

Kvalita a efektivita
vzdělávání
a vzdělávací soustavy
ve školním roce

2018|2019



Výroční zpráva



Česká školní
inspekce

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019

Výroční zpráva České školní inspekce

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019

Výroční zpráva České školní inspekce

Autoři:

Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M.

PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA, 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, PaedDr. Josef Erhart, PhDr. Václav Flegl, Mgr. Roman Folwarczný, Mgr. Gabriela Francová, Ing. Alena Fürstová, Mgr. Monika Gloserová, Mgr. et Mgr. Gabriela Guziuorová Tomiczková, Mgr. Martina Havlíčková, Mgr. Jiří Holomek, Mgr. Iveta Hroudová, Mgr. Petra Chaloupková, Mgr. Karolína Chovancová, Mgr. Zuzana Janotová, Mgr. Petr Jiroš, Mgr. Renáta Juráňová, Mgr. Kateřina Kašparová, Lucie Kovaříková, PaedDr. Jitka Kozáková, PhDr. Vlastislav Kožela, Mgr. Pavla Křepelková, Mgr. Kateřina Lukschová, Mgr. Miroslava Machková, Bc. Kamil Melichárek, Mgr. Zdeněk Modráček, Mgr. Lucie Mokrá, PhDr. Dana Musilová, Mgr. Jiří Novosák, Ph.D., MBA, Mgr. Marcela Orságová, PaedDr. Miloslava Paclíková, Ing. Varja Paučková, Mgr. Tomáš Pavlas, Mgr. Bohumila Pešková, Mgr. Tomáš Plha, Mgr. Robin Pokorný, Mgr. Miroslav Pospíšil, Ing. Dana Pražáková, Ph.D., Mgr. Kateřina Pšenková, Mgr. Pavel Schönwälder, Ing. Renata Skutková, Mgr. Petr Suchomel, Dr., Mgr. Daniela Swart, Mgr. Karel Šimek, Vladislav Tomášek, Mgr. Lukáš Valda, Mgr. Libor Žilka

Jazyková redakce: Mgr. Markéta Lakosilová

Obálka: Oldřich Pink

Grafická úprava a zlom: David Cícha

Tisk:

ISBN 978-80-88087-23-6

V roce 2019 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



Vzdělávání dětí, žáků a studentů je nepochybně jednou z nejdůležitějších a nejvýznamnějších veřejných služeb, kterou stát svým občanům poskytuje. Stěžejním úkolem státu je pak nastavit efektivní vzdělávací politiky, podílet se na vytváření co nejlepších podmínek pro ty, kteří poskytování této veřejné služby zajišťují, vyhodnocovat dopady realizovaných opatření, poskytovat metodickou podporu a snažit se ve spolupráci s dalšími články řízení, např. na úrovni krajů, co nejvíce přispívat k tomu, aby veřejná služba byla poskytována v co nejvyšší kvalitě. Proto je nezbytně nutné důsledně, kontinuálně a pravidelně kvalitu a efektivitu vzdělávání sledovat a vyhodnocovat, a předkládat tak nejen státu, ale i dalším aktérům, kteří do vzdělávání z různých pozic vstupují, komplexní, objektivní a obsahově bohatou zpětnou vazbu.

Česká školní inspekce, která již několik let ve svých činnostech významně akcentuje prvek sledování pedagogických procesů a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání oproti dříve běžné praxi soustředit se zejména na kontrolu dokumentace a dalších formálních atributů fungování škol a školských zařízení, zpracovává v průběhu školního roku mnoho využitelných a různě zaměřených informací, dokumentů a zpráv o kvalitě vzdělávací soustavy a jejích jednotlivých složek. Souhrnným výstupem, který je skutečně komplexním kompendiem informací, zjištění, závěrů a doporučení vycházejících z různě zaměřených inspekčních aktivit v daném školním roce, je pak výroční zpráva.

Velmi dobře si uvědomujeme, jak náročná je práce učitelů a ředitelů škol, jak složité úkoly a výzvy jsou na pedagogy a ředitele škol kladeny, i to, v jak nelehkých podmínkách své poslání mnohdy naplňují. I přes mnoho velkých kvalitativních výzev, které před českým vzdělávacím systémem i před jednotlivými učiteli a řediteli škol stojí, je potřeba vnímat, že náš vzdělávací systém tvoří množství kvalitních pedagogů, kteří svou práci berou jako důležitou veřejnou službu, snaží se ji vykonávat zodpovědně a co nejvíce ve prospěch dětí, žáků a studentů. Také proto bychom byli velmi rádi, kdyby výstupy z činností České školní inspekce byly vnímány především jako snaha přispět prostřednictvím objektivního popisu výkonnosti naší vzdělávací soustavy a prostřednictvím konkrétních námětů a doporučení ke kontinuálnímu zvyšování kvality vzdělávání v České republice.

A handwritten signature in blue ink, reading 'T. Zatloukal', with a stylized flourish at the end.

Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M.

OBSAH

Úvodní slovo ústředního školního inspektora	3
1 Přehled inspekční činnosti za školní rok 2018/2019	10
2 Předškolní vzdělávání	12
2.1 Podmínky předškolního vzdělávání	12
2.1.1 Školy a děti v předškolním vzdělávání	12
2.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v předškolním vzdělávání	15
2.1.3 Finanční podmínky v předškolním vzdělávání	18
2.1.4 Personální podmínky v předškolním vzdělávání	19
2.1.4.1 Ředitelé mateřských škol	19
2.1.4.2 Učitelé mateřských škol	22
2.1.5 Řízení škol v předškolním vzdělávání	25
2.2 Průběh předškolního vzdělávání	29
2.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu	29
2.2.2 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – průběh vzdělávání	31
2.2.3 Prevence rizikového chování dětí	33
2.3 Výsledky předškolního vzdělávání	34
2.3.1 Celkové výsledky vzdělávání dětí	34
2.4 Závěry a doporučení pro předškolní vzdělávání	38
3 Základní vzdělávání	42
3.1 Podmínky základního vzdělávání	44
3.1.1 Školy a žáci v základním vzdělávání	44
3.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním vzdělávání	46
3.1.3 Finanční podmínky v základním vzdělávání	48
3.1.4 Personální podmínky v základním vzdělávání	49
3.1.4.1 Ředitelé základních škol	49
3.1.4.2 Učitelé základních škol	52
3.1.5 Řízení škol v základním vzdělávání	59
3.2 Průběh základního vzdělávání	62
3.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu	62
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	71
3.3 Výsledky základního vzdělávání	74
3.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků	74
3.3.2 Výsledky žáků ve výběrových zjišťováních výsledků	77
3.3.2.1 Rozvoj jazykové a přírodovědné gramotnosti a dopravní výchovy v ZŠ	77
3.3.2.1.1 Jazyková gramotnost	77
3.3.2.1.2 Přírodovědná gramotnost	78
3.3.2.1.3 Dopravní výchova	78
3.4 Závěry a doporučení pro základní vzdělávání	79

4 Střední vzdělávání	84
4.1 Podmínky středního vzdělávání	85
4.1.1 Školy a žáci ve středním vzdělávání	85
4.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve středním vzdělávání	89
4.1.3 Finanční podmínky ve středním vzdělávání	91
4.1.4 Personální podmínky ve středním vzdělávání	92
4.1.4.1 Ředitelé středních škol	92
4.1.4.2 Učitelé středních škol	94
4.1.5 Řízení škol ve středním vzdělávání	99
4.1.6 Přijímání žáků ke střednímu vzdělávání	101
4.2 Průběh středního vzdělávání	101
4.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu	101
4.2.2 Adaptace žáků na první ročník středního vzdělávání	108
4.2.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – – průběh společného vzdělávání	111
4.2.4 Průběh praktického vyučování	116
4.2.5 Prevence rizikového chování žáků	119
4.3 Výsledky středního vzdělávání	121
4.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků	121
4.3.2 Výsledky žáků ve výběrových zjišťováních výsledků	124
4.3.2.1 Rozvoj informační gramotnosti ve SŠ	124
4.3.3 Ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou	125
4.4 Školy s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky	127
4.4.1 Personální podmínky vzdělávání	127
4.4.2 Materiální podmínky vzdělávání	128
4.4.3 Průběh vzdělávání	129
4.4.4 Cíl, organizace a atmosféra hodiny	129
4.4.5 Metody a formy výuky	130
4.4.6 Aktivita a spolupráce žáků, interakce s učitelem	131
4.4.7 Žáci se SVP a diferenciací výuky	132
4.4.8 Hodnocení žáků	133
4.4.9 Omezení výkonu učitelské profese pohledem učitele	133
4.4.10 Závěr	134
4.5 Závěry a doporučení pro střední vzdělávání	135
5 Vyšší odborné vzdělávání	139
5.1 Podmínky vyššího odborného vzdělávání	139
5.1.1 Školy a studenti ve vyšším odborném vzdělávání	139
5.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve vyšším odborném vzdělávání	140
5.1.3 Finanční podmínky ve vyšším odborném vzdělávání	142
5.1.4 Personální podmínky ve vyšším odborném vzdělávání	142
5.1.4.1 Ředitelé vyšších odborných škol	143
5.1.4.2 Učitelé vyšších odborných škol	143
5.1.5 Řízení škol ve vyšším odborném vzdělávání	145

5.2	Průběh vyššího odborného vzdělávání	145
5.2.1	Kvalita vzdělávacího procesu	145
5.3	Výsledky vyššího odborného vzdělávání	147
5.3.1	Celkové výsledky vzdělávání studentů	147
5.4	Závěry a doporučení pro vyšší odborné vzdělávání	149
6	Základní umělecké vzdělávání	152
6.1	Podmínky základního uměleckého vzdělávání	153
6.1.1	Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání	153
6.1.2	Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním uměleckém vzdělávání	156
6.1.3	Finanční podmínky v základním uměleckém vzdělávání	157
6.1.4	Personální podmínky v základním uměleckém vzdělávání	157
6.1.4.1	Ředitelé základního uměleckého vzdělávání	157
6.1.4.2	Učitelé základního uměleckého vzdělávání	158
6.1.5	Řízení škol v základním uměleckém vzdělávání	159
6.2	Průběh základního uměleckého vzdělávání	161
6.2.1	Kvalita vzdělávacího procesu	161
6.2.2	Podpora rozvoje nadání v průběhu základního uměleckého vzdělávání	162
6.3	Výsledky základního uměleckého vzdělávání	165
6.4	Závěry a doporučení pro základní umělecké vzdělávání	167
7	Zájmové vzdělávání	169
7.1	Podmínky zájmového vzdělávání	169
7.1.1	Zařízení a účastníci v zájmovém vzdělávání	169
7.1.2	Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zájmovém vzdělávání	171
7.1.3	Finanční podmínky v zájmovém vzdělávání	173
7.1.4	Personální podmínky v zájmovém vzdělávání	174
7.1.4.1	Vedoucí pracovníci zařízení pro zájmové vzdělávání	174
7.1.4.2	Pedagogičtí pracovníci v zájmovém vzdělávání	175
7.1.5	Řízení školských zařízení pro zájmové vzdělávání	177
7.2	Průběh zájmového vzdělávání	180
7.2.1	Kvalita vzdělávacího procesu	180
7.3	Výsledky zájmového vzdělávání	185
7.3.1	Celkové výsledky vzdělávání účastníků	185
7.4	Závěry a doporučení pro zájmové vzdělávání	188
8	Školská poradenská zařízení	190
8.1	Podmínky ve školských poradenských zařízeních	191
8.1.1	Klienti školských poradenských zařízení	191
8.1.2	Prostorové, materiální, provozní a bezpečnostní podmínky ve školských poradenských zařízeních	192
8.1.3	Finanční podmínky ve školských poradenských zařízeních	193
8.1.4	Personální podmínky ve školských poradenských zařízeních	194
8.1.5	Řízení školského poradenského zařízení	196
8.2	Průběh poradenské činnosti	198
8.3	Závěry pro školská poradenská zařízení	200

9 Kvalita ve vzdělávání pohledem regionálních specifíků	201
9.1 Vliv socioekonomického statusu	201
9.2 Výsledky žáků v mezinárodních šetřeních	203
9.3 Výsledky žáků v národních zjišťováních	205
9.4 Úspěšnost u maturit	205
9.5 Předčasné odchody	206
9.6 Kvalifikovanost a aprobovanost učitelů	207
9.7 Podpora poskytovaná žákům	208
9.8 Doporučení	209
10 Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	211
10.1 Podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	212
10.1.1 Děti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	212
10.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	213
10.1.3 Finanční podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	214
10.1.4 Personální podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	214
10.1.5 Řízení zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	215
10.1.6 Přijímání dětí do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	216
10.2 Průběh výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	217
10.2.1 Realizované výchovné a vzdělávací metody	221
10.3 Výsledky výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	222
10.4 Závěry a doporučení pro zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	223
11 Systémový projekt Komplexní systém hodnocení	225
11.1 Analytické dokumenty, uvolněné úlohy	225
11.2 Vzdělávací program pro učitele	226
11.3 Závěr	226
12 Mezinárodní aktivity a mezinárodní spolupráce	227
12.1 Zapojení ČŠI do mezinárodních šetření IEA a OECD	228
12.1.1 Zajištění TIMSS, TALIS, PISA a PIRLS	229
12.1.2 Uvolněné úlohy TIMSS, PIRLS, PISA – didaktická inspirace pro učitele	230
12.2 Členství v SICI (Stálé mezinárodní konferenci inspektorátů, The Standing International Conference of Inspectorates)	230
12.3 Aktivity ČŠI v systému Evropských škol ve školním roce 2018/2019	231
12.3.1 Priority ve vzdělávání českých žáků ve školním roce 2018/2019	232
12.3.2 Spoluúčast ČŠI na rozvoji systému Evropských škol	233
12.3.3 Evropská maturita	236
12.4 Bilaterální a specifické formy mezinárodní spolupráce	238

13 Souhrnné poznatky z kontrol a analýza úrazovosti	240
13.1 Souhrnné poznatky z veřejnosprávní kontroly využívání finančních prostředků státního rozpočtu poskytnutých školám a školským zařízením	240
13.1.1 Základní údaje o veřejnosprávní kontrole	240
13.1.2 Souhrnné výsledky kontrolní činnosti	240
13.1.3 Závěry veřejnosprávní kontroly	242
13.1.4 Doporučení	243
13.2 Souhrnné poznatky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování.	243
13.2.1 Základní údaje o kontrole zařízení školního stravování	243
13.2.2 Souhrnné výsledky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování.	244
13.2.3 Závěry	248
13.2.4 Doporučení	248
13.3 Kontrola dodržení právních předpisů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví.	249
13.4 Školní úrazovost	249
TABULKOVÁ ČÁST	253
Přílohy	269
Příloha 1 Seznam zkratk	269
Příloha 2 Změny v právních předpisech	272
Příloha 3 Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI	279
TEMATICKÉ ZPRÁVY	301
Tematická zpráva – Rozvoj matematické gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018	303
Tematická zpráva – Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018	349
Tematická zpráva – Rozvoj sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018	393
Tematická zpráva – Rozvoj jazykové gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2018/2019	427
Tematická zpráva – Rozvoj přírodovědné gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2018/2019	463
Tematická zpráva – Rozvoj informační gramotnosti na středních školách ve školním roce 2018/2019	505
Tematická zpráva – Dopravní výchova na základních školách ve školním roce 2018/2019	545
Sekundární analýza PIRLS 2016 – Role rodičů, učitelů a moderních technologií v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd ZŠ v České republice	585

Přehled inspekční činnosti za školní rok 2018/2019

852 komplexní inspekční činnost 31 inspekční činnost na žádost 56 orientační inspekční činnost 3 kontrola	MŠ 935	7 733 hospitací
586 komplexní inspekční činnost 19 inspekční činnost na žádost 55 orientační inspekční činnost 42 kontrola	ZŠ 702	12 525 hospitací
209 komplexní inspekční činnost 15 inspekční činnost na žádost 59 orientační inspekční činnost 16 kontrola	SŠ 299	7 154 hospitací
40 komplexní inspekční činnost 4 orientační inspekční činnost 1 kontrola	VOŠ 45	457 hospitací
58 komplexní inspekční činnost 1 inspekční činnost na žádost 2 orientační inspekční činnost 1 kontrola	ZUŠ 62	1 393 hospitací
589 komplexní inspekční činnost 20 inspekční činnost na žádost 19 orientační inspekční činnost 11 kontrola	zařízení pro zájmové vzdělávání 639	2 181 hospitací

61 komplexní inspekční činnost
5 orientační inspekční činnost

zařízení pro
výkon ústavní
nebo ochranné
výchovy

66

574
hospitací

1 277 komplexní inspekční činnost
33 inspekční činnost na žádost
18 orientační inspekční činnost
47 kontrola

zařízení školního
stravování

1 377

125 komplexní inspekční činnost
5 inspekční činnost na žádost
6 orientační inspekční činnost
3 kontrola

ostatní školy
a školská zařízení

139

Z uvedených akcí bylo 288 na základě podnětu.

324
tematická inspekční
činnost

108 přírodovědná gramotnost
108 informační gramotnost
108 jazyková gramotnost

403
tematická inspekční
činnost v rámci KIC

403 dopravní výchova

285
kontrol

63
veřejno-
správních
kontrol

891
stížností

693
konkurzních
řízení

2 Předškolní vzdělávání

Institucionální předškolní vzdělávání, mezinárodně označované jako ISCED 0, je v České republice realizováno zejména¹ mateřskými školami (dále také „MŠ“) zapsanými do rejstříku škol a školských zařízení, spravovaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále také „MŠMT“). Ve školním roce 2018/2019 mateřské školy pokračovaly v realizaci změn, jež nastavil zákon č. 178/2016 Sb., kterým byl novelizován zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)². V návaznosti na výše uvedené legislativní změny bylo od 1. září 2018 garantováno umístění dítěte v MŠ již od tří let věku.

V souladu se strategickými dokumenty MŠMT³ a prioritními cíli vzdělávací politiky zaměřenými na zvyšování spravedlivosti ve vzdělávání věnovala Česká školní inspekce (dále také „ČŠI“) v průběhu školního roku při inspekční činnosti v mateřských školách velkou pozornost hodnocení podmínek a průběhu společného vzdělávání a naplňování podpůrných opatření při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zjištění jsou uvedena zejména v kapitolách 1.1.2, 1.1.4.2 a 1.2.2. Pozornost též věnovala problematice vzdělávání a výchovy dětí od dvou do tří let v mateřských školách.

ČŠI se v oblasti předškolního vzdělávání podílela i na mezinárodní spolupráci. V návaznosti na členství České republiky v Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále „OECD“) pověřilo MŠMT pracovníci ČŠI zastupováním České republiky v síti projektu pro ranou péči a předškolní vzdělávání (dále „ECEC OECD“). ČŠI v průběhu školního roku poskytovala pro připravovanou odbornou studii ECEC OECD⁴ *Kvalita nad rámec předpisů* (Quality beyond Regulations policy review) požadované informace 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 mateřských škol v ČR v posledních letech stále mírně stoupá a tento trend pokračoval i ve školním roce 2018/2019. V současné době eviduje MŠMT celkem 5 287 škol, meziroční nárůst činí 18 škol. Při porovnání předchozích let není ale vývoj tak dynamický (loni činil nárůst 60 škol). Zastoupení jednotlivých zřizovatelů v celkovém množství škol se také v podstatě nezměnilo.

- 1 Plnění povinnosti předškolního vzdělávání lze 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 Například: povinný poslední ročník předškolního vzdělávání pro děti, které do začátku školního roku (k 1. září) dovrší pěti let věku, možnost využití individuálního vzdělávání dítěte, změna termínu zápisu k předškolnímu vzdělávání, garance místa v MŠ každému dítěti od tří let, umožnění zápisu tzv. lesních mateřských škol do rejstříku škol apod.
- 3 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020.
- 4 Z již vydaných publikací v minulých letech například: *Starting Strong IV – Monitoring Quality*, dostupné z <http://www.oecd.org/education/starting-strong-iv-9789264233515-en.htm>, *Starting strong V – Transitions from early childhood to Primary Education*, dostupné z <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		
	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Počet škol celkem	5 209	5 269	5 287
z toho počet škol pro děti se SVP	112	110	112
z toho podíl soukromých škol (v %)	6,7	7,3	7,5
z toho podíl církevních škol (v %)	1,0	0,9	0,9
z toho podíl malých škol (do 50 dětí)	53,7	53,9	54,3
Počet tříd	15 856	15 969	16 064
Počet dětí	362 653	362 756	363 776
z toho počet dětí zdravotně postižených	10 486	10 788	11 245
z toho počet cizinců	9 494	10 469	11 343

Věková struktura dětí navštěvujících předškolní vzdělávání je stabilní, meziroční změny jsou minimální. Z celkového počtu 363 776 (nárůst oproti předchozímu roku o 1 020 dětí) tvoří největší podíl děti pěti- až šestileté (28,8 %), dále děti čtyř- až pětileté (27,5 %), následují děti tří- až čtyřleté (25,6 %), děti šestiletých a starších je 5,7 %. Děti mladších tří let je 12,5 %, což je stejná hodnota jako v předchozím školním roce. Podíl dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se rovněž téměř nemění, zvýšení je nepatrné (3,1 % oproti 3,0 % v roce 2017/2018). Pokračuje ale trend zvyšování podílu dětí cizinců, v předchozím roce činil 2,9 %, letos 3,1 %.

Podíl dětí mladších tří let se v tomto školním roce nezměnil, jak je uvedeno výše, zůstává na hodnotě 12,5 %, a to i přesto, že je u rodičů možnost jejich přijetí do mateřské školy stále více známá. Ze statistiky ale vyplývá, že tyto děti jsou nejčastěji zařazovány do věkově smíšených tříd s velkým počtem zapsaných dětí (viz kapitola Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky).

Pozitivní je, že počet odmítnutých žádostí o přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání, tedy nepřijatých dětí, se oproti předchozímu školnímu roku mírně snížil (o 433 žádostí), celkově činí jejich podíl 21,3 % z celkového počtu. I tak je toto číslo poměrně vysoké a zejména v některých lokalitách jsou kapacity mateřských škol stále nedostatečné. V některých oblastech jsou bez potíží přijímány i děti mladší tří let, v jiných jsou mateřské školy nedostupné pro tříleté i starší. Podíl odmítnutých žádostí o přijetí dětí ve věku od dvou do tří let činil letos 34,3 % (loni to bylo 35,5 %), u žádostí dětí tříletých to bylo 16,8 % (loni 21,8 %).⁵

Tabulka 2

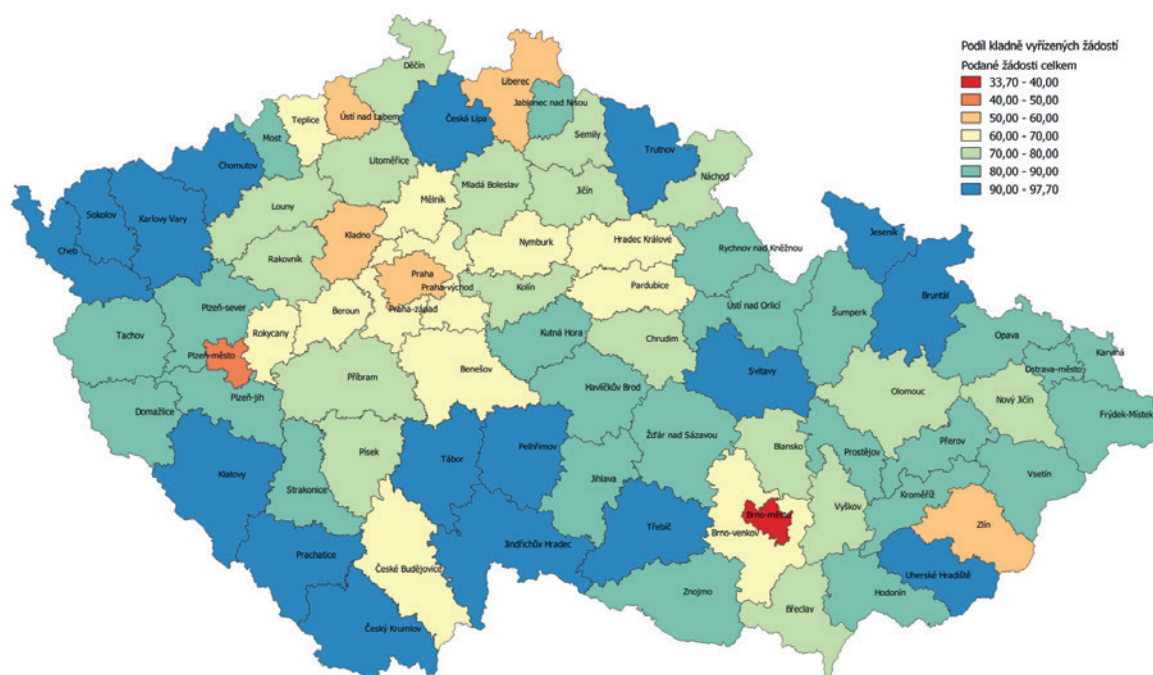
Výsledky zápisu k předškolnímu vzdělávání v MŠ podle věkových skupin dětí (v %)

Vyřízení žádosti	Věková skupina dětí			
	2leté	3leté	4leté	5leté
Zapsaní	59,1	70,3	79,3	87,8
Zamítnuté žádosti	34,3	16,8	9,6	5,7
Neuzavřený zápis	1,6	0,9	1,7	1,7
Zastavené správní řízení	5,0	12,0	9,4	4,8

⁵ Jedná se o statistické výsledky zápisu do MŠ k 31. 5. 2019. Nejedná se o celkový finální stav, tedy počet dětí skutečně nepřijatých k 1. 9. 2019. Některé děti mohly být přihlášeny do více MŠ, některé se ještě do začátku školního roku podaří do MŠ umístit.



Úspěšnost žádostí o přijetí do mateřské školy – okresy ČR (v %)



Předškolní vzdělávání probíhá také v přípravných třídách základních škol. V uplynulém školním roce pokračoval trend snižování počtu těchto tříd daný legislativním omezením přijímání pětiletých dětí (aktuální stav je 267, tj. pokles o 19 tříd), čímž se snížil i počet vzdělávaných dětí (3 132). Podobně klesá i počet tříd přípravného stupně speciálních škol, ačkoliv byl v předchozích letech poměrně stabilní. V uplynulém školním roce činil aktuální počet 32 tříd se 186 dětmi.

Od září 2017 bylo zavedeno povinné předškolní vzdělávání. Z hlediska zastoupení pětiletých v celkovém množství dětí, které se účastní vzdělávání v mateřských školách, nebyl ale zaznamenán téměř žádný posun. Podobně jako loni tvoří podíl pětiletých dětí, které docházejí do MŠ, 95,8 % dětí z populačního ročníku (loni to bylo 95,2 %). Dle údajů MŠMT nejsou v tomto součtu uvedeny zejména děti v individuálním vzdělávání, děti, které již nastoupily k povinné školní docházce, a dále děti, které pobývají s rodiči v zahraničí. Celkově to ale znamená, že zhruba 2–3 % dětí se povinného předškolního vzdělávání neúčastní z blíže neuvedených důvodů. Zvýšit podíl dětí zapojených v povinném předškolním vzdělávání je jedním z úkolů *Dlouhodobého záměru MŠMT na období 2019–2023*.

Počet dětí, kterým byla odložena povinná školní docházka o jeden rok, je dlouhodobě stabilní. Podíl těchto dětí z celkového počtu dětí v posledním ročníku před nástupem do ZŠ činil ve školním roce 2018/2019 celkem 16,5 %, tedy stejně jako v roce předchozím. Také příčiny odložení povinné školní docházky se mění jen minimálně. Nejčastěji se jedná o celkovou nezralost, logopedické vady, sociální nezralost, grafomotorické problémy, poruchy soustředění, případně zdravotní postižení či znevýhodnění. Další důvody (např. odlišný mateřský jazyk, nestálé rodinné podmínky) jsou málo četné.

Zápisy do mateřských škol probíhají od roku 2018 v období od 2. do 16. května. Takto stanovený termín koresponduje s obdobím zápisů k povinné školní docházce, které se konají v dubnu. Záměrem posunu termínů zápisů (před rokem 2018 se zápisy do základních škol konaly v lednu) bylo, aby do základní školy přicházely vyzrálější děti. Zároveň ale tato změna přináší i komplikace v případě odvolání proti nepřijetí k předškolnímu vzdělávání, které pak probíhá v letních měsících a může vyvolávat u rodičů i ředitelů škol velkou nejistotu a obavy. Očekávaný efekt v podobě snížení počtu dětí s odloženou povinnou školní docházkou se nedostavil.

Při hodnocení soukromých škol jsou předmětem monitorování také důvody, které vedly zřizovatele k jejímu založení. Ředitelé jako nejčastější důvod (46,4 % případů) uvedli poptávku rodičů či záměr zřizovatele nabídnout alternativní vzdělávací směr. Dalšími důvody jsou: realizace vlastního vzdělávacího projektu zřizovatele (33,9 %), nedostatečná kapacita škol v místě (19,6 %), záměr zřizovatele profilovat vzdělávání např. na jazykové či sportovní (16,1 %), nespokojenost rodičů s kvalitou místní školy či nabídka firemní školy pro děti zaměstnanců (shodně 8,9 %), rozšíření již dříve založeného subjektu (7,1 %) a využití vhodné volné budovy (5,4 %). Zbytek tvoří jiné, blíže neurčené důvody.

2.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v předškolním vzdělávání

Vedení MŠ téměř ve stejné míře jako v loňském roce (v 90,8 %) usilovalo o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečovalo o jejich účelné využívání. Nevyhovující přístup k zajištění materiálního zázemí byl zjištěn pouze v 0,1 %, stav vyžadující zlepšení v 9,1 %.

ČŠI vyhodnotila 84,5 % sledovaných škol jako vstřícné a bezpečné místo pro děti, jejich rodiče i pedagogy. Očekávaná a výborná úroveň tohoto kritéria je v souhrnu nižší o 8,2 % než v předchozím roce⁶, přičemž soukromé školy vykazovaly přibližně o 7 p. b. lepší výsledky než školy, jejichž zřizovateli jsou obce. Od posledního inspekčního hodnocení (zpravidla za šest let) došlo ke zhoršení bezpečnostních podmínek u 7,8 % MŠ. Přibližně o třetinu více rizik (15,8 %) než v předchozím roce bylo zjištěno v oblasti bezpečnosti prostor školy. Vnitřní kontrolní systém vedení škol v těchto případech nedokázal objektivně analyzovat aktuální stav a reagovat na něj zaváděním potřebných opatření. Nejvíce problematická zůstávají nedostatečně realizovaná preventivní opatření, včetně předepsaných bezpečnostních revizí a prohlídek.

Zřizovatelé společně s vedením škol v převážné většině dbají na pravidelnou údržbu a obnovu budov i veškerého zařízení. Prostorové a materiální podmínky v 98,3 % umožňovaly vzdělávání podle všech oblastí ŠVP PV, obdobný stav byl zaznamenán i v loňském roce.

Materiální podmínky kontrolovaných škol se od posledního inspekčního hodnocení zlepšily v 79,9 %. Přesto v některých školách přetrvávají potřeby dalších investic, zejména do oblastí prostor a vybavení tříd i herních koutků, školních zahrad, vybavení školy ICT či celkové modernizace budov.

Tabulka 3

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

Oblast	Podíl
Budova	5,1
Místnosti, herní koutky	11,5
Pomůcky	3,8
Vybavení ICT	5,3
Tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	2,8
Zahrada, dvůr	6,2
Jiné	1,8

I vedení škol opakovaně vykazuje pro tyto oblasti vyšší potřebu investic.

6 Pokles lze částečně vysvětlit i tím, že ČŠI zpřísnila posuzování tohoto kritéria.



Tabulka 4

Potřeba investic pro zlepšení materiálních podmínek MŠ podle názoru ředitele školy – podíl škol (v %)

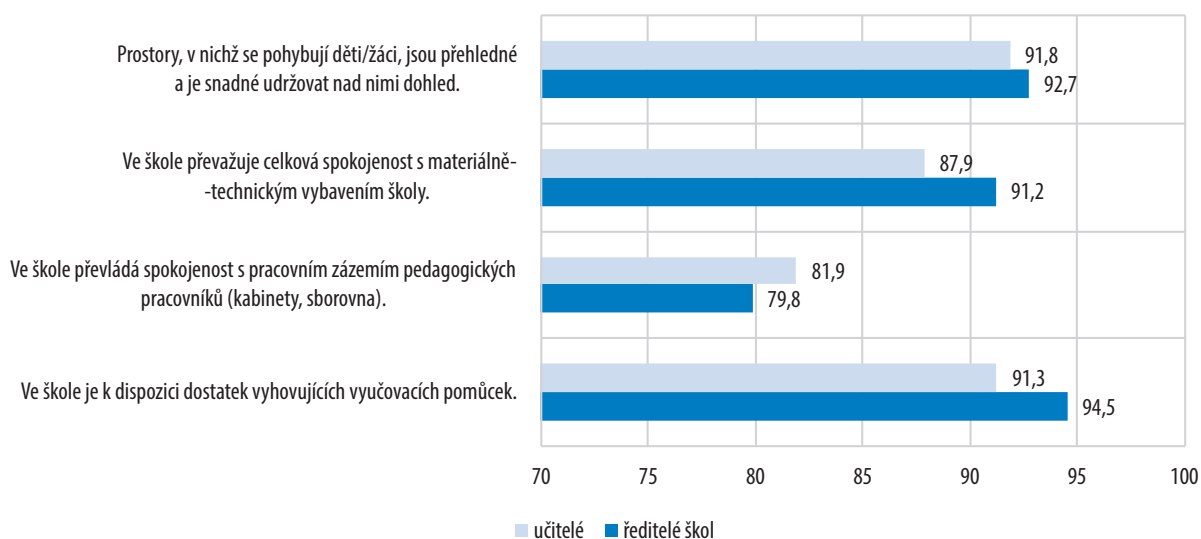
Oblast investic	Podíl
Budova/budovy	37,5
Místnosti, herní koutky	28,1
Společné prostory (chodby, šatny)	21,9
Hřiště, sportoviště užívaná školou	19,9
Dvůr, školní zahrada	52,9
ICT	26,3
Bezbariérové prostředí (přístup do budovy, madla na WC, vodicí lišty apod.)	16,6
Sociální zázemí	17,1
Pomůcky, hračky	17,6
Jiné	8,1

Navštíveno bylo rovněž devět lesních MŠ. Až na jednu výjimku odpovídalo jejich zázemí požadavkům právních předpisů.

Školám se převážně daří postupně modernizovat inventář a vytvářet podnětné prostředí podporující iniciativu a vnitřní motivaci dětí. Na spokojenost s materiálním školním prostředím bylo při inspekční činnosti ČŠI dotazováno vedení škol i učitelé.

Graf 1

Hodnocení školního prostředí – podíly „rozhodně ano“ a „spíše ano“ (v %)

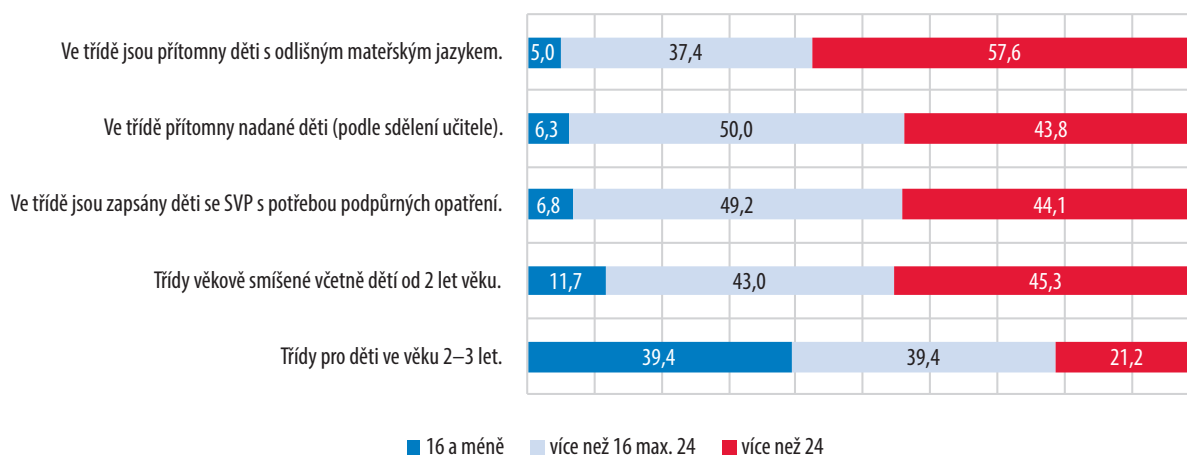


Vybavení didaktickými pomůckami dostatečně korespondovalo se zaměřením ŠVP PV v 83,7 %. Důležitým faktorem z hlediska kvality vzdělávání je efektivita využívání těchto prostředků. V mnohých případech je snižována např. umístěním pomůcek mimo dosah dětí, nedostupností tělovýchovného nářadí a náčiní nebo prostředků podporujících polytechnické dovednosti, experimentování a tvořivost. V některých školách nekověduje využívání pomůcek s individuálními potřebami jednotlivců. Školy poskytují podpůrná opatření dle doporučení poradenských zařízení, učitelky/učitelé (dále „učitelé“) však neumí s některými pomůckami pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami efektivně pracovat. Často také není při výběru didaktických pomůcek potřebně zohledněno a podporováno individuální nadání dětí.

Z hlediska počtu dětí ve třídách přetrvává negativní trend, na který ČŠI poukazovala již v předchozích výročních zprávách. Téměř 50 % zapsaných dětí bylo vzděláváno ve třídách, ve kterých byl na podkladě výjimky⁷ počet dětí navýšen na 25–26 dětí (27,4 % dětí), do maximálního počtu 27–28 bylo zapsáno dalších 22,7 % dětí. Ze statistických údajů je v těchto třídách zřejmé i začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem, dětí od dvou do tří let věku a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Nepříznivý vývoj nezohledňuje současné potřeby, zejména podmínky pro zajištění individualizace vzdělávání. Dle poznatků z hospitálních činností ČŠI mají v mnohých případech tyto okolnosti významný negativní dopad na kvalitu poskytovaného vzdělávání.

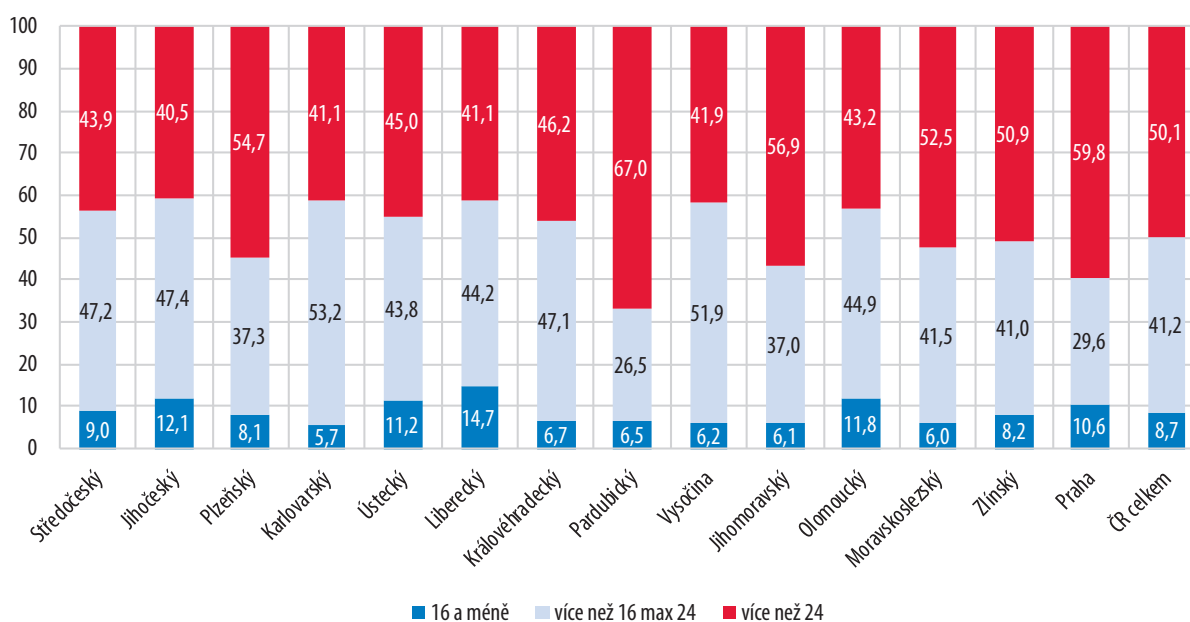
Graf 2

Velikost tříd, do kterých jsou začleňovány děti mladší 3 let, děti se SVP, nadané a s odlišným mateřským jazykem podle zapsaného počtu dětí ve třídě – sledované vzdělávací bloky, podíl tříd (v %)



Graf 3

Velikost hospitovaných tříd podle krajů – sledované vzdělávací bloky, podíl tříd (v %)



Ve věkově stejnorodých třídách jsou pro děti od dvou do tří let věku zpravidla vytvořeny materiální podmínky, které odpovídají jejich vývojovým předpokladům. Naopak nevyho-

⁷ Nad 24 dětí.



vující materiální zázemí zaznamenává ČŠI ve třídách, ve kterých jsou děti věkově smíšené včetně starších batolat a ve kterých jsou současně vysoké počty zapsaných dětí. Častým nedostatkem je absence oddělených odpočinkových zón, ve kterých by dvouleté děti mohly nerušeně relaxovat dle svých individuálních potřeb. ČŠI se i nadále setkává s případy, kdy sociální zázemí neodpovídá věkovým požadavkům nejmenších dětí (umyvadla, toalety). K rozvoji potřebných návyků také nepřispívají stoly a židle, které nesplňují požadované ergonomické parametry. Pedagogům se v mnohých případech při frontálních postupech nedaří pro tuto nejmladší kategorii dětí aplikovat věku přiměřené didaktické pomůcky a efektivní vzdělávací postupy. Příkladem je nevyužívání vhodných pomůcek pro grafomotorický rozvoj dětí dle jejich vývojových potřeb (velké plochy pro volnou kresbu, dlaňové pastely, prstové barvy pro malování aj). Ve smíšených třídách je riziková také dosažitelnost hraček a pomůcek, které nejsou certifikovány pro děti mladší tří let.

2.1.3 Finanční podmínky v předškolním vzdělávání

Finanční podmínky mateřských škol jsou zajišťovány z více zdrojů. Nejzásadnějším zdrojem pro zajištění bezproblémového chodu školy jsou finanční prostředky poskytované státem. Trendem od roku 2013 jsou stále se zvyšující veřejné výdaje na předškolní vzdělávání. V souvislosti s tím se zvyšuje i přepočtený počet učitelů, který byl v roce 2018 nejvyšší (30 581), a průměrný plat pedagogických pracovníků v PV, který činil 29 289 Kč. Poměrně výrazným způsobem vzrostl republikový normativ včetně výdajů na jedno dítě v předškolním vzdělávání. Stále však pouze mírně klesá průměrný počet dětí na jednoho učitele.

Tabulka 5

Finanční podmínky mateřských škol (v %)

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2016	2017	2018
Veřejné výdaje na PV v mil. Kč	18 816,7	21 530,6	24 852,3
Podíl výdajů na PV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	11,3	11,6	11,0
Přepočtený počet učitelů v PV	29 463,2	30 303,2	30 580,8
Podíl nekvalifikovaných učitelů v PV (v %)	4,5	4,1	4,3
Průměrný plat PP v PV (v Kč)	24 940	26 564	29 289
Republikový normativ v Kč ⁸	42 080	45 242	50 940
Průměrný počet dětí na 1 učitele	12,2	12,0	11,9

Měsíční úplata za předškolní vzdělávání je odvislá od zřizovatele mateřské školy. Nejméně uhradí rodiče ve školách zřízených krajem a obcí, nejvýše v privátním sektoru. Celorepublikový průměr ve všech navštívených školách činil 768 Kč měsíčně, v MŠ zřizovaných obcí činil celorepublikový průměr 364 Kč.

8 Týká se škol zřizovaných územními samosprávnými celky.

Úplata za předškolní vzdělávání (měsíční, v Kč), školné v neveřejném sektoru

Typ zřizovatele	Průměr	Navštívené MŠ
Kraj	178,1	21
Státní správa (MŠMT)	0,0	1
Obec	364,3	813
Privátní sektor	5 980,2	65
Církev	1 300	5
Celkem	768,1	905

Průměrnou výši úplaty za předškolní vzdělávání výrazně navyšují privátní MŠ, především v Praze a Středočeském kraji. Maximální částka (21 400 Kč) byla při inspekční činnosti zaznamenána v jedné z privátních škol v Praze. Podle údajů z navštívených škol je nejvyšší průměrná úplata za předškolní vzdělávání ve školách zřizovaných obcí v Praze (712 Kč), nejnižší naopak na Vysočině (244 Kč). Výše úplaty je odvislá od velikosti obce zřizující mateřskou školu, to znamená, že malé obce se snaží děti udržet tím, že stanovují často nízkou úplatu za předškolní vzdělávání.

Právní norma umožňuje osvobodit některé skupiny zákonných zástupců od úplaty. Podle údajů z navštívených škol nejpočetnější skupinu dětí osvobozených od úplaty vykazuje Moravskoslezský kraj (387 dětí), nejnižší skupinu dětí vykazuje Královéhradecký kraj (10 dětí).

2.1.4 Personální podmínky v předškolním vzdělávání

2.1.4.1 Ředitelé mateřských škol

Má-li být předškolní vzdělávání kvalitní, potřebuje kvalitní pedagogické vedení školy s příslušným odborným vzděláním. Ve většině evropských školských systémů je pro řízení školy požadováno bakalářské vzdělání. Ze zemí, ve kterých jsou požadavky regulovány,⁹ postačuje nižší než bakalářské vzdělání (tedy pouze ISCED 3–5) pro ředitele instituce, která vzdělává děti starší tří let, pouze v České republice, na Slovensku a v Rakousku. Naopak Česká republika se řadí k několika málo zemím EU, ve kterých ředitelé MŠ musí mít odborné zkušenosti (pedagogickou praxi) a vzdělání v managementu.¹⁰

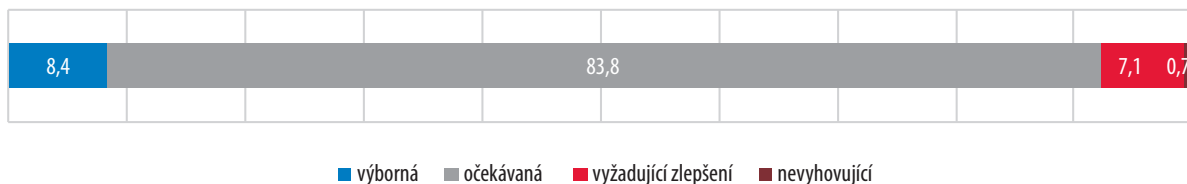
Ve školním roce 2018/2019 splňovalo předpoklady pro výkon funkce v 888 navštívených mateřských školách 96,6 % ředitelek/ředitelů (dále „ředitelů“). Zbývajících procento ředitelů nesplňovalo odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost nebo neabsolvovalo studium pro ředitele škol na základě zákona o pedagogických pracovnících, popř. bylo řízením školy pověřeno zřizovatelem pouze dočasně. Počet ředitelů, kteří splňují zákonem požadované předpoklady pro výkon funkce, klesl od roku 2016/2017 o téměř dvě procenta. Ve sledovaném školním roce činil průměrný věk ředitelů 51,5 roku.

9 Není regulováno pouze v Dánsku, Irsku, Nizozemí, Švédsku.

10 Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition, str. 77, dostupné z https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-%E2%80%93-2019-edition_en



Hodnocení kritéria 2.5 Vedení školy klade důraz na vlastní profesní rozvoj – podíl škol (v %)



Jedním z hodnocených kritérií ovlivňujících kvalitu pedagogického vedení byl vlastní profesní rozvoj ředitelů. U škol na výborné úrovni ČŠI pozitivně hodnotila zejména efektivní dopad manažerského a pedagogického rozvoje ředitelů na kvalitu řízení školy. Při hodnocení na úrovni vyžadující zlepšení nebo nevyhovující byl důvodem nesystematický a nahodilý přístup ředitelů k vlastnímu profesnímu rozvoji či absence aktivit spojených s výměnou zkušeností na jiných školách podobného typu, což se následně negativně projevilo v kvalitě pedagogického vedení. Žádnou formu dalšího vzdělávání neabsolvovalo 2,2 % ředitelů. Přibližně třetina hodnocených ředitelů se v rámci dalšího vzdělávání zúčastnila formy vzdělávání ke splnění předpokladů pro výkon funkce nebo ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů. Poměrně vysoké procento ředitelů (86 %) se zúčastnilo seminářů k prohlubování odborné kvalifikace.

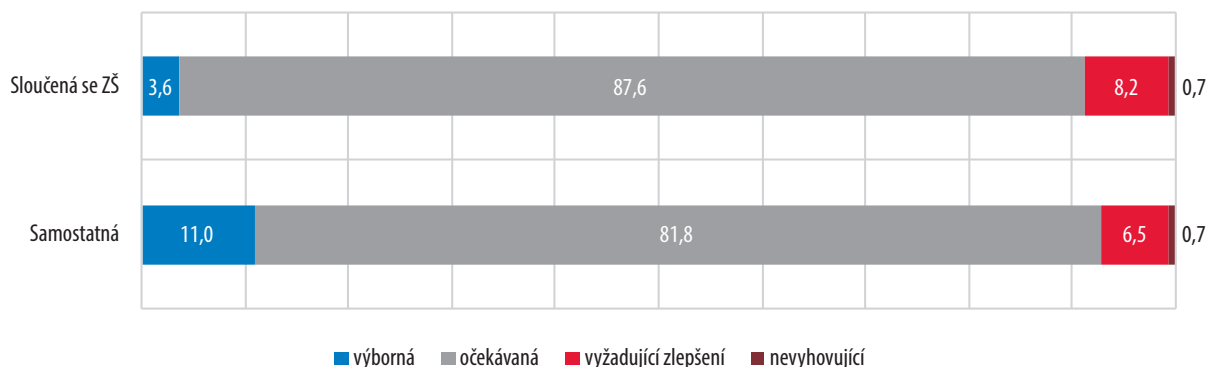
Obdobně jako ve školním roce 2017/2018 projeví ředitelé nejčastěji zájem o semináře zaměřené na legislativní oblast. Přesto bylo v 18,2 % škol zaznamenáno porušení právních předpisů vybraných ustanovení týkajících se předškolního vzdělávání, ačkoli 54,5 % ředitelů hodnotilo tuto oblast vzdělávání za nejprínosnější metodickou podporu. Navýšenou četnost porušení právních předpisů je možné mj. vnímat i v souvislosti se sníženou úrovní pedagogického vedení školy, popřípadě se sníženou účastí ředitelů na dalším vzdělávání.

Zvýšený zájem projeví ředitelé o vzdělávání v oblasti řízení pedagogického procesu (56,6 %) a organizace řízení školy (52,9 %). Avšak jako prínosnou metodickou podporu těchto seminářů v oblasti pedagogického vedení vnímalo již jenom 30 % ředitelů a v oblasti organizace řízení školy 23 % ředitelů. To potvrzuje zjištění ČŠI, že kvalita a efektivita poskytovaného dalšího vzdělávání je v jednotlivých krajích rozdílná a odvíjí se od odbornosti lektorů. Přes zvýšený zájem ředitelů o další vzdělávání v oblasti pedagogického vedení se v porovnání s předchozím školním rokem kvalita řízení školy na „výborné“ a „očekávané“ úrovni snížila celkově o 9 %.

Mírný rozdíl ČŠI zaznamenala v nižší četnosti vzdělávání vedoucích učitelů mateřských škol sloučených se základními školami. V důsledku toho, nakolik vedení školy klade důraz na vlastní profesní rozvoj, byli ředitelé samostatné mateřské školy procentuálně častěji hodnoceni na výborné úrovni než vedoucí učitelé sloučené mateřské školy. Je ovšem potřeba brát do úvahy, že značnou roli zde hraje také velikost obce a možnost dojíždění do větších měst, protože důvodem, který ředitelé základní a mateřské školy pro neúčast na dalším vzdělávání nejčastěji uváděli, byla velká vzdálenost od vzdělávacího centra či náročné zajištění provozu tříd mateřské školy. V menších obcích jsou častěji zastoupené MŠ organizačně sloučené se ZŠ.

Graf 5

Hodnocení kritéria 2.5 Vedení školy klade důraz na vlastní profesní rozvoj v závislosti na organizačním uspořádání MŠ – podíl škol (v %)



V tomto školním roce se snížil zájem ředitelů o semináře zaměřené na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zúčastnilo se jich 37 % ředitelů, jako přínosnou metodickou podporu jej však vnímalo pouze 17,7 %. Z uvedeného zjištění je možné vyvodit, že v důsledku sníženého zájmu o takto zaměřené vzdělávání chyběla pedagogům účinná metodická podpora ze strany některých ředitelů.

Obdobně jako v předchozích letech vnímají ředitelé za největší překážku, která je omezuje ve výkonu funkce, administrativu. Důvodem je skutečnost, že přestože se mírně snížila míra jejich přímé pedagogické činnosti, nemají na rozdíl od ředitelů základních škol k dispozici sekretářku či administrativní pracovníci. Navíc 38 % z nich působilo současně na pozici třídního učitele, necelých 29 % na pozici koordinátora ŠVP a 14 % ředitelů uvedlo, že nemá k dispozici ekonoma či hospodárku. V přímé úměře na výše uvedené vnímají ředitelé jako nejčastější interní překážku ve výkonu funkce vysokou míru odpovědnosti (55,4 %), časovou náročnost jednotlivých činností (54,7 %) a psychickou náročnost povolání (46,6 %).

Tyto skutečnosti mohou být příčinou, proč se zájem ze strany pedagogů o funkci ředitele školy nezvyšuje. Ve školním roce 2018/2019 bylo vyhlášeno 385 konkurzů na ředitele MŠ (v některých případech šlo o MŠ sloučené ve společném subjektu se základní školou). Nominovaní školní inspektoři se zúčastnili řízených rozhovorů v 94 % vyhlášených konkurzů, tedy téměř ve všech případech, kdy se k řízenému rozhovoru dostavil alespoň jeden uchazeč. Nejčastějším důvodem vyhlášení konkurzu bylo ukončení pracovního poměru na straně ředitele či jeho rezignace (41,6 %) a konec řádného funkčního období ředitele školy (38,2 %). Ředitelem školy byl zřizovatelem jmenován v 92,9 % nejvhodnější uchazeč vzešlý z konkurzního řízení.

Tabulka 7

Uchazeči u konkurzního řízení – podíl konkurzních řízení (v %)

Počet uchazečů	žádný uchazeč	jeden uchazeč	dva uchazeči	tři uchazeči	čtyři uchazeči	pět a více uchazečů
Celkový počet uchazečů přihlášených do konkurzního řízení	2,9	40,8	27,3	16,4	5,5	7,3
Počet uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru s uchazeči	5,2	44,4	26,8	14,5	4,2	4,9
Počet uchazečů účastnících se řízeného rozhovoru s absolvováním studium pro ředitele škol a školských zařízení	48,1	36,4	10,1	3,6	0,5	1,3



2.1.4.2 Učitelé mateřských škol

Zajistit kvalifikovaný a odborně zdatný pedagogický sbor je stále pro některé ředitele velmi obtížné. Míra kvalifikovanosti učitelů zůstala v posledních třech letech na přibližně stejné úrovni, v uplynulém školním roce dosahovala 95,7 %.

Tabulka 8

Kvalifikovanost učitelů (v %)

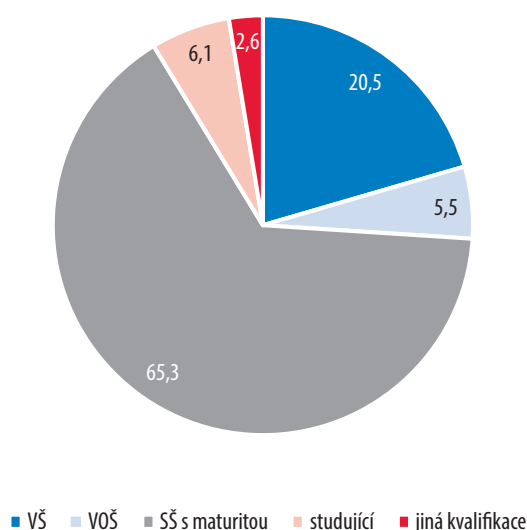
Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Kvalifikovaní učitelé – přepočtení na plně zaměstnané	95,6	95,9	95,7

Stabilně nejvyšší kvalifikovanost pedagogů si již čtyři roky udržuje Zlínský kraj, Vysočina a Liberecký kraj. Naopak nejnižší počet kvalifikovaných učitelů vykazuje dlouhodobě Praha, Středočeský a Plzeňský kraj, a to i přesto, že PF UK i PF ZU Plzeň nabízejí studium v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika. Ředitelé škol v těchto regionech poukazují na častý nezáměr absolventů bakalářského studia o nabízené pozice učitele mateřské školy. Další příčinou nižšího procenta kvalifikovaných pedagogů jsou krátké pracovní úvazky (0,2) učitelů přijímaných za účelem překrývání přímé pedagogické činnosti učitelů každý den v každé třídě, optimálně alespoň v rozsahu dvou a půl hodiny.

Jedním z opatření¹¹ v oblasti předškolního vzdělávání, uvedeném v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020, bylo zahájit diskusi o obsahu vzdělávání učitelů mateřských škol a možném požadavku na jejich vyšší kvalifikaci. Podíl vzdělávacích systémů vyžadujících aby odborníci, kteří vzdělávají děti v předškolním vzdělávání, měli bakalářský nebo vyšší titul, zejména ti, kteří pracují s dětmi staršími tří let, narůstá. Tři čtvrtiny zemí EU takový požadavek mají, v 29 z nich je požadován bakalářský titul, ve čtyřech magisterský (Francie, Itálie, Portugalsko, Island). Česká republika se spolu s dalšími sedmi zeměmi (Irsko, Lotyšsko, Malta, Rakousko, Rumunsko, Slovensko a Spojené království – Skotsko) řadí k těmto několika málo zemím, ve kterých postačuje vzdělání středoškolské.¹²

Graf 6

Učitelé MŠ – způsob získání odborné kvalifikace – podíl učitelů (v %)



¹¹ Opatření A.5.1.

¹² European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, *Key data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*, Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Počet středoškolsky vzdělaných pedagogů je adekvátní nejčteněji zastoupené věkové kategorii v rozmezí 51–60 let (32,9 %), pro kterou bylo středoškolské vzdělání dominujícím možným způsobem nabytí kvalifikace učitele MŠ. Nejvyšší zastoupení této věkové kategorie bylo obdobně jako v předchozím roce zjištěno v Karlovarském, Plzeňském a nově v Libereckém kraji.

Tabulka 9

Průměrný věk a délka praxe učitelů MŠ

Kraj	Věk	Délka učitelské praxe celkem	Délka učitelské praxe na této škole
Praha	42,8	16,4	8,6
Středočeský	44,4	18,2	10,8
Jihočeský	43,2	18,9	12,6
Plzeňský	46,1	20,2	11,2
Karlovarský	46,7	22,5	10,8
Ústecký	44,2	20,8	12,5
Liberecký	45,4	20,4	12,5
Královéhradecký	44,0	20,3	12,0
Pardubický	44,5	20,7	13,1
Vysočina	43,5	19,6	11,8
Jihomoravský	41,5	17,4	9,7
Olomoucký	43,3	19,4	10,8
Zlínský	43,8	20,5	12,3
Moravskoslezský	44,9	20,6	12,2
ČR celkem	44,0	19,4	11,3

Od školního roku 2015/2016 nepatrně vzrostl (o 0,1 %) počet učitelů mužů. Ve školním roce 2018/2019 jich působilo v celé ČR celkem 177. Nejvyšší počet učitelů mužů působí v Praze (48) a ve Středočeském (22) kraji.

Od školního roku 2015/2016 se zvýšil procentuální podíl škol, které mohly prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání získat v uplynulých dvou letech finanční prostředky k zajištění adekvátní personální podpory při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve školním roce 2018/2019 vzrostl počet specialistů v běžných i speciálních školách, nejvýraznější nárůst byl zaznamenán v počtu škol zajišťujících podporu rovných příležitostí prostřednictvím pomoci asistentů pedagoga. To znamená, že z celkového počtu sledovaných škol mělo 40,3 % k dispozici ve třídách asistenta pedagoga a téměř 29 % škol využívalo služeb školního asistenta. Čerpání finančních prostředků z výše uvedeného Operačního programu umožnilo běžným i speciálním školám zajistit rovněž pozici školního psychologa (1,1 %), sociálního pedagoga (0,6 %) či osobního asistenta (0,6 %).



Tabulka 10

Dostupnost specialistů v navštívených MŠ – podíl škol (v %)

Typ specializované pozice	Průměr na školu	Podíl škol, které mají alespoň jednoho specialistu
Speciální pedagog	0,1	7,0
Školní psycholog	0,0	1,1
Asistent pedagoga	0,8	40,3
Školní asistent	0,3	28,6
Sociální pedagog	0,0	0,6
Osobní asistent	0,0	0,6

Z uvedeného je možné vyvodit, že pedagogové mají snahu proniknout hlouběji do problematiky vzdělávání dětí se SVP a vytvořit tak pro ně optimální vzdělávací podmínky.

Ve školním roce 2018/2019 měli pedagogové v této oblasti vzdělávání nejvyšší zájem o semináře zaměřené na obecnou problematiku vzdělávacích potřeb, na konkrétní vzdělávací potřeby dle zdravotního postižení dítěte a na tvorbu a práci s plánem pedagogické podpory či individuálním vzdělávacím plánem. Z mezinárodního porovnání¹³ vyplývá, že Česká republika se řadí k zemím EU (je jich méně než polovina), které mají obecně povinnost dalšího profesního rozvoje učitelů ukotvenu v právním předpise¹⁴. Platí však pouze pro učitele, ne pro asistenty pedagoga, kteří se na vzdělávání dětí rovněž podílejí.

Nástup do praxe a adaptační období začínajících učitelů je pro jejich budoucí profesní úspěch klíčový. Několik zemí EU má nastaven konkrétní systém podpory začínajících učitelů přímo v právních předpisech. Ze zjištění ČŠI vyplývá snaha ředitelů škol o zavedení adaptačního programu začínajících a nových pedagogů včetně jejich metodické podpory. V navštívených školách nabízeli začínajícím učitelům nejčastěji formální zaškolovací program (47,8 %), umožnění vzájemných hospitací a následků (54,9 %) a konzultace s vedením školy (66,6 %).

Tabulka 11

Podpora začínajícím učitelům – podíl ze škol, na kterých působí začínající učitelé (v %)

Typ podpory	Podíl škol
Formální zaškolovací program (začínající učitel je seznámen s fungováním konkrétní školy)	47,8
Přidělení mentora (uvádějícího učitele)	64,5
Vzájemné hospitace učitelů, následky	54,9
Konzultace s ředitelem / vedením školy	66,6
Kurzy, semináře (DVPP)	53,9
Jiné formy podpory	3,8
Škola neposkytuje začínajícím učitelům žádné formy podpory	5,8

Přestože polovina oslovených ředitelů v zadaných dotaznících uvedla umožnění vzájemných hospitací začínajícím učitelům, dle ČŠI docházelo k jejich využívání a následnému metodickému rozboru s uvádějícím učitelem pouze sporadicky. V důsledku toho se začínající učitelé opětovaně potýkali s efektivní organizací činností v průběhu dne, s využitím vhodných metod a forem práce zejména ve věkově smíšených třídách, popř. s prací s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami či s dětmi s odlišným mateřským jazykem. V jejich práci jim často byla výraznou překážkou neznalost metodik, Rámcového vzdělávacího pro-

13 European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, *Key data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*, Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

14 Zákon č. 563/2005 Sb.

gramu pro předškolní vzdělávání a s tím úzce související nedostatky v evaluační činnosti učitele mateřské školy včetně pedagogické diagnostiky. Z výše uvedeného vyplývá, že hlavní příčinou zjištěného stavu byla chybějící systematická kontrola ředitelů škol. Toto zjištění dokládá i klesající úroveň pedagogického vedení ve výše uvedeném období v poskytování účinné metodické podpory začínajícím pedagogům.

2.1.5 Řízení škol v předškolním vzdělávání

Jednou z důležitých podmínek koncepčního řízení školy je, aby škola věděla, kam chce směřovat, a šla úspěšně za svým cílem. Oproti předchozímu školnímu roku však mírně klesl podíl škol (z 93,1 % na 88,8 %), které si dokázaly vizi rozvoje svojí školy, sdílenou a naplňovanou pedagogy, vytvořit a k ní jasně formulovat konkrétní strategické cíle. Rovněž poklesl počet škol z 89,7 % na 84,2 %, které svůj základní vzdělávací dokument – Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále „ŠVP PV“) důsledně provázaly s vizí a strategickými cíli rozvoje školy a uvedly je plně do souladu. Vzrostl počet škol z 10 % na 14,7 %, ve kterých ŠVP PV nebyl plně v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále „RVP PV“) a ČŠI konstatovala porušení § 5 odst. 1 školského zákona. Stejně tak vzrostl počet škol z původních 1,8 % na 2,4 %, kdy došlo k porušení § 7 odst. 2 školského zákona a vzdělávání nebylo uskutečňováno podle ŠVP PV. Hlavní zaměření deklarované v ŠVP PV se dařilo naplňovat v 96,9 % škol. Nesoulad, pokud k němu docházelo, byl zjištěn v realizaci prezentovaných metod a forem práce, individualizaci a diferenciaci činností, v obsahu vzdělávání, v oblasti evaluace a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem i v deklarovaných podmínkách vzdělávání.

V oblasti zajištění rovných příležitostí ke vzdělávání bylo zjištěno, že téměř ve všech MŠ (v 99,2 %) byly všechny třídy různorodé a nebyly zaznamenány prvky diferenciaci dětí. V 56,8 % MŠ byly na základě vyhodnocení potřeb jednotlivých dětí realizovány vlastní podpůrné aktivity. Ve 22 % MŠ sice nebyly podpůrné činnosti směřovány přímo k jednotlivým dětem, ale škola organizovala aktivity, které vycházely z aktuálních potřeb školy a poptávky rodičů dětí. V 13,3 % MŠ nebyly realizovány žádné podpůrné aktivity, v 7,3 % MŠ nebyly potřeba.

Celkem 98,8 % MŠ má nastavenou spolupráci s vnějšími partnery. Úroveň a efektivita spolupráce je však rozdílná. Pro efektivní spolupráci všech aktérů předškolního vzdělávání (vedení školy, učitelů, zákonných zástupců, zřizovatele i ostatních partnerů) je nutné, aby si škola nastavila vnitřní i vnější komunikační systém a jasná pravidla organizace vlastní činnosti, která umožňují vzájemnou konstruktivní spolupráci a zároveň umožňují participaci všech aktérů na chodu školy. Jak je mimo jiné patrné i z odborných zahraničních materiálů, studií a analýz¹⁵, funkční nastavení těchto mechanismů je důležitým předpokladem kvalitního řízení školy s pozitivním dopadem na kvalitu procesu, který podporuje učení, rozvoj a pohodu dětí. Uvedené plně funkční mechanismy, kdy škola aktivně využívala cíleně zaměřený program spolupráce směřující k naplňování ŠVP PV, si na výborné úrovni dokázalo nastavit 20,2 % MŠ (vloni 19,8 % MŠ), 78,5 % MŠ spolupracovalo s partnery na běžné úrovni. V 1,2 % MŠ je nutné zlepšení, jelikož tyto školy prozatím nedokáží spolupracovat zejména s rodiči systematicky a využívat výsledky spolupráce ke zkvalitňování vlastní činnosti. Výše uvedené zjištění koresponduje s relativně vysokým počtem stížností (28), které poukazovaly na nedostatečnou, nevhodnou nebo neúčinnou komunikaci školy s rodiči. ČŠI vyhodnotila 15 z nich jako důvodné.

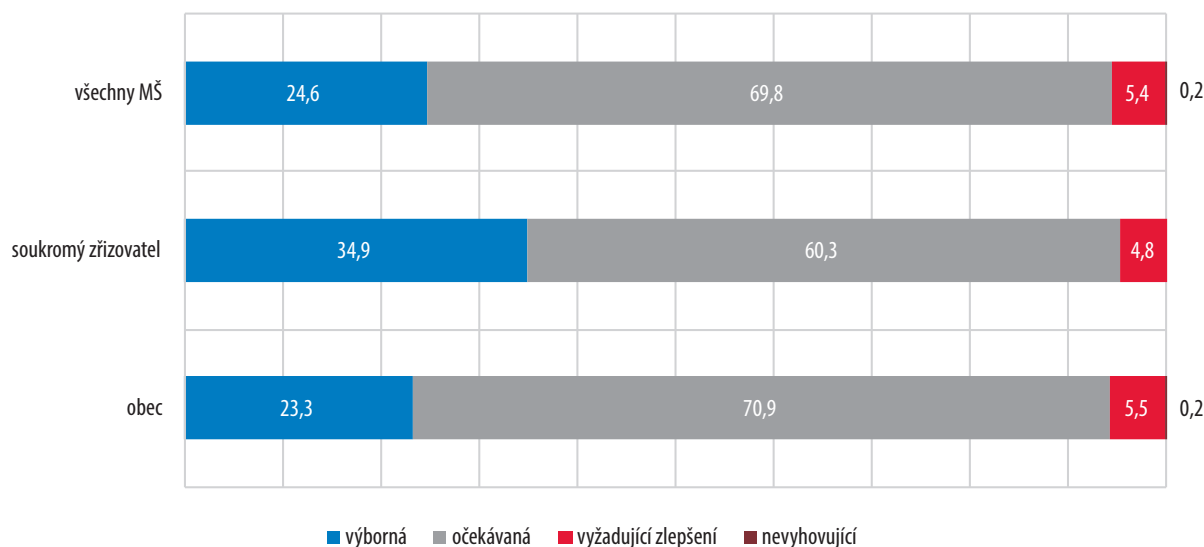
Ředitel školy je klíčovou osobností, která se podílí na tvorbě pozitivního školního klimatu. ČŠI sleduje a hodnotí, jak vedení školy aktivně zdravé školní klima vytváří, jak pečuje o vztahy mezi pedagogy, dětmi i vzájemné vztahy mezi pedagogy a dětmi a jejich rodiči a o vzájemnou spolupráci všech aktérů.

15 Například: Doporučení rady ze dne 22. května 2019 o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče (2019/C 189/02) zveřejněném v Úředním věstníku EU ze dne 5. 6. 2019 (Úřední věstník Evropské unie C 189/11), dostupné z [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)



Graf 7

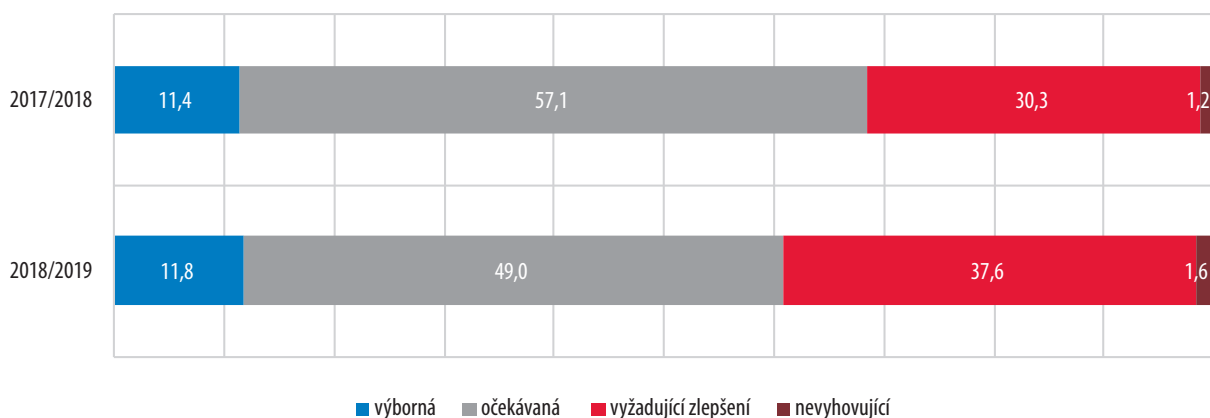
Hodnocení kritéria 2.2 *Vedení školy aktivně vytváří zdravé školní klima – pečuje o vztahy mezi pedagogy, dětmi i vzájemné vztahy mezi pedagogy a dětmi a jejich rodiči a o vzájemnou spolupráci všech aktérů – podíl škol (v %)*



Při nastavení, podpoře a udržování kvality vzdělávání hraje hlavní roli pedagogické vedení školy. Přístup, odbornost i aktivita ředitele jsou klíčovými prvky úspěchu. ČŠI již dlouhodobě poukazuje na to, že v kvalitě řízení pedagogických procesů je mezi školami významný rozdíl.

Graf 8

Hodnocení kritéria 2.1 *Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření – podíl škol (v %)*



Pouze v 11,8 % MŠ (vloni 11,4 %) jsou autoevaluační procesy promyšlené, škola systematicky vyhodnocuje stav ve všech důležitých oblastech vzdělávání i v oblasti řízení školy, přijímá opatření ke zlepšení stavu a vyhodnocuje účinnost těchto opatření. V 49 % MŠ (vloni 57,1 %) vedení školy systém vlastního hodnocení realizuje a získané poznatky se snaží využívat. Zvýšil se počet škol z loňských 30,3 % na 37,6 % MŠ, ve kterých byly procesy řízení a vyhodnocování prováděny jen částečně a jen s částečným dopadem na možnost zkvalitňování vzdělávání každého dítěte. V 1,6 % MŠ (vloni v 1,2 %) vedení školy pedagogické procesy neřídilo vůbec nebo jen v malé míře a pedagogický rozvoj školy nebyl zajišťován.

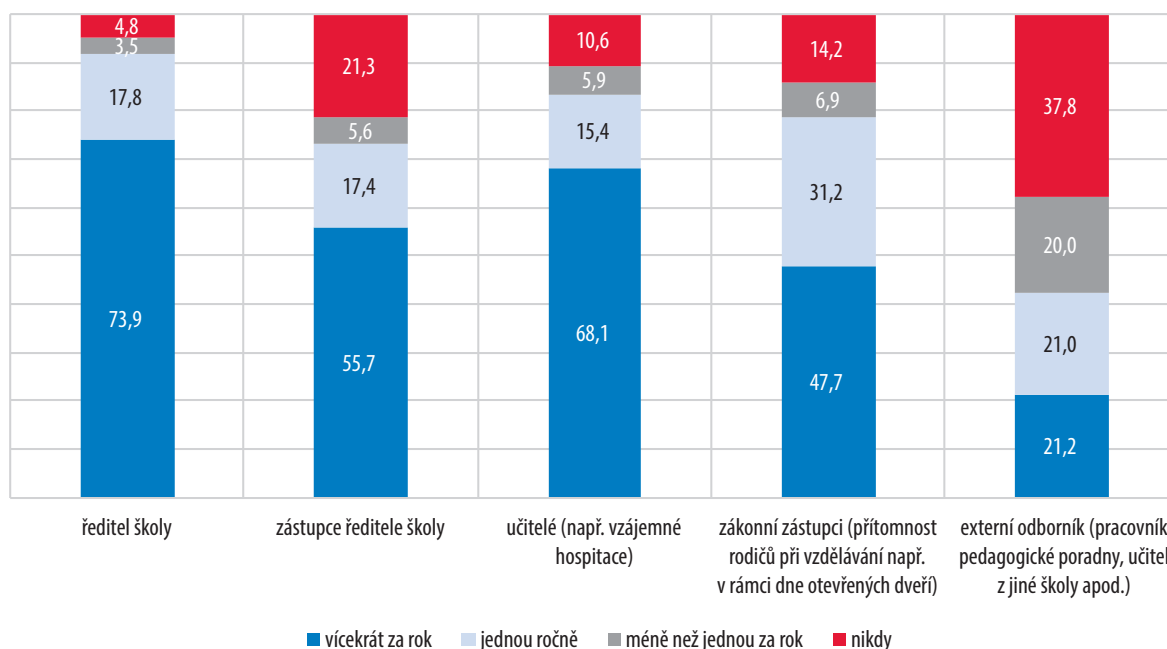
S pedagogickým vedením školy úzce souvisí také profesní vedení pedagogického týmu a jednotlivých učitelů. ČŠI sledovala a hodnotila, jakým způsobem vedení školy pečuje o naplnění potřeb každého učitele a jeho profesní rozvoj, zda vytváří podmínky pro výměnu pedagogických zkušeností s dalšími školami a účinně podporuje začínající pedagogy. Výbor-

ného hodnocení dosáhlo pouze 9,4 % MŠ. Vedení těchto MŠ úspěšně motivovalo pedagogy k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení, poskytovalo jim pravidelně účelnou zpětnou vazbu a společně s nimi cíleně plánovalo jejich profesní rozvoj, který pak byl efektivními formami realizován. Naopak v 17,9 % MŠ byl zjištěn stav vyžadující zlepšení až nevyhovující. Ostatních 72,7 % MŠ splňovalo základní požadavky na vedení pedagogického sboru a pracovalo na běžné úrovni. Ve způsobech péče vedení škol o učitele dominuje další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále „DVPP“). Tento požadavek, který vyplývá ze zákona o pedagogických pracovnících, však naplňovalo, s kvalitativními rozdíly, pouze 85,8 % MŠ. Sledovat a vyhodnocovat potřeby učitelů v souladu s potřebami školy se úspěšně dařilo zhruba polovině MŠ (47 %). Prozatím jen velmi málo MŠ (24,8 %) poskytuje učitelům cílenou zpětnou vazbu o jejich výuce v souvislosti s absolvovaným DVPP a pouze 12,5 % MŠ má vytvořeny plány osobního profesního rozvoje každého učitele.

V dotaznících, které vyhodnocovaly poskytování zpětné vazby ve škole, učitelé uváděli, že je jejich práce hodnocena a je jim poskytována zpětná vazba vícekrát za rok ředitelem školy (73,9 %), zástupcem ředitele školy (55,7 %), ostatními učiteli formou vzájemných hospitací (68,1 %) i zákonnými zástupci (47,7 %). Z výsledků vyhodnoceného dotazníku je patrné, že učitelé se reflexi svojí práce nebrání, naopak by ji uvítali. Četnost hodnocení považovalo za rozhodně dostatečnou pouze 56,1 %. Pokud učitelé zpětnou vazbu obdrželi, považovali ji v 53,1 % za rozhodně kvalitní a prospěšnou. Většina (84,1 %, vloni 81,3 %) učitelů MŠ uvedla, že hodnocení a zpětná vazba měly pozitivní dopad na jejich další práci. Učitelé si ve školách navzájem vypomáhají a sdělují si kolegiální zpětnou vazbu častěji (podle 83,5 % učitelů šlo o zpětnou vazbu alespoň jednou ročně), než se jejich ředitelé domnívají (68,9 % ředitelů MŠ uvádí, že jde o zpětnou vazbu alespoň jednou ročně). Potvrzuje se, že v pedagogickém řízení školy mají MŠ rezervy a příležitosti ke zlepšování.

Graf 9

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

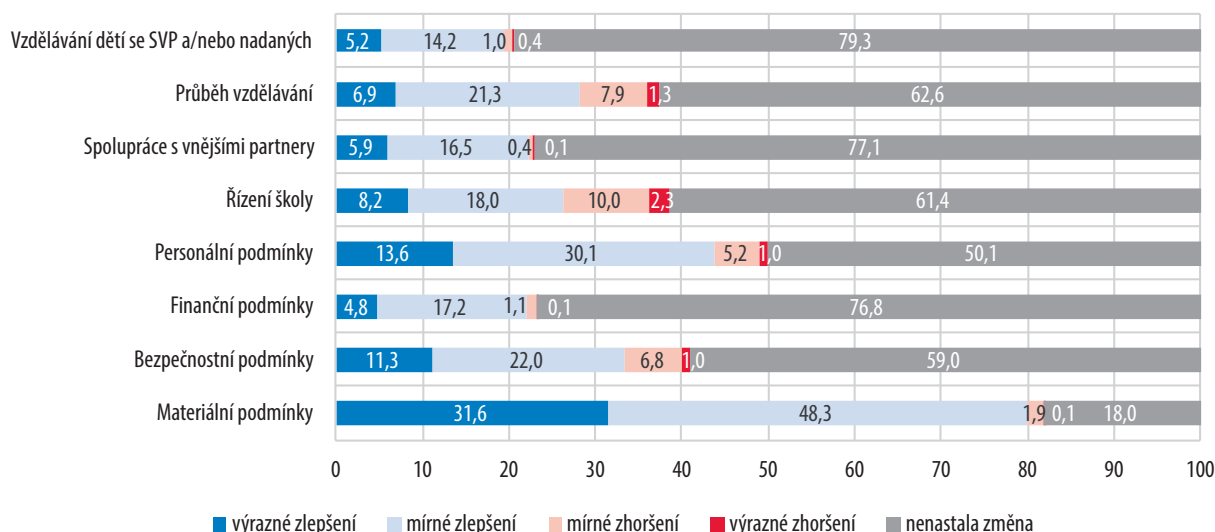


ČŠI sleduje a hodnotí, zda došlo od posledního inspekčního hodnocení¹⁶ k pozitivním, či negativním změnám v jednotlivých hodnocených oblastech. Oblasti, ve kterých se škola zlepšila či zhoršila, ukazuje následující graf.

16 Zpravidla šest let.



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



Ředitelé i přesto, že jim byl snížen úvazek pro přímou práci s dětmi,¹⁷ často nevěnují potřebný čas pedagogickému řízení školy a koučinku učitelů. Velmi negativním zjištěním je, že se hodnocení této oblasti v 12,3 % MŠ od posledního inspekčního hodnocení zhoršilo, ve 2,3 % MŠ došlo k výraznému zhoršení. Vedení těchto škol systematicky nevyhodnocovalo pedagogickou činnost školy, nestanovovalo závěry pro zlepšování kvality vzdělávacího procesu a pro zlepšování pedagogických dovedností jednotlivých učitelů. Ředitelé MŠ obecně velmi málo sledují a vyhodnocují dopady dalšího vzdělávání učitelů přímo v pedagogickém procesu. Jen velmi málo ředitelů má nastaven funkční vnitřní kontrolní systém, který systematicky, komplexně i objektivně vyhodnocuje pedagogickou práci školy, identifikuje rizika a vede k přijímání účinných opatření ke zlepšování kvality její činnosti. Jak je patrné z grafu výše, nedochází k výrazným pozitivním posunům ani ve spolupráci s partnery, zejména s rodiči, kdy v 77,1 % MŠ nedošlo od poslední inspekce k žádné výrazné změně. Pozitivní posun byl zjištěn pouze u 22,4 % MŠ. Školám se nedaří zejména spolupráce spojená s individualizací vzdělávání, to znamená systematická a pravidelná informovanost rodičů o průběhu a výsledcích vzdělávání jednotlivých dětí a společná realizace výchovných a vzdělávacích strategií.

Dopadem výše uvedených rezerv v pedagogickém řízení školy, v poskytování zpětné vazby učitelům (viz kapitola 1.1.4.2), v autoevaluačních mechanismech (viz kapitola 1.3.1) a málo efektivní spolupráci s rodiči je stagnující kvalita průběhu vzdělávání ve více než polovině hodnocených MŠ. Z grafu výše je patrné, že v 62,6 % MŠ nedošlo k žádné změně, v 9,2 % došlo dokonce ke zhoršení kvality průběhu vzdělávání (v 1,3 % k výraznému). ČŠI pozitivně hodnotila zlepšení kvality vzdělávání jen v necelé třetině MŠ. V 28,2 % z nich došlo k mírnému zlepšení, pouze v 6,9 % k výraznému posunu kvality vzdělávacího procesu.

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.

Oproti loňskému roku se zvýšil počet škol, ve kterých kromě doporučení ke zlepšení činnosti školy v inspekční zprávě ČŠI uložila lhůtu k odstranění nedostatků zjištěných při inspekční činnosti, a to z 39,3 % na 42,5 % MŠ. Většina ředitelů se odstraněním zjištěných nedostatků řádně zabývala a přijala ke všem zjištěným opatření k nápravě. V uložené lhůtě potřebná opatření však nepřijalo ke všem zjištěným nedostatkům 14,9 % ředitelů MŠ. Těmto školám bude ČŠI nadále věnovat zvýšenou pozornost.

¹⁷ Novelou Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

Průběh předškolního vzdělávání

2.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

Vzdělávací proces je dlouhodobě stěžejní oblastí, na kterou se školní inspektoři při své práci zaměřují. ČŠI ve školním roce 2018/2019 sledovala a hodnotila kvalitu vzdělávání podle čtyř hlavních kritérií: jak pedagogové systematicky a účelně promýšlejí a připravují vzdělávání, dále jak široké spektrum strategií pro plnění stanovených cílů využívají, zda systematicky sledují vzdělávací pokrok každého dítěte a zda se zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj každého dítěte.

První kritérium, tedy příprava vzdělávací nabídky, bylo hodnoceno příznivě, zhruba v 78 % sledovaných hospitací byla příprava adekvátní potřebám dětí a kurikulárním dokumentům. Ve zbylých případech byly zjištěny nedostatky týkající se nepřiměřené či jednotvárné vzdělávací nabídky.

Druhé kritérium, volba strategií a metod, bylo hodnoceno o něco hůře, zhruba v 73 % pozitivně, což znamená, že učitelé v těchto případech volili adekvátní a účelné metody a formy práce.

Systematické sledování individuálního vzdělávacího pokroku je dlouhodobě považováno za slabou stránku vzdělávání, protože ve většině případů (v 56 %) neměla pedagogická diagnostika požadovanou úroveň a nepodporovala tedy žádoucím způsobem individualizaci vzdělávání. Naopak zaměření na sociální a osobnostní rozvoj se učitelům daří, více než 90 % případů bylo hodnoceno pozitivně.

Ve školním roce 2018/2019 bylo provedeno 7 733 hospitací. Při stanovení vzdělávacího cíle vycházeli učitelé převážně z očekávaných dovedností dětí uvedených ve školních a třídních vzdělávacích programech (v 82,8 %) a dařilo se jim i reagovat na aktuální podmínky či situace, které během vzdělávání vznikají (v 64,6 %). Přetrvává ale nepříznivý stav v nedostatečném respektování pedagogické diagnostiky, protože její plnohodnotné využití při stanovení vzdělávacího cíle se projevilo pouze ve 22,9 % hospitovaných celků. Podobně nespokojivě působí skutečnost, že učitelé často nepřizpůsobují cíle odlišným potřebám dětí, a to i v případě, že jsou ve třídě děti různého věku (přizpůsobení bylo zjištěno jen ve třetině sledovaných hospitací). Tento jev je zjišťován dlouhodobě a je v rozporu s požadavkem individualizace vzdělávání.

Kvalita předškolního vzdělávání se odvíjí od vhodně zvolených metod a organizačních forem. Při hospitačních vstupech se ČŠI na tyto aspekty zaměřovala. Přitom bylo zjištěno, že vzdělávání bylo v 66,5 % sice dobře organizačně promyšleno, ale učitelé příliš nedbali na to, aby vycházelo z individuálních možností, schopností a zájmů dětí (zjištěno pouze v 47,4 %). Tento stav souvisí s nedostatečným využitím pedagogické diagnostiky při stanovení cíle vzdělávání (viz předchozí odstavec). Spontánní a řízené činnosti byly většinou vzájemně provázané a pedagogové vytvářeli příležitosti pro komunikaci mezi dětmi (v 74,2 %). Nejčastěji využívané metody práce s dětmi jsou řízený rozhovor, vyprávění, názorně demonstrativní metody a spontánní sociální a situační učení. Méně často je pedagogy podporován rozvoj divergentního myšlení, který souvisí s hledáním různých řešení problémů a situací (výskyt byl zaznamenán v 43,6 %), a prožitkové učení (41,7 %). Pouze ojediněle je využíváno experimentování a dramatizace. Rovněž podpora tvořivosti a iniciativy stále není na žádoucí úrovni, jen v 62,2 % hospitací měly děti dostatek prostoru a nabídku pro rozvoj tvořivosti. Mírné zlepšení zaznamenala ČŠI v podpoře kooperace. Zařazování kooperativních forem je podobně jako loni málo četné (výrazně se vyskytlo jen v 15,8 % případů a vůbec se nevyskytlo ve 49,9 %), ale pokud už je učitelé zvolí, je účelnost těchto forem vysoká (97,7 %). V některých případech se učitelé o vhodnou podporu snažili tím, že děti při řízených činnostech

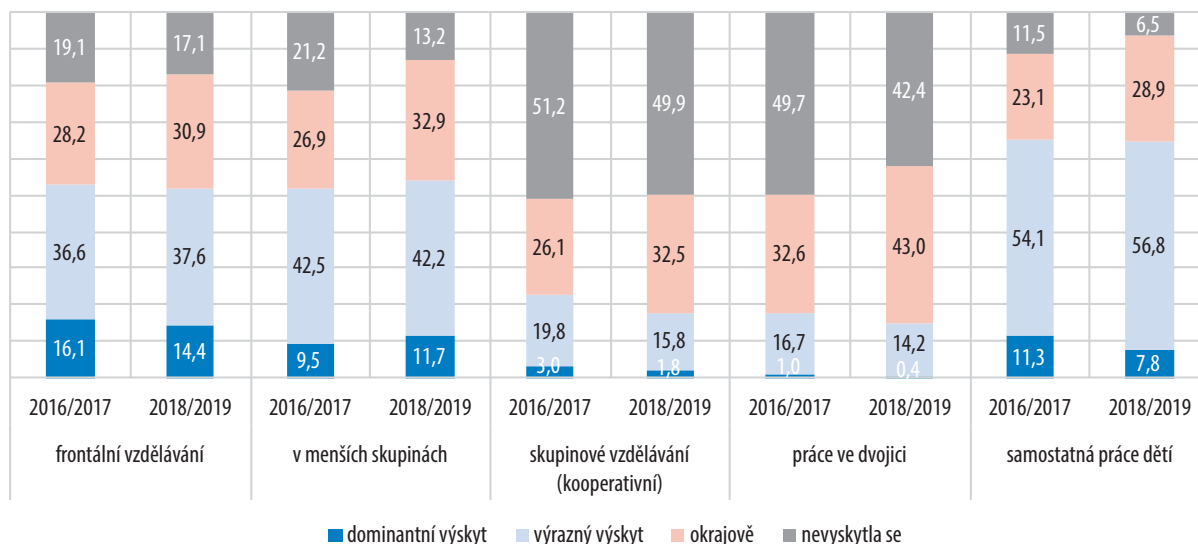


dělili do menších skupin, ale v případech, kdy nevytvoří vhodné podmínky a nepřizpůsobí zadání úkolu požadavkem kooperace, je efekt minimální.

Z hlediska zastoupení dalších forem vzdělávání měly největší podíl samostatná práce dětí (64,6 %) a práce v malých skupinách (53,9 %). Nebylo ani frontálních forem, podobně jako loni jsou stále velmi časté (52 %), ačkoliv pro aktivní rozvoj osobnosti dítěte jsou žádoucí formy skupinové, individuální a práce ve dvojicích. Důvodem je mimo jiné i to, že příprava těchto forem vyžaduje od učitelů větší pracovní nasazení a také zkušenosti.

Graf 11

Výskyt organizačních forem výuky – podíl sledovaných vzdělávacích bloků (v %)



Kvalifikační předpoklady učitelů významně ovlivňují průběh vzdělávání. Z hospitační činnosti např. vyplývá, že nekvalifikovaní učitelé volí častěji než jejich kvalifikovaní kolegové méně efektivní formy vzdělávání, jako jsou skupinové, individuální či práce ve dvojicích. Kooperativní formy práce byly zařazovány jen minimálně (v 60 % případů se nevyskytly vůbec). Také účelnost jimi zvolených metod je častěji hodnocena negativně (např. v jedné čtvrtině byly hodnoceny jako neefektivní). Tato zjištění nejsou překvapivá, jedná se o dlouhodobý jev. Snahou každého ředitele, který musí vzdělávání zajišťovat nekvalifikovaným učitelem, by měla být jeho systematická metodická podpora.

Motivace dětí k nabízeným činnostem se pedagogům převážně daří. Ve většině zhlédnutých bloků byly děti zaujaty připravenou vzdělávací nabídkou a s chutí se do činností zapojovaly. Pokud byla zjištěna pasivita jednotlivých dětí, měla různé příčiny (nepřiměřená vzdělávací nabídka, chybné postupy pedagoga, nerespektování individuálních potřeb pasivního dítěte apod.). Atmosféra ve třídách (mezi dětmi navzájem i mezi dětmi a pedagogem) je dlouhodobě příjemná (v 88,7 %) a pozitivní je rovněž zjištění, že pravidla společného chování dokážou učitelé vhodně společně s dětmi stanovovat a využívat je jako účinný nástroj socializačního procesu. V 72,4 % bylo patrné, že se děti chovají podle společně stanovených pravidel soužití.

Mnohem horší je situace u hodnocení a vedení dětí k sebehodnocení. Dlouhodobě se potvrzuje, že mnozí učitelé neumí používat formativní hodnocení (vyskytlo se pouze v 15,6 % hospitovaných činností). Ani srozumitelná zpětná vazba, která je pro rozvoj dítěte důležitá, není samozřejmá po každé činnosti (výskyt v 35,6 %). S tím souvisí i zjištění, že učitelé nevedou děti k přirozenému sebehodnocení vlastní činnosti, dařilo se to jen v 20,5 % hodnocených vzdělávacích bloků.

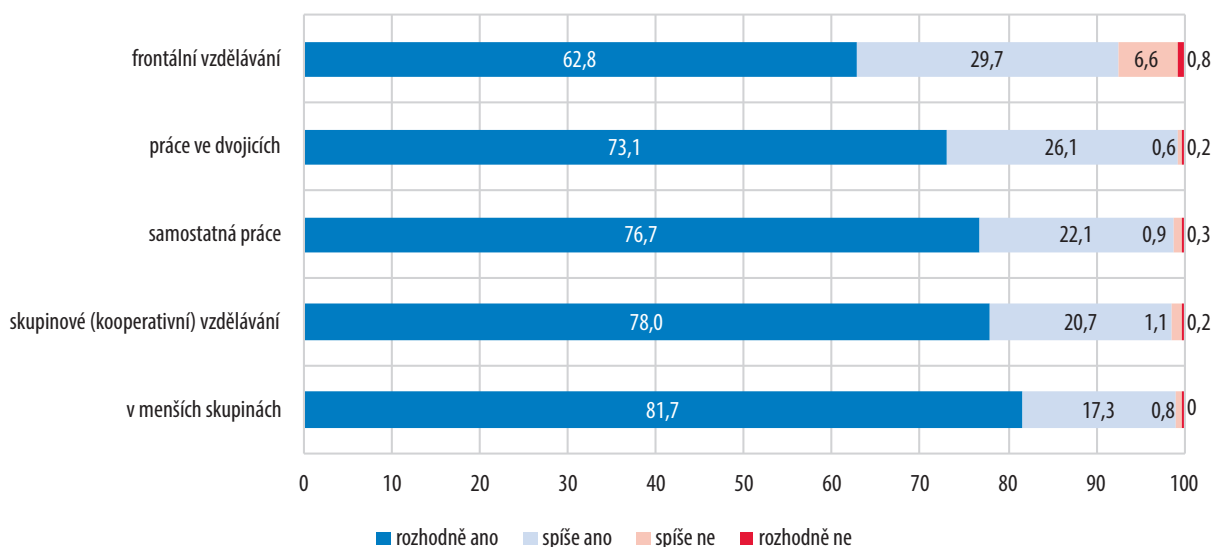
Vzdělání dětí mladších tří let bylo podobně jako v předcházejícím školním roce zajištěno většinou ve věkově smíšených, tedy heterogenních třídách (pro děti od dvou do šesti až sedmi let). To je nepříznivý stav, protože potřeby starších batolat se v mnoha hlediscích vý-

razně odlišují od potřeb dětí předškolního věku. Kromě odlišných materiálních, vývojových a vzdělávacích potřeb je velmi náročná organizace vzdělávání, protože nejmladší děti potřebují jiný režim dne. V této obtížné situaci školám pomůže, pokud ve třídě působí chůva, druhý učitel, školní asistent nebo alespoň pomocný pracovník, ale ne vždy je to možné a ne vždy je souhra těchto pracovníků bez potíží. V navštívených školách pomáhaly nejčastěji chůvy (v 62,5 % tříd pro děti dvou- až tříleté a v 18,5 % tříd věkově smíšených), souběžné působení dalšího pedagoga bylo zjištěno ve 33 % tříd pro dvou až tříleté děti a v 19 % věkově smíšených tříd. Pomoc školního asistenta je méně častá (1,6 % a 14,4 %), ostatní pracovníci působili jen ve 3 % tříd pro dvou- až tříleté děti a v 10 % věkově smíšených tříd. Optimální spolupráce pedagoga a dalšího pracovníka byla zjištěna pouze v 55,2 %, což je sice mírné zlepšení oproti předchozím zjištěním, ale stále není dostatečné. Ve věkově smíšených třídách je velmi obtížné připravit pro děti mladší tří let vzdělávací nabídku. Potvrzují to data z hospitací, kdy vhodná a přiměřená nabídka byla zjištěna jen v 65,7 %, v ostatních případech neodpovídala vývojovým a individuálním možnostem dětí mladších tří let.

V rámci inspekční činnosti probíhá pohospitační rozhovor s pedagogy, jehož cílem je zjistit, jak se pedagog sám hodnotí a jaký má názor na přínosnost hospitovaného bloku pro rozvoj dětí. Z těchto rozhovorů vyplývá, že názory školních inspektorů a pedagogů nejsou vždy ve shodě. Pedagogové jsou přesvědčeni o tom, že vzdělávání v 73,1 % hodnocených vzdělávacích bloků bylo přínosné pro všechny děti a ve 26,5 % případech pro některé z nich, školní inspektoři hodnotí kvalitu vzdělávání méně pozitivně. V oblasti forem vzdělávání učitelé nejčastěji nadhodnocují účinnost frontálního vzdělávání, jak je patrné z grafu níže.

Graf 12

Sebereflexe učitelů – hodnocení účinnosti vzdělávací formy inspektorem v případě, kdy učitel je rozhodně přesvědčen o efektivitě vzdělávacího bloku vzhledem k jeho cílům – v členění podle využitých vzdělávacích forem – podíl sledovaných vzdělávacích bloků (v %)



2.2.2 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – průběh vzdělávání

ČŠI se poslední tři roky cíleně zaměřuje na hodnocení systematické podpory při začleňování dětí s potřebou podpůrných opatření. Mateřským školám se dlouhodobě daří vytvářet každému dítěti a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání na výborné (11,8 %) či očekávané úrovni (86,7 %). To znamená, že při přijímání dětí do mateřské školy nejsou upřednostňovány jejich kognitivní schopnosti, lepší rodinné zázemí či děti bez speciálních vzdělávacích potřeb (dále „SVP“). Hodnocení ČŠI prokázalo, že v 98,2 % škol pedagogové

přístupovali k dětem s respektem a snažili se vytvořit každému dítěti rovné příležitosti k zapojení do kolektivu dětí a rozvoji jeho potenciálu. Tím, že školy identifikují vzdělávací potřeby dětí, poskytují účinnou podporu dětem s potřebou podpůrných opatření. Z celkového počtu hodnocených škol nedokázalo poskytnout účinnou podporu pouze 8 % škol.

Různorodost dětských kolektivů v hodnocených mateřských školách dokládá přítomnost 1 149 dětí se SVP s potřebou podpůrných opatření, 186 nadaných dětí a 2 275 dětí s odlišným mateřským jazykem (dále „OMJ“). V porovnání se školním rokem 2017/2018 se mírně zvýšil podíl dětí se SVP (o 1,1 p. b.) a dětí s OMJ (o 4,8 p. b.).

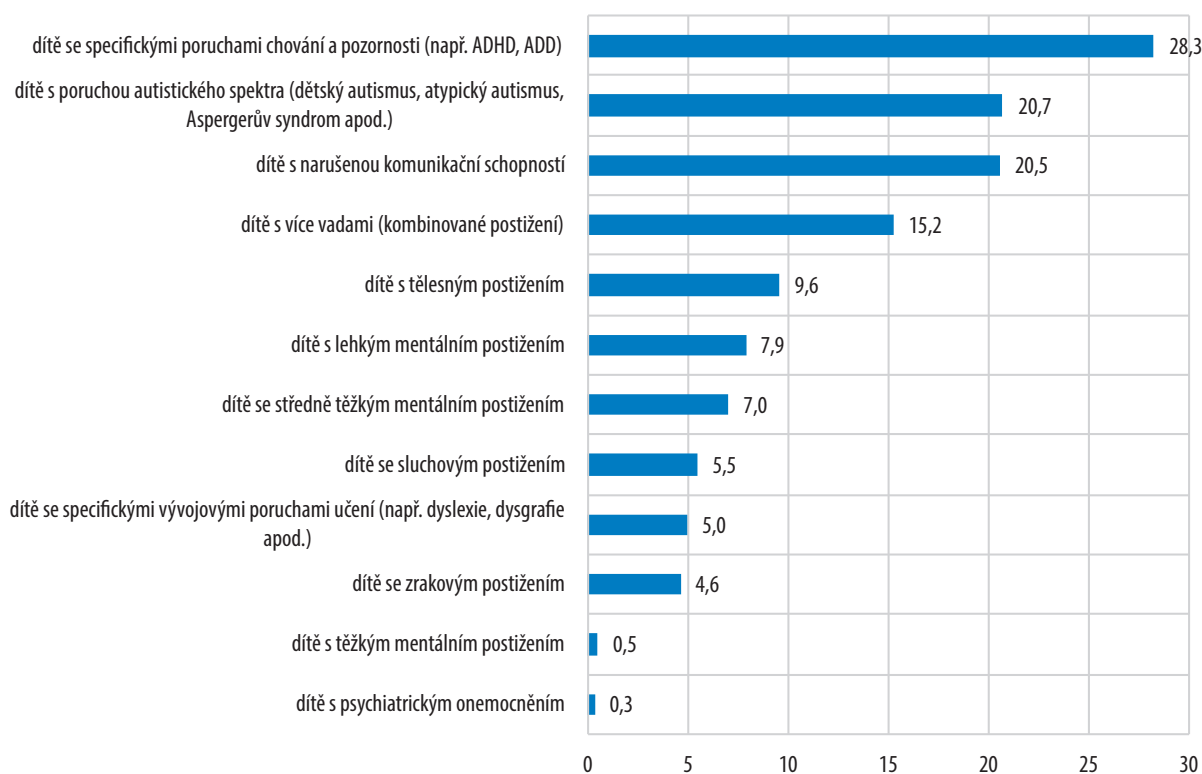
Nejčastěji využitým podpůrným opatřením byla přítomnost asistenta pedagoga (v 70 %) ve třídě, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (v 58,6 %) a úprava organizace, obsahu, hodnocení, metod a forem vzdělávání (v 34,5 %). Ve srovnání s minulým školním rokem došlo ve výše uvedených oblastech k pozitivnímu posunu, což potvrzuje trend uvedený v kapitole *Personální podmínky v předškolním vzdělávání*, který poukazuje na skutečnost, že pedagogové se snaží proniknout hlouběji do problematiky vzdělávání dětí se SVP a vytvořit tak pro ně optimální vzdělávací podmínky.

Asistenti pedagoga působili v 93 % ve třídách z důvodu zdravotního postižení dětí, ve 3,5 % tříd z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek dětí a v 7,3 % tříd působil sdílený asistent pro méně než pět dětí.

Nejčastější typy dětí s potřebou podpůrných opatření z důvodu zdravotního postižení, kterým v hospitované hodině poskytuje asistent pedagoga podporu, jsou totožné ve školním roce 2017/2018 i 2018/2019. Četnost jejich zastoupení se však procentuálně obměnila. V aktuálním školním roce v navštívených školách poklesl o 9,3 p. b. počet dětí s poruchou autistického spektra (dále „PAS“), obdobně poklesl počet dětí s narušenou komunikační schopností. Procentuálně přibližně stejně (o 8,7 p. b.) však narostl počet dětí se specifickými poruchami chování a pozornosti (dále „ADHD“).

Graf 13

Typy dětí s potřebou podpory z důvodu zdravotního postižení, kterým v hospitované hodině poskytuje podporu asistent pedagoga – podíl sledovaných vzdělávacích bloků s přítomností asistenta pedagoga (v %)



Stejně jako v předchozím školním roce vyhodnotila ČŠI u uvedených typů zdravotních postižení největší překážkou, tlumící kvalitu vzdělávání dětí se SVP, zřizovatelem povolenou výjimku z nejvyššího počtu dětí ve třídě do počtu 28 dětí (viz kapitola 1.1.2). Další výrazná překážka přetrvává v malé zkušenosti pedagogů s dodržováním pravidel prevence vzniku problémových situací u dětí s PAS a znalosti obecných zásad přístupu k dětem s ADHD. V důsledku toho vznikaly mnohdy krizové situace, které pedagogové nezvládali, či dokonce nedokázali řešit. V takovýchto případech využívali ředitelé nejčastěji (60,4 %) poradenské pomoci školského poradenského zařízení nebo přímou práci asistenta pedagoga (38,3 %), která pak probíhala mimo kmenovou třídu z důvodu zachování bezpečnosti a ochrany zdraví dítěte se SVP nebo ostatních dětí. Výše uvedené může mít souvislost s tím, že 30 % z dotázaných učitelů vnímalo jako největší omezující překážku při výkonu jejich profese psychickou náročnost povolání.

V rámci hospitovaných spontánních a řízených aktivit se činnost asistenta pedagoga jevila pro dítě se SVP (obdobně jako v předchozím školním roce) jako rozhodně přínosná v 79 %, jako spíše přínosná v 19 %. Jako nepřínosnou činnost asistenta pedagoga vyhodnotila ČŠI v 0,5 %. V těchto případech se asistent pedagoga dítěti nevěnoval, s dítětem komunikoval manipulativně nebo zbytečně odváděl dítě z kolektivu.

Vzájemná účinná spolupráce učitele a asistenta pedagoga byla pozitivně hodnocena v 79,9 % navštívených tříd. ČŠI v těchto případech kladně hodnotila skutečnost, kdy při vzdělávacích činnostech pracovali asistent pedagoga a učitel střídavě s dítětem (dětmi) se SVP a s ostatními dětmi ve třídě. Podíl hospitací, kdy vzdělávání dítěte se SVP bylo nevhodně pouze v kompetenci asistenta pedagoga a učitel se věnoval výhradně ostatním dětem, se v porovnání s předchozím školním rokem snížil o 3,5 p. b. na 13,3 %. Mezi pedagogy tak došlo k vyváženému vymezení si forem přímé podpory dítěte se SVP, na kterých se bude podílet výhradně učitel nebo učitel ve spolupráci s asistentem pedagoga či výhradně asistent pedagoga. Klesl podíl učitelů, kteří vedli odborně správně asistenta pedagoga při výběru vhodných pedagogických postupů a metod.

V rámci hospitační činnosti hodnotila ČŠI i podporu přítomných nadaných dětí a téměř v 83 % ji posoudila jako vhodnou. V této oblasti zaznamenala ČŠI naopak mírné zlepšení. Individuální přístup a diferenciaci úkolů uplatňovalo o téměř 3 % více učitelů. Nadstandardní nabídka zájmových aktivit naopak klesla o 1,8 %. Přestože učitelé uplatnili u více než 50 % nadaných dětí uvedená adekvátní podpůrná opatření, různorodé a vysoce početné třídy jsou významnou překážkou i pro podporu nadaných dětí.

Obdobná situace byla vyhodnocena u dětí s odlišným mateřským jazykem, přičemž jejich počet v mateřských školách významně vzrostl. Nejvyšší podíl dětí cizinců zapsaných v mateřských školách je trvale v Praze (10 %), v Karlovarském (5,7 %) a Plzeňském kraji (4 %). Naopak nejnižší podíl dětí s OMJ vykazuje Zlínský (0,6 %), Moravskoslezský (0,8 %) a Olomoucký kraj (0,9 %). Přestože mají školy, ve kterých jsou společně vzdělávány děti s OMJ, k dispozici metodickou podporu např. od NIDV, Centra na podporu integrace cizinců, spol. META, o.p.s., integrace těchto dětí doposud nesplňuje očekávanou úroveň jejich řečového rozvoje v českém jazyce před nástupem do základní školy. Příčinu lze opět spatřovat v různorodých a vysoce početných třídách, v nepravidelné docházce dětí s OMJ, ale zejména v nevýrazném poskytování potřebné individuální a speciálně pedagogické podpory dětem s jazykovou bariérou. Jedním ze zásadních důvodů chybějící účinné podpory dětem s jazykovou bariérou je nízký zájem učitelů o další vzdělávání v této oblasti (3,6 %). Výše uvedené skutečnosti svědčí i o tom, že se touto problematikou odpovídajícím způsobem nezabývá ani vedení školy.

2.2.3 Prevence rizikového chování dětí

Negativním trendem ve školním roce 2018/2019 je na rozdíl od předchozích let nárůst rizikového chování dětí v mateřské škole.



Výskyt rizikového chování v MŠ – podíl škol (v %)

Podíl škol s výskytem rizikového chování	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Šikana	1,2	2,9	3,7
Verbální agrese vůči učiteli	5,1	5,1	7,8
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	4,4	6,2	10,0
Poškození majetku, vandalismus	2,3	2,9	3,3
Krádeže	3,0	1,8	2,9
Jiné	0,8	2,6	1,6

Tento zvyšující se trend je však více důsledkem než příčinou. Ředitelé často upozorňovali na výchovné chyby, kterých se dopouštějí současní rodiče, ale i na krizové situace v rodině dětí (rozvod rodičů, rozpad rodiny, neúplné rodiny). Příčinu nevhodného chování dětí vnímali i v negativním vlivu médií, prostřednictvím kterých se dítě agresivnímu chování vystavuje a spontánně jej přejímá jako normu. V úvahu je však třeba brát i nárůst počtu dětí s vývojovými poruchami chování a PAS a již výše zmíněné chybějící znalosti a zkušenosti pedagogů při řešení výchovných problémů a poruch chování, které mají negativní vliv na celkovou atmosféru třídy. Výše uvedené symptomy přímo souvisejí i s nárůstem dalších forem rizikového chování, jako je verbální agrese dětí vůči učiteli a šikana.

Úkolem mateřské školy je mimo jiné omezovat a eliminovat negativní vlivy prostředí, ze kterého děti do MŠ přicházejí. Na základě hodnocení, nakolik se školy věnují sociálnímu a osobnostnímu rozvoji dětí, dosáhlo téměř 25 % škol výborné a 66,6 % škol očekávané úrovně. To znamená, že učitelé adekvátně posilovali pozitivní sebepojetí a sebevědomí dětí, jejich psychickou zdatnost a odolnost. Vhodně využívali výchovně-vzdělávacích strategií, které dětem pomáhaly vytvářet pozitivní vzájemné vztahy, učili je vzájemně spolupracovat, respektovat druhé, přijímat a uzavírat kompromisy. Průměrně 16 % učitelů se každoročně vzdělává v oblasti prevence a projevy chování, získané dovednosti aplikují v praxi. I přes výše přijímaná opatření, v souvislosti s nárůstem agresivního chování dětí, uvedlo v tomto školním roce 18 % učitelů, že nekázeň dětí je omezuje při výkonu učitelské profese. Školy budou muset i nadále věnovat cílenou pozornost eliminaci negativních vlivů prostředí, ze kterého děti přicházejí.

Negativní vliv na vyšší výskyt rizikového chování dětí nevyplyvá ani z hodnocení školního klimatu. Z dotazníkových šetření, zadaných ředitelům a pedagogům posuzovaných škol, vyplynula výrazně převažující shoda v pozitivním hodnocení školního prostředí, vztahů mezi pedagogy a vedením školy i vztahů uvnitř pedagogického sboru. Z uvedeného tedy vyplývá, že prostředí, atmosféra a sociální klima jsou v souladu a ve školách tak převládá vzájemná důvěra, pravidla chování a chodu školy jsou jasná a stálá.

2.3

Výsledky předškolního vzdělávání

2.3.1 Celkové výsledky vzdělávání dětí

Kvalitní škola systematicky rozvíjí potenciality dětí dostatkem přiměřených podnětů vedoucích k naplňování klíčových kompetencí dosažitelných v předškolním vzdělávání. Soubory dovedností, poznatků, hodnot a postojů získávají děti v mateřských školách převážně pomocí vzájemně provázaných tematických celků.

V mnohých případech oslabují kvalitu vzdělávání uplatňované stereotypy. Vzdělávání by

mělo účinně reagovat na měnící se život ve společnosti a při přípravě na budoucnost zohledňovat současné trendy. Samozřejmostí však stále není využívání sebehodnocení a vzájemného hodnocení dětí, které by je směřovalo k uvědomění si vlastních úspěchů či neúspěchů. Omezenými možnostmi k sebevyjádření dětí dochází k potlačování jejich autonomního chování. Společné postupy mnohdy nerespektují rozvoj fantazie a kreativity dětí. Zapojením do rozvojových projektů se řadě škol naopak podařilo zlepšit podmínky pro polytechnickou tvořivost a funkčně implementovat do vzdělávání dětí počítačovou techniku.

Východiska ke korekci vlastní činnosti poskytují školám autoevaluační nástroje. Objektívni vyhodnocování vzdělávacích procesů má vliv na vyvozování účelné zpětné vazby a přijímání potřebných opatření. Dle vyjádření ředitelů školy nejčastěji ověřovaly naplnění cílů ŠVP PV (RVP PV) pomocí individuálního hodnocení učitele, hodnocení portfolia a hodnocení mapy pokroků dětí.

Tabulka 13

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

Forma hodnocení	Podíl
Individuální hodnocení učitele	85,7
Mapa pokroku dětí	23,0
Hodnocení portfolia	65,1
Jiné nástroje	12,5

Mateřské školy sledovaly a vyhodnocovaly na úrovni školy celkovou úspěšnost dětí v průběhu, při ukončování předškolního vzdělávání a dle možností i v dalším vzdělávání v ZŠ v 78,8 % MŠ. V tom, jak školy dokázaly s výsledky svých zjištění pracovat a jak je dokázaly využívat pro zkvalitňování vzdělávání, byly mezi jednotlivými školami významné kvalitativní rozdíly.

Zásadním hlediskem pro vyhodnocení vzdělávacích výsledků, kterých školy dosahují, je míra naplňování individuálních vzdělávacích potřeb dětí. Mateřské školy soustavně získávaly informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reagovaly na ně vhodnými pedagogickými opatřeními pouze v 51,4 %. V 46,6 % MŠ vyžaduje tato oblast zlepšení, (vloni 33,7 %, což je meziroční pokles o 12,9 %). Znepokojivým zjištěním je, že takřka polovina škol nedokázala vytvořit ucelený systém, který by pomocí pravidelného sledování dětí umožňoval vyvodit konkrétní, odborně podložené závěry podstatné pro další individuální rozvoj dětí. Ze statistik ČŠI je zřejmé, že oblast pedagogické diagnostiky a příprava individualizované vzdělávací nabídky patří v předškolním vzdělávání dlouhodobě k nejproblematictější.

Tabulka 14

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

Školní rok	Výborná	Očekávaná	Vyžadující zlepšení	Nevyhovující
2015/2016	4,2	71,8	23,6	0,3
2016/2017	9,7	57,8	31,2	1,3
2017/2018	8,7	57,1	33,7	0,6
2018/2019	6,9	44,5	46,6	2,0

Jedná se zvláště o přetrvávající metodický problém. Pedagogové se dětem snaží intuitivně věnovat, systematické evidování pokroků dětí je však v řadě škol podceňováno. Učitelé mají mnohdy k dispozici vzorové předlohy, nedokáží však s nimi v požadovaném rozsahu



efektivně pracovat. Nedostatky se projevují zvláště v nízké četnosti záznamů, absenci konkrétních záměrů pro další pedagogické působení, nepodchycení všech vzdělávacích oblastí. Často jsou neúčelně vyplňovány formuláře, které nekorespondují s vývojovými předpoklady dětí (např. pro starší batolata jsou užívány přehledy odpovídající potencialitám dětí, které budou v příštím školním roce nastupovat do prvních tříd, apod.). Relevantnost těchto formálních údajů je sporadická, stejně jako možnosti pro sjednocování intervenčních postupů. I když jsou dětem zakládána portfolia, učitelé mnohdy vývoj grafomotorických dovedností nedokáží analyzovat a v návaznosti je systematicky podpořit individualizovanou vzdělávací nabídkou. Zvláště ve smíšených třídách byla formou tzv. „pracovních listů“ frontálně a méně účelně předkládána stejná zadání všem dětem bez ohledu na jejich vývojové možnosti. Byly zjištěny i další metodologické nesprávnosti při realizaci grafomotorických cvičení, například chybné sezení, špatný úchop psacího náčiní, nedůsledná zpětná vazba, nevyužívání práce s chybou apod.

V případě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami naopak plánovitá intervence převážně vykazovala potřebnou efektivitu. Školám se daleko lépe dařilo účelně vytyčovat krátkodobé i dlouhodobé speciálně pedagogické cíle. Přispívaly k tomu konzultace s poradenskými zařízeními, podpůrná opatření, zpracované individuální vzdělávací plány nebo plány pedagogické podpory i aktivní spolupráce učitelů s asistenty pedagogů.

Jedním z cílů předškolního vzdělávání dle školského zákona je vytvářet základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. MŠ by měla napomáhat vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje jednotlivých dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytovat speciálně poradenskou péči dětem se SVP.

Přechod z MŠ do ZŠ je pro každé dítě důležitou událostí v jeho životě, na kterou by mělo být dobře připraveno – a měly by být připraveny i obě instituce. Mateřské školy používají pro přípravu dětí na přechod do základní školy různé metody. Jejich výčet prezentuje následující tabulka.

Tabulka 15

Uplatňované metody a formy práce podporující přechod do ZŠ – podíl učitelů (v %)

Metody a formy práce	Podíl
Postupný přechod od hry k učení	74,7
Pravidelné aktivity pro přípravu na školní docházku	79,8
Práce s didaktickým materiálem, literaturou, výukovými programy	76,6
Rozvoj komunikačních dovedností	87,5
Grafomotorická cvičení, nácvik správného držení psacího náčiní a prevence grafomotorických obtíží	91,4
Podpora samostatnosti	90,9
Logopedická prevence	71,4
Spolupráce se ZŠ	64,6
Jiné	2,6

I když pedagogové tyto aktivity hojně zařazují do svých programů, očekávaný vzdělávací přínos je v případě nedostatečné individuální diferenciací vzdělávání snížen. Vzhledem k vysokému počtu odkladů povinné školní docházky (16,5 % dětí s OŠD) by bylo žádoucí zaměřit se zvláště na zkvalitnění těchto aktivit, zohledňovat odlišné charakteristiky jednotlivých dětí a vzdělávání individuálně přizpůsobovat jejich potřebám po celou dobu docházky dítěte do mateřské školy. Při zjištění případného problému je třeba věnovat pozornost včasné intervenci.

ČŠI příčiny odkladů školní docházky dlouhodobě sleduje. Již několik let patří mezi hlavní důvody celková nezralost dítěte (35,7 %), logopedické vady a poruchy řeči (22,2 %), sociální

nezralost dítěte (9 %) a grafomotorika (6,4 %). Negativním zjištěním je, že problematice připravenosti dětí na povinnou školní docházku věnuje pozornost pouze 74,6 % MŠ. Jak je již zmíněno výše, systematickou diagnostikou, včasnou intervencí a spoluprací školy s rodiči, případně poradenskými zařízeními by se mohl počet dětí s odkladem školní docházky snížit.

Možnosti spolupráce mezi mateřskými a základními školami jsou dány zejména regionálními podmínkami. Funkční formy spolupráce se daří uplatňovat zvláště v menších obcích, společných subjektech (ZŠ spojené s MŠ) a navazujících alternativních školách. Z důvodu většího počtu škol je ve velkých městech nesnadné údaje o úspěšnosti dětí získávat, pedagogové zpravidla čerpají pouze dílčí informace. Dětem nebo jejich zákonným zástupcům mateřské školy před nástupem dětí do ZŠ nabízely zvláště návštěvy prvních tříd se zhlédnutím výuky, dny otevřených dveří, schůzky, besedy, přednášky odborníků, společné aktivity pro žáky ZŠ a děti v preprimárním vzdělávání (např. kroužky, výlety, kulturní a sportovní akce).

Tabulka 16

Aktivity nabízené dětem nebo jejich zákonným zástupcům před nástupem do ZŠ – podíl škol (v %)

Typ aktivity	Podíl
Společné návštěvy ZŠ	81,1
Společné aktivity pro žáky ZŠ a děti v předškolním věku (např. kroužky, výlety, kulturní a sportovní akce)	57,4
Aktivity pro zákonné zástupce dětí v předškolním věku (den otevřených dveří, schůzky, besedy, přednášky odborníků)	80,8
Edukativně stimulační skupiny pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky	20,8
Jiný vlastní program pro děti v předškolním věku	26,5
Spoluúčast MŠ při organizaci zápisu dětí do ZŠ	29,9

Z výčtu aktivit je zřejmé, že se jedná spíše o činnosti, během nichž se děti seznamovaly s prostředím i budoucími spolužáky a získávaly důvěru ke škole. Chyběla však cílená spolupráce pedagogů mateřských a základních škol, například představení RVP pro jednotlivé stupně, představení ŠVP a s tím spojené rozšiřování povědomosti o cílech vzdělávání, vzájemné poznávání metod a forem práce apod. Jen ojediněle se učitelé ZŠ zajímají o způsoby a výsledky práce v MŠ. To znamená, že většinou chyběla cílená návaznost na dosaženou úroveň vzdělávání dětí. RVP PV požaduje, aby základní škola, zejména v počátcích své práce s dítětem, s přirozenými rozdíly ve vzdělávacích výsledcích počítala.¹⁸ Zde je velký prostor pro zlepšování vzájemné spolupráce MŠ, ZŠ a rodiny dítěte.

Dostatek příležitostí pro vzájemnou spolupráci je možné vytvořit především v těch MŠ a ZŠ, které jsou organizačně spojeny do společného právního subjektu. ČŠI v uplynulém školním roce navštívila 302 takovýchto spojených školských subjektů a měla možnost sledovat, jaký vliv má jejich společná činnost na kvalitu poskytovaného vzdělávání. Porovnáním hodnocení těchto MŠ a ZŠ lze vysledovat trend, že společné vedení škol má vliv především v oblasti hodnocení koncepce a rámce školy, kde se v řadě škol daří zejména společně nastavit jasná pravidla pro komunikaci všech aktérů, utvářet MŠ i ZŠ jako vstřícné a bezpečné místo pro děti, rodiče i pedagogy a spolupracovat s vnějšími partnery. Zároveň platí, že dosažená kvalita monitoringu a vyhodnocování práce ZŠ se často projevuje i v MŠ (a naopak). Méně pozitivní je zjištění, že se spolupráce mezi MŠ a ZŠ neodráží v průběhu vzdělávání a ve vzdělávacích výsledcích. Korelace hodnocení společně působících MŠ a ZŠ je v těchto oblastech velmi nízká, takže prakticky v tomto ohledu nadále působí jako dva oddělené subjekty. Ani těmto školám se nedaří využívat potenciál pro vzájemnou systematickou spolupráci MŠ, ZŠ a rodičů, která by se efektivně odrážela v individualizovaném průběhu vzdělávání a v podpoře dětí při dosahování lepších výsledků.

Kvalita nastaveného informačního systému se významně odráží v úrovni spolupráce mezi zákonnými zástupci dětí a školou. V případech, kdy školy se zákonnými zástupci dětí aktiv-

18 RVP PV str. 7.



ně komunikují, dochází na základě partnerského přístupu k žádoucí koordinaci mezi rodinou a školou. Podnětné informace od rodičů získávaly školy např. z dotazníkových anket nebo při setkáních na akcích, které školy pořádaly. Negativním, často zaznamenaným rysem je předávání širších informací v době, kdy učitelka vykonává dohled ve třídě. I když převážná většina škol prezentuje svou činnost na webových stránkách, informace nejsou mnohdy potřebně aktualizovány.

Současný život klade vysoké nároky na komunikační dovednosti pedagogů. Mateřská škola je zpravidla první institucí, která konzultuje se zákonnými zástupci chování dětí v kolektivu a problematiku vzdělávání. Na rozdíl od škol v dalších stupních vzdělávání většinou nejsou v mateřských školách součástí pedagogického sboru výchovní poradci, školní psychologové a jiní odborně vyškolení profesionálové. Řadě stížností, které ČŠI šetřila, by bylo možné předcházet efektivními formami komunikace. Je zřejmé, že pedagogové, kteří v předškolním vzdělávání pracují, potřebují cíleně podpořit rozvoj komunikačních dovedností v míře, kterou současnost vyžaduje.

2.4

Závěry a doporučení pro předškolní vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Vedení škol společně se zřizovateli se zaměřují na zkvalitňování materiálních podmínek škol.
- Většině mateřských škol se dlouhodobě daří vytvářet každému dítěti a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání.
- Příjemná atmosféra, a to jak mezi učitelkami a dětmi, tak mezi dětmi navzájem, pozitivně ovlivňuje psychosociální podmínky pro vzdělávání dětí (tzv. well-being).
- DVPP zaměřené na sociální rozvoj dětí je vhodně využíváno ve vzdělávacím procesu.
- Pedagogové se snaží proniknout hlouběji do problematiky vzdělávání dětí se SVP a vytvářet tak pro ně optimální vzdělávací podmínky.

Negativní zjištění

- Vysoké počty dětí ve třídách nezohledňují současné požadavky na osobnostní pojetí předškolního vzdělávání a mají negativní dopad na jeho kvalitu, zejména v oblasti zajištění podmínek pro individualizaci vzdělávání.
- I přes nadstandardní vybavení škol není didaktický materiál mnohdy efektivně využíván pro individualizovanou vzdělávací nabídku.
- Sledování rozvoje a osobních vzdělávacích pokroků jednotlivých dětí není systematické a není realizováno ve spolupráci s rodiči. Nedaří se důsledně zohledňovat individuální potřeby a odlišnosti jednotlivých dětí v průběhu vzdělání. Dětem není průběžně poskytována formativní zpětná vazba k jejich činnostem a k jejich výsledkům vzdělávání, velmi málo je podporováno sebehodnocení dětí.
- Ve využívání aktivizujících vzdělávacích metod (např. experimentování, prožitkové učení, podpora divergentního myšlení apod.) mají MŠ rezervy.
- Zařazování dětí mladších tří let do věkově smíšených tříd není vhodné. Materiální vybavení, organizace a obsah vzdělávání často nekorespondují s jejich věkovými potencialitami.

- Kvalitu vzdělávání dětí se SVP snižuje plošné využívání výjimky¹⁹ z nejvyššího počtu dětí ve třídě do počtu 28 dětí a malé zkušenosti pedagogů s dodržováním pravidel prevence vzniku problémových situací u dětí s PAS a znalosti obecných zásad přístupu k dětem s ADHD.
- Povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání se neúčastní všechny děti, zejména ty ze skupin ohrožených budoucím školním neúspěchem.
- Přetrvává vysoký počet dětí s odkladem školní docházky, jejich podpora v některých MŠ není včasná, komplexní a systematická. Grafomotorické a komunikační dovednosti dětí nejsou podporovány systematicky. Integrace dětí s OMJ doposud nesplňuje očekávanou úroveň jejich řečového rozvoje v českém jazyce před nástupem do základní školy.
- Pokračuje trend stagnace a zhoršování kvality pedagogického vedení školy. Rezervy jsou zejména v samotném řízení kvality vzdělávání, včetně poskytování zpětné vazby učitelům ke kvalitě jejich práce a v jejich následném odborném vedení (koučingu). Autoevaluační mechanismy zaměřené na hodnocení vzdělávacího procesu nejsou realizovány komplexně a efektivně. Metodická podpora začínajícím pedagogům, ale i pedagogům s delší pedagogickou praxí není ze strany vedení škol dostatečná a systematická. Dopadem je stagnující kvalita průběhu vzdělávání ve více než polovině hodnocených MŠ. Jednou z hlavních příčin tohoto neutěšeného stavu je obtížná situace ředitelů MŠ, které mají oproti jiným stupňům škol vyšší počet hodin přímé pedagogické práce s dětmi a navíc, zejména v malých školách, nemají podpůrný personál, přitom se však musí vypořádat s většinou oblastí spjatých s velkou autonomií škol, tak jako ředitelé s větším personálním zázemím.

Doporučení pro školy

- Další vzdělávání pedagogů zaměřit zejména na pedagogickou diagnostiku i její další využívání a na vzdělávání dětí mladších tří let, věnovat pozornost rozvoji komunikačních dovedností pedagogů.
- Jasně stanovit mechanismy pro jednání se zákonnými zástupci dětí a pro jejich efektivní zapojení do realizace individualizovaného vzdělávání. Vést s nimi průběžný dialog o prospívání dítěte, jeho rozvoji a učení (tzn. pravidelnou individuální konzultační činností, prací s portfoliem dítěte aj.).
- Nepřímou pedagogickou činnost učitelů efektivně využívat pro kvalitní přípravu na vzdělávání, vedení funkční pedagogické diagnostiky, systematické plánování individualizace vzdělávání a pečlivou přípravu didaktických pomůcek, které zohledňují individuální potřeby dětí.
- Využívat vhodné aktivizační postupy a metody vzdělávání, zaměřit se na kvalitní zpětnou vazbu poskytovanou dětem. Podporovat rozvoj osobnosti dítěte, přiměřeně posilovat jeho autonomii, vytvářet dostatek možností k sebevyjádření, sebehodnocení i hodnocení druhých.
- Aplikovat účelné metody grafomotorické prevence, zaměřit se na cílené postupy, které na podkladě pedagogické diagnostiky vycházejí z individuální úrovně jemné motoriky dětí.
- Děti mladší tří let pokud možno nezařazovat do věkově smíšených tříd, ale raději vytvářet samostatné třídy, nebo alespoň třídy pro děti od dvou do čtyř let.
- Věnovat maximální pozornost pedagogickému řízení školy. Systematicky vyhodnocovat práci učitelů a z výsledků vyvozovat závěry pro jejich další činnost. Dopad DVPP

¹⁹ Povoleno zřizovatelem školy.



sledovat v pedagogickém procesu, vyhodnocovat jeho efektivitu a přijímat další potřebná opatření. V rámci možností některé činnosti (které s pedagogickým procesem souvisí jen nepřímo) delegovat na další pracovníky.

- Realizovat vnitřní evaluační systém, který systematicky, komplexně i objektivně vyhodnocuje práci školy, identifikuje rizika a vede k přijímání účinných opatření ke zlepšování kvality její činnosti.
- Vlastní hodnocení školy propojovat s hodnocením ČŠI, aktivně a efektivně pracovat s výstupy z inspekční činnosti, důsledně a systematicky přijímat adekvátní opatření ke zlepšování činnosti školy. Zvážit aktivní zapojování rodičů do autoevaluačních aktivit.
- Přijímat včasné preventivní opatření ke snižování vysokého počtu dětí s odkladem školní docházky systematickou a funkční diagnostikou, případně včasnou intervencí ve spolupráci s rodiči a v případě potřeby i ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Systematicky podporovat grafomotorické a komunikační dovednosti dětí. Případnou celkovou či sociální nezralost dětí včas, v průběhu celé předškolní docházky, kompenzovat adekvátními opatřeními. Vyhodnocovat jejich účinnost a v případě potřeby spolupracovat s příslušnými odborníky (SPC, PPP, OSPOD apod.). Realizovat vzdělávací aktivity, které efektivně podporují osobnostní rozvoj dětí před nástupem do ZŠ, například: logopedická prevence, realizace edukativně stimulačních skupin ve spolupráci s rodiči, experimentování a badatelské učení, rozvoj tvořivosti apod.

Doporučení pro zřizovatele

- Pružně reagovat na demografický vývoj, pro přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání včas zajistit dostatečnou kapacitu. Vytvářet podmínky pro zařazování dětí mladších tří let do samostatných tříd.
- Výjimku z nejvyššího počtu dětí povolit pouze za předpokladu, že toto zvýšení není na újmu kvalitě vzdělávací činnosti školy ani individualizace vzdělávání a jsou splněny podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.
- Podporovat docházku dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do MŠ. Podílet se na koordinovaném postupu cíleného vyhledávání a motivování rodičů, kteří dlouhodobě své děti do předškolního vzdělávání nezačleňují.
- V rámci místních akčních plánů (MAP) aktivně reagovat na aktuální potřeby škol. Podporovat realizaci společných vzdělávacích a školicích programů přímo v mateřských školách pro všechny zaměstnance (např. vedení školy, učitelé, asistenti pedagoga, popř. chůvy atd.) a napomáhat tak společnému chápání pojetí kvality na úrovni školy.
- Podporovat propojování vlastního hodnocení školy a externího hodnocení školy ČŠI. Důsledně sledovat a vyhodnocovat, zda ředitel školy přijímá a realizuje opatření pro zlepšení činnosti školy. Využívat vlastních kapacit k tomu, aby mělo vedení školy vytvořené podmínky pro kvalitní pedagogické vedení.
- Pro hodnocení školy zřizovatelem využít Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v modifikaci pro předškolní vzdělávání.

Doporučení na úrovni systému

- Urychleně se soustředit na snížení administrativních požadavků na vedení škol i jednotlivé pedagogy. Zohlednit vysoký podíl škol využívajících komerční systémy pro vedení agend škol, a to vytvořením otevřeného (pro všechny výrobce IS pro školy) a zdokumentovaného integračního (komunikačního) rozhraní pro automatizovanou výměnu dat s budovaným Resortním informačním systémem – aby bylo umožněno efektivní a přímé vedení všech školských agend, čímž by došlo mimo jiné k zásadnímu snížení administrativní zátěže na straně škol.

- Vytvořit podmínky ke snižování počtu dětí na třídu MŠ za účelem zkvalitňování předškolního vzdělávání, v propojení na financování těchto služeb.
- Konkretizovat problematiku vzdělávání dětí od dvou do tří let v MŠ, a to především s ohledem na metody, formy, obsah i organizaci vzdělávání.
- Pokračovat ve vytváření systému motivace rodičů, kteří dlouhodobě své děti do předškolního vzdělávání nezačleňují.
- Upravit obsahy RVP pro vzdělávání budoucích pedagogů tak, aby zahrnovaly všechny profesní znalosti, dovednosti a kompetence nezbytné pro zajištění kvalitního vzdělávání dětí v MŠ.
- Dokončit rámcovou koncepci dalšího systematického profesního rozvoje ředitelů a učitelů. Podpořit jejich profesní kompetence v počátečním vzdělávání i v DVPP, zvláště v oblasti práce s různorodými skupinami dětí, využívání pedagogické diagnostiky k individualizaci vzdělávání, rozvoje grafomotorických a komunikačních dovedností dětí, sebereflexe a vlastního hodnocení kvality vzdělávacího procesu i efektivních forem komunikace s partnery.
- V souvislosti se současnými narůstajícími požadavky na odborné kompetence učitelů MŠ a v souvislosti s mezinárodním trendem zvyšování kvalifikačních požadavků na vzdělání ředitelů a učitelů MŠ uzavřít debatu o budoucích kvalifikačních požadavcích na učitele MŠ v ČR.
- V rámci revize RVP PV posílit odbornou roli škol, spolupráci školy a rodičů na formativním hodnocení dětí a na realizaci společného individualizovaného vzdělávání. Posílit význam vlastního hodnocení školy, zejména jeho systematickosti, zpětnovazební a formativní funkci.
- Urychleně se soustředit na snížení administrativních požadavků na vedení škol i jednotlivé pedagogy. Kvalitní metodickou podporou pomáhat školám s řešením aktuálních požadavků.
- Maximálně zjednodušit čerpání budoucích finančních prostředků ESIF a nevytvářet další administrativní a implementační bariéry.



3 Základní vzdělávání

Povinná školní docházka v České republice je zákonem stanovena na dobu devíti roků. Primární vzdělávání v délce trvání pěti let zajišťuje dosažení úrovně ISCED 1, nižší sekundární vzdělávání v délce trvání čtyři roky dosažení úrovně ISCED 2 podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED. Základní vzdělávání se uskutečňuje v základních školách, v základních školách speciálních a ve víceletých gymnáziích a konzervatořích. Žáci mohou plnit školní docházku také v zahraničí nebo v zahraniční škole v České republice – podíl takových žáků činil ve školním roce 2018/2019 necelé 1 %. Tzv. individuální vzdělávání (žáci plnící školní docházku na základě žádosti zákonného zástupce) mělo povoleno 3 232 žáků (0,34 %), což znamená za posledních pět let trojnásobně vyšší podíl.

Legislativní změny pro základní vzdělávání s platností nebo účinností pro školní rok 2018/2019 se týkaly stanovení počtu žáků ve školách a třídách, zařazování dětí do přípravné třídy základní školy, regulace počtu účastníků ve školní družině a zmírnění norem v tzv. pamlskové vyhlášce. Pro činnost základních škol byla významná povinnost aplikace nařízení Evropského parlamentu v oblasti ochrany osobních údajů (GDPR). Kromě legislativních změn byla Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy aktualizována metodická doporučení (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, Zásady přístupu k dětem, žákům, studentům s PAS v rámci vzdělávacího procesu s přílohami Desatero pro školy a Desatero komunikace se žákem s PAS ve škole).

Ředitel každé školy vydává a zveřejňuje vzdělávací program. Jeho závazný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Každému je zajištěna možnost do ŠVP nahlížet. Podle údajů v informačním systému ČŠI InspIS Portál mohou školy zájemce o vzdělávání informovat o svém zaměření, tedy profilaci školy či školního vzdělávacího programu. Jako nejčastější profilaci uvádějí základní školy zaměření jazykové (41,5 %), sportovní (36,9 %), přírodovědné (28,4 %) a zaměření na výuku informatiky (24,9 %). Porovnáním s údaji z minulých let se potvrdil trvalý trend mírného nárůstu podílu škol, které se konkrétně profilují na jednu nebo více vzdělávacích oblastí. Také další zaměření (humanitní, matematické, výtvarné nebo hudební) představuje obdobný podíl (cca 10 %) ze vzdělávací nabídky škol. V posledních školních letech se v České republice zvyšuje podíl soukromých škol, a to na 5,2 % z celkového počtu 4 172 základních škol. Dle sdělení ředitelů těchto škol je hlavním důvodem pro založení soukromé základní školy poptávka rodičů a/nebo záměr zřizovatele nabídnout alternativní vzdělávací přístup (55,2 %) a dalším důvodem je profilovat vzdělávání zaměřením – např. jazykovým, sportovním (37,9 %).

ČŠI nabízí školám bezplatný informační systém InspIS ŠVP²⁰, který představuje podpůrný nástroj pro tvorbu a úpravy školních vzdělávacích programů. Systém nabízí školám uživatelské prostředí, díky němuž může škola zajistit kontrolu souladu svého vzdělávacího programu s příslušným aktuálně platným rámcovým vzdělávacím programem, ale také svůj školní vzdělávací program snadno upravovat. V roce 2018 mělo svůj/své ŠVP v systému InspIS ŠVP vložen/y již více než 1 500 základních škol, další školy jej měly v systému v různé míře rozpracovanosti. V průběhu inspekční činnosti ČŠI trvale zjišťuje, jaké nástroje škola využívá při utváření, realizaci, správě a potřebné aktualizaci svých školních vzdělávacích programů.

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. Práce s tímto informačním systémem je součástí programu seminářů ČŠI (tzv. mobilní centra).

Hlavními prioritami v základním vzdělání, které byly stanoveny v plánu hlavních úkolů pro školní rok 2018/2019, byla podpora rozvoje jazykové, přírodovědné a informační gra-

20 <http://www.csicr.cz/cz/Informacni-systemy-QL/Informacni-systemy>; <https://svp.csicr.cz>

motnosti, dopravní výchova, společné vzdělávání, zápisy žáků do 1. ročníku základního vzdělávání. Nedílnou součástí komplexní inspekční činnosti v základních školách byla vždy kontrola dodržování právních předpisů vztahujících se k poskytování základního vzdělávání včetně zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků a poskytování školního stravování. ČŠI také řešila ve školním roce 2018/2019 v základních školách celkem 535 stížností. V těchto podáních bylo identifikováno 891 bodů stížností, přičemž podíl důvodných podnětů činil 44,7 %. Nejčastější příčinou byla nedostatečná komunikace se zákonnými zástupci, ostatní důvody stížností jsou různé.

V rámci inspekční činnosti se ČŠI zaměřila zejména na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v souladu s požadavky RVP ZV. Česká školní inspekce hodnotila podporu, dosaženou úroveň a výsledky vzdělávání ve skupině tří vybraných gramotností. Opakující se zaměření na jednotlivé gramotnosti umožňuje formulovat závěry o žádoucích i nežádoucích posunech v podmínkách, rozvoji i úrovni žáků na různých úrovních vzdělávací dráhy.

V oblasti společného vzdělání bylo tak jako v uplynulých letech hodnoceno a kontrolováno, jakým způsobem jsou podpůrná opatření uplatňována v praxi, jak se daří principy společného vzdělávání definované školským zákonem naplňovat a k jakým změnám v činnosti škol dochází. Inspekční činnost se zaměřila na činnost asistentů pedagoga jako klíčového podpůrného opatření pro poskytování podpory žákům a jejich spolupráci s učiteli. Dalším specifickým úkolem bylo hodnocení zvláštností, forem, rozsahu a přínosů vzdělávání v běžných školách s třídami, odděleními nebo skupinami zřízenými pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento úkol má přímou vazbu k naplňování cílů Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Jedním z ukazatelů rovného přístupu všech dětí ke vzdělávání bylo i ve školním roce 2018/2019 sledování korektního průběhu zápisu dětí k povinné školní docházce.

S využitím informačního systému InspIS DATA proběhlo ve školním roce 2018/2019 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 v základních školách se týkalo vybraných gramotností, v květnu 2019 se uskutečnilo hlavní šetření TIMSS 2019 (zjišťování úrovně znalostí a dovedností žáků 4. a 8. ročníků základních škol v matematice a v přírodních vědách).

Během školního roku 2018/2019 vydala ČŠI několik tematických zpráv (Rozvoj čtenářské gramotnosti na ZŠ a SŠ ve školním roce 2017/2018, Rozvoj matematické gramotnosti na ZŠ a SŠ ve školním roce 2017/2018, Rozvoj sociální gramotnosti na ZŠ a SŠ ve školním roce 2017/2018, Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018). Tyto tematické zprávy jsou uvedeny v přílohách.

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 tedy jeden z dílčích prvků 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. Podrobnější informace o realizaci jednotlivých mezinárodních šetření jsou uvedeny v rámci kapitoly Mezinárodní aktivity a mezinárodní spolupráce.

Kromě tematických zpráv byly ve školním roce 2018/2019 zveřejněny zprávy z mezinárodních šetření a publikace s uvolněnými úlohami z těchto šetření. Jednalo se o Publikaci s uvolněnými úlohami z šetření PIRLS 2016 (didaktická inspirace pro rozvoj čtenářské gramotnosti na prvním stupni), Národní zprávu TALIS 2018 (mezinárodní šetření o vyučování a učení se zjištěními ve vztahu k profesnímu rozvoji a sebedůvěře učitelů), sekundární analýzu PIRLS 2016 (sleduje několik dílčích oblastí – předškolní vzdělávání a jeho vliv na čtenářskou gramotnost, kvalitu učitele, faktor motivace a spokojenosti, metody výuky čtenářské gramotnosti, využívání ICT pro výuku). Zároveň ČŠI realizovala na jaře 2019 již třetí cyklus

vzdělávacího programu určeného pro učitele – cílem bylo přiblížit pedagogům uvolněné úlohy z mezinárodních šetření a nabídnout inspiraci pro jejich využití ve výuce a podpořit tak zvyšování kvality výuky. ČŠI nabízí také realizaci těchto vzdělávacích programů přímo ve školách.

3.1

Podmínky základního vzdělávání

3.1.1 Školy a žáci v základním vzdělávání

Údaje uvedené ve výkazech MŠMT potvrzují dlouhodobý trend nárůstu počtu základních škol zapsaných do rejstříku škol a školských zařízení (vzniklo 17 nových základních škol). Pokračuje také nárůst počtu soukromých základních škol, jejich podíl je 5,2 % z celkového počtu 4 172 základních škol oproti 4,7 % z celkového počtu 4 155 škol ve školním roce 2017/2018. Nejčastějším důvodem pro jejich založení zůstává poptávka rodičů nebo záměr zřizovatele nabídnout alternativní vzdělávací přístup, např. školy Montessori, waldorfské apod. (55,2 %), následuje poptávka rodičů po profilaci vzdělávání, např. jazykové, sportovní zaměření apod. Dalším podnětem bývá expanze již dříve založeného soukromého subjektu, např. již dříve existující MŠ, SŠ či ZŠ (31 %), rozšíření nabídky (24,1 %) nebo účelné využití volných materiálních podmínek, např. budova po zaniklé škole (10,3 %). Výrazně se zmírnil pokles počtu škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (byly zrušeny 3 školy oproti 17 ve školním roce 2017/2018), jejich podíl zůstává mírně pod 8 %. Podíl žáků vzdělávajících se v těchto školách se nezměnil (zůstává na úrovni 2,4 %). Také pokles podílu škol se speciálními třídami nebo třídami zřízenými podle § 16 odst. 9 školského zákona i podíl žáků vzdělávajících se v těchto třídách je minimální. Podíl církevních škol (1,1 %) a malých škol, tj. ZŠ do 150 žáků (51 %), zůstává stabilní.

Tabulka 17

Školy v základním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Základní školy		
	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Počet škol celkem	4 140	4 155	4 172
z toho počet škol pro žáky se SVP	349	332	329
Podíl soukromých škol (v %)	4,3	4,7	5,2
Podíl církevních škol (v %)	1,1	1,1	1,1
Podíl malých škol (ZŠ do 150 žáků)	51,6	51,5	51
Počet tříd	45 116	46 023	46 774

V souvislosti s pokračujícím kladným demografickým vývojem ve věkové skupině 6 až 15 let dochází ke zvyšování počtu žáků v ZŠ, a to na prvním i na druhém stupni. Narůst podílu žáků se zdravotním postižením se mírně zpomalil. Pokračuje také nárůst počtu tříd, stabilní zůstává průměrný počet žáků na jednu třídu (20,1 žáka). Mírně se snížil na prvním stupni (19,9 žáka), naopak k mírnému zvýšení došlo ve třídách druhého stupně (20,4 žáka). Pokračuje trend zvyšování podílu žáků plnících školní docházku podle § 38 školského zákona (vzdělávání v zahraničí nebo v zahraniční škole v ČR – 0,99 %) a žáků plnících školní docházku podle § 41 školského zákona (individuální vzdělávání – 0,34 %).

Žáci v základním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Počet žáků v ZV celkem	906 188	926 108	940 928
Počet žáků na 1. stupni ZŠ	568 966	575 699	573 442
Počet žáků na 2. stupni ZŠ	337 222	350 409	367 486
Podíl žáků se zdravotním postižením (v %)	9,0	10,3	10,8
Podíl cizinců v ZV (v %)	2,2	2,4	2,6

Podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami opět mírně vzrostl (o 1,2 %), stejně tak podíl žáků se sociálním znevýhodněním (o 0,6 %) a žáků se zdravotním znevýhodněním (o 1 %). Podíl mimořádně nadaných žáků je dlouhodobě stabilní (0,1 %). Podílu žáků vzdělávaných podle individuálních vzdělávacích plánů mezi školními roky 2017/2018 a 2018/2019 zvýšil (ze 4,95 % na 5,65 %). Stále také dochází k pozvolnému nárůstu podílu žáků cizinců (z 2,4 % na 2,6 %). Ve více než třech čtvrtinách se opět jedná o žáky cizí státní příslušnosti s trvalým pobytem na území ČR. V regionálním členění představují opakovaně nejvyšší podíl žáci z evropských zemí (avšak mimo EU), žáci ze zemí EU představují druhou nejpočetnější skupinu.

V porovnání s minulými školními roky průběžně klesá podíl žáků s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením (opět pokles o 0,1 %). Narostl však podíl těchto žáků vzdělávajících se v běžných třídách (23,8 %). Dlouhodobě pokračujícím trendem je snížení jejich podílu ve speciálních třídách (z 80,6 % v minulém školním roce na 76,2 %).

Žáci se SVP a nadaní v základním vzdělávání

Žáci se SVP a nadaní	2016/2017			2017/2018			2018/2019		
	Počet	Podíl z celk. počtu žáků		Počet	Podíl z celk. počtu žáků		Počet	Podíl z celk. počtu žáků	
Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	85 716	9,5	Podíl ze SVP	107 772	11,6	Podíl ze SVP	120 845	12,8	Podíl ze SVP
Počet žáků se sociálním znevýhodněním	2 159	0,2	202,7	8 732	0,9	8,1	14 305	1,5	11,8
Počet žáků se zdravotním znevýhodněním	2 560	0,3	240,4	13 721	1,5	12,7	23 436	2,5	19,4
Počet mimořádně nadaných žáků	1 065	0,1	x	1 116	0,1	x	894	0,1	x

Přestože pokračuje dlouhodobý nárůst počtu žáků silných populačních ročníků, kteří se právě vzdělávají v základních školách, počet žáků prvních ročníků se po několikaletém nárůstu od školního roku 2014/2015 snižuje. Mezi školními roky 2016/2017 a 2017/2018 došlo k poklesu o 4,5 %. Tento trend pokračoval i ve školním roce 2018/2019, kdy nastoupilo do prvních ročníků o 3 831 žáka (tj. o 3,4 %) méně než ve školním roce 2017/2018.

Převažující počet škol, ve kterých byla realizována tematická inspekční činnost zaměřená na zápisy žáků do prvního ročníku, stanovil kritéria pro přijímání žáků v souladu se školským zákonem (97,8 %). Negativní zjištění v průběhu zápisu identifikovala ČŠI pouze v ojedinělých případech (přímá interakce pedagoga s budoucím žákem byla nepřiměřeně dlouhá – delší než 20 minut doporučených MŠMT).



Tabulka 20

Žáci v 1. ročníku základního vzdělávání

Žáci v 1. ročníku		
2016/2017	2017/2018	2018/2019
117 757	112 499	108 668

3.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním vzdělávání

ČŠI v rámci své činnosti posuzovala celkové prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky škol. Výsledky hodnocení na základě Kritérií ČŠI pro hodnocení základního vzdělávání prokázaly, že podle kritéria *Škola je vstřícné a bezpečné místo pro žáky, jejich rodiče, pedagogické i nepedagogické pracovníky* je většina škol (79,1 %) na očekávané úrovni. Pouze 11,5 % škol splňuje toto kritérium na výborné úrovni, v 9,2 % škol toto kritérium naplňuje úroveň vyžadující zlepšení. Pozitivním zjištěním je fakt, že nevyhovující úroveň mělo pouze 0,2 % škol. Při vyhodnocení kritéria *Vedení školy usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání* bylo zjištěno, že na očekávané úrovni je 62,6 % škol, podíl škol dosahujících v tomto ohledu výborné úrovně je již téměř dvakrát vyšší (20,9 %) než u předchozího kritéria. Vyšší je však i podíl škol, které o optimální materiální podmínky téměř neusilují (úroveň „vyžadující zlepšení“ – 16,6 %).

Pozitivním zjištěním je, že prostorové a materiální podmínky umožňují vzdělávání podle všech oblastí v převážné většině škol. Stupněm „rozhodně ano“ je obdobně jako ve školním roce 2017/2018 hodnoceno 72,2 % škol, stupněm „rozhodně ne“ není z 622 inspektovaných škol hodnocena žádná základní škola. Stejně jako v minulém školním roce neumožňují materiální nebo prostorové podmínky vzdělávání v plném rozsahu nejčastěji v oblasti tělovýchovného vybavení (tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou), dále v zajištění a vybavení odborných učeben a laboratoří i vybavení ICT. Méně častým důvodem byl nevyhovující školní dvůr či zahrada, školní dílny, stav budovy a běžných učeben.

Tabulka 21

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

Prostorové a materiální podmínky umožňují vzdělávání podle všech oblastí ŠVP	Podíl
Rozhodně ano	72,2
Spíše ano	26,5
Spíše ne	1,3
Rozhodně ne	0,0

Tabulka 22

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

Oblasti	Podíl
Budova	3,9
Běžné učebny	2,7
Odborné učebny, laboratoře	10,8
Vybavení ICT	6,3
Pomůcky	1,9
Tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	12,2
Školní dvůr, zahrada	4,2
Školní dílny	4,3
Jiné	2,3

Z dotazníků zjišťujících názory ředitelů škol ohledně potřeby investic pro zlepšení materiálních podmínek ZŠ je patrné, že se snížil podíl odpovědí negativně hodnotících zajištění škol počítači a informačními technologiemi (vybavení ICT z 61 % na 36,5 %). Mezi další oblasti s potřebou investovat vzhledem ke zlepšení materiálních podmínek ředitelé škol opakovaně nejčastěji uvádějí stav budovy školy a tělovýchovného vybavení (tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou), školní dvůr a zahradu i zázemí pro učitele.

Pozitivním zjištěním je, že se školám stále častěji daří vytvářet příznivé prostředí pro integraci a vzdělávání žáků se zdravotním hendikepem. Výrazně se snížil podíl škol, jejichž ředitelé uvádějí potřebu investic do oblasti bezbariérového prostředí (přístup do budovy, madla na WC, vodicí lišty apod.). Ve školním roce 2017/2018 tuto potřebu vyjádřili ředitelé ve 41,3 % škol, v tomto školním roce se jedná již pouze o 13,4 % z 597 škol.

Tabulka 23

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

Oblasti	Podíl
Budova/budovy	36,0
Běžné učebny	20,6
Odborné učebny, laboratoře	28,0
Společné prostory (chodby, šatny, ostatní místnosti)	18,6
Tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	34,5
Dvůr, školní zahrada	24,1
ICT	36,5
Bezbariérové prostředí (přístup do budovy, madla na WC, vodicí lišty apod.)	13,4
Sociální zařízení	16,6
Zázemí učitelů (kabinety, sborovna)	22,1
Prostory školní družiny / školního klubu	15,9
Vyučovací pomůcky	11,4
Jiné oblasti	5,0

Mezi dlouhodobá kritéria hodnocení ČŠI a její priority patří úroveň zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví (BOZ) žáků v základních školách. Po výrazném navýšení počtu škol, ve kterých ČŠI zaznamenala porušení právních předpisů v oblasti bezpečnosti prostor školy



mezi školními roky 2016/2017 a 2017/2018, zůstává již nyní jejich počet na obdobné úrovni (9,9 %). Mezi prostory se sníženou mírou bezpečnosti se nejčastěji řadí tělocvičny, hřiště a další sportoviště užívaná školou, dále pak běžné učebny a společné prostory (chodby, šatny a ostatní místnosti). V oblastech vymezení formálního rámce bezpečnosti a ochrany (stanovení pravidel ve školním řádu a zajištění informovanosti pro všechny účastníky vzdělávání), stanovení pravidel pro konání akcí mimo školu a zajištění BOZ při přesunech žáků mezi místy vykonávané činnosti ani v oblasti personálního zabezpečení BOZ žáků při výuce nevykazovaly školy významné nedostatky. Došlo však k navýšení podílu škol, ve kterých bylo zjištěno porušení v oblasti BOZ (o 2,3 %), nejčastěji v oblasti prevence rizik s ohledem na zajištění BOZ a v oblasti revizí a prohlídek.

Tabulka 24

Prostory se sníženou mírou bezpečnosti – podíl škol (v %)

Porušení v oblasti bezpečnosti prostor školy	Podíl
Ano	9,9
Ne	90,1
Prostory se sníženou mírou bezpečnosti	Podíl
Budova	1,1
Běžné učebny	2,8
Odborné učebny, laboratoře	1,4
Společné prostory (chodby, šatny, ostatní místnosti)	2,5
Sociální zařízení	0,2
Tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	2,8
Dvůr, zahrada	2,5
Jiné	1,6

3.1.3 Finanční podmínky v základním vzdělávání

Celkové veřejné výdaje na základní vzdělávání v kalendářním roce 2018 byly ve srovnání s rokem 2017 opět navýšeny, přibližně o 12 356 600 Kč na 83 506 000 Kč (zahrnuty i školní družiny a kluby). Podíl výdajů na základní vzdělávání z celkových veřejných zdrojů tak činil 37,7 %. Republikový normativ se ve srovnání s rokem 2018 výrazně navýšil, tentokrát o 11,9 %, a činil 64 601 Kč. Také výdaje na jednoho žáka se dále navyšovaly (na 88 809 Kč). Na podobné úrovni dlouhodobě zůstává průměrný počet žáků na jednoho učitele (14,6). Pokračuje dlouhodobý trend mírného navyšování přepočteného počtu učitelů. Podíl nekvalifikovaných učitelů z dlouhodobého hlediska po několikaletém snižování začal v roce 2016 opět narůstat, v porovnání s rokem 2017 se zvýšil o 0,6 %. Zvyšuje se také výše průměrných platů učitelů (na 34 494 Kč).

Také ve školním roce 2018/2019 docházelo k porušení právních předpisů v oblasti bezplatného vzdělávání (§ 2 odst. 1 písm. d) školského zákona v základních školách. Přestože se jednalo o minimální počet případů, jejich počet mírně narostl (o 1,1 %). Jedná se celkem o 16 z 623 kontrolovaných škol.

Porušení v oblasti bezplatného vzdělání – podíl škol (v %)

Zjištěno porušení v oblasti bezplatného vzdělání (§ 2 odst. 1 písm. d) školského zákona)	Podíl
Ano	2,6
Ne	97,4

3.1.4 Personální podmínky v základním vzdělávání

Kvalitní školu tvoří kvalitní pedagogové. Musí být vybaveni potřebnými profesními znalostmi, být odborně kvalifikovaní a mít možnost využívat své předmětové specializace/aprobace. Současně musí disponovat vhodnými osobnostními předpoklady a působit ve smyslu profesní etiky. Úkolem ředitele školy při budování a vedení pedagogického sboru je zaměřit se na každého učitele včetně začínajících učitelů, plánovitě organizovat další vzdělávání pedagogických pracovníků. Nesmí zapomínat ani na vlastní profesní rozvoj, který je nezbytným předpokladem kvalitního řízení.

3.1.4.1 Ředitelé základních škol

Nezbytnou, ale jen základní podmínkou kvalitního řízení školy je, aby její ředitel splňoval zákonné předpoklady pro výkon své činnosti. Počet ředitelů, kteří tuto podmínku nesplňují, se sice mírně zvýšil, ale stále činí jen 3 %. Kvalifikační studium, které je pro ředitele v úvodu jeho působení ve funkci povinné, jej seznámí se základními oblastmi jeho práce a naprostá většina ředitelů ho v příslušné lhůtě absolvuje. Úroveň řízení školy významněji ovlivňuje kvalita dalšího profesního rozvoje ředitelů. Úspěšní ředitelé využívali svých získaných schopností ke koncepčnímu podněcování dalšího rozvoje školy. Aktivně získávali znalosti týkající se problematiky společného vzdělávání. Někteří sami působí jako certifikovaní lektori v projektech MŠMT. Počet škol, které byly v této oblasti hodnoceny na očekávané úrovni, poklesl z minulého roku z 85,3 % na 82,9 %. Podobně poklesl i počet výborně hodnocených škol na 8,5 %. Nedostatky ve vlastním profesním rozvoji se nepříznivě projeví v řídicí a kontrolní práci vedení škol. Příkladem je zjištěné nízké zapojení pedagogů do dalšího vzdělávání, tedy absence plánování a přijímání cílených opatření pro rozvoj školy.

O tom, v jakých oblastech se ředitelé vzdělávají, vypovídá následující tabulka. Negativní skutečností je, že ředitelé jsou kvůli rozsahu své činnosti nuceni se především vzdělávat v oblasti právních norem. Méně prostoru jim zbývá na pedagogické řízení školy.



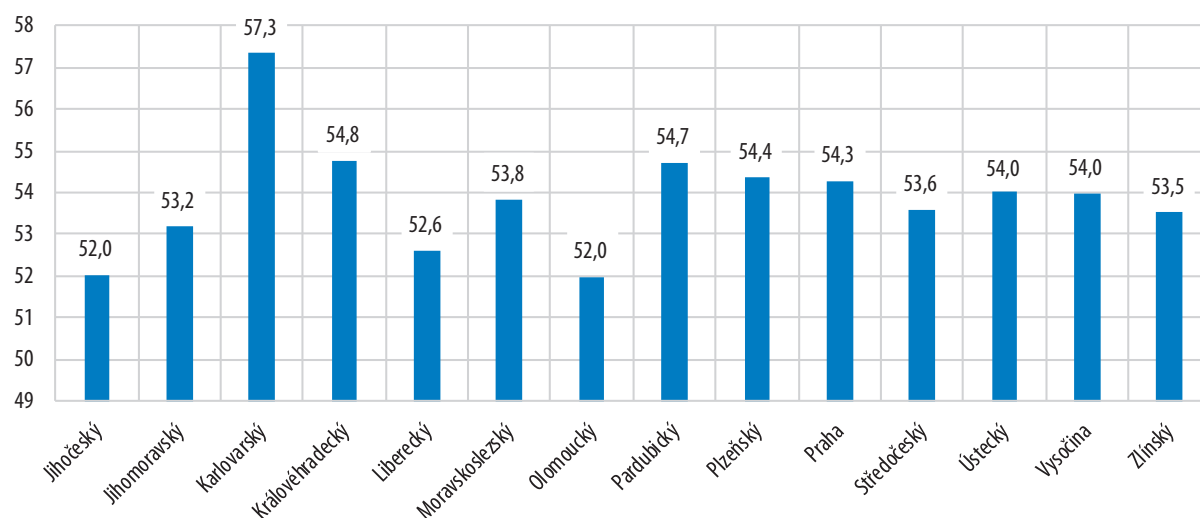
Další vzdělávání ředitelů základních škol – podíl ředitelů (v %)

Zaměření	Podíl
Legislativní oblast (právní předpisy)	74,1
Řízení pedagogického procesu (pedagogické vedení školy)	52,9
Organizační řízení školy	50,6
Ekonomická a finanční oblast	43,3
Vzdělávání dětí/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (metody, formy, podpora)	42,9
Bezpečnost a ochrana zdraví	40,8
Vědomosti a znalosti v předmětech, které vyučují	34,3
Společné vzdělávání (právní aspekty, úprava ŠVP apod.)	31,6
Prevence a projevy rizikového chování dětí/žáků	30,5
Rozvoj lidských zdrojů (koučing, osobnostní rozvoj)	30,3
Vlastní manažerské dovednosti (time management, řízení procesů)	29,9
Metody a formy výuky, pedagogické kompetence	28,9
Podpora rozvoje gramotnosti a klíčových kompetencí	21,6
Chování dětí/žáků a vedení třídy	20,5
Spolupráce se zákonnými zástupci dětí/žáků	17,4
Dovednosti v oblasti ICT	15,5
Personalistika (získávání pedagogických pracovníků)	13,0
Dovednosti v oblasti cizích jazyků	10,9
Výchovné poradenství (vč. kariérového)	8,8
Jiná oblast	7,7
Zájmové a neformální vzdělávání	4,8
Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí	3,8

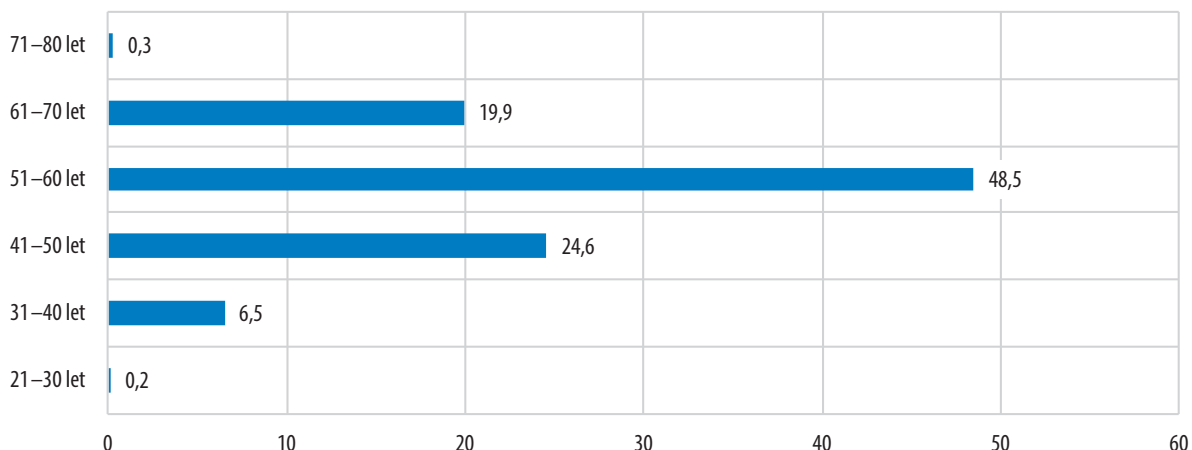
Průměrný věk ředitelů základních škol se i nadále zvyšuje. Ve školním roce 2013/2014 byl 50,2 roku a v hodnoceném školním roce 2018/2019 již 53,7 roku.

Graf 14

Průměrný věk ředitele



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



Ředitelé základních škol často zastávají i další funkce. Nejvíce jich současně působí jako koordinátoři ŠVP (24,6 %), třídní učitelé (22,7 %) a výchovní poradci (18,7 %). Bez nějaké další funkce je jen 35,7 % ředitelů. Přestože jsou v těchto údajích zahrnuty i malé školy, kumulace funkcí není pozitivním jevem a ČŠI doporučuje ředitelům tam, kde je to možné, zvážit změny a některé činnosti delegovat.

V průběhu školního roku 2018/2019 (od 1. května 2019) vstoupila v platnost novela vyhlášky č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích. Podle ní ČŠI nově nominuje vedle školního inspektora i další dva členy konkurzní komise, odborníka v oblasti státní správy, organizace a řízení ve školství podle druhu a typu příslušné školy nebo školského zařízení a personalistu nebo psychologa.

