MOTIVAT

Index zachycující motivaci žáka byl vytvořen z následujících otázek:

- Chci mít výborné známky ve všech nebo skoro ve všech předmětech.
- Až dostuduji, chci mít možnost vybírat si mezi nejlepšími možnými příležitostmi.
- Chci být nejlepší ve všem, co dělám.
- Považuji se za ambiciózního člověka.
- Chci být jedním z nejlepších žáků ve třídě.

PERFEED

Index vnímané zpětné vazby byl vytvořen na základě otázek předložených v žákovském dotazníku:

- Učitel mi dává zpětnou vazbu o mých silných stránkách v tomto přírodovědném předmětu.
- Učitel mi říká zpětnou vazbu o mých silných stránkách v tomto přírodovědném předmětu.
- Učitel mi říká, v jakých oblastech se ještě mohu zlepšit.
- Učitel mi říká, jak své výsledky mohu zlepšit.
- Učitel mi radí, jak mohu dosáhnout svých vzdělávacích cílů.

SATJOB

Index zachycuje spokojenost s pracovním prostředím. Byl sestaven z následujících otázek:

- Práce na této škole se mi líbí.

- Doporučil/a bych tuto školu jako příjemné pracoviště.
- Se svým působením v této škole jsem spokojen/a.
- Celkově jsem se svou prací spokojen/a.

SATTEACH

Index zachycuje spokojenost s profesí učitele. Byl sestaven z následujících otázek z učitelského dotazníku:

- Výhody učitelského povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami.
- Kdybych se měl/a znovu rozhodnout, opět bych si zvolil/a práci učitele.
- Lituji svého rozhodnutí stát se učitelem/učitelkou.
- Napadá mě, jestli jsem si raději neměl/a vybrat jiné povolání.

SCIEEFF

Index sebedůvěry žáků v přírodovědě se skládá z položek, u nichž žáci uváděli, jak snadné pro ně jsou:

- Z novinového článku, který se týká zdraví, poznat, o jakém vědeckém problému pojednává.
- Vysvětlit, proč je zemětřesení v některých oblastech častější než v jiných.
- Popsat, jaký význam mají antibiotika při léčení nemocí.
- Určit, jaké vědecké otázky mohou být spojeny s likvidací odpadu.
- Odhadnout, jaký vliv budou mít změny životního prostředí na přežití některých druhů.
- Vysvětlit informace o složení potravinových výrobků, které jsou uvedeny na jejich obalech.
- Diskutovat o tom, jak by nová zjištění mohla změnit jejich představy o možném životě na Marsu.
- Rozhodnout, které ze dvou vysvětlení vzniku kyselých dešťů je lepší.

TEACHSUP

Index podpory učitele v hodinách přírodních věd byl sestaven na základě otázek předložených v žákovských dotaznících:

- Učitel má zájem o studijní pokroky každého žáka.
- Učitel pomůže žákům, kteří potřebují pomoc.
- Učitel pomáhá žákům s učením.
- Učitel vysvětluje látku tak dlouho, dokud žáci učivu neporozumí.
- Učitel dává žákům možnost, aby vyjádřili své vlastní názory.

TDTEACH

Index učitelem vedené výuky přírodních věd byl sestaven na základě otázek předložených v žákovských dotaznících:

- Učitel vysvětluje vědecké myšlenky.
- Probíhá diskuze celé třídy s učitelem.
- Učitel diskutuje o našich dotazech.
- Učitel názorně demonstruje nějakou myšlenku.

USESCH

Index zjišťující četnost používání ICT zařízení žáky ve škole.

- Chatuji online.
- Používám e-mail.
- Při přípravě do školy surfuji na internetu.
- Stahuji, ukládám nebo si prohlížím materiály na webových stránkách naší školy (např. intranet).
- Zveřejňuji své práce na webových stránkách školy.
- Hraji výukové simulační hry.
- Procvičuji si učivo, např. při přípravě na cizí jazyk nebo matematiku.
- Dělám na školním počítači domácí úkoly.
- Používám počítač při práci ve skupině a komunikaci se spolužáky.

VYSVĚTLENÍ VYBRANÝCH POJMŮ

PROMĚNNÁ

Jako proměnné označujeme koncepty, které mohou nabývat různých hodnot. V kontextu předložené zprávy lze identifikovat několik proměnných. Zaprvé jimi jsou **závisle proměnné**, jedná se o takové proměnné, jejichž hodnotu se snažíme vysvětlit. Primární závislou proměnnou je v této zprávě výsledné skóre z testu přírodovědné gramotnosti. Druhým typem jsou **nezávisle proměnné,** tedy takové, pomocí nichž se hodnotu závisle proměnné snažíme vysvětlit – např. socioekonomický status žáka či jeho motivace (případně kombinace vícero proměnných).

KORELACE A KAUZALITA

Termínem **korelace** nazýváme takový jev, u nějž pozorujeme vzájemný růst, respektive pokles ve vztahu mezi dvěma proměnnými. **Korelační analýzou** poté zjišťujeme, jak silně tento růst, případně pokles hodnoty první proměnné souvisí s růstem, případně poklesem hodnoty druhé proměnné.