Celkem se v uvedeném školním roce jednalo o 324 konkurzů na místo ředitele základní školy. V důvodech pro vyhlášení konkurzního řízení výrazně převažovaly:

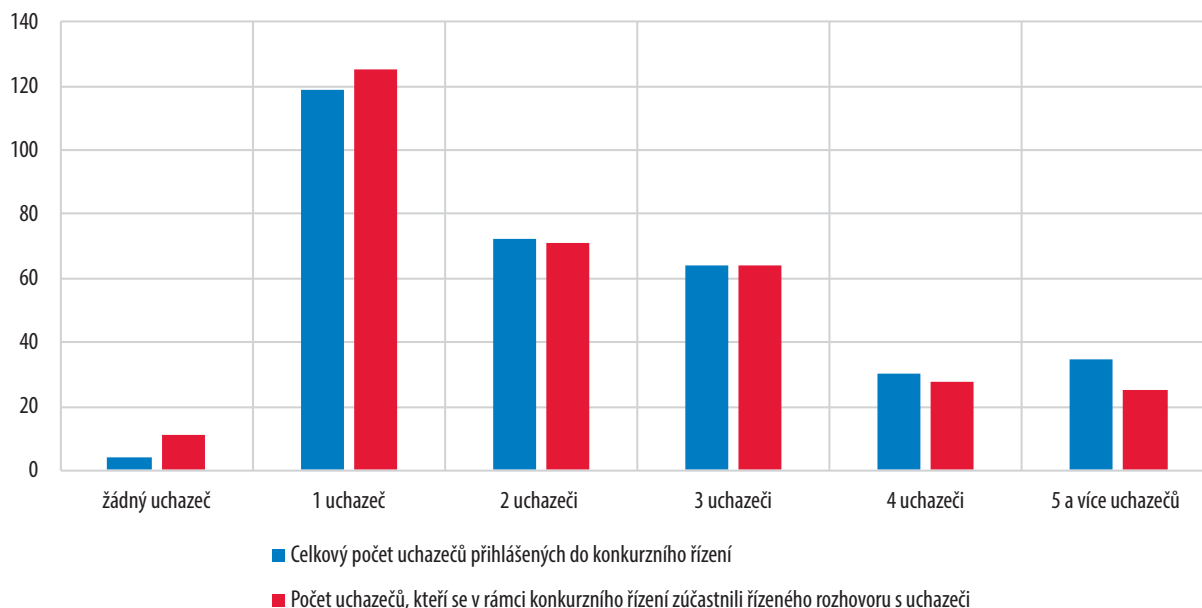
- konec řádného funkčního období ředitele školy (47,8 %),
- ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy, rezignace (34 %).

V uvedeném období nemuselo být konkurzní řízení vyhlášeno z důvodu odvolání ředitele školy z funkce na návrh ČŠI ani z důvodu samotného návrhu na vyhlášení konkurzu podaného ČŠI.

Zájem pedagogické veřejnosti o účast v konkurzním řízení se příliš nezvýšil. I nadále zůstává nejčastější případ, kdy se přihlásí pouze jeden uchazeč (36,7 %).



Počty uchazečů v konkurzním řízení na pracovní místo ředitele školy ve školním roce 2018/2019



V 31,3 % případů se do konkurzního řízení přihlásil i stávající ředitel základní školy, jiný pedagog téže školy se přihlásil v 56,7 %.

Tabulka 27

Atmosféra konkurzních řízení v (%)

Atmosféra konkurzních řízení (u konkurzu byli 2 a více uchazeči)	Podíl
Konkurz proběhl spíše formálně, bylo vidět, že favorit je předem znám a většina komise se na něm shoduje.	1,7
Konkurz proběhl s patrnou snahou části komise protlačit za každou cenu svého favorita.	6,8
Byla patrná snaha komise vybrat nejlepšího uchazeče, nejvhodnější uchazeč získal výraznou většinu hlasů členů komise.	71,0
Byla patrná snaha komise vybrat nejlepšího uchazeče, nejvhodnější uchazeč získal jen těsnou většinu hlasů členů komise.	15,3
Jiný dojem	5,1

V největším počtu případů vzešel z konkurzního řízení jako vhodný kandidát pouze jeden uchazeč (46,8 %), druhý nejčastější případ byli dva uchazeči (21,5 %). Dosavadní ředitel se umístil na prvním místě ve 25,4 % případů. Zřizovatel respektoval doporučení konkurzní komise a jmenoval uchazeče umístěného na prvním místě v 90,1 %.

3.1.4.2 Učitelé základních škol

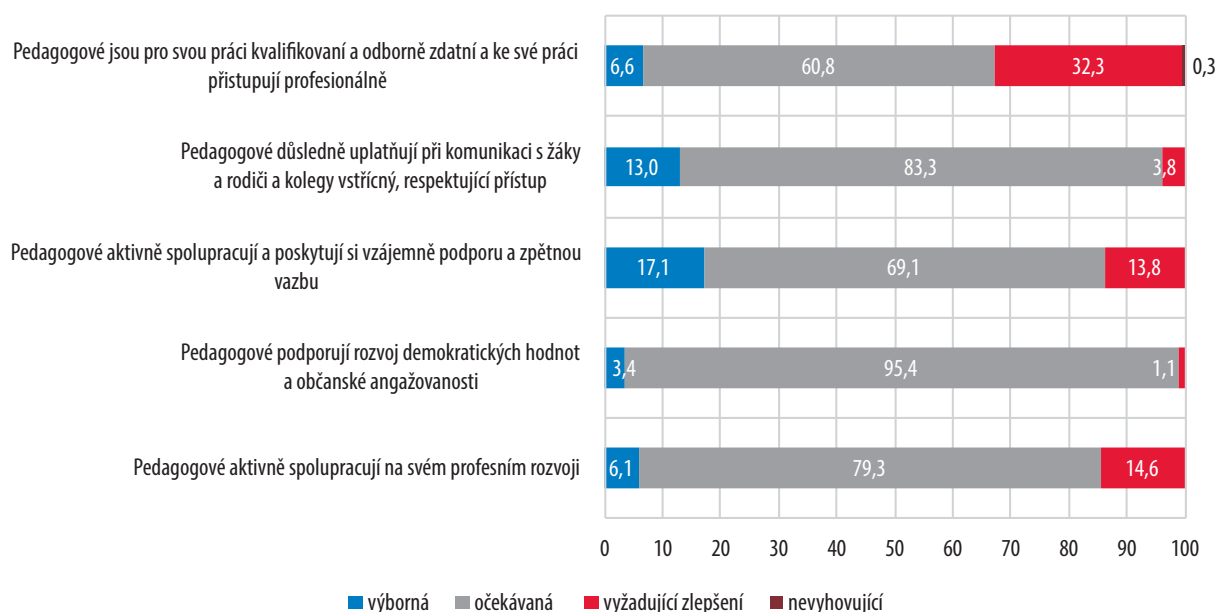
Pouhá skutečnost, že vyučující splňuje zákonné předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, nevypovídá přímo o účinnosti jeho působení. Například na druhém stupni základních škol byla mírně vyšší kvalifikovanost pedagogů, přitom, jak je uvedeno níže, v řadě kritérií jsou při hodnocení výuky a výsledků vzdělávání učitelé prvního stupně úspěšnější.

ČŠI hodnotí personální podmínky komplexněji. Při posuzování toho, zda jsou kvalifikovaní, odborně zdatní a zda přistupují ke své práci profesionálně, se ukazuje, že negativní jev, kdy je konstatována úroveň vyžadující zlepšení, akceleruje. Ve školním roce 2018/2019 to bylo již téměř ve třetině škol.

Následující graf ilustruje celkové hodnocení personálních podmínek podle kritérií ČŠI:

Graf 17

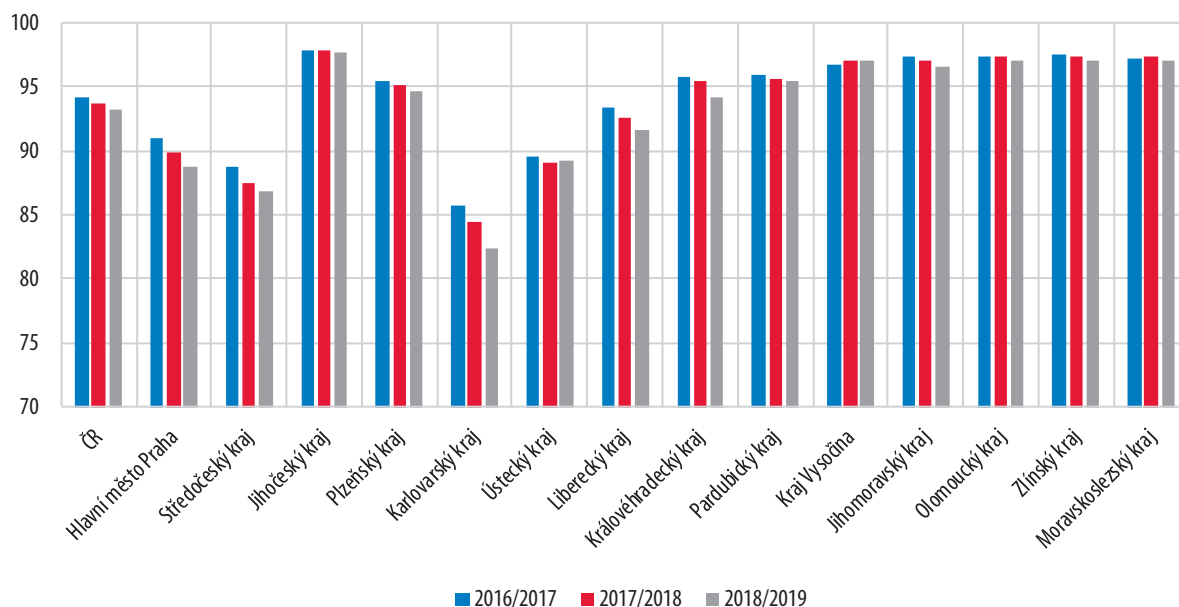
Kvalita pedagogického sboru – podíl základních škol (v %)



Je třeba dodat, že pokračuje i trend poklesu kvalifikace obecně, ve školním roce 2018/2019 bylo v celé ČR na základních školách 93,2 % kvalifikovaných učitelů. Současně se prohlubuje rozdíl mezi kraji s nejvyšším a nejnižším podílem kvalifikovanosti.

Graf 18

Podíl kvalifikovaných učitelů v ČR a jednotlivých krajích (v %)



Přestože právní předpisy neukládají řediteli školy zajistit takzvanou aprobovanost výuky, ředitelé škol se snaží zejména na druhém stupni v rámci možností odbornost vystudovanou pedagogy na vysoké škole využívat. Přitom i zde neplatí přímá úměra, že pouhá skutečnost neaprobované výuky implikuje výuku nekvalitní. Ilustruje to například výuka předmětů

z oblasti informačních a komunikačních technologií. Ředitelé mají dlouhodobě problém ji zajistit aprobovaně, ve školním roce 2018/2019 to bylo pouze v 54,8 %. Současně školní inspektoři hodnotili v řadě kritérií výuku těchto předmětů relativně úspěšněji než jiných. Učitelům se například relativně více než v jiných předmětech dařilo podporovat kreativitu žáků, působit na ně různými podněty, podporovat jejich aktivitu. Souvisí to s charakterem samotného předmětu i s přípravou pedagogů na výuku. Příležitostí pro částečnou eliminaci případných negativních dopadů neaprobované výuky je začínající komplexní projekt NIDV Systémová podpora. Ředitelům škol a učitelům jsou od školního roku 2019/2020 nabízeny různé vzdělávací aktivity cílené často přímo na uplatňování kvalitních výchovných a vzdělávacích strategií při výuce.

Tabulka 28

Předměty vyučované neaprobovanými učiteli – podíl škol (v %)

Předmět	Podíl
Český jazyk	24,9
Matematika	33,0
Cizí jazyk	59,3
Člověk a jeho svět (prvouka, přírodověda, vlastivěda, výchova ke zdraví)	39,8
Dějepis	27,4
Výchova k občanství	33,2
Zeměpis	30,3
Přírodopis	20,8
Fyzika	35,3
Chemie	16,8
Informační a komunikační technologie	54,8
Tělesná výchova	45,2
Výtvarná výchova	54,4
Hudební výchova	42,7

Tabulka 29

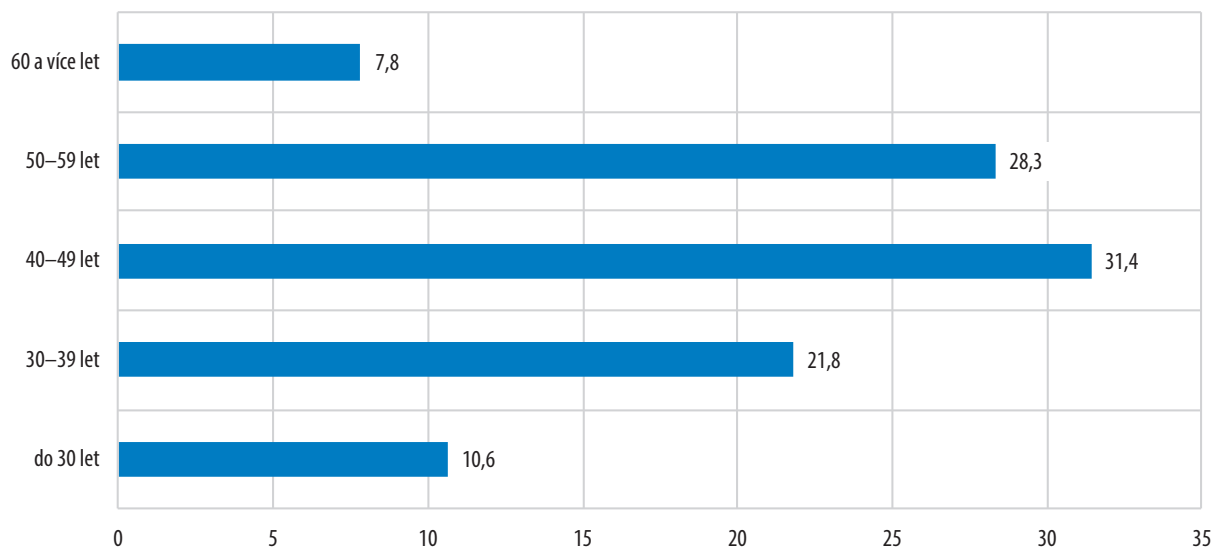
Vývoj kvalifikovanosti a aprobovanosti výuky v základních školách – podíl (v %)

	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Kvalifikovanost	77,4	76,3	89,3
Aprobovanost	76,3	75,0	73,4

Průměrný věk pedagogů se mírně zvyšuje, v základních školách je 45,7 roku. Celková délka učitelské praxe se naproti tomu nezvýšila a zůstává 19,7 roku. V základních školách působí tedy spíše zkušení učitelé.

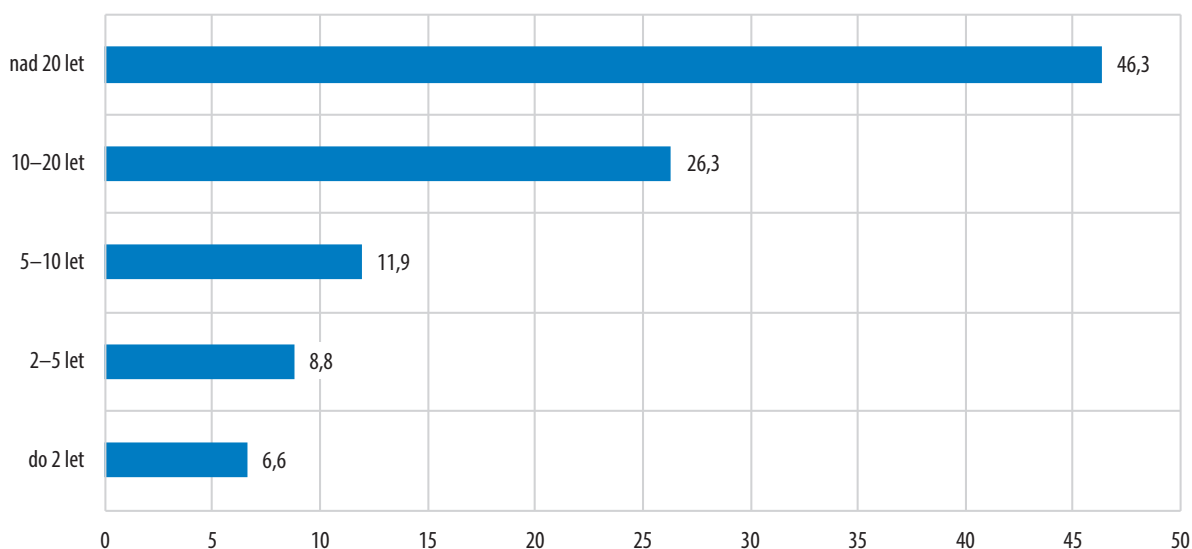
Graf 19

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



Graf 20

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

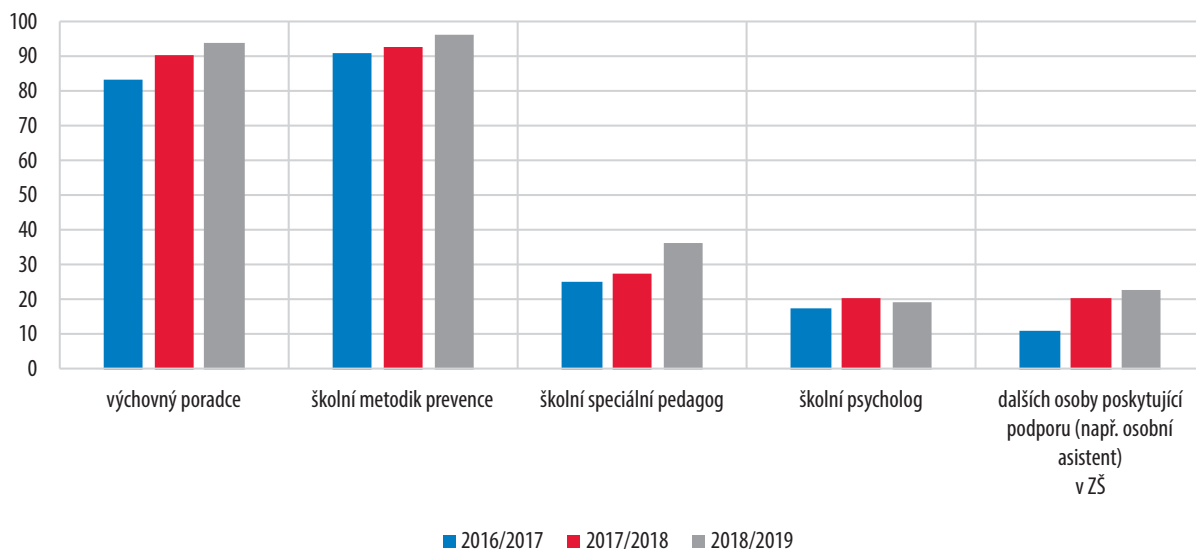


Nároky společného vzdělávání na základních školách se promítají i do personální oblasti. Daří se ji zlepšovat jen částečně. Poklesl počet školních psychologů, přičemž je třeba vzít v úvahu, že školní psychologové často pracují ve školách pouze na takzvaný částečný úvazek, tedy jen několik hodin týdně. Zvýšil se počet speciálních pedagogů a zejména se zvýšil počet asistentů pedagoga. Průměrný počet asistentů na jednu školu se zvýšil z 3,5 na 4.



Graf 21

Specialisté na základních školách – podíl škol (v %)



Metodickou podporu asistenta pedagoga zajišťují nejčastěji třídní učitelé (viz tabulka č. 30). Přesto však přetrvává nepříznivé zjištění, že jen asi polovina ředitelů se cíleně zabývá spoluprací vyučujících a asistentů, ostatní se problematice věnují jen v případě konkrétních problémů. Další údaje o činnosti asistentů pedagoga ve výuce jsou uvedeny v kapitole, která se věnuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tabulka 30

Metodické vedení asistenta pedagoga – podíl škol (v %)

Metodické vedení asistenta pedagoga je realizováno prostřednictvím	Podíl
Třídního učitele	85,3
Ostatních učitelů	49,8
Výchovného poradce	55,3
Školního psychologa	11,4
Školního speciálního pedagoga	29,1
Dalšího vzdělávání	33,0
Realizují sám/sama	20,7
Jiným způsobem	11,7
Nerealizují	0,3

Také začínajícím učitelům je třeba věnovat pozornost. Ředitelé škol si tuto skutečnost uvědomují. Jak je uvedeno níže, při posuzování všech forem pomoci včetně neformálních jsou v mezinárodním srovnání české základní školy úspěšné. Současně se však objevila nepříznivá skutečnost výrazného poklesu jevu, který má v českém školství dlouholetou tradici: přidělení zkušeného učitele začínajícímu učiteli – mentora, uvádějícího učitele. Klesá i počet jiných způsobů podpory. Tento fakt je negativní rovněž v souvislosti s již uvedenými problémy (stárnutí pedagogického sboru, snižování kvalifikovanosti, nedostatek aprobovaných učitelů).

Uvádění začínajících učitelů – podíl škol (v %)

Nabídka začínajícím učitelům	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Formální zaškolovací program (nový PP je seznámen s fungováním konkrétní školy a povoláním PP)	50,7	47,4	48,9
Přidělení mentora (uvádějícího učitele)	82,5	87,6	74,6
Vzájemné hospitace učitelů, náslechy	69,0	72,0	59,8
Konzultace s ředitelem / vedením školy	91,0	92,2	85,5
Konzultace s vyučujícími stejných předmětů	82,3	85,8	74,6
Kurzy, semináře	56,1	65,0	54,7
Jiné formy podpory	1,1	1,2	5,1

Klesá ochota učitelů se dále vzdělávat tradičním způsobem. Jednou z možností, jak eliminovat některé nepříznivé faktory, které tento jev způsobují, je využívání jiných forem vzdělávání. Jak vyplývá z mezinárodního srovnání, méně jsou využívány například on-line semináře. Účinné často bývají i společné vzdělávací akce pro „sborovnu“. Bezplatné vzdělávání pro skupiny pedagogů přímo ve škole nabízí ve vybraných oblastech i ČŠI.

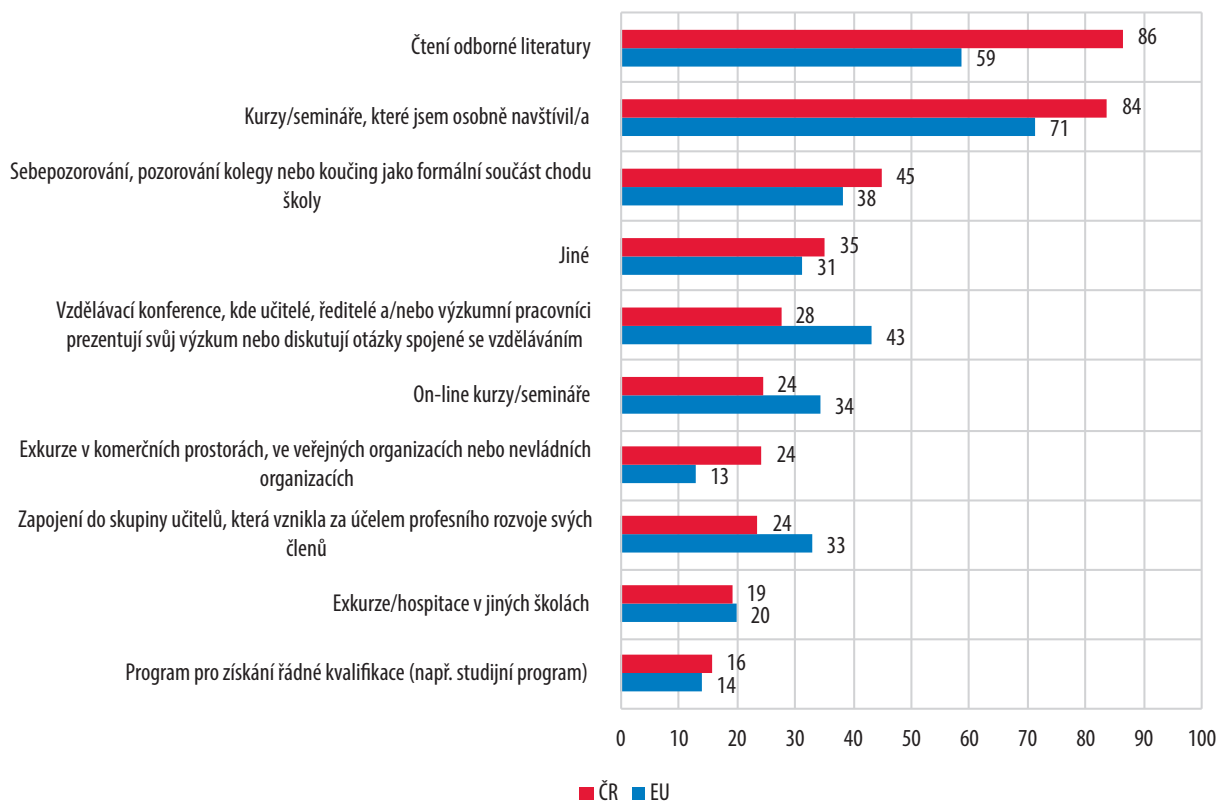
ČŠI je mimo jiné pověřena realizací mezinárodního šetření TALIS (Teaching and Learning International Survey) v České republice. V březnu až květnu 2018 proběhlo v rámci cyklu TALIS 2018 elektronické dotazování, jehož se účastnilo 219 škol a přes 3 400 učitelů druhého stupně základních škol a nižšího stupně víceletého gymnázia. Národní zprávu mezinárodního šetření Talis 2018 ČŠI zveřejnila.

K základním zjištěním mimo jiné patří:

- subjektivně vnímaná profesní zdatnost českých učitelů je v oblasti motivace a aktivního zapojování žáků do výuky velmi nízká,
- ve srovnání s kolegy ze zemí EU jsou čeští učitelé pozitivněji naladěni na účast na aktivitách profesního rozvoje,
- k nejrozšířenějším formám profesního rozvoje mezi českými učiteli patří četba odborné literatury a kurzy či semináře prezenčního charakteru. Naopak podprůměrný ve srovnání se zahraničím je podíl účasti na vzdělávacích konferencích a on-line kurzech,

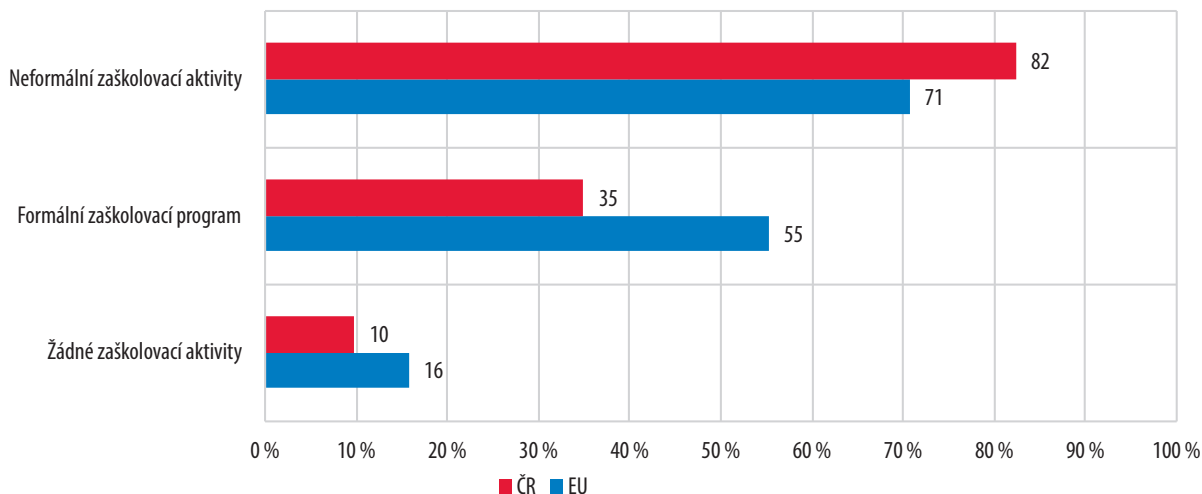


Podíl učitelů, kteří se během posledních 12 měsíců zúčastnili vybraných aktivit profesního rozvoje – mezinárodní šetření TALIS (v %)



- činnosti profesního rozvoje, které měly nejpozitivnější vliv na výuku učitelů, byly českými učiteli nejčastěji charakterizovány takto: vycházely z mých předchozích vědomostí, měly srozumitelnou strukturu, vhodně se soustředily na obsah potřebný k výuce mých předmětů. V mezinárodním srovnání čeští učitelé méně často uvádějí charakteristiky aktivního učení, jako je možnost procvičit si aplikování nových postupů a poznatků ve třídě a možnost kolaborativního učení,
- učitelé, kteří deklarují pozitivní dopad aktivit profesního rozvoje na svou práci, vykazují vyšší míru spokojenosti v zaměstnání,
- od roku 2013 výrazně stoupl podíl českých učitelů, kteří se zúčastnili aktivit profesního rozvoje zaměřeného na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (z 24 % na 53 %). Snížil se počet učitelů, kteří se vzdělávali v oblasti využívání ICT ve výuce,
- v případě formálních i neformálních zaškolovacích aktivit převyšuje účast učitelů v České republice velmi výrazně účast jejich kolegů v zemích EU,

Podíl ředitelů uvádějících dostupnost zaškolovacích aktivit pro učitele, kteří jsou ve škole noví – mezinárodní šetření TALIS (v %)



- roste podíl ředitelů, kteří nedostatek učitelů s kompetencí učit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považují za překážku pro poskytování kvalitní výuky,
- za další nejčastější překážky je řediteli vnímán nedostatek podpůrného personálu a nedostatek času pro pedagogické vedení,
- jedna třetina českých učitelů se v rámci svého formálního vzdělávání setkala s výukou v prostředí s různě nadanými žáky. Jedná se o nejnižší podíl ze všech zemí TALIS,
- výrazně podprůměrný ve srovnání s průměrem EU je podíl českých učitelů, kteří se cítili připraveni na výuku průřezových dovedností,
- čeští učitelé ve velké míře využívají strategie podporující jasnost a srozumitelnost výuky, avšak jen málo využívají strategie aktivující u žáků náročnější kognitivní procesy
- a jen zřídka žákům ve výuce umožňují samostatnou práci po delší časové období či využití informačních a komunikačních technologií,
- hodnocení otevřenosti vůči inovacím je z pohledu českých učitelů obecně nižší,
- výrazně vyšší byla učitelská profese jako první kariérní volba u učitelů s praxí nad pět let ve srovnání s učiteli s kratší praxí,
- učitelskou profesi by si znovu zvolily tři čtvrtiny českých učitelů, mladší učitelé (do 30 let) jsou v zaměstnání spokojenější,
- volba učitelské profese je v České republice podmíněna především motivy společenského charakteru, jako je možnost ovlivnit rozvoj dětí a mládeže či být prospěšný pro společnost,
- v České republice, stejně jako v celé řadě dalších evropských zemí, smýšlejí učitelé o svém povolání méně pozitivně, než jak je vnímá společnost.

3.1.5 Řízení škol v základním vzdělávání

Také při řízení základních škol je podmínkou koncepčního řízení stanovení určité vize, určení strategických cílů. Přestože by koncepce mohla být formulována ve školním vzdělávacím programu, většinou ředitelé volí jinou cestu. Není výjimkou užití materiálu, který si ředitel připravil pro účely konkurzního řízení, často je ve škole k dispozici různě kvalitní



samostatný dokument, který ne vždy vyrovnaně postihuje jednotlivé oblasti činnosti školy. Inspektoři nehodnotí pouhou kvalitu předloženého dokumentu, zajímají se mimo jiné o to, jak je koncepce sdílena pedagogy a v odpovídající míře dalšími aktéry ve vzdělávání a jak je naplňována. Ve většině škol (72,7 %) se daří naplňovat společnou vizi na očekávané úrovni.

Samotný školní vzdělávací program (ŠVP) ještě všude neplní roli zásadního dokumentu, jehož cíle jsou srozumitelné pro pedagogy i rodiče. Projevuje se to mimo jiné v tom, že vyučující se při plánování výuky spoléhají zejména na používané učebnice nebo je vedení škol zbytečně zatěžuje požadavkem na vytváření paralelní pomocné dokumentace (například takzvané tematické plány). V některých případech školy nereagovaly na změny v kurikulárních dokumentech (RVP) a své ŠVP neaktualizovaly.

Jen výjimečně ČŠI zjistila, že školy nenaplnují své zaměření deklarované v ŠVP. Byly to například případy, kdy nebyla realizována výuka dalšího cizího jazyka, nebyla využívána v ŠVP uvedená podpora výuky prostřednictvím ICT, byly zrušeny takzvané sportovní třídy, jejichž výuka byla v ŠVP i nadále popisována.

Mezi nejúspěšnější oblasti hodnocení patří spolupráce s vnějšími partnery. Celkem 28,6 % škol dosáhlo výborné úrovně. Devět z deseti škol funguje podle jasných pravidel a ve spolupráci s partnery se jim daří vytvářet bezpečné místo pro vzdělávání žáků. Rovněž stále vysoká zůstává výborná nebo očekávaná úroveň v oblasti zajišťování zdravého školního klimatu. Ke zhoršení došlo v oblasti zajišťování optimálních personálních a materiálních podmínek (74,9 %).

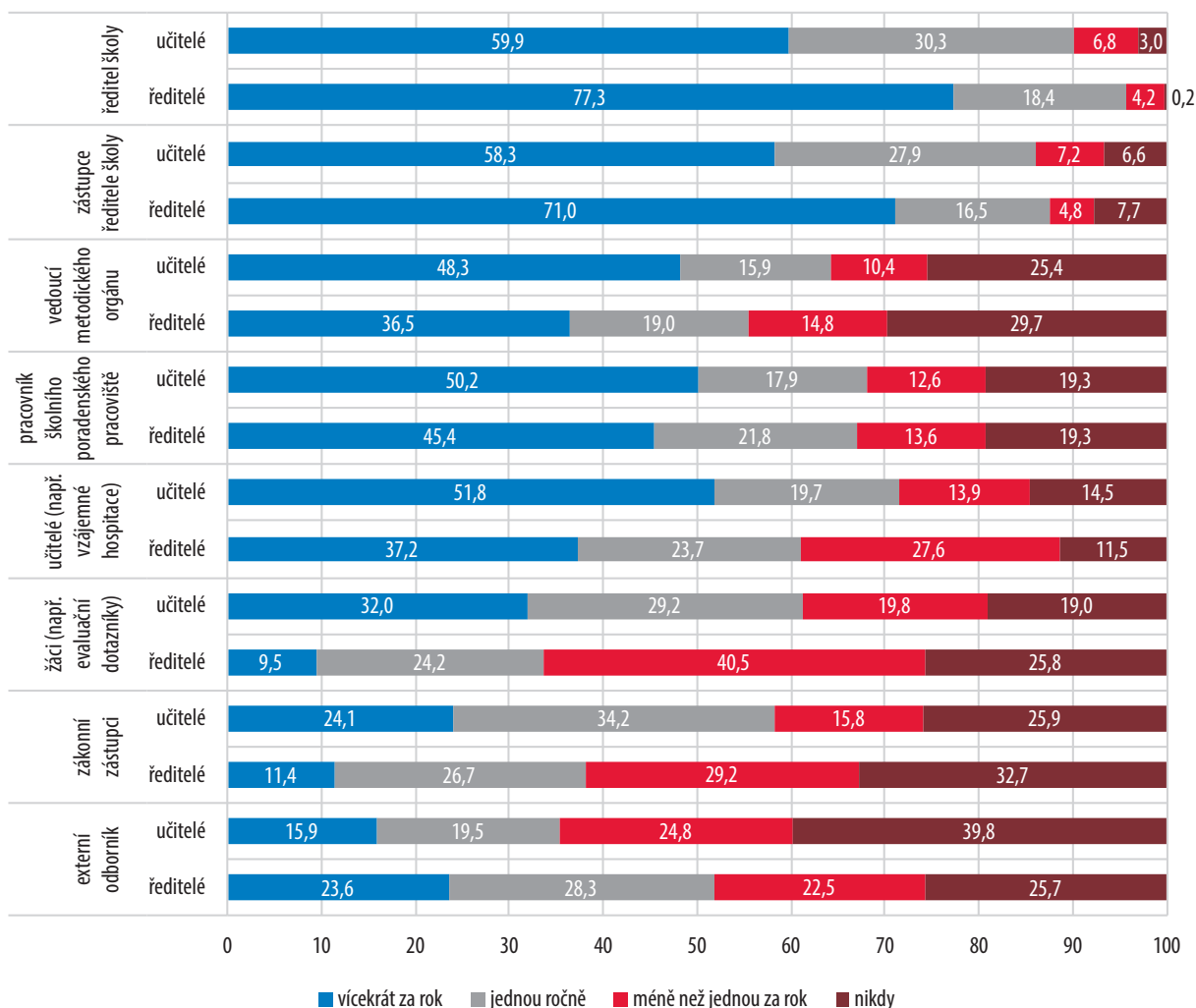
Podstatně méně úspěšně je hodnoceno aktivní řízení, pravidelný monitoring a vyhodnocování práce školy a přijímání účinných opatření. Počet škol, u nichž byla zjištěna úroveň vyžadující zlepšení, se zvýšil na 43,3 %. Mezi nejčastějšími slabými stránkami v řídicí práci ředitelů byly v této souvislosti uváděny obecně málo účinný kontrolní systém, nedostatky v hospitační činnosti (chybějící jednotná hodnoticí kritéria), nesystematická činnost při zjišťování nedostatků zejména v oblasti kvality výuky, absence zpětné vazby k práci učitelů, nepřijímání adekvátních opatření.

Při hodnocení koncepce zajištění rovných příležitostí ve vzdělávání bylo zjištěno, že přestože klesá počet škol, které realizují promyšlený systém vlastních podpůrných aktivit na základě znalosti a vyhodnocení složení žáků školy a jejich potřeb, stále jich je většina (72,6 %). Ostatní uskutečňují pouze dílčí podpůrné aktivity, kterými reagují na aktuální potřeby jednotlivých žáků nebo poptávku rodičů.

Při péči o naplnění potřeb učitelů a jejich profesní rozvoj i nadále na naprosté většině škol výrazně převažuje orientace na plánování jejich dalšího vzdělávání prostřednictvím plánů DVPP.

Učitelé na hodnocených školách byli mimo jiné dotazováni, jak často jsou hodnoceni nebo získávají zpětnou vazbu. Stejný dotaz dostali ředitelé škol. Shodně uvedli, že nejčastější zpětná vazba je od ředitelů škol.

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



Příležitostí, jak zvýšit účinnost řízení ve výše uvedených neúspěšných oblastech například při výběru efektivních výchovných a vzdělávacích strategií ve výuce, je aktivizace metodických orgánů (nejčastěji metodických sdružení a předmětových komisí). Potřeba zřízení těchto útvarů logicky klesá s velikostí školy, jsou zřízeny jen asi v polovině škol. Negativní skutečností však je zvýšení počtu škol, kde tyto orgány fungují pouze formálně.

Součástí inspekční činnosti je mimo jiné i sledování, zda ředitel školy přijal účinná opatření na základě předchozí činnosti ČŠI. Opatření byla uložena na více než polovině navštívených škol. Na většině z nich byla přijata požadovaná opatření ke všem uloženým oblastem, ve 22,7 % těchto škol to byla jen část opatření. V části škol nebyla opatření přijata, protože pominul jejich důvod. Pouze v několika školách nebyla žádná opatření přijata, přestože by to bylo žádoucí. Tyto případy následně řeší ČŠI v souladu s příslušnou legislativou.



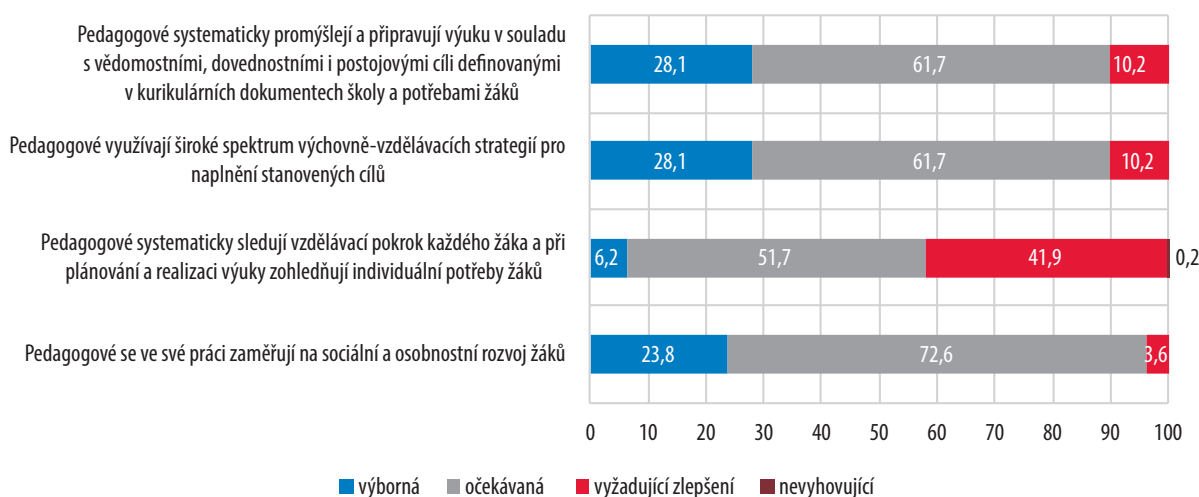
Průběh základního vzdělávání

3.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

Hodnocení kvality vzdělávání probíhalo prostřednictvím sledování kvalitativních znaků v jednotlivých vyučovacích hodinách. Znaky charakterizovaly cíle výuky a obsah vzdělávání, využití vyučovací metody i organizační formy, činnost žáků i jejich aktivizaci a individualizaci vzdělávání. Ve dvou z pěti základních škol má většina učitelů problémy se sledováním učebního pokroku jednotlivých žáků a případnou následnou individualizací výuky. Problém s podporou procesu učení jednotlivých žáků je také zřetelný i v zaznamenaných datech z jednotlivých hospitací, jak je uvedeno níže.

Graf 25

Celkové posouzení kvality výuky na základních školách – podíl škol (v %)



Nedostatečné zaměření na žáka je patrné například z formulovaných vzdělávacích cílů a využití vzdělávacího obsahu. Na druhém stupni je častěji cíl stanoven především na základě očekávaných výstupů v ŠVP než na stupni prvním. Naproti tomu na prvním stupni je častější výskyt hodin, jejichž cíl byl stanoven na základě identifikovaných znalostí a dovedností žáků (o 8,8 p. b.). Rozdíl mezi oběma stupni souvisí s odlišnostmi v přístupu pedagogů ke vzdělávacímu obsahu. Učitelé na prvním stupni se soustřeďují více na proces učení, ať už proto, že podstatnou část vyučovacích hodin tvoří základní předměty český jazyk, matematika nebo cizí jazyk, ale také proto, že se soustřeďují na výsledky žáků ve třídě. Naopak učitelé na druhém stupni zvláště v naukových předmětech se soustřeďují více na probírání všeho učiva, které si naplánovali. Uvedený rozdíl je jednou z příčin snižující se efektivity učení na druhém stupni.

Tabulka 32

Vzdělávací cíl vyučovací jednotky – podíl hodin (v %)

	Celkem ZV	1. stupeň	2. stupeň
Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností uvedených v osnovách v ŠVP.	85,7	84,8	86,9
Vzdělávací cíl vycházel především ze žákovských znalostí a dovedností.	58,4	62,3	53,5

Problém efektivity učení dokládá i celkově nízký podíl hodin (63,9 %), ve kterých byl žákům vzdělávací cíl hodiny zřejmý, a také podíl hodin, které v jejich závěru zhodnotil vyučující z hlediska cíle a obsahu alespoň s některými žáky, nebo je případně zhodnotili žáci sami.

Nízký výskyt uvedených znaků dokládá nedostatečné soustředění na proces učení žáků a jejich výsledky. Nižší výskyt žákům zřejmého cíle na prvním stupni souvisí mj. s návazností výuky v dalších hodinách, ve kterých většinou vyučuje stejný vyučující. Neznalost cíle vyučovací hodiny po jejím skončení a nízké zapojení žáků do reflexe dosahování cíle jsou opět znaky nižší efektivity procesu učení. Na druhém stupni je dokonce i vyšší podíl vyučujících (např. 8 % v matematice), kteří nedokáží sami po skončení vyučování hodinu v rozhovoru zhodnotit.

Tabulka 33

Vzdělávací cíl a jeho zhodnocení – podíl hodin (v %)

	Celkem ZV	1. stupeň	2. stupeň
Nejpozději po skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	63,9	61,7	66,6
Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).	38,2	43,2	32,4

Výuka na prvním a druhém stupni se nelišila jen v přístupu k cílům, ale i obecně v obsahovém zaměření. Na prvním stupni se častěji zaměřovala na cílený rozvoj znalostí a dovedností žáků (o 3,4 p. b.) a také byla v hodinách častěji ověřována úroveň znalostí a dovedností (o 4,7 p. b.). Podobně byl zaznamenán i vyšší výskyt cíleného rozvoje postojů na prvním stupni (o 5,8 p. b.). Jedním z důvodů je nedostatečná nebo málo kvalitní práce s cíli výuky, která na druhém stupni souvisí s výše zmíněným větším důrazem na probrání připraveného obsahu bez přirozené vazby na konkrétní situace. Uvedené je dobře patrné například z výrazného rozdílu výskytu v cíleném rozvoji postojů v hodinách matematiky mezi prvním (24,4 %) a druhým stupněm (9,6 %). Což je jednou z možných příčin proměny vztahu žáků k matematice mezi prvním a druhým stupněm. Výuka na prvním stupni obsahuje častěji z pohledu učení kvalitnější cíle, jak je například patrné i ve využívání vhodných příkladů znalostí a dovedností z předmětu v reálné situaci, které bylo na prvním stupni opět častější (o 3,6 p. b.).

Tabulka 34

Vzdělávací obsah vyučovací jednotky – podíl hodin (v %)

	Celkem ZV	1. stupeň	2. stupeň
Vyučovací hodina prohlubovala nebo rozvíjela především znalosti a/nebo dovednosti.	71,7	73,2	69,8
Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.	27,7	30,4	24,6
Vyučovací hodina obsahovala vhodné příklady využití znalostí a dovedností z předmětu v reálné situaci.	54,0	55,7	52,1

Nižší efektivita vzdělávání na druhém stupni je zřetelná i z hodnocení průběhu výuky. Hodiny na prvním stupni jsou častěji dobře organizačně promyšleny a realizovány (o 10,8 p. b.). Na druhém stupni jsou naopak častěji z pohledu žáků hodiny jednotvárné (o 9,3 p. b.). Příčina uvedeného problému souvisí jednak s nedostatky v aprobaci vyučujících, jednak s nízkou efektivitou využívaných didaktických metod, které často neodpovídají konkrétní situaci (žákům a cíli). Uvedené má samozřejmě dopad na kvalitu získaného vzdělávání v předmětech s nízkou mírou promyšlenosti a zároveň vysokou mírou jednotvárnosti, jako je například na druhém stupni matematika, ale i fyzika nebo zeměpis.



Organizace vyučovací jednotky – podíl hodin (v %)

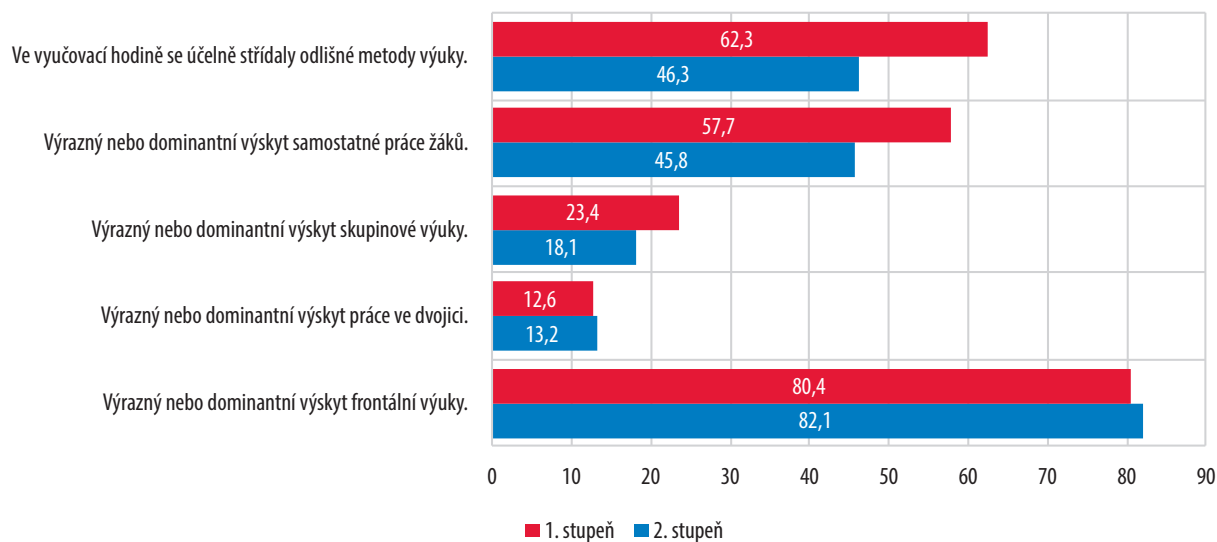
	Celkem ZV	1. stupeň	2. stupeň
Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.	67,8	72,8	62,0
Hodina působila na žáky jednotvárně.	15,4	11,1	20,4

Výrazné rozdíly ve výuce mezi prvním a druhým stupněm jsou i v účelném využívání vyučovacích metod a organizačních forem. Na prvním stupni se výrazně častěji účelně střídaly metody výuky (o 16,1 p. b.). I přes předmětová specifika neexistuje didaktický důvod nižšího výskytu účelného střídání metod na druhém stupni (např. v matematice o 30,6 p. b.). Jednou z příčin nižší účelnosti střídání metod je již výše zmíněná neefektivnost využívaných didaktických metod, které jsou používány stereotypně bez ohledu na to, zda vedou efektivně k stanovenému cíli.

Z využívání organizačních forem je opět zřetelné, že výuka na druhém stupni je častěji vedena frontálně než na stupni prvním a ostatní organizační formy se v hodinách na druhém stupni vyskytují méně často než na stupni prvním. Navíc je i využití každé z organizačních forem na druhém stupni méně účelné. Za poslední tři roky je zaznamenán trvalý mírný nárůst využívání frontální výuky (vzhledem ke školnímu roku 2016/2017 o 3,3 p. b.), který je ale doprovázen trvale snižujícím se výskytem všech ostatních organizačních forem. Důsledkem uvedeného trendu je celkové snižování účelné pestrosti v metodách a formách ve výuce na druhém stupni. Což má z dlouhodobého hlediska vliv na snižování kvality poskytovaného vzdělávání na druhém stupni.

Graf 26

Využití metod a forem výuky – podíl hodin (v %)



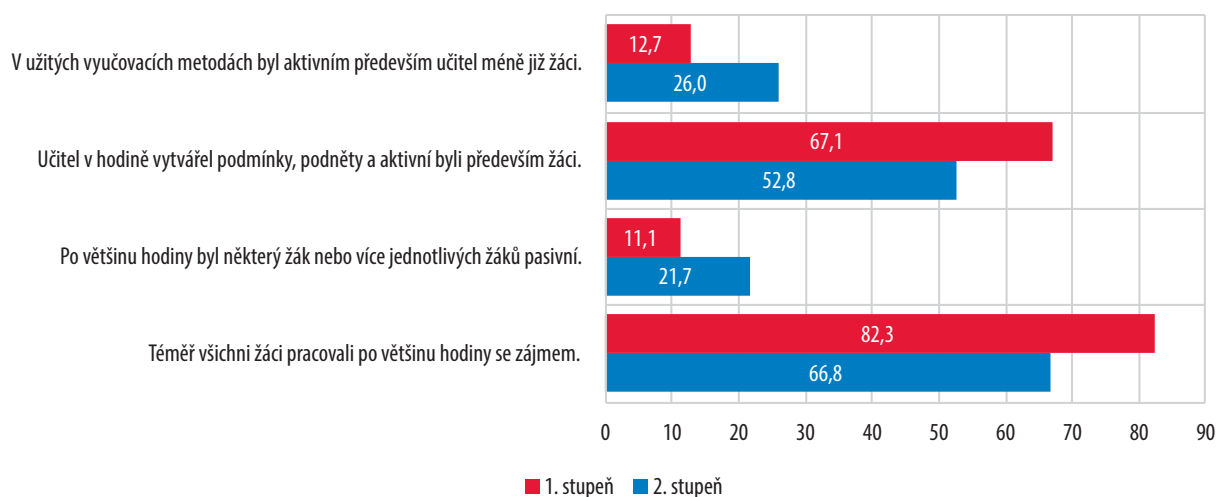
Nedostatky v kvalitě didaktických metod na druhém stupni plynou i z výrazně nižšího účelného využívání názorných pomůcek (o 15,0 p. b.). Uvedené nedostatky v cílech i metodách se odráží také v aktivním zapojení žáků do výuky.

Na prvním stupni pracovala výrazně častěji většina žáků se zájmem (o 15,5 p. b.). Naopak na druhém stupni se výrazně častěji (téměř dvakrát) v hodině vyskytovali žáci, kteří byli po většinu hodiny pasivní. Podobně je výrazně častěji patrné na prvním stupni aktivní zapojení žáků do výuky. Ať už se jedná o vytváření podmínek, podnětů ze strany pedagogy a aktivizaci žáků (o 14,3 p. b.), nebo podíl hodin, v nichž byl aktivní především učitel a méně již žáci, který byl na druhém stupni více než dvojnásobný. Aktivita na straně učitele a pasivita

na straně žáků je dalším dokladem výše uvedených nedostatků na druhém stupni v užití účelných metod a soustředění se na obsahové cíle, které si učitelé naplánovali. Výsledkem je výuka, která je z pohledu učení žáků málo efektivní.

Graf 27

Aktivita žáků ve vyučovací jednotce – podíl hodin (v %)

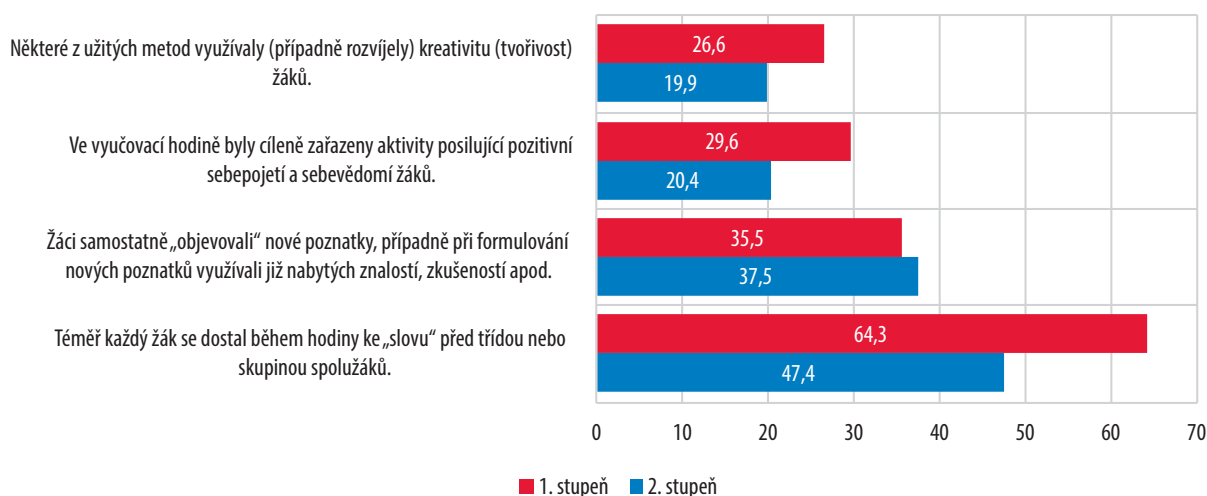


I většina ze specifických znaků, které souvisí s aktivizací žáků, se vyskytovala na prvním stupni častěji. Jen výskyt „objevování“ nebo „odhalování“ nových poznatků, případně využívání nabytých znalostí, zkušeností při formulování nových poznatků byl na obou stupních nižší, což dokládá mj. méně časté nebo neefektivní využívání konstruktivistických metod ve výuce.

Podpora využívání nebo rozvoje kreativity žáků byla zaznamenána na prvním stupni častěji (o 6,6 p. b.). Podobně aktivizaci žáků dokládají i hodiny, ve kterých se téměř každý žák dostal ke slovu před třídou nebo skupinou žáků, nebo hodiny, ve kterých žáci mezi sebou spolupracovali, jež byly častější ve výuce na prvním stupni.

Graf 28

Aktivizace žáků ve vyučovací jednotce – podíl hodin (v %)



Soustředění na individuální specifika jednotlivých žáků se odráží ve výskytu hodin, v nichž pro některé žáky měl vzdělávací cíl jinou úroveň. Celkový výskyt těchto hodin je relativně nízký na obou stupních, ale přesto jsou na prvním stupni častější o 5,2 p. b.

Podobně se dá předpokládat reflektování individuálních specifík žáků i v hodinách, v nichž zažili také žáci se slabšími znalostmi úspěch, nebo v hodinách, jejichž tempo respektuje tempo žáků. Oba znaky jsou opět častější v hodinách na prvním stupni.

Naopak nereflektování individuálních specifík žáků je patrné z výskytu plnění stejných úkolů všemi žáky, které se vyskytovalo na druhém stupni častěji o 6,6 p. b.

Výrazné rozdíly mezi prvním a druhým stupněm jen dokládají v úvodu zmíněné nízké zaměření pedagogů na vzdělávací výsledky konkrétních žáků na druhém stupni. Důsledkem poklesu reflektování individuálních specifík žáků je nedostatečná podpora procesu učení žáků, kteří jsou ve výuce přítomni, ale z různých důvodů mají jiné tempo učení, ať již rychlejší, nebo pomalejší.

Tabulka 36

Respektování individuálních specifík žáků – podíl hodin (v %)

	Celkem ZV	1. stupeň	2. stupeň
Vzdělávací cíl měl pro některé žáky jinou úroveň.	12,3	14,4	9,2
Tempo aktivit v hodině se převážně řídilo tempem žáků.	43,4	47,2	38,4
I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.	50,5	59,3	39,8
Všichni žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů.	62,6	59,8	66,5

3.2.2 Adaptace žáků na první ročník základního vzdělávání

Převážná většina škol považuje bezproblémovou adaptaci žáků prvního ročníku na školní prostředí za klíčovou a na tuto problematiku se cíleně zaměřuje. Z celkového počtu navštívených škol jich 97,3 % nabízí aktivity pro děti a jejich zákonné zástupce před nástupem do ZŠ, podíl těchto škol mírně vzrůstá. Nejčastěji se jedná o společné návštěvy školy dětí MŠ (92,3 %). Následuje nabídka aktivit pro zákonné zástupce dětí v předškolním věku, např. den otevřených dveří, schůzky, besedy (79,3 %) a společné aktivity pro žáky ZŠ a děti v předškolním věku, např. kroužky, výlety, kulturní a sportovní akce (65,7 %). Edukativně stimulační skupiny pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky realizuje 16,4 % navštívených škol a téměř třetina škol nabízí jiný vlastní program pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.

Aktivity v rámci adaptace na školní prostředí nabízí žákům 92,9 % dotazovaných škol. Přetrvává trend poskytování individuálních konzultací zákonným zástupcům (84,1 %). Často také školy nabízejí mimoškolní aktivity a kroužky (72,3 %). Zhruba sedmina škol realizuje adaptační a seznamovací pobyty a přiřazení „patrona“, např. žáka z vyššího ročníku. Další nespecifikované aktivity nabízí desetina škol. Navštívené školy většinou poskytují v případě potřeby žákům péči specialistů. Logopedickou péči zajišťuje 91,1 % z nich. Podíl škol, které doporučují žáky s poruchou řeči k diagnostice a odborné péči mimo ZŠ, narostl o 4,4 procentního bodu (na 79,4 %), o 2,6 procentního bodu (na 35 %) se naopak snížil podíl škol, které využívají služeb interního pedagogického pracovníka v ZŠ, např. logopeda, logopedického asistenta nebo logopedického preventisty. Služeb externího pracovníka docházejícího do ZŠ využívá 9,2 % škol. Průměrný počet žáků v logopedické péči ve školách, které tuto péči poskytují, mírně poklesl (na 8,4 žáka).

3.2.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – průběh společného vzdělávání

Ve školním roce 2018/2019 ČŠI v oblasti hodnocení společného vzdělávání navázala na činnosti v předchozích školních rocích. V rámci specifického úkolu se zaměřila na sledování, hodnocení a kontrolu naplňování principů společného vzdělávání a dodržování jeho právního rámce.

ČŠI zjišťovala úroveň poskytované podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a sledovala míru naplňování doporučení školských poradenských zařízení při vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření. Z inspekčního zjištění vyplývá, že 85,8 % všech navštívených škol naplňuje tato doporučení v potřebném rozsahu a ve všech případech. Celkem 10 % škol doporučení nenaplňuje v potřebném rozsahu a 0,2 % škol je nerealizuje/neplní ve všech případech. Pro žáky v ostatních školách školská poradenská zařízení doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole nevydala. Míra naplňování doporučení školských poradenských zařízení při vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření se v posledních třech školních rocích téměř nemění.

Ve školním roce 2018/2019 nedošlo oproti předchozímu školnímu roku k významným změnám v podílu využívaných podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Při inspekčních hospitacích bylo zjištěno, že k nejčastěji uplatňovaným podpůrným opatřením, ve 42,8 % hospitovaných hodin, patří vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, úprava organizace, obsahu, hodnocení, metod a forem vzdělávání byla zjištěna v 39,8 % hospitovaných hodin a využití asistenta pedagoga v 29,2 % hodin. V menší míře učitelé využívali speciální učebnice, kompenzační a speciální učební pomůcky. V ostatních vyučovacích hodinách byla využívána jiná podpůrná opatření, a to v řádu desetin procentního podílu. Podíl 28,9 % vyučovacích hodin, v nichž nebyla podpůrná opatření využita vůbec, byl takřka shodný se školním rokem 2017/2018.

Shodně s předchozím školním rokem se školám nedaří identifikovat všechny nadané žáky, což vyplývá z nízkého počtu těchto žáků, které školy evidují. Také se nedaří identifikovat všechny mimořádně nadané žáky, podíl těchto žáků dle statistických dat MŠMT se od školního roku 2014/2015 nemění, činí v základním vzdělávání jen 0,1 % žáků. Vhodná podpora poskytovaná mimořádně nadaným žákům byla zjištěna v 47,9 % hospitovaných hodin, nadaným žákům v 15,6 % hodin (v 72,9 % hodin nadaní žáci nebyli přítomni). Tento stav je významně omezujícím faktorem pro dostatečné a účinné rozvíjení jejich nadání v průběhu základního vzdělávání. Může být zapříčiněn i tím, že pedagogové se při svém dalším vzdělávání stále málo soustřeďují na problematiku vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků. Vzdělávací nabídka v této problematice dlouhodobě není dostatečná.

Míra individualizace a diferenciací vzdělávání podle potřeb žáků byla v hospitovaných hodinách stejně jako v předchozím školním roce velmi nízká; v 62,6 % hospitovaných hodin žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů. Tento stav nekoresponduje se zjištěními, že 3,2 % navštívených škol (18 škol) nevzdělává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a že podíl těchto žáků v běžných základních školách se od školního roku 2016/2017 mírně zvyšuje; ve školním roce 2018/2019 dosáhl 12,8 %. Individualizace a diferenciací vzdělávání podle potřeb žáků byla v hospitovaných hodinách častější na prvním než na druhém stupni. Nejméně se daří individualizace a diferenciací vzdělávání podle potřeb žáků pedagogům v Libereckém kraji, ve kterém v 74,3 % hospitovaných hodin všichni žáci plnili stejné úlohy nebo typy příkladů, a v Olomouckém kraji, kde se toto zjištění týkalo 70,7 % inspekčních hospitací. Naopak individualizace a diferenciací vzdělávání se nejvíce dařila učitelům ve Zlínském (48,8 % hospitovaných hodin) a Plzeňském kraji (44,4 % hospitovaných hodin).

Z celkového počtu sledovaných škol celkem 82,5 % poskytovalo účinnou podporu všem žákům s potřebou podpůrných opatření, z toho 18,6 % na výborné a 63,9 % na očekávané úrovni. Podíl škol vyžadujících zlepšení v této oblasti je 17,4 % a podíl škol poskytujících tuto podporu na nevyhovující úrovni je 0,2 %. Ve srovnání s předchozím školním rokem podíl škol poskytujících účinnou podporu všem žákům s potřebou podpůrných opatření mírně klesl, naopak mírně se zvýšil podíl těch, které v této oblasti vyžadují zlepšení.

Českou školní inspekci zjištěná celkově nízká míra individualizace a diferenciací v průběhu vzdělávání a zvýšení podílu škol, které vyžadují zlepšení v účinnosti podpory všem žákům s potřebou podpůrných opatření, poukazují na potřebu zkvalitnění koordinace přístupu k těmto žákům ze strany školních poradenských pracovišť.

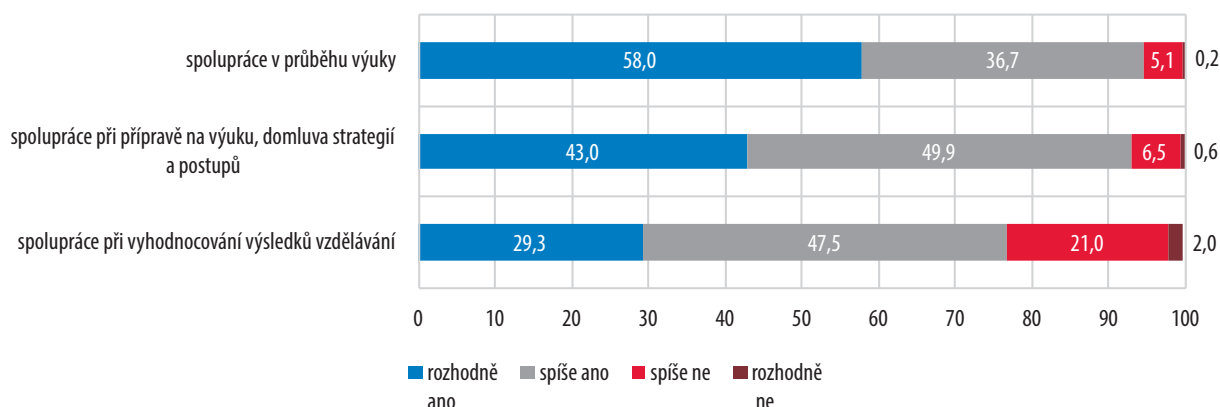


Podíl škol, ve kterých došlo ke změně hodnocení kvality vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a/nebo žáků nadaných, byl 41,9 %. K výraznému zlepšení došlo v 17,6 % škol, k mírnému zlepšení v 69,0 % a k mírnému zhoršení v 13,4 % škol (o 4,5 % více ve srovnání s předchozím školním rokem). V žádné škole nedošlo k výraznému zhoršení.

Při inspekčních hospitacích ČŠI sledovala také účinnost spolupráce pedagoga a asistenta/asistentů pedagoga. Nejvyšší účinnost, shodně jako v předchozím školním roce, dosáhla v průběhu výuky, a to v 94,7 % hospitovaných hodin. Účinnost spolupráce při přípravě na výuku a domluvě strategií a postupů byla zjištěna v 92,9 % hospitovaných hodin. Nejnížší účinnost spolupráce pedagoga a asistenta/asistentů pedagoga dlouhodobě přetrvává v oblasti spolupráce při vyhodnocování výsledků vzdělávání (76,8 %).

Graf 29

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



Dotazníky zaměřené na spolupráci pedagogů a asistentů pedagoga školní inspektoři zadávali v souvislosti s inspekčními hospitacemi. V dotazníkovém šetření ČŠI monitorovala názory pedagogů a asistentů pedagoga na formy přímé a nepřímé podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, které poskytují asistenti pedagoga, jaký je způsob přípravy asistentů pedagoga na vyučovací hodiny a 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 školní inspektoři při inspekčních hospitacích.

Bylo zjištěno, že u většiny forem přímé podpory poskytované žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se liší názory pedagogů a asistentů pedagoga na podíl jednotlivých forem této přímé podpory, které poskytuje výhradně učitel, učitel ve spolupráci s asistentem pedagoga a výhradně asistent pedagoga. Stejně jako v předchozím školním roce 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.

Shoda v názoru pedagogů a asistentů pedagoga byla zjištěna jen v případě přímé podpory zaměřené na výklad nové látky. Dle oslovených učitelů ji provádí výhradně 76,9 % pedagogů, dle oslovených asistentů pedagoga 78,3 % učitelů a dle inspekčního zjištění 66,1 % učitelů.

Naopak např. dovysvětlení učební látky dle oslovených učitelů provádí výhradně 18,8 % pedagogů, zatímco dle oslovených asistentů pedagoga jen 9 % učitelů, dle inspekčního zjištění 17,7 % učitelů. Na otázku, zda kontrolu porozumění úkolům provádí výhradně učitel, odpovědělo kladně 8,9 % učitelů, 3,3 % asistentů pedagoga. Školní inspektoři shledali, že kontrolu porozumění úkolům provádí výhradně 8,3 % učitelů. Z oslovených asistentů pedagoga jich 43,5 % uvedlo, že výhradně podporují udržení pozornosti žáka, toto si ale myslí pouze 21,8 % učitelů. Inspekční zjištění 48,2 % se významně blíží názoru asistentů

pedagoga. Rozdíly v názorech učitelů a asistentů pedagoga byly i v dalších formách podpory včetně forem nepřímých. Ve formách nepřímé podpory se učitelé a asistenti pedagoga shodli jen na podílu podpory v oblasti sebeobslužných činností žáka (stravování, oblékání, WC), 1,7 % učitelů odpovědělo, že ji poskytují výhradně oni, dle asistentů pedagoga ji výhradně poskytuje 1,9 % učitelů.

Uvedené rozdíly v názorech pedagogů a asistentů pedagoga mohou souviset s nedostatečným ujasněním kompetencí jejich vzájemné spolupráce a s přetrvávající absencí standardů činností asistenta pedagoga. Příčinou také může být skutečnost, že 72,6 % asistentů pedagoga působí na této pozici krátce (do tří let) a že 50 % asistentů pedagoga má pedagogickou praxi (ne pouze na pozici asistenta) kratší než tři roky. Nemalý počet asistentů pedagoga (20 %) také v souvislosti se zjišťováním oblastí, které představují překážky spokojenosti s výkonem jejich činnosti, uvedl, že má málo příležitostí k dalšímu vzdělávání. V souhrnu ale lze na základě inspekčních zjištění konstatovat, že při poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami učitelé i asistenti pedagoga postupují v souladu s kompetencemi plynoucími z jejich pracovní pozice.

Tabulka 37

Přínos činnosti asistenta pedagoga pro žáka (žáky) se SVP – podíl učitelů/hospitací (v %)

Přínos činnosti asistenta pedagoga	Učitel	Hospitace
Velmi / rozhodně přínosná	57,5	63,0
Do určité míry / spíše přínosná	38,3	33,1
Jen málo přínosná / spíše nepřínosná	3,8	3,2
Vůbec ne přínosná / rozhodně nepřínosná	0,4	0,7

V názorech pedagogů na míru přínosu činnosti asistenta pedagoga pro žáka/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a inspekčními hospitačními zjištěními není zásadní rozdíl. Velmi / rozhodně přínosná je dle 57,5 % oslovených učitelů, dle inspekčních zjištění v 63 % hospitovaných hodin (oproti předchozímu školnímu roku nárůst o 2,3 %). Do určité míry / spíše přínosná je dle 38,3 % učitelů, dle inspekčních zjištění v 33,1 % hospitovaných hodin (oproti předchozímu školnímu roku pokles o 1,6 %).

V názorech pedagogů na míru přínosu činnosti asistenta pedagoga pro ostatní žáky a inspekčními hospitačními zjištěními jsou největší rozdíly v míře velmi / rozhodně přínosná, dle oslovených učitelů v 28 %, dle inspekčních zjištění v 41,9 % hospitovaných hodin (oproti předchozímu školnímu roku nárůst o 5,2 %), a do určité míry / spíše přínosná, dle učitelů v 51,9 %, dle inspekčních zjištění v 44,7 % hospitovaných hodin (oproti předchozímu školnímu roku pokles o 3,8 %).

Podle inspekčních zjištění se celkově míra přínosu činnosti asistenta pedagoga pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i pro ostatní žáky oproti předchozímu školnímu roku mírně zlepšila.

ČŠI dlouhodobě vyhodnocuje, zda a v jaké míře školy podporují rovné příležitosti ve vzdělávání všech žáků. V rámci inspekčních hospitací školní inspektoři sledovali, vyskytují-li se v hodinách situace, které podporují učení žáků a které naopak jejich učení 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, i na poskytování zpětné vazby učiteli, která žákům k tomuto dopomáhá, a také na poskytnutí pomoci při obtížích v učení. Sleduje rovněž, zda jsou učitelé rozpoznány potíže v učení žáků, a pokud se vyskytnou, zda je žákům poskytnuta potřebná pomoc. ČŠI také monitoruje, věnují-li školy pozornost osobnostnímu rozvoji žáků.

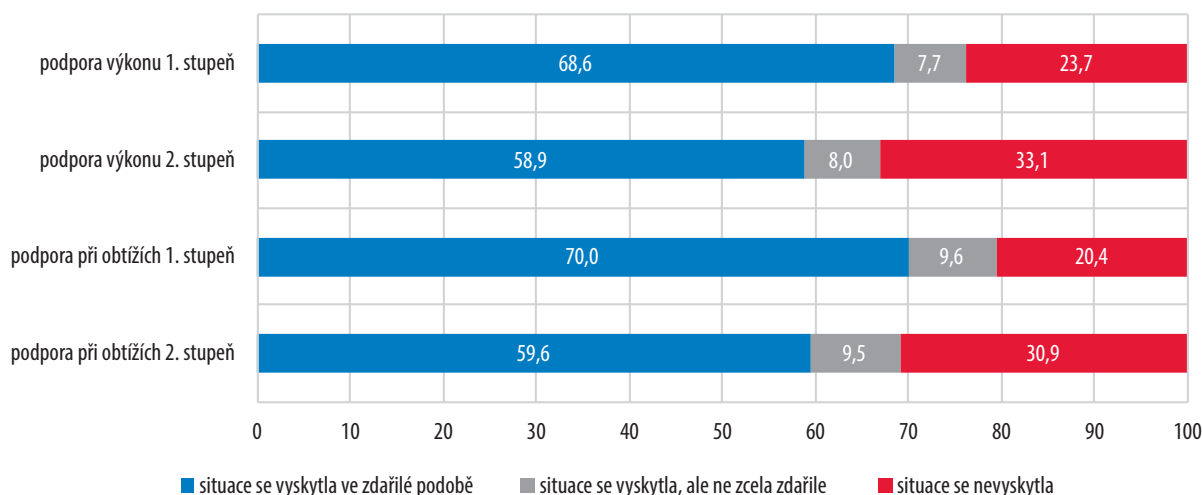
Z inspekčních hospitačních zjištění vyplynulo, že oproti předchozímu školnímu roku mírně klesl podíl hodin, ve kterých učitelé zdařile vyjadřovali důvěru, že žáci mohou dostát



na ně kladeným učebním nárokům, a poskytovali zpětnou vazbu, která jim k tomu dopomáhá (64,2 % hodin). Významně častěji, o 9,7 % hospitovaných hodin, se dařilo vyjadřovat tuto důvěru v žákovské schopnosti učitelům na prvním stupni než na druhém. Učitelé na první stupni také častěji, o 10,4 % hospitovaných hodin, než na druhém stupni rozpoznávali obtíže žáků v učení a zdařile jim poskytovali pomoc. Celkově byla tato pomoc poskytována ve zdařilé podobě v 65,3 % hospitovaných hodin. Nejvíce se školám (97,8 % hospitovaných hodin) daří rozvíjet osobnost žáků, jejich otevřenost, toleranci, respekt vůči jinakosti a dbát na to, aby žádný žák nebyl vyčleňován z kolektivu.

Graf 30

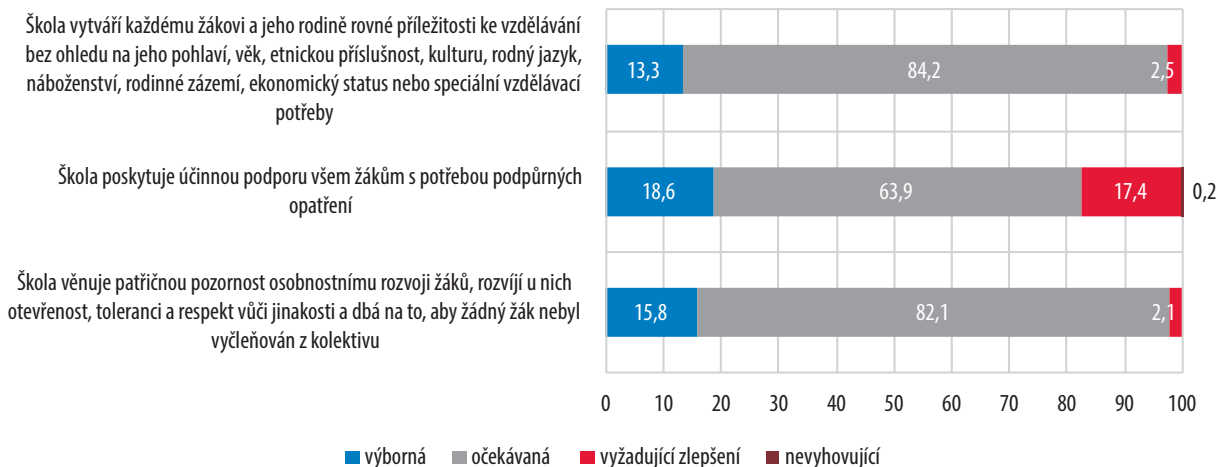
Výskyt situací podporujících učení – podíl hodin (v %)



Ze situací, které tlumí učení, se Česká školní inspekce zaměřuje na sledování případného výskytu osobnostně ponižujících a didakticky nepřijatelných situací. Osobnostně ponižující situace, při kterých se učitelé dopouštěli komunikačních chyb nebo porušovali partnerský respektující přístup, se v 97,9 % hospitovaných hodin nevyskytly vůbec. Výskyt situací a podíl žáků, kterých se situace týkala, byl jako v předchozím školním roce téměř shodný na prvním i druhém stupni. Didakticky nepřijatelné situace omezující rozvoj učební kompetence žáků především proto, že výuka byla chybně didakticky nastavena, se vyskytly v plném rozsahu jen v 0,5 % hodin, v 97,8 % hodin se nevyskytly vůbec. Pokud se tyto situace vyskytly, všech žáků se týkaly častěji na druhém stupni (50,0 % hodin) než na stupni prvním (44,9 %). U většiny žáků a u méně než poloviny žáků byl procentní podíl výskytu didakticky nepřijatelných situací na obou stupních téměř stejný.

Rovné příležitosti ke vzdělávání vytváří 13,3 % škol na výborné úrovni, 84,2 % škol na očekávané úrovni a 2,5 % škol na úrovni vyžadující zlepšení. Žádná z navštívených škol nevykazovala v tomto kritériu úroveň nevyhovující. V souhrnu lze konstatovat, že situace podporující učení žáků se i ve školním roce 2018/2019 dařilo lépe vytvářet učitelům prvního stupně.

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

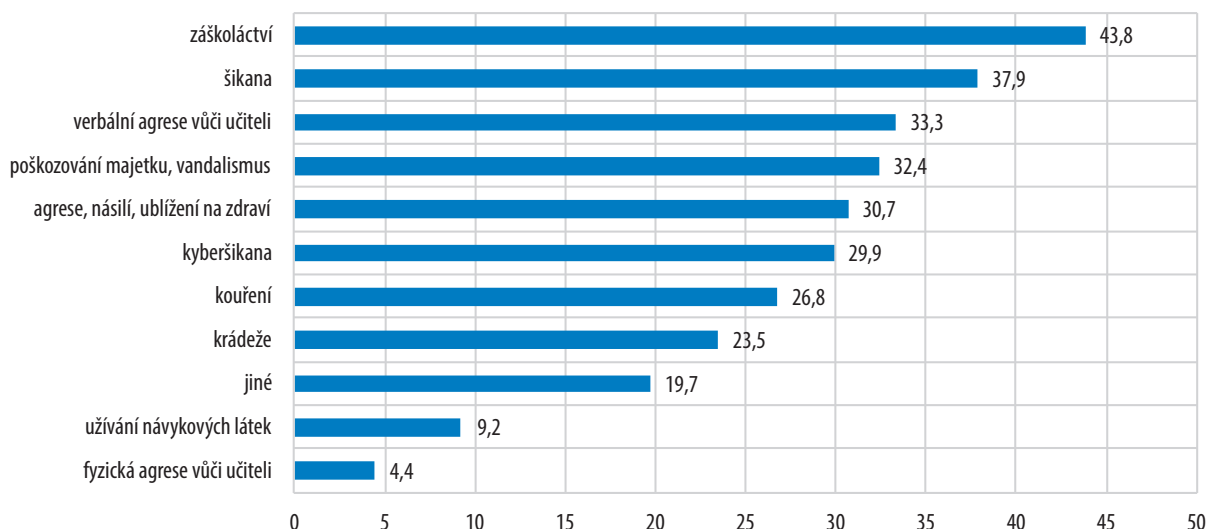


3.2.4 Prevence rizikového chování žáků

Funkce školního metodika prevence je ustanovena ve většině škol (v 96,1 %), v 19,8 % škol školní metodici prevence vykonávají zároveň funkci výchovného poradce. Oproti předchozímu školnímu roku se mírně snížil podíl škol, ve kterých dochází ke kumulaci těchto funkcí. V 18,7 % škol působí na pozici těchto metodiků ředitelé. V některých případech se kumulování funkcí negativně promítá do kvality práce metodiků prevence, případně kvality řízení školy.

Nejčtenějšími školami identifikovanými formami rizikového chování žáků je dlouhodobě záškoláctví, šikana, verbální agrese vůči učitelé; následuje poškozování majetku, vandalismus a agrese, násilí, ublížení na zdraví. Podíl škol, které řešily alespoň jeden z výše uvedených případů rizikového chování, kolísá dlouhodobě v meziročním srovnání kolem stabilních hodnot, k výraznější změně došlo jen v případě kyberšikany. Ve srovnání se školním rokem 2016/2017 vzrostl ve školním roce 2018/2019 podíl škol, které toto rizikové chování řešily, z 20,5 % na 29,9 %. Tento stav může souviset s rostoucími zkušenostmi pedagogů s identifikací této formy rizikového chování žáků a skutečností, že téměř každý žák vlastní nějaký informační a komunikační prostředek nebo má k němu přístup.

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



Tabulka 38

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

Rizikové chování žáků	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Šikana	35,3	38,1	37,9
Kyberšikana	20,5	24,5	29,9
Verbální agrese vůči učiteli	33,1	32,0	33,3
Fyzická agrese vůči učiteli	6,2	3,4	4,4
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	32,9	34,2	30,7
Užívání návykových látek	10,8	8,4	9,2
Kouření	25,0	26,1	26,8
Poškození majetku, vandalismus	30,9	31,3	32,4
Krádeže	24,6	24,2	23,5
Záškoláctví	43,5	44,8	43,8
Jiné	10,4	10,9	19,7

Z četnosti jednotlivých druhů opatření přijímaných školami ke snižování celkové vysoké absence a neomluvené absence vyplývá, že ředitelé škol, shodně jako v předchozích letech, považují za nejúčinnější opatření spolupráci s rodiči žáků (včetně smluv), výchovným poradcem a metodikem prevence, odborem sociálně-právní ochrany dětí a školskými poradenskými zařízeními. Nutno ale konstatovat, že podíl škol, které tato opatření k řešení vysokých a neomluvených absencí přijímají, se oproti předchozímu školnímu roku velmi významně snížil. Lze se domnívat, že důvodem této změny jsou méně příznivé výsledky v účinnosti této spolupráce a nedostatek odborných pracovníků ve školském poradenském systému ve vazbě na jejich zvýšené zatížení související se společným vzděláváním. Ve srovnání s předchozím školním rokem také méně škol (6 %) využívá individuální výchovný plán jako opatření ke snížení výskytu rizikového chování. Toto zjištění koresponduje i s výše uvedeným snížením podílu škol, které ve školním roce 2018/2019 uvedly, že považují za nejúčinnější opatření spolupráci s rodiči žáků. ČŠI však konstatuje, že efektivní spolupráce se zákonnými zástupci žáků je klíčovým předpokladem pro účinné řešení problematiky prevence rizikového chování.

Školám se daří zkvalitňovat preventivní systémy v oblasti sledování počtu zameškaných hodin, jejich počet na jednoho žáka se oproti předchozímu školnímu roku snížil z 93,3 hodiny na 74,9 hodiny. Podíl neomluvených hodin na jednoho žáka je po dobu třech školních roků stabilní (0,9–0,6 hodiny). Mírně se ale zvýšil průměrný počet neomluvených hodin na jednoho žáka (z počtu žáků, kteří měli neomluvenou hodinu), a to na 41 hodin ve školním roce 2018/2019 oproti 37,2 hodiny ve školním roce 2016/2017. Snížení podílu škol, ve kterých nejsou vysoké absence ani neomluvené hodiny, z 35,4 % škol (navštívených v předchozím školním roce) na 29,6 % ve školním roce 2018/2019, může být zapříčiněno přetrvávající vyšší benevolentností některých škol při akceptování důvodu absence žáka uvedeného jeho zákonným zástupcem.

Přetrvávají také rozdíly v přístupu škol k výskytu šikany, agrese, případně násilí. Vedle škol, které systematicky a aktivně vyhledávají prvotní příznaky těchto forem rizikového 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.

ČŠI také zjišťovala názory ředitelů a učitelů na školní klima a názory učitelů a žáků na jejich vzájemné vztahy. Ředitelé a učitelé vyjadřovali své názory na školní prostředí, vztahy mezi pedagogy a vedením a mezi pedagogy navzájem. Názory vedení a učitelů se celkově významně shodovaly. Drobná odchylka se vyskytla v míře shody v oblasti vztahů mezi pedagogy a vedením. Z oslovených ředitelů si jich 2,9 % myslí, že neshody vzniklé mezi učiteli nejsou řešeny a nevedou ke zkvalitnění jejich spolupráce, tento názor má 10,2 % oslovených učitelů. Názor, že učitelé nemohou bez obav rozporovat kroky kolegů, pokud s nimi nesouhlasí, zastává 4,9 % ředitelů a 11,6 % učitelů. Příčina těchto dílčích názorových nesouladů může spočívat v absenci jasných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů (vedení, učitel, rodiče), tato jasně nastavená pravidla nemá dle inspekčního zjištění 12,3 % škol. Je však pozitivem, že až na výjimky vedení a učitelé uváděli, že jsou i přes názorové rozdíly schopni dále spolupracovat. Tento názor zastává 99,5 % vedení škol a 97,9 % učitelů. Z pohledu zkvalitňování výsledků vzdělávání je nezanedbatelný fakt, že o 24 % méně žáků než učitelů si myslí, že žáci poskytují pedagogům zpětnou vazbu k výchovně-vzdělávacímu procesu.

Z inspekčních zjištění vyplývá, že 72,6 % škol má prokazatelně promyšlený vlastní systém podpory reflektující složení žáků školy a jejich potřeby a 21,8 % škol organizuje jednu nebo více podpůrných aktivit, které vycházejí z aktuálních potřeb školy či poptávky rodičů nebo žáků.

Česká školní inspekce monitorovala prostřednictvím dotazníkového šetření zadaného ředitelům a učitelům, jaká opatření škola přijímá pro žáky ohrožené školní neúspěšností a neúspěšné žáky. Mezi nejčastěji přijímaná opatření uváděná řediteli a učiteli patří spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, podpůrná opatření realizovaná ve výuce, individuální přístup ve vyučovacích hodinách, zvýšená spolupráce se zákonnými zástupci, diferencovaná práce v hodinách a doučování individuální a skupinové. Zásadní rozdíl mezi podílem využívání opatření individuálního a skupinového doučování uváděný řediteli a učiteli naznačuje, že ředitelé se často domnívají, na rozdíl od praxe realizované učiteli, že doučování ve škole probíhá. Tento stav může být zapříčiněn nedůslednou kontrolní činností ředitele, případně nedostatečnou podporou poskytovanou pedagogům výchovnými poradci (i z důvodu vysokého počtu hodin jejich přímé vyučovací povinnosti).



Výsledky základního vzdělávání

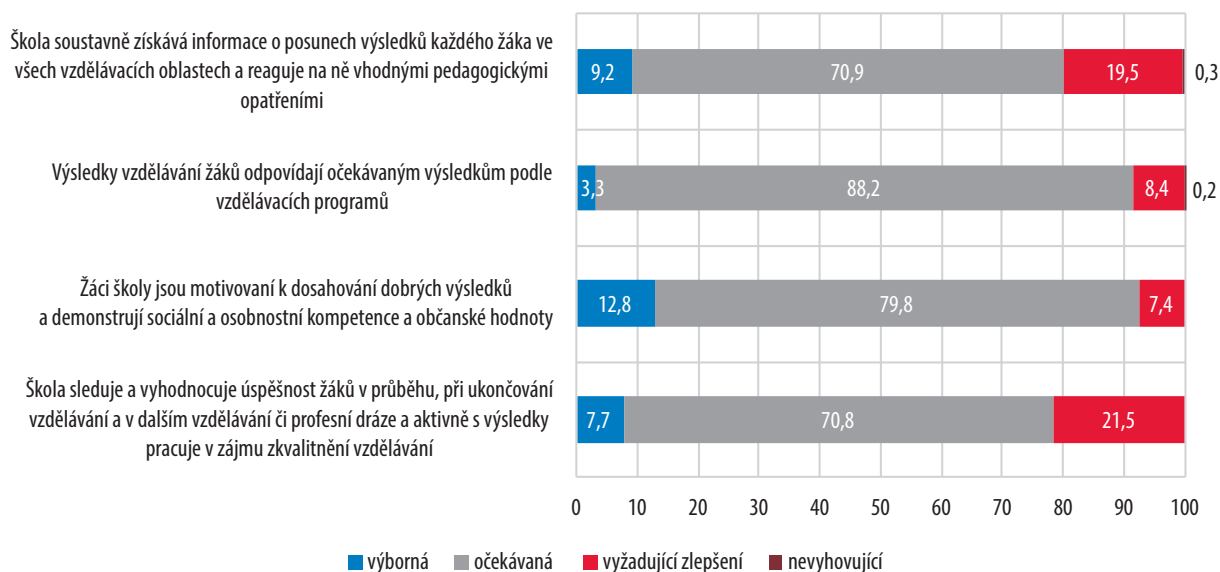
3.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

Vzdělávací výsledky žáků prezentují úroveň osvojených klíčových kompetencí a funkčních gramotností, tedy penzum vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnotových orientací uplatnitelných v dalším vzdělávání i v běžném každodenním životě. Jejich naplňování představuje hlavní cíl vzdělávací činnosti školy. Úroveň výsledků vzdělávání vychází z požadavků vzdělávacích programů a je přímo úměrná kvalitě výuky, a to zejména v souvislosti s hodnocením a podporou vzdělávacího pokroku žáků. Předpokladem dobrých výsledků je kvalitní zpětná vazba, přijímání vhodných opatření a účinná motivace žáků. Tyto aspekty však často nejsou ve školách běžným standardem, stejně jako aplikace sebehodnocení a vzájemného hodnocení, jež žáky vede k uvědomění si vlastních úspěchů a chyb.

Hodnocení této oblasti Českou školní inspekci vycházelo z přímého pozorování pedagogického procesu, ze studia žakovských prací, z analýzy klasifikace průběžné i celkové. Další poznatky přinesly rozhovory s pedagogy i řediteli škol, důležitým zdrojem informací jsou jimi vyplňované dotazníky, ale také souhrnné výsledky externího testování (elektronické zjišťování ČŠI i komerční testy).

Graf 33

Vzdělávací výsledky žáků – podíl škol (v %)



K ověřování naplnění cílů ŠVP (RVP) byly ve školách nejčastěji využívány, stejně jako v předchozích letech, běžné evaluační nástroje, tedy individuální hodnocení ústního či písemného zkoušení žáků učiteli (97,0 %). V menší míře se dále uplatnilo komerční testování (47,1 %) a také národní externí hodnocení InspIS SET (41,9 %). Významným motivátorem žáků k dalšímu učení byla v průběhu školního roku již tradičně účast na olympiádách, soutěžích a přehlídkách. Alespoň jeden žák se účastnil vyššího než školního kola v 72 % navštívených škol. Školy samy pořádají pro žáky své i z jiných škol množství akcí (hlavně v oblasti sportu a umění), které zvyšují jejich zájem o různé oblasti a rozvíjejí jejich klíčové kompetence a funkční gramotnosti.

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“).	32,1	29,5	34,9
Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	27,6	31,7	22,8
Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	62,4	64,5	60,0
V hodině byly ověřovány znalosti a/nebo dovednosti.	43,2	44,8	41,2
Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).	38,2	43,2	32,4
Vyučovací hodina byla učitelem zhodnocena jen formálně nebo nebyla zhodnocena vůbec.	34,5	30,8	39,2
Žádné z uvedených tvrzení není charakteristické pro danou hodinu.	1,1	1,1	1,1

Sledování průběžného hodnocení žáků v rámci vzdělávacího procesu potvrdilo zjištění z předchozích let, tedy menší dovednost učitelů ve využívání formativního hodnocení. Skoro v jedné třetině vyučovacích hodin učitelé hodnotili okamžité výkony žáků pouze stručnými formulacemi (např. dobře, špatně), aniž by blíže specifikovali, v čem je chyba, co žák musí udělat, aby se zlepšil, či jaký pokrok žák učinil. Takovou zpětnou vazbu, která je využitelná k dalšímu učení, poskytli alespoň některým žákům pedagogové v 62,4 % hodin (nejvíce v matematice a informatice). Přetrvávajícím problémem bylo zapojení samotných žáků do procesu hodnocení, tedy jejich vedení k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení. Stalo se tak přibližně jen ve čtvrtině vyučovacích hodin (nejčastěji ve výchovných předmětech), přičemž k tomuto výsledku významně přispěli učitelé na prvním stupni, tam bylo sebehodnocení či vrstevnické hodnocení praktikováno skoro v jedné třetině hodin. A stejně tomu bylo i v souvislosti s hodnocením v závěru proběhlé hodiny, alespoň někteří žáci se ho aktivně zúčastnili v 38,2 % hodin, přičemž rozdíl mezi prvním a druhým stupněm byl u tohoto ukazatele skoro 11 % ve prospěch mladších žáků. Formálně či zcela bez hodnocení zůstala přibližně jedna třetina vyučovacích hodin (na druhém stupni skoro 40 %), což jednoznačně snižuje efektivitu výuky a nemá příznivý vliv na rozvoj žákovských kompetencí. Po skončení takových hodin není jasné, zda byl stanovený cíl naplněn, co bylo přínosem pro žáky, čemu se bude potřeba věnovat apod.

Z pohledu vzdělávacích oborů a oblastí pak byla úroveň zaznamenaného průběžného hodnocení nižší zejména v hodinách cizích jazyků a dále v předmětech vzdělávací oblasti Člověk a příroda (fyzika, přírodopis, chemie, zeměpis). Učitelé v těchto předmětech potvrdili trend minulých let, dávali přednost pouze stručným hodnotícím výrokům, žáky do hodnocení zapojovali minimálně.

Podklady pro hodnocení žáků – podíl učitelů (v %)

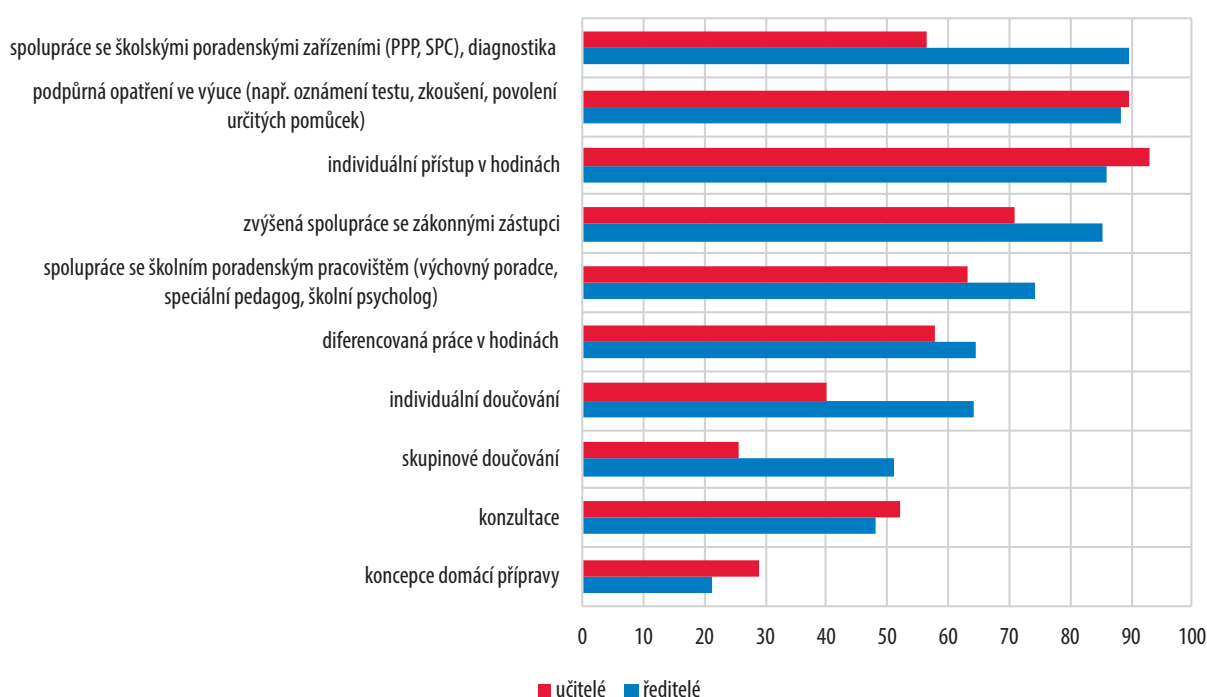
Podklady pro hodnocení	celkem ZV	1. stupeň	2. stupeň
Učitel má doklady individuálního pokroku všech žáků. Může doložit odlišnou úroveň znalostí a dovedností vybraných žáků.	38,5	46,9	28,9
Učitel má jen klasifikaci bodovou nebo známkami a případně písemné práce žáka.	55,5	44,9	67,4
Učitel využívá pro hodnocení portfolia žákovských prací.	12,6	18,8	5,5



Dokladováním individuálního pokroku žáků ve výuce se zabývalo, jak vyplynulo z pohospitačních rozhovorů s pedagogy, 38,5 % z nich, přičemž více se doložením odlišné úrovně znalostí a dovedností vybraných žáků zabývali učitelé na prvním stupni (46,9 %). Oproti tomu na druhém stupni pracovalo 67,4 % pedagogů při hodnocení žáků jen s klasifikačními podklady, identifikací vzdělávacího posunu u jednotlivých žáků se zabývali podstatně méně (28,9 %). Obdobně rozdílné bylo využití žákovských portfolií pro hodnocení, na prvním stupni bylo třikrát častější, ale celkově stále okrajové (12,6 %). Z hlediska jednotlivých předmětů nejčastěji učitelé sledovali pokroky žáků ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, a to v souvislosti s vyhodnocováním jejich sportovních výkonů. Naopak nejméně se tak dělo opět ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda, učitelé v těchto předmětech pracovali ve velké míře jen s klasifikačními podklady.

Graf 34

Opatření ke snížení školní neúspěšnosti – podíl učitelů, ředitelů (v %)



Ke snížení školní neúspěšnosti žáků školy přijímaly podle svých ředitelů opatření nejčastěji ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními uplatňováním podpůrných opatření ve výuce, aplikací individuálního přístupu a spoluprací se zákonnými zástupci. Učitelé v největší míře uváděli individuální přístup spolu s výukovými opatřeními.

Úspěšnost svých absolventů v dalším vzdělávání vyhodnocovala v loňském roce o něco víc než polovina škol (57,5 %). Nejobvyklejší formou bylo získání informací přímo od bývalých žáků, dále na základě spolupráce se středními školami nebo od zákonných zástupců absolventů.

V rámci celkového hodnocení navštívených škol došlo v oblasti výsledků vzdělávání žáků přibližně v jedné pětině škol od předešlé inspekce k určité změně. Nejčastěji se jednalo o mírné zlepšení. Při inspekční činnosti však bylo také přibližně ve 4 % škol konstatováno porušení právních předpisů v dané oblasti. Hodnocení výsledků vzdělávání tak neprobíhalo podle daných pravidel, ať se jednalo o slovní hodnocení, komisionální přezkoušení, opravné zkoušky.

3.3.2.1 Rozvoj jazykové a přírodovědné gramotnosti a dopravní výchovy v ZŠ

Rozvoj jazykové a přírodovědné gramotnosti na základních školách byl hodnocen prostřednictvím standardních inspekčních hodnoticích nástrojů pro sledování podmínek a průběhu realizace vzdělávání a pro hodnocení dosažené úrovně těchto gramotností. V případě dopravní výchovy byly využity nově vytvořené nástroje hodnocení.

Zdroje informací pro další hodnocení tak především zahrnovaly:

- výběrové zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol, dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti žáků 8. ročníku základních škol a dosažené úrovně znalostí a dovedností v oblasti dopravní výchovy žáků 6. a 9. ročníku základních škol;
- elektronické dotazování vybraných cílových skupin (ředitelé škol, učitelé, žáci) v závislosti na příslušné hodnocené oblasti;
- prezenční tematickou (případně komplexní) inspekční činnost na vybraných základních školách.

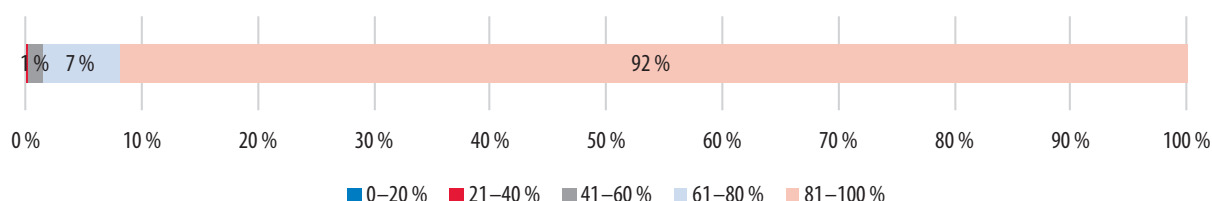
Před zahájením tematických šetření byly inspekční týmy proškoleny v užití hodnoticích nástrojů pro příslušnou oblast.

3.3.2.1.1 Jazyková gramotnost

Dosažená úroveň jazykové gramotnosti byla hodnocena s využitím testu zadávaného prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET, přičemž zadaný test řešilo celkem 8 939 žáků 4. ročníku základních škol (z toho 667 žáků se SVP) na 326 základních školách. Průměrná úspěšnost žáků v testu jazykové gramotnosti byla 92 %, což ukazuje na velmi dobré zvládnutí testovaného segmentu jazykové gramotnosti žáky 4. ročníku základních škol. Zároveň vysoký podíl žáků dosáhl velmi vysoké úspěšnosti v testu jazykové gramotnosti, když správně vyřešil více než čtyři pětiny otázek (viz graf č. 35).

Graf 35

Rozložení výsledků žáků 4. ročníku základních škol podle celkové úspěšnosti v testu jazykové gramotnosti (včetně žáků se SVP)



Poznatky k výběrovému zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti byly doplněny zjištěními, které se týkají podmínek a průběhu vzdělávání v této oblasti. Hodnoceny byly odpovědi ze žakovských a učitelských dotazníků (546 učitelů), dále byly využity informace z prezenční tematické a komplexní inspekční činnosti. V rámci tematické inspekční činnosti bylo navštíveno celkem 108 základních škol a 676 hodin výuky převážně cizích jazyků, přičemž doplňující informace poskytly také dotazníky pro ředitele a učitele navštívených škol.

Vybraná zjištění ukazují na učiteli vnímané vyšší nedostatky svých žáků v produktivních dovednostech, tj. v dovednostech hovořit a psát v cizím jazyce, než v dovednostech receptivních, tj. ve čtení textu v cizím jazyce a poslechu s porozuměním. Příležitosti pro další zvyšování kvality výuky pak byly spatřovány v posilování účelného střídání různorodých metod

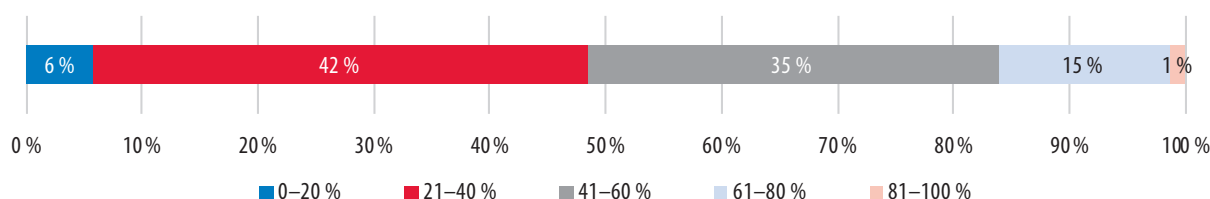
a forem výuky, v lepším uchopení pozitivních aspektů diferenciaci a individualizaci výuky (včetně zaměření na jazykově nadané žáky), ve využití příležitostí plynoucích z komplexních vztahů mezi různými přístupy k hodnocení žáků a v rozšiřování vazeb mezi cizím jazykem a dalšími vzdělávacími obory. Pozornost je potřeba věnovat také otázce aprobovanosti učitelů cizího jazyka, a to především na druhém stupni základních škol.²¹

3.3.2.1.2 Přírodovědná gramotnost

Dosažená úroveň přírodovědné gramotnosti byla zjišťována s využitím testu zadávaného prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET na 328 základních školách, přičemž se testování účastnilo celkem 11 152 žáků 8. ročníku základních škol (z toho 956 žáků se SVP). Průměrná úspěšnost žáků v testu přírodovědné gramotnosti byla jen 43 %, což je horší než očekávaný výsledek, který potvrzuje problémy žáků s řešením úloh vyžadujících kognitivně náročnější operace (např. návrh výzkumů přírodních jevů, interpretace výsledků takových výzkumů). Zároveň vysoký podíl žáků dosáhl slabého výsledku s nižší než 40% úspěšností či velmi slabého výsledku s nižší než 20% úspěšností v testu přírodovědné gramotnosti (viz graf č. 36).

Graf 36

Rozložení výsledků žáků 8. ročníku základních škol podle celkové úspěšnosti v testu přírodovědné gramotnosti (včetně žáků se SVP)



Poznatky k výběrovému zjišťování dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti byly doplněny zjištěními, které se týkají podmínek a průběhu vzdělávání v této oblasti. Hodnoceny byly odpovědi ze žakovských a učitelských dotazníků (905 učitelů), dále byly využity informace z prezenční tematické a komplexní inspekční činnosti. V rámci tematické inspekční činnosti bylo navštíveno celkem 108 základních škol a 867 hodin výuky různých vzdělávacích oborů, přičemž doplňující informace poskytly také dotazníky pro ředitele škol.

Vybraná zjištění ukazují, že učitelé přírodovědných předmětů vyjádřili vyšší míru nespokojenosti s tím, jak žáci zvládají úkoly vyžadující analýzu dat a následnou argumentaci k řešeným tématům, naopak více byli spokojeni s dovednostmi žáků v oblasti vyhledání a porovnání informací z různých zdrojů. Příležitosti ke zvyšování kvality vzdělávání přírodovědných předmětů byly spatřovány mimo jiné v častějším využití účelného střídání metod a forem výuky s vyšší aktivitou žáků, a to rovněž v kontextu skutečnosti, že výuka s dominantní rolí učitele a s převažující komunikací ve směru učitel–žák/třída byla pro průběh navštívených hodin výuky přírodovědných předmětů poměrně charakteristická. Rovněž žáci by nejčastěji přivítali více prakticky orientovanou výuku přírodovědných předmětů. Pozornost je pak potřeba věnovat také dalším aspektům kvality vzdělávání, a to včetně personálních a materiálních podmínek výuky přírodovědných předmětů.²²

3.3.2.1.3 Dopravní výchova

Úroveň dosažených znalostí a dovedností žáků v oblasti dopravní výchovy byla zjišťována u 5 902 žáků 6. ročníku 149 základních škol (z toho 604 žáků se SVP), dále pak u 4 537 žáků 9. ročníku 153 základních škol (z toho 326 žáků se SVP), přičemž opětovně byl využit

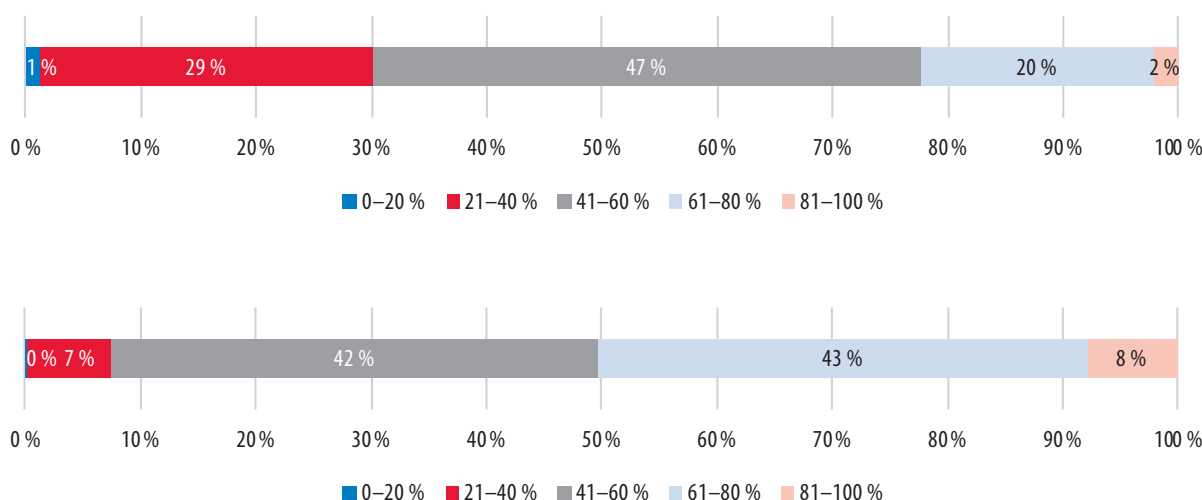
²¹ Více informací viz zpráva *Rozvoj jazykové gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2018/2019*.

²² Více informací viz zpráva *Rozvoj přírodovědné gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2018/2019*.

test zadávaný prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Průměrná dosažená úspěšnost žáků 6. ročníku základních škol byla jen 49 %, žáci 9. ročníku základních škol dosáhli podle očekávání vyšší úspěšnosti, a to 61 %. V případě obou ročníků základních škol však existuje početná skupina žáků, která dosáhla slabého výsledku s nižší než 40 % úspěšností v testu dopravní výchovy (viz graf č. 37).

Graf 37

Rozložení výsledků žáků 6. ročníku (nahore) a 9. ročníku (dole) základních škol podle celkové úspěšnosti v testu dopravní výchovy (včetně žáků se SVP)



Poznatky k výběrovému zjišťování dosažené úrovně znalostí a dovedností žáků v oblasti dopravní výchovy byly doplněny zjištěními, které se týkají podmínek a průběhu vzdělávání v této oblasti. Hodnoceny byly odpovědi ze žakovských a učitelských dotazníků (791 učitelů), dále byly využity informace z prezenční tematické inspekční činnosti na 403 základních školách. Doplňující informace z tematické inspekční činnosti poskytly také dotazníky pro ředitele škol.

Vybraná zjištění ukazují, že dopravní výchova je realizována především na prvním stupni základních škol (méně často na druhém stupni základních škol), a to především formou zařazení dopravní výchovy do obsahu jiných vzdělávacích oborů (více než 90 % základních škol). Za nejvhodnější způsob realizace dopravní výchovy však označil nejvyšší počet učitelů návštěvy žáků na dopravním hřišti a projektové dny realizované ve spolupráci s externím subjektem, přičemž takovou formu realizace dopravní výchovy by přivítali také žáci, a to především žáci 6. ročníku základních škol. Lepší metodická podpora a lepší výukové materiály jsou pak nejčastější oblasti, které by školy uvítaly pro zkvalitnění realizace dopravní výchovy.²³

3.4

Závěry a doporučení pro základní vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Převažují velmi dobré materiální podmínky podporující efektivitu vzdělávacího procesu a naplňování ŠVP. Potvrzuje se trvalá snaha o jejich zlepšování investicemi zřizovatelů, ale i využívání dalších finančních zdrojů, například využívání grantových a projektových programů.

23 Více informací viz zpráva *Dopravní výchova na základních školách ve školním roce 2018/2019*.



- Zvyšují se veřejné výdaje na základní vzdělávání.
- Průměrný počet žáků na třídu v základních školách je dlouhodobě příznivý, pohybuje se kolem 20 žáků, což je dobrým předpokladem pro individualizaci vzdělávání.
- Je podporováno společné vzdělávání žáků různě nadaných i žáků se SVP v běžných třídách.
- Většina škol naplňuje doporučení školských poradenských zařízení a realizuje plány pedagogické podpory žáků se SVP v potřebném rozsahu. Na základě znalosti a vyhodnocení složení žáků školy a jejich potřeb si školy stanovují a realizují systém vlastních podpůrných aktivit.
- Efektivní spolupráce se zřizovatelem a dalšími partnery má pozitivní dopad na rozvoj sounáležitosti žáků s obcí a na podporu volnočasových aktivit.
- Další vzdělávání pedagogických pracovníků je zaměřováno na předměty, které učitelé vyučují. Zlepšuje se výměna informací o metodách a formách výuky včetně informovanosti o didaktických materiálech k výuce uvnitř škol.
- Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v průběhu výuky je většinou přínosná a podporuje efektivitu výuky ve třídě.
- Školy realizují projektové činnosti, čímž posilují mezipředmětové vztahy. Podporují účast žáků v soutěžích.
- Ve školách, které usilují o spolupráci uvnitř pedagogického sboru, se zlepšuje účelnost a efektivita metod a forem vzdělávání. Zvyšující se pestrost forem práce je patrná zejména na prvním stupni ZŠ.

Negativní zjištění

- Prostorové a materiální podmínky na některých školách neumožňují vzdělávání v plném rozsahu z důvodu nedostatečného vybavení odborných učeben a tělovýchovného vybavení (např. tělocvična, hřiště, sportoviště). Školy většinou nejsou vybaveny bezbariérovým přístupem.
- Vzrostl počet škol, jejichž ŠVP byl hodnocen na úrovni vyžadující zlepšení. Formální způsob zpracování koncepčních dokumentů školy neumožňuje účinně a systematicky identifikovat prostředky a nástroje k naplňování stanovených cílů.
- Zvyšuje se věkový průměr ředitelů škol.
- Zřizovatelé při realizaci konkurzu na místo ředitele ZŠ v 10 % konkurzů nerespektovali doporučení konkurzní komise.
- Zvyšuje se počet škol, ve kterých pedagogické řízení školy vyžaduje zlepšení. Autoevaluační mechanismy nejsou realizovány komplexně a efektivně, nejsou přijímána adekvátní opatření ke zlepšování podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na úrovni školy. Chybí odborné vedení jednotlivých učitelů, systematická zpětná vazba ke kvalitě výuky s případnými adekvátními podpůrnými opatřeními pro její zlepšování. Není důsledně vyhodnocována kvalita práce metodických orgánů a poradenských pracovišť ve škole.
- Zvyšuje se počet škol, v nichž metodické orgány fungují pouze formálně a neposilují odbornou komunikaci mezi pedagogy uvnitř školy.
- Kumulace funkcí školního metodika prevence a výchovného poradce, případně vykonávání těchto činností ze strany vedení školy, se negativně promítá do kvality práce a vytváření příznivého prostředí uvnitř školy.
- Pokračuje trend poklesu odborné kvalifikace a zajištění výuky aprobovanými učiteli. Současně se prohlubuje rozdíl mezi kraji s nejvyšším a nejnižším podílem kvalifikovanosti.

- Nedostatečné zařazování aktivizujících (např. kooperativních, činnostních) metod a forem výuky, minimální využívání názorných pomůcek včetně didaktické techniky negativně ovlivňuje kvalitu vzdělávacího procesu, zejména na 2. stupni ZŠ. Chybějící účelné závěry vyučovacích hodin se shrnutím učiva a ověřením splnění vzdělávacího cíle snižují efektivitu výuky.
- Kvůli nízké míře individualizace a diferenciaci průběhu vzdělávání není využíván potenciál žáků, včetně žáků nadaných a mimořádně nadaných. Není podporována motivace žáků.
- Většina učitelů dosud nedokáže využít potenciál hodnocení zaměřeného na zvýšení motivace žáků jako vlastníků svého učení (formativní hodnocení), nepodporuje žáky k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení.
- Školy pracují nedostatečně s výsledky národních a mezinárodních šetření na úrovni školy.

Doporučení pro školy

- Nastavit autoevaluační mechanismy tak, aby poskytovaly škole zpětnou vazbu ke korekci vlastní činnosti a současně sloužily jako východisko pro její další směřování. Výsledky vlastního hodnocení zohledňovat v aktualizaci strategie a koncepce rozvoje školy, ze kterých vychází ŠVP.
- K vlastnímu hodnocení školy lze využít Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v modifikaci pro základní vzdělávání.
- Usilovat o vytvoření komunikační platformy pro všechny relevantní aktéry. Zejména však s důrazem na učitele, rodiče a žáka.
- Za pomoci standardizovaných a anonymizovaných dotazníků sledovat a vyhodnocovat potřeby a postoje pedagogických i nepedagogických pracovníků.
- Uvnitř školy nevytvářet třídy podle socioekonomického zázemí žáků či jejich studijních výsledků.
- Využívat sdíleného vedení tak, aby ředitel školy měl více prostoru pro řízení pedagogického procesu, realizaci hospitací a podporu profesního rozvoje pedagogů. Zapojit např. předsedy předmětových komisí do hospitační činnosti, neslučovat funkce členů vedení školy se specializovanými činnostmi.
- Systematicky zabezpečovat požadovanou úroveň kvalifikace pro učitele i vedení škol. V této souvislosti by měl ředitel dostatečně motivovat zaměstnance k dalšímu rozvoji a prohloubení kvalifikace jednotlivých pedagogů.
- Plánovat obsah kurzů dalšího vzdělávání pro učitele i ředitele s ohledem na jejich individuální potřeby. Zároveň však zohledňovat širší kontextuální souvislosti, ve kterých konkrétní škola působí. Příkladem může být častější zastoupení kurzů zabývajících se prací s žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí.
- Využívat vzdělávání pro sborovny, pokud je k dispozici, podporovat mezipředmětovou spolupráci a přípravu komplexnějších vzdělávacích projektů.
- Vytvářet podmínky pro zlepšení psychohygieny a zvýšení pohody učitelů. Soustředit se na podporu začínajících pedagogů.
- Zvážit příležitost pro částečnou eliminaci případných negativních dopadů neaprobované výuky účastí v komplexním projektu NIDV Systémová podpora. Ředitelům škol a učitelům jsou od školního roku 2019/2020 nabízeny různé vzdělávací aktivity cílené často přímo na uplatňování kvalitních výchovných a vzdělávacích strategií při výuce.



- Snažit se o zvyšování spolupráce učitelů zejména i v méně konvenčních oblastech, například ve vzájemných hospitacích, mimoškolních aktivitách a ve spolupráci s učiteli dalších škol.
- Vytvářet podmínky pro spolupráci žáků napříč ročníky i předměty, podporovat jejich motivaci zvýšením relevance výukových situací z hlediska praktického využití.
- Při revizi ŠVP se důsledněji držet očekávaných výstupů dle RVP ZV a nezařazovat učivo podle jeho zpracování v učebnicích. Tento postup by pomohl zredukovat tlak na „probírání“ učiva na úkor rozvoje dovedností potřebných pro celoživotní vzdělávání, jako je například čtenářská či mediální gramotnost.
- Věnovat pozornost modernizaci vybavení školy potřebného k naplňování ŠVP. Didaktický materiál včetně vybavení ICT aktivně využívat ve výuce nejen učitelé, ale i žáci.
- Předcházet výskytu rizikového chování žáků včasnou prevencí. V případě některých škol se nabízí vzhledem k sociální skladbě žáků motivovat také rodiče. Zvážit zapojení školního asistenta či sociálního pedagoga.
- Systematicky sledovat vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňovat individuální potřeby jednotlivých žáků. Pravidelně poskytovat žákům účinnou zpětnou vazbu k jejich práci, využívat častěji ve vzdělávacím procesu formativní hodnocení. Vést žáky k tomu, aby si stanovovali vzdělávací cíle, formulovali očekávání od vlastní práce a ve vazbě na tyto stanovené cíle a očekávání prováděli sebehodnocení a vzájemné hodnocení. Reflektovat individuální specifika tak, aby i žáci se slabšími studijními předpoklady zažili úspěch.
- Motivovat žáky k participaci na chodu školy prostřednictvím školního parlamentu či jiných školních aktivit. Dbát na to, aby školní parlament neplnil funkci pouze formálně zřízeného orgánu, ale umožňoval žákům v rozumné míře ovlivnit chod škol.

Doporučení pro zřizovatele

- Využívat vlastních kapacit k tomu, aby měly školy vytvořené podmínky pro práci, zejména podporovat vedení škol v tom, aby mohlo především řídit vzdělávací proces.
- Promýšlením a propojováním agend obce nevytvářet dodatečnou administrativní zátěž školám.
- V rámci místních akčních plánů (MAP) aktivně reagovat na aktuální potřeby škol. Podporovat realizaci společných vzdělávacích a školicích programů přímo v základních školách pro všechny zaměstnance (např. vedení školy, učitelé, asistenti pedagoga, podpůrný pedagogický personál, jako jsou pracovníci školních poradenských pracovišť), a napomáhat tak společnému chápání pojetí kvality na úrovni školy.
- Podporovat propojování vlastního hodnocení školy a externího hodnocení školy ČŠI. Důsledně sledovat a vyhodnocovat, zda ředitel školy přijímá a realizuje opatření pro zlepšení činnosti školy.
- V rámci hodnocení školy zřizovatelem se důsledně zabývat kvalitou pedagogického řízení školy, například:
 - zda škola sleduje a vyhodnocuje úspěšnost žáků v průběhu vzdělávání, při ukončování vzdělávání a aktivně s výsledky pracuje za účelem zkvalitňování svojí činnosti,
 - zda škola vyhodnocuje kvalitu podmínek a průběhu vzdělávání a přijímá potřebná opatření ke zlepšování, včetně odborného vedení jednotlivých učitelů,
 - zda efektivně řeší případné podněty rodičů týkající se vzdělávání žáků,
 - zda přijímá opatření k případným rizikovým jevům ve škole.

- Využívat možnosti účasti zřizovatele při zahájení a ukončování komplexní inspekční činnosti.
- Při vyřizování případných stížností na školu dle odst. 6 §174 školského zákona, v případě stížností důvodných, důsledně vyžadovat a kontrolovat opatření, která byla školou přijata k nápravě.
- Pro hodnocení školy zřizovatelem využít Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v modifikaci pro základní vzdělávání.
- Systematicky sledovat a vyhodnocovat dosahované výsledky žáků na úrovni jednotlivých škol (např. analýza výsledků jednotných přijímacích zkoušek nebo sledování následné vzdělávací dráhy žáků).
- Podporovat pravidelnou docházku žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do ZŠ. Podílet se na koordinovaném postupu v předcházení záškoláctví.
- Zřizovat, rušit a upravovat kapacitu škol při zohlednění demografického vývoje regionu.

Doporučení na úrovni systému

- Urychleně se soustředit na snížení administrativních požadavků na vedení škol i jednotlivé pedagogy. Zohlednit vysoký podíl škol využívajících komerční systémy pro vedení agend škol, a to vytvořením otevřeného (pro všechny výrobce IS pro školy) a zdokumentovaného integračního (komunikačního) rozhraní pro automatizovanou výměnu dat s budovaným Resortním informačním systémem – aby bylo umožněno efektivní a přímé vedení všech školských agend, čímž by došlo mimo jiné k zásadnímu snížení administrativní zátěže na straně škol.
- Budovat kapacity pro profesní rozvoj pedagogů zejména ve strukturálně znevýhodněných regionech. Zkvalitňovat nabídku vzdělávání pro sborovny v klíčových tématech, jako je spolupráce učitelů a asistentů pedagoga, rozvoj čtenářské i matematické gramotnosti, rozvoj sociálních dovedností žáků, podpora kompetencí pedagogů k respektující komunikaci a zvládání problémových situací při jednání s rodiči, management třídy a vzdělávání žáků s poruchami chování a žáků nadaných.
- Vytvořit databázi umožňující propojení dat z oblasti vzdělávací politiky. Snažit se sdílet co největší množství dat s odbornou i laickou veřejností. Dále tato data vyhodnocovat a pracovat s nimi v případě politického rozhodování. Před provedením jakékoliv intervence definovat předem měřitelný indikátor a pomocí něj zpětně vyhodnocovat dopad intervence.
- Vedle sběru tzv. tvrdých dat se zaměřit také na postoje, nálady a názory relevantních aktérů vzdělávací politiky. Zejména na ředitele, učitele, ale také žáky a jejich rodiče.
- Maximálně zjednodušit čerpání budoucích finančních prostředků ESIF a nevytvářet další administrativní a implementační bariéry.



4 Střední vzdělávání

Střední školy poskytují zejména vyšší sekundární vzdělávání (podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED 3) ve všeobecných a odborných oborech vzdělání. Absolventi dosahují některého ze tří stupňů vzdělání: střední vzdělání s maturitní zkouškou, střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání.

Střední vzdělání s maturitní zkouškou lze získat ve všeobecném (gymnázia) a odborném zaměření a je podmínkou přijetí do terciárního vzdělávání. Střední školy poskytují také postsekundární neterciární vzdělávání (ISCED 4) – nástavbové studium, které umožňuje absolventům oborů s výučním listem získat střední vzdělání s maturitní zkouškou, zkrácené studium, ve kterém absolventi oborů s maturitní zkouškou a s výučním listem získávají vzdělání v jiném oboru, což zvyšuje jejich uplatnitelnost na trhu práce. V nižším stupni víceletých gymnázií a ve školách s obory praktické školy je žákům poskytováno nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2). Specifickým druhem školy jsou konzervatoře, které uskutečňují nižší a vyšší sekundární a vyšší odborné vzdělávání (ISCED 5) s uměleckým zaměřením.

Ve školním roce 2018/2019 MŠMT opět finančně podpořilo formou rozvojového programu kvalitu odborného vzdělávání v oborech vzdělání, které jsou z pohledu potřeb trhu práce, popřípadě i z pohledu unikátnosti a tradice považovány v daném území za nenahraditelné. Ve vybraných oborech z důvodu nízkého zájmu o vzdělávání nebo i z důvodu objektivně nižší potřeby budoucích odborníků se musí vzdělávat žáci ve třídách s nižším počtem žáků a s více obory vzdělání (víceoborové třídy), případně ve třídách s nižším průměrným počtem žáků v daném oboru vzdělání na jednu třídu, než je 17 žáků (jednooborové třídy). Dotací byly pokryty zvýšené náklady na vzdělávání veřejným, soukromým i církevním středním školám. Zákonné ukotvení víceoborových tříd, včetně specifikací jejich zřízení, složení a zvláštních podmínek pro obory vzdělání s talentovou zkouškou, bylo uskutečněno novelou vyhlášky č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů.

U vybraných oborů vzdělání kategorie stupně dosaženého vzdělání L pokračovalo i ve školním roce 2018/2019 pokusné ověřování organizace, metod, forem a ukončení vzdělávání umožňujícího dosažení středního vzdělání s výučním listem a středního vzdělání s maturitní zkouškou.

Na podporu zvyšování kvality matematického vzdělávání vydal ministr školství, mládeže a tělovýchovy s účinností od 1. 9. 2018 tři opatření, kterými se mění vzdělávací oblast Matematické vzdělávání v RVP oborů středního odborného vzdělávání. Tato opatření navazovala na opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 22. června 2017.

Ve školním roce 2018/2019 došlo ke změně ve vyhlášce č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů. Novela obsahuje řadu úprav podmínek, organizace a průběhu konání společné i profilové části maturitní zkoušky.

Změna vyhlášky č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, upravuje podmínky uchazečům se speciálními vzdělávacími potřebami a způsob hodnocení výsledků jednotné zkoušky a celkového hodnocení osob, které získaly předchozí vzdělání ve škole mimo území České republiky.

ČŠI ve školním roce 2018/2019 ve středním vzdělávání realizovala inspekční činnost ve středních školách zapsaných do školského rejstříku a na pracovištích osob, kde se uskutečňuje praktické vyučování nebo odborná praxe. V souladu s kompetencemi stanovenými ve školském zákonu zjišťovala a hodnotila podmínky, průběh a výsledky vzdělávání podle příslušných školních vzdělávacích programů a průběh poskytování poradenských služeb. Zjišťovala a hodnotila naplnění školních vzdělávacích programů a jejich soulad s právními předpisy a příslušnými rámcovými vzdělávacími programy. Vykonávala kontrolu dodržová-

ní právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb, a veřejnosprávní kontrolu využívání přidělených finančních prostředků státního rozpočtu.

V rámci specifických úkolů stanovených v Plánu hlavních úkolů ČŠI pro školní rok 2018/2019 hodnotila podporu rozvoje informační gramotnosti. Hodnotila společné vzdělávání se zaměřením na naplňování podpůrných opatření. Prováděla kontrolu organizace a průběhu přijímacího řízení do oborů vzdělání s maturitní zkouškou s využitím centrálně zadávaných jednotných testů. Kontrolovala organizaci a průběh ukončování středního vzdělávání v oborech středního vzdělání s maturitní zkouškou. Hodnotila vzdělávání ve středních školách s obory vzdělání s maturitní zkouškou, které opakovaně vykazují vysokou míru neúspěšnosti ve společné části maturitní zkoušky. Na nižším stupni víceletých gymnázií hodnotila formy, rozsah, kvalitu a výsledky vzdělávání v tématech souvisejících s dopravní výchovou.

Na základě RVP školy zpracovávají pro každý obor vzdělání, který vyučují, ŠVP. Po více než dvojnásobném meziročním nárůstu podílu škol (z 14,2 % na 29,9 %), ve kterých bylo zjištěno porušení školského zákona v oblasti vzdělávacích programů ve školním roce 2017/2018, došlo ve školním roce 2018/2019 k malému zlepšení (na 24,9 %). Nejčastější příčina nesouladu ŠVP s RVP spočívala stejně jako v předchozím školním roce v nezpracování změn RVP a právních předpisů do ŠVP. Tyto nedostatky se neprojevují ve školách, které využívají InspIS ŠVP, jenž školám umožňuje efektivní spravování jejich ŠVP. Součástí modulu InspIS ŠVP je upozornění na změny v RVP a právních předpisech, které se svým obsahem ŠVP týkají. Navíc uvedený modul poskytuje uživatelům kontrolní vazby pro zajištění souladu ŠVP s RVP. Stejně jako v předchozích letech ČŠI v téměř desetině středních škol zjistila, že vzdělávání neprobíhá v souladu s jejich školními vzdělávacími programy.

4.1

Podmínky středního vzdělávání

4.1.1 Školy a žáci ve středním vzdělávání

Střední vzdělávání v České republice poskytují střední školy, a to gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště a konzervatoře v denní, večerní, dálkové, distanční a kombinované formě vzdělávání. Ke vzdělávání ve střední škole lze přijmout uchazeče, kteří splnili povinnou školní docházku nebo úspěšně ukončili základní vzdělávání před splněním povinné školní docházky a kteří při přijímacím řízení splnili podmínky pro přijetí prokázáním vhodných schopností, vědomostí, zájmů a zdravotní způsobilosti. Do prvního ročníku nižšího stupně šestiletého gymnázia lze přijmout uchazeče, kteří v daném školním roce úspěšně ukončí sedmý ročník základní školy nebo druhý ročník nižšího stupně osmiletého gymnázia nebo druhý ročník osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. Do prvního ročníku nižšího stupně osmiletého gymnázia lze přijmout uchazeče, kteří v daném školním roce úspěšně ukončí pátý ročník.

Ve středním vzdělávání dochází v posledních třech letech k mírnému poklesu celkového počtu vzdělávaných žáků. Ve srovnání s předchozím školním rokem však výrazněji klesl celkový počet středních škol (z 1 308 na 1 290). Po mnohaletém pravidelném meziročním poklesu počtu tříd v denní formě vzdělávání došlo ve školním roce 2018/2019 k nárůstu. Jedním z faktorů, který k této skutečnosti přispěl, byla finanční podpora ze strany MŠMT formou rozvojového programu pro obory vzdělání, které jsou z pohledu potřeb trhu práce, popřípadě i z pohledu unikátnosti a tradice nenahraditelné. Dlouhodobě stabilní je podíl veřejných, soukromých a církevních škol. Nejvýznamnějším zřizovatelem středních škol jsou kraje.



Tabulka 41

Školy ve středním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Počet škol celkem	1 307	1 308	1 290
z toho počet škol pro žáky se SVP	138	142	141
Podíl veřejných škol (v %)	74,4	74,7	74,6
Podíl soukromých škol (v %)	22,5	22,2	22,2
Podíl církevních škol (v %)	3,1	3,1	3,3
Počet tříd	19 380	19 266	19 225
Počet tříd v denní formě vzdělávání	18 127	18 088	18 164

V meziročním srovnání došlo ve středním vzdělávání ve školním roce 2018/2019 k mírnému snížení celkového počtu žáků a počtu vzdělávaných žáků se zdravotním postižením. Od školního roku 2016/2017 narůstá počet cizinců. Žáci a jejich zákonní stále mají velký zájem o gymnaziální vzdělávání a odborné vzdělávání s maturitní zkouškou, podíl žáků v oborech vzdělání s maturitní zkouškou mírně roste. Přestože na trhu práce je velký zájem o absolventy oborů vzdělání s výučním listem, na zvýšeném zájmu o tento typ vzdělávání se to zatím neprojevilo. V posledních letech klesá zájem o studium nástavbových oborů, což je vzhledem k vysoké míře neúspěšnosti žáků těchto oborů zejména ve společné části maturitní zkoušky pozitivním zjištěním.

Tabulka 42

Žáci ve středním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Počet žáků v SŠ	424 849	421 535	420 814
z toho počet žáků zdravotně postižených	20 335	22 316	22 067
z toho počet cizinců	9 063	9 195	9 305
Podíl žáků v oborech gymnázií (v %)	30,4	30,7	30,9
Podíl žáků v oborech s maturitní zkouškou (v %)	73,9	74,7	75,3
Podíl žáků v oborech s maturitní zkouškou – nástavbové studium (v %)	4,5	3,9	3,5
Podíl žáků v oborech bez maturitní zkoušky (v %)	21,6	21,4	21,2
Podíl žáků se zdravotním postižením* (v %)	4,8	5,3	5,2
Počet nově přijatých žáků do 1. ročníku	115 617	114 041	113 513
Podíl nově přijatých žáků do 1. ročníku oborů s maturitní zkouškou (v %)	63,6	64,5	64,9
Počet absolventů	78 602	78 056	–
Podíl absolventů oborů s maturitní zkouškou (v %)	67,5	67,9	–

* V denní formě vzdělávání.

Pouze v Praze dochází v posledních třech letech k nárůstu počtu žáků ve středním vzdělávání. V Karlovarském, Ústeckém, Královéhradeckém, Jihomoravském, Olomouckém a Moravskoslezském kraji naopak počet žáků ve středním vzdělávání klesá. V některých krajích došlo po předchozím poklesu v meziročním srovnání k navýšení počtu žáků (Středočeský, Jihočeský, Liberecký, Pardubický, Zlínský, Vysočina).

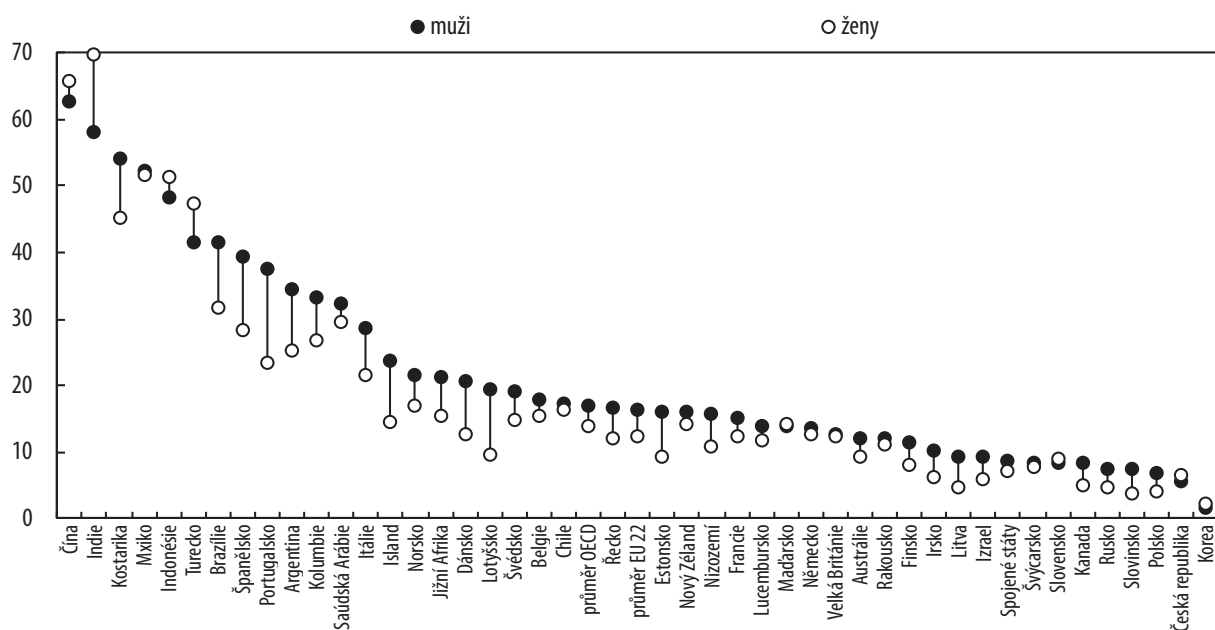
Žáci ve středním vzdělávání – členění podle krajů

Kraj	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Praha	63 262	64 060	65 022
Středočeský	39 885	39 468	39 506
Jihočeský	27 076	26 583	26 633
Plzeňský	21 930	22 059	21 990
Karlovarský	10 994	10 743	10 541
Ústecký	32 991	32 388	32 151
Liberecký	15 699	15 462	15 583
Královéhradecký	23 652	23 184	22 522
Pardubický	21 829	21 796	21 870
Vysočina	21 545	21 274	21 331
Jihomoravský	46 184	45 920	45 611
Olomoucký	27 158	26 880	26 754
Zlínský	24 117	24 056	24 142
Moravskoslezský	48 527	47 662	47 158
Celkem	424 849	421 535	420 814

Český vzdělávací systém v oblasti středního vzdělávání vykazuje v mezinárodním srovnání velmi nízký podíl mužů i žen, kteří nemají alespoň středoškolské vzdělání. Např. podle údajů z Education at a Glance je ve skupině 25–34letých pouze 5,52 % mužů a 6,46 % žen, kteří nedosáhli vyššího sekundárního vzdělání. Pozitivním zjištěním je ve srovnání s jinými zeměmi i minimální rozdíl v zastoupení mužů a žen.

Graf 38

Podíl 25–34letých, kteří nedosáhli středního vzdělání – podle pohlaví (v %)



Zdroj: Education at a Glance 2018 (data za rok 2017)



Pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem se mohou zřizovat střední školy nebo ve školách třídy, případně oddělení (v konzervatoři). Přijmout žáka do takové školy nebo ho zařadit do takové třídy nebo oddělení je možné pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení, pokud dosavadní poskytovaná podpůrná opatření nepostačují k naplňování jeho vzdělávacích možností a uplatnění jeho práva na vzdělávání. V segmentu středního školství se stále více daří identifikovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. O úspěšném naplňování principů společného vzdělávání svědčí zvyšující se počet žáků s potřebou podpůrných opatření, kteří jsou integrováni v běžných třídách, a pokles počtu žáků vzdělávaných ve speciálních třídách.

Tabulka 44

Počty zdravotně postižených žáků

Zdravotně postižení žáci	2016/2017			2017/2018			2018/2019		
	celkem	* ve spec. třídách	indiv. integrovaní	celkem	* ve spec. třídách	indiv. integrovaní	celkem	* ve spec. třídách	indiv. integrovaní
	20 335	9 853	10 482	22 316	9 331	12 985	22 067	7 864	14 203

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

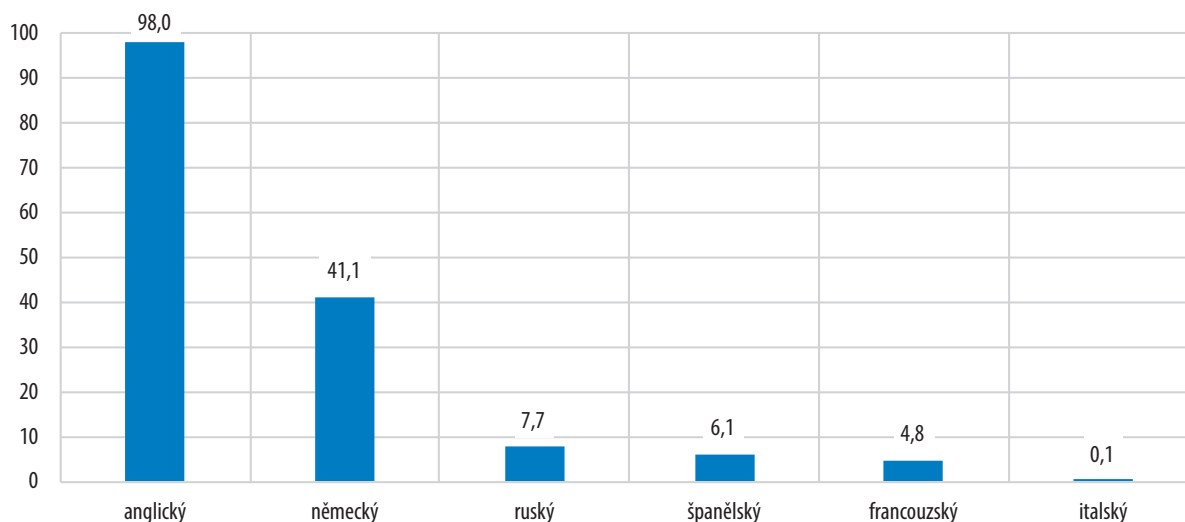
Ve výuce cizích jazyků se potvrzuje dlouhodobý trend zvyšování podílu žáků, kteří se učí anglický jazyk. Dlouhodobě stabilní je zájem o německý jazyk (mírně přes 40 %) – zejména z důvodu sousedství německy mluvících zemí, kde někteří absolventi maturitních i nematuritních oborů vzdělání nacházejí pracovní uplatnění. Znalost německého jazyka požadují i mnozí čeští zaměstnavatelé, protože Spolková republika Německo je naším nejvýznamnějším obchodním partnerem. Ve školním roce 2018/2019 se zastavil trend navyšování podílu žáků, kteří se učí ruský jazyk. Dlouhodobě klesá zájem žáků o francouzský jazyk.

Tabulka 45

Žáci učící se cizí jazyk

Žáci učící se cizí jazyk	2016/2017		2017/2018		2018/2019	
	Počet	Podíl	Počet	Podíl	Počet	Podíl
Celkem	391 426		390 479		392 033	
Anglický	382 012	97,6	381 899	97,8	384 252	98,0
Francouzský	21 625	5,5	20 148	5,2	18 921	4,8
Německý	160 101	40,9	160 940	41,2	161 244	41,1
Ruský	30 924	7,9	31 334	8,0	29 996	7,7
Španělský	22 118	5,7	22 896	5,9	24 042	6,1
Italský	474	0,1	454	0,1	547	0,1

Žáci učící se cizí jazyk ve školním roce 2018/2019 (v %)



4.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve středním vzdělávání

Prostorové a materiální podmínky středních škol mají převážně velmi dobrou úroveň, průběžně se zlepšují. Školy účinně spolupracují zejména se zřizovateli, dále využívají partnerské vztahy se zaměstnavateli, profesními svazy, hospodářskou komorou, organizacemi, cechy a vysokými školami. Vzhledem k nepříznivé situaci na trhu práce, kde je výrazný nedostatek pracovních sil, se pro zaměstnavatele stávají střední školy vyhledávaným a respektovaným partnerem. Ke zlepšení materiálně-technických podmínek přispívá také projektová a vlastní hospodářská činnost středních škol. Ve školním roce 2018/2019 v 99,5 % navštívených škol prostorové a materiální podmínky umožňovaly vzdělávání podle všech oblastí ŠVP (v 85,2 % rozhodně ano, v 14,3 % spíše ano). Pokud se výjimečně vyskytl stav vyžadující zlepšení, týkal se zejména tělocvičen a dalších sportovišť, odborných učeben a laboratoří.

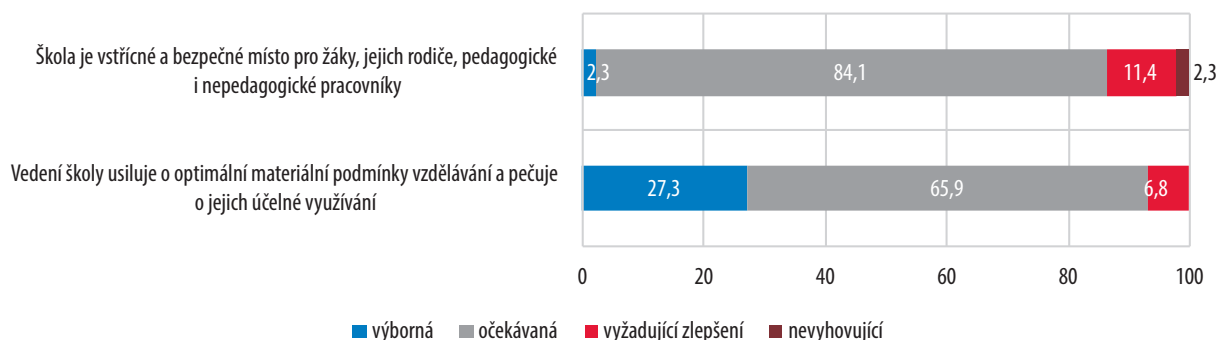
Vzdělávání v hodnocených středních školách probíhalo v prostorách, které byly většinou (90,5 %) hodnoceny jako bezpečné. Bezpečnostní rizika byla nejčastěji zjištěna ve společných prostorách škol (např. chodby, šatny) a v celkovém stavu budov. Porušení právních předpisů v oblasti zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví ČŠI zjistila v 9,5 % středních škol, nejčastěji v oblasti prevence rizik.

Ve školním roce 2018/2019 ČŠI hodnotila v 27,3 % gymnázií a v 27,1 % středních odborných škol úsilí vedení školy o optimální podmínky vzdělávání a péči o jejich využívání na výborné úrovni. Naopak stav vyžadující zlepšení byl zjištěn v 6,8 % gymnázií a 8,3 % středních odborných škol. Z meziročního srovnání vyplývá, že výrazně přibýlo škol s výborným hodnocením.



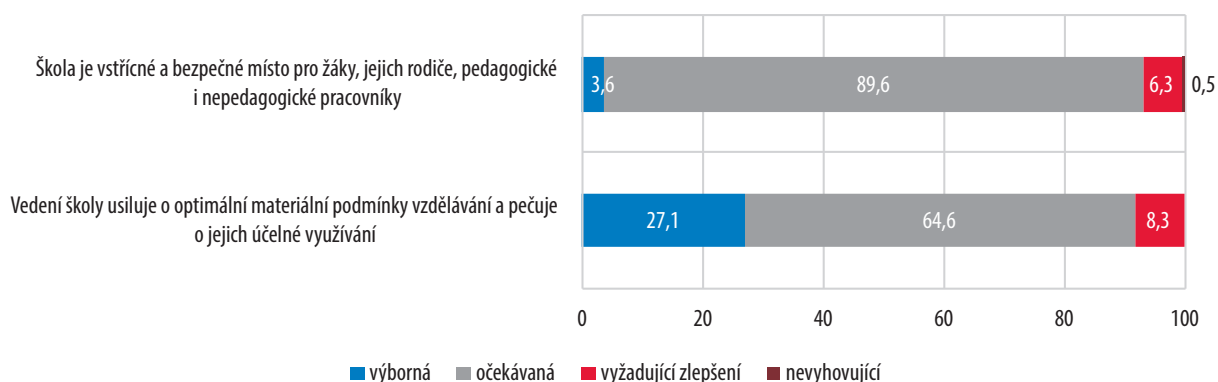
Graf 40

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



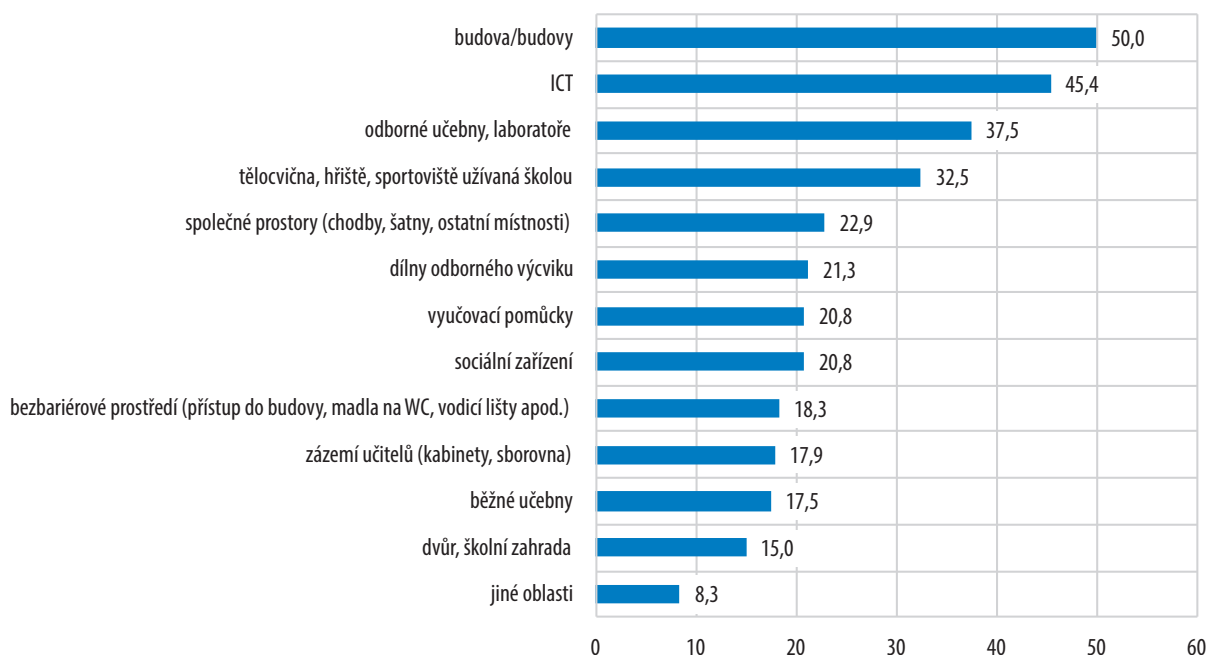
Graf 41

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



Neustále se zlepšující materiální a technické podmínky ve středním vzdělávání se promítají do menšího podílu škol s potřebou investic pro zlepšení materiálních podmínek. Struktura potřeb ale zůstala zachována. Nejpotřebnějšími investicemi byly investice do budov školy, ICT, odborných učeben, laboratoří, tělocvičen a dalších sportovišť.

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



4.1.3 Finanční podmínky ve středním vzdělávání

Ve středním vzdělávání se finanční podmínky ve srovnání s rokem 2017 zlepšily, došlo k výraznému navýšení celkových veřejných výdajů na střední vzdělávání v meziročním srovnání o 7 274 mil. Kč (20,2 %) na 43 179 mil. Kč. Podíl výdajů na střední vzdělávání z celkových veřejných výdajů na školství však mírně klesl z 19,8 % na 19,5 %. Rovněž republikový normativ meziročně významně vzrostl, a to o 14,5 %. Jednotkové výdaje na jednoho žáka oproti předchozímu roku vzrostly o 17 467 Kč (21 %) na 100 604 Kč.

Střední školy ve školním roce 2018/2019 vzhledem k odkladu reformy financování na leden 2020 byly financovány v souladu s § 160 školského zákona zejména normativně podle skutečného počtu žáků v jednotlivých oborech a formách vzdělávání. Provozní náklady a investice hradili zřizovatelé. U škol zřizovaných registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi byly ze státního rozpočtu financovány 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.

Střední školy velmi často využívají další zdroje financování. Pro zlepšení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání se zapojují do projektů na místní, regionální i celostátní úrovni. Účelně využívají aktuální situaci na trhu práce, kdy zaměstnavatelé z důvodu zásadního nedostatku pracovních sil nabízejí spolupráci i finanční podporu pro žáky i školu. Dalším zdrojem financování jsou prostředky z hospodářské činnosti středních škol.

Na podporu financování středních škol v oblastech, které nebylo možné promítnout do republikových norem, MŠMT každoročně vyhlašuje rozvojové programy. Ve školním roce 2018/2019 se jednalo například o rozvojový program „Částečné vyrovnání mezikrajových rozdílů v odměňování pedagogických pracovníků mateřských, základních a středních škol, konzervatoří a školních družin v roce 2019“. Cílem programu je prostřednictvím posílení nenárokových složek platu zvýšit platovou úroveň pedagogických pracovníků škol zřízených územním samosprávným celkem nebo dobrovolným svazkem obcí v krajích, ve



kterých byla dosažená úroveň odměňování těchto pracovníků v roce 2017 nižší než úroveň odměňování ve dvou krajích s nejvyšší dosaženou úrovní odměňování uvedených pracovníků, a tím částečně vyrovnat mezikrajové rozdíly v odměňování pedagogických pracovníků. Program má zásadní význam z hlediska přípravy na implementaci chystané reformy financování regionálního školství od ledna 2020. Dále byl vyhlášen „Rozvojový program na podporu organizace a ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou na vybraných školách v podzimním zkušebním období roku 2018“. Tímto rozvojovým programem jsou spádovým školám poskytovány neinvestiční finanční prostředky účelově určené na komplexní zajištění podmínek pro řádný průběh didaktických testů a písemných prací společné části maturitní zkoušky podle jednotného zkušebního schématu a na zajištění technicko-administrativních podmínek pro konání zkoušek v podzimním termínu roku 2018 ve školách stanovených Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání. V lednu 2019 MŠMT schválilo „Výzvu na poskytnutí dotace z rozvojového programu Excellence středních škol – hodnocení žáků a škol podle výsledků v soutěžích ve školním roce 2018–2019“. Program je zaměřen na podporu pedagogů pečujících nad rámec svých pracovních povinností o nadané žáky středních škol, kteří dosahují vynikajících výsledků ve vybraných soutěžích. Mezi další cíle tohoto programu patří zvýšení zájmu a motivace žáků a škol o účast v soutěžích a přehlídkách, a tedy o zvyšování vědomostní a dovednostní úrovně žáků.

4.1.4 Personální podmínky ve středním vzdělávání

Kvalitní personální podmínky ve školách jsou jedním z nejdůležitějších předpokladů pro zajišťování a poskytování kvalitního vzdělávání. Bez motivovaných a odborně zdatných profesionálů není možné ve školách kvalitně vzdělávat žáky. Ředitelé škol musí být osobnostmi, které aktivně řídí a systematicky vyhodnocují pedagogické procesy, rozvíjejí pedagogické sbory a přijímají opatření pro zvyšování kvality ve vzdělávání. Učitelé a ředitelé škol se ve stávajících podmínkách neobejdou bez další systémové podpory státu směřující ke zvýšení motivace, prestiže a atraktivnosti vykonávání učitelského povolání a ke zvýšení zájmu o řídicí funkce ve školách.

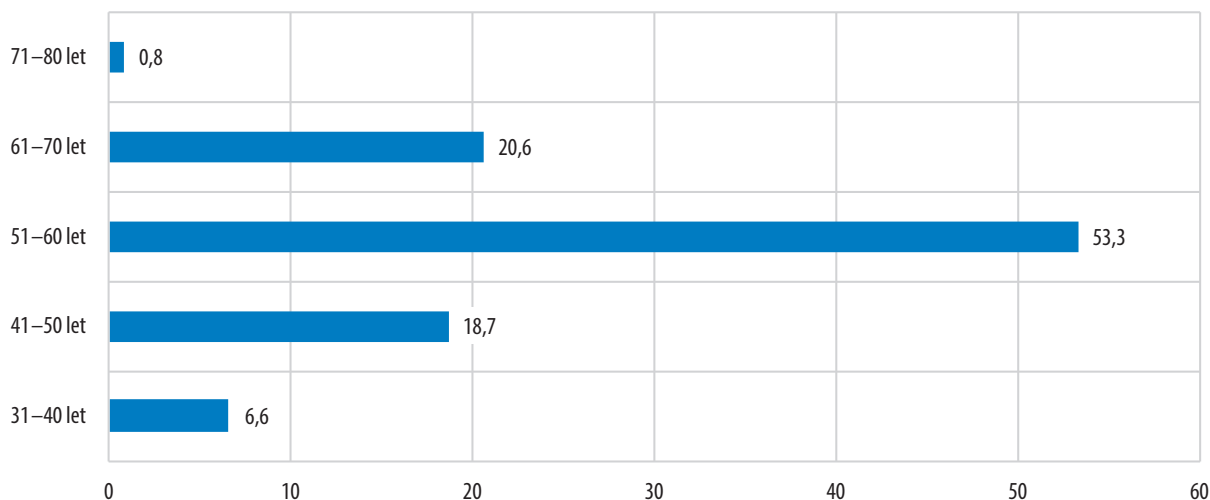
4.1.4.1 Ředitelé středních škol

V hodnocených středních školách byla v oblasti řízení škol zjištěna stagnace v zajištění kvalitních personálních podmínek. Zákonné požadavky pro výkon funkce splňovali všichni ředitelé středních škol. Ve srovnání s předchozím školním rokem se však zvýšil počet škol (3,8 % hodnocených škol), ve kterých bylo zjištěno porušení právních předpisů v plnění nebo rozsahu přímé vyučovací činnosti ředitele školy.

Rovněž se oproti předcházejícímu období zvýšil počet ředitelů středních škol, u nichž byla zjištěna určitá stagnace v jejich osobním rozvoji (4,5 % ředitelů gymnázií a 6,8 % ředitelů středních odborných škol nevěnovalo potřebnou pozornost svému vlastnímu profesnímu rozvoji).

Ve středních školách se potvrdil pokračující negativní trend ve stárnutí řídicích pracovníků. Nedaří se zvýšit počet ředitelů ve věku 31–40 let a rovněž ředitelé ve věkové kategorii 41–50 let jsou zastoupeni v malé míře. Nejpočetnější skupinou jsou ředitelé ve věku 51–60 let (v gymnáziích 51,4 %, ve středních odborných školách 55 %) a ve věkové kategorii 61–70 let (v gymnáziích 17,1 %, ve středních odborných školách 21,3 %). Průměrný věk ředitelů v gymnáziích byl 53 let a ve středních odborných školách 55 let.

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



S pokračujícím negativním trendem stárnutí ředitelů škol a s velmi malou generační obměnou v řídicích funkcích souvisí i zvyšující se počet ředitelů s mnohaletou pedagogickou praxí ve školách. Zvýšil se počet ředitelů s pedagogickou praxí v délce 21–30 let (v gymnáziích 40 %, ve středních odborných školách 40,4 %) a v délce 31–40 let (v gymnáziích 37,1 %, ve středních odborných školách 37 %). Bezmála 60 % ředitelů nezastává ve školách další pozice. Z funkcí, které ředitelé nejčastěji při řízení dále vykonávali, byla pozice koordinátora ŠVP (13,3 %) a projektového manažera (9,7 %).

Ve srovnání s minulým školním rokem (222 konkurzů) výrazně ubylo konkurzních řízení na pracovní místa ředitelů středních škol (92 konkurzů). Převažujícím důvodem k vyhlášení konkurzů byl konec řádného funkčního období ředitele školy (60,9 %), druhým nejčastějším důvodem byla rezignace ředitelů na jejich funkci (27,2 %). Opakování konkurzů z důvodu nevhodných uchazečů bylo nutné provést v šesti případech. Pokračující nezáměr o řídicí místa ve školách dokládá i skutečnost, že v největším počtu konkurzů se zúčastnil pouze jeden uchazeč a také že se výrazně snížil oproti minulému období počet uchazečů s absolvovaným studiem pro ředitele škol (z 87 % na 54 %). Do poloviny vyhlášených konkurzů se přihlásili ředitelé daných škol a ze zbývajících počtu se do více než poloviny konkurzů přihlásili uchazeči ze stejné školy. I když ve více než polovině konkurzů byla patrná snaha vybrat nejlepšího uchazeče, který získal většinu hlasů členů komise, v poměrně velkém počtu konkurzů (28,1 %) byl jejich průběh spíše formální.

Tabulka 46

Celkový počet uchazečů v konkurzním řízení na pracovní místo ředitele školy ve školním roce 2018/2019 – podíl konkurzních řízení (v %)

Celkový počet uchazečů přihlášených do konkurzního řízení	Podíl
Žádný uchazeč	1,1
1 uchazeč	45,7
2 uchazeči	19,6
3 uchazeči	12,0
4 uchazeči	10,9
5 a více uchazečů	10,9



Počet vhodných uchazečů vzešlých z hlasování konkurzní komise – podíl konkurzních řízení (v %)

Počet vhodných uchazečů vzešlých z hlasování konkurzní komise	Podíl
Žádný uchazeč	6,7
1 uchazeč	60,7
2 uchazeči	18,0
3 uchazeči	9,0
4 uchazeči	3,4
5 a více uchazečů	2,2

Stejně jako v předchozím období respektovali zřizovatelé škol až na jeden případ doporučení konkurzních komisí ke jmenování do funkce. Dosavadní ředitelé byli jmenováni v 43,4 %, jiní uchazeči z daných škol byli jmenováni v 44,6 %, ve zbývajících případech byli jmenováni uchazeči z vnějšího prostředí bez dřívější praxe ředitele školy (9,6 %) nebo s dřívější praxí ředitele školy (2,4 %).

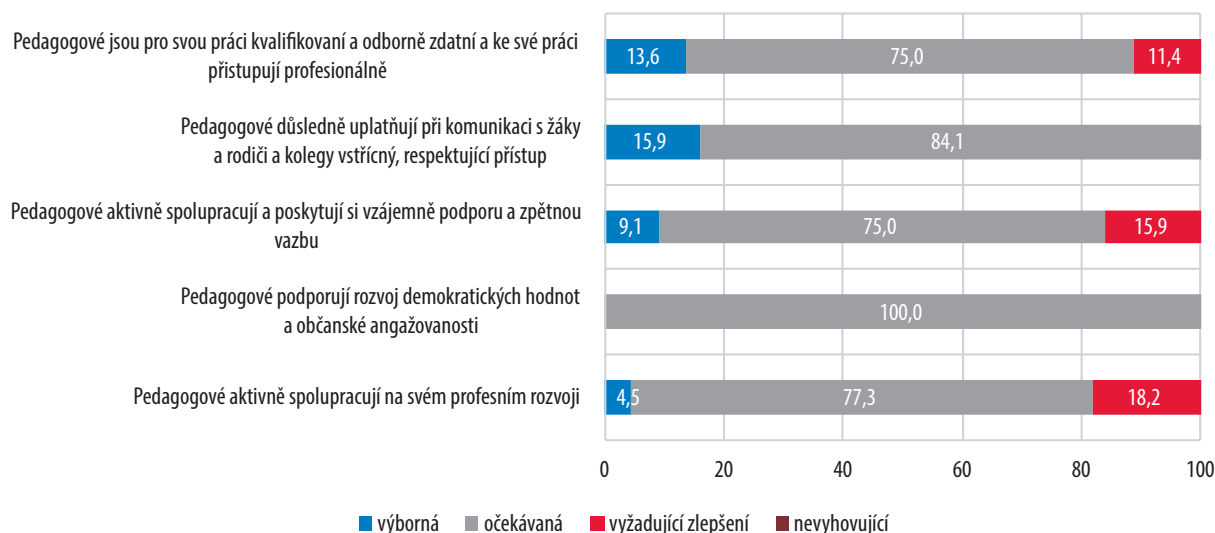
Ve struktuře dalšího vzdělávání ředitelů středních škol nebyly v hodnocených středních školách zaznamenány změny. I nadále pokračoval dlouhodobý trend převažujícího studia k prohlubování odborné kvalifikace a studia ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů. Více však začali ředitelé škol zaměřovat svou pozornost mimo rámec dalšího vzdělávání na setkávání s vedením jiných škol a výměnu zkušeností s jinými školami. Již tradičně byla ze strany ředitelů věnována největší pozornost legislativní oblasti, organizačnímu řízení školy, ekonomice a bezpečnosti a ochraně zdraví. Menší pozornost byla ze strany vedení škol stále věnována podpoře rozvoje gramotností a klíčových kompetencí u žáků, chování žáků a vedení tříd, spolupráci se zákonnými zástupci a výchovnému poradenství. Těmito oblastem nepřikládají doposud ředitelé škol potřebnou důležitost, což se v některých školách negativně projevuje ve špatných vzdělávacích výsledcích žáků, ve výchovných a vzdělávacích problémech žáků a s tím souvisejících předčasných odchodech některých žáků ze vzdělávání a v problematické komunikaci se zákonnými zástupci žáků.

4.1.4.2 Učitelé středních škol

V hodnocených středních školách pokračoval i nadále dlouhodobější trend, kdy gymnázia byla v oblastech kvalifikace pedagogů, jejich odborné zdatnosti, profesionálního přístupu k práci a v oblasti aktivní spolupráce na svém osobním rozvoji hodnocena lépe než střední odborné školy. Gymnázia mají největší problémy v oblasti aktivní spolupráce učitelů na svém profesním rozvoji, naopak nejlépe si vedou v oblasti vstřícné a respektující komunikace se žáky, rodiči a kolegy. Středním odborným školám činí největší problémy zajistit kvalifikované a odborně zdatné pedagogy a stejně jako u gymnázií jsou úspěšné v komunikační oblasti směrem k žákům, rodičům a kolegům.