V rámci předložené zprávy je korelační analýza použita především pro zachycení vztahů mezi výsledkem žáka v testu a jednou z jeho charakteristik. Například otázka, zda výsledek testu žáka souvisí s jeho socioekonomickým statusem (viz první část této zprávy Základní zjištění). V interpretaci takto nalezeného vztahu se ale nesmí směřovat ke **kauzálnímu** vysvětlení, kterého nelze metodologicky dosáhnout na základě srovnání napříč jednotkami.

Kauzální mechanismy korelačního vztahu může vysvětlit např. experiment nebo longitudinální studie.

STATISTICKÁ VÝZNAMNOST

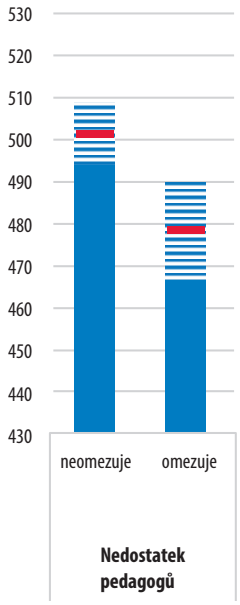
Protože je provedení plošného testování žáků z hlediska technického i finančního velmi komplikované, bylo mezinárodní šetření PISA provedeno na omezeném počtu žáků. Pracujeme tak s výběrovým vzorkem, který je však reprezentativní vůči základnímu souboru (tedy celé populaci, tak jak byla pro dané mezinárodní šetření definována). **Statistická významnost** udává míru pravděpodobnosti, s jakou můžeme nalezené hodnoty z výběrového vzorku zobecnit na základní soubor na zvolené hladině významnosti (standardně se používá 95% hladinu). Tuto informaci je nutné mít na paměti zejména při interpretaci odhadovaných průměrů, ale i u nalezených korelací mezi proměnnými.

Pro výpočet statistické významnosti v případě dvoustupňového výběru používáme IDB Analyzer, balíček „PV Module“ pro program Stata a balíček „intsvy“ pro R.

INTERVAL SPOLEHLIVOSTI

Pojem **interval spolehlivosti** je velmi úzce spojen se statistickou významností. Protože se pracuje s výběrovým vzorkem a nikoliv s celou populací, není vhodné výsledná zjištění prezentovat jako bodový odhad, ale i s patřičnou mírou nejistoty. Tu udává interval spolehlivosti a rozsah příslušných hodnot, v rámci kterého se na zvolené hladině pravděpodobnosti nachází skutečná hodnota sledovaného parametru.

Jako příklad je uveden odhad v grafu č. 21, který zobrazuje průměrné skóre žáků ve školách, pro které ředitel reportuje omezení výuky. Pro každý sloupec je uvedena vyšrafovaná část. To znamená, že v tomto rozsahu na zvolené hladině spolehlivosti (standardně používáme 95%) je možno říci, že skóre žáků navštěvujících školy, u kterých ředitelé omezení uvedli, se pohybuje v tomto intervalu. Spodní hodnota intervalu se označuje jako **dolní interval**, horní naopak jako **horní interval.**



Poznámka: Vyšrafovaná část představuje interval spolehlivosti, červená linka určuje střední hodnotu mezi horním a dolním intervalem, skutečný výsledek se nachází v rozmezí těchto dvou hraničních hodnot.

HIERARCHICKÝ REGRESNÍ MODEL

Pokud mají data hierarchickou strukturu (např. žáci v rámci škol), jednoduchá lineární regrese není pro jejich analýzu vhodná. Z tohoto důvodu se v edukačních vědách používají tzv. hierarchické regresní modely. Základní hierarchické modely počítají s náhodnou konstantou, která se mění v závislosti na tzv. klastru. Klastr v našem případě představuje škola. První úrovní je v hierarchickém modelu žák, v druhé úrovni pak proměnné na úrovni školy.

Vhodným statistickým softwarem pro používání hierarchických regresních modelů jsou Stata a MPlus. Ve studii je použito obou programů při kombinaci jejich hlavních předností. V případě programu Stata se doporučuje nainstalovat několik modulů. Hlavními balíčky jsou PV MODULE (pro výpočty s plausibilními hodnotami), MLT pro výpočet R2 pro první a druhou úroveň, ICCVAR pro výpočet vnitroskupinové korelace. V případě programu Mplus je nutné vytvořit příslušný počet datových souborů pro jednotlivé plausibilní hodnoty a textový soubor, kde jsou tyto datové soubory uvedeny. Skript pro HLM v Mplus pak musí odkazovat na tento textový dokument. Obecně platí, že výsledné hierarchické modely jsou konzervativní, protože jak vážení, tak výpočty s plausibilními hodnotami obecně (ale ne nutně!) zvyšují standardní chyby pro výpočet statistické významnosti regresních koeficientů.

R2

Podíl vysvětlené variance závisle proměnné. Nabývá hodnot 0 až 1 a po vynásobení 100 se interpretuje v procentech. Pro hierarchické modelování se nicméně nepoužívá standardní R2, ale jiné specifikace dle autorů těchto koeficientů pro HLM. Stata pod příkazem mltrsq zobrazí hned čtyři hodnoty. Snijders/Bosker a Bryk/Raudenbush R-square, oba dva vždy pro první a pro druhou úroveň.