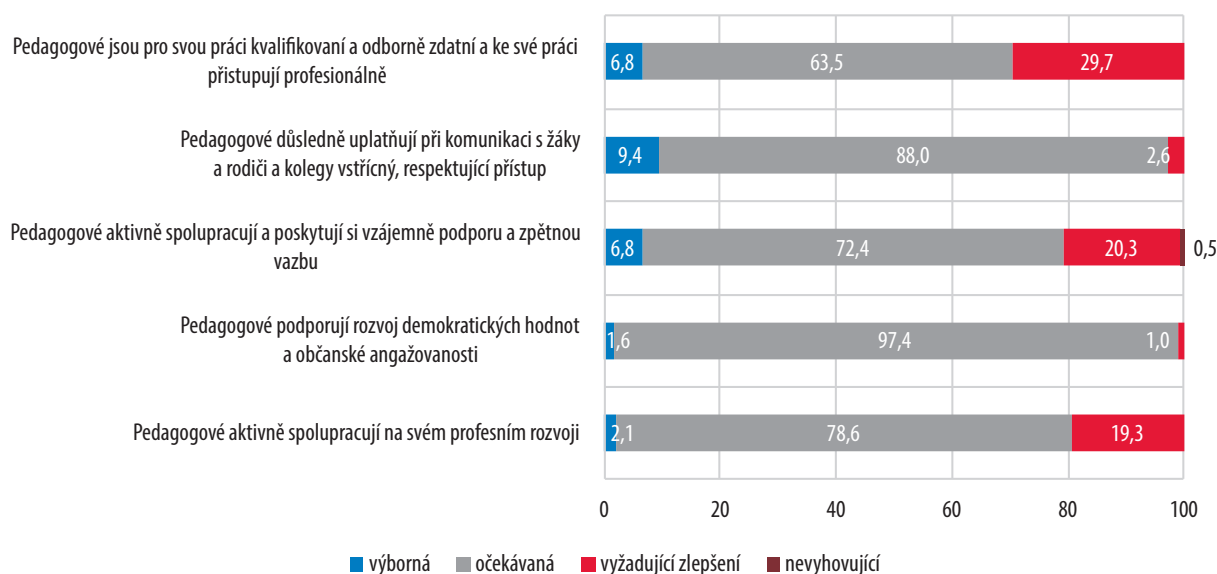
Graf 44

Kvalita pedagogického sboru – podíl gymnázií (v %)



Graf 45

Kvalita pedagogického sboru – podíl středních odborných škol (v %)



Početní zastoupení odborně kvalifikovaných učitelů ve středních školách zůstává již dlouhodobě na stejné úrovni. Nejlépe jsou na tom již tradičně gymnázia, ve kterých je 96,6 % odborně kvalifikovaných učitelů, následují střední odborné školy s maturitními obory (93,9 % odborně kvalifikovaných učitelů) a nejhůřší situace je ve středních odborných školách s nematuritními obory (88,3 % odborně kvalifikovaných učitelů). Střední školy však mají velmi často problémy se zajištěním čím dál většího počtu vyučovacích předmětů aprobovanými učiteli, tedy těmi učiteli, kteří vystudovali příslušný předmět na vysoké škole. Největší problémy jsou v zajištění aprobované výuky v informačních a komunikačních technologiích, cizích jazycích a v odborných předmětech.



Tabulka 48

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

	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Kvalifikovanost	92,2	93,0	93,6
Aprobovanost	81,3	80,1	80,9

Tabulka 49

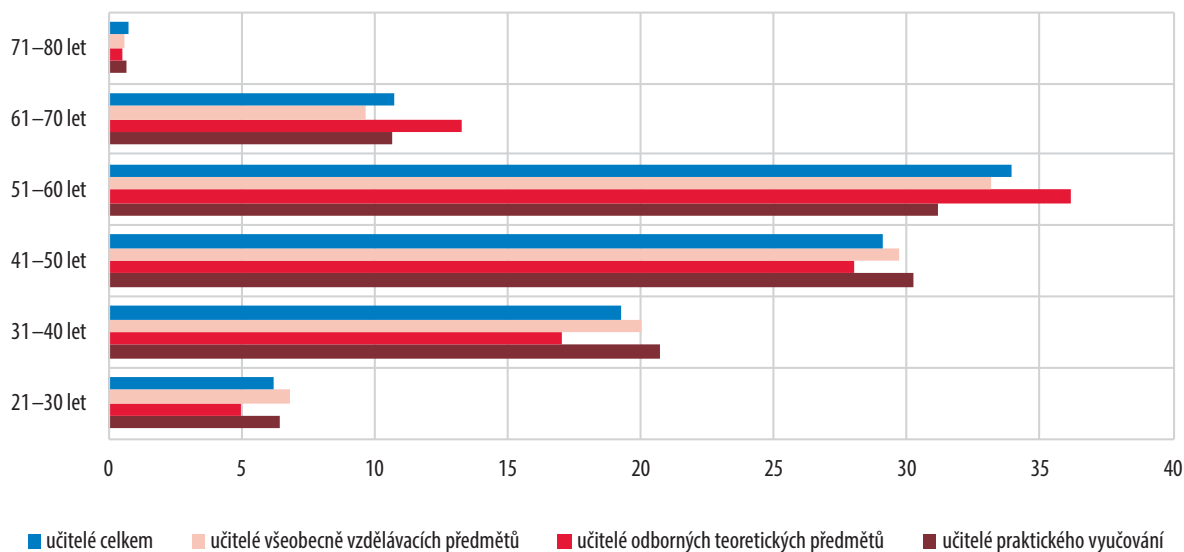
Předměty vyučované neaprobovanými učiteli – podíl škol (v %)

Předmět	Podíl
Český jazyk	13,0
Matematika	21,6
Cizí jazyk	34,6
Dějepis	13,0
Výchova k občanství	23,8
Zeměpis	8,6
Biologie	6,5
Fyzika	23,2
Chemie	15,7
Informační a komunikační technologie	45,4
Tělesná výchova	18,9
Výtvarná výchova	9,2
Hudební výchova	7,6
Odborný předmět	33,0

Ve středních školách pokračuje negativní vývojový trend ve výrazném stárnutí pedagogických sborů. Závažnost této situace potvrzuje skutečnost, že i nadále největší skupina pedagogů se nachází ve věkové kategorii 51–60 let a bezmála 11 % učitelů je ve věku 61–70 let, přičemž v obou věkových kategoriích dominují učitelé odborných předmětů ve středních odborných školách. Ve věkové kategorii 21–30 let se nachází ve středních školách pouze 6 % učitelů.

Graf 46

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

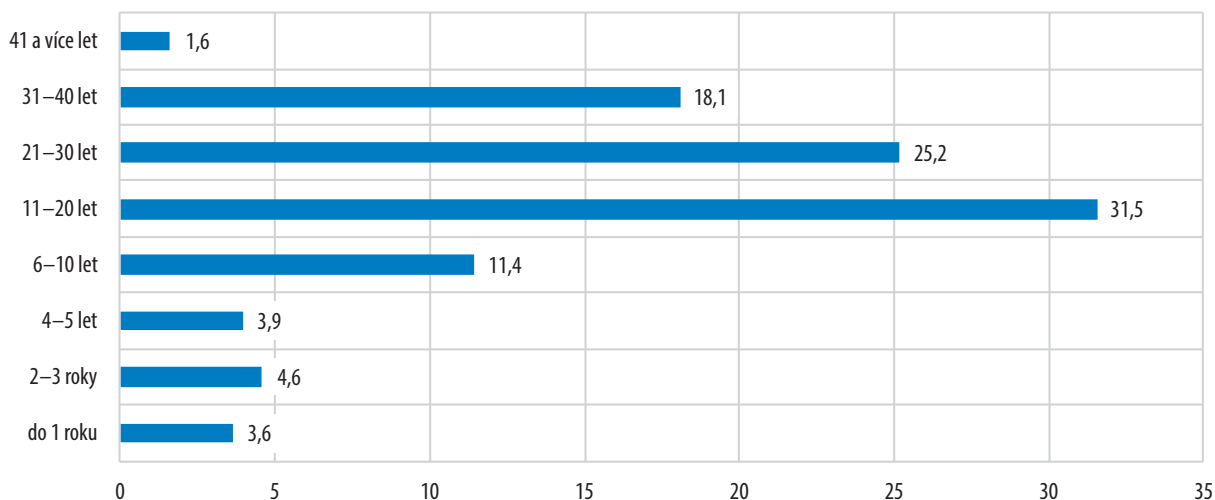


Průměrná pedagogická praxe učitelů středních škol je bezmála 20 let. Nejdelší pedagogickou praxi měli již tradičně učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů (21 let), následovali učitelé odborných teoretických předmětů (19 let) a učitelé praktického vyučování (16 let). Pedagogickou praxi do jednoho roku mělo 3,6 % učitelů a praxi od dvou do tří let 4,6 % učitelů.

Ve středních školách tak i nadále pokračuje závažný problém v přirozené generační obměně pedagogických sborů. Zájem o učitelské povolání ze strany absolventů pedagogických fakult je malý, ředitelé škol pro zabezpečení výuky buď přijímají nekvalifikované učitele na tzv. „výjimku ze zákona“, nebo ve velké míře zaměstnávají učitele v důchodovém věku. Tento stav je z dlouhodobého hlediska neudržitelný a po odchodu stávající stále nejpočetnější skupiny učitelů ve věku 51–60 let a skupiny učitelů ve věkové kategorii 61–70 let nebude ve školách k dispozici jejich rovnocenná náhrada. Tento problém se již v současnosti projevuje i v zabezpečení aprobované výuky ve středních školách.

Graf 47

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



Střední školy i nadále věnovaly poskytování poradenských služeb velkou pozornost. Výchovní poradci, kteří sehrávali ve školách nejvýznamnější úlohu v koordinaci přístupu ke



vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných žáků a v informování ostatních učitelů o jejich potřebách, a školní metodici prevence pracovali v naprosté většině středních škol. Zvýšilo se rovněž zastoupení školních psychologů. Naopak se snížil podíl škol s asistenty pedagoga a školními speciálními pedagogy. Osobní asistenti, školní asistenti a sociální pedagogové pracovali ve velmi malém, zanedbatelném podílu škol. Současně pokračoval i pozitivní trend ve snižování podílu škol, ve kterých docházelo ke kumulaci poradenských a preventivních funkcí do jedné osoby (pouze 17,6 % škol).

Spolupráce asistentů pedagoga s vyučujícími při přípravě a v průběhu výuky stejně jako schopnost domluvit se společně na strategiích a postupech byla na velmi dobré úrovni. Největším problémem však byla jejich spolupráce při vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků (ve 21,2 % škol byla tato spolupráce nedostatečná). Za stávajících podmínek je však problémem pro většinu středních škol získávání a udržení kvalitních asistentů pedagoga. Doporučení školních poradenských pracovišť odpovídají skutečným potřebám žáků. Nejvýznamnější úlohu při metodickém vedení asistentů pedagoga sehrávají výchovní poradci a třídní učitelé. Zpětnou vazbu o kvalitě práce asistentů pedagoga získávají zástupci vedení škol rozhovory s učiteli, informacemi z ŠPZ a hospitační činností.

Tabulka 50

Specialisté ve středních školách – podíl škol (v %)

Počet specialistů	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Výchovný poradce	95,6	99,1	99,6
Školní metodik prevence	93,2	97,4	97,1
Školní speciální pedagog	11,3	11,0	9,0
Školní psycholog	18,0	19,3	21,6
Asistent pedagoga	31,1	31,0	26,9
Osobní asistent			0,4
Školní asistent			1,6
Sociální pedagog			2,9

Bezmála ve třetině hodnocených středních škol nebyli žádní začínající učitelé, což souvisí s aktuální personální situací ve středních školách. Stejně jako v předchozím období ve zbývajících školách jejich ředitelé podporovali nejčastěji začínající učitele přidělením mentora (uvádějícího učitele). Většina škol dále využívala k podpoře začínajících učitelů nejčastěji konzultace s učiteli stejných předmětů, konzultace se členy vedení školy. V menší míře byly využívány formální zaškolovací programy, vzájemné hospitace (náslechy) učitelů a vzdělávání v rámci DVPP. Pozitivní skutečností při adaptaci začínajících nebo nových učitelů je, že se oproti předchozímu období výrazně snížil počet škol, které neposkytují těmto učitelům žádnou podporu.

Dalšího vzdělávání z hlediska potřeb společného vzdělávání se v hodnocených středních školách zúčastnilo v oblasti metod, forem a podpory žáků se SVP oproti předchozímu období více učitelů – 19,7 % učitelů – a v oblasti právních aspektů společného vzdělávání 6,2 % učitelů. Absolvované vzdělávací akce hodnotili učitelé jako nejvíce přínosné v oblasti obecné problematiky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a v oblasti konkrétní podpory těchto žáků. Učitelé by přivítali, kromě zmíněných témat, vzdělávání více zaměřené na aplikaci podpůrných opatření, na hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a na práci s třídním kolektivem se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

V oblastech koncepčního řízení a pedagogického vedení středních škol nebyly mezi gymnázii a středními odbornými školami významnější rozdíly. Vedení škol se nejlépe dařila spolupráce s vnějšími partnery. Ředitelé středních škol byli rovněž úspěšní při aktivním vytváření zdravého školního klimatu, v péči o dobré vzájemné vztahy mezi učiteli, žáky a jejich zákonnými zástupci a až na výjimky se dobře dařilo ředitelům ve školách vytvářet vstřícné a bezpečné podmínky pro žáky, jejich rodiče a zaměstnance. Naopak vedení škol nevěnovalo dostatečnou pozornost pravidelnému monitoringu a vyhodnocování práce školy a poměrně velký počet ředitelů nedokázal přijmout ke zjištěným nedostatkům účinná opatření. Časté problémy měli ředitelé středních škol se zajištěním optimálních personálních podmínek pro vzdělávání, což částečně souvisí se současnou personální situací ve středních školách, a problematická byla v poměrně velkém počtu škol podpora profesního rozvoje pedagogů, účinná podpora začínajících učitelů a vytváření podmínek pro vzájemnou výměnu pedagogických zkušeností. V gymnáziích i středních odborných školách nevěnovali ředitelé škol v oblasti sledování kvality vzdělávacího procesu dostatečnou pozornost účinné a pravidelné kontrolní a hospitační činnosti a také se zde rovněž projevila nízká efektivita přijímaných opatření ke zlepšení stavu. Některé školy také nepracují s výsledky vzdělávání žáků systematicky, neprovádí jejich analýzu v průběhu vzdělávání žáků a zejména při jeho ukončování maturitní zkouškou. Nepřijímají účinná opatření ke zlepšování výsledků vzdělávání žáků nebo u uskutečňovaných opatření nevyhodnocují jejich účinnost. Výsledky žáků v průběhu jejich vzdělávání v těchto školách neodpovídají výsledkům při ukončování vzdělávání, koncepční dokumenty mnohdy v těchto školách nereagují na neúspěšnost žáků ve vzdělávání nebo na trendy ve vzdělávání.

Slabou stránkou především ve středních odborných školách bylo nestanovení kritérií k přijetí uchazečů ke vzdělávání.

Mezi slabé stránky patřily mnohdy nedostatečné prostorové a materiální podmínky a zvláště ve středních odborných školách nestanovení kritérií k přijetí žáků. Další problematickou oblastí, které vedení ve středních školách nevěnovalo náležitou pozornost, byl školní vzdělávací program, který nerefletoval v poměrně velkém podílu škol koncepční plánování a plánovaný strategický rozvoj, nebyl v souladu s kurikulárními dokumenty a obsahově byl často nesrozumitelný jak pro samotné učitele, tak i pro další aktéry ve vzdělávání.

Pouze výjimečně (1,4 % hodnocených škol) nevykonávaly střední školy svou činnost v rozsahu zápisu do školského rejstříku.

V oblasti péče o naplňování potřeb učitelů a jejich profesního rozvoje ze strany ředitelů škol byly v naprosté většině škol využívány plány DVPP, které vedení škol většinou vytváří i ve spolupráci s jednotlivými učiteli. Plány osobního profesního rozvoje každého učitele jsou však k naplňování potřeb konkrétních učitelů využívány pouze v malé míře (11,8 % škol) a stejně tak je učitelům v malé míře poskytována zpětná vazba, jak se absolvované další vzdělávání projevilo ve výuce (29,4 % škol). Sledování a vyhodnocování potřeb učitelů v souladu s potřebami školy sice probíhalo ve více než polovině středních škol, ale i v této oblasti je značný prostor pro zlepšování.

V rámci koncepčního zajištění rovných příležitostí ke vzdělávání realizuje bezmála 60 % hodnocených středních škol systém vlastních podpůrných aktivit na základě znalosti a vyhodnocení složení žáků a jejich potřeb. Zbývající školy většinou neměly promyšlený vlastní systém podpory, nicméně v těchto školách byla organizována jedna nebo více podpůrných aktivit, které vycházely z aktuálních potřeb školy nebo poptávky rodičů a žáků. Žádné podpůrné aktivity neprovádělo 6,6 % škol. Ve školách byly již tradičně nejčastěji využívány možnosti konzultací s učiteli po vyučování, doučování po škole, možnost vypracovat si domácí úkoly ve škole a organizace aktivit pro rodiče žáků nad rámec třídních schůzek. Aktivity na podporu funkčních gramotností u žáků nebo na podporu strategií učení byly ve školách využívány v zanedbatelné míře. Školy převážně respektovaly v oblasti rovného přístupu ke vzdělávání právní předpisy.



Dlouhodobější negativní trend v rozdílném vnímání a názorech na kvalitu řízení škol, pedagogické vedení škol a poskytování zpětné vazby ze strany vedení škol ke kvalitě práce učitelů ve středních školách u učitelů a ředitelů pokračoval.

Tabulka 51

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

Hodnocení výuky učitelů a poskytování zpětné vazby	Vícekrát za rok	Jednou ročně	Méně než jednou ročně	Nikdy
Ředitel školy	43,6	33,1	13,4	9,9
Zástupce ředitele školy	53,8	27,0	10,9	8,3
Vedoucí metodického orgánu (např. předseda předmětové komise, metodického sdružení)	51,6	19,5	10,6	18,2
Pracovník školního poradenského zařízení (školní psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce, metodik prevence apod.)	30,3	16,3	16,2	37,2
Učitelé (např. vzájemné hospitace)	45,2	19,4	16,0	19,4
Žáci (např. evaluační dotazníky)	23,1	35,6	20,5	20,8
Zákonní zástupci (přítomnost rodičů v hodině např. v rámci dne otevřených dveří)	20,1	19,1	14,1	46,7
Externí odborník (pracovník pedagogické poradny, učitel z jiné školy, odborník z praxe apod.)	10,4	13,5	21,3	54,8

Tabulka 52

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

Hodnocení výuky učitelů a poskytování zpětné vazby	Vícekrát za rok	Jednou ročně	Méně než jednou ročně	Nikdy
Ředitel školy	70,5	22,4	6,3	0,8
Zástupce ředitele školy	81,0	13,4	3,9	1,7
Vedoucí metodického orgánu (např. předseda předmětové komise, metodického sdružení)	61,2	14,4	13,8	10,6
Pracovník školního poradenského zařízení (školní psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce, metodik prevence apod.)	39,2	13,9	16,9	30,1
Učitelé (např. vzájemné hospitace)	36,4	26,3	23,2	14,1
Žáci (např. evaluační dotazníky)	9,7	39,8	34,4	16,1
Zákonní zástupci (přítomnost rodičů v hodině např. v rámci dne otevřených dveří)	4,5	7,1	16,2	72,1
Externí odborník (pracovník pedagogické poradny, učitel z jiné školy, odborník z praxe apod.)	11,1	20,4	21,6	46,9

Většina učitelů (67,2 %) vnímá v případě, že jim byla zpětná vazba od vedení školy poskytnuta, velký pozitivní dopad na jejich práci. Pro zbývající podíl učitelů měla poskytnutá zpětná vazba pouze malý nebo žádný pozitivní dopad na kvalitu jejich práce.

Nejméně využívané oblasti, jako jsou vzájemné hospitace a realizace společné výuky, mají významný vliv na reflexi práce učitele ve třídě, na efektivitu uplatňování funkčních metod výuky s příznivým budoucím dopadem na vzdělávací výsledky žáků.

Další málo využívanou oblastí spolupráce učitelů s dopadem na kvalitu a výsledky vzdělávání žáků byla činnost předmětových komisí. I když ve většině škol byly předmětové komise pro spolupráci učitelů stejného nebo příbuzného oborového zaměření zřízeny, přetrvávajícím negativním trendem bylo, že se na svých jednáních zabývaly přednostně materiálním zajištěním výuky, úpravami a naplňováním ŠVP. Otázkám souvisejícím s kvalitou a výsledky vzdělávání žáků se věnovaly pouze okrajově nebo vůbec.

4.1.6 Přijímání žáků ke střednímu vzdělávání

Organizace a průběh přijímacího řízení nečinily středním školám výraznější problémy a ve většině kontrolovaných škol proběhlo přijímací řízení bez komplikací. Nedostatky v průběhu přijímacího řízení byly zjištěny pouze v 7,6 % škol. Týkaly se administrace testu z matematiky, kdy zadávající učitelé nepostupovali v souladu s pokyny pro zajištění přijímacího řízení do 1. ročníků oborů vzdělání s maturitní zkouškou a dále nezaslání informací z přihlášek žáků Centru pro zjišťování výsledků vzdělávání ve stanovených lhůtách. Významným zjištěním je skutečnost, že se zvýšil počet uchazečů s uzpůsobením podmínek pro přijímací řízení podle jejich speciálních vzdělávacích potřeb.

Výsledky kontroly přijímacího řízení ve školách s dlouhodobě neúspěšnými žáky ve společné části maturitní zkoušky potvrdily, že i přes výše uvedená zjištění také v tomto školním roce 80 % škol přijalo všechny přihlášené uchazeče a průměrný podíl přijatých činil 98,7 %.

4.2

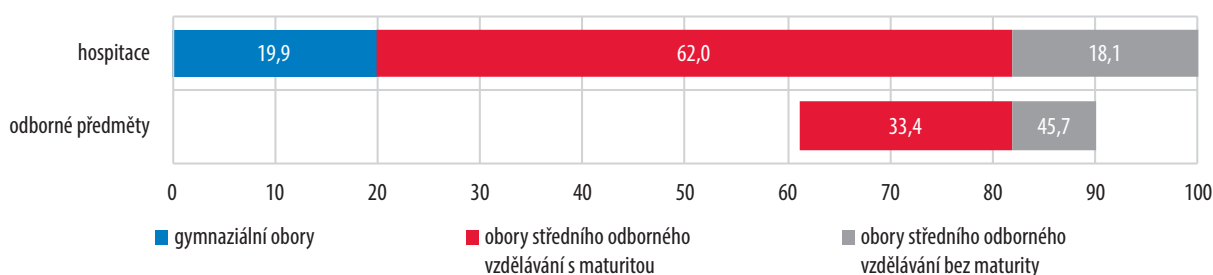
Průběh středního vzdělávání

4.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

Hodnocení kvality vzdělávacího procesu vychází z celkového zhodnocení hospitací a dalších dokladů průběhu vzdělávání ve středních školách.

Graf 48

Rozložení hospitací a podíl hospitací v odborných předmětech podle oboru vzdělání – podíl hodin (v %)



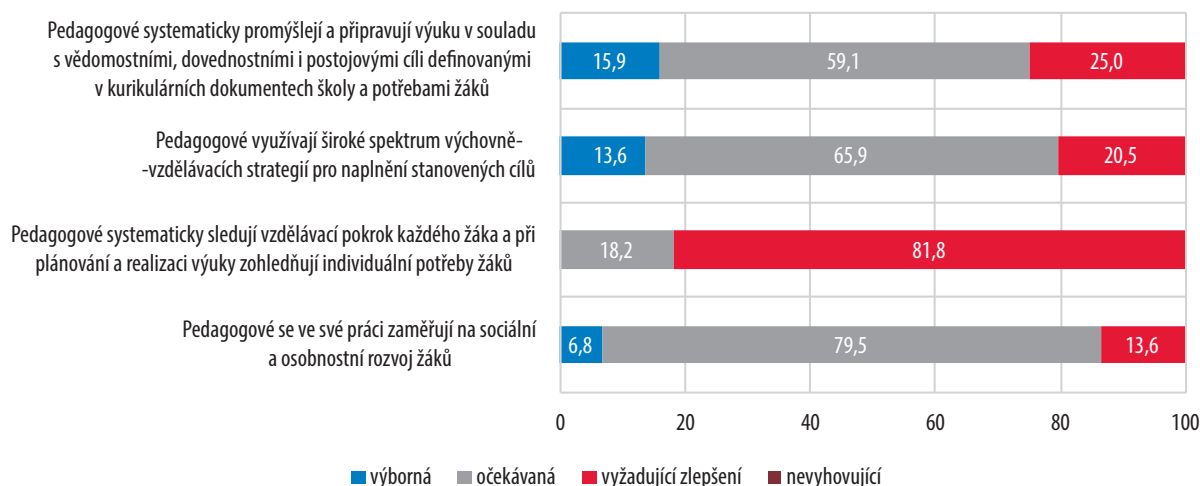
Pro zhodnocení kvality byly v hospitacích sledovány znaky, které charakterizují cíle a obsah výuky, využití vyučovacích metod a organizačních forem, činnost žáků v průběhu výuky i jejich aktivizaci, a také využívání příležitosti k rozvoji některých sociálních a personálních kompetencí žáků.

Celkově hodnocení naznačuje výrazné nedostatky v oblasti vlastního procesu učení, které dobře odráží hodnocení v kritériu: „Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby žáků.“ Čtyři z pěti hodnocených středních škol nedosahují ani očekávané úrovně – bez rozdílu, zda se jedná o gymnázia, nebo o střední odborné školy. U středních odborných škol je u jedné

z dvaceti dokonce úroveň v tomto kritériu nevyhovující. Z uvedeného plyne, že výuka ve středních školách není doprovázena poskytováním zpětné vazby v procesu učení žáků, klasifikace nepodporuje vlastní proces učení, vyučující nediferencují výuku. Jak dokládají jednotlivá zjištění níže, je výuka soustředěna pouze na probírání učiva, nikoliv na učení žáků, a to i v oborech se závěrečnou zkouškou, kde je průměrně méně žáků ve třídě a vzdělávací proces není zakončen maturitní zkouškou. Vzhledem k minulému školnímu roku i úrovni hodnocení výuky v základních školách je u středních škol patrný trvalý pokles úrovně v této oblasti.

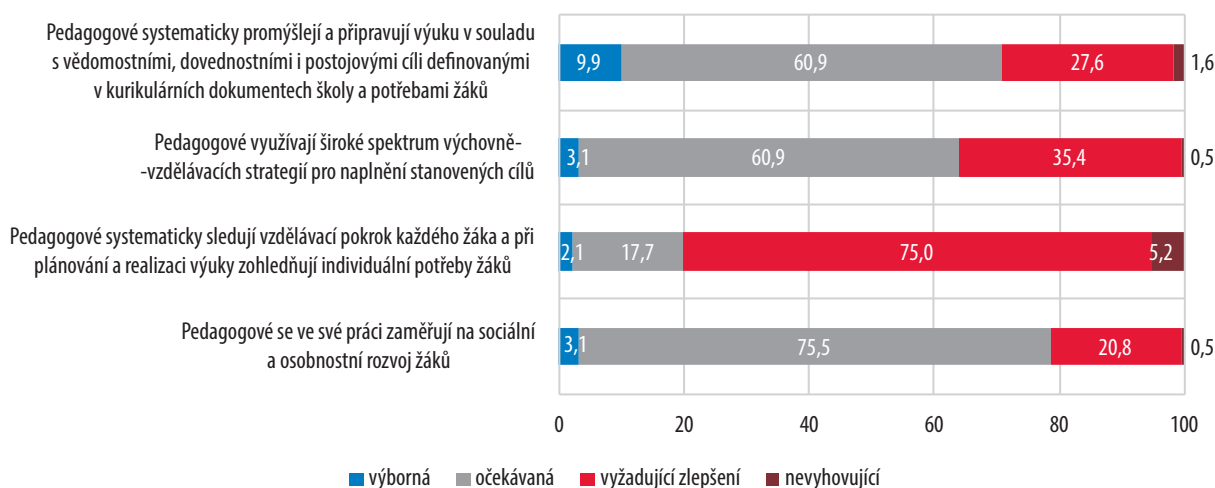
Graf 49

Celkové posouzení kvality výuky na gymnáziích – podíl škol (v %)



Graf 50

Celkové posouzení kvality výuky na středních odborných školách – podíl škol (v %)



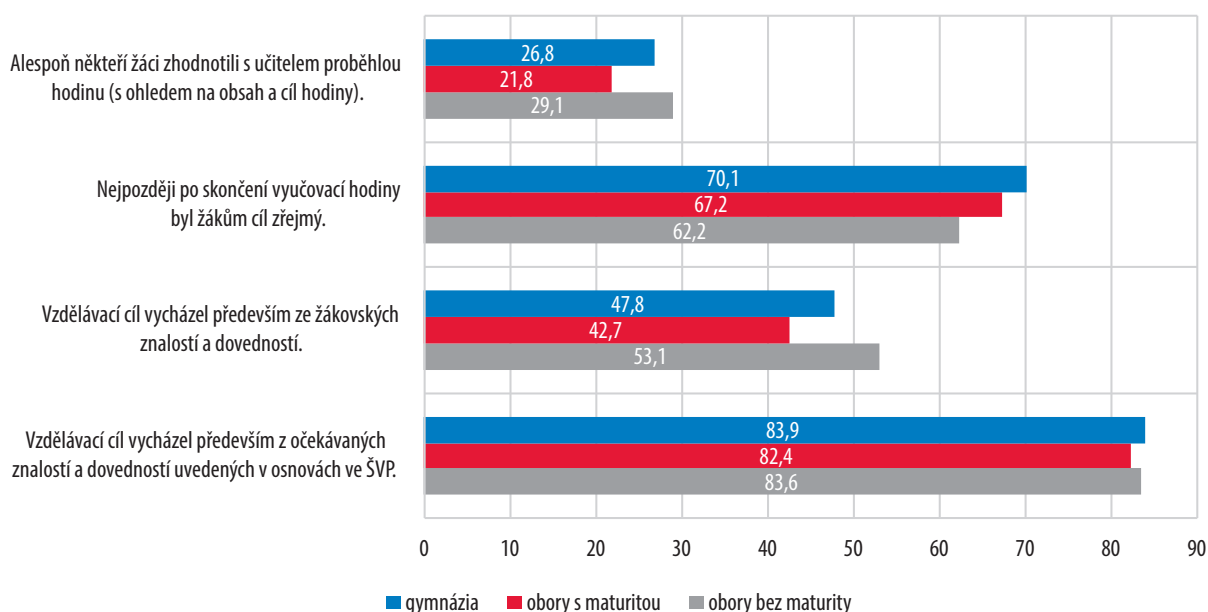
V hodinách na středních školách se výuka výrazně častěji zaměřuje na dosažení cílů, které si formulují učitelé ve svých školních vzdělávacích programech, bez ohledu na skutečné znalosti a dovednosti žáků. I v oborech středního odborného vzdělávání bez maturitní zkoušky, které často navštěvují žáci se slabšími studijními výsledky ze základní školy, je jen v polovině hodin zohledněna aktuální znalost, resp. neznalost žáků. Což umožní škole vykázat probrání učiva v rozsahu, který si vytyčila, ale skutečné znalosti a dovednosti žáků nejsou touto výukou výrazněji ovlivněny. U maturitních oborů středního odborného vzdělávání je

zaměření cílů na odstranění nedostatečných znalostí a dovedností u žáků ještě nižší, což je zřejmě způsobeno snahou probrat co nejvíce vzhledem k maturitní zkoušce. Důsledkem je ale ještě nižší efektivita výuky s přímým dopadem na nízkou kvalitu žákovských výsledků. Ani u gymnázií není častější zaměření cílů na aktuální výsledky žáků, přestože by znalosti a dovednosti jednotlivých žáků v daných oborech mohly být rozvíjeny efektivněji, pokud by cílem vyučujícího nebylo často jen probrat učivo, pro které se rozhodl.

Dokladem nedostatečné efektivity výuky je celkově nízký podíl hodin, ve kterých byl žákům cíl hodiny zřejmý, a případně hodinu s vyučujícím vzhledem k cíli zhodnotili. Pokud výuka nemá pro žáky zřetelný cíl, klesá jejich motivace a následně dosahují slabých výsledků.

Graf 51

Cíle ve výuce na středních školách – podíl hodin podle oborů (v %)

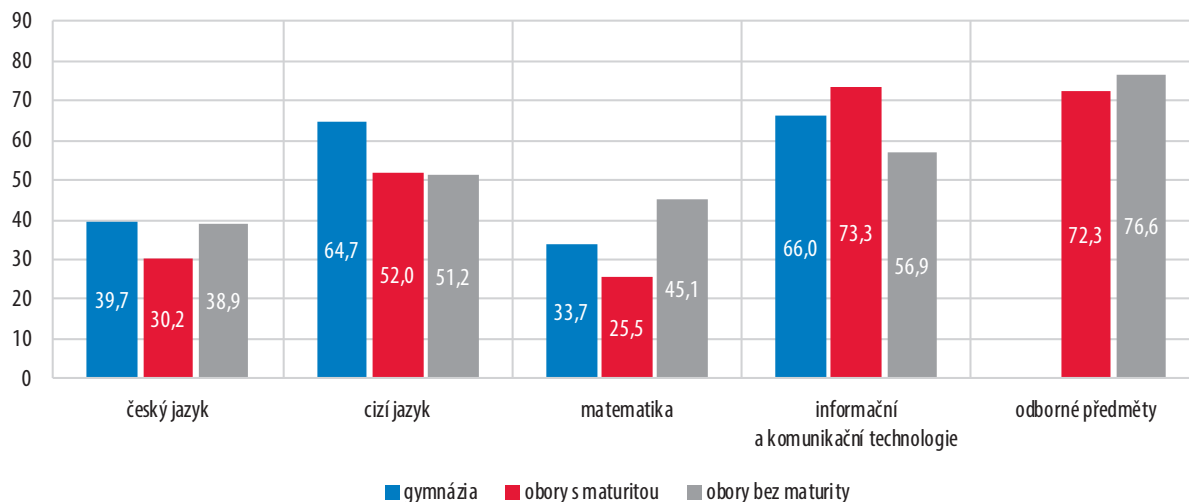


Ve výuce dominuje rozvoj znalostí a dovedností, ale jejich průběžné ověřování je zastoupeno výrazně méně často. V odborných předmětech je sice ověřování dosahovaných znalostí a dovedností častější, ale vzhledem k nižší motivaci žáků středních odborných škol k učení je i v tomto případě výskyt ověřování nízký a nezajišťuje dostatečnou příležitost k identifikaci chyb nebo nedostatků a k využití výsledků ověřování pro další vzdělávání v daném odborném předmětu. Ve výuce je ale často opomíjen rozvoj postojových cílů a nejsou k tomu využívány situace, které se přirozeně vyskytují. Výrazně nízký výskyt v oborech středního odborného vzdělávání naznačuje promarněnou příležitost k rozvíjení postojové složky kompetencí žáka, čímž výrazně snižuje jeho uplatnitelnost po absolvování studia.

Vysoký podíl hodin, kde nejsou zařazovány vhodné příklady využití znalostí a dovedností v reálné situaci, jen dokládá nevyužitý potenciál, který v sobě má možnost zaměřit teoretickou výuku na aplikace pro praktické potřeby absolventů prostřednictvím osnov, jež si vytváří škola ve svém ŠVP. V řadě teoretických předmětů tedy žáci nejenže po hodině netuší její cíl, ale ani netuší, jaký má daný obsah pro ně význam, jak by jej mohli aplikovat. Efektivita těchto hodin je pochopitelně velmi nízká. Zarážející je podíl takovýchto hodin v českém jazyce, cizím jazyce, matematice i informačních a komunikačních technologiích a evidentně se podepisuje na nízkých výsledcích žáků z těchto předmětů, pokud ovšem nemají dostatečné rodinné zázemí (což jen snižuje význam školy).

Graf 52

Zařazení vhodných příkladů využití znalostí a dovedností z daného předmětu v reálné situaci – podíl hodin podle oborů (v %)

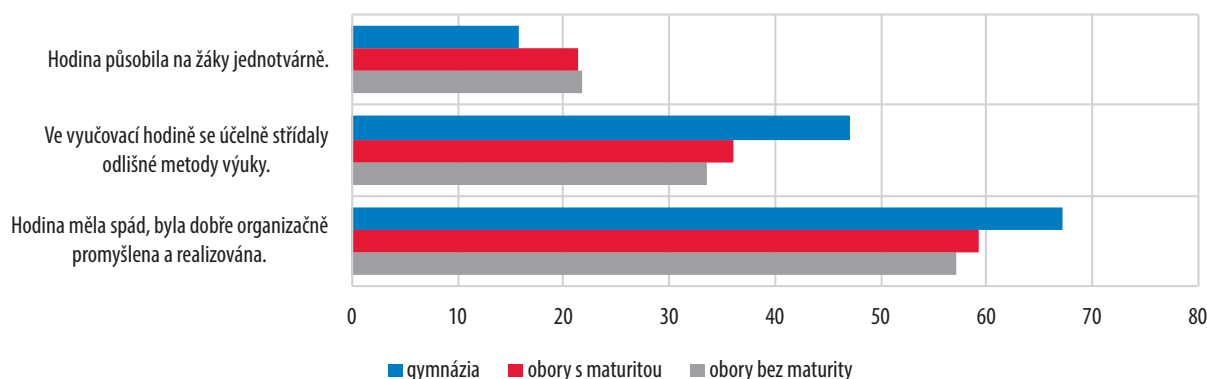


Úroveň organizace výuky odrážející účelnost zařazených metod a vhodné využívání konkrétních situací, které nelze naplánovat, opětovně dokládá, že výuka pro žáky s méně podnětným rodinným zázemím je méně kvalitní. Výuka, která je nedostatečně promyšlená nebo nevhodně realizovaná, nemůže vést efektivně k dobrým výsledkům. Při podrobnějším pohledu se ukazuje, že v úrovni organizace některých předmětů, např. cizího jazyka, má dobrou organizační úroveň jen každá třetí hodina ve středních odborných školách bez maturity, což jen potvrzuje nevyhovující výsledky těchto žáků, ale zároveň je to výrazně znevýhodňuje v dalším uplatnění.

Nepromyšlenost využívaných metod se projevuje v jednotvárnosti hodin z pohledu žáků (často se například jedná o hodiny výkladu doplněné prezentací). Případné aktivizační metody, které jsou ale stereotypně využívány, nemohou samy o sobě mít dostatečný efekt pro učení jednotlivých žáků vzhledem k jejich rozdílným dispozicím, stylům učení apod. Ani na jednom z typů škol není účelné střídání metod v hodině natolik běžné, že by se vyskytovalo ve více než polovině hodin. Nízký výskyt dokresluje obraz výuky, ve které jsou stále dokola využívány metody bez ohledu na to, zda jsou pro žáky, kteří jsou aktuálně ve výuce, tyto metody vhodné. Opět nižší výskyt účelného střídání metod ve středních odborných školách v kombinaci s již uvedenými dalšími negativními znaky nemůže vést k dobrým vzdělávacím výsledkům žáků a jejich kvalitní připravenosti k profesnímu životu.

Graf 53

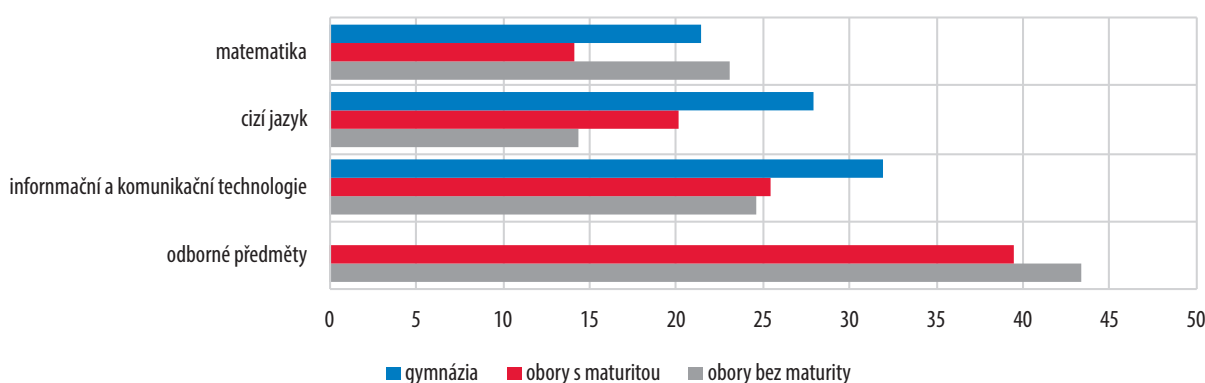
Organizace výuky na středních školách – podíl hodin podle oborů (v %)



Přestože většina škol, jak je uvedeno výše, má dobré materiální a prostorové podmínky pro vzdělávání, tak se účelné využívání učebních pomůcek objevuje standardně jen v jedné čtvrtině nebo třetině hodin. Vzhledem k didaktickému významu využívání názorných učebních pomůcek je uvedený stav zarážející. Souvisí zřejmě s výše uvedeným využíváním omezeného okruhu „zavedených“ metod a s nejobvyklejším cílem: „probrat učivo ze ŠVP“. Důsledkem je mimo málo efektivní výuky také nízký rozvoj všech složek daného předmětu, a tudíž malá schopnost je vědomě aplikovat v jiných situacích, což dokládají výsledky v ověřování matematické, jazykové, ale i informační gramotnosti žáků. Tyto nedostatky ze strany škol jsou v případě gymnázií často kompenzovány podporou rodinného zázemí a ambicí zákonných zástupců. Ani úroveň využívání pomůcek v odborných předmětech není dostatečná – vzhledem k povaze předmětů a vybavení škol vede naopak uvedený údaj k závěru, že odborný obsah v hodině se často objevuje jen virtuálně ve výkladu vyučujícího nebo v textu. A nedochází k propojení obsahu s realitou, jestliže víme, že ani v odborných předmětech nemusí vyučující toto propojení s realitou sám uvést.

Graf 54

Účelné využití názorných učebních pomůcek v hodině – podíl hodin podle oborů (v %)



Obraz organizace výuky ve středních školách dobře dokresluje využívání a účelnost organizačních forem v hodinách. Vyšší výskyt frontální výuky a nízký výskyt organizační formy, ve které jsou aktivnější žáci, jako například skupinová práce, práce ve dvojicích nebo samostatná práce, jen dokládá velmi malé využívání učebního potenciálu žáků v hodině a jeho přesouvání na domácí přípravu, jejíž účinnost je ale v případě nižší úrovně rodinného zázemí velmi sporná a často iluzorní. Nedostatečné promyšlení výuky uváděné výše je zde dokresleno neúčelným využíváním dané organizační formy, pokud byla v hodině využita. Výrazně vyšší hodnoty neúčelnosti u výuky ve středních odborných školách dokládají již výše zmiňovanou nižší efektivitu této výuky, která spolu s nedostatečnými podmínkami, jež by kompenzovaly nedostatky na straně školy, vede k tomu, že výsledky žáků středních škol nejsou rovnoměrně rozloženy, ale výsledky středních odborných škol často s odstupem zaostávají za výsledky žáků z gymnázií.

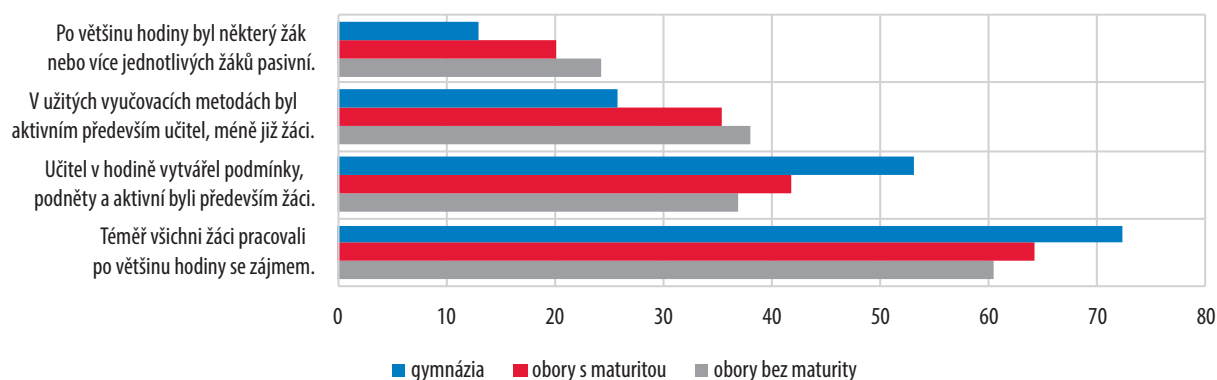
Výskyt a účelnost organizačních forem – podíl hodin podle oborů (v %)

	Výrazný nebo dominantní výskyt			Neúčelné využití		
	Gymnázia	Obory s maturitou	Obory bez maturity	Gymnázia	Obory s maturitou	Obory bez maturity
Frontální výuka	75,6	81,3	85,9	6,7	12,1	12,7
Skupinová výuka	16,6	9,1	8,9	2,1	6,8	9,0
Práce ve dvojici	19,0	10,4	6,7	1,8	5,0	9,2
Samostatná práce žáků	48,1	42,1	39,0	2,5	3,6	5,4

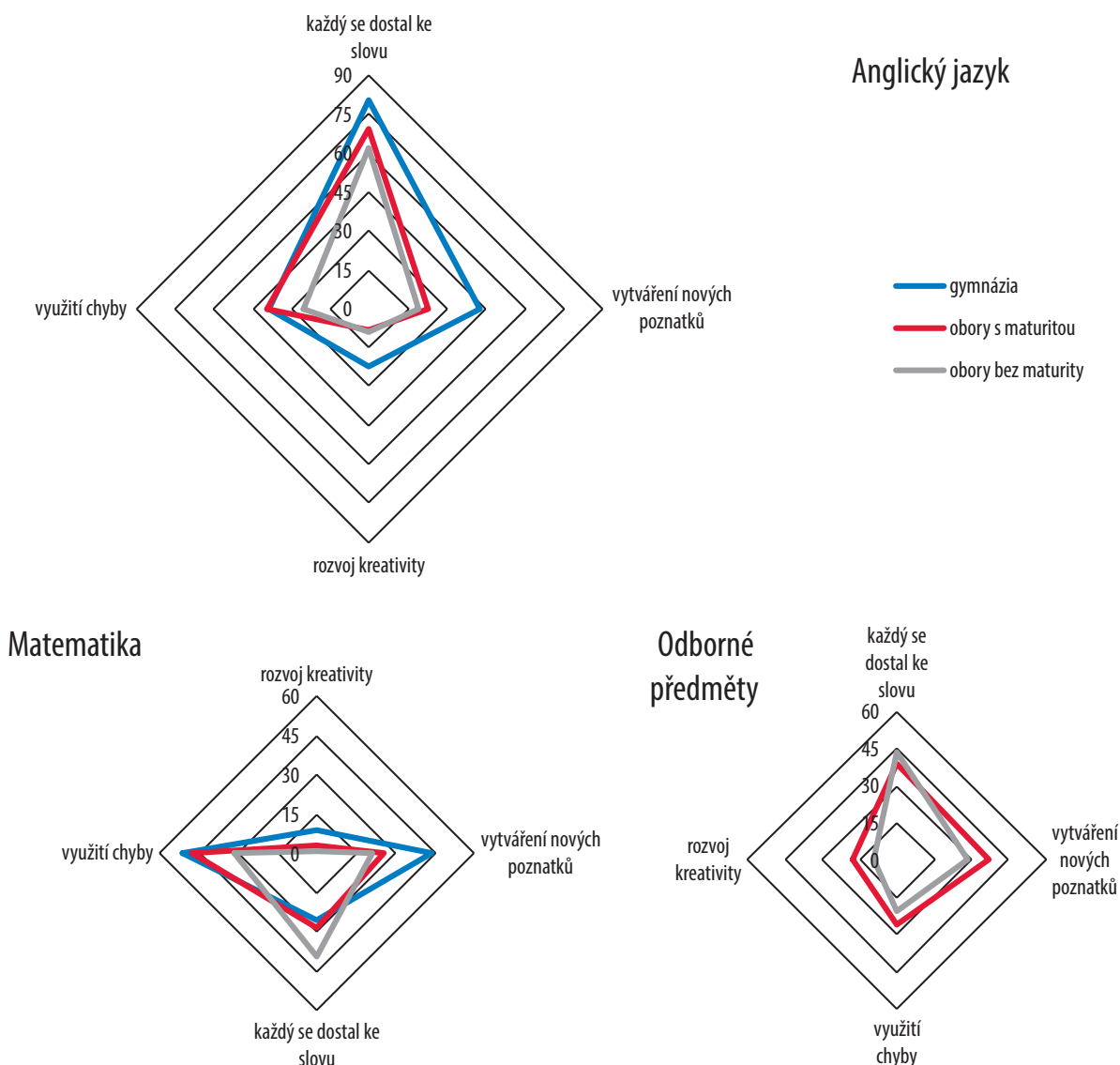
Uvedené využívání vyučovacích metod a organizačních forem koresponduje s údaji o aktivitě žáků a učitelů ve výuce. Rozdíly nejsou dány specifickou skladbou vzdělávacího obsahu. Naopak ve výuce stejných předmětů jsou rozdíly mezi výukou v oborech bez maturity, s maturitou a na gymnáziích často ještě evidentnější. Ať už se jedná o výuku anglického jazyka, matematiky, českého jazyka, ale i odborných předmětů, vždy je výuka v oboru bez maturity především o aktivitě učitele a jen částečně o aktivitě žáka. Že jedním z důsledků této výuky je nižší zájem žáků o výuku, je zcela očekávané, včetně vyššího výskytu žáků, kteří se do výuky nezapojují. Důsledek v podobě velmi nízké efektivity a často i nerozvíjení znalostí a dovedností, kterých nabývali na základní škole, je z uvedených údajů jasně plynoucí.

Graf 55

Aktivita žáků a učitelů ve vyučovací hodině – podíl hodin podle oborů (v %)

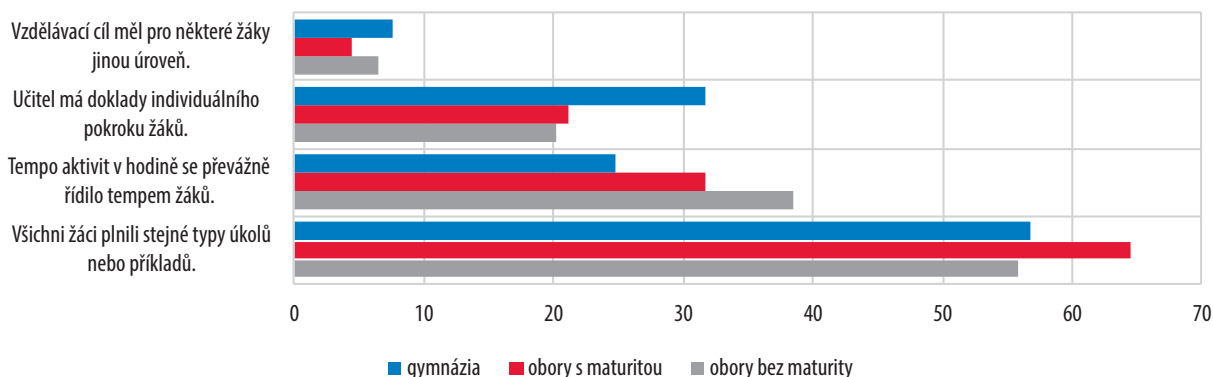


Detailnější sledování některých metod, resp. jejich prvků ještě zvýrazňuje odlišnosti ve výuce v jednotlivých skupinách oborů. Ani hodnoty v hodinách na gymnáziích nejsou na dostatečné úrovni, ale je zřetelně vidět, že výuka cizího jazyka v oborech vzdělávání bez maturity neumožňuje dostatečný rozvoj komunikačních dovedností, přestože průměrné počty ve třídách v těchto oborech jsou oproti ostatním dvěma skupinám nižší. Naopak výuka matematiky a výuka odborných předmětů je zřejmě více o komunikaci, ovšem bez hlubšího rozvoje obsahu, ve kterém by se komunikace opírala o účelné využití chyby pro učení, o vytváření nových poznatků „objevováním“ či na základě dosavadních znalostí, o tvořivost žáků. I z tohoto detailnějšího pohledu je zřetelné, že efektivita výuky vzhledem k procesu učení žáků nedosahuje obecně ve středních školách vysokých hodnot, ale v oborech středního odborného vzdělávání bez maturity je velmi nízká a plně koresponduje s dosahovanými výsledky.



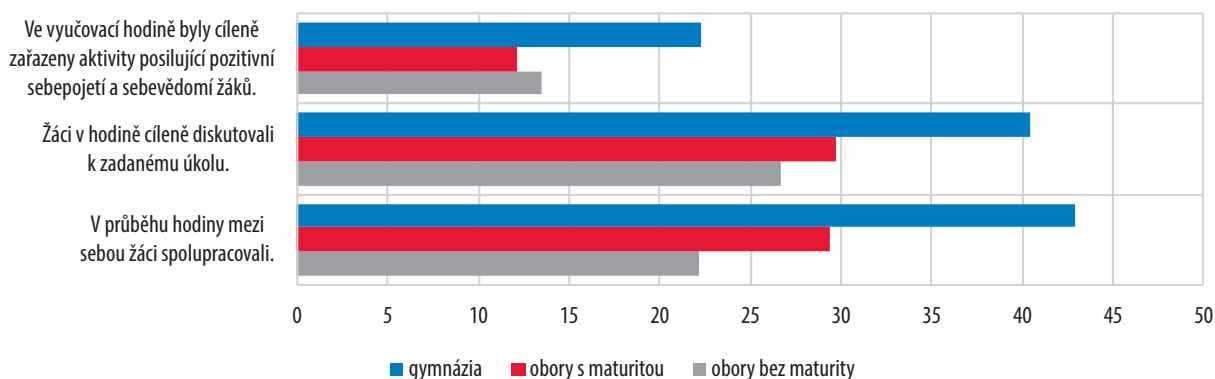
Jedním ze znaků, který dokládá určitý respekt k možnostem žáků, je zaznamenání přizpůsobení tempa aktivit v hodině tempu žáků. Jeho nízký výskyt v hodinách na gymnáziích je v souladu s výše uvedenými údaji a dobře charakterizuje výuku na gymnáziích oproti výuce ostatních oborů, kdy vyučující příliš nereflektují aktuální možnosti žáků a předpokládají, že se tempu výuky přizpůsobí. Což ale neznamená jen to, že někteří žáci „nestíhají“, ale také to, že talentovaní žáci nejsou rozvíjeni. Nízkou mírou individualizace dokládá jak časté plnění stejných úkolů, tak nízký výskyt jiného cíle pro některé žáky, ale také nízký výskyt individuálních záznamů o učebním pokroku žáků. Výuka s nízkou mírou individualizace je logicky více o učiteli a méně o učení žáka, což samozřejmě vede k minimálně dvěma negativním efektům. Prvním je stagnace a znalostní propad u slabších žáků, druhým je stagnace a minimální rozvoj žáků nadanějších. Pro obě skupiny žáků jsou školy výrazně neefektivním místem pro jejich vzdělání. Slabší nemají šanci získat zájem o vzdělání a nadanější svůj zájem kompenzují mimo školu.

Prvky individuálního přístupu ve výuce – podíl hodin podle oborů (v %)



Znaky možného rozvíjení osobnostních a sociálních kompetencí žáků ve výuce vykazují podobné rozložení mezi jednotlivými skupinami oborů jako znaky předchozí. I detailnější pohled do jednotlivých předmětů by jen uvedené rozdíly zvýraznil. Vzhledem k významu, který je přikládán rozvoji kompetencí žáků, je z uvedeného zřetelné, že žáci, kteří by měli odcházet přímo do praxe po absolvování školy, jsou těmito kompetencemi vybavováni nejmeně, což jen dokládají opakované požadavky zaměstnavatelů.

Rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí žáků – podíl hodin podle oborů (v %)



4.2.2 Adaptace žáků na první ročník středního vzdělávání

Informování uchazečů o vzdělávání zajišťují střední školy různorodými aktivitami. Jejich využití je intenzivní zejména ve středním odborném vzdělávání, kde nabídka převažuje nad poptávkou uchazečů a jejich získání vyžaduje větší úsilí.

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	87,8
Střední škola se prezentuje na veletrzích vzdělávání apod.	87,8
Žáci základní školy mají možnost návštěvy, prohlídky střední školy	98,7
Učitelé střední a základní školy vzájemně spolupracují	51,5
Střední škola realizuje se základní školou projekt/y	54,4
Spolupráce ve volnočasových aktivitách	32,1
Spolupráce v soutěžích	40,9
Spolupráce se základní školou probíhá jiným způsobem	14,3

K informování uchazečů o vzdělávání slouží zejména akce zaměřené na prezentaci činnosti školy v jejím reálném prostředí (např. dny otevřených dveří), příp. prezentace vzdělávací nabídky v základních školách nebo prostřednictvím veletrhů vzdělávání.

Rozdílné je využití jednotlivých aktivit v gymnaziálním a ve středním odborném vzdělávání. Prezentaci přímo v základní škole nebo na veletrzích vzdělávání využívá více než 90 % středních odborných škol, avšak jen necelých 67 % gymnázií. Také spolupráce učitelů středních a základních škol je častější ve středním odborném vzdělávání (54,1 % škol) než v gymnaziálním (33,3 % škol).

Z hodnocení podpory poskytované uchazečům o vzdělávání ve střední škole vyplývá, že při jejich získávání jsou efektivní zejména postupy založené na aktivizaci uchazečů, např. formou společných projektů žáků středních a základních škol, využitím zázemí střední školy pro výuku žáků základní školy (dílny, laboratoře) atp. Osvědčuje se také těsnější spolupráce pedagogů středních a základních škol, která vykazuje rostoucí trend. Podíl středních škol, které realizují projekty se základními školami, se meziročně zvýšil ze 48,6 % na 54,4 %.

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

Aktivity nabízené žákům 1. ročníku SŠ	Podíl
Adaptační, seznamovací a zážitkové kurzy	83,5
Individuální konzultace pro žáky (zákonné zástupce)	73,8
Mimoškolní aktivity, kroužky	58,2
Prohlídka školy	86,1
Společné projekty	24,1
Vstupní srovnávací testy	37,6

Adaptaci žáků prvního ročníku podporuje více než 80 % škol formou seznamovacích (adaptačních) kurzů a prohlídkou – seznámením s prostředím školy. Významná je také nabídka individuálních konzultací pro žáky či jejich zákonné zástupce a nabídka mimoškolních aktivit a kroužků. I v oblasti adaptace jsou patrné rozdíly mezi gymnaziálním a středním odborným vzděláváním. Adaptační kurzy či prohlídky školy organizuje více než 90 % gymnázií, avšak přibližně jen 80–85 % středních odborných škol. Výrazný rozdíl je v nabídce mimoškolních aktivit, které školy organizují pro žáky prvního ročníku (75 % gymnázií, ale pouze 55,9 % středních odborných škol).

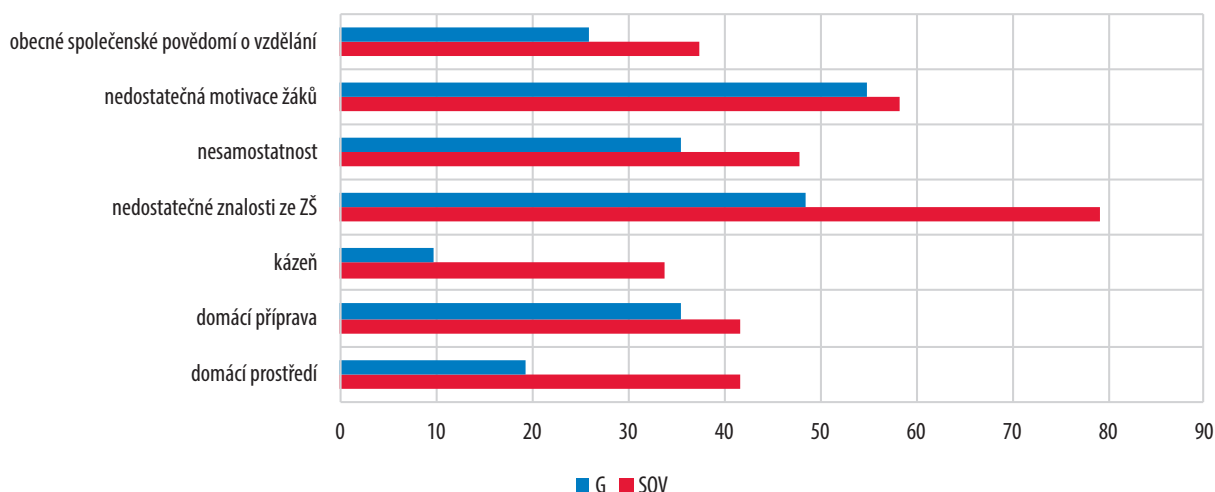
Přestože se meziročně zvýšil podíl škol, které podporují žáky formou adaptačních kurzů či seznámení s prostředím školy, nadále je zejména ve středním odborném vzdělávání pa-



trný vysoký podíl žáků opouštějících vzdělávání předčasně (před jeho ukončením). Jejich adaptace na střední odborné vzdělávání tedy není dostatečně úspěšná. Ve středním odborném vzdělávání ve srovnání s gymnaziálním je vždy významně vyšší podíl škol, které se potýkají s jednotlivými příčinami neúspěšné adaptace. Nedostatečné znalosti žáků ze ZŠ vnímá jako překážku úspěšné adaptace téměř 80 % středních odborných škol (48,4 % gymnázií). Významný je také negativní vliv domácího prostředí na adaptaci žáků, problémy uvádí 41,7 % středních odborných škol (pouze 19,4 % gymnázií). Nekázeň žáků jako překážku adaptace vnímá 33,9 % středních odborných škol (ale jen 9,7 % gymnázií).

Graf 59

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



Z hodnocení podpory poskytované uchazečům o vzdělávání ve střední škole vyplývá, že negativem při adaptaci žáků je jejich velmi nízká připravenost na střední vzdělávání v oblastech tvořivého a logického myšlení a osvojení strategií učení a jejich nízká míra zodpovědnosti. Dle meziročního srovnání téměř ve všech sledovaných oblastech došlo ke zhoršení – snížil se podíl ředitelů středních škol, kteří v daných oblastech hodnotí žáky základních škol jako dobře připravené.

Tabulka 56

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

Oblasti, v nichž jsou žáci v ZŠ dobře připraveni ke střednímu vzdělávání	Podíl	
	2017/2018	2018/2019
Komunikace	57,9	54,8
Samostatnost	23,6	20,3
Základní orientace v životních situacích	55,4	51,8
Osvojené strategie učení	4,6	6,1
Tvořivé a logické myšlení	9,7	5,6
Schopnost řešení problémů	11,8	10,7
Spolupráce a respekt k práci druhých	33,8	28,9
Zodpovědnost	8,7	7,6
Tolerance a ohleduplnost	31,8	29,9
Pozitivní chování a jednání	49,2	50,3
Uplatňování osvojených vědomostí a dovedností	27,2	22,8

Problémy spojené s adaptací žáků na střední vzdělávání řeší školy prostřednictvím poradenských služeb poskytovaných žákům či jejich zákonným zástupcům školními poradenskými pracovišti. Meziročně mírně vzrostl podíl škol využívajících služeb školního psychologa (z 35,7 % škol ve školním roce 2017/2018 na 38,3 % ve školním roce 2018/2019). Nadále převažuje využití externího psychologa docházejícího do střední školy (20,2 % škol).

4.2.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – průběh společného vzdělávání

Při vzdělávání žáků nebyly ve středních školách zaznamenány zásadní nedostatky ve vytváření rovných příležitostí, v podpoře osobnostního rozvoje či v toleranci k jinakosti žáků. Zlepšení vyžaduje oblast podpory žáků s potřebou podpůrných opatření, ve které byl zaznamenán podstatný rozdíl mezi gymnaziálním a středním odborným vzděláváním. Zatímco v gymnaziálním vzdělávání byly zaznamenány nedostatky v 6,8 % škol, ve středním odborném vzdělávání to bylo ve 22,4 %.

Nedostatky v oblasti vzdělávání žáků se SVP spočívající v porušení právního předpisu byly zjištěny v 9,7 % škol (nezajištění odpovídajících podmínek pro vzdělávání těchto žáků, nesprávné postupy při vzdělávání s využitím individuálního vzdělávacího plánu nebo plánu pedagogické podpory, poskytování podpůrných opatření bez informovaného souhlasu zákonných zástupců). Nerespektování doporučení školských poradenských zařízení se projevilo nejčastěji tím, že péče nebyla žákům poskytována v doporučeném rozsahu, příp. jim nebyla poskytována vůbec.

Žáci se SVP se vzdělávají téměř ve všech středních školách (98,6 % hodnocených škol). Nejčastěji je jim poskytována poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení a jejich potřeby jsou zohledňovány při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování. Dle informací z dotazníků pro ředitele je četné rovněž vzdělávání žáků podle individuálního vzdělávacího plánu, s využitím kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek či úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání.

Tabulka 57

Podpůrná opatření využívaná pro žáky se SVP – podíl škol (v %)

Podpůrná opatření	Podíl
Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení	95,9
Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a prodloužení délky středního vzdělávání až o 2 roky	46,3
Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání	76,6
Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek	50,5
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy	15,6
Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	71,6
Využití asistenta pedagoga	26,1
Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící	1,4
Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených	4,1

Skladba podpůrných opatření, jejichž využití bylo ve výuce při hospitační činnosti zaznamenáno, se od skladby uváděné řediteli škol liší. Výrazný je rozdíl ve využití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek – zatímco ředitelé deklarují, že tato podpůrná opatření jsou poskytována v 50,5 % škol, jejich reálné využití bylo zaznamenáno pouze ve 2 % navštívených hodin. Uvedený rozdíl signalizuje, že důslednému využití pořízených kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek ve vyučovacích hodinách není ze strany pedagogů věnována dostatečná pozornost.



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	37,1
Využití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek	2,0
Využití komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů	0,2
Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	7,6
Využití asistenta pedagoga	3,1
Jiné (např. individuální přístup, více času na zpracování úkolu)	1,2
Podpůrná opatření nebyla ve výuce využita	55,9

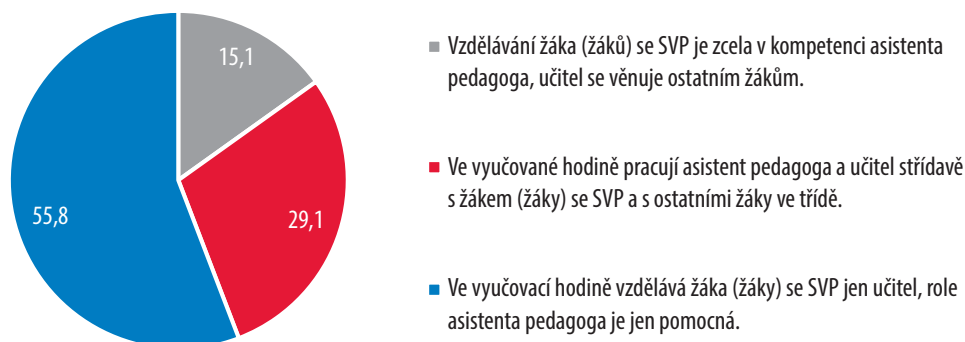
Podpůrné opatření spočívající v činnosti asistenta pedagoga bylo využito převážně pro žáky s různými druhy zdravotního postižení (93 % navštívených hodin). Zbývající podíl asistentů pedagoga poskytoval podporu žákům z odlišných kulturních a životních podmínek (cizinci, žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka). Asistenti pedagoga ve třídách nejčastěji pracovali z důvodu přítomnosti žáků s poruchou autistického spektra (42,2 % navštívených hodin; ve školním roce 2017/2018 to bylo téměř 65 % hodin). Meziročně výrazně vzrostl podíl asistentů pedagoga poskytujících podporu zejména žákům s lehkým mentálním postižením, zrakovým či sluchovým hendikepem, ale také se specifickými vývojovými poruchami učení či chování a pozornosti.

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

Žáci s potřebou podpory z důvodu zdravotního postižení, kterým v hospitované hodině poskytuje asistent pedagoga podporu	Podíl	
	2017/2018	2018/2019
Žák s lehkým mentálním postižením	9,1	21,7
Žák se středně těžkým mentálním postižením	2,3	2,4
Žák s těžkým mentálním postižením	0,0	0,0
Žák se zrakovým postižením	3,4	10,8
Žák se sluchovým postižením	1,1	13,3
Žák s tělesným postižením	13,6	15,7
Žák s poruchou autistického spektra (dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom apod.)	64,8	42,2
Žák s narušenou komunikační schopností	1,1	7,2
Žák se specifickými vývojovými poruchami učení (např. dyslexie, dysgrafie apod.)	4,5	9,6
Žák se specifickými poruchami chování a pozornosti (např. ADHD, ADD)	2,3	13,3
Žák s více vadami (kombinované postižení)	11,4	15,7

Stejně jako ve školním roce 2017/2018 měli i v roce 2018/2019 asistenti pedagoga ve vztahu ke vzdělávání žáků se SVP ve výuce jen pomocnou roli.

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



Asistenti pedagoga zajišťovali především podporu žáka při pořizování zápisů a při činnostech s pomůckami a při vypracování úkolů. Výklad nové látky a hodnocení žáků se SVP byly doménou učitelů. Vzájemná spolupráce učitele a jeho asistenta byla nejčastěji zaznamenána při podpoře aktivizace žáků, procvičování učiva a při kontrole porozumění či vypracování úkolů žáky. Pozitivem je, že ve srovnání se školním rokem 2017/2018 vzrostl podíl výuky, ve které byla zaznamenána spolupráce učitelů a jejich asistentů (např. v oblasti procvičování učiva z 38,9 % na 50 %, v podpoře aktivizace žáka ze 46,7 % na 54,7 %).

Tabulka 60

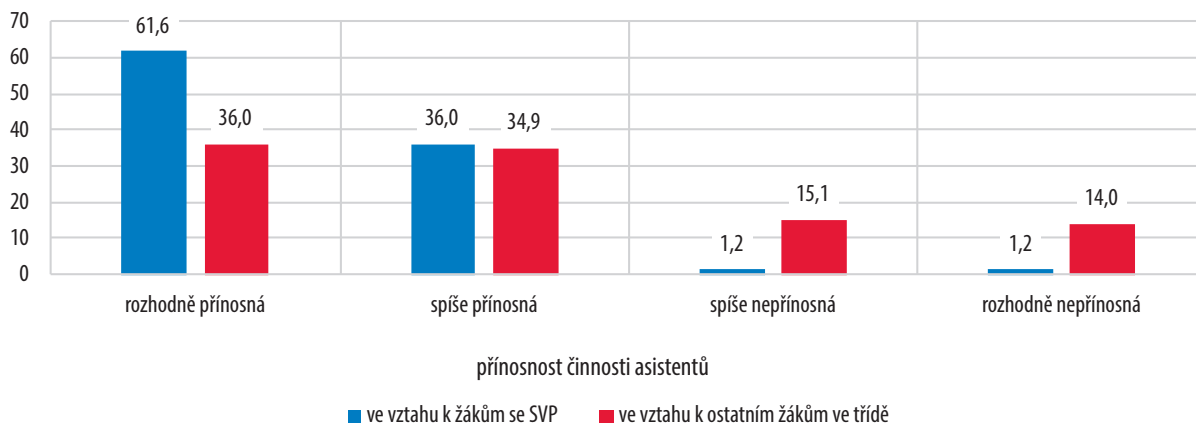
Přímá podpora žáka se SVP ve výuce učitelem a asistentem pedagoga – podíl hodin (v %)

Forma přímé podpory žáka se SVP	Výhradně učitel	Učitel ve spolupráci s AP	Výhradně AP	Situace se nevyskytla
Výklad nové látky	70,9	5,8	1,2	22,1
Dovysvětlení nové látky	23,3	36,0	9,3	31,4
Procvičování učiva	19,8	50,0	12,8	17,4
Podpora aktivizace žáka	7,0	54,7	26,7	11,6
Podpora při vypracovávání úkolů	3,5	41,9	44,2	10,5
Kontrola porozumění úkolům	16,3	46,5	23,3	14,0
Podpora pozornosti	2,3	39,5	32,6	25,6
Podpora očekávaného chování žáka, podpora vytváření sociálních dovedností	0,0	27,9	19,8	52,3
Pomoc se zápisy a s pomůckami	1,2	9,3	65,1	24,4
Hodnocení žáka	48,8	8,1	1,2	41,9

Činnost asistentů pedagoga byla na základě inspekčních hospitací hodnocena jako přínosná jak ve vztahu k žákům se SVP, tak ve vztahu k ostatním žákům ve třídě, avšak v různé míře. Vyšší přínos byl zaznamenán vždy ve vztahu k žákům se SVP (činnost asistentů pedagogů byla rozhodně nebo spíše přínosná v 97,6 % hodin) než k ostatním žákům (70,9 % vyučovacích hodin). Pozitivem je meziroční snížení podílu vyučovacích hodin, ve kterých byla výuka ve vztahu k žákům se SVP spíše nebo rozhodně nepřínosná (ve školním roce 2017/2018 šlo o 7,8 % vyučovacích hodin, ve školním roce 2018/2019 již jen o 2,4 % hodin). Podíl vyučovacích hodin s nižším přínosem ve vztahu k ostatním žákům ve třídě se naproti tomu změnil jen mírně (z 31,1 % na 29,1 %).

Graf 61

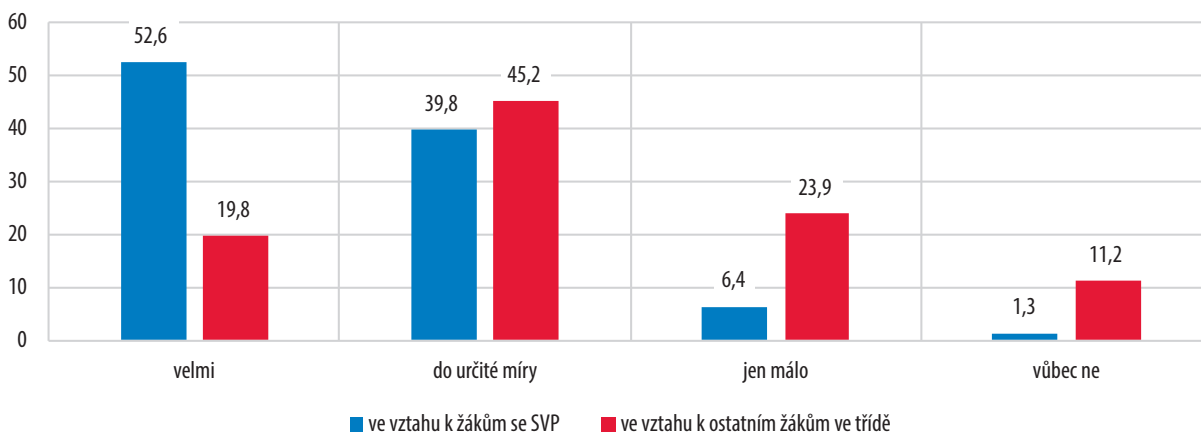
Přínosnost činnosti asistenta pedagoga ve vztahu k žákům se SVP a ve vztahu k ostatním žákům ve třídě – podíl hodin (v %)



Zjištění z hospitací koresponduje i s názory učitelů, kteří hodnotí činnost asistentů pedagoga pro žáky bez SVP jako málo přínosnou či nepřínosnou v 35,1 % případů.

Graf 62

Přínosnost činnosti asistenta pedagoga ve vztahu k žákům se SVP a ve vztahu k ostatním žákům ve třídě dle názoru učitelů (v %)



Z výše uvedených zjištění je patrné, že pro zvýšení efektivnosti práce asistentů pedagoga je nezbytné dále rozvíjet možnosti jejich práce s ostatními žáky ve třídě (tj. se žáky bez SVP). Meziroční zvýšení podílu přímé pedagogické práce asistentů pedagoga s ostatními žáky ve třídě z 8,9 % na 16,3 % je pozitivem, přesto však tento podíl zůstává nízký ve srovnání s objemem činností vykonávaných pro podporu žáků se SVP.

Tabulka 61

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	83,7
Přímá pedagogická práce se žákem (žáky) se SVP mimo kmenovou třídu	1,2
Přímá pedagogická práce s ostatními žáky	16,3
Příprava pomůcek a učebních textů (pro žáka se SVP)	30,2
Opravy žákovských prací (pro žáka se SVP)	1,2
Pomoc žákovi (žákům) se SVP při pohybu, sebeobsluze, při úkonech ošetrovatelského rázu	9,3

Příčiny nízkého přínosu asistentů pedagoga ve vztahu k žákům se SVP spočívají zejména v negativním vlivu přítomnosti asistenta na klima třídy (zvýraznění odlišnosti některých žáků), neschopnosti asistenta kompenzovat znevýhodnění žáka se SVP či ve snížení motivace žáka se SVP k samostatnosti v důsledku přítomnosti asistenta. Ve vztahu k ostatním žákům ve třídě je dle učitelů přínosnost činnosti asistenta pedagoga nízká, neboť asistent se věnuje jen žákům se SVP, má nízkou odbornost ve vyučovaných předmětech či jeho komunikace se žáky ruší hodinu. Z povahy uvedených faktorů je zřejmé, že negativním dopadům většiny z nich lze předejít kvalitní spoluprací učitelů a asistentů, příp. dalších specialistů (výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog). Koordinace činností všech pedagogů je o to významnější, že spektrum činností vykonávaných asistenty pedagoga je dle údajů z dotazníků velmi pestré a zahrnuje i řadu podpůrných aktivit mimo vyučovací hodiny.

Tabulka 62

Činnosti vykonávané asistenty pedagoga – podíl asistentů pedagoga (v %)

Činnosti	Podíl
Přímá pedagogická práce se žákem/žáky se SVP v kmenové třídě	47,6
Přímá pedagogická práce se žákem/žáky se SVP mimo kmenovou třídu v průběhu vyučování	9,4
Přímá pedagogická práce s ostatními žáky v kmenové třídě	6,7
Příprava na vyučování včetně přípravy pomůcek a oprav žákovských prací	8,1
Jiné nepřímé vyučovací činnosti (např. dozory, účast na poradách, příprava vyučování...)	6,5
Pomoc při pohybu, sebeobsluze (stravování, oblékání, WC), při úkonech ošetrovatelského rázu	5,8
Doučování (odpoledne, mimo čas běžné výuky)	3,7
Práce s žáky při mimoškolních činnostech (ve školní družině, na kroužcích pořádaných školou)	1,4
Komunikace s ostatními pedagogickými pracovníky	9,0
Komunikace se zákonnými zástupci žáka se SVP	9,1
Doprovod žáků na mimoškolní akce	3,1
Jiné	1,0

Školám se jen částečně daří v teoretické výuce podporovat žáky s různou mírou nadání. Vhodná podpora mimořádně nadaných žáků byla zaznamenána ve 41,4 % vyučovacích hodin, v případě nadaných žáků pak v 56 % hodin, v nichž byli nadaní žáci přítomni. V podpoře nadaných žáků existují významné rozdíly mezi gymnázii a středním odborným vzděláváním. Efektivnější je podpora v gymnaziálním vzdělávání.



Tabulka 63

Podpora nadaných žáků – podíl hodin teoretické výuky (v %)

Vhodná podpora nadaných žáků	Gymnázia	Odborné vzdělávání – maturitní obory	Odborné vzdělávání – nematuritní obory
Ano	27,6	9,5	3,2
Ne	11,5	9,3	6,4
Nadaní žáci nebyli přítomni	60,9	81,2	90,3

4.2.4 Průběh praktického vyučování

Hodnocení průběhu praktického vyučování vychází především z hospitací v odborném výcviku (74,5 % hospitované výuky) a v učební praxi (13,3 % výuky).

Podíl výuky vedené odborně kvalifikovanými pedagogy se v posledních třech školních letech pohyboval kolem 92 %, mírně vyšší (93,8 %) byl ve školním roce 2017/2018. Ve středním odborném vzdělávání školy obtížně získávají kvalifikované učitele odborného výcviku s potřebnými zkušenostmi. Řada učitelů je důchodového věku a ve školách (zejména technicky zaměřených) chybí mladší učitelé, kteří by od nich mohli čerpat potřebné poznatky.

Z vybraných charakteristik praktického vyučování je zřejmé, že jeho cíle se zpravidla efektivněji daří naplňovat v maturitních oborech vzdělání.

Tabulka 64

Cíl a obsah praktického vyučování – podíl hodin (v %)

Vzdělávací cíl a obsah praktického vyučování	Obory celkem	Maturitní	Nematuritní
Praktické vyučování vhodně navazovalo na teoretické předměty.	79,6	81,4	78,7
Praktické vyučování vycházelo především z očekávaných znalostí a dovedností uvedených v osnovách v ŠVP.	64,3	70,2	61,2
Praktické vyučování vycházelo především z očekávaných znalostí a dovedností vzhledem k závěrečné zkoušce, maturitní zkoušce nebo jiné externí zkoušce.	24,0	28,0	21,8
Praktické vyučování vycházelo především ze žákovských znalostí a dovedností.	45,5	43,2	46,8
Cíl praktického vyučování měl pro některé žáky jinou úroveň.	11,5	9,6	12,5
Praktické vyučování nebylo obsahově/technicky správné.	3,0	4,3	2,3
Praktické vyučování účelně seznamovalo žáky s moderními technologiemi.	42,9	46,6	40,9
Praktické vyučování cíleně rozvíjelo i postoje žáků.	50,9	50,3	51,2
V praktickém vyučování bylo posilováno pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků.	42,0	43,8	41,1

Většina praktického vyučování vhodně navazovala na teoretické předměty. Praktické vyučování vycházelo z obsahu ŠVP, pozitivem je jeho přínos k rozvoji postojů žáků (vedení k hospodárnosti, ochraně životního prostředí, uvědomělému dodržování zásad bezpečné práce atp.).

Také organizace praktického vyučování byla při inspekčních hospitacích hodnocena mírně lépe u maturitních než u nematuritních oborů. Pozitivem byla zejména promyšlenost výuky a vytvoření podmínek pro samostatné využití nabytých znalostí a zkušeností žáky v praxi. Častěji než v teoretickém vyučování, avšak méně než v polovině hospitovaných hodin, bylo zaznamenáno i účelné střídání metod výuky.

Organizace praktického vyučování a užití metody – podíl hodin (v %)

Organizace praktického vyučování a užití metody	Obory celkem	Maturitní	Nematuritní
Praktické vyučování bylo dobře organizačně promyšleno.	87,2	87,9	86,9
Praktické vyučování zahrnovalo minimum aktivních činností.	1,1	1,9	0,7
Při praktickém vyučování se účelně střídaly odlišné metody výuky.	44,9	49,7	42,4
Alespoň někteří žáci samostatně využívali již nabytých znalostí, zkušeností apod.	67,8	71,7	65,7
Při praktickém vyučování byla k učení vhodně využita chyba.	47,7	44,4	49,4
Některé z užitých metod využívaly (případně rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	42,9	47,2	40,6
V užitých vyučovacích metodách převažovala aktivita učitele.	9,8	12,4	8,4
Materiální vybavení nebo prostorové uspořádání nebylo účelné vzhledem k obsahu praktického vyučování.	4,1	6,5	2,8

V praktickém vyučování se žáky dařilo lépe motivovat, pracovali po většinu času se zájmem (88 % navštívených hodin). Kladný vliv praktického vyučování na motivaci žáků byl zjištěn rovněž ze žakovských dotazníků – 75 % dotazovaných žáků uvedlo, že praktické vyučování zvyšuje jejich zájem o obor vzdělání. Pozitivem dále byla příjemná atmosféra mezi pedagogem a žáky v průběhu praktického vyučování (81,8 %). Ve více než polovině hospitované výuky se rovněž dařilo vytvářet podmínky pro spolupráci žáků.

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

Žáci	Obory celkem	Maturitní	Nematuritní
Téměř všichni žáci pracovali po většinu času se zájmem.	88,0	90,7	86,5
V průběhu praktického vyučování mezi sebou žáci spolupracovali.	53,6	55,6	52,5
Všichni žáci plnili stejné typy úkolů.	32,1	40,7	27,6
Po většinu času byl některý žák nebo více jednotlivých žáků pasivní.	1,6	2,2	1,3
Žáci při praktickém vyučování cíleně diskutovali k zadanému úkolu.	43,8	51,6	39,7
I žáci se slabšími znalostmi zažili při praktickém vyučování úspěch.	34,4	30,4	36,5
Ve vztahu k pedagogovi a mezi žáky panovala v průběhu praktického vyučování příjemná atmosféra.	81,8	82,0	81,8
Ve třídě byl slabší žák (žáci), kterému pedagog dal najevo, že nepředpokládá dobrý výsledek.	0,6	0,3	0,8
Většina žáků pracovala alespoň s částečnou pomocí pedagoga.	26,9	29,8	25,3
Pedagog nesledoval a nekorigoval špatné pracovní postupy žáků.	0,5	0,9	0,3

Dominantní formou výuky v praktickém vyučování byla samostatná práce (83,9 % hospitované výuky), využita byla také kooperativní výuka (27,1 %). Obě tyto formy zároveň byly hodnoceny jako vysoce efektivní – ve více než 90 % sledované výuky byly užity účelně.



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

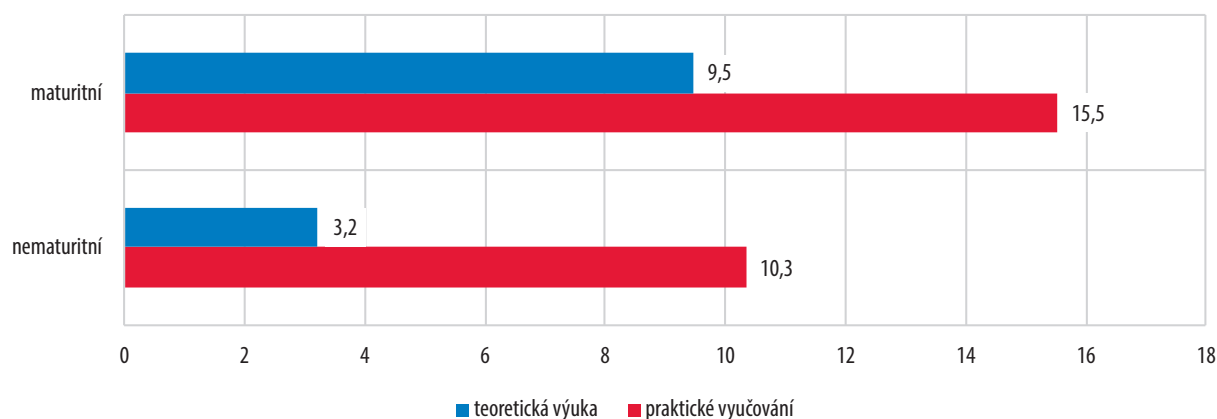
Organizační formy výuky	Nevyskytla se	Okrajově	Výrazný výskyt	Dominantní výskyt
Frontální výuka	53,3	28,9	12,1	5,7
Skupinová výuka	71,4	12,1	11,8	4,6
Kooperativní výuka	56,8	16,1	17,0	10,1
Samostatná práce žáků	7,7	8,4	26,4	57,5
Účelnost využití organizačních forem	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Frontální výuka	65,3	22,8	11,0	0,9
Skupinová výuka	53,4	32,7	13,2	0,8
Kooperativní výuka	70,1	24,1	5,7	0,0
Samostatná práce žáků	83,7	14,2	1,7	0,3

Žáci se SVP byli při praktickém vyučování podporováni odpovídajícími formami. Vzhledem k jeho charakteru byla častěji uplatňována individuální podpora (42,2 % výuky, v níž byli tito žáci přítomni), využito bylo také speciálních metod, postupů, forem a prostředků (28,9 % hospitované výuky).

Nadané žáky se při praktickém vyučování daří podporovat účinněji než při teoretickém.

Graf 63

Vhodná podpora nadaných žáků – srovnání teoretické a praktické výuky – podíl výuky (v %)



Přesto i ve školním roce 2018/2019 převládal stav, kdy ve většině hospitované výuky (v praktickém i teoretickém vyučování ve více než 80 %) nebyli nadaní žáci identifikováni, což představuje zásadní překážku pro následné užítí vhodné podpory. To koresponduje s již zmíněnou nízkou diferenciací a nedostatečnou individualizací výuky, při níž jsou všem žákům předkládány převážně shodné úkoly se stejnou mírou náročnosti.

Žákům bylo při praktickém vyučování přibližně v 75 % hodin poskytováno účelné hodnocení, které jim napomáhalo při jejich dalším učení. Pozitivem je rovněž zaměření hodnocení na produktivitu a kvalitu práce žáků. Podíl výuky, ve které bylo hodnocení jen formální, příp. zcela chybělo, se meziročně mírně snížil, přesto činí 16,9 %. Možnosti pro poskytování účinné zpětné vazby žákům tak nejsou plně využívány.

Tabulka 68

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“).	12,6	14,6	11,5
Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	40,2	41,6	39,4
Pedagog poskytoval všem žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	75,7	77,6	74,7
Pedagog sledoval a hodnotil výkon, produktivitu a kvalitu práce.	75,4	72,7	76,8
Součástí praktického vyučování bylo i ověřování znalostí a dovedností.	38,7	36,6	39,7
Alespoň někteří žáci zhodnotili s pedagogem proběhlé praktické vyučování (s ohledem na jeho obsah a cíl).	34,9	39,8	32,3
Vyučování bylo pedagogem zhodnoceno jen formálně nebo nebylo zhodnoceno vůbec.	4,3	7,8	2,5

Přibližně v pětině případů probíhalo praktické vyučování na pracovištích sociálních partnerů. K efektivitě takto probíhajícího praktického vyučování přispívá i rostoucí zájem firem, které se na vzdělávání žáků podílejí vytvářením vhodných podmínek včetně zajištění instruktorů.

Tabulka 69

Praktické vyučování u zaměstnavatele – podíl hodin (v %)

Praktické vyučování u zaměstnavatele	Obory celkem	Maturitní	Nematuritní
Praktické vyučování u zaměstnavatele odpovídá potřebám výuky.	97,8	98,5	97,4
Praktické vyučování u zaměstnavatele je připravováno a realizováno na základě koncepce školy.	98,9	100,0	98,2
Systém kontrolní činnosti průběhu praktického vyučování žáků u sociálních partnerů (firem) je funkční.	93,9	87,9	97,4

4.2.5 Prevence rizikového chování žáků

V oblasti rizikového chování žáků středních škol jednoznačně převládalo záškoláctví. Dalšími problematickými oblastmi bylo kouření žáků, užívání návykových látek, verbální agrese vůči učitelům, poškozování majetku, šikana a kyberšikana. Podíl škol, které řešily alespoň jeden z výše uvedených případů rizikového chování, zůstává dlouhodobě bez výraznějších změn a stejně tak u žádného z těchto projevů rizikového chování žáků nedošlo k výrazným změnám.

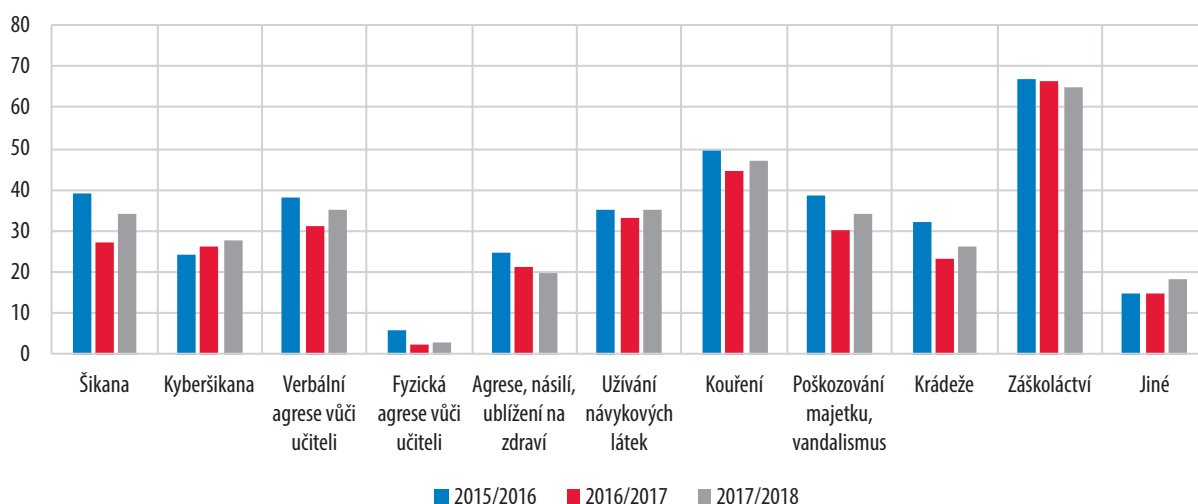


Meziroční srovnání identifikovaných případů rizikového chování žáků (v %)

Rizikové chování žáků	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Šikana	39,0	27,1	33,9
Kyberšikana	24,4	26,2	27,5
Verbální agrese vůči učiteli	38,0	31,3	35,2
Fyzická agrese vůči učiteli	5,6	2,3	2,6
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	24,9	21,0	19,7
Užívání návykových látek	35,2	33,2	35,2
Kouření	49,3	44,4	47,2
Poškození majetku, vandalismus	38,5	29,9	34,3
Krádeže	31,9	23,4	26,2
Záškoláctví	67,1	66,4	64,8
Jiné	14,6	15,0	18,0

Graf 64

Meziroční srovnání – výskyt rizikového chování žáků (v %)



Přetrvávajícím velkým problémem je ve středních školách, a to zejména v nematuritních oborech, absence žáků ve výuce. Počty zameškaných hodin jsou dlouhodobě velmi vysoké a školám se nedaří i přes realizovaná opatření je snižovat. Vysoká absence žáků ve výuce je významným aspektem, který má negativní dopad na vzdělávání žáků a jejich výsledky.

Tabulka 71

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

Opatření přijímaná školami ke snižování absencí žáků	Podíl
Spolupráce s rodiči	93,7
Spolupráce s výchovným poradcem, metodikem prevence	94,5
Spolupráce s OSPOD (odborem sociálně-právní ochrany dětí)	32,1
Spolupráce s ošetřujícími lékaři	42,6
Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC)	40,5
Spolupráce se středisky výchovné péče	10,5
Individuální výchovný plán	3,4
Jiná opatření	17,7

Tabulka 72

Meziroční srovnání míry absencí ve výuce

	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Celkem na 1 žáka	123,0	141,6	131,7
z toho neomluvené na 1 žáka	5,6	4,6	5,1
Průměr na 1 žáka, který měl neomluvené hodiny	53,2	47,8	40,3

4.3

Výsledky středního vzdělávání

4.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

Celkové výsledky vzdělávání zahrnují souhrn znalostí, vědomostí a kompetencí, kterými jsou žáci vybaveni a které zajistí jejich úspěšnost v dalším vzdělávání, v profesním i osobním životě. Pokud je vzdělávání poskytováno kvalitně, měly by vzdělávací výsledky žáků odpovídat očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů a zejména individuálním schopnostem každého žáka. Škola by měla dokázat motivovat žáky k dosahování co nejlepších výsledků podle jejich schopností. ČŠI při hodnocení dosahovaných výsledků vzdělávání žáků zohledňuje všechny aspekty, které výsledky ovlivňují.

V segmentu středních odborných škol je na vynikající úrovni v jednotlivých ukazatelích hodnoceno pouze 2,6 % – 7,8 % škol. Naopak ve více než pětině středních odborných škol jsou ukazatele vzdělávacích výsledků žáků na úrovni vyžadující zlepšení nebo nevyhovující. V oblasti soustavného získávání informací o posunech výsledků každého žáka, přijímání vhodných pedagogických opatření a dosahování výsledků vzdělávání odpovídajících očekávaným výsledkům podle školních vzdělávacích programů to je dokonce okolo 30 % středních odborných škol. Gymnázia dosahují ve všech ukazatelích lepších výsledků, přesto ani v nich není plně využíván studijní potenciál žáků. Výuka je často jednotvárná s dominantním postavením pedagoga jako nositele informací. Málo jsou využívány metody rozvíjející kreativitu žáků. Nízká míra individualizace a diferenciací ve výuce neumožňuje optimální rozvoj žáků podle jejich individuálních schopností.

ČŠI v hodnocených školách zjišťovala dosahované výsledky žáků podle hodnocení na vysvědčení za předchozí uzavřený školní rok (2017/2018). V maturitních oborech vzdělání

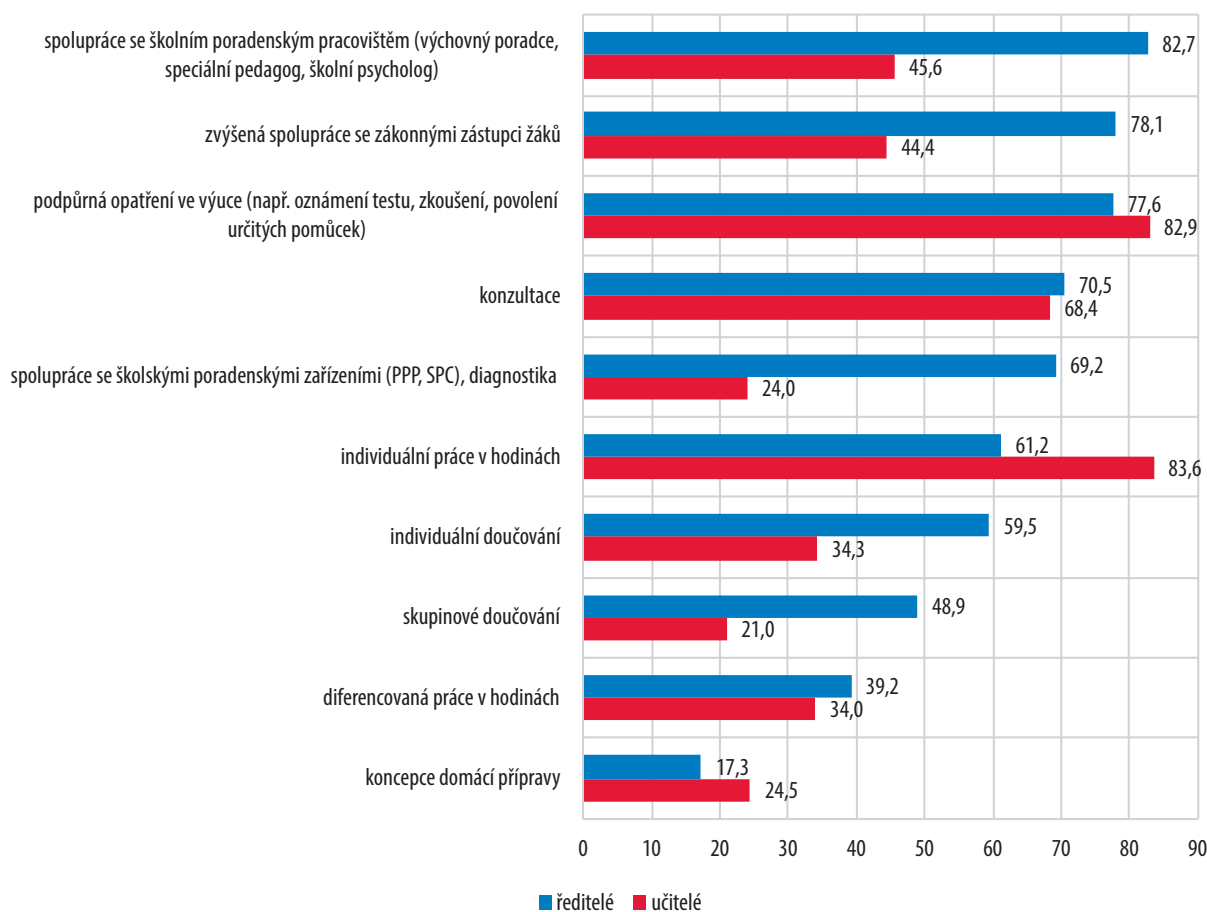


16,9 % žáků prospělo s vyznamenáním, 77,4 % prospělo a 5,7 % neprospělo. Podíl žáků, kteří neprospěli, je poměrně nízký a nekorresponduje s vysokou mírou neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky, zejména ve společné části maturitní zkoušky. Z uvedeného vyplývá, že část středních škol žáky nadhodnocuje. V nematuritních oborech vzdělání prospělo s vyznamenáním 8,2 % žáků, prospělo 81,5 % žáků a neprospělo 10,3 % žáků.

Za účinná opatření na podporu žáků ohrožených školní neúspěšností pokládají ředitelé škol spolupráci se školním poradenským pracovištěm – výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog (82,7 %), zvýšenou spolupráci se zákonnými zástupci žáků (78,1 %) a podpůrná opatření ve výuce – např. oznámení testu, zkoušení, povolení určitých pomůcek (77,6 %). Stejně jako v předchozích dvou školních rocích názory ředitelů příliš nekorrespondovaly s názory pedagogických pracovníků, podle kterých jsou nejčastěji přijímanými opatřeními individuální práce v hodinách (83,6 %) a podpůrná opatření ve výuce (82,9 %). U některých ukazatelů jsou stanoviska ředitelů a pedagogických pracovníků diametrálně odlišné, např. u spolupráce se školským poradenským zařízením, spolupráce se školním poradenským pracovištěm a spolupráce se zákonnými zástupci. Z uvedeného vyplývá, že se ředitelům nedaří přesvědčit pedagogy o významu spolupráce všech aktérů vzdělávání při poskytování podpory žákům ohroženým školní neúspěšností. Pedagogové nadále za nejúčinnější považují vlastní opatření realizovaná přímo ve výuce, případně při konzultacích.

Graf 65

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



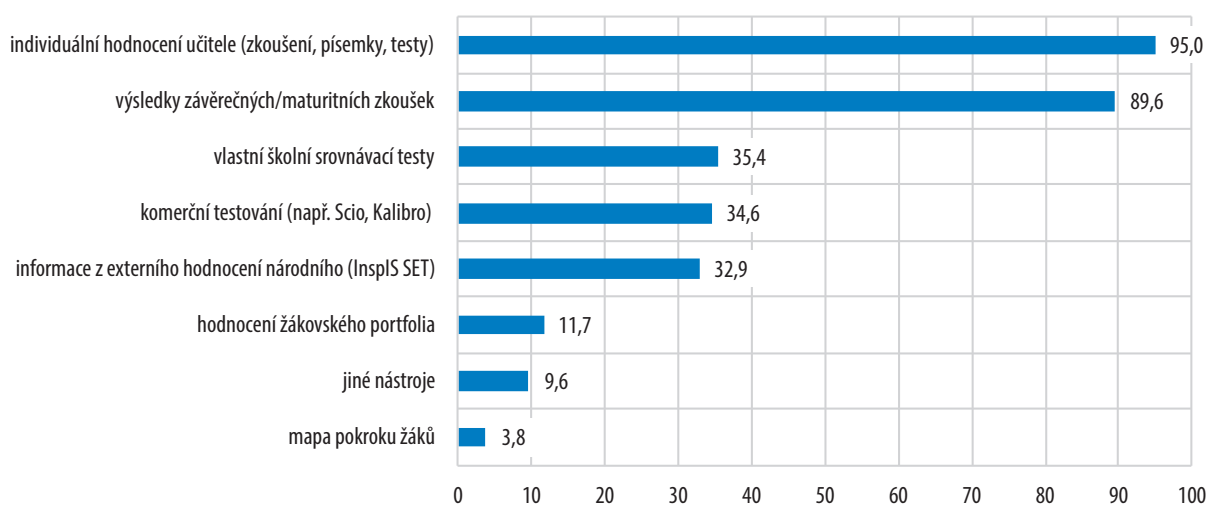
Pro úspěšnou motivaci žáků ke vzdělávání je důležitá kvalita zpětné vazby, kterou žákům poskytují pedagogičtí pracovníci. V hospitovaných vyučovacích hodinách více než 28 % pedagogů hodnotilo okamžitý výkon žáků pouze stručně, jedním slovem (např. dobře, špatně).

Jen v 58 % hodin učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení, častěji v gymnáziích (63,8 %). Ve více než 40 % byla vyučovací hodina zhodnocena učitelem jen formálně nebo nebyla zhodnocena vůbec (mezi hodinami v gymnáziích a ve středním odborném vzdělávání nebyly významné rozdíly). Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu s ohledem na obsah a cíl hodiny přibližně ve čtvrtině hodin, nejčastěji v nematuritních oborech vzdělání (29,1 %). Žákovské sebehodnocení jako účinný nástroj hodnocení žákova pokroku nebo vzájemné hodnocení podle předem známých kritérií bylo v hospitované výuce zařazeno pouze v 17,3 % hodin. V tomto ukazateli byly mezi školami výrazné rozdíly: gymnázia – 25 %, maturitní obory – 16,5 % a nematuritní obory – 11,7 %. Ve 43,2 % hodin učitelé využívali sumativní hodnocení při ověřování znalostí a dovedností žáků. Učitelé většinou (86,5 %) projevovali zájem o žáky a jejich vzdělávání, avšak podceňovali význam hodnocení individuálního pokroku každého žáka. Pouze 23,4 % pedagogů mohlo doložit odlišnou úroveň znalostí a dovedností jednotlivých žáků. Toto zjištění přímo koresponduje s nedostatečnou diferenciací ve výuce podle schopností žáků. Frontální způsob výuky neumožňuje efektivní individuální hodnocení žáků. Většina pedagogů hodnotí žáky jen body nebo známkami (68,2 %). Pouze 8 % pedagogů využívá pro hodnocení portfolia žáků.

Ve středním vzdělávání se téměř nevyužívá slovní hodnocení (88,3 % škol). Ředitelé uvedli, že pro ověření naplnění cílů ŠVP nejčastěji používají hodnocení učitele (95 %), výsledky závěrečných nebo maturitních zkoušek (89,6 %), vlastní školní srovnávací testy (35,4 %), komerční testování (např. Scio, Kalibro) (34,6 %) a informace z externího národního hodnocení – InspIS SET (32,9 %).

Graf 66

Formy hodnocení používané pro ověření naplnění cílů ŠVP – podíl škol (v %)



Více než 70 % středních škol podporuje rozvoj znalostí a dovedností žáků nad rámec obsahu školních vzdělávacích programů organizováním nesoutěžních přehlídek a soutěží zaměřených zejména odborně (57 %), sportovně (42,4 %), umělecky (15,7 %) a na cizí jazyky (15,1 %).

Podle výpovědí ředitelů více než 65 % středních škol sledovalo a vyhodnocovalo úspěšnost absolventů v dalším vzdělávání, případně jejich uplatnění v praxi. Informace získávaly obvykle osobně od absolventů (74,5 %) nebo formou dotazníku (29,2 %).



4.3.2.1 Rozvoj informační gramotnosti ve SŠ

Rozvoj informační gramotnosti na středních školách byl hodnocen prostřednictvím standardních inspekčních hodnoticích nástrojů pro sledování podmínek a průběhu realizace vzdělávání a pro hodnocení dosažené úrovně této gramotnosti. Zdroje informací pro další hodnocení tak především zahrnovaly:

- výběrové zjišťování dosažené úrovně informační gramotnosti žáků 3. ročníku středních škol;
- elektronické dotazování vybraných cílových skupin (ředitelé škol, učitelé, ICT koordinátoři, žáci);
- prezenční tematickou inspekční činnost na vybraných středních školách.

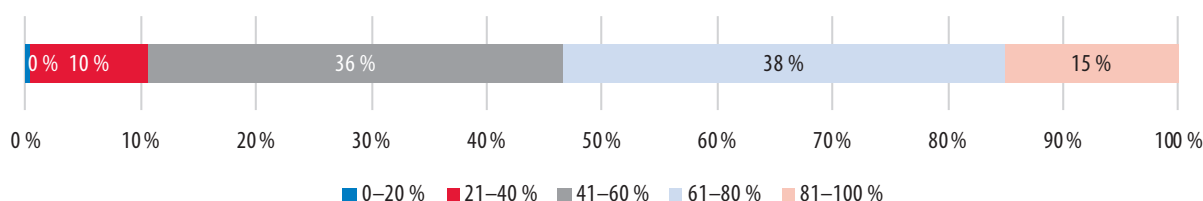
Před zahájením tematických šetření byly inspekční týmy proškoleny v užití hodnoticích nástrojů.

Informační gramotnost

Dosažená úroveň informační gramotnosti byla hodnocena s využitím testu zadávaného prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET, přičemž zadaný test řešilo celkem 12 506 žáků 3. ročníku středních škol (z toho 462 žáků se SVP) na 273 středních školách. Průměrná úspěšnost žáků v testu informační gramotnosti byla 61 %, což ukazuje na zvládnutí testovaného segmentu informační gramotnosti na očekávané úrovni. Přesto však téměř polovina žáků 3. ročníku středních škol očekávané úrovně informační gramotnosti nedosáhla, když správně vyřešila méně než tři pětiny otázek (viz graf č. 67).

Graf 67

Rozložení výsledků žáků 3. ročníku středních škol podle celkové úspěšnosti v testu informační gramotnosti (včetně žáků se SVP)



Poznatky k výběrovému zjišťování dosažené úrovně informační gramotnosti byly doplněny zjištěními, které se týkají podmínek a průběhu vzdělávání v této oblasti. Hodnoceny tak byly odpovědi ze žakovských a učitelských dotazníků (1 078 učitelů), dále byly využity informace z prezenční tematické inspekční činnosti. V rámci tematické inspekční činnosti bylo navštíveno celkem 108 středních škol a 1 173 hodin výuky různých vzdělávacích oborů, přičemž doplňující informace poskytly také dotazníky pro ředitele, učitele a ICT koordinátory navštívených škol.

Vybraná zjištění ukazují, že problematika ICT má své pevné místo v koncepcích rozvoje středních škol. Také charakteristiky ICT infrastruktury byly hodnoceny na nejnižší úrovni kvality jen v případě minimálního počtu středních škol navštívených v rámci tematické inspekční činnosti a byl pozorován rostoucí zájem učitelů využívat ICT ve své výuce a rozvíjet své kompetence v této oblasti. Příležitosti ke zvyšování kvality vzdělávání v oblasti informační gramotnosti žáků tak byly mimo jiné spatřovány v posilování komplexních vazeb dílčích aspektů problematiky (např. vazba ICT k vizi, strategii a vzdělávacím cílům školy), v dalším zvyšování dovedností žáků pracovat s informacemi (např. kritický sběr informací,

vyhodnocení informací a prezentace informací) a v posilování kompetencí učitelů rozvíjet informační gramotnost svých žáků.²⁴

4.3.3 Ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou

V jarním zkušebním období 2019 se podle údajů z Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání projevil pozitivní trend ve snižování podílu žáků, kteří nekonali maturitní zkoušku nejčastěji z důvodu neprospěchu nebo nehodnocení na konci druhého pololetí maturitního ročníku (2017 – 11,8 %, 2018 – 10,9 %, 2019 – 8,7 %). Nejméně příznivá situace je v nástavbovém studiu, ve kterém nekonala maturitní zkoušku vždy pětina až čtvrtina z přihlášených žáků (2017 – 25,1 %, 2018 – 24,2 %, 2019 – 21,5 %). Všechna vyhodnocovaná data se týkají žáků, kteří konali maturitní zkoušku v jarním zkušebním období poprvé.

V celkových výsledcích maturitních zkoušek došlo meziročně ke zvýšení úspěšnosti žáků. V roce 2018 bylo úspěšných 74,7 % žáků, v roce 2019 se podíl úspěšných žáků navýšil na 76,3 %. Nejlepších výsledků tradičně dosahují žáci gymnázií, jejichž dlouhodobá úspěšnost se pohybuje kolem 92 %. Alarmující je nízká úspěšnost žáků nástavbových oborů (za poslední tři roky 42,2 % – 45,8 %). Do nástavbových oborů jsou často přijímáni žáci, kteří v předchozím nematuritním vzdělávání dosahovali jen průměrných až podprůměrných výsledků. Nemají tedy potřebné studijní předpoklady, o vzdělávání projevují malý zájem, školám se nedaří je účinně motivovat k učení. Obdobná situace je také v některých oborech čtyřletého středního odborného vzdělávání.

Tabulka 73

Výsledky maturitní zkoušky (prvomaturanti) – jarní zkušební období 2017, 2018 a 2019 – podíl žáků (v %)

Maturitní zkouška – celkem	Podíl ze žáků konajících						Podíl ze žáků přihlášených					
	Úspěšně			Neúspěšně			Konali			Nekonali		
	2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019
Gymnázium	92,4	92,6	92,8	7,6	7,4	7,2	96,6	96,9	97,5	3,4	3,1	2,5
Odborné obory vzdělání	69,2	68,5	70,5	30,8	31,5	29,5	85,9	87,1	89,7	14,1	12,9	10,3
Nástavby	42,2	43,2	45,8	57,8	56,8	54,2	74,9	75,8	78,5	25,1	24,2	21,5
Celkem	74,8	74,7	76,3	25,2	25,3	23,7	88,2	89,1	91,3	11,8	10,9	8,7
Společná část	Podíl ze žáků konajících						Podíl ze žáků přihlášených					
	Úspěšně			Neúspěšně			Konali			Nekonali		
	2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019
Gymnázium	95,5	95,5	95,9	4,5	4,5	4,1	96,6	97,0	97,5	3,4	3,0	2,5
Odborné obory vzdělání	72,7	71,7	74,0	27,3	28,3	26,0	86,0	87,2	89,8	14,0	12,8	10,2
Nástavby	43,5	44,3	47,3	56,5	55,7	52,7	75,4	76,3	79,1	24,6	23,7	20,9
Celkem	78,1	77,8	79,7	21,9	22,2	20,3	88,3	89,3	91,5	11,7	10,7	8,5
Profilová část	Podíl ze žáků konajících						Podíl ze žáků přihlášených					
	Úspěšně			Neúspěšně			Konali			Nekonali		
	2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019
Gymnázium	95,9	96,2	95,8	4,1	3,8	4,2	97,0	97,3	97,9	3,0	2,7	2,1
Odborné obory vzdělání	90,2	90,1	90,6	9,8	9,9	9,4	86,2	87,4	89,9	13,8	12,6	10,1
Nástavby	90,6	91,4	91,3	9,4	8,6	8,7	75,8	76,5	79,1	24,2	23,5	20,9
Celkem	92,1	92,2	92,3	7,9	7,8	7,7	88,5	89,5	91,6	11,5	10,5	8,4

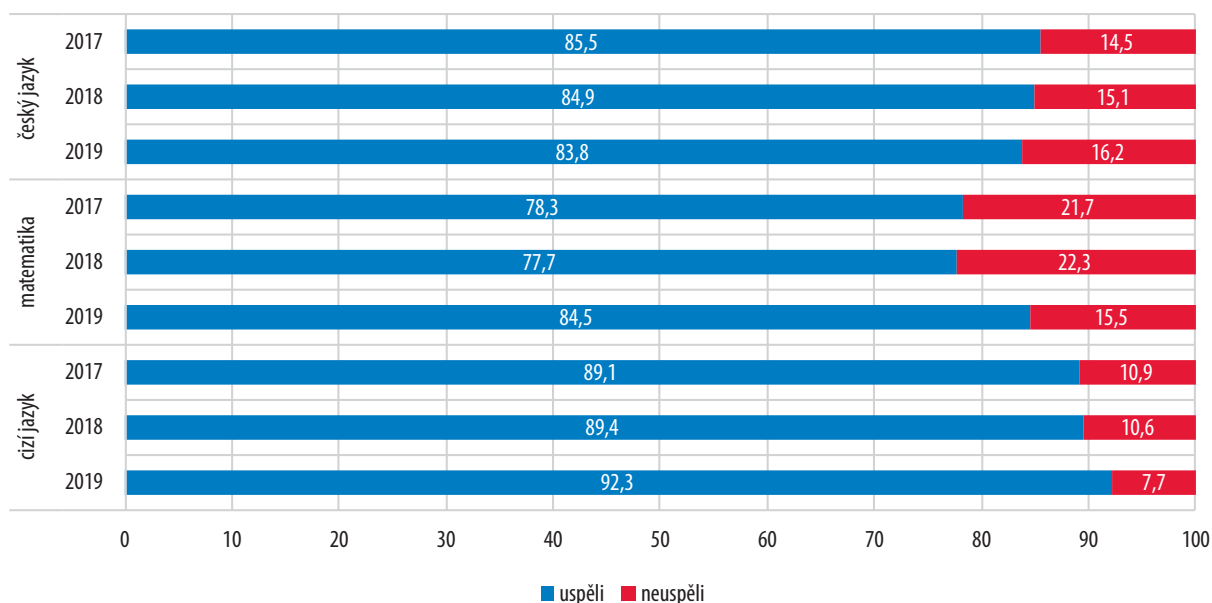
24 Více informací viz zpráva Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2018/2019.



Ve společné části maturitní zkoušky pokračuje velmi nepříznivý a dlouhodobý trend (od roku 2014) zhoršování výsledků žáků v maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury. V jarním zkušebním období roku 2019 dosáhla neúspěšnost žáků v českém jazyce a literatuře 16,2 %. Meziročně se zhoršily výsledky žáků ve všech segmentech středních škol, v gymnáziích, v odborných oborech vzdělání i v nástavbovém studiu. Opačný trend je patrný v cizích jazycích, kde v posledních třech letech žáci dosahují stále lepších výsledků (2017 – 89,1 % úspěšných, 2018 – 89,4 %, 2019 – 92,3 %). Podíl neúspěšných žáků v cizích jazycích v gymnáziích je méně než jedno procento. V předchozích letech byli nejméně úspěšní žáci v didaktickém testu z matematiky. V jarním zkušebním období roku 2019 poprvé dosáhli žáci v matematice lepších výsledků než v českém jazyce a literatuře. V matematice byla čistá úspěšnost 84,5 %, v českém jazyce a literatuře 83,8 %. Ve výsledcích didaktického testu z matematiky byly mezi jednotlivými segmenty středního vzdělávání největší rozdíly, úspěšnost v gymnáziích dosáhla 97,7 %, v oborech středního odborného vzdělávání 75,8 % a v nástavbových oborech 50,4 %.

Graf 68

Výsledky jednotlivých zkoušek společné části maturitní zkoušky (prvomaturanti) – jarní zkušební období 2017, 2018, 2019 – podíl žáků (v %)



Výše uváděná data se týkají čisté úspěšnosti, tedy podílu úspěšných žáků z celkového počtu žáků, kteří maturitní zkoušku konali. Přesnějším indikátorem úspěšnosti žáků středních škol při maturitní zkoušce je hrubá úspěšnost, tedy podíl úspěšných žáků z celkového počtu žáků přihlášených k maturitní zkoušce.

Tabulka 74

Čistá a hrubá úspěšnost žáků při maturitní zkoušce – jarní zkušební období 2019 – podíl žáků (v %)

	Čistá neúspěšnost	Hrubá neúspěšnost
Gymnázium	7,2	9,5
Odborné	29,5	36,7
Nástavba	54,2	64,1
Celkem	23,7	30,3

Školy s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky

Podmínky a průběh vzdělávání na středních školách jsou významnými faktory ovlivňujícími úspěšnost žáků těchto škol v maturitní zkoušce. Přirozenou otázkou pak je, jaké jsou charakteristiky podmínek a průběhu vzdělávání hlavních maturitních předmětů (český jazyk, matematika, anglický jazyk) na středních školách, jejichž žáci vykazují vysokou míru neúspěšnosti ve společné části maturitní zkoušky (dále jen v maturitní zkoušce), a do jaké míry jsou takové charakteristiky specifickým těchto škol.

Pro zodpovězení uvedené otázky jsou v dalším textu analyzovány následující zdroje informací z inspekční činnosti České školní inspekce:

- záznamy ve formulářích obsahově se zaměřujících na vybrané charakteristiky škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce,²⁵
- hospitační záznamy na středních školách v předmětech český jazyk, matematika a anglický jazyk,
- rozhovory s učiteli českého jazyka, matematiky a anglického jazyka (dále jen učitelé) na středních školách.

Informace z hospitačních záznamů a rozhovorů s učiteli byly hodnoceny v kontextu srovnání hodnot pro školy s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce a ostatních škol. V případě hospitačních záznamů tak byly rozlišeny (1) hospitační záznamy navštívených hodin oborů vzdělání kategorií L a M ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce a (2) hospitační záznamy navštívených hodin oborů vzdělání kategorií L a M v ostatních středních školách. V případě rozhovorů s učiteli pak byly rozlišeny (1) rozhovory s učiteli na školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce a (2) rozhovory s učiteli na školách s maturitními obory vzdělání s tím, že z této množiny dat byla, s ohledem na svůj výběrový charakter, vynechána gymnázia.

4.4.1 Personální podmínky vzdělávání

Hodnocení personálních podmínek vzdělávání primárně ukazuje na vyšší problémy se zajištěním aprobované výuky hlavních maturitních předmětů na školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce (viz tabulka č. 75), přičemž tento poznatek se objevuje opakovaně ve zjištěních prezentovaných v tematických zprávách České školní inspekce. Vedle toho se opakovaně objevuje problém těchto škol s poměrně vysokou mírou fluktuace učitelů českého jazyka (31 % učitelů za poslední tři roky), matematiky (30 % učitelů za poslední tři roky) a cizího jazyka (42 % učitelů za poslední tři roky), což zhoršuje možnosti utváření stabilního vnitřního prostředí školy.

Hodnocení učitelů uváděné účasti na DVPP v posledních dvou letech neukazuje na horší charakteristiky škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce (viz tabulka č. 75). Učitelé těchto škol se nejčastěji účastnili DVPP se zaměřením na vědomosti a znalosti v předmětech, které vyučují (61 % učitelů účastnících se DVPP), a dále na metody/formy výuky a pedagogické kompetence (56 % učitelů účastnících se DVPP). Právě metody/formy výuky a pedagogické kompetence, respektive vzdělávání žáků se SVP, byla témata DVPP, kterých se učitelé škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce účastnili častěji než učitelé škol ostatních, dopady tohoto vzdělávání učitelů se však významně neprojeví. Méně příznivě je hodnocena účast učitelů škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce na DVPP, které by mělo vztah k neúspěšnosti žáků u maturitní

25 Toto šetření bylo realizováno pouze ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce.



zkoušky.²⁶ V tomto kontextu lze spatřovat příležitosti pro lepší zacílení DVPP na problém neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce.

Tabulka 75

Aprobovanost hodin výuky hlavních maturitních předmětů (podíl hospitací s výskytem hodnoceného jevu v %) a účast učitelů na akreditovaném DVPP v posledních dvou letech (podíl odpovídajících učitelů v %)

Hodnocený jev	Český jazyk		Matematika		Anglický jazyk	
	Neúspěšné školy	Ostatní školy	Neúspěšné školy	Ostatní školy	Neúspěšné školy	Ostatní školy
Aprobovanost hodin výuky	85	97	74	93	50	80
Účast na některém kurzu či semináři DVPP	74	85	89	76	76	76

Pozn.: Neúspěšné školy – školy s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce.

4.4.2 Materiální podmínky vzdělávání

Materiální podmínky nejsou ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce považovány za faktor, který by měl zásadní vliv na nepříznivé vzdělávací výsledky žáků u maturitní zkoušky. Podobně jen pětina učitelů těchto škol vyjádřila svou nespokojenost s materiálně-technickým vybavením školy, přičemž toto číslo se významně neodlišuje od škol ostatních (viz tabulka č. 76). Přesto však i nadále existují příležitosti pro další zlepšování materiální podpory výuky, což potvrzuje výběr tohoto opatření jako preferovaného pro zlepšení své práce ze strany téměř 30 % učitelů škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce.

Tabulka 76

Spokojenost učitelů s materiálně-technickým vybavením školy – podíl učitelů (v %)

Míra spokojenosti	Český jazyk		Matematika		Anglický jazyk	
	Neúspěšné školy	Ostatní školy	Neúspěšné školy	Ostatní školy	Neúspěšné školy	Ostatní školy
Rozhodně ano	19	23	34	25	22	27
Spíše ano	65	56	52	59	53	58
Spíše či rozhodně ne	16	21	14	16	25	15

Pozn.: Neúspěšné školy – školy s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce.

V případě škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce lze vedle poměrně vysoké spokojenosti učitelů s materiálně-technickým vybavením škol pozitivně hodnotit také míru vybavenosti navštívených hodin hlavních maturitních předmětů didaktickou technikou (viz tabulka č. 77). Účelnost využití didaktické techniky pro výuku pak byla hodnocena o něco hůře pouze v hodinách českého jazyka, celkově však nelze v hodnocení vybavenosti a účelnosti využití didaktické techniky pozorovat výrazně horší charakteristiky škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce.

26 Alespoň polovina učitelů se takto koncipovaného DVPP zúčastnila pouze na 12 z 27 škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky.

Vybavenost a využití didaktické techniky – podíl s výskytem hodnoceného jevu (v %)

Hodnocený jev	Český jazyk		Matematika		Anglický jazyk	
	Neúspěšné školy	Ostatní školy	Neúspěšné školy	Ostatní školy	Neúspěšné školy	Ostatní školy
Didaktická technika nebyla k dispozici.	10	6	14	6	2	6
Využití didaktické techniky nebylo potřebné.	25	32	50	48	20	22
Didaktická technika byla využita	65	62	36	46	78	72
<i>z toho – využití didaktické techniky bylo účelné.</i>	65	82	85	80	79	79
<i>z toho – využití didaktické techniky nebylo účelné.</i>	35	18	15	20	21	21

Pozn.: Neúspěšné školy – školy s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce.

4.4.3 Průběh vzdělávání

Průběh vzdělávání je klíčovou oblastí intervencí na úrovni školy, v rámci které může docházet k ovlivňování vzdělávacích výsledků žáků. Z tohoto důvodu jsou dále hodnoceny dílčí aspekty průběhu vzdělávání v hodinách navštívených ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce.

4.4.4 Cíl, organizace a atmosféra hodiny

Schopnost učitele dobře organizovat vyučovací hodinu (např. návaznost dílčích částí vyučovací hodiny, volba vyučovacích pomůcek apod.) ve vazbě na srozumitelně formulované záměry (cíle) učení a také schopnost učitele utvářet příjemnou pracovní atmosféru ve vyučovací hodině jsou významnými aspekty kvalitního průběhu vzdělávání. Hodnocení s těmito aspekty souvisejících indikátorů v navštívených hodinách hlavních maturitních předmětů ukázalo, že (viz tabulka č. 78):

- Učitelé škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce formulovali pro své žáky srozumitelné záměry učení méně často než učitelé ostatních škol.
- Kvalita organizace průběhu vzdělávání byla ve vyučovacích hodinách navštívených ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce nižší než v hodinách navštívených ve školách ostatních. Zároveň vyučovací hodiny navštívené v těchto školách častěji působily na žáky jednotvárně a méně často je motivovaly k vlastní práci.
- Ve vyučovacích hodinách navštívených ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce se méně často vyskytovala příjemná atmosféra mezi učiteli a žáky než v hodinách navštívených ve školách ostatních.

Aspekt horší atmosféry vyučovací hodiny ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce se promítá také ve zjištění, že lepší chování svých žáků by učitelé těchto škol přivítali pro zlepšení své práce významně častěji než učitelé ostatních škol.²⁷ Zároveň právě toto téma je oblastí s největším rozdílem v odpovědích obou skupin učitelů.

27 Téma lepšího chování žáků vybralo 52 % učitelů škol s vysokou mírou neúspěšnosti v maturitní zkoušce, ale jen 34 % učitelů ostatních škol.



Cíl, organizace a atmosféra hodiny – podíl hospitací s výskytem hodnoceného jevu (v %)

Hodnocený jev	Český jazyk		Matematika		Anglický jazyk	
	Neúspěšné školy	Ost. školy	Neúspěšné školy	Ost. školy	Neúspěšné školy	Ost. školy
Nejpozději po skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	54	76	44	76	63	70
Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.	35	61	35	61	34	61
Hodina působila na žáky jednotvárně.	23	21	31	17	44	23
Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem.	31	65	62	71	45	59
Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra.	60	76	61	80	69	74

Pozn.: Neúspěšné školy – školy s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce.

4.4.5 Metody a formy výuky

Kvalita průběhu vzdělávání je dále utvářena volbou vhodných metod a forem výuky, přičemž však nelze formulovat jednoznačný vztah mezi metodami a formami výuky na jedné straně a vzdělávacími výsledky žáků na straně druhé. Volbu vhodných metod a forem výuky je potřebné přizpůsobit potřebám konkrétních vzdělávacích situací.

Tabulka č. 79 prezentuje základní zjištění týkající se využití metod a forem výuky v hodinách navštívených ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce. Primární poznatek hodnocení ukazuje, že v hodinách na těchto školách existují významné příležitosti k posilování účelného střídání odlišných metod výuky, přičemž ve srovnání s navštívenými hodinami ostatních škol byly největší nedostatky pozorovány ve výuce českého a anglického jazyka. V tomto kontextu je významné rovněž zjištění, že 40 % učitelů škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce označilo téma metod a forem výuky za oblast, v níž by přivítalo podporu pro zlepšení své práce.

V hodinách navštívených ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce bylo častěji zaznamenáno dominantní využití hromadné (frontální) výuky a nižší zastoupení metod vyžadujících vyšší aktivitu žáků. Hromadná (frontální) výuka byla navíc většinou vedena tak, že aktivním byl především učitel (cca dvě třetiny případů), nikoliv žáci. Takové pojetí hromadné (frontální) výuky bylo v hodinách navštívených v ostatních školách méně časté, role učitele naopak častěji spočívala v utváření podmínek a podnětů pro aktivitu žáka. Charakteristická pro navštívené školy s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce je i relativně častá praktická orientace výuky v hodinách.

Metody a formy výuky – podíl hospitací s výskytem hodnoceného jevu (v %)

Hodnocený jev	Český jazyk		Matematika		Anglický jazyk	
	Neúspěšné školy	Ost. školy	Neúspěšné školy	Ost. školy	Neúspěšné školy	Ost. školy
Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.	30	45	27	25	26	47
Podíl hodin s dominantním výskytem frontální výuky	47	39	57	40	55	24
Podíl hodin s dominantním či výrazným výskytem skupinové výuky	5	9	4	3	12	7
Podíl hodin s dominantním či výrazným výskytem práce ve dvojici	6	10	5	4	12	25
Podíl hodin s dominantním či výrazným výskytem samostatné práce žáků	28	46	30	60	43	38
Podíl hodin se samostatným objevováním/formulováním nových poznatků žáky	13	43	25	25	21	23
Podíl hodin s využitím znalostí a dovedností předmětu v reálné situaci	22	33	32	24	58	52

Pozn.: Neúspěšné školy – školy s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce.

4.4.6 Aktivita a spolupráce žáků, interakce s učitelem

Aktivita a spolupráce žáků jsou důležitým aspektem kvality průběhu vzdělávání, který je spojován s řadou mechanismů potenciálně ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků (např. posilování zájmu a motivace žáků, utváření pozitivní atmosféry třídy, učení se od spolužáků). Výuka v hodinách navštívených ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce se vyznačovala nižší aktivitou žáků ve srovnání s výukou v hodinách navštívených v ostatních školách (viz tabulka č. 80). Také výskyt spolupráce žáků byl v hodinách navštívených ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce nižší. V souladu s uvedenými poznatky jsou příležitosti pro využití pozitiv plynoucích z aktivity a spolupráce žáků na těchto školách omezenější.

Rozdíly v úrovni aktivity a spolupráce žáků mezi hodinami navštívenými ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce a v ostatních školách jsou vyšší v případě hodin českého jazyka a literatury a anglického jazyka než v případě matematiky. Za pozornost však stojí ta skutečnost, že ačkoliv učitelé v hodinách matematiky navštívených ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce utvářeli podmínky a podněty pro aktivitu žáků stejně často jako učitelé ostatních škol, setkávali se s aktivní odpovědí žáků výrazně méně často. Negativně na aktivitu – a rovněž na motivaci – žáků se slabšími znalostmi může působit poměrně nízká četnost výskytu alespoň dílčího úspěchu v hodinách, přičemž však tento jev byl pozorován jak ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce, tak ve školách ostatních.



Aktivita a spolupráce žáků – podíl hospitací s výskytem hodnoceného jevu (v %)

Hodnocený jev	Český jazyk		Matematika		Anglický jazyk	
	Neúspěšné školy	Ost. školy	Neúspěšné školy	Ost. školy	Neúspěšné školy	Ost. školy
Učitel v hodině vytvářel podmínky a podněty; aktivní byli především žáci.	13	44	42	41	17	42
V užitých vyučovacích metodách byl aktivním hlavně učitel, méně žáci.	50	36	48	28	53	34
Téměř každý žák se dostal během hodiny ke „slovu“ před třídou či spolužáky.	29	44	25	29	65	71
V průběhu hodiny mezi sebou žáci spolupracovali.	18	31	16	23	30	50
I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.	25	32	22	25	30	31

Pozn.: Neúspěšné školy – školy s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce.

4.4.7 Žáci se SVP a diferenciací výuky

Kvalita průběhu vzdělávání je ovlivňována různou úrovní dovedností žáků ve třídě. Pro práci s diverzitou ve třídě má učitel k dispozici řadu podpůrných opatření, které se týkají práce s žáky se SVP, z nichž je na středních školách jednoznačně nejčastěji využita úprava organizace, obsahu, hodnocení, metod a forem vzdělávání. Tabulka č. 81 neukazuje, že by podpůrná opatření pro žáky se SVP, pokud jsou tito ve třídě přítomni, byla častěji aplikována v hodinách navštívených ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce. Podobně nebyla v těchto hodinách častěji zaznamenána možnost diferenciací výuky prostřednictvím zadání různých úkolů a příkladů žákům v závislosti na jejich dovednostech.

Tabulka 81

Diferenciací výuky – podíl hospitací s výskytem hodnoceného jevu (v %)

Hodnocený jev	Český jazyk		Matematika		Anglický jazyk	
	Neúspěšné školy	Ost. školy	Neúspěšné školy	Ost. školy	Neúspěšné školy	Ost. školy
Využití podpůrných opatření pro žáky se SVP, byli-li v hodině přítomni.	43	52	33	47	52	41
Všichni žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů.	75	68	87	78	89	75

Pozn.: Neúspěšné školy – školy s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce.

Poněkud odlišná zjištění přináší odpovědi učitelů na otázku týkající se opatření přijímaných učiteli ke snížení školní neúspěšnosti žáků, které vyučují. V tomto směru uvedli učitelé škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce jako nejčastější následující opatření – využití individuálního přístupu v hodinách, využití podpůrných opatření v hodinách (např. oznámení testu, povolení pomůcek), konzultace, diferencovanou práci žáků v hodinách a spolupráci se zákonnými zástupci žáků. Právě individuální přístup a di-

ferencovanou práci žáků v hodinách přitom tito učitelé škol uvedli mezi opatřeními pro snížení školní neúspěšnosti žáků o něco častěji než učitelé škol ostatních.

4.4.8 Hodnocení žáků

Hodnocení žáků je nedílnou součástí kvality průběhu vzdělávání, neboť učitelé poskytují potřebné informace o úrovni znalostí a dovedností svých žáků. Četnost využití různých forem hodnocení žáků v hodinách navštívených ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce ukazuje na významné příležitosti pro zvyšování kvality hodnocení žáků, a to jak ve vazbě na ověřování znalostí a dovedností žáků, tak ve vazbě na poskytování zpětné vazby žákům na bázi formativního hodnocení. Zároveň lze zaznamenat zjištění, že četnost a rozmanitost využívaných forem hodnocení žáků byla hodnocena v hodinách navštívených ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce hůře než v hodinách navštívených ve školách ostatních (viz tabulka č. 82).

Tabulka 82

Hodnocení žáků – podíl hospitací s výskytem hodnoceného jevu (v %)

Hodnocený jev	Český jazyk		Matematika		Anglický jazyk	
	Neúspěšné školy	Ost. školy	Neúspěšné školy	Ost. školy	Neúspěšné školy	Ost. školy
V hodině byly ověřovány znalosti a/nebo dovednosti.	37	50	16	45	25	49
Jediným hodnocením bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů.	35	29	26	31	74	36
Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu pro další učení.	47	57	60	68	48	56
Učitel má doklady individuálního pokroku všech žáků.	15	21	8	18	18	22

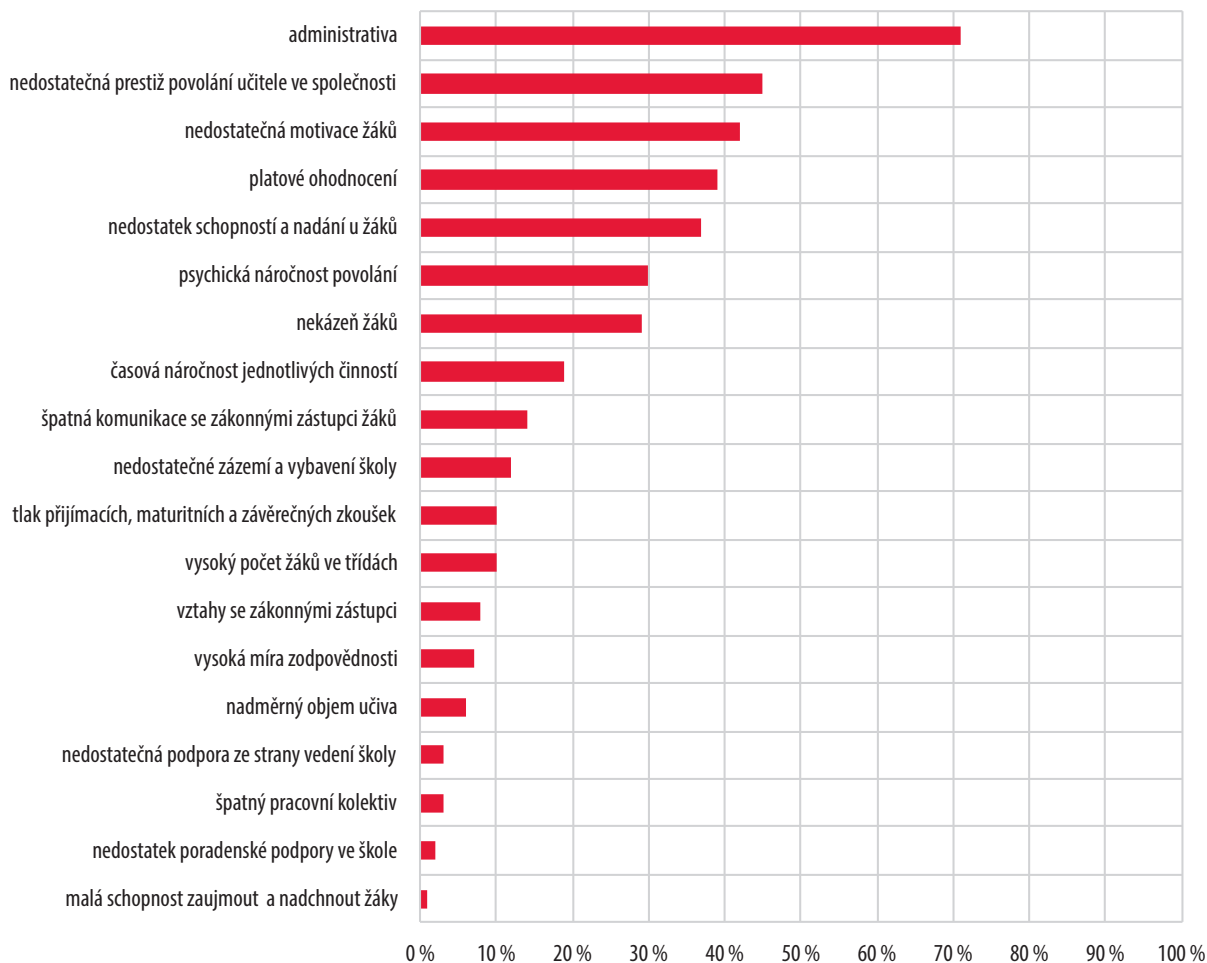
Pozn.: Neúspěšné školy – školy s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce.

4.4.9 Omezení výkonu učitelé profese pohledem učitele

Význam osoby učitele pro kvalitní průběh vzdělávání plně opodstatňuje potřebu poznat jím vnímaná omezení vykonávání učitelé profese. Učitelé škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce v tomto ohledu nejčastěji uvedli překážky spojené s vysokou administrativní náročností práce učitele, s nedostatečným vnímáním prestiže učitelé povolání společností, s nedostatečnou motivací žáků, s úrovní platového ohodnocení a s nedostatkem schopností a nadání žáků. Takto se ukazuje, že hlavní omezení své práce spatřují učitelé škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce v překážkách na úrovni vzdělávacího systému a na úrovni žáka, naopak méně často tito učitelé uvedli překážky na úrovni školy a třídy/učitele (viz graf č. 69).



Překážky omezující výkon učitelské profese, učitelé škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce – podíl učitelů (v %)



Srovnání odpovědí učitelů škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce a odpovědí učitelů ostatních škol ukazuje na to, že první skupina učitelů častěji vnímá překážky spojené s nedostatkem schopností a nadání žáků, nekázní žáků, se špatnou komunikací se zákonnými zástupci žáků a s nedostatečnou motivací žáků. Méně často pak tyto učitelé zmiňovali překážky dané vysokým počtem žáků ve třídě, přičemž ostatní překážky byly oběma skupinami učitelů hodnoceny podobně. Tento fakt může však vyplývat ze skutečnosti, že v neúspěšných školách, resp. třídách neúspěšných oborů nebývá příliš vysoký počet žáků (nezájem uchazečů) a ani dobrá docházka (vysoká absence). Otázka znalostí a dovedností žáků středních škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce se přitom projevuje také v přijímacím řízení, kdy tyto střední školy přijímají ve většině případů všechny žáky, kteří se do přijímacího řízení přihlásí.

4.4.10 Závěr

- Vyučovací hodiny na školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce byly častěji vedeny učiteli bez odpovídající aproby na příslušný maturitní předmět, přičemž tato skutečnost se může negativně projevovat v kvalitě průběhu vzdělávání na těchto školách. Takto se ukazuje, že hodiny navštívené na školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce byly s vyšší pravděpodobností než v hodinách navštívených na školách ostatních charakteristické:

- méně častou formulací srozumitelných záměrů učení,
- nižší kvalitou organizace průběhu vzdělávání a vyšší jednotvárností výuky pro žáky,
- horší pracovní atmosférou ve vyučovacích hodinách,
- méně často se vyskytujícím účelným střídáním vyučovacích metod,
- nižší aktivitou žáků ve vyučovacích hodinách,
- méně často využívanými různorodými metodami hodnocení žáků, a to včetně formativního hodnocení.

Současné hodiny vedené učiteli s příslušnou aprobační na hospitovaný předmět byly v případě obou typů škol častěji lépe organizovány a pro žáky méně jednotvárné, častěji se v nich účelně střídaly odlišné metody a formy výuky a panovala v nich příjemná pracovní atmosféra s vyšší aktivitou žáků a častější zpětnou vazbou ze strany učitele. V kontextu méně příznivých charakteristik vyučovacích hodin navštívených ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce je mírným pozitivem často uváděný zájem učitelů o zvyšování svých kompetencí v oblasti metod a forem výuky, například s využitím DVPP.

- Vedení škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce se setkává s poměrně vysokou fluktuací učitelů hlavních maturitních předmětů, což může mít negativní vliv na stabilitu vnitřního prostředí školy. Jako příčina fluktuace se však nejvíce úroveň vztahů mezi pedagogy – vztahy uvnitř školy jsou jimi jako omezující překážka učení uváděny jen zřídka.
- Za významné překážky výkonu své profese učitelé škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce uvedli především témata spojená s úrovní vzdělávacího systému (např. administrativní náročnost práce, společenská prestiž povolání učitele a platové ohodnocení) a s úrovní žáka, přičemž právě v častějším výběru překážek výkonu své profese na úrovni žáka – nedostatek schopností a nadání žáků, nekázeň žáků a nedostatečná motivace žáků – se učitelé škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce významněji odlišovali ve svých odpovědích od učitelů ostatních škol. Toto zjištění utváří potenciální hrozbu „zakonzervování školního neúspěchu“ prostřednictvím sledování strategií nízké náročnosti výuky, kdy učitelé a priori nevěří, že by jejich žáci zvládli náročnější vzdělávací situace.
- Materiální podmínky škol s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce nebyly považovány za faktor, který by měl zásadní vliv na nepříznivé vzdělávací výsledky žáků u maturitní zkoušky, přičemž se tyto podmínky výrazně neodlišovaly od materiálních podmínek škol ostatních. Přesto i v oblasti materiálních podmínek lze identifikovat příležitosti pro zlepšování výuky hlavních maturitních předmětů ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků v maturitní zkoušce.

Závěry a doporučení pro střední vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Školy efektivně využívají situaci na trhu práce, zaměstnavatelé mají zájem o spolupráci, nabízejí možnost realizace praktického vyučování v jejich prostorách, stipendia pro žáky, stáže a další vzdělávací akce pro učitele.
- Školy aktivně spolupracují také s profesními svazy, místními samosprávami a vysokými školami.



- Realizace praktického vyučování na pracovištích smluvních partnerů usnadňuje následné zapojení žáků do profesního života.
- K rozvoji profesních znalostí a dovedností i klíčových a odborných kompetencí žáků přispívají školy organizací soutěží, přehlídek, olympiád a dalšími aktivitami.
- Rozvíjí se spolupráce středních a základních škol formou výměny zkušeností pedagogů, poskytování výukových prostor (dílny, laboratoře, odborné učebny), exkurzí a společných projektů.

Negativní zjištění

- Průměrný věk pedagogických sborů se zvyšuje, k přirozené generační obměně nedochází ani na pozicích ředitelů škol. Kvalitní mladší uchazeči o pracovní místo ředitele školy většinou neprojevují zájem. Téměř v polovině konkurzů byl ve školním roce 2018/2019 pouze jeden uchazeč.
- Školy mají zásadní problém především se zajištěním výuky informačních a komunikačních technologií, přírodovědných předmětů, cizích jazyků a odborných předmětů včetně odborného výcviku.
- Nadále roste neúměrné administrativní zatížení ředitelů škol i pedagogických pracovníků, což se negativně projevuje v průběhu a výsledcích vzdělávání. Ředitelé nemají dostatek času na řízení pedagogických procesů, většinou nevěnují dostatečnou pozornost pravidelnému monitoringu a vyhodnocování práce školy. Opatření pro zlepšení nejsou poměrně často přijímána, případně jsou neúčinná.
- Školy s vysokou mírou neúspěšnosti u maturitních zkoušek i nadále přijímají ke vzdělávání uchazeče bez ohledu na jejich předchozí studijní výsledky a předpoklady, navíc jim neposkytují účinnou pomoc pro úspěšné zvládnutí maturitní zkoušky. Školám většinou chybí strategie řešení školní neúspěšnosti žáků.
- Málo účinná adaptace žáků na střední vzdělávání vede k jejich předčasným odchodům ze vzdělávání zejména v průběhu prvního ročníku. Střední školy vnímají přicházející žáky jako málo připravené na střední vzdělávání, nedokážou však na tuto skutečnost reagovat účinnými adaptačními a podpůrnými programy.
- Vysoká absence žáků ve výuce představuje dlouhodobě velký problém, který má negativní vliv na vzdělávací výsledky žáků a často je příčinou jejich předčasného odchodu ze vzdělávání. Přijímaná opatření ke zlepšení docházky žáků do školy nejsou bez funkční spolupráce s rodiči dostatečně účinná.
- Přetrvává nižší efektivita činnosti asistentů pedagoga ve vztahu k intaktním žákům ve třídě, zejména v důsledku nedostatečné koordinace činnosti pedagogů a jejich asistentů.
- Školy často nepracují s výsledky vzdělávání žáků systematicky, neprovádí jejich analýzu v průběhu vzdělávání a zejména při jeho ukončování maturitní zkouškou. Nepřijímají účinná opatření ke zlepšování výsledků vzdělávání žáků nebo je přijímají, ale nevyhodnocují jejich účinnost. Výsledky žáků v průběhu vzdělávání v části škol neodpovídají výsledkům při ukončování vzdělávání. Dochází k nadhodnocování žáků v průběhu vzdělávání.
- Nedostatečné je uplatňování vzdělávacích strategií definovaných v jednotlivých ŠVP. Stále převládá frontální výuka s minimem aktivizujících prvků, která je zároveň pro velký podíl žáků vyloženě demotivační. Žáci dostávají málo příležitostí pro rozvoj komunikativních dovedností, samostatné rozhodování, kritické myšlení, vyhledání, zpracování a vyhodnocení nových informací, sebehodnocení a vzájemné hodnocení. Výuka většinou není diferencována podle individuálních schopností žáků, prvky individualizace jsou v průběhu vyučování zařazovány pouze ojediněle.

- Vzdělávací obory nejsou dostatečně propojovány a není využívána projektová výuka, která má potenciál žáky více motivovat.
- Nejsou přijímány účinné strategie k podpoře čtenářské gramotnosti žáků, zejména těch v oborech bez maturitní zkoušky, která je přitom klíčovou pro jejich celoživotní vzdělávání.
- Žákům často není poskytována kvalitní zpětná vazba k jejich práci a dosaženým výsledkům. Učitelé stále upřednostňují sumativní hodnocení formou známky či bodů před formativním hodnocením individuálního pokroku žáka vzhledem k jeho schopnostem. Nedostatečně či neefektivně je využíváno sebehodnocení či vrstevnické hodnocení podle předem známých kritérií.

Doporučení pro školy

- Účinně motivovat pedagogické pracovníky k jejich dalšímu profesnímu rozvoji. Využívat externí i interní vzdělávání, sebevzdělávání a pedagogickou spolupráci. Zaměřit se zejména na uplatňování aktivizačních metod ve výuce, formativní hodnocení žáků a spolupráci pedagoga s asistentem pedagoga.
- Provádět systematickou autoevaluaci všech pedagogických procesů. Do této evaluace zapojit všechny aktéry vzdělávání (pedagogy, žáky, zákonné zástupce žáků). Pravidelně vyhodnocovat účinnost opatření přijímaných ke zkvalitnění vzdělávání.
- Poskytovat efektivní podporu a pomoc začínajícím či novým pedagogům pro úspěšné zvládnutí adaptačního procesu.
- Školní přijímací zkoušku rozšířit o ověřování obecných studijních předpokladů uchazečů o středoškolské vzdělání.
- Důsledně uplatňovat všechna nastavená pravidla podporující pravidelnou školní docházku žáků.
- Ve vyučování častěji uplatňovat organizační formy a metody, které vedou k aktivnímu přístupu žáků ke vzdělávání. Respektovat individuální potřeby žáků. Poskytovat účinnou pomoc žákům s potřebou podpůrných opatření.
- Využívat formativní hodnocení jako prostředek účinné zpětné vazby žákům o dosažené úrovni jejich poznání a jako významný motivační prvek pro úspěšné další vzdělávání.
- Identifikovat nadané žáky a umožnit jim intenzivní rozvoj v oblasti jejich nadání.
- Vytvořit systém analýzy výsledků vzdělávání žáků, přijímat opatření pro zkvalitnění vzdělávacího procesu a vyhodnocovat jejich účinnost.

Doporučení pro zřizovatele

- Kapacity zřizovaných škol upravit tak, aby reflektovaly demografický vývoj.
- Reagovat na opakovanou vysokou neúspěšnost ve společné části maturitní zkoušky optimalizací vzdělávacích oborů u konkrétních škol.
- Využívat reporty České školní inspekce určené pro zřizovatele škol zaměřené na hodnocení kvality vzdělávání ke koncepčnímu rozhodování v regionech.
- Podporovat školy v propojování externího a vlastního hodnocení s využitím kritérií vycházejících z modelu kvalitní školy.
- Pro hodnocení školy zřizovatelem využít Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v modifikacích pro střední vzdělávání.



Doporučení na úrovni systému

- Urychleně se soustředit na snížení administrativních požadavků na vedení škol i jednotlivé pedagogy. Zohlednit vysoký podíl škol využívajících komerční systémy pro vedení agend škol, a to vytvořením otevřeného (pro všechny výrobce IS pro školy) a zdokumentovaného integračního (komunikačního) rozhraní pro automatizovanou výměnu dat s budovaným Resortním informačním systémem – aby bylo umožněno efektivní a přímé vedení všech školských agend, čímž by došlo mimo jiné k zásadnímu snížení administrativní zátěže na straně škol.
- Motivovat školy, aby rozšířily způsob přijímání uchazečů o studium důsledným uplatňováním školní přijímací zkoušky, která bude dostatečným způsobem ověřovat obecné studijní předpoklady uchazečů o středoškolské vzdělání.
- Systémovým a finančním opatřením zabránit pokračujícímu stárnutí vedení škol a pedagogických sborů, motivovat absolventy k učitelské profesi a mladé učitele k setrvání ve své profesi a k zájmu o řídicí funkce ve školách.
- Zohlednit ve financování škol zajištění dostupnosti odborně kvalifikovaných specialistů (speciální pedagog, školní psycholog apod.) pro každou školu.

5 Vyšší odborné vzdělávání

V současné době je v České republice zahrnuto studium na všech vysokých školách (veřejných, soukromých i státních), na vyšších odborných školách a menší část studia na konzervatořích do terciárního vzdělávání ve shodě s klasifikací ISCED.

Studenti vyšší odborné školy rozšiřují své znalosti a dovednosti získané ve středním vzdělávání a zároveň prohlubují praktickou přípravu, která se uskutečňuje formou praktického vyučování ve škole nebo formou odborné praxe. Délka vyššího odborného vzdělávání v denní formě je 3 roky včetně odborné praxe, u zdravotnických oborů vzdělání až 3,5 roku.

V roce 2018 bylo akreditační komisí projednáno nejvíce doručených žádostí u oborů vzdělání sociálních prací a zdravotnických, nejméně bylo doručeno žádostí o akreditaci programů z oborů vzdělání uměleckých.

5.1

Podmínky vyššího odborného vzdělávání

5.1.1 Školy a studenti ve vyšším odborném vzdělávání

Počet škol ve školním roce 2018/2019 je stabilní, oproti loňskému školnímu roku se nemění (166 vyšších odborných škol). Stejně jako v předchozích letech převládá denní forma vzdělávání. Struktura škol podle typu zřizovatele je taktéž stabilní. S ubývajícím počtem studentů však dochází ke snižování počtu studijních skupin, jak je vidět v tabulce č. 83.

Tabulka 83

Školy ve vyšším odborném vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Počet škol celkem	168	166	166
z toho forma vzdělávání denní	157	155	153
z toho forma vzdělávání ostatní	89	86	84
Podíl veřejných škol (v %)	68,5	68,7	68,7
Podíl soukromých škol (v %)	25,0	24,7	24,7
Podíl církevních škol (v %)	6,5	6,6	6,6
Počet studijních skupin	904	839	778

Ve školním roce 2018/2019 se ve vyšším odborném školství vzdělávalo 18 416 studentů (meziroční srovnání vykazuje úbytek o 8 %), což potvrzuje trvalý trend ubývání studentů. Z velké části k tomu přispívá rozhodnutí absolventů středního vzdělávání s maturitní zkouškou studovat prioritně na vysoké škole než na vyšší odborné škole. Je také zaznamenán úbytek studentů na všech vyšších odborných školách již v průběhu vzdělávání a po absolvování prvního ročníku studia. Tito studenti převážně pokračují ve studiu na vysoké škole nebo využívají nabídky trhu práce. S tím souvisí také vysoká absence studentů, kterou školy zaznamenávají. Podíl studentů se zdravotním postižením a podíl cizinců je v meziročním srovnání stabilní.

Studenti se vzdělávají v denní, večerní, dálkové, distanční a kombinované formě studia ukončeného absolutoriem. Studium i jeho zakončení absolutoriem odpovídá danému akreditačnímu programu. Téma absolventské práce si volí podle svého odborného zaměření, svých zájmů, případně dle zájmu a potřeb firmy, ve které vykonávají odbornou praxi. Úspěš-



ný absolvent má právo používat označení (neakademický titul) diplomovaný specialista (ve zkratce DiS.).

Tabulka 84

Studenti ve vyšším odborném vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Počet studentů ve vyšších odborných školách	21 998	19 883	18 416
Podíl studentů v denní formě vzdělávání (v %)	67,6	64,9	62,3
Podíl studentů v ostatních formách vzdělávání (v %)	32,4	35,1	37,7
Podíl studentů se zdravotním postižením (v %)	0,1	0,1	0,1
Podíl cizinců ve VOŠ (v %)	2,8	3,3	3,8
Počet nově přijatých studentů do 1. ročníku	8 683	7 875	7 631
Počet absolventů	5 174	4 582	–

V nabídce výuky cizích jazyků převládá jazyk anglický (97,6 %) a na druhém místě je jazyk německý (22 %). Rozdíly meziročního srovnání v cizojazyčném vzdělávání jsou minimální a zájem o jednotlivé jazyky je u studentů stabilní.

Tabulka 85

Výuka jazyků ve vyšším odborném vzdělávání

Žáci učící se cizí jazyk	2016/2017		2017/2018		2018/2019	
	Počet	Podíl	Počet	Podíl	Počet	Podíl
Celkem	14 701		12 781		11 321	
Anglický	13 899	94,5	12 309	96,3	11 047	97,6
Francouzský	285	1,9	274	2,1	223	2,0
Německý	3 982	27,1	3 119	24,4	2 487	22,0
Ruský	784	5,3	595	4,7	492	4,3
Španělský	455	3,1	418	3,3	375	3,3
Italský	65	0,4	29	0,2	37	0,3

Kritéria přijímacího řízení na vyšší odborné školy se řídila podle akreditovaných vzdělávacích programů. Nastavený systém poradenských služeb odpovídal typu vzdělávání. Vhodně byl zaznamenán také systém peer support, kdy starší studenti nebo absolventi školy podporovali mladší studenty v průběhu studia. Ve vzdělávacím programu mělo jen 64,3 % škol jednoznačně stanovená pravidla a podmínky pro průchod studentů tímto programem (včetně podmínek pro rozložení/opakování ročníku) a 96,3 % škol tato pravidla důsledně dodržuje. Školy také využily možnosti přijímání uchazečů ke vzdělávání do vyššího než prvního ročníku akreditovaného vzdělávacího programu Diplomovaná všeobecná sestra, které bylo zařazeno do pokusného ověřování MŠMT. ČŠI zjistila, že ne vždy byly dodržovány podmínky tohoto pokusného ověřování.

5.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve vyšším odborném vzdělávání

Stav prostorových a materiálních podmínek škol umožňuje vzdělávání podle všech oblastí vzdělávacího akreditovaného programu (rozhodně umožňuje 95,2 % škol) a vedení škol tyto podmínky průběžně vyhodnocuje. Školy mají dostatečný počet kmenových učeben a pomůcek a prostředí škol bylo ve většině vyhodnoceno jako příjemné a podnětné. Kva-

litní materiální zázemí a aktivní zapojení do projektů umožňuje studentům i pedagogům propojit moderní technologie a odborné znalosti a dovednosti, což zvyšuje efektivitu výuky. Rezervy byly při inspekční činnosti nejvíce spatřovány ve vybavení odborných učeben, laboratoří, prostředky informačních a komunikačních technologií a sportovního zázemí. Ve většině škol jsou také potřebné investice do rekonstrukce budov.

Tabulka 86

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	95,2
Spíše ano	4,8
Spíše ne	0,0
Rozhodně ne	0,0

Tabulka 87

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

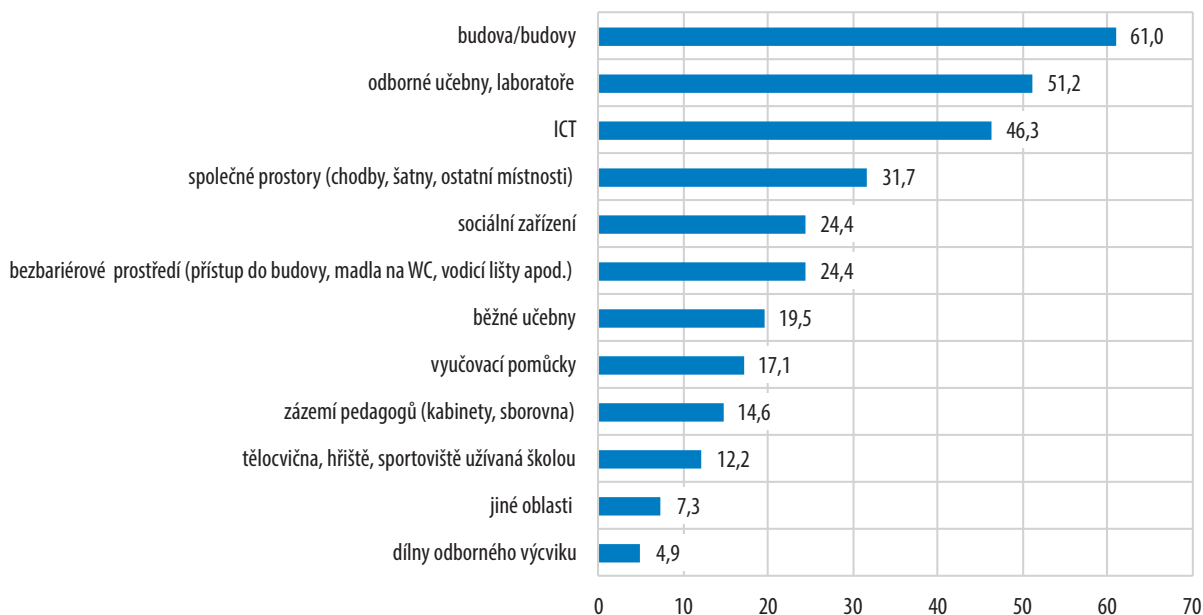
Prostory a vybavení	Podíl
Budova	0,0
Běžné učebny	0,0
Odborné učebny, laboratoře	2,4
Vybavení ICT	2,4
Pomůcky	0,0
Tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	2,4
Jiné	0,0

Školy pravidelně vyhodnocovaly možná bezpečnostní rizika v rámci kontrolní činnosti vedení školy, následně je odstraňovaly a přijímaly opatření k jejich eliminaci. Využíváním vhodných příležitostí a aktivit zaměřených na vytváření bezpečného školního prostředí a pozitivního sociálního klimatu ve studijních skupinách školy zajišťovaly podmínky pro předcházení vzniku rizikových jevů.

Podle zhodnocení ČŠI reálná situace ve školách většinou odpovídá zaměření investic. Vedení škol vyhodnocuje stav prostorových a materiálních podmínek a přijímá opatření tak, aby zajišťovaly optimální podmínky pro vzdělávání.



Potřeba investic pro zlepšení materiálních podmínek ve VOV – podíl škol (%)



5.1.3 Finanční podmínky ve vyšším odborném vzdělávání

Finanční podmínky škol umožňují kvalitní realizaci akreditovaného vzdělávacího programu. K zajištění vzdělávání a chodu škol se daří využívat vícezdrojové financování. Kromě prostředků ze státního rozpočtu a od zřizovatele se jednalo o dotace z rozvojových programů a projektů. Významným zdrojem finančních prostředků byla ve většině škol také vedlejší hospodářská činnost. Vedení škol se snažilo aktivně zajišťovat další finanční zdroje, např. v rámci řady projektů spolufinancovaných ESF, z tržeb za služby (pronájmy, kurzy) nebo z darů. Prostředky z ESF byly nejčastěji využity za účelem zkvalitnění výuky prostřednictvím vzdělávání pedagogů, pořízení nejnovější výukové techniky a technologií, zavádění nových moderních forem výuky. Tyto příjmy jsou efektivně využívány pro rozvoj a zajištění materiálních podmínek výuky.

Školy měly podle hodnocení ČŠI většinou stabilní finanční podmínky. Výdaje na opravy a údržbu byly pokryty dotací na provoz. Přestože ve většině škol bylo nakládání s finančními prostředky vyhodnoceno jako účelné, školám stále chybí finanční prostředky na průběžnou obnovu materiálně-technického zázemí a např. na rekonstrukci budov a učeben. Systém financování vyššího odborného školství nezohledňuje všechny faktory ovlivňující vzdělávání ve vyšší odborné škole a důsledkem je přijímání co největšího počtu studentů bez ohledu na podporu vzdělávání nebo na motivaci ke studiu. Což se posléze projevuje v úbytku studentů v průběhu vzdělávání a po absolvování prvního ročníku studia. Tento způsob financování je tedy pro značnou většinu škol velmi neefektivní.

5.1.4 Personální podmínky ve vyšším odborném vzdělávání

K realizaci vzdělávacího procesu měly školy vytvořeny optimální personální podmínky. Pedagogické procesy vedení škol řídilo v souladu s respektováním relevantních právních předpisů. Většina pedagogů splňovala požadavky odborné kvalifikace dle zákona. Rezervy byly spatřovány například v nesystematickém přístupu k profesnímu rozvoji, zpětné vazbě ze strany vedení vzhledem k pedagogům, sdílení odborných zkušeností v oblasti výuky nebo využívání menšího spektra vzdělávacích metod a forem.

5.1.4.1 Ředitelé vyšších odborných škol

Při posuzování plnění zákonných předpokladů pro výkon funkce ředitele nebyly na hodnocených vyšších odborných školách zjištěny nedostatky. Všichni ředitelé hodnocených škol tyto zákonné požadavky splňovali a byl tak potvrzen dlouhodobý vývojový trend zlepšování personálních podmínek v této oblasti. Vedení škol kladlo důraz na vlastní profesní rozvoj (95,1 %) a této oblasti se při plánování náležitě věnovalo. Tradičně se největšímu zájmu ředitelů škol těšila legislativní oblast (92,6 %) a oblast pedagogického vedení školy (77,8 %). Následovala oblast řízení školy, oblast bezpečnosti a ochrany zdraví, ekonomická a finanční oblast, rozvoj lidských zdrojů a oblast manažerských dovedností. Vzdělávání v oblasti metod a forem výuky se věnovalo pouze 37 % ředitelů. Nikdo se nevěnoval oblasti výuky v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí. Stále tak přetrvává trend, že management upřednostňuje rozvoj v legislativní, ekonomické a organizační oblasti, kdežto oblasti vlastního pedagogického řízení vzdělávacího procesu, tedy kvality a sledování výuky, není věnována dostatečná pozornost. Negativní vývojový trend ve významném stárnutí pedagogických sborů ve vyšších odborných školách se v oblasti řízení navštívených škol úplně nepotvrdil. Počet nejmladších ředitelů ve věkové kategorii 31–40 let se nepatrně navýšil, vzrostl i počet ředitelů, kteří se postupně přesouvají do věkové kategorie 41–50 let, a naopak počet ředitelů ve věkových kategoriích 51–60 let a 61–70 let se procentuálně snížil. Průměrný věk ředitelů se meziročně snížil na 53 let. V souvislosti s uvedenými údaji došlo také ke snížení celkové pedagogické praxe ředitelů vyšších odborných škol na průměrnou hodnotu 24 let.

Ve školním roce 2018/2019 proběhlo jen celkem 13 konkurzních řízení na pracovní místa ředitelů vyšších odborných škol. V naprosté většině vyhlásili zřizovatelé škol konkurzy z důvodu konce řádného funkčního období, v jednom případě byl důvodem vyhlášení konkurzu návrh školské rady a v jednom případě se jednalo o rezignaci ředitele školy. V 92,3 % případech se do konkurzu přihlásil stávající ředitel dané školy a jen ve zhruba polovině konkurzů se přihlásil i jiný uchazeč. S tím souvisí i fakt, že 56,7 % ze všech uchazečů účastnících se řízeného rozhovoru byli uchazeči s absolvovaným studiem pro ředitele škol. Ke jmenování ředitelem školy byli zřizovatelům doporučeni nejčastěji dosavadní ředitelé škol a úspěšní byli i jiní uchazeči bez dřívější praxe ředitele školy. Všichni ředitelé škol byli jmenováni z uchazečů, kteří byli konkurzními komisemi doporučeni zřizovatelům škol z prvního místa, ale ve třech případech nevyšel z konkurzu žádný vhodný uchazeč.

Tabulka 88

Atmosféra konkurzních řízení (v %)

Atmosféra konkurzních řízení (u konkurzu byli dva a více uchazeči)	Podíl
Konkurz proběhl spíše formálně, bylo vidět, že favorit je předem znám a většina komise se na něm shoduje.	0,0
Konkurz proběhl s patrnou snahou části komise protlačit za každou cenu svého favorita.	14,3
Byla patrná snaha komise vybrat nejlepšího uchazeče, nejvhodnější uchazeč získal výraznou většinu hlasů členů komise.	14,3
Byla patrná snaha komise vybrat nejlepšího uchazeče, nejvhodnější uchazeč získal jen těsnou většinu hlasů členů komise.	28,6
Jiný dojem	42,9

5.1.4.2 Učitelé vyšších odborných škol

Ve vyšších odborných školách se zatím daří zvyšovat podíl kvalifikovaných učitelů, který v navštívených školách dosáhl 97,8 %. Tento jev je ovlivněn faktem, že většina hodnocených vyšších odborných škol je spojena se středními školami a pro výuku jsou vybíráni kvalifikovaní učitelé dané školy. Charakteristickým rysem většiny vyšších odborných škol je těsné

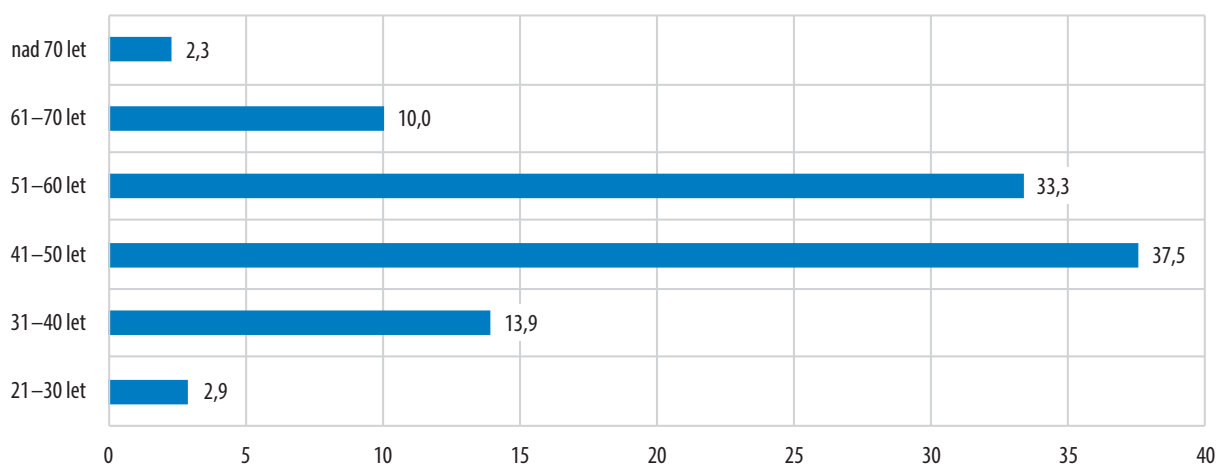


provázání vzdělávacích programů s praxí a s tím související poměrně velké procento externích učitelů (30 %). Jedná se zejména o odborníky z praxe zaměstnané na částečné úvazky, kteří jsou někdy rozhodujícím faktorem pro zvládnutí prakticky zaměřených vyučovacích předmětů. U hodnocených vyšších odborných škol z hlediska odborné kvalifikace pedagogického sboru jich bylo přes 30 % hodnoceno na výborné úrovni. Částečně přetrvávají rezervy ve vzájemné spolupráci pedagogů a aktivní spolupráci na svém profesním rozvoji.

Průměrný věk pedagogů hodnocených vyšších odborných škol činil téměř 50 let, což potvrzuje negativní vývojový trend stárnutí pedagogických sborů i ve vyšších odborných školách. Nejpočetnější skupina učitelů (39,5 %) vykazovala pedagogickou praxi v délce 11–20 let.

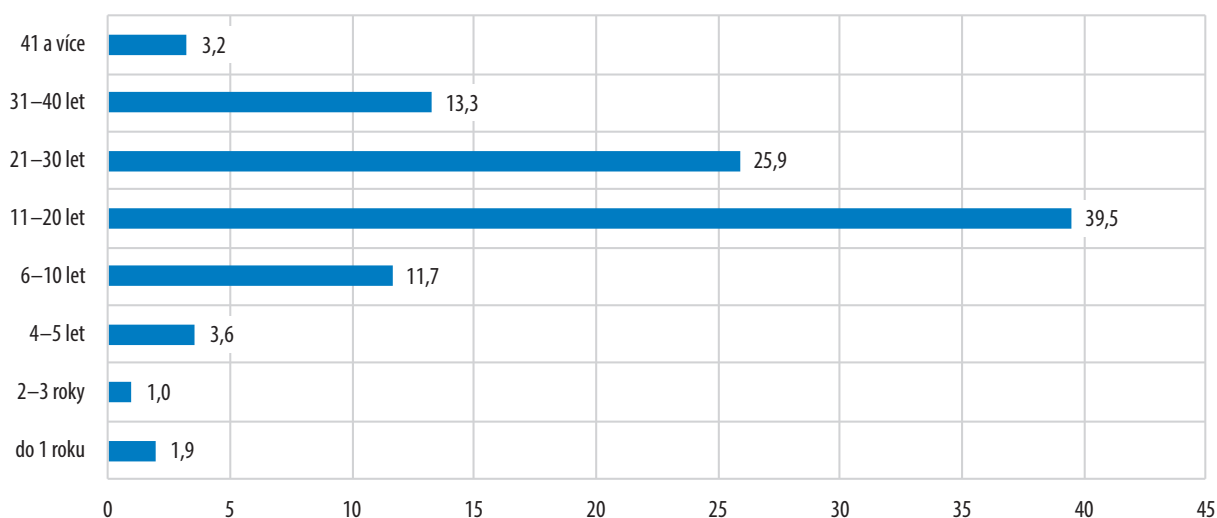
Graf 71

Věková struktura učitelů vyšších odborných škol – podíl učitelů (v %)



Graf 72

Pedagogická praxe učitelů vyšších odborných škol – podíl učitelů (v %)



Aktuálně poptávka po učitelích výrazně převyšuje zájem uchazečů o pracovní pozici učitele. V budoucnu hrozí reálné nebezpečí, že s odchodem největší skupiny učitelů v současné věkové skupině 51–60 let nebudou mít ředitelé k dispozici adekvátní náhradu.

Přesně polovina hodnocených vyšších odborných škol pečuje o začínající učitele bez předchozí pedagogické praxe. Nejčastější postup je přidělení uvádějícího pedagoga, konzul-

tace s pedagogy stejných předmětů v kombinaci s formálním zaškolovacím programem. Ve větším počtu se vyskytují také konzultace s ředitelem, účast na vzdělávacích akcích a vzájemné hospitace pedagogů. Práci se začínajícími učiteli pochopitelně ovlivňuje celková úroveň pedagogického vedení na škole.

Při péči o naplňování potřeb učitelů většina ředitelů hodnocených vyšších odborných škol nejvíce využívá participaci učitelů na tvorbě plánu jejich dalšího vzdělávání a rozvoje hlavně v oblastech studia, které vedou k prohlubování odborné kvalifikace. Poměrně dobře se jim daří rovněž sledovat a vyhodnocovat potřeby učitelů a dávat je do souladu s potřebami škol.

5.1.5 Řízení škol ve vyšším odborném vzdělávání

U naprosté většiny vyšších odborných škol se projevuje stálá snaha o co největší sepětí výuky s praxí. V této souvislosti byla nejlépe hodnocenou oblastí v rámci koncepce a rámce školy úroveň spolupráce s vnějšími partnery u 61 % na výborné úrovni. Značné rezervy se projevily v oblasti aktivního řízení školy, pravidelného monitoringu a vyhodnocování práce školy včetně přijímání účinných opatření, kde byl u téměř 30 % Českou školní inspekcí vyhodnocen stav vyžadující zlepšení. V ostatních ukazatelích, jako je oblast 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 jen u 7 % vyšších odborných škol. Pouze na jedné z hodnocených vyšších odborných škol byl diagnostikován nedostatek v zajišťování optimálních materiálních podmínek a péče o jejich účelné využívání.

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. Jako důležité vnímá četnost svého hodnocení a poskytované zpětné vazby 93,3 % učitelů a 63,8 % oslovených učitelů vyhodnotilo, že hodnocení jejich práce a poskytnutí zpětné vazby od vedení školy mělo na jejich práci velký pozitivní dopad. V oblasti spolupráce učitelů jednoznačně převládá výměna informací o studentech (výsledky vzdělávání, chování), výměna informací o metodách a formách výuky a výměna materiálů k výuce. Mezi výjimečně realizované činnosti patří vzájemné hospitace a spolupráce s učiteli z jiných škol.

5.2

Průběh vyššího odborného vzdělávání

5.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

Promyšlená volba vyučovacích forem a metod, individuální podpora poskytovaná studentům podle jejich potřeb a systematická aktivizace studentů jsou základním východiskem pro zvýšení kvality průběhu vzdělávání, a tím i pro úspěšnou realizaci vzdělávacích programů a dosahování požadovaných výsledků vzdělávání. Většina škol se snaží aktualizovat akreditovaný program na základě požadavků sociálních partnerů a trhu práce, přesto dle hodnocení ČŠI je potřeba, aby se školy těmto aktualizacím věnovaly systematicky. Jako příklady inspirativní praxe bylo Českou školní inspekcí zaznamenáno dlouhodobé zapojení studentů i učitelů do mezinárodních mobilit, výměnných pobytů a stáží nebo vytvoření a příkladným způsobem vedení databáze spolupracujících firem, což podporuje kvalitní přípravu studentů na budoucí povolání.

Průběh vzdělávání byl na hodnocených vyšších odborných školách sledován ve 457 hodinách. Z hlediska promyšlenosti a přípravy výuky bylo 24,4 % škol hodnoceno na výborné úrovni a 73,2 % na úrovni očekávané, tedy jen 2,4 % škol bylo hodnoceno na úrovni

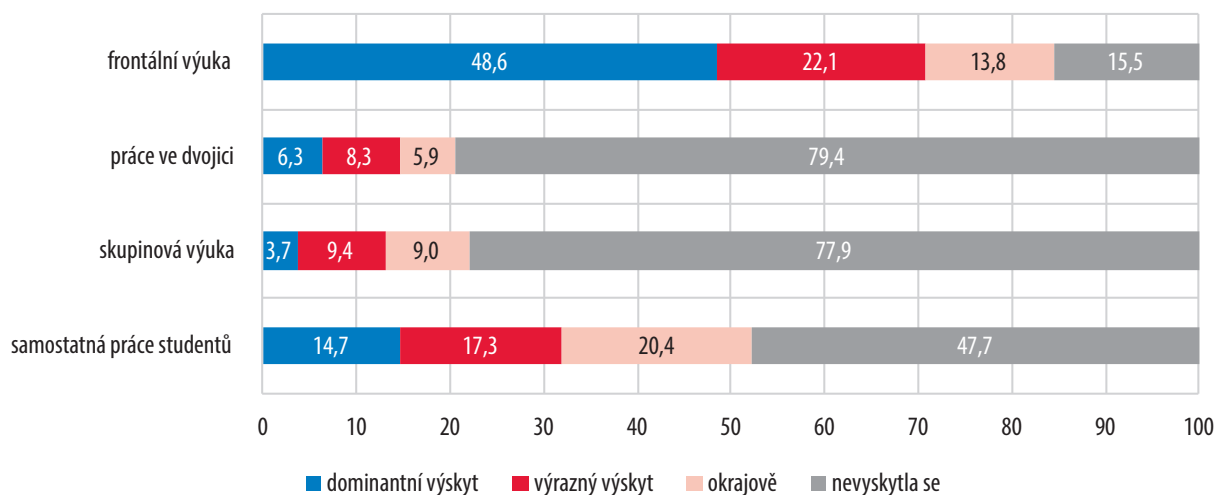


vyžadující zlepšení. Přetrvává ovšem nepříznivý stav v systematickém sledování pokroku jednotlivých studentů a realizace výuky zohledňující jejich individuální potřeby, kde více než 26 % škol vyžaduje zlepšení a jen 2,4 % škol dosáhlo výborné úrovně. Vzdělávací cíle ve vyšším odborném vzdělávání vycházely většinou z očekávaných znalostí a dovedností stanovených ve vzdělávacích programech (zaznamenáno v 87,3 % sledované výuky) nebo ze znalostí a dovedností studentů (37,6 % sledované výuky). Znalostní a dovednostní cíle byly zpravidla naplňovány (v 68,5 % výuky bylo patrné, že výuka znalosti a dovednosti prohlubuje či rozvíjí). Pozitivem výuky bylo uvádění vhodných příkladů využití znalostí a dovedností z předmětů v reálných situacích, tato zásada byla naplňována u 73 % hodnocených vyšších odborných škol. Pozitivně byl také zaznamenán nižší počet studentů ve skupinách, neboť tím je umožněná individualizace výuky.

Dalším pozitivem bylo, že jen 2,8 % hodnocených vyučovacích jednotek odpovídalo svým obsahem vzdělávání žáků ve střední škole. Částečně rozdílná připravenost výuky se promítala do kvality jejího průběhu. Podle výsledků v hodnocených školách byla výuka dobře organizačně promyšlena a měla spád v 71,8 % navštívených hodin, na druhé straně se jen u 33,7 % hodin střídaly odlišné metody výuky, a dokonce 10,7 % hodin působilo na studenty jednotvárně. V poměrně velkém počtu 41,6 % studenti samostatně objevovali nové poznatky a při jejich formulování využívali již nabytých znalostí a zkušeností. V 79 % navštívených hodin byli studenti motivováni, pracovali v hodinách se zájmem, byli aktivní a často spolupracovali. Z důvodu nedostatečné motivace byl některý student nebo více jednotlivců pasivní v 8,5 % hodin. Ve většině sledovaných hodin panovala ve vztahu mezi pedagogem a studenty příjemná nekonfliktní atmosféra, jen v jednom případě dal pedagog najevo slabšímu studentovi, že u něho nepředpokládá dobrý výsledek.

Graf 73

Organizační formy výuky – podíl hodin (v %)



Organizační formy výuky jsou na vyšších odborných školách dány typem vyučovací jednotky (přednáška, seminář, cvičení apod.), přesto byla v hodinách zjišťována nevýrazná podpora spolupráce studentů, nevhodná organizace výuky, nízká účelnost střídání metod výuky nebo byly v menší míře rozvíjeny klíčové kompetence a funkční gramotnosti. Příčinou tohoto stavu je přetrvávající vysoký podíl frontální výuky na úkor forem podporujících spolupráci studentů (skupinová práce či práce ve dvojicích). Frontální výuka byla jako výrazná či dominantní forma zaznamenána v 70,7 % výuky, zatímco kooperativní formy byly výrazně či dominantně zastoupeny pouze ve 27,7 % výuky. Frontální výuka byla nejčastěji střídána se samostatnou prací studentů (32 % hospitovaných hodin). Z hlediska účelnosti jednotlivých forem výuky je zřejmé, že právě nejužívanější frontální výuka byla ze všech

forem nejčastěji hodnocena jako neefektivní. V 5,7 % případů byla hodnocena jako spíše či rozhodně neúčelná, zatímco u ostatních forem výuky se tento podíl pohyboval mezi 1–3,2 %. Do jaké míry se v kvalitě průběhu vzdělávání odráží odborná kvalifikace pedagogů, je obtížné posoudit vzhledem k vysokému procentu kvalifikovaných u hodnocených vyšších odborných škol (97,8 %). Významný rozdíl v neprospěch nekvalifikovaných pedagogů se projevil v nedostatečné promyšlenosti hodin, ale překvapivě v otázce účelného střídání různých metod výuky a v užití metod aktivizujících studenty byli na stejné úrovni. Dokonce opačný podíl byl zaznamenán v ukazatelích hodnotících podporu tvořivosti studentů a vytváření prostoru pro jejich samostatné projevy před třídou, hlavním důvodem je fakt, že se jednalo o semináře či cvičení. 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. 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 2017/2018 šlo o 50,4 % výuky, v roce 2018/2019 byla technika vyučujícím účelně využita v 57,1 % výuky). Vzhledem ke zlepšování materiálních podmínek vzdělávání nebyla didaktická technika k dispozici jen v 6,1 % výuky. V případě dostupné didaktické techniky se dařilo udržet podíl výuky, ve které technika nebyla účelně využita (5,3 %), což svědčí o celkem efektivním využívání současných materiálních podmínek výuky. 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 studentů v úvodu vyučovací hodiny nebo k ověření naplnění vzdělávacího cíle v jejím závěru. V hodnocené praktické výuce se velmi často projevuje důraz kladený na těsné propojení teorie a praxe vyučovaných oborů, čímž jsou vytvářeny velmi dobré předpoklady pro přímé uplatnění absolventů na trhu práce.

5.3

Výsledky vyššího odborného vzdělávání

5.3.1 Celkové výsledky vzdělávání studentů

Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání studentů jsou součástí jak akreditovaného programu, tak školního řádu. Vyučující průběžně hodnotili výsledky vzdělávání studentů v jednotlivých obdobích podle předem stanovených požadavků na ně kladených v průběhu a závěru vzdělávacího období. V závěru letního a zimního období byli studenti hodnoceni z jednotlivých předmětů formou zápočtu, klasifikovaného zápočtu nebo zkoušky v souladu s příslušným akreditovaným vzdělávacím programem. Školy přijímaly studenty v souladu s platnými právními předpisy a zajišťovaly jim rovné podmínky. Některé nedostatky vyplývaly z nejasně formulovaných podmínek v akreditačním plánu nebo ze špatné organizace výuky. Trend, kdy v průběhu školního roku někteří studenti zanechávají studia a na konci školního roku se tak projevuje vysoká neúspěšnost při plnění studijních povinností, především v prvním ročníku, pokračuje stejně jako v předchozích letech.

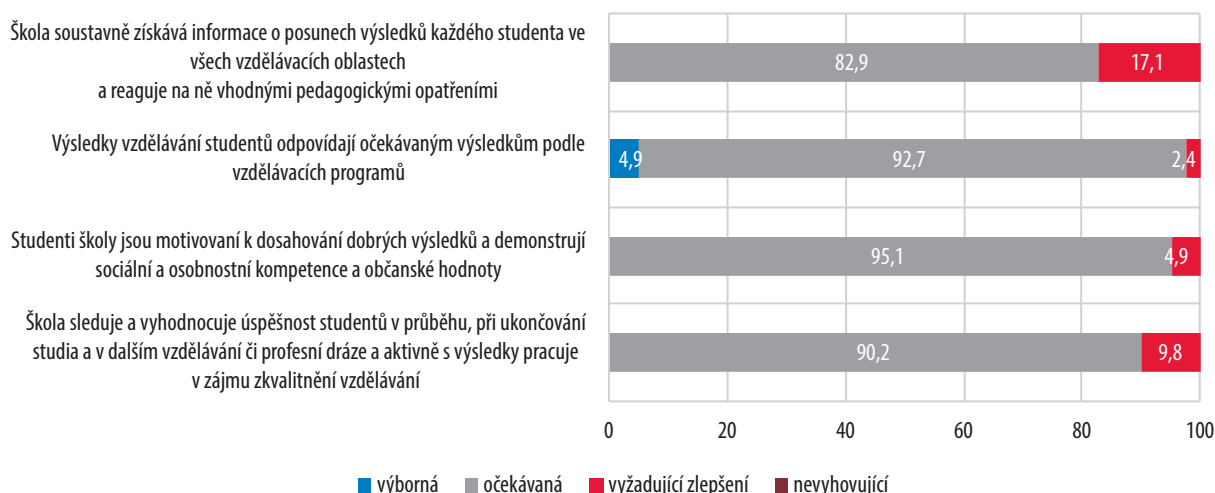
Výsledky vzdělávání studentů podle hodnocení ČŠI odpovídaly očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů na výborné úrovni ve 4,9 %, na očekávané úrovni v 92,7 % a ve 2,4 % škol vyžadovaly zlepšení. Školy ve většině analyzovaly výsledky vzdělávání, které sloužily jako podklad pro zkvalitnění výuky. 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. Významným ukazatelem je úspěšnost při absolutoriu a obhajobě absolventských prací, jejichž praktická témata jsou volena podle konkrétních



zaměření studentů. Většina škol vydává 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 v 95,1 % na úrovni očekávané, 4,9 % škol vyžaduje zlepšení především v celkové motivaci studentů ve studiu.

Graf 74

Vzdělávací výsledky studentů – podíl škol (v %)



Školy většinou sledují a vyhodnocují úspěšnost studentů v průběhu, při ukončování studia a v dalším vzdělávání či profesní dráze a aktivně s výsledky pracují v zájmu zkvalitnění vzdělávání, ale dle šetření ČŠI se nejedná vždy o systematické vyhodnocování a někdy opatření vedoucí ke zkvalitnění procesu měla jen formální charakter (ČŠI vyhodnotila 90,2 % škol na úrovni očekávané a 9,8 % na úrovni vyžadující zlepšení). Vedení škol sleduje uplatnění svých absolventů většinou dotazníkovou formou a snaží se zapracovat odpovídající závěry do koncepce rozvoje školy. Absolventi škol většinou pokračují v dalším vzdělávání na vysokých školách příbuzného zaměření nebo nacházejí uplatnění na trhu práce. Školy také promyšleně vytváří příznivé podmínky pro dosahování optimálních výsledků nabídkou vzdělávacích aktivit ve spolupráci se sociálními partnery, realizací individuálních a skupinových projektů, nabídkou spolupráce se zahraničními školami a partnery a pořádáním mezinárodních konferencí, což podporuje rozvoj odbornosti, jazykových a sociálních dovedností studentů a otevírá studentům možnost pracovní příležitosti v zahraničí. Rezervy jsou spatřovány ve spolupráci s vysokými školami a v prostupnosti studia na terciárním stupni vzdělávání.

Ve školním roce 2018/2019 realizovala Česká školní inspekce zjišťování úrovně žáků a studentů středních a vyšších odborných škol ve vybraných aspektech informační gramotnosti²⁸ (takto koncipované zjišťování ze strany České školní inspekce se v prostředí vyšších odborných škol uskutečnilo vůbec poprvé), a to formou testu zadávaného prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Test řešený celkem 2 385 studenty na 121 vyšších odborných školách (všechny vyšší odborné školy mající studenty ve 2. ročníku kromě škol uvolněných z testování pro některý z relevantních důvodů – např. nepřítomnost studentů z důvodů dlouhodobě plánované praxe) sestával z 58 otázek, které se

28 Při své činnosti používá Česká školní inspekce definici, která uvádí, že 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, a to vše s využitím potenciálu digitálních technologií za účelem dosažení osobních, sociálních a vzdělávacích cílů. (ČŠI (2015). Metodika pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti. Praha: Česká školní inspekce.) Uvedená definice informační gramotnosti je takto založena na širším pohledu na kompetence žáků a studentů, které se vážou k jejich práci s informacemi a digitálními technologiemi.

obsahově zaměřily především na dovednosti studentů v oblastech *práce s informacemi* (např. správná interpretace informací), *volby správného postupu řešení problémů* a *bezpečné chování a ochrana osobních údajů v on-line prostředí*. Obsah úloh testu vycházel z očekávaných výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia – smyslem tohoto zacílení bylo zjistit a posoudit, nakolik dokáží vyšší odborné školy znalosti a dovednosti získané studenty během studia na střední škole dále rozvíjet, případně alespoň udržet. Vedle studentů vyšších odborných škol byl stejný test zadán také výběrovému souboru žáků 3. ročníku středních škol.

Studenti 2. ročníku vyšších odborných škol dosáhli v testu průměrné úspěšnosti 59 % (studenti společenskovědních oborů statisticky významně nižší úspěšnosti než studenti přírodovědně, technicky a umělecky orientovaných oborů, dívky o 9 p. b. nižší úspěšnosti než chlapci), což je výsledek na úrovni očekávané požadované hodnoty (60 %), nicméně také výsledek mírně horší, než jakého dosáhli žáci 3. ročníku středních škol. Úspěšnost více než poloviny studentů 2. ročníku vyšších odborných škol byla nižší než očekávaná požadovaná hodnota (početná skupina těchto studentů dosáhla dokonce slabého výsledku, když nevyřešila více než dvě pětiny úloh), pouze každý devátý student úspěšně vyřešil čtyři pětiny otázek testu (výborný výsledek).

Jakkoli test sledoval pouze omezenou množinu znalostí a dovedností, o něž se opírá informační gramotnost, a zevšeobecnění na celou informační gramotnost proto má své limity, získané výsledky studentů 2. ročníku vyšších odborných škol je nutné hodnotit jako znepokojivé. Po více než roce studia na vyšší odborné škole studenti své (testem sledované) znalosti a dovednosti z oblasti informační gramotnosti nijak zřetelně neprohloubili, nemalá část studentů se výsledkově zařadila pod úroveň dosaženou žáky 3. ročníku středních škol. Tato zjištění ukazují na existenci značných příležitostí zlepšování úrovně informační gramotnosti studentů vyšších odborných škol. Vzhledem k významu, který znalosti a dovednosti tvořící informační gramotnost v dnešním světě mají pro každého člověka, rozhodně neobstojí poukaz na různorodé zaměření studijních oborů na různých vyšších odborných školách a fakt, že řada oborů se prvoplánově problematiky informačních technologií dotýká jen okrajově. Zaměření testu totiž sledovalo zejména prakticky využitelné aspekty informační gramotnosti, jejichž zvládnutí je důležité pro úspěch studentů v jejich další vzdělávací dráze či osobním nebo pracovním životě.

Analýza úspěšnosti studentů vyšších odborných škol v dílčích otázkách testu informační gramotnosti ukazuje na lepší orientaci studentů v situacích, které vyžadují využití základních znalostí v rámci hodnocených témat (např. správná terminologie), naopak největší problémy měli studenti vyšších odborných škol s řešením úloh, pro něž je potřebné zapojení kognitivně náročnějších operací (např. nalezení správného postupu řešení zadaného problému). Obtíže činily studentům vyšších odborných škol také úlohy zaměřující se na potenciální hrozby v internetovém prostředí, což v kontextu četnosti pohybu studentů v tomto prostředí silně opodstatňuje potřebu věnovat ve výuce tomuto tématu zvýšenou pozornost.

5.4

Závěry a doporučení pro vyšší odborné vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Aktivní spolupráce škol s řadou vnějších partnerů umožňuje kvalitní zajištění praktické přípravy studentů, získávání informací o nových profesních trendech a nastavení oborové struktury dle potřeb trhu práce.
- Dlouhodobě významné zastoupení uznávaných odborníků z praxe působících jako externí pedagogičtí pracovníci (výkonní umělci, zdravotníci, pedagogové a vědečtí



pracovníci VŠ) se pozitivně odráží ve vysoké kvalitě poskytovaného vzdělání v oblasti odborných předmětů a praktického vyučování.

- Aktivní zapojení do projektů, které umožňují zkvalitňovat podmínky a průběh výuky ve všech oblastech, a školy tyto projekty ve velké míře úspěšně realizují.
- Systematické řízení a směřování škol v souladu s aktuálními potřebami zaměstnavatelů a vývojovými trendy vede k vysokému uplatnění absolventů na trhu práce a úspěšnému studiu na vysokých školách.
- Účelné nastavení systému poradenských služeb a metodické vedení pedagogických pracovníků a asistentů pedagoga v této oblasti výrazně přispívá ke kvalitě poskytovaného vzdělávání.
- Nižší počet studentů ve skupinách přispívá k příznivému klimatu v průběhu vzdělávání a v odborných předmětech umožňuje individualizaci výuky, která je výrazně provázána s požadavky praktického vyučování s častým využitím didaktické techniky.

Negativní zjištění

- V oblasti teoretického vyučování učitelé nevyužívají v dostatečné míře metody a formy práce směřující k vyšší aktivitě studentů, ve výuce tak nejsou v potřebné míře rozvíjeny klíčové kompetence a funkční gramotnosti.
- Pedagogové nevěnují dostatečnou pozornost formativnímu hodnocení, které u studentů posiluje motivaci a zodpovědnost za vlastní vzdělávání (zvláště vzájemné hodnocení, sebehodnocení a hodnocení individuálního pokroku). Vyučující ve výuce nevyužívají v potřebné míře diferenciaci, zejména s ohledem na podporu rozvoje potenciálu nadanějších studentů.
- Nižší motivovanost studentů k aktivitě ve výuce, malá podpora k vyjadřování vlastních názorů a zkušeností, k formování hypotéz a poskytnutí omezeného prostoru k samostatnému objevování při praktických činnostech.
- Předčasné odchody ze vzdělávání, a to již v průběhu 1. ročníku (popř. již po zimním období 1. ročníku).

Doporučení pro školy

- Účelné využívání kvalitního materiálního a technického vybavení škol a učebních pomůcek a implementace moderních postupů, inovací a poznatků do výuky.
- Projektovou činností podporovat osobnostní a sociální rozvoj studentů, rozvoj jejich jazykových dovedností, schopnost sebeprezentace a posilovat jejich odborné kompetence.
- Zefektivnit proces řízení, nastavit účinné kontrolní a hodnotící mechanismy k zajištění odpovídající kvality poskytovaného vzdělávání.
- Zapojovat pedagogické pracovníky do dalšího vzdělávání v oblasti aktivizujících metod a forem výuky a posílit v tomto směru činnost předmětových komisí. Podporovat vzájemné hospitace učitelů a směřovat další vzdělávání zejména učitelů teoretického vyučování na aplikaci moderních forem a metod ve vzdělávání.
- Poskytovat studentům efektivní zpětnou vazbu o dosažení vzdělávacích cílů a možnostech dalšího pokroku ve vzdělávání.
- Více využívat diferenciaci učiva vzhledem ke složení studentů ve třídě a prostředky formativního hodnocení, zejména vést studenty k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení.

- Systematicky uplatňovat opatření ke snížení vysoké absence studentů ve výuce a jejich předčasných odchodů ze vzdělávání.

Doporučení pro zřizovatele

- Vytvářet kvalitní zázemí odborných učeben a laboratoří, budovat infrastrukturu pro využívání informačních technologií na podporu výuky.
- Podporovat školy v široké spolupráci s dalšími institucemi, a to i s vysokými školami, podílejícími se na zvyšování kvality poskytovaného vzdělání a na rozšíření prostupnosti různých vzdělávacích cest.

Doporučení na úrovni systému

- Posílit kompetence akreditační komise při rozhodování o jednotlivých vzdělávacích programech zohledněním kvality školy, materiálních, personálních podmínek, kvality výuky a vzdělávací výsledky studentů. Omezit současné formální nastavení požadavků pro akreditaci vzdělávacích programů.
- Podpořit vytvoření systému studijních oborů vyšších odborných škol a vysokých škol tak, aby se účelně doplňovaly a umožnily studentům volbu vzdělávací dráhy odpovídající jejich vzdělávacím předpokladům a studijnímu zájmu.



6 Základní umělecké vzdělávání

Základní umělecké školy (dále „ZUŠ“) mají propracovaný a mezinárodně uznávaný vzdělávací systém. Vzdělávají žáky po stránce umělecké a zároveň kladou důraz na jejich osobnostní rozvoj, čímž se vlastně podílejí na budoucím kvalitním životě žáků. Nevychovávají pouze budoucí profesionály, ale kvalitní kulturní a vzdělanou příští generaci. A tomu musí odpovídat i společenské postavení ZUŠ. I přes snahu vyučujících fakticky informovat zákonné zástupce a širokou veřejnost o významu a poslání ZUŠ jako školy, jejíž vzdělávací činnost je dána příslušným rámcovým vzdělávacím programem, u mnohých ještě přetrvává povědomí, že se jedná o další způsob zájmového vzdělávání, pro které nejsou stanoveny závazné výstupy a kde je činnost realizována formou kroužků bez hodnocení dosažených kompetencí.

Školní rok 2018/2019 byl pro ZUŠ, které tvoří dlouhodobě nedílnou součást vzdělávací soustavy České republiky, významný v tom, že výuka ve všech ročnících všech stupňů poskytovaného vzdělávání již byla realizována pouze dle vlastních školních vzdělávacích programů, které vycházely z Rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání (dále „RVP ZUV“). Tento fakt znamená velkou autonomii jednotlivých škol, která umožňuje jejich profilaci a variabilitu při organizaci vzdělávání. Školní vzdělávací programy byly v průběhu sedmi let školami více či méně revidovány s ohledem na zájem a potřeby uchazečů (žáků), zkušenosti pedagogů a měnící se potřeby společnosti. Jako jediný druh ze všech škol vzdělávací soustavy ZUŠ vzdělává žáky velkého věkového rozpětí ve čtyřech uměleckých oborech, kterými jsou hudební obor (dále „HO“), výtvarný obor (dále „VO“), taneční obor (dále „TO“) a literárně-dramatický obor (dále „LDO“), a to žáky od předškolního věku až po dospělé. Organizačně jsou žáci podle věku členěni do jednotlivých fází studia, kterými jsou: přípravné studium, základní studium I. stupně, přípravné studium ke vzdělávání v základním studiu II. stupně, základní studium II. stupně, studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a studium pro dospělé. Do obou stupňů základního studia jsou žáci přijímáni na základě úspěšně vykonané talentové zkoušky. Ojedinele byly při inspekční činnosti zjištěny nedostatky týkající se vzdělávání žáků.

Rostoucí je počet škol, které vedou povinnou dokumentaci elektronickým způsobem. V souvislosti s tím je i operativněji zajištěna informovanost zákonných zástupců.

Pozitivní změnu v některých činnostech ZUŠ znamená novelizace vyhlášky č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání, s účinností od 1. 9. 2019, která byla ve Sbírce zákonů zveřejněna dne 14. března 2019. Změny se týkají zajištění souladu znění vyhlášky s RVP ZUV a umožnění nejen žákům mimořádně nadaným, ale také nadaným být přijati ke vzdělávání v ZUŠ před stanoveným věkem, vzdělávat se ve studiu s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a možnost postupu do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku po úspěšném vykonání postupových zkoušek ze všech povinných předmětů. Školy tak měly dostatečný prostor na aplikaci nových ustanovení do své činnosti.

V kontextu vývoje základních uměleckých škol jsou některé uvedené skutečnosti v kapitole s názvem Základní umělecké vzdělávání vyhodnocovány od školního roku 2012/2013, ve kterém již všechny ZUŠ začaly vzdělávat žáky v prvních ročnících všech stupňů poskytovaného uměleckého vzdělávání.

Mezi výrazná a dlouhodobě realizovaná specifika ZUV patří spolupráce s významnými uměleckými osobnostmi a institucemi, což žákům umožňuje uplatnit své získané dovednosti po boku profesionálních hráčů na vrcholné úrovni, např. v projektech Malí velcí filharmonici, Malí velcí herci (Česká filharmonie, filharmonie a divadla jednotlivých krajů, Český rozhlas, Česká televize). Rovněž příhraniční spolupráce jednotlivých škol umožňuje žákům nejen prezentovat své výsledky, ale také je navzájem srovnávat na mezinárodní úrovni.

Standardně jsou žákům poskytovány nejen základy uměleckého vzdělávání v jednotlivých oborech, ale zároveň jsou u nich rozvíjeny jejich potřebné vlastnosti a životní postoje. I přes skutečnost, že ZUŠ neposkytují stupeň vzdělání, představují důležité východisko pro

další vzdělávání absolventů v konzervatořích a ve středních, vyšších odborných a vysokých školách uměleckého nebo pedagogického směru. ZUŠ umožňují získat umělecké vzdělání zájemcům ze všech sociálních vrstev, některé i žákům s potřebou speciální podpory. Školy s bezbariérovým přístupem umožňují vzdělávání též žákům tělesně handicapovaným.

6.1

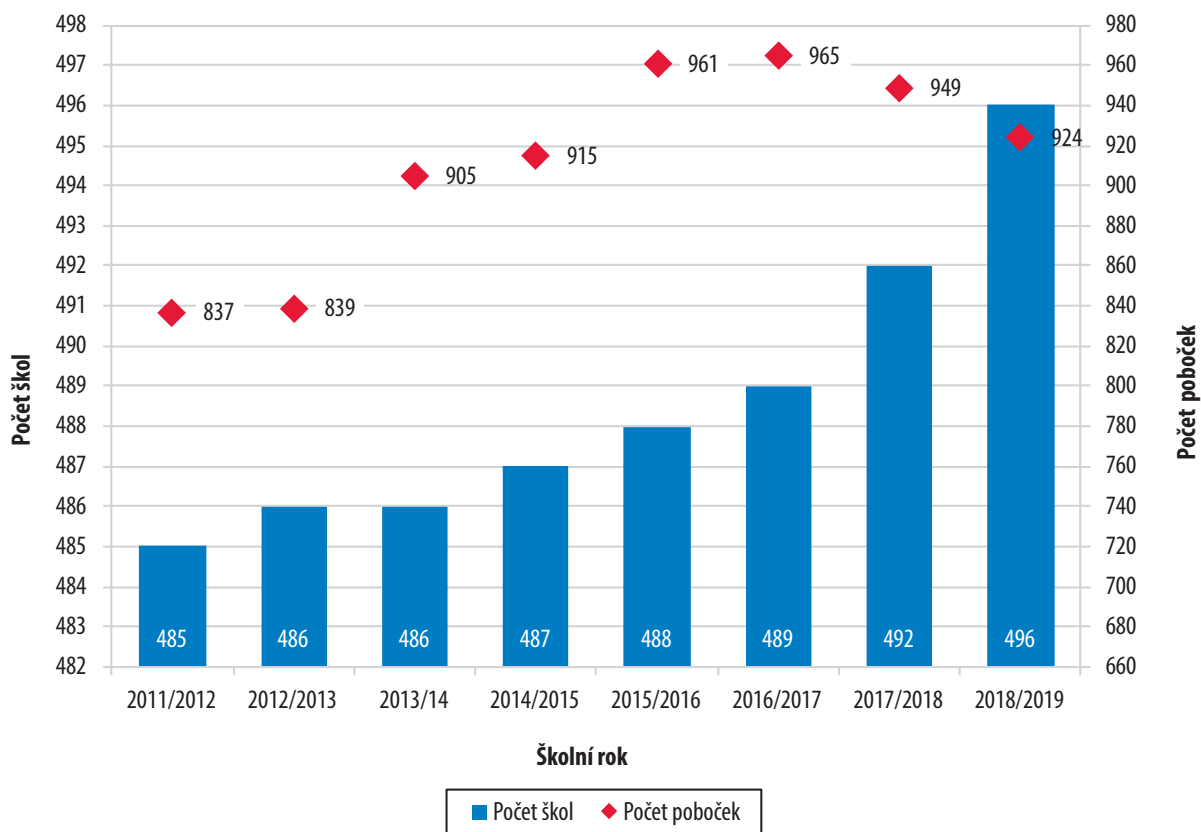
Podmínky základního uměleckého vzdělávání

6.1.1 Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání

Počet subjektů vykonávajících činnost ZUŠ je dlouhodobě stabilní. Od školního roku 2012/2013 vzrostl počet škol v celé republice o deset. Většinou se jednalo o školy zřizované soukromou osobou. K zahájení školního roku 2018/2019 bylo z důvodu nevhodných podmínek či nevytíženosti zrušeno 25 nevyhovujících dalších míst poskytovaného vzdělávání (dále „pobočka“). Největší boom vzniku nových poboček, v současné době ne stoprocentně fungujících, byl zaznamenán ve školním roce 2013/2014, následující školní rok po zahájení vzdělávání dle vlastních školních vzdělávacích programů. Vyšší počet poboček je ovlivněn vizí školy a také velikostí regionu. Pozitivem je dostupnost uměleckého vzdělávání v rámci celého širšího regionu. Problémem, který se vedení škol snaží eliminovat vhodným dalším vzděláváním, je aprobovanost učitelů v odlehlých pobočkách, kdy jeden učitel učí žáky i na více hudebních nástrojů.

Graf 75

Vývoj počtu základních uměleckých škol a poboček v letech 2011/2012–2018/2019



Poptávka po základním uměleckém vzdělávání v některých regionech (např. Moravsko-slezský, Jihomoravský kraj) je dlouhodobě vyšší než nabídka limitovaná kapacitou škol. Od školního roku 2012/2013 se zvedl počet žáků navštěvujících ZUŠ o více než 12 tisíc. Ve všech nehudebních oborech a v individuální výuce hudebního oboru se počty žáků zvyšují. Pouze v kolektivní výuce hudebního oboru byl počet žáků snížen v průběhu sedmi let o více než osmnáct set. Většinou je každá ZUŠ něčím specifická. V České republice působí i silně profilované, většinou jednooborové ZUŠ se zaměřením na výtvarný obor, taneční obor a v hudebním oboru orientované např. na sborový zpěv a na výuku elektronických klávesových nástrojů. Školy svou činnost směřují nejen na nadané žáky, ale v rámci společného vzdělávání i na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve školách zůstává dlouhodobě zachována téměř stejná kapacita a zároveň i struktura realizovaných oborů.

Tabulka 89

Počet ZUŠ, pedagogických pracovníků a žáků v letech 2012/2013–2018/2019

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Základní umělecké školy						
	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Počet škol celkem	486	486	487	488	489	492	496
Počet učitelů (přepočtené osoby)	8 157,7	8 325,3	8 447,9	8 540,8	8 677,6	8 745,6	8 820,5
Počet žáků	240 794	242 837	244 349	246 943	248 524	251 218	253 545

Zajímavé je zjištění týkající se podílu žáků ZUŠ vzhledem k žákům základních škol v jednotlivých krajích. Rozdíl mezi nejvyšším a nejmenším podílem činí 18,6 %. Důležité je analyzovat důvody, proč jsou mezi hraničními kraji tak markantní rozdíly. Oproti školnímu roku 2012/2013 se podíl žáků ve vztahu k celkovému počtu žáků v základních školách snížil v průměru o 2,9 %. Největší propad byl zaznamenán v Praze (z 31,3 % na 24,8 %). Oproti tomu zvýšení podílu těchto žáků bylo zaregistrováno pouze ve Zlínském kraji (z 37,4 % na 39,3 %).

Tabulka 90

Podíl žáků ZUŠ na celkovém počtu žáků ZŠ ve školním roce 2012/2013 (v %)

	Celkem	Hudební	Taneční	Výtvarný	Literárně- dramatický
ČR	29,8	19,3	3,4	5,9	1,1
Praha	31,3	21,1	3,1	5,8	1,3
Středočeský	27,0	17,0	3,3	5,6	1,1
Jihočeský	26,6	19,0	1,6	5,2	0,7
Plzeňský	33,9	22,9	1,9	7,8	1,3
Karlovarský	40,3	25,5	4,3	8,3	2,2
Ústecký	21,1	12,8	2,7	4,7	1,1
Liberecký	26,3	17,1	2,8	5,5	1,0
Královéhradecký	34,1	19,9	5,4	7,1	1,7
Pardubický	34,9	21,8	5,3	6,7	1,0
Vysočina	27,4	17,5	3,4	5,8	0,7
Jihomoravský	33,6	21,6	5,1	5,7	1,2
Olomoucký	27,7	18,3	3,0	5,4	1,0
Zlínský	37,4	23,8	3,5	8,5	1,6
Moravskoslezský	27,1	18,6	2,6	5,0	0,9

Tabulka 91

Podíl žáků ZUŠ na celkovém počtu žáků ZŠ ve školním roce 2018/2019 (v %)

	Celkem	Hudební	Taneční	Výtvarný	Literárně- dramatický
ČR	26,9	17,5	3,0	5,4	1,1
Praha	24,8	17,1	2,2	4,5	0,9
Středočeský	23,1	14,5	2,8	4,8	1,0
Jihočeský	24,9	17,5	1,6	5,0	0,8
Plzeňský	29,2	19,8	1,6	6,6	1,2
Karlovarský	38,1	23,1	4,4	8,1	2,4
Ústecký	20,7	12,3	2,4	4,7	1,2
Liberecký	23,4	15,1	2,5	4,7	1,2
Královéhradecký	32,5	19,6	4,9	6,4	1,7
Pardubický	32,7	20,5	4,7	6,5	1,1
Vysočina	26,0	16,6	2,9	5,7	0,8
Jihomoravský	28,2	18,1	4,3	4,9	0,9
Olomoucký	26,1	17,6	2,5	4,9	1,0
Zlínský	39,3	25,1	4,2	8,2	1,8
Moravskoslezský	25,6	17,6	2,3	4,9	0,8

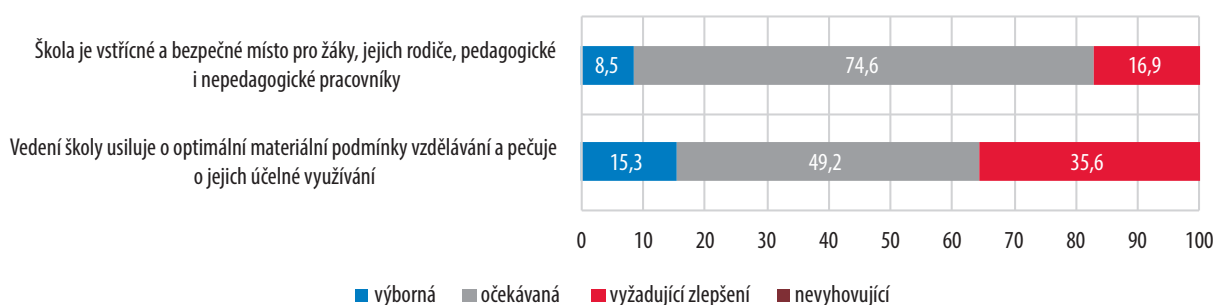
Nižší úplatou za vzdělávání, která vychází z místních podmínek a sociokulturního zá-
zemí, zejména v příhraničí nebo horských oblastech, ZUŠ vytvářejí vhodné podmínky pro
všechny talentované zájemce.



Prostorové a materiální podmínky ZUŠ byly většinou na výborné nebo na očekávané úrovni. Pouze v 35,6 % byly podmínky vyžadující zlepšení z důvodů omezeného prostoru budovy školy, nevyřešené zvukové izolace učeben hudebního oboru a nevhodného nebo nepodnětného prostředí některých poboček, včetně jejich vybavení méně kvalitními hudebními nástroji a dalšími pomůckami. Tyto problémy kladou zvýšené nároky na organizaci výuky a nezaručují rovné podmínky pro všechny žáky příslušné ZUŠ. V těchto případech se vesměs jedná o hlavní budovy škol, jejichž velikost a počet tříd již nedostačuje nejvyššímu povolenému počtu žáků a počtu vyučovaných předmětů, především v hudebním oboru.

Graf 76

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



Postupně také dochází dle finančních možností ke zkvalitňování vybavení tříd vhodným nábytkem a hudebními nástroji a potřebnými pomůckami, včetně audiovizuální techniky pro výuku všech oborů. ZUŠ přednostně věnují finanční prostředky na nákup kvalitních hudebních nástrojů a pomůcek pro nehupební obory, což je nezbytným předpokladem pro naplňování studijních zaměření daných jednotlivými školními vzdělávacími programy.

V ZUŠ nebyly zjištěny nevyhovující podmínky pro výuku jednotlivých oborů. Prostorové a materiální podmínky, které vyžadují zlepšení, byly zjištěny ve stavu budov, učeben a společných prostor. Realizované rekonstrukce budov či jejich dílčí úpravy měly pozitivní dopad na zlepšení materiálně-technických podmínek pro vzdělávání i na zkvalitnění zajištění bezpečnosti žáků. Velmi výrazné bylo zlepšení v zajištění bezpečného prostředí pro vzdělávání žáků a vstupu do kmenových budov škol prostřednictvím elektronického zabezpečení nebo fyzickou osobou, aby byl zamezen vstup cizích osob do budovy. Dílčí nedostatky v zabezpečení budov přetrvávají v některých pobočkách, které jsou využívány více subjekty.

Vnitřní prostředí ZUŠ převážně působí příjemným estetickým dojmem a je průběžně modernizováno. Pro prezentaci výsledků žáků jsou využívány menší nebo větší koncertní sály, které se ZUŠ zpravidla snaží vybavit nejen kvalitním koncertním křídlem, ale i jinými kvalitními nástroji. V interiérech a vybudovaných vlastních galeriích je umožněno žákům výtvarného oboru důstojně prezentovat svou tvorbu. Některé ZUŠ vlastní nahrávací studio, ve kterém jsou pořizovány záznamy vystoupení žáků. Pořízené nahrávky slouží nejen jako žákovo portfolio, ale také ke zkvalitňování práce s žáky, kteří si tak lépe v rámci sebehodnocení uvědomí vlastní nedostatky. Ve většině ZUŠ je prostředí učeben podnětné a dle finančních možností plánovitě obnovované. Intenzivní spolupráce některých ředitelů ZUŠ nejen se zřizovatelem, zástupci obce, ve které sídlí, ale také se sponzory a firmami se pozitivně projevuje v celkové vybavenosti. Sporadicky se objevily nedostatky spojené s chybějící vhodnou zkušebnou pro souborovou hru žáků, s prostorově vhodnými podmínkami pro výuku všech nehupebních oborů a absencí samostatné učebny pro výuku hudebně teoretického předmětu. Výuka v pobočkách mnohdy probíhá v prostorách místních základních škol, kdy v některých případech je jejich vybavenost pro výuku uměleckých oborů na nižší a podnětnost na velmi nízké úrovni, což je nesrovnatelné s podmínkami, které jsou vytvořeny pro

vzdělávání jednotlivých oborů v kmenových budovách ZUŠ. Celkově podmínky ZUŠ včetně vytváření příznivého klimatu umožňují realizaci ŠVP.

Pro výuku výtvarného oboru jsou převážně využívány prostorné ateliéry s žádoucím výtvarným vybavením, což umožňuje realizovat různé výtvarné techniky včetně velkoformátových prací. Jako vhodné se jeví pro prostorovou činnost vytvoření samostatných ateliérů pro tvorbu s keramickou, sochařskou a modelářskou hlinou.

6.1.3 Finanční podmínky v základním uměleckém vzdělávání

ZUŠ napříč všemi regiony ke svému finančnímu zajištění shodně využívají formu vícezdrojového financování. Nejvýznamnějším zdrojem je dotace poskytovaná ze státního rozpočtu ve všech kontrolovaných školách využívaná v souladu se stanoveným účelem. Dalšími významnými zdroji jsou příspěvek od zřizovatele a úplata za vzdělávání. Způsob financování škol se neliší, rozdíly jsou patrné v materiálně-technickém vybavení škol, v němž hraje roli velikost jednotlivých škol a „štědrost“ zřizovatele. Vždy byly finanční prostředky využity účelně a v souladu s hlavním posláním školy.

ZUŠ se aktivně zapojují do projektů financovaných z Evropských fondů (Šablony II). Podle potřeb jednotlivých škol tyto aktivity směřují k podpoře personálního rozvoje školy, spolupráci s jinými školami, využití odborníků z praxe, k tandemové výuce, realizaci projektových dní a také komunitních osvětových setkávání se zákonnými zástupci. Pozitivně se do finančních podmínek škol promítá jejich případná doplňková činnost o aktivity spolků zákonných zástupců, které se finančně podílejí zejména na zajištění nadstandardních aktivit pro žáky.

6.1.4 Personální podmínky v základním uměleckém vzdělávání

6.1.4.1 Ředitelé základního uměleckého vzdělávání

Ve všech hospitovaných školách splňují ředitelé předpoklady pro výkon funkce.

Celková délka pedagogické praxe ředitelů je v průměru 25,9 roku a proti loňskému hodnocení představuje mírné snížení průměrného věku ředitelů škol, což bylo zapříčiněno nově nastupujícími na základě konkurzních řízení (v předchozím školním roce byla zaznamenána hodnota 26,9 roku). Ve školním roce 2018/2019 se uskutečnilo 27 konkurzních řízení na obsazení místa ředitele ZUŠ, z nichž 16 bylo z důvodu končícího řádného funkčního období stávajícího ředitele. Pozitivní zjištění je, že skoro v 88 % realizovaných konkurzů byla patrná snaha komise vybrat nejlepšího uchazeče. Nejvhodnější uchazeče z prvního místa zřizovatelé jmenovali do funkce ředitele školy v 96 %.



Počet uchazečů u konkurzního řízení – podíl konkurzních řízení (v %)

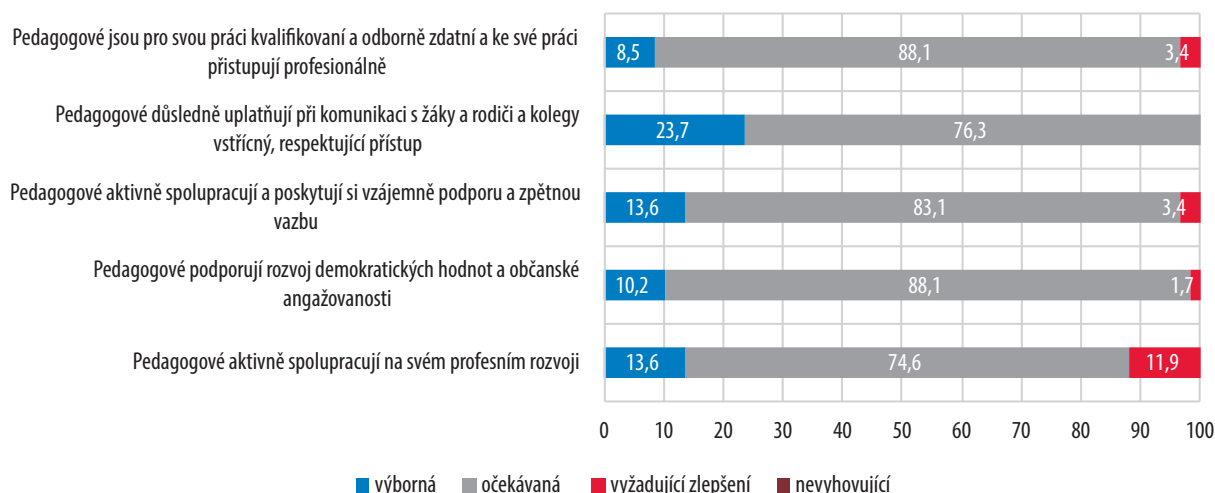
Počet uchazečů	žádný uchazeč	jeden uchazeč	dva uchazeči	tři uchazeči	čtyři uchazeči	pět a více uchazečů
Celkový počet uchazečů přihlášených do konkurzního řízení	3,7	37,0	18,5	18,5	7,4	14,8
Počet uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru s uchazeči	3,7	44,4	22,2	14,8	3,7	11,1
Počet uchazečů účastníků se řízeného rozhovoru s absolvováním studiem pro ředitele škol a školských zařízení	33,3	55,6	11,1	0,0	0,0	0,0

Ředitelé ZUŠ kladou dostatečný důraz na své další vzdělávání. Nejčastěji se zúčastnili seminářů a kurzů zaměřených na prohlubování odborné kvalifikace nebo oblastí týkajících se řízení pedagogického procesu, organizačního řízení škol, legislativy, vlastních manažerských dovedností. Více než polovina ředitelů (56,6 %) se účastnila kurzů týkajících se rozvoje vědomostí a znalostí v předmětech, které vyučují. Semináře zaměřené na metody a formy výuky a pedagogické kompetence absolvovalo 39,6 %. Rozdíly mezi kraji jsou minimální a četnost akcí i jejich zaměření odpovídá celorepublikovému průměru.

6.1.4.2 Učitelé základního uměleckého vzdělávání

Zajištění výuky pedagogy splňujícími předpoklady odborné kvalifikace bylo ve všech hospitovaných školách až na sporadické výjimky dodržováno. V jednotkách případů si nekvalifikovaní učitelé odbornou kvalifikaci doplňovali buď studiem na příslušném typu školy, nebo se vzdělávali v rámci dalšího vzdělávání. Odborná kvalifikovanost je zpravidla velmi dobrá, ale vyskytuje se problém s aprobovaností, zejména ve výuce hry na hudební nástroj na pobočkách s malým počtem žáků. V případě výkonných umělců, kteří nesplňují kvalifikační předpoklady, hlavně pedagogického směru, jim byl řediteli písemně uznán předpoklad odborné kvalifikace v souladu s možností danou zákonem o pedagogických pracovnících. Pedagogické sbory jsou převážně složeny z aktivních profesionálních umělců a učitelů s víceletou praxí, kteří obohacují vzdělávání o své znalosti a zkušenosti. Řada pedagogů učí zároveň na více školách, a to zejména s ohledem na svou odbornost a také na velikost školy. S tím je spojena možnost stanovení úvazku na nižší úrovni než stoprocentní. 65,4 % vyučujících vykonává vlastní aktivní uměleckou činnost, což má pozitivní dopad na vzdělávání žáků.

Kvalita pedagogického sboru – podíl škol (v %)



K nejčastějším formám podpory v adaptačním období začínajících a nových učitelů patří konzultace s ředitelem, spolupráce s uvádějícím učitelem (mentorem) nebo vyučujícími stejného předmětu a vzdělávací akce v rámci DVPP. V ojedinělých případech je vedením školy zpracován pracovní plán uvádění obsahující i postupné kroky při začleňování do běžného provozu školy, který začínající učitel za pomoci uvádějícího učitele a dalších určených pracovníků absolvuje. K další účinné formě patří konzultace s vedením školy.

Vzdělávání pedagogů stejně jako plánům DVPP je věnována nestejná pozornost. Ředitelé škol mají v souladu s právním předpisem sestaven plán DVPP. Ty však vykazují rozdílnou obsahovou úroveň. Od formálnosti až po konkrétní úkoly vázané na koncepci a záměry dané školy, a to i ve spolupráci s pedagogy a jejich požadavky. Výjimečně jsou zpracovány plány odborného a osobnostního rozvoje každého učitele. Ke zkvalitňování vzdělávacího procesu přispívají vzájemné následky učitelů ve vyučovacích hodinách, i když tato praxe nebývá ve školách častým jevem. Vzhledem ke stále většímu zapojování do mezinárodních aktivit se pedagogové vzdělávají také v cizím jazyce. Soustavná podpora profesního rozvoje pedagogických pracovníků se v řadě ZUŠ odráží v odborné kvalitě výuky a ve schopnosti žáky motivovat k dosahování dlouhodobě kvalitních vzdělávacích výsledků a úspěchů v soutěžích na republikové i mezinárodní úrovni. Někteří učitelé rozvíjejí v malé míře své znalosti v oblasti počítačové gramotnosti či ovládání technických pomůcek a tyto nedostatečné kompetence v těchto oblastech jim brání při práci s informačními technologiemi. Zapojením do nově realizovaného tandemového způsobu výuky (umožněný Šablonami II) učitelé získávají a předávají si své odborné a pedagogické zkušenosti a také si vzájemně konzultují konkrétní vzdělávací strategie. Stále však přetrvává nižší metodická vybavenost absolventů konzervatoří pro výuku, zejména pro kolektivní výuku hudebněteoretických předmětů.

6.1.5 Řízení škol v základním uměleckém vzdělávání

Z inspekčního hodnocení je zřejmé, že ředitelé v naprosté většině usilují o průběžné zkvalitňování personálních a materiálních podmínek, jejich řídicí strategie však nebyly vždy systémové a kvalita řídicí činnosti vykazovala rozdílnou úroveň. Postupy ředitelů při řízení a kontrole byly ovlivněny velikostí subjektu, počtem poboček nebo lokalizací školy.

Ve většině případů se zkušenost ředitelů škol v řízení pedagogických procesů pozitivně odráží v naplňování koncepčních záměrů, pravidelném cíleném hodnocení činnosti školy a trvalém zvyšování kvality uměleckého vzdělávání. Ředitel školy podporuje vzájemnou soudržnost a týmovou spolupráci učitelů, kteří společně organizují a uskutečňují řadu akti-

vit pro žáky, jejich rodiče i veřejnost. Ve školách, kde přetrvává vysoká kvalita koncepčního řízení školy, se daří udržet vysokou odbornou i pedagogickou úroveň vyučujících a velmi dobrou úroveň uměleckého vzdělávání. Problémem u některých ředitelů je však nahodilá kontrolní a hospitační činnost. Kontrola v takových případech není zaměřena na celkový chod školy ani na sledování úrovně jednotlivých oblastí a s tím je spojené jejich nedostatečné vyhodnocení. Upřednostňováno je sledování vzdělávacích výstupů při prezentačních aktivitách žáků, čímž vedení školy nemůže sledovat naplňování vzdělávacích záměrů stanovených ve školním vzdělávacím programu, oblast využívání moderních a adekvátních metodických postupů a aplikování poznatků z dalšího vzdělávání přímo v průběhu výuky. Frekvence hospitační činnosti je však limitována zčásti pracovními úvazky učitelů, zčásti také vytížeností ředitelů a jejich zástupců. Nejasně stanovené kompetence dalším zaměstnancům se negativně promítají do kvality vedení povinné školní dokumentace a formálnosti kontrolní a hospitační činnosti vedení školy.

Ředitelé škol zastávají i další pozice, které vycházejí z velikosti školy, tedy z počtu žáků a s tím souvisejícího počtu zaměstnanců.

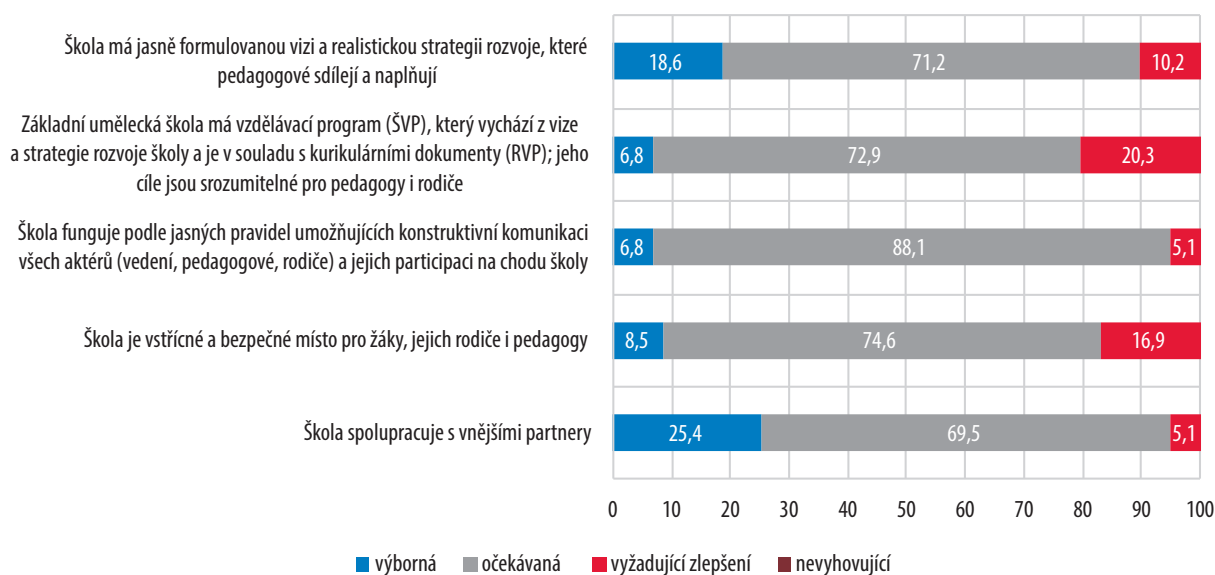
Ředitelé malých škol nemají z finančních důvodů ani svého zástupce, ani další provozně-technické pracovníky, a jsou proto značně vytíženi mnoha různými činnostmi a provozní agendou, které ve větší škole provádějí na základě delegování další zaměstnanci. Funkčně nastavený systém řízení má pozitivní dopad na všechny činnosti realizované v ZUŠ.

Ve všech školách ředitelé zřídili jako svůj poradní orgán pedagogickou radu tvořenou všemi pedagogickými pracovníky, avšak pouze v ojedinělých případech se tato rada věnuje projednávání zásadních otázek týkajících se vzdělávání žáků včetně jejich hodnocení. Většinou se jedná o projednávání organizačních a provozních záležitostí při zajišťování vystoupení žáků na různých interních a externích produkcích a organizačního zajišťování při pořádání okresních, krajských nebo republikových soutěží vyhlášených MŠMT.

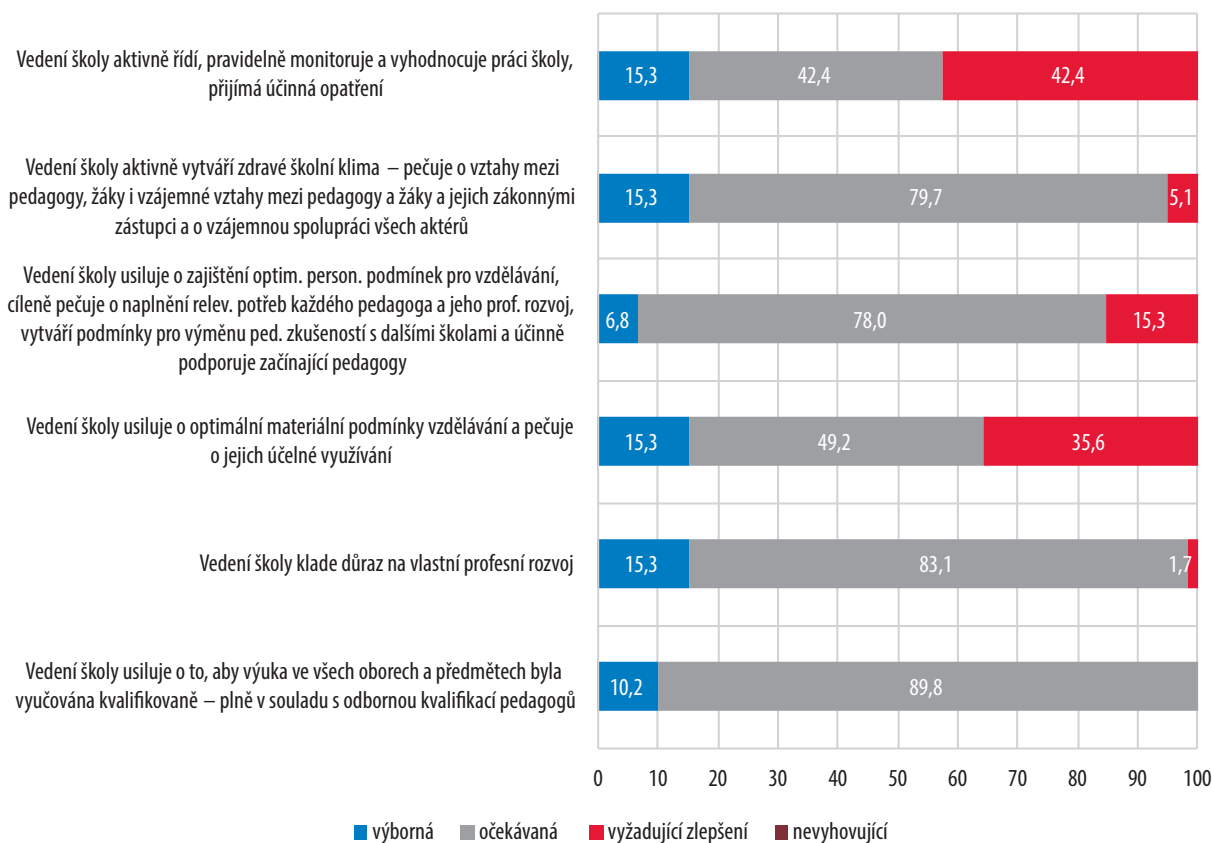
Při vedení ředitelé ZUŠ s dlouholetou praxí uplatňují osvědčené způsoby řízení. Ředitelé s menší praxí a nově jmenovaní si své manažerské dovednosti rozšiřují formou dalšího vzdělávání, ale také vzájemnou konzultací se zkušenějším ředitelem.

Graf 78

Koncepce a rámec školy – podíl škol (v %)



Pedagogické vedení školy – podíl škol (v %)



Z uvedených grafů je zřejmé, že v ZUŠ nebyly zjištěny nevyhovující podmínky řízení. V oblastech, kde byly identifikovány slabé stránky, byla formulována doporučení pro zlepšení činnosti školy.

6.2

Průběh základního uměleckého vzdělávání

6.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

Stanovení vzdělávacích cílů napříč všemi obory ve všech hospitovaných školách bylo v průběhu vzdělávání součástí výuky. Účinně využívána byla při výuce řada vhodných metod a forem práce. Zvláště v hudebněteoretických předmětech byly zaznamenány znatelné rozdíly v kvalifikovanosti pedagogů a v jejich erudici v konkrétním předmětu (hudebněteoretické předměty, sborová výuka). Z pohospitačních rozhovorů s pedagogy vyplynulo, že zvláště zdařilá a kvalitní výuka v těchto předmětech proběhla u pedagogů pravidelně navštěvujících akce a semináře DVPP.

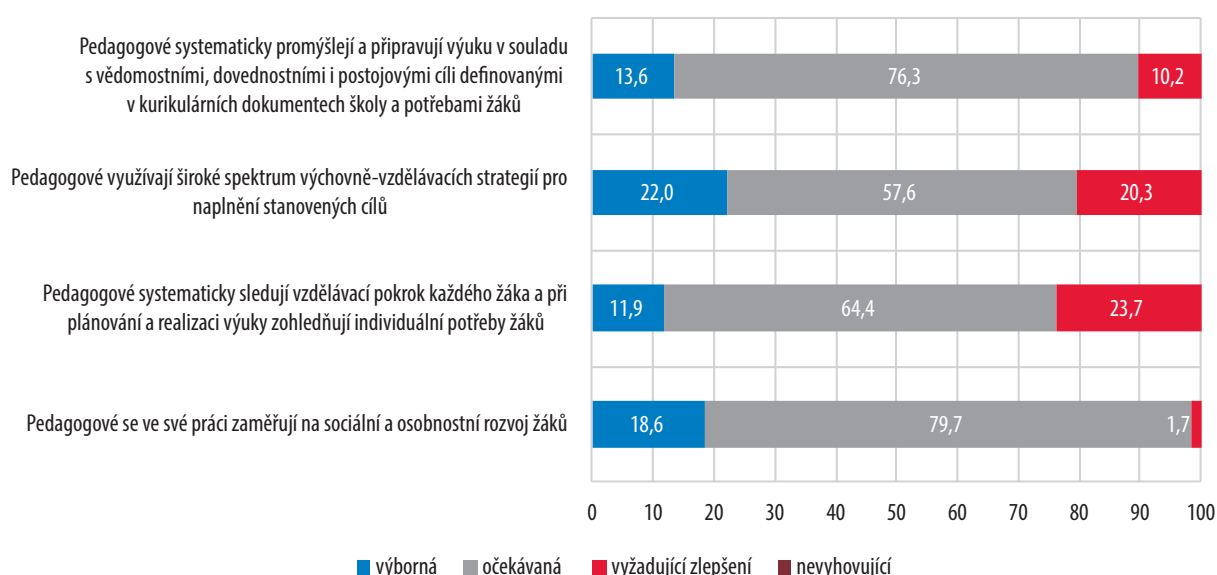
V naprosté většině škol byla sledována výuka všech vyučovaných uměleckých oborů. Největší počet hospitací se uskutečnil v individuální i kolektivní výuce hudebního oboru, což odpovídá i nejvyššímu počtu žáků, kteří tento obor navštěvují, v porovnání s nehupebními obory. Průběh vzdělávání zpravidla splňoval požadovanou úroveň, často i s příklady dobré praxe. Problémy s kvalitou a obsahem výuky byly spíše výjimkou a zpravidla u neaprobované výuky a výuky hudebněteoretického předmětu začínajícími učiteli, absolventy konzerva-

toří. Přetrvávají rozdíly ve volbě metod a forem práce v závislosti na výrazné pedagogické osobnosti. Zvýšilo se efektivní využívání moderních technologií při výuce. Vzdělávání žáků tanečního oboru, až na výjimku, bylo na očekávané až příkladné úrovni. Metodické postupy vyučujících pozitivně ovlivňovaly rozvoj pohybových a tanečních dovedností a návyků žáků a jejich estetické cítění, etické chování a jednání. Většinou byl sledován velmi dobrý průběh výuky a výsledky vzdělávání v literárně-dramatickém oboru, což je odrazem erudice všech vyučujících, v případě jejich většího počtu v jedné škole také spolupráce podporovaná vzájemnými hospitacemi, konzultacemi a setkáními s rodiči ve vhodném prostředí.

Z uvedených grafů vyplývá, že výuka ve všech oborech a sledovaných oblastech byla vyhovující. V případě zjištěných nedostatků vyžadujících zlepšení, kterých bylo oproti školnímu roku 2017/2018 zjištěno v jednotlivých posuzovaných oblastech více, byla dané ZUŠ doporučena odpovídající opatření.

Graf 80

Výuka – podíl škol (v %)



6.2.2 Podpora rozvoje nadání v průběhu základního uměleckého vzdělávání

V hudebním oboru žáci uplatňovali hudební návyky a dovednosti získané v individuální výuce i ve školních komorních souborech a ve větších žánrově rozličných tělesech v podobě orchestru nebo pěveckého sboru, který byl jednou z forem, jak mohli naplňovat povinný předmět kolektivní interpretace také žáci studující hru na klávesové nástroje. Žáci se až na výjimky dobře orientovali v hudební teorii, své poznatky uměli prakticky využívat a úspěšně uplatňovali získané technické a výrazové dovednosti při interpretaci studovaných skladeb. V průběhu výuky byli často poučováni o interpretačních pravidlech hudby všech slohových stylů, od renesance po současnost. Nižší úroveň znalostí z hudebněteoretického předmětu byla ojediněle zaznamenána na pobočkách v důsledku nízké diferenciacce učiva ve třídách spojených ročníků. Jen v malé míře docházelo k sebehodnocení vlastního hudebního výkonu.

Ve výtvarném oboru prokazovali žáci osvojení základních výtvarných technik plošné i prostorové tvorby, při které byla zřejmá jejich samostatnost a rozvoj dovedností přiměřeně věku. Ve většině případů při své tvorbě využívali získané znalosti z teorie a historie umění. Funkčně byla rozvíjena jejich představivost a fantazie. Na celkový projev žáků činně působila jejich nápaditá motivace, neboť pod jejím vlivem pak po většinu vyučovacího času pracovali

se značným zaujetím. Učitelé zpravidla poskytovali dostatek prostoru k diskusi a vyjádření odlišného výtvarného názoru. Případné korekce uplatňovali citlivě a jen v nutné míře. Téměř ve všech zhlédnutých vyučovacích blocích tak byli žáci zcela nebo alespoň zčásti vedeni k samostatnosti a vlastnímu rozhodování. Ti se pak nebáli chybovat a na učitele se obraceli bez obav. Vždy byla vytvořena atmosféra vzájemné důvěry mezi účastníky vzdělávání. Hodnocení práce ze strany vyučujících bylo přívětivé a využitelné k dalšímu rozvoji žákovských kompetencí. Samozřejmostí bylo ve většině lekcí funkční zařazení sebehodnocení žáků a jejich vzájemného hodnocení. Nižší je podíl vzájemné spolupráce v běžných hodinách. Její využití bylo pozorováno hlavně při zpracování různých tematických projektů, při přípravě školních či veřejně přístupných výstav.

Hodiny tanečního oboru měly jasně stanovený cíl, kterému odpovídala stavba jednotlivých vyučovacích jednotek. Na žáky byly kladeny nároky odpovídající jejich znalostem a dovednostem. Evidentní bylo jejich vedení k vytrvalosti, k pěstování vůle a k pohybové kázni. Žáci prokázali tvořivé schopnosti, byli vedeni k samostatnému řešení prostorových, rytmických i výrazových úkolů za hudebního doprovodu, který zajišťovali ve značné míře v jednotlivých ZUŠ korepetitoři, případně byla za tímto účelem vhodně využita reprodukováná hudba. Formy a metody práce byly nápadité a pestré i adekvátní technickým možnostem a individuálním dispozicím žáků. V taneční praxi měli žáci možnost uplatnit nabyté dovednosti tanečních technik, v tanečních kompozicích měli možnost prokázat schopnost vlastního projevu jak samostatně, tak i ve dvojicích, skupinách a kolektivu. Inspirativní byla na některých školách práce žáků s rekvizitou. V průběhu hodin byla vhodně zařazena relaxace a velmi dobrý názorný příklad vyučujících. Užívání odborné terminologie a odpovídající příprava žáků na výuku (jednotný cvičební úbor, celková úprava) zvyšovaly kvalitu vyučování. Žáci se aktivně zapojovali do procesu výuky, byli vedeni k sebehodnocení a rovněž se zapojovali do závěrečného hodnocení. Ve sledovaných hodinách byla patrná příjemná pracovní atmosféra se vzájemným respektem. V jednom případě výuka tanečního oboru nesplňovala požadavky stanovené RVP ZUV a podmínky pro její výuku dané právními předpisy.

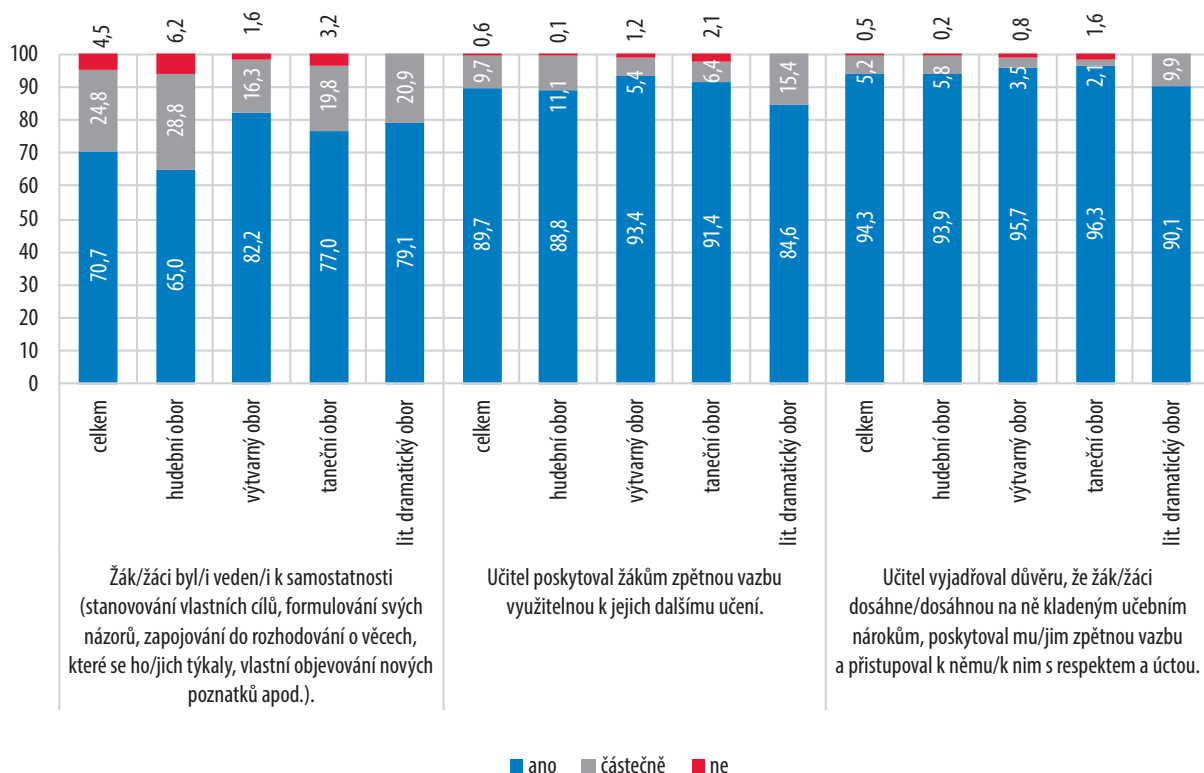
V individuální i kolektivní výuce literárně-dramatického oboru byla pro naplnění jasně sděleného cíle hodiny využita zvolená témata adekvátně k věku žáků, kteří byli vedeni k samostatné tvořivé činnosti. Žáci ve většině případů prokazovali velmi dobrou úroveň získaných základních dovedností a orientaci v dramatické tvorbě i při práci s textem. Skupinová práce vhodně rozvíjela klíčové kompetence všech žáků. Kvalitní úroveň vzdělávání se vyznačovala důsledností i důrazem kladeným na správnost prováděných činností. Pouze ve výjimečných případech toto nebylo uplatňováno a výkony žáků nebyly korigovány s využitím zdůvodnění. Většinou byly dílčí výsledky jednotlivých žáků s náležitým zdůvodněním průběžně hodnoceny, což významně přispělo k pochopení chyby v prováděné činnosti a následně k jejímu postupnému odstranění. V individuální výuce kladli vyučující důraz na hlasové a dechové dovednosti žáků a snažili se je vést ke kultivovanému verbálnímu i nonverbálnímu interpretačnímu projevu vhodně vybraného náročného textu – s důrazem na pochopení sdělovaného obsahu. Promyšlené závěry vyučovacích bloků s aktivním zapojením žáků do hodnocení dokládaly, že tento způsob se vzájemným respektem je pro ně samozřejmý.

Z grafů jednoznačně vyplývá, že v ZUŠ jsou žáci vedeni k samostatnosti napříč všemi obory a vzájemné vztahy včetně poskytování zpětné vazby jsou samozřejmostí.



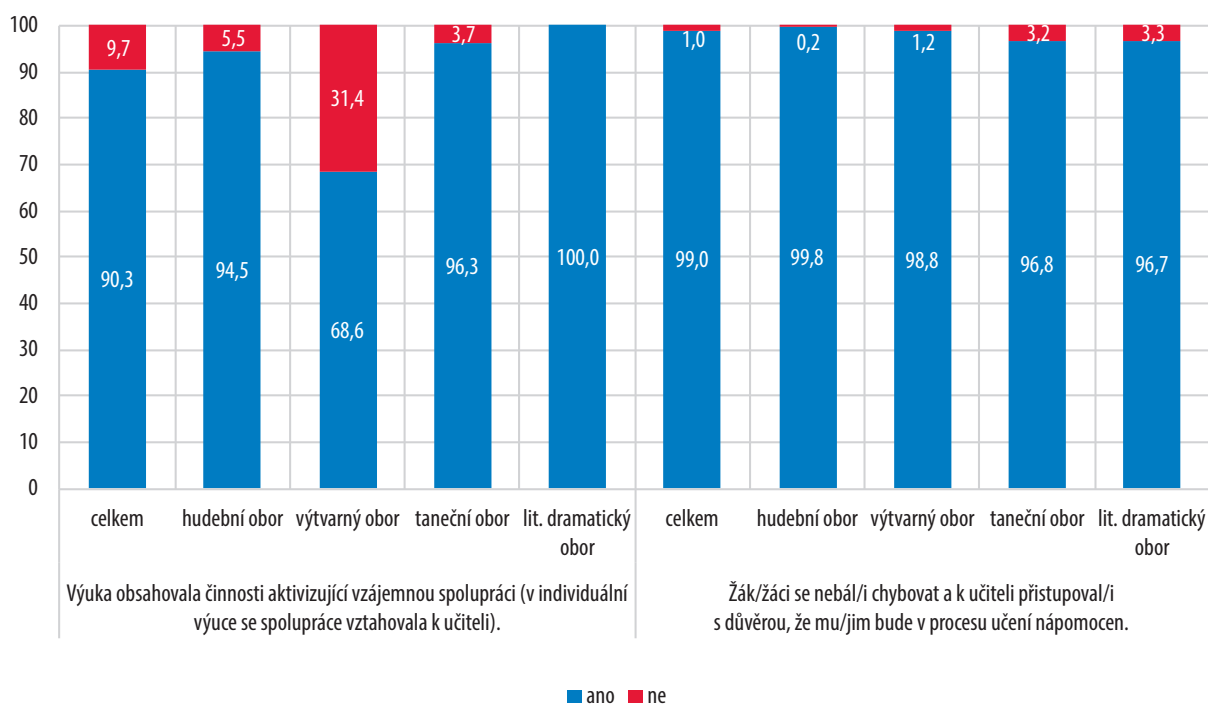
Graf 81

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



Graf 82

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



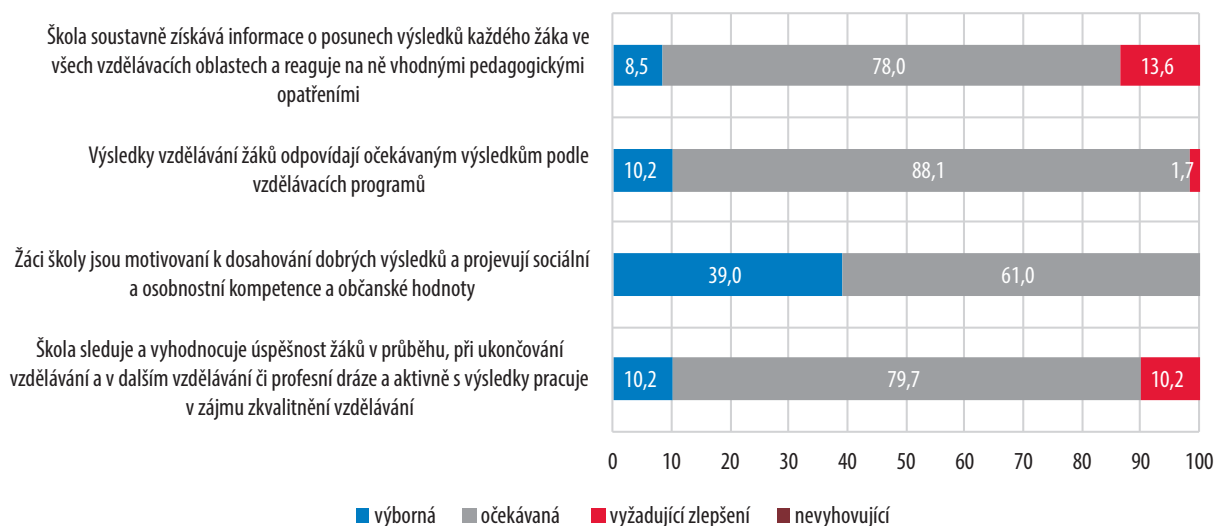
I ve školním roce 2018/2019 u naprosté většiny škol přetrvává výrazně kladné průběžné hodnocení ve všech oborech, které je vyučujícími zdůvodňováno jako motivační pro žáky a jejich lepší výkony.

Výsledky základního uměleckého vzdělávání

Hodnocení individuálních a celkových výsledků vzdělávání žáků se ve většině škol uskutečňuje v souladu se stanovenými pravidly ve školních vzdělávacích programech a školních řádech jednotlivých ZUŠ. Hodnocení má výrazně motivační charakter s cílem udržet zájem žáků o umělecké vzdělávání a povzbudit je k dosahování lepších výsledků. Úroveň dosažených výsledků vzdělávání je hodnocena také při pravidelných interních akcích a veřejných koncertech, divadelních představeních a výstavách. O výsledcích žáků jsou zákonní zástupci prokazatelně informováni. ZUŠ z velké části systematicky sledují úspěšnost absolventů v profesní i amatérské úrovni. Nevyhovující stav týkající se výsledků vzdělávání nebyl v žádné ZUŠ zjištěn, pouze v ojedinělých případech bylo doporučeno zlepšení v této oblasti.

Graf 83

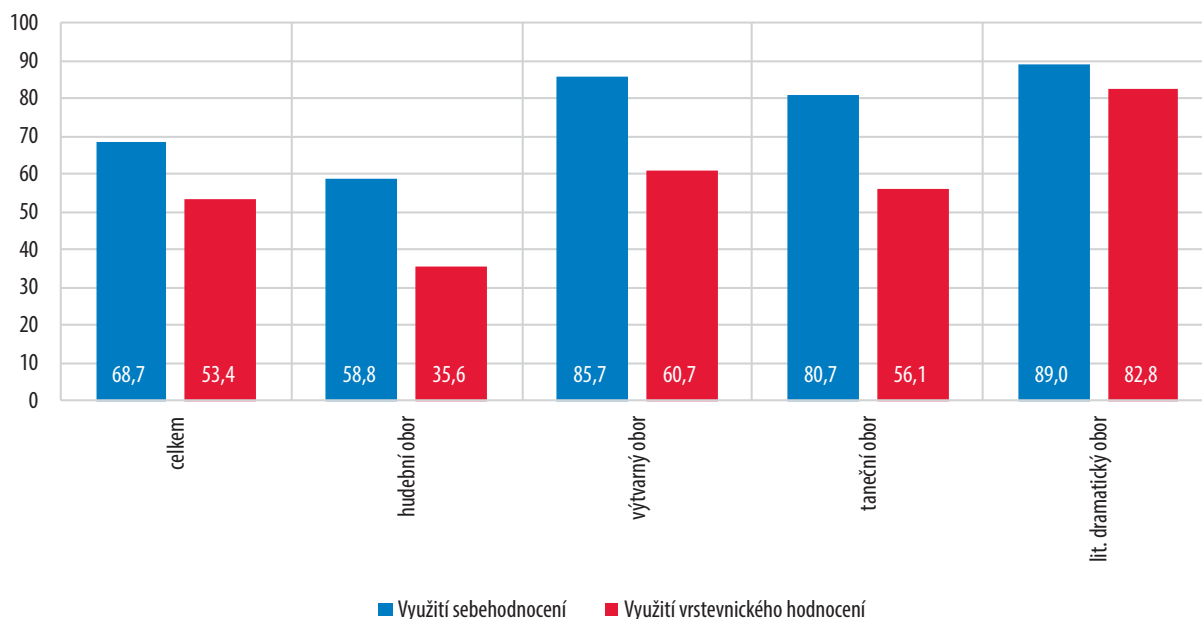
Výsledky vzdělávání žáků – podíl škol (v %)



V některých školách se již daří uplatňovat formativní hodnocení i vést žáky k sebehodnocení a vrstevnickému hodnocení, která jsou nejvíce uplatňována v literárně-dramatickém oboru. Pouze v hudebním oboru stále zůstávají v sebehodnocení žáků značné rezervy. Případy, kdy hodnocení nebylo zařazováno buď vůbec, anebo pouze formálně, většinou způsobila nedostatečná časová rezerva v závěru vyučovací hodiny nebo bloku, případně nesystematická práce s žáky. Ve školách, kde se problematice hodnocení věnují systematicky a dlouhodobě, bylo toto samozřejmostí a žáci si bez ostychu sdělovali své zdůvodněné názory na sledovaný objekt, aktivitu či produkci s využitím již získaných odborných znalostí a dovedností.

Graf 84

Míra využití sebehodnocení a vzájemného hodnocení – podíl hospitací (v %)



Kromě pravidelných ročníkových a absolventských zkoušek v HO byly součástí hodnocení v nehuděbních oborech vernisáže a výstavy prací žáků, veřejná taneční a divadelní vystoupení, účast v soutěžích nebo práce v mezioborových projektech. Ojediněle, kdy se ročníkové zkoušky realizovaly pouze v jednom oboru, většinou hudebním, zůstal nedoceněn význam nehuděbních oborů. Při hodnocení výsledků vzdělávání nebyl v žádné škole Českou školní inspekci konstatován stav vyžadující zlepšení nebo nevyhovující stav. Ve všech ZUŠ činil prospěch žáků s vyznamenáním téměř 85 % z celkového počtu.

Tabulka 93

Výsledky vzdělávání – počet a podíl žáků (v %)

Počet žáků	Počet	Podíl
Prospělo s vyznamenáním	23 404	84,7
Prospělo	1 802	6,5
Neprospělo	28	0,1
Nehodnoceno	2 389	8,6
Žáci přeřazení do vyššího ročníku dle § 4 odst. 2 vyhlášky č. 71/2005 Sb.	302	1,1

Dosahované výsledky vzdělávání jsou u škol často porovnávány nejen na regionální a národní úrovni, ale i na mezinárodní platformě. Účast žáků v soutěžích vyhlašovaných MŠMT pro všechny umělecké obory je z velké části podmíněna vhodnou motivací žáků a také celkovou filosofií školy. Dobrý přehled o úrovni vzdělávání v jednotlivých oborech poskytují přehledy žáků účastnících se přehlídek a soutěží. Pro mimořádně nadané žáky, výjimečné talenty, je pro jejich další růst velmi přínosná spolupráce s odborníky daného studijního zaměření nebo oboru.

Školy v regionech často spolupracují s jinými uměleckými tělesy nebo využívají nabídek programů podporujících mimořádně nadané žáky a vítěze ústředních kol soutěží ZUŠ ze strany velkých uměleckých institucí. Vedle účasti v soutěžích jsou nejčastější formou prezentace výsledků činnosti žáků školní koncerty, které byly pravidelně organizovány ve všech navštívených ZUŠ. Podstatná je také výstavní a koncertní činnost škol, podporující a oži-

vující kulturní a společenský život v místech svého působení. Aktivní rozvoj spolupráce s partnery a zapojování školy do společenských činností města přispívá k rozvoji sociálních a občanských kompetencí žáků a jejich schopnosti sebe prezentace. Tradičně školy dobře spolupracují se svými zřizovateli nebo se zástupci obcí, ve kterých sídlí, a podílejí se na řadě veřejných akcí. Téměř všechny školy se účastní kulturního dění ve svých regionech, nejčastěji spolupracují s okolními mateřskými a základními školami a se zákonnými zástupci žáků. Postupně se zlepšuje mezioborová spolupráce uvnitř škol, například prováděním ucelených uměleckých forem (hudebně-taneční pásmo, dětská opera, hudební pohádka, muzikál aj.), na nichž participují všechny umělecké obory příslušné ZUŠ. Zapojování žáků do kolektivních uměleckých aktivit v rámci mezioborové spolupráce posiluje pocit sounáležitosti se školou a spolužáky, zejména při prezentaci školy na veřejnosti.

6.4

Závěry a doporučení pro základní umělecké vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Autonomie jednotlivých škol umožňuje jejich profilaci a variabilitu při organizaci vzdělávání dle školních vzdělávacích programů.
- Zapojení žáků do kolektivních uměleckých aktivit v rámci mezioborové spolupráce posiluje pocit sounáležitosti se školou, spolužáky a místem, kde se škola nachází, zejména při prezentaci na veřejnosti.
- Zapojování žáků ZUŠ do projektů s výraznými umělci a uměleckými institucemi (projekt České filharmonie, projekt ZUŠ Open, projekt MENART).
- Aktivní spolupráce s místními institucemi obohacující kulturní úroveň města i regionu motivuje žáky k uměleckému vzdělávání, pěstování kulturních tradic a vytváření kulturního a uměleckého zázemí pro budoucí generace.

Negativní zjištění

- V některých ZUŠ přetrvává výuka v prostorově omezených a technicky neodpovídajících podmínkách, což přináší zvýšené nároky na organizaci průběhu výuky. S tím souvisí i kvalita výuky, neboť řada škol nemá k dispozici vlastní anebo dostatečně velké sály, v nichž by mohly být prezentovány výsledky jich vzdělávání.
- Žáci jsou jen sporadicky vedeni k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení, hodnocení individuálních vzdělávacích výsledků pedagogy je často prováděno pouze formálně, s omezeným využíváním celého rozpětí hodnotící škály, případně i absencí průběžného hodnocení dílčích výsledků vzdělávání.
- V nedostatečné míře je diferencováno učivo, pokud je z provozních důvodů nutno vyučovat hudebněteoretické předměty, případně předměty nehumánistických oborů (výtvarného a tanečního) v kolektivech složených z žáků velkého věkového a ročníkového rozpětí.
- Podpora profesní sebedůvěry pedagogů není dostatečně využívána, plány vzdělávání pedagogů jsou zpracovávány pouze formálně, často se uskutečňují jen formou samostudia a bez jakéhokoliv uplatněného konkrétního zájmu školy a jednotlivých pracovníků.

Doporučení pro školy

- Při zpracovávání plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřit na propojenost s koncepčními záměry školy, na metodickou pomoc začínajícím učitelům a pedagogům vyučujícím mimo svou odbornou kvalifikaci.



- Zaměřit se na hospitační činnost ve všech oborech vzdělávání jako na efektivní způsob poskytování zpětné vazby, závěry z hospitací využívat ke zvýšení kvality výuky. Podporovat vzájemnou hospitační činnost učitelů a vytvořit pro ni odpovídající podmínky.
- Průběžně provádět hodnocení žákovského výkonu s využíváním plného rozpětí hodnotící škály. Stanovit objektivní formu hodnocení vzhledem ke skutečně dosaženým výsledkům jednotlivých žáků, využívat další možnosti a formy práce s žáky mimořádně nadanými.
- Minimalizovat věkové rozdíly žáků při jejich zařazování do věkově různorodých skupin (ročníků), pokud je to možné, respektovat jejich reálnou věkovou kategorii.
- Hledat další cesty k širšímu a inovativnímu zapojení žáků se ŠVP do vzdělávacího procesu.

Doporučení pro zřizovatele

- Vytvářet optimální materiální a prostorové podmínky umožňující naplňování ŠVP, zejména se jedná o zlepšení technického stavu učeben, vznik nových koncertních sálů, multimediálních učeben, ale také pracoven pedagogů.
- Podporovat ředitele škol v prohlubování jejich manažerských dovedností, v jejich schopnostech zefektivňovat a inovovat procesy řízení, případně je podporovat v delegování části kompetencí na své zástupce i vyučující.

Doporučení pro systém

- Rozšiřovat možnosti podpory mimořádně nadaným žákům formou soutěží, přehlídek a zahraničních výměn.
- Aktivně se zapojit do institucionální spolupráce včetně zapojení donátorské podpory, mj. ze strany České filharmonie (a regionálních filharmonii), Českého rozhlasu, galerií, vysokých škol uměleckého zaměření i celé řady neziskových organizací, orgánů samosprávy.

7 Zájmové vzdělávání

Školská zařízení pro zájmové vzdělávání poskytují v České republice vzdělávání dle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (ISCED), a to na úrovni primárního vzdělávání (ISCED 1) a nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2). Zájmové vzdělávání umožňuje svým účastníkům seberealizaci ve volném čase a uspokojování vzdělávacích potřeb v souladu s jejich osobním zaměřením. Jeho obsahová orientace je velmi široká a je významným prostředkem prevence rizikového chování, zejména dětí a mládeže. Uskutečňuje se ve školních družinách (ŠD) a školních klubech (ŠK), působícími především v rámci základních škol, základních škol speciálních a víceletých gymnázií, a střediscích volného času (SVČ), která pracují obvykle jako samostatný subjekt, nejčastěji pod názvem domy dětí a mládeže (DDM), případně jako stanice zájmových činností (SZČ). Účastníky zájmové činnosti v ŠD a ŠK jsou zpravidla žáci jedné školy, nabídka zájmových aktivit SVČ je přednostně směřována na děti, žáky a studenty, ale mnohdy i další cílové skupiny z řad široké veřejnosti (rodiče s dětmi, senioři atd.). Zájmové vzdělávání se realizuje podle školních vzdělávacích programů (ŠVP), jejichž zásady jsou stanoveny v § 5 odst. 2 školského zákona.

Ve školním roce 2018/2019 uskutečnila Česká školní inspekce celkem 689 vstupů do školských zařízení poskytujících zájmové vzdělávání. Z celkového počtu činily inspekce v ŠD 89,1 % a v ŠK 10,9 %. U SVČ tvořily inspekce v DDM 92 % a SZČ 8,0 %.

7.1

Podmínky zájmového vzdělávání

7.1.1 Zařízení a účastníci v zájmovém vzdělávání

Průběžný nárůst školských zařízení reaguje na poptávku po zájmovém vzdělávání a odráží pozitivní trend v jeho oblibě. Ve struktuře rozložení podle typu zřizovatele převažují zařízení zřizovaná obcí, a to jak v případě ŠD a ŠK, tak i SVČ.

Tabulka 94

Vývoj počtu školských zařízení podle typu zřizovatele

Školská zařízení	2016/2017			2017/2018			2018/2019			Nárůst počtu zařízení mezi lety 2016/2017 a 2018/2019, v %		
	ŠD	ŠK	SVČ	ŠD	ŠK	SVČ	ŠD	ŠK	SVČ	ŠD	ŠK	SVČ
MŠMT	8	4	2	8	4	2	8	4	2	0,0	0,0	0,0
Obec	3 598	493	210	3 606	494	213	3 608	494	213	0,3	0,2	1,4
Kraj	242	34	72	240	31	72	241	31	71	-0,4	-8,8	-1,4
Privátní sektor	157	29	12	176	35	14	195	40	16	24,2	37,9	33,3
Církev	40	31	25	40	33	25	42	34	28	5,0	9,7	12,0
Celkem	4 045	591	321	4 070	597	326	4 094	603	330	1,2	2,0	2,8

Ve školním roce 2018/2019 nabízelo své služby celkem 5 027 zařízení, což ve sledovaném období představuje nárůst o 1,4 %. Nejvýraznější podíl nárůstu počtu všech typů školských zařízení pro zájmové vzdělávání (ŠD, ŠK i SVČ) vykazuje privátní sektor a zařízení zřizovaná církví. Podle území se ve sledovaném období nejvíce zvýšil počet ŠD v Praze (5 %). Nárůst



počtu účastníků ŠD byl na lokální úrovni řešen spíše navyšováním počtu oddělení stávajících ŠD nežli zakládáním nových zařízení. Nejvíce nových oddělení přibýlo ve Středočeském kraji (o 7 %), dále také v Praze, Plzeňském a Jihomoravském kraji.

O umístění žáků do ŠD, které jsou určeny žákům 1. stupně, je stále velký zájem. Poptávka mnohdy převyšuje kapacitu, školy proto přistupují k úpravě kritérií pro přijímání účastníků (např. přijímají pouze žáky 1. až 3. ročníku) a nedostatek míst se snaží řešit navýšením kapacity ŠD. Jako náhradní řešení pro nepřijaté žáky školy obnovují nebo nově zřizují školní kluby, nabízí zájmovou činnost ve spolupráci s místními SVČ, případně zajišťují dohled nad žáky čekajícími na dopravní spoje.

Nejvyšší podíl žáků 1. stupně zapsaných do ŠD vykazuje Praha (65,8 %), Olomoucký (62,7 %), Jihočeský (59,9 %) a Jihomoravský (59,3 %) kraj. Nejnižší podíl umístěných žáků mají kraje Ústecký (48,8 %), Karlovarský (50,6 %) a Liberecký (51,3 %), ve kterých tímto nedochází k dostatečnému využití potenciálu zájmového vzdělávání pro efektivní rozvoj všech stránek osobnosti dětí mladšího školního věku.

Tabulka 95

Vývoj nárůstu počtu školských ŠD a ŠK a jejich účastníků

Školní rok	2016/2017	2017/2018	2018/2019	Trend
Počet družin	4 045	4 070	4 094	+
Počet klubů	591	597	603	+
Zapsaní účastníci ŠD	330 094	337 192	339 037	+
z 1. stupně ZŠ	323 277	330 679	332 286	+
z 2. stupně ZŠ	3 866	3 953	4 231	+
Zapsaní účastníci ŠK	47 149	47 675	47 873	+
z 1. stupně ZŠ	18 405	18 142	18 506	+
z 2. stupně ZŠ *)	28 726	29 512	29 367	-

*) Od školního roku 2018/2019 jsou ve statistikách MŠMT účastníci zájmového vzdělávání v ŠK rozděleni na žáky docházející z 2. stupně ZŠ a žáky z víceletých gymnázií, v tabulce jsou sloučeni do jedné kategorie.

Zájmové vzdělávání v ŠD/ŠK je poskytováno převážně žákům jedné kmenové školy (98,7 %), výjimečně žákům z více škol (1,3 %). Průběžně se zvyšující počet školních družin a školních klubů reaguje na demografickou křivku a koresponduje s populačně silnými ročníky, které v současné době procházejí 1. stupněm základní školy. Ve sledovaném období činil nárůst počtu účastníků u školní družiny 2,7 % a 1,5 % u školního klubu. V meziročním srovnání se průměrný počet žáků na jednu družinu nezměnil (82,8), průměrný počet účastníků na jeden školní klub mírně poklesl – na 79,4.

Tabulka 96

Vývoj nárůstu počtu školských SVČ, zájmových útvarů (ZÚ) a jejich účastníků

Školní rok	2016/2017	2017/2018	2018/2019	Trend
Počet SVČ	321	326	330	+
Počet ZÚ	26 938	28 398	28 153	-
Počet účastníků ZÚ	296 248	303 289	304 539	+

Typickým znakem SVČ je nutnost přizpůsobit nabídku jak konkurenčnímu prostředí ostatních organizací zaměřených na volnočasové aktivity, tak soudobým požadavkům klientů. Stoupající počet středisek volného času ve sledovaném období přinesl i přes mírnou meziroční redukci množství zájmových útvarů další navýšení počtu účastníků. To ukazuje

na snahu efektivněji využívat personální a prostorovou kapacitu SVČ. Z celkového počtu účastníků pravidelné činnosti bylo 12,9 % dětí, 77 % žáků základních a středních škol, 0,7 % studentů vyšších odborných škol a 9,4 % ostatních účastníků.

Tabulka 97

Počet a podíl účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), nadaných a cizinců podle druhu zařízení ve školním roce 2017/2018 a 2018/2019

Školní rok	2017/2018		2018/2019	
	ŠD/ŠK	SVČ	ŠD/ŠK	SVČ
Počet účastníků	384 867	303 289	386 910	304 539
Počet účastníků se SVP	24 851	1 071	28 621	1 317
Podíl účastníků se SVP (v %)	6,5	0,4	7,4	0,4
Podíl účastníků – nadaných (v %)	0,1	0,1	0,1	0,1
Podíl účastníků – cizinců (v %)	2,2	0,9	2,5	1,1

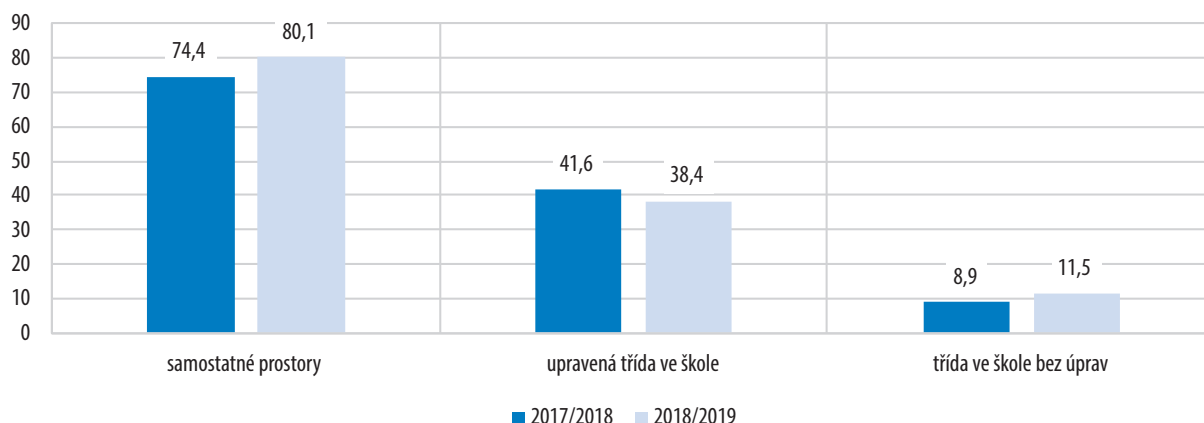
Do meziročního nárůstu počtu účastníků se SVP zařazených do zájmového vzdělávání v ŠD/ŠK se promítá zvýšený počet žáků se SVP v základním vzdělávání. Disproporce v údajích mezi ŠD/ŠK a SVČ je ovlivněna odlišným způsobem spolupráce se zákonnými zástupci nezletilých účastníků i školskými poradenskými zařízeními. Pedagogové SVČ jsou na rozdíl od vychovatelů v ŠD/ŠK, kteří mají k dispozici odpovídající podklady z kmenové školy, odkázáni pouze na informace poskytnuté zákonnými zástupci nezletilých účastníků, případně na vlastní diagnostiku. Podíl účastníků cizinců koresponduje s podílem žáků s odlišným mateřským jazykem zařazených v základním vzdělávání.

7.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zájmovém vzdělávání

Při hospitační činnosti ČŠI sleduje, zda vzdělávání vycházející ze ŠVP pro zájmové vzdělávání je podpořeno odpovídajícím prostorovým uspořádáním a materiálním vybavením v souladu s koncepčními vzdělávacími dokumenty a vzdělávacími potřebami účastníků.

Graf 85

Užívané prostory ŠD/ŠK – vývoj v období 2017/2018–2018/2019 – podíl zařízení (v %)



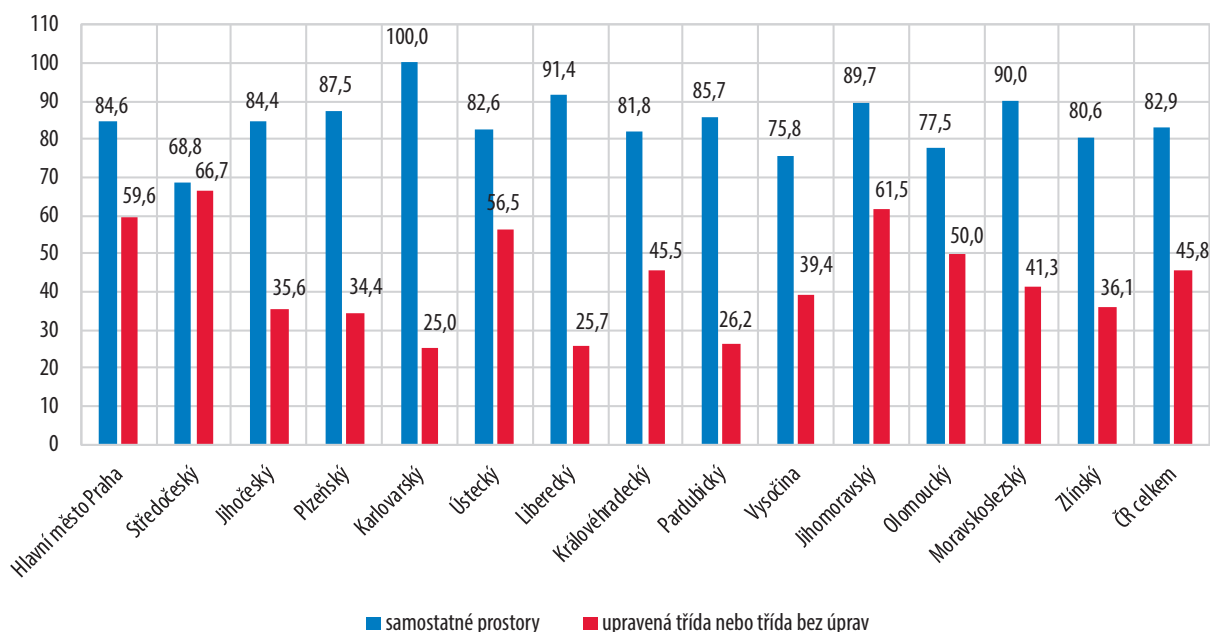
V oblasti prostorových podmínek došlo ve srovnání s minulým školním rokem k mírnému nárůstu podílu ŠD/ŠK, které ke svému provozu mají vyhrazeny a přizpůsobeny samostatné místnosti. Současně se ale, zejména se stále rostoucím počtem účastníků a v souvislosti s tím i počtem oddělení, zvyšuje i podíl ŠD/ŠK využívajících k realizaci zájmového



vzdělávání rovněž neupravené kmenové třídy školy, přičemž mezi jednotlivými regiony jsou patrné výrazné rozdíly. Nejprůzračnější prostorové podmínky byly zaznamenány v Libereckém a Karlovarském kraji, které ale ve vztahu k nízkému podílu žáků zapsaných k zájmovému vzdělávání nejsou plně využity.

Graf 86

Prostory využívané pro činnost ŠD/ŠK v základních školách v krajském členění – podíl zařízení (v %)

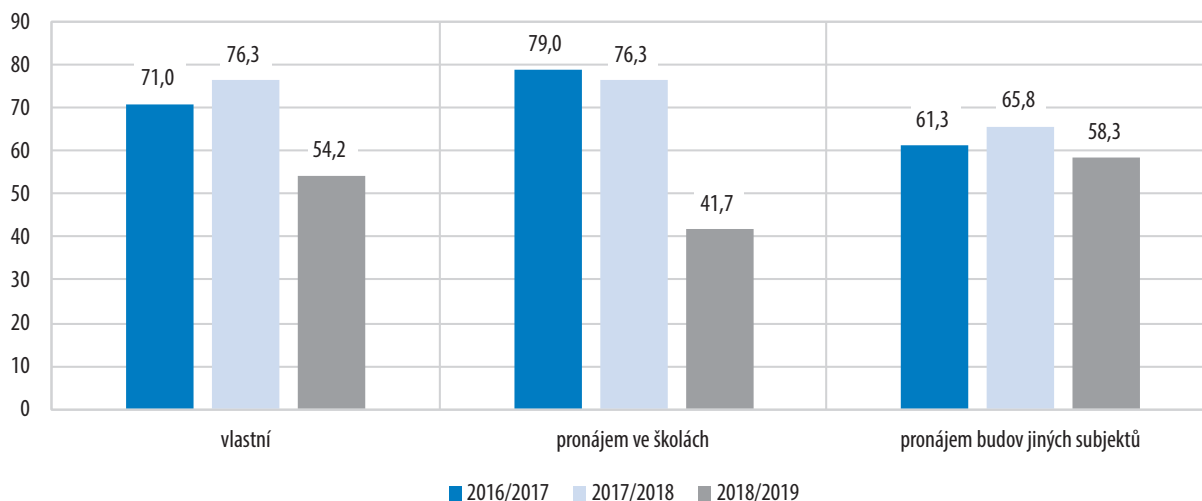


Podíl využívaných dalších prostor k zájmovým aktivitám se meziročně významně nezměnil (98,4 %). Je paradoxem, že právě kraje s nejnižšími podíly žáků umístěných ve školní družině či klubu (Královéhradecký, Liberecký) mají nejlepší prostorové podmínky pro tuto činnost. Potenciál pro zájmovou činnost zde není plně využit, ačkoliv představuje efektivní prvek inkluze potřebné právě v uvedených krajích. K naplňování vzdělávacích cílů ŠVP stále nejčastěji vychovatelé využívají tělocvičny, hřiště a zahrady, výrazně se ale proti loňskému školnímu roku zvýšilo procento realizace činností v počítačových a multimediálních učebnách s tendencí posílit informační gramotnost žáků.

Prostorové a materiální podmínky hodnotila ČŠI jako vhodné a umožňující vzdělávání podle všech oblastí ŠVP celkem u 98,1 % školských zařízení. Případné nedostatky se týkaly nejčastěji nevhodnosti místností či vybavení (školní lavice, absence relaxačních prostor) a částečně i pomůcek pro zájmovou činnost. Z vyjádření ředitelů škol vyplývá, že tuto skutečnost vnímají a potřebu investic do zkvalitnění prostorových podmínek zájmového vzdělávání si dobře uvědomují. Ve srovnání s loňským školním rokem došlo v souvislosti s naplňováním obsahu ŠVP ke zlepšení v možnosti využití multimédií a prostředků informačních a komunikačních technologií.

Graf 87

Užívané prostory SVČ – vývoj v období 2016/2017–2018/2019 – podíl zařízení (v %)



Vlastní prostorové kapacity většinou neumožňují realizaci všech činností z rozmanité nabídky SVČ přímo v areálu střediska. Zejména k zajištění pohybových aktivit volí SVČ jako běžné řešení pronájem vhodných prostor jiných subjektů.

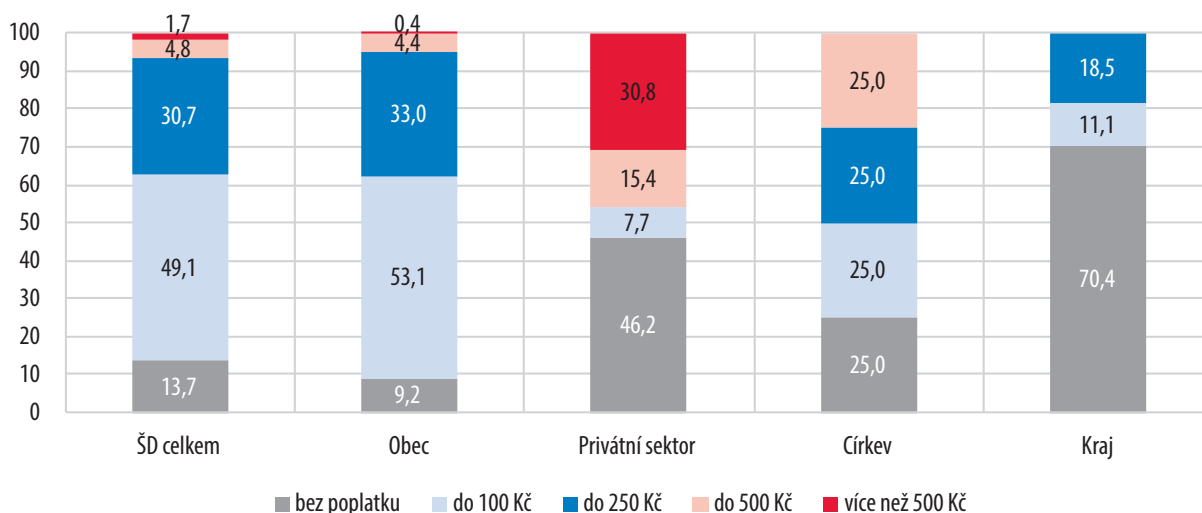
Zjištěné prostorové a materiální podmínky umožňují u všech sledovaných SVČ naplňovat ŠVP, dílčí nedostatky neměly vliv na jeho plnění.

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. Úplata za školské služby a vzdělávání je jedním z finančních zdrojů právnické osoby vykonávající činnost školského zařízení. Měsíční výše poplatků za pobyt v ŠD se ve většině zařízení pohybovala ve výši do 250 Kč za měsíc.

Graf 88

Měsíční výše úplaty za školské služby a vzdělávání podle typu zřizovatele – podíl zařízení (v %)



U 13,7 % sledovaných ŠD není úplata za školské služby a vzdělávání stanovena a vybírána, podle typu zřizovatele nevybírají úplatu nejčastěji školská zařízení zřizovaná krajem (70,4 % subjektů). Nejběžnější měsíční poplatek do 100 Kč vybírá téměř 50 % zařízení. Jeho výše,



případně prominutí, se odvíjí od sociálního a ekonomického statusu obcí a regionů. Mezi regiony s nejvyšším podílem školských zařízení, která nevybírají úplaty, patří Olomoucký a Královéhradecký kraj, naopak nejmenší počet zařízení registrujeme v Moravskoslezském kraji. Využívání financí z úplat slouží především pro vybavení ŠD/ŠK (85 %).

Financování školských zařízení se podle jejich typu výrazně liší. ŠD a ŠK využívají především finanční prostředky poskytnuté ze státního rozpočtu, z rozpočtu zřizovatele, z úplaty za poskytování školských služeb a vzdělávání, případně z dotací rodičovských spolků. Pro SVČ je významným zdrojem finančního zajištění i provozovaná doplňková činnost, sponzorské dary od fyzických či právnických osob, a to včetně obcí (mimo zřizovatele), v jejichž působnosti střediska činnost realizují. Všechna školská zařízení mohou získávat i finanční podporu z evropských strukturálních a investičních fondů z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání pro období 2014–2020 prostřednictvím projektů zjednodušeného vykazování, tzv. „Šablon II“.

Při stanovování výše úplaty za pravidelnou zájmovou činnost (kroužky) zohledňují SVČ kromě druhu vykonávané aktivity a její náročnosti na technické a materiální vybavení i ekonomické možnosti obyvatel regionu tak, aby nabídka byla dostupná všem sociálním skupinám.

7.1.4 Personální podmínky v zájmovém vzdělávání

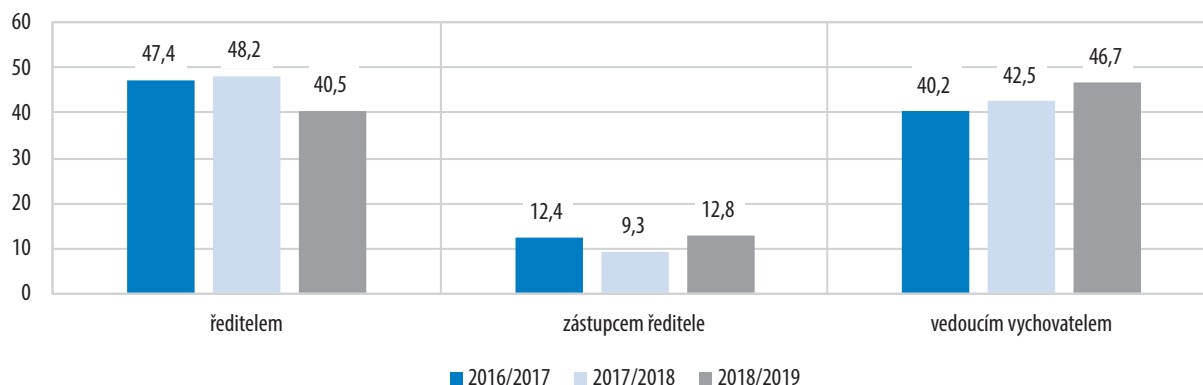
Personální podmínky byly s účinností od 1. 9. 2018 významně upraveny vyhláškou č. 163/2018 Sb., kterou se mění vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Nová vyhláška jasně stanovuje maximální týdenní počty hodin přímé pedagogické činnosti v ŠD zřizované krajem, obcí nebo svazkem obcí a financované ze státního rozpočtu v závislosti na její organizační struktuře.

7.1.4.1 Vedoucí pracovníci zařízení pro zájmové vzdělávání

Způsob organizace a řízení ŠD/ŠK zpravidla ovlivňuje velikost školy, jejíž jsou součástí. U menších škol řídí ŠD/ŠK přímo ředitel školy, u větších škol bývá pověřen vedením zástupce ředitele školy, případně vedoucí vychovatel.

Graf 89

Podíl vedoucích pracovníků školy na řízení ŠD a ŠK v letech 2016/2017–2018/2019 (v %)



Ve sledovaných zařízeních se ve srovnání s předchozím školním rokem mírně snížilo procento ředitelů podílejících se na řízení ŠD/ŠK, kompetence k řízení školského zařízení ve větší míře přenesli na zástupce ředitele nebo na vedoucí vychovatele.

Hodnocení profesního rozvoje vedení školských zařízení se podle jejich typu příliš neliší. Výborné a očekávané úrovně dosahuje 91,3 % ŠD/ŠK a 92 % SVČ, žádné ze zařízení nebylo hodnoceno jako nevyhovující.

7.1.4.2 Pedagogičtí pracovníci v zájmovém vzdělávání

Ve školním roce 2018/2019 ve sledovaných zařízeních (ŠD/ŠK) vykonávalo činnost celkem 1 759,1 pedagogického pracovníka (přepočtený stav), z toho 1 560,3 (tj. 88,7 %) 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 je dlouhodobě na konstantní úrovni.

Tabulka 98

Vývoj podílu kvalifikovaných pracovníků v hospitovaných hodinách ŠD/ŠK (v %)

Školní rok	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Podíl kvalifikovaných pracovníků ve sledovaných hodinách	92,6	93,5	92,0

V navštívených SVČ vykonávalo pedagogickou činnost celkem 986 pedagogů volného času (přepočtený počet byl 384), z nichž 130 interních zaměstnanců zajišťovalo komplexní pedagogickou činnost a 856 externích zaměstnanců dílčí pedagogickou činnost.

Tabulka 99

Vývoj počtu pedagogických pracovníků v SVČ (statistika MŠMT)

Školní rok	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Počet interních pracovníků	2 148	2 205	2 277
Počet externích pracovníků	12 839	13 426	13 545
Celkový počet pracovníků	14 987	15 631	15 822

Ve školním roce 2018/2019 pokračoval další meziroční nárůst celkového počtu pedagogických pracovníků SVČ, který koresponduje s přibývajícím počtem středisek. Nižší podíl odborné kvalifikace byl v hospitovaných hodinách u pedagogů volného času.

Tabulka 100

Vývoj počtu pedagogických pracovníků v SVČ (statistika MŠMT), 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.	1 739	92,0	241	82,8

Nejvyšší podíl odborně kvalifikovaných pedagogů pracoval v krajích Pardubickém (100 %), Moravskoslezském (98,6 %) a Kraji Vysočina (97,5 %). Naopak nižší míru kvalifikovanosti pedagogů dosahovala zařízení v krajích Plzeňském (84,4 %), Středočeském (86,1 %) a Libereckém (86,7 %).



Tabulka 101

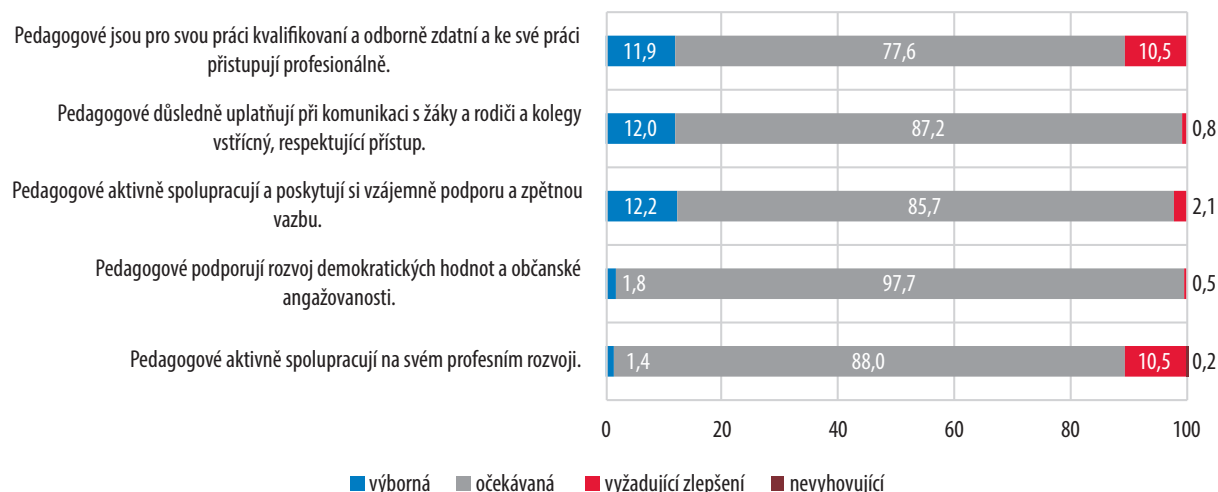
Porovnání využití dalších pedagogů v hospitovaných hodinách ŠD/ŠK a SVČ

Další pedagog	ŠD/ŠK		SVČ	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Asistent pedagoga	234	12,4	9	3,1
Osobní asistent	5	0,3	1	0,3

V rámci hospitační činnosti byla v navštívených zařízeních zaznamenána častější přítomnost asistenta pedagoga než v předchozím školním roce, a to zejména v ŠD/ŠK (nárůst o 1,5 %). Školy respektují doporučení školských poradenských zařízení v souvislosti s poskytováním podpory prostřednictvím asistenta pedagoga i v zájmovém vzdělávání a v případech, kdy v doporučení není toto zohledněno, řeší školy v některých regionech poptávku po asistencích pedagoga ze strany vychovatelů například přítomností dalšího pracovníka (školní asistent, asistent školní družiny).

Graf 90

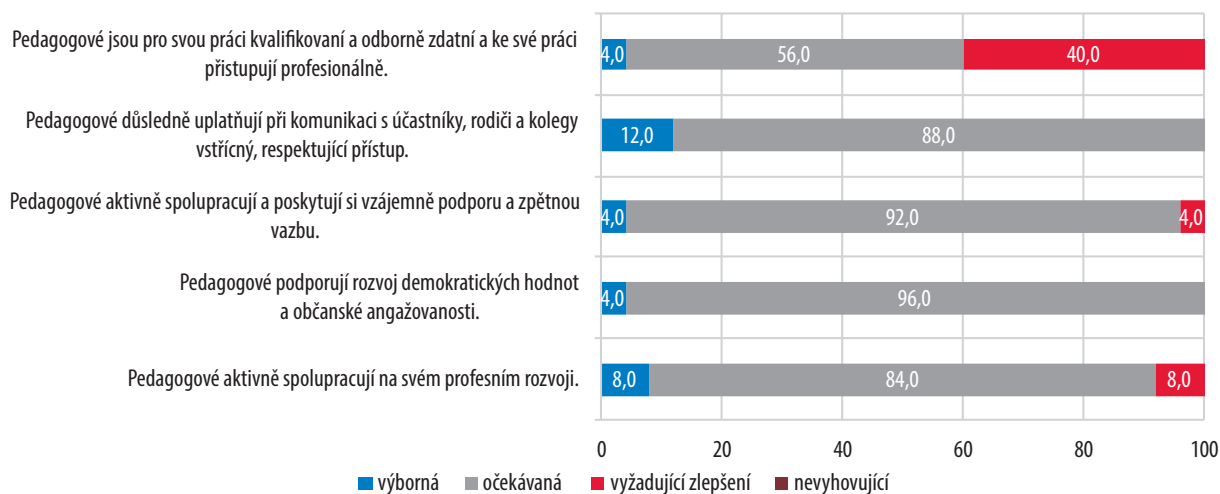
Kvalita pedagogického sboru – podíl ŠD/ŠK (v %)



Silnou stránkou personálních podmínek ŠD/ŠK je vstřícná komunikace s účastníky i jejich rodiči a podpora rozvoje demokratických hodnot a občanské angažovanosti účastníků. Negativním zjištěním je téměř 11 % podíl zařízení, jejichž pedagogové nejsou pro svou práci plně kvalifikovaní a odborně zdatní a dostatečně aktivně se nepodílejí na svém profesním rozvoji. Chybějící odborná kvalifikace pedagogických pracovníků se nepříznivě projevila v oblasti rozvoje nadání účastníků a inkluze účastníků se SVP.

Graf 91

Kvalita pedagogického sboru – podíl SVČ (v %)



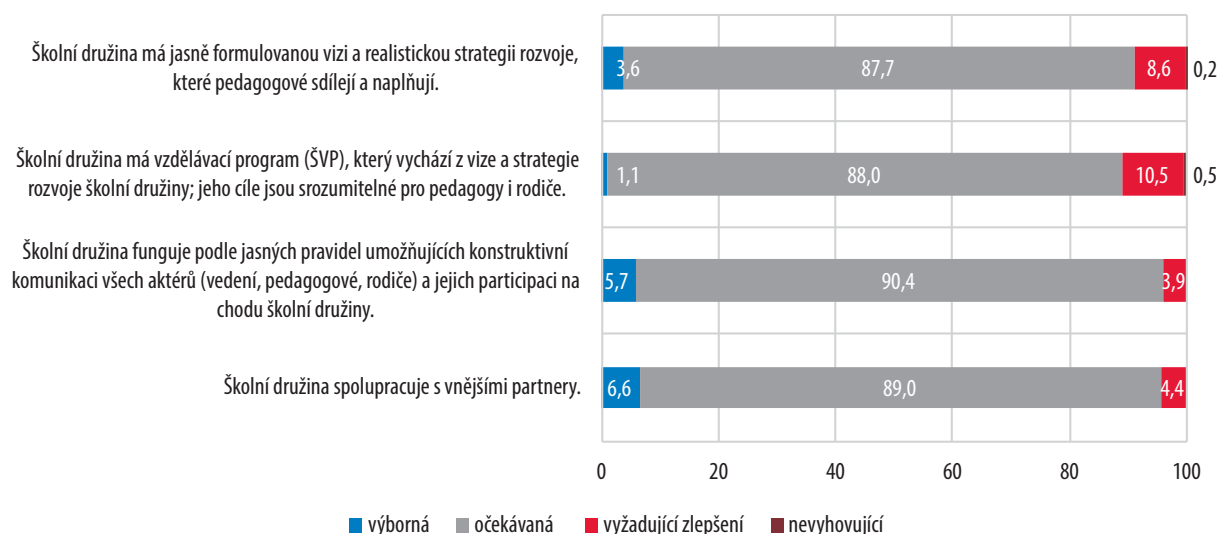
Nedostatečné úsilí vedení některých středisek o profesní rozvoj pedagogů společně s neochotou části externích pedagogů aktivně na svém profesním rozvoji spolupracovat se promítlo do 40% podílu SVČ hodnocených nižší než očekávanou úroveň v oblasti kvalifikovanosti a odborné zdatnosti pedagogů. Absence odborné kvalifikace pedagogických pracovníků se negativně projevila především v oblasti individuálního přístupu k účastníkům. Silnou stránkou oblasti personálních podmínek SVČ je vzájemná podpora a aktivní spolupráce pedagogů společně s empatickou komunikací s účastníky a jejich zákonnými zástupci, což významně přispívá k vytváření příznivého klimatu ve školském zařízení.

7.1.5 Řízení školských zařízení pro zájmové vzdělávání

Téměř všechna hodnocená zařízení pro zájmové vzdělávání naplňovala zaměření uvedené ve svém školním vzdělávacím programu. Pouze 0,9 % zařízení nenaplňovalo cíle deklarované v ŠVP.

Graf 92

Koncepte a rámec školského zařízení – podíl ŠD/ŠK (v %)



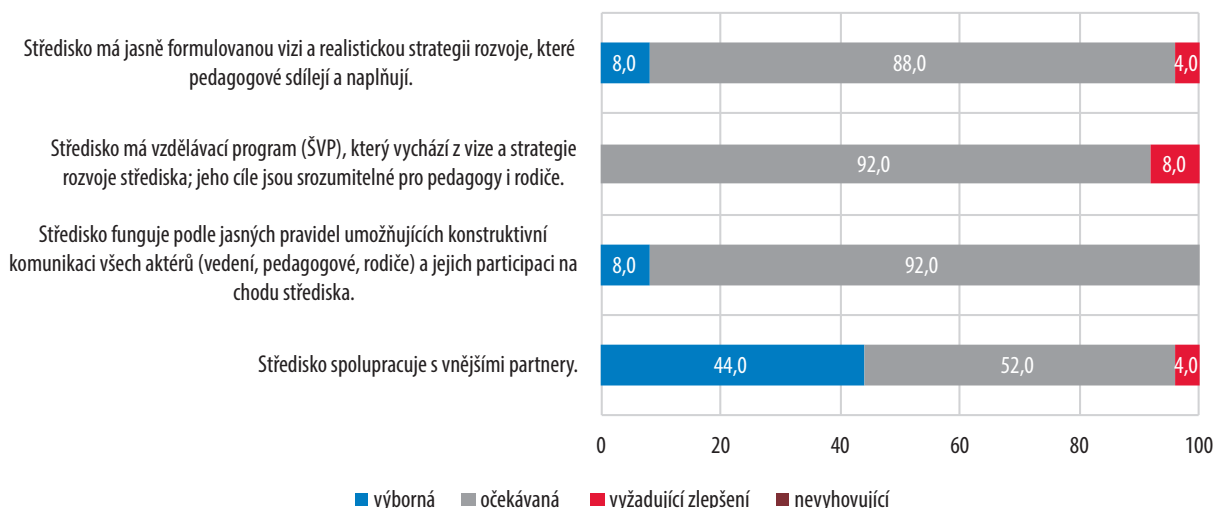
Školní vzdělávací program ve většině navštívených ŠD/ŠK vychází nebo navazuje na školní vzdělávací program kmenové školy. U 11 % navštívených zařízení byla zjištěna nedosta-



tečná provázanost vzdělávacího programu se strategií rozvoje kmenové školy a jeho srozumitelnost pro pedagogy a rodiče. Účelná spolupráce školy a ŠD/ŠK se promítá do koordinace organizačního zajištění vzdělávání a organizace společných projektů a akcí. Mezi důležité a nejlépe hodnocené oblasti patří účinná kooperace s vnějšími partnery, která podporuje rozšíření vzdělávací nabídky zařízení.

Graf 93

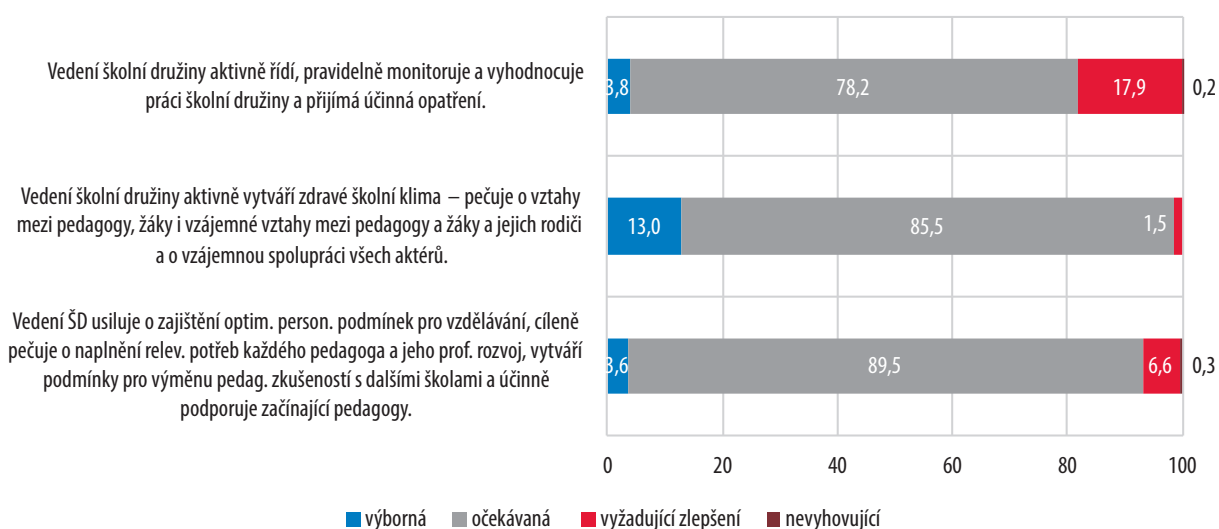
Koncepce a rámec školského zařízení – podíl SVČ (v %)



K silným stránkám SVČ patří spolupráce s vnějšími partnery, zejména s místními školami, která střediskům umožňuje využívat jejich prostorové a materiální vybavení i personální zdroje. K účinné komunikaci využívají střediska ve větší míře potenciál webových aplikací, který zkvalitňuje přenos informací směrem k veřejnosti, přináší možnost operativně reagovat na požadavky a navyšuje podíl participace všech aktérů na jejich chodu.

Graf 94

Pedagogické vedení školského zařízení – podíl ŠD/ŠK (v %)

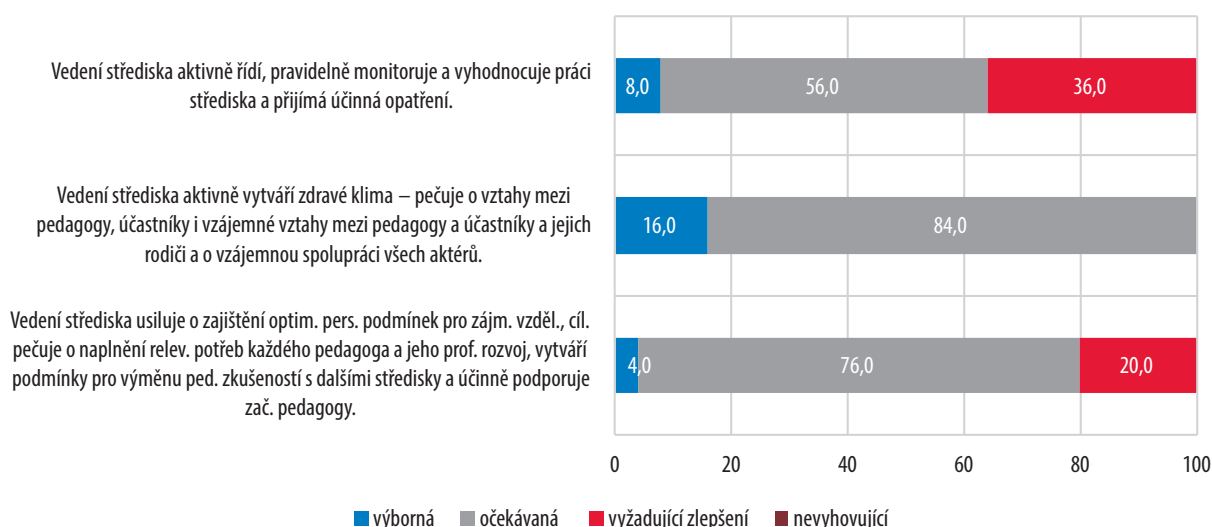


Přetrvávající nedostatky v kvalitě pedagogického vedení školského zařízení často vyplývají z nepřesně vymezených kompetencí mezi vedením školy a vedoucími vychovateli. Ředitelé kmenových škol mnohdy nepřikládají takovou důležitost hodnocení procesů v zájmovém

vzdělávání jako ve výuce a hospitační činnost realizují pouze na úrovni monitoringu, což jim neumožňuje získávat relevantní informace o kvalitě výchovně-vzdělávací práce pedagogů. Problematickou oblastí zůstává i profesní rozvoj pedagogů v zájmovém vzdělávání v rámci DVPP, kterému není ze strany vedení věnována dostatečná pozornost. Mezi silné stránky se řadí schopnost vedoucích pracovníků vytvářet příjemné vnitřní klima a podporovat spolupráci všech aktérů vzdělávání.

Graf 95

Pedagogické vedení školského zařízení – podíl SVČ (v %)



Mezi dlouhodobě silné stránky patří vytváření příznivého klimatu, které se projevuje v dobrých vztazích mezi pedagogy, účastníky zájmového vzdělávání i veřejností. Nejslabší stránkou vedení SVČ je vyhodnocování výchovně-vzdělávacích procesů a přijímání odpovídajících opatření. Ředitelé SVČ mnohdy nedostatečně věnují pozornost kontrolní a hospitační činnosti, nedostatečná je také podpora ředitelů při zajišťování získání požadované kvalifikace u nekvalifikovaných pedagogů volného času.

Tabulka 102

Uplatnění podpůrných opatření (PO) na základě složení účastníků a jejich potřeb – podíl zařízení (v %)

Uplatnění PO	ŠD/ŠK	SVČ
Na základě vlastní diagnostiky (1. stupeň podpory)	39,6	20,8
Na základě doporučení ŠPZ (2.–5. stupeň podpory)	62,4	16,7
PO nerealizuje	8,0	4,2
Nebylo potřeba, zařízení nemá účastníky s potřebou PO	15,4	66,7

Školská zařízení individualizují práci s účastníky se SVP nejčastěji formou různých úkolů dle zájmu a zaměření účastníků (89,1 % ŠD/ŠK a 87,5 % SVČ), zadáváním úkolů různé obtížnosti (72,0 % ŠD/ŠK a 62,5 % SVČ) a diferenciací vzdělávacích metod (50,5 % ŠD/ŠK a 37,5 % SVČ). V menší míře je v ŠD/ŠK individualizace realizována prostřednictvím dopomoci vychovatelů, případně formou podpory asistenta pedagoga (1,2 %). V případě SVČ příznivě k individualizaci přispívají nižší počty účastníků v některých zájmových útvech.

Uplatnění doporučení školských poradenských zařízení (ŠPZ) – podíl zařízení (v %)

Realizace doporučení ŠPZ	ŠD/ŠK	SVČ
Doporučení je realizováno v potřebném rozsahu a ve všech případech	96,2	100,0
Doporučení není realizováno v potřebném rozsahu	1,2	0,0
Doporučení není realizováno ve všech případech	1,7	0,0
Není realizováno žádné doporučení	0,2	0,0
Žádné doporučení nebylo vydáno	0,7	0,0

Ve většině sledovaných ukazatelů vykazuje úroveň společného vzdělávání v souvislosti s uplatňováním doporučení ŠPZ rostoucí trend.

Ve školním roce 2018/2019 proběhlo 15 konkurzních řízení na místo ředitele SVČ, do kterých se přihlásilo celkem 32 uchazečů, v průměru dva na jeden konkurz. Důvodem k vypisování konkurzu byl v sedmi případech konec řádného funkčního období ředitele a v šesti případech ukončení pracovního poměru na straně ředitele (rezignace). V dalších případech se jednalo o opakovaný konkurz či uvolnění ředitele do jiné funkce. Zřizovatel zařízení ve všech případech respektoval usnesení konkurzní komise a na pozici ředitele SVČ jmenoval nejvhodnějšího uchazeče, ve dvou případech nebyl jmenován žádný z uchazečů.

7.2

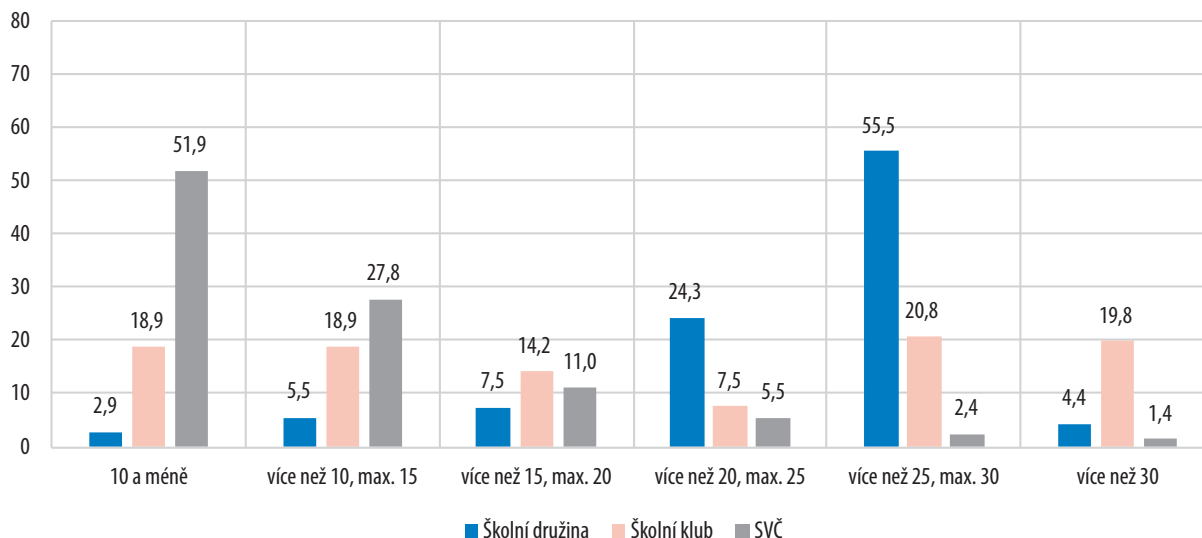
Průběh zájmového vzdělávání

7.2.1 Kvalita vzdělávacího procesu

Zájmové činnosti jsou cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a sklonů, mají vliv na rozvoj osobnosti a na správnou společenskou orientaci. Zájmové vzdělávání napomáhá naplňovat vzdělávací cíle stanovené školským zákonem. K subjektům, které v rámci školského systému nabízejí organizovanou zájmovou činnost, patří ŠD/ŠK a SVČ. Relativně neohraničený časový prostor předkládá možnosti k využití rozmanitých forem a metod vzdělávání. Dopad na jejich výběr má však počet a věkové složení účastníků. V tomto směru jsou ŠD/ŠK limitovány, neboť v průměru je počet účastníků v jejich odděleních vyšší než v zájmových útvech SVČ. Více než v polovině hospitovaných oddělení ŠD bylo zapsáno minimálně 25 účastníků, přitomno vzdělávání jich bylo zpravidla méně. Stanovená kapacita ŠD není naplňována při ranním provozu před začátkem vyučování nebo v odpoledních hodinách, kdy významná část žáků odchází domů anebo do zájmových kroužků. Upravená organizace vzdělávání spočívající ve spojování oddělení nemívá negativní dopad na kvalitu vzdělávání, pokud je plnění ŠVP pro zájmové vzdělávání realizováno mimo uvedenou dobu.

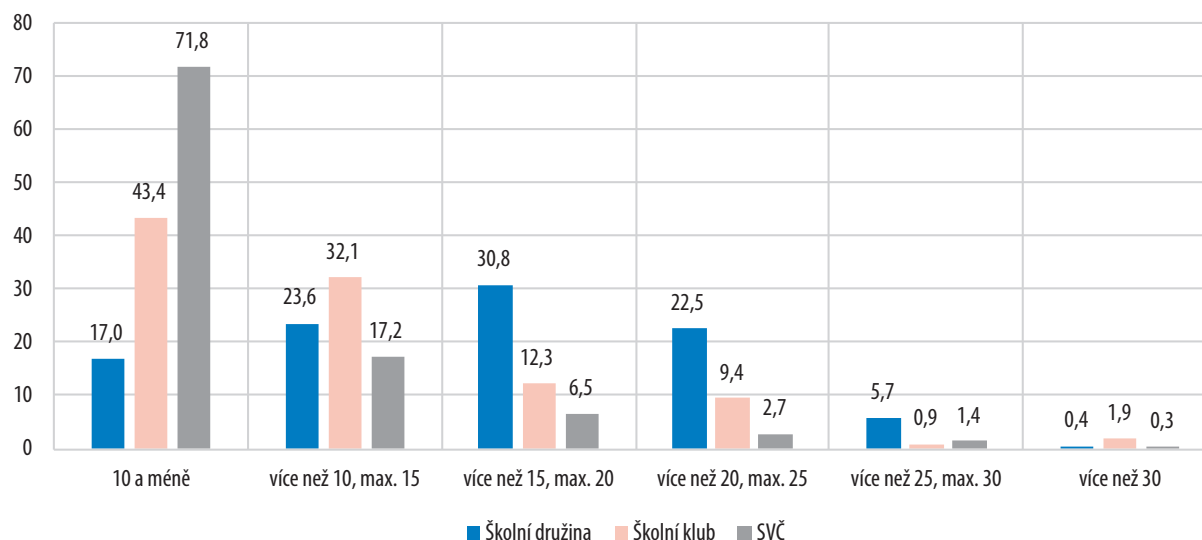
Graf 96

Zapsaní účastníci v zájmovém vzdělávání – podíly hospitací zájmové činnosti (v %)



Graf 97

Přítomní účastníci v zájmovém vzdělávání – podíly hospitací zájmové činnosti (v %)

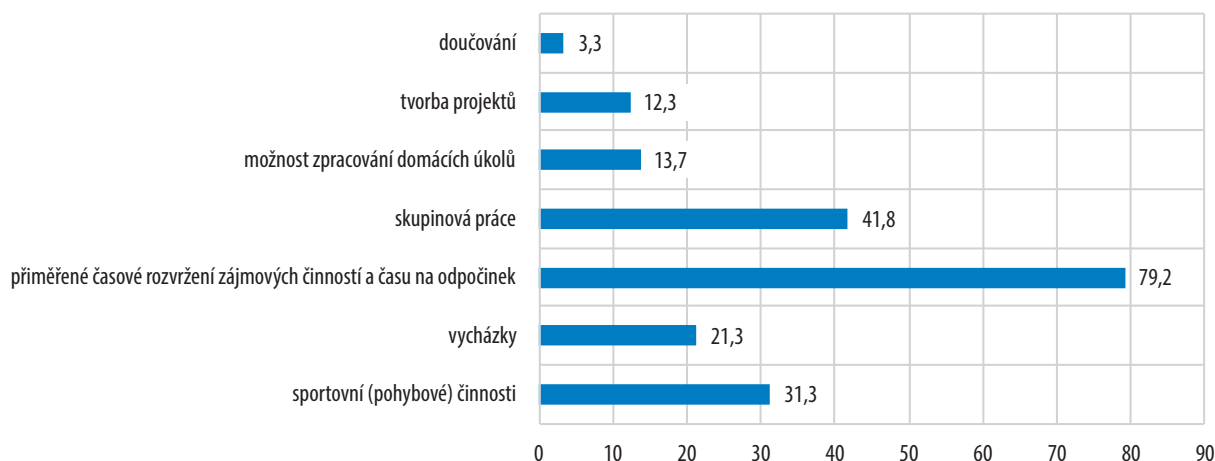


Inspekční týmy hodnotily, zda vzdělávání naplňuje požadovaná kritéria na kvalitu. Zaznamenána byla vhodná návaznost a propojení základního a zájmového vzdělávání ve ŠD/ŠK podporující významnou měrou osobnostní rozvoj žáků. Sledované vzdělávání bylo promyšlené a v souladu se vzdělávacími cíli, pro jejich naplnění vychovatelé využívali dostatečnou škálu vzdělávacích strategií. Pozitivním zjištěním byla častá provázanost zájmového a základního vzdělávání společným zapojením do školních projektů. Pravidelnou zájmovou činností nejčastěji prolínaly činnosti spontánní, zpravidla během ranní družiny. V příznivém klimatu byl podporován rozvoj osobnosti účastníků, prostřednictvím aktivit zájmového vzdělávání se dařilo rozvíjet jejich klíčové kompetence. Pedagogům se dařilo vhodně uplatňovat přiměřené časové rozvržení zájmových činností a času na odpočinek formou relaxačních a oddychových činností (79,2 % aktivit), vysokého podílu (41,8 %) dosáhlo i zařazení skupinové práce. Účastníkům byl ponecháván dostatečný prostor ke společnému hraní společenských her nebo konstruktivním a výtvarným činnostem, které si volili

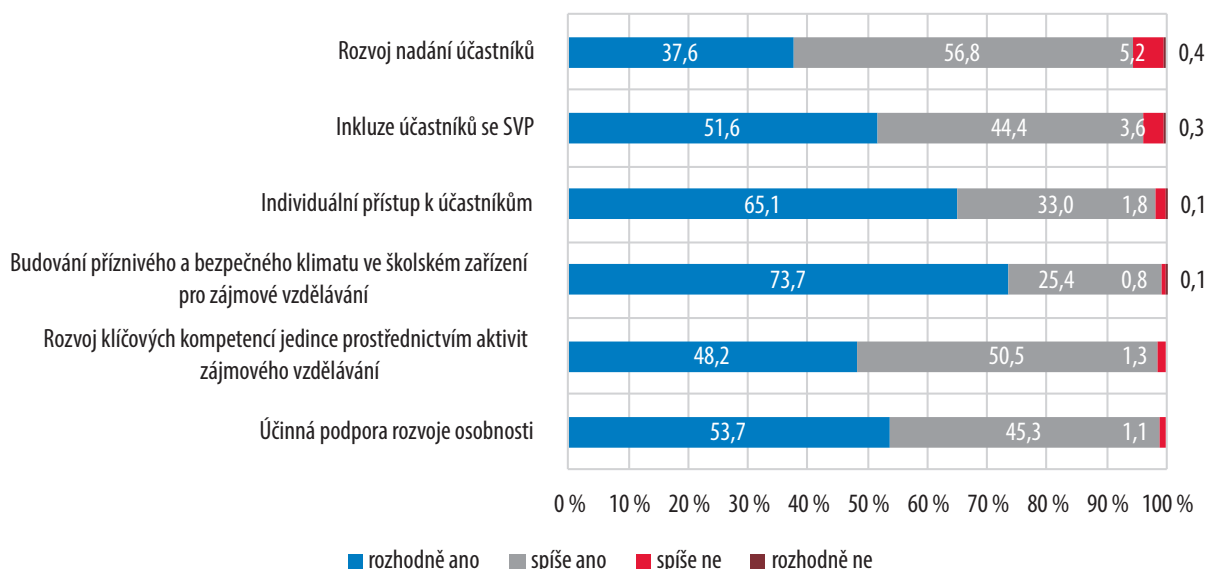
podle vlastního zájmu. Vychovatelky často rozvíjely čtenářskou gramotnost účastníků, jejich komunikativní a sociální dovednosti. Do denního programu byly zařazovány venkovní pohybové aktivity nebo společné akce pro všechny účastníky zájmového vzdělávání, které kompenzují únavu z vyučování a rozvíjí pohybové dovednosti. V některých školách byly nabízeny aktivity související s přípravou na vyučování dle potřeb a zájmu účastníků. Čas trávený v ŠD či ŠK využili k přípravě na vyučování (3,3 %) a zpracování domácích úkolů (13,7 %) přednostně účastníci ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Graf 98

Metody a formy činnosti ŠD/ŠK – podíl hospitací (v %)



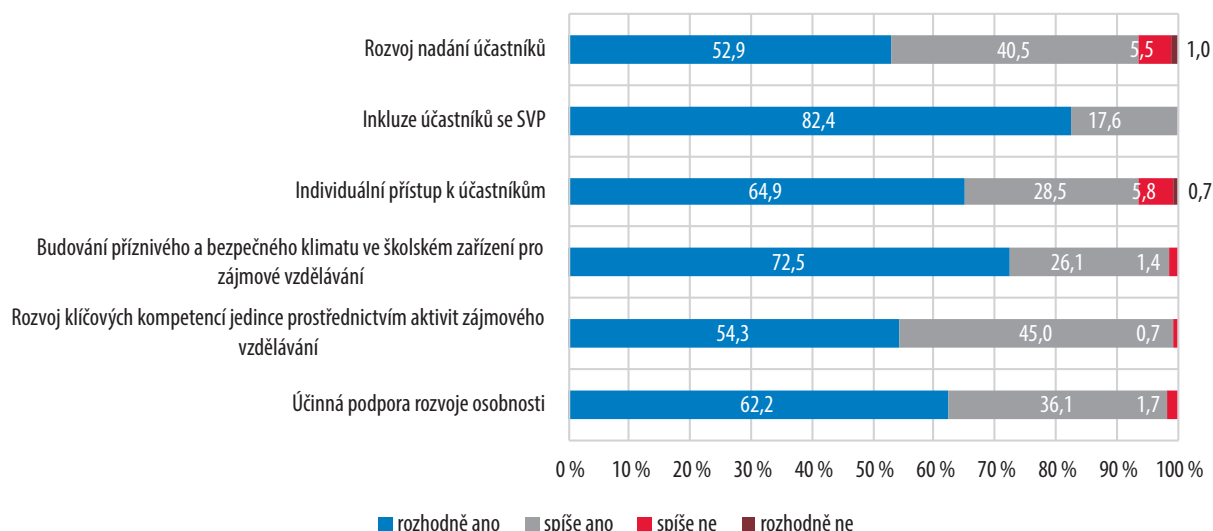
Během hospitační činnosti byly uplatněny efektivní vzdělávací metody, postupy a formy práce, které podporovaly prosociální vztahy mezi účastníky zájmového vzdělávání. Byla propojována individuální práce žáků s aktivitami podporujícími objevování, experimentování, tvořivost a iniciativu uplatnění mezipředmětových vztahů. V některých případech však nedostatečné prostorové a materiální podmínky a menší důraz kladený vedením školského zařízení na další profesní rozvoj vychovatelek neumožnily zařazení vhodných vzdělávacích metod zpravidla s ohledem na účinnou podporu individuálního rozvoje osobnosti a práci s účastníky se SVP a nadaných. Srovnání úrovně kvality poskytovaného vzdělávání odborně kvalifikovanými a nekvalifikovanými vychovateli odhalilo rozdíly v účelnosti využívaných metod. Kvalifikovaní pedagogové přistupovali k potřebám účastníků a zpravidla i k těm se SVP individuálně a účinněji podporovali celkový rozvoj osobnosti účastníků. Chybějící odborná kvalifikovanost se nejčastěji projevila v oblasti práce se žáky se SVP. Součinnost vychovatelek s asistenty pedagoga a vhodná nabídka aktivit umožňovala diferencovaný přístup k účastníkům zájmového vzdělávání se SVP a zohledňování jejich individuálních potřeb. Při práci s účastníky se SVP se často projevila funkční spolupráce vychovatelek s třídními učiteli, popřípadě zkušenost vychovatelek získaná z jejich působení v roli asistenta pedagoga v průběhu vyučování v základní škole.

Průběh zájmového vzdělávání v ŠD/ŠK – podíl hospitací (v %) ²⁹

Pro zajištění svých aktivit využívaly ŠD/ŠK odborné učebny, tělocvičny, zahrady a školní hřiště. Při činnostech byl kladen důraz na dodržování hygienických návyků, na vzájemnou spolupráci a bezpečnost žáků, což se pozitivně promítlo do minimálního počtu úrazů v době pobytu ve školní družině a klubu. V průběhu hospitační činnosti v ŠD/ŠK měly inspekční týmy možnost posoudit pravidelnou činnost (73,3 %), spontánní (v 22,2 %) a příležitostnou činnost (14,4 %) i činnosti individuální (12,2 %).

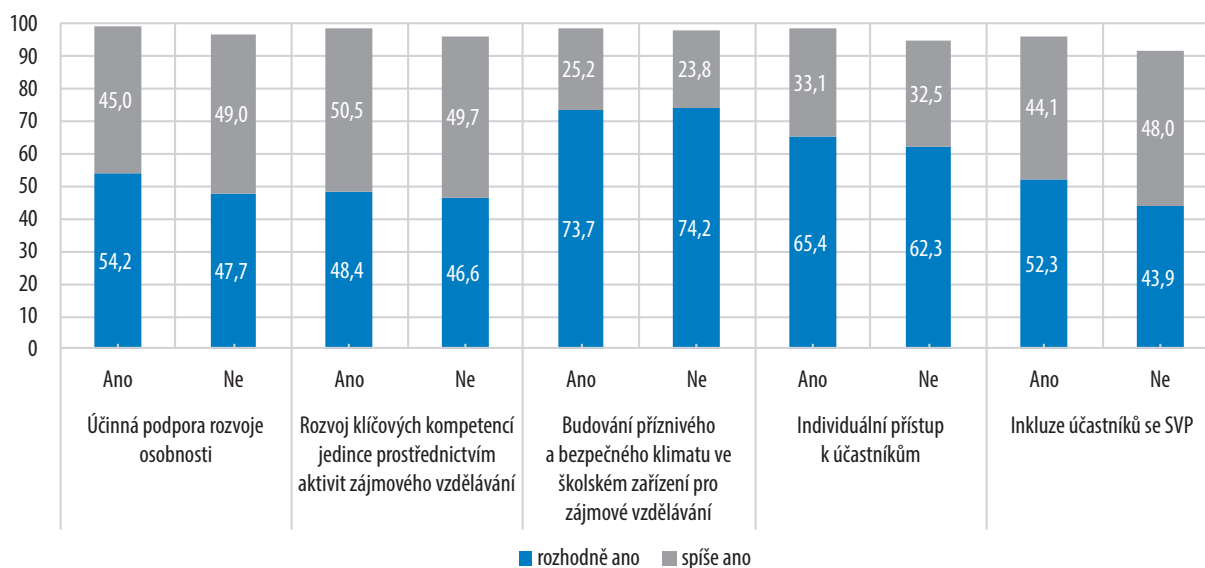
Účast v zájmovém vzdělávání v SVC je motivována relativně dobrovolným a samostatným rozhodnutím jedince. Efektivní vzdělávání podporuje i nižší počet účastníků v zájmovém útvaru. Všechna hodnocená SVC vykonávala zájmovou činnost v souladu s vlastním vzdělávacím programem, který jim umožňuje výrazně se profilovat podle zájmů a potřeb účastníků zájmového vzdělávání. Tím, že ŠVP SVC vychází více z úrovně zájmů účastníků, byl při vzdělávání vytvořen dostatečný prostor pro individuální přístup a vlastní tempo činnosti, účastníkům se otevírala větší možnost aktivního zapojení než při školním vzdělávání. Z důvodů organizačních a personálních byly činnosti SVC často děleny do zájmových oblastí (tělovýchova a sport, technika, estetika, přírodověda apod.). Českou školní inspekci bylo v 93,5 % hodnoceno řízené vzdělávání pod přímým vedením interních i externích pedagogů volného času v rámci pravidelné zájmové činnosti v kroužcích. Pedagogové byli úspěšní v přípravě na vzdělávání v souladu s cíli definovanými ve školním vzdělávacím programu, méně již s ohledem na individuální potřeby jednotlivců. Podpora rozvoje nadání účastníků korespondovala se zaměřením střediska, nejčastěji zahrnovala pomoc při přípravě na účast v soutěžích a olympiádách. Nízký počet účastníků umožňoval uplatňovat individualizovanou výuku, zejména v hudebních kroužcích.

²⁹ Inkluze účastníků se SVP hodnocena jen v případech, kdy byli přítomni účastníci se SVP.

Průběh zájmového vzdělávání v SVC – podíl hospitací (v %) ³⁰

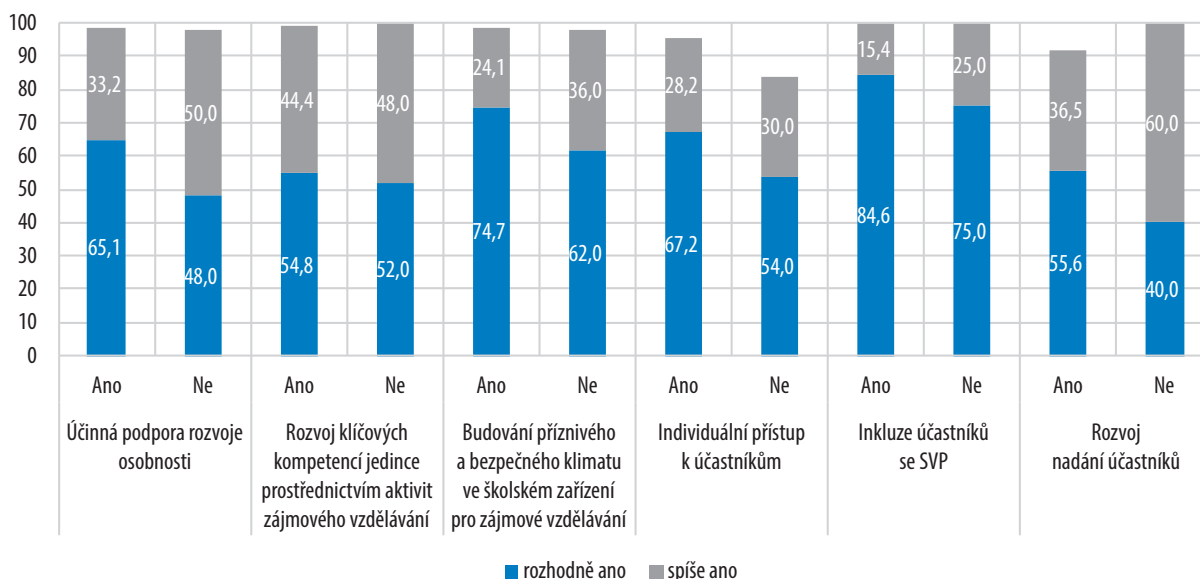
Nekvalifikovanost externích pedagogů se zpravidla projevila omezeným výběrem žádoucích metod a forem vzdělávání. Tito pedagogové nebyli v 16 % dostatečně úspěšní ve volbě vhodného individuálního přístupu k účastníkům zájmového vzdělávání. V oblasti rozvíjení nadání účastníků a při práci s účastníky se SVP na základě jejich individuálních potřeb a účinné podpory osobnosti si střediska vedla lépe než ŠD/ŠK – bez ohledu na kvalifikovanost pedagogů volného času. Se zvýšenými nároky vyplývajícími ze zapojení účastníků se SVP do zájmového vzdělávání se však snadněji vypořádávali kvalifikovaní pedagogové. Účastníkům se SVP byla v SVC nejčastěji poskytována podpůrná opatření úpravou obsahu, forem a metod vzdělávání, oproti ŠD/ŠK s minimálním využitím služeb asistenta pedagoga.