ICC

Vnitrotřídní koeficient korelace (intra-class correlation coefficient, ICC) tvoří nedílnou část hierarchického modelování. Pomocí jeho výpočtu jsme schopni v první fázi výzkumu rozhodnout, zda je pro analýzu našich dat žádoucí použít hierarchické modely. V případě předkládané zprávy byl ICC vypočítán pro proměnnou testového skóre. První úroveň představoval žák, druhou úroveň jednotlivé školy. Hodnota ICC se pohybuje v rozmezí 0–1. Výsledná hodnota ICC značí rozptyl proměnné na druhé úrovni.

Interpretace bude následující (příklad je uveden pro hodnotu ICC 0,25): Rozdíly v testových výsledcích je možno z 25 % přičíst rozdílům mezi jednotlivými školami (druhá úroveň). Zbývající rozptyl 75 % potom připadá na jednotlivé žáky (první úroveň).

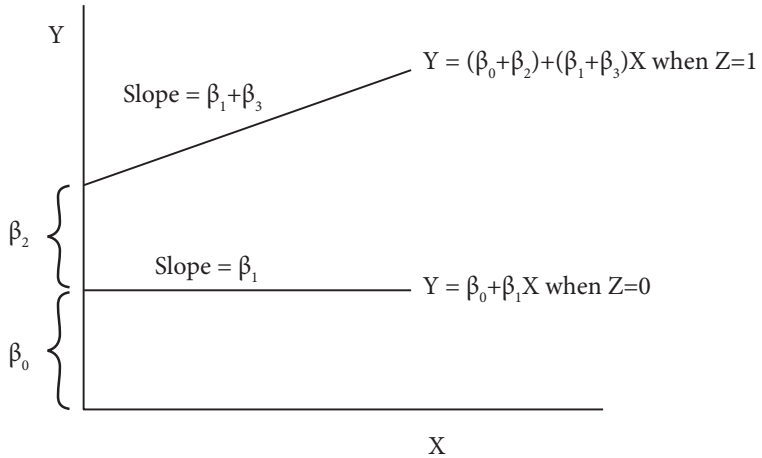
AIC a BIC

Akaikeho informační kritérium (AIC) a bayesovské Schwarzovo informační kritérium (BIC) jsou ukazateli, s jejichž pomocí dokážeme zvolit vhodný model pro naše data. Přičemž platí, že čím nižší je jejich hodnota, tím je model vhodnější.

INTERAKČNÍ EFEKT

Vztahy mezi proměnnými nemusí být nutně symetrické. To platí zejména pro sociální a edukační vědy. Z tohoto důvodu je i těžké říci, že nějaký faktor má vždy absolutní vliv na výsledky žáků. Tomu tak nutně nemusí být a vliv nějakého faktoru může být podmíněn hodnotou další proměnné. Nejjednodušší interakce je mezi kategorickou proměnnou (Z) a libovolnou číselnou proměnnou (X). Například budeme mít hypotézu, že efekt X má vliv na Y (např. úspěšnost v testech) jen a pouze tehdy, pokud je splněna přítomnost faktoru Z. Naopak pokud faktor Z není přítomen, proměnná X nemá na Y žádný vliv. Tuto situaci ilustruje následující graf.

Příklad interakčního efektu

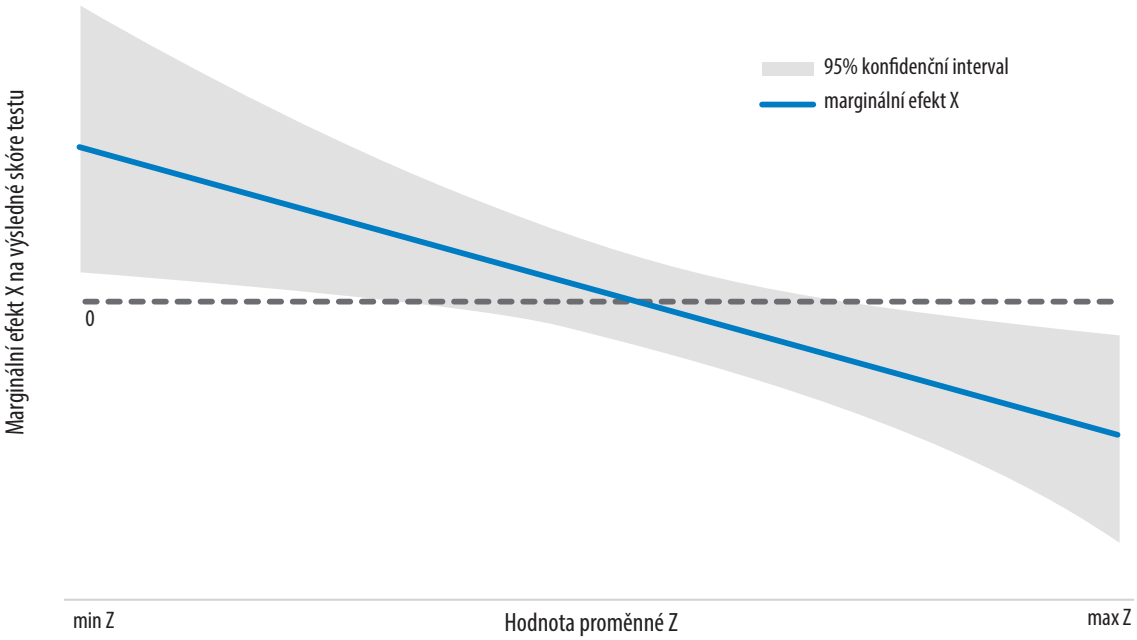


Zdroj: Volně převzato z Brambor, T. et al. (2006). Understanding Interaction Models: Improving Empirical Analyses. Political Analysis 14(1): 63–82.

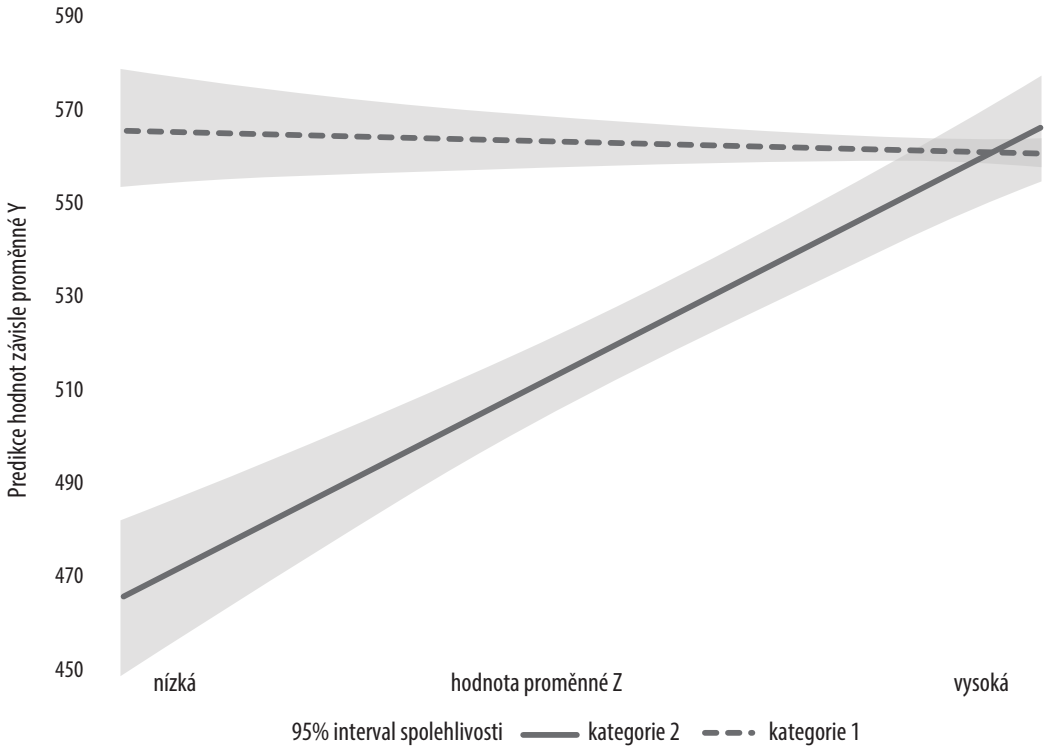
Pro zachycení vztahů mezi proměnnými na číselné škále se používá tzv. graf marginální-

ho efektu proměnné X na Y v závislosti na hodnotě třetí proměnné Z. Na ose X je pak vynesena hodnota efektu při rozdílných hodnotách Z. Vždy můžeme porovnat krajní hodnoty Z, tedy minimum a maximum, a podívat se, jak velký efekt má daná proměnná X při modelové situaci. Čím vyšší sklon přímky marginálního efektu, tím je modifikující efekt silnější. Pokud při tom ještě interval spolehlivosti protne hodnotu 0, znamená to, že při této hodnotě (minimální) Z má hodnota X dokonce opačný (a statisticky významný) efekt.

Příklad interakčního efektu, který je věcně i statisticky významný



Příklad predikce hodnot závisle proměnné interakčního efektu



Interakční efekty nelze interpretovat z rovnice regresní přímky. Je nutné buď hodnoty vizualizovat ve formě grafů, nebo alespoň vytvořit tabulku modelových situací. Jak pro tabulku, tak pro graf platí, že je nutné spočítat dolní a horní interval spolehlivosti. Výsledný graf predikovaných hodnot pak většinou ukazuje, že se predikce u rozdílných skupin (kategorie 1 a kategorie 2) liší v závislosti na hodnotě nezávisle proměnné Z. Kategorie může být buď přímo indikátorová proměnná, nebo extrémní hodnoty (min a max, popřípadě průměr u škálové proměnné).

Seznam zkratek

SES – Socioekonomický status

ICT – Informační a komunikační technologie

HLM – Hierarchické lineární regresní modely

ČSÚ – Český statistický úřad

Seznam literatury

Acar, Erkan. 2011. „Effects of Social Capital on Academic Success: A Narrative Synthesis." *Educational Research and Reviews* 6 (6): 456–461.