Vliv kvalifikovanosti vychovatele/pedagoga na vzdělávání v ŠD/ŠK – podíl hospitací (v %)



30 Inkluze účastníků se SVP hodnocena jen v případech, kdy byli přítomni účastníci se SVP.

Vliv kvalifikovanosti vychovatele/pedagoga na vzdělávání v SVČ – podíl hospitací (v %)



Ojedinele byla v některých střediscích inspekčními týmy sledována také spontánní činnost. Tato nabídka aktivit například sloužila k bezpečnému trávení volného času na otevřeném dopravním hřišti, v herně, volně přístupném klubu. Společným znakem hospitovaného vzdělávání byl úspěšný rozvoj osobnostních i sociálních kompetencí, účinná motivace účastníků sloužící k podpoře jejich iniciativy a aktivity. Kladem bylo i minimum rizikového chování při vzdělávání. Celkově lze při hodnocení příslušných kritérií konstatovat, že vzdělávání v SVČ bylo promyšlené a připravené v souladu s cíli stanovenými v příslušných ŠVP.

7.3

Výsledky zájmového vzdělávání

7.3.1 Celkové výsledky vzdělávání účastníků

Hodnocení výsledků vzdělávací činnosti školských zařízení pro zájmové vzdělávání vycházelo z pozorování vzdělávacího procesu, opíralo se o předložené výsledky vzdělávání a zjišťovalo jejich soulad se vzdělávacími programy. Součástí posuzování byla prezentace výsledků vzdělávání v prostorách zařízení, na webových stránkách subjektu či v regionálním tisku. V průběhu vzdělávání byli účastníci podněcováni ke kreativitě a výkonnosti, kritériem hodnocení nebyl konečný výsledek, ale proces. Účastníci zájmového vzdělávání byli na očekávané úrovni motivováni k dosahování dobrých výsledků a prokazovali žádoucí sociální a osobnostní kompetence a občanské hodnoty. K předvedení výsledků zájmového vzdělávání slouží akce pořádané pro zákonné zástupce i veřejnost. Účast v zájmovém vzdělávání pozitivně působí v oblasti prevence sociálněpatologických jevů a vede účastníky k dalšímu účelnému trávení volného času. Celková úroveň výsledků vzdělávání ve sledovaných školských zařízeních odpovídá očekávaným výsledkům podle jejich ŠVP.

Většina ŠD/ŠK provádí interní posouzení dosahování výchovně-vzdělávacích cílů, pouze 11,6 % provádí také externí posouzení výstupů ŠVP. Výsledky vzdělávání v ŠD/ŠK neověřuje 12,2 % zařízení.

Jakými způsoby zařízení vyhodnocuje naplňování výchovně-vzdělávacích cílů – podíl zařízení (v %)

Způsob hodnocení	ŠD, ŠK	SVČ
Hodnocením verbálních výstupů jednotlivých účastníků	86,9	70,0
Hodnocením verbálních výstupů skupin účastníků	58,8	45,0
Hodnocením písemných výstupů jednotlivých účastníků	23,5	10,0
Hodnocením písemných výstupů skupin účastníků	17,5	15,0
Hodnocením praktických činností jednotlivých účastníků	85,4	90,0
Hodnocením praktických činností skupin účastníků	62,8	60,0
Hodnocením domácích prací účastníků	5,6	0,0
Hodnocením projektových výstupů účastníků	40,1	20,0
Jinými způsoby	1,0	5,0

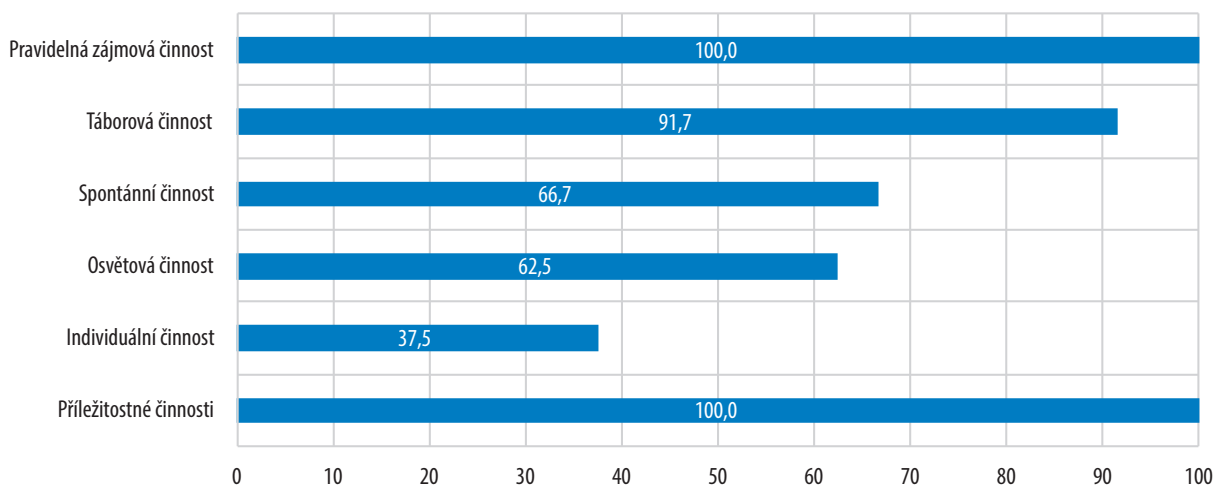
Kvalitu výstupů ve školní družině částečně ovlivňuje spojování oddělení, které omezuje průběžně sledovat vzdělávací pokroky účastníků. Nedostatečné prostorové a materiální podmínky některých ŠD/ŠK spojené s vysokým počtem účastníků v odděleních snižovaly možnost efektivního vzdělávání a prezentaci výsledků práce. Šetření ČŠI naopak poukazuje na pozitivní dopady v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje účastníků zájmového vzdělávání, pokud vedení školy dbá o vzájemné vztahy všech účastníků vzdělávacího procesu. Lepších výsledků dosahují ŠD/ŠK ve školách s navzájem propojenými ŠVP pro zájmové a základní vzdělávání. Tyto školy zaštiťují projekty a příležitostné akce společné pro ŠD/ŠK a ZŠ, často ve spolupráci s dalšími organizacemi. Kromě své pravidelné činnosti realizují ŠD/ŠK podle potřeb další formy zájmové činnosti. Kvalitní nabídka různých forem zájmového vzdělávání bývá zajišťována ve spolupráci s externími lektory, nejčastěji ze SVČ. Poskytované zájmové vzdělávání v ŠD/ŠK je hodnoceno velmi dobře, do pásma nevyhovující úrovně se nedostalo žádné zařízení. Naplňování výchovně-vzdělávacích cílů je vyhodnocováno zpravidla verbálně nebo hodnocením praktických činností buď u jednotlivých účastníků, nebo jejich skupin v průběhu vzdělávání. K hodnocení výsledků vzdělávání využívá ŠD/ŠK i projektové výstupy a úspěšnost v různých soutěžích a olympiádách, ve školní hře pořádané ŠD. K vlastní evaluaci slouží hodnotící zprávy o činnosti ŠD/ŠK, které bývají součástí výroční zprávy subjektu. K získání zpětné vazby od zákonných zástupců účastníků k činnosti školní družiny či klubu slouží realizace dotazníkových šetření. Účinná spolupráce se základní školou stejného subjektu se odráží ve společně pořádaných aktivitách. K nejvíce využívaným patří příležitostné tematicky zaměřené akce pro žáky / účastníky zájmového vzdělávání i jejich zákonné zástupce podporující smysluplné trávení volného času. Obvykle se jedná o sportovní (80,6 %) nebo kulturní (83,4 %) akce, v jejichž rámci se společně pořádají soutěže, vánoční a velikonoční akce, jarmarky, to vše spojené s prezentací výsledků zájmového vzdělávání. Klíčové kompetence u účastníků rozvíjí návštěvy dopravního hřiště, sběr druhotných surovin, podíl na charitativní činnosti, účast na výletech a jednodenních zájezdech, výstavách a besedách. Táborová činnost je pro školní družiny a kluby okrajovou záležitostí, o prázdninách ji vykonává jen 4,2 % zařízení.

Střediska získávají informace o posunech výsledků vzdělávání účastníků a zpravidla na ně reagují vhodnými opatřeními. Zlepšení v oblasti hodnocení pokroku vzhledem k individuálním možnostem každého účastníka a volby příhodných pedagogických postupů však vyžaduje 8 % SVČ. Podobně 4 % SVČ nedostatečně sleduje a vyhodnocuje úspěšnost účastníků v dalším vzdělávání za účelem zkvalitňování vzdělávací nabídky. SVČ jsou úspěšnější než ŠD/ŠK v oblasti hodnocení souladu výsledků vzdělávání se zaměřením ŠVP a v oblasti motivace účastníků k dosahování dobrých výsledků a projevů sociálních a osobnostních kompetencí a občanských hodnot. V úspěšné motivaci účastníků dosáhla téměř čtvrtina sledovaných středisek výborné úrovně oproti 7,4 % ŠD/ŠK. Dosahování výchovně-vzdělávacích cílů ově-

řuje vlastní činností 83,3 % SVČ a více než polovina z nich využívá i externího posouzení, především při účasti na soutěžích a přehlídkách. Ke zlepšování vzdělávací nabídky přispívá i aktivní zájem SVČ o zpětnou vazbu k vlastní činnosti na základě výměny zkušeností se zařízeními podobného typu. Nejčastějším způsobem vlastního hodnocení SVČ je posuzování praktických činností jednotlivých účastníků zájmového vzdělávání. Některá střediska využívají i specifických způsobů hodnocení, příkladem může být předávání osvědčení účastníkům o absolvování činnosti na základě provedeného hodnocení. Výsledkem kvalitní evaluace je tvorba atraktivní vzdělávací nabídky na základě poptávky široké veřejnosti a její obohacování o nové a netradiční aktivity umožňující zapojení účastníků s různými vzdělávacími potřebami. Část SVČ se navrácí k nabídce technicky zaměřených zájmových útvarů, např. ve spolupráci s místními firmami, zapojují účastníky ze sociálně znevýhodněného prostředí, vytváří nabídku zájmových aktivit v dopoledních hodinách pro seniory, na základě zvyšujícího se zájmu o příměstské tábory rozšiřují jejich nabídku. Za negativní jev u 16,7 % SVČ lze považovat, že zcela opomíjí ověřovat dosahování stanovených výchovně-vzdělávacích cílů. Absence evaluační činnosti podporuje riziko poskytování nekvalitního vzdělávání s možným dopadem na snižování zájmu o nabízené aktivity. Rozsah a rozmanitost struktury nabízených aktivit dovoluje SVČ prostřednictvím vzdělávání využívat široké spektrum metod a forem práce. Největší objem příležitostných činností SVČ zahrnují sportovní, kulturní a zábavné akce, které realizuje více než 80 % středisek, významné je i pořádání rekreačních akcí, poznávacích výletů a soutěží. Trendem posledních let je rozšiřování nabídky příležitostných aktivit se zaměřením na různé cílové skupiny a pořádání příměstských táborů. Pozitivně lze hodnotit spolupráci SVČ se širokou škálou vnějších partnerů, která významně zvyšuje podíl střediska na rozvoji kulturního a společenského prostředí v regionu.

Graf 103

Výchovně-vzdělávací činnost organizovaná SVČ – podíl zařízení (v %)



Typ příležitostné činnosti	Podíl
Sportovní akce	91,7
Kulturní akce	87,5
Besedy, přednášky	37,5
Exkurze	25,0
Zábavné akce	83,3
Rekreační akce	58,3
Poznávací vycházky, výlety	62,5
Jednorázová školení, semináře	29,2
Soutěže (mimo soutěže vyhlašované MŠMT)	75,0
Přehlídky	37,5
Koncerty	25,0
Jiné činnosti	8,3

Závěry a doporučení pro zájmové vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Efektivní spolupráce školských zařízení s vnějšími partnery s pozitivním dopadem na kvalitu života v regionu, udržování místních tradic a kulturního dědictví.
- Mírně se zvyšující počet asistentů pedagoga, kteří působí ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, umožňuje zapojovat žáky s různými SVP.
- Převažující pozitivní vztahy mezi pedagogickými pracovníky příznivě ovlivňují průběh a výsledky v zájmovém vzdělávání.
- Nabídka zájmového vzdělávání pružně reaguje na stále se měnící poptávku požadovaných aktivit.

Negativní zjištění

- Nedostatečné propojení aktivit školy a ŠD, ŠK umožňující posilovat a rozvíjet znalosti, dovednosti i gramotnosti v rámci aktivit zájmového vzdělávání.
- Omezené prostory pro realizaci zájmového vzdělávání v některých školách. Umístování oddělení ŠD do kmenových tříd, které neposkytují účastníkům zájmového vzdělávání optimální podmínky pro spontánní a odpočinkové aktivity.
- Nízká úroveň vlastního hodnocení činností zájmového vzdělávání ze strany vedení školského zařízení a nedostatečná hospitační činnost neumožňuje ředitelům získávat odpovídající zpětnou vazbu o kvalitě výchovně-vzdělávací práce pedagogů.

Doporučení pro školské zařízení

- Zkvalitnit řídicí a kontrolní systém, hospitační činnost vedení školského zařízení zaměřit na hodnocení výchovně-vzdělávacího procesu v souvislosti s naplňováním výstupů uvedených v ŠVP.

- Vyhledávat příležitosti pro další vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřením na zvyšování a prohlubování jejich odborné úrovně ve specifických podmínkách zájmového vzdělávání.
- Zaměřit se na provázanost činností v zájmovém vzdělávání v ŠD/ŠK se vzděláváním ve škole.
- Systematicky vyhodnocovat dosahované výsledky vzdělávání účastníků, výstupy pro hodnocení získávat z více zdrojů s cílem rozvíjet kvalitu zájmového vzdělávání.

Doporučení pro zřizovatele

- Vytvořit kvalitnější prostorové podmínky pro zájmové vzdělávání v ŠD, ŠK umožňující využití samostatných prostor pro činnost jednotlivých oddělení.
- Podporovat propojování činností školy a ŠD, ŠK, zvyšovat dostupnost zachováním přiměřené výše úplaty za vzdělávání a služby.
- Podporovat spolupráci organizací zabývajících se volnočasovými aktivitami dětí a mládeže.

Doporučení pro systém

- Vytvářet příležitosti pro další vzdělávání pracovníků pracujících s dětmi a mládeží v oblasti zájmového vzdělávání.
- Poskytovat poradenství a metodickou podporu pedagogickým pracovníkům působícím v oblasti zájmového vzdělávání.
- Podporovat vytváření podmínek pro rozvoj talentu a nadání dětí a mládeže v rámci zájmového vzdělávání.



8 Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení, pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, jsou nedílnou součástí vzdělávacího systému České republiky.

Zajišťují pro děti, žáky a studenty (dále „žáci“) a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost. Poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání žáků a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálněprávní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími institucemi. Bezplatné standardní poradenské služby žákům a jejich zákonným zástupcům, školám i školským zařízením jsou poskytovány prostřednictvím pedagogických, sociálních a dalších pracovníků. Poradenská pomoc je realizována ambulantně na pracovištích školských poradenských zařízení a návštěvami pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních, v případě speciálně pedagogických center i v rodinách a zařízeních pečujících o žáky.

Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků.

Speciálně pedagogické centrum zajišťuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žákům s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Jednotlivá speciálně pedagogická centra mají určeno, pro jaký typ znevýhodnění poradenské služby poskytují.

Účelem poradenských služeb je přispívat zejména k:

- vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný a psychický vývoj všech žáků, pro jejich sociální vývoj, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání, včetně naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů,
- zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka a mimořádného nadání žáka, doporučování a vyhodnocování poskytování podpůrných opatření,
- prevenci a řešení vzdělávacích a výchovných obtíží, prevenci různých forem rizikového chování a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací,
- metodické podpoře všech pedagogických i nepedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních,
- posílení kvality poskytovaných služeb, zejména prostřednictvím součinnosti školských poradenských zařízení a školních poradenských pracovišť, včetně orgánu veřejné moci a revizních pracovišť.

V souvislosti s novelou školského zákona z roku 2015 v kontextu s § 16, § 16a a § 16b a prováděcími právními předpisy (vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č. 72/2016 Sb., o poskytování školních a školských poradenských služeb, ve znění pozdějších předpisů) se zvýšil důraz na poskytovanou poradenskou pomoc v oblasti podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách a školských zařízeních v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření ve vzdělávání, včetně jejich normované finanční náročnosti.

Počet školských poradenských zařízení – podle zřizovatele ve školním roce 2018/2019

Zřizovatel	Počet PPP	Počet odloučených pracovišť PPP	Počet SPC	Počet pracovišť SPC, kde je poskytováno poradenství
MŠMT	1	1	9	19
Obec	1	1	9	9
Kraj	34	143	76	115
Jiný resort	0	0	0	0
Privátní sektor	9	12	17	24
Církev	3	3	0	0
Celkem	48	160	111	167

ČŠI se při inspekční činnosti ve školských poradenských zařízeních zaměřila na oblasti, které kladou důraz na jasná pravidla a mechanismy umožňující efektivní činnost organizace. Cílem hodnocení ČŠI bylo objektivně posoudit kvalitu poskytované poradenské pomoci včetně zajištění podmínek pro činnost školských poradenských zařízení.

ČŠI ve sledovaném období provedla inspekční činnost ve 39 školských poradenských zařízeních, a to v 18 pedagogicko-psychologických poradnách (6 samostatných zařízení s jedním pracovištěm a 12 samostatných zařízení s více pracovišti), ve 3 pedagogicko-psychologických poradnách spojených se speciálně pedagogickými centry (2 samostatná zařízení s více pracovišti a 1 zařízení při škole s více pracovišti) a v 18 speciálně pedagogických centrech (11 zařízení při škole s jedním pracovištěm, 5 zařízení při škole s více pracovišti a 2 samostatná zařízení s více pracovišti).

8.1

Podmínky ve školských poradenských zařízeních

8.1.1 Klienti školských poradenských zařízení

V některých krajích došlo k centralizaci pedagogicko-psychologických poraden na úroveň krajské pedagogicko-psychologické poradny s odloučenými pracovišti, která zajišťují poradenskou pomoc v rámci svého regionu, tím se zvýšil počet odloučených pracovišť oproti školnímu roku 2016/2017, kdy vstoupila v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků nadaných. Nejvyšší nárůst byl zaznamenán ve Středočeském kraji (o 20 pracovišť).

Speciálně pedagogická centra jsou v některých krajích nerovnoměrně rozložena ve vztahu k reálným potřebám žáků se zdravotním postižením. Nejnižší počet pracovišť ve školním roce 2018/2019 byl v Kraji Vysočina (5 pracovišť), Plzeňském kraji (6 pracovišť) a Libereckém kraji (7 pracovišť) oproti Středočeskému kraji (24 pracovišť). Tímto může docházet k rozdílné dostupnosti, pružnosti a kvalitě poskytování poradenských služeb speciálně pedagogickými centry.

Ve školním roce 2018/2019 byla poradenská pomoc poskytnuta 280 964 žákům (dále „klienti“), v pedagogicko-psychologických poradnách 192 313 klientům a ve speciálně pedagogických centrech 88 651 klientům. Došlo k nárůstu počtu klientů oproti předcházejícímu školnímu roku o 7 620 klientů (v pedagogicko-psychologických poradnách o 2 338 klientů, ve speciálně pedagogických centrech o 5 282 klientů). Nejvíce klientů pedagogicko-psycho-



logických poraden bylo evidováno v hlavním městě Praha (34 471 klientů), 25 694 klientů v Jihomoravském kraji a 14 824 klientů v Moravskoslezském kraji, nejméně (6 542 klientů) v Karlovarském kraji. Nejvyšší počet klientů speciálně pedagogických center měl Jihomoravský kraj (11 976 klientů), Ústecký kraj (11 890 klientů) a Moravskoslezský kraj (10 717 klientů), nejméně klientů (2 034) bylo evidováno v Karlovarském kraji. Nejvíce klientů na jedno pracoviště při přepočtu na klienty je v Kraji Vysočina, Ústeckém a Olomouckém kraji, nejméně pak v Pardubickém, Karlovarském a Středočeském kraji. Zajímavé je, že počty klientů pedagogicko-psychologických poraden kopírují velikosti krajů – oproti speciálně pedagogickým centrům, kde tomu tak není.

Poradenské činnosti dle místa realizace byly poskytovány téměř ze 70 % ve školských poradenských zařízeních, v terénu (zejména ve školách) ze 30,6 %, v rodině 1,2 % a 1,6 % jinde.

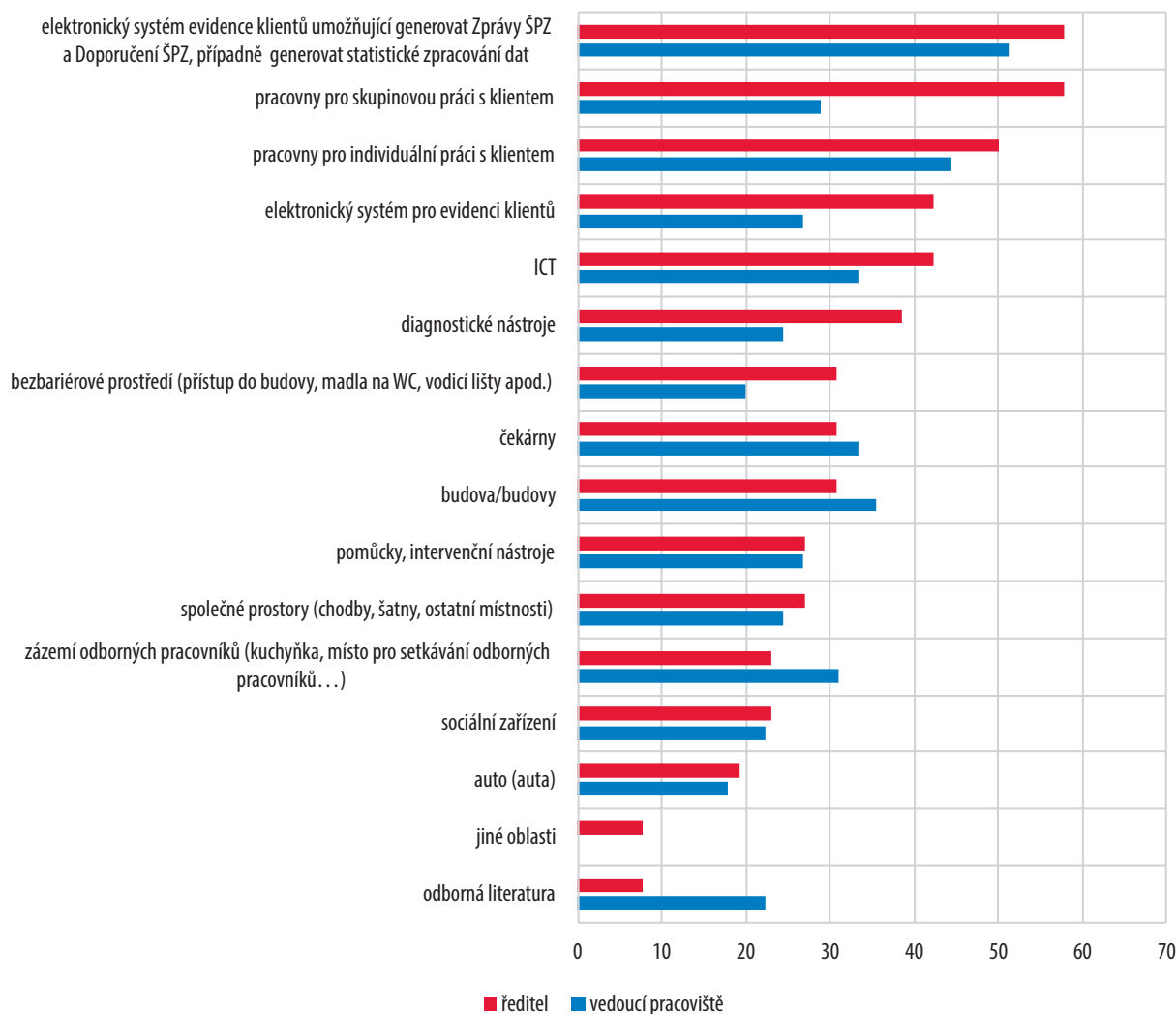
8.1.2 Prostorové, materiální, provozní a bezpečnostní podmínky ve školských poradenských zařízeních

Vedení školských poradenských zařízení (ředitelé zařízení, vedoucí pracovišť) cíleně pečovala o udržování a rozvoj prostorových a materiálních podmínek svého zařízení, kdy ČŠI ohodnotila 5 zařízení jako výborná, 22 zařízení na očekávané úrovni a 11 zařízení vykazovalo úroveň vyžadující zlepšení.

Z uvedeného počtu hodnocených školských poradenských zařízení téměř 90 % splňovalo prostorové a materiální podmínky umožňující bezpečný a komfortní provoz. Celkově převažovala spokojenost s materiálně-technickým vybavením a dostatkem dostupných a vyhovujících diagnostických nástrojů a pomůcek. Rezervy byly shledávány např. v absenci čekáren, samostatných nebo sdílených pracoven či místností určených pro skupinovou práci s klienty. Vedení školských poradenských zařízení poukazovalo na potřebu investic zejména do elektronického systému evidence klientů umožňující generovat Zprávy školského poradenského zařízení a Doporučení školského poradenského zařízení, včetně možnosti generovat statistické zpracování dat (57,7 % ředitelů, 51,1 % vedoucích).

Bezbariérový přístup pro tělesně postižené klienty (např. rampy, výtah, zvedací plošiny, schodolez) nebyl zajištěn ve 12 zařízeních a pro smyslově postižené v 18 zařízeních. Všechna školská poradenská zařízení cíleně usilovala o zajištění bezpečnosti prostor ve vztahu ke klientům a bezpečnosti a ochrany zdraví zaměstnanců těchto zařízení.

Potřeba investic pro zlepšení materiálních podmínek školských poradenských zařízení – podíl ředitelů a vedoucích pracovišť (v %)



Hodnocená školská poradenská zařízení účelně zveřejňovala na veřejně přístupném místě základní informace o provozu a podmínkách poradenských služeb včetně jasně určené a zveřejněné pracovní doby, po kterou je zajištěn provoz na pracovištích. A to i během prázdnin, kdy 25,6 % školských poradenských zařízení poskytovalo poradenské služby klientům po celou dobu prázdnin, 65,9 % zařízení zajišťovalo poradenskou pomoc v omezeném rozsahu a 15,4 % zařízení nezajišťovalo prázdninový provoz. Téměř polovina školských poradenských zařízení uvedla jednoznačné informace o své činnosti na webových stránkách nebo prostřednictvím jiného média. Běžným standardem školských poradenských zařízení bylo zachování mlčenlivosti o datech klientů, jejich rodin a škol. Spisy klientů byly bezpečně uloženy tak, že k nim neměla přístup neoprávněná osoba, ve dvou hodnocených poradenských zařízeních byl tento standard porušen. Taktéž ve dvou zařízeních nebyly spisy bývalých klientů archivovány v souladu s pravidly pro archivaci.

8.1.3 Finanční podmínky ve školských poradenských zařízeních

Ve všech školských poradenských zařízeních ČŠI hodnotila hospodaření s finančními prostředky a jejich účelné využívání. Poskytované finanční prostředky základních dotací ze státního rozpočtu v samostatných školských poradenských zařízeních činily 76,3 %. Celkem



18 školských poradenských zařízení čerpalo finanční prostředky v rámci rozvojových programů, zejména v oblasti podpory navýšení kapacit ve školských poradenských zařízeních a vybavení diagnostickými nástroji. Dvě poradenská zařízení se zapojila do projektů evropských strukturálních fondů (např. Naplňování krajského akčního plánu). Téměř tři čtvrtiny školských poradenských zařízení se podílely na regionálních, nadregionálních či mezinárodních projektech – 51 % zařízení uvedlo projekt Kvalita – Inkluze – Poradenství – Rozvoj (KIPR) a 44,8 % zařízení Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV).

Jako důvod nevyužití zapojení se do projektů školská poradenská zařízení nejčastěji uváděla např. časovou náročnost, organizační a kapacitní důvody. Další finanční prostředky školská poradenská zařízení získávala v rámci účelových dotací územních samosprávných celků, od zřizovatelů na provoz a z vlastních výnosů ze školení a vzdělávacích akcí pořádaných nad rámec standardní metodické podpory.

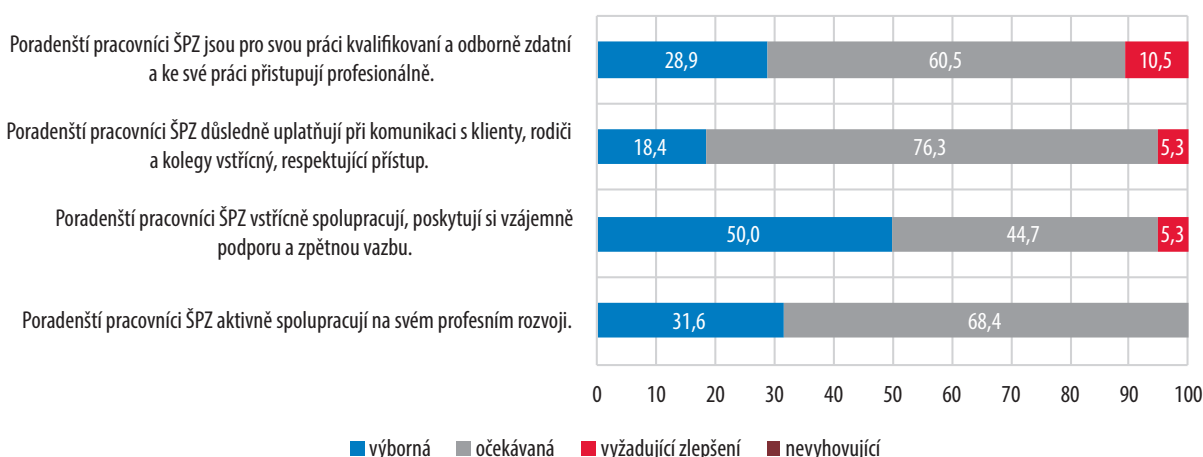
Ve dvou zařízeních z celkového počtu hodnocených školských poradenských zařízení bylo zjištěno porušení v oblasti bezplatného poskytování standardních činností.

8.1.4 Personální podmínky ve školských poradenských zařízeních

Všechna hodnocená školská poradenská zařízení měla stanovenou organizační strukturu, počet pracovních míst, kvalifikační předpoklady a náplně práce všech pracovníků. Dostatečné personální složení odborných pracovníků zajišťovalo v souladu se svým zaměřením služeb 82,1 % poradenských zařízení. Avšak vzhledem k počtu klientů to bylo 59 % zařízení. Pozitivně lze hodnotit zjištění, že zpravidla odborní pracovníci byli pro svou práci kvalifikovaní a odborně zdatní a ke své práci, která se odrážela ve vysoké kvalitě poskytovaných služeb, přistupovali profesionálně. ČŠI kladně hodnotila vstřícný a respektující přístup poradenských pracovníků, zejména jejich komunikaci a spolupráci s klienty, rodiči i kolegy. Zpravidla pozitivní pracovní klima, atmosféra, dobré vztahy na pracovištích podporovaly poradenské pracovníky k aktivní spolupráci, konzultacím aktuálně řešené poradenské problematiky včetně diagnostiky a poskytováním si zpětné vazby v rámci podmínek vytvářených vedením poradenských zařízení. Přínosně byla hodnocena pracovní setkání s dalšími poradenskými pracovníky dle zaměření či z jiných pracovišť jednoho zařízení nebo z různých zařízení. ČŠI oceňovala aktivní spolupráci poradenských pracovníků na svém profesním rozvoji.

Graf 105

Kvalita pracovníků ŠPZ – podíl zařízení (v %)



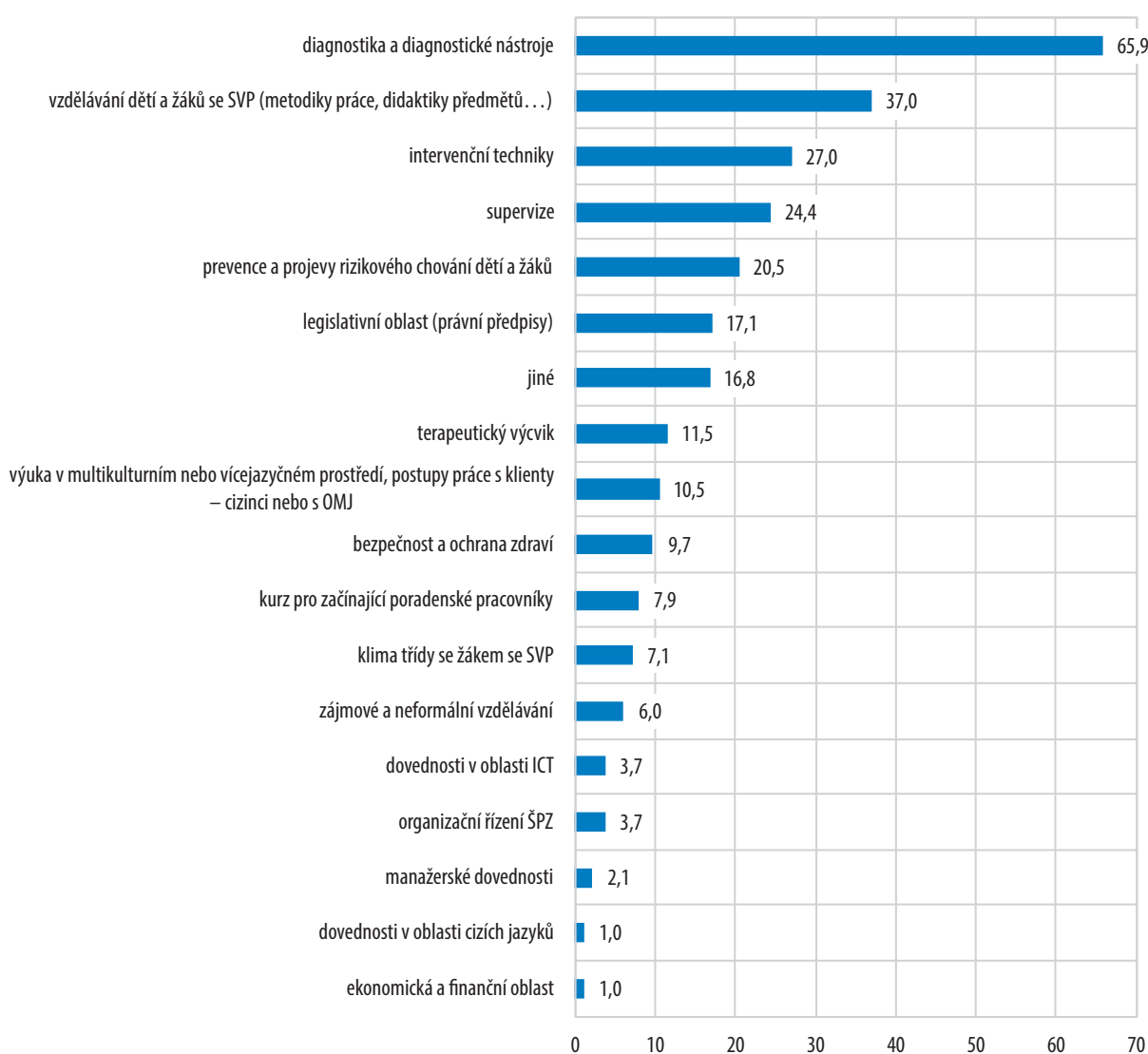
V hodnocených školských poradenských zařízeních se dotazníkového šetření zúčastnilo 187 psychologů, 207 speciálních pedagogů, 19 metodiků prevence, pět sociálních pracovní-

ků a tři jiní pracovníci (např. terapeut). V pedagogicko-psychologických poradnách byli pedagogičtí pracovníci odborně zaměřeni zejména na problematiku týkající se poruch učení, školní zralosti a poruch chování a ve speciálně pedagogických centrech především na obtíže klientů s mentálním postižením a narušenou komunikační schopností. Nejvíce dotázaných odborných pracovníků se nacházelo ve věkovém pásmu 51–60 let (34 % dotázaných) a nejméně nad 60 let (9,3 % dotázaných), s průměrnou pedagogickou praxí 18,4 roku, v poradenském zařízení 12,3 roku a ve stávajícím poradenském zařízení 10,5 roku.

Vedení školských poradenských zařízení cíleně kladlo důraz na další vzdělávání pedagogických pracovníků, kterého se, podle dotazníků, zúčastnilo 95,2 % ředitelů, 95,2 % vedoucích pracovišť a 90 % odborných pracovníků. Ředitelé preferovali účast na seminářích a kurzech vedoucích k prohlubování odborné kvalifikace zejména v oblastech manažerských dovedností, vedení supervizí, diagnostiky a diagnostických nástrojů i znalosti legislativy. Vedoucí školských poradenských zařízení a odborní pracovníci absolvovali více specializované semináře cílené na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (metodiky práce, didaktiky předmětů), na diagnostiku a diagnostické nástroje i intervenční techniky. Poradenská pracovníci zpravidla byli spokojeni s obsahem odborných seminářů a kladně hodnotili přínos pro jejich poradenskou činnost.

Graf 106

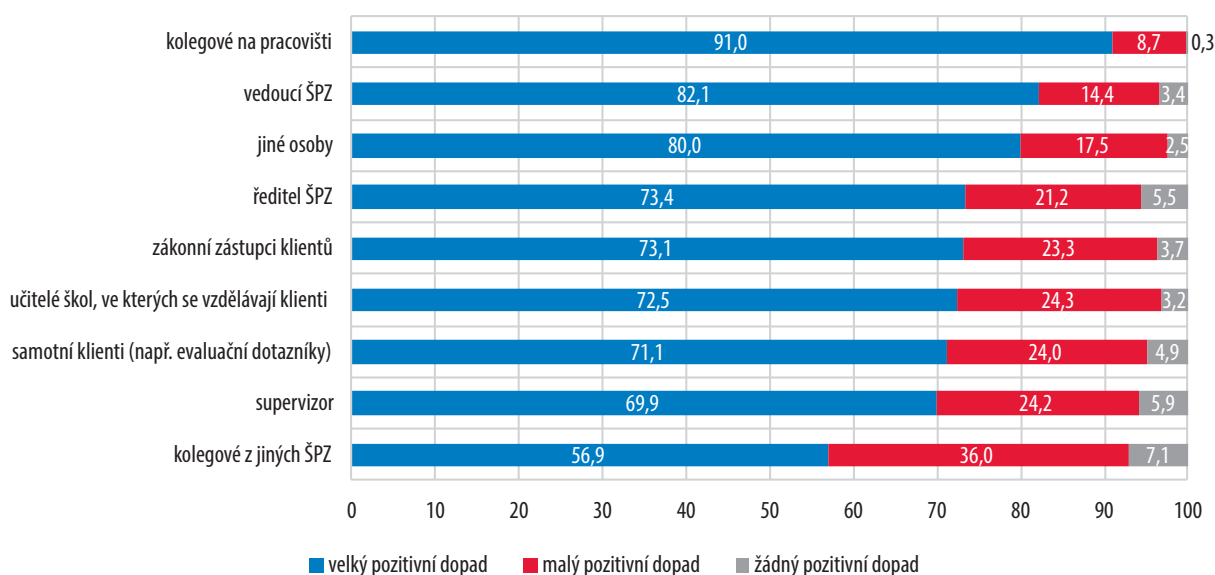
Oblasti dalšího vzdělávání, kterých se účastnili odborní pracovníci (v %)



Z celkového počtu hodnocených školských poradenských zařízení 31,6 %, tj. necelá třetina zařízení, nemá definovány postupy pro pravidelné hodnocení pracovníků. Poradenští pracovníci nejčastěji uváděli, že získávali hodnocení a zpětnou vazbu své práce především v rámci vzájemných hospitací, intervizí, výměn zkušeností na poradách od kolegů pracoviště.

Graf 107

Poskytování zpětné vazby pracovníkům ŠPZ (v %)



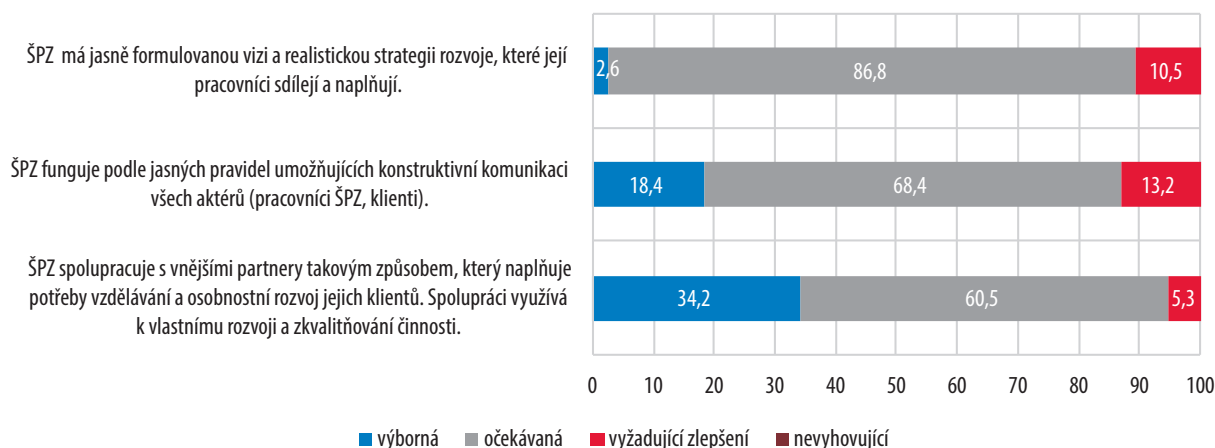
8.1.5 Řízení školského poradenského zařízení

Školská poradenská zařízení jakožto právnické osoby vykonávala vždy činnosti v rozsahu zápisu do školského rejstříku a naplňovala svá zaměření a cíle. Ředitelé školských poradenských zařízení byli v 31 případech jmenováni do funkce na základě konkurzního řízení a ve všech hodnocených zařízeních splňovali předpoklady pro výkon funkce.

Dle dotazníkového šetření se ředitelé a vedoucí pracovišť hodnocených školských poradenských zařízení nejčastěji nacházejí ve věkovém pásmu 41–50 let (40 % ředitelů, 42,9 % vedoucích). Délka praxe ve výkonu činnosti ředitele celkem je v průměru 12,3 roku (vedoucí pracoviště 8,4 roku), v daném poradenském zařízení 10,5 roku (vedoucí pracoviště 8,1 roku), s průměrnou délkou speciálně pedagogické nebo psychologické praxe 23,6 roku (vedoucí pracoviště 21,9 roku).

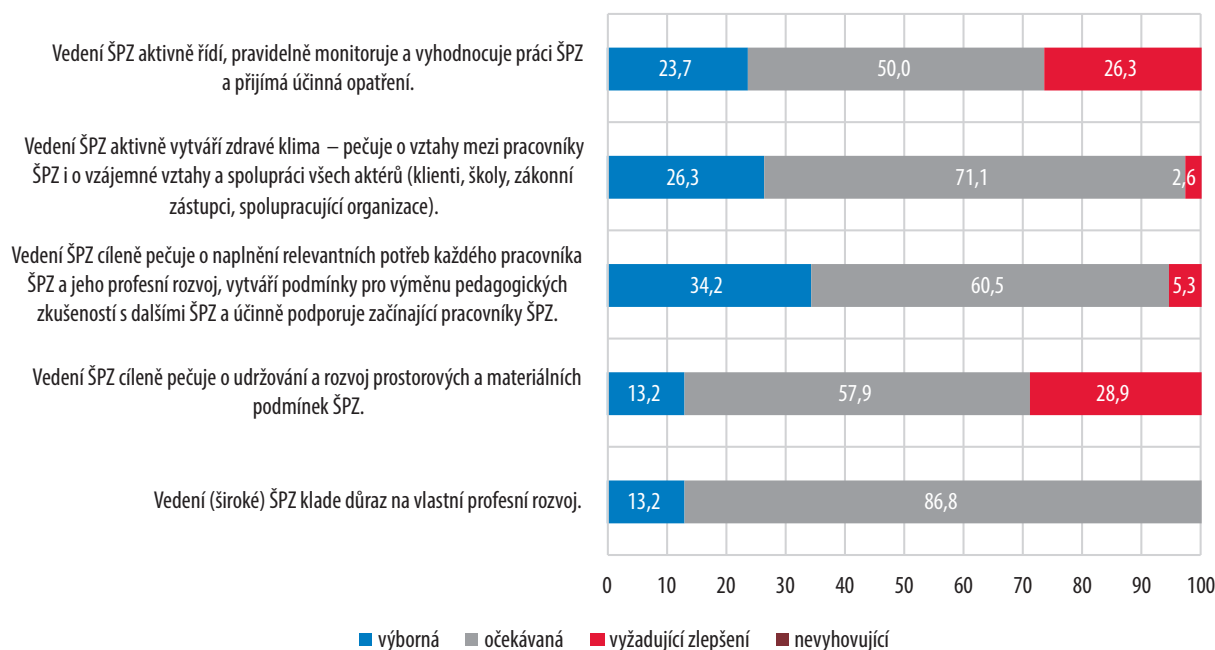
Poměrně vysoký počet hodnocených školských poradenských zařízení měl jasně formulovanou vizi a realistickou strategii svého rozvoje, která vykazovaly jen nízkou míru formálních nedostatků bez negativního vlivu na kvalitu poskytovaných služeb. Kladně lze hodnotit nastavení jasných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů (pracovníci školského poradenského zařízení, klienti, školy) v zařízeních, pouze pět zařízení vykazuje v této oblasti nutnost zlepšení. Velice kladně ČŠI hodnotila oblast spolupráce školských poradenských zařízení s dalšími odborníky, kteří se podílejí na péči o klienta.

Koncepce a rámec ŠPZ – podíl zařízení (v %)



Mírné rezervy ČŠI spatřovala v oblasti cílené péče o udržování a rozvoj prostorových a materiálních podmínek vedením školských poradenských zařízení. Ne ve všech školských poradenských zařízeních se ředitelům a vedoucím poradenských zařízení dařilo aktivně řídit, pravidelně monitorovat a vyhodnocovat práci zařízení a přijímat účinná opatření. ČŠI velice dobře hodnotila vedení poradenských zařízení v oblastech aktivního vytváření zdravého klimatu mezi všemi aktéry a cílené péče o naplnění relevantních potřeb každého, i začínajícího pracovníka, včetně jeho profesního rozvoje, s důrazem na vytváření podmínek pro výměnu pedagogických zkušeností. Vedoucí pracovníci jednotlivých školských poradenských zařízení cíleně kladou zvýšený důraz na vlastní profesní rozvoj a své dovednosti uplatňují v praxi. Ve zvýšené míře prokazovali schopnost podílet se na vytváření příznivých mezilidských vztahů i řešení konfliktů a zejména schopnost řídit zařízení jako celek, to znamená v oblastech lidských, materiálních a finančních zdrojů.

Vedení ŠPZ – podíl zařízení (v %)



Školská poradenská zařízení měla nastavena pravidla organizační struktury a dokumentaci zajišťující komfortní a bezpečný provoz zařízení, včetně rozdělení kompetencí jednotlivých pracovníků, např. pro přijetí zakázky na službu (92,3 % zařízení), která se nejčastěji evidovala formou písemnou a elektronickou. Metodická vedení pracovníků (79,5 % zařízení) a podporu osobnostního i profesního rozvoje pracovníků pro svůj provoz (84,6 %) měla definována většina poradenských zařízení. Vedení poradenských zařízení cíleně pečovala o naplnění potřeb poradenských pracovníků a o jejich profesní rozvoj, zejména v oblastech spolupodílení se na tvorbě dalšího vzdělávání (89,7 % zařízení), metodické podpory (87,2 % zařízení) a poskytování zpětné vazby o jejich činnosti (79,5 % zařízení), rezervy jsou spatřovány ve vytvoření a pravidelném vyhodnocování plánů osobního profesního rozvoje každého poradenského pracovníka (7,7 % zařízení).

8.2

Průběh poradenské činnosti

Školská poradenská zařízení poskytovala péči, která byla v souladu s jejich zaměřením: v 82,1 % poradenských zařízení bezvýhradně a v 17,9 % s výjimkami vyplývajícími z odůvodněných případů, např. na základě práva volby poradenského zařízení. Školská poradenská zařízení vedla o své činnosti předepsanou dokumentaci a dodržovala předepsané termíny na celkem dobré úrovni (71 % zařízení), avšak u 26,3 % zařízení, tj. téměř u jedné třetiny, ČŠI shledala výraznější nedostatky a doporučila stav zlepšit. Dokumentace klienta obsahovala zejména anamnestické údaje, záznamové archy z vyšetření a data o termínech vyšetření a kontrol (shodně v 97,4 % zařízení), dále zprávy a doporučení jiných odborníků (100 % zařízení).

Výsledkem poradenské pomoci školských poradenských zařízení jsou zejména zpráva a doporučení, kdy podklady, které byly součástí standardního vyšetření, tvořily především speciálně pedagogická diagnostika (100 % zařízení), psychologická diagnostika (100 % zařízení) a sběr anamnestických dat (96,3 % zařízení). ČŠI hodnotila využití adekvátních diagnostických nástrojů při diagnostikách. Metody a postupy s prokázanou validitou a psychometrickou spolehlivostí užívalo téměř 67 % hodnocených poradenských zařízení pro psychologickou diagnostiku a 51,3 % poradenských zařízení pro speciálně pedagogickou diagnostiku. Standardizované nástroje s normou na českou populaci pro psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku byly přednostně využívány téměř shodně ve více než 80 % poradenských zařízení. Dvě poradenská zařízení uvedla, že v případě psychologické diagnostiky odborní pracovníci pracovali převážně s nástroji nestandardizovanými (5,1 % zařízení) nebo si pracovníci vytvářeli vlastní postupy (5,1 % zařízení), oproti speciálně pedagogické diagnostice, kde podíl činil 20,5 %.

V rámci zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb nebo mimořádného nadání klienta, kdy výsledkem poradenské služby je Zpráva školského poradenského zařízení pro zákonného zástupce a Doporučení školského poradenského zařízení, probíhala komunikace se školou zejména prostřednictvím telefonické nebo e-mailové komunikace, případně návštěvou školy odborným pracovníkem. Zprávy a doporučení byly v 97,4 % předávány oprávněným osobám v souladu s legislativními normami. V případě nespolupracující rodiny školská poradenská zařízení komunikovala se zákonnými zástupci prostřednictvím školy (66,7 % zařízení), spolupracovala s orgánem sociálně-právní ochrany dětí (59 % zařízení) nebo s jiným subjekty (28,2 % zařízení). Až 96 % hodnocených poradenských zařízení poukázalo na problematickou komunikaci se zákonnými zástupci, 75 % však uvedlo, že se tak děje pouze ve výjimečných případech.

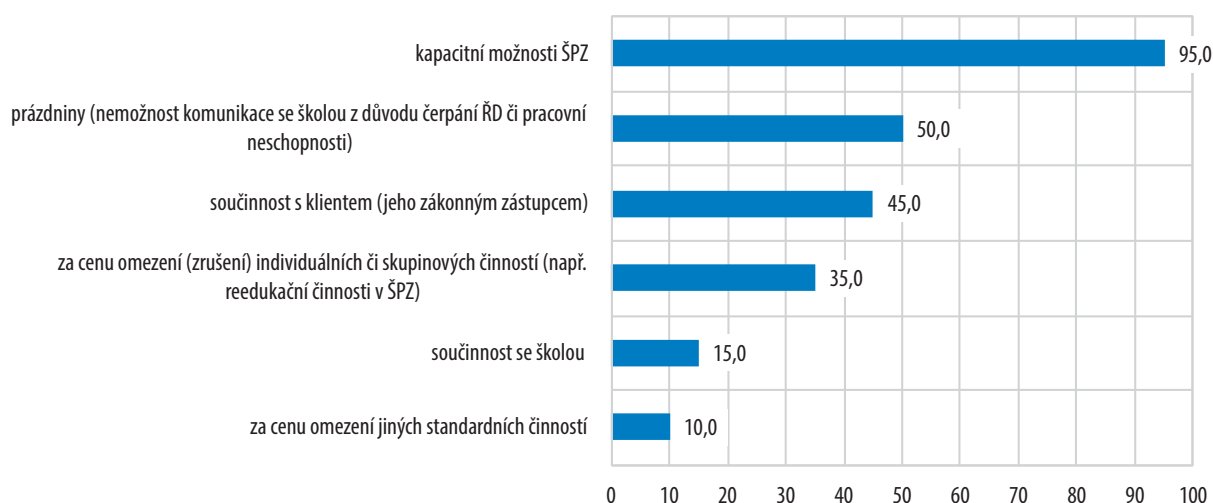
Mimo posuzování speciálních vzdělávacích potřeb nebo mimořádného nadání klientů školská poradenská zařízení vypracovávala a vydávala doporučující posouzení školní zralosti (87,2 % zařízení), doporučení ke společné části maturitní zkoušky a k přijímacím

i závěrečným zkouškám (shodně 79,5 % zařízení), nejnižší podíl tvořily zprávy pro vedení škol, např. ze skupinových preventivních programů nebo ze sociometrického šetření ve třídě (17,9 % zařízení), a doporučení k prodloužení studia (15,4 % zařízení). Více než jedna třetina poradenských zařízení poskytovala další služby nad rámec standardních činností, např. poradenství a diagnostiku nad rámec hlavního účelu školských poradenských zařízení.

Poradenská služba se začne poskytovat bez zbytečného odkladu, nejpozději však do tří měsíců ode dne přijetí žádosti klienta nebo jeho zákonného zástupce. S perspektivou naplnění žádosti do zákonem dané lhůty 18 hodnocených školských poradenských zařízení bylo schopno vždy vyhovět požadavku (35,3 % pedagogicko-psychologických poraden a 52,6 % speciálně pedagogických center), většinou 20 zařízení (64,7 % pedagogicko-psychologických poraden a 42,1 % speciálně pedagogických center) a výjimečně jedno zařízení (5,3 % speciálně pedagogických center). Téměř polovina poradenských zařízení, tj. 48,3 % (47,1 % pedagogicko-psychologických poraden a 52,6 % speciálně pedagogických center), dodržovala tříměsíční lhůtu od přijetí žádosti o poradenskou službu do zpracování zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání. Většinou tuto lhůtu splňovalo taktéž 48,3 % zařízení (47,1 % pedagogicko-psychologických poraden a 47,4 % speciálně pedagogických center).

Graf 110

Uvedené důvody nedodržování lhůty pro poskytování poradenské služby (v %)



Všechna hodnocená školská poradenská zařízení uváděla termín kontrolního šetření, resp. termín nového posouzení speciálních vzdělávacích potřeb do zprávy obsahující závěry vyšetření a do doporučení obsahujícího podpurná opatření. Poskytovaná podpurná opatření klientům se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vyhodnocována nejpozději do jednoho roku od vydání doporučení školskými poradenskými zařízeními. Tuto lhůtu 71,8 % zařízení respektovalo (76,5 % pedagogicko-psychologických poraden a 63,2 % speciálně pedagogických center), většinou ji dodržovalo 17,9 % zařízení (17,6 % pedagogicko-psychologických poraden a 21,1 % speciálně pedagogických center) a výjimečně ji naplňovalo 10,3 % zařízení (5,9 % pedagogicko-psychologických poraden a 15,8 % speciálně pedagogických center). Za nejčastější důvody byly označovány zejména kapacitní možnosti zařízení (100 % zařízení) a nedostatečná součinnost škol (9,1 % zařízení).

Více než polovině školských poradenských zařízení (64,1 %) se dařilo ve spolupráci se školou sledovat a nejméně jednou ročně vyhodnocovat naplňování individuálního vzdělávacího plánu klienta a poskytovat klientovi, zákonnému zástupci a škole poradenskou podporu (61,5 %) zařízení. Uváděné důvody korespondují s předcházejícím odstavcem.

ČŠI kladně hodnotila poskytování metodické podpory školám a školským zařízením v souvislosti se vzděláváním konkrétního klienta se speciálními vzdělávacími potřebami

(100 %), výchovným poradcům (94,9 %) i asistentům pedagoga (79,5 %) a přínos spolupráce se specialisty (např. odborný lékař, jiné školské poradenské zařízení), jestliže řešení problematiky přesahovalo kompetence či odbornost daného poradenského zařízení v rámci poskytnutí a zajištění komplexní péče o klienta.

Obecně lze konstatovat, že školská poradenská zařízení cíleně zjišťovala a vyhodnocovala efektivitu poskytovaných služeb klientům a přijímala účinná opatření, která vedla ke zkvalitňování poradenské pomoci. ČŠI ohodnotila v této oblasti 7,9 % poradenských zařízení výbornou úroveň, 73,7 % zařízení úroveň očekávanou, to znamená s minimálními výhradami, a 15,8 % zařízení vyžaduje zlepšení.

8.3

Závěry pro školská poradenská zařízení

Pozitivní zjištění

- Téměř 90 % hodnocených školských poradenských zařízení splňuje prostorové a materiální podmínky umožňující bezpečný a komfortní provoz.
- Ve vyšší míře se daří se podílet na regionálních, nadregionálních či mezinárodních projektech.
- Odborní pracovníci splňují kvalifikační předpoklady pro svou práci, jsou odborně zdatní a aktivně spolupracují na svém profesním rozvoji.
- Pozitivní pracovní klima, atmosféra a dobré vztahy na pracovištích posilují vzájemnou spolupráci všech aktérů poradenského procesu.
- Přístup poradenských pracovníků ke klientům včetně péče ochrany soukromí klienta a jeho rodiny je vstřícný a respektující.

Negativní zjištění

- 59 % navštívených zařízení nemá dostatečné personální složení odborných pracovníků vzhledem k počtu klientů.
- Rezervy jsou spatřovány v tvorbě a pravidelném vyhodnocování plánů osobního profesního rozvoje každého poradenského pracovníka včetně postupů pro jeho hodnocení.
- Pouze 25,6 % školských poradenských zařízení poskytovalo poradenské služby klientům po celou dobu prázdnin.
- V budovách školských poradenských zařízení ve zvýšené míře chybí bezbariérové přístupy pro tělesně postižené klienty a klienty smyslově postižené.
- Speciálně pedagogická centra v krajích jsou nerovnoměrně rozložena ve vztahu k reálným potřebám klientů se zdravotním postižením, tím může docházet k rozdílné dostupnosti, pružnosti a kvalitě poskytování poradenských služeb.
- Téměř jedna třetina hodnocených školských poradenských zařízení nevedla o své činnosti předepsanou dokumentaci a nedodržovala předepsané termíny.

9 Kvalita ve vzdělávání pohledem regionálních specifíků

Jakkoli platí, že většina kvalitativních zjištění České školní inspekce z hodnocení škol a školských zařízení, která byla prezentována v předcházejících kapitolách, má plošný, a tedy systémový charakter, pohled z úrovně jednotlivých krajů a jejich specifíků může řadu informací ukázat v ještě trochu jiném světle. Právě sledování a vyhodnocování krajských odlišností, resp. faktorů, které kvalitu a efektivitu vzdělávání a zejména výsledky, kterých ve vzdělávání žáci v jednotlivých regionech České republiky dosahují, výrazněji determinují, považuje Česká školní inspekce za nezbytný příspěvek ke komplexnosti svých výpovědí o vzdělávací soustavě.

9.1

Vliv socioekonomického statusu

Dlouhodobá zjištění ukazují, že v České republice existují regionální rozdíly v průměrném socioekonomickém statusu žáků (dále i „SES“), které souvisí s rozdílným výsledným skóre z různých oblastí mezinárodních šetření (čtenářská, přírodovědná, matematická gramotnost) i národních zjišťování. Socioekonomické charakteristiky představují výrazný faktor ovlivňující výsledky českých žáků a stojí za podstatnými rozdíly mezi školami. Jednotlivé kraje tak můžeme (s vědomím určitých omezení) řadit do skupin mimo jiné právě podle toho, do jaké kategorie z pohledu socioekonomického statusu žáků patří (vysoký SES, střední SES, nízký SES), přičemž čím vyšší SES, tím příznivější vliv rodinného prostředí žáků na jejich vzdělávací výsledky a celkovou úspěšnost ve vzdělávacím procesu.³¹

Obrázek 2

Rozdělení krajů do skupin podle SES



Pozn.: Standardizováno, průměr ze tří mezinárodních šetření – PIRLS, TIMSS, PISA.

V tomto dělení³² zároveň platí, že hlavní město Praha se ve skupině krajů s vysokým SES od ostatních krajů ještě více odlišuje. V rámci jednotlivých skupin existují mezi kraji rozdíly, pro základní výpovědi však lze navrhované dělení považovat za dostatečné.

Dalším faktorem, který je se socioekonomickým statusem úzce konceptuálně provázán, je tzv. sociální kapitál. Vysoký sociální kapitál dané společnosti se vyznačuje například vyšší mírou občanského zapojování do veřejných záležitostí, častějším členstvím ve spolkových

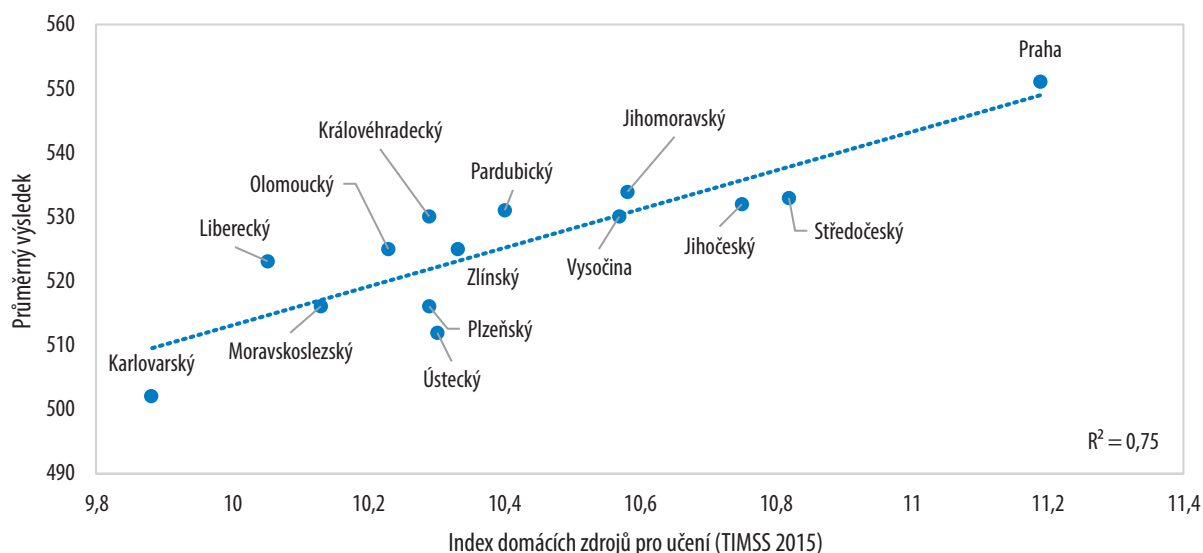
31 SES samozřejmě není jediným faktorem, který vzdělávací výsledky žáků ovlivňuje. Jeho efekt je ovšem velmi silný.

32 Rozdělení do skupin vzniklo na základě údajů získaných z dotazníků z mezinárodních šetření PISA, TIMSS a PIRLS a do budoucna může být dále zpřesňováno.

organizacích nebo jiných sdruženích či větší mezilidskou důvěrou. Na krajské úrovni spolu obě proměnné (tedy SES i sociální kapitál) silně korelují a zároveň jejich hodnoty silně korelují s dosahovanými výsledky žáků. Vyšší sociální kapitál pak může do jisté míry kompenzovat nižší či průměrný SES (jako je tomu např. u Zlínského kraje), ale i naopak (např. Ústecký kraj disponuje nízkým SES a zároveň nízkým sociálním kapitálem, což tento kraj dále znevýhodňuje).

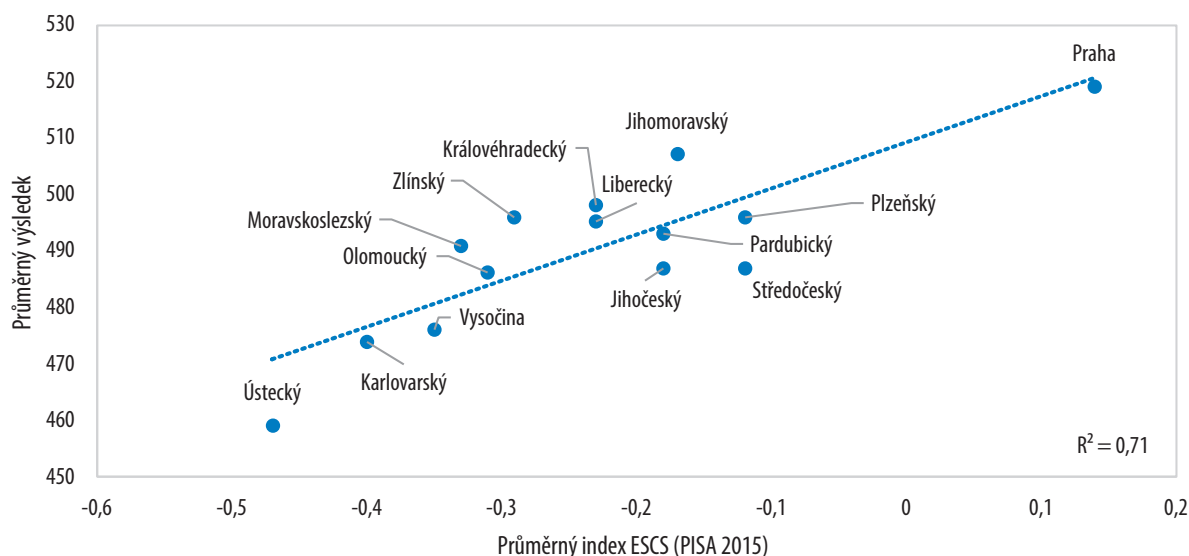
Graf 111

Dosažené výsledky žáků v krajích ve vazbě na SES (TIMSS)



Graf 112

Dosažené výsledky žáků v krajích ve vazbě na SES (PISA)



Z předcházejících grafů je patrné, že některé kraje (např. Moravskoslezský kraj) dokáží omezení daná socioekonomickým statusem (modrá přímka) překonávat lépe než ostatní (kraje nad přímkou), jiné naopak nevyužijí ani ten potenciál, který mají z hlediska domácích zdrojů pro učení dostupný (kraje pod přímkou). Situace je obdobná jak na prvním, tak na druhém stupni základních škol.

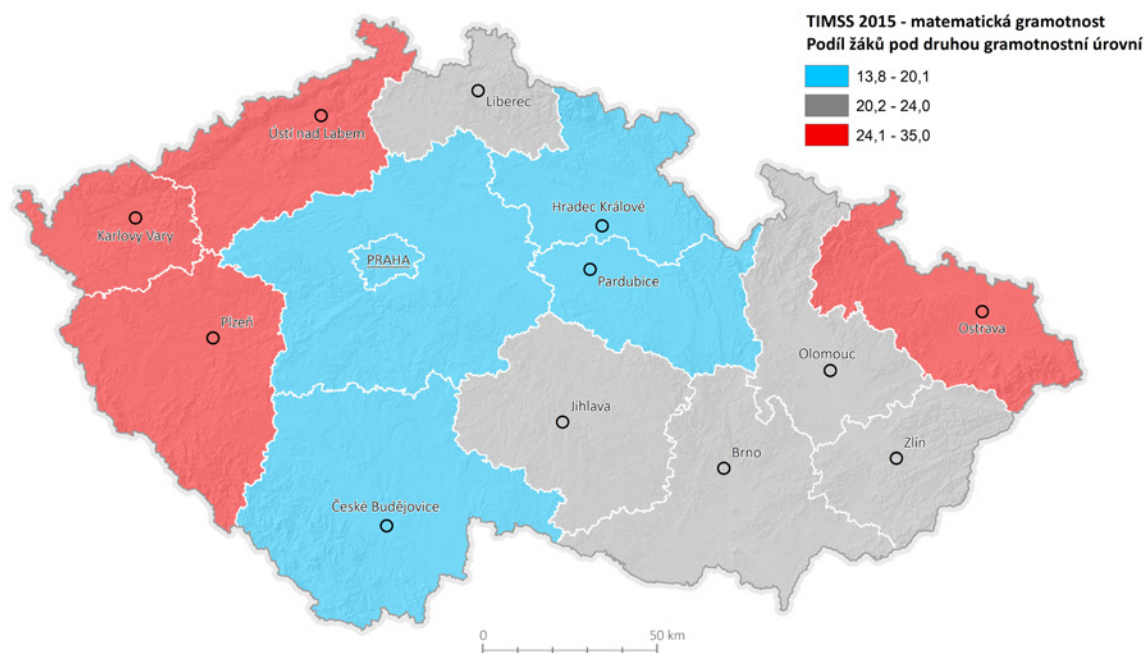
Zároveň je nutné si uvědomit, že hodnota SES a sociálního kapitálu nemusí být stejná pro celé území kraje. To v praxi znamená, že můžeme pozorovat v rámci samotných krajů rozdíly např. mezi okresy, obcemi, městskými částmi, či dokonce jednotlivými školami. Centra měst se zpravidla vyznačují vyšším SES, naopak v periferních oblastech průměrný SES klesá. Třeba v Jihomoravském kraji lze nalézt školy (např. v Brně, kde je několik vyloučených lokalit, nebo v periferních oblastech regionu, jako je Znojensko), které jsou složeny z žáků pocházejících z chudších rodin. Při tvorbě vzdělávací politiky na úrovni krajů je tedy nutné tyto nepříznivé strukturální podmínky v některých lokalitách přímo zohlednit. Je nutné podpořit osobní a profesní rozvoj učitelů a ředitelů, kteří budou dobře připraveni na negativní faktory ovlivňující výsledky konkrétních škol v kraji. Podobně je vhodné uvažovat v rámci kraje i o jednotlivých okresech. Příkladem je Česká Lípa jako zástupce spíše znevýhodněného okresu a Semily, které svým SES spadají spíše do lépe situovaného Královéhradeckého kraje, i když jsou obě města součástí kraje Libereckého.

9.2

Výsledky žáků v mezinárodních šetřeních

Z pohledu mezinárodních šetření byly pro mezikrajské porovnání zvoleny tzv. gramotnostní úrovně, jejichž prostřednictvím jsou žáci rozdělováni do několika skupin podle skóre, kterého v testu dosáhli. V tomto ohledu je důležité sledovat především procentuální zastoupení žáků v tzv. druhé gramotnostní úrovni, která je považována za hraniční pro úspěch v dalším vzdělávání. Pod tuto úroveň spadají žáci, kteří nemají ani elementární dovednosti v matematice a čtení. To má následně značný vliv na výskyt negativních jevů, jako je např. podíl exekucí pramenících z nízké finanční gramotnosti, která je se základními dovednostmi úzce provázána. Nízká čtenářská gramotnost má pak důsledek takový, že absolventi nejsou schopni vyhledávat a analyzovat informace nejen z knih, ale ani z médií, málo se orientují v současném dění a nejsou schopni získané informace vyhodnotit a využít v osobním, občanském i pracovním životě. Vysoký podíl absolventů základních škol, kteří nezvládli ani druhou gramotnostní úroveň, má dopad na budoucí socioekonomický rozvoj kraje. V době ekonomické krize se lidé s nižším vzděláním dokáží o sebe postarat jen s obtížemi, a následně tak roste počet žadatelů o sociální podporu. Následující obrázek a graf ilustrují zastoupení žáků 1. i 2. stupně ZŠ pod druhou gramotnostní úrovní v jednotlivých regionech.

Podíly žáků pod druhou gramotností úrovní (TIMSS)

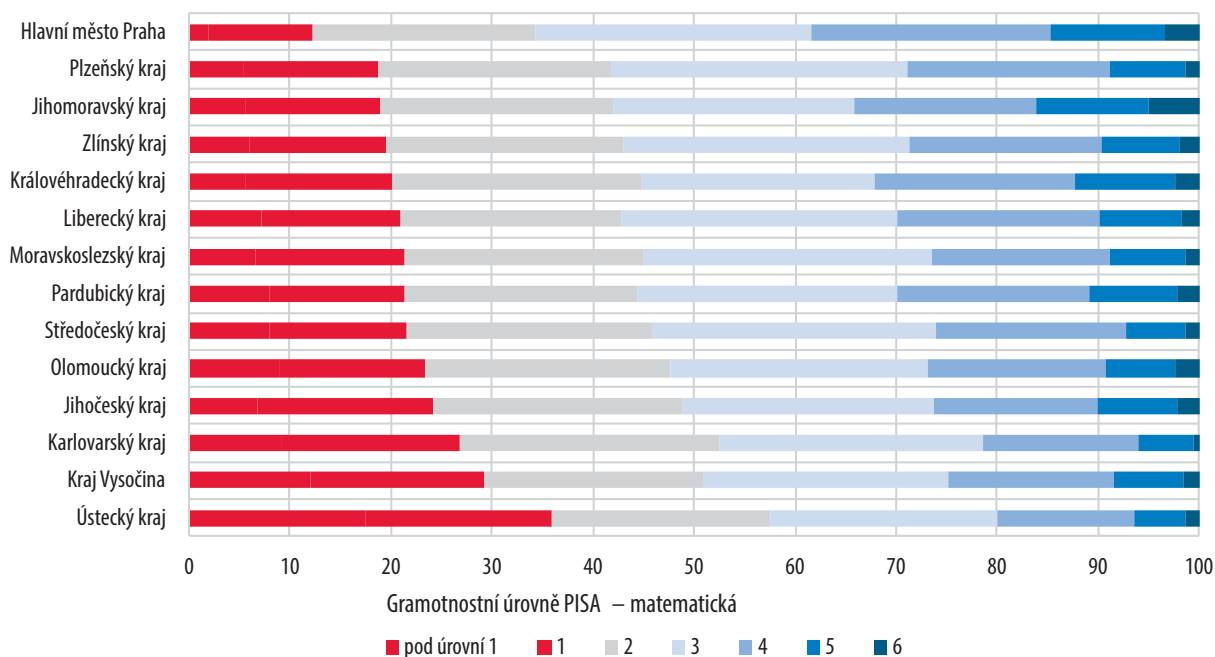


Pozn.: Mapa zobrazuje podíly žáků, kteří spadají do podprůměrné testové úrovně. Pro ilustraci bylo zvoleno šetření TIMSS 2015 zaměřené na znalosti a dovednosti žáků 4. ročníků základních škol v matematice a přírodních vědách. Podobné výsledky však můžeme pozorovat i v rámci dalších šetření.

Žákům, kteří zaostávají (umísťují se pod druhou úroveň) na 1. stupni ZŠ, se může jen s obtížemi dařit bariéry překonat, a bez podpory školy se tak jejich situace dále zhoršuje.

Graf 113

Podíly žáků v příslušné gramotnostní úrovni (PISA; matematická gramotnost, v %)



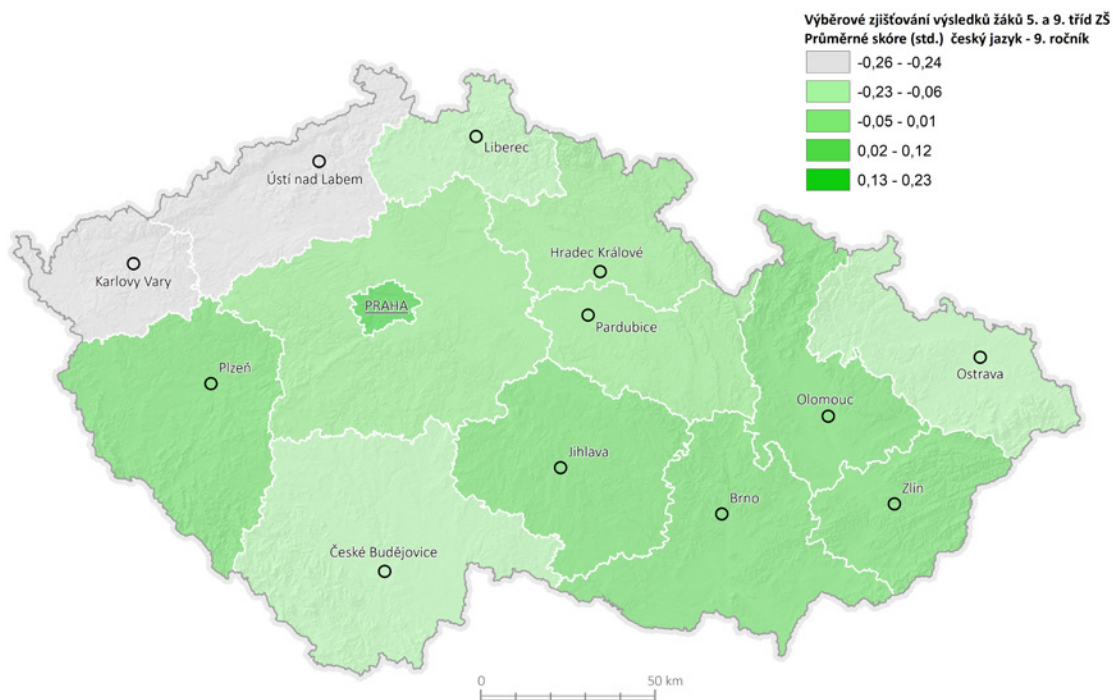
Pozn.: Mezinárodní šetření PISA ověřuje dosaženou úroveň patnáctiletých žáků ve vybraných gramotnostech. Jde tedy o žáky nacházející se primárně na konci základní školy, resp. na konci jejího druhého stupně. Prezентovaný graf reflektuje výsledky žáků ze šetření PISA 2015 zaměřeného na matematickou gramotnost.

Výsledky žáků v národních zjišťováních

Obdobně lze nahlížet na výsledky žáků v jednotlivých krajích dosažené v rámci různě zaměřených národních testování, které Česká školní inspekce každoročně v různých ročnících, předmětech, vzdělávacích oblastech i gramotnostech a na různých stupních počátečního vzdělávání realizuje.

Obrázek 4

Výsledky testování žáků 9. ročníků ZŠ v krajském srovnání



Pozn.: Mapa zobrazuje průměrné skóre z testu českého jazyka u žáků na úrovni 9. ročníků základních škol v krajském srovnání. Čím světlejší barva, tím nižší skóre.

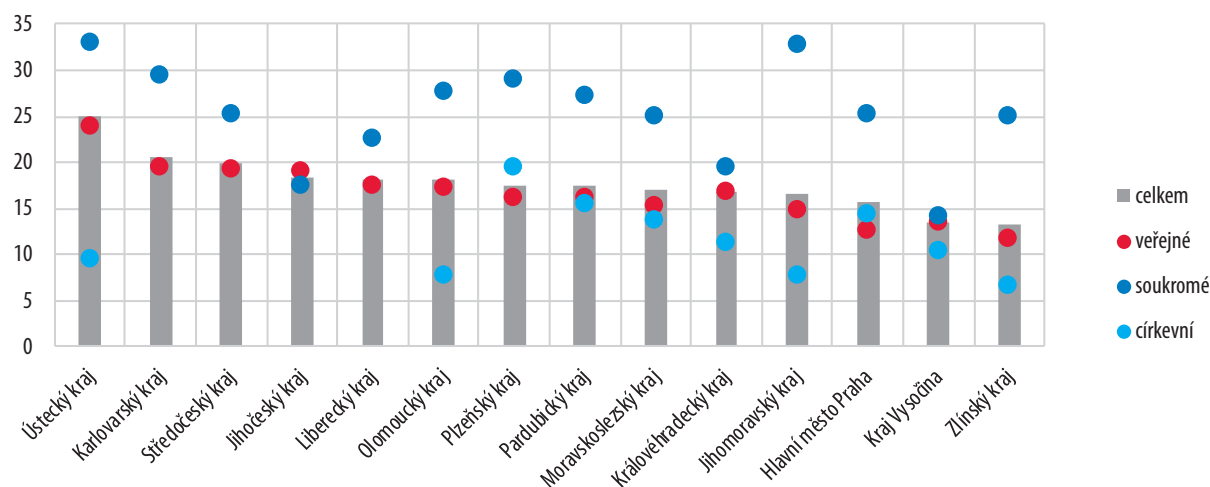
Nadprůměrných výsledků dosáhli žáci navštěvující školy v hl. městě Praze, Jihomoravském kraji a Zlínském kraji, a to ve všech třech stěžejních předmětech (český jazyk, matematika, cizí jazyk), které byly v rámci zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol testovány. Obdobně, tedy relativně vysoké zastoupení žáků dosahujících výborného výsledku můžeme vidět v Jihomoravském kraji a hlavním městě Praze v testech informační a sociální gramotnosti, které byly určeny žákům druhých ročníků středních škol.

Úspěšnost u maturit

Dalším důležitým hlediskem je úspěšnost žáků u maturitních zkoušek, a to ve školách veřejných, církevních i soukromých zřizovatelů. Nejnižší hrubou neúspěšnost žáků u maturit vykázal v roce 2018 Zlínský kraj, na průměru se pohybují kraje Pardubický, Plzeňský či Olomoucký, nejhorší pak byly výsledky v kraji Ústeckém, Karlovarském a Středočeském.

Graf 114

Hrubá neúspěšnost žáků u maturitní zkoušky 2018 (po podzimním zkušebním období; v %)



Pozn.: Hrubá neúspěšnost je ukazatel vypovídající o tom, jaký podíl žáků z celkem přihlášených u zkoušky buď neuspěl, anebo zkoušku vůbec nekonal.

Zde je třeba upozornit na skutečnost, že chceme-li zvýšit kvalitu vzdělávání na středních školách, je třeba začít již na nižších stupních. V tomto směru je třeba vnímat roli krajů nejen jako zřizovatelů některých škol (zejména středních) a školských zařízení, ale jako správců vzdělávací soustavy na daném území, s významnou odpovědností za celek.

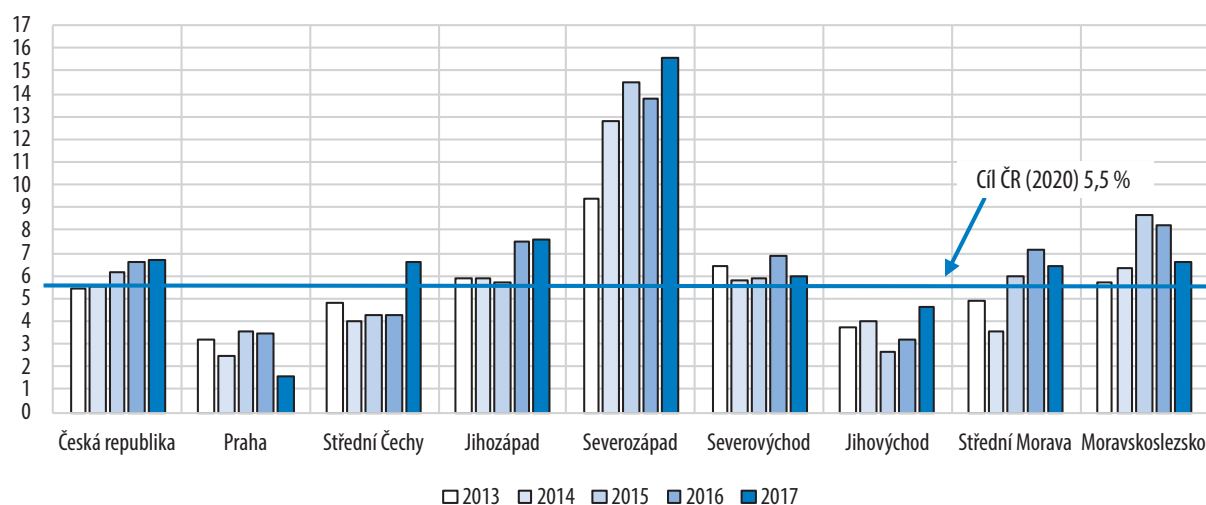
9.5

Předčasné odchody

Dalším důležitým hlediskem, které je potřeba při sledování krajských specifik vyhodnocovat, jsou podíly žáků předčasně ukončujících střední vzdělávání.

Graf 115

Míra předčasných odchodů ze středního vzdělávání (v %)



Pozn.: Zdrojem pro porovnání je zpráva Národního ústavu pro vzdělávání „Předčasné odchody žáků ze středních škol a Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2018“. Data jsou prezentována pro jednotlivé NUTS (Nomenklatura územních statistických jednotek), což jsou územní celky vytvořené pro statistické účely a jednotlivé kraje jsou do nich seskládány.

Z uvedeného grafu vyplývá, že v rámci regionálního členění je extrémně nepříznivá situace zejména v Karlovarském a Ústeckém kraji (NUTS 2 Severozápad), kde podíl předčasných odchodů žáků ze středních škol v roce 2017 vystoupal až na úroveň 15,6 %. Podprůměrných hodnot naopak dosahuje např. Jihomoravský kraj, hl. město Praha nebo Zlínský kraj, který má vůbec jeden z nejnižších podílů žáků, kteří předčasně ukončili střední vzdělávání. Největší podíl odchodů je standardně v kategorii oborů středního vzdělání ukončených výučním listem (E, H), v nichž má právě např. Ústecký kraj druhý nejvyšší podíl žáků (po Karlovarském kraji) nově přijatých do středního vzdělávání ve školním roce 2018/2019 a zároveň podprůměrný podíl žáků nově přijatých do maturitních oborů středních škol.

Tabulka 107

Podíl nově přijatých žáků středních škol 2018/2019 podle kategorie vzdělání (v %)

Kraj	Kategorie vzdělání				
	SV J, C	SV s VL H+E	SV s MZ a OV L0	SOV M	K (gymn.)
Hlavní město Praha	1,15	18,70	5,37	46,28	28,50
Středočeský kraj	1,72	33,50	4,38	37,62	22,78
Jihočeský kraj	0,61	31,30	6,28	40,90	20,90
Plzeňský kraj	0,25	30,25	6,47	43,15	19,88
Karlovarský kraj	1,12	37,03	4,82	38,85	18,17
Ústecký kraj	1,45	36,25	4,68	40,29	17,33
Liberecký kraj	0,59	34,18	4,67	42,44	18,12
Královéhradecký kraj	1,36	29,66	4,78	43,09	21,11
Pardubický kraj	0,55	30,88	7,19	42,03	19,35
Kraj Vysočina	1,05	29,62	7,46	38,88	23,00
Jihomoravský kraj	0,96	27,97	7,12	38,56	25,38
Olomoucký kraj	1,78	30,84	6,85	38,24	22,28
Zlínský kraj	0,47	25,34	9,49	39,94	24,76
Moravskoslezský kraj	1,19	30,69	6,57	40,80	20,75
Česká republika	1,08	29,33	6,11	41,03	22,43

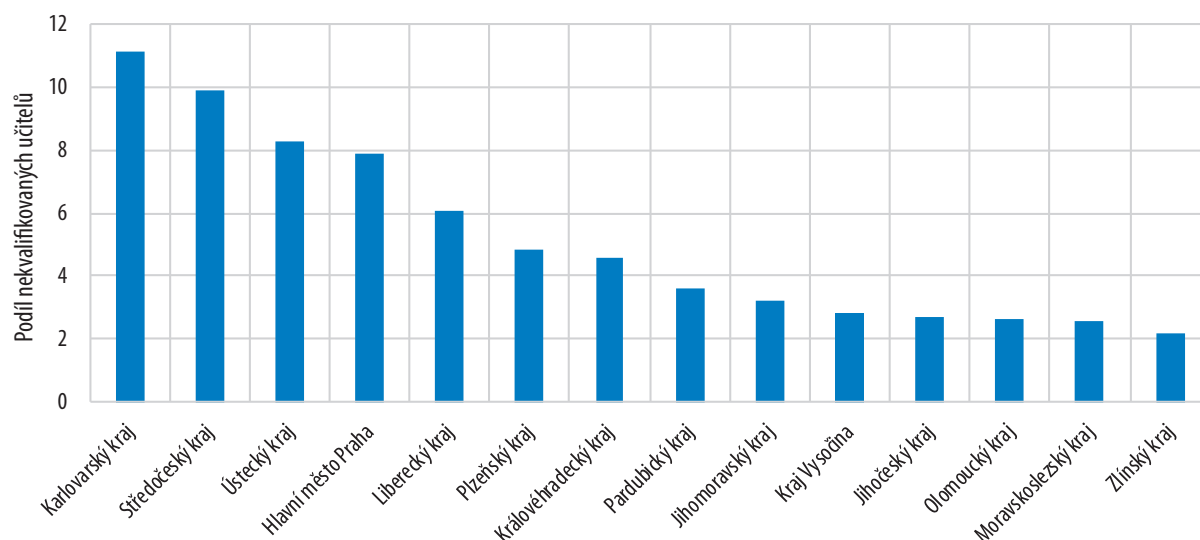
Pozn: Střední nebo střední odborné vzdělání bez maturity i výučního listu – J, vzdělávání v praktických školách – C, Střední vzdělání s výučním listem – H, E; Střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou a odborným výcvikem – L/0; Střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou – M (bez gymnázií), Gymnázia – K.

9.6

Kvalifikovanost a aprobovanost učitelů

Velmi důležitým ukazatelem je také stav regionálního školství v oblasti personálního zajištění vzdělávacího procesu. Pro hodnotící účely zohledňuje Česká školní inspekce jak kvalifikovanost pedagogických pracovníků definovanou v příslušném zákoně, tak jejich aprobovanost, která je z pohledu dopadu na kvalitu vzdělávání a vzdělávací výsledky žáků ještě důležitější.

Podíl nekvalifikovaných učitelů napříč kraji (v %)



Pozn.: Prezentovaná data pocházejí z mimořádného šetření MŠMT provedeného v roce 2019 ve všech školách zapsaných do školského rejstříku.

Podíváme-li se např. na Zlínský kraj, je možné nadprůměrné výsledky, kterých žáci v tomto kraji v různě zaměřených testováních dosahují, provázat mimo jiné právě s vysokou mírou kvalifikovanosti i aprobovanosti učitelů působících ve školách tohoto kraje. Z opačného hlediska je pak možné poukázat na situaci v Karlovarském kraji, Středočeském kraji, Ústeckém kraji a v Praze, stejně jako na středové hodnoty jak z pohledu výsledků žáků, tak z pohledu personální situace v pedagogických sborech v případě Královéhradeckého kraje, Plzeňského kraje nebo Libereckého kraje.

Z hlediska rozsahu výuky vedené neaprobovanými učiteli je situace napříč kraji nejhorší na druhém stupni základních škol, kde dosahuje v celorepublikovém průměru podílu 27,4 %, a následně v nematuritních oborech středních škol, jejichž žáci zároveň vykazují podprůměrné vzdělávací výsledky. Snaha o zabezpečení co nejvyšší aprobovanosti výuky by tedy měla představovat jednu z priorit regionální vzdělávací politiky ve všech krajích. Vedle toho je třeba usilovat o maximální zajištění odborných služeb ve školách ze strany specialistů – speciálních pedagogů či školních psychologů. I v tomto směru je situace napříč regiony komplikovaná a znevýhodněné kraje, jako je např. kraj Karlovarský, se navíc potýkají s výrazným nedostatkem těchto specialistů, nejen přímo ve školách, ale i ve školských poradenských zařízeních.

9.7

Podpora poskytovaná žákům

Školy a zřizovatelé nemohou sice přímo ovlivňovat socioekonomický status žáků, mohou však významně přispět k dalším podstatným prvkům kvality škol, jako je např. podpora prostředí vhodného pro učení a podpora žáků při dosahování dobrých výsledků. Je vhodné i nadále pracovat na tom, aby ve školách a školských poradenských zařízeních byl dostatek profesí připravených poskytovat kvalifikované služby dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Je třeba se zaměřit na hodnocení výuky a poskytování zpětné vazby učitelům ke kvalitě jejich práce, zejména ze strany vedení škol, ale i ze strany metodických orgánů ve škole, ostatních učitelů, samotných žáků i zákonných zástupců. Ze zjištění České školní inspekce

vyplývá, že rozsah zpětné vazby poskytované učitelům není dostatečný, nebo je systém poskytování zpětné vazby pedagogům nastaven pouze formálně. Paradoxně horší situace, než je průměr za Českou republiku, je v tomto ohledu např. v Jihomoravském kraji, který má jinak oproti většině jiných krajů příznivější vstupní podmínky pro kvalitní vzdělávání.

Doporučení

- Aktivně podporovat zvyšování kvalifikace úředníků veřejné správy v oblastech vzdělávací politiky a řízení vzdělávací soustavy, zejména v oblasti kvality vzdělávání ve školách, společného vzdělávání a hodnocení vzdělávacích institucí, tj. škol a školských zařízení. Jako rámec pro vnímání kvality ve vzdělávání podporovat kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, která využívá ČŠI.
- Podporovat mezisektorovou spolupráci, aktivně přistupovat například k řešení bytové otázky zejména rodin s dětmi žijících v nepříznivých podmínkách, vytvářet podmínky pro školskou sociální práci a podporovat organizace pracující s dětmi a mládeží (zejména v oblasti vzdělávání), např. pronájmem nebytových prostor za snížené nájemné.
- Zejména v oblastech trpících nedostatkem kvalifikovaných učitelů vytvářet vhodné podmínky pro učitele a ostatní pedagogické pracovníky, spočívající např. v dlouhodobém pronájmu bytů.
- Zvyšovat zájem občanů o celoživotní učení a vytvářet příležitosti pro jejich další vzdělávání. Pokračovat v koncepci zřizování center celoživotního učení.
- Zaměřit se na zvýšení kvality učňovského školství a upřednostnit kvalitu před početními kritérii. Podporovat všeobecné a přenositelné dovednosti (čtenářská gramotnost, mediální gramotnost, komunikativní a týmové dovednosti apod.) u žáků v učňovských oborech tak, aby byli připraveni pro budoucí a nevyhnutelné změny na trhu práce a s nimi spojenou ochotu a připravenost ke změnám kvalifikace.
- Kraje by se měly zabývat cílenou podporou těch oborů, které produkují absolventy s uplatněním v profesích s vysokou přidanou hodnotou.
- Zkvalitnit regionální informační systém pro profesní volbu, včetně osvěty pro rodiče. Provést kariérové poradenství a trh práce. Zlepšovat kvalitu kariérového poradenství, např. prostřednictvím vzdělávání a zvyšování kompetencí kariérových poradců vedoucích k vzájemné prostupnosti informací o obsahu studia, profesních kompetencí směrem k žákovi a jeho přípravě na profesní dráhu adekvátně k jeho možnostem. Motivovat žáky a rodiče k zájmu o střední odborné vzdělávání nikoli stanovováním restriktivních opatření, ale kontinuálním zvyšováním kvality práce škol.
- Systémově se zabývat nedostatkem odborně kvalifikovaných zájemců o práci učitelů ZŠ a SŠ. Podporovat vzdělávání pedagogických pracovníků k získání a rozšíření odborné kvalifikace, vytvářet podmínky pro jejich další profesní rozvoj.
- Rozšířit spektrum poskytovaných služeb krajských vzdělávacích zařízení o metodickou podporu škol v řízení kvality obsahu vzdělávání a nastavit systém spolupráce se vznikajícími krajskými a okresními metodickými kabinetem.
- Zajistit nabídku kvalitního dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků poskytovaného krajským vzdělávacím zařízením ve spolupráci s krajskou pobočkou Národního institutu pro další vzdělávání.
- Na úrovni škol podporovat výsledky žáků v jednotlivých základních gramotnostech za-
traktivněním výukových metod včetně zapojení ICT, využíváním mezipředmětových

vztahů a propojováním výuky s každodenním životem, formou neformálního a zájmového vzdělávání (kroužky, školní kluby), zajištěním odborníků do výuky (spisovatelé, mediální pracovníci, žurnalisté, případně pro žáky známé a atraktivní osobnosti, ale i rodiče ochotní sdílet své profesní zkušenosti s žáky) apod.

- Systematicky ve školách pracovat s testovými výsledky žáků z realizovaných mezinárodních šetření i národních testování prováděných Českou školní inspekcí, s výsledky jednotných přijímacích zkoušek či s výsledky maturitních zkoušek a jednotných závěrečných zkoušek. Vyhledávat případné příčiny neúspěchu a přijímat účinná opatření ke zlepšování.
- Vzhledem k potřebám jednotlivých škol zvyšovat podíl pedagogických pracovníků, kteří mají odborné kompetence pro úspěšnou realizaci společného vzdělávání (učitelů, školních psychologů a školních speciálních pedagogů ve školních poradenských pracovištích, sociálních pedagogů, školních asistentů), a udržení pracovníků stávajících.

10 Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy poskytují výchovnou péči, předcházejí vzniku nebo rozvoji negativních vlivů na chování dítěte, poskytují pomoc a spolupracují s rodiči nebo zákonnými zástupci a orgány sociálněprávní ochrany dětí. Účelem zařízení je zajistit nezletilé osobě, a to zpravidla dětem ve věku od 3 do 18 let, případně zletilé osobě do 19 let, na základě rozhodnutí soudu náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělání. S dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti a s ohledem na potřeby osoby jeho věku. Cílem výchovné péče v zařízení je předcházet vzniku a rozvoji poruch chování dítěte nebo narušení jeho zdravotního vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte. Je rozvíjena i citová stránka jeho osobnosti a je umožněno, aby se dítě aktivně účastnilo dění mimo zařízení. Ve všech zařízeních je nepřetržitý celoroční provoz.

Mezi zařízení ústavní výchovy nebo ochranné výchovy patří diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Diagnostický ústav je internátní výchovné zařízení, které z hlediska psychologického a pedagogického komplexně vyšetřuje děti a mládež. Pobyt se realizuje zpravidla po dobu dvou měsíců nebo do doby, kdy proběhne soudní řízení, které pobyt ruší či mění. Během této doby probíhá komplexní diagnostika, na základě které je vypracován individuální program pomoci, obsahující charakteristiku specifických potřeb klienta, návrhy doporučených metod, přístupů a prognózu dalšího vývoje a na jejím podkladě a na základě soudního rozhodnutí jsou děti a mládež dále umísťovány buď zpět do rodiny, nebo do zařízení náhradní rodinné péče. Jedná se o různé typy dětských domovů, dětských domovů se školou a výchovných ústavů. Dětský domov zajišťuje péči o děti zpravidla od 3 do nejvýše 18 let, v případě studia do 26 let, vyžadující občasné vedení a kontrolu. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova. Do dětského domova mohou být umístěny i nezletilé matky spolu se svými dětmi. Do dětského domova se školou jsou zařazovány děti nesamostatné a vyžadující stálé vedení a kontrolu. Jeho součástí je i základní škola pro děti, u kterých by docházení do základní školy mimo zařízení nebylo možné či účelné. Do výchovného ústavu jsou umísťovány děti starší patnácti let se závažnými poruchami chování a děti vyžadující soustavnou intenzivní individuální péči. Součástí výchovného ústavu je škola zajišťující dětem středoškolské vzdělávání. Střediska výchovné péče zajišťují preventivně výchovnou péči pro děti, žáky a studenty s rizikem vzniku a vývoje poruch chování. Cílem je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte, přičemž poskytují svou intervenci také rodičům (zákonným zástupcům) nebo škole. Nejčastějším zřizovatelem dětských domovů jsou převážně jednotlivé kraje, výjimečně církve a soukromé subjekty. Dětské domovy se školou a výchovné ústavy zřizuje MŠMT. Většina středisek výchovné péče je součástí některého zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy.

Při inspekční činnosti v těchto zařízeních ČŠI hodnotila naplňování standardů a využívání jejich principů v běžné praxi zařízení. Cílem tohoto hodnocení bylo postihnout hodnoty, které jsou pro dítě v rámci života v zařízení důležité. Jsou jimi zejména vytváření a podpora vztahů s blízkými osobami, naplňování fyzických, ale také psychologických potřeb, zvyšování možností spoluutvářet vlastní život v rámci zařízení i mimo něj, podpora spolurozhodování se, podpora aktivizace rodiny dítěte, snižování separace dětí a dětských skupin vyrůstajících v zařízení od ostatních dětí a lidí, eliminace skupinově založených postupů, které akcentují potřebu „skupiny“ oproti potřebě jednotlivého dítěte, podpora aktivit v zařízení, které rozvíjejí kompetence potřebné pro samostatný život dětí, podpora rozvoje podpůrných aktivit zařízení při přechodu mladých dospělých do samostatného života a další. Všechna navštívená zařízení zapracovala Standardy kvality péče do svého školního vzdělávacího programu a s různým dopadem a kvalitou implementovala do své běžné činnosti.

Ve sledovaném období vydalo MŠMT jako metodickou podporu školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy Metodický pokyn k provozování pracovních výchovných skupin a Metodický pokyn k úpravě vnitřního řádu školského zařízení. ČŠI při inspekční činnosti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, které zřizuje MŠMT, hodnotila zpracování těchto materiálů do dokumentace zařízení a jejich naplňování v běžné praxi zařízení.

ČŠI ve sledovaném období provedla inspekční činnost v 64 školských zařízeních zřizovaných krajem, soukromým subjektem nebo MŠMT. Hodnoceno bylo 55 dětských domovů, šest dětských domovů se školou a tři výchovné ústavy. Převažovala inspekční činnost v dětských domovech (87,3 % ze všech sledovaných zařízení), do kterých jsou hlavně umísťovány děti, které nemají závažné poruchy chování, ale které vyžadují vedení a kontrolu.

10.1

Podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

10.1.1 Děti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Ve školním roce 2018/2019 fungovala v České republice celkem 204 zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy.

Tabulka 108

Počet školských zařízení pro výkon ÚV nebo OV podle zřizovatele

Sledovaný parametr ČR (Statistika MŠMT)	Počet celkem	Zřizovatel			
		Kraj	MŠMT	Privátní sektor	Církev
Celkem	204	128	67	6	3
Dětský domov	138	128	1	6	3
Dětský domov se školou	28	0	28	0	0
Výchovný ústav	25	0	25	0	0
Diagnostický ústav	13	0	13	0	0

Preventivně výchovnou péči zajišťovalo stejně jako loni i předloni 31 středisek výchovné péče. Z nich péči internátní formou zajišťovalo 16 a celodenní formou osm středisek. Střediska výchovné péče evidovala v letošním školním roce 13 838 klientů. Počet klientů středisek klesl meziročně o 180 klientů. V internátní formě bylo evidováno 1 264 dětí, v celodenní formě 207 dětí.

Ve školním roce 2018/2019 bylo ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy umístěno celkem 6 394 dětí. To je oproti loňskému školnímu roku o 49 dětí více. Loni bylo v těchto zařízeních umístěno 6 345 dětí. Nejvíce dětí bylo umístěno v dětských domovech (66,4 %), ve výchovných ústavech bylo umístěno 15,5 % a v dětských domovech se školou 11,9 % ze všech umístěných dětí. Počet dětí umístěných v zařízeních se meziročně měnil o desítky, vzájemné rozložení dětí v jednotlivých typech školských zařízení pouze o jednotky procent. S nařízenou ústavní výchovou bylo v zařízeních 5 119 dětí, s předběžným opatřením 700 a s uloženou ochrannou výchovou 91. Čtyři děti byly v zařízení umístěny na základě žádosti zákonných zástupců a 463 dětí požádalo zařízení o prodloužení jejich pobytu vzhledem k dokončování přípravy na budoucí povolání.

Tabulka 109

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	204	100,0	6 394	100
Dětský domov	138	67,7	4 248	66,4
Dětský domov se školou	28	13,7	759	11,9
Výchovný ústav	25	12,3	993	15,5
Diagnostický ústav	13	6,3	394	6,2

10.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Ze sledovaných 64 školských zařízení, převážně dětských domovů, jich 90,5 % splňovalo prostorové podmínky. Materiální a hygienické podmínky splňovalo 95 %. Uspořádání rodinných a výchovných skupin se v 90 % podobalo fungování běžné domácnosti. Materiální vybavení se zlepšuje i za pomoci finančních prostředků od sponzorů, velmi dobrá úroveň je ve vybavení pro relaxační a sezónní činnosti, především pro sportovní aktivity. Téměř v 10 % zařízení se však fungování rodinných a výchovných skupin nepochybně podobalo běžné rodině, a to nejčastěji z důvodu nedostatečných nebo chybějících prostor pro samostatnou přípravu jídel a nedostatečně vybavených pokojů dětí.

Reálné fyzické i psychické bezpečí vytvářelo dětem, zaměstnancům i ostatním osobám oprávněným k pohybu v prostorách zařízení 87,31 % školských zařízení. Všechny děti ve sledovaných zařízeních byly seznámeny se zásadami bezpečnosti a ochrany zdraví v zařízení i při pobytu a aktivitách mimo zařízení a bylo jim poskytováno soukromí i svobodný a samostatný pohyb. Zlepšení nastalo v možnosti bezbariérového přístupu pro hendikepované děti, který mělo zajištěno 17 % zařízení (vloni 7 %). Prostory většiny zařízení však stále ještě omezují možnost volného pohybu dětí s tělesným a smyslovým postižením. Správně stanovenou specifikaci pravidel pro děti a zaměstnance pro používání audiovizuálních systémů, popř. stavebně-technických prvků, nemělo téměř 43 % sledovaných zařízení.

Tabulka 110

Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky zařízení – podíl zařízení (v %)

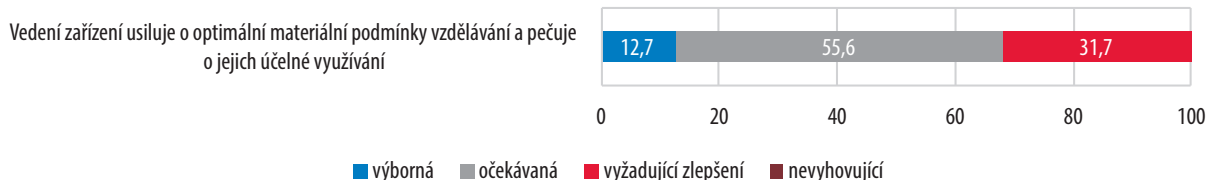
Plnění prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek	Podíl
Zařízení splňuje materiální podmínky	95,2
Zařízení splňuje technické podmínky	96,8
Zařízení splňuje bezbariérový přístup pro tělesně postižené	17,2
Zařízení nemá bezbariérový přístup	95,2
Zařízení uplatňuje postupy k zajištění bezpečnosti dětí	96,8
Zařízení má pravidla k použití stavebně-technických prvků	17,2

Prostorové uspořádání a materiální vybavení v 90 % sledovaných zařízení umožňuje fungování rodinných a výchovných skupin jako v běžné rodině. Děti mají možnost se zapojit do běžných domácích prací, čímž si osvojují prakticky využitelné dovednosti pro svůj další život. Vedení všech zařízení sledovalo úroveň a stav materiálně-technických podmínek a reagovalo na nutnost obnovy. Finanční prostředky zařízení získávala hlavně od zřizovatele, téměř všechna zařízení (94 %) získávala další finanční prostředky pro zlepšování činnosti zařízení. Aktivně a pravidelně usilovalo o zlepšení 68 % zařízení, ale téměř 32 % zařízení

vyvíjelo aktivity pro zlepšení materiálního zabezpečení nepravidelně až sporadicky. Zlepšilo se hlavně zázemí pro volný čas a relaxaci dětí, například vybavení zahrad a hřišť, ale stále více zařízení investovalo finanční prostředky i do zajištění možnosti samostatného bydlení pro děti dokončující přípravu na budoucí povolání.

Graf 117

Vedení zařízení usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání – podíl zařízení (v %)



Každé zařízení využívá specifický systém pro hodnocení dětí. Kladným zjištěním je postupné navyšování pozitivních opatření ve výchově, tedy hledání pozitivních mechanismů motivace dětí. Velká část navštívených zařízení (týkalo se zejména dětských domovů) v loňském školním roce neměla unifikovaný hodnoticí systém. Každá z rodinných skupin měla svá vlastní pravidla, na jejichž přípravě se mnohdy podílely samy děti. Tento způsob pro zavádění pravidel má svá pozitiva, v rozhovorech se však inspektoři setkávali také s rozpaky dětí, pokud zaznamenaly nejednotnost při hodnocení.

10.1.3 Finanční podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

V uplynulém období kontrolovaná školská zařízení hospodařila především s dotacemi ze státního rozpočtu určenými na neinvestiční výdaje a s příspěvkem od zřizovatele, které pokrývaly základní chod zařízení. Vedení 60 zařízení získávalo aktivně další finanční prostředky pro zlepšování své činnosti. K posílení financování přispívali finančními a věcnými dary hlavně jednotliví sponzoři, firmy a různé nadace. Zařízení je nejčastěji využívala na zlepšení materiálních podmínek rodinných a výchovných skupin, na potřeby pro vzdělávání, audiovizuální a výpočetní techniku, na prázdninové aktivity a kurzy pro děti i mimoškolní aktivity. Vedení čtyř zařízení hospodařilo pouze s prostředky ze státního rozpočtu a od zřizovatele. Ve vyplácení částek kapesného, osobních darů a věcné pomoci nebo peněžitého příspěvku sledovaných zařízení nebyly shledány nedostatky. Rovněž finanční prostředky dětí byly zabezpečeny v souladu s předpisy.

V rámci inspekční činnosti byla ve vybraných školských zařízeních vykonána veřejnosprávní kontrola využívání finančních prostředků ze státního rozpočtu. Celkový objem přijatých finančních prostředků ze státního rozpočtu z MŠMT činil 72 424 384 Kč.

10.1.4 Personální podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

V navštívených zařízeních pouze 50 % pedagogických pracovníků splňovalo stanovené kvalifikační předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Tento nelichotivý vývoj vychází ze současného stavu na trhu práce v některých regionech s nízkou nezaměstnaností, kde je téměř nemožné kvalifikovanou pracovní sílu získat. S tím koresponduje rovněž malý zájem uchazečů o místo ředitele školského zařízení. K vypsáním konkurzům se přihlásil v 65 % jeden nebo dva uchazeči, přičemž v 86 % to byli uchazeči z daného školského zařízení (ve 43 % ředitel daného zařízení). 14 % konkurzů muselo být vypsáno opakovaně, jelikož v předešlém konkurzu nebyl nikdo komisí vybrán nebo zřizovatel nikoho nejmenoval. Ke zhoršení celkové situace významně přispěla i slabá aktivita vedení jednotlivých zařízení o zajištění optimálních personálních podmínek, kdy téměř v jedné čtvrtině zařízení

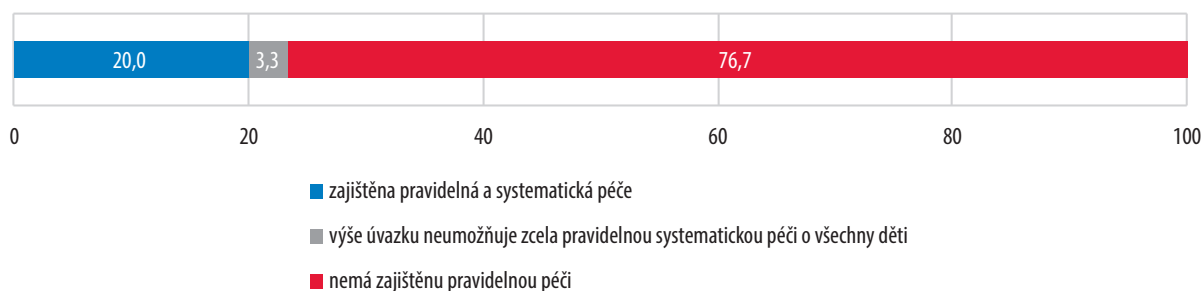
bylo toto kritérium hodnoceno na úrovni vyžadující zlepšení. S tímto zjištěním koresponduje také skutečnost, že v osmi sledovaných zařízeních bylo v této oblasti zjištěno i porušení právních předpisů. Stanovená kritéria psychické způsobilosti pedagogických pracovníků i trestní bezúhonnosti zaměstnanců navštívená zařízení většinou dodržovala. Zjištění z osmi zařízení, jejichž pedagogičtí či nepedagogičtí pracovníci nesplňovali kritérium bezúhonnosti či psychické způsobilosti, jsou ojedinělá, přesto však jsou alarmující a jsou rizikem při ochraně dětí v zařízeních před zneužitím moci či postavení zaměstnanců. Dalším rizikem, vedoucím např. ke zvýšenému výskytu sociálně patologických jevů v rodinné či výchovné skupině, je skutečnost, že část zařízení v průběhu školního roku neupravovala počty pedagogických pracovníků ve službě v závislosti na potřebách dětí.

Většina zařízení má vhodně nastavenou podporu osobnostního a profesního růstu svých pracovníků, 16 % vedoucích pracovníků zařízení však pravidelné hodnocení a kontrolu svých pracovníků neprovádí. Z procentuálního zastoupení jednotlivých typů vzdělávání vyplývá, že většina z nich je zaměřena na získávání tvrdých dovedností. Stále nízký počet absolvovaných vzdělávacích aktivit k získání měkkých dovedností je krom jiného také důsledkem omezené nabídky vzdělávacích institucí. Analýza získaných dat naopak ukázala, že více než 90 % pedagogů o svůj profesní růst usiluje, což je oproti minulým letům pozitivní posun.

Oproti minulému školnímu roku také došlo k významnému zhoršení v oblasti zajištění specializované péče etopedy a psychology (o 43,4 %). Jejich systematickou a pravidelnou pomoc dětem zajišťovala jen pětina zařízení. Ve dvou zařízeních pak byla tato odborná péče zajištěna jen zčásti, viz graf níže. Průměrná souhrnná výše úvazků odborných pracovníků je dostačující pouze k zajištění odborné etopedické či psychologické intervence, ne však k systematické odborné práci s dětmi. Počet pedagogických pracovníků s absolvovaným psychoterapeutickým výcvikem je pořád nízký, v průměru stále necelý jeden pedagog na zařízení. Fakticky však významná část zařízení, převážně dětských domovů, nedisponuje žádným pedagogem s výše uvedeným výcvikem, tudíž odborné psychoterapeutické činnosti neprovádí.

Graf 118

Zajištění pravidelné systematické péče etopedů a psychologů – podíl zařízení (v %)



10.1.5 Řízení zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

V 10 % navštívených zařízení bylo zjištěno, že jejich vize a strategie rozvoje vykazují nedostatky, jedno zařízení bylo v této oblasti hodnoceno na úrovni nevyhovující. Většina zařízení však měla jasně formulovanou představu svého dalšího rozvoje. V sedmi zařízeních školní vzdělávací programy nebyly dostatečně srozumitelné pro pedagogy a rodiče. Zásadní obsahové náležitosti školního vzdělávacího programu pak byly zjištěny ve třech zařízeních a také vyžadovaly přepracování či doplnění. Významná většina zařízení (87 %) prokázala, že funguje podle jasných pravidel, všem účastníkům umožňovala se spolupodílet na své činnosti.

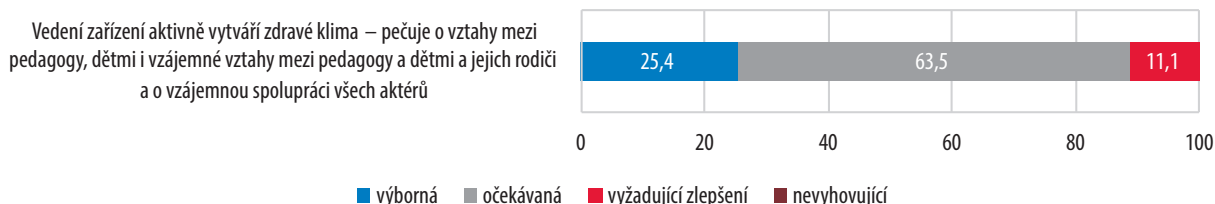
Nedostatky při řízení, kontrole a přijímání účinných opatření byly zjištěny v 37 % případů, jedno zařízení bylo hodnoceno jako nevyhovující. Téměř jedna třetina navštívených zařízení

neměla zpracovaný postup výkonu péče pro všechny umístěné děti (ochranná výchova, děti vyžadující výchovně léčebný režim, nezletilé těhotné dívky a nezletilé matky a jejich děti, děti se závažnými poruchami chování). Pětina zařízení neurčila dětem klíčového pracovníka, pět procent navštívených zařízení nemělo nastavený způsob, jak si mohou děti či osoby blízké stěžovat. Ze souhrnných odpovědí dětí v dotaznících vyplývá, že pouze v polovině případů byly úspěšné při řešení svých problémů. Nevhodně nastavený vlastní systém zařízení pro pravidelné hodnocení kvality poskytované péče byl zjištěn u osmi procent zařízení.

Vedení zařízení v drtivé převaze usiluje o svůj profesní růst. V jednotlivých oblastech vzdělávání mají kvantitativně nejčastěji zastoupení legislativa, řízení pedagogického procesu, organizační řízení školy, ekonomická a finanční oblast. Procentuální zastoupení vzdělávání vedení zařízení v oblasti prevence a projevů rizikového chování dětí a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se ve srovnání s minulými roky mírně zlepšilo. Nulovou pozornost věnovalo vedení navštívených zařízení individualizaci vzdělávání a pedagogické diagnostice, což je vzhledem k účelu a charakteru školských zařízení závažné. Organizační hlediska řízení daného subjektu respektovalo 56 % zařízení. Porušení právních předpisů bylo zjištěno v 29 zařízeních. Ve srovnání s minulými lety se jedná o zhoršující se tendenci. Nejčastější a nejzávažnější prohřešky byly zjištěny v oblasti odborné kvalifikace či psychické způsobilosti pedagogických pracovníků, dodržování práv dětí v praxi, vytváření podmínek pro zdravý vývoj dětí a pro předcházení vzniku sociálně patologických jevů, udělování opatření ve výchově a plnění povinností ředitele zařízení. Níže uvedený graf zobrazuje snahu vedení zařízení aktivně vytvářet zdravé klima. Ze získaných dat vyplývá, že 11 % navštívených zařízení nepečuje dostatečně o vztahy mezi pedagogy, dětmi a jejich rodiči a o jejich vzájemnou spolupráci. Vzhledem k významnosti faktoru zdravého klimatu v pedagogickém procesu lze tato zařízení hodnotit jako potenciálně riziková. S tímto zjištěním koresponduje i skutečnost, že téměř pět procent dětí umístěných v zařízení v dotaznících uvedlo, že se v zařízení setkala s ponižováním, šikanou či fyzickým napadením ze strany dětí či dospělých.

Graf 119

Vedení zařízení aktivně vytváří zdravé klima – podíl zařízení (v %)



V některých krajích dochází ke slučování jednotlivých dětských domovů a původně samostatné subjekty se stávají vzdálenými odloučenými pracovišti. Taková situace značně ztěžuje řízení pedagogických procesů a pozice ředitele je v takovém případě značně komplikovaná, což se v těchto zařízeních v dílčích oblastech projevilo zejména v kontrolní činnosti a přijímání patřičných opatření v adekvátním čase. Vedení není v dostatečné interakci se všemi dětmi a zaměstnanci.

10.1.6 Přijímání dětí do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Ve všech navštívených zařízeních bylo umístění dítěte pokaždé záležitostí rozhodnutí soudu. V tomto procesu se vždy jednalo o efektivní spolupráci mezi zařízením, kam bylo dítě umísťováno, a příslušným odborem sociálněprávní ochrany dítěte. Je ověřeným pravidlem, že jsou děti prakticky okamžitě seznamovány se způsobem fungování zařízení a rodinných či výchovných skupin, do nichž jsou zařazeny. Seznámeny jsou také se svými právy a povinnostmi. Tento proces bývá zpravidla zajišťován vedením zařízení a posléze skupino-

vými vychovateli či klíčovými pracovníky. V ojedinělých případech (cca 2 % z navštíveného počtu) byly shledány nedostatky v této oblasti, což vyplynulo zejména z rozhovorů s dětmi. Do jisté míry to může souviset také s nedostatečným rozložením povinností při seznamování dětí mezi jednotlivé pedagogické pracovníky. Z inspekční činnosti vyplynulo, že asi 21 % zařízení neurčilo dětem klíčového pracovníka, který bývá zpravidla garantem a průvodcem svěřeného dítěte, popř. mu neurčilo roli ve vztahu k naplňování jeho potřeb. Došlo tedy ke zhoršení této situace, protože loni to bylo necelých 8 % zařízení.

Problematickým zjištěním je také nízká míra komplexně diagnostikovaných dětí. Z celkově umístěných 6 394 dětí proběhla komplexní diagnostika pouze u 1 820 dětí (28,5 %). Z dětí zařazených do výchovného ústavu nebo dětského domova se školou, což jsou děti se závažnými poruchami chování, nesamostatné a vyžadující stálé vedení a kontrolu, neproběhla komplexní diagnostika u 639 dětí (36,5 %).

10.2

Průběh výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Ve školním roce 2018/2019 bylo ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy provedeno v 64 zařízeních 574 hospitací v 533 rodinných a 24 výchovných skupinách. Zapsáno v nich bylo 3 994 dětí, z toho 1 267 (31,7 %) byly děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti mladších tří let bylo 38. Ve větší míře tak byly hospitalovány děti v dětských domovech, děti bez výrazných poruch chování, které však vyžadují vedení a kontrolu.

Tabulka 111

Individuální přístup ke specifickým potřebám dětí – podíl hospitací (v %)

Individuální přístup ke specifickým potřebám dětí	Podíl
Přizpůsobení vhodných aktivit	84,1
Vhodné přizpůsobení cílů a obsahu	76,6
Vedení k formulování cílů nebo očekávání od dětí	30,5
Sebehodnocení nebo vzájemné hodnocení ve vztahu k očekávání a cílům	12,8

Pedagogičtí pracovníci jen dvou třetin sledovaných zařízení vhodně vyhledávali, přizpůsobovali a volili aktivity s ohledem na jejich cíl i obsah. Třetina zařízení nepřizpůsobila při realizaci výchovně-vzdělávacích činností individuální přístup ke specifickým potřebám dětí, hlavně speciálně vzdělávacím potřebám. Pouze třetina sledovaných zařízení vhodně formulovala cíle a očekávání od dětí. Tato oblast se meziročně výrazně snížila – o 12,2 %. Z hospitační činnosti vyplynulo, že je stále velmi malá pozornost věnována následnému zhodnocení plnění cílů a očekávání deklarovanými v programu rozvoje osobnosti dětmi, kterou realizovalo pouze 12,2 % sledovaných zařízení a která se snížila proti minulému školnímu roku o 1,1 %.

Tabulka 112

Složka výchovy sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Složka výchovy sledované činnosti	Podíl
Rozumová	60,7
Pracovní	39,8
Mravní	20,4
Estetická	23,2
Tělesná	18,2
Ekologická	4,7
Dramatická	2,3
Ekonomická	2,8

Mezi činnostmi zaznamenanými v rámci hospitací převládala výrazně složka rozumová, která však proti minulému školnímu roku vykázala pokles o 5,2 %. Následovaly složky pracovní, estetická, tělesná, které se meziročně mírně zlepšily nebo vykazují setrvalý stav. Nejméně zaznamenané byly složky dramatická a ekonomická. Stejně jako v loňském školním roce je pozitivní podpora složky pracovní (získávání pracovních návyků a kompetencí), ve které došlo k nárůstu o 8,4 %, ale stále je její podíl pouze něco nad třetinu sledovaných složek výchovy. Přetrvávajícím negativem je nízký podíl složky ekonomické v návaznosti na kompetenci umět hospodařit s finančními prostředky a rozvíjení finanční gramotnosti dětí s výhledem na jejich budoucí samostatný život. V některých zařízeních je tato oblast zajišťována pouze externě prostřednictvím neziskových organizací.

Tabulka 113

Typ sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Typ sledované činnosti	Podíl
Sportovní	13,8
Rekreační	18,5
Pracovní	29,5
Výtvarná	16,6
Hudební	3,0
Příprava na vyučování	33,3
Vycházka	4,7
Volná činnost (nejčastěji sledování televize, stolní hry, práce na počítači)	18,3
Jiná činnost (nejčastěji komunitní sezení, stolování)	12,7

Nejčastější hospitovanou činností byla stejně jako v minulém školním roce příprava na vyučování, která se ještě zvýšila o 5,2 %. Převážná část hodnocených zařízení byly dětské domovy (86 %), kde děti navštěvují základní a střední školy v nejbližším okolí zařízení. Další navštívená zařízení, jedná se o dětské domovy se školou a výchovné ústavy (14 %), zajišťují vzdělávání dětí přímo v zařízení, kde jsou zřízeny základní a střední školy. Bylo však zjištěno, že pětina zařízení systematicky nesleduje vzdělávací pokrok každého dítěte nebo při plánování a realizaci nezohledňuje jeho individuální potřeby a na výsledky ve vzdělávání nereaguje vhodnými pedagogickými opatřeními. Možnosti středního vzdělávání dětí z dětských domovů jsou dobré, výjimkou není ani úspěšně složená maturitní zkouška. Možnosti středního vzdělávání ve výchovných ústavech jsou limitovány druhem oboru, který je v zařízení realizován. Z hodnocených výchovných ústavů třetina umožňovala vzdělávací

ní v běžných učňovských oborech, dvě třetiny pouze v učebních oborech typu E, které jsou určeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Přitom ne všechny děti umístěné ve výchovných ústavech mají speciální vzdělávací potřeby. Z tohoto hlediska je tedy velmi důležité zařazování dětí do jednotlivých výchovných ústavů nejen podle specifik výkonu péče, ale i podle jejich vzdělávacích potřeb a možností.

Druhou nejčastěji hospitovanou činností byly pracovní činnosti, u kterých došlo k nárůstu o 7,7 %. Jedná se nejčastěji o drobné pracovní úkony související s chodem rodinné nebo výchovné skupiny, jako je úklid, praní prádla, vaření, nákup potravin apod. Dalšími, často při hospitacích sledovanými aktivitami, byly činnosti relaxační nebo umělecké, nejčastěji výtvarné, sportovní a rekreační, u kterých došlo k nárůstu o 6,7 %. Méně často se vyskytovaly hudební činnosti, jejichž zastoupení v minulém období nebylo při hospitacích vůbec zaznamenáno. Odpolední činnosti v pracovních dnech byly doplněny návštěvami zájmových útvarů podle zájmu nebo nadání dětí, realizovanými v rámci zařízení, ale i mimo ně. Zde byl pozorován nárůst návštěvy zájmových útvarů mimo zařízení, a to především u dětských domovů. Jiné činnosti (komunity, stolování) vykazaly meziroční snížení o 3,6 %. U komunitních sezení to patrně souvisí s malým počtem odborníků (psycholog, etoped, psychoterapeut), hlavně v dětských domovech.

Tabulka 114

Forma sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Forma sledované činnosti	Podíl
Individuální práce	75,0
Hromadné působení (skupinová práce)	36,8
Spolupráce vychovatele a dětí	71,6
Výchovné a vzdělávací projekty	2,1
Společné řešení projektů nebo problémových situací	12,6
Aktivity dětí mimo zařízení	5,8
Aktivity jiných institucí, organizací	0,9
Jiná forma	2,1

Mezi nejčastější formy sledované činnosti patřila individuální práce dětí, hlavně v návaznosti na činnosti, které se vykonávají individuálně (úklid osobních věcí, příprava do školy, individuální volno, hygiena apod.). Druhou nejčastější aktivitou byla spolupráce vychovatele a dětí, což vychází z konceptu provázení, kdy pedagogický pracovník (klíčový pracovník, kmenový vychovatel) nejčastěji pracuje s dítětem v daném zařízení. I přesto došlo meziročně u této formy sledované činnosti k poklesu o 10,7 %, u společného řešení problémů potom o 5,2 %. Možná to souvisí s tím, že 21 % zařízení neurčilo dětem klíčového pracovníka. U individuální a skupinové práce i jiné formy činnosti se podíl v průměru zvýšil o 2 % oproti loňskému školnímu roku. Opět nižší o 2 % bylo zařazování výchovných a vzdělávacích projektů.

V návaznosti na použitou formu realizované činnosti a stanovený vzdělávací cíl bylo voleno i místo sledované činnosti. K nejčastějším místům, kde děti realizují nejrůznější činnosti, patří především obývací pokoj (51,6 %), ložnice (12 %) a klubovna (12,4 %). Následuje zahrada (14,3 %) a přilehlé prostory zařízení. Využití obývacího pokoje při realizovaných aktivitách bylo dominantní a vzrostlo proti loňskému školnímu roku o 1,7 %. Souvisí to s postavením obývacího pokoje v dětském domově, jako místa pro setkávání, přípravu na vyučování a hru u menších dětí. Pozitivně může být hodnocena i snaha o propojení sledovaných činností s praxí a možností využití získaných dovedností v reálném praktickém životě (přes 90 % činností).

Tabulka 115

Použité metody ve sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Použité metody sledované činnosti	Podíl
Příklad	62,3
Povzbuzování	81,7
Potlačování	9,8
Cvičení	23,2
Přesvědčování	26,0
Kooperace	31,6
Metoda požadavku	37,3
Metoda režimu	23,4
Soutěže	12,6
Rituály	4,4
Hodnocení	36,3
Metoda inscenační	1,7
Metoda situační	7,0
Jiná metoda	0,3

Ve výchovně-vzdělávacím procesu byly pedagogickými pracovníky nejčastěji efektivně používány zejména metody povzbuzování a příkladu. U metody příkladu však došlo k výraznějšímu poklesu (o 5,4 %), což je negativní zjištění, protože právě tato metoda je velmi efektivní – hlavně u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pozitivním zjištěním je nárůst metody kooperace (o 3,3 %), ale sledována byla pouze ve třetině činností, což je málo, protože poměrně velká část činností v zařízení je prováděna ve spolupráci více dětí nebo vychovatele a dětí. Pokles metody režimu o 4,8 % je možno zdůvodnit upřednostněním podobných metod, u kterých došlo k navýšení, jako je metoda potlačování (o 2,9 %) nebo metoda požadavku (o 2,3 %). Pouze u 36,3 % sledovaných činností bylo využito hodnocení jako zpětná vazba úspěšnosti prováděných činností. U ostatních použitých metod byl jejich podíl využití ve výchovně-vzdělávacích činnostech vyvážený a podobal se minulému školnímu roku. Velmi málo jsou i nadále využívány, stejně jako v předešlém školním roce, metody inscenační, situační a rituály, což patrně souvisí s malým počtem pedagogů s psychoterapeutickým vzděláním.

Tabulka 116

Sledovaná činnost rozvíjela – podíl hospitací (v %)

Sledovaná činnost rozvíjela	Podíl
Kreativitu dětí	45,7
Samostatnost	72,8
Schopnost spolupráce	51,5
Práci s informacemi	35,8
Kritické myšlení a schopnost argumentace (schopnost vlastního názoru a náhledu)	25,5
Technické dovednosti (praktické a rozumové dovednosti)	29,8
Kulturní povědomí	8,7
Multikulturní výchovu	1,7
Environmentální výchovu	7,3
Žádnou z uvedených oblastí	0,9

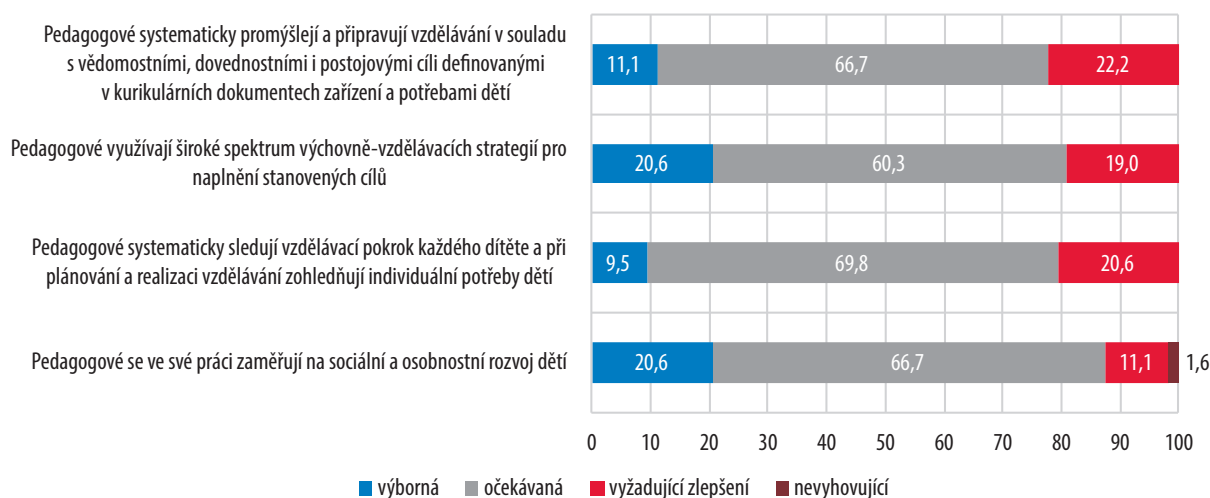
Výchovně-vzdělávací činnosti byly směřovány k naplnění kompetencí zejména v oblasti sociální a personální a komunikativních dovedností. Pedagogové vycházeli z dosavadních zkušeností, z individuálních a specifických potřeb jednotlivých dětí deklarovaných v programech rozvoje osobnosti. V naplňování jednotlivých kompetencí sice došlo k nárůstu u pracovních kompetencí o 12,1 %, ale k poklesu u učení o 4,7 %, řešení problémů o 5 % a sociálních o 10,1 %, což jsou zcela zásadní kompetence potřebné pro uplatnění dětí v budoucím samostatném životě. Zvolené formy a metody práce převážně odpovídaly stanoveným cílům, bylo využíváno možnosti individuální práce i spolupráce dětí v menších skupinách.

10.2.1 Realizované výchovné a vzdělávací metody

Z hospitační činnosti vyplynulo, že pedagogové ve 22,2 % výchovně-vzdělávací činnosti systematicky neplánují a nepromýšlejí s cílem požadovaného vývoje a pokroku dětí v souladu se stanovenými dokumenty zařízení, školním vzdělávacím programem a programem rozvoje osobnosti jednotlivých dětí. Plných 19 % zařízení v praxi nevyužívalo možnosti výchovně-vzdělávacích strategií k naplňování cílů stanovených v programech rozvoje osobnosti. Nejčastější identifikované problémy byly s propojením cílů v jednotlivých programech rozvoje osobnosti s činnostmi deklarovanými v týdenních plánech rodinných a výchovných skupin. Proto v porovnání s hodnoceným obdobím minulého školního roku došlo k poklesu v očekávané úrovni o 14 % a naopak v oblasti vyžadující zlepšení k nárůstu o 14 %. Přes 20 % zařízení systematicky nesleduje výchovný a vzdělávací pokrok dětí a následně není schopno efektivně plánovat a realizovat výchovu a vzdělávání podle individuálních potřeb každého dítěte. Sociální a osobnostní rozvoj dětí plně zajišťuje 20 % zařízení, 11 % zařízení se na něj nezaměřuje. Od minulého hodnoceného období byl zaznamenán pokles v očekávané úrovni o 18 %, v úrovni vyžadující zlepšení nárůst o 15 %. V této velmi důležité oblasti, jakou formování osobnosti a socializace zajisté je, došlo ke zhoršení proti minulému školnímu roku.

Graf 120

Výchova a vzdělávání – podíl zařízení (v %)



Většina školských zařízení (přes 60 %) svoji činnost zaměřuje na rozvoj jednotlivých dětí se snahou o zohlednění jejich individuálních potřeb. Při zjišťování pokroku jednotlivých dětí ve výchovně-vzdělávacím procesu však pedagogové nemají vždy nastaveny účinné mechanismy, které by jim poskytovaly zpětnou vazbu k jejich práci a stanovování cílů pro další období. Děti jsou málo vedeny k tomu, aby si samy stanovovaly další výchovné a vzdělávací cíle na základě sebehodnocení či vrstevnického hodnocení. Tato oblast proti minulému školnímu roku vykazuje zhoršení v úrovni vyžadující zlepšení o 13 % a v očekávané úrovni o 11 %.

Výsledky výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Výchovně-vzdělávací činnosti ve školských zařízeních, které byly předmětem inspekční činnosti v uplynulém školním roce, vycházely většinou z důsledné znalosti problematiky umístěných dětí, s ohledem na jejich aktuální potřeby. Velmi vhodně byly tyto aktivity doplňovány nejrůznějšími formami spolupráce s externími subjekty, které se tak přímo či nepřímo podílely na naplňování dílčích kroků vedoucích k úspěšnému zařazení dětí do samostatného života po opuštění zařízení. Reálné zhodnocení skutečné míry úspěšnosti socializace dětí po jejich odchodu ze zařízení však není možné. Relevantní data pro posouzení jejich úspěšnosti v dospělém a samostatném životě nejsou prakticky k dispozici, a přestože je tomu věnováno v poslední době mnoho akademické pozornosti, v praktické či legislativní rovině tomu tak zatím není a chybí tak ucelený systém podpory pro tuto náročnou etapu jejich života.

Inspekční týmy posuzovaly výsledky výchovně-vzdělávacích činností v navštívených zařízeních na základě stanovených cílů pro jednotlivé děti deklarovaných v programech rozvoje osobnosti a vycházejících z průběžně realizované diagnostiky. Inspektoři se zpravidla setkávali s poměrně dobře zvládnutou pedagogickou diagnostikou, i když komplexní diagnostikou prošlo pouze necelých 29 % dětí. Nutnost zlepšení v této oblasti konstatovali školní inspektoři v 19 % zařízení. Oproti minulým rokům se postupně zlepšují programy rozvoje osobnosti dítěte. Jednotlivá zařízení i v této oblasti spolupracují s odbornými pracovníky, přestože jejich počet a rozložení v rámci dostupnosti není zdaleka ideální. To vše se odráží v poměrně dobře definovaných potížích a potřebách dětí. Poněkud hůře jsou na tom již některá zařízení při stanovování cílů jednotlivých dětí. Nejvíce však zaostává individualizace dílčích činností a jejich vyhodnocování. Zpravidla se totiž setkáváme s převahou skupinových aktivit, ve kterých není příliš mnoho prostoru na konkrétní zaměření s definovanými cíli v rámci resocializace dítěte. Jedná se z největší části o aktivity spojené se zajištěním chodu rodinných či výchovných skupin. Zde je však nutné ozřejmit, že rodinné skupiny v běžných dětských domovech většinou sestávají z dětí nejrůznějšího věku a mnohdy se právě aktivity skupin musí podřídit potřebám těch nejmladších. Takový postup je jistě v pořádku, nicméně naší povinností je sledovat naplňování cílů resocializace a rozvoje každého z umístěných dětí, resp. uspokojování jeho potřeb. Zejména děti od období pubescence jsou vedeny ke stále se zvyšující samostatnosti. Tyto aktivity chápeme jako činnosti, které děti připravují na jejich budoucí odchod do běžného života. Ale současně s tím je jim v kritickém období věnováno méně času z výše uvedených důvodů. Nežádá se totiž stává, že i mladí dospělí, kteří studují a využívají samostatného bytu (včetně samostatného zajištění nákupů, vaření, praní atd.), hovoří o únavě z této „přílišné samostatnosti“. Přesto je pozitivním zjištěním, že mnoho zařízení poskytuje dospělým studujícím velkou míru podpory, když bylo ve sledovaném období v navštívených zařízeních zaznamenáno celkem 135 smluv o prodlouženém pobytu.

Na plnění školních povinností je obecně kladen velký důraz. Zařízení si uvědomují, že vzdělání je jeden z nejdůležitějších vkladů do budoucího života umístěných dětí. Projevuje se to na pravidelné přípravě do školy, nejčastěji s aktivní dopomocí pedagogického pracovníka. Většina zařízení také úzce spolupracuje se školami, kam děti docházejí. V ojedinělých případech, na které ČŠI vždy poukazovala ve svých inspekčních výstupech, bylo zjištěno, že u dětí, které jsou ohroženy školním neúspěchem či rozvojem dílčího hendikepu, zařízení nedostatečně rychle iniciuje vyšetření dítěte ve školském poradenském zařízení. Pokud již dítě má diagnostikovány speciální vzdělávací potřeby, pak je spíše výjimkou, že s doporučeními školského poradenského zařízení jsou seznámeni také pracovníci zařízení a pracují při školní přípravě s dítětem podle těchto doporučení. Dle našich zjištění pouze 18 % ze

všech sledovaných skupin nevykazovalo žádné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Při výběru střední školy je respektována volba samotného dítěte, s přihlédnutím k jeho schopnostem a zájmům.

Pozitivní je rozvoj spolupráce zařízení s neziskovými či charitativními organizacemi při rozšiřování dílčích kompetencí umístěných dětí, zejména v oblasti finanční gramotnosti, sociálních dovedností i ve vzdělávání jako takovém. Vyšší zastoupení sledujeme také v dobrovolnické činnosti, a to nejen v dětských domovech, kde je realizována např. studenty. Zvyšuje se rovněž podíl zařízení spolupracujících s lidmi v rámci hostitelské péče, která dětem umožňuje zažívat domácí prostředí a v četných případech se překlápí do náhradní rodinné péče, a tedy odchodu dítěte z ústavního zařízení. Všechna zařízení navštívená v uplynulém školním roce deklarují nabídku podpory a poradenství pro mladého dospělého, který opustí péči zařízení. Jedním z efektivních nástrojů, který bývá uskutečňován ve spolupráci s obcí, v níž se zařízení nachází, jsou tzv. startovací byty, které umožňují mladému dospělému bez patřičného rodinného zázemí další etapu pro jeho plné osamostatnění. V tomto období však stále chybí systematické řešení podpory, jak bylo uvedeno výše, která je nyní zajišťována jakousi dobrovolnou nadstavbou školských zařízení. Aktivně vstupují jednotlivé subjekty také do jednání s biologickými rodinami dětí, zprostředkovávají a podněcují budování rodinných vztahů tam, kde došlo k jejich narušení.

10.4

Závěry a doporučení pro zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Pozitivní zjištění

- Prostorové uspořádání a materiální vybavení ve většině sledovaných zařízení umožňuje fungování rodinných a výchovných skupin jako v běžné rodině. Děti tak mají možnost se zapojit do běžných domácích prací, čímž si osvojují prakticky využitelné dovednosti pro svůj další život.
- Zařízením se ve vyšší míře daří zajišťovat dětem hostitelskou péči a následně je umísťovat zpět do biologických rodin nebo do náhradní rodinné péče.
- Při inspekční činnosti byl pozorován nárůst aktivit realizovaných mimo zařízení, hlavně u dětských domovů.
- Zvýšila se spolupráce zařízení s dalšími organizacemi s cílem rozšiřování dílčích kompetencí umístěných dětí, zejména v oblasti finanční gramotnosti, sociálních dovedností, orientace ve společnosti a získávání pracovního uplatnění.

Negativní zjištění

- V navštívených zařízeních pouze 50 % pedagogických pracovníků splňovalo stanovené kvalifikační předpoklady pro výkon práce, čímž se celkový počet kvalifikovaných pedagogů meziročně snížil o 20 %.
- Oproti minulému školnímu roku došlo k významnému zhoršení v oblasti zajištění specializované péče etopedy a psychology (o 43,4 %). Jejich systematickou a pravidelnou pomoc dětem zajišťovala jen pětina zařízení.
- V navštívených zařízeních byla zjištěna nízká míra komplexně diagnostikovaných dětí. Z umístěných dětí proběhla komplexní diagnostika v diagnostickém ústavu pouze u 28,5 %. Přitom pouze 21 % zařízení je schopno zajistit komplexní diagnostiku samostatně nebo v součinnosti s externími pracovišti.

- Téměř 1/3 navštívených zařízení neměla zpracovaný postup výkonu péče pro všechny umístěné děti (ochranná výchova, děti vyžadující výchovně léčebný režim, nezletilé těhotné dívky a nezletilé matky a jejich děti, děti se závažnými poruchami chování).
- Stále přetrvává omezená míra aktivit zaměřených na utváření pozitivních vztahů a postožů a na reedukaci rizik v chování, jako jsou např. pravidelné individuální či skupinové motivační rozhovory a psychoterapeutické aktivity.

Doporučení pro školské zařízení

- Aktivně podporovat získávání potřebných kompetencí nekvalifikovaných pedagogických pracovníků prostřednictvím zapojení do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zajištěním zkušeného uvádějícího pedagoga.
- Stanovit a pravidelně vyhodnocovat propojení cílů v programech rozvoje osobnosti jednotlivých dětí s činnostmi plánovanými v týdenních plánech rodinných a výchovných skupin.
- Stanovit konkrétní postup výkonu péče pro všechny umístěné děti (ochranná výchova, děti vyžadující výchovně léčebný režim, nezletilé těhotné dívky a nezletilé matky a jejich děti, děti se závažnými poruchami chování).
- Pro děti, které byly zařazeny do zařízení přímo, bez komplexní diagnostiky v diagnostickém ústavu, tuto diagnostiku zajistit prostřednictvím odborníků zařízení ve spolupráci s diagnostickým ústavem, popř. externími odborníky.

Doporučení pro zřizovatele

- Při slučování dříve samostatných zařízení věnovat pozornost systému řízení, vnitřní organizaci zařízení, kontrolní činnosti, podporovat vlastní hodnocení, jeho vyhodnocování a přijímání odpovídajících opatření.
- Personálně podpořit specializovanou péči odborných pracovníků (etoped, psycholog, psychoterapeut), a to hlavně v dětských domovech.
- Vytvářet podmínky pro systematické vzdělávání pedagogických pracovníků, podporovat jejich profesní sebedůvěru v oblastech se zásadním dopadem na osobnostní rozvoj a chování dětí.

Doporučení na úrovni systému

- Metodicky podpořit organizaci výkonu péče pro specifické skupiny dětí (ochranná výchova, děti vyžadující výchovně léčebný režim, nezletilé těhotné dívky a nezletilé matky a jejich děti, děti se závažnými poruchami chování).
- Systematicky sledovat a vyhodnocovat relevantní data pro posouzení úspěšnosti socializace dětí po odchodu ze zařízení a pro realizaci případných dalších opatření ke zlepšení činnosti zařízení.
- Standard kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči upravit standardizací výchovných a vzdělávacích procesů. Nahradit formalistické položky bez podstatného dopadu na kvalitu péče v těchto školských zařízeních.

11 Systémový projekt Komplexní systém hodnocení

K 1. únoru 2017 zahájila Česká školní inspekce realizaci 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. Cílem ČŠI je dokončit s podporou tohoto projektu vývoj takových metod, postupů a nástrojů, které dosud chybějí k tomu, aby bylo možné konstatovat, že Česká republika má nastaven skutečně komplexní systém pro hodnocení kvality a efektivity vzdělávání ve školách a školských zařízeních zapsaných do školského rejstříku.

Průběžně jsou tak vytvářeny podpůrné metodiky umožňující efektivní realizaci hodnocení dle modelu tzv. kvalitní školy a na něj navázaných kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, a to jak ze strany ČŠI, tak v rámci autoevaluačních mechanismů jednotlivých škol a školských zařízení. Zpracovány budou také příklady inspirativní praxe v konkrétních oblastech činností vybraných škol a školských zařízení, které mohou být přenositelné směrem k ostatním subjektům stejného druhu či typu. Důležitou součástí jsou také aktivity v rámci realizace mezinárodních šetření PISA, PIRLS, TIMSS nebo TALIS, které poskytují cenné informace o výkonnosti české vzdělávací soustavy a jejích jednotlivých aktérů v mezinárodním srovnání. Zároveň nástroje využívané při těchto šetřeních, zejména testové úlohy pro žáky, mohou sloužit také jako didaktický doplněk výuky na základních a středních školách. Další oblastí, na niž se ČŠI s podporou projektu zaměřuje, je problematika sledování podmínek, rozvoje i dosažené úrovně žáků v klíčových kompetencích a také nástroje pro zjišťování a zohledňování socioekonomických aspektů souvisejících se vzděláváním. Součástí realizace jsou také metodické a vzdělávací semináře pro ředitele škol i učitele poskytující informace přímo využitelné v jejich každodenní vzdělávací praxi. Obsahové výstupy ČŠI připravované v rámci tohoto projektu jsou důležitým příspěvkem k naplňování Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, konkrétně priority směřující k odpovědnému a efektivnímu řízení vzdělávacího systému, mimo jiné prostřednictvím posílení hodnocení jeho kvality.

V průběhu školního roku 2018/2019 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.

11.1

Analytické dokumenty, uvolněné úlohy

V rámci sledování kvality a efektivity vzdělávání realizuje ČŠI různé typy hodnotících aktivit včetně zjišťování výsledků vzdělávání, a to nejen v režimu národních šetření, ale i těch mezinárodních (PISA, PIRLS, TIMSS, TALIS). Výstupem jsou jak zprávy představující výsledky těchto mezinárodních šetření, tak na ně navazující sekundární analýzy nebo didakticky komentované publikace s úlohami, které byly v těchto šetřeních použity.

V lednu 2019 tak ČŠI vydala publikaci s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření PIRLS 2016. Úlohy jsou v publikaci představeny v širším kontextu podmínek výuky a možností rozvoje čtenářské gramotnosti žáků v České republice. Publikace je určena především učitelům základních škol, kteří rozvíjejí čtenářské dovednosti žáků jak v hodinách českého jazyka, tak při výuce dalších vzdělávacích oborů, a odborníkům, kteří se zabývají čtenářskou gramotností.

Na tuto publikaci pak v březnu 2019 navázala sekundární analýza výsledků šetření PIRLS 2016, která sleduje několik dílčích oblastí – předškolní vzdělávání a jeho vliv na čtenářskou gramotnost, kvalitu učitele, faktor motivace a spokojenosti, metody výuky čtenářské gramotnosti, využívání ICT pro výuku a faktor sebejistoty.

Většina mezinárodních šetření, která ČŠI realizuje, sleduje znalosti či dovednosti žáků. Výjimkou je šetření o vyučování a učení TALIS, které zjišťuje názory a postoje učitelů a ředitelů škol na úrovni ISCED 2 (v ČR jde o školy na úrovni 2. stupně ZŠ). V červnu 2019 tak ČŠI vydala národní zprávu ze šetření TALIS 2018 poskytující komentovaná data ve vztahu k profesnímu rozvoji a sebedůvěře učitelů, k překážkám, které z pohledu učitelů komplikují efektivní vedení vzdělávacího procesu, k vlastním proměnám výuky i k pojetí učitelské profese jako takové.

Již nad rámec problematiky mezinárodních šetření vydala ČŠI v lednu 2019 důležitý analytický dokument popisující na příkladech vybraných zemí a vzdělávacích systémů možné přístupy ke sledování spravedlivosti ve vzdělávání, zejména z hlediska podmínek, ve kterých školy pracují. Zpráva bude využita primárně jako podklad pro další činnosti ČŠI směřující k vytvoření národních indikátorů a postupů pro monitoring spravedlivosti vzdělávání v České republice.

11.2

Vzdělávací program pro učitele

V průběhu školního roku 2018/2019 Česká školní inspekce pokračovala v realizaci vzdělávacích programů pro učitele základních a středních škol, které byly zaměřeny právě na práci s úlohami uvolněnými z mezinárodních šetření PISA 2015, TIMSS 2015 a PIRLS 2016, s cílem poskytnout učitelům konkrétní náměty a inspiraci pro zkvalitňování výuky matematických, přírodovědných a čtenářských dovedností. Smyslem tohoto vzdělávacího programu nebylo rozebírat teoretické aspekty mezinárodních šetření, ale přiblížit učitelům záměry a konstrukci používaných testových úloh, a poskytnout jim tak určitý metodický návod a tematické příklady pro práci s úlohami přímo ve výuce na obou stupních základních škol i na školách středních, s důrazem na praktické využití těchto úloh, na jejich tvorbu a sestavování testů zjišťujících znalosti, schopnosti a dovednosti žáků, s ohledem na mezipředmětové vztahy. Součástí vzdělávacího programu bylo i ve školním roce 2018/2019 seznámení s technologií tvorby úloh, naznačení dalších možností využití ICT technologií při evaluačních činnostech v hodině a také praktická tvorba testových úloh. Účastníci vzdělávacího programu se zároveň naučili pracovat s inspekčním systémem elektronického testování InspIS SET v modulu školního testování.

Vzdělávací programy pro učitele realizovala ČŠI jak ve vzdělávacích prostorách umístěných v jednotlivých krajských městech, tak také přímo ve školách, které měly zájem o proškolení většího počtu svých pedagogů. V takto koncipovaném vzdělávání, které se odehrává přímo ve škole, bude ČŠI ještě intenzivněji pokračovat ve školním roce 2019/2020, kdy budou semináře pro práci s úlohami uvolněnými z mezinárodních šetření PISA, TIMSS a PIRLS doplněny o vzdělávací program pro vedoucí a pedagogické pracovníky mateřských škol. Ten bude zaměřen na podporu autoevaluace v předškolním vzdělávání s podporou systému InspIS ŠVP.

Vzdělávacími programy, které ČŠI s podporou projektu Komplexní systém hodnocení připravila a realizuje, prošlo dosud již více než pět tisíc učitelů.

11.3

Závěr

Cílem České školní inspekce je vytvářet a zveřejňovat takové výstupy, s nimiž je možné na úrovni vzdělávacího systému i jednotlivých škol či školských zařízení dále pracovat. Výstupy jsou cíleny na různé skupiny aktérů podílejících se z různých pozic na počátečním vzdělávání. Výstupy z činností ČŠI, včetně výstupů dosud zpracovaných a vydaných v rámci realizace projektu Komplexní systém hodnocení, jsou k dispozici na webových stránkách úřadu.

12 Mezinárodní aktivity a mezinárodní spolupráce

Nedílnou součástí agendy České školní inspekce je všestranná zahraniční spolupráce, která je pro činnost ČŠI velmi přínosná a cenná. Je proto součástí základních programových dokumentů. Každoročně probíhá plánování i podrobné vyhodnocování zahraniční spolupráce, jehož součástí je aspekt ekonomické efektivity.

Zahraniční zkušenosti jsou synergicky s národními poznatky využívány především v hodnotící a kontrolní činnosti a sledování kvality a efektivity počátečního vzdělávání. Zároveň probíhá předávání a efektivní zhodnocování takto získaných poznatků a informací kooperujícím partnerům, s nimiž se ČŠI společně podílí na zvyšování kvality vzdělávání v České republice. Jde zejména o MŠMT, ale také o resortní odborné instituce, instituce veřejné správy, vysoké školy, neziskové organizace a další odbornou veřejnost.

Zahraniční aktivity a mezinárodní spolupráce se týkají především inspekční činnosti v systému Evropských škol, spolupráce a výměny zkušeností v rámci činnosti Stálé mezinárodní konference inspektorátů (SICI), zajišťování účasti České republiky v mezinárodních šetřeních v oblasti vzdělávání, bilaterální spolupráce s vybranými zahraničními inspektoráty a další odborná spolupráce s mezinárodními vládními a nevládními organizacemi. 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.

Dva stálé zástupce má Česká školní inspekce 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 zapojena.

Do činnosti Stálé mezinárodní konference inspektorátů (SICI), sdružující evropské inspektoráty a instituce zabývající se hodnocením škol a školských zařízení, se ČŠI aktivně a dlouhodobě zapojuje. ČŠI patří k zakládajícím členům SICI. Jedná se o platformu poskytující potřebný prostor pro sdílení a předávání informací, nejnovějších metodik a příkladů inspirativní praxe pro přímý výkon inspekční činnosti. 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 pravidelně a 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.

Přehled mezinárodních organizací a jejich orgánů, v nichž plní Česká školní inspekce roli přímého zastoupení České republiky (stav k 1. 9. 2019)

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, LL.M.

Řídicí rada PISA / Governing Board of Programme for International Student Assessment (GB PISA), zástupcem ČR je Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M. (alternátem je Mgr. Radek Blažek)

Národní koordinátor PISA / Programme for International Student Assessment: National Project Manager, za ČR Mgr. Radek Blažek

Řídící rada TALIS / Governing Board of Teaching and Learning International Survey (GB TALIS), zástupcem ČR je Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M. (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.

Síť ECEC pro ranou péči a předškolní vzdělávání / Early Childhood Education and Care, zástupkyní ČR je PhDr. Irena Borkovcová, MBA

IEA / Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání

Valné shromáždění IEA / General Assembly IEA, zástupcem ČR je Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M. (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 (za ČR PhDr. Dana Musilová)

Rada inspektorů pro sekundární cyklus Evropských škol (za ČR Mgr. Renata Juránová)

12.1

Zapojení ČŠI do mezinárodních šetření IEA a OECD

Do mezinárodních zjišťování výsledků žáků a zkušeností učitelů a ředitelů se Česká republika pravidelně zapojuje od roku 1995. Garantem a realizátorem zapojení je od roku 2011 Česká školní inspekce. V rámci širokého spektra činností ČŠI plní poznatky z mezinárodních šetření roli externího pohledu na vzdělávací systém a umožňují synergické propojování informací z národních a mezinárodních zjišťování. Zapojení do těchto šetření poskytuje důležité informace o kvalitě vzdělávání, které jsou pro vzdělávací systém a vzdělávací politiku nezastupitelné, např. pro případné změny v kurikulární oblasti.

Mezinárodní šetření především mapují výsledky žáků v oblasti matematiky, přírodovědy a čtení. Jedná se o projekty organizované IEA (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání / International Association for the Evaluation of Educational Achievement) a OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj / Organisation for Economic Cooperation and Development).

V období od roku 2017 je realizace mezinárodních šetření součástí individuálního projektu systémového Komplexní systém hodnocení, který je spolufinancován z prostředků Evropské unie prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání a ze státního rozpočtu České republiky.

TIMSS 2019

Od 6. do 31. května 2019 se 210 základních škol, necelých 7 000 žáků a jejich rodičů a 450 učitelů zapojilo do hlavního sběru dat TIMSS 2019.

Vyhodnocování testů a následné analýzy výsledků se řídí harmonogramem stanoveným mezinárodním konsorciem. Mezinárodní i národní výsledky šetření TIMSS 2019 tak budou zveřejněny až v dalším roce, konkrétně v prosinci roku 2020.

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) je projektem mezinárodní asociace IEA se sídlem v Amsterdamu, která organizuje srovnávací studie v různých oblastech vzdělávání od roku 1959. Projekt TIMSS zjišťuje úroveň vědomostí a dovedností žáků v matematice a v přírodních vědách. Zaměřuje se při tom na věkové kategorie devítiletých a třináctiletých žáků, převážně se jedná o žáky 4. a 8. ročníků povinné školní docházky.

První sběr dat proběhl v roce 1995 a od té doby se pravidelně opakuje ve čtyřletých cyklech. Česká republika se zapojila hned do prvního cyklu projektu v roce 1995 a následně se zúčastnila všech dalších šetření – s výjimkou roku 2003, kdy se uskutečnil třetí cyklus. Máme tak společně s dalšími zeměmi možnost sledovat vývoj v oblasti matematického a přírodovědného vzdělávání za uplynulých dvacet let.

Cílem projektu TIMSS je poskytovat jednotlivým zemím informace podložené kvalitním a pravidelným šetřením, které jim pomohou zlepšovat výuku matematiky a přírodovědných předmětů a zvyšovat tak úroveň vědomostí a dovedností žáků. Každé šetření poskytuje rozsáhlé údaje o rodinném zázemí žáků, o podmínkách vzdělávání ve školách a o průběhu výuky v jednotlivých třídách.

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.

TALIS 2018

Česká republika se na jaře roku 2018 již podruhé zapojila do mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS. Snahou TALIS je mapovat zkušenosti, názory, postoje učitelů a ředitelů – aby bylo možné v kontextu mezinárodního srovnání a mezinárodní inspirace rozvíjet podporu jejich práce a vytvářet vhodné podmínky.

Do mezinárodního šetření TALIS 2018 se kromě České republiky zapojilo dalších 45 států. V České republice bylo zapojeno více než 3 400 učitelů a 219 ředitelů základních škol a víceletých gymnázií. TALIS probíhá od roku 2009 a je projektem Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj.

Zjištění TALIS 2018 jsou zveřejňována po tematických částech. První část byla na mezinárodní i národní úrovni zveřejněna 19. června 2019 a mapuje zejména aspekty profesních znalostí a dovedností učitelů a ředitelů. Druhá část bude zveřejněna v březnu 2020 a zaměří se především na kariérní možnosti, spolupráci, zodpovědnost a autonomii.

Vybraná zjištění TALIS 2018 jsou součástí kapitoly TALIS ad 3.1.4.2. Podrobnější zjištění TALIS 2018 (Národní zpráva), informace o průběhu šetření v České republice, znění dotazníků v českém jazyce a Koncepční rámec šetření jsou dostupné na webové stránce České školní inspekce.³³

PISA 2018

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).

33 <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS>

Během školního roku 2018/2019 probíhalo zpracování na národní a mezinárodní úrovni. Zveřejnění zjištění PISA 2018 je plánováno na 3. prosince 2019.

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. Do cyklu PISA 2018 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.

Příprava PISA 2021 a PIRLS 2021

V rámci školního roku 2018/2019 pokračovaly práce týkající se přípravy zapojení České republiky do cyklu PISA 2021. V něm je hlavní testovanou oblastí matematická gramotnost a Česká republika se zároveň zapojí do volitelného modulu mapujícího finanční gramotnost patnáctiletých žáků.

Přípravné činnosti probíhaly také k cyklu PIRLS 2021, který je již pátým konáním mezinárodního šetření čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku. PIRLS je projektem Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA. První zjišťování výsledků žáků v rámci projektu PIRLS se uskutečnilo v roce 2001. Hlavním cílem šetření je poskytovat tvůrcům vzdělávací politiky, učitelům a dalším odborníkům ve školství informace, které jim mohou pomoci při zvyšování úrovně vědomostí a dovedností žáků ve čtenářské gramotnosti.

12.1.2 Uvolněné úlohy TIMSS, PIRLS, PISA – didaktická inspirace pro učitele

Mezinárodní šetření TIMSS, PIRLS a PISA poskytují velmi důležité informace o výkonnosti naší vzdělávací soustavy v mezinárodním srovnání. Testové úlohy, které jsou v těchto šetřeních používány, mají výrazný didaktický potenciál, a lze se jimi proto inspirovat nebo s nimi pracovat přímo ve výuce.

Česká školní inspekce pravidelně zveřejňuje publikace s tzv. uvolněnými úlohami z mezinárodních šetření PIRLS, TIMSS a PISA. Od roku 2017 Česká školní inspekce navíc nabízí také vzdělávací semináře pro učitele. Cílem není podrobně rozebírat metodické či teoretické aspekty šetření, ale nabídnout pedagogům možnost hlouběji porozumět záměrům a konstrukci používaných testových úloh, a poskytnout jim tak metodický námět, konkrétní tematické příklady a inspiraci pro práci s úlohami přímo ve výuce. Účastníci vzdělávacího programu se zároveň základním způsobem naučí pracovat s inspekčním systémem elektronického testování InspIS SET v modulu školního testování.

12.2

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 26 evropských zemí.

Klíčovým formátem pro výměnu zkušeností mezi jednotlivými inspektoráty jsou semináře SICI. V roce 2018/2019 proběhly tři semináře, které byly všechny zaměřeny na témata inovací inspekční činnosti – v Bulharsku (březen 2019), Portugalsku (květen 2019) a Irsku (září 2019).

Organizace SICI výrazným způsobem podporuje multilaterální projekty svých členů a je řešitelem projektu BIBESoin – „Better inspection for better social inclusion“ v rámci programu Erasmus+.

Zástupce ČŠI je od roku 2017 opět na tři roky zvolen členem Výkonného výboru organizace a zároveň také zástupcem generálního sekretáře.

Aktivity ČŠI v systému Evropských škol ve školním roce 2018/2019

Vzájemná komunikace a spolupráce v rámci systému Evropských škol (dále EŠ) umožňují výměnu zkušeností mezi odborníky ve vzdělávání na úrovni všech členských států Evropské unie. Cílem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) a České školní inspekce 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 2018/2019 byl z hlediska činností a aktivit v Evropských školách výrazně ovlivněn systémovými změnami, které v současné době v EŠ probíhají, nárůstem počtu akreditovaných škol a rovněž zvýšeným počtem vyslaných českých pedagogických pracovníků do Evropských škol.

Typ školy	Země, Evropská škola			
EŠ typu I	Belgie: Brusel I, Brusel II, Brusel III, Brusel IV, Mol Lucembursko: Lucemburk I, Lucemburk II Německo: Mnichov, Frankfurt, Karlsruhe Španělsko: Alicante Itálie: Varese Holandsko: Bergen			
Akreditované EŠ	Belgie: European Education Brussels-Argenteuil, Brusel, Dánsko: European School Copenhagen, Estonsko: Tallin European School, Finsko: ES Helsinki, Francie: Ecole européenne de Strasbourg, Ecole internationale Provence Alpes Côte d'Azur à Manosque, Holandsko: Europese School Den Haag Rijnlands Lyceum, Itálie: Scuola per l'Europa di Parma, Scuola europea di Brindisi, Irsko: Centre for European Schooling, Dunshaughlin, Německo: Europese School Den Haag Rijnlands Lyceum, Lucembursko: Ecole internationale, Differdange and Esch s/Alzette, Ecole internationale Edward Steichen (Clervaux), Ecole internationale de Junglinster, Ecole internationale de Mondorf-les-Bains, Řecko: School of European Education – Heraklion (Crète), Slovinsko: European School, Ljubljana, Velká Británie: Europa School UK, Culham			
V jednání	Několik dalších projektů v různých zemích EU			
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 + 3
EŠ Lucemburk II	ano	ne	4 + 2	2 + 0
Výuka českého jazyka				
Škola	Předškolní a primární cyklus	Sekundární cyklus	Počet místně najímaných učitelů	
EŠ Mnichov	ano	ano	3	
EŠ Frankfurt	ano	ano	1	
EŠ Karlsruhe	ano	ano	1	
EŠ Varese	ano	ano	1	
EŠ Bergen	ano	ne	1	
Výchovné poradenství				
EŠ Mnichov		Vedoucí výchovný koordinátor		
EŠ Varese		Vedoucí výchovný koordinátor		
Zastoupení České republiky ve vedení Evropských škol				
-		-		

12.3.1 Priority ve vzdělávání českých žáků ve školním roce 2018/2019

Priority ve vzdělávání českých žáků vyplývají z inovativních strategií a přístupů, které jsou v současnosti uplatňovány v celém systému EŠ.

Na primárním cyklu je již pátým 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 zá-

věrečného formativního a sumativního hodnocení. Učitelé používají především nástroje formativního hodnocení a sebehodnocení žáka, jako je vstupní profil žáka, žákovské portfolio a 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.

Nové přístupy jsou 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.

V 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 hodnocení žáků v S1–S5 podle nové hodnoticí škály, která byla testována napříč Evropskými školami ve školním roce 2017/2018. Nový hodnoticí systém má zajistit harmonizaci při hodnocení žáků, obsahuje sedm místo dřívějších deseti úrovní hodnocení. Každá úroveň je charakterizována výkonnostním indikátorem, stupněm hodnocení, popisem znalostí žáka ve vztahu ke klíčovým kompetencím a naplněním vzdělávacího cíle. Pět pozitivních výkonnostních indikátorů ukazuje žákům, jak splnili nároky učebních plánů, dva negativní indikátory odpovídají hodnocení, kdy žáci nedosahují potřebné úrovně. Tento moderní hodnoticí systém má pomoci především žákům, ale i jejich rodičům a učitelům porozumět dosažené úrovni v průběhu vzdělávání. Žákům má poskytovat průběžnou zpětnou vazbu tak, aby se stali postupně sebevědomější a zodpovědnější v procesu vlastního učení. Detailnější a jasnější systém hodnocení s konkrétními kritérii a výkonnostními indikátory pro každý vyučovací předmět v každém cyklu vzdělávání poskytuje potřebnou harmonizaci a transparentnost nejen v rámci systému EŠ, ale především při přijímání absolventů EŠ na vysoké školy ve všech zemích Evropské unie.

Ve spolupráci s MŠMT byly vytvořeny nové tabulky ekvivalence hodnocení, které jsou k využití v České republice a umožňují porovnání výsledků vzdělávání žáků EŠ s hodnotícím systémem České republiky.

V průběhu celého školního roku se učitelé a žáci sedmého ročníku připravovali na Evropskou maturitní zkoušku. Čeští žáci v EŠ Brusel III již druhým rokem maturovali z matematiky, filozofie a přírodovědných předmětů v českém jazyce. V mateřském jazyce se zde vyučuje kromě českého jazyka a literatury také matematika, přírodní a společenské vědy, výpočetní technika a filozofie. Úspěšnou Evropskou maturitní zkoušku vykonali čeští žáci sekundárního cyklu EŠ Lucemburk II, Mnichov a Karlsruhe. V těchto Evropských školách žáci studují v anglické, francouzské nebo německé sekci. Výuka českého jazyka a literatury je zajištěna kvalifikovanými českými pedagogy.

Všichni čeští žáci, kteří ve školním roce 2018/2019 konali ve výše uvedených EŠ Evropskou maturitní zkoušku, se stali úspěšnými absolventy Evropských škol a držiteli certifikátu o Evropské maturitní zkoušce.

12.3.2 Spoluúčast ČŠI na rozvoji systému Evropských škol

ČŠI je prostřednictvím národních inspektorek zapojena do činnosti klíčových mezinárodních pracovních skupin, jejichž úkolem je rozvoj systému EŠ v následujících oblastech:

1. Předškolní vzdělávání

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. V rámci tohoto návrhu byla podpora jazykové propedeutiky schválena Nejvyšší radou EŠ a bude součástí upraveného kurikula, na jehož přípravě se bude pracovat v letech 2019–2021.

2. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Inspektorka pro předškolní a primární cyklus je jednou ze dvou nominovaných inspektorů, kteří se jako členové pracovní skupiny Politika 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 2018/2019 bylo nejzásadnějším úkolem zpracování a vyhodnocení dat a zjištění z komplexní interní a externí evaluace zaměřené na implementaci politiky podpory vzdělávání žáků se SVP. Detailní evaluační zpráva byla předložena administrativním orgánům EŠ na jejich jednáních v říjnu a schválena NREŠ v prosinci 2018.

Roční statistická zpráva o podpoře vzdělávání žáků se SVP v systému EŠ ve školním roce 2017/2018 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 2018.

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 předložila svoji zprávu a návrhy administrativním orgánům EŠ v podzimních měsících roku 2018. Zpráva byla rovněž posouzena a schválena NREŠ na jejím jednání v prosinci 2018.

Na základě provedených zjištění a analýz zpracovaných ve výše uvedených evaluačních dokumentech byl vypracován Akční plán vzdělávací podpory a inkluzivního vzdělávání, který zahrnuje úkoly pro tuto oblast do roku 2020. Dokument byl schválen NREŠ v dubnu 2019 a ihned bylo zahájeno plnění naplánovaných úkolů, na kterém se česká národní inspektorka aktivně podílí.

3. Hodnocení žáků

Od školního roku 2014/2015 je v EŠ v platnosti systém hodnocení žáků primárního cyklu (viz výše, kapitola Priority ve vzdělávání českých žáků). Na základě provedené evaluace vstoupila k 1. 9. 2018 v platnost relevantní opatření, jejichž naplňování bylo průběžně monitorováno.

V letošním školním roce vstoupil od 1. 9. 2018 v platnost na sekundárním cyklu Evropských škol nový hodnoticí systém v ročnících S1–S5, který byl testován napříč všemi Evropskými školami ve školním roce 2017/2018. Na jednání Rady inspektorů v únoru 2019 byl schválen dokument zavazující inspektory Evropských škol pro sekundární cyklus implementovat během školního roku 2019/2020 nový hodnoticí systém do Evropské maturitní zkoušky. Cílem nové hodnoticí škály je přispět k porozumění a souladu hodnocení s vysokými školami a univerzitami.

4. Nové učební osnovy předmětu hudební výchova pro primární cyklus Evropských škol

Učební osnovy ve třech jazykových verzích (angličtina, francouzština a němčina), na jejichž tvorbě se česká národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus podílela jako vedoucí pracovní skupiny, vstoupily v platnost 1. září 2018. Implementace učebních osnov byla průběžně monitorována.

5. Revize role a povinností inspektorů Evropských škol

Počet žáků a učitelů v Evropských školách se každoročně zvyšuje a zároveň velmi rychle narůstá počet akreditovaných EŠ (dále AEŠ). 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, v níž pracuje také inspektorka pro předškolní a primární cyklus EŠ, se zabývá analýzou činností, které inspektoři provádějí. První návrh na jejich optimalizaci za účelem zajištění kvalitního vzdělávání v systému EŠ byl přednesen a diskutován na společné Radě inspektorů v únoru 2018, po zapracování připomínek inspektorů se předpokládá předložení NREŠ v prosinci 2019.

6. Příprava hudebně-dramatického festivalu (FAMES 2020)

Společná Rada inspektorů a Společný pedagogický výbor schválili 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, jež je zodpovědná za výuku hudební výchovy na primárním cyklu, je členkou pracovní skupiny, která vytvořila směrnici a metodické podklady pro tuto aktivitu.

Na základě zkušeností z prvního festivalu, který se uskutečnil v únoru 2018 v EŠ Frankfurt a v AEŠ RheinMain v Bad Vilbelu, byla vytvořena pracovní skupina a zahájena příprava festivalu FAMES 2020, který proběhne v březnu 2020 v Lucemburku.

7. Nový systém hodnocení místně najímaných učitelů

Národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus byla nominována členkou strategické pracovní skupiny zabývající se periodickým hodnocením místně najímaných učitelů, které nově probíhá ve spolupráci ředitelů škol a inspektorů pro EŠ. Po úspěšném pilotním ověření v minulém školním roce bylo ve školním roce 2018/2019 uskutečněno týmové hodnocení místně najímaných učitelů v šesti školách. Inspektorka pro předškolní a primární cyklus byla vedoucí evaluačních týmů v EŠ Alicante a Bergen. Na základě faktů a zkušeností byl vedle zprávy z proběhlých hodnocení vypracován metodický materiál pro provádění těchto statutárních hodnocení, který bude projednán na jednáních administrativních orgánů EŠ v říjnu 2019.

8. Rozšířená pracovní skupina Reforma Evropských škol

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. Přípravovaná reforma vzdělávání v EŠ zahrnuje tři základní oblasti: jazykové vzdělávání, stanovení pravidel pro vzdělávání založeném na kompetencích a reformu kurikula. Ve školním roce 2018/2019 byly připravovány návrhy pro první dvě oblasti, které jsou v současnosti projednávány administrativními orgány EU.

9. Systémové zapojení v činnosti Evropských škol v sekundárním cyklu vzdělávání

Na jednání Rady inspektorů pro sekundární cyklus v červnu 2019 byla národní inspektorce pro sekundární cyklus potvrzena nominace v oblasti zodpovědnosti za vyučovací předměty dějepis, společenské vědy (digitální nástroje ve společenských vědách v ročníku S3), politické vědy a sociologie v rámci systému všech Evropských škol.

Současně byla nominována členkou pracovní skupiny zajišťující kvalitu hodnocení Evropské maturitní zkoušky, a to písemných i ústních maturitních zkoušek. Pracovní skupina se zaměří v průběhu nového školního roku na implementaci nové hodnoticí škály do hodnocení písemných a ústních zkoušek Evropské maturity, na doporučení externích a interních examinátorů a inspektorů pro sekundární cyklus k průběhu Evropské maturitní zkoušky a na revizi dotazníků k ústním zkouškám.

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 úspěšném 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 2018/2019 probíhaly maturitní zkoušky ve třinácti Evropských školách a v deseti akreditovaných EŠ. Celkem přistoupilo v tomto školním roce k Evropské maturitní zkoušce 2 184 žáků.

Pro české maturanty byl tento školní rok velmi úspěšný. Patnáct českých žáků ve čtyřech Evropských školách úspěšně zakončilo studium a získalo Evropskou maturitu. Většina z nich bude pokračovat ve studiu na univerzitách v zahraničí a několik z nich se hlásí na české vysoké školy.

Čeští žáci již druhým rokem úspěšně absolvovali Evropskou maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury dle 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 zkouška z českého jazyka a literatury pokryla všechny typy textů (literární, neliterární a poezii), což v praxi znamená, že komplexně prověřila znalosti a dovednosti maturantů v souladu s naplněním vzdělávacích cílů platných učebních osnov. Všichni čeští žáci uspěli velmi dobře v písemné zkoušce, o čemž svědčí dosažený průměr 8,1 z deseti stupňové hodnoticí škály a rovněž v ústní zkoušce.

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 čtyři čeští externí hodnotitelé byli přítomni při on-line korekturách písemných maturitních prací nebo hodnocení ústních maturitních zkoušek.

Národní inspektorka pro sekundární cyklus dohlížela na on-line korektury vyučovacího předmětu dějepis v korekčním centru EŠ Brusel I – Uccle (424 písemných prací) a v roli viceprezidentky na dodržování platných pravidel Evropské maturitní zkoušky v EŠ Lucemburk I, kde se zúčastnila písemných i ústních maturitních zkoušek, vyhlášení 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 úpravě strategických dokumentů Evropských škol.

Přehled nejdůležitějších dílčích aktivit Inspektorátu Evropských škol ve školním roce 2018/2019

Činnost	Období	Primární cyklus	Sekundární cyklus
Jednání Rad inspektorů a Společného pedagogického výboru (tvorba a připomínkování podkladů)	X/2018 II/2019 VI/2019	X	X X
Připomínkování materiálů k jednání NREŠ	XII/2018 IV/2019	X	X
Průběžné připomínkování dokumentů v rámci písemných procedur	průběžně	X	X
Aktualizace dokumentů a příprava podkladů pro web ČŠI a MŠMT; tvorba nových tabulek ekvivalence hodnocení žáků	průběžně	X	X
Audit: Ecole internationale, Differdange and Eschs/Alzette	XI/2018	X	
Statutární hodnocení učitelů EŠ Brusel III a EŠ Lucemburk II	XII/2018 I/2019	X	X
Vedení skupiny pro statutární hodnocení místně najímaných učitelů v EŠ Alicante a Bergen	X, XI/2018	X	
Hodnocení místně najímaných učitelů v EŠ Frankfurt	IV/2019		X
Individuální inspekční činnost v EŠ Brusel III, Lucemburk II, Mnichov a Karlsruhe	průběžně	X	X
Účast ve výběrovém řízení na pozici zástupce ředitele EŠ Mnichov	VI/2019	X	
Účast na pracovním jednání MŠMT k novému hodnoticímu systému a tabulkám ekvivalence sekundárního cyklu EŠ	XII/2018		X
Účast na pracovním jednání MŠMT k projednání vizí a podkladů k založení akreditované Evropské školy v Praze	VI/2019	X	X
Účast ve výběrovém řízení na pozici učitele primárního cyklu francouzského jazyka v EŠ Lucemburk I a sekundárního cyklu tělesné výchovy v EŠ Brusel IV	IV/2019	X	X
Účast ve výběrovém řízení na výchovného koordinátora v EŠ Brusel I a Mnichov	V/2019	X	X
Účast ve výběrovém řízení na pozici učitele sekundárního cyklu české sekce EŠ Brusel III – český jazyk a literatura	VI/2019	X	X
Členství v pracovní skupině pro politiku podpory žáků se SVP	průběžně	X	
Členství v pracovní skupině pro inkluzi	průběžně	X	
Statistická zpráva o integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	XI/2018 – II/2019	X	
Komplexní evaluace implementace politiky podpory žáků se SVP (zpracování a analýza dat, vypracování evaluační zprávy)	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro předškolní vzdělávání	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro hodnocení žáků	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro tvorbu učebních osnov hudební výchovy	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro český jazyk a literaturu (písemné a ústní maturitní zkoušky)	průběžně		X
Vedení pracovní skupiny pro dějepis (písemné maturitní zkoušky)	IV/2019		X
Členství v pracovní skupině pro hodnocení místně najímaných učitelů	průběžně	X	
Členství v rozšířené pracovní skupině pro reformu EŠ	průběžně	X	

Činnost	Období	Primární cyklus	Sekundární cyklus
Členství v pracovní skupině pro revizi povinností inspektorů	průběžně	X	
Členství v pracovní skupině pro organizaci Festivalu Arts and Music (FAMES)	průběžně	X	
Organizace a vedení semináře pro koordinátory podpory žáků se SVP	III/2019	X	
Příprava a organizace vzdělávacího semináře pro české učitele EŠ	VIII/2019	X	X
Finalizace tří verzí otázek pro písemnou maturitní zkoušku z předmětu český jazyk a literatura	XII/2018 I/2019		X
Monitoring otázek pro ústní maturitní zkoušky z předmětu český jazyk a literatura	IV/2019		X
Monitoring písemných a ústních maturitních zkoušek v EŠ Lucemburk I	VI/2019, VII/2019		X
Účast na vyhlášení výsledků maturitních zkoušek a slavnostním předáváním maturitních vysvědčení v EŠ Lucemburk I	VII/2019		X
Vyhodnocení monitoringu Evropské maturitní zkoušky v EŠ Lucemburk I	VII/2019		X
Monitoring a výběr českých expertů a externích hodnotitelů pro Evropskou maturitní zkoušku z předmětů český jazyk a literatura, matematika, filozofie, biologie a chemie	průběžně		X

12.4

Bilaterální a specifické formy mezinárodní spolupráce

Získané poznatky z mezinárodních aktivit Česká školní inspekce využívá při spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, 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.

V souvislosti se zahraničněpolitickými prioritami vlády České republiky pokračovala ve školním roce 2018/2019 dlouhodobá spolupráce České školní inspekce a Státní služby pro kvalitu vzdělávání Ukrajiny a ukrajinského Státního inspektorátu vzdělávacích institucí. Pokračovalo předávání zejména zkušeností ČŠI z procesu hodnocení kvality a efektivity vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Ukrajinští kolegové využívají poznatků z mnohaleté praxe České školní inspekce při implementaci vlastních systémů a metodik k hodnocení kvality vzdělávání a kontroly škol a školských zařízení.

ČŠI zodpovídá za zastupování České republiky v síti projektu OECD Early Childhood Education and Care (pro ranou péči a předškolní vzdělávání – dále „ECEC“). V rámci sítě jsou na základě podkladů zaslaných jednotlivými zástupci pro potřeby členských zemí zpracovávány odborné tematické přehledy,³⁴ které identifikují klíčové prvky úspěšných politik ECEC v zemích OECD a partnerských ekonomikách. Přehledy nabízejí mezinárodní pohled na systémy ECEC; poukazují na silné stránky a příležitosti různých přístupů. Naznačují směry, které mohou pomoci podpořit spravedlivý přístup ke kvalitnímu vzdělání a péči v raném dětství. V průběhu školního roku 2018/2019 probíhala spolupráce zejména na studii *Quality Beyond Regulations Policy Review* (Kvalita nad rámec předpisů).

34 Starting Strong I, Starting strong II, Starting Strong III – A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, Starting strong IV – Monitoring Quality Early Childhood Education and Care, Starting strong V – Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/school/earlychildhoodeducationandcare.htm>

Kromě OECD probíhala v oblasti předškolního vzdělávání také spolupráce s Evropskou komisí, konkrétně na materiálu *Monitoring the Quality of Early Childhood Education and Care – Complementing the 2014 ECEC Quality Framework proposal with indicators – Recommendations from ECEC experts*. Doporučení jsou stanovena v těchto pěti dimenzích: dostupnost, kurikulum, pracovní síla, řízení a financování, monitoring a evaluace. Je zdůrazněno, že kvalita musí být postavena na vysokých očekáváníích ve výše uvedených oblastech, a jsou vymezeny indikátory kvality.

Spolupráce ČŠI se zahraničními partnery byla i ve školním roce 2018/2019 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. Dlouhodobá spolupráce probíhá se Slovenskem, Polskem a Rakouskem. Studijní cesty byly dále uskutečněny do Bosny a Hercegoviny, Finska, Estonska, Číny a na Ukrajinu. 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.

13 Souhrnné poznatky z kontrol a analýza úrazovosti

13.1

Souhrnné poznatky z veřejnosprávní kontroly využívání finančních prostředků státního rozpočtu poskytnutých školám a školským zařízením

13.1.1 Základní údaje o veřejnosprávní kontrole

Ve školním roce 2018/2019 byla veřejnosprávní kontrola využívání prostředků státního rozpočtu poskytnutých školám a školským zařízením dle plánu hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2018/2019 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 zařízeních zřizovaných MŠMT, ve školských zařízeních, kde se neprovádí hodnotící inspekční činnost, a veřejnosprávní kontrola na vnější podnět a na žádost.

Úkolem veřejnosprávní kontroly, jako nezávislé objektivní činnosti, je zjišťovat, zda u kontrolovaných osob:

- jsou dodržovány právní předpisy, závazná pravidla, závazné ukazatele a rozhodnutí s dopadem na příjem a čerpání finančních prostředků státního rozpočtu,
- jsou přijata provozní a finanční kritéria stanovená pro hospodárný, efektivní a účelný výkon činnosti kontrolované osoby a zda jsou tato kritéria plněna,
- je zaveden vnitřní kontrolní systém, zda je funkční, dostatečně účinný a zda reaguje na změny ekonomických a právních podmínek,
- 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, zaveden funkční vnitřní kontrolní systém.

13.1.2 Souhrnné výsledky kontrolní činnosti

Ve školním roce 2018/2019 bylo provedeno celkem 63 veřejnosprávních kontrol zaměřených na finanční kontrolu nakládání s prostředky státního rozpočtu, které byly školám a školským zařízením poskytnuty 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 119

Souhrnné výsledky finanční kontroly za školní rok 2018/2019 (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)	946 095 915
Objem přijatých finančních prostředků státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT), které kontrolní orgán v prověřovaném období u kontrolovaných osob na místě přezkoumal (v Kč)	768 940 117 (81,3 %)
Celkový objem vynaložených finančních prostředků státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT) v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě (v Kč)	851 460 055
Celkový objem vynaložených finančních prostředků státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT) v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě (v Kč)	665 766 457 (78,2 %)
Celkový odhad objemu zjištěných nedostatků (v Kč)	6 108 281
Chybující subjekty (počet / % z celkového počtu)	30 / 47,6 %
Odhad výše neoprávněně čerpaných finančních prostředků státního rozpočtu v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě	960 584
Subjekty s porušením rozpočtové kázně (počet / % z celkového počtu / % z chybujících)	21 / 33,3 % / 70 %
Počet kontrol	63

Z uvedeného přehledu vyplývá, že v 49 % subjektů, v nichž byla identifikována možná rizika v nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu, byly zjištěny nedostatky, ve 33,3 % takového rázu, že se jednalo o porušení rozpočtové kázně.

Z celkového objemu zjištěných nedostatků bylo 15,7 % porušením rozpočtové kázně.

Tabulka 120

Veřejnosprávní kontrola – přehled podle druhů škol a školských zařízení (údaje jsou uvedeny v Kč)

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	11/8/6	34 482 213	21 011 583	17 930 914	16 573 048	4 859 008	360 495
MŠ + ZŠ	16/10/8	181 864 119	146 748 650	179 611 356	112 389 060	505 253	489 048
ZŠ	9/2/2	186 650 963	150 395 686	147 652 878	115 646 141	3 932	3 932
SŠ	13/7/3	197 338 472	126 474 543	183 225 005	125 373 013	703 035	70 447
Ústavy	4/2/1	182 927 276	182 927 276	181 969 167	165 546 807	31 550	31 159
Ostatní	10/1/1	162 832 872	141 382 379	141 070 735	130 238 388	5 503	5 503
Celkem	63/30/21	946 095 915	768 940 117	851 460 055	665 766 457	6 108 281	960 584

Veřejnosprávní kontrola – přehled podle zřizovatelů (údaje jsou uvedeny v Kč)

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 kontrolova- ném 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 kontrolova- ném období na místě přezkoumala	Celkový objem zjištěných nedostatků	Odhad výše neoprávněně čerpaných finančních prostředků SR
Církev	0	0	0	0	0	0	0
Kraj	7/3/3	156 626 161	78 352 847	134 949 492	76 762 094	66 400	66 400
Obec	39/21/17	397 200 279	312 358 903	339 838 109	237 374 895	5 373 696	858 978
Soukromník	12/5/1	130 235 710	116 194 602	116 194 602	115 658 802	667 794	35 206
Státní správa (MŠMT)	5/1/0	262 033 765	262 033 765	260 477 852	235 970 666	391	0
Celkem	63/30/21	946 095 915	768 940 117	851 460 055	665 766 457	6 108 281	960 584

Z poskytnutých dotací ze státního rozpočtu kontrolovaným školám a školským zařízením kontrolní týmy České školní inspekce přezkoumaly na místě vzorek dosahující 81,3 % dotace na příjmu a 78,2 % uskutečněných výdajů ze státního rozpočtu. K porušení právních předpisů při nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu došlo u 30 kontrolovaných subjektů (47,6 %), z toho ve 21 subjektech bylo zjištěno neoprávněné přijetí prostředků státního rozpočtu (vyšší výkonové ukazatele než skutečnost nebo nebyly vykazované činnosti realizovány – 33,3 %), v šesti případech (9,5 %) bylo zjištěno pochybení v nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu na platy a OPPP (zejména nedodržení právních předpisů), ve 28 subjektech (44,4 %) 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 35 pochybení bylo zjištěno v nastavení a fungování vnitřního kontrolního systému. Ve 13 veřejných subjektech (20,6 %) nebyl vnitřní kontrolní systém zaveden nebo nebyl funkční.

Ve 21 subjektech (33,3 %) se jednalo o taková zjištění, která ve svém důsledku znamenala porušení rozpočtové kázně ve výši 960 584 Kč.

13.1.3 Závěry veřejnosprávní kontroly

- Ve školním roce 2018/2019 bylo realizováno 63 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 30 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 21 z kontrolovaných subjektů 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 21 podnětů příslušnému krajskému 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 13 z kontrolovaných veřejných subjektů.
- Nejvíce kontrol bylo realizováno ve školách a školských zařízeních zřizovaných obcí (61,9 %). Z tohoto počtu bylo v 21 subjektech zjištěno porušení právních předpisů v nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu a v 17 případech porušení rozpočtové kázně.
- Závěry z kontrol byly předávány ve všech případech zřizovateli, v případě porušení rozpočtové kázně příslušnému krajskému úřadu.

13.1.4 Doporučení

- Zlepšit spolupráci se zřizovatelem nejen ve školách a školských zařízeních.
- Zajistit systémové kontroly a vzdělávání managementu u škol a školských zařízení zřizovaných MŠMT.
- Zabezpečit jednotné vzdělávání vedoucích zaměstnanců v oblasti hospodaření a vnitřního kontrolního systému, zejména u škol a školských zařízení zřizovaných územními samosprávnými celky.
- Důsledně vyžadovat dodržování ustanovení zákona o finanční kontrole ve všech školách a školských zařízeních.
- Věnovat zvýšenou pozornost dodržování principu legality a vedení účetnictví ze strany zřizovatelů.
- Zabezpečit v odůvodněných případech prověření realizace a účinnosti opatření přijatých kontrolovanou osobou nebo zřizovatelem.

13.2

Souhrnné poznatky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

13.2.1 Základní údaje o kontrole zařízení školního stravování

Zajištění výživy dětí, žáků a studentů prostřednictvím komplexního a velmi dobře propracovaného systému školního stravování je integrální součástí vzdělávacího systému a v neposlední řadě i velmi významnou společenskou činností. Ovlivňovat výživu dětí a mládeže, vytvářet zdravé stravovací návyky, respektovat požadavky na vyváženou a plnohodnotnou stravu v zařízeních školního stravování spolu s naplňováním nutriční politiky státu přispívá k výchově a osvojení si zdravého životního stylu. Tato problematika je v základních školách součástí zejména vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví, ve středních školách je obsahem všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů a praktického vyučování.

Při hodnocení škol a školských zařízení v rámci komplexních inspekčních činností byla pozornost zaměřena mj. na posuzování následujících 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 strážníky, jejich zákonnými zástupci, s vedením školy a dalšími subjekty.

Nedílnou součástí činnosti ČŠI je kontrola a hodnocení těchto oblastí, v rámci školního stravování se tak inspekční činnost orientuje na všechny oblasti poskytovaných stravovacích služeb, včetně jejich edukativních dopadů a výchovy, směřujících ke zdravému životnímu stylu. Samotná kontrola pak na dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování školního stravování, zejména se zaměřením na rozsah nabídky, kvalitu a dostupnost nabízených služeb, pestrost stravy apod., a to s ohledem na cílové skupiny strávníků a typy škol, pro které školská zařízení zajišťují stravovací služby. Z hlediska dodržování právních předpisů se jedná především o následující oblasti:

- § 28 až 30, 119, 122 školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů,
- § 1 až 5 vyhlášky č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů.

Kontrola stanovení a dodržování podmínek pro poskytování školního stravování obsahovala 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. Stejně jako v minulých letech se dále orientovala i 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 i na kontrolu rozsahu poskytovaných stravovacích služeb, na dodržování vymezených limitů výživových norem, stanovení a dodržování finančních limitů na nákup potravin, v návaznosti na to i na správnost stanovení úplaty za školní stravování u veřejných subjektů, dále na realizaci školního stravování v dietním režimu včetně možnosti individuálního způsobu stravování, průkaznost vedení dokladů souvisejících s hlavní činností školní jídelny včetně poskytování jiných stravovacích služeb, poskytování služeb nad rámec školního stravování a na náležitosti ujednání o zajištění školního stravování.

Inspekční činnost probíhala jako šetření na místě za účelem získání informací o skutečném stavu realizace školního stravování včetně monitoringu podmínek z hlediska bezpečnosti a ochrany zdraví strávníků a rozhovoru s vedoucím zaměstnancem. V případě potřeby byla poskytnuta vedoucím školních jídelen i metodická podpora.

13.2.2 Souhrnné výsledky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

Ve školním roce 2018/2019 realizovala ČŠI v oblasti školního stravování kontrolní činnost celkem v 1 377 zařízeních školního stravování, což je téměř shodný počet (1 378) zařízení jako ve školním roce 2017/2018. Z tohoto počtu bylo 1 338 součástí právnických osob vykonávajících činnost školy nebo školského zařízení a 39 samostatných právních subjektů, přičemž největší počet (183) kontrol školských zařízení byl realizován ve Středočeském kraji, nejmenší počet (35) v Jihočeském kraji.

Kontroly probíhaly ve třech typech zařízení školního stravování: školní jídelny, školní jídelny – vývařovny a školní jídelny – výdejny, které byly zřizovány obcemi (1 103), kraji (165), MŠMT (7), církví (10) a privátním sektorem (92).

Z uvedeného celkového počtu kontrol bylo realizováno 93 % v rámci komplexní inspekč-

ní činnosti, 7 % představovaly kontroly a inspekční činnost na žádost a pouze ve dvou případech bylo provedeno šetření stížnosti.

V souladu se zápisem do školského rejstříku nebylo školní stravování poskytováno v sedmi případech z důvodu neuvedení činnosti nebo všech míst poskytovaných školských služeb ve školském rejstříku a u 2,5 % kontrolovaných subjektů neodpovídaly údaje o počtu zapsaných stravovaných zjištěným skutečnostem.

Školní stravování bylo u 229 kontrolovaných subjektů zajišťováno prostřednictvím jiného provozovatele stravovacích služeb, ujednání o jeho zajištění podle povahy zajišťovaných služeb neobsahovalo požadované náležitosti nebo nebylo vůbec k dispozici v 18 případech.

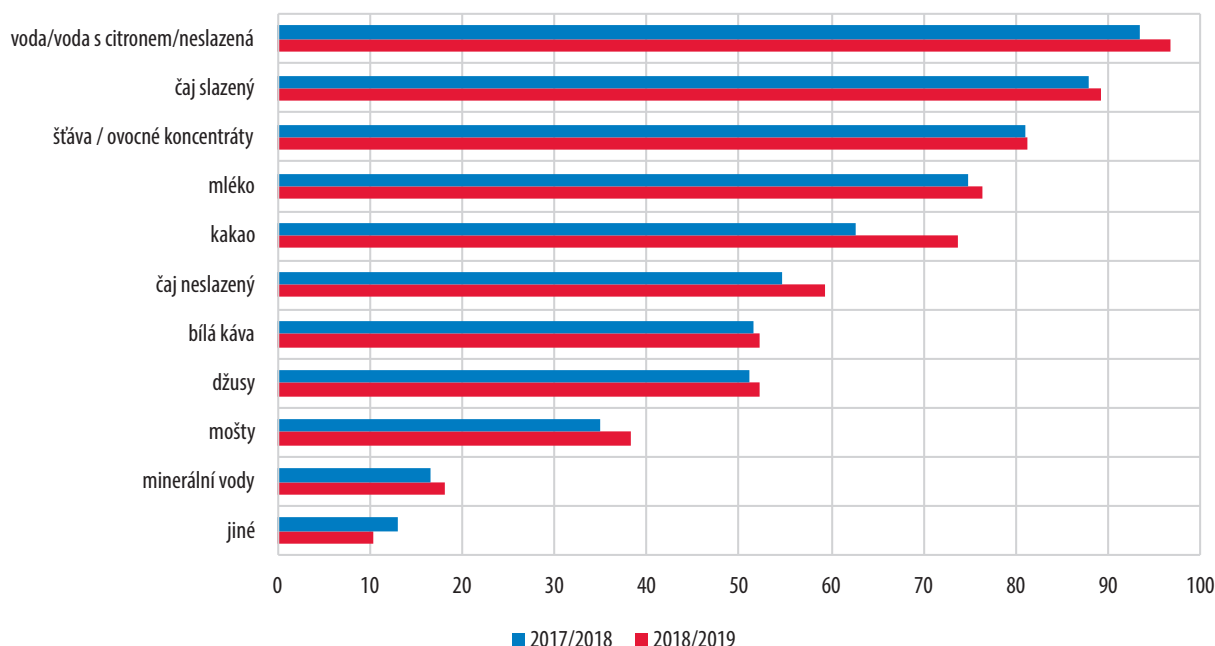
Ve školním roce 2018/2019 se ve sledovaných zařízeních školního stravování stravovalo (vždy za poslední měsíc před datem kontroly) celkem 259 997 strážníků, z toho 201 655 strážníků školního stravování (dětí, žáků a studentů) a 55 070 stravovaných pracovníků škol a školských zařízení. Z celkového počtu 1 377 kontrolovaných subjektů bylo vedoucími pracovníky ve 120 subjektech identifikováno 1 294 dětí, žáků a studentů, kteří se nemohli ze sociálních důvodů stravovat, a pouze ve 124 školních jídelnách využívali strážníci poskytovanou finanční podporu k úhradě stravného.

Rozsah nabídky stravovacích služeb dle typu školy a školského zařízení byl dodržen u 99 % zařízení, strážníkům 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 20 % školních jídelen možnost výběru z více druhů jídel za dodržení podmínky naplnění spotřebního koše a poskytnutí strážníkům z nutričního hlediska vyrovnanou denní nabídku jídel. Nejčastěji tak byly nabízeny dva hlavní chody, což dávalo možnost strážníkům vybrat si takové jídlo, které jim opravdu chutná a u kterého je menší pravděpodobnost plýtvání ve formě vrácených zbytků stravy.

Dietní stravování poskytovalo strážníkům pouze 110 jídelen z celkového počtu kontrolovaných zařízení školního stravování, v 979 školních jídelnách nebylo dietní stravování potřeba, v ostatních případech dietní stravování nebylo poskytováno. U tohoto způsobu stravování přetrvává stagnující tendence i přesto, že se zařízení školního stravování snaží vycházet zdravotním potřebám strážníků vstříc. Pro některé školní jídelny je snadnějším řešením 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 se tak podíl zařízení umožňujících individuální stravování nepatrně zvýšil (z 12,3 % na 13 %). 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 v 99,7 % školních jídelen.

Školní jídelny zajišťovaly celodenní pitný režim v mateřských školách, školských výchovných a ubytovacích zařízeních a ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Žáci základních a středních škol měli nápoje k dispozici zejména při obědě ve vříčích, termosech apod. – převážně formou alternativní nabídky, kdy si strážník může vybrat z více nápojů, a ve většině případů tak v nabídce nechybějí ani varianty neslazených nápojů. Oproti minulému školnímu roku se zvýšila nabídka pitné a minerální vody, popřípadě neslazené vody ochucené citronem, a převyšuje tak nabídku slazených nápojů, jejíž podíl však nepatrně narostl. Ke zvýšení došlo i u nabídky mléčných nápojů.

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. V návaznosti na současné výživové trendy, v důsledku vzrůstající obezity dětí a žáků a s apelací na nutnost omezit nadměrnou konzumaci cukrů a tuků a zvýšit podíl ovoce a zeleniny, byla pozornost ČŠI při hodnocení výživových norem zaměřena zejména na tyto uváděné komodity; patrný je nárůst podílu školních jídelen, které sledované komodity dodržely. V případě zjištění výrazných odchylek od povoleného rozpětí při plnění výživových norem byly prověřeny i další sledované komodity.

Tabulka 122

Zařízení školního stravování, která dodržela stanovené limity výživových norem (v %)

Školní rok	Tuky	Cukry	Zelenina	Ovoce
2016/2017	87,2	89,2	84,1	86,9
2017/2018	80,1	81,4	85,9	78,6
2018/2019	83,6	85,4	91,2	81,5

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. Zejména se jednalo o školní jídelny – výdejny, jejichž činnost vykonává příslušná škola a ředitel nevěnoval dostatečnou pozornost této oblasti v rámci své řídicí a kontrolní činnosti.

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, zařazují pro přípravu pokrmů i netradiční potraviny (červená čočka, cizrna, pohanka, bulgur, kuskus aj.), regionální potraviny a pro zpestření svou nabídku doplňují i o tzv. týdny kuchyní cizích zemí.

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 strávnicků. Nesprávně stanovená úplata za školní stravování byla kontrolou zjištěna u 3,3 % zařízení, což představuje ve srovnání se školním rokem 2017/2018 nárůst o 0,8 % (strávnicki nebyli správně zařazeni do věkových skupin, chybovost se vyskytovala zejména u zařazení sedmiletých dětí v mateřských školách), finanční limity nebyly dodržovány u 2,3 % zařízení. Ve školních jídelnách zřizovaných církví (navštíveno 10 školských zařízení) nebo soukromou osobou (navštíveno 92 školských zařízení) stanovuje cenu za poskytované stravovací služby uvedený subjekt. Výše úplaty zvláště v privátních školních jídelnách mateřských škol v mnohých případech výrazně převyšovala horní hranici finančního limitu, ve školních jídelnách zřizovaných církví se hodnoty pohybovaly v relacích finančních limitů daných vyhláškou o školním stravování. Z inspekčních zjištění vyplývá také vzrůstající podíl strávnicků, jejichž zákonní zástupci nejsou schopni platit školní stravování, z celkového počtu kontrolovaných subjektů však pouze ve 124 školních jídelnách využívalo 3 176 strávnicků poskytovanou finanční podporu k úhradě stravného.

Tabulka 123

Výše úplaty za stravovací služby dle zřizovatele (v Kč)

	Veřejná ŠJ (průměrná výše úplaty)	Neveřejná ŠJ (min. – max. hodnoty)	
		Privátní ŠJ	Církevní ŠJ
Strávnicki do 6 let – celodenní stravné	33	29–118	30–37
z toho oběd	18	16–100	18–21
Strávnicki 7letí v MŠ – celodenní stravné	36	29–100	35–40
z toho oběd	20	16–55	21–22
Strávnicki 7–10 let – oběd	21	21–68	20–30
Strávnicki 11–14 let – oběd	23	23–55	22–32
Strávnicki 15 a více let – oběd	28	24–42	24–35

Ve školním roce 2018/2019 vybíraly téměř tři čtvrtiny školních jídelen zálohu na stravné, průměrná délka zálohovaného období činila jeden měsíc, 1,7 % zařízení poskytovalo zálohování na délku jednoho roku.

Oproti minulým rokům klesá počet škol zapojených do evropských projektů, které podporují spotřebu mléka, mléčných výrobků, ovoce a zeleniny, z důvodu nekvalitních a méně zajímavých dodávek ze strany dodavatelů a nezájmu o nabízené produkty ze strany žáků.

Tabulka 124

Doplňující zjištění nad rámec školního stravování – podíl kontrolovaných subjektů (v %)

	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Dotační program „Mléko v evropských školách“	36,7	35,6	32,3
Dotační program „Ovoce a zelenina do škol“	53,5	38,9	35,8

Některé školy byly zapojeny do vzdělávacích programů podporujících zdravý životní styl (projekt Zdravá školní jídelna), pozitivním zjištěním je také zajištění dopoledních svačinek pro žáky 1. stupně základních škol, v několika případech byla zaznamenána i příprava dopoledních svačinek.

Podmínky po poskytování školního stravování byly ve většině kontrolovaných školských zařízení stanoveny ve vnitřních řádech. Ve 30 zařízeních bylo zjištěno, že tento dokument nebyl vydán, a v 37 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 strážníci, zákonní zástupci nezletilých dětí a žáků nebyli o vydání a obsahu informováni aj.).

Při kontrolách byl provoz zařízení školního stravování sledován i ve vztahu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strávníků. Bylo zjištěno, že ve 20 zařízeních nebyla dostatečným způsobem bezpečnost zajištěna, v 17 zařízeních neodpovídalo vybavení školní jídelny fyziologickým potřebám strávníků (zejména při stravování dětí mateřských škol v jídelnách základní školy) a dále nebyl v době kontroly dostatečně zabezpečen dohled nad nezletilými strávníky.

Doplňkovou činnost provozovalo 41 % 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 ve 20 případech.

13.2.3 Závěry

Kontrola školního stravování probíhala ve školním roce 2018/2019 v souladu s plánem hlavních úkolů ČŠI a dále na základě podnětů a stížností. Jejím cílem bylo posoudit úroveň školního stravování a poskytovaných školských služeb. Z kontrolních zjištění vyplývá, že úroveň školního stravování se neustále zlepšuje, školní jídelny věnují značnou pozornost nutričně vyvážené nabídce stravy v návaznosti na nutriční doporučení Ministerstva zdravotnictví, zlepšují pestrost a skladbu jídelních lístků spolu s vhodnou kombinací pokrmů a výběrem nápojů tak, aby podpořily zdravé stravovací návyky. ČŠI však v rámci kontrolní činnosti zaznamenala i případy, kdy školní jídelny nerespektují a nedodržují právní předpisy, nesledují nebo nevěnují patřičnou pozornost plnění výživových norem, a nemohou tak plně zajistit zdravou životosprávu dětí, žáků a studentů.

13.2.4 Doporučení

- Udržovat při sestavování jídelních lístků nastavený trend pestré a nutričně vyvážené stravy v souladu se zásadami zdravé výživy a s ohledem na plnění výživových norem pro školní stravování.
- Pozornost soustředit na využívání kvalitních regionálních, čerstvých a sezonních potravin a nadále minimalizovat použití potravin s vysokým stupněm zpracování.
- Inovovat receptury pokrmů a připravovat nejen stravu nutričně vyváženou, ale přitom i zajímavou a lákavou pro strávníky, využívat přitom inspiraci od úspěšných školních jídelen a podporovat vzájemnou spolupráci a výměnu zkušeností mezi školními jídelnami.
- Iniciovat ve školních jídelnách vyhodnocování a upravování nabídky jídel s ohledem na množství vrácené stravy a zohlednění této skutečnosti v příští nabídce stravy tak, aby se zabránilo zbytečnému plýtvání s potravinami.
- Podporovat zavádění dietního stravování, aby tento způsob stravování byl v co největší míře umožněn dětem, žákům a studentům, které toto stravování potřebují, a rozšířila se tak i síť zařízení poskytujících dietní stravu.
- Snižovat počty strávníků, kteří ze sociálních důvodů nemohou využívat služeb školního stravování, zapojením do projektů umožňujících získat finanční podporu k úhradě stravného.
- 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.

- Ve spolupráci se zřizovateli udržovat a zlepšovat odpovídající materiální podmínky v souvislosti se zajištěním bezpečnosti a ochrany zdraví strážníků, vybavovat školská zařízení vyhovujícím nábytkem a tím zlepšovat ergonomickou situaci ve školách.

13.3

Kontrola dodržení právních předpisů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví

Ve školním roce 2018/2019 provedla Česká školní inspekce kontrolu zajištění podmínek bezpečnosti a ochrany zdraví v 902 mateřských školách, 638 základních školách a 237 středních školách. Převážná většina sledovaných škol v rozsahu kontrolovaných oblastí splňovala požadavky na zajištění bezpečnosti.

Tabulka 125

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	84,2	90,1	90,5
Vymezení formálního rámce bezpečnosti a ochrany	99,6	99,5	99,2
Prevence rizik s ohledem na zajištění BOZ	96,4	95,9	94,6
Personální zabezpečení BOZ dětí/žáků při výuce	97,9	99,8	98,8
Zajištění BOZ při přesunech dětí/žáků mezi místy vykonávané činnosti	99,7	99,5	100,0
Zajištění BOZ účastníků při aktivitách mimo školu / školské zařízení	99,4	100,0	100,0
Stanovení pravidel pro konání akce mimo školu	99,7	99,8	100,0
Jiná oblast	98,0	97,8	98,3

Ve školách, kde bylo zjištěno nějaké porušení v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví, šlo nejčastěji o porušení v oblasti bezpečnosti prostor školy. Podíl všech škol, které měly prostory se sníženou mírou bezpečnosti, se oproti roku 2017/2018 zvýšil.

Prostory škol, ve kterých docházelo nejčastěji ke snížené míře bezpečnosti, se nezměnily. V mateřských školách se jednalo nejčastěji o školní zahradu nebo společné prostory, jako jsou chodby a šatny. Společné prostory byly nejčastějším problémem z hlediska bezpečnosti žáků také v základních a středních školách. Častější porušení byla ve všech typech škol dále zjištěna v oblasti prevence rizik.

13.4

Školní úrazovost

Ve školním roce 2018/2019 bylo České školní inspekci zasláno 45 726 záznamů o úrazech³⁵. V porovnání s předcházejícím školním rokem 2017/2018 je to o 1 154 více, nárůst činí 2,6 %, což odpovídá trendu posledních let. Příčinou může být skutečně vzrůstající úra-

³⁵ Podle vyhlášky č. 64/2005 Sb. vyhotovuje škola nebo školské zařízení záznam o úrazu, jde-li o úraz, jehož důsledkem byla nepřítomnost dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“) ve škole nebo školském zařízení zasahující alespoň do dvou po sobě jdoucích vyučovacích dnů, nebo smrtelný úraz, dále na žádost zákonného zástupce žáka či zletilého žáka a v případě, že je pravděpodobné, že žákovi bude poskytnuta náhrada za bolest a ztížení společenského uplatnění způsobené úrazem.

zovost ve školách související se snižujícími se pohybovými dovednostmi dětí a žáků, může však být způsobena i přístupem pedagogů, kteří častěji hlásí i drobné incidenty z důvodu možnosti případných následků nebo odškodnění ze strany pojišťoven. Významný zůstává podíl záznamů o úrazu, který byl vyhotoven a zaslán na žádost zákonných zástupců žáků (tabulka č. 125), což však neznamená, že by v těchto případech nebyly splněny jiné podmínky pro vyhotovení záznamu. Celkový index úrazovosti (počet úrazů na 100 žáků) je 2,6, což rovněž znamená meziroční zvýšení. Nejvyšší absolutní počet úrazů i index úrazovosti vykazují základní školy.

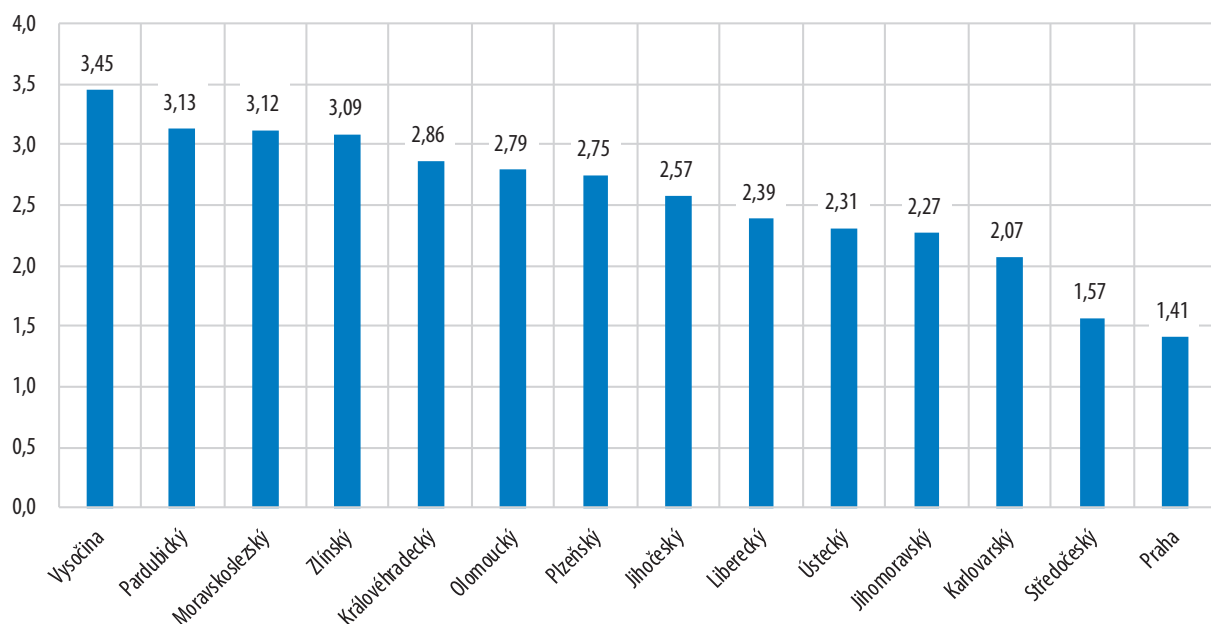
Tabulka 126

Počty úrazů podle druhu školy

Druh školy	Počet úrazů	Podíl záznamů na základě žádosti (v %)
Mateřská škola	1 697	29,3
Základní škola	28 945	43,6
Střední škola	11 245	48,8
Vyšší odborná škola	47	76,6
Ostatní školy a školská zařízení	3 792	44,3
Celkem	45 726	

Graf 122

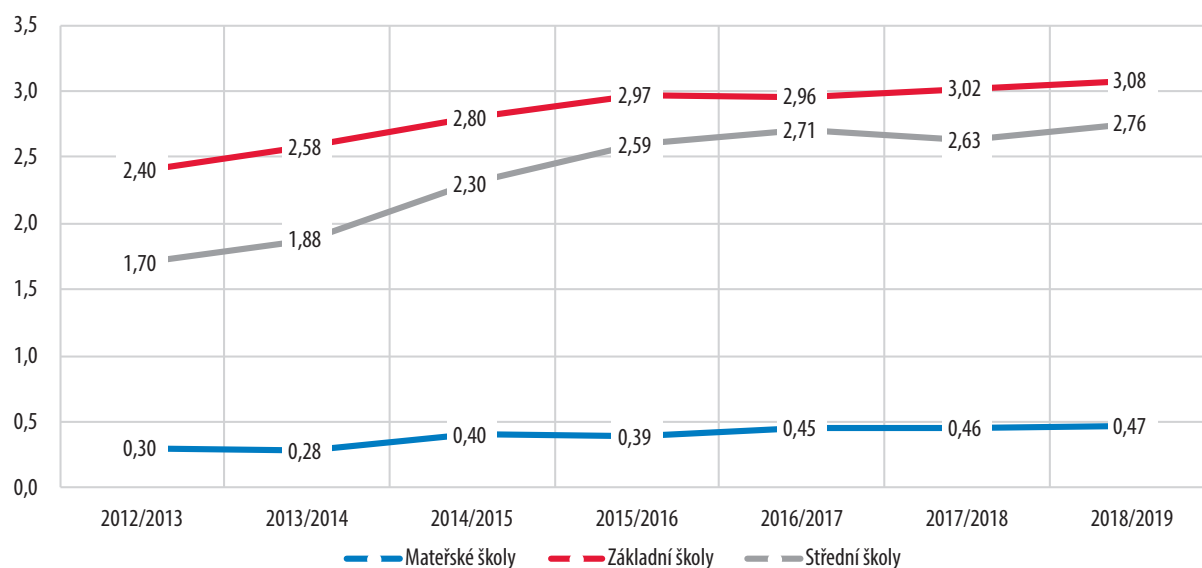
Index úrazovosti v krajích



Vysoká úrazovost byla, podobně jako v předcházejících letech, zaznamenána ve školách Kraje Vysočina a Pardubického kraje, ke kterým se však již velmi přiblížily školy Moravskoslezského a Zlínského kraje.

Graf 123

Trendy vývoje úrazovosti (podle ročního indexu)

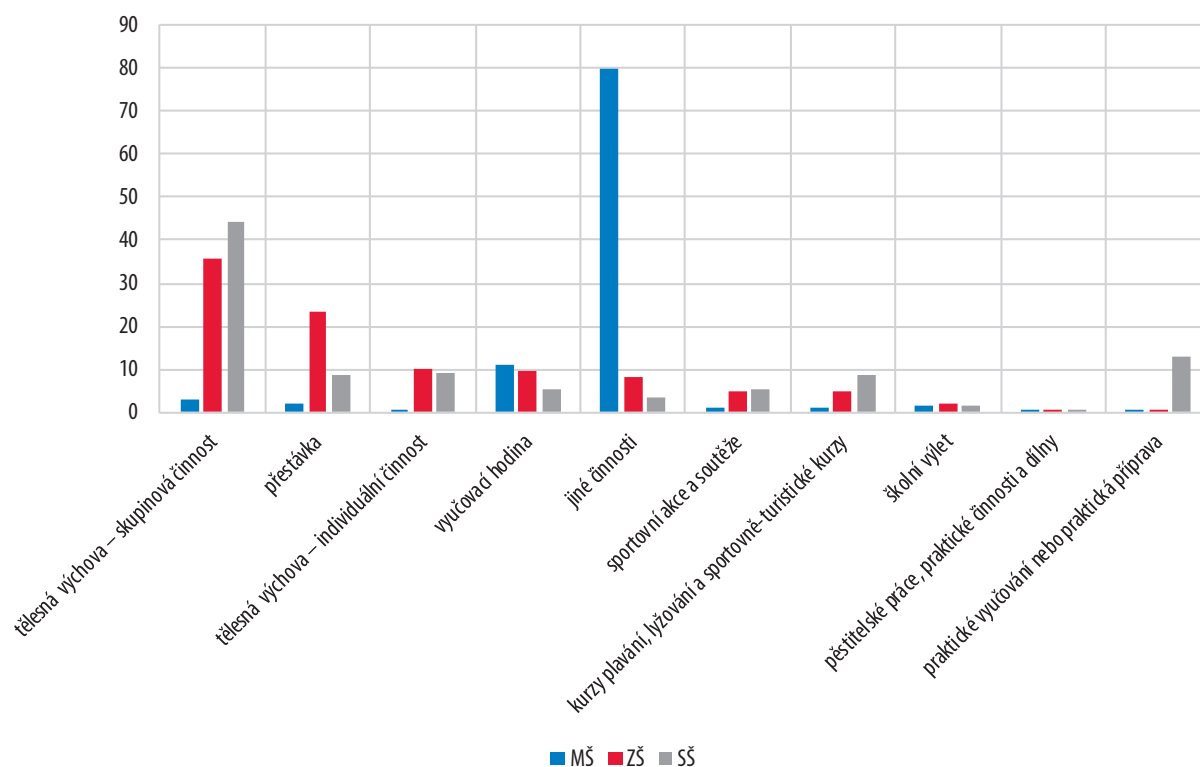


Oproti předchozímu školnímu roku došlo ke zvýšení úrazovosti (resp. zvýšení počtu zasílaných záznamů o úrazech) ve všech sledovaných typech škol.

Další grafy zobrazují, při jakých činnostech došlo k úrazům a jaká část těla byla poraněna.

Graf 124

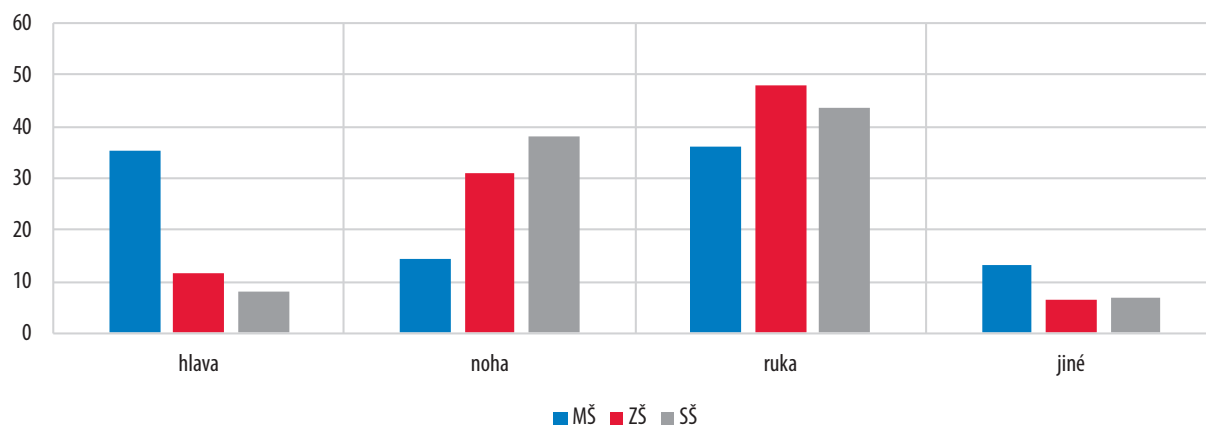
Poměr vzniku úrazů při činnostech ve škole / školském zařízení (v %)



Jiné činnosti v mateřských školách zahrnují spontánní činnosti včetně pobytu venku.

Graf 125

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 2016/2017 až 2018/2019
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 2018/2019
Tabulka B 13	Přehled nedostatků zjištěných v oblasti BOZ
Tabulka B 14	Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziprocentním srovnání

Tabulka B 1

Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2016/2017 až 2018/2019

Sledovaný ukazatel	2016/2017			2017/2018			2018/2019		
	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ
Ředitel školy splňuje kvalifikační předpoklady (v %)	97,9	97,1	99,6	98,5	99,1	100,0	96,6	97,0	99,6
Věkový průměr PP	43,3	45,1	47,6	43,9	45,2	48,3	44,0	45,7	48,3
Podíl kvalifikovaných PP ve sledované výuce (v %)	93,1	90,0	92,2	94,2	90,8	93,0	94,4	89,3	93,6
Podíl aprobovaných PP ve sledované výuce (v %)	–	76,3	81,3	–	75,0	80,1	–	73,4	80,9

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	22,0	14,1	16,2	11,1	16,3	10,2
Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů	9,8	7,3	10,2	9,0	7,4	10,6
Studium k prohloubení odborné kvalifikace (kurzy, semináře)	86,0	76,7	83,8	72,3	69,3	61,1
Studium mimo rámec DVPP	51,6	–	58,6	–	74,7	–
Studium alespoň v jednom druhu	97,8	87,4	98,1	82,4	95,7	73,5

Účast ČŠI na konkurzech ředitelů škol a školských zařízení

Škola / školské zařízení	MŠ	MŠ + ZŠ	MŠ + ZŠ + SŠ	ZŠ	ZŠ + SŠ	SŠ	SŠ + VOŠ	VOŠ	ZUŠ	školská zařízení	ČR
Praha	13	5	0	12	0	1	1	0	0	0	32
Středočeský	42	17	1	18	0	5	0	0	1	5	89
Jihočeský	15	13	1	10	0	8	3	0	5	3	58
Plzeňský	10	10	0	2	0	1	0	0	1	2	26
Karlovarský	6	6	0	6	1	6	1	0	1	2	29
Ústecký	12	10	0	7	2	0	0	0	1	7	39
Liberecký	12	11	0	14	0	8	1	0	1	2	49
Královéhradecký	15	6	1	6	0	2	2	0	0	4	36
Pardubický	19	7	1	11	1	11	2	0	1	3	56
Vysočina	3	13	0	8	1	1	0	0	3	0	29
Jihomoravský	29	12	1	22	1	6	0	1	4	1	77
Olomoucký	15	16	2	8	0	4	0	0	0	2	47
Zlínský	15	8	0	12	1	6	2	0	5	5	54
Moravskoslezský	20	18	0	22	0	7	0	0	4	1	72
Celkový součet	226	152	7	158	7	66	12	1	27	37	693

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	91,8	94,7	88,7	
Cizí jazyk	82,9	89,7	61,6	
Matematika	90,1	93,7	77,4	
ICT	89,1	82,0	40,3	
Člověk a jeho svět	84,4	–	–	
Člověk a společnost	–	90,3	68,9	
Člověk a příroda	–	92,2	67,7	
Umění a kultura	80,4	87,6	58,2	
Člověk a zdraví	81,7	88,3	69,2	
Člověk a svět práce	81,6	87,1	46,6	
Jiné výchovné předměty	76,7	92,3	34,3	
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	20,8	86,8
Cizí jazyk	16,1	85,7	16,0	85,1
Matematika	19,0	88,4	20,3	86,8
ICT	18,4	88,3	18,3	86,3
Člověk a jeho svět	19,6	89,3	–	–
Člověk a společnost	–	–	21,0	87,0
Člověk a příroda	–	–	20,8	86,5
Umění a kultura	19,9	88,6	21,8	86,7
Člověk a zdraví	20,4	88,3	18,9	88,6
Člověk a svět práce	19,6	90,1	16,2	83,6
Jiné výchovné předměty	18,3	85,3	19,7	87,7

Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – GV

Ukazatel	Gymnázium	
Kvalifikovaná/aprobovaná výuka ve sledovaných předmětech/oblastech (v %)		
Vzdělávací oblasti	Kvalifikace	Aprobace
Český jazyk a literatura	98,5	98,7
Cizí jazyk	96,7	91,5
Matematika	94,7	95,1
ICT	97,6	66,0
Člověk a společnost	97,3	86,9
Člověk a příroda	95,0	95,7
Umění a kultura	100,0	97,8
Člověk a zdraví	98,2	88,8
Průměrný počet žáků – zapsaných / účast v hodinách (podíl přítomných žáků)		
Vzdělávací oblasti	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)
Český jazyk a literatura	24,0	86,7
Cizí jazyk	13,9	86,9
Matematika	23,7	88,0
ICT	16,2	88,2
Člověk a společnost	23,1	86,5
Člověk a příroda	23,4	87,6
Umění a kultura	19,1	87,0
Člověk a zdraví	17,5	80,0

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	97,1	94,3	93,8	79,8
Cizí jazyk	90,8	76,3	82,4	62,2
Společenskovědní vzdělávání	94,7	73,6	91,5	50,8
Přírodovědné vzdělávání	95,9	75,2	96,2	50,0
Matematické vzdělávání	97,9	88,4	88,7	71,3
Estetické vzdělávání	94,1	92,0	88,9	38,5
Vzdělávání pro zdraví	96,4	91,8	96,2	88,1
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	87,1	58,2	83,3	49,3
Odborné vzdělávání	93,9	80,0	87,0	72,8
Průměrný počet žáků – zapsaných / účast v hodinách (podíl přítomných žáků)				
Vzdělávací oblasti	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)
Český jazyk	20,9	81,1	18,3	78,0
Cizí jazyk	14,3	78,9	13,9	81,5
Společenskovědní vzdělávání	22,8	82,4	17,0	77,3
Přírodovědné vzdělávání	23,4	85,3	17,4	80,7
Matematické vzdělávání	21,2	79,0	17,0	76,8
Estetické vzdělávání	17,8	72,1	15,4	74,5
Vzdělávání pro zdraví	21,8	79,5	16,8	73,6
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	15,4	81,4	15,3	76,1
Odborné vzdělávání	18,2	80,7	13,6	78,2

SOVm = obory středního odborného vzdělávání zakončené maturitní zkouškou

SOVz = obory středního odborného vzdělávání s výučním listem zakončené závěrečnou zkouškou

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		7 733
Obsah vzdělávání	Cíle vzdělávání vycházely především z očekávaných dovedností uvedených v TVP nebo v ŠVP.	82,8
	Cíle vzdělávání vycházely především z pedagogické diagnostiky přítomných dětí.	22,9
	Cíle vzdělávání vycházely především z aktuálních podmínek a situací.	64,6
	Cíle vzdělávání dětí stejného věku měly pro některé děti rozdílnou úroveň.	27,2
	Cíle vzdělávání dětí různého věku byly vhodně diferencovány.	33,5
	Děti byly seznámeny s cílem většiny činností.	74,9
	Vzdělávací nabídka směřovala k naplnění zvolených cílů.	82,4
	Cíle vzdělávání byly vhodně zvoleny.	69,7
	Vzdělávání cíleně podporovalo socioemocionální rozvoj dětí.	64,7
	Vzdělávání obsahovalo vhodné příklady využití znalostí a/nebo dovedností v reálné situaci.	67,7
	Ve vzdělávání byly cíleně zařazeny činnosti posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí dětí.	52,2
Organizace vzdělávání a užití metody	Vzdělávání bylo dobře organizačně promyšleno a realizováno.	66,5
	Vzdělávání bylo individualizované, vycházelo z individuálních možností, schopností a zájmů dětí.	47,4
	Děti měly dostatek prostoru a vhodné vzdělávací nabídky pro rozvoj tvořivosti.	62,2
	Řízené činnosti vykazovaly znaky prožitkového učení (spontaneita, objevnost, aktivita a tvořivost, komunikativnost, konkrétnost, celostnost).	41,7
	Dostatečný prostor pro spontánní činnosti.	78,4
	Spontánní a řízené činnosti byly vzájemně provázané.	62,0
	Při řízených činnostech se účelně střídaly odlišné vzdělávací metody.	49,3
	Pedagog podporoval rozvoj divergentního myšlení – hledání různých řešení problémů a situací.	43,6
	Pedagog vytvářel příležitosti pro komunikaci mezi dětmi.	74,2
	Pedagog uplatňoval nemanipulativní styl komunikace.	79,1
	Pedagog dobře koordinoval svou činnost s dalšími pracovníky.	55,2
	Doba pro pobyt venku trvala zpravidla dvě hodiny v dopoledních hodinách.	79,4
	Děti měly dostatek volného pohybu.	90,2
	Dětem s nižší potřebou spánku byl nabízen jiný vhodný program namísto odpočinku dětí na lůžku.	65,9
Děti	Téměř všechny děti byly vzdělávací nabídkou zaujaty.	84,1
	Během vzdělávání děti mezi sebou spolupracovaly.	62,6
	Během vzdělávání nebylo žádné dítě pasivní.	58,1
	Děti vyjadřovaly svoje názory, nápady a myšlenky.	69,5
	Mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a pedagogem panovala příjemná atmosféra.	88,7
	Děti se chovaly podle společně stanovených pravidel soužití. (Nejde o herní, hygienická či bezpečnostní pravidla.)	72,4
	Děti účelně využívaly informační technologie.	5,7
Hodnocení	Pedagog poskytoval srozumitelnou zpětnou vazbu (popis toho, jak se dítě chovalo, co dělalo, v čem se posunulo apod.).	35,6
	Pedagog efektivně využíval podstatných prvků formativního hodnocení.	15,6
	Oceňování projevů a výkonů jednotlivých dětí bylo vhodné vzhledem k jejich možnostem.	78,5
	Děti přirozeně hodnotily svou činnost nebo činnosti ostatních na odpovídající úrovni.	20,5
	Pedagog kvalitně zhodnotil vzdělávací činnosti.	25,5
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální vzdělávání	52,0
	V menších skupinách	53,9
	Skupinové vzdělávání (kooperativní)	17,6
	Práce ve dvojici	14,6
	Samostatná práce dětí	64,6

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		6 562	5 670	12 329
Vzdělávací cíl a obsah vyučovací jednotky	Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností uvedených v osnovách v ŠVP.	84,8	86,9	85,7
	Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností vzhledem k přijímacím zkouškám.	0,7	3,2	1,8
	Vzdělávací cíl vycházel především ze žákovských znalostí a dovedností.	62,3	53,5	58,4
	Vzdělávací cíl měl pro některé žáky jinou úroveň.	14,4	9,2	12,3
	Nejpozději po skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	61,7	66,6	63,9
	Vyučovací hodina prohlubovala nebo rozvíjela především znalosti a dovednosti.	73,2	69,8	71,7
	Vyučovací hodina svým obsahem odpovídala žákům mladšího věku, než byli žáci dané třídy.	1,3	2,3	1,7
	Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.	30,4	24,6	27,7
	Vyučovací hodina obsahovala vhodné příklady využití znalostí a dovedností z předmětu v reálné situaci.	55,7	52,1	54,0
Organizace hodiny a užití metody	Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena.	72,8	62,0	67,8
	Hodina byla jednotvárná.	11,1	20,4	15,4
	Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.	62,3	46,3	54,9
	Žáci samostatně „objevovali“ nové poznatky, případně při formulování nových poznatků využívali již nabytých znalostí, zkušeností apod.	35,5	37,5	36,3
	Ve vyučovací hodině byla k učení vhodně využita chyba.	38,8	36,7	37,9
	V hodině byly účelně využity názorné učební pomůcky.	60,6	45,6	53,8
	Téměř každý žák se dostal během hodiny ke slovu před třídou nebo skupinou spolužáků.	64,3	47,4	56,5
	Některé z užitých metod využívaly (případně rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	26,6	19,9	23,5
	Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.	67,1	52,8	60,5
	V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především učitel, méně již žáci.	12,7	26,0	18,9
	V hodině převažovala výrazně aktivita žáků nad aktivitou učitele.	47,2	38,4	43,4
Žáci	Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem.	82,3	66,8	75,1
	V průběhu hodiny mezi sebou žáci spolupracovali.	48,7	42,4	45,7
	Všichni žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů.	59,8	66,5	62,6
	Po většinu hodiny byl některý žák nebo více jednotlivých žáků pasivní.	11,1	21,7	15,9
	Žáci v hodině cíleně diskutovali k zadanému úkolu.	33,8	33,0	33,3
	I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.	59,3	39,8	50,5
	Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra.	80,4	74,4	77,6

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“).	29,5	34,9	32,1
	Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	31,7	22,8	27,6
	Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	64,5	60,0	62,4
	V hodině byly ověřovány znalosti a dovednosti.	44,8	41,2	43,2
	Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).	43,2	32,4	38,2
	Vyučovací hodina byla učitelem zhodnocena jen formálně nebo nebyla zhodnocena vůbec.	30,8	39,2	34,5
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální výuka	80,4	82,1	81,0
	Práce ve dvojici	23,4	18,1	21,0
	Skupinová výuka	12,6	13,2	12,8
	Samostatná práce žáků	57,7	45,8	52,4
Využití didaktické techniky	Účelné využití didaktické techniky vyučujícím	37,4	45,7	41,1
	Účelné využití didaktické techniky některými žáky	10,3	7,2	8,9
	Účelné využití didaktické techniky všemi žáky	9,7	8,1	9,0
	Didaktická technika nebyla účelně využita	12,0	13,0	12,5
	Didaktická technika nebyla k dispozici	15,4	15,5	15,5
	Didaktická technika byla k dispozici, ale její využití nebylo vzhledem k cíli zapotřebí	28,0	21,1	24,9

* Do celkového počtu jsou zahrnuty také hodiny zahrnující oba stupně.

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		1 223	3 820	1 117	6 160
Vzdělávací cíl a obsah vyučovací jednotky	Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností uvedených v osnovách v ŠVP.	83,9	82,4	83,6	82,9
	Vzdělávací cíl vycházel především z očekávaných znalostí a dovedností vzhledem k maturitní zkoušce nebo jiné externí zkoušce.	17,9	25,9	10,3	21,5
	Vzdělávací cíl vycházel především ze žákovských znalostí a dovedností.	47,8	42,7	53,1	45,6
	Vzdělávací cíl měl pro některé žáky jinou úroveň.	7,6	4,5	6,4	5,5
	Nejpozději po skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	70,1	67,2	62,2	66,9
	Vyučovací hodina prohlubovala nebo rozvíjela především znalosti a/nebo dovednosti.	77,4	75,4	73,4	75,4
	Vyučovací hodina svým obsahem odpovídala žákům mladšího věku, než byli žáci dané třídy.	0,8	1,9	3,3	2,0
	Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.	26,5	18,3	19,0	20,0
	Vyučovací hodina obsahovala vhodné příklady využití znalostí a dovedností z předmětu v reálné situaci.	54,9	54,5	63,2	56,2
	Ve vyučovací hodině byly cíleně zařazeny aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků.	22,2	12,1	13,4	14,4
Organizace hodiny a užití metody	Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.	67,3	59,3	57,1	60,5
	Hodina působila na žáky jednotvárně.	15,7	21,3	21,8	20,3
	Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.	47,2	36,1	33,5	37,8
	Žáci samostatně „objevovali“ nové poznatky, případně při formulování nových poznatků využívali již nabytých znalostí, zkušeností apod.	43,7	31,6	24,9	32,8
	Ve vyučovací hodině byla k učení vhodně využita chyba.	38,5	34,0	26,6	33,6
	V hodině byly účelně využity názorné učební pomůcky.	38,9	30,1	35,3	32,8
	Téměř každý žák se dostal během hodiny ke slovu před třídou nebo skupinou spolužáků.	42,2	41,9	42,9	42,2
	Některé z užitých metod využívaly (případně rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	19,9	12,6	9,5	13,5
	Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.	53,1	41,8	36,9	43,2
	V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především učitel, méně již žáci.	25,7	35,3	38,0	33,9
	Tempo aktivit v hodině se převážně řídilo tempem žáků.	24,8	31,6	38,4	31,5

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.	72,2	64,2	60,4	65,1
	V průběhu hodiny mezi sebou žáci spolupracovali.	42,9	29,4	22,1	30,8
	Všichni žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů.	56,7	64,4	55,9	61,3
	Po většinu hodiny byl některý žák nebo více jednotlivých žáků pasivní.	12,9	20,2	24,3	19,5
	Žáci v hodině cíleně diskutovali k zadanému úkolu.	40,4	29,7	26,7	31,3
	I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.	26,2	24,9	34,0	26,8
	Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra.	77,8	76,2	74,0	76,1
	Ve třídě byl slabší žák (žáci), kterému učitel dal najevo, že nepředpokládá dobrý výsledek.	0,3	0,5	1,0	0,6
Hodnocení žáků	Jediným hodnocením v hodině bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů (např. „dobře“ vs. „špatně“).	25,1	29,6	26,9	28,2
	Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	25,0	16,5	11,7	17,3
	Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	63,8	56,7	56,1	58,0
	V hodině byly ověřovány znalosti a/nebo dovednosti.	41,3	43,5	44,4	43,2
	Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).	26,8	21,8	29,1	24,1
	Vyučovací hodina byla učitelem zhodnocena jen formálně nebo nebyla zhodnocena vůbec.	42,8	42,6	39,8	42,2
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální výuka	75,6	81,3	85,9	81,0
	Práce ve dvojici	16,6	9,1	8,9	10,6
	Skupinová výuka	19,0	10,4	6,7	11,4
	Samostatná práce žáků	48,1	42,1	39,0	42,8
Využití didaktické techniky	Účelné využití didaktické techniky vyučujícím	49,3	50,7	51,8	50,6
	Účelné využití didaktické techniky některými žáky	7,3	4,3	3,9	4,8
	Účelné využití didaktické techniky všemi žáky	8,1	12,2	9,9	11,0
	Didaktická technika nebyla účelně využita	5,9	10,7	10,5	9,7
	Didaktická technika nebyla k dispozici	11,7	7,5	12,7	9,3
	Didaktická technika byla k dispozici, ale její využití nebylo vzhledem k cíli zapotřebí	28,9	25,0	21,0	25,0

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.	1,35	1,47	1,47	1,54	1,55	1,72	
Učitelé navrhují vedení školy možné změny vedoucí ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu.	1,56	1,64	1,66	1,73	1,74	1,83	
Učitelé mohou bez obav rozporovat kroky vedení, pokud s nimi nesouhlasí.	1,29	1,88	1,35	1,90	1,39	2,05	
Neshody vzniklé mezi učiteli a vedením školy jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce.	1,32	1,63	1,40	1,69	1,44	1,87	
I když jsou mezi vedením a učiteli názorové rozdíly, jsou schopni dále spolupracovat.	1,19	1,40	1,21	1,39	1,27	1,51	
Vztahy uvnitř pedagogického sboru	Ředitelé	Učitelé	Ředitelé	Učitelé	Ředitelé	Učitelé	
Učitelé si vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce.	1,37	1,38	1,57	1,53	1,71	1,67	
Učitelé podněcují vzájemnou spolupráci za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu.	1,49	1,49	1,66	1,64	1,86	1,81	
Učitelé mohou bez obav rozporovat kroky kolegů, pokud s nimi nesouhlasí.	1,49	1,64	1,66	1,77	1,75	1,86	
Neshody vzniklé mezi učiteli jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce.	1,45	1,56	1,60	1,73	1,67	1,86	
I když jsou mezi učiteli názorové neshody, jsou schopni dále spolupracovat.	1,27	1,36	1,36	1,44	1,46	1,54	
Vztahy mezi pedagogy a žáky	Učitelé	Děti	Učitelé	Žáci	Učitelé	Žáci GV	Žáci SOV
Žáci poskytují učitelům zpětnou vazbu k výchovně-vzdělávacímu procesu.	–	–	1,73	2,13	1,88	2,18	2,10
Žáci aktivně spolupracují za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu.	–	–	2,08	1,56	2,30	1,92	1,91
Žáci mohou bez obav rozporovat kroky učitelů, pokud s nimi nesouhlasí.	–	–	1,82	1,86	1,77	1,94	2,02
Neshody vzniklé mezi učiteli a žáky jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění spolupráce.	–	–	1,58	1,97	1,70	2,25	2,29
I když jsou mezi učiteli a žáky názorové rozdíly, jsou schopni dále spolupracovat.	–	–	1,46	1,61	1,54	1,94	2,04
Vztahy mezi žáky	Učitelé	Děti	Učitelé	Žáci	Učitelé	Žáci GV	Žáci SOV
Žáci si poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce.	–	–	1,85	2,01	2,02	1,90	2,06
Žáci si při řešení společných úkolů vzájemně pomáhají.	–	–	1,69	1,61	1,83	1,54	1,71
Žáci rozporují kroky spolužáků, se kterými nesouhlasí.	–	–	1,75	1,76	1,92	1,65	1,79
Neshody vzniklé mezi žáky jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce.	–	–	1,66	2,04	1,86	2,20	2,32
I když jsou mezi žáky názorové rozdíly, jsou schopni dále spolupracovat.	–	–	1,78	1,81	1,84	1,87	2,00

* Hodnoceno na škále 1–4, kde 1 znamená „rozhodně ano“ a 4 „rozhodně ne“.

Sledované ukazatele	MŠ		ZŠ		SŠ		VOŠ		Ostatní		Celkem 2018/2019		Celkem 2017/2018		Celkem 2016/2017		Celkem 2015/2016	
	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
Počet stížností	101	x	535	x	193	x	9	x	53	x	891	x	748	x	756	x	859	x
Počet bodů stížností	188	79	891	398	311	120	18	2	80	31	1 488	630	1 305	489	1 442	509	1 592	588
z toho podíl důvodných podnětů (v %)		42,0		44,7		38,6		11,1		38,8		42,3		37,5		35,3		36,9
Komunikace se zák. zástupci, rodiči apod.	28	15	150	80	35	14	–	–	10	4	223	113	213	93	252	112	233	100
Výchovná opatření a hodnocení chování	2	2	61	24	16	6	–	–	2	2	81	34	71	28	78	24	77	31
Hodnocení výsledků vzdělávání	1	1	36	19	22	14	2	–	1	1	62	35	46	16	69	21	70	30
Komisionální zkouška	–	–	2	–	9	1	1	–	–	–	12	1	10	2	8	3	11	1
Ukončování vzdělávání	–	–	–	–	5	2	1	–	–	–	6	2	5	–	11	2	12	3
Nerешení šikany	3	–	59	12	12	4	1	–	1	–	76	16	75	23	67	18	99	27
Tělesné trestání žáka	5	1	7	3	2	1	–	–	1	–	15	5	13	3	14	4	22	10
Bezpečnost dětí, žáků, studentů	24	14	65	39	10	9	–	–	5	3	104	65	92	34	116	64	130	57
Úroveň a průběh vzdělávání	17	5	58	21	22	8	3	–	5	1	105	35	87	25	132	39	167	62
Personální zabezpečení výuky	14	6	36	12	16	4	1	–	5	2	72	24	73	26	117	26	119	37
Materiální podmínky výuky	2	–	5	–	2	1	–	–	1	–	10	1	14	5	19	5	17	5
Provoz školy a organizace zajištění výuky	21	10	41	16	23	10	3	1	4	1	92	38	87	28	100	34	123	46
Školní řád	–	–	14	7	10	2	–	–	1	–	25	9	17	6	16	9	29	16
Rozhodnutí ředitele o přijetí, přestupu apod.	6	4	15	10	4	2	–	–	2	1	27	17	16	4	27	10	32	16
Vzdělávání žáků se spec. vzděl. potřebami	6	4	73	44	16	10	–	–	1	1	96	59	62	33	82	30	84	42
Vzdělávání příslušníků národnostních menšin	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	1	1	1	3	1
Diskriminace	–	–	6	4	2	1	–	–	1	–	9	5	20	5	26	5	30	10
Úplata za vzdělávání a školské služby	1	1	6	5	2	1	–	–	1	–	10	7	10	5	10	5	10	1
Využívání finančních prostředků ze st. rozpočtu	1	–	3	1	–	–	–	–	–	–	4	1	4	–	4	3	7	1
Školní stravování	4	–	3	1	2	–	–	–	2	–	11	1	8	1	12	–	25	7
Politická činnost	–	–	1	–	3	2	1	1	–	–	5	3	2	–	14	–	5	2
Nevhodná reklama	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	5	3	2	–
Neposkytnutí úkonů vyplýv. ze škol. legislativy	4	4	24	14	4	2	–	–	5	2	37	22	30	16	46	22	46	23
Jiné	49	12	226	86	94	26	5	–	32	13	406	137	347	135	216	69	239	60

C = celkový počet bodů stížnosti (stížností), D = bod stížnosti byl vyhodnocen jako důvodný.

Úrazovost ve školním roce 2018/2019

Sledované ukazatele MŠ		Druh školy					Celkem	Index v kraji
		ZŠ	SŠ	VOŠ	jiné			
Úrazy celkem	počet	1 697	28 945	11 245	47	3 792	45 726	
	index úrazovosti*	0,5	3,1	2,8	0,3	x	2,4	
Úrazovost v krajích	Praha	133	1 837	1 078	4	282	3 334	1,4
	Středočeský	187	2 507	737	0	250	3 681	1,6
	Jihočeský	90	2 070	597	2	201	2 960	2,6
	Plzeňský	106	1 784	653	8	220	2 771	2,8
	Karlovarský	32	614	277	2	89	1 014	2,1
	Ústecký	118	2 146	827	2	331	3 424	2,3
	Liberecký	67	1 259	386	0	156	1 868	2,4
	Královéhradecký	103	1 786	717	7	258	2 871	2,9
	Pardubický	84	1 738	889	5	224	2 940	3,1
	Vysočina	84	2 025	764	2	286	3 161	3,5
	Jihomoravský	245	2 991	1 119	5	412	4 772	2,3
	Olomoucký	119	1 902	909	0	237	3 167	2,8
	Zlínský	104	2 099	709	7	321	3 240	3,1
	Moravskoslezský	225	4 187	1 583	3	525	6 523	3,1
Úrazy – zraněná část těla**	ruka	35,9	47,9	43,6	38,3	44,4	46,1	
	noha	14,3	31,1	38,1	40,4	29,2	32,1	
	hlava	35,4	11,5	8,2	17,0	15,7	11,9	
	jiné	13,0	6,4	6,8	2,1	8,2	6,9	
Úrazy – činnost**	TV – skupinová činnost	2,9	35,8	44,3	21,3	5,4	34,1	
	přestávka	1,8	23,5	8,4	8,5	3,4	17,3	
	TV – individuální činnost	0,6	10,2	9,3	10,6	1,0	8,9	
	vyučovací hodina	11,0	9,7	5,5	17,0	5,1	8,4	
	jiné činnosti	79,7	8,2	3,6	8,5	73,3	15,1	
	sportovní akce a soutěže	1,2	5,0	5,3	2,1	8,5	5,2	
	kurzy plavání, lyžování a sportovně- -turistické kurzy	1,2	4,8	8,7	8,5	1,1	5,3	
	školní výlet	1,4	2,0	1,4	0,0	0,7	1,7	
	pěstelské práce, praktické činnosti a dílny	0,1	0,3	0,4	0,0	0,1	0,3	
	praktické vyučování nebo praktická příprava	0,1	0,3	12,9	23,4	1,4	3,5	

* Index úrazovosti = počet úrazů na 100 osob příslušné školní populace.

** U členění úrazů podle zraněné části těla a u členění úrazů podle činnosti jsou uvedeny podíly v %.

Přehled nedostatků zjištěných v oblasti B0Z

Sledované ukazatele, ve kterých byly zjištěny nedostatky	MŠ	ZŠ	SŠ
Počet škol, v nichž byla provedena kontrola v oblasti B0Z	905	636	242
Vymezení formálního rámce bezpečnosti a ochrany zdraví žáků	4	3	2
Prevence rizik s ohledem na zajištění B0Z	33	26	13
Personální zabezpečení B0Z žáků	19	1	3
Prostory školy / školského zařízení nejsou bezpečné	143	63	23
budova	33	7	7
běžné učebny	–	18	2
odborné učebny, laboratoře	–	9	4
místnosti, herní koutky	43	–	–
společné prostory (chodby, šatny, ostatní místnosti)	28	16	8
sociální zařízení	7	1	1
tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	4	18	4
dvůr, zahrada	81	16	0
jiné	18	10	7
Zajištění B0Z při přesunech dětí a žáků mezi místy vykonávané činnosti	3	3	0
Zajištění B0Z účastníků při aktivitách mimo školu / školské zařízení	5	0	0
Stanovení pravidel pro konání akce mimo školu	3	1	0
Revize a prohlídky	34	19	5
Jiné porušení v oblasti B0Z	14	14	4
Celkem zjištěno nedostatků ve sledovaných oblastech	258	130	50

Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziročním srovnání

Předškolní vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2016	2017	2018	
Veřejné výdaje na PV v mil. Kč	18 816,7	21 530,6	24 852,3	+
Podíl výdajů na PV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	11,3	11,6	11,0	
Přepočtený počet učitelů v PV	29 629,5	30 303,2	30 580,8	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v PV (v %)	4,4	4,1	4,3	
Průměrný plat PP v PV v Kč	24 940	26 564	29 289	+
Republikový normativ v Kč*	42 080	45 242	50 940	+
Výdaje na 1 dítě v Kč	51 282	59 171	68 218	+
Průměrný počet dětí na 1 učitele	12,2	11,8	11,9	

* Týká se škol zřizovaných územními samosprávnými celky.

Základní vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2016	2017	2018	
Veřejné výdaje na ZV v mil. Kč	61 101,5**	71 149,4**	83 506,0**	+
Podíl výdajů na ZV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	37,7	39,2	37,7	+
Přepočtený počet učitelů v ZV	61 634,9	63 004,8	64 345,3	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v ZV (v %)	5,8	6,2	6,8	+
Průměrný plat PP v ZV (v Kč)	29 567	31 449	34 494	+
Republikový normativ v Kč*	53 922	57 747	64 601	+
Výdaje na 1 žáka v ZV (v Kč)	67 970 **	77 105**	88 809**	+
Průměrný počet žáků na 1 učitele	14,7	14,7	14,6	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
	2016	2017	2018	
Veřejné výdaje na SV v mil. Kč	33 096,4	35 905,0	43 179,0	+
Podíl výdajů na SV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	20,4	19,8	19,5	-
Přepočtený počet učitelů v SV	38 069,60	38 114,9	38 223,4	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v SV (v %)	3,8	3,6	3,8	
Průměrný plat PP v SV v Kč	30 291	32 280	35 923	+
Republikový normativ v Kč*	62 352	66 705	76 349	+
Výdaje na 1 žáka v SV	75 956	83 137	100 604	+
Průměrný počet žáků na 1 učitele	11,2	11,1	11,0	-

* Týká se škol zřizovaných územními samosprávnými celky.

Přílohy

Příloha 1 Seznam zkratk

ADD	Attention Deficit Disorders – porucha pozornosti
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder – hyperaktivita spojená s poruchou pozornosti
AEŠ	akreditovaná Evropská škola
AP	asistent pedagoga
BOZ	bezpečnost a ochrana zdraví
CERI	The Centre for Educational Research and Innovation
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DDM	dům dětí a mládeže
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
EASNIE	Evropské agentury pro speciální a inkluzivní vzdělávání
ECEC	Early Childhood and Care (síť OECD Raná péče a předškolní vzdělávání)
ECEC OECD	Projekt pro ranou péči a předškolní vzdělávání
ESF	Evropský sociální fond
EU	Evropská unie
EŠ	Evropská škola
GDPR	Nařízení Evropského parlamentu a Rady č. 2016/679 ze dne 27. 4. 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů
G	gymnázium
GV	gymnaziální vzdělávání
HO	hudební obor
ICT	informační a komunikační technologie
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
InspIS	inspekční informační systém
InspIS DATA	inspekční informační systém pro elektronický sběr dat
InspIS SET	inspekční informační systém pro elektronické testování
InspIS ŠVP	inspekční informační systém pro práci se školními vzdělávacími programy
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
KIPR	Individuální projekt systémový Podpora kvalitních poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních zaměřených na podporu inkluze: Kvalita-Inkluze-Poradenství-Rozvoj
LDO	literárně-dramatický obor

MŠ	mateřské školy
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
NREŠ	Nejvyšší rada Evropských škol
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OMJ	odlišný mateřský jazyk
OPPP	ostatní platby za provedenou práci
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
OSN	Organizace spojených národů
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
OŠD	odklad školní docházky
OV	ochranná výchova
PAS	porucha autistického spektra
PF UK	Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PF ZU	Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
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 ZUV	Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké 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
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
ŠVP PV	školní vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání
ŠVP SVC	školní vzdělávací program pro středisko volného času
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TO	taneční obor
ÚV	ústavní výchova
VO	výtvarný obor
VOŠ	vyšší odborné školy
VOV	vyšší odborné vzdělávání
VSK	veřejnosprávní kontrola
VŠ	vysoké školy
ZŠ	základní školy
ZÚ	zájmový útvar
ZUŠ	základní umělecké školy
ZUV	základní umělecké vzdělávání
ZV	základní vzdělávání

Příloha 2 **Změny v právních předpisech**

Níže jsou uvedeny změny právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb a které jsou účinné od školního roku 2018/2019 nebo které byly v tomto školním roce přijaty (byť účinnosti nabývají až pro další období, tj. od 1. září 2019).

Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

- Zákon č. 46/2019 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů nabyt platnosti a účinnosti 15. února 2019.
- Novela zakotvuje, že obec, svazek obcí, kraj, registrovaná církev a náboženská společnost, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, mohou zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Toto ustanovení se vztahuje na děti, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přednostně to jsou pak děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky.
- I nadále platí, že přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 10 dětí. Ke zřízení přípravné třídy základní školy obcí, svazkem obcí a krajem je nezbytný souhlas krajského úřadu. V případě přípravných tříd zřizovaných registrovanou církví a náboženskou společností, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, je nezbytný souhlas ministerstva.

Novela zákona č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně některých zákonů (zákon o uznávání odborné kvalifikace), ve znění pozdějších předpisů

- Zákon č. 176/2019 Sb., kterým se mění zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony, má dělenou účinnost. Část týkající se odborné kvalifikace nabyla účinnosti 31. července 2019.
- Podstatnou změnou je, že podle tohoto zákona se uznává odborná kvalifikace a jiná způsobilost státního příslušníka jiného než členského státu, byl-li mu na území ČR nebo jiného členského státu EU povolen pobyt nejenom za účelem výzkumu, ale také za účelem studia, stáže nebo dobrovolnické služby v Evropské dobrovolné službě.
- Dále pak se zrušuje § 1 odst. 2 písm. h) včetně poznámky pod čarou, který se týká uznávání odborné kvalifikace státního příslušníka jiného než členského státu, byl-li mu na území České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie povolen pobyt za účelem studia, výměnných pobytů žáků, neplacené odborné přípravy nebo dobrovolné služby.

Novela nařízení vlády č. 123/2018 Sb., o stanovení maximálního počtu hodin výuky financovaného ze státního rozpočtu pro základní školu, střední školu a konzervatoř zřizovanou krajem, obcí nebo svazkem obcí, ve znění pozdějších předpisů

- Nařízení vlády č. 195/2019 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, a 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, nabylo platnosti 8. srpna 2019 a účinnosti 1. září 2019.

- Novela upravuje, že za žáky znevýhodněné závažnými vadami řeči se zvýší celková výše PHmax o jednu hodinu.
- Mimo jiné nařízení taktéž zakotvuje ustanovení o maximálním počtu hodin výuky s asistentem pedagoga financovaným v některých případech ze státního rozpočtu, které je rozšířeno tabulkou v příloze 2. Tato tabulka je rozdělena na skupiny, kódy oborů, obory vzdělání a údaje pro stanovení maximálního počtu hodin výuky s asistentem pedagoga – průměrný počet žáků ve třídě.

Nová vyhláška č. 310/2018 Sb., o krajských normativech

- Původní vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativech, ve znění pozdějších předpisů byla zrušena.
- Nová vyhláška nabyla platnosti 20. prosince 2018 a účinnosti 1. ledna 2019.
- Vyhláška má jedenáct paragrafů, které upravují jednotky výkonu pro jednotlivé krajské normativy, členění krajské normativy a vymezují vztah mezi ukazateli a jednotkami výkonů. Dále pak jsou ve vyhlášce obsaženy zásady pro zvýšení a zveřejnění krajských normativů.

Novela vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů

- Vyhláška č. 196/2019 Sb., kterou se mění některé vyhlášky v oblasti školství má dělenou účinnost. Část týkající se základního vzdělávání nabyla platnosti 8. srpna a účinnosti 1. září 2019.
- Novela vyhlášky stanovuje, že maximální týdenní počet hodin výuky, který je financovaný ze státního rozpočtu a zabezpečuje ho vedle učitele také asistent pedagoga, je ve třídě přípravného stupně základní školy speciální 20 hodin, pokud je ve třídě 4 a více dětí.

Novela vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Vyhláška č. 196/2019 Sb., kterou se mění některé vyhlášky v oblasti školství má dělenou účinnost. Část týkající se předškolního vzdělávání nabyla platnosti 8. srpna a účinnosti 1. září 2019.
- V novele je nově upraveno, že PHmax stanovený pro pracoviště za každou třídu zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona nebo třídu školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona se zvyšuje o 5 hodin.
- Do § 1d doplňuje nový odstavec, který stanovuje maximální týdenní počet hodin přímé pedagogické činnosti zabezpečované vedle učitele asistentem pedagoga financovaným ze státního rozpočtu. Tento počet činí 36 hodin na 1 třídu zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona nebo třídu školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, jde-li o pracoviště s průměrnou dobou provozu 8 a více hodin. Je-li průměrná doba provozu kratší, než je uvedeno výše, maximální týdenní počet hodin přímé pedagogické činnosti se poměrně sníží.

Novela vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů

- Vyhláška č. 196/2019 Sb., kterou se mění některé vyhlášky v oblasti školství má dělenou účinnost. Část, která se vztahuje na vyhlášku č. 27/2016 Sb., nabývá účinnosti 1. srpna 2020.
- Novela se týká Přílohy č. 1, kdy Oddíl 1 bod 1.7 upravuje, která podpůrná opatření lze a která nelze doporučit pro vzdělávání ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona.

- Dále se přidává nový bod 1.8, který specifikuje, že ve škole nebo třídě zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona v oboru vzdělání základní škola, základní škola speciální, praktická škola jednoletá a praktická škola dvouletá, v mateřské škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona nebo v třídě zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona v mateřské škole, ve škole při školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, ve třídě přípravného stupně základní školy speciální a v oddělení školní družiny tvořeném pouze účastníky uvedenými v § 16 odst. 9 školského zákona nelze poskytovat podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga.

Novela vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Vyhláška č. 196/2019 Sb., kterou se mění některé vyhlášky v oblasti školství má dělenou účinnost. Část týkající se zájmového vzdělávání nabyla platnosti 8. srpna a účinnosti dne 1. září 2019.
- Do § 10 vyhlášky je přidán nový odstavec 12, který stanovuje maximální týdenní počet hodin přímé pedagogické činnosti financované ze státního rozpočtu zabezpečované vedle vychovatele taky asistentem pedagoga. Tento maximální počet hodin přímé pedagogické činnosti je 15 hodin na 1 oddělení podle odstavce 7. Obdobně se postupuje i u § 10 odst. 11.

Novela vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů

- Vyhláška č. 232/2018 Sb., kterou se mění vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů nabyla platnosti 18. října 2018 a účinnosti 1. listopadu 2018.
- Vyhláška upravuje termíny konání zkoušek společné a profilové části maturitní zkoušky, přihlašování k maturitní zkoušce a stanovuje požadavky na průběh společné části maturitní zkoušky, zkoušky z českého jazyka a literatury, zkoušky z matematiky.
- Vyhláška také stanovuje délku podzimního zkušebního období konání ústních zkoušek společné části, které se prodlužuje o 10 dní. Nově se ústní zkoušky společné části maturitní zkoušky konají od 1. do 20. září.
- Dále je podrobněji specifikováno, kdy a jakým způsobem musí ředitel stanovit konkrétní termíny ústních zkoušek společné části a konkrétní termíny povinných a nepovinných zkoušek profilové části. Novela upřesňuje podávání přihlášek k opravné nebo náhradní zkoušce.
- Nově trvá didaktický test z českého jazyka 75 minut, písemná práce 110 minut, do nichž se započítává i doba na výběr zadání. Žák může během průběhu zkoušky změnit volbu zadání, ale musí o tom informovat v záznamovém archu. Didaktický test z matematiky nově trvá 120 minut. U cizinců, kteří se vzdělávali mimo území ČR, se prodlužuje doba didaktického testu z matematiky o 10 minut a mohou používat překladový slovník.
- Zadání maturitní práce musí nově obsahovat i stanovenou délku obhajoby maturitní práce před zkušební maturitní komisí. Obhajoba trvá 15 až 30 minut.
- Doporučení k přiznání uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je platné nejdéle 2 roky od data vydání. Přiměřeně se toto uzpůsobení využije i pro konání profilové části. Zároveň je povinností ředitele školy, aby prokazatelně seznámil žáka s přiznaným uzpůsobením podmínek a zároveň o tom v dostatečném předstihu informoval členy zkušební maturitní komise, komisaře a zadavatele.
- Pro podzimní zkušební období musí Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání zpřístupnit výsledky písemných prací řediteli školy do 10 pracovních dnů od konání příslušné zkoušky podle jednotného zkušebního schématu.

- Protokol o průběhu maturitní zkoušky nově obsahuje případné připomínky žáka k průběhu zkoušky. Žák může uplatnit připomínky k průběhu zkoušky.
- Centrum má povinnost jmenovat hodnotitele písemných prací a ředitel školy zadavatele nejpozději 1 měsíc před termínem konání příslušné zkoušky nebo její dílčí části.
- Novela vyhlášky upravuje, jakým způsobem se uchazeč přihlašuje k jednotlivé zkoušce, co musí být součástí přihlášky a jaké údaje se při přihlašování uvádí. Dále stanovuje povinnost ředitele školy zveřejnit konkrétní termín jednotlivé zkoušky způsobem umožňujícím dálkový přístup.
- Nově také došlo k formálním úpravám příloh.

Novela vyhlášky č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Vyhláška č. 244/2018 Sb., kterou se mění vyhláška č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 243/2017 Sb., a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů nabyla platnosti 25. října a účinnosti 1. listopadu 2018.
- Současný § 13 vyhlášky, který obsahuje úpravu podmínek uchazečům se speciálními vzdělávacími potřebami, se nahradil novým zněním.
- Uchazeče se speciálními vzdělávacími potřebami rozděluje do kategorií podle druhu znevýhodnění. Vzor formuláře doporučení je uveden v příloze č. 2. Doporučení se uchazeči vydává ve dvou vyhotoveních.
- Ředitel je povinen rozdělit uchazeče do jednotlivých učeben, a to podle časového limitu. Při úpravě zkušební dokumentace je ředitel povinen spolupracovat s Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání.
- Pro uchazeče se sluchovým postižením, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk, připraví Centrum upravený písemný test z českého jazyka a literatury na úrovni A2 podle Společného evropského referenčního rámce.
- Upravit podmínky přijímacího řízení a uzpůsobit konání jednotné zkoušky je možné pouze na základě předchozího informovaného souhlasu zletilého uchazeče nebo zákonného zástupce uchazeče. Pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá možnost využít počítač nebo služby podporující osoby, musí být informovaný souhlas učiněn ve škole po projednání s uchazečem a jeho zákonným zástupcem nejpozději 10 dní před konáním příslušné zkoušky. Pokud z doporučení ŠPZ vyplývá možnost využít kompenzační pomůcku, která je ve vlastnictví základní školy, již je uchazeč žákem, musí být informovaný souhlas učiněn ve škole po projednání s uchazečem, jeho zákonným zástupcem a příslušnou základní školou nejpozději 10 dní před konáním příslušné zkoušky. V ostatních případech se informovaný souhlas uděluje v ŠPZ.
- Novela obsahuje nový § 13a, který zakotvuje definici a činnosti podporující osoby, kterými jsou praktická asistence, zápis odpovědí podle instrukcí uchazeče, motivování uchazeče, modifikace zadání, technická asistence a tlumočení do českého znakového jazyka nebo z českého znakového jazyka nebo do dalších komunikačních systémů. Pro uchazeče může uvedené činnosti zajišťovat 1 nebo více podporujících osob.
- Znění § 14 je pozměněno a nově obsahuje hodnocení výsledků jednotné zkoušky a celkového hodnocení osob podle § 20 odst. 4 školského zákona.
- Uchazeč, který nekoná zkoušku z českého jazyka podle § 20 odst. 4 školského zákona, nekoná písemný test ze vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v rámci jednotné zkoušky a ty části školní přijímací zkoušky, které ověřují znalosti českého jazyka. Centrum zpřístupní škole lepší výsledek bodového hodnocení jednotné zkoušky z mate-

matiky všech uchazečů. Ředitel je povinen vytvořit redukované pořadí všech uchazečů podle hodnocení jednotné zkoušky z matematiky, koná-li se jednotná zkouška, dále pak hodnocení výsledků součástí školní přijímací zkoušky, které neověřují znalosti českého jazyka, koná-li se školní přijímací zkouška, a také dalších kritérií přijímacího řízení stanovených podle § 60d odst. 3 školského zákona. Uchazeč, který koná i písemný test ze vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v rámci jednotné zkoušky a ty části školní přijímací zkoušky, které ověřují znalosti českého jazyka, se zařazuje na místo shodné s jeho pořadím v rámci redukovaného pořadí všech uchazečů.

- Pokud se jedná o přijímání do vyššího ročníku, neuplatní se zápisový lístek.
- Vyhláška je doplněna novými přílohami a dochází k jejich formální úpravě.

Novela vyhlášky č. 3/2015 Sb., o některých dokladech o vzdělání, ve znění pozdějších předpisů

- Vyhláška č. 300/2018 Sb., kterou se mění vyhláška č. 3/2015 Sb., o některých dokladech o vzdělání, ve znění vyhlášky č. 58/2016 Sb., nabyla platnosti 20. prosince 2018 a účinnosti 1. ledna 2019.
- Podstatnou změnou je, že nově se tiskopisy dokladů o vzdělání vyhotovují na dvojlistu formátu 210 x 280 mm (dříve to byl pouze jediný list).
- Ustanovení § 2 odst. 2 a) nově upravuje, že vzory tiskopisů dokladů o vzdělání jsou uvedeny nejenom v případě základního vzdělání v základní škole, ale i v případě základního vzdělání na střední škole a v případě získání základů vzdělání v základní škole speciální.
- Do příloh vyhlášky jsou dodány nové tiskopisy.

Novela vyhlášky č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Vyhláška č. 70/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb., nabyla platnosti 14. března 2019 a účinnosti 1. září 2019.
- V základní umělecké škole lze nově zřizovat kromě uměleckého oboru hudebního, tanečního, výtvarného, literárně-dramatického nově i jiné umělecké obory.
- Základní studium má nově 7 ročníků a základní studium II. stupně má 4 ročníky.
- Je možné pro žáky, kteří v daném studijním zaměření nenavštěvovali nebo neukončili úspěšně základní studium I. stupně podle § 7 odst. 1 vyhlášky, organizovat přípravné studium ke vzdělávání v základním studiu II. stupně, které má 1 ročník.
- Studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin je nově určeno pro nadané a mimořádně nadané žáky základního studia, kteří prokážou předpoklady pro splnění vzdělávacího obsahu definovaného ve školním vzdělávacím programu pro studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin.
- Pokud je žák uvolněn ze zdravotních či jiných závažných důvodů z výuky povinného předmětu, ředitel mu určí termín vykonání zkoušek z předmětu, na kterém nebyl přítomen.
- Do studia s rozšířeným počtem vyučovacích hodin přijme ředitel školy nadaného nebo mimořádně nadaného žáka základního studia, který úspěšně vykonal komisionální zkoušku podle § 6 odst. 1 písm. d) vyhlášky.
- Nově mohou být do přípravného a základního studia přijati nadaní a mimořádně nadaní uchazeči, kteří sice nedosáhli stanoveného věku, ale prokážou předpoklady ke vzdělávání.

- Pokud není žák hodnocen v žádném povinném předmětu stupněm prospěchu horším než 2 a průměr stupňů prospěchu z povinných předmětů nemá vyšší než 1,5, prospěl s vyznamenáním.
- Nestanoví-li školní vzdělávací program jinak, do vyššího ročníku postupuje žák, který byl na konci druhého pololetí celkově hodnocen stupněm prospěl(a) nebo prospěl(a) s vyznamenáním a úspěšně vykonal postupovou zkoušku.
- Nově lze nadaného nebo mimořádně nadaného žáka po úspěšném vykonání postupových zkoušek ze všech povinných předmětů přeřadit na konci prvního nebo druhého pololetí do některého z vyšších ročníků bez absolvování předchozího ročníku či ročníků.
- Žák, který je na konci druhého pololetí hodnocen stupněm prospěchu 4 nebo odpovídajícím slovním hodnocením v některém z povinných vyučovacích předmětů, koná opravnou zkoušku nejpozději do konce měsíce srpna příslušného školního roku.
- Pokud se žák nemůže dostavit k opravné zkoušce ze závažných objektivních příčin a svou neúčast omluví řediteli školy nejpozději do 3 dnů od termínu, který byl stanoven pro vykonání zkoušky, určí ředitel školy náhradní termín pro její vykonání, a to nově až do konce měsíce září následujícího školního roku. V tomto případě žák do doby vykonání zkoušky navštěvuje vyšší ročník.
- Komisionální zkoušky se konají nově i při přijímání uchazečů ke vzdělávání, při přijímání do studia s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a při přeřazení nadaného nebo mimořádně nadaného žáka do některého vyššího ročníku bez absolvování předcházejícího ročníku nebo ročníků podle § 4 odst. 2 vyhlášky.
- Komise se skládá nejméně ze tří členů, přičemž většina z nich musí být po novu odborníky příslušného předmětu nebo uměleckého oboru.
- Závěrečná zkouška může mít formu absolventského vystoupení nebo nově výstavy výtvarných prací či jinou formu prezentace umožňující hodnocení výsledků vzdělávání žáka.
- Žák přestává být žákem školy nově také v případě, kdy zákonný zástupce nezletilého žáka nebo zletilý žák neuhradí úplatu za vzdělávání ani ve lhůtě stanovené ředitelem školy dle § 8 odst. 5 vyhlášky.
- V případě, že zákonný zástupce nezletilého žáka nebo zletilý žák neuhradí úplatu v termínu, nově ho ředitel školy písemně vyzve k úhradě a zároveň stanoví přiměřenou lhůtu k úhradě.

Novela vyhlášky č. 54/2005 Sb., o základních náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích, ve znění pozdějších předpisů

- Vyhláška č. 107/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích nabyla platnosti 16. dubna a účinnosti 1. května 2019.
- Vyhláška přináší změnu terminologie a řadu ustanovení ruší a nahrazuje novým zněním.
- Funkci tajemníka komise, který organizačně a administrativně zabezpečuje jednání komise, již nevykonává zaměstnanec zřizovatele, ale fyzická osoba pověřená zřizovatelem.
- V § 2 se odstavce 1 až 3 vyhlášky, které upravují složení konkursní komise, ruší a nahrazují novými. Složení komisí se liší na základě toho, na jaké pracovní místo probíhá konkursní řízení. Mezi členy konkursní komise jsou kromě školních inspektorů nominováni Českou školní inspekcí také vždy dva odborníci z oblasti státní správy, organi-

zace a řízení ve školství – podle druhu a typu příslušné školy nebo školského zařízení se jedná buď o personalistu, nebo psychologa.

- Do § 2 odst. 7 vyhlášky se vkládá způsob určení člena konkursní komise, dále pak se do § 5 odst. 1 vkládají nová kritéria pro určení vhodného uchazeče.
- Konkursní komise se usnáší hlasováním o vhodnosti uchazeče nově na základě přihlášky, řízeného rozhovoru, popřípadě dosavadních pracovních výsledků, zejména v oblasti školství, mládeže, doplňkového hodnocení a vyjádření odborníků dle § 5 odst. 1 vyhlášky.
- Předseda vyrozumí o výsledku konkursního řízení uchazeče do 7 dnů od vyhlášení výsledného pořadí též písemně, a to prostřednictvím doporučené zásilky s dodejkou.
- O průběhu konkursního řízení pořizuje tajemník konkursní komise zápis, který již neobsahuje otázky znalostního testu a jeho vyhodnocení, ale místo toho obsahuje informace o obsahu a průběhu doplňkového hodnocení, a to pouze v případě, že bylo použito.
- Zápis podepsaný všemi členy komise, kteří byli přítomni u konkursu, předá zřizovateli bez zbytečného odkladu tajemník konkursní komise, nikoliv její předseda, jak tomu bylo doposud.

Příloha 3 **Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI**

Hlavním účelem následujícího slovníku vybrané terminologie je nejenom usnadnit čtenáři orientaci v pojmech užívaných v rámci tohoto dokumentu a šířeji i v rámci inspekční činnosti, ale také napomoci jednotnému vnímání pedagogické terminologie. Slovník pracuje s nejčastějšími charakteristikami jednotlivých pojmů v přímé návaznosti na jejich užívání v rámci hodnotících a kontrolních činností ČŠI.

Pro účely slovníku, pokud není uvedeno jinak, zahrnuje pojem „žáci“ účastníky všech stupňů vzdělávání, ve kterých realizuje ČŠI inspekční činnost, tedy děti v mateřských školách, žáky v základních a středních školách a studenty ve vyšších odborných školách.

A

Aktivizující metody výuky

Vyučovací metody podporující aktivitu žáků ve výuce. Za aktivizující se považují metody, pomocí nichž je podporována přímá zkušenost žáka ve výuce, ale i takové, např. problémové, situační metody atp., kdy žák přímou zkušenost s tématem nemá. Klíčová je tu aktivizace – velmi často to bývá konkrétní činnost žáka (skutečně něco dělá), ale jde i o jeho myšlenkovou aktivitu. Tím, že jsou žáci aktivními účastníky výuky, výrazně přispívají tyto metody výuky k rozvíjení klíčových kompetencí (např. kompetencí sociálních, kompetencí k řešení problémů). Důraz je kladen na dosahování cílů výchovně-vzdělávacího procesu na základě vlastní učební práce žáků, dále na samostatné myšlení a řešení problémů, tvořivost a rozvoj osobnosti žáka. Aktivizující metody umožňují žákům využívat možnosti individuálního učení, zapojovat se do kooperativního učení a spolupráce. Obvykle jsou tyto metody členěny na diskusní, heuristické (řešení problémů), situační, inscenační a didaktické hry, někteří autoři zahrnují i projektovou metodu a metody zkušenostního učení (zážitkové pedagogiky). ČŠI sleduje využívání všech zde zmíněných aktivizujících metod ve výuce v rámci inspekční hospitační činnosti.

→*hospitace inspekční; →metody výuky*

Akreditované vzdělávací programy

Jedná se o vzdělávací programy v příslušném oboru vzdělání pro jednotlivou vyšší odbornou školu (dále jen „VOŠ“), jimž MŠMT udělilo akreditaci. Je-li vzdělávací program akreditován a zapsán pro příslušnou VOŠ do rejstříku škol a školských zařízení, lze ke vzdělávání v tomto programu přijímat uchazeče, konat výuku, zkoušky a přiznávat označení absolventa VOŠ neakademickým titulem (DiS.).

ČŠI hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání ve VOŠ podle příslušných akreditovaných vzdělávacích programů od školního roku 2016/2017.

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 začleňování 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 diferenciaci), učit žáky postupně se vyjadřovat a realizovat své diferencované vzdělávací potřeby. Důležité je využívat také další možnosti, jako je např. používání různých učebních pomůcek (různorodé texty, učební programy na PC, tablety apod.), přidělení času na úkol a využití kooperativních strategií. K tomuto typu výuky může být využívána také týmová výuka učitelů a pomoc asistentů pedagoga.

→hodnocení formativní

Digitální identita

Jde o ekvivalent naší reálné identity ve světě informačních systémů a internetu. Naši identitu na internetu určují údaje jako např. uživatelské jméno, heslo, datum narození apod. Banky, městské úřady nebo jiné instituce, se kterými uživatel komunikuje, jej rozpoznají právě podle těchto údajů.

Digitální stopa

Soubor informací, které zanechává každý uživatel v rámci pohybu v on-line prostředí. Od příspěvků např. na blogu přes poznámky v diskusi až po 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 on-line kurzy, webináře apod.).

Digitální učební materiály (DUM)

Materiály v digitální podobě určené k obohacení obsahu výuky. Digitální učební materiály jsou volně dostupné, komerční nebo je učitelé vytváří sami. Velkým přínosem je možnost jejich úpravy pro konkrétní potřebu či situaci, možnost jejich sdílení a snadný přístup k těmto materiálům odkudkoli. Jsou velmi dobrou pomůckou při procvičování učiva nebo domácí přípravě na výuku.

→e-portfolio; →systém řízení výuky

Domácí vzdělávání žáka

Viz *→individuální vzdělávání*

E

E-portfolio

Elektronické portfolio (také digitální portfolio nebo on-line portfolio) je soubor dokumentů a jiných objektů v elektronické podobě, které jsou průběžně ukládány a spravovány uživatelem (obvykle je e-portfolio publikované na webu).

→*digitální učební materiály (DUM)*

Evaluační 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.

Evaluační interní

Viz →*vlastní hodnocení školy*

Evaluační škol

Hodnocení výsledků a fungování jednotlivých škol na základě přesných ukazatelů a procedur monitorování. Hodnocení škol, →*školských zařízení* a vzdělávací soustavy je vymezeno v § 12 školského zákona.

Evaluační činnosti

Veškeré plánované a cílené aktivity směřující k ověřování, měření, posuzování a hodnocení výsledků a změn dosažených ve všech činnostech školy.

→*hodnocení formativní; →hodnocení sumativní; →vlastní hodnocení školy*

Evropské školy

Evropské školy (EŠ) jsou oficiální nadnárodní vzdělávací instituce vzniklé na základě mezivládních dohod zemí Evropské unie (EU), kde mají právní postavení veřejných institucí. ČR přistoupila k systému EŠ v srpnu 2004.

Posláním EŠ je poskytovat multilingvální a multikulturní vzdělání na úrovni předškolního, primárního a sekundárního stupně, které je ukončeno tzv. Evropskou maturitou (European Baccalaureate), uznávanou ve všech členských státech EU i v řadě dalších zemí. Základním cílem je poskytovat kvalitní všeobecné vzdělávání a podporovat mateřský jazyk a vlastní kulturní identitu žáků ve spojení s multikulturní výchovou včetně vzdělávání v cizích jazycích. Výuka probíhá podle jednotného kurikula EŠ, s výjimkou mateřských jazyků, pro které jsou učební osnovy tvořeny na národní úrovni.

V EŠ jsou 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 pětileté primární vzdělávání (ekvivalent 1. stupně ZŠ) a druhá pro sedmileté sekundární vzdělávání (ekvivalent 2. stupně ZŠ a úplného středního vzdělání ukončeného maturitní zkouškou).

F

Finanční gramotnost

Finanční gramotnost (angl. Financial Literacy) je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků, s ohledem na měnící se životní situace (Národní strategie finančního vzdělávání, květen 2010).

Pro účely šetření PISA 2012 byla finanční gramotnost definována následovně: „*Finanční gramotnost zahrnuje znalost a porozumění finančním konceptům a rizikům, dále dovednosti, motivaci a sebedůvěru potřebnou pro uplatnění těchto znalostí a porozumění s cílem činit efektivní rozhodnutí v různých situacích souvisejících s financemi, zlepšit finanční situaci jedince či celé společnosti a umožnit zapojení do ekonomického života.*“ (Koncepční rámec PISA 2012).

→funkční gramotnost

Frontální (hromadná) výuka

Jedná se o nejběžnější organizační formu výuky ve škole realizovanou ve vyučovacích hodinách. Učitel při ní pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Vyznačuje se společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků. Hlavní pozornost se věnuje vysvětlování učitele, komunikace probíhá zejména jednosměrně od učitele k žákům, žáci pracují v určitých fázích také individuálně. Slovní působení učitele je často doplňováno zápisem na tabuli, demonstrací obrazů a předváděním. Frontální vyučování je vhodné v situacích, kdy je časově úsporné a didakticky účinné využít takové →*metody výuky* (např. výklad), které zprostředkují nové poznatky všem žákům najednou.

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 o tom, čemu nerozumí a jak miskoncepce ovlivňují jeho učení. Oproti *→hodnocení sumativnímu* má formativní hodnocení okamžitý a přesně cílený vliv na zlepšování učení. Je charakterizováno zejména svým účelem: pedagog na jeho základě volí takové postupy vyučování a učení, které reagují na identifikované vzdělávací potřeby každého dítěte a žáka. Formativní hodnocení může mít různé podoby: může být neformální i formální, může jít o bezprostřední reakci v průběhu vyučování i plánovanou a předem připravenou zpětnou vazbu. Je založeno na aktivní účasti žáků ve vlastním procesu učení a hodnocení.

Hodnocení slovní

Posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje, včetně způsobu překonání nedostatků. Slovní hodnocení poskytuje informaci především žákovi a napomáhá k utváření sebepoznání a sebehodnocení. Zároveň informuje rodiče a zákonné zástupce o výsledcích vzdělávání. Slovní hodnocení může být průběžné (*→hodnocení formativní*) nebo závěrečné (*→hodnocení sumativní*).

Hodnocení sumativní

Závěrečné hodnocení, většinou formou klasifikace (udělením známky) nebo slovního hodnocení. Zámka vyjadřuje splnění dlouhodobých cílů, tedy jak se žákovi podařilo splnit cíle vyučování určitého předmětu na konci daného období. Může docházet i ke kombinaci slovního hodnocení a závěrečné klasifikace. Slovní hodnocení se může využít také jako hodnocení závěrečné (sumativní), a to v písemné formě na vysvědčení.

→hodnocení slovní

Hodnoticí činnost ČŠI

Hodnoticí činnost vykonávaná ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. b) nebo c) školského zákona. Jejím úkolem jako objektivní činnosti je zjišťovat u škol / *→školských zařízení* (dále „školy“) úroveň poskytovaného vzdělávání, podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, a to zejména z hlediska účinnosti podpory rozvoje osobnosti dítěte a žáka a dosahování požadovaných cílů vzdělávání ze strany školy. Hodnoticí činnost se dlouhodobě zaměřuje také na témata zaktualizovaná 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 2018/2019 používána čtyřstupňová hodnoticí škála:

- výborná úroveň;
- očekávaná úroveň;
- úroveň vyžadující zlepšení;
- nevyhovující úroveň.

Popisy výborné úrovně jsou veřejné a jsou k dispozici na webových stránkách ČŠI (www.csicr.cz) v záložce Dokumenty. Slouží především pro definici a vymezení jednotlivých *→Kritérií hodnocení* v jejich nejvíce ambiciózním naplnění.

Dosažení nevyhovující úrovně u klíčových a předem stanovených kritérií může být jedním z důvodů zakládajících proces vedoucí k návrhu na odvolání ředitele nebo k *→návrhu na výmaz školy ze školského rejstříku*.

Hospitace

Návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznat stav a úroveň výchovné a vzdělávací práce. Hospitace se mohou lišit svým zaměřením, cílem, účelem i osobou, která hospituje. Hospitaci může provádět ředitel školy, učitelé navzájem (z dané školy i v rámci spolupráce mezi školami), uvádějící učitel, studenti pedagogických oborů, školní inspektor apod.

→*hospitace inspekční*

Hospitace inspekční

Návštěva vyučovací jednotky (hodiny, bloku) v rámci →*inspekční činnosti* ve škole hodnocené ČŠI.

Hodnocení výuky prostřednictvím hospitací je zcela klíčovou činností ČŠI. Opírá se o ni inspekční hodnocení průběhu vzdělávání, do výuky se promítají podmínky vzdělávání a výuka je prostředkem k dosahování výsledků vzdělávání.

Kromě profilových předmětů inspekční tým zpravidla hospituje i ve vyučovacích hodinách předmětů výchovného zaměření, hospituje také v průběhu odpoledního vyučování. Inspekční hospitace se zaměřuje na sledování a hodnocení procesu vzdělávání se zaměřením na jeho kvalitu a účinnost a naplňování →*školního vzdělávacího programu (ŠVP)* v praktických podmínkách školy (nejvíce jsou sledovány klíčové dovednosti učitele, organizace vyučovací jednotky včetně organizačních forem výuky, →*metody výuky* – jejich kvalita, účinnost a správné využití učitelem, vytváření klimatu ve třídě, interakce mezi aktéry vzdělávání). Dále se hospitace zaměřuje na výsledky a plnění stanovených cílů vzdělávání (získané znalosti a dovednosti, jejich uplatňování, hodnocení vzdělávacího procesu učitelem a žáky, hodnocení stanovených cílů). Plán hospitací (výběr předmětů, počet hospitací apod.) v rámci →*inspekční činnosti na místě* se odvíjí od druhu školy, stupně vzdělání a zaměření inspekční činnosti.

Zjištění z hospitační činnosti jsou souhrnně uvedena v →*inspekční zprávě*.

→*hodnotící činnost ČŠI*; →*hospitační záznam (inspekční)*

Hospitační záznam (inspekční)

Formulář pro záznam inspekční hospitace. Školní inspektor sleduje organizační formy výuky, →*metody výuky*, aktivity žáků, pedagogický proces z hlediska naplňování →*školního vzdělávacího programu (ŠVP)*, přístupu k žákům nadaným a se →*speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* apod. Tato zjištění zaznamenává do hospitačního záznamu v elektronickém inspekčním informačním systému pro záznam dat (InspIS DATA).

Hospitační záznamy jsou každoročně předmětem posuzování a úprav opírajících se zejména o poznatky z virtuálních hospitací a o zkušenosti inspekčních pracovníků přímo z ostřejšího použití v běžné inspekční činnosti. V rámci metodické podpory dává ČŠI k dispozici ředitelům škol hospitační formuláře pro předškolní, základní i střední vzdělávání. K dispozici jsou na webových stránkách ČŠI (www.csicr.cz) v záložce Dokumenty/Metodická podpora škol.

→*otevřená data ČŠI*

Hromadná výuka

Viz →*frontální výuka*

Individuální výchovný program (IVÝP)

Individuální výchovný program (dále jen IVÝP) je forma spolupráce mezi školou, žákem,

zákonným zástupcem, případně další zúčastněnou stranou, při řešení rizikového chování žáka. Cílem IVÝP je odstranit rizikové chování žáka a předejít tak důsledkům z tohoto chování vyplývajícím.

Individuální vzdělávací plán (IVP)

Jedná se o závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka formou →*podpůrných opatření*. Zpracovává ho škola (resp. ředitel školy) na základě doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ) a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Zákonný zástupce žáka uděluje s poskytováním podpůrného opatření školou (spočívajícího ve výuce podle IVP) písemný informovaný souhlas. S IVP mají být seznámeni všichni vyučující žáka.

Více ve vyhlášce MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se →*speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)*.

→*školská zařízení*

Individuální vzdělávání žáka (tzv. domácí vzdělávání)

Školský zákon pojímá individuální vzdělávání jako jiný, zcela výjimečný způsob plnění povinné školní docházky, který se uskutečňuje bez pravidelné účasti žáka ve škole. Pro jeho povolení musí být mimo jiné dány závažné důvody. Mezi nejčastějšími důvody uváděnými rodiči je zdravotní stav žáka, který nedovoluje pravidelnou řádnou docházku do školy, časté pracovní cesty zákonných zástupců a jejich rodiny, potíže žáků různého charakteru (konflikty žák–učitel, šikana žáka, stres ze školy), →*speciální vzdělávací potřeby (SVP)* nebo mimořádné nadání žáka (nevyhovující tempo nebo metody a formy vzdělávání).

Současná legislativní úprava umožňuje individuální vzdělávání na 1. i 2. stupni ZŠ (§ 41 školského zákona). Od 1. 9. 2017 je individuální vzdělávání v odůvodněných případech jednou z možných forem plnění také povinného předškolního vzdělávání (§ 34b školského zákona), kde může probíhat po celý školní rok nebo jen po určité části školního roku. V případě plánovaného individuálního vzdělávání po převažující části školního roku je zákonný zástupce dítěte povinen tuto skutečnost oznámit řediteli MŠ, kam je dítě zapsáno, nejpozději tři měsíce před počátkem školního roku, kdy se má dítě povinně vzdělávat.

O povolení individuálního vzdělávání žáka na 1. a 2. stupni ZŠ rozhoduje pouze ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Rozhodnutí o povolení individuálního vzdělávání je rozhodnutí správní, na které se v plném rozsahu vztahuje správní řád.

Vzdělávání v rámci individuálního vzdělávání se realizuje podle →*školského vzdělávacího programu (ŠVP)* školy, ve které je žák přijat k plnění povinné školní docházky. Je závazný pro žáky i jejich vzdělavatele. Škola poskytne pro individuální vzdělávání kompletní sadu učebnic a základní školní potřeby, které používají žáci odpovídajícího ročníku v dané škole. Individuálně vzdělávaný žák koná každé pololetí zkoušky z příslušného učiva ve škole, kam byl přijat k plnění povinné školní docházky. Osoba, která bude vzdělávat žáka 1. stupně ZŠ, musí dle školského zákona získat alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou, a jedná-li se o žáka 2. stupně ZŠ, pak musí získat vysokoškolské vzdělání.

Individualizace výuky

Způsob rozlišení výuky, kdy se výuka proměňuje ve vztahu ke schopnostem a vzdělávacím potřebám každého žáka. Ve školním prostředí lze využívat různé typy individualizace, případně jejich kombinace, které jsou založené na individualizaci prostřednictvím obsahu (látky), →*metod výuky* a strategií a tempa učení.

Soustavy individualizované výuky vznikaly v rámci reformní pedagogiky a v současnosti existují zejména v tzv. alternativních školách (např. waldorfské, montessoriovské, daltonské, freinetovské a jenské).

→*diferencovaná výuka*

Informační gramotnost

Soubor základních znalostí a dovedností, které umožňují používat informační a komunikační technologie. Podle koncepce státní informační politiky zahrnuje: schopnost používat počítač a jeho základní periferie jako pracovní nástroj s použitím aplikačního programového vybavení, schopnost vytvořit multimediální dokument (tj. dokument, v němž je spojen textový, statický či pohyblivý grafický a zvukový záznam), schopnost používat počítač v rámci sítě (e-mail, web), schopnost orientovat se ve vlastním počítačovém systému (práce s operačním systémem, se soubory atp.) a schopnost vyhledávat a filtrovat informace.

→čtenářská gramotnost; →digitální identita; →digitální stopa; →digitální učební materiály (DUM); →e-portfolio; →funkční gramotnost; →netiketa

Inkluze

Viz →společné vzdělávání

Informační a komunikační technologie

Zkráceně ICT (Information and Communication Technologies), česky nazývané též IKT, zahrnují veškeré informační technologie používané pro komunikaci a práci s informacemi.

Druhý význam zkratky ICT je využíván pro označení vyučovacího předmětu vytvořeného na základě vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru informační a komunikační technologie z →rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV).

Informační technologie

Souhrnný název pro technologie, které mají vztah ke shromažďování, výměně, uchování, zpracování a zpřístupnění informací.

Inspekční akce

Inspekční akce se v rámci →inspekční činnosti dělí na typy inspekčních akcí. Slouží ke specifikaci inspekční činnosti (zejména pro účely plánování v systému InspIS DATA), která je v dané škole / →školském zařízení uskutečněna. Mezi inspekční akce patří →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 ze-

jména na základě veřejně známých → *kritérií hodnocení*, která pro daný školní rok schvaluje MŠMT. Inspekční činnosti se rozumí tematické šetření, → *hodnoticí* nebo → *kontrolní činnost*. Hodnoticí a kontrolní činnost je vykonávána zejména ve formě šetření na místě (→ *inspekční činnost na místě*) a dále pak formou → *inspekčního elektronického zjišťování* (INEZ) – vyplnění elektronického dotazníku v on-line systému ČŠI – InspIS DATA.

Inspekční činnost se také provádí na základě → *stížností*, podnětů a petic, které svým obsahem spadají do působnosti ČŠI, a dále na základě žádosti pro účely přiznání dotací dle zvláštního předpisu. ČŠI provádí kontrolu plnění povinností a podmínek stanovených školským zákonem v zahraničních školách na území ČR, provádí inspekční činnost v → *Evropských školách*, zajišťuje součinnost školních inspektorů při konání komisionálních zkoušek a účast zástupců při konkurzních řízeních na ředitele škol a školských zařízení.

Více informací o činnosti ČŠI je dostupných na www.csicr.cz.

→ *inspekční akce*; → *InspIS*; → *komplexní inspekční činnost*; → *Návrh na výmaz ze školského rejstříku*; → *Oznámení jinému orgánu*; → *Správní řízení*

Inspekční činnost na místě

Inspekční činnost na místě v konkrétní škole / → *školském zařízení* se uskutečňuje na základě pověření k inspekční činnosti. Realizuje ji → *inspekční tým* v čele s vedoucím týmu. Závěry inspekční činnosti na místě jsou následně vyhodnoceny dle stanovených kritérií (soulad či nesoulad s právními předpisy, soulad → *školského vzdělávacího programu* (ŠVP) s → *rámcovým vzdělávacím programem* (RVP), hodnocení v souladu s příslušným stupněm → *hodnoticí škály* apod.). Jednotlivé činnosti v rámci konkrétní inspekční činnosti na místě se odvíjí od předmětu inspekční činnosti a typu → *inspekční akce*. V rámci školního roku může nastat situace, že se inspekční činnost na místě v dané škole / školském zařízení odehraje několikrát. Nastává to např. v případech, 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 on-line systému ČŠI – modulu InspIS DATA – oslovenou školou / → *školským zařízením*.

→ *InspIS*

Inspekční tým

O velikosti inspekčního týmu a jeho odborném složení rozhoduje ředitel inspektorátu, a to s ohledem na druh a typ školy, počet inspektovaných oborů vzdělání, počet míst poskytovaného vzdělávání, počet tříd (skupin), vzdělávaných osob, rozsah poskytovaných služeb a na plánovanou délku inspekční činnosti (zpravidla tři až pět dnů). Inspekční tým je minimálně dvoučlenný (v případech hodných zvláštního zřetele může inspekční činnost vykonávat jeden školní inspektor nebo kontrolní pracovník), vede ho vedoucí inspekčního týmu. → *Komplexní inspekční činnost* vykonává skupina inspekčních pracovníků složená ze školních inspektorů, kontrolních pracovníků, případně → *přizvaných osob*.

Inspekční výstup

Školský zákon definuje čtyři typy inspekčních výstupů ČŠI. K výstupům inspekční činnosti na úrovni školy patří → *inspekční zpráva* a → *protokol o kontrole*. Vypovídají o zjištěném stavu dle předmětu inspekční činnosti. Výstupy z → *hodnoticí* a → *kontrolní inspekční činnosti* na úrovni školy mají přispět ke zlepšení kvality vzdělávání a k odstraňování překážek a problémů, na které v praxi školy narážejí.

Inspekčním výstupem z tematické inspekční činnosti je tematická zpráva, která obsahuje souhrnné poznatky získané z inspekční činnosti v určitém tematickém okruhu a jejich analýzu. Souhrnné poznatky o stavu vzdělávání a vzdělávací soustavy vycházející z → *inspekční činnosti* za předchozí školní rok jsou obsaženy ve výroční zprávě ČŠI.

Kromě protokolu o kontrole jsou všechny ostatní inspekční výstupy veřejně dostupnými dokumenty. K dispozici jsou na webových stránkách České školní inspekce. Inspekční zprávy jsou zveřejněny na hlavní straně webu v záložce „Registr inspekčních zpráv“; výroční zprávy, tematické zprávy a další materiály jsou dostupné v záložce „Dokumenty“.

Inspekční zpráva

Je výstupem → *hodnoticí činnosti* ve škole / → *školském zařízení*, kterou zpracovává → *inspekční tým* pod vedením vedoucího inspekčního týmu v příslušném inspektorátu. Vyhотовuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží škola / školské zařízení. Inspekční zpráva je veřejná a je uložena po dobu 10 let na místě 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 zaslání záznamů o úrazech;
- InspIS ŠVP – systém pro práci se školními vzdělávacími programy;
- InspIS PORTÁL – multifunkční webový portál pro prezentaci škol;
- InspIS SET – systém pro školní i domácí elektronické testování žáků;
- InspIS SETmobile – testovací aplikace pro tablety a chytré mobilní telefony;
- InspIS E-LEARNING – systém pro distanční vzdělávání pedagogických a inspekčních pracovníků;

- InspIS HELPDESK – jednotné kontaktní místo pro komunikaci zástupců z řad škol s ČŠI týkající se technické, metodické a organizační podpory.

Více informací na www.csicr.cz a <https://inspis.csicr.cz>.

Integrace žáků

Smysl integrace (sjednocení, spojení, zařazení) je v začlenění znevýhodněného jedince do společnosti, kdy je plně respektována odlišnost a rovnoprávnost tohoto jedince. Z pedagogického hlediska se integrace zmiňuje především v souvislosti se zařazováním dětí, žáků se → *speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* do běžných tříd a jejich vzděláváním v souladu s individuálními vzdělávacími potřebami.

J

Jazyková gramotnost

Jazyková gramotnost je schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském i dalším jazyce (popř. v dalších jazycích). Je výchozím předpokladem pro rozvoj všech ostatních gramotností.

Jednotná přijímací zkouška

Jednotná přijímací zkouška v přijímacím řízení v oborech vzdělání s maturitní zkouškou je stanovena na základě § 60 odst. 5 školského zákona, ve znění zákona č. 178/2016 Sb. Povinná je pro maturitní obory bez talentové zkoušky, obory nástavbového studia a pro sportovní gymnázia. Netýká se oborů přijímacího řízení do zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou.

Jednotnou přijímací zkoušku, kterou zadává Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), tvoří didaktický test z předmětu český jazyk a literatura a dále z předmětu matematika a její aplikace. Uchazeč má možnost podat přihlášku až na dvě střední školy, příp. až na dva maturitní obory v rámci jedné školy, přičemž je mu umožněno konat jednotnou zkoušku na každé z těchto škol. Do výsledku přijímacího řízení se přitom zohledňuje pouze lepší výsledek z prvního či druhého termínu příslušného testu.

Výsledek jednotné zkoušky má minimálně 60% podíl na celkovém hodnocení uchazeče při přijímacím řízení. Gymnázia se sportovní přípravou musí stanovit podíl jednotné zkoušky na celkovém hodnocení uchazeče na minimálně 40 %; střední škola může jako doplněk jednotné zkoušky 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 činností. V případě, že škola zajišťuje služby školního stravování, je v rámci komplexní inspekční čin-

nosti provedena také kontrola školního stravování. Pokud jsou zjištěna rizika v ekonomické oblasti, je do komplexní inspekční činnosti zahrnuta také veřejnosprávní kontrola.

Při komplexní inspekční činnosti hodnotí →*inspekční tým* zejména efektivitu opatření realizovaných vedením školy k dosažení pozitivních kvalitativních změn v podmínkách (včetně finančních), průběhu a výsledcích vzdělávání poskytovaného školou. V případě zjištěných nedostatků a slabých stránek školy identifikuje jejich příčiny. Inspekční tým na základě zjištění učiněných v průběhu inspekční činnosti vyhodnotí silné a slabé stránky školy, specifikuje případná rizika a spolu s vedením školy vymezí příležitosti pro další kvalitativní růst školy.

Dále se hodnocení a kontrola zaměří zejména na řízení školy, přijímání opatření k odstranění zjištěných nedostatků, organizaci vzdělávání, podmínky vzdělávání, vedení dokumentace související se zaměřením inspekční činnosti, hmotné zabezpečení dětí, žáků a studentů a využívání finančních prostředků poskytnutých ze státního rozpočtu.

Výstupem komplexní inspekční činnosti je →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*.

→*hodnoticí škála ČŠI*; →*kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*

Kontrolní činnost

Kontrolní činnost vykonávaná ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. d) nebo e) nebo odst. 4 školského zákona, zpravidla v rámci →*komplexní inspekční činnosti*. Kontrolní činnost ČŠI spočívá v kontrole dodržování právních předpisů vztahujících se k poskytování vzdělávání a školských služeb, dále se jedná o veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu. Kontrola může být provedena také na žádost nebo na podnět. Výstupem je →*protokol o kontrole*.

Kooperativní výuka

Způsob uspořádání výuky na základě několika principů:

- a) pozitivní vzájemná závislost při dosahování cílů učení ve skupině (kooperace),
- b) interakce tváří v tvář při učení ve skupině,
- c) užití mezosobních a skupinových dovedností,
- d) osobní odpovědnost, skládání účtů za učení,
- e) vnímání a reflektování skupinových procesů.

Kooperativní výuka vede k vyššímu učebnímu výkonu žáků, rozvoji sociálních dovedností a podporuje motivaci k učení. Ne každé skupinové vyučování je zároveň kooperativní.

→*skupinová výuka*

Kritérium hodnocení

Kritéria pro celkové hodnocení školy / →*školského zařízení* (dále „školy“) mají podat výpověď o tom, zda škola naplňuje své poslání a dosahuje cílů vzdělávání v souladu s požadavky školské legislativy. ČŠI poskytuje v →*inspekční zprávě* informace ke zlepšování kvality a efektivity školy a účinnosti podpory rozvoje osobnosti žáků školou / školským zařízením. Zohledňují se specifické rysy, např. socioekonomické a územní. Kritérium vymezuje kvalitu ve zvolené oblasti činnosti školy, charakterizuje žádoucí stav. Výčet znaků (dílčích ukazatelů těchto kritérií) umožňuje identifikovat rizikové a úspěšné školy. Jejich uspořádání v logickém rámci monitoruje stav podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. ČŠI využívá pro hodnocení →*kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*.

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání

Kritéria hodnocení jsou stěžejním nástrojem ČŠI pro potřeby vnějšího hodnocení škol a →*školských zařízení*. Vytvářejí logický rámec, který umožňuje hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a školských služeb na úrovni školy, vzdělávacího programu a vedení pedagogického procesu. Tento rámec umožňuje sledovat dosahování cílů vzdělávání podle

→*školních vzdělávacích programů (ŠVP)* a vyhodnotit pokrok škol v čase. Agregované údaje jsou podkladem pro hodnocení efektivity vzdělávací soustavy a jejích částí. Kritéria hodnocení ČŠI předkládá MŠMT ke schválení. Schválená kritéria ministerstvo zveřejňuje, ČŠI pak podle nich postupuje při výkonu →*inspekční činnosti*.

Kritéria hodnocení jsou zpracována v jedenácti modifikacích, a to pro:

- mateřské školy;
- základní školy;
- střední školy – gymnázia;
- střední odborné školy;
- vyšší odborné školy;
- základní umělecké školy;
- školní družiny a školní kluby,
- domovy mládeže, domovy mládeže se školou a internáty;
- střediska volného času;
- diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče;
- školská poradenská zařízení.

Sestavena jsou takovým způsobem, aby mohla být postupně využívána také v rámci vlastního hodnocení přímo jednotlivými školami a školskými zařízeními a také pro hodnocení prováděné ze strany zřizovatelů.

Školy a školská zařízení hodnotí ČŠI podle kritérií vycházejících z modelu tzv. kvalitní školy. Kritéria kvalitní školy jsou členěna do šesti základních oblastí:

- Koncepce a rámec školy,
- Pedagogické vedení školy,
- Kvalita pedagogického sboru,
- Vzdělávání,
- Vzdělávací výsledky,
- Podpora žáků (dětí, studentů) při vzdělávání (rovné příležitosti).

Každá oblast je vymezena stručným popisem a vysvětlením hlavních cílů. Oblast *Koncepce a rámec školy* se soustřeďuje na základní nastavení řízení školy, oblast *Pedagogické vedení školy* svými kritérii i svým názvem akcentuje právě řízení pedagogických procesů ve škole jako jedné z nejdůležitějších činností, které se musí vedení školy věnovat. *Kvalita pedagogického sboru* ve svých kritériích postihuje oproti předchozím oblastem, které se soustředily na činnost vedení škol, jejich pedagogický sbor. Kritéria oblasti *Výuka (vzdělávání)* sledují především proces vzdělávání odehrávající se nejčastěji ve vyučovacích hodinách. Oblast *Vzdělávací výsledky* se zaměřuje na dosahované výsledky ve vzdělávání. Průřezovou oblastí je pak *Podpora dětí, žáků a studentů ve vzdělávání*, která se soustřeďuje na sledování individuální podpory všem dětem, žákům a studentům, kteří ji potřebují.

Každá oblast modelu obsahuje tři až pět kritérií hodnocení kvality shodných pro základní druhy i typy škol a →*školských zařízení*. Jejich význam a obsah je vždy demonstrován popisem cílové (výborné) úrovně naplnění.

Popis úrovně hodnocení pro každé dílčí kritérium se odvíjí od čtyřstupňové →*hodnotící škály ČŠI*.

L

Lesní mateřská škola

Lesní mateřská škola (LMŠ) je alternativou ke klasickému předškolnímu vzdělávání. Definuje ji školský zákon v § 34 odst. 9. Vzdělávání je v LMŠ realizováno, stejně jako v klasických MŠ, podle *→Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*, avšak s tím rozdílem, že probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí LMŠ, za každého počasí přímo v prostředí přírody, nejčastěji lesa. Odpočinek dětí probíhá v zázemí, které má nejrůznější podoby, nesmí být však stavbou.

Konkrétní podobu LMŠ blíže popisuje vyhláška MŠMT č. 280/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

M

Matematická gramotnost

Schopnost jedince identifikovat a pochopit úlohu, kterou matematika hraje ve světě, provádět dobře podložené matematické soudy a zabývat se matematikou způsobem, který bude splňovat potřeby současného a budoucího života jedince jako konstruktivního, zainteresovaného a přemýšlivého občana. Numerická gramotnost je dovednost manipulovat s čísly, aplikovat aritmetické operace na údaje obsažené často v různých složitých materiálech, grafech, tabulkách apod.

→funkční gramotnost

Metody výuky

Specifický způsob uspořádání součinnosti učitele a žáků, rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli. Kategorizace metod výuky není jednoznačná, v pedagogické literatuře se setkáváme s různými kritérii klasifikace metod výuky (např. dle didaktického aspektu – metody slovní, názorně-demonstrační, praktické; dle stupně aktivity a samostatnosti žáka – metody reproduktivní a produktivní (heuristické, badatelské); dle myšlenkových operací – metody srovnávací, induktivní, deduktivní, analytické, syntetické; a metody dle dalších kritérií).

ČŠI v rámci zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání sleduje během *→inspekčních hospitací* volbu, funkci a účelnost využívání vyučovacích metod učiteli. Tyto poznatky zaznamenává do *→hospitačního záznamu*.

→aktivizující metody výuky

N

Návrh na výmaz ze školského rejstříku

Česká školní inspekce v zastoupení úředním školním inspektorem může v případě závažných nedostatků podat návrh na výmaz školy nebo oboru vzdělání ze školského rejstříku. Důvody pro výmaz ze školského rejstříku jsou uvedeny v § 150 školského zákona.

Netiketa

Představuje zásady slušného chování a vystupování na internetu.

→digitální identita; →digitální stopa; →informační gramotnost

Oblast hodnocení

Pro potřeby ČŠI je oblast hodnocení chápána jako prvek struktury hodnocení školy / →*školského zařízení*. Oblasti hodnocení vycházejí ze zásad a cílů vzdělávání v souladu se školským zákonem. Zaměření jednotlivých oblastí umožňuje identifikovat dobré výsledky vzdělávání a potřeby ke zlepšení úrovně vzdělávání. Oblasti jsou stanoveny s ohledem na cíle, které stanovuje škola / školskému zařízení zejména školská legislativa a národní strategické dokumenty pro oblast vzdělávání, s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v →*rámcových vzdělávacích programech (RVP)* a odpovídajících právních předpisech. Tato kategorizace kritérií umožňuje také agregování inspekčních zjištění na úrovni regionů, na úrovni národní, podle stupňů vzdělávání nebo podle vybrané skupiny žáků. To je zároveň nástrojem pro zvýšení 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*.

Otevřená data ČŠI

Kvalita počátečního vzdělávání je do značné míry nahlížena optikou vzdělávacích výsledků, kterých děti, žáci a studenti dosahují. ČŠI disponuje daty z →*inspekční činnosti*, národních i mezinárodních šetření a tato data a informace důsledně propojuje s cílem poskytovat komplexní výpověď o kvalitě a efektivitě v jednotlivých druzích i typech škol a →*školských zařízení*.

ČŠI zveřejňuje souhrnné výstupy ze své činnosti formou tzv. otevřených dat. Poskytuje tak k dispozici mnoho kvalitativních dat a informací o vzdělávání, nejen pro státní správu a tvůrce vzdělávací politiky, ale i pro rodiče, školy, odborníky apod.

Kvalitativní data a informace ČŠI lze využívat na úrovni konkrétní školy či konkrétního školského zařízení, a přispívat tak ke zvyšování kvality vzdělávání a k přesnějšímu zacílení autoevaluačních aktivit a přijímaných opatření na principu evidence-based policies.

Otevřená data ČŠI jsou zveřejňována v souladu s právními předpisy, kterými se ČŠI řídí při výkonu své činnosti, zejména pak se školským zákonem.

Jsou zveřejňovaným výstupem dle § 3 odst. 11 zákona č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím. Jedná se o informace zveřejňované způsobem umožňujícím dálkový přístup v otevřeném a strojově čitelném formátu, jejichž způsob ani účel následného využití není omezen a které jsou evidovány v národním katalogu otevřených dat. ČŠI zveřejňuje tato data mimo jiné v souvislosti se svými závazky (4.3.2 a 4.3.3) formulovanými v rámci Akčního plánu České republiky Partnerství pro otevřené vládnutí na období 2018–2020.

Data ČŠI jsou zveřejňována na webových stránkách ČŠI v katalogu otevřených dat ve formě datových sad (např. inspekčních zpráv, hospitačních záznamů, dotazníků pro ředitele a učitele), obsahujících data (záznamy, otázky, odpovědi apod.) z inspekční činnosti za určité období.

Tato data smí uživatel využívat, a to při dodržení určitých podmínek.

Podrobné informace a podmínky užití otevřených dat, včetně konkrétních datových sad, jsou k dispozici na www.csicr.cz.

Oznámení jinému orgánu

Vznikne-li při výkonu → *inspekční činnosti* podezření na porušení právních předpisů, jejichž kontrola není v kompetenci ČŠI, nebo jsou-li identifikována rizika, která ohrožují výkon činnosti kontrolované osoby, bezpečnost a zdraví dětí, žáků a studentů a zaměstnanců kontrolované osoby, nebo rizika v nakládání s prostředky státního rozpočtu, pak je ČŠI povinna podat podnět příslušnému kontrolnímu orgánu:

- a) finančnímu úřadu při porušení rozpočtové kázně podle zákona č. 218/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech, ve znění pozdějších předpisů,
- b) krajskému úřadu při porušení rozpočtové kázně podle zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů,
- c) příslušnému oblastnímu inspektorátu práce při zjištění systémového porušení v oblasti pracovněprávních vztahů (např. odměňování a zjevné porušení pravidel BOZ),
- d) Českomoravskému odborovému svazu pracovníků školství při negativním zjištění v oblasti BOZ,
- e) orgánům ochrany veřejného zdraví při porušení hygienických podmínek,
- f) hasičskému záchrannému sboru při zjevném porušení pravidel požární ochrany,
- g) Ministerstvu financí podání zprávy při porušení rozpočtové kázně v objemu vyšším než 300 tis. Kč a při zjištění, na jehož základě podává vedoucí inspekčního týmu návrh na trestní oznámení,
- h) orgánům činným v trestním řízení při podezření ze spáchání trestného činu (např. neodvedení daně, pojistného na sociální zabezpečení a podobné povinné platby, zkrácení daně, poplatku a podobné povinné platby, krádež, zpronevěra, podvod),
- i) Ministerstvu vnitra podání zprávy v případě zjištění, že územní samosprávný celek neplní zákonné povinnosti vyplývající ze školského zákona,
- j) jinému orgánu dle obsahu zjištění.

P

Partnerství

Partnerství a rozvoj strategického partnerství školy 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 třech měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření. Pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování PLPP stanovuje škola nově v části → *školního vzdělávacího programu* „Charakteristika ŠVP“.

Podpůrná opatření

Od 1. září 2016 školský zákon garantuje dětem, žákům a studentům se *→speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* podpůrná opatření. Podle § 16 školského zákona se jimi rozumí soubor nezbytných úprav ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků.

Školský zákon vymezuje jen rámcový výčet podpůrných opatření. Mezi ně patří např. poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení (ŠPZ), úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, úprav očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených *→rámcovým vzdělávacím programem (RVP)* a *→akreditovanými vzdělávacími programy*, vzdělávání podle *→individuálního vzdělávacího plánu (IVP)*, využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi podporu po dobu jeho pobytu ve škole. Působnost těchto osob upravuje zvláštní právní předpis.

Mezi podpůrná opatření patří také poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Podpůrná opatření jsou pro žáky se SVP poskytována bezplatně.

Podpůrná opatření při vzdělávání se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Lze je kombinovat. Zatímco podpůrná opatření I. stupně – přímá podpora ve výuce, *→plán pedagogické podpory (PLPP)* – uplatňuje škola / *→školské zařízení* i bez doporučení ŠPZ, podpůrná opatření II. až V. stupně lze uplatnit výhradně s doporučením ŠPZ – *→pedagogicko-psychologické poradny (PPP)*, *→speciálně pedagogického centra (SPC)* –, přičemž podmínkou je předchozí informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka.

Projektová výuka

Při projektové výuce se řeší většinou komplexní praktická úloha (problém, téma), která je spojena se životní realitou. Projekt se realizuje buď jako práce ve skupinách, nebo jako individuální úkol v rámci širšího projektu. Může mít různý časový rozsah i rozmanitý počet účastníků (např. skupina žáků, celá třída, škola, několik škol). Práce s projekty umožňuje vytvářet různé varianty, osvědčují se např. tzv. projektové dny či týdny. Projekt vyžaduje velmi dobrou přípravu všech účastníků, aby se nezměnil v nezávazné hraní a byly naplněny plánované výukové cíle.

Protokol o kontrole

Je výstupem kontrolní činnosti ve škole / *→školském zařízení* prováděné ČŠI. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží kontrolovaná osoba. Protokol o kontrole je uložen po dobu 10 let na místně příslušném inspektorátu ČŠI.

→inspekční činnost; →inspekční výstup; →kontrolní činnost

Přizvaná osoba

Osoba přizvaná k *→inspekční činnosti* v zájmu odborného posouzení věci. ČŠI vede seznam přizvaných osob (interní), který je každoročně aktualizován. Přizvaná osoba je členem *→inspekčního týmu* a účastní se inspekční činnosti v rámci stanovených úkolů. Výstupem činnosti je odborný posudek, který je využit jako podklad pro inspekční hodnocení. Přizvaná osoba vykonává svou činnost zpravidla na základě pracovněprávního vztahu k ČŠI nebo v rámci dohod o spolupráci s jinými orgány a organizacemi, kdy přizvané osoby vykonávají svou činnost v rámci pracovněprávního vztahu k tomuto orgánu nebo organizaci.

Přírodovědná gramotnost

Schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a na základě důkazů vyvozovat závěry, které vedou k porozumění a usnadňují rozhodování týkající se přirozeného světa a změn, jež v něm nastaly v důsledku lidské činnosti. V inspekčním hodnocení je sledováno prioritně získávání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně, které vycházejí ze zásad trvale udržitelného rozvoje a bezpečnosti a ochrany zdraví.

→ *funkční gramotnost*

R

Rámcové vzdělávací programy (RVP)

Kurikulární dokumenty státní úrovně, které normativně stanovují obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu → *školních vzdělávacích programů (ŠVP)*. Vymezuji cílové zaměření vzdělávání na daném stupni nebo pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy.

S

Skupinová výuka

Žáci pracují ve skupinách (dvojice nebo větší skupiny) vytvořených podle různých kritérií, např. obtížnosti úkolu, výkonu a učebního tempa žáků. Je založena na spolupráci (kooperaci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných problémů a úloh, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Učitel při skupinové výuce podněcuje žáky ke spolupráci. Určujícími rysy skupinové výuky jsou:

- spolupráce žáků při řešení náročnějšího problému nebo úlohy;
- rozdělení práce žáků ve skupině;
- sdílení názorů, zkušeností a prožitků ve skupině;
- vzájemná pomoc členů skupiny;
- odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce.

Práce ve skupině zlepšuje průběh učení a může vést k dosažení lepších výsledků.

→ *kooperativní výuka*

Sociální gramotnost

Z hlediska společenského musíme gramotnost posuzovat v širších souvislostech, které zvýrazňují rozsah sociálních rolí – hovoříme o sociální gramotnosti. Jedná se o širší pozadí hodnot, znalostí i zcela konkrétních univerzálních, obecných dovedností. Můžeme hovořit o čtyřech základních typech gramotnosti, které spolu úzce souvisí: demokratická gramotnost (schopnost občanů chápat podstatu demokracie, pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu se zodpovědností a smyslem pro sociální soudržnost), tržní gramotnost (znalosti a dovednosti nutné pro zvládnutí osobního i profesního života v tržních vztazích), metodologická gramotnost (zvládnutí základních operací klasické logiky a obecné metodologie řešení problémů, práce s daty, informacemi, výběr variant, týmová práce, elementární statistické metody atp.) a existenciální gramotnost (schopnost klást si základní otázky smyslu a hodnoty lidské existence, hledat řešení, akceptovat toleranci, umění plánovat svůj život, nalézat vztah k okolí, budování osobní a společenské odpovědnosti atd.). V inspekčním hodnocení do této oblasti zařazujeme i výchovu ke zdraví, zejména vytváření návyků podpory vlastního zdraví, budování pozitivních vztahů mezi lidmi a respektování pravidel vzájemného soužití. Porozumění změnám

v životě člověka a jejich reflexe (puberta, dospívání, sexuální dospívání), podpora zdravého způsobu života (výživa, hygiena, pohyb, prevence úrazů a nemocí) a prevence rizik ohrožujících zdraví (stres, návykové látky, šikana, sexuální násilí aj.). Podpora osobnostního a sociálního rozvoje jedince.

Speciálně pedagogické centrum (SPC)

Školské poradenské zařízení, které zabezpečuje pedagogickou a psychologickou péči dětem a žákům se zdravotním postižením. Zajišťuje odbornou pomoc při integraci těchto dětí ve spolupráci s rodinou, školami a odborníky. Centrum zabezpečuje speciálně pedagogickou diagnostiku a zpracovává podklady k zařazení dětí a žáků do škol a →*školských zařízení*.

Speciální vzdělávací potřeby (SVP)

Školský zákon vymezuje v § 16 dítě, žáka a studenta se SVP jakožto osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí →*podpůrných opatření*. Ta jsou žákům se SVP poskytována bezplatně.

Společné vzdělávání (inkluze)

Společné vzdělávání (inkluzivní vzdělávání / inkluze) dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu je jednou z priorit MŠMT. V praxi se jedná o zařazování všech žáků do běžné školy, která je na to patřičně připravena.

V ČR je společné vzdělávání koncipováno tak, aby byly vytvořeny lepší podmínky pro vzdělávání všech žáků, tedy i žáků se →*speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* v „běžných“ školách nebo ve třídě zřízené v běžné škole za pomoci podpůrných opatření, ale současně s existencí speciálního vzdělávání. Neruší se systém vzdělávání žáků s mentálním postižením. Nadále je možné beze změny vzdělávat žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

Od 1. září 2016 školský zákon garantuje žákům právo na tzv. →*podpůrná opatření* (§ 16), která jim pomohou překonat jejich znevýhodnění (např. sociálně znevýhodněné a kulturně odlišné prostředí, zdravotní postižení) nebo 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 například, jestli škola vytváří pro žáky rovné příležitosti a spravedlivé podmínky ke vzdělávání bez ohledu na jejich pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo SVP; monitoruje heterogenitu tříd i existenci vnější diferenciací. 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 strávnicka 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.

Správní řízení

S kontrolovanou osobou, která nesplnila povinnost podle § 10 odst. 2 zákona č. 255/2012 Sb., o kontrole (kontrolní řád), ve znění pozdějších předpisů, může ČŠI zahájit správní řízení. V návaznosti na inspekční činnost může ČŠI s odpovědnou fyzickou osobou zahájit řízení o správním deliktu či s kontrolovanou osobou řízení o přestupku.

Stížnost na školy nebo školská zařízení

ČŠI provádí →*inspekční činnost* na základě podnětů, stížností a petic dle § 174 odst. 6 školského zákona. Prošetřovány a vyřizovány jsou jen takové stížnosti na školy nebo →*školská zařízení*, které spadají do působnosti ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. b) až e) školského zákona. V opačném případě inspektorát, příp. ústředí ČŠI, písemně vyrozumí o této skutečnosti stěžovatele a stížnost postoupí k prošetření a vyřízení kompetentnímu subjektu (např. inspektorátu práce, hygienické stanici). Stížnost na pedagogického pracovníka ČŠI postupuje řediteli příslušné školy.

Stížnost na školy nebo školská zařízení zapsané v rejstříku škol a školských zařízení lze podat písemně, v elektronické podobě, event. se dostavit osobně na pracoviště ČŠI k sepsání zápisu. Stížnosti podávané telefonicky se nepřijímají ani neevizují. Anonymní stížnost se prošetřuje stejně jako stížnost neanonymní, případně je možné její obsah zohlednit či využít při další inspekční činnosti v předmětné škole. Výsledek šetření stížnosti je neveřejný.

Systém řízení výuky (anglicky Learning Management System)

Jde např. o aplikaci integrující nástroje pro komunikaci a řízení výuky (evidenci, chat, nástěnku apod.), také jsou v rámci ní zveřejňovány výukové materiály nebo vzdělávací obsah.

→*digitální učební materiály (DUM)*; →*e-portfolio*; →*informační a komunikační technologie (ICT)*

Š

Školní vzdělávací program (ŠVP)

Podle školních vzdělávacích programů (ŠVP) se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách a →*školských zařízeních*. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném →*rámčovém vzdělávacím programu (RVP)*. ŠVP je povinnou součástí dokumentace školy, vydává jej ředitel školy a musí být přístupný veřejnosti.

→*inspekční činnost*; →*InspIS (InspIS ŠVP)*

Školská zařízení

Školské zařízení poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči. Druhy školských zařízení jsou zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení (→*pedagogicko-psychologická po-*

radna (PPP), → *speciálně pedagogické centrum (SPC)*), školská zařízení pro zájmové vzdělávání (středisko volného času, školní klub, školní družina), školská účelová zařízení (středisko služeb školám, školní hospodářství, středisko praktického vyučování, školní knihovna, plavecká škola), školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení pro preventivně výchovnou péči.

T

Tematická inspekční činnost

Tematickou inspekční činností se rozumí inspekční činnost podle § 174 odst. 2 písm. a) školského zákona. Realizuje se zpravidla vhodným způsobem při jiné formě inspekční činnosti, případně samostatně. Výstupem je tematická zpráva.

→ *inspekční činnost*

Transmisivní pojetí výuky

Transmisivní (předávající) vyučování zahrnuje takové výukové strategie, které žákům a studentům zprostředkovávají hotové vědomosti a dovednosti a vedou je přímou cestou k osvojování hotových poznatků. Dominantní úlohu při vyučování hraje pedagog, který se soustřeďuje na učební osnovy a obsah vyučování; převažují metody výkladu.

→ *metody výuky*

V

Vlastní hodnocení školy

Povinnou součástí hodnocení škol je podle § 12 školského zákona vlastní hodnocení školy. Jedná se o interní hodnocení (autoevaluaci) činností (procesů, výsledků apod.) prováděné samotnou školou. Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy ze strany ředitele školy a dále jedním z podkladů pro hodnocení ČŠI, pro kterou je vlastní hodnocení školy určitým vodítkem při → *inspekční činnosti*.

→ *otevřená data ČŠI*

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
2018/2019**

Praha, prosinec 2019

Rozvoj **matematické gramotnosti**
na základních a středních školách
ve školním roce 2017/2018

Tematická zpráva

OBSAH

1 Úvod	305
1.1 Cíle tematického šetření	305
1.2 Obecné vymezení matematické gramotnosti	305
1.3 Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika	306
2 Shrnutí hlavních zjištění	307
3 Matematická gramotnost – podmínky a průběh vzdělávání	309
3.1 Cíl výuky matematiky a důležitost dílčích pilířů matematické gramotnosti	309
3.2 Vztah žáků k matematice a matematické gramotnosti, sebehodnocení žáka	310
3.3 Prostorové, materiální a personální podmínky vzdělávání	312
3.4 Atmosféra třídy	315
3.5 Metody a formy výuky, komunikace ve třídě, diferenciací žáků ve třídě	316
4 Dosažená úroveň matematické gramotnosti žáků	322
4.1 Základní charakteristika testu	322
4.2 Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti	323
4.3 Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti podle vybraných charakteristik žáků a jejich školy	324
4.4 Úspěšnost žáků v otázkách testu matematické gramotnosti	332
5 Vybrané aspekty rozvoje matematické gramotnosti	335
5.1 Postoje ředitelů škol a učitelů k rozvoji matematické gramotnosti	335
5.2 Vybrané faktory rozvoje matematické gramotnosti žáků – srovnání škol	337
5.3 Matematická gramotnost žáků – školní rok 2015/2016 a 2017/2018	338
6 Závěry a doporučení	340
6.1 Závěry	340
6.2 Doporučení	342
Seznam zkratk	343
Příloha 1 Doplnující charakteristiky šetření	344
Příloha 2 Sledování matematické gramotnosti žáků v minulosti	346
Příloha 3 Odhady regresních modelů	348

1 Úvod

Podstatnou složkou výpovědi 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“), 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

Cíle tematického šetření

Cílem tematického šetření, jehož výsledky shrnuje tato zpráva, bylo posoudit podmínky a průběh rozvoje matematické gramotnosti v základních a středních školách a dosaženou úroveň matematické gramotnosti u žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol ve školním roce 2017/2018. Souvisejícím cílem pak byla formulace hlavních zjištění, závěrů a doporučení k podpoře efektivity výuky témat souvisejících s matematickou gramotností, přičemž tato doporučení se týkají jak úrovně školy, tak úrovně systému v rámci doporučení formulovaných pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále i „MŠMT“).

1.2

Obecné vymezení matematické gramotnosti

Vymezení matematické gramotnosti v rámci činnosti České školní inspekce respektuje chápání tzv. funkčních gramotností ve smyslu schopností, znalostí a dovedností žáka. Zároveň Česká školní inspekce zdůrazňuje v definici matematické gramotnosti význam pozorovatelných aspektů výuky a projevů žáků, tj. vlastní pedagogický proces. Matematická gramotnost touto optikou spočívá v:

- potřebě žáka opakovaně zažívat radost z úspěšně vyřešené úlohy, pochopení nového pojmu, vztahu, argumentu nebo situace a v důvěře ve vlastní schopnosti,
- porozumění různým typům matematického textu (symbolický, slovní, obrázek, graf, tabulka) a v aktivním používání či dotváření různých matematických jazyků,
- schopnosti získávat a třídit zkušenosti pomocí vlastní manipulativní, experimentální a badatelské činnosti,
- zobecňování získaných zkušeností a objevování zákonitostí,
- tvoření modelů a protipříkladů a dovednosti vhodně argumentovat,
- schopnosti účinně pracovat s chybou jako podnětem k hlubšímu pochopení zkoumané problematiky,
- schopnosti individuálně i v diskusi (především se spolužáky) analyzovat procesy, pojmy, vztahy a situace v oblasti matematiky.¹

Základní obsahový rámec vzdělávání pro vytváření schopností, znalostí a dovedností žáka se vztahem k matematické gramotnosti poskytují RVP pro daný obor vzdělání. V tomto ohledu má přirozeně nejvyšší význam vzdělávací oblast „matematika a její aplikace“ v RVP pro základní vzdělávání a gymnázia, respektive „matematické vzdělávání“ na středních odborných školách, nicméně matematická gramotnost může (a měla by) být rozvíjena také

1 ČŠI (2015). *Metodika pro hodnocení rozvoje matematické gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce.



v dalších vzdělávacích oborech a oblastech; zcela přirozeně v přírodovědně zaměřených vzdělávacích oborech (chemie, fyzika), ale v zásadě ve všech, v nichž žáci pracují s daty prezentovanými tabulkami a grafy, provádějí odhady, kvantifikace apod.

1.3

Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika

Zjištění uvedená v této tematické zprávě vycházejí:

- z tematické prezenční inspekční činnosti na školách, realizované jednak hospitační činností sledující rozvoj matematické gramotnosti v hodinách matematiky (přibližně 60 % z celkového počtu provedených hospitací) a také v hodinách jiných předmětů – nejčastěji v hodinách fyziky (15 % z celkového počtu provedených hospitací), odborných předmětů (8 %) a chemie (7 %) – a jednak prostřednictvím rozhovorů s vedením škol a učiteli,
- z výběrového zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti žáků realizovaného testovou formou zadanou prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET,
- z doplňujícího elektronického dotazování žáků, kteří se účastnili výběrového zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti, a elektronického dotazování učitelů škol zařazených do výběrového zjišťování.

Tematická prezenční inspekční činnost – hospitační činnosti i rozhovory s vedením škol a učiteli, stejně jako šetření formou dotazování – se zabývala především hodnocením podmínek a průběhu realizace vzdělávání zaměřeného na rozvoj matematické gramotnosti na školách (viz tabulka č. 1 pro počty škol, ředitelů, učitelů a žáků účastnících se dotazování a prezenční tematické inspekční činnosti).

Výběrového zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti se účastnili žáci 9. ročníku vybraného vzorku základních škol (bez žáků odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, dále i „9. ročník ZŠ“). Druhou cílovou skupinu výběrového zjišťování tvořili žáci 2. ročníku vybraného vzorku středních škol (dále i „2. ročník SŠ“; včetně žáků víceletých gymnázií). Tabulka č. 1 poskytuje informace o velikosti těchto vzorků².

Tabulka 1

Počty škol, žáků, ředitelů a učitelů v jednotlivých typech šetření matematické gramotnosti

Tematická inspekční činnost	ZŠ (6.–9. ročník)	SŠ	Celkem
Počet škol	71	47	106
Počet hospitací	550	419	969
Počet učitelů – učitelský dotazník	263	247	510
Zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti žáků	9. ročník ZŠ	2. ročník SŠ	
Počet škol	157	144	
Počet žáků (z toho žáci se SVP)	4 801 (318)	7 925 (288)	
Počet učitelů – učitelský dotazník	447	402	

Obsahově se výběrové zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti zaměřilo na dílčí téma práce s grafy a tabulkami. Úkolem žáků především bylo správně interpretovat obsah tabulek a grafů týkajících se běžných životních situací, a dále pak využít poznatky tabulek a grafů pro řešení zadaných úkolů, a to s využitím vhodných matematických postupů.

2 Další informace o charakteristikách výběrových souborů poskytuje příloha č. 1 (tabulka č. 6). Příloha č. 2 představuje sledování matematické gramotnosti v minulosti.

2 Shrnutí hlavních zjištění

Obecnou představu naší společnosti o tom, že matematika není vnímána jako převážně oblíbený vyučovací předmět, potvrdilo i tematické šetření České školní inspekce zaměřené na matematickou gramotnost ve školním roce 2017/2018. Přes 60 % žáků základních a více než 70 % žáků středních škol nesouhlasí s tvrzením, že by se učili matematiku proto, že je baví. A přes 50 % žáků základních a více než 60 % žáků středních škol se na hodiny matematiky vůbec neteší.