Anderson, Lorin W. 2002. „Balancing Breadth and Depth of Content Coverage: Taking Advantage of the Opportunities Provided by Smaller Classes." In Jeremy D. Finn, Margaret C. Wang (eds.). *Taking small classes one step further.* Greenwich, CT: Information Age.

Bártová, Zdenka. 2011. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Kralice na Hané: Computer Media.

Becta. 2009a. Harnessing Technology: Schools Survey 2009. Coventry: Becta.

Becta. 2009b. Harnessing Technology Review 2009: The Role of Technology in Education and Skills. Coventry: Becta.

Berry, William, Matt Golder, Daniel Milton. 2012. „Improving Tests of Theories Positing Interaction." *Journal of Politics* 74: 653–671.

Bietenbeck, Jan. 2014. „Teaching Practices and Cognitive Skills." *Labour Economics* 30: 143–153.

Blossfeld, Hans-Peter, Yossi Shavit. 1993. „Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries." In Yossi Shavit, Hans-Peter Blossfeld (eds.). *Persistent Inequality*. Boulder, CO: Westview Press.

Brambor, Thomas, William Roberts Clark, Matt Golder. 2006. „Understanding Interaction Models: Improving Empirical Analyses." *Political Analysis* 14 (1): 63–82.

Burrill, Gail, Jacquine Allison, Glenda Breaux, Signe Kastberg, Keith Leatham, Wendy Sanchez. 2002. *Handheld Graphing Technology in Secondary School Mathematics: Research Findings and Implications for Classroom Practice*. Dallas, TX: Texas Instruments.

Çelik, Vehbi. 1999. *Instructional Leadership*. Ankara: Pegem Publications.

Cihlář, Jiří. 2008. „Využití ICT ve výuce matematiky." In Naďa Stehlíková. (ed.). *Jak učit matematice žáky ve věku 11–15 let*. Plzeň: Vydavatelský servis.

Condie, Rae, Bob Munro. 2007. *The Impact of ICT in Schools – a Landscape Review*. Strathclyde: University of Strathclyde.

Considine, Gillian, Gianni Zappalá. 2002. „The Influence of Social and Economic Disadvantage in the Academic Performance of School Students in Australia." *Journal of Sociology* 38 (2): 129–148.

Croninger, Robert G., Valerie E. Lee. 2001. „Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance." *Teachers College Record* 103 (4): 548–581.

Čáp, Jan, Jiří Mareš. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Česká školní inspekce. Webové stránky: http://www.csicr.cz/.

Česká školní inspekce. 2016a. *Mezinárodní šetření TIMSS 2015. Národní zpráva*. Praha: ČŠI.

Česká školní inspekce. 2016b. Žáci a ICT – Sekundární analýza výsledků šetření ICILS 2013 a *PISA 2012*. Praha: ČŠI.

Česká školní inspekce. 2016c. *Srovnání charakteristik méně úspěšných a velmi úspěšných tříd. Sekundární analýza z mezinárodních šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011*. Praha: ČŠI.

Česká školní inspekce. 2017a. *Národní zpráva PISA 2015. Týmové řešení problému. Dotazníkové šetření*. Praha: ČŠI.

Česká školní inspekce. 2017b. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017. Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: ČŠI.

Deci, Edward L., Richard M. Ryan. 1985. *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Duke, B., Carleton C. Murdock, E. Bontempi, M. Columbus, Douglas F. Kaufman. 2004. „Validation of the Motivation to Teach Scale." Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association. San Diego, CA.

Eyal, Ori, Guy Roth. 2011. „Principals' Leadership and Teachers' Motivation Self-Determination Theory Analysis." *Journal of Educational Administration* 49 (3): 256–275.

Fernet, Claude, Caroline Senécal, Fréderic Guay, Herbert Marsh, Martin Dowson. 2008. „The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST)." *Journal of Career Assessment* 16 (2): 256–279.

Fernet, Claude, Fréderic Guay, Caroline Senécal, Stéphanie Austin. 2012. „Predicting Intraindividual Changes in Teacher Burnout: The Role of Perceived School Environment and Motivational Factors." *Teaching and Teacher Education* 28 (4): 514–525.

Finn, Jeremy. D., Margaret C. Wang (eds.). 2002. *Taking small classes one step further*. Greenwich, CT: Information Age.

Fuchs, Thomas, Ludger Woessmann. 2004. *Computers and Student Learning: Bivariate and Multivariate Evidence on the Availability and Use of Computers at Home and at School*. Munich: CESifo.

Goddard, Roger D. 2003. „Relational Networks, Social Trust, and Norms: A Social Capital erspective on Students' Chances of Academic Success." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25 (1): 59–74.

Gorozidis, Georgios, Athanasios G. Papaioannou. 2014. „Teachers' Motivation to Participate in Training and to Implement Innovations." *Teaching and Teacher Education* 39: 1–11.

Hein, Vello, Francis Ries, Francisco Pires Vega, Agnese Caune, Judit Hesteráné Ekler, Arunas Emeljanovas, Irena Valantiniene. 2012. „The Relationship Between Teaching Styles and Motivation to Teach Among Physical Education Teachers." *Journal of Sports Science and Medicine* 11: 123–130.