Přitom ale ze stejného zjišťování vyplynulo, že jen 15 % žáků základních škol nepovažuje matematiku za důležitou pro jejich další studium, přičemž bezmála pouze pětina žáků základních škol se domnívá, že se v matematice nenaučí mnoho přínosného pro nalezení dobrého zaměstnání. V případě škol středních je to ale již polovina oslovených žáků.

Také ověřování dosažené úrovně matematické gramotnosti žáků prostřednictvím testů České školní inspekce přineslo výsledky vyznívající lépe než žáky deklarovaný vztah k matematice.³ Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ byla 69 %, stanovená hranice úspěšnosti byla 60 %. Navíc jen 4 % žáků dosáhla v testu vyložené slabého výsledku (vyřešeny méně než dvě pětiny otázek). Naproti tomu 73 % žáků zvládlo více než tři pětiny otázek a více než pětina žáků dosáhla výborného výsledku (nad čtyři pětiny vyřešených úloh). Průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ byla ještě o 6 p. b. lepší, tedy 75 %. A jen velmi malá skupina žáků středních škol zodpověděla správně méně než dvě pětiny otázek. Naopak více než čtyři pětiny žáků vyřešily přes tři pětiny otázek. Zároveň více než dvě pětiny žáků dosáhly výborného výsledku (více než čtyři pětiny správných odpovědí).

Chlapci měli lepší průměrný výsledek (na základních školách o 1,5 p. b. na středních školách o 2,9 p. b.) než dívky, a to přesto, že žákyně jsou klasifikovány na vysvědčeních převážně lépe než jejich spolužáci. Horší výsledky dívek v těchto testech oproti chlapcům jsou spojeny také s jejich nižší sebedůvěrou ve vlastní matematické znalosti a dovednosti.

Nejnižší průměrné úspěšnosti dosáhli žáci základních i středních škol v Ústeckém kraji, naopak nejlépe dopadli žáci základních škol ve Zlínském kraji, v případě středních škol pak žáci kraje Plzeňského.

Podle očekávání byli žáci gymnázií (průměrná úspěšnost 84 %) úspěšnější (o 13 p. b.) než žáci ostatních středoškolských oborů. Nicméně ani žáci dalších oborů si nevedli špatně, s výjimkou žáků nematuritních oborů středních škol (52 %).

Podle očekávání se potvrdilo, že žáci, kteří mají na závěrečném vysvědčení předchozího školního roku lepší známku z matematiky, dosáhli vyšší průměrné úspěšnosti v testu matematické gramotnosti, s tím, že o něco výrazněji se to projevilo u žáků 9. ročníku ZŠ než u žáků 2. ročníku SŠ.

Zajímavé je, že zatímco žáci základních škol řadí matematiku mezi své oblíbenější předměty měli v testu lepší výsledek, u žáků se stejnou známkou z daného předmětu se tento vztah nepotvrdil. Při snaze dělat matematiku pro žáky atraktivnější proto není žádoucí opomíjet potřebu zvyšování úrovně jejich znalostí, dovedností a sebedůvěry, jak tomu může být při vzdělávání cestou málo náročného, byť zábavněji pojímaného učiva.

Učitelé základních škol nejčastěji upřednostňovali vzdělávací cíle zaměřené na rozvoj elementárních dovedností a na chápání významu matematiky pro každodenní život. Oproti tomu jejich kolegové ze středních škol více preferovali přípravu žáků ke zkouškám, zejména pak k maturitě. A přestože vyučující matematiky v základních i středních školách považují za stěžejní pilíř matematické gramotnosti radost žáka z dosaženého úspěchu a jeho sebedůvěru, méně často kladou důraz na jeho dostatečnou kreativitu. Toto zjištění nabývá ještě většího významu, když ho vztáhneme k poznatku, že vyšší oblíbenost matematiky i důleži-

3 Ověřování však bylo zaměřeno pouze na vybrané téma spadající do oblasti matematické gramotnosti (práce s daty ve formě tabulek a grafů), které pro svoji zřetelnou praktičnost nepatří u žáků k nejméně oblíbeným. Obtížnost úloh se kromě toho vázala pouze k minimálním požadavkům rámcového vzdělávacího programu.



tost, kterou jí žáci přisuzují, souvisí se sebedůvěrou a zároveň i s jejich lepšími známkami na vysvědčení.

Ve srovnání se závěry tematické zprávy pojednávající o matematické gramotnosti za školní rok 2015/2016 došlo ke zvýšení podílu učitelů hlásících se k jinému než tradičnímu stylu výuky matematiky. Zároveň přetrvává velký zájem ředitelů škol o změny edukačních metod směrem k posilování přístupů konstruktivistické pedagogiky. I tak ale tradiční přístup k výuce na hodnocených školách převažoval.

Mezi formami výuky dominovala samostatná práce žáků (90 %) a výklad učitele s výraznou interakcí se žáky (75 %). Negativním zjištěním pak je, že zhruba desetina hospitovaných hodin (hlavně na středních školách) byla převážně vedena s využitím výkladu učitele, a to prakticky bez interakce s jeho žáky. Výuka pedagogů preferujících tradiční edukační styl byla méně metodicky pestrá. To se týkalo především vyučovacích hodin matematiky, v nichž Česká školní inspekce zaznamenala horší klima ve třídě. Naopak tam, kde panovala lepší atmosféra, žáci častěji kladli k právě probíhající výuce otázky. Konkrétně v 60 % hospitovaných hodin se alespoň občas vyskytla situace, kdy otázku matematického obsahu položil učiteli sám žák, nicméně častěji k tomu došlo pouze v 6 % hospitovaných hodin. Nejčastěji tedy komunikace probíhala tak, že učitel směřoval otázky na třídu jako celek (často v 52 % hodin), méně pak oslovoval konkrétní žáky (často ve 23 % hodin). Také učební úlohy kladoucí vyšší nárok na žákovu kreativitu byly častěji využívány ve třídách s lepší atmosférou a zároveň v hodinách, které vedl učitel hlásící se k jinému než tradičnímu stylu výuky a nepatřící do kategorie učitelů s velmi krátkou pedagogickou praxí.

Diferenciace výuky byla pozorována přibližně v polovině navštívených hodin matematiky, což znamená, že k ní dochází méně často než ve výuce jiných předmětů. Mezi formami této diferenciace převládal jednak různý počet úloh řešených žáky v závislosti na jejich znalostech a dovednostech (85 % případů diferencované výuky), jednak různě obtížné úlohy řešené žáky v závislosti na jejich znalostech a dovednostech (47 %).

Naopak procvičování a opakování standardních úloh byla věnována větší část výuky matematiky než v navštívených hodinách ostatních předmětů, což může mít také svůj vliv na neoblíbenost matematiky. Méně často však bylo využito prověřování vědomostí za účelem diagnostiky nebo hodnocení, a to opět především v případě středních škol. Nejčastější reakcí učitele na chybu učiněnou žákem bylo upozornění na její přítomnost (73 % případů), ale jen ve třetině těchto situací pedagog využil interakce se třídou při hledání příčin dané chyby.

Výuka byla v 95 % případů vedena učitelem splňujícím požadavky odborné kvalifikace, předmětová aprobace vyučujícího ale odpovídala hospitovanému předmětu pouze v 80 % případů. Učitelé téměř všech škol (93 % škol) se podle vyjádření ředitelů zúčastnili v posledních třech letech matematicky zaměřených vzdělávacích akcí v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Třetina vyučujících matematiky zároveň nepovažuje nabídku vzdělávacích programů pro učitele v oblasti matematické gramotnosti za dostatečnou.

Pozitivní je, že téměř 70 % škol realizuje podle vyjádření jejich ředitelů mimovýukové aktivity, které mohou různou měrou k rozvoji matematické gramotnosti žáků přispět. Častěji tak činí základní školy (77 %) než školy střední (61 %). Nejvíce šlo o doučování (83 % škol využívajících jiné způsoby rozvoje matematické gramotnosti) a o kroužek pro žáky dané školy (46 %). Do matematických soutěží se zapojilo 90 % základních a 55 % středních škol. Nejčastěji šlo o soutěže „Matematický klokan“ (65 % škol, které se účastnily soutěží) a „Matematická olympiáda“ (51 % škol).

3 Matematická gramotnost – podmínky a průběh vzdělávání

Následující kapitola představuje hlavní poznatky vycházející z hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání v oblasti matematické gramotnosti, přičemž za tímto účelem jsou využity informace a zjištění jak z hospitační činnosti, tak z doplňkového dotazování tří skupin aktérů – ředitelů škol, učitelů a žáků.

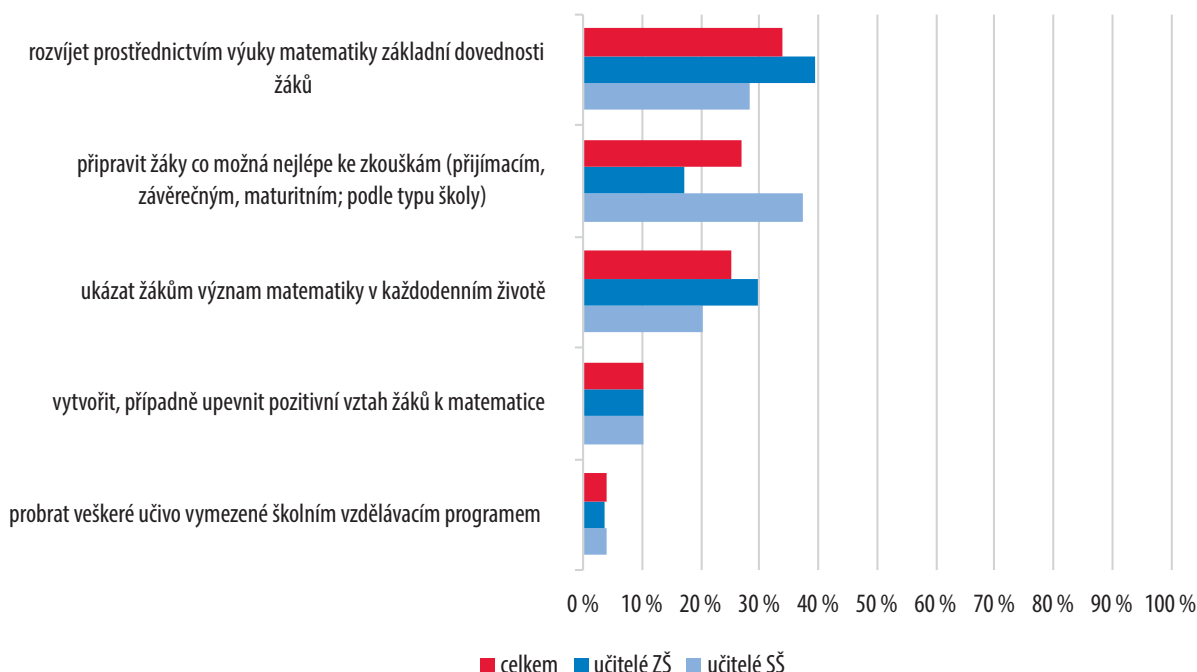
3.1

Cíl výuky matematiky a důležitost dílčích pilířů matematické gramotnosti

Výuka matematiky je formována různými cíli, které se mohou vztahovat k dovednostem žáků, k postojům žáků k matematice, k využití matematiky v životě žáků či k přípravě žáků ke zkouškám⁴. Graf č. 1 ukazuje, že názor učitelů na nejdůležitější cíl výuky matematiky není jednoznačný. Učitelé základních škol preferovali častěji cíle vztahující se k rozvoji základních dovedností žáka a k seznámení žáka s významem matematiky pro každodenní život. Naopak příprava žáků ke zkouškám je častěji považována za nejdůležitější cíl učiteli středních škol, a z nich především učiteli s delší praxí a ženami. Svou roli zde zjevně hraje důležitost maturitní zkoušky pro budoucí vzdělávací či profesní kariéru žáka.

Graf 1

Nejdůležitější cíl výuky matematiky (podíl odpovídajících učitelů)



Za nejdůležitější dílčí pilíře definice matematické gramotnosti považují učitelé základních i středních škol radost žáka z dosaženého úspěchu v matematice a jeho sebedůvěru v matematice, respektive základní dovednosti žáků v oblasti matematické gramotnosti (např. porozumění matematickému textu a jazyku, zobecňování získaných poznatků a objevování

⁴ Takový cíl je častým předmětem diskusí o nevýhodách tzv. „učení se na zkoušky“.



zákonitosti). Bohužel méně často byly uváděny pilíře kladoucí požadavky na vyšší stupeň kreativity samotného žáka (např. analýza a modelování s vazbou na argumentaci, vlastní badatelské činnosti a další). Zde lze nepochybně spatřovat významné příležitosti pro kvalitu výuky matematické gramotnosti i zvyšování oblíbenosti matematiky jako předmětu.

3.2

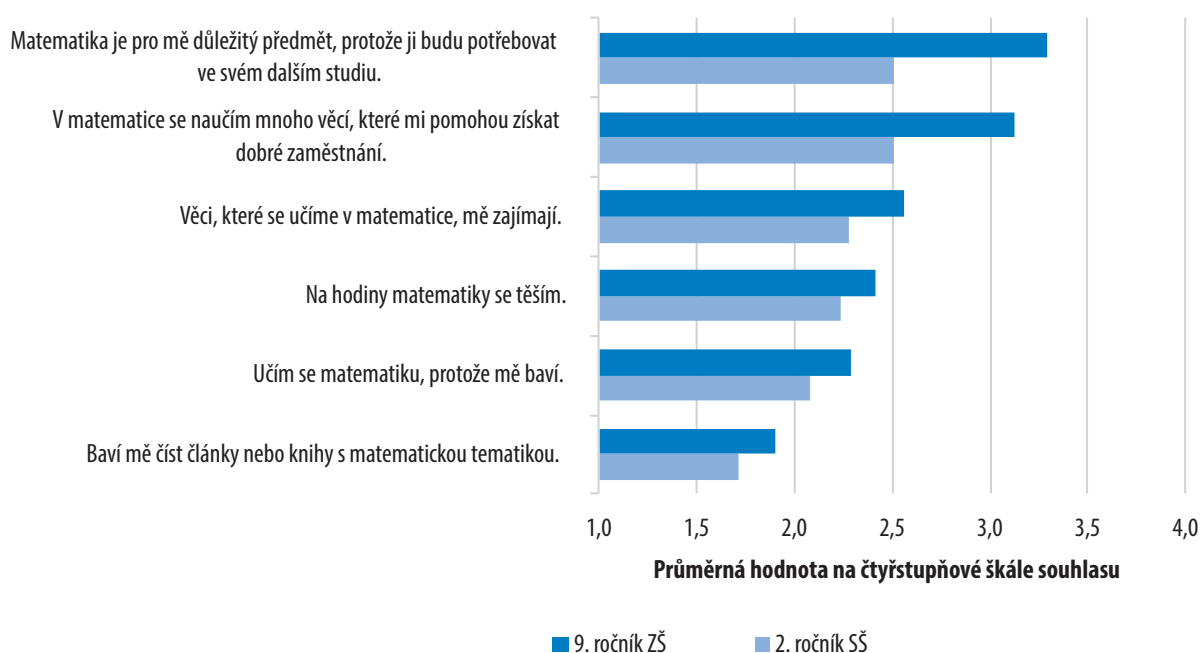
Vztah žáků k matematice a matematické gramotnosti, sebehodnocení žáka

Rozvoj matematické gramotnosti žáků je ovlivňován celou řadou faktorů vztahujících se k osobě žáka (např. osobní motivace žáka, jeho sebedůvěra a obavy z matematiky), přičemž matematika je žáky tradičně řazena mezi málo oblíbené předměty. To potvrzují i zjištění realizovaných šetření, neboť přes 60 % žáků základních škol a přes 70 % žáků středních škol nesouhlasí, že by se učili matematiku proto, že je baví, a přes 50 % žáků základních škol a přes 60 % žáků středních škol se na hodiny matematiky netěší. Vůbec nejméně žáky baví číst si knihy a články se zaměřením na matematiku (viz také graf č. 2).

Ačkoli matematika nepatří mezi příliš oblíbené předměty žáků, je jejich postoj k důležitosti matematiky pro budoucí život více pozitivní. Pouze 15 % žáků základních škol si myslí, že matematika není důležitá pro jejich další studium, a necelých 20 % žáků základních škol se domnívá, že se v matematice nenaučí mnoho věcí přínosných pro nalezení dobrého zaměstnání. Naopak postoj žáků středních škol k významnosti matematiky pro jejich další studium i zaměstnání je kritičtější, neboť téměř polovina z nich nevidí matematiku v tomto směru jako důležitou. Více odmítavý postoj k matematice je pro žáky středních škol typický (viz graf č. 2), vztah žáků k matematice se tedy po jejich přechodu na střední školu zhoršuje – např. kvůli skokově vyšší náročnosti vyučovaného obsahu, dílem také nepochybně v důsledku deklarovaného „zaměření“ žáků na jiné než s matematikou přímo související oblasti.

Graf 2

Důležitost a oblíbenost matematiky (průměrná hodnota míry souhlasu žáka s tvrzením; 1 = rozhodný nesouhlas; 4 = rozhodný souhlas)

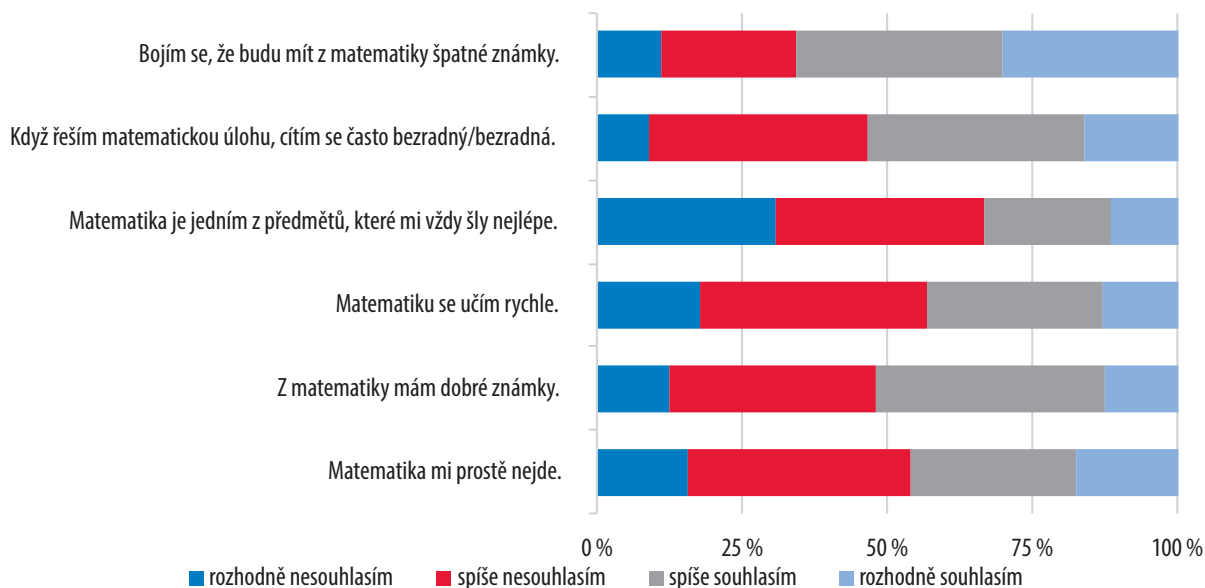


Graf č. 3 dále ukazuje, že matematika je předmětem, který vyvolává ve velmi početné skupině žáků základních i středních škol obavy ze špatných známek nebo bezradnost při řešení úloh. Za pozornost dále stojí rozdělení žáků na dvě podobně početné skupiny, z nichž jedna skupina žáků hodnotí své schopnosti a dovednosti v matematice více pozitivně, zatímco druhá skupina žáků více negativně.⁵ Tyto poznatky jasně dokazují různou míru sebedůvěry žáků v sebehodnocení úrovně své matematické gramotnosti.

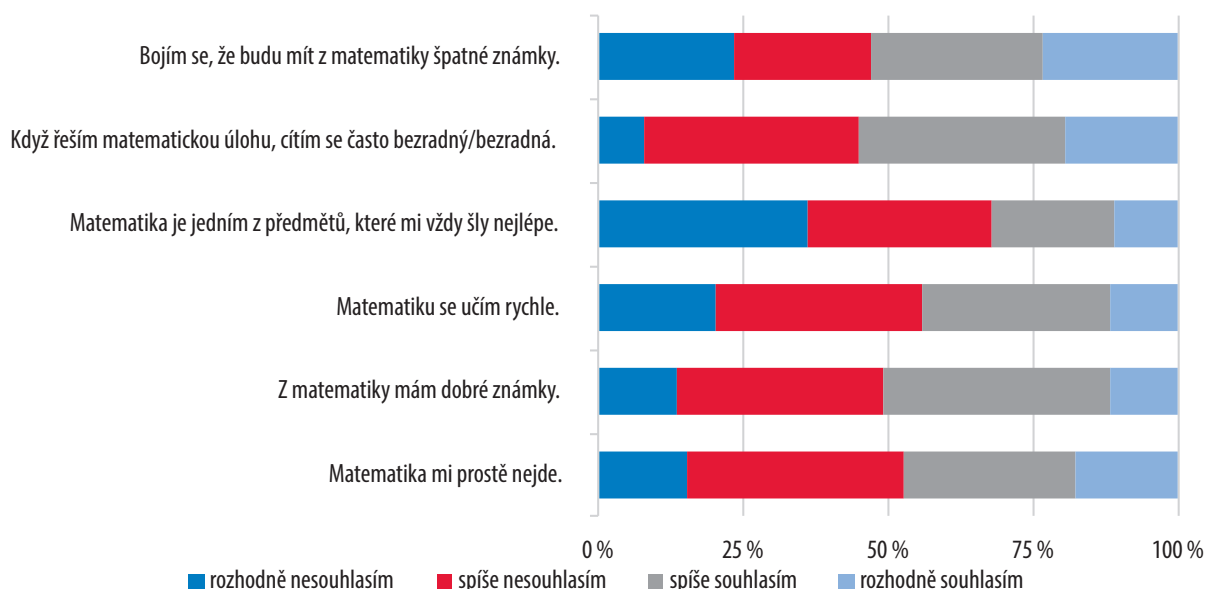
Graf 3

Sebedůvěra žáků v matematice (podíl ze všech odpovídajících žáků)

a) Žáci 9. ročníku ZŠ



b) Žáci 2. ročníku SŠ



Uvedená zjištění vyvolávají otázku, zda existují významné vztahy mezi žákovou oblíbeností matematiky, žákem vnímanou důležitostí matematiky pro jeho další vzdělávací a pro-

5 Relevantnost tohoto tvrzení opodstatňuje také hodnocení vztahů mezi odpověďmi žáků na jednotlivá tvrzení.



fesní dráhu a žakovou sebedůvěrou v matematice⁶ na jedné straně a výsledky žáka v matematice (známka z matematiky na vysvědčení) na straně druhé. Pro žáky 9. ročníku ZŠ i pro žáky 2. ročníku SŠ platí, že žakova vyšší oblíbenost matematiky a důležitost jí přikládaná jde ruku v ruce s jeho sebedůvěrou v matematice a zároveň s lepší známkou na vysvědčení. Důležitost matematiky pro jejich budoucí život je tedy překvapivě vnímána také žáky, kteří v ní nedosahují dobré známky na vysvědčení.

3.3

Prostorové, materiální a personální podmínky vzdělávání

Prostorové, materiální a personální podmínky vzdělávání utváří základní předpoklady pro rozvoj matematické gramotnosti. Primárně byly během prezenční inspekční činnosti hodnoceny tři aspekty prostorových podmínek vzdělávání pro rozvoj matematické gramotnosti – stísněnost prostor pro výuku, využití odborných učeben pro výuku a podnětnost prostředí třídy k rozvoji matematické gramotnosti⁷. Hodnocení přineslo následující zjištění:

- Problém stísněného prostoru se v hospitovaných hodinách vyskytl spíše ojediněle (necelé 4 % hospitací), když ve většině případů (téměř 70 % hospitací) byly zaznamenány přiměřené prostorové podmínky pro výuku a v přibližně čtvrtině hospitací byla konstatována možnost různorodějšího využití prostoru⁸ (např. práce žáků mimo lavice, různé uspořádání lavic).
- Odborná učebna byla využita ve čtvrtině hospitací, přičemž častěji šlo o hospitace na základních školách (přibližně třetina hospitací v ZŠ) a méně často o hospitace na středních školách (přibližně pětina hospitací v SŠ). Častější bylo také využití odborné učebny v jiném předmětu než matematice.
- Podnětnější prostředí třídy pro rozvoj matematické gramotnosti bylo zaznamenáno v přibližně čtvrtině hospitovaných hodin, přičemž častěji v případě základních škol a u jiných předmětů než je matematika.

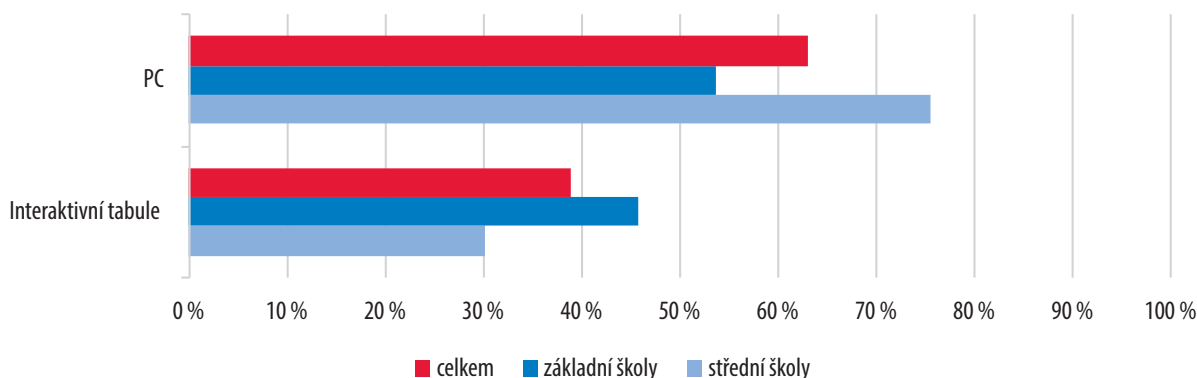
Možnost využít počítač či interaktivní tabuli pro rozvoj matematické gramotnosti je obvykle považována za faktor podporující motivovanost žáků k učení. V téměř dvou třetinách hospitovaných hodin byla třída vybavena počítačem, vybavenost třídy interaktivními tabulemi byla o něco nižší (viz graf č. 4). Ve třídách základních škol byly častěji k dispozici interaktivní tabule, zatímco ve třídách středních škol počítače. O něco častěji byly oběma hodnocenými pomůckami vybaveny třídy s vyšším počtem žáků. Za pozornost také stojí, že vybavenost škol, které jejich ředitelé zařadili mezi školy s horšími socioekonomickými předpoklady žáků, nebyla horší než u ostatních škol.

6 Za tímto účelem a pro zjednodušení datové struktury byly faktorovou analýzou konstruovány tři proměnné. Proměnná týkající se žakovy oblíbenosti matematiky je především ovlivněna odpověďmi: „Na hodiny matematiky se těším.“; „Učím se matematiku, protože mě baví.“; a „Věci, které se učíme v matematice, mě zajímají.“ Proměnná týkající se žakem vnímané důležitosti matematiky pro jeho další vzdělávací a profesní dráhu je především ovlivněna odpověďmi: „Matematika je pro mě důležitý předmět, protože ji budu potřebovat ve svém dalším studiu.“; a „V matematice se naučím mnoho věcí, které mi pomohou získat dobré zaměstnání.“

7 Znaky podnětného prostředí třídy zahrnují využití prostor (např. nástěnky a další) pro umístění pomůcek didaktického i pracovního charakteru, tematických obrázků, úloh k dobrovolnému řešení, evidenci práce žáků a další.

8 Častější byla tato možnost na základních školách a také ve třídách s nižším počtem žáků.

Vybavenost třídy počítačem a interaktivní tabulí (podíl hospitací tematické prezenční inspekční činnosti)



Počítač nebo interaktivní tabule byly v rámci hospitované výuky využity bohužel pouze v přibližně polovině hospitací, v jedné z deseti hospitovaných hodin nebyly dokonce tyto pomůcky využity vůbec, ačkoli by jejich využití bylo vhodné. Využití počítače i interaktivních tabulí bylo převážně hodnoceno jako účelné. Konečně jak počítač, tak interaktivní tabule byly méně často využívány v hodinách matematiky než v hodinách dalších předmětů.⁹ I tento aspekt může být spojen s nižší oblíbeností matematiky jako předmětu.

Výuka v rámci hospitovaných hodin byla v 95 % případů vedena vyučujícím splňujícím požadavky odborné kvalifikace¹⁰, pouze v 80 % případů ale odpovídala aprobování vyučujícího hospitovanému předmětu¹¹. S ohledem na význam matematiky pro další studijní dráhu žáků a jejich praktický život a s vědomím toho, jaký negativní dopad má neaprobovanost výuky na její kvalitu, je nepochybně potřeba usilovat o zvýšení aprobovanosti výuky, tím spíše v situaci, kdy jde o profilový předmět kurikula. O něco vyšší nesoulad aprobování byl pozorován na základních školách než na školách středních, na školách v menších obcích obvykle s menším počtem žáků v hospitované třídě, na školách, které jejich ředitel označil za školy s horšími socioekonomickými předpoklady žáků, a na školách, na nichž je matematika vnímána ředitelem školy jako jeden z problematických předmětů. Pozornost pak je žádoucí věnovat také otázce věkové struktury a aprobovanosti učitelů, a to s ohledem na významně nižší aprobovanost učitelů s kratší pedagogickou praxí do 8 let a naopak významně vyšší aprobovanost učitelů s delší pedagogickou praxí. Tuto skutečnost je potřeba vnímat jak ve vazbě na přilákání či udržení mladých aprobovaných učitelů na základních a středních školách, tak ve vazbě na zajištění náhrady za aprobované učitele odcházející ze školství z důvodu vysokého věku.¹² Hospitovaná výuka byla z třetiny zajištěna muži a ze dvou třetin ženami.

⁹ V případě matematiky byl počítač využit ve 22 % hospitovaných hodin a interaktivní tabulce ve 14 % hospitovaných hodin. Pro ostatní předměty jsou korespondující hodnoty 42 % a 29 %, tj. přibližně dvakrát vyšší.

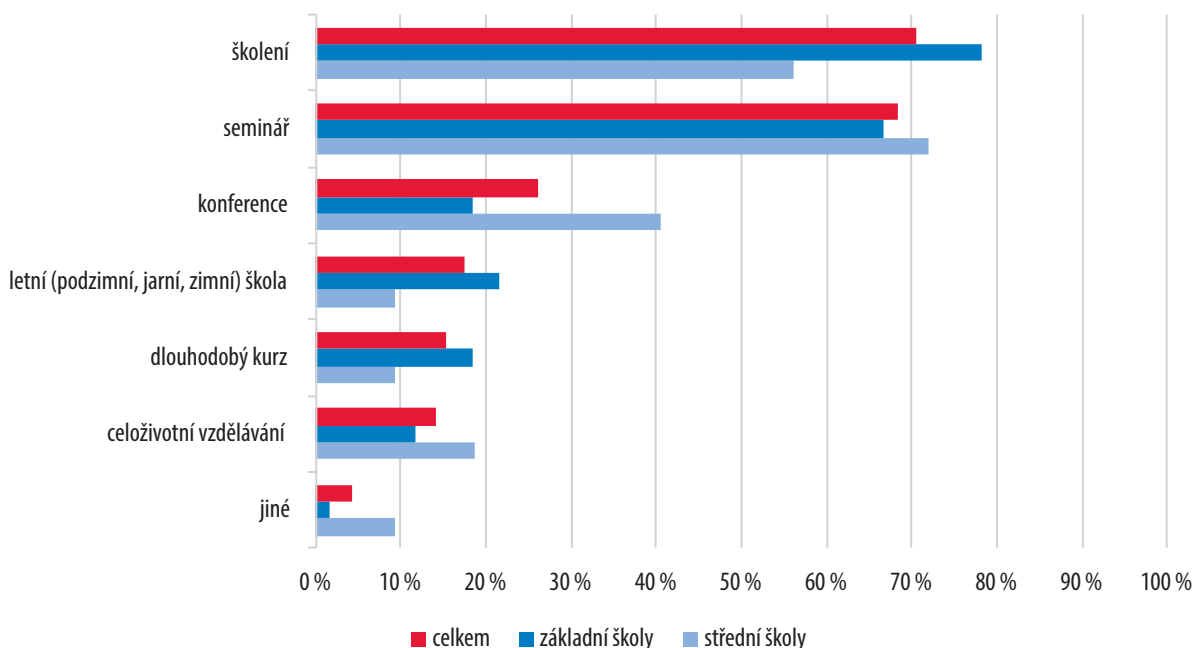
¹⁰ Podle zákona č. 563/2004 Sb.

¹¹ V případě hospitovaných hodin v předmětu matematika byla aprobovanost vyučujících v matematice o něco vyšší, když odpovídala 84 % hospitovaných hodin.

¹² V případě hospitovaných hodin v předmětu matematika byl podíl učitelů s praxí delší než 13 let stejný (67 %).



Typy vzdělávacích akcí v oblasti matematiky, kterých se zúčastnili učitelé školy (podíl odpovídajících ředitelů škol)

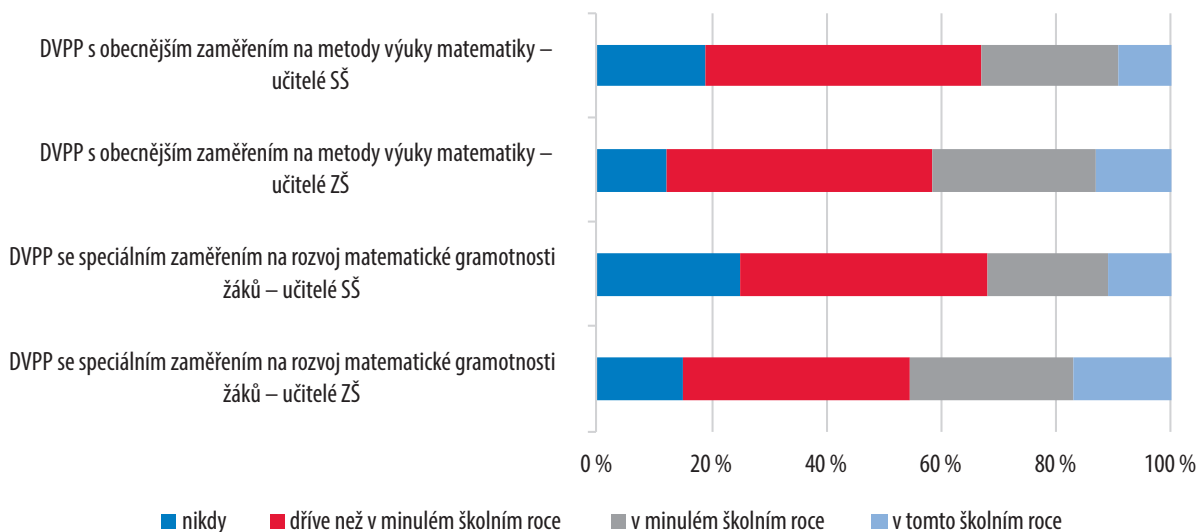


Vedle odborné kvalifikace (čili aprobovanosti) má na rozvoj matematické gramotnosti žáků vliv rovněž míra dalšího profesního rozvoje učitelů. Učitelé téměř všech škol (93 % škol) se podle vyjádření ředitelů zúčastnili v posledních třech letech vzdělávacích akcí v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i „DVPP“) zaměřených na matematiku. Z nabídky forem vzdělávání podle očekávání převážily krátkodobější formy v podobě školení, seminářů, případně konferencí, méně časté byly dlouhodobější formy vzdělávání (viz graf č. 5). Zároveň dvě třetiny učitelů uvedly, že mají plány pro svůj budoucí pedagogický a odborný růst, přičemž častěji byla existence takových plánů deklarována u učitelů s kratší dobou pedagogické praxe. Nejčastěji učitelé plánují zvyšování své kvalifikace formou samostudia (83 % učitelů) a diskusí s kolegy (72 % učitelů), semináři a letními školami (52 % učitelů). O něco vyšší zájem o svůj další pedagogický a odborný růst projevili učitelé s kratší praxí.

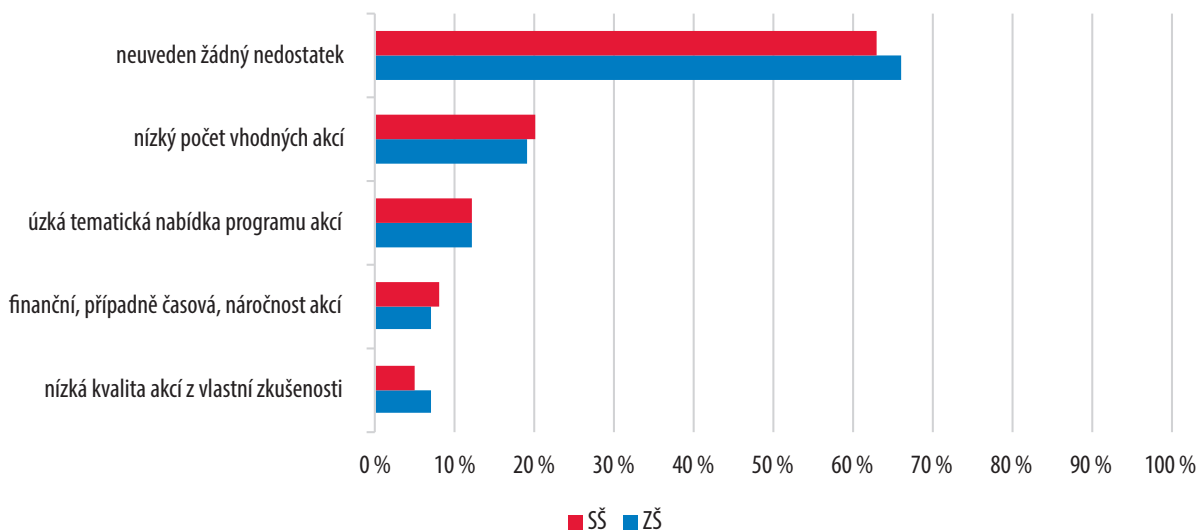
Téměř šestina učitelů účast na dalším vzdělávání zaměřeném na matematickou gramotnost překvapivě neuvedla, ani s ní nepočítá. Učitelé základních škol se DVPP účastnili častěji a v méně vzdálené době než učitelé středních škol (viz graf č. 6a). Zároveň 34 % učitelů základních škol a 37 % učitelů středních škol nepovažuje nabídku DVPP se zaměřením na výuku matematiky a rozvoj matematické gramotnosti za dostatečnou (viz graf č. 6b). Hlavní připomínky učitelů spočívají v nízkém počtu vhodných akcí (19 % učitelů) včetně územního aspektu, v úzké tematické nabídce programu akcí (12 % učitelů), ve finanční či časové náročnosti DVPP (7 % učitelů) a v nízké kvalitě akcí (6 % učitelů). Nízká kvalita je spojována především s potřebou více praktického zaměření akcí DVPP s možností zavádění poznatků do konkrétních podmínek školy.

Účast a postoje učitelů k DVPP (podíl odpovídajících učitelů; N = 849)

a) Doba poslední účasti učitelů na akci DVPP s daným zaměřením



b) Nedostatků v DVPP pohledem učitelů



V 11 % hospitovaných hodin pracoval ve třídě asistent pedagoga – častěji na základních školách (17 % hospitovaných hodin) než na školách středních (3 % hospitovaných hodin). Překvapivě nebyl asistent pedagoga častěji přítomen v hospitovaných hodinách na školách, které ředitel označil jako školy s horšími socioekonomickými předpoklady žáků.

Atmosféra třídy

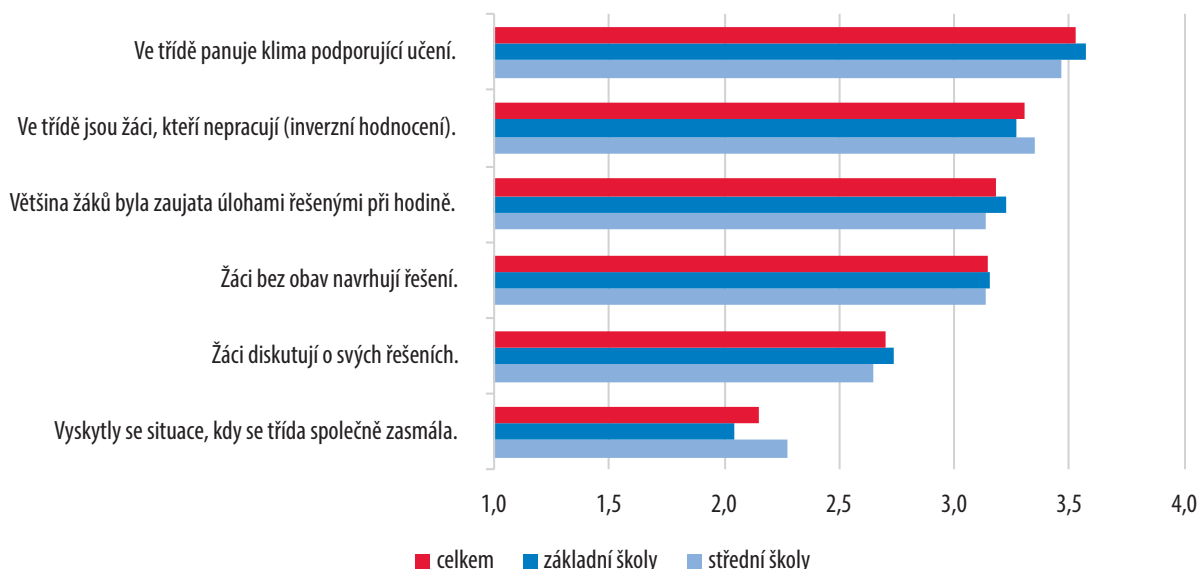
Atmosféra třídy, ve které se žáci aktivně věnují učení, je nepochybně silným faktorem ovlivňujícím rozvoj matematické gramotnosti. Hodnocení šesti charakteristik atmosféry třídy v hospitovaných hodinách poskytuje poměrně příznivý obraz (viz graf č. 7). Klima nepodporující učení bylo zaznamenáno jen ve 4 % hospitovaných hodin, v přibližně 10 % hospitací se pak ve třídě vyskytovali nepracující žáci, respektive většina žáků nebyla zaujata



řešením zadaných úloh. O něco méně často žáci sami diskutovali svá řešení, případně se atmosféra třídy uvolnila smíchem. Za zmínku stojí fakt, že lepší atmosféra třídy byla zaznamenána na školách, které jejich ředitel označil za školy výběrové z hlediska zájmu žáků a za školy považující matematiku za svou silnou stránku.

Graf 7

Charakteristiky atmosféry třídy (průměrná hodnota míry souhlasu s výskytem jevu v hospitované hodině; 1 = rozhodně ne; 4 = rozhodně ano; inverze hodnot pro jedno z tvrzení)



3.5

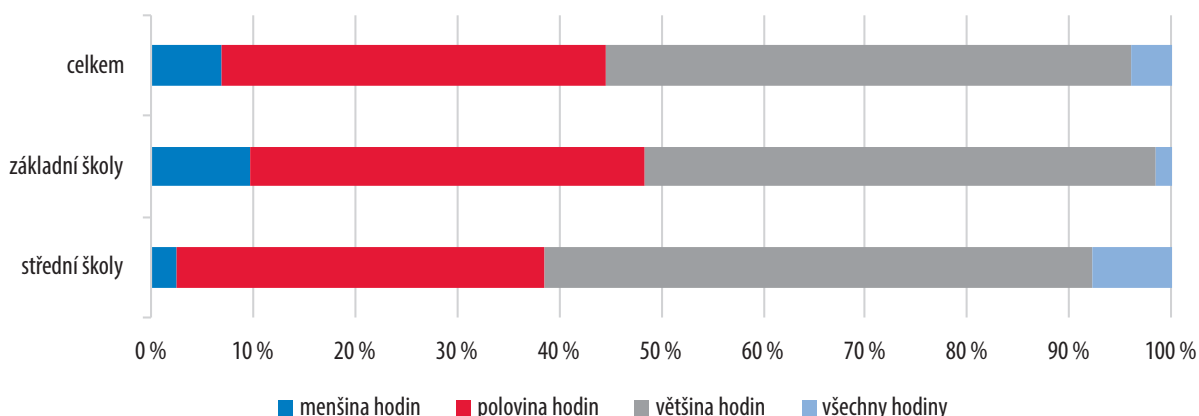
Metody a formy výuky, komunikace ve třídě, diferenciací žáků ve třídě

Vzdělávací strategie, metody a formy výuky významným způsobem ovlivňují vzdělávací výsledky žáků, matematickou gramotnost nevyjímaje. Mezi často diskutované otázky patří, zda preferovat tradiční metody výuky s převahou transmisivních prvků, nebo inovativní metody výuky s důrazem kladeným na konstruktivistické prvky. Ředitelé škol častěji deklarují využití tradičních metod výuky matematiky, a to s jejich významnějším zastoupením na středních školách (viz graf č. 8).¹³ Zároveň však platí, že téměř na všech školách jsou ve výuce do určité míry využívány také konstruktivisticky založené přístupy, přičemž na přibližně 40 % škol byla četnost využití obou edukačních přístupů v hodinách matematiky v rovnováze. Tato zjištění korespondují s poznatky z hospitovaných hodin, které byly přibližně ze čtvrtiny vedeny učiteli hlásícími se k jinému než tradičnímu edukačnímu stylu, a to jak v hodinách matematiky, tak v hodinách dalších předmětů. Za pozornost také stojí, že četnost využití tradičních metod výuky se neukázala být významně spojena ani s výběrovostí školy, ani s vnímáním matematiky jako profilujícího předmětu.

13 Méně časté využití konstruktivistických prvků na středních školách se ukazuje i ve způsobu zavádění nového učiva, kdy navození vhodné situace tak, aby žák objevil nový poznatek sám, je častější na základní škole (54 % učitelů využívajících tento způsob zavádění nového učiva) než na škole střední (32 % učitelů).

Graf 8

Četnost vedení hodin matematiky tradičními metodami výuky (podíl ředitelů škol)



Z konkrétních metod/forem výuky se v „typické hospitované hodině“ vyskytovaly především výklad učitele s výraznou interakcí se žáky a samostatná práce žáků, přičemž poměrně často byly tyto tyto dvě metody doplněny celotřídní diskusí (viz graf č. 9).¹⁴ Naopak nejméně často byly v hodinách zaznamenány méně tradiční metody/formy výuky (např. hra, soutěž, dramatizace), v nižším podílu hospitovaných hodin byly využity také metody kladoucí vyšší důraz na samostatné interakce mezi žáky (např. práce ve dvojicích, skupinová práce žáků). Negativním faktem je, že každá desátá hospitovaná hodina, především na středních školách, byla převážně vedena s využitím výkladu učitele prakticky bez interakce se žáky.¹⁵

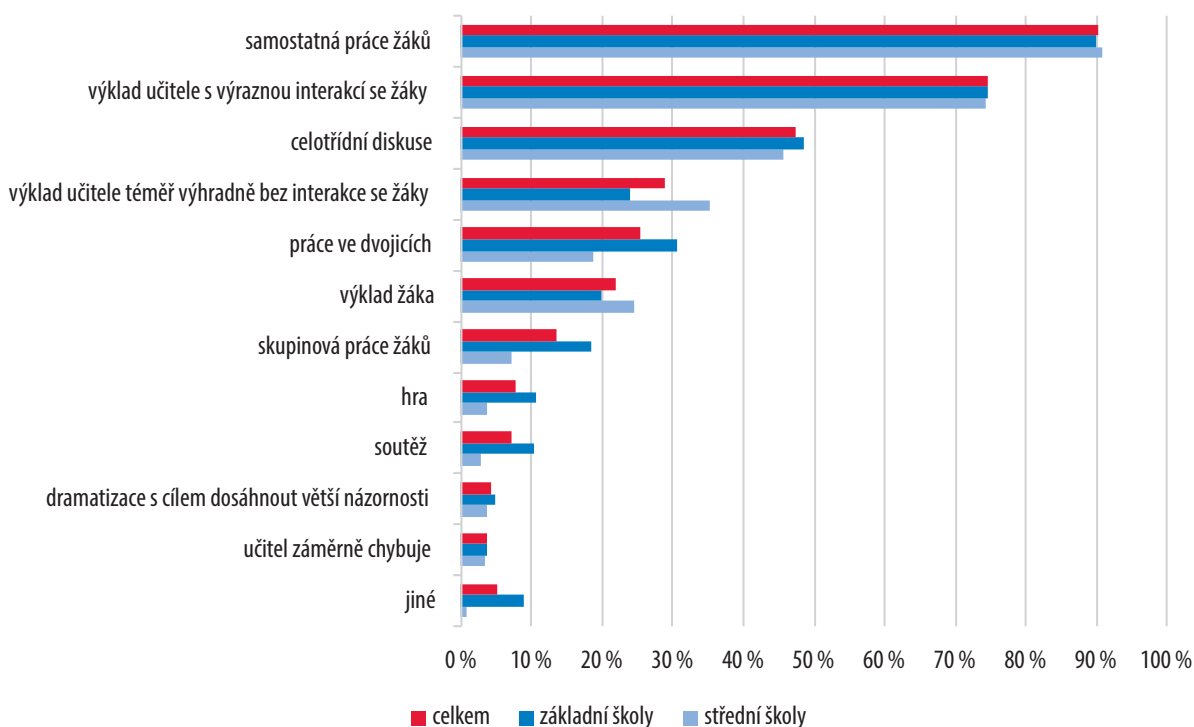
14 Výklad učitele s interakcí se žáky, respektive diskuse učitelů se žáky, byly zároveň nejčastějším způsobem zavádění nových poznatků, které se objevily v 60 % hospitovaných hodin.

15 Obdobné poznatky přináší také hodnocení odpovědí učitelského a žákovského dotazníku. Navíc se ukazuje velmi omezené využití metody samostatné práce žáků s online materiály, a naopak poměrně časté propojování matematiky s poznatky jiných oborů. Srovnání odpovědí učitelů a žáků zároveň naznačuje jejich odlišné vnímání celotřídní diskuse, kdy žáci méně často hovoří o využití této metody/formy výuky. Jedno z vysvětlení může být spojeno s odlišným vnímáním této činnosti žáky, kteří ji při svém omezeném zapojení mohou spíše vnímat ve smyslu výkladu než ve smyslu diskuse.



Graf 9

Četnost výskytu daných metod/forem výuky v hospitované hodině (podíl hospitací tematické prezenční inspekční činnosti)



V hodinách učitelů, kteří se hlásí spíše k tradičnímu edukačnímu stylu, byly méně často využívány metody/formy výuky založené na interakci žáků mezi sebou a méně tradiční aktivizující metody/formy výuky, naopak častěji se vyskytoval výklad učitele s omezenou interakcí se žáky. Výuka učitelů preferujících tradiční edukační styl byla zároveň méně metodicky pestrá. Stejná zjištění byla zaznamenána pro hospitované hodiny charakteristické horší atmosférou výuky. Velikost třídy, délka praxe učitele, výběrovost školy, vnímání socio-ekonomického statusu žáků ani předmět hospitované hodiny se neukázaly být faktory, které by byly spojeny s odlišností ve využití sledovaných metod/forem výuky.

Použití metod/forem výuky v hospitovaných hodinách bylo naopak spojeno s podobou komunikace ve třídě. Komunikace nejčastěji probíhala tak, že učitel směřoval otázky na třídu jako celek (alespoň občas zaznamenáno v 97 % hospitovaných hodin a často zaznamenáno v 52 % hodin), o něco méně častěji pak bylo jak adresné oslovení konkrétního žáka (alespoň občas 89 %; často 23 %), tak situace, kdy učitel kladl otázky, na které si sám odpověděl (alespoň občas 61 %; často 5 %). V 60 % hospitovaných hodin se také alespoň občas vyskytla situace, kdy otázku k matematickému obsahu položil učiteli sám žák, nicméně často se taková situace vyskytla pouze v 6 % hospitací. Vyšší tendence žáků k otázkám byla ve třídách, v nichž panovala lepší atmosféra pro výuku. Méně častá pak byla diskuse žáků ve skupinách či ve dvojicích.

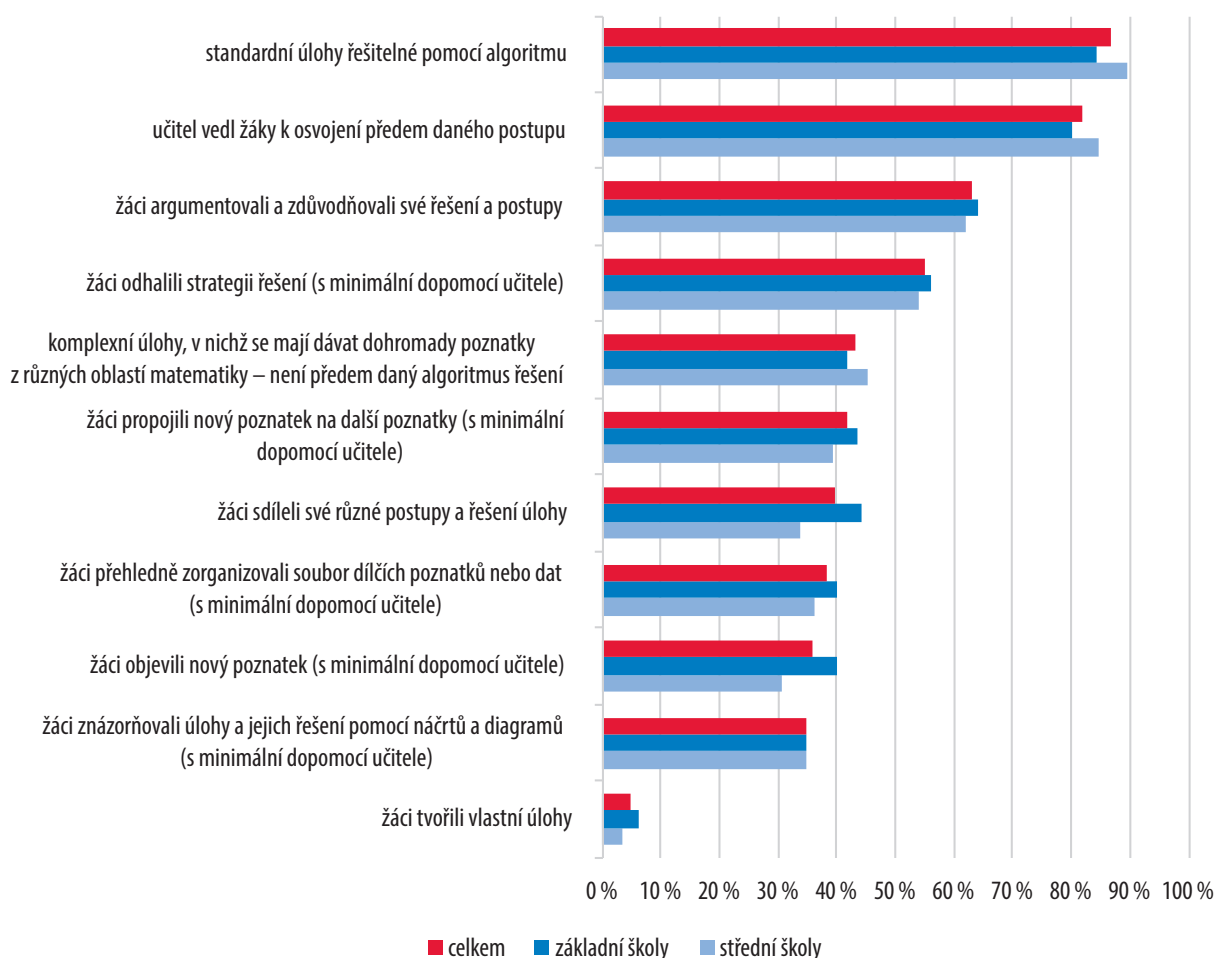
Učební úlohy byly v hospitovaných hodinách nejčastěji založeny na řešení standardních úloh vyžadujících použití známého algoritmu, přičemž učitel vedl své žáky k osvojení si takového postupu (viz graf č. 10). Učební úlohy vyžadující vyšší míru žákovy kreativity byly využívány méně často, přesto byly nedílnou součástí hospitovaných hodin¹⁶ – častější byly ve třídách s lepší atmosférou výuky a v hodinách, které vedl učitel hlásící se k jinému než tradičnímu stylu výuky a nepatřící do kategorie učitelů s velmi krátkou pedagogickou praxí.

¹⁶ Učitelé považují za didakticky nejnáročnější typ učebních úloh slovní úlohy (55 % odpovídajících učitelů) a úlohy prostorové geometrie (21 %). Další typy učebních úloh byly uváděny méně často.

Řešení učebních úloh kladoucích na žáky vyšší nároky bylo zároveň spojeno s častějším výskytem dotazů žáků.

Graf 10

Četnost výskytu dané učební úlohy v hospitované hodině (podíl hospitací tematické prezenční inspekční činnosti)



Významným faktorem posilujícím kvalitu výuky i učení a majícím pozitivní vliv na dosahované vzdělávací výsledky žáků je také schopnost učitele poskytnout žákům efektivní zpětnou vazbu. Ve většině hospitovaných hodin byla různě velká část výuky věnována procvičování a opakování vzdělávacího obsahu za účelem upevnění vědomostí žáků (viz graf č. 11), méně často však bylo využito prověřování vědomostí za účelem diagnostiky nebo hodnocení, a to především v případě středních škol. Potenciál poskytování zpětné vazby tak nebyl v hospitovaných hodinách zcela využit (viz rovněž graf č. 12 a odpovědi žáků týkající se zpětné vazby ze strany učitele – slabiny a silné stránky žáka), byť bylo v hospitovaných hodinách relativně časté využití strukturace výuky zahrnující jednak opakování probíraného učiva z minulé hodiny, jednak formulaci cílů výuky a jednak vymezení vzdělávacího obsahu k osvojení ze strany žáka. V hospitovaných hodinách matematiky byla procvičování a opakování standardních úloh věnována větší část hodiny než v hospitovaných hodinách jiných předmětů, což může mít také svůj podíl na neoblíbenosti matematiky.

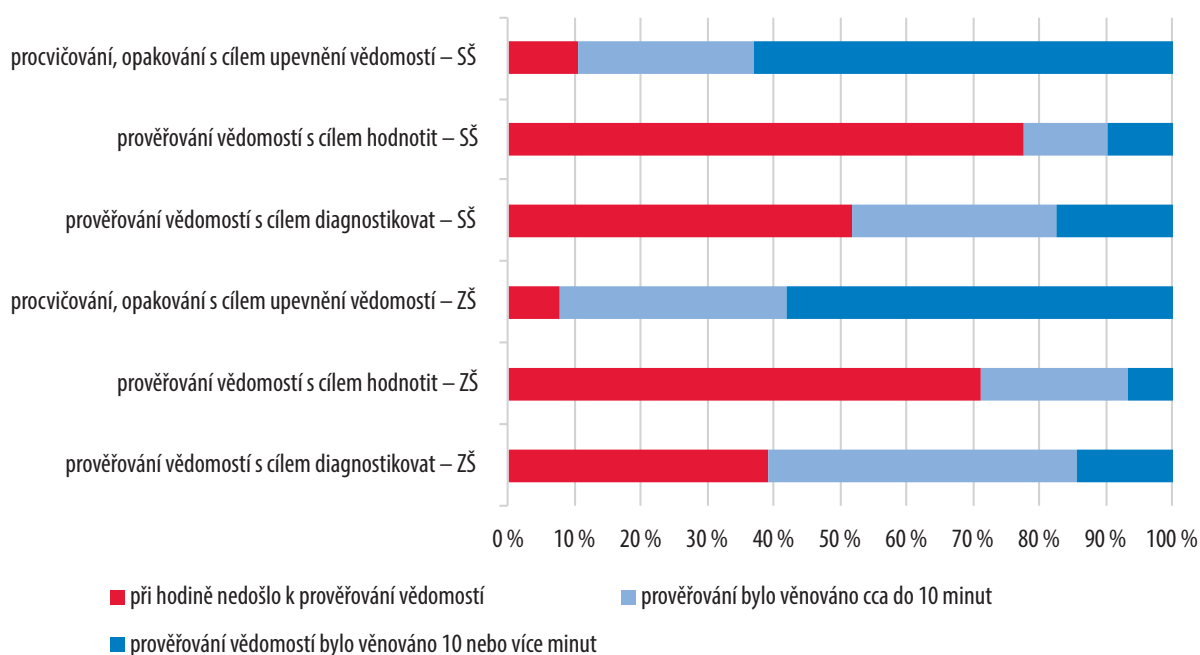
Výukovým nástrojem může být také chyba, ať již učitele nebo žáka, pokud se s ní jako s výukovým nástrojem zachází. Chyba učitele se vyskytla v jedné z deseti hospitovaných hodin, přičemž v pětina těchto případů zůstala chyba neodhalena. Nejčastější reakcí učitele na svou chybu bylo poděkování žákovi, který na chybu upozornil (46 % případů), respek-



tive využití chyby pro další edukační účely (26 % případů). Žádný z učitelů nereagoval na svou chybu negativně. Chyba žáka v hospitovaných hodinách byla mnohem častější, když se vyskytla téměř v šesti z deseti hodin, přičemž neodhalena zůstala ve 2 % případů. Nejčastější reakcí učitele na takovou chybu bylo upozornění na její přítomnost (73 % případů), ale bohužel jen ve třetině případů učitel využil interakce se třídou při hledání příčin chyby. Žáci téměř v polovině případů na chybu svého spolužáka nereagovali, a práce s chybou tak zůstala na učiteli. Pouze ve třetině případů došlo k žádoucí situaci, kdy chybu pomohl žákovi odhalit a opravit jeho spolužák.

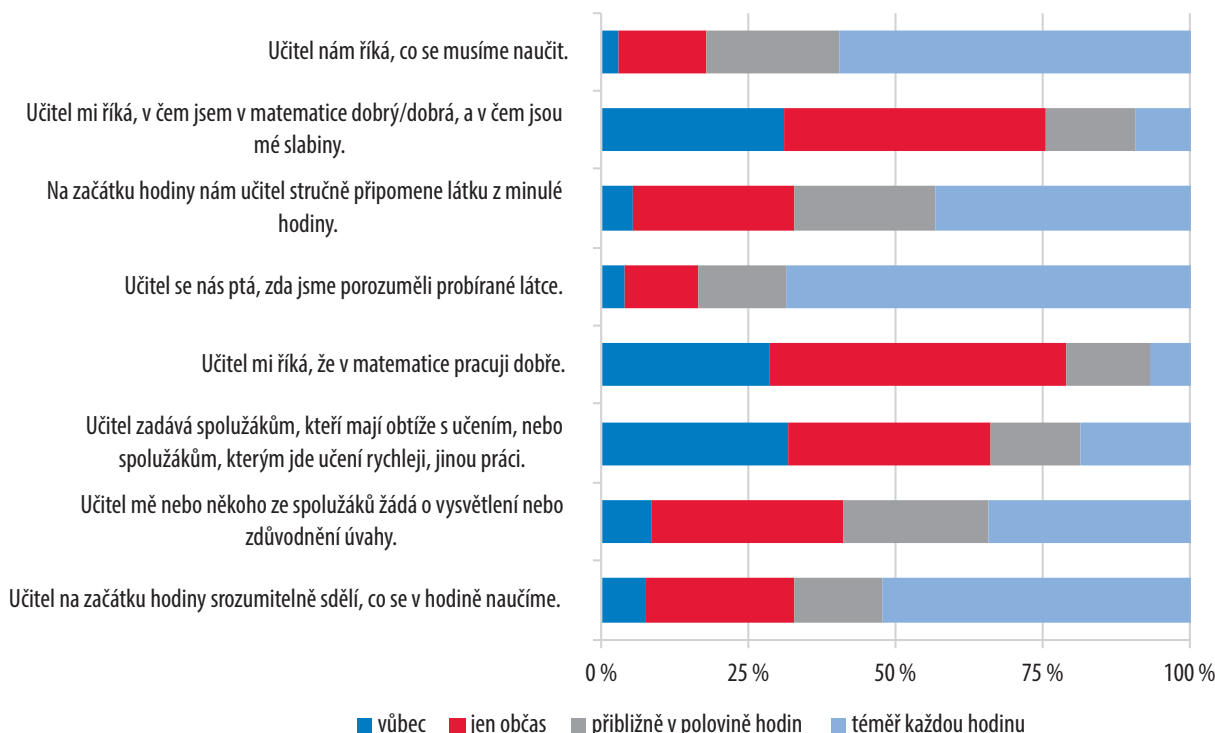
Graf 11

Četnost výskytu dané formy hodnocení v hospitované hodině (podíl hospitací tematické prezenční inspekční činnosti)

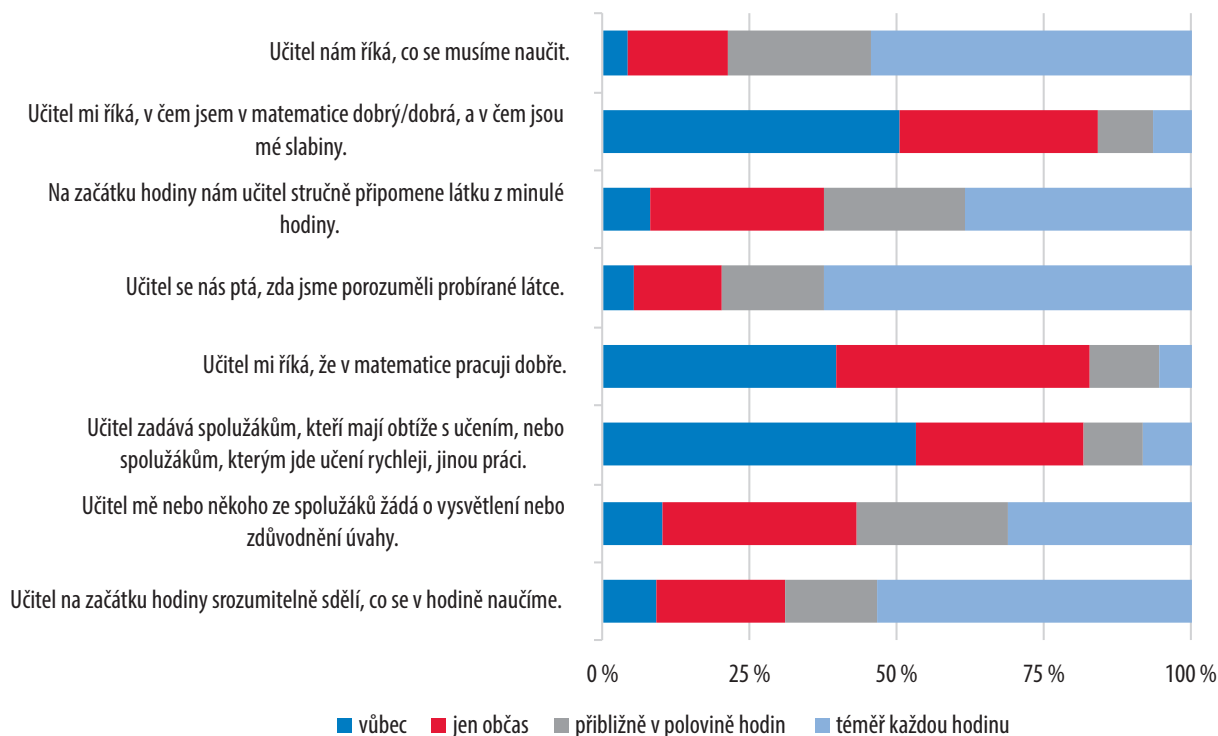


Četnost výskytu daných činností učitele ve výuce (podíl odpovídajících žáků)

a) Žáci 9. ročníku ZŠ



b) Žáci 2. ročníku SŠ



Vzdělávací strategie učitele může ve výuce zohledňovat odlišné znalosti a dovednosti žáků tím, že k nim přistupuje diferencovaně. V hospitovaných hodinách byla diferenciací zaznamenána téměř v polovině případů, přičemž o něco častěji na základních školách (54 %



hospitací) než na školách středních (46 % hospitací), méně častá byla v hospitovaných hodinách matematiky než v jiných předmětech. Dvě formy diferencované výuky v hospitovaných hodinách převládaly. První z těchto forem byl různý počet úloh řešených žáky v závislosti na jejich znalostech a dovednostech (85 % případů diferencované výuky), druhou pak různě obtížné úlohy řešené žáky v závislosti na jejich znalostech a dovednostech (47 % případů diferencované výuky). Další formy diferencované výuky (např. řešení úlohy ve dvojicích či ve skupinách) byly využity méně často. Diferenciace ve výuce byla častější v hodinách, které vedl učitel hlásící se k jinému než tradičnímu cíli, a dále v hodinách charakteristických lepší atmosférou třídy. Jen velmi zřídka se v hospitovaných hodinách vyskytla nežádoucí situace, kdy by se učitel ve výuce zaměřoval jen na určitou skupinu žáků.

Pozitivní je, že téměř 70 % škol rozvíjí podle vyjádření jejich ředitelů matematickou gramotnost i jinými způsoby než v rámci výuky – o něco častěji v případě základních škol (77 % škol) než škol středních (61 % škol). Nejčastější takovou formou bylo doučování matematiky (83 % škol využívajících jiné způsoby rozvoje matematické gramotnosti) a kroužek pro žáky školy (46 % škol). Do matematických soutěží se zapojilo 77 % škol, s opětovně vyšší účastí základních škol (90 % škol) než škol středních (55 % škol), přičemž nejčastěji šlo o soutěže „Matematický klokan“ (65 % soutěží se účastnících škol) a „Matematická olympiáda“ (51 % škol). Za zmínku stojí, že méně často jsou uváděné rozšiřující způsoby rozvoje matematické gramotnosti využívány školami, jejichž ředitelé označili matematiku za problémový předmět a svou slabou stránku.

4 Dosažená úroveň matematické gramotnosti žáků

Hodnocení dosažené úrovně matematické gramotnosti těsně souvisí se vzdělávacími obsahy relevantních vzdělávacích oblastí. Toto zjišťování se proto zaměřilo především na ověřování míry dosažení vybraných očekávaných výstupů v návaznosti na příslušné RVP, přičemž se soustředilo na zvládnutí obecnějších dovedností a schopností využívat poznatky vztahující se k matematické gramotnosti. Specificky se pak pozornost soustředila na vybrané aspekty (dílní témata) matematické gramotnosti – práci s grafy a tabulkami. Žáci měli v řešeném testu především za úkol:

- správně interpretovat obsah tabulek a grafů při řešení konkrétních modelových situací,
- využít informací v tabulkách a grafech pro řešení zadaných úkolů, a to se zapojením vhodných matematických postupů.

V kontextu tohoto zaměření je rovněž potřeba interpretovat dosažené výsledky, které se vztahují k obsahu použitého testu.

4.1

Základní charakteristika testu

Pro hodnocení úrovně matematické gramotnosti byl využit test zadávaný prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Test pro žáky 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ zahrnoval shodné otázky a byl připraven ve dvou verzích. Základní verze testu obsahovala celkem 21 úloh dále členěných na 39 otázek, přičemž tyto úlohy řešili všichni žáci. Rozšířená verze testu pak byla o 3 úlohy členěné na 4 otázky delší.¹⁷ O tom, zda žák řešil základní verzi testu, nebo rozšířenou verzi testu, rozhodla jeho úspěšnost v úvodních úlohách, kdy rozšířenou verzi testu řešili ti žáci, kteří před rozřazením dosáhli úspěšnosti vyšší

¹⁷ Důvodem pro variabilní délku testu byl předpoklad významných rozdílů v dovednostech žáků a s ním svázaná snaha poskytnout dostatek úloh k řešení i pro skupinu lepších žáků.

než 67 %. Test pro 9. ročník ZŠ byl připraven rovněž v polském jazyce.¹⁸ Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“) mohli řešit zkrácenou verzi testu, která obsahovala nižší počet otázek k řešení, a to za stejný čas jako v případě základní verze testu (viz tabulka č. 2 pro počty žáků řešících jednotlivé typy testu).¹⁹

Tabulka 2

Počty žáků řešících jednotlivé typy testů

Typ testu	9. ročník ZŠ	2. ročník SŠ
Základní verze testu	2 365	2 503
Rozšířená verze testu	2 436	5 422
Test v polském jazyce	180	-
Přizpůsobený test pro žáky se SVP	204	180

Pro zajištění formulace srovnatelných závěrů je další hodnocení založeno na základní verzi testu, a to i v případě žáků, kteří řešili jeho rozšířenou verzi. Do výsledků jsou rovněž zahrnuty výsledky žáků se SVP s tím, že výsledek těchto žáků je na vybraných místech uveden zvlášť. Ve vhodných případech je doplněna rovněž informace o výsledcích rozšířené verze testu.

4.2

Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ v testu matematické gramotnosti byla 69 %, což lze ve srovnání s očekáváním považovat za dobrý výsledek (na základě expertního posouzení a výsledků pretestací byla očekávaná úspěšnost v testu stanovena na 60 %). Žáci řešící pouze základní verzi testu dosáhli průměrné úspěšnosti 60 %, zatímco žáci řešící rozšířenou verzi testu dosáhli průměrné úspěšnosti v základní verzi testu 77 %. Při zahrnutí všech otázek klesá průměrná úspěšnost žáků řešících rozšířenou verzi testu na 72 %. Úspěšnost žáků se SVP byla nižší, když odpovídala hodnotě 63 %, a to bez ohledu na to, zda žáci řešili přizpůsobenou verzi testu. Naopak žáci řešící test v polském jazyce dosáhli vyšší průměrné úspěšnosti – 73 %.

Z rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti (viz graf č. 13) lze pozorovat, že jen malá skupina žáků (4 %) dosáhla v testu matematické gramotnosti slabého výsledku, tj. vyřešila méně než dvě pětiny otázek. Naproti tomu 73 % žáků vyřešilo správně více než tři pětiny otázek a jejich výsledek tedy lze označit za odpovídající očekáváním. Více než pětina žáků pak dosáhla výborného výsledku, tj. více než čtyři pětiny vyřešených otázek.

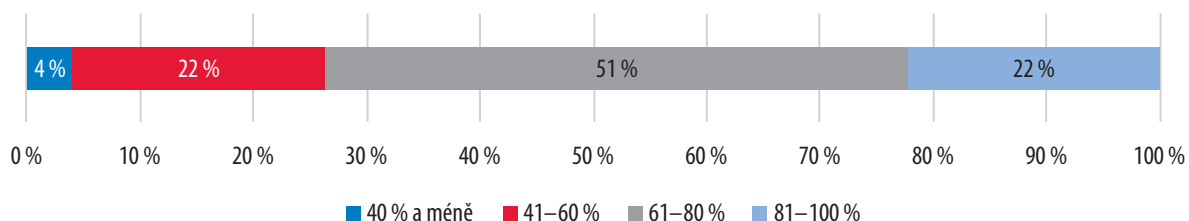
¹⁸ Povinnost ČŠI hodnotit výsledky vzdělávání se vztahuje také na školy s polským vyučovacím jazykem, kromě toho je také pro tyto školy důležitá a užitečná externí informace o dosahovaných výsledcích.

¹⁹ Ne všichni žáci se SVP řešili z rozhodnutí školy přizpůsobenou verzi testu.



Graf 13

Rozložení výsledků žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti v testu

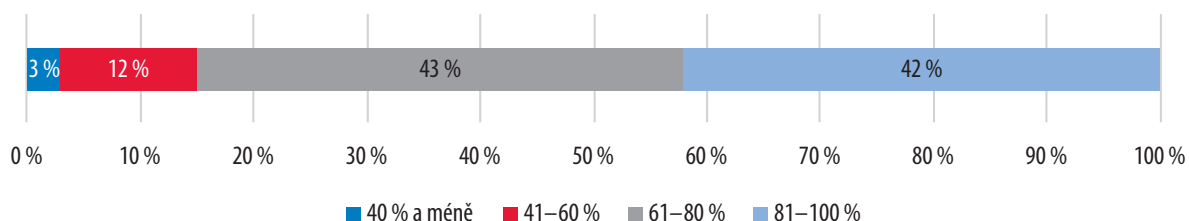


Průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ v testu matematické gramotnosti byla 75 %, což je ještě o 6 p. b. lepší výsledek než průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ.²⁰ Žáci řešící pouze základní verzi testu přitom dosáhli průměrné úspěšnosti 61 %, zatímco žáci řešící rozšířenou verzi testu dosáhli vyšší průměrné úspěšnosti v základní verzi testu – 82 %. Při zahrnutí všech otázek klesá průměrná úspěšnost žáků řešících rozšířenou verzi testu na 77 %. Úspěšnost žáků se SVP byla o něco nižší, když odpovídala hodnotě 72 %, přičemž rozdíl výsledků byl dán žáky se SVP, kteří řešili částečně přizpůsobenou verzi testu (průměrná úspěšnost 69 %). Naopak žáci se SVP řešící základní verzi testu dosáhli průměrné úspěšnosti 75 %.

Z rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti (viz graf č. 14) plyne, že jen velmi malá skupina žáků dosáhla v testu matematické gramotnosti slabého výsledku, tj. vyřešila méně než dvě pětiny otázek. Naproti tomu více než čtyři pětiny žáků vyřešily více než tři pětiny otázek. Zároveň více než dvě pětiny žáků dosáhly výborného výsledku, tj. více než čtyři pětiny správných odpovědí.

Graf 14

Rozložení výsledků žáků 2. ročníku SŠ podle celkové úspěšnosti v testu



4.3

Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti podle vybraných charakteristik žáků a jejich školy

Podoba výběrového zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti umožňuje hodnotit rozdíly ve výsledcích podle vybraných charakteristik žáka a školy, kterou navštěvuje.

Pohlaví žáka

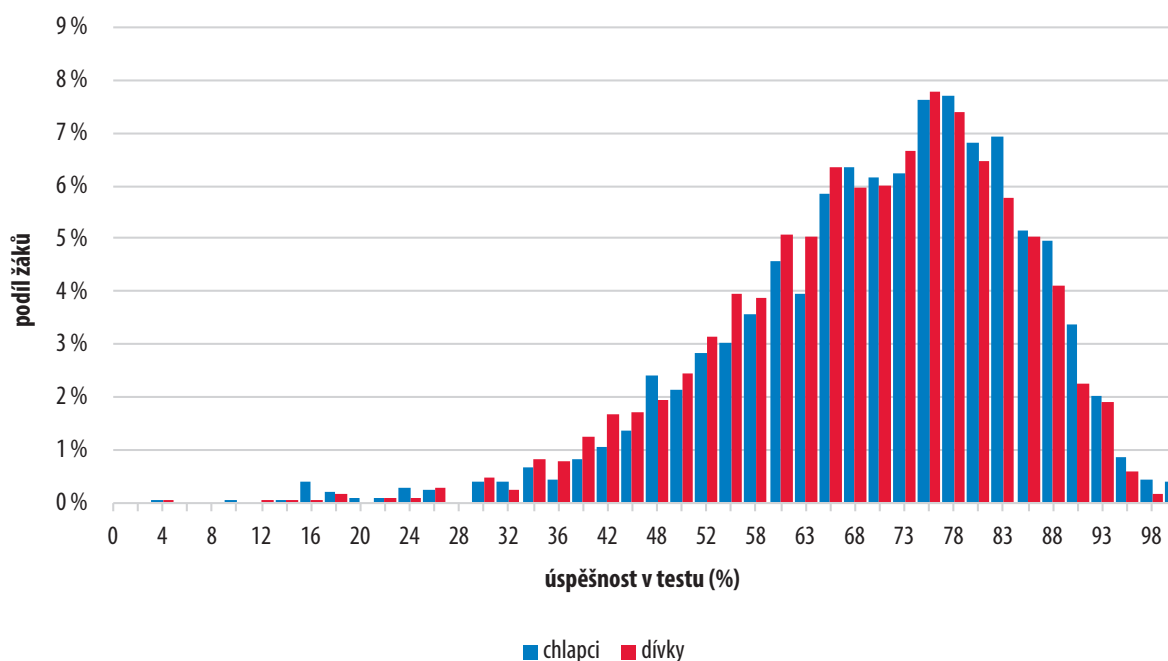
Rozložení úspěšností žáků 9. ročníku ZŠ v testu matematické gramotnosti ukázalo na lepší průměrný výsledek chlapců (viz graf č. 15; rozdíl průměrné úspěšnosti 1,5 p. b.), přičemž obdobná zjištění byla zaznamenána také ve zjišťováních úrovně znalostí a dovedností žáků základních škol v matematice / matematické gramotnosti ve školních letech 2015/2016 a 2016/2017. Obdobné poznatky přineslo také rozložení úspěšností žáků 2. ročníku SŠ s tou

20 Protože do výběrového souboru žáků 9. ročníku ZŠ nejsou zařazeni žáci víceletých gymnázií, bylo by vhodnější za účelem srovnání z výběrového souboru žáků 2. ročníku SŠ vyřadit žáky šestiletých a osmiletých gymnázií. Pak by rozdíl mezi oběma ročníky činil 4 p. b. ve prospěch žáků středních škol.

odlišností, že rozdíl mezi dosaženými výsledky děvčat a chlapců je ještě větší ve prospěch chlapců (viz graf č. 16; rozdíl průměrné úspěšnosti 2,9 p. b.). Lepší výsledky chlapců středních škol byly zaznamenány také ve zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti ve školním roce 2015/2016. Horší výsledky dívek jsou spojeny s tím, že dívky vykazují nižší sebedůvěru ve své znalosti a dovednosti v matematice, a to i přesto, že mají na vysvědčení lepší známky z matematiky. Ukazuje se tak, že nižší sebedůvěra dívek se více projevuje v ověřovacím testu než ve více komplexní známce z matematiky na konci školního roku.

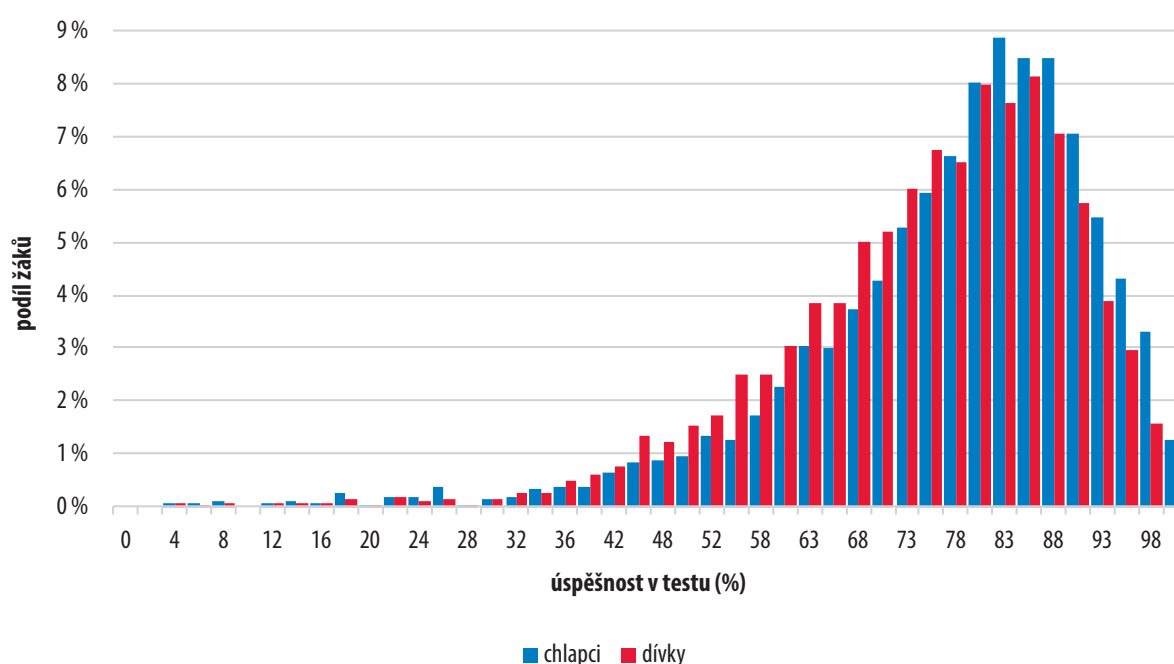
Graf 15

Úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ v testu podle pohlaví



Graf 16

Úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ v testu podle pohlaví

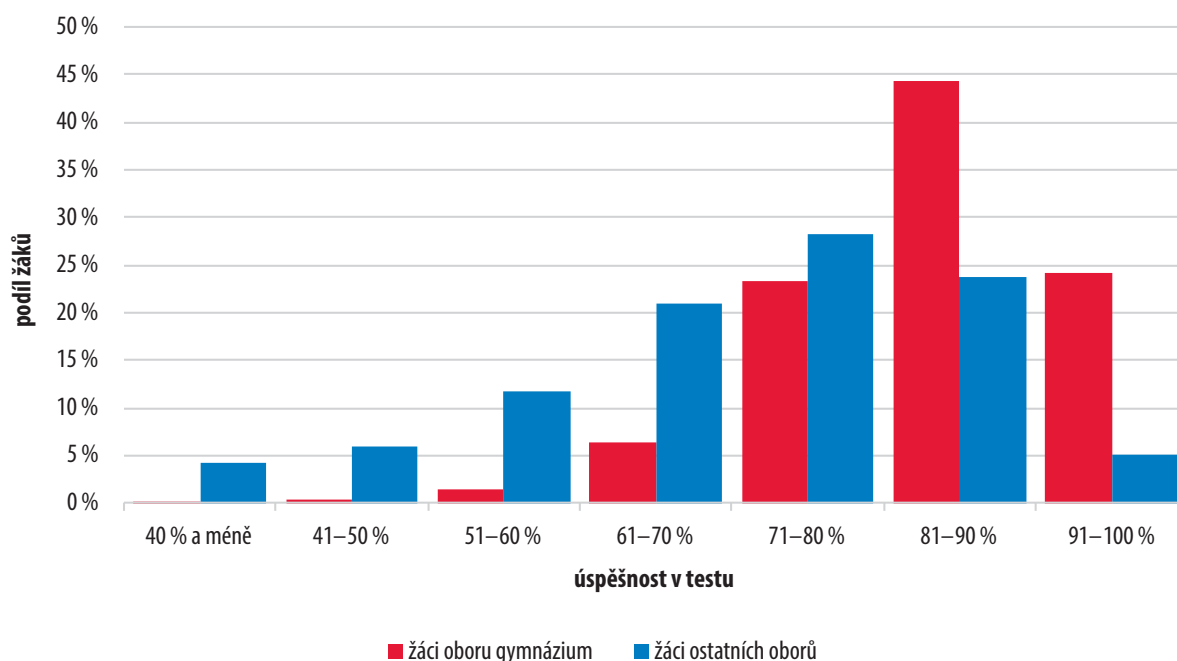


Studovaný obor vzdělání žáka

U žáků 2. ročníku SŠ lze hodnotit výsledky v testu podle oboru studovaného žákem. Podle očekávání dosáhli žáci gymnázií výrazně vyšší průměrné úspěšnosti (o více než 13 p. b.) než žáci ostatních oborů vzdělání. Za povšimnutí stojí vysoké zastoupení žáků gymnázií v kategoriích úspěšnosti vyšších než 80 %, nicméně velmi vysoké úspěšnosti dosáhla také početná skupina žáků ostatních oborů vzdělání (viz graf č. 17).

Graf 17

Úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ v testu podle oborů vzdělání; rozdělení četností žáků v pásmech úspěšnosti po 10 %



Rozdíl v úspěšnosti žáků gymnázií a žáků ostatních skupin oborů vzdělání je patrný i z podrobnějšího členění oborů (viz tabulka č. 3). V tomto ohledu lze dále pozorovat vyšší úspěšnost žáků technických a přírodovědných oborů vzdělání a naopak nižší úspěšnost žáků uměleckých a společenských oborů vzdělání. Výrazně nejnižší průměrná úspěšnost je pak charakteristická pro žáky nematuritních učebních oborů. Z rozložení počtu žáků podle úspěšnosti je patrné, že v případě všech maturitních skupin oborů vzdělání, nikoli však v případě žáků nematuritních oborů vzdělání, dosáhla více než polovina žáků úspěšnosti nad 60 % (viz graf č. 18).

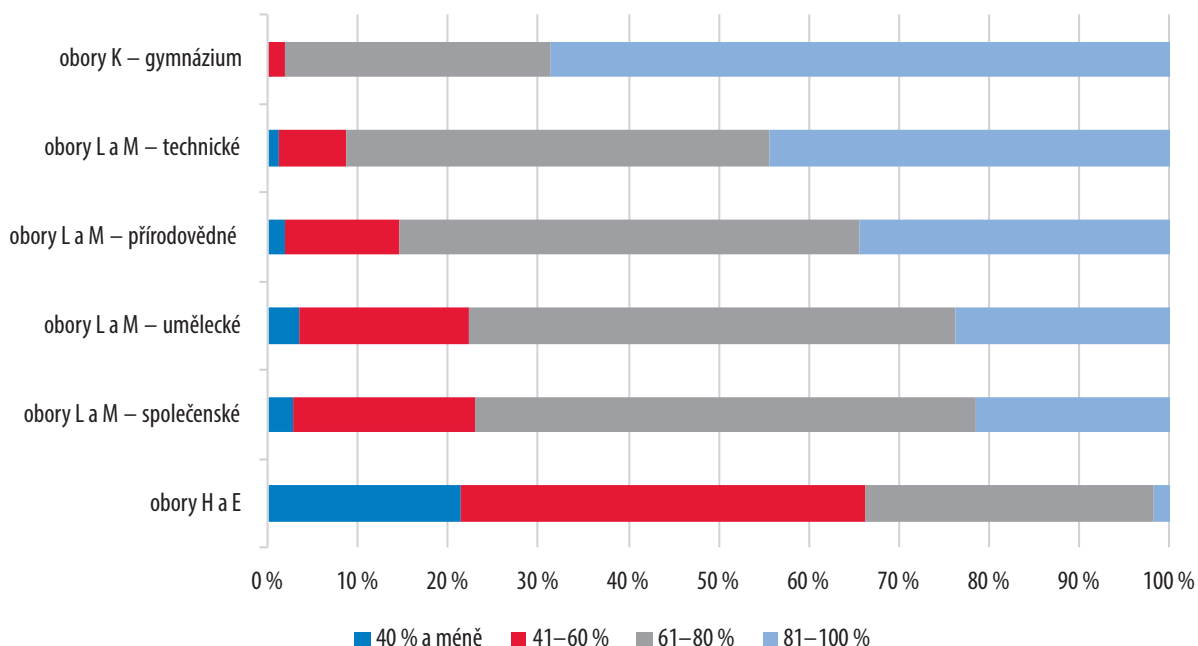
Tabulka 3

Průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ v testu podle skupin oborů vzdělání

Skupiny oborů vzdělání	Průměrná úspěšnost (v %)
Obory K – gymnázium	84,1
Obory L a M – technické	77,2
Obory L a M – přírodovědné	73,8
Obory L a M – umělecké	70,5
Obory L a M – společenské	69,2
Obory H a E	52,0

Graf 18

Úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ v testu podle skupin oborů vzdělání

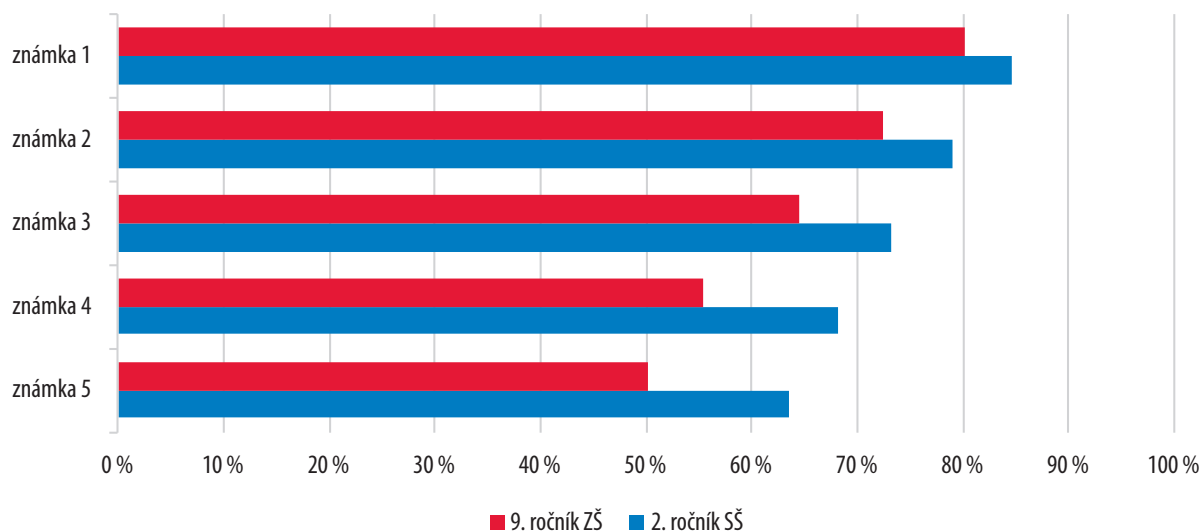


Známka žáka z matematiky na konci předchozího školního roku

Známku žáka z matematiky lze chápat jako další indikátor úrovně matematické gramotnosti žáků, proto je důvodné očekávat její pozitivní vztah k úspěšnosti žáků ve zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti. Graf č. 19 potvrzuje tento předpoklad jak pro žáky 9. ročníku ZŠ, tak pro žáky 2. ročníku SŠ. Žáci mající na konci předchozího školního roku lepší známku z matematiky dosahují vyšší průměrné úspěšnosti v testu matematické gramotnosti, přičemž o něco silnější je tento vztah v případě žáků 9. ročníku ZŠ (korelační koeficient $-0,550$) než v případě žáků 2. ročníku SŠ (korelační koeficient $-0,364$).

Graf 19

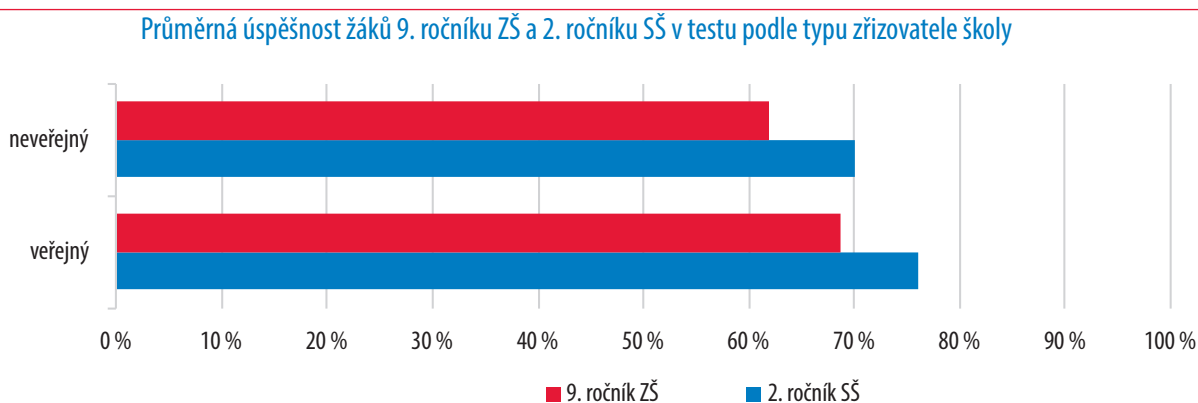
Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ v testu podle známky žáků z matematiky na konci předchozího školního roku



Zřizovatel školy

Graf č. 20 ukazuje, že žáci veřejných škol dosáhli ve zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti o něco vyšší průměrné úspěšnosti než žáci neveřejných škol, což platí jak pro žáky 9. ročníku ZŠ (o 6 p. b.), tak pro žáky 2. ročníku SŠ (o 6 p. b.). Toto zjištění se odlišuje od závěrů zjišťování ve školním roce 2016/2017, kde vyšší průměrné úspěšnosti v matematice dosáhli žáci 9. ročníku neveřejných škol. Zároveň platí, že vliv typu zřizovatele školy na úspěšnost žáků v testu matematické gramotnosti je při kontrole vlivu dalších proměnných poměrně omezený. Nicméně za pozornost stojí skutečnost, že žáci 2. ročníku ze škol neveřejných zřizovatelů dosáhli průměrné úspěšnosti prakticky jen na úrovni žáků 9. ročníku veřejných zřizovatelů – jejich výsledek je tedy z tohoto pohledu nutno hodnotit jako slabý.

Graf 20



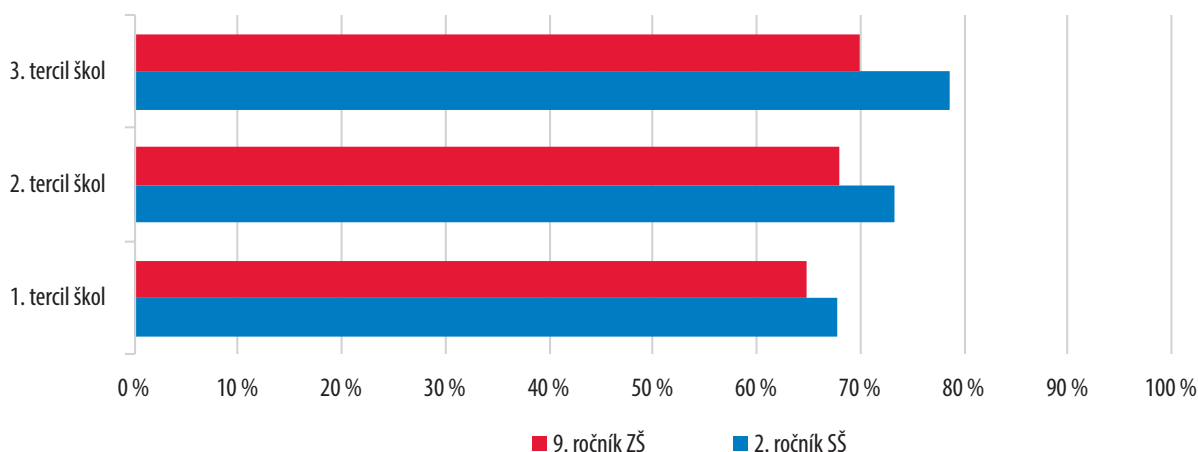
Velikost školy

Z hlediska velikosti školy dosáhli žáci 9. ročníku ZŠ i žáci 2. ročníku SŠ, kteří studují na školách s vyšším počtem žáků, lepší průměrné úspěšnosti v testu matematické gramotnosti (viz graf č. 21). V případě žáků 2. ročníku SŠ je ovšem tento rozdíl ovlivněn odlišnou strukturou žáků podle studovaných skupin oborů vzdělání²¹, při kontrole vlivu dalších proměnných je proto význam faktoru velikosti školy silnější pro vysvětlení rozdílů v úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ. Vyšší průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku větších ZŠ byla pozorována rovněž v hodnocení úrovně znalostí a dovedností žáků v matematice ve školním roce 2016/2017. Svou roli zde mohou hrát lepší možnosti větších škol zajistit kvalitní předpoklady realizace výuky.

21 Vyšší zastoupení žáků gymnázií lze zaznamenat ve skupině největších škol, naopak vyšší zastoupení žáků nematuritních učebních oborů vzdělání ve skupině nejmenších škol.

Graf 21

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ v testu podle velikosti školy

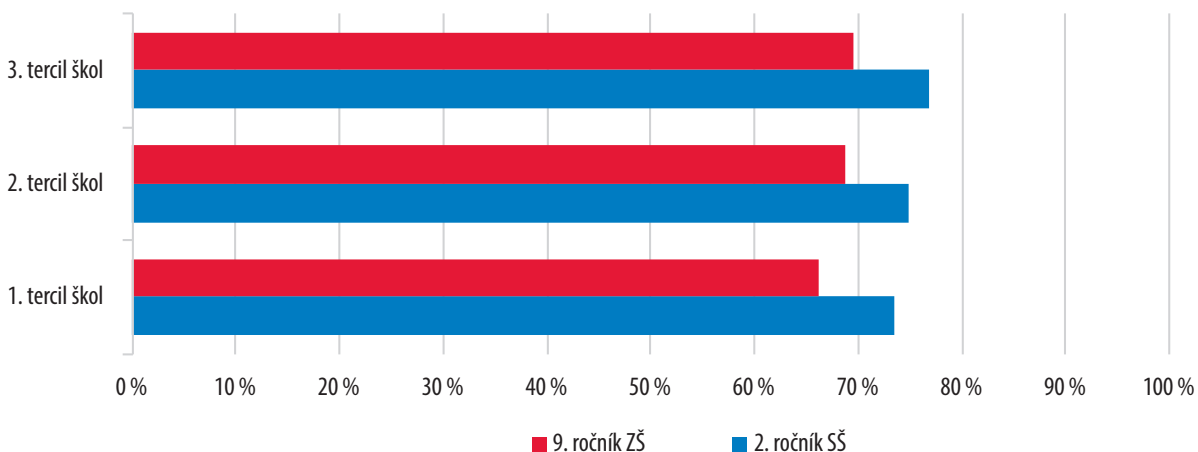


Velikost obce školy

Žáci 9. ročníku ZŠ i žáci 2. ročníku SŠ škol v menších obcích dosáhli nižší průměrné úspěšnosti v testu než žáci škol z větších obcí (viz graf č. 22). Rozdíly v průměrné úspěšnosti žáků vzhledem k velikosti obce školy jsou ovšem poměrně malé (nejvýše kolem 3 p. b.), navíc při kontrole vlivu dalších proměnných se jako významná ukazuje pouze nižší úspěšnost žáků středních škol nacházejících se v nejmenších obcích. Projevit se zde mohou některé nevýhody umístění školy v malých obcích (např. socioekonomické charakteristiky obyvatel a další). Obdobné poznatky přinesla rovněž zjišťování úrovně znalostí a dovedností žáků v matematice / matematické gramotnosti ve školních letech 2015/2016 a 2016/2017.

Graf 22

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ v testu podle velikosti obce školy

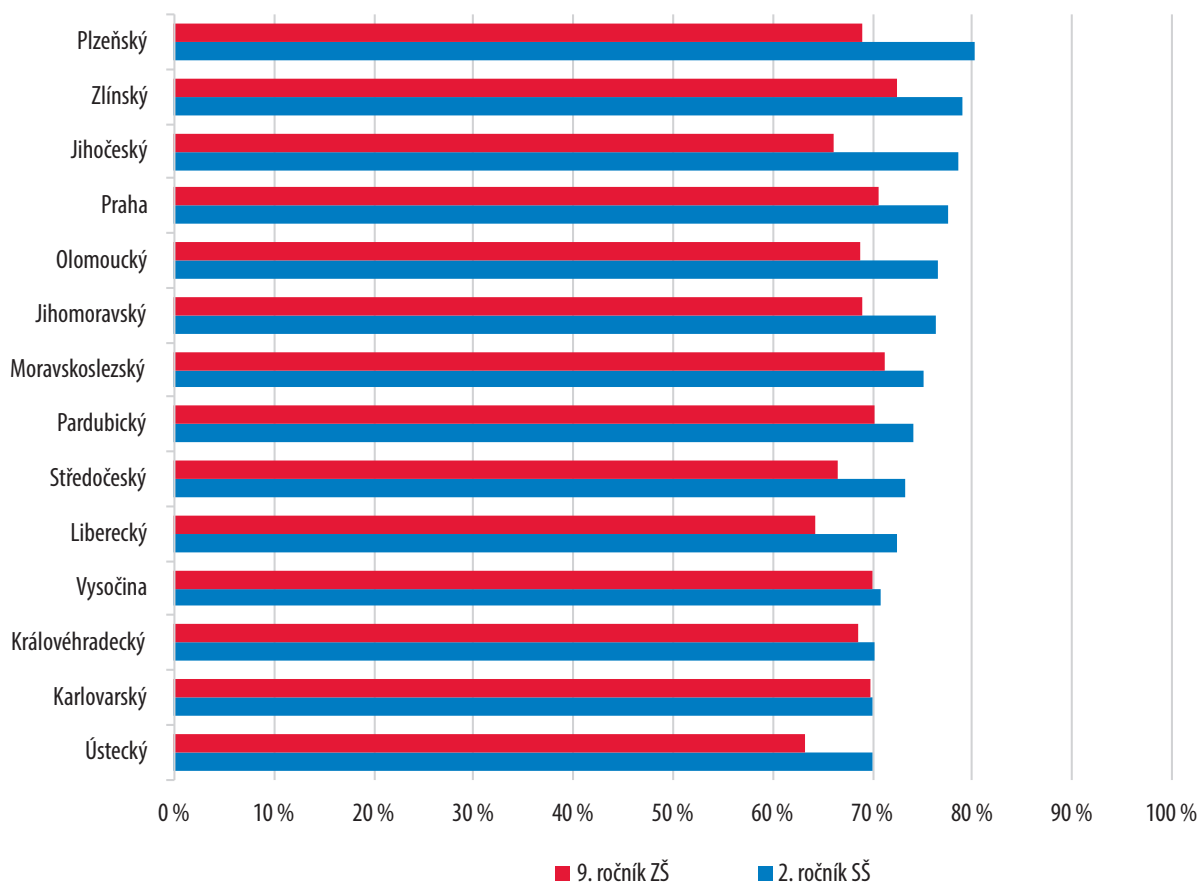


Regionální umístění školy

Mezikrajské rozdíly v průměrné úspěšnosti v testu matematické gramotnosti lze zaznamenat jak v případě žáků 9. ročníku ZŠ, tak v případě žáků 2. ročníku SŠ. Rozpětí mezi nejnížší a nejvyšší úspěšností žáků bylo v obou případech 10 p. b. (viz graf č. 23). Společným znakem obou zjišťování přitom je nejnížší průměrná úspěšnost žáků škol Ústeckého kraje, což je poznatek opakovaně se vyskytující ve zjišťováních dosahovaných výsledků nejen matematické gramotnosti. Poznatek přitom zůstává relevantní také při kontrole vlivu dalších proměnných (např. struktura žáků vzhledem ke studovanému oboru a další).



Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ podle kraje školy



Významnost charakteristik žáků a škol pro rozdíly v úspěšnosti v testu

Rozdíly v úspěšnosti žáků v testu matematické gramotnosti pro různé kategorie charakteristik žáků či jejich škol jsou ovlivněny jednotlivými charakteristikami různou měrou (např. horší výsledky žáků nevěřejných středních škol mohou být dány nižším zastoupením gymnázií v jejich vzorku a nikoli typem zřizovatele školy). Významnost výše uvedených charakteristik žáků a škol pro dosaženou úroveň matematické gramotnosti byla proto posouzena společně v modelu zahrnujícím všechny tyto charakteristiky, přičemž hodnocení bylo doplněno o tři další proměnné (viz kapitola 2.2 pro podobu těchto proměnných):

- sebedůvěra žáka v matematice,
- oblíbenost matematiky ze strany žáka,
- žákem vnímaná důležitost matematiky pro jeho budoucí vzdělání a pracovní uplatnění.

Záměrem tohoto postupu bylo identifikovat ty charakteristiky žáků a jejich škol, které nejvíce přispívají k rozdílu v úspěšnosti žáků v testu matematické gramotnosti, a to při kontrole vlivu ostatních charakteristik.²²

Dvě nejvýznamnější charakteristiky, které přispívají k rozdílu v úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ v testu matematické gramotnosti, jsou spojeny s charakteristikami žáka. Konkrétně jde o známku žáka z matematiky v předchozím roce a o sebedůvěru žáka ve své znalosti a dovednosti v matematice. Při kontrole vlivu těchto dvou, se znalostmi a dovednostmi žáků souvisejících, charakteristik se jako další nejvýznamnější charakteristiky ovlivňující rozdíly v úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ ukazují být:

²² Tabulka č. 6 v příloze č. 3 uvádí statistické odůvodnění dalších zjištění.

- velikost školy, s horšími výsledky žáků menších a středně velkých škol ve srovnání s žáky největších škol,
- pohlaví žáků, s horšími výsledky dívek,
- regionální umístění školy, s horšími výsledky žáků škol Ústeckého kraje.

Žáci deklarující vyšší oblibu matematiky dosáhli v testu lepšího výsledku. U žáků se stejnou známkou z matematiky se ale tento vztah nepotvrzuje. Zvyšovat oblíbenost matematiky je proto vhodné především posilováním znalostí, dovedností a sebedůvěry žáků v matematice, a nikoli pouze cestou méně náročného, byť zábavného učiva, které by bylo snadnou cestou k oblibě i lepším známkám. Velikost obce a typ zřizovatele školy mají pro vysvětlení rozdílů v úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ v testu matematické gramotnosti jen omezený význam.

Zjištění pro žáky 2. ročníku SŠ jsou obdobná jako v případě žáků 9. ročníku ZŠ. Objevuje se ale další významný vliv spojený s faktem, že žáci studující gymnázium dosáhli výrazně lepších a žáci studující nematuritní obory výrazně horších výsledků v testu matematické gramotnosti než žáci dalších skupin maturitních oborů.²³ Studovaný obor žáků vysvětluje rozhodující část rozdílů ve výsledcích testu matematické gramotnosti, což je způsobeno soustředěním žáků s vysokou úrovní znalostí a dovedností v matematice na gymnáziích a soustředěním žáků s nízkou úrovní znalostí a dovedností v matematice v nematuritních oborech. Na rozdíl od hodnocení žáků 9. ročníku ZŠ byl vliv velikosti školy na rozdíly v dosažené úrovni matematické gramotnosti žáků 2. ročníku SŠ omezený.

Rozdělení žáků 2. ročníku SŠ do různě úspěšných skupin oborů vzdělání vede k tomu, že rozdíly v dosažené úrovni matematické gramotnosti těchto žáků jsou využitými proměnnými vysvětleny lépe, než je tomu v případě žáků 9. ročníku ZŠ.²⁴ Důležité je ale zdůraznit, že část rozdílů ve výsledcích testu matematické gramotnosti ani zde využitá proměnná neuchopí. Proto bude v budoucnu vhodné zaměřit pozornost také na další faktory, které ovlivňují dosahovanou úroveň matematické gramotnosti žáků.²⁵

Výuka v polském jazyce

Žáci vyplňující test v polském jazyce²⁶ dosáhli v testu matematické gramotnosti vyšší průměrné úspěšnosti než žáci řešící tento test v českém jazyce (rozdíl 4 p. b.). Vyšší průměrná úspěšnost žáků řešících test v polském jazyce zůstává zachována rovněž v případě zúžení hodnocených škol na okresy Karviná a Frýdek-Místek, kde se všech deset hodnocených škol, na nichž probíhá výuka v polském jazyce, nachází. Za pozornost stojí, že žáci deseti škol vyučujících v polském jazyce dosáhli nadprůměrných výsledků v matematice také ve druhé celoplošné generální zkoušce ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání ve školním roce 2012/2013 (viz graf č. 24).

Vyšší úspěšnost žáků škol s polským vyučovacím jazykem je v souladu s jejich lepší průměrnou známkou z matematiky na konci školního roku (2,12) ve srovnání s žáky řešícími test v českém jazyce (2,43) a rovněž s jejich vyšší sebedůvěrou ve svoje matematické dovednosti. Jejich vyšší úspěšnost v testu platí i při zohlednění vlivu dalších charakteristik žáků a škol, síla vlivu je ovšem nižší než v případě charakteristik uvedených v tabulce č. 6 v příloze č. 3.

23 Výsledky žáků podle skupin oborů vzdělání byly srovnávány s referenční hodnotou společenských maturitních oborů, což je skupina oborů vzdělání s nejvyšším počtem testovaných žáků. Platí také, že vyšší hodinová dotace matematického vzdělávání v RVP studovaného oboru je spojena s vyšší úspěšností žáků ve zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti.

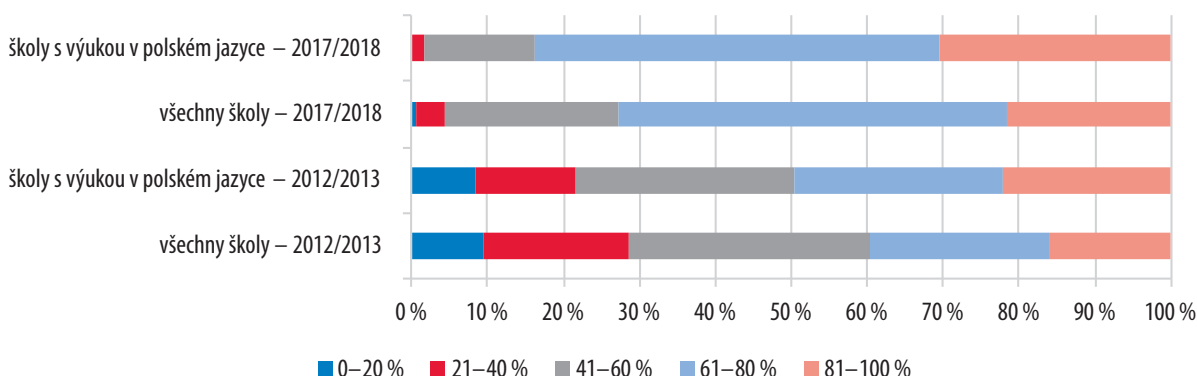
24 Viz hodnota adj. R^2 v tabulce č. 6, která je vyšší v modelu pro žáky 2. ročníku SŠ.

25 Příkladem další proměnné může být úroveň sociálního znevýhodnění lokality školy, přičemž tato proměnná může uchopit vliv socioekonomického znevýhodnění některých regionů České republiky.

26 Polská verze testu byla řešena žáky deseti škol, na kterých výuka probíhá v polském jazyce.



Úspěšnost žáků deseti základních škol s výukou v polském jazyce ve zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti ve školním roce 2017/2018 a v ověřování výsledků žáků v matematice ve školním roce 2012/2013; srovnání s výsledky žáků všech účastníků se škol



4.4

Úspěšnost žáků v otázkách testu matematické gramotnosti

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, byli pro účely srovnání ze vzorku žáků 2. ročníku SŠ vyřazeni žáci šestiletých a osmiletých gymnázií (ve výběrovém souboru byli ponecháni žáci čtyřletých gymnázií).

Graf č. 25 ukazuje lepší výsledek žáků 2. ročníku SŠ ve všech otázkách testu s výjimkou jedné. Zároveň jsou pro žáky 9. ročníku ZŠ i žáky 2. ročníku SŠ shodné jak nejjednodušší, tak i nejtěžší otázky. Nejvyšší úspěšnost je spojena s otázkami, pro které správná odpověď vyžaduje pouze jednoduchou orientaci v tabulce či grafu. Tuto skutečnost ilustrují příklady tří otázek, v nichž žáci dosáhli úspěšnosti vyšší než 90 %.

Otázky s nejvyšší úspěšností odpovědí žáků

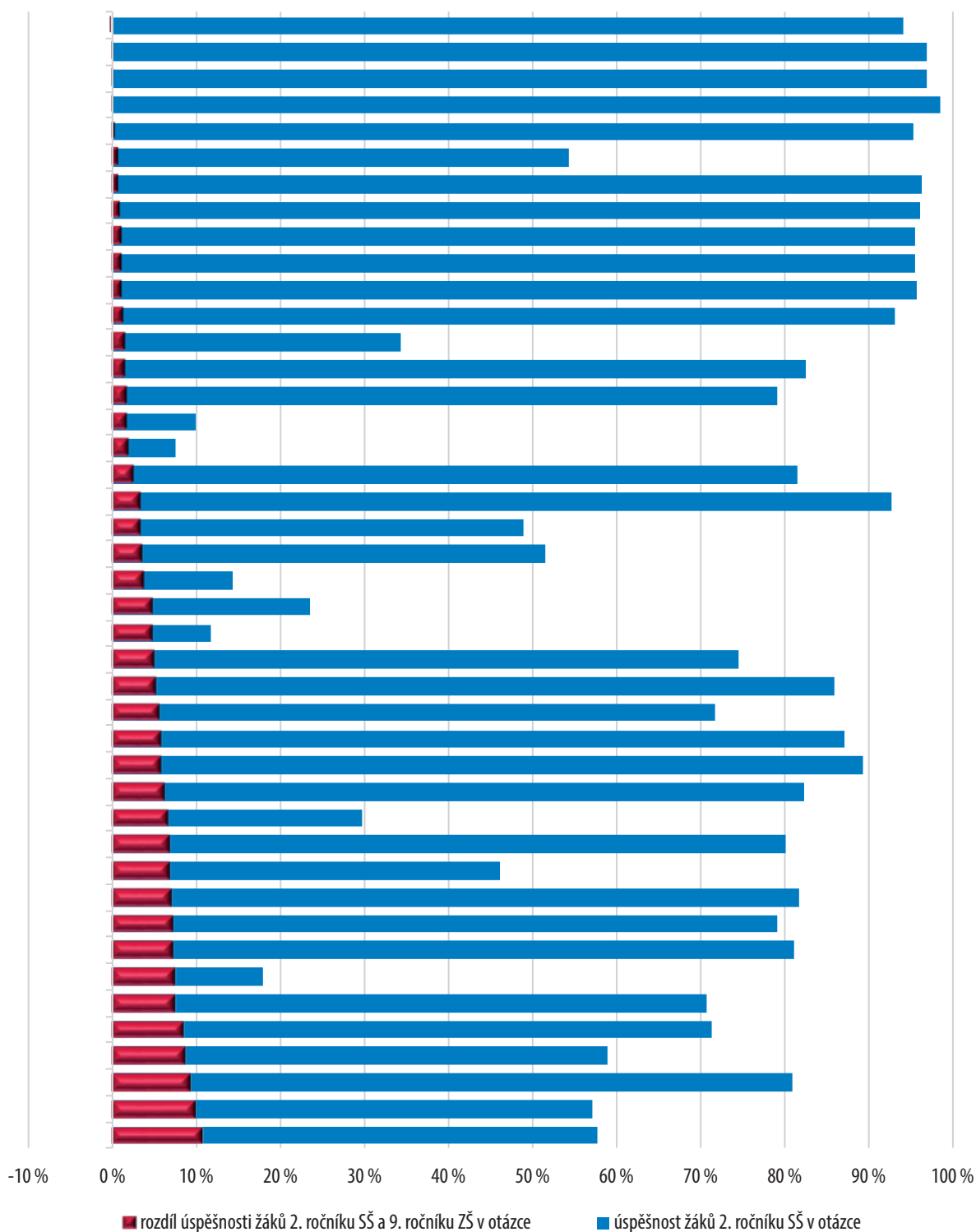
OT_1. Pět spolužáků (Jana, Pavel, Roman, Tamara, Zdeněk) v rámci domácího úkolu zapisovalo v sobotu během dne v šesti různých časech teplotu v okolí svého bydliště (každý bydlí v jiné části města). Následující tabulka ukazuje, jakou teplotu (ve stupních Celsia) kdo z nich v jednotlivých časech naměřil.

Naměřené teploty (ve °C)						
	8.00	10.00	13.00	16.00	18.00	20.00
Jana	12	14	15	14	13	11
Pavel	11	14	16	15	13	12
Roman	13	15	16	14	12	12
Tamara	12	16	17	14	12	10
Zdeněk	11	16	15	15	14	13

Kdo ze spolužáků naměřil ve 13.00 nejvyšší teplotu?

☐ Jana ☐ Pavel ☐ Roman ☐ Tamara ☐ Zdeněk

Porovnání úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ v řešení otázek testu matematické gramotnosti



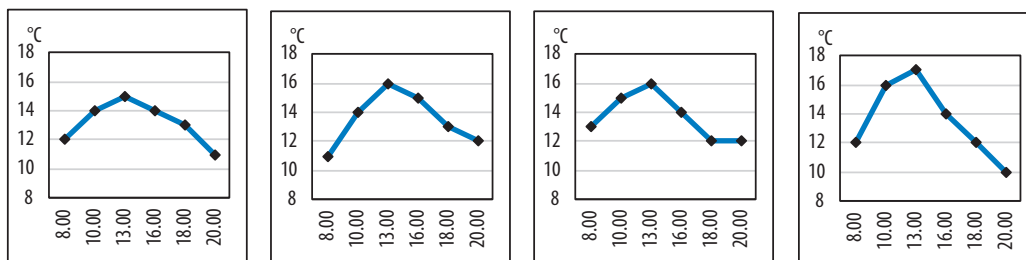
OT_2. a OT_3. Pět spolužáků (Jana, Pavel, Roman, Tamara, Zdeněk) v rámci domácího úkolu zapisovalo v sobotu během dne v šesti různých časech teplotu v okolí svého bydliště (každý bydlí v jiné části města). Uvedená tabulka ukazuje, jakou teplotu (ve stupních Celsia) kdo z nich v jednotlivých časech naměřil.



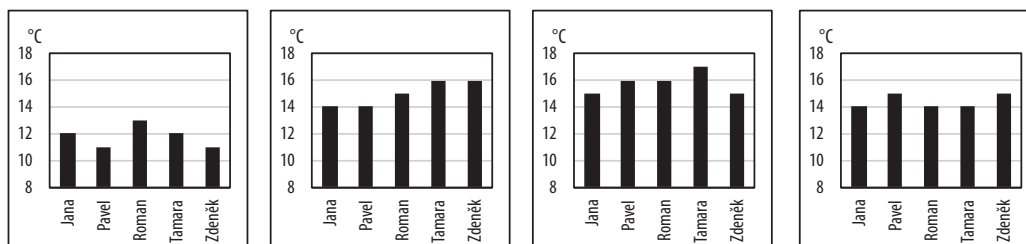
Naměřené teploty (ve °C)

	8.00	10.00	13.00	16.00	18.00	20.00
Jana	12	14	15	14	13	11
Pavel	11	14	16	15	13	12
Roman	13	15	16	14	12	12
Tamara	12	16	17	14	12	10
Zdeněk	11	16	15	15	14	13

OT_2. Který z následujících grafů odpovídá průběhu Pavlova měření?



OT_3. Který z následujících grafů odpovídá tomu, co spolužáci naměřili ve 13.00?



Naopak největší problémy žákům působily otázky vyžadující využití komplexnějších znalostí a dovedností v oblasti matematiky, zároveň se tři z nich netýkaly práce s grafy a tabulkami. V následujících čtyřech otázkách dosáhli žáci úspěšnosti nižší než 20 %, a to jak v případě žáků 9. ročníku ZŠ, tak v případě žáků 2. ročníku SŠ. Svou roli rovněž hrála podoba otázky – otevřená odpověď žáka a počet správných odpovědí.

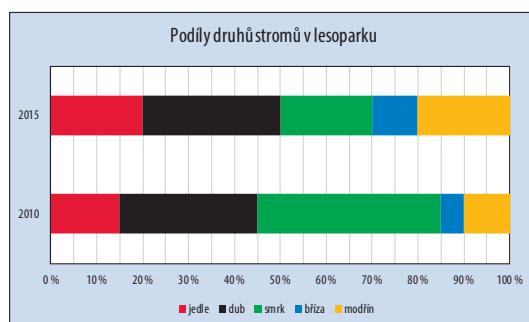
Otázky s nejnižší úspěšností odpovědi žáků

OT_1. a OT_2. Třída na školní exkurzi jede jednosedáčkovou 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.

OT_1. Doplňte 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 _____ sedaček.

OT_2. Doplňte 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 _____.

OT_3. Členové přírodovědného kroužku dlouhodobě sledují, kolik stromů jednotlivých druhů roste v městském lesoparku. V roce 2010 počítali zastoupení druhů stromů ve vzorku 100 stromů, v roce 2015, kdy byl lesopark již větší, počítali ve vzorku 150 stromů. V obou sledovaných letech rostly v lesoparku jen stromy pěti druhů – smrky, jedle, modřiny, duby a břízy. Následující graf ukazuje, jaký byl podíl stromů ve vzorcích v jednotlivých letech. O kolik procent se zvýšil mezi lety 2010 a 2015 počet jedlí?



☐ 5 ☐ 20 ☐ 33 ☐ 100 ☐ 133

Žáci v případě této otázky nejčastěji volili chybnou odpověď 5, tj. volili řešení v podobě rozdílu podílů jedlí na celkovém počtu stromů v letech 2015 a 2010 bez zohlednění zájmu o aspekt počtu jedlí.

OT_4. Pro každou z nabídnutých možností (odpovědí) rozhodněte, zda by uvedené informace byly dostatečné pro jednoznačnou odpověď na otázku v zadání. Pokud informace dostatečné jsou, odpověď označte; pokud nejsou, nechte bez označení. Jaká je délka úsečky AB?

- ☐ Známe délku kružnice k , na níž body A a B leží.
- ☐ Známe obsah pravoúhlého trojúhelníka, jehož je úsečka AB přeponou.
- ☐ Známe obsah čtverce, jehož je úsečka AB úhlopříčkou.
- ☐ Známe obsah kruhu vymezeného kružnicí k , na níž leží bod B, a která má střed v bodě A.

Odpovědi žáků se v případě této otázky značně lišily a lze identifikovat různé volené kombinace odpovědí s poměrně vysokou četností výskytu. O něco častěji však byla chybně volena druhá z nabídky možných odpovědí.

5 Vybrané aspekty rozvoje matematické gramotnosti

Hodnocení rozvoje matematické gramotnosti vychází z postojů ředitelů škol a učitelů ke změnám ve vyučování matematiky a k překážkám rozvoje matematické gramotnosti a potom také z posouzení vybraných faktorů rozvoje matematické gramotnosti žáků na školách s odlišnou úspěšností jejich žáků v testu matematické gramotnosti. Poznatky jsou dále srovnávány v rámci vývoje vybraných aspektů matematické gramotnosti mezi školními roky 2015/2016 a 2017/2018.

5.1

Postoje ředitelů škol a učitelů k rozvoji matematické gramotnosti

Ředitelé škol navštívených během tematické prezenční inspekční činnosti byli s úrovní výuky matematiky na své škole spokojeni (téměř 50 % ředitelů škol) nebo částečně spokojeni (téměř 50 % ředitelů škol). Nespokojenost s úrovní výuky matematiky se vyskytla v jediném případě. Jen částečná spokojenost ředitelů škol s úrovní výuky matematiky byla o něco častější v případě ředitelů středních škol (59 % ředitelů) než ředitelů základních škol (44 % ředitelů). Ředitelé středních škol zároveň usilovali v posledních třech letech o výraznější změny ve výuce matematiky častěji (54 % ředitelů) než ředitelé škol základních (40 %), přičemž zájem o změnu byl o něco častější na těch školách, na nichž byli ředitelé jen částečně spokojeni s úrovní výuky matematiky. Odpovědi ředitelů škol dále ukázaly, že:



- ve třech čtvrtinách případů se změny ve výuce matematiky týkaly všech tříd školy, v jedné čtvrtině případů pouze některých tříd (např. třídy s pojetím Hejného metody),
- ve dvou třetinách případů se změny ve výuce matematiky týkaly edukačních metod, nové materiální vybavení (např. tablety, interaktivní tabule) se vyskytlo v 58 % případů a v polovině případů byly zaváděny nové aktivity (např. matematické kroužky),
- další změny se týkaly navýšení počtu hodin výuky matematiky, dělení hodin matematiky a rozvoje matematické gramotnosti v různých předmětech,
- nejčastějším iniciátorem změn ve výuce matematiky bylo vedení školy (91 % případů), učitelé byli iniciátorem změny v polovině případů a rodiče jen ve 4 % případů, změna ve vyučování matematiky byla typicky realizována skupinou vyučujících.

Ředitelé poloviny škol budou v následujících třech letech usilovat o změny ve výuce matematiky, přičemž opětovně je takový záměr častější v případě ředitelů středních škol (69 % ředitelů) než v případě ředitelů základních škol (37 % ředitelů). Platí přitom, že zájem o změny ve výuce matematiky mají častěji ti ředitelé škol, kteří již o takové změny v předchozích třech letech usilovali a zároveň nejsou zcela spokojeni s úrovní výuky matematiky na své škole. Změny by se měly nejčastěji týkat:

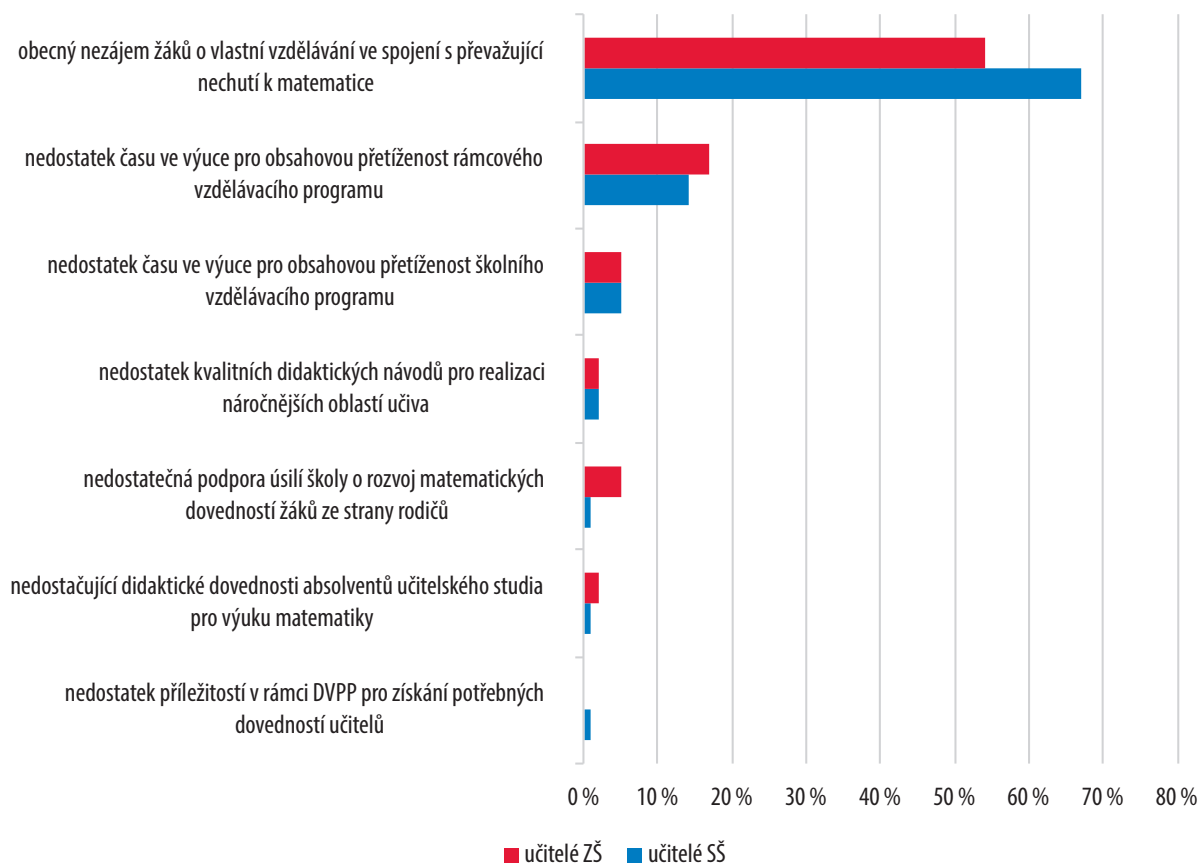
- zavádění inovativních metod výuky (např. konstruktivistické metody), včetně orientace výuky na praktické problémy,
- zvýšení časové dotace výuky matematiky, zavádění dělených hodin a doučování,
- posilování mezipředmětové spolupráce ve vazbě na matematickou gramotnost,
- posilování motivace žáků k učení se matematice,
- rozšíření učitelského sboru o odborně kvalifikovaného (aprobovaného) učitele matematiky,
- zlepšení materiálního vybavení s důrazem na ICT technologie.

Za nejvýznamnější překážku účinnějšího rozvoje matematické gramotnosti žáků považují učitelé základních i středních škol obecný nezájem žáků o vlastní vzdělávání, který je v případě matematiky navíc posílen její nižší oblíbeností mezi žáky. Citelněji je tento problém pociťován na středních školách. Druhou nejčastější překážkou účinnějšího rozvoje matematické gramotnosti žáků je nedostatek času ve výuce pro obsahovou přetíženost RVP (viz graf č. 26).²⁷ Za další překážky účinnějšího rozvoje matematické gramotnosti žáků učitelé označovali:

- nízkou celospolečenskou podporu matematiky,
- absenci možností půlení hodin pro lepší individuální práci s žáky,
- problémy s průběžným osvojením učiva matematiky nižších ročníků,
- využívané metody výuky, se žádoucí redukcí silně výkladových metod a forem výuky.

27 Na předimenzovanost jednotlivých RVP upozorňuje Česká školní inspekce dlouhodobě.

Největší překážky účinnějšího rozvoje matematické gramotnosti žáků (podíl odpovídajících učitelů)



5.2

Vybrané faktory rozvoje matematické gramotnosti žáků – srovnání škol

Posouzení vybraných faktorů rozvoje matematické gramotnosti žáků je založeno na porovnání situace 106 škol, které byly navštíveny během tematické prezenční inspekční činnosti a jejichž žáci dosáhli odlišné úspěšnosti v testu matematické gramotnosti (analýza toho, zda školy, jejichž žáci dosáhli vyšší úspěšnosti v testu matematické gramotnosti, vykazují jiné charakteristiky faktorů rozvoje matematické gramotnosti než školy, jejichž žáci dosáhli nižší úspěšnosti). S ohledem na tento záměr bylo 106 základních a středních škol rozděleno na dvě poloviny²⁸ prostřednictvím srovnání úspěšnosti jejich žáků s mediánem úspěšnosti všech základních, respektive středních škol, a faktory rozvoje matematické gramotnosti žáků byly následně hodnoceny pro takto definované dvě kategorie škol.²⁹ Hodnocení přineslo následující zjištění:

- Nejvýznamnější odlišnosti mezi více a méně úspěšnými školami byly identifikovány pro charakteristiky průběhu výuky. Více úspěšné školy vykazují lepší atmosféru třídy pro rozvoj matematické gramotnosti, jejich žáci častěji řeší náročnější úlohy, jejich učitelé méně často využívají výklad učitele s omezenou interakcí žáků a žáci škol se

28 Každá kategorie obsahuje celkem 53 škol se stejným podílem základních a středních škol v obou kategoriích.

29 V případě dat (psuedo)metrické povahy byla hodnocena významnost rozdílů průměrů, v případě dat kategorických pak významnost odlišností v rozložení četností.



aktivněji účastní doplňujících aktivit se vztahem k matematické gramotnosti (např. matematický kroužek, soutěže).

- Rozdíly mezi více a méně úspěšnými školami byly méně významné pro využití aktivizujících metod výuky, metod vyžadujících vzájemné interakce žáků a různorodost využívaných metod/forem výuky, častěji jsou však tyto metody využívány na více úspěšných školách. Zároveň se ukazuje silnější vazba těchto faktorů k atmosféře školy, která tak může působit jako zprostředkující faktor k dosahovaným výsledkům žáků. Diferenciace ve výuce a využití práce asistenta pedagoga byly faktory podmínek a průběhu výuky, které byly častěji využívány na méně úspěšných školách a které úzce souvisejí s poskytováním podpory žákům s nižší úrovní matematické gramotnosti.
- Školy navštěvované žáky nižšího socioekonomického statusu významně častěji patřily ke školám s nižší úspěšností v testu matematické gramotnosti. V případě středních škol hraje významnou roli rovněž výběrový charakter školy, tento faktor byl méně významný v případě základních škol.
- Ředitelé obou kategorií škol hodnotili více méně podobně svou spokojenost s úrovní výuky matematiky, stejně jako zájem o změnu výuky matematiky v blízké budoucnosti.

Platí, že silněji jsou rozdíly mezi kategoriemi více a méně úspěšných škol pozorovány v případě středních škol, kde se u méně úspěšných škol zhoršuje jak atmosféra třídy, tak kvalita činností žáků ve výuce.

5.3

Matematická gramotnost žáků – školní rok 2015/2016 a 2017/2018

Matematická gramotnost byla sledována a hodnocena také ve školním roce 2015/2016, přičemž hlavní závěry byly shrnuty v podobě tematické zprávy³⁰. Tato skutečnost umožňuje posoudit změny vybraných zjištění pro školní roky 2015/2016 a 2017/2018 (viz přehled těchto změn v tabulce č. 4).

Tabulka 4

Srovnání zjištění ze sledování a hodnocení matematické gramotnosti ve školním roce 2015/2016 a 2017/2018

Školní rok 2015/2016	Školní rok 2017/2018
Ve svých odpovědích 43 % ředitelů škol uvedlo spokojenost s výukou matematiky na své škole bez výhrad, 55 % ředitelů škol uvedlo částečnou spokojenost a 2 % ředitelů škol nespokojenost.	Odpovědi ředitelů škol jsou podobné, vyšší je podíl odpovědí zdůrazňujících spokojenost s výukou matematiky.
O výraznější změny výuky matematiky usilovala v posledních třech letech třetina škol. Nejčastějším zaměřením takových změn bylo využití výukových technologií – interaktivní tabule, tablety (74 %), změna edukačních metod (68 %) a zavádění nových aktivit do výuky matematiky (39 %). Nejčastějším iniciátorem změn bylo vedení školy.	O výraznější změny výuky matematiky usiloval vyšší podíl škol, přičemž méně často se takové změny zaměřovaly na materiální vybavenost (interaktivní tabule a tablety), naopak vyšší důraz byl položen na změny edukačních metod a zavádění nových aktivit do výuky matematiky. Hlavním iniciátorem změn zůstává vedení školy.
Přibližně polovina ředitelů škol deklarovala zájem o změny výuky matematiky v dalších třech letech. Důraz byl v tomto ohledu položen na změny metod výuky, především na metody konstruktivistické.	Odpovědi ředitelů škol zůstaly obdobné.

30 Blíže viz ČŠI (2016). *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.

Srovnání zjištění ze sledování a hodnocení matematické gramotnosti ve školním roce 2015/2016 a 2017/2018 (pokračování)

Školní rok 2015/2016	Školní rok 2017/2018
Každou šestou hospitovanou hodinu vedl učitel bez odpovídající aprobační rezervy, což bylo považováno za rezervu směrem k efektivnějšímu rozvoji matematické gramotnosti.	Problém absence odpovídající aprobační rezervy zůstal zachován, když byl zaznamenán v případě pětiny učitelů, specificky pak v případě šestiny učitelů matematiky.
Podíl učitelů s praxí delší než 13 let byl v hospitovaných hodinách 59 %, což naznačovalo problémy s omlazováním pedagogického sboru, a to i v kontextu velmi nízkého zastoupení učitelů s praxí kratší tří let (5 %).	Podíl učitelů s praxí delší než 13 let byl v hospitovaných hodinách ještě vyšší (67 %), což naznačuje přetrvávání naznačeného problému. O něco vyšší bylo zastoupení učitelů s praxí do tří let (9 %).
Pouze 8 % ředitelů škol uvedlo, že se jejich učitelé v posledních třech letech nezúčastnili vzdělávací aktivity v oblasti matematiky. Převládaly přitom krátkodobé akce – semináře, školení, konference. Diskuse s kolegy a samostudium byly hlavními způsoby sebereflexe dovedností učitelů. O odborný a pedagogický růst projevovali o něco častěji zájem učitelé s kratší praxí. Jen omezený počet učitelů působil ve funkci mentora/lektora.	Odpovědi ředitelů škol jsou analogické.
Počítačem byla vybavena přibližně třetina tříd navštívených v rámci hospitací při prezenční tematické inspekční činnosti.	Vybavenost tříd navštívených v rámci hospitací při prezenční tematické inspekční činnosti byla vyšší (kolem 50 %). Cílem prezenční inspekční činnosti však nebyl 1. stupeň základních škol, kde může být problém materiální vybavenosti vyšší.
Atmosféra třídy při výuce byla hodnocena vesměs pozitivně. Problémy byly zaznamenány jen v některých hospitovaných hodinách.	Hospitace v hodinách přinesly obdobná zjištění.
Nejčastěji aplikované metody/formy výuky v hospitovaných hodinách byly samostatná práce žáků (89 %) a výklad učitele s interakcí žáků (79 %). Zřídka se naopak vyskytla skupinová práce žáků a práce ve dvojicích (22 %), soutěž (13 %), hra (13 %), dramatizace (3 %) a práce se záměrnou chybou. Posílení více interaktivních metod výuky s potřebou kritického myšlení bylo považováno za žádoucí.	Hospitace v hodinách přinesly obdobná zjištění vzhledem k četnosti výskytu dané metody/formy ve výuce. Interaktivní metody s potřebou kritického myšlení zůstaly i nadále méně časté.
Velmi vysoký podíl učitelů hospitovaných hodin (96 %) hodnotil svůj edukační styl jako tradiční.	Podíl učitelů hospitovaných hodin hlásících se k jinému než tradičnímu stylu výuky se zvýšil na přibližně čtvrtinový podíl.
Rozmanitější metody a formy výuky byly využívány více na 1. stupni základních škol než na 2. stupni základních škol.	Rozmanitější metody a formy výuky byly více využívány na 2. stupni základních škol než na středních školách.
Procvičování učiva bylo zaznamenáno ve většině hodin. Prověřování učiva za účelem diagnostiky či hodnocení bylo mnohem méně časté.	Hospitace v hodinách přinesly obdobná zjištění s tím, že se dále snížil výskyt prověřování učiva za účelem diagnostiky či hodnocení.
Diferenciace ve výuce nebyla zaznamenána v 57 % hospitovaných hodin.	Diferenciace ve výuce nebyla zaznamenána v 51 % hospitovaných hodin.



Srovnání zjištění ze sledování a hodnocení matematické gramotnosti ve školním roce 2015/2016 a 2017/2018 (pokračování)

Školní rok 2015/2016	Školní rok 2017/2018
Přibližně polovina ředitelů uvedla, že na jejich škole probíhají kromě základní výuky také další aktivity se zaměřením na matematiku. Nejčastěji v tomto ohledu šlo o matematický kroužek, méně časté bylo doučování.	Podíl ředitelů škol deklarujících realizaci dalších aktivit se zaměřením na matematiku se zvýšil na 70 %. Vedle matematického kroužku se výrazně zvýšil podíl škol realizujících doučování.
Významný podíl žáků základních i středních škol vyjadřoval spíše nepříznivý postoj k matematice, stejně jako obavy z ní. Negativní postoj byl více typický pro žáky středních škol než pro žáky základních škol, ačkoli výsledek je zkreslen vyšším důrazem hodnocení na žáky středních odborných škol.	Získané poznatky jsou obdobné, a to i přes zahrnutí všech žáků středních škol do hodnocení.

6 Závěry a doporučení

6.1

Závěry

- Matematická gramotnost početné skupiny žáků je negativně vztažena k tomu, že matematika pro ně představuje málo oblíbený předmět, v němž tito žáci nevěří ve své znalosti a dovednosti. Postoje žáků k matematice se přitom zhoršují během jejich průchodu vzdělávací soustavou. Žáci středních škol hodnotí svůj vztah k matematice hůře než žáci základních škol a klesá rovněž jejich vnímání důležitosti matematiky pro budoucí vzdělání a pracovní uplatnění.
- Rovněž učitelé vnímají nezáměr žáků o vlastní vzdělávání a nechuť žáků k matematice jako významnou překážku rozvoje matematické gramotnosti žáků, přičemž opětovně je tato překážka častěji uváděna učiteli středních škol. Také ředitelé středních škol častěji než ředitelé škol základních zmiňovali jen částečnou spokojenost s úrovní výuky matematiky ve své škole.
- Význam výše uvedených závěrů nabývá na důležitosti vzhledem k existenci vazby mezi žakovou sebedůvěrou v matematice, oblíbeností matematiky a dosahovanou úrovní matematické gramotnosti. V tomto kontextu se jeví jako žádoucí podpora intervencí usilujících o zvyšování zájmu žáků o matematiku, a to se zvýšenou pozorností věnovanou žákům středních škol. Pozitivní vztah takových intervencí k rozvoji matematické gramotnosti však bude sporný, pokud bude vyšší obliba matematiky dosahována na úkor znalostí a dovedností žáků v matematice.
- Ve srovnání se závěry tematické zprávy pro školní rok 2015/2016 došlo ke zvýšení podílu učitelů hlásících se k jinému než tradičnímu stylu výuky matematiky. Ačkoliv byl tradiční přístup k výuce na hodnocených školách stále převažující³¹, jsou i na těchto školách konstruktivistické přístupy – v různé míře – nedílnou součástí výuky.
- Obohacení výuky o konstruktivistické přístupy je především spojeno s využitím více

31 Takto byla pro hodiny matematiky, ve srovnání s jinými předměty, výrazně častější výuka založená na řešení standardních úloh s daným postupem a následným procvičováním.

různorodých metod výuky³² a s příznivějším klimatem třídy, což se může následně projevat i ve vzdělávacích výsledcích žáků. Není bez zajímavosti, že konstruktivistické metody rozvoje matematické gramotnosti jsou opětovně o něco častěji využívány na základních než na středních školách.

- V oblasti realizace výuky lze příležitosti k dalšímu zlepšování spatřovat také ve zkvalitňování formativního hodnocení se vztahem k rozvoji matematické gramotnosti.
- Hodnocení podmínek vzdělávání ukazuje zlepšování materiální vybavenosti škol (počítače, interaktivní tabule) pro výuku rozvíjející matematickou gramotnost. Přesto je však i nadále potřeba věnovat pozornost otázce dalšího zlepšování materiální vybavenosti škol především ICT technologiemi, a to včetně vazby na jejich využití v různých metodách/formách výuky.
- Odborná kvalifikovanost (aprobovanost) výuky a účast učitelů na DVPP se vztahem k matematické gramotnosti zůstává poměrně vysoká. Hrozby a příležitosti, kterým je vhodné věnovat pozornost, je zde možné spatřovat především v oblasti adekvátního personálního zajištění výuky matematiky na některých typech škol (např. menší základní školy, školy s horšími socioekonomickými předpoklady žáků, školy s matematikou jako problémovým předmětem), v oblasti nahrazení aprobovaných učitelů matematiky po ukončení jejich pedagogické praxe (např. přilákání a udržení aprobovaných učitelů s kratší pedagogickou praxí na škole) a v oblasti posilování praktické orientace DVPP se zaměřením na rozvoj matematické gramotnosti.
- Přibližně polovina ředitelů škol uvádí svůj zájem o realizaci změn ve výuce matematiky do budoucna, přičemž preferovaná podoba těchto změn úzce souvisí s výše uvedenými závěry. V tomto ohledu se ukazují především následující poznatky:
 - Přetrvává vysoký zájem ředitelů o změny edukačních metod s posilováním konstruktivistických přístupů.
 - Poměrně vysoký, i když ve srovnání se školním rokem 2015/2016 nižší, podíl ředitelů škol uvedl svůj zájem o zlepšení materiální vybavenosti tříd (počítače, interaktivní tabule).
 - Ředitelé škol uváděli také svůj zájem o zachování/zajištění odborné kvalifikovanosti (aprobovanosti) výuky matematiky do budoucna, o posílení časových možností výuky matematiky (např. vyšší časová dotace, dělení hodin, rozvoj matematické gramotnosti ve více vzdělávacích předmětech/oblastech) a o změny související se zvyšováním prestiže a obliby matematiky mezi žáky.

Zároveň vyšší zájem o změny ve výuce matematiky byl zaznamenán v odpovědích ředitelů středních škol.

- Žáci 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ dosáhli, ve srovnání s minulými roky, poměrně dobrých výsledků ve zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti. Možnosti formulovat jednoznačné závěry však brání různá obtížnost testů a charakteristiky výběrového souboru testovaných žáků. Takto byl test ve školním roce 2017/2018 zaměřen na jednu ze základních oblastí matematické gramotnosti – práci s grafy a tabulkami, což se následně projevuje v relativně vysoké úspěšnosti žáků v testu. Naopak testy v předchozích školních letech obsahovaly více otázek kladoucích vyšší nároky na znalosti a dovednosti žáků.
- Hodnocení ukázalo na existenci korelace mezi úspěšností žáků v testu matematické gramotnosti a jejich známkou na vysvědčení s tím, že výsledek žáků v testu může pomoci k posílení objektivizace dosažené známky.
- Vysoký vliv na rozdíly v dosažené úrovni matematické gramotnosti žáků má studovaný

32 Včetně řešení náročnějších úloh



obor vzdělání na střední škole, kdy největší problémy s řešením úloh měli podle očekávání žáci nematuritních oborů vzdělání. Horších výsledků dosáhli také žáci menších škol, žáci škol Ústeckého kraje a dívky. Školy řazené do kategorie méně úspěšných škol jsou dále charakteristické horší atmosférou třídy při výuce, a to především v případě středních škol, kde se projevuje rovněž méně časté využití metod zdůrazňujících vyšší aktivitu žáků. Svou roli zde hraje také vyšší zastoupení žáků s horšími sociokoekonomickými předpoklady. Především těmto faktorům by měla být věnována pozornost při rozvoji matematické gramotnosti.

6.2

Doporučení

Doporučení pro školy

- Hledat a využívat možnosti pro zvyšování zájmu žáků o matematiku, například prostřednictvím zavádění vhodných inovací edukačních metod, zachováním či posílením nabídky doplňujících aktivit s vazbou na rozvoj matematické gramotnosti, zvyšováním kvality využití ICT technologií včetně vhodných aplikací ve výuce matematiky a posilováním využití diferencované výuky (např. různá obtížnost řešených úloh) a formativního hodnocení žáků v oblasti matematické gramotnosti.
- Vytvářet podmínky pro rozvoj matematické gramotnosti žáků napříč předměty a vzdělávacími oblastmi (např. spolupráce učitelů, rozvíjení kompetencí učitelů v této oblasti).

Doporučení pro MŠMT

- Zdůrazňovat důležitost matematické gramotnosti žáků pro jejich další osobní uplatnění, a to včetně významu matematické gramotnosti pro rozvoj přírodovědného a polytechnického vzdělávání, respektovat hrozby spojené s nízkou úrovní matematické gramotnosti některých skupin žáků (např. žáci nematuritních učebních oborů).
- Věnovat pozornost rizikům spojeným s personálním zajištěním odborně kvalifikované (aprobované) výuky v oblasti matematické gramotnosti, a to se zvýšeným zájmem jednak o školy s horšími předpoklady pro nalezení aprobovaných učitelů (např. školy v malých obcích, školy s horšími socioekonomickými předpoklady), jednak o problém náhrady odcházejících učitelů (např. z důvodu důchodového věku; předčasný odchod aprobovaných učitelů po krátké pedagogické praxi na škole).
- Podporovat průběžné a systematické vzdělávání učitelů a dalších zapojených pracovníků školy v oblasti matematické gramotnosti, a to s důrazem na prakticky orientované vzdělávání s průmětem do vlastní výuky.
- Utvářet podmínky pro zlepšování materiální vybavenosti škol pro výuku vztahující se k matematické gramotnosti, především ve vazbě na využití ICT technologií.

Seznam zkratek

DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	rámcový vzdělávací program
SŠ	střední škola
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola



Příloha 1 Doplnující charakteristiky šetření

Tabulka č. 5 zachycuje pro vybrané ukazatele strukturu vzorku škol a jejich žáků, kteří se účastnili zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ. U žáků 2. ročníku SŠ byla 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 přírodovědné, technické, společenské a 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 5

Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti 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	-	-	47	2 678 (60)
Obory L a M – přírodovědné	-	-	21	696 (46)
Obory L a M – technické	-	-	45	1 747 (56)
Obory L a M – společenské	-	-	55	1 937 (79)
Obory L a M – umělecké	-	-	11	290 (10)
Obory H a E	-	-	19	577 (37)
Struktura podle zřizovatele				
Veřejný	152	4 758 (300)	107	6 836 (238)
Neveřejný	5	43 (18)	37	1 089 (50)
Struktura podle velikosti školy				
1. tercil škol	52	665 (62)	48	1 288 (90)
2. tercil škol	53	1 513 (99)	48	2 456 (97)
3. tercil škol	52	2 623 (157)	48	4 181 (131)

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 školy.

Tabulka 5

Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně matematické gramotnosti 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. tercíl škol	52	875 (65)	49	2 090 (60)
2. tercíl škol	53	1 868 (112)	48	2 939 (116)
3. tercíl škol	52	2 058 (141)	47	2 896 (112)
Struktura podle krajů				
Jihočeský	11	304 (9)	10	484 (11)
Jihomoravský	16	471 (42)	14	735 (30)
Karlovarský	6	174 (22)	4	211 (20)
Královéhradecký	9	254 (18)	9	404 (11)
Liberecký	7	195 (4)	6	285 (14)
Moravskoslezský	17	460 (21)	15	898 (27)
Olomoucký	10	291 (23)	10	649 (34)
Pardubický	9	231 (13)	9	341 (14)
Plzeňský	9	350 (15)	6	297 (6)
Praha	12	445 (35)	21	1 521 (60)
Středočeský	19	585 (49)	16	598 (15)
Ústecký	12	380 (22)	9	664 (15)
Vysočina	9	261 (25)	7	315 (24)
Zlínský	11	400 (20)	8	523 (7)



Matematická gramotnost byla v rámci tematických zpráv ČŠI sledována ve školních letech 2009/2010, 2012/2013 a 2015/2016, tj. v tříletých cyklech.

Tematická zpráva pro školní rok 2009/2010³³ se věnovala sledování široké škály dílčích aspektů problematiky – zapracování rozvoje matematické gramotnosti do školních vzdělávacích programů (ŠVP), výsledkům ve vzdělávání, organizaci, formám a metodám výuky, využití materiálního vybavení a ICT, inovačním aktivitám škol, podpoře žáků se SVP a práci s talenty a budování strategických partnerství. Hlavní závěry v tomto ohledu zdůraznily absenci národní strategie rozvoje matematické gramotnosti a poukázaly na potřebu její větší podpory ze strany vzdělávacího systému a společnosti.

Tematická zpráva pro školní rok 2012/2013³⁴ položila vyšší důraz na vlastní pedagogický proces – na výsledky ve vzdělávání, organizaci, formy a metody výuky, na podporu žáků se SVP a práci s talenty. Hlavní poznatky této tematické zprávy poukázaly na význam kvality pedagogického procesu (např. systematické procvičování, cílená a propracovaná diferenciacce, práce s žáky se SVP) pro rozvoj matematické gramotnosti. Rozšířeno bylo rovněž využití různých nástrojů hodnocení žáků v matematické gramotnosti.

Tematická zpráva pro školní rok 2015/2016³⁵ byla založena na nově formulované definici matematické gramotnosti. Hodnocení se zaměřilo na řadu oblastí rozvoje matematické gramotnosti, jako jsou podmínky rozvoje matematické gramotnosti (např. profilace školy k matematické gramotnosti, materiální vybavenost školy, personální podmínky a pedagogický růst vyučujících matematiky a další), organizace, formy a metody rozvoje matematické gramotnosti, sledování úspěšnosti a výsledků žáků v oblasti matematické gramotnosti a vztah žáků k matematické gramotnosti. Hlavní poznatky tematické zprávy poukázaly především na příležitosti zlepšení v oblastech souvisejících s málo pozitivním vztahem žáků k matematice, respektive s rozšířením využití nových prvků pedagogického procesu.

Výsledky žáků v matematické gramotnosti (matematice) byly ověřovány rovněž v rámci národních zjišťování ČŠI v oblasti gramotností. Ve školním roce 2012/2013 byla matematika zařazena mezi hodnocené předměty ve druhé celoplošné generální zkoušce ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání, a to na úrovni žáků 5. a 9. ročníku základní školy.³⁶ Průměrná úspěšnost žáků ve společné části testů z matematiky (53 % pro žáky 5. ročníku a 54 % pro žáky 9. ročníku) byla nižší než v případě dalších testovaných předmětů.

Výsledky žáků v matematické gramotnosti byly dále ověřovány v rámci výběrového zjišťování výsledků žáků 6. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a 1. ročníku vybraných oborů středních škol ve školním roce 2015/2016.³⁷ I v tomto případě dosáhli žáci základních a středních škol nižší průměrné úspěšnosti, než byla očekávaná úroveň úspěšnosti (51 % pro žáky základních škol a pouze 32 % pro žáky středních škol).

Ve školním roce 2016/2017 byla matematika opětovně předmětem hodnocení v rámci zjišťování výsledků žáků 5. a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.³⁸ Žáci i v případě tohoto šetření dosáhli relativně nižší průměrné úspěšnosti z matematiky, než tomu bylo v případě jiných hodnocených předmětů / vzdělávacích oblastí (60 % pro žáky 5. ročníku a 51 % pro žáky 9. ročníku).

Konečně výsledky českých žáků v matematické gramotnosti jsou dlouhodobě sledovány

33 ČŠI (2011). *Podpora rozvoje matematické gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání. Tematická zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

34 ČŠI (2013). *Podpora rozvoje matematické, finanční a čtenářské gramotnosti. Tematická zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

35 ČŠI (2016). *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

36 ČŠI (2013). *Závěrečná zpráva o přípravě, průběhu a výsledcích druhé celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání (ve školním roce 2012/2013 pilotovaném na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol).* Praha: Česká školní inspekce.

37 ČŠI (2016). *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

38 ČŠI (2017). *Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017. Závěrečná zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

prostřednictvím mezinárodních šetření PISA a TIMSS. V případě šetření PISA lze pozorovat tendenci horšících se výsledků žáků v matematické gramotnosti za období 2003–2015³⁹ a podobný poznatek přináší rovněž šetření TIMSS za období 1995–2015. V případě druhého šetření ovšem došlo ke zlepšení průměrného výsledku českých žáků při srovnání let 2007 a 2015.⁴⁰ Celkově však poznatky všech šetření poskytují indicie o potřebě věnovat pozornost výsledkům českých žáků základních i středních škol v oblasti matematické gramotnosti.

39 BLAŽEK, R., PŘÍHODOVÁ, S. (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce.

40 TOMÁŠEK, V., BASL, J., JANOUŠKOVÁ, S. (2016). *Mezinárodní šetření TIMSS 2015. Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.



Příloha 3 Odhady regresních modelů

Tabulka 6

Charakteristiky žáků a jejich škol s nejvyšší hodnotou standardizovaného regresního koeficientu (β); úspěšnost žáků v testu matematické gramotnosti jako vysvětlovaná proměnná modelů

Žáci 9. ročníku ZŠ		Žáci 2. ročníku SŠ	
Charakteristika	Standardizované β	Charakteristika	Standardizované β
Známka	-0,454	Obory K – gymnázium	0,389
Sebedůvěra žáka	0,216	Obory H a E	-0,264
Velikost školy (1. tercil)	-0,134	Známka	-0,191
Oblíbenost matematiky	-0,096	Sebedůvěra žáka	0,177
Dívka	-0,092	Obory L a M – technické	0,144
Velikost školy (2. tercil)	-0,091	Dívka	-0,129
Ústecký kraj	-0,089	Ústecký kraj	-0,109
adj. $R^2 = 0,38$		adj. $R^2 = 0,46$	

Rozvoj **čtenářské gramotnosti**
na základních a středních školách
ve školním roce 2017/2018

Tematická zpráva

OBSAH

1 Úvod	351
1.1 Cíl šetření	351
1.2 Obecné vymezení čtenářské gramotnosti	351
1.3 Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika	352
2 Shrnutí hlavních zjištění	352
3 Čtenářská gramotnost – podmínky a průběh rozvoje	355
3.1 Cíle výuky českého jazyka a důležitost aspektů čtenářské gramotnosti	355
3.2 Postoje žáků k výuce a učení se vztahem ke čtenářské gramotnosti	356
3.3 Materiální, organizační a personální podmínky vzdělávání	359
3.4 Průběh vzdělávání	361
4 Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti	367
4.1 Výběrové zjišťování výsledků žáků – základní charakteristika testu	367
4.2 Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti	368
4.3 Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti podle vybraných charakteristik žáků a jejich školy	369
4.4 Úspěšnost žáků ZŠ a SŠ v otázkách testu čtenářské gramotnosti	377
5 Vybrané aspekty rozvoje čtenářské gramotnosti	378
5.1 Překážky rozvoje čtenářské gramotnosti pohledem učitelů	379
5.2 Vybrané faktory rozvoje čtenářské gramotnosti žáků – srovnání škol	380
5.3 Čtenářská gramotnost žáků – školní rok 2015/2016 a 2017/2018	380
6 Závěry a doporučení	382
6.1 Závěry	382
6.2 Doporučení	383
Seznam zkratk	385
Příloha 1 Doplnující charakteristiky šetření	386
Příloha 2 Sledování čtenářské gramotnosti žáků v minulosti	388
Příloha 3 Vztahy vybraných proměnných	390
Příloha 4 Odhady regresních modelů	391

1 Úvod

Podstatnou složkou výpovědi 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“), 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 tohoto tematického šetření, jehož výsledky shrnuje tato zpráva, bylo posoudit podmínky a průběh rozvoje čtenářské gramotnosti na 2. stupni základních škol a na středních školách a dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti u žáků 9. ročníku základních škol a žáků 2. ročníku středních škol (včetně odpovídajících ročníků víceletých gymnázií) ve školním roce 2017/2018, včetně formulace hlavních závěrů a doporučení k podpoře efektivity výuky témat souvisejících se čtenářskou gramotností. Sestavená doporučení se týkají jak úrovně školy, tak úrovně celého vzdělávacího systému.

1.2

Obecné vymezení čtenářské gramotnosti

Česká školní inspekce využívá ve své činnosti následující definici čtenářské gramotnosti¹: „Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.“

Uvedená definice zdůrazňuje ve svém obsahu následující aspekty čtenářské gramotnosti:

- schopnost *porozumět* psanému textu,
- schopnost *jednat* na základě přečteného textu, tj. schopnost jeho *využití*,
- schopnost *čerpat* z vlastních myšlenek a zkušeností při práci s textem, tj. *posuzovat* jej,
- být *motivován* ke čtení, mít *zájem* o čtení a *potěšení* z četby, *zapojit* se do společenské roviny čtení, tj. *angažovat* se.

Psané texty zahrnují ručně psané, tištěné i elektronicky zobrazené ucelené texty.

Přirozeným základem pro vytváření znalostí, konceptů a dovedností se vztahem ke čtenářské gramotnosti je vzdělávací oblast spojená s výukou mateřského jazyka, tj. „český jazyk a literatura“ v RVP pro základní vzdělávání a gymnázia, respektive „český jazyk“ na středních školách. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti jsou však relevantní rovněž další vzdělávací oblasti a konkrétní vzdělávací obory, neboť čtenářská gramotnost má úzký vztah k řadě mezipředmětových, resp. nadoborových kompetencí (např. schopnost vyhledat, třídit, porozumět informacím v rámci kompetence k učení, schopnost rozumět různým typům textů, přemýšlet o nich a využívat je ke svému rozvoji v rámci kompetencí k řešení problémů či kompetencí komunikačních). Tyto aspekty je potřeba při sledování čtenářské gramotnosti vzít do úvahy.

1 ČŠI (2015). *Metodika pro hodnocení rozvoje čtenářské gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce.



Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika

Zjištění prezentovaná v této tematické zprávě jsou založena na informacích, které byly získány z několika vzájemně se doplňujících typů šetření:

- Tematická prezenční inspekční činnost se na vybraném vzorku škol zabývala především hodnocením podmínek a průběhu vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti, a to jednak prostřednictvím hospitační činnosti v hodinách výuky českého jazyka i dalších předmětů², jednak prostřednictvím rozhovorů s vedením škol.
- Výběrové zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků bylo realizováno testovou formou zadanou prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Podoba šetření umožňuje hodnotit dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti žáků v kontextu vztahů k vybraným charakteristikám žáků a jejich škol.
- Doplňující informace k podmínkám a průběhu vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti poskytlo jednak elektronické dotazování žáků, kteří se účastnili výběrového zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti, a jednak elektronické dotazování učitelů škol zařazených do výběrového zjišťování.

Výběrového zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti se účastnili žáci 9. ročníku vybraného vzorku základních škol (dále jen „9. ročník ZŠ“). Druhou cílovou skupinu výběrového zjišťování tvořili žáci 2. ročníku vybraného vzorku středních škol (dále jen „2. ročník SŠ“; včetně žáků sext osmiletých gymnázií a kvart šestiletých gymnázií). Tabulka č. 1 uvádí počty škol, učitelů a žáků účastnících se jednotlivých typů šetření.³

Tabulka 1

Počty škol, učitelů a žáků v dílčích typech šetření

Tematická inspekční činnost	ZŠ (6.–9. ročník)	SŠ	Celkem
Počet škol	73	48	106
Počet hospitací	616	440	1 056
Zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků	9. ročník ZŠ	2. ročník SŠ	
Počet škol	163	151	
Počet žáků (z toho žáci se SVP)	4 758 (358)	8 568 (298)	
Počet učitelů (učitelský dotazník)	436	422	

Pozn.: Tematická inspekční činnost probíhala na některých víceletých gymnáziích jak v ročnících odpovídajících základní škole, tak v ročnících odpovídajících čtyřleté střední škole. Celkový počet škol je proto nižší než součet hodnot základních škol a středních škol. „SVP“ = speciální vzdělávací potřeby.

2 Shrnutí hlavních zjištění

Při srovnání se zjištěními z minulého šetření České školní inspekce v oblasti čtenářské gramotnosti (školní rok 2015/2016) je patrné, že v mnoha ohledech zůstal stav setrvalý: dominují především základní dovednosti bez dostatečného podílu kritického uvažování nad informacemi v textu i nízká míra jejich zobecňování. Přetrvává také spíše negativní postoj žáků ke čtení. Opět se potvrdilo, že dívky dosahují o něco vyšší úrovně čtenářské

2 Z hlediska předmětové struktury připadlo 33 % navštívených hodin na český jazyk, 26 % na matematiku a přírodovědné předměty, 17 % na společenskovední a výchovné předměty, 15 % na cizí jazyky a 9 % na ostatní předměty.

3 Další informace o charakteristikách výběrových souborů poskytuje příloha č. 1 (tabulka č. 12). Příloha č. 2 představuje sledování čtenářské gramotnosti v minulosti.

gramotnosti než chlapci, přičemž celkové výsledky byly jak u základních, tak u středních škol znovu pod očekávanou úrovní.

Test čtenářské gramotnosti obsahující shodné otázky byl určen žákům 9. ročníku ZŠ a žákům na úrovni 2. ročníku SŠ (včetně víceletých gymnázií). Minimální očekávaná úspěšnost činila 60 %. Nejenže průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku činila jen 45 %, ale 40 % žáků dosáhlo pouze slabého výsledku (vyřešili správně méně než dvě pětiny otázek), naopak jen 18 % žáků zodpovědělo správně více než tři pětiny otázek a pouze 1 % pak dosáhlo výborného výsledku (více než čtyři pětiny správných odpovědí). Také průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku byla nedostačující: 56 %. Slabého výsledku dosáhlo 19 % středoškoláků, 44 % vyřešilo více než tři pětiny otázek a 6 % mělo výborný výsledek. A zatímco minimální očekávané úspěšnosti dosáhly ve 23 % SŠ alespoň dvě třetiny žáků, v případě ZŠ to nebyla ani jedna škola (ve 12 % ZŠ a v 7 % SŠ sledovaných vybraných minimálních výstupů RVP nedosáhl ani jediný žák). Dívky byly úspěšnější než chlapci na ZŠ v průměru o 2,4 procentního bodu a na SŠ o 1,3 procentního bodu.