Gamoran, Adam, Martin Nystrand. 1990. „Tracking, Instruction and Achievement." *International Journal of Educational Research* 21: 217–231.

Gibb, Sheree J., David M. Fergusson, L. John Horwood. 2008. „Gender Differences in Educational Achievement to Age 25." *Australian Journal of Education* 52 (1): 63–80.

Graue, Elizabeth, Kelly Hatch, Kalpana Rao, Denise Oen. 2007. „The Wisdom of Class-Size Reduction." *American Educational Research Journal* 44 (3): 670–700.

Greger, David, Martin Chvál, Eliška Walterová, Karel Černý. 2009. „Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků." *Orbis Scholae* 3 (3): 51–78.

Guarino, Cassandra M., Lucrecia Santibanez, Glenn A. Daley. 2006. „Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature." *Review of Educational Research* 76 (2): 173–208.

Hadj-Moussová, Zuzana. 2012. *Pedagogická a sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Hanushek, Eris A. 1998. „Improving Student Achievement: Is Reducing Class Size the Answer?" Policy Brief, Progressive Policy Institute.

Harrison, Colin, Chris Comber, Tony Fisher, Kaye Haw, Cathy Lewin, Eric Lunzer et al. 2003. *ImpaCT2: The Impact of Information and Communication Technologies on Pupil Learning and Attainment*. Coventry: Becta.

Havlík, Radomír, Věra Halászová, Jiří Prokop. 1996. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Havlínová, Miluše, Michal Kolář. 2001. *Sociální klima v prostředí základních škol ČR*. Praha: IDM MŠMT ČR.

Helus, Zdeněk. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.

Hoxby, Caroline M. 2000. „The Effects of Class Size on Student Achievement: New Evidence from Population Variation." *The Quarterly Journal of Economics* 115 (4): 1239–1285.

Hrabal, Vladimír. 1992. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata 2*. Praha: Karolinum.

Hrdličková, Alena. 1994. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.

Huang, Lihong. 2008. „Social Capital and Student Achievement in Norwegian Secondary Schools." *Learning and Individual Differences* 19 (2): 320–325.

Huang, Lihong, Diana Dămean, David Cairns. 2015. „Social Capital and Student Achievement: Exploring the Influence of Social Relationships on School Success in Norway and Romania." *Creative Education* 6: 1638–1649.

Husén, Torsten, Albert Tuijnman, Wilfred D. Halls. 1992. *Schooling in Modern European Society: A Report of the Academia Europaea*. Oxford: Pergamon Press.

Chandra, Vinesh, Margaret Lloyd. 2008. „The Methodological Nettle: ICT and Student Achievement." *British Journal of Educational Technology* 39 (6): 1087–1098.

Christodoulidis, Triantafyllos. 2004. *Achievement goals, task perceptions and motivation of teachers in physical education and other specialties. Doctoral dissertation*. Komotini, Greece: Dimocritious University of Thrace.

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Webové stránky: http://www.iea.nl/about-us.

Israel, Glenn D., Lionel J. Beaulieu, Glen Hartless. 2001. „The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement." *Rural Sociology* 66 (1): 43–68.

Janík, Tomáš. 2012. „Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání." *Pedagogika* 62 (3): 244–261.

Jelen, Václav, Berenika Hradilová, Michaela Maršíková. 2014. *Analytická zpráva z mimořádného šetření o nekvalifikovaných pedagogických pracovnících – učitelích*. Praha: MŠMT.

Jencks, Christopher, Marshall Smith, Henry Acland, Mary Jo Bane, David Cohen, Herbert Gintis et al. 1972. *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.

Jůva, Vladimír, Jarmila Svobodová. 1995. *Alternativní školy. 1. vydání*. Brno: Paido.

Jůva, Vladimír, Jarmila Svobodová. 1996. *Alternativní školy. 2. doplněné vydání*. Brno: Paido.

Kadijevich, Djordje. 2015. „A Dataset from TIMSS to Examine the Relationship Between Computer Use and Mathematics Achievement." *British Journal of Educational Technology* 46 (5): 984–987.

Kagan, Jerome. 1966. „Reflection – Impulsivity: The Generality and Dynamics of Conceptual Tempo." *Journal of Abnormal Psychology* 71(1): 17–24.

Kao, Grace, Lindsay Taggart Rutherford. 2007. „Does Social Capital Still Matter? Immigrant Minority Disadvantage in School-Specific Social Capital and Its Effects on Academic Achievement." *Sociological Perspectives* 50 (1): 27–52.

Kastberg, Signe, Keith Leatham. 2005. „Research on Graphing Calculators at the Secondary Level: Implications for Mathematics Teacher Education." *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 5 (1): 25–37.

Kašparová, Vendula, Eva Potužníková, Tomáš Janík. 2015. „Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013." *Pedagogická orientace* 25 (4): 528–556.

Kekule, Martina, Vojtěch Žák. 2009. „Mají dívky a chlapci rozdílné postoje k fyzice a zájem o ni? Co s tím?" *Pedagogická orientace* 19 (3): 65–88.

Kirton, Michael. 1976. „Adaptors and Innovators: A Description and Measure." *Journal of Applied Psychology* 61 (5): 622–629.

Kitching, Karl. Mark Morgan, Michael O'Leary. 2009. „It's the Little Things: Exploring the Importance of Commonplace Events for Early-Career Teachers' Motivation." *Teachers and Teaching* 15 (1): 43–58.

Kocabas, Ibrahim. 2009. „The Effects of Sources of Motivation on Teachers' Motivation Levels." *Education* 129 (4): 724–733.

Kohoutek, Rudolf. 2002. *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s. r. o.

Kohoutek, Rudolf. 2006. „Vyučovací styly učitele a učební styly žáků z psychologického aspektu." In Josef Maňák a Tomáš Janík (eds.). *Problémy kurikula základní školy. Sborník prací Pedagogické fakulty MU* č. 192. Brno: Masarykova univerzita.

Korbel, Václav, Michal Paulus. 2017. „Do Teaching Practices Impact Socio-Emotional Skills?" Prague: CERGE-EI.

Korte, Werner B., Tobias Husing. 2006. *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006: Results from Head Teacher and A Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*. Bonn: Empirica.

Koucký, Jan, Aleš Bartušek, Jan Kovařovic. 2007. *Inequality and Access to Tertiary Education: European Countries 1950–2005*. Praha: Karlova univerzita.

Krasnoff, Basha. 2014. „Class Size Reduction." Northwest Comprehensive Center of Educational Northwest.

Kyriacou, Chris, Richard Kunc, Paul Stephens, Age Hultgren. 2003. „Student Teachers' Expectations of Teaching as a Career in England and Norway." *Educational Review* 55 (3): 255–263.

Lašek, Jan. 1993. „Klima tříd základních a středních škol a možnosti jeho měření." In Tomáš Svatoš, Jiří Mareš (eds.). *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Lašek, Jan. 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Lavy, Victor. 2015. „What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence." *CESifo Economic Studies* 62 (1): 88–125.

Lazear, Edward. 1999. „Educational Production." Working Paper No. 7349. Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research.

Liu, Xiufeng. 2004. *Socio-Cultural Context for Online Learning: A Case Study Viewed from Activity Theory Perspective.* Paper presented at the Association for Educational Communications and Technology Conference, Chicago, IL.

Livingstone, Sonia. 2012. „Critical Reflections on the Benefits of ICT in Education." *Oxford Review of Education* 38 (1): 9–24.

Lojová, Gabriela. 2005. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Mareš, Jiří. 1998. Sociální klima školní třídy. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

Marchenko, Yulia. 2010. „Multiple-imputation analysis using Stata's mi command." Stata Conference in Boston.

Marjoribanks, Kevin. 1979. *Families and Their Learning Environments: An Empirical Analysis*. London: Routledge and Kegan Paul.

Marjoribanks, Kevin. 2002. *Family and School Capital: Towards a Context Theory of Students' School Outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Martin, Michael O., Ina V. S. Mullis (eds.). 2012. *Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.

Matějů, Petr, Michael L. Smith. 2014. „Are Boys That Bad? Gender Gaps in Measured Skills, Grades and Aspirations in Czech Elementary Schools." *British Journal of Sociology of Education* 36 (6): 871–895.

Medeiros, Rose. 2016. „Handling missing data in Stata: Imputation and likelihood-based approaches." Swiss Stata Users Group meeting.

Moran, Anne, Rosemary Kilpatrick, Lesley Abbott, John Dallat, Billy McClune. 2001. „Training to Teach: Motivating Factors and Implications for Recruitment." *Evaluation and Research in Education* 15 (1): 17–32.

Mullis, Ina V. S., Michael O. Martin, Albert E. Beaton, Eugenio J. Gonzalez, Kelvin D. Gregory, Robert A. Garden, et al. 2000. *TIMSS 1999: International Mathematics Report. Findings from IEA's Report of the Third International Mathematics and Science Study at the Eight Grade*. Boston, MA: TIMSS International Study Center, Boston College.

Mullis, Ina V. S., Michael O. Martin (eds.). 2013. *TIMSS 2015 Assessment Frameworks*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.

Nocar, David. 2003. „ICT ve výuce matematiky." *Department of Mathematics Report Series* 11.

Münich, Daniel, Tomáš Protivínský. 2018. *Co skrývají známky na vysvědčení? Studie IDEA*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR.

Noel, Sylvain, Patrice de Broucker. 2001. „Intergenerational Inequities: A Comparative Analysis of the Influence of Parents' Educational Background on Length of Schooling and Literacy Skills." In Walo Hutmacher, Douglas Cochrane, Norberto Bottani (eds.). *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

OECD. 2001. *Knowledge a Skills For Life: First Results from PISA 2000*. Paris: OECD, 2001.

OECD. 2004. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD, 2004.

OECD. 2005. *School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD, 2005.

OECD. 2007. *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD, 2007.

OECD. 2014. *PISA 2012 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.

OECD. 2017a. *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving.* Paris: OECD Publishing.

OECD. 2017b. *PISA 2015 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.

Ofsted. 2004. *ICT in Schools – the Impact of Government Initiatives Five Years on*. London: Ofsted.

Pallas, Aaron M., Doris R. Entwistle, Karl L. Alexander, M. Francis Stluka. 1994. „Ability-Group Effects: Instructional, Social or Institutional?" *Sociology of Education* 67 (1): 27–46.

Papáček, Miroslav. 2010. „Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa?" *Scientia in educatione* 1 (1): 33–49.

Pelletier, Luc G., Louise Legault, Chantal Séguin-Lévesque. 2002. „Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors." *Journal of Educational Psychology* 94 (1): 186–196.

Perry, Laura, Andrew McConney. 2010. „Does the SES of the School Matter? An Examination of Socioeconomic Status and Student Achievement Using PISA 2003." *Teachers College Record Volume* 112 (4): 1137–1162.

Průcha, Jan. 2002. „Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření." *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity* U7. Brno: Masarykova univerzita Filozofická fakulta.

Průcha, Jan. 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3. aktualizované vydání*. Praha: Portál.

Reynolds, David, Dave Treharne, Helen Tripp. 2003. „ICT – the Hopes and Reality." *British Journal of Educational Technology* 34 (2): 151–167.

Robová, Jarmila. 2012. „Výzkumy vlivu některých typů technologií na vědomosti a dovednosti žáků v matematice." *Scientia in educatione* 3 (2): 79–106.

Roth, Guy, Avi Assor, Yaniv Kanat-Maymon, Haya Kaplan. 2007. „Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning." *Journal of Educational Psychology* 99 (4): 761–774.

Ryan, Richard M., Edward L. Deci. 2000. „Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being." *American Psychologist* 55 (1): 68–78.

Rýdl, Karel. 1999. *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační*. Praha: Raabe.

Rutkowski, Leslie, Eugenio Gonzales, Marc Joncas, Matthias von Davier. 2010. „International Large-Scale Assessment Data: Issues in Secondary Analysis and Reporting." *Educational Researcher* 39 (2): 142–151.

Sheard, Mary, Jebar Ahmed. 2007. *Engaging the ‚Xbox gGneration of Learners' in Higher Education*. Huddersfield: University of Huddersfield, School of Education and Professional Development.

Schwerdt, Guido, Amelie C. Wuppermann. 2011. „Is Traditional Teaching Really All That Bad? A Within-Student Between-Subject Approach." *Economics of Education Review* 30 (2): 365–379.

Sirin, Selcuk R. 2005. „Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research." *Review of Educational Research* 75 (3): 417–453.

Slaměník, Ivan, Jozef Výrost. 1997. *Sociální psychologie*. Praha: ISV.

Smetáčková, Irena. 2013. „Společné, či oddělené vzdělávání dívek a chlapců?" *Pedagogická orientace* 23 (5): 717–733.

Spear, Margaret, Katy Gould, Barbara Lee. 2000. *Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practising teachers*. Slough: National Foundation for Educational Research.

Spilková, Vladimíra, Anna Tomková a kol. 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Sternberg, Robert J. 1988. „Mental Self-Government: A Theory of Intellectual Styles and Their Development." *Human Development* 31: 197–224.

Straková, Jana. 2007. „The Impact of the Structure of the Education System on the Development of Educational Inequalities in the Czech Republic." *Czech Sociological Review* 43 (3): 589–610.

Straková, Jana. 2010. „Dopad diferenciace vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000." *Pedagogika* (60): 21–37.

Šmídová, Iva, Klára Janoušková, Tomáš Katrňák. 2008. „Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému." *Sociologický časopis* 44 (1): 23–54.

TIMSS, PIRLS. Webové stránky: https://timssandpirls.bc.edu/about.html.

TIMSS 2015. Webové stránky: http://timss2015.org/wp-content/uploads/filebase/full%20pdfs/T15-About-TIMSS-2015.pdf, http://timss2015.org/timss-2015/about-timss-2015/.

Underwood, Jean. 2004. „Research into Information and Communications Technologies: Where Now?" *Technology, Pedagogy and Education* 13 (2): 135–145.

Vašutová, Jaroslava. 2006. „Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu." In Josef Maňák a Tomáš Janík (eds.). *Problémy kurikula základní školy. Sborník prací Pedagogické fakulty MU* č. 192. Brno: Masarykova univerzita.

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, paragrafy 4 a 5. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48#f2901408.

Wellington, Jerry. 2005. „Has ICT Come of Age? Recurring Debates on the Role in Education, 1982–2004." *Research in Science & Technological Education* 23 (1): 25–39.

Willms, Douglas J. 1999. „Quality and Inequality in Children's Literacy: The Effects on Families, Schools, and Communities." In Daniel P. Keating, Clyde Hertzman (eds.). *Developmental Health and the Wealth of Nations: Social, Biological, and Educational Dynamics.* New York: Guilford Press.

Witkin, Herman A., Craig Alexander Moore, Donald R. Goodenough, Philip W. L. Cox. 1977. „Dependent a Field Independent Cognitive Styles and their Educational Implications." *Review of Educational Research* 47 (1): 1–64.

Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), paragraf 23, odstavec 5. http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-1-paragraf-24?full=1.

ČSI | Česká školní inspekce

Česká školní inspekce | Fráni Šrámka 37 | 150 21 Praha 5 | www.csicr.cz