Podle předpokladu měli v případě SŠ nejvyšší úspěšnost (67 %) žáci gymnázií, kteří tak dohromady jako jediní překročili hranici očekávané minimální úspěšnosti. Naopak nejhůře na tom byli žáci nematuritních oborů (34 %). Překvapivě druhého nejhoršího výsledku dosáhli žáci společenskovědních oborů (49 %), před nimiž se umístili žáci technických (53 %), uměleckých nebo přírodovědných oborů (55 %).

Nejlépe řešili jak žáci 9. ročníku ZŠ, tak žáci 2. ročníku SŠ úlohy vyžadující nalezení a porozumění informaci v textu (průměrná úspěšnost na otázku 54 % u žáků ZŠ a 63 % u žáků SŠ). Méně úspěšní byli žáci v otázkách vyžadujících odvození odpovědi na základě vlastního úsudku s využitím informací v daném textu (v ZŠ 43 %, v SŠ 52 %). Největší problémy měli žáci při posouzení pravdivosti konkrétního tvrzení vůči obsahu textu (v ZŠ 20 %, v SŠ 26 %).

Průměrné úspěšnosti žáků veřejných a neveřejných (církevních a soukromých) škol byly v případě ZŠ prakticky totožné, ovšem u SŠ byl již v průměrné úspěšnosti zaznamenán podstatný rozdíl jedenácti procentních bodů ve prospěch škol veřejných (žáci 2. ročníku neveřejných SŠ dosáhli pouze obdobné průměrné úspěšnosti jako žáci 9. ročníku ZŠ). Školy s větším počtem žáků dopadly o něco lépe než školy s menším počtem žáků, u SŠ ovšem převažuje vliv odlišné struktury oborů v malých a velkých školách. Velikost obcí, v nichž se navštěvované školy nacházejí, hrála v průměrné úspěšnosti žáků jen malou roli, nicméně o něco málo hůře si vedli žáci škol v menších obcích. V rámci regionálního srovnání nejhoršího výsledku dosáhli v případě ZŠ žáci škol v Ústeckém kraji a u SŠ žáci v Královéhradeckém kraji; naopak nejlépe si vedli žáci ve Zlínském kraji (ZŠ) a v Libereckém kraji (SŠ).

Výsledky zadaného testu vybraných aspektů čtenářské gramotnosti byly v dobrém souladu s klasifikací v českém jazyce a literatuře – žáci s lepší známkou z českého jazyka dosáhli zpravidla i vyšší průměrné úspěšnosti v testu.

Základní i střední školy, jejichž žáci byli v daném testu úspěšnější, se vykazaly vyšší mírou aprobované výuky než méně úspěšné školy. To se týkalo zejména aprobovanosti výuky českého jazyka a literatury (94 % jak v ZŠ, tak i v SŠ), ovšem celkově byla zaznamenaná aprobovanost jen na úrovni 84 %. Vyšší aprobovanost pedagogů korelovala například s častější prací se čtenářskými cíli výuky (ve více než čtvrtině navštěvených hodin českého jazyka nebyly nicméně čtenářské cíle výuky a učení vůbec formulovány). Aprobovaní učitelé také v hodině využívali podstatně více čtenářských činností než učitelé neaprobovaní, a to včetně hodnocení obsahu a formy textu. To, že je aprobovanost pro kvalitní výuku a rozvoj čtenářské gramotnosti významná, potvrzuje i zjištění, že aprobovanost svým vlivem převýšila například délku pedagogické praxe (posouzení vlivu na četnost práce se čtenářskými cíli, na rozsah činností vztahujících se k práci žáka s textem, na míru podpory poskytované žákům apod.).

Pouze třetina ZŠ a pětina SŠ má vytvořenu vlastní psanou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti nebo má problematiku rozvoje čtenářské gramotnosti zpracovávánu v některém



obecnějším školním strategickém dokumentu (dále jen „písemná strategie“). Podobné podíly se týkají také školních vzdělávacích programů, v nichž byly cíle čtenářské gramotnosti komplexně zapracovány do všech, nebo alespoň do části vzdělávacích oborů. V 7 % škol se ovšem ve školním vzdělávacím programu cíle vztahující se ke čtenářské gramotnosti nevyšly vůbec.

Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v tématech souvisejících s rozvojem čtenářské gramotnosti se nikdy nezúčastnilo 15 % dotázaných učitelů ZŠ a 30 % dotázaných učitelů SŠ. Důvodem je zejména to, že 35 % učitelů ZŠ a 41 % učitelů SŠ nepovažuje nabídku dalšího vzdělávání za optimální. Konkrétně jde o nízký počet vhodných akcí (20 % učitelů), jejich nevyhovující tematické zaměření (9 %), finanční či časovou náročnost (8 %) a nízkou kvalitu (6 %), zejména malý důraz na samotnou praxi rozvoje čtenářské gramotnosti (příliš teoretický obsah).

Kromě pochopitelně dominujícího českého jazyka a literatury byla častější práce s texty pozorována také ve výuce cizího jazyka a výchovy k občanství. Naopak méně byla zaznamenána v matematice, fyzice, chemii, zeměpise nebo v dějepise. Ke koordinaci podpory čtenářské gramotnosti ve více vzdělávacích oborech dochází také jen zhruba v polovině škol.

Vytváření příležitostí k práci s textem, ať již v učebnici (častěji ZŠ) nebo z jiných zdrojů (více SŠ), bylo zaznamenáno téměř ve všech hospitovaných hodinách (ukázalo se, že zatímco žáci ZŠ s lepšími výsledky v testu pracovali častěji se sadami různých textů, žáci s horšími dosaženými výsledky využívali ve výuce více texty z učebnice nebo čítanky).

Nejčastěji se z pohledu rozvoje čtenářských dovedností žáci věnovali vyhledání informace v textu (84 % hospitovaných hodin s prací s textem), identifikaci hlavního sdělení textu (73 %) a odvození informace, která není v textu přímo uvedena (68 %), přičemž tyto podíly byly téměř shodné v ZŠ i SŠ. Naopak nejméně často se v hodinách objevilo porovnávání dvou či více textů a hledání shod nebo rozdílů mezi nimi (15 %), formulace vlastní reakce na text (15 %) či žákovské stanovení si účelu čtení (21 %). Také převyprávění děje přečteného textu vlastními slovy byl věnován poměrně malý prostor (23 % hospitovaných hodin s prací s textem).

Učitelé základních i středních škol shodně označují za nejvýznamnější překážku účinnějšího rozvoje čtenářské gramotnosti nezáměr žáků o vlastní vzdělávání, který bývá spojen s nízkou oblíbeností českého jazyka a literatury. Hned za tím učitelé poukazují na nedostatek času ve výuce, a to kvůli obsahové předimenzovanosti rámcových a následně pak i školních vzdělávacích programů. Učitelé také zmiňovali problémy se slovní zásobou žáků, zpříčiněné jednak tím, že žáci málo čtou, jednak dominující elektronickou komunikací (SMS, sociální sítě), případně si stěžovali na velký počet žáků ve třídě a na komplikace v práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Sami žáci základních i středních škol se v hodinách českého jazyka cítí většinou dobře (přibližně 60 % žáků) a zhruba dvě pětiny žáků se na ně dokonce těší. Zároveň ale téměř dvě pětiny žáků výuka tohoto předmětu nebaví. Méně ho mají rádi chlapci než dívky a v případě SŠ žáci technických maturitních oborů a nematuritních oborů oproti zejména žákům gymnázií.

Dobře fungující knihovna se nacházela ani ne ve dvou třetinách navštívených škol. V těch dalších byly zjištěny různé nedostatky, jako např. malá nabídka titulů nebo omezený přístup žáků k nim. Týkalo se to častěji středních škol než škol základních a také častěji škol soukromých než škol veřejných. Pouze na necelé třetině škol měli žáci k dispozici zvláště vyčleněné a vybavené místo k četbě nabízených knih a časopisů. Přitom byla pozorována souvislost lepších výsledků v testu čtenářské gramotnosti s přítomností takových čtenářských koutků v základních školách.

3 Čtenářská gramotnost – podmínky a průběh rozvoje

V této kapitole jsou představeny hlavní poznatky z hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti, s využitím informací získaných jednak prostřednictvím hospitací v rámci prezenční inspekční činnosti, jednak dotazováním tří skupin aktérů – ředitelů škol, učitelů a žáků.

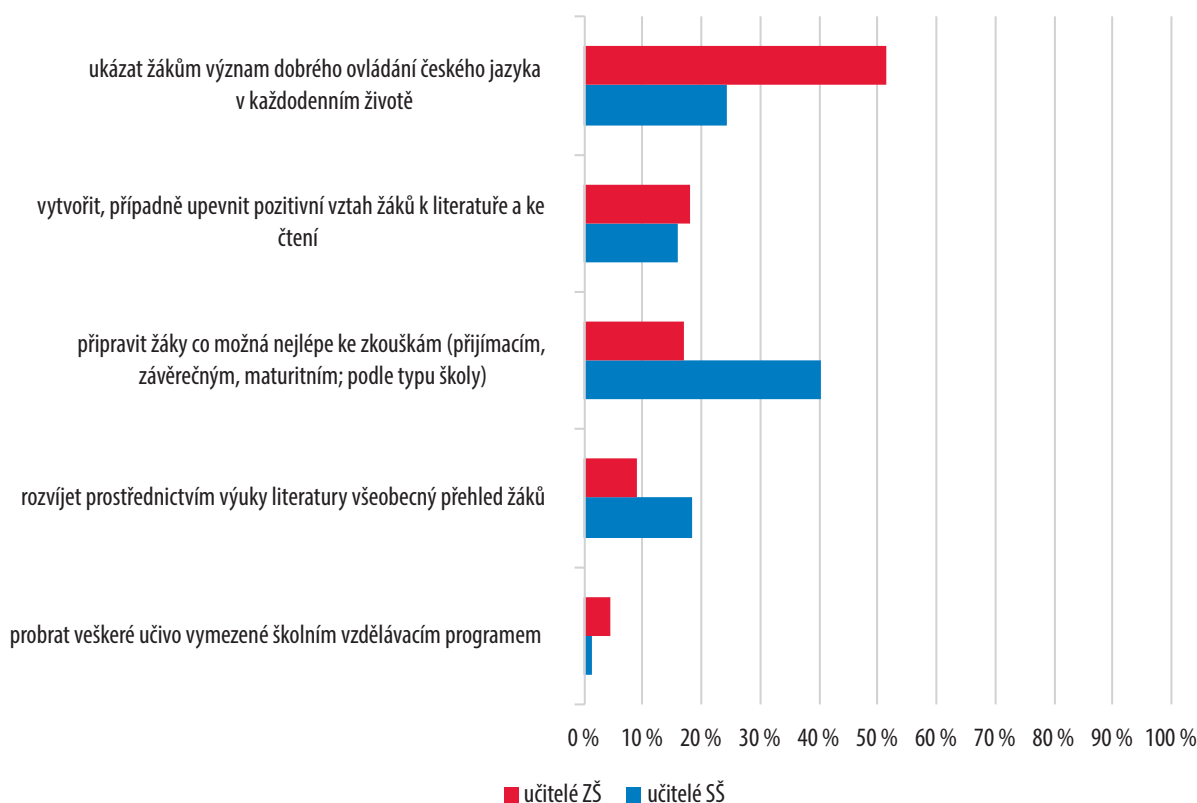
3.1

Cíle výuky českého jazyka a důležitost aspektů čtenářské gramotnosti

Český jazyk a literatura je pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků klíčovým vzdělávacím oborem – to vyvolává otázku ohledně důležitosti čtenářské gramotnosti mezi cíli výuky českého jazyka a literatury. Pozitivní je zjištění, že učitelé základních škol docenují důležitost dobrého ovládnutí českého jazyka v každodenním životě žáka (viz graf č. 1), neboť právě tento cíl je těsně spjat s definicí čtenářské gramotnosti. Naopak učitelé středních škol, a to především učitelé středních odborných škol, bohužel nejčastěji preferují více pragmatický cíl spojený s přípravou žáků ke zkouškám. Toto zjištění dokumentuje sílu vlivu obsahu a pojetí maturitní zkoušky na cíle a průběh výuky českého jazyka a literatury, a to speciálně ve výuce na středních odborných školách.

Graf 1

Nejdůležitější cíl výuky českého jazyka a literatury (podíl odpovídajících učitelů)



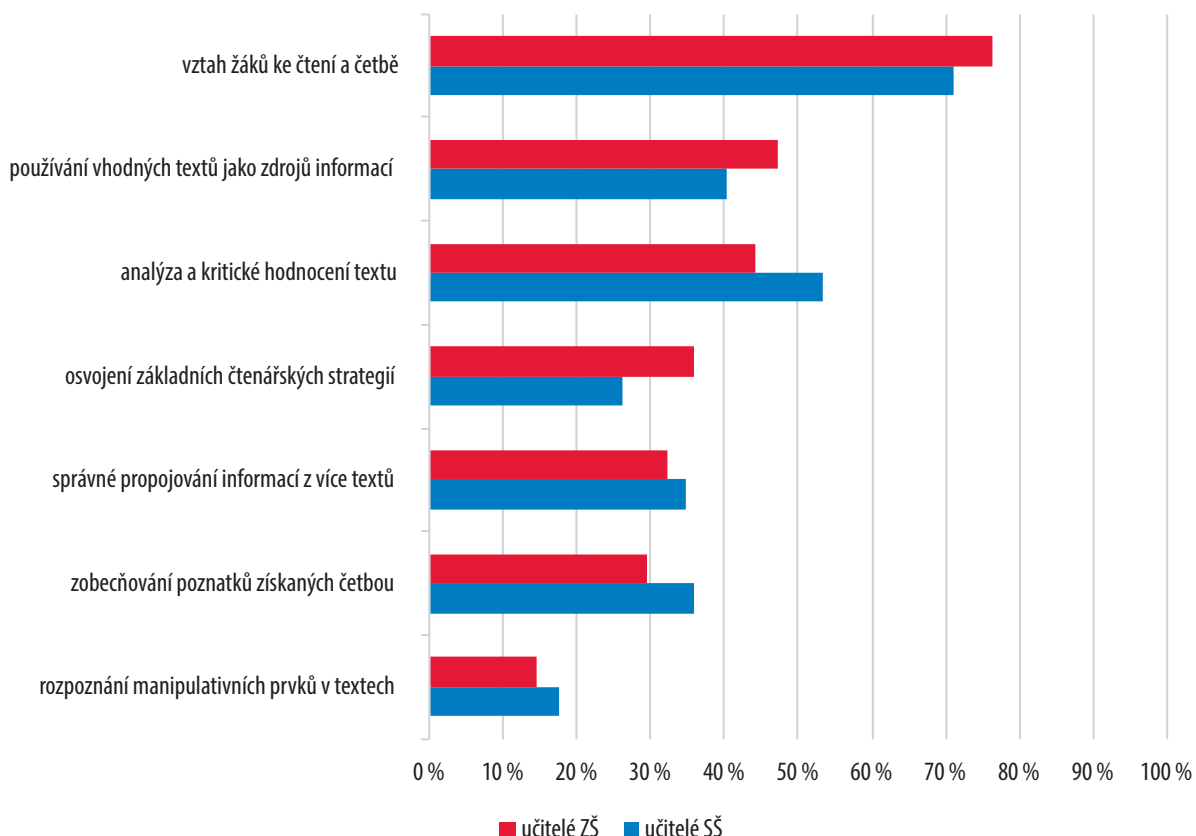
Čtenářská gramotnost je utvářena řadou dílčích aspektů, na které je možné zaměřit pozornost ve strategiích pro její rozvoj. Učitelé základních i středních škol považují za faktor nejvíce potřebný pro rozvoj čtenářské gramotnosti vztah žáků ke čtení a četbě (viz graf č. 2).



Zvládnutí základních dovedností žáků (např. texty jako zdroje informací, analýza a hodnocení textu) je za potřebné pro rozvoj čtenářské gramotnosti považováno o něco častěji než zvládnutí náročnějších dovedností žáků (např. propojování informací z více textů, zobecňování informací, poznání manipulativních textů) – to lze vnímat jako existující rezervu v přístupu k rozvoji čtenářské gramotnosti a také jako důležitou budoucí výzvu. Důležitost náročnějších dovedností žáků pro rozvoj čtenářské gramotnosti je podle očekávání častěji zdůrazněna učiteli středních škol než učiteli základních škol, kdy učitelé středních škol mohou častěji předpokládat, že jejich žáci již základní dovednosti zvládnou.

Graf 2

Nejdůležitější aspekty rozvoje čtenářské gramotnosti (podíl odpovídajících učitelů; výběr tří aspektů)



3.2

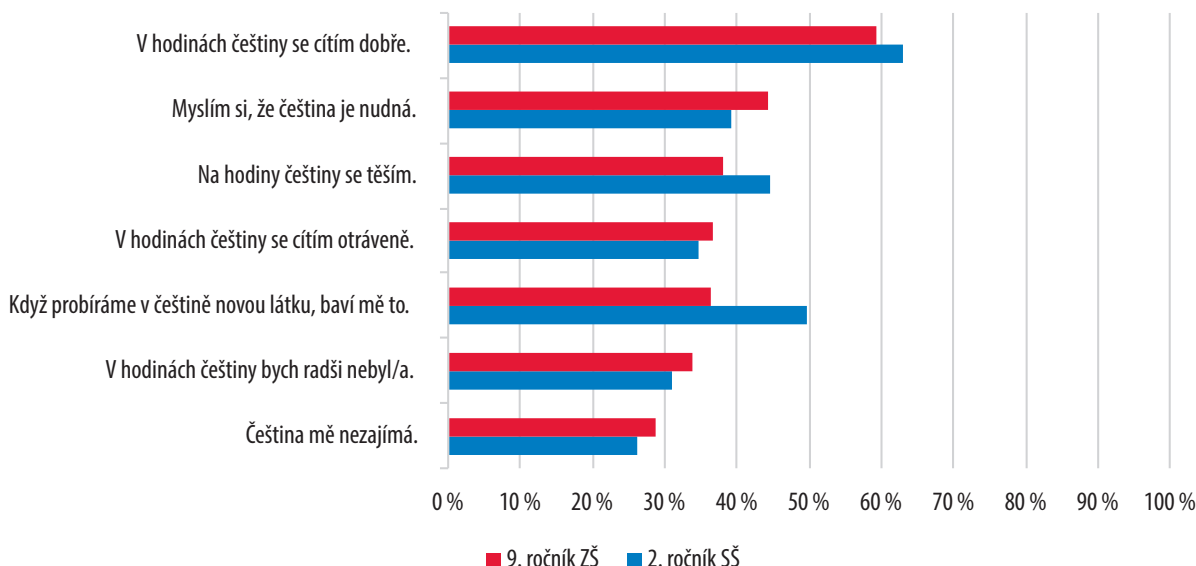
Postoje žáků k výuce a učení se vztahem ke čtenářské gramotnosti

Rozvoj čtenářské gramotnosti ovlivňuje řada faktorů vztahujících se k osobě žáka. Jedním z těchto faktorů je vztah žáků k výuce českého jazyka jakožto předmětu klíčovému pro rozvoj jejich čtenářské gramotnosti. Český jazyk patří v tomto ohledu k předmětům, ve kterých se většina (kolem 60 %) žáků základních i středních škol cítí dobře, přičemž přibližně 40 % žáků se na hodiny českého jazyka i těší (viz graf č. 3). Na druhou stranu pro téměř dvě pětiny dotázaných žáků je výuka českého jazyka ve formě, jakou zažívají, nudná a nebaví je. Za pozornost stojí mírně lepší vztah žáků středních škol k českému jazyku, což může souviset s obsahovým zaměřením výuky na základních a středních školách (větší důraz na literaturu na středních školách). Zároveň lze pozorovat vyšší oblíbenost českého jazyka v případě dívek a také žáků gymnázií a naopak nižší oblíbenost českého jazyka v případě

chlapců a rovněž žáků technických maturitních oborů a nematuritních oborů vzdělání, což není nijak překvapivé.

Graf 3

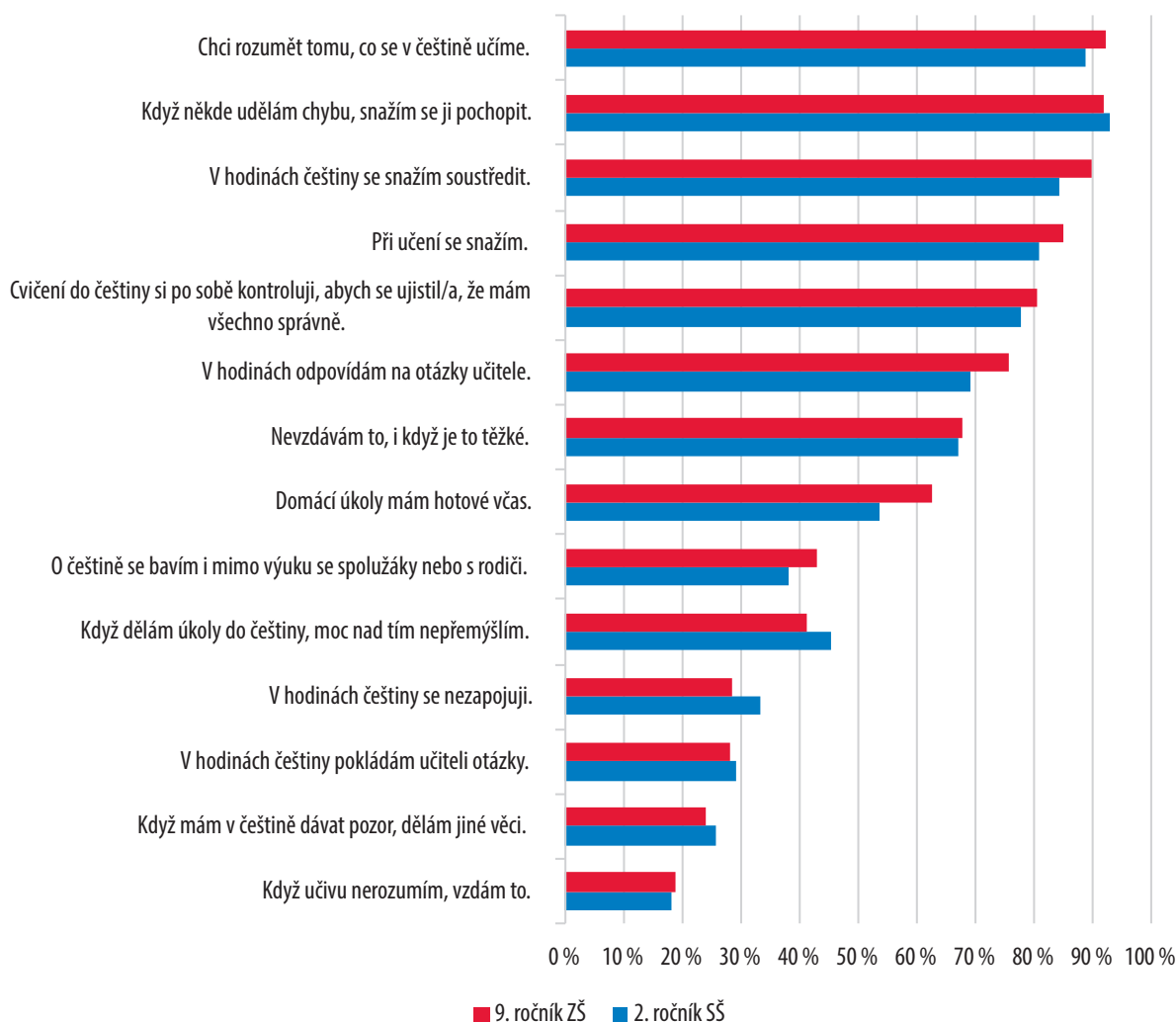
Vztah žáků k výuce českého jazyka (podíl souhlasných odpovědí žáků)



Poměrně pozitivně vyznívá hodnocení deklarované snahy a aktivity žáků ve výuce a při učení českého jazyka; velká většina žáků vyjadřuje svůj zájem o porozumění obsahu výuky českého jazyka a také snahu při svém učení. O něco méně častá je ochota k aktivitě žáků jak v hodinách českého jazyka, tak i mimo výuku (viz graf č. 4). Snaha a aktivita žáků středních škol ve výuce a učení českého jazyka je jen mírně nižší než u žáků škol základních. Konzistentně s předchozími zjištěními a v souladu s obecným povědomím pak dívky a žáci gymnázií projevují vyšší snahu a aktivitu ve výuce a při učení českého jazyka než chlapci a žáci technických maturitních oborů a nematuritních oborů vzdělání.



Snaha a aktivita žáků ve výuce a při učení českého jazyka (podíl souhlasných odpovědí žáků)



Český jazyk nepatří k předmětům, kterého by se především žáci středních škol nejvíce obávali. V případě žáků základních škol lze pozorovat vyšší obavy z výuky a učení českého jazyka (viz graf č. 5) s následným průmětem do mírně horšího hodnocení vztahu těchto žáků k českému jazyku (viz graf č. 3). Za nepříznivý jev je však nutno označit spíše nízké osobní ambice vysokého podílu žáků základních i středních škol, kteří preferují řešení jednodušších výukových úkolů při učení se českému jazyku před náročnějšími úkoly vedoucími ke zvládnutí složitějších čtenářských dovedností (viz graf č. 5). Na rozdíl od hodnocení vztahu žáků, respektive jejich snahy a aktivity, nelze mezi chlapci a dívkami pozorovat významné rozdíly v jejich ambicích a obavách z českého jazyka. Přestože tedy mají dívky k českému jazyku lepší vztah než chlapci a více se snaží, nemají bohužel větší ambice osvojit si náročnější dovednosti (např. při práci s textem). Zásadní rozdíl je ovšem očekávaně možné pozorovat mezi ambiciózními žáky gymnázií a méně ambiciózními žáky ostatních maturitních oborů a nematuritních oborů vzdělání na středních školách.

Postoj žáků k výzvám v učení českého jazyka (podíl souhlasných odpovědí žáků)



Důležitou otázkou je, zda existuje a jak významná je vazba mezi pozitivním vztahem žáka k českému jazyku, jeho snahou a aktivitou v hodinách českého jazyka a jeho ambicemi a obavami z českého jazyka⁴, a dále pak zda tyto tři postoje žáka mají vztah také k výsledkům, kterých v českém jazyce dosahuje (ty jsou zde uchopeny žákovou známkou z českého jazyka na vysvědčení). Jednoznačně se potvrzuje, že pozitivní vztah k českému jazyku jde ruku v ruce se snahou a aktivitou žáka ve výuce a v o něco nižší míře také s jeho pozitivním postojem k výzvám. Zároveň je možné zaznamenat také existující korelaci všech tří postojů žáků s jejich známkou z českého jazyka na vysvědčení (blíže viz příloha č. 3). Nejsilněji se v tomto směru projevuje ambicióznost žáků a jejich ochota řešit těžší úlohy. Zvyšování oblíbenosti českého jazyka a aktivity žáků v hodinách tedy nemusí být podmíněno příznivější klasifikací (známkou⁵) ani volbou snazších výukových cílů či méně náročného hodnocení, pokud bude opřeno o obsah výuky přiměřený náročností reálným možnostem žáků. Konečně je zaznamenáníhodné, že učitelé základních i středních škol odhadovali postoje svých žáků k českému jazyku velmi blízce tomu, jak odpovídali samotní žáci.

3.3

Materiální, organizační a personální podmínky vzdělávání

Vedle postojů žáků je rozvoj čtenářské gramotnosti ovlivňován také podmínkami vzdělávání na jednotlivých školách. Vybrané aspekty materiálních, organizačních a personálních podmínek škol pro rozvoj čtenářské gramotnosti byly sledovány v rámci prezenční inspekční činnosti.

Materiální podmínky

Hodnocení materiálních podmínek škol důležitých pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků bylo zaměřeno především na utváření příležitostí ke čtení. Zjištění z prezenční inspekce-

- 4 Za tímto účelem byly konstruovány tři proměnné jako podíl souhlasných odpovědí žáků na obsahově si odpovídající otázky (viz graf č. 3 pro tvrzení týkající se vztahu žáka k českému jazyku – oblíbenost českého jazyka, graf č. 4 pro tvrzení týkající se snahy a aktivity žáka v českém jazyce a graf č. 5 pro tvrzení týkající se ambicí a obav žáka z českého jazyka) k celkovému počtu těchto otázek, přičemž byla provedena inverze odpovědí v případech, kdy otázka byla položena v opačném vyznění. Mezi takto vytvořenými proměnnými a rovněž známkou žáka z českého jazyka na vysvědčení byla počítána hodnota korelačního koeficientu pro posouzení podoby vztahu mezi dvojicemi proměnných.
- 5 Navíc je zřejmé, že školní klasifikace známkou je jen omezeně porovnatelným měřítkem vzdělávacích výsledků žáků z různých škol.



ní činnosti v tomto ohledu ukazují na významný potenciál ke zlepšování stavu. Dobře fungující školní knihovna byla zaznamenána pouze na necelých dvou třetinách navštívených škol (62 %), v případě zbývajících třetiny škol byly zaznamenány nedostatky (např. omezená nabídka titulů, omezený přístup žáků ke knihám a další) – na středních školách častěji než na základních a na soukromých školách častěji než na veřejných. Pouze na necelé třetině škol (častěji na základních školách) byla žákům k dispozici vybavená místa k četbě atraktivních knih a časopisů (čtenářské koutky) a podobně na třetině základních škol byly ve třídách umístěny třídní knihovničky obsahující různorodou nabídku knih přístupných žákům.

Organizační a personální podmínky

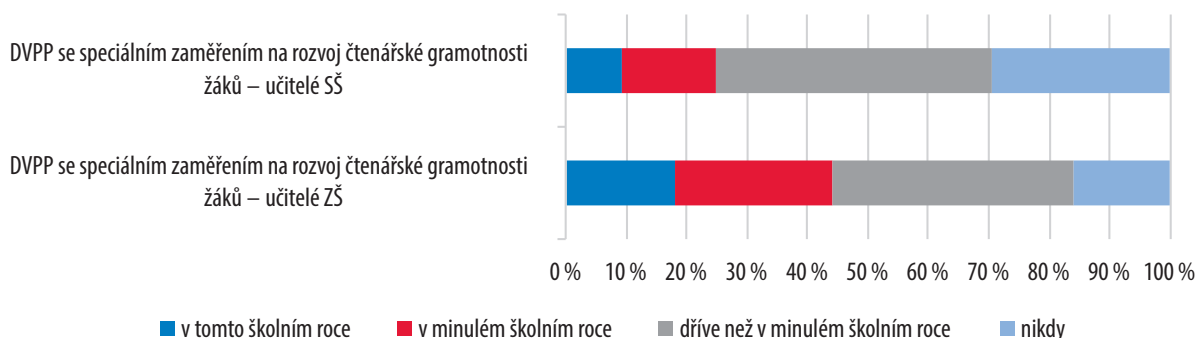
Úspěšný rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je nepochybně podmíněn koncepčním přístupem školy v této oblasti. Takový přístup bohužel nebyl v navštívených školách běžnou praxí, neboť jen necelá třetina ze všech škol (podrobněji 32 % základních škol a 19 % středních škol) má psanou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti. Podobně cíle čtenářské gramotnosti byly ve školních vzdělávacích programech (dále i „ŠVP“) komplexně zapracovány do všech, či alespoň do části vzdělávacích oborů pouze v případě 27 % základních a 19 % středních škol, které byly v rámci prezenční inspekční činnosti navštíveny. Bohužel převládá situace, kdy jsou v ŠVP uváděny jen některé cíle čtenářské gramotnosti (zpravidla ty, které jsou spojeny se spíše jednoduššími dovednostmi žáků), v 7 % škol se cíle vztahující se k čtenářské gramotnosti nevyskytly v ŠVP dokonce vůbec.

Navštívené hodiny (oborová struktura uvedena v úvodu u zdrojů informací tematického šetření a jejich charakteristiky) byly sice v 96 % případů vedeny kvalifikovanými učiteli, míra aprobovanosti učitelů však byla bohužel výrazně nižší (84 %), což představuje riziko pozdější studijní neúspěšnosti žáků. Větší problémy s aprobovaností výuky byly zaznamenány na základních školách (82 %; zejména menší školy), a to především pro aprobaci cizího jazyka. Pro čtenářskou gramotnost je pozitivní, že výuka českého jazyka dosahovala ve srovnání s dalšími předměty vyšší aprobovanosti (94 %; jak pro základní školy, tak pro školy střední).

Ne plně využita je možnost rozvíjet čtenářskou gramotnost prostřednictvím práce pedagoga nebo skupiny pedagogů, kteří jsou pověřeni věnovat se čtenářské gramotnosti a podporovat v tomto směru i ostatní učitele. Takový přístup byl zaznamenán pouze na polovině navštívených základních škol a jen na 40 % navštívených škol středních. Závažným problémem pak nepochybně je zvyšující se průměrný věk pedagogů českého jazyka.

Řada učitelů se aktivně účastní dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i „DVPP“) se speciálním zaměřením na rozvoj čtenářské gramotnosti. Svou neúčast na takto orientovaném DVPP kdykoli v minulosti nicméně uvedlo celých 15 % učitelů základních škol, a dokonce 30 % učitelů středních škol. Zároveň se učitelé základních škol účastnili DVPP v méně vzdálené době než učitelé středních škol (viz graf č. 6). Přes poměrně vysokou účast na DVPP se zaměřením na čtenářskou gramotnost nepovažuje 35 % učitelů základních škol a 41 % učitelů středních škol existující nabídku takto orientovaného DVPP za dostatečnou. Hlavní připomínky v tomto ohledu spočívají dle názoru učitelů v nízkém počtu vhodných akcí (20 % učitelů), v nevyhovujícím tematickém zaměření akcí (9 % učitelů), ve finanční či časové náročnosti (8 % učitelů) a v nízké kvalitě akcí (6 % učitelů). Významná připomínka spočívá v požadavku praktičtějšího průběhu akcí zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti.

Účast učitelů na DVPP se speciálním zaměřením na rozvoj čtenářské gramotnosti (podíl odpovídajících učitelů)



3.4

Průběh vzdělávání

Průběh vzdělávání je vedle vlivu rodinného zázemí významným faktorem ovlivňujícím rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Klíčové přitom je, zda jsou příležitosti k rozvoji čtenářské gramotnosti využívány napříč předměty a vzdělávacími oblastmi, neboť požadavky, které různé vzdělávací obory na čtenářskou gramotnost žáků kladou, jsou v řadě ohledů specifické. Například přírodovědné předměty mohou přispívat k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků:

- rozšiřováním jejich slovní zásoby v přírodních vědách,
- zlepšováním jejich dovedností vyjadřovat se při interpretaci přírodovědných konceptů či schémat,
- rozvíjením jejich čtenářských schopností při analýze a porozumění přírodovědným textům,
- posilováním jejich schopností utváření písemného textu například při zpracování písemného výstupu z přírodovědných praktických úkolů.

Uvedené činnosti žáků mají svou logickou vazbu k definici čtenářské gramotnosti uvedené v kapitole 1.2, když přispívají k lepší schopnosti žáků porozumět textu, posoudit a využít jej, a zároveň zvyšují motivaci žáků ke čtení.

Pozitivní vliv strategií zdůrazňujících záměry učení (schopnost učitele formulovat náročné cíle a očekávání hodiny a následně společně s žáky vyhodnotit, zda těchto cílů a očekávání bylo dosaženo) na vzdělávací výsledky žáků je obecně přijímaným faktem. Seznámení žáků se čtenářskými cíli výuky bylo zaznamenáno pouze v necelých dvou třetinách navštívených hodin, jen ve dvou hodinách z pěti učitel čtenářské cíle hodiny formuloval jako očekávané výstupy učení se zaměřením na osobu samotného žáka (viz tabulka č. 2). Pozitivně lze hodnotit výskyt vysokých očekávání, která učitelé dávali žákům najevo během výuky (viz tabulka č. 3). Málo častou praxí nicméně bylo spojení formulace čtenářských cílů výuky s reflexí jejich dosažení žáky (viz tabulka č. 2) a účinnější podpora slabším žákům v oblasti čtenářské gramotnosti (viz tabulka č. 3). Potenciál strategií zdůrazňujících záměry učení tedy rozhodně není plně využit.

Práce se čtenářskými cíli výuky byla podle očekávání častěji zaznamenána v hodinách aprobovaných učitelů a dále pak přirozeně v hodinách českého jazyka a literatury a také cizího jazyka, přičemž v těchto dvou skupinách předmětů rovněž učitelé častěji poskytovali



žákům podporu pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Přesto však ve více než čtvrtině hodin českého jazyka a literatury nebyly čtenářské cíle výuky a učení formulovány a potenciál ke zlepšení existuje v hodinách českého jazyka a literatury i v rámci poskytování podpory žákům. Nejméně častá byla práce se čtenářskými cíli v hodinách fyziky, chemie a v odborných předmětech. Délka praxe učitelů neměla vliv na četnost jejich práce se čtenářskými cíli ani na poskytování podpory žákům pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Uvedené poznatky do značné míry odpovídají závěrům obdobného šetření ze školního roku 2015/2016⁶.

Tabulka 2

Práce učitele se čtenářskými cíli (podíl navštívených hodin s výskytem jevu)

Posuzovaný jev	ZŠ	SŠ	Celkem
Učitel seznámí žáky se čtenářskými cíli práce.	66 %	57 %	62 %
Učitel zařídí, aby žáci cílům rozuměli.	63 %	56 %	60 %
Učitel formuluje cíle jako činnosti čtenáře – co bude žák umět jako čtenář.	42 %	42 %	42 %
Učitel nechává žáky vyhodnotit, nakolik cílů dosáhli.	29 %	22 %	26 %
Učitel nechává žáky uvést, co jim pomohlo v učení – k dosažení cílů.	12 %	11 %	12 %

Tabulka 3

Učitelova podpora žákům během výuky pro rozvoj čtenářské gramotnosti (podíl navštívených hodin s výskytem jevu)

Posuzovaný jev	ZŠ	SŠ	Celkem
Učitel v hodině dává najevo respekt k žákovu čtenářskému úsilí a k jeho porozumění textu.	76 %	73 %	75 %
Učitel dává žákům najevo vysoká očekávání a zřetelně vyjadřuje důvěru, že náročných očekávání s ním dosáhnou.	63 %	61 %	62 %
Učitel poskytuje každému žáku, jehož vztah ke čtení, vytrvalost a odolnost jsou nízké, účinnou podporu.	49 %	37 %	44 %

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je přirozeně žádoucí, aby žákům byly vytvářeny příležitosti k práci s textem. Taková možnost, ať již v podobě práce s texty z učebnice, nebo v podobě práce s autentickými texty, byla pozorována téměř ve všech navštívených hodinách⁷ (95 %), přičemž na základních školách žáci častěji pracovali s texty z učebnic, zatímco na středních školách s texty autentickými (viz tabulka č. 4). Žákova práce s texty z učebnic byla častější v cizích jazycích, přírodopise/biologii, dějepisu a zeměpisu, autentické texty byly více využívány ve výchově k občanství, odborných předmětech, fyzice, přírodopise/biologii a českém jazyce. Významné rozdíly nebyly v tomto ohledu pozorovány ani vzhledem k aprobovanosti učitele, ani vzhledem k délce jeho praxe.

6 ČŠI (2016). *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Rozvoj-ctenarske-matematicke-a-s>>.

7 Podobně jen 6 % ředitelů navštívených škol uvedlo, že žáci jejich školy přímo ve výuce nečtou.

Žákova práce s různými typy textů (podíl navštívených hodin s výskytem jevu)

Posuzovaný jev	ZŠ	SŠ	Celkem
Žáci pracují s texty z učebnice nebo z čítanky.	65 %	41 %	58 %
Žáci pracují s autentickými (neučebnicovými, nečítankovými) texty.	55 %	63 %	58 %
Žáci pracují se sadami různých textů k tématu tématu/úkolů.	32 %	31 %	31 %

Tři typy činností žáků vztahující se k práci s textem se objevovaly v hodinách nejčastěji – vyhledání informace v textu, identifikace sdělení v textu a odvození informace, která není v textu přímo uvedena (viz tabulka č. 5 a č. 6). Méně často se v hodinách objevily náročnější úkoly, jako například žákova hlubší analýza textu, rozbor struktury textu, převyprávění textu, hodnocení obsahu a formy textu a další.⁸ Absence takových úkolů je z hlediska rozvoje čtenářských dovedností jednoznačně nevyužitou příležitostí. Dále se také ukazuje, že:

- Aprobovaní učitelé pro daný předmět využívají v hodině významně více čtenářských činností žáka než učitelé neaprobovaní, a to včetně hodnocení obsahu a formy textu (naopak délka praxe učitele není významným diferencujícím faktorem počtu činností vztahujících se k práci žáka s textem).
- Český jazyk a literatura je podle očekávání předmět, ve kterém žáci vykonávají jak vyšší počet činností, tak náročnější úkoly vztahující se k práci s textem, a to včetně hodnocení obsahu a formy textu. Častější je práce s texty také ve výuce cizího jazyka a výchovy k občanství. Naopak situace spojené s rozvojem čtenářské gramotnosti žáků jsou méně časté především v matematice, dále pak ve fyzice, chemii, odborných předmětech a zeměpise. Zde existuje významný potenciál pro rozvoj čtenářské gramotnosti zařazením vhodných činností pro práci s textem při respektování vzdělávacích cílů daných vzdělávacích oborů.

Obdobná zjištění přineslo také šetření čtenářské gramotnosti ve školním roce 2015/2016 – s tím rozdílem, že v aktuálním hodnocení se různorodé činnosti žáka vyskytly ve vyšším podílu navštívených hodin.

8 Analogické poznatky týkající se četností využití různých činností žáků poskytují také odpovědi v učitelském dotazníku.



Tabulka 5

Činnosti žáka vztahující se k práci s textem (podíl navštívených hodin s výskytem jevu)

Posuzovaný jev	ZŠ	SŠ	Celkem
Žáci vyhledávají v textu informace, které jsou tam přímo uvedené.	85 %	81 %	84 %
Žáci pátrají po tom, co jim text sděluje.	74 %	72 %	73 %
Žáci vyvozují informace, které nejsou přímo uvedené v textu.	68 %	68 %	68 %
Žáci shrnují naučný text vlastními slovy.	49 %	42 %	46 %
Žáci formulují ústně svou osobní odezvu na text.	45 %	48 %	46 %
Žáci pracují na čtenářských úkolech ve dvojicích a ve skupinách. Úkoly umožňují smysluplné zapojení a učení všech žáků.	41 %	39 %	40 %
Žáci vyjadřují výrazným čtením své porozumění významu textu.	41 %	31 %	37 %
Žáci si sami kladou otázky k textu, na které v textu není přímo uvedená odpověď, a pokoušejí se sami nebo ve skupině na ně odpovědět.	35 %	37 %	36 %
Žáci vyhledávají v textu postavy, místo děje, klíčové události a zápletku.	31 %	31 %	31 %
Žáci posuzují, zda či do jaké míry text naplňuje účel, s nímž ho četli.	29 %	29 %	29 %
Žáci zkoumají strukturu textu.	24 %	29 %	26 %
Žáci pátrají po tom, jaký je autorský záměr a zamýšlený adresát naučného i beletristického textu.	20 %	33 %	25 %
Žáci převyprávějí děj textu vlastními slovy.	24 %	23 %	23 %
Žáci zkoumají, jak autor pracuje s jazykem.	20 %	28 %	23 %
Žáci si stanovují účel čtení.	21 %	21 %	21 %
Žáci formulují písemně svou osobní odezvu na text.	15 %	15 %	15 %
Žáci porovnávají dva nebo více textů, hledají shody a rozdíly.	15 %	14 %	15 %

Tabulka 6

Hodnocení obsahu a formy textu žákem (podíl navštívených hodin s výskytem jevu)

Posuzovaný jev	ZŠ	SŠ	Celkem
Žáci hodnotí obsah textu ze svého pohledu.	46 %	49 %	47 %
Žáci hodnotí formu textu ze svého pohledu.	30 %	31 %	31 %
Žáci hodnotí, jak obsah textu vyhovuje jejich účelu čtení.	26 %	28 %	27 %
Žáci hodnotí obsah textu z hlediska autorského záměru.	20 %	29 %	23 %
Žáci hodnotí, jak forma textu vyhovuje jejich účelu čtení.	18 %	19 %	19 %
Žáci hodnotí formu textu z hlediska autorského záměru.	15 %	22 %	18 %
Žáci hodnotí obsah textu z pohledu jiných adresátů, než jsou oni sami.	10 %	14 %	12 %
Žáci hodnotí formu textu z pohledu jiných adresátů, než jsou oni sami.	6 %	6 %	6 %

Na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků mohou mít pozitivní vliv také strategie „myšlení o myšlení“, kdy žák sám utváří přístupy k řešení zadaných úloh. V navštívených hodinách se ovšem situace seberřízení žáků, kdy by si žáci sami plánovali své cíle a tyto následně hodnotili, objevovaly bohužel spíše omezeně (viz tabulka č. 7).⁹ Častěji byl tento přístup využíván na základních školách, učiteli aprobovanými pro vyučovaný předmět a rovněž ve výuce čes-

⁹ O tom, že autoevaluace žáků v oblasti čtenářské gramotnosti není všeobecně rozšířenou praxí žáků, svědčí i ta skutečnost, že jen 42 % ředitelů navštívených základních škol a 23 % ředitelů navštívených středních škol uvedlo, že každý žák se alespoň jedenkrát ročně může písemně ohlédnout za uplynulým obdobím, popsat aktuální stav, zhodnotit svůj posun a stanovit si směr dalšího rozvoje čtenářské gramotnosti.

kého jazyka. Konečně v přibližně 7 % navštívených hodin pracovali žáci v tzv. dílně čtení, přičemž v rámci této činnosti žáci nejčastěji zpracovávali po četbě úkol podle učitelova zadání a sdíleli svou osobní odezvu na daný text v celé třídě.

Tabulka 7

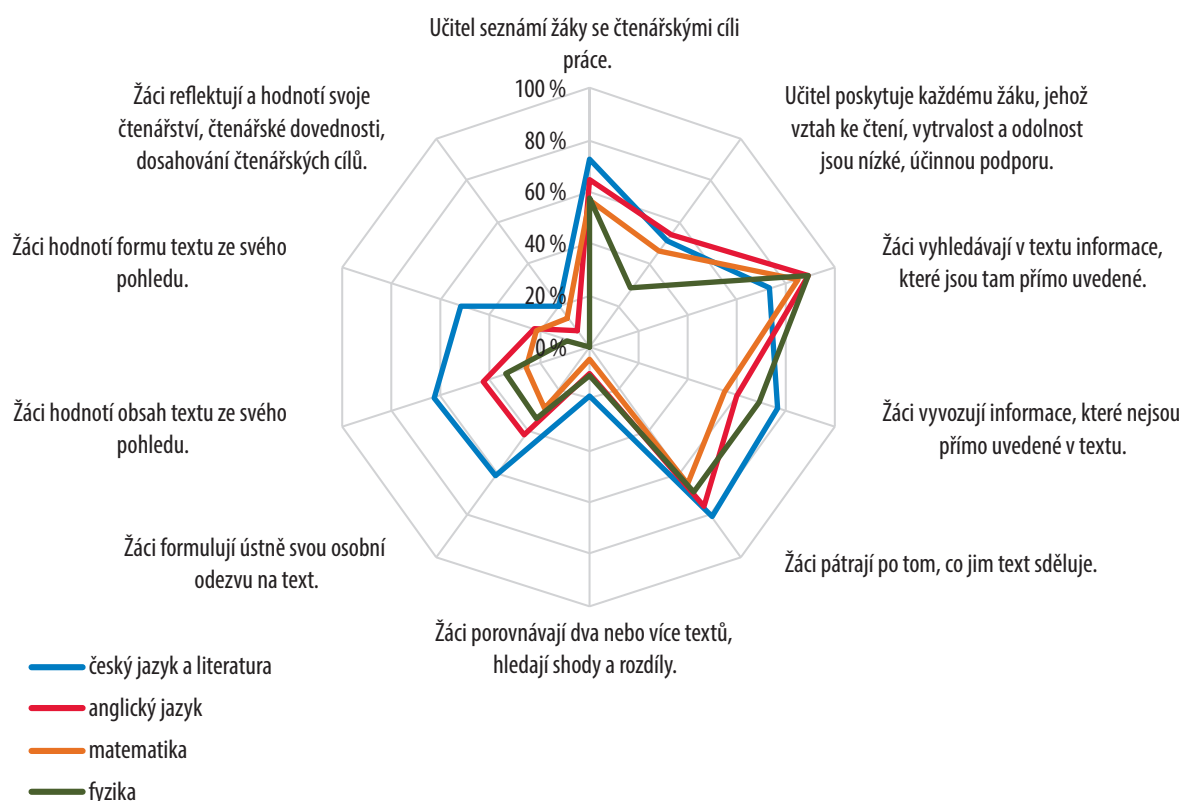
Sebeřízení žáků v oblasti čtenářské gramotnosti (podíl navštívených hodin s výskytem jevu)

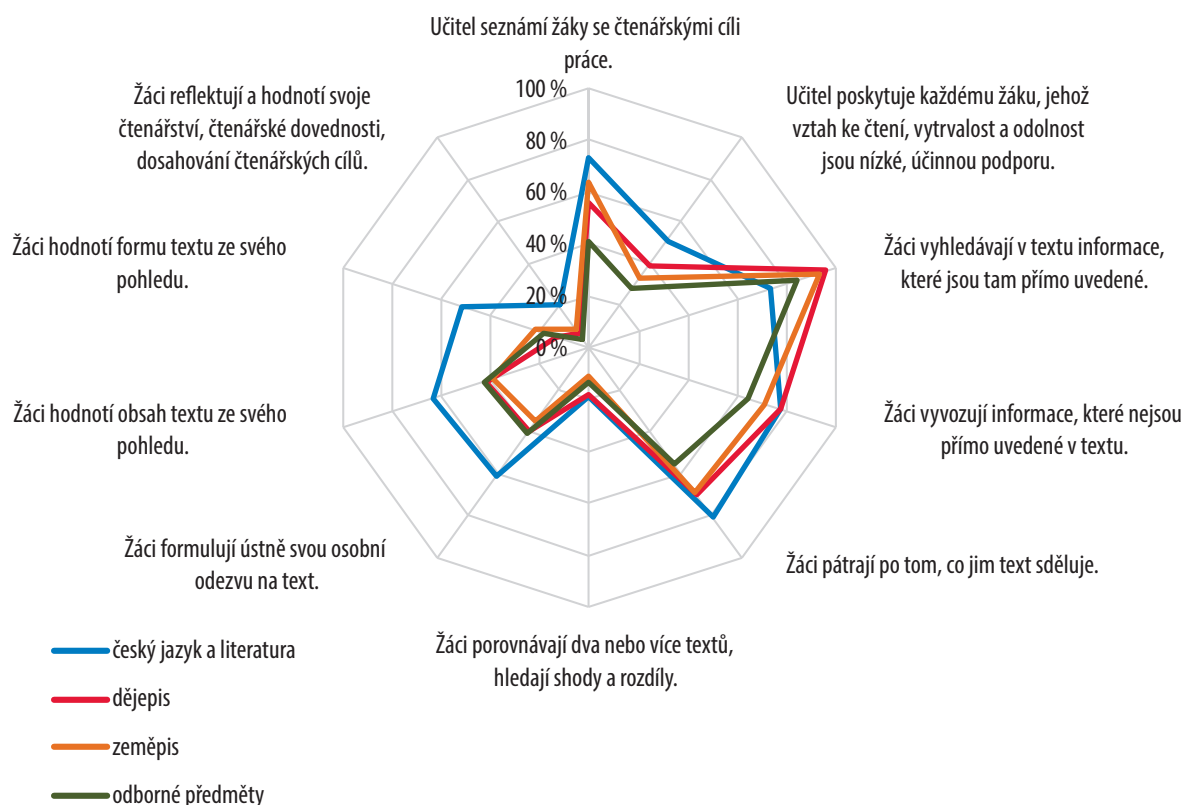
Posuzovaný jev	ZŠ	SŠ	Celkem
Žáci reflektují a hodnotí svoje čtenářství, čtenářské dovednosti, dosahování čtenářských cílů.	16 %	8 %	13 %
Žáci plánují svoje cíle v oblasti čtenářské gramotnosti.	5 %	4 %	5 %

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků jsou relevantní různé skupiny předmětů a vzdělávacích oblastí, výskyt jevů spojených se čtenářskou gramotností se však mezi nimi liší. Český jazyk a literatura je podle očekávání předmětem, v němž se objevuje nejširší spektrum činností žáků a umožňuje tak komplexnější rozvoj jejich čtenářské gramotnosti (viz graf č. 7). Pro zbývající skupiny předmětů jsou bohužel charakteristické spíše jednodušší činnosti žáků vztahující se k rozvoji čtenářské gramotnosti (např. vyhledání informací v textu přímo uvedených) – znamená to nevyužití příležitosti častějšího stavění žáků před úkoly rozvíjející nejen jednodušší, ale také (a především) pokročilejší čtenářské dovednosti nezbytné pro jejich práci s texty různých druhů a stupňů obtížnosti. Z předmětů a vzdělávacích oblastí zachycených v grafu č. 7 existují příležitosti k rozvoji čtenářské gramotnosti především v matematice, fyzice a odborných předmětech, významné možnosti se ovšem nabízejí také v dějepisu, zeměpisu či anglickém jazyce (viz graf č. 7).

Graf 7

Výskyt jevů dílčích témat čtenářské gramotnosti ve vybraných předmětech navštívených hodin (podíl hospitací s výskytem jevu)

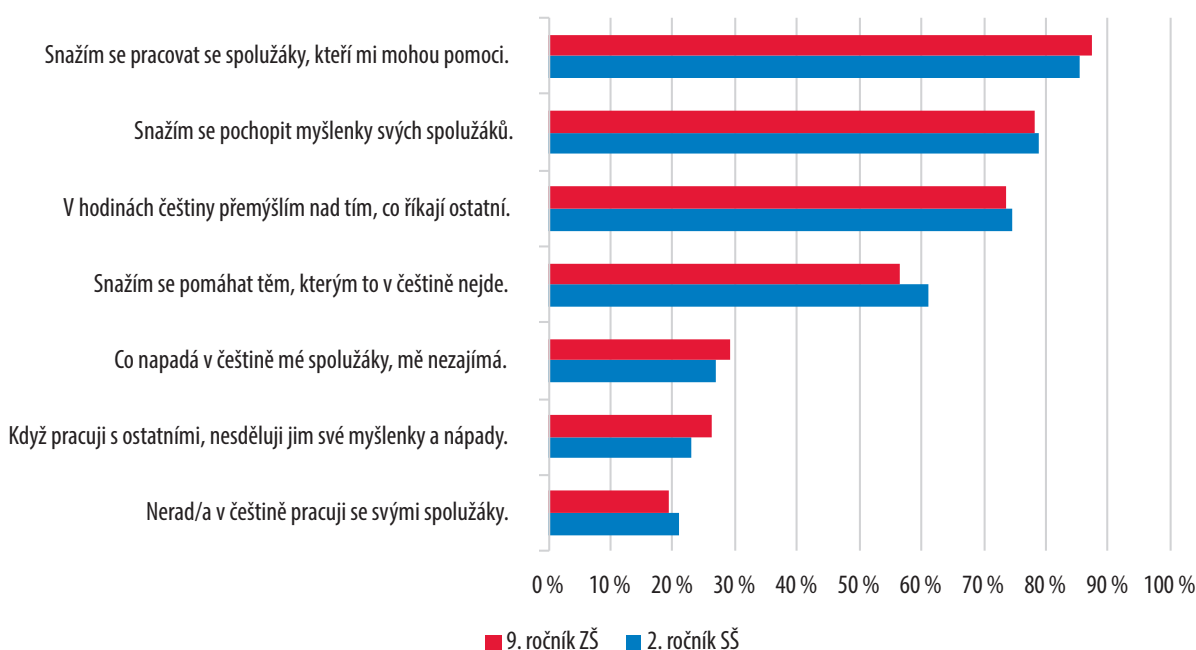




Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků ovlivňují také interakce mezi nimi při učení (např. pozitivní či negativní působení spolužáků na učení žáka, tutoring spolužáka apod.). V tomto ohledu je pozitivní, že přibližně čtyři pětiny žáků vnímají interakce se spolužáky příznivě, naopak jen přibližně pětina žáků se ke spolupráci se spolužáky staví negativně. Pozitivní je také ta skutečnost, že více než polovina žáků je ochotna pomáhat těm spolužákům, kterým to v českém jazyce nejde (viz graf č. 8).

Graf 8

Postoj žáků k interakcím se spolužáky ve výuce a při učení českého jazyka (podíl souhlasných odpovědí žáků)



4 Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti

Zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků se zaměřilo na ověřování míry zvládnutí obecnějších dovedností a schopností žáků využívat poznatky vztahující se ke čtenářské gramotnosti, především pak v oblastech:

- vyhledání informací v textu, které jsou v něm přímo uvedené,
- identifikace hlavního sdělení textu,
- vyvození informací na základě textu, v němž tato informace není přímo uvedena, a to včetně využití vlastního úsudku a kritického posouzení pravdivosti sdělení textu,
- identifikace autorského záměru textu, respektive postoje autora textu a rozpoznání manipulativních prvků v textech.

4.1

Výběrové zjišťování výsledků žáků – základní charakteristika testu

Pro hodnocení úrovně zvolených aspektů čtenářské gramotnosti byl využit test zadávaný prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Test pro žáky 9. ročníku ZŠ¹⁰ i 2. ročníku SŠ zahrnoval shodné otázky a byl připraven ve dvou verzích. Základní verze testu obsahovala celkem 40 úloh dále členěných na 46 otázek, přičemž tyto úlohy řešili všichni žáci. Rozšířená verze testu pak byla o 8 úloh členěných na 12 otázek delší.¹¹ O tom, zda žák řešil základní verzi testu, nebo rozšířenou verzi testu, rozhodla jeho úspěšnost v úvodních úlohách; rozšířenou verzi testu řešili ti žáci, kteří v nich dosáhli úspěšnosti vyšší než 67 %. Test byl připraven rovněž v částečně přizpůsobené verzi pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“) – přizpůsobení spočívalo zejména v nižším počtu otázek pro stejný čas vyhrazený pro řešení.¹² Tabulka č. 8 uvádí počty žáků řešících jednotlivé verze testu.

Tabulka 8

Počty žáků řešících jednotlivé typy testů

Typ testu	9. ročník ZŠ	2. ročník SŠ
Základní verze testu	3 984	5 110
Rozšířená verze testu	774	3 458
Přizpůsobený test pro žáky se SVP	216	149

Pro zajištění formulace srovnatelných závěrů je další hodnocení založeno na základní verzi testu, a to i v případě žáků, kteří řešili jeho rozšířenou verzi. Do výsledků jsou rovněž zahrnuty výsledky žáků se SVP s tím, že výsledek žáků se SVP je na vybraných místech uveden zvlášť. Ve vhodných případech je doplněna rovněž informace o výsledcích žáků v rozšířené verzi testu.

¹⁰ Do výběrového souboru žáků 9. ročníku ZŠ nebyli zařazeni žáci víceletých gymnázií.

¹¹ Forma testu s rozvětvením byla použita vzhledem k očekávaným významným rozdílům v úrovni dovedností žáků s cílem poskytnout dostatek úkolů i žákům s vyšší úrovní ověřovaných dovedností.

¹² Účast žáků se SVP byla nepovinná a rozhodoval o ní ředitel školy; podle vlastního uvážení o míře SVP pro jednotlivé žáky vybral buď běžnou, nebo zkrácenou verzi testu.



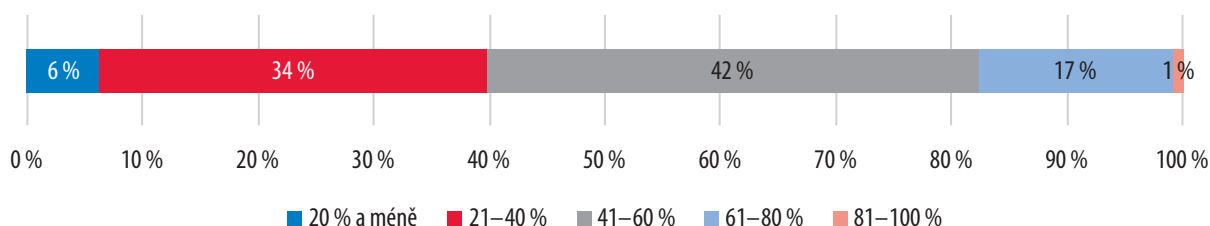
Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ v testu čtenářské gramotnosti činila 45 %. Vzhledem k tomu, že na základě expertního posouzení byla minimální očekávaná úspěšnost stanovena na 60 %, je třeba dosažený průměrný výsledek hodnotit jako neuspokojivý. Žáci řešící pouze základní verzi testu dosáhli průměrné úspěšnosti 41 %, zatímco žáci řešící také rozšířenou verzi testu (žáci úspěšnější v úvodních úlohách) dosáhli průměrné úspěšnosti v základní části testu 65 % (při zahrnutí všech otázek klesá průměrná úspěšnost žáků řešících rozšířenou verzi testu na 58 %). Úspěšnost žáků se SVP byla nižší, když odpovídala hodnotě 36 %, přičemž žáci se SVP řešící přizpůsobenou verzi testu dosáhli vyšší úspěšnosti (39 %) než žáci se SVP, kteří řešili verzi testu bez přizpůsobení (32 %). Jakkoli byl test pro žáky se SVP kratší, stále se do výsledku pravděpodobně promítlo značné množství textu a menší rychlost čtení těchto žáků.

Z rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti (viz graf č. 9) plyne, že poměrně vysoká skupina žáků (40 %) dosáhla slabšího výsledku v testu čtenářské gramotnosti, tj. vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek. Naproti tomu necelá pětina žáků (18 %) vyřešila správně více než tři pětiny otázek, pouze procento žáků pak dosáhlo výborného výsledku, tj. více než čtyři pětiny správných odpovědí. Nepříznivý je fakt, že v žádné ze škol nedosáhly očekávané úspěšnosti alespoň dvě třetiny žáků – ve velké většině škol (87 % škol) dosáhla očekávané úspěšnosti méně než třetina žáků, ve 12 % škol dokonce očekávanou úspěšnost nedosáhl žádný žák.

Graf 9

Rozložení výsledků žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti v testu

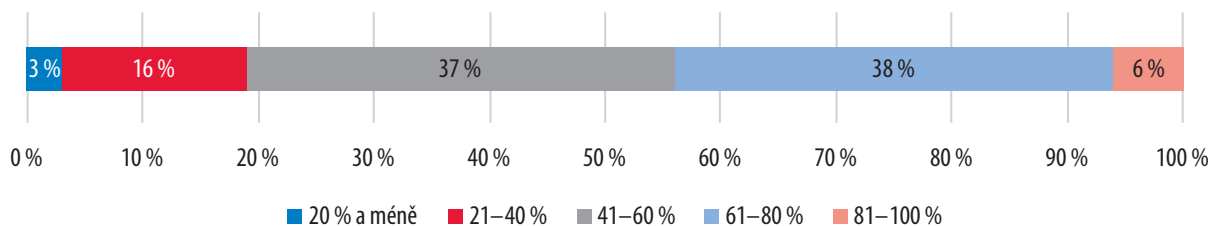


Průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ v testu čtenářské gramotnosti činila 56 %, což je o 11 p. b. lepší výsledek než průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ¹³, stále ale ještě jde o výsledek pod očekávanou průměrnou úspěšností. Žáci řešící pouze základní verzi testu dosáhli průměrné úspěšnosti 46 %, žáci řešící rozšířenou verzi testu dosáhli v základní části testu průměrné úspěšnosti 69 %. Při zahrnutí všech otázek klesá průměrná úspěšnost žáků řešících rozšířenou verzi testu na 63 %. Úspěšnost žáků se SVP byla výrazně nižší (45 %; pravděpodobně ze stejných důvodů jako u žáků se SVP navštěvujících 9. ročník – velké množství textu), přičemž žáci se SVP řešící přizpůsobenou verzi testu dosáhli výrazně vyšší úspěšnosti (52 %) než žáci se SVP, kteří řešili základní verzi testu bez přizpůsobení (39 %). Z rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti (viz graf č. 10) plyne, že necelá pětina žáků (19 %) dosáhla slabého výsledku v testu, tj. vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek. Naproti tomu více než dvě pětiny žáků (44 %) vyřešily správně více než tři pětiny otázek a šest procent žáků dosáhlo výborného výsledku, tj. více než čtyři pětiny správných odpovědí. Ve 23 % škol dosáhly očekávané úspěšnosti alespoň dvě třetiny žáků, ve 39 % škol však takových žáků byla méně než třetina, a v 7 % škol dokonce žádný žák. Znepokojivé je však zjištění, že ani v jedné škole nedosáhli všichni žáci požadované úspěšnosti 60 %, odpovídající přitom minimálním požadavkům v okruhu zahrnutých (vybraných) výstupů RVP.

13 Protože do výběrového souboru žáků 9. ročníku ZŠ nejsou zařazeni žáci víceletých gymnázií, bylo by vhodnější za účelem srovnání z výběrového souboru žáků 2. ročníku SŠ vyřadit žáky šestiletých a osmiletých gymnázií. Pak by průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ byla 53 % a rozdíl mezi oběma ročníky by činil 8 p. b. ve prospěch žáků středních škol.

Graf 10

Rozložení výsledků žáků 2. ročníku SŠ podle celkové úspěšnosti v testu



4.3

Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti podle vybraných charakteristik žáků a jejich školy

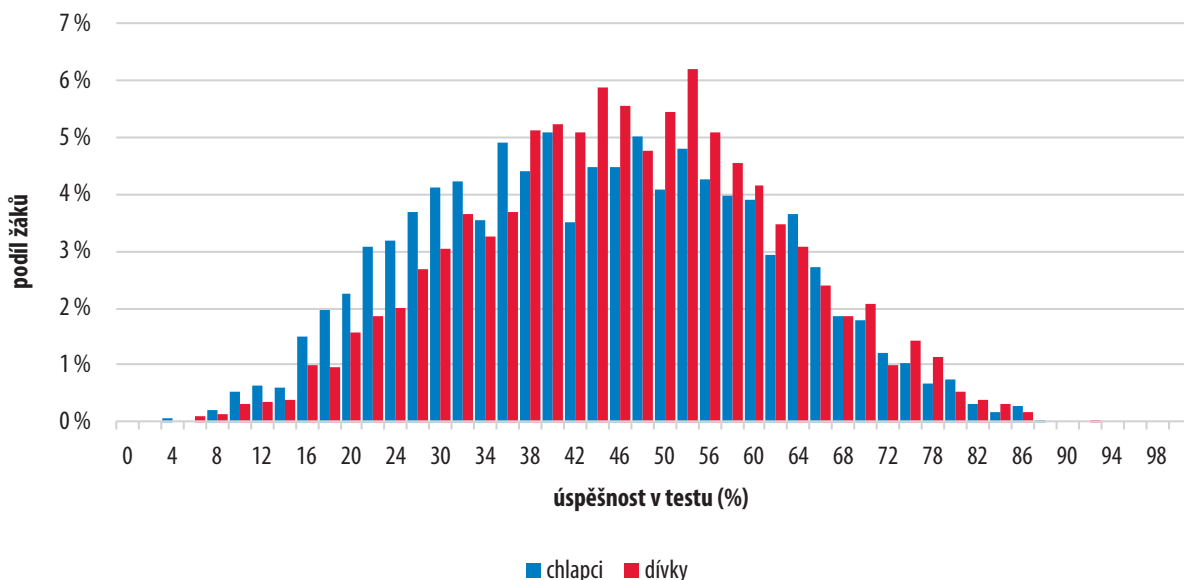
Ve snaze porozumět výsledkům žáků a jejich souvislostem byly posouzeny rozdíly ve výsledcích podle vybraných charakteristik žáka a školy, kterou navštěvuje.

Pohlaví žáka

Rozložení úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ v testu ukazuje, že dívky řešily test úspěšněji než chlapci (v průměru o 2,4 p. b.), přičemž nepříznivě je třeba hodnotit zejména vysoký počet chlapců dosahujících velmi nízké procentní úspěšnosti v testu (viz graf č. 11). Obdobný závěr vyplynul také ze zjišťování výsledků žáků ZŠ ve školních letech 2015/2016 a 2016/2017 a uvádí jej také národní zprávy k mezinárodním šetřením PISA a PIRLS.

Graf 11

Rozložení podílu žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví



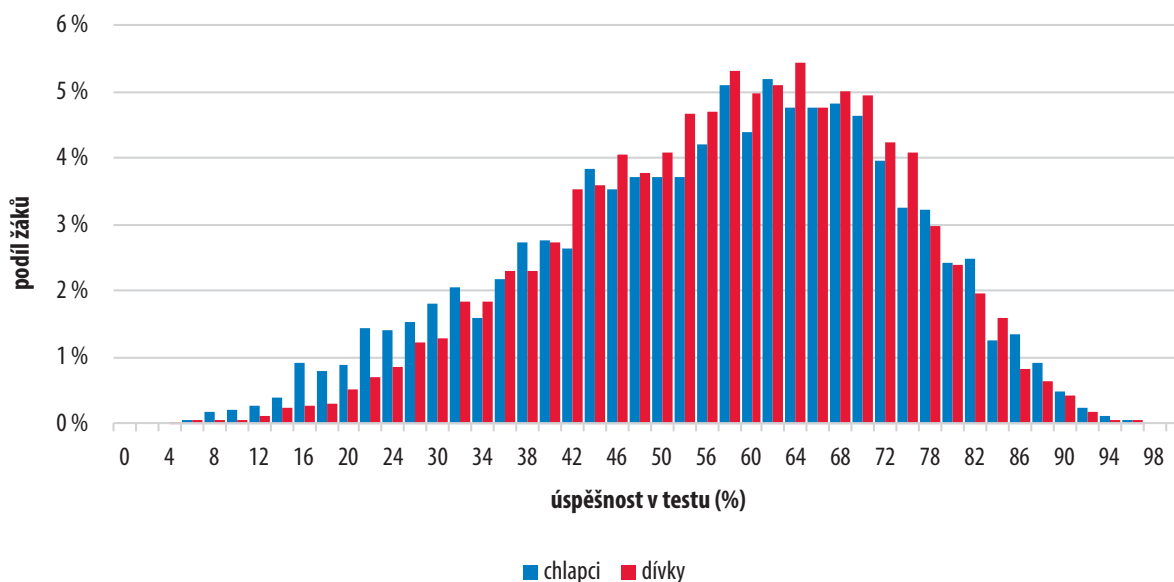
Celkové rozložení úspěšnosti žáků 2. ročníku SŠ při řešení zadaných úloh z oblasti čtenářské gramotnosti ukazuje nižší rozdíly mezi dosaženými výsledky dívek a chlapců, než tomu bylo v případě žáků 9. ročníku ZŠ (viz graf č. 12). I v tomto případě jsou chlapci častěji zastoupeni v oblasti nižších dosažených úspěšností, nicméně rozdíly oproti dívkám jsou méně zřetelné (rozdíl průměrné úspěšnosti dívek a chlapců je již jen 1,3 p.b.). Za pozornost stojí,



že analogické poznatky poskytlo také zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků středních škol ve školním roce 2015/2016. Lepší výsledky dívek lze obecně dát pravděpodobně do souvislosti s jejich vyšší oblíbeností českého jazyka a vyšší aktivitou při výuce a učení (viz kapitola 3.2).

Graf 12

Rozložení podílu žáků 2. ročníku SŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví

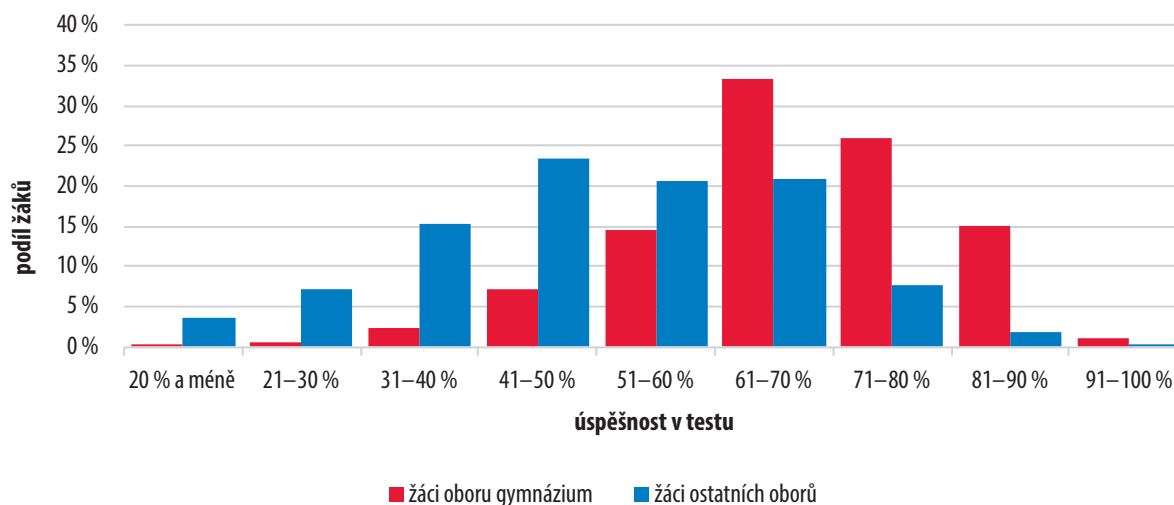


Studovaný obor žáka (pouze 2. ročník SŠ)

Žáci gymnázií dosáhli podle očekávání výrazně vyšší průměrné úspěšnosti (o více než 16 p. b.) než žáci ostatních oborů vzdělání. Lze však najít i žáky nestudující obor gymnázium, kteří v testu dosáhli velmi dobrého výsledku nad 80 % (viz graf č. 13).

Graf 13

Rozložení počtu žáků 2. ročníku SŠ oboru gymnázium a ostatních oborů podle celkové úspěšnosti v jednotlivých pásmech po 10 %



Vyšší průměrná úspěšnost žáků studujících obor gymnázium je patrná i z podrobnějšího členění ostatních oborů vzdělání (viz tabulka č. 9). Rozdíly v průměrné úspěšnosti žáků jed-

notlivých negymnaziálních skupin maturitních oborů jsou malé, s výjimkou nižší průměrné úspěšnosti žáků skupiny společenských oborů (zajímavá je shoda s nižšími ambicemi žáků této skupiny oborů uváděnými v kapitole 3.2).

Tabulka 9

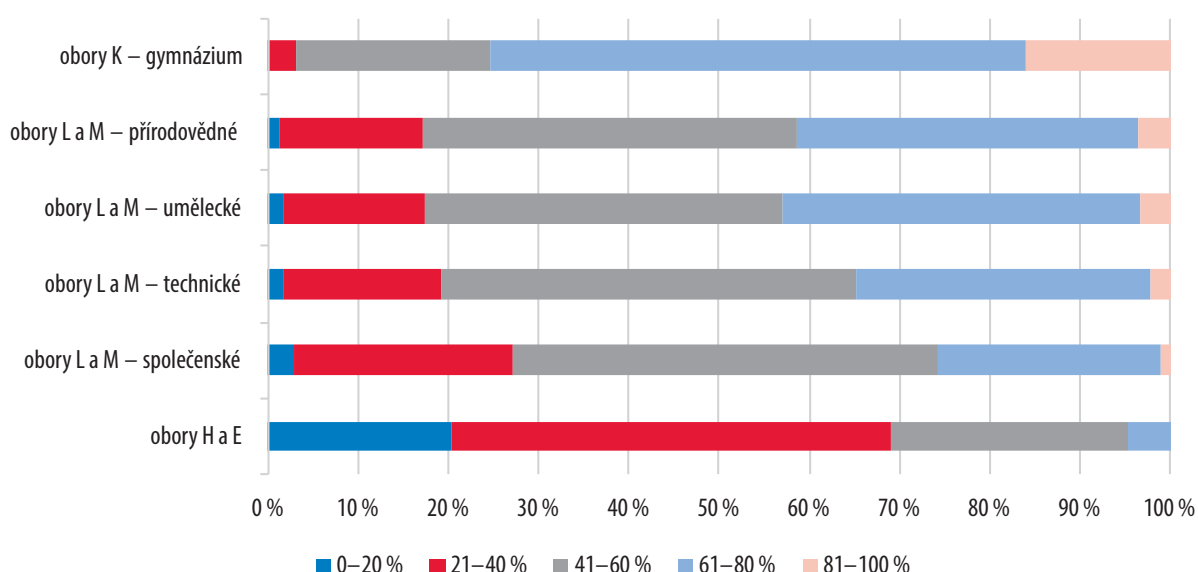
Průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ podle skupin oborů vzdělání (v %)

Skupiny oborů vzdělání	Průměrná úspěšnost
Obory K – gymnázium	67,1
Obory L a M – přírodovědné	55,1
Obory L a M – umělecké	54,9
Obory L a M – technické	53,0
Obory L a M – společenské	49,4
Obory H a E (nematuritní obory)	33,6

Z rozložení počtu žáků podle úspěšnosti je patrné, že pouze v případě žáků gymnázií dosáhla více než polovina žáků požadované úspěšnosti nad 60 %. Naopak znepokojivé je, že plná pětina žáků nematuritních oborů nedosáhla ani 20% úspěšnosti odpovědí na otázky testu (viz graf č. 14); obtížnost úloh přitom vycházela z požadavků RVP pro základní vzdělávání.

Graf 14

Rozložení výsledků žáků 2. ročníku SŠ podle skupin oborů vzdělání a podle celkové úspěšnosti



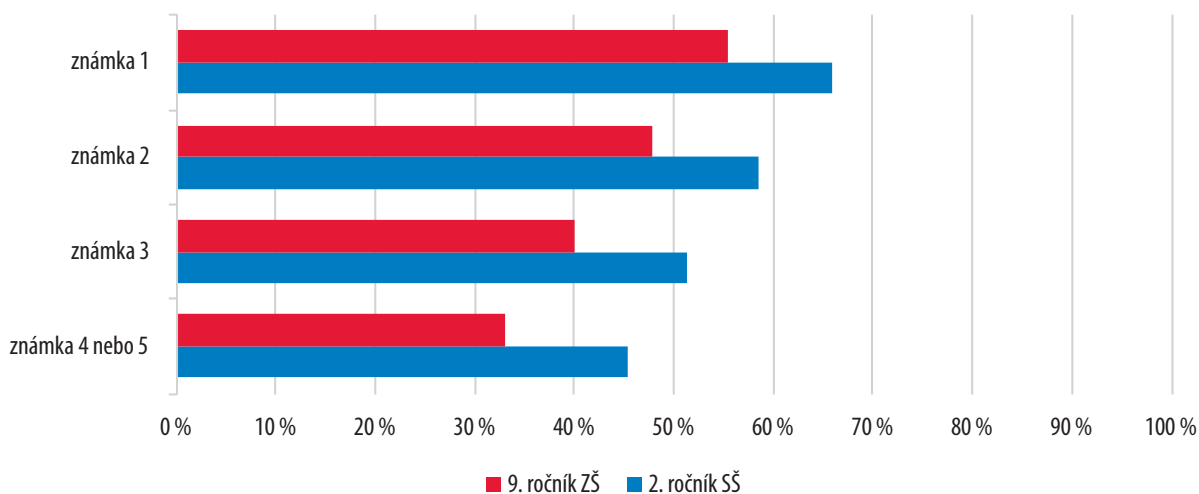
Známka žáka z českého jazyka na konci předchozího školního roku

Známku z českého jazyka lze chápat jako jeden z ukazatelů dosahovaných výsledků žáků, proto je důvodné očekávat její úzký vztah k dosažené úrovni čtenářské gramotnosti. Graf č. 15 tento předpoklad potvrzuje jak pro žáky 9. ročníku ZŠ, tak pro žáky 2. ročníku SŠ. Žáci mající na konci předchozího školního roku lepší známku z českého jazyka dosáhli vyšší průměrnou úspěšnost v testu, přičemž silněji se tento vztah ukazuje v případě žáků 9. ročníku ZŠ. To svědčí o tom, že školní klasifikace žáků v českém jazyce je poměrně validním indikátorem sledovaných dovedností žáků ve sledovaných aspektech čtenářské gramotnosti.



Graf 15

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ podle známky z českého jazyka na konci předchozího školního roku

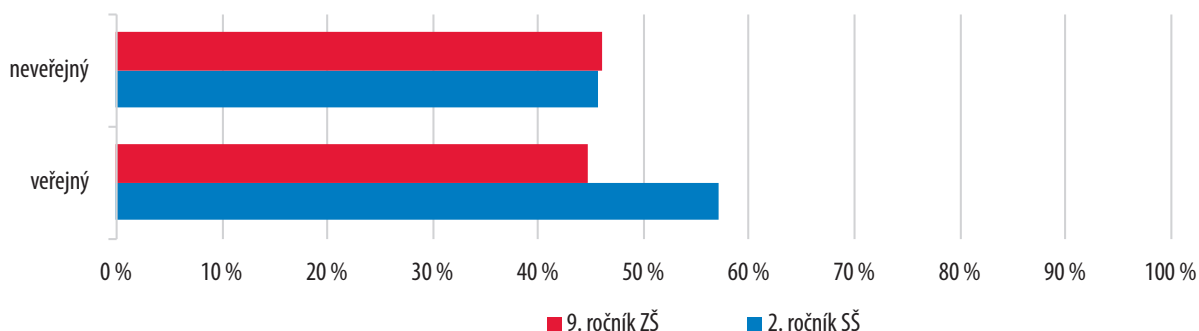


Zřizovatel školy

Hodnocení rozdílů ve výsledcích žáků vzhledem k typu zřizovatele školy je zachyceno v grafu č. 16. Žáci veřejných škol dosáhli ve zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti podobné průměrné úspěšnosti jako žáci neveřejných škol v případě žáků 9. ročníku ZŠ a naopak výrazně vyšší průměrné úspěšnosti v případě žáků 2. ročníku SŠ (o 11 p. b.). Žáci 2. ročníku neveřejných středních škol překvapivě dosáhli pouze obdobné průměrné úspěšnosti jako žáci 9. ročníku ZŠ. Lepší výsledky žáků 2. ročníku veřejných SŠ jsou zachovány i při kontrole vlivu dalších proměnných, včetně struktury žáků podle studovaných skupin oborů vzdělání. Vedle vyšší úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti lze u žáků 2. ročníku veřejných SŠ zaznamenat také lepší průměrnou známku na vysvědčení z českého jazyka, vyšší oblíbenost českého jazyka a také lepší postoj žáků k výzvám spojeným s výukou a učebním českého jazyka.

Graf 16

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ podle typu zřizovatele školy



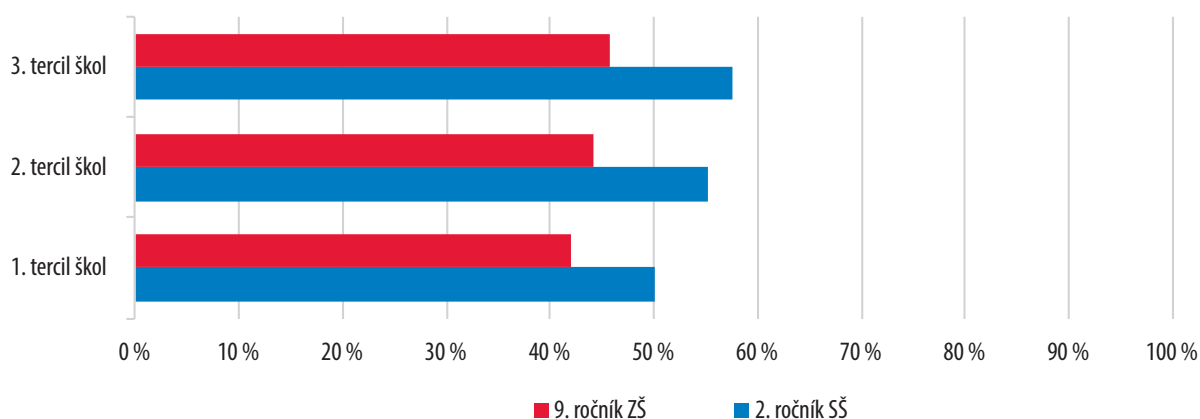
Velikost školy

Z hlediska velikosti školy dosáhli žáci 9. ročníku ZŠ i žáci 2. ročníku SŠ, kteří studují na školách s vyšším počtem žáků (3. tercil škol), o něco vyšší průměrné úspěšnosti v testu

čtenářské gramotnosti (viz graf č. 17).¹⁴ V případě žáků 2. ročníku SŠ jsou však tyto rozdíly dány vlivem dalších proměnných, především odlišné struktury žáků podle studovaných skupin oborů.¹⁵ Nejvyšší významnost tak mají o něco horší výsledky žáků tercilu základních škol s nejnižším počtem žáků. Svou roli zde mohou hrát například některé nevýhody umístění školy v malých obcích (např. socioekonomické charakteristiky obyvatel), a to rovněž s ohledem na skutečnost, že nejsou pozorovány horší charakteristiky žáků nejmenších škol týkající se vztahu, aktivity či ambicióznosti k českému jazyku, stejně jako jejich známky na vysvědčení z českého jazyka.

Graf 17

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ podle velikosti školy



Velikost obce školy

Žáci 9. ročníku ZŠ i žáci 2. ročníku SŠ navštěvující školy, které se nacházejí v menších obcích, dosáhli nižší průměrné úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti než žáci škol, které jsou lokalizovány ve větších městech (viz graf č. 18). Rozdíly v průměrné úspěšnosti žáků vzhledem k velikosti obce školy jsou ovšem poměrně malé (nejvíce 3 p. b. při srovnání průměrné úspěšnosti žáků 9. ročníku škol v tercilech škol největších a nejmenších obcí). Na druhou stranu je možné připomenout, že zjištění o lepších výsledcích žáků škol nacházejících se ve větších obcích přinesla rovněž zjišťování výsledků žáků realizovaná ve školních letech 2015/2016 (čtenářská gramotnost) a 2016/2017 (český jazyk). Vedle možných faktorů zmíněných v předchozím odstavci (zejména socioekonomický status obyvatel) zde může specificky ve vztahu ke čtenářské gramotnosti hrát roli například obtížnější přístup k veřejné knihovně v malých obcích.

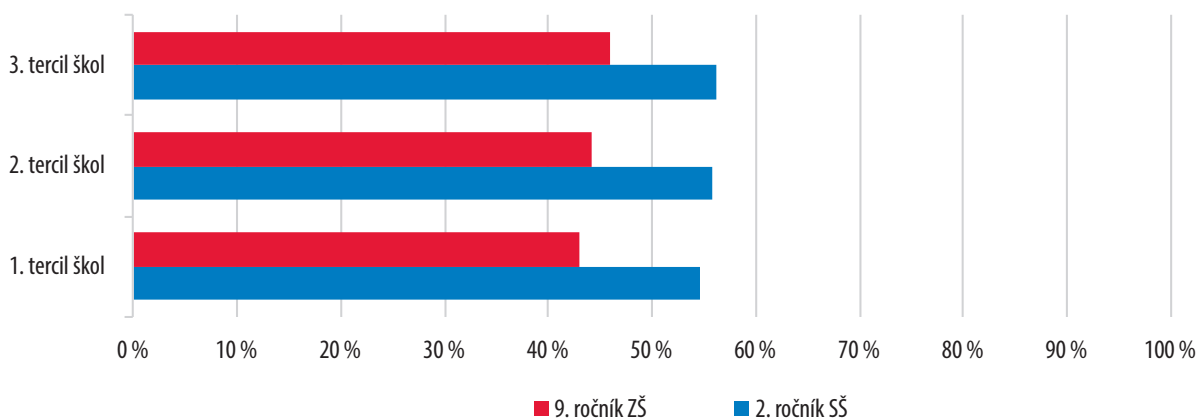
14 Analogické zjištění o vyšší průměrné úspěšnosti žáků 9. ročníku větších ZŠ bylo pozorováno rovněž v závěrech zjišťování výsledků žáků 9. ročníku ZŠ v českém jazyce ve školním roce 2016/2017.

15 Zde se především jedná o vyšší zastoupení žáků gymnázií ve skupině největších škol a naopak nižší zastoupení těchto žáků ve skupině nejmenších škol.



Graf 18

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ podle velikosti obce školy

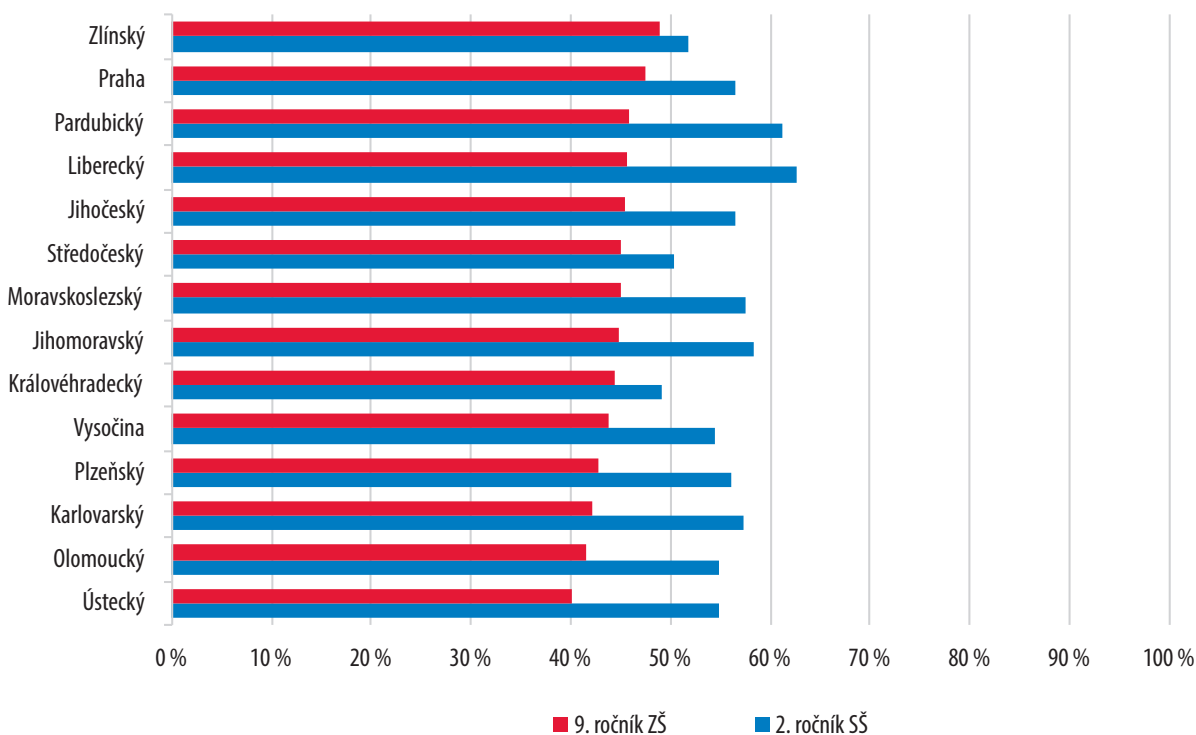


Regionální umístění školy

Rozdíly mezi kraji byly v případě zjišťování výsledků čtenářské gramotnosti pozorovány jak v případě žáků 9. ročníku ZŠ, tak v případě žáků 2. ročníku SŠ, přičemž rozpětí mezi nejnižší a nejvyšší hodnotou bylo v případě žáků 9. ročníku 9 p. b. a v případě žáků 2. ročníku SŠ 13 p. b. (viz graf č. 19). Významný vliv na dosaženou úspěšnost žáků však mají další faktory (např. odlišná struktura studovaných oborů žáků středních škol); s ohledem na to se jako nejvýznamnější ukazuje být nižší úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ navštěvujících školy v Ústeckém kraji. Takový poznatek se bohužel opakovaně vyskytuje v různých zjišťováních výsledků, kterých žáci dosahují nejen ve čtenářské gramotnosti.

Graf 19

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ podle regionálního umístění školy



Významnost charakteristik žáků a škol pro rozdíly v úspěšnosti v testu

Úspěšnost žáků v testu čtenářské gramotnosti může být nestejnou měrou ovlivněna různými charakteristikami žáků či jejich škol. Horší výsledky žáků škol nacházejících se v daném kraji mohou být například spojeny s nižším zastoupením gymnazistů ve vzorku žáků, nikoli regionálním umístěním školy. Proto byla významnost charakteristik žáků a jejich škol uvedených v této kapitole hodnocena společně, a to s využitím modelu, do něhož byly zařazeny všechny uvedené charakteristiky a čtyři další proměnné¹⁶:

- vztah žáka k výuce českého jazyka (oblíbenost českého jazyka),
- snaha a aktivita žáka ve výuce a při učení se českému jazyku,
- postoj žáka k výzvám v učení se českému jazyku,
- interakce žáka se spolužáky v učení se českému jazyku.

Cílem tohoto postupu bylo posoudit významnost hodnocených charakteristik žáků a jejich škol při zohlednění vlivu dalších proměnných. Nejvýznamnější číselné charakteristiky jsou uvedeny v tabulce č. 14 v příloze č. 4.

V případě žáků 9. ročníku ZŠ jsou rozdíly v dosažené úrovni čtenářské gramotnosti nejvýznamněji spojeny se dvěma charakteristikami žáka – se známkou žáka z českého jazyka na vysvědčení a s postojem žáka k výzvám v učení se českému jazyku. Vedle dovedností žáků tak je prokázána úroveň žáka ve sledovaných aspektech čtenářské gramotnosti spojena také s jeho vyšší ambiciózností, s ochotou nezůstávat u jednoduchých úkolů a řešit úkoly složitější. Naopak nižší význam pro dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti má vztah žáka k českému jazyku (oblíbenost českého jazyka) a také jím přiznaná aktivita v hodině. Tyto postoje jsou tak charakteristické a významné nejen pro žáky s vysokou úspěšností, ale také pro žáky s nižší úspěšností v testu čtenářské gramotnosti. Při zohlednění vlivu uvedených charakteristik žáka jsou rozdíly v dosažené úrovni čtenářské gramotnosti dále nejvýznamněji spojeny s horšími výsledky žáků škol nacházejících se v Ústeckém kraji, s lepšími výsledky žáků s pozitivními postoji ke spolupráci se spolužáky, s horšími výsledky žáků malých škol a s horšími výsledky žáků se SVP.

Hodnocení faktorů úspěšnosti žáků 2. ročníku SŠ v testu čtenářské gramotnosti potvrzuje především významnost charakteristik žáka vztahujících se k jeho přístupu a postoji k výzvám. Vedle toho se však podle očekávání projevuje rozdíl v dosažených výsledcích žáků gymnázií na jedné straně a žáků nematuritních oborů vzdělání na straně druhé. Významněji lepších výsledků dosáhli také žáci veřejných středních škol a naopak horších výsledků žáci škol nacházejících se v menších obcích.

Rozdělení žáků středních škol do „různě úspěšných“ skupin oborů vzdělání poměrně silně¹⁷ vysvětluje rozdíly v dosažené úrovni čtenářské gramotnosti žáků středních škol, zároveň však hodnocené charakteristiky vysvětlují stále jen část rozdílů v úspěšnosti žáků, a existují tedy další, zde nezohledněné faktory, které mají vliv na dosažené výsledky žáků.¹⁸ To, že lepších výsledků v testu čtenářské gramotnosti dosáhli žáci, kteří vyjadřují pozitivní postoje jak k výzvám, tak ke spolupráci se spolužáky, dokládá tabulka č. 10 uvádějící ta tvrzení obsažená v žákovských dotaznících, u nichž jsou nejvyšší rozdíly v průměrné úspěšnosti žáků, kteří na dané tvrzení odpověděli souhlasně, respektive nesouhlasně.

16 Viz kapitola 3.2 pro metodiku konstrukce prvních tří proměnných a graf č. 8 pro dílčí proměnné, které jsou využity pro vytvoření čtvrté proměnné, a to stejným metodickým postupem jako v případě prvních tří proměnných (viz kapitola 3.2).

17 Viz hodnota adj. R^2 , která je vyšší v modelu pro žáky 2. ročníku SŠ.

18 Příkladem další proměnné může být úroveň sociálního znevýhodnění lokality školy, přičemž tato proměnná může uchopit vliv socioekonomického znevýhodnění některých regionů České republiky.



Rozdíl průměrné úspěšnosti žáků (v procentních bodech), kteří danou otázku dotazníku zodpověděli souhlasně, a žáků, kteří danou otázku dotazníku zodpověděli nesouhlasně (otázky s nejvyššími rozdíly v úspěšnosti)

a) žáci 9. ročníku ZŠ

Tvrzení	Rozdíl úspěšnosti (p. b.)
Když je učivo náročné, soustředím se jen na ty snadné části.	– 7,44
Když někde udělám chybu, snažím se ji pochopit.	7,09
Čeština je na mě příliš těžká.	– 6,95
Když učivu nerozumím, vzdám to.	– 6,28
Když pracuji s ostatními, nesdělují jim své myšlenky a nápady.	– 6,14
Když se v češtině učíme něco nového, mám obavy, že to nezvládnu.	– 4,80
Co napadá v češtině mé spolužáky, mě nezajímá.	– 4,66
O tom, co probíráme v češtině, se snažím dozvědět co nejvíc.	– 4,47
V hodinách češtiny se nezapojuji.	– 4,30
V hodinách češtiny přemýšlím nad tím, co říkají ostatní.	4,22

b) žáci 2. ročníku SŠ

Tvrzení	Rozdíl úspěšnosti (p. b.)
Když je učivo náročné, soustředím se jen na ty snadné části.	– 8,21
Když někde udělám chybu, snažím se ji pochopit.	7,93
Čeština je na mě příliš těžká.	– 7,46
Když se v češtině učíme něco nového, mám obavy, že to nezvládnu.	– 6,60
V hodinách češtiny přemýšlím nad tím, co říkají ostatní.	6,12
Snažím se pochopit myšlenky svých spolužáků.	5,99
Když učivu nerozumím, vzdám to.	– 5,94
Co napadá v češtině mé spolužáky, mě nezajímá.	– 5,88
Když se učím, pracuji hlavně na těch úkolech, které mi jdou.	– 4,70
Když pracuji s ostatními, nesdělují jim své myšlenky a nápady.	– 4,57

Žákovský dotazník obsahoval také otázky, u nichž nelze identifikovat významnější rozdíly v úspěšnosti žáků v testu čtenářské gramotnosti vzhledem k jejich kladné či záporné odpovědi. Patří mezi ně například „Při učení se snažím.“, „Jsem rád/a, když je učivo v češtině těžké.“, „Myslím si, že čeština je nudná.“ (především žáci 9. ročníku ZŠ), „Na hodiny češtiny se těším.“ (především žáci 9. ročníku ZŠ), „Cvičení do češtiny si po sobě kontroluji, abych se ujistil/a, že mám všechno správně.“, „O češtině se bavím i mimo výuku se spolužáky nebo s rodiči.“, „Když dělám úkoly do češtiny, moc nad tím nepřemýšlím.“, „Dělám jen tolik, kolik je nezbytně nutné.“ (především žáci 2. ročníku SŠ) a „Nerad/a v češtině pracuji se svými spolužáky.“. Ukazuje se tak, že pouhá snaha žáka není zárukou lepšího výsledku, že i žáci s lepším výsledkem považují češtinu za nudný předmět a netěší se na ni, že pečlivost a mimoškolní rozhovory o češtině nejsou zárukou lepších výsledků, že i žáci s lepším výsledkem nad úkoly z češtiny moc nepřemýšlejí a dělají jen to, co musí, a že i ti žáci, kteří neradi pracují se spolužáky, mohou dosáhnout dobrých výsledků.

Úspěšnost žáků ZŠ a SŠ v otázkách testu čtenářské gramotnosti

Žáci 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ řešili stejný test, což umožňuje srovnat jejich úspěšnost v řešení jednotlivých otázek. Protože do výběrového souboru žáků 9. ročníku ZŠ nebyli zařazeni žáci nižšího stupně víceletých gymnázií, byli pro účely porovnání ze vzorku žáků 2. ročníku SŠ vyřazeni žáci šestiletých a osmiletých gymnázií.

Graf č. 20 ukazuje lepší výsledek žáků 2. ročníku SŠ ve všech otázkách testu s výjimkou jedné, přičemž tato otázka byla součástí rozšiřující části testu, který řešili pouze žáci s velmi dobrým výsledkem v základní verzi testu. Nejlépe žáci 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ řešili otázky vyžadující nalezení a porozumění informaci v textu (průměrná úspěšnost na otázku 54 % v případě žáků 9. ročníku ZŠ a 63 % v případě žáků 2. ročníku SŠ). Nižší úspěšnosti dosáhli žáci v otázkách vyžadujících odvození odpovědi vlastním úsudkem s využitím informací v textu (průměrná úspěšnost na otázku 43 % v případě žáků 9. ročníku ZŠ a 52 % v případě žáků 2. ročníku SŠ). Největší problémy pak měli žáci s otázkami vyžadujícími posouzení pravdivosti tvrzení (průměrná úspěšnost otázek 20 % v případě žáků 9. ročníku ZŠ a 26 % v případě žáků 2. ročníku SŠ). Svou roli v tomto směru ovšem hrála také obtížnost zadaného textu, z něhož následně vycházely testové otázky. Podle očekávání dosáhli žáci nejlepších výsledků v otázkách navazujících na krátký, jednoduše psaný text s tématem blízkým životu žáka (recenze restaurace, zpráva o leteckém neštěstí v horách), nejhorších výsledků pak v otázkách vycházejících z delšího textu psaného více odborným jazykem (komentář k mediální aféře v USA).

Pro žáky 9. ročníku ZŠ byly nejsnadnější i nejlépe obtížné stejné otázky jako pro žáky 2. ročníku SŠ. Pro žáky nejsnazší úlohy se věnovaly následujícím tématům:

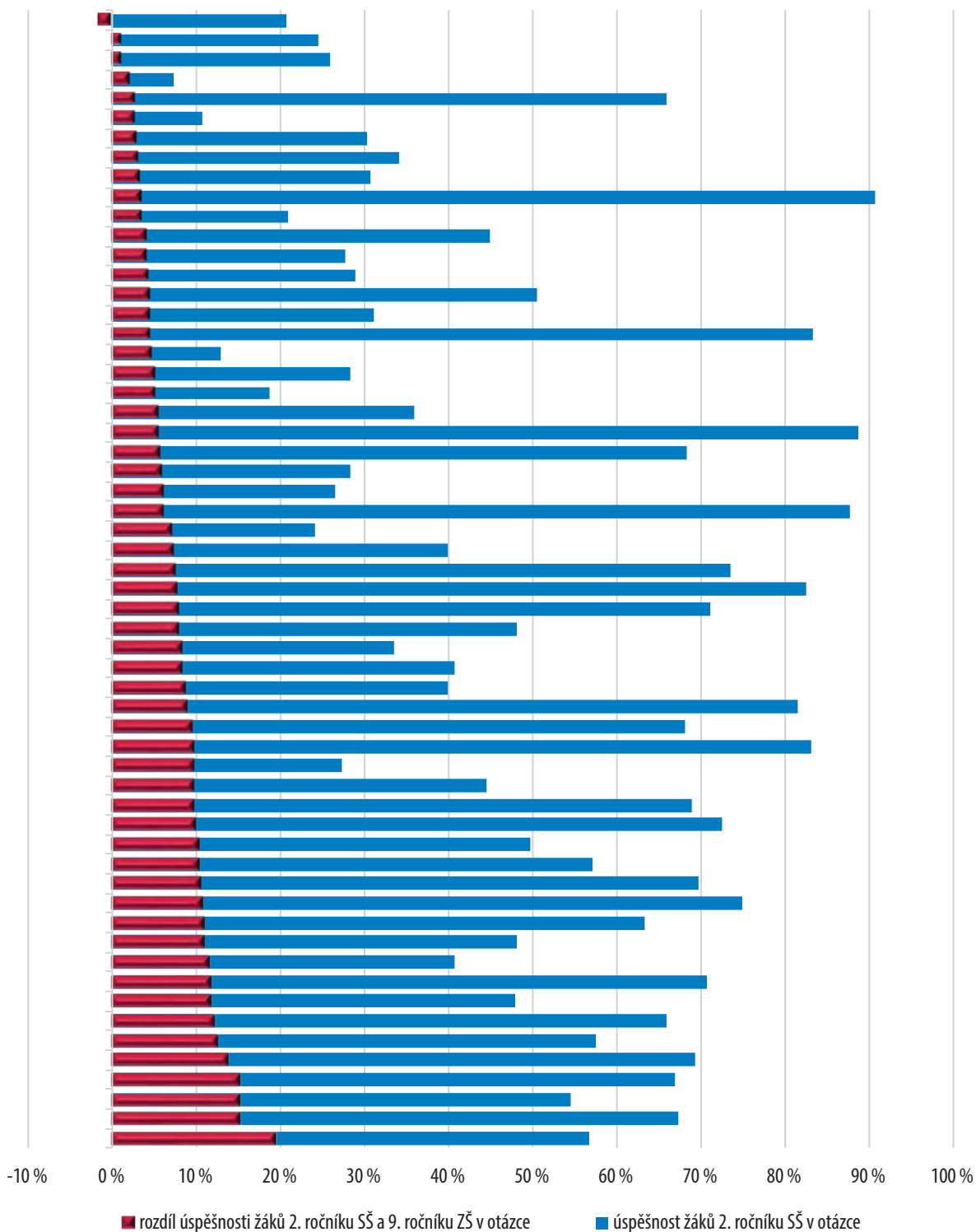
- Otázka s nejvyšší dosaženou úspěšností žáků (87 % v případě žáků 9. ročníku ZŠ a 91 % v případě žáků 2. ročníku SŠ) se zaměřovala na seřazení událostí v příběhu popsaném v textu, a to na identifikaci první události, již celý příběh začínal.
- Otázka s druhou nejvyšší dosaženou úspěšností žáků (83 % v případě žáků 9. ročníku ZŠ a 89 % v případě žáků 2. ročníku SŠ) se zaměřovala na identifikaci informace o cílové skupině recenzované restaurace, která byla přímo explicitně uvedena v krátkém textu.
- Otázka se třetí nejvyšší dosaženou úspěšností žáků (82 % v případě žáků 9. ročníku ZŠ a 88 % v případě žáků 2. ročníku SŠ) se zaměřovala na poznání celkového vyznění textu ve vztahu k popisované restauraci.

Společným znakem všech otázek s nejnižší úspěšností žáků 9. ročníku ZŠ (úspěšnost 5–8 %) i 2. ročníku SŠ (úspěšnost 7–13 %) je jejich zadání ve formě výběru tvrzení, která vyplývají z textu, odporují informacím v textu obsaženým, ve volbě reálného chování, které by odpovídalo informacím v textu, apod. – obecně jde o zadání směřující k pokročilejším dovednostem nad předloženým textem.

Uvedené charakteristiky nejvíce a nejméně úspěšných úloh potvrzují dříve uvedená zjištění ohledně úkolů spojených s prací žáků zaznamenanou v navštívených hodinách – žáci častěji řeší především úkoly odpovídající svou náročností spíše nejsnazším úlohám v testu. Naopak méně byla v hodinách registrována práce žáků rozvíjející pokročilejší dovednosti vyžadující kritické přemýšlení nad textem, rozpoznávání validních argumentů v textu a jejich odlišení od „měkkých“ informací apod. Častější využívání právě takových složitějších úkolů je nepochybně jednou z výzev, které před školami v oblasti rozvoje čtenářských dovedností a obecně čtenářské gramotnosti do budoucna leží.



Porovnání úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ v řešení otázek testu



5 Vybrané aspekty rozvoje čtenářské gramotnosti

Hodnocení rozvoje čtenářské gramotnosti se zaměřilo na tři dílčí aspekty, a to na překážky rozvoje čtenářské gramotnosti pohledem učitelů, na posouzení vybraných faktorů

rozvoje čtenářské gramotnosti žáků na školách kategorizovaných do dvou skupin – škol s nadprůměrnou a s podprůměrnou úspěšností žáků v testu čtenářské gramotnosti – a konečně na porovnání hlavních zjištění šetření realizovaných ve školních letech 2015/2016 a 2017/2018.

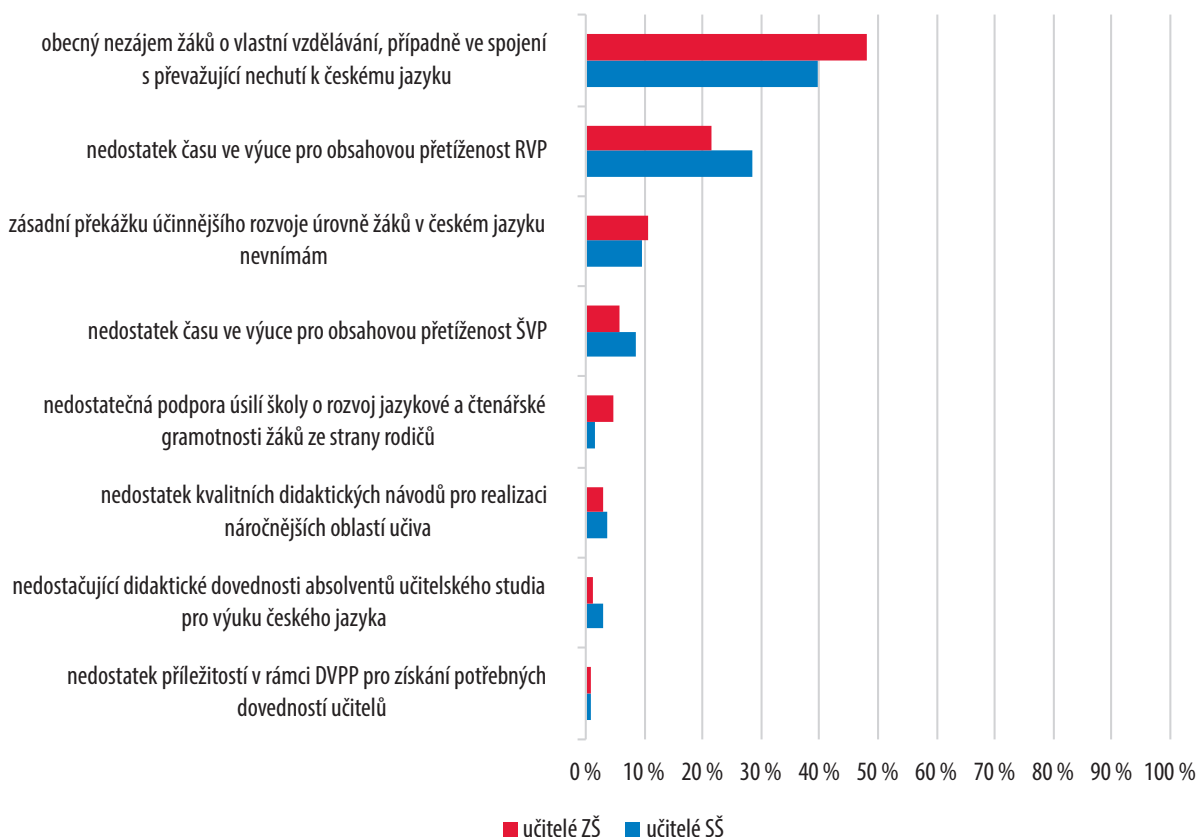
5.1

Překážky rozvoje čtenářské gramotnosti pohledem učitelů

Pro rozpoznání možností lepšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků jsou cenné poznatky o překážkách, které jsou v tomto směru vnímány ze strany učitelů. Učitelé základních i středních škol shodně označují za nejvýznamnější překážku účinnějšího rozvoje čtenářské gramotnosti obecný nezájem žáků o vlastní vzdělávání, případně spojený s nízkou oblíbeností českého jazyka jako takového. Citelněji je tento problém pocíťován učiteli základních škol. Druhou nejčastěji uváděnou překážkou účinnějšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků je nedostatek času ve výuce pro obsahovou přetíženost RVP a následně v obsahové přetíženosti ŠVP. Další nabízené možné překážky účinnějšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků byly učiteli vybírány méně často (viz graf č. 21), přibližně desetina učitelů žádnou zásadnější překážku neoznačila. K dalším (nenabídnutým, ale učiteli formulovaným) překážkám účinnějšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků patřily problémy se slovní zásobou žáků a porozumění textu v kontextu nezájmu žáků o čtení, a to mimo jiné s ohledem na konkurenci komunikace prostřednictvím krátkých textových zpráv (SMS), sociálních sítí a obecně počítačů, a dále pak počet žáků ve třídě a problémy práce se žáky se ŠVP.

Graf 21

Hlavní překážky účinnějšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků (podíl odpovídajících učitelů)



Vybrané faktory rozvoje čtenářské gramotnosti žáků – srovnání škol

Posouzení vybraných faktorů rozvoje čtenářské gramotnosti žáků vychází z porovnání situace 106 škol, které byly navštíveny během tematické prezenční inspekční činnosti. Žáci těchto škol dosáhli různé úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti na poměrně široké škále, což umožňuje zabývat se otázkou, zda se liší charakteristiky škol, jejichž žáci dosahují vyšší, respektive nižší úrovně čtenářské gramotnosti. Proto byly školy rozděleny na dvě poloviny¹⁹, a to prostřednictvím srovnání úspěšnosti jejich žáků s mediánem úspěšnosti všech základních, respektive středních škol – a faktory rozvoje čtenářské gramotnosti žáků byly následně hodnoceny pro dvě takto definované kategorie škol.

Nejvýznamnější rozdíly byly zaznamenány v charakteristikách průběhu výuky na středních školách, kdy se v hodinách škol, jejichž žáci dosahují vyšší úrovně čtenářské gramotnosti, častěji vyskytovaly především situace, kdy žáci vyvozovali informace, které nejsou přímo uvedené v textu, a kdy žáci posuzovali, zda či do jaké míry text naplňuje účel, s nímž ho četli. Obecněji pak platí, že žáci těchto škol byli častěji vystaveni situacím, které kladou vyšší nároky na jejich činnost (např. shrnutí textu, hodnocení obsahu textu, práce se spolužáky a další). V případě základních škol je význam těchto rozdílů nižší. Základní i střední školy, jejichž žáci dosáhli vyšší úrovně čtenářské gramotnosti, jsou také charakteristické vyšší aprobovaností výuky, zejména v českém jazyce.

V případě základních škol byly rozdíly mezi školami s vyšší a nižší úspěšností jejich žáků pozorovány také vzhledem k typům textů, se kterými žáci pracují. Takto žáci základních škol s lepšími dosaženými výsledky pracovali častěji se sadami různých textů k danému tématu či úkolu, zatímco žáci základních škol s horšími dosaženými výsledky pracovali častěji s texty z učebnice nebo čítanky. Pozitivně lze hodnotit skutečnost, že žákům základních škol s horšími výsledky byla častěji poskytována účinná podpora ze strany učitele. Konečně na základních školách s lepšími výsledky byla častěji zaznamenána přítomnost čtenářských koutků vybavených k četbě atraktivních knih a časopisů (inspirativní praxe).

Čtenářská gramotnost žáků – školní rok 2015/2016 a 2017/2018

Čtenářská gramotnost byla sledována a hodnocena také ve školním roce 2015/2016, přičemž hlavní závěry byly shrnuty v podobě tematické zprávy. Tato skutečnost umožňuje posoudit změny vybraných zjištění pro školní roky 2015/2016 a 2017/2018 (viz přehled těchto změn představený v tabulce č. 11).

¹⁹ Každá kategorie obsahuje celkem 53 škol se stejným podílem základních a středních škol v obou kategoriích.

Školní rok 2015/2016	Školní rok 2017/2018
Pozitivně bylo hodnoceno zřízení školní knihovny či studijního centra na 91 % škol, s jejich fungováním bylo spokojeno přes 80 % ředitelů škol. Neuspokojivě byly hodnoceny další prostorové aspekty utvářející příležitosti žáků ke čtení (např. čtenářské koutky apod.).	Hodnocení přineslo podobné poznatky, dobře fungující školní knihovna byla zaznamenána na dvou třetinách škol.
Učitelé se na necelých čtyřech pětinach škol cíleně vzdělávali v oblasti čtenářské gramotnosti, v polovině škol pracoval učitel (nebo skupina učitelů) pověřený koordinací rozvoje čtenářské gramotnosti a čtvrtina škol rozvíjela čtenářskou gramotnost na bázi aktuální písemné strategie.	Podíl základních škol, v nichž se učitelé cíleně vzdělávají v rozvoji čtenářské gramotnosti, je podobný, nižší hodnoty byly zaznamenány v případě středních škol (kolem 50 %). Práce učitele (nebo skupiny učitelů) pověřeného koordinací rozvoje čtenářské gramotnosti je využívána na stejném podílu škol, o něco vyšší podíl škol (třetina škol) rozvíjel čtenářskou gramotnost na bázi aktuální písemné strategie.
Při formulaci čtenářských cílů v ŠVP byl ve většině škol sledován přístup, který byl založen na jednodušších dovednostech žáků v práci s textem. Doporučeno bylo posílit hloubku čtenářských cílů v ŠVP.	Hodnocení přineslo podobné poznatky, na většině škol byl opětovně zaznamenán přístup na bázi jednodušších dovedností žáků v práci s textem.
V průběhu výuky se nejčastěji vyskytovaly jevy spojené s využíváním čtenářských cílů a s učitelovou podporou žákům. Méně častý byl výskyt jevů založených na reflexi žáka k dosažení čtenářských cílů (opomíjený jev) a dále pak účinná podpora slabším žákům ze strany učitele.	Hodnocení přineslo analogické poznatky.
Nejčastější úkoly adresované žákům byly spojeny s hledáním a vyvozováním informací. Méně časté byly náročnější úkoly žákům, stejně jako jevy zdůrazňující aktivitu žáků, včetně plánování své reflexe čtenářství.	Hodnocení přineslo analogické poznatky.
Hlavními předměty s výskytem jevů spojených se čtenářstvím byly podle očekávání český jazyk a cizí jazyk. Nicméně pouze ve 4 % navštívených hodin žáci vůbec nečetli.	Hodnocení přineslo analogické poznatky.
Postoje žáků středních škol ke čtení byly více nepříznivé ve srovnání s žáky základních škol. Čtení však nebylo považováno za obtížné.	Rozdíly mezi žáky základních a středních škol v jejich vztahu k českému jazyku byly malé.
Zdůrazněn byl problém vysokého počtu chlapců dosahujících velmi nízké úrovně čtenářské gramotnosti.	Hodnocení poukázalo na existenci podobného problému.

Pozitivně lze hodnotit fakt, že soudě podle mírně vyššího podílu škol s písemnou strategií rozvoje čtenářské gramotnosti školy přikládají této oblasti vzdělávání rostoucí význam. Na druhou stranu prozatím není toto zesílení akcentu patrné ve výsledcích žáků. Stále nevyužitou rezervu představuje přibližně třetina škol s ne zcela dobře fungující školní knihovnou. Znatelná změna k lepšímu nebyla zaznamenána ani v typu činností, kterým se žáci v rámci rozvoje svých čtenářských dovedností věnují – přetrvává vysoký podíl spíše elementárních dovedností s malou složkou rozvíjející kritické uvažování nad textem a zobecňování v textu uvedených informací. Přetrvává také spíše negativní postoj žáků ke čtení, který se školám ani přes relativně časté zařazování čtení do vyučovacích hodin nedaří zvrátit.



6 Závěry a doporučení

6.1

Závěry

- Český jazyk a literatura je podle očekávání předmětem, v němž byl zaznamenán nejvyšší výskyt jevů spojených se čtenářskou gramotností. Ačkoli je pozitivní, že čtenářská gramotnost je rozvíjena také v dalších předmětech a vzdělávacích oblastech, když práce s textem nebyla zaznamenána pouze v 5 % navštívených hodin, vyskytovaly se v navštívených hodinách spíše jednodušší činnosti žáka vztahující se k rozvoji čtenářské gramotnosti.²⁰ Méně časté byly více náročné činnosti a činnosti založené na vlastní aktivitě žáka, včetně sebereflexe žákových činností, nejvíce pak v matematice, fyzice a odborných předmětech. Významné příležitosti v tomto směru však byly pozorovány i v dalších předmětech a vzdělávacích oblastech. Zařazení náročnějších činností do výuky a pozitivní postoj žáka k výzvám, tj. jeho ochota řešit obtížnější čtenářské úkoly, přitom mají významný a pozitivní vztah k dosažené úrovni čtenářské gramotnosti žáků a ukázaly se být v tomto ohledu významnější než vztah žáků k výuce českého jazyka a jejich aktivita ve výuce a při učení.
- Pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků lze pozitivně hodnotit poměrně vysokou aprobovanost výuky českého jazyka. Zároveň se však objevují některé hrozby spojené s personálními podmínkami rozvoje čtenářské gramotnosti. Ty zahrnují zajištění aprobované výuky na některých typech škol (např. menší základní školy, školy s horšími výsledky žáků) a posun věkové struktury učitelů směrem k vyšším věkovým kategoriím. Nižší riziko těchto hrozeb je dáno také skutečností, že právě zajištění výuky aprobovanými učiteli bylo spojeno s vyšším výskytem čtenářsky orientovaných činností ve výuce. Příležitosti pak lze spatřovat také ve zlepšování nabídky DVPP v oblasti čtenářské gramotnosti a v rozšiřování prostorově-materiálních příležitostí ke čtení žáků (např. kvalita fungování školních knihoven, čtenářské koutky).
- Komplexní podoba aspektů rozvoje čtenářské gramotnosti opodstatňuje přínosnost koncepčního přístupu škol v tomto směru. Takový přístup však byl zaznamenán jen na necelé třetině navštívených škol, přibližně polovina škol pak využívala práci učitele (nebo skupiny učitelů) pověřeného koordinací rozvoje čtenářské gramotnosti. Koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti se zohledněním jejího průřezového začlenění do různých předmětů a vzdělávacích oblastí může pomoci ke snížení dopadu jedné z hlavních překážek rozvoje čtenářské gramotnosti – časového prostoru ve výuce.
- Žáci 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ dosáhli v testu čtenářské gramotnosti výsledků, které zaostaly za očekáváním. Žáci obou ročníků přitom měli především problémy s řešením otázek vztahujících se k více náročným činnostem žáků – k odvození informace neuvedené v textu, k hodnocení obsahu textu pro stanovení pravdivosti sdělení či ke zobecnování informací v textu do podoby obecně platných tvrzení. Znepokojivý je fakt, že se jedná o dovednosti nepostradatelné pro další studijní dráhu žáků i jejich uplatnění v reálném životě.
- Hodnocení dosažené úrovně čtenářské gramotnosti identifikovalo některé charakteristiky žáků spjaté s potenciálně vyšší úrovní hrozeb vyplývajících pro žáky z nižší úrovně jejich čtenářské gramotnosti. Jde například o žáky nematuritních oborů a v nižší míře o žáky společenskovědně orientovaných oborů, chlapce dosahující velmi nízkých procentních úspěšností v testu, žáky základních škol nacházejících se v Ústeckém kraji

20 Tyto činnosti byly zároveň učiteli vnímány jako nejdůležitější aspekty rozvoje čtenářské gramotnosti.

a žáky neveřejných středních škol. Nižší dosažená úroveň čtenářské gramotnosti je dále korelována s horším vztahem žáků k učení se českému jazyku, s nižší snahou a aktivitou žáků při učení se českému jazyku, s nižší ochotou žáků přijmout čtenářské výzvy a se spíše negativním pohledem na čtenářsky orientované interakce se spolužáky. Existuje také početná skupina žáků základních i středních škol deklarujících svůj spíše negativní vztah k výuce českého jazyka.

Doporučení

Doporučení pro školy

- Konceptně přistupovat k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků napříč vzdělávacími oborů a vzdělávacími oblastmi, a to včetně spolupráce učitelů (např. práce metodického týmu, rozvíjení kompetencí učitelů v oblasti čtenářské gramotnosti).
- Podporovat rozvoj čtenářské gramotnosti žáků i v jiných předmětech a vzdělávacích oblastech než český jazyk a literatura, včetně přírodovědných předmětů, včetně rozvoje potřebných kompetencí učitelů.
- Posilovat dovednosti žáků pro řešení náročnějších činností vztahujících se ke čtenářské gramotnosti (např. hlubší analýza textu, rozbor struktury textu a autorovy práce s jazykem, porovnání textů, stanovení účelu textu a další) s cílem dosahovat žákovy hlubšího porozumění problematice, a to včetně rozvoje dovedností žáka v oblasti sebereflexe a s vazbou na zlepšování postoje žáků ke čtenářským výzvám.
- Zlepšovat prostorově-materiální příležitosti žáků ke čtení (např. kvalitní fungování školní knihovny, čtenářské koutky), a to včetně nabídky atraktivních textů a ICT technologií pro zlepšování vztahu žáků ke čtení.
- Využívat dostupné informace sumativního i formativního hodnocení v rámci konceptního přístupu k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.
- Rozšiřovat spolupráci s odborníky, rodiči a dalšími aktéry (networking) při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Konceptně řešit rizika vztažená k zajištění personálních podmínek výuky v oblasti čtenářské gramotnosti (např. aprobovanost výuky, věková struktura učitelů), a to včetně škol více ohrožených v této oblasti (např. malé základní školy, školy s horšími socioekonomickými předpoklady).
- Systematicky podporovat DVPP zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti, a to se zdůrazněním prakticky orientovaného vzdělávání promítajícího se do vlastní výuky.
- Věnovat pozornost skupinám žáků více ohrožených nízkou úrovní čtenářské gramotnosti například formou lepší metodické i organizační podpory učitelů vzdělávajících takové žáky.
- Podporovat implementaci vzdělávacích materiálů zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti (např. výstupy systémových projektů) do výuky, a to napříč předměty a vzdělávacími oblastmi.
- Identifikovat příklady škol dobré praxe rozvoje čtenářské gramotnosti se zdůrazněním její podstaty jako inspirace pro další školy a s využitím empiricky podloženého hodnocení.



Doporučení pro zřizovatele

- Spolupracovat se školami při utváření koncepčního přístupu k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků tak, aby byla zajištěna synergie činností, k nimž disponují pravomocemi školy na jedné straně a jejich zřizovatelé na straně druhé.
- Ve spolupráci se školami finančně podporovat zlepšování prostorově-materiálních podmínek pro rozvoj čtenářské gramotnosti (školní knihovny a jejich knižní fondy).
- Podporovat spolupráci škol v území při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, například jako zastřešující téma konceptu místních akčních plánů rozvoje vzdělávání a se zohledněním faktorů ovlivňujících úroveň čtenářské gramotnosti žáků.



Seznam zkratk

ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	rámcový vzdělávací program
SŠ	střední škola
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola



Příloha 1 Doplnující charakteristiky šetření

Tabulka č. 12 zachycuje pro vybrané ukazatele strukturu vzorku škol a jejich žáků, kteří se účastnili zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ. V případě žáků 2. ročníku SŠ byla 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 vzdělání 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 vzdělání (kategorie L a M podle Klasifikace kmenových oborů vzdělání) zařazeny do jedné ze čtyř skupin oborů vzdělání označených jako přírodovědné, technické, společenské a umělecké.

Zařazení maturitních oborů vzdělání (kategorie L a M) do čtyř vymezených skupin oborů bylo provedeno ve dvou krocích. V prvním kroku šlo o hierarchické shlukování oborů vzdělání na základě podobnosti struktury jejich rámcového rozvržení obsahu vzdělávání podle RVP daného oboru. Ve druhém kroku byla výsledná podoba vymezených skupin oborů vzdělání posuzována podrobněji s ohledem na celkové zaměření oboru, přičemž v odůvodněných případech došlo k reklasifikaci „hraničních“ oborů vzdělání mezi definovanými skupinami.

Tabulka 12

Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti 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 vzdělávání				
Obory K – gymnázium	-	-	45	2 668 (21)
Obory L a M – přírodovědné	-	-	31	988 (55)
Obory L a M – technické	-	-	42	1 730 (58)
Obory L a M – společenské	-	-	66	2 373 (98)
Obory L a M – umělecké	-	-	13	329 (18)
Obory H a E	-	-	14	480 (48)
Struktura podle zřizovatele				
Veřejný	158	4 707 (354)	112	7 500 (206)
Neveřejný	5	51 (4)	39	1 068 (92)
Struktura podle velikosti školy				
1. tercil škol	54	745 (53)	50	1 231 (35)
2. tercil škol	55	1 459 (105)	51	2 889 (177)
3. tercil škol	54	2 554 (200)	50	4 448 (86)

Pozn.: V případě struktury vzorku podle skupin oborů vzdělávání je součet škol vyšší, než je celkový počet škol, a to z toho důvodu, že jedné škole mohl být přiřazen vyšší počet skupin oborů vzdělávání v návaznosti na klasifikaci dílčích oborů školy.

Tabulka 12

Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti 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	54	848 (51)	50	1 903 (103)
2. tercil škol	55	1 917 (133)	51	3 405 (90)
3. tercil škol	54	1 993 (174)	50	2 962 (105)
Struktura podle krajů				
Jihočeský	12	318 (18)	12	669 (6)
Jihomoravský	19	495 (48)	12	643 (26)
Karlovarský	6	127 (6)	4	259 (4)
Královéhradecký	10	264 (22)	9	463 (117)
Liberecký	7	222 (12)	5	267 (9)
Moravskoslezský	18	587 (23)	16	1 032 (26)
Olomoucký	10	290 (35)	10	514 (6)
Pardubický	9	231 (13)	9	597 (1)
Plzeňský	9	207 (12)	8	433 (8)
Praha	13	519 (44)	23	1 242 (24)
Středočeský	19	524 (40)	17	812 (24)
Ústecký	13	373 (31)	11	576 (13)
Vysočina	9	299 (39)	7	410 (22)
Zlínský	9	302 (15)	8	651 (12)



Čtenářská gramotnost byla v rámci tematických šetření České školní inspekce sledována ve školních letech 2009/2010, 2012/2013 a 2015/2016, tj. v tříletých cyklech.

Tematická zpráva zachycující poznatky ze šetření pro školní rok 2009/2010²¹ se věnovala sledování široké škály dílčích aspektů problematiky – zapracování čtenářské gramotnosti do ŠVP, dosahování cílů rozvoje čtenářské gramotnosti v kontextu celkových výsledků vzdělávání, organizace, forem a metod výuky, podpory žákům se SVP a zohledňování čtenářské vyspělosti žáků či využití zdrojů na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti. Hlavní závěry v tomto ohledu zdůraznily absenci národní strategie rozvoje čtenářské gramotnosti a poukázaly na využití spíše dílčích opatření pro rozvoj čtenářské gramotnosti ze strany škol. Příležitosti ke zlepšení byly spatřeny mimo jiné v posílení odbornosti pedagogických pracovníků v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti, ve vyšším zohlednění individuálních potřeb žáků, ve zkvalitňování vazby na další vzdělávací oblasti, především pak informační gramotnost, ve zlepšování vybavenosti škol pro výuku čtenářské gramotnosti a v rozvíjení systémů hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti.

Tematická zpráva pro školní rok 2012/2013²² položila vyšší důraz na vlastní pedagogický proces – projevy a dovednosti žáků, klima třídy, organizaci, formy a metody výuky a podmínky a přijatá opatření pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Hlavní poznatky této tematické zprávy poukázaly na význam kvality pedagogického procesu (např. využití více metod podporujících rozvoj čtenářské gramotnosti žáků) pro rozvoj čtenářské gramotnosti, přičemž ve srovnání s tematickou zprávou pro školní rok 2009/2010 bylo pozorováno zlepšení dovedností a projevů žáků.

Tematická zpráva pro školní rok 2015/2016²³ pracovala s nově formulovanou definicí čtenářské gramotnosti (viz podkapitola 1.2). Hodnocení se zaměřilo na následující oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti:

- podmínky rozvoje čtenářské gramotnosti (např. vybavenost školy knihovnou či informačním/studijním centrem, vzdělávání a kompetence učitelů, zakotvení cílů čtenářské gramotnosti v ŠVP a další),
- organizace, formy a metody výuky čtenářské gramotnosti (např. čtení ve výuce, včetně vazby na jiné předměty než český jazyk, činnosti ve výuce z pohledu učitele, činnosti ve výuce z pohledu žáka),
- sledování vzdělávacích výsledků žáků v oblasti čtenářské gramotnosti,
- vztah žáků ke čtenářské gramotnosti.

Pro zajištění vstupních informací byly využity různé zdroje informací, včetně dotazníků pro ředitele a učitele škol, hospitačních záznamů, žákovské ankety či výsledků výběrového zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků 6. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, respektive 1. ročníku vybraných oborů středních škol. Hlavní poznatky tematické zprávy poukázaly především na příležitosti vztahující se k zařazování více náročných aktivit pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků a na hrozby spojené se zhoršováním se vztahem žáků ke čtenářství v pozdějších ročnících studia. Specificky pak byla uvedena potřeba zaměřit pozornost na horší výsledky studijně nezaměřených žáků, ale rovněž na slabší výsledky chlapců a obecně výsledky všech žáků v krajích s dlouhodobě nedostatečnými výsledky.

Výsledky žáků související se čtenářskou gramotností byly ověřovány rovněž v rámci národních zjišťování realizovaných Českou školní inspekcí. Ve školním roce 2012/2013 byl

21 ČŠI (2011). *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání. Tematická zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

22 ČŠI (2013). *Podpora rozvoje matematické, finanční a čtenářské gramotnosti. Tematická zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

23 ČŠI (2016). *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

český jazyk zařazen mezi hodnocené předměty ve druhé celoplošné generální zkoušce ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání, a to na úrovni žáků 5. a 9. ročníku základní školy.²⁴ Průměrná úspěšnost žáků ve společné části testů z českého jazyka dosahovala poměrně vysokých hodnot – 70 % pro žáky 5. ročníku a 73 % pro žáky 9. ročníku.

Výsledky žáků ve čtenářské gramotnosti byly dále ověřovány v rámci výběrového zjišťování výsledků žáků 6. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a 1. ročníku vybraných oborů středních škol ve školním roce 2015/2016.²⁵ I v tomto případě dosáhli žáci základních škol poměrně vysoké úspěšnosti – 71 % –, naopak úspěšnost žáků vybraných oborů středních škol byla výrazně nižší – 48 % – a vyvolala úvahy o nedostatečné úrovni čtenářských dovedností významné skupiny žáků (žáci nematuritních učebních oborů).

Ve školním roce 2016/2017 byl český jazyk opětovně předmětem hodnocení v rámci zjišťování výsledků žáků 5. a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.²⁶ V tomto šetření dosáhli žáci průměrné úspěšnosti, která více méně odpovídala očekávání, konkrétně pak 61 % v případě žáků 5. ročníku a 65 % v případě žáků 9. ročníku základní školy.

Konečně výsledky českých žáků ve čtenářské gramotnosti jsou dlouhodobě sledovány prostřednictvím mezinárodních šetření PISA a PIRLS. V případě šetření PISA lze pozorovat tendenci horšících se výsledků žáků ve čtenářské gramotnosti za období 2000–2009 a následně zlepšení mezi roky 2009 a 2015. Výsledky českých žáků ovšem zůstávají pod průměrem zemí OECD.²⁷ Naopak výsledky šetření PIRLS za období 2001–2016 ukazují na zlepšení výsledků českých žáků za celé období 2001–2016, s mírným zhoršením mezi roky 2011–2016.²⁸

24 ČŠI (2013). *Závěrečná zpráva o přípravě, průběhu a výsledcích druhé celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání (ve školním roce 2012/2013 pilotovaném na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol)*. Praha: Česká školní inspekce.

25 ČŠI (2016). *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.

26 ČŠI (2017). *Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017. Závěrečná zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.

27 BLAŽEK, R., PŘÍHODOVÁ, S. (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce.

28 JANOTOVÁ, Z., TAUBEROVÁ, D., POTUŽNÍKOVÁ, E. (2016). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016. Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.



Příloha 3 **Vztahy vybraných proměnných**

Tabulka 13

Podoba a síla vztahů dvojic proměnných (hodnota korelačního koeficientu)

a) žáci 9. ročníku ZŠ

	Oblíbenost českého jazyka	Snaha a aktivita žáka	Postoj žáka k výzvám	Známka na vysvědčení
Oblíbenost českého jazyka	1,000	0,461	0,350	– 0,246
Snaha a aktivita žáka		1,000	0,391	– 0,331
Postoj žáka k výzvám			1,000	– 0,420
Známka na vysvědčení				1,000

b) žáci 2. ročníku SŠ

	Oblíbenost českého jazyka	Snaha a aktivita žáka	Postoj žáka k výzvám	Známka na vysvědčení
Oblíbenost českého jazyka	1,000	0,510	0,325	– 0,261
Snaha a aktivita žáka		1,000	0,344	– 0,212
Postoj žáka k výzvám			1,000	– 0,321
Známka na vysvědčení				1,000

Příloha 4 Odhady regresních modelů

Tabulka 14

Charakteristiky žáků a jejich škol s nejvyšší hodnotou standardizovaného regresního koeficientu (β)

Žáci 9. ročníku ZŠ		Žáci 2. ročníku SŠ	
Charakteristika	Standardizované β	Charakteristika	Standardizované β
Známka	– 0,415	Obory K – gymnázium	0,337
Postoj žáka k výzvám	0,110	Obory H a E	– 0,220
Velikost školy (1. tercil)	– 0,090	Známka	– 0,203
Ústecký kraj	– 0,085	Veřejný zřizovatel	0,126
Interakce se spolužáky	0,077	Postoj žáka k výzvám	0,101
Velikost obce (2. tercil)	– 0,070	Velikost obce (1. tercil)	– 0,086
adj. $R^2 = 0,24$		adj. $R^2 = 0,37$	





Rozvoj **sociální gramotnosti**
na základních a středních školách
ve školním roce 2017/2018

Tematická zpráva

OBSAH

1 Úvod	395
1.1 Cíle tematického šetření	395
1.2 Obecné vymezení sociální gramotnosti	395
1.3 Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika	396
2 Shrnutí hlavních zjištění	397
3 Sociální gramotnost – podmínky a průběh vzdělávání.	399
3.1 Vnímání významu sociální gramotnosti a způsoby jejího rozvoje	399
3.2 Materiální a personální podmínky, postoje rodičů	401
3.3 Jevy vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků ve výuce	402
3.4 Hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků ve výuce	405
4 Dosažená úroveň sociální gramotnosti žáků	405
4.1 Základní charakteristika testu	406
4.2 Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti	406
4.3 Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti podle vybraných charakteristik žáků a jejich školy.	407
4.4 Porovnání úspěšnosti žáků ZŠ a SŠ v otázkách testu.	413
5 Vybrané aspekty rozvoje sociální gramotnosti.	416
5.1 Překážky rozvoje sociální gramotnosti	416
5.2 Vybrané faktory rozvoje sociální gramotnosti – srovnání škol	417
5.3 Rozvoj sociální gramotnosti – školní rok 2015/2016 a 2017/2018	417
6 Závěry a doporučení.	419
6.1 Závěry	419
6.2 Doporučení	420
Seznam zkratk.	421
Příloha 1 Doplnující charakteristiky šetření.	422
Příloha 2 Sledování rozvoje sociální gramotnosti v minulosti.	424
Příloha 3 Odhady regresních modelů	425

1 Úvod

Podstatnou složkou výpovědi 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 není pouze vzdělávání v profilových či neprofilových vzdělávacích oborech, ale v pravidelných cyklech se Česká školní inspekce zaměřuje také na sledování rozvoje vybraných gramotností.

1.1

Cíle tematického šetření

Cílem tematického šetření, jehož výsledky shrnuje tato zpráva, bylo posoudit podmínky a průběh výuky vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti a mimo jiné také dosaženou úroveň ve vybraných aspektech sociální gramotnosti u žáků 9. ročníků základních škol a 2. ročníků středních škol (v SŠ včetně odpovídajících ročníků víceletých gymnázií) ve školním roce 2017/2018, včetně formulace doporučení pro další rozvíjení sociální gramotnosti žáků. Doporučení se týkají jak úrovně školy, tak úrovně vzdělávacího systému jako celku.

1.2

Obecné vymezení sociální gramotnosti

Při sledování rozvoje sociální gramotnosti vychází Česká školní inspekce z následující definice, na kterou navazují další metodické aspekty a postupy spojené se sledováním rozvoje sociální gramotnosti¹:

„Sociální gramotností rozumíme soubor dovedností opírajících se o určité znalosti – jednak znalost sebe samého a jednak elementární znalosti aplikované psychologie, nauky o lidském chování a etiky. Součástí gramotnosti jsou i postoje – jako hodnotové vztahy. Ty jsou však funkční jen tehdy, pokud skutečně pozitivně ovlivňují chování jedince. Sociální gramotnost je možné vymezit především výčtem souborů určitých gramotnostních dovedností, jako například sebepoznání, seberegulace a sebeorganizace (vč. psychohygieny a obran proti různým negativním vlivům), dovednosti sociální percepce a predikce chování druhých, komunikační dovednosti, dovednosti pro spolupráci a pro řešení vztahových problémů a konfliktů. V morální oblasti sociální gramotnost zahrnuje schopnost nést (osobní) odpovědnost za své jednání a tímto jednáním prokazovat respekt k právům druhých.“

Oproti dřívějším popisům klade uvedená definice sociální gramotnosti mnohem vyšší důraz na konkrétní pozorovatelné projevy činnosti žáků a na takové činnosti učitelů, které mohou efektivně přispívat k rozvoji sociální gramotnosti žáků.

Základním obsahovým rámcem pro osvojované znalosti a dovednosti žáků jsou především RVP příslušné pro dané obory vzdělání, v nichž sice pojem sociální gramotnost není explicitně uváděn, nicméně znalosti a dovednosti typické pro definici sociální gramotnosti jsou zahrnuty především v konceptu klíčových kompetencí. Nejbližší vztah k sociální gramotnosti má kompetence sociální a personální, přičemž za relevantní lze považovat rovněž vymezení kompetence komunikativní a kompetence občanské. Mezipředmětový charakter klíčových kompetencí má za následek, že sociální gramotnost žáků může být rozvíjena v širokém spektru vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů.

V kontextu rozvoje sociální gramotnosti by tak pozornost měla být zaměřována především na dovednosti spojené s fungováním jedince ve společnosti (udržování korektních

1 ČŠI (2015). *Metodika pro hodnocení rozvoje sociální gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce.



vztahů, vzájemný respekt, řešení vztahových problémů, připravenost ke spolupráci, efektivní práce ve skupině apod.) a dovednosti v oblasti komunikace (efektivní komunikace s okolím, kvalita ústního i písemného projevu, schopnost rozpoznat komunikační manipulace, argumentační zázemí, logika tvorby obsahových sdělení, dynamika projevu, schopnost komunikace zaujmout okolí a získat jej pro prezentované myšlenky apod.).

1.3

Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika

Zjištění představovaná v této tematické zprávě vycházejí z několika vzájemně se doplňujících zdrojů informací (typů šetření; viz tabulka č. 1 pro počty škol, ředitelů, učitelů a žáků účastnících se jednotlivých typů šetření²), které zahrnují:

- a) tematickou prezenční inspekční činnost na školách, která byla realizována zejména prostřednictvím hospitační činnosti v hodinách různých vzdělávacích oborů a rozhovorů s vedením navštívených škol,
- b) výběrové zjišťování dosažené úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti žáků realizované testem zadaným prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET,
- c) doplňující elektronické dotazování žáků, kteří se účastnili výběrového zjišťování dosažené úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti, a elektronické dotazování vzorku učitelů škol³ zařazených do tohoto výběrového zjišťování.

Tematická prezenční inspekční činnost, podobně jako šetření na bázi dotazování, se zabývala zejména hodnocením podmínek a průběhu realizace školního vzdělávání vztahujícího se k rozvoji sociální gramotnosti žáků. Vzorek škol pro tematickou prezenční inspekční činnost představoval výběr ze škol, v nichž proběhlo výběrové zjišťování dosažené úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti.

Výběrového zjišťování dosažené úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti se účastnili žáci 9. ročníku vybraného vzorku základních škol (dále jen „9. ročník ZŠ“, bez žáků odpovídajících ročníků víceletých gymnázií). Druhou cílovou skupinu výběrového zjišťování pak tvořili žáci 2. ročníku vybraného vzorku středních škol (dále jen „2. ročník SŠ“), a to včetně žáků víceletých gymnázií. Tabulka č. 1 poskytuje informace o velikosti výběrových souborů.

2 Další informace o charakteristikách výběrových souborů poskytuje příloha č. 1 (tabulka č. 9). Příloha č. 2 představuje sledování rozvoje sociální gramotnosti Českou školní inspekcí v minulosti.

3 Hlavním zaměřením své výuky patřilo 32 % učitelů k výuce českého jazyka a cizích jazyků, 32 % učitelů k výuce matematiky a přírodovědných předmětů, 16 % učitelů k výuce výchov, 14 % učitelů k výuce společenskovedních předmětů a 5 % učitelů k výuce odborných technických předmětů.

Počty škol, žáků, ředitelů a učitelů v dílčích typech šetření hodnotících podmínky a průběh vzdělávání a dosaženou úroveň sociální gramotnosti žáků

Tematická inspekční činnost	ZŠ (6.–9. ročník)	SŠ
Počet škol	74	50
Počet hospitací	695	500
Počet ředitelů – ředitelský dotazník	65	46
Zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti žáků	9. ročník ZŠ	2. ročník SŠ
Počet škol	153	145
Počet žáků (z toho žáci se SVP)	4 758 (352)	7 897 (302)
Počet učitelů – učitelský dotazník	450	432

Pozn.: Tematická inspekční činnost probíhala na některých víceletých gymnáziích jak v ročnících odpovídajících základní škole, tak v ročnících odpovídajících čtyřleté střední škole. Celkový počet škol je proto nižší než součet hodnot základních škol a středních škol. „SVP“ = speciální vzdělávací potřeby.

2 Shrnutí hlavních zjištění

Téměř 85 % učitelů a více než 90 % ředitelů škol považuje sociální gramotnost za stejně významnou jako jiné dovednosti, které se snaží základní i střední školy rozvíjet. Za minimálně stejně důležitý cíl, jakým je rozvoj kognitivních dovedností žáků, označili vzdělávání v oblasti sociální gramotnosti dokonce téměř všichni ředitelé i učitelé.

Míra a kvalita rozvoje sociální gramotnosti žáků byly sledovány prostřednictvím 22 jevů postihujících projevy žáků i vhodné výukové činnosti. Častější výskyt sledovaných jevů se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků v hospitovaných hodinách byl pozorován v základních školách (ve společenskovedních a výchovných předmětech a v hodinách vedených učiteli s kratší délkou praxe), vyšší úroveň zvládnutí těchto jevů ale byla vysledována ve školách středních (kde byla výuka také vedena častěji aprobovanými učiteli, především s delší praxí). Nejnižší úroveň zvládnutí byla spojena s jevy, které kladly vyšší nároky na podpůrné dovednosti žáků, přičemž právě takové jevy se v hospitovaných hodinách vyskytovaly nejméně často. Také ve školách, v nichž žáci dopadli lépe v testu ověřujícím úroveň vybraných aspektů sociální gramotnosti, častěji vyučovali aprobovaní učitelé a učitelé s delší praxí.

Na bezmála pětinu škol nebyl rozvoj sociální gramotnosti žáků interně nijak hodnocen nebo alespoň sledován, a to ani příslušným třídním učitelem, ani učiteli jednotlivých předmětů. Ředitelé škol i učitelé považují za nejvýznamnější překážku účinnějšího rozvoje sociální gramotnosti svých žáků nedostatek času ve výuce, který spojují s celkovou obsahovou přetížeností rámcových vzdělávacích programů a návazně pak i školních vzdělávacích programů. Jako další významnou překážku učitelé a ještě častěji ředitelé uváděli nedostatečnou podporu školy v rozvoji sociální gramotnosti žáků ze strany rodičů žáků, případně celé společnosti (školy na jedné straně do značné míry počítají s očekáváním rodičů působit na rozvoj sociální gramotnosti jejich dětí, zdaleka ne vždy jsou však podle názoru ředitelů i učitelů tato očekávání doprovázena i podporou rodičů školy). Učitelé i ředitelé ve vztahu k rozvoji sociální gramotnosti kriticky hodnotí také nedostatečnou nabídku vhodných didaktických návodů, závislost žáků na komunikačních technologiích a vysokou administrativní náročnost práce pedagoga.

Více než desetina ředitelů škol a více než pětina učitelů jednoznačně uvedla, že pedagogové nemají pro rozvoj sociální gramotnosti žáků dostatek dovedností, vědomostí ani didaktických prostředků. K tomuto tvrzení, byť ne už tak výrazně, se přiklání také další dvě třetiny oslovených ředitelů i učitelů. V tomto kontextu pak zhruba dvě pětiny ředitelů škol



i učitelů považují aktuální nabídku vzdělávacích akcí pro učitele v oblasti podpory rozvoje sociální gramotnosti žáků za nedostatečnou, s čímž koresponduje fakt, že téměř třetina učitelů se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i „DVPP“) se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků nikdy nezúčastnila. Učitelé v nabídce DVPP kritizují zejména nízký počet vhodných akcí (22 % učitelů) včetně jejich obtížné dostupnosti, úzkou tematickou nabídku (10 %), finanční nebo časovou náročnost (8 %) a nízkou kvalitu akcí spočívající především v malé orientaci na praxi (5 %).

Zatímco vyučující ze středních škol a učitelé (muži) častěji za neefektivnější pro rozvoj sociální gramotnosti považují mimoškolní akce, pedagogové ze základních škol a učitelky preferují spíše projektovou výuku. Častou bývá také kombinace různých forem výuky (tři a více forem v rámci jedné školy). Naopak mezi nejméně využívané formy patří externě zajišťované akce v rámci výuky ve škole.

To, jak významné postavení má sociální gramotnost ve vnímání pedagogů, v mnoha ohledech nepotvrzují výsledky testu zjišťujícího dosaženou úroveň vybraných aspektů sociální gramotnosti, a to především u žáků 9. ročníku ZŠ, méně pak u žáků 2. ročníku SŠ.

Žáci 9. ročníku ZŠ dosáhli průměrné úspěšnosti 54 %, přičemž plných 12 % žáků dosáhlo slabého výsledku (vyřešili méně než dvě pětiny otázek).⁴ S přijatelným výsledkem skončila třetina žáků (zvládli přes tři pětiny otázek) a s výborným výsledkem pak pouhé 1 % žáků (více než čtyři pětiny správně zodpovězených otázek).

Žáci 2. ročníku SŠ hranici průměrné úspěšnosti překročili (63 %), také jen poměrně malá skupina žáků dosáhla slabého výsledku (5 %). Tři pětiny žáků vyřešily správně více než tři pětiny otázek, 8 % žáků dosáhlo výborného výsledku.

Nejvyšší úspěšnosti dosahovali žáci při řešení otázek, které předpokládaly znalosti konkrétních konceptů a skutečností, respektive dovedností pro řešení předložených modelových situací. Méně obtížné byly také úlohy kladoucí nárok na znalosti vybraných konceptů a pojmů vztahujících se ke sledovaným aspektům sociální gramotnosti žáků.

Naopak největší problémy žákům působily otázky, jež po nich požadovaly porozumět obsahu delšího komunikačního sdělení či rozpoznat podstatu manipulativního vyjádření. Nejobtížnější úlohy se týkaly např. výběru znaků, které nepatří k zásadám asertivní komunikace (úspěšnost 12 %), výběru uzákoněných státních symbolů ČR (13 %) či posouzení adekvátnosti možných opatření po teroristickém útoku (8 %). Obtížné byly i úlohy, jež spočívaly v aktivování dovedností potřebných pro řešení konkrétních situací mezilidské komunikace a interakce.

Pokud jde o odlišnosti v dosažených výsledcích testu na základě různých charakteristik, rozdíl byl zaznamenán mezi dívkami a chlapci, kdy dívky na ZŠ byly o tři procentní body úspěšnější než chlapci, a na SŠ pak dokonce o čtyři procentní body.⁵ Žáci nematuritních oborů vykázali v testu nejnižší úroveň sledovaných aspektů sociální gramotnosti (45 %), uspokojivé úrovně 60 % dosáhli žáci negymnaziálních maturitních oborů, žáci gymnázií pak dosáhli nejlepšího výsledku (71 %), který lze hodnotit jako dobrý. Žáci neveřejných (tj. soukromých a církevních) škol dosáhli mírně vyšší průměrné úspěšnosti než žáci veřejných škol. Z hlediska velikosti školy měli o něco horší výsledek žáci nejmenších SŠ, což může být způsobeno některými nevýhodami těchto škol (materiální i personální podmínky nebo malý počet žáků plynoucí z nízkého zájmu o studium, a tím i nižší znalostní a dovednostní úroveň přijatých uchazečů). V případě velikosti obce byl sice rozdíl patrnější u SŠ než u ZŠ, ovšem z důvodu klíčového významu struktury jednotlivých oborů (v nejmenších obcích jsou více zastoupeni slabší žáci nematuritních oborů) se jako významnější jeví rozdíl u ZŠ, a to ve prospěch škol nacházejících se v největších městech (vyšší socioekonomický status nebo lepší podmínky pro výuku). Z regionálního hlediska nejlépe dopadli pražští žáci (ZŠ i SŠ), nejhůře naopak žáci Karlovarského kraje (ZŠ) a kraje Zlínského (SŠ).

4 Minimální hranice průměrné úspěšnosti tohoto testu, jež byl shodný pro mladší i starší žáky, byla stanovena na 60 %.

5 V případě středních škol byl vliv pohlaví do jisté míry podmíněn odlišnou strukturou studovaných oborů, a to zejména u nematuritních oborů, v nichž tradičně početně dominují chlapci.

3 Sociální gramotnost – podmínky a průběh vzdělávání

Hlavní zjištění týkající se hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání vztahujícího se k rozvoji sociální gramotnosti žáků vycházejí především z hospitací realizovaných v rámci prezenční inspekční činnosti a z dotazování ředitelů, učitelů a žáků účastnících se některého z typů tematického šetření. Charakter sociální gramotnosti a zejména forma jejích projevů v chování žáků do jisté míry limitují možnost podávat o úrovni sociální gramotnosti žáků komplexní výpověď odvozenou od krátkodobého pozorování (navíc ne v každé navštívené vyučovací hodině je pro autentický rozvoj sociální gramotnosti přirozený prostor). Větší důraz byl proto během prezenční inspekční činnosti věnován hodnocení podmínek a průběhu rozvoje sociální gramotnosti.

3.1

Vnímání významu sociální gramotnosti a způsoby jejího rozvoje

Průřezový charakter sociální gramotnosti vyvolává otázky, jak je učiteli vnímaná důležitost sociální gramotnosti ve srovnání s jinými dovednostmi rozvíjenými v rámci školního vzdělávacího programu a jakým způsobem je rozvoj sociální gramotnosti obvykle zařazován do samotné výuky. Téměř 85 % učitelů a více než 90 % ředitelů škol považuje postavení sociální gramotnosti za srovnatelné s jinými rozvíjenými dovednostmi, přičemž o něco nižší důležitost přikládali sociální gramotnosti učitelé přírodovědně a technicky orientovaných předmětů. Významné postavení sociální gramotnosti potvrzují také skutečnosti, že téměř všichni ředitelé i učitelé označili rozvoj sociální gramotnosti žáků za přinejmenším stejně důležitý cíl jako rozvoj kognitivních dovedností žáků a rovněž přiznali v tomto ohledu škole jako instituci důležitou roli.

Specifika sociální gramotnosti se promítají také v nejčastěji se objevujících formách realizace jejího rozvoje.⁶ Ty zahrnují zejména průřezové začlenění relevantních témat do učebních plánů jednotlivých vzdělávacích oborů a mimoškolní akce (např. školní výlety, adaptační a sportovní kurzy a další), ale také například projekovou výuku, která se obsahově dotýká rozvoje sociální gramotnosti žáků. Naopak spíše ojediněle byl rozvoj sociální gramotnosti žáků podpořen posílením časového prostoru pro výuku vztahující se k této oblasti, a to ať již formou zvýšené hodinové dotace, nebo formou samostatného povinného či volitelného předmětu (viz graf č. 1).

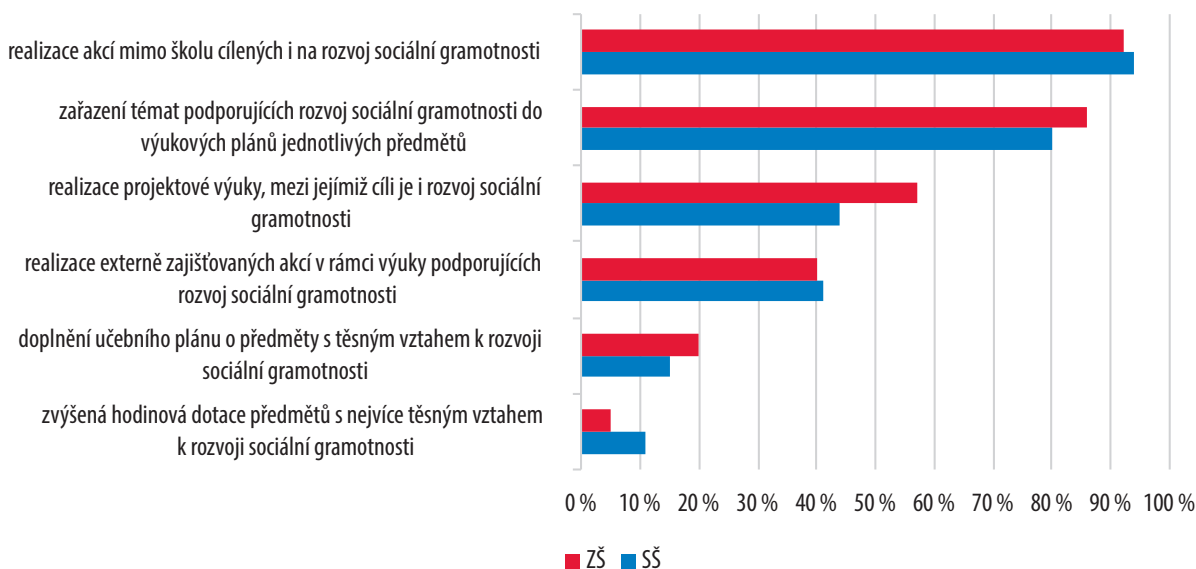
Typickým znakem vzdělávání, které se zaměřuje na rozvoj sociální gramotnosti žáků, je rovněž využití kombinace různých forem výuky – tři a více různých forem v rámci jedné školy uvedly téměř dvě třetiny ředitelů škol (56 %). Analogické poznatky poskytly také odpovědi učitelů.

⁶ Realizace výuky vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti je zde dána do kontextu zařazení sociální gramotnosti do školního vzdělávacího programu.



Graf 1

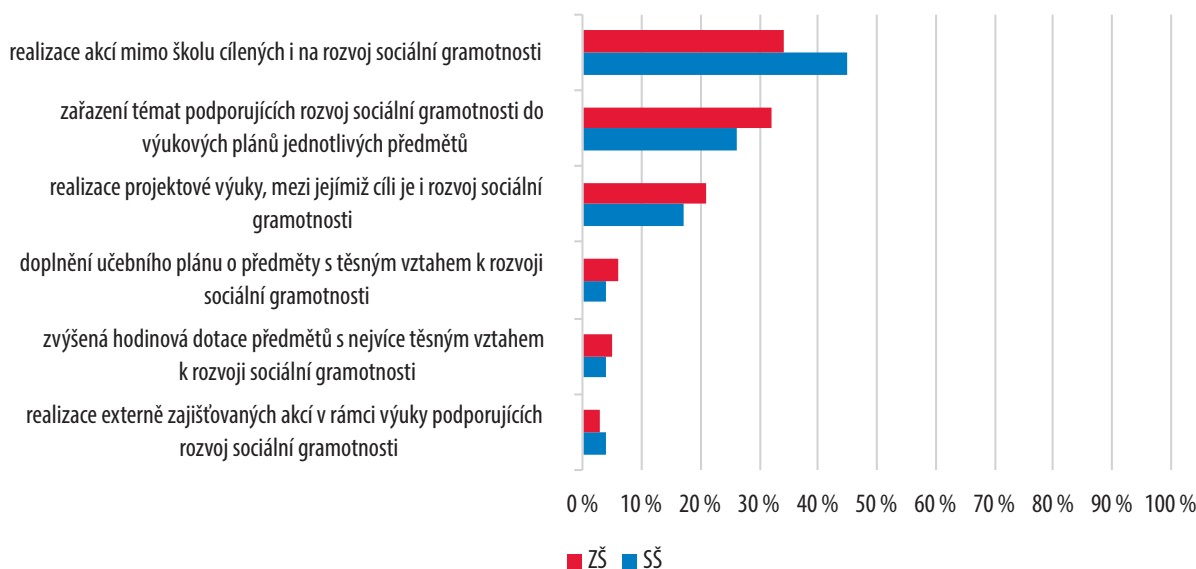
Využívané formy výuky vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků (podíl odpovídajících ředitelů škol)



Nejčastěji využívané formy realizace výuky vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků jsou učitelé považovány také za nejvíce efektivní (viz graf č. 2). Učitelé středních škol a učitelé (muži) častěji za nejefektivnější pro rozvoj sociální gramotnosti považují mimoškolní akce, zatímco učitelé základních škol a učitelky (ženy) preferují spíše projektovou výuku. Délka praxe učitelů ani jejich předmětová specializace preferenci nejefektivnější formy rozvoje sociální gramotnosti neovlivňují.

Graf 2

Nejvíce efektivní formy výuky vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků (podíl odpovídajících učitelů)



Materiální a personální podmínky, postoje rodičů

Rozvoj sociální gramotnosti žáků je úzce provázán s kvalitou materiálních a personálních podmínek vzdělávání. Upozornit je potřeba na skutečnost, že více než desetina ředitelů škol (12 %) a více než pětina učitelů (23 %) uvedla, že učitelé nemají pro rozvoj sociální gramotnosti žáků dostatek dovedností, vědomostí a didaktických prostředků, a další dvě třetiny ředitelů a učitelů s tímto tvrzením spíše, byť nikoli rozhodně, souhlasily. Uvedená zjištění ukazují existenci značných příležitostí ke zlepšování didaktických a personálních podmínek vzdělávání věnujícího se rozvoji sociální gramotnosti žáků, přičemž o něco vyšší nedostatečnost dovedností deklarovali učitelé s kratší pedagogickou praxí. Naopak odpovědi učitelů různých předmětových specializací se od sebe významněji neodlišovaly.

Existenci rozsáhlých příležitostí pro zlepšování personálních podmínek potvrzuje také skutečnost, že více než dvě pětiny ředitelů škol (42 %) a necelé dvě pětiny učitelů (37 %) považují existující nabídku vzdělávacích akcí pro učitele v oblasti podpory rozvoje sociální gramotnosti žáků za nedostatečnou. Zároveň se necelých 30 % učitelů nikdy neúčastnilo DVPP se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků (viz tabulka č. 2), přičemž častěji šlo o učitele:

- s nižší důvěrou v dostatečnost vybavenosti učitelů dovednostmi, vědomostmi a didaktickými prostředky v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků (viz tabulka č. 2),
- se specializací v přírodovědně a technicky orientovaných předmětech,
- s kratší pedagogickou praxí.

Zároveň se však neukázalo, že by učitelé se specializací v přírodovědně a technicky orientovaných předmětech a učitelé s kratší pedagogickou praxí měli více kritický postoj k existující nabídce DVPP se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků. Takový postoj naopak častěji zaujali učitelé s nižší důvěrou ve vybavenost učitelů dovednostmi, vědomostmi a didaktickými prostředky v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků a rovněž učitelky (ženy). Názory učitelů základních a středních škol k tomuto tématu se nijak významněji neliší.

Hlavní kritické připomínky k nabídce DVPP spočívají v nízkém počtu vhodných akcí (22 % učitelů) včetně jejich obtížné dostupnosti, v úzké tematické nabídce programu akcí (10 % učitelů), ve finanční či časové náročnosti (8 % učitelů) a v nízké kvalitě akcí (5 % učitelů). Nízká kvalita je přitom spojována především s požadavkem na více praktické zaměření akcí DVPP pro vlastní výuku.

Tabulka 2

Účast učitelů na DVPP se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků (podíl odpovídajících učitelů podle kategorie souhlasu s tvrzením)

Účast na DVPP se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků	Souhlas s tvrzením o dostatečnosti dovedností, vědomostí a didaktických prostředků učitelů v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků			
	Spíše/rozhodně ne	Spíše ano	Rozhodně ano	Celkem
Nikdy	43 %	26 %	21 %	29 %
Dříve než ve školním roce 2016/2017	40 %	40 %	43 %	41 %
Ve školním roce 2016/2017	7 %	18 %	18 %	15 %
Ve školním roce 2017/2018	10 %	16 %	18 %	15 %

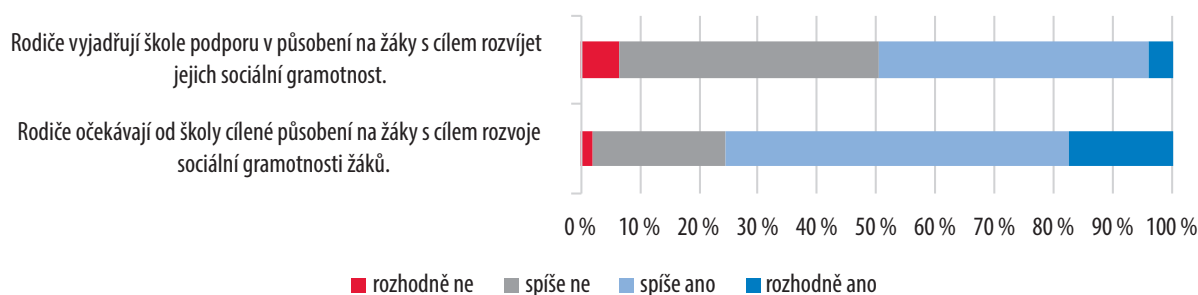
Vedle školy má na rozvoj sociální gramotnosti žáků zásadní vliv především jejich rodina, přičemž důležitá je také vzájemná vazba těchto dvou institucí. V tomto kontextu lze pozorovat jistý nesoulad v pohledu ředitelů škol a učitelů na postoje rodičů. Ředitelé i učitelé ve značné



míře předpokládají očekávání rodičů, že škola bude působit na rozvoj sociální gramotnosti žáka, zároveň však ne vždy jsou podle jejich názoru tato očekávání doprovázena i podporou školy ze strany rodičů (viz graf č. 3). Za pozornost stojí, že nejvíce kriticky se k postojům rodičů stavěli učitelé, kteří zároveň vyjádřili svou nižší důvěru ve vybavenost učitelů dovednostmi, vědomostmi a didaktickými prostředky v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků.

Graf 3

Postoje rodičů k působení školy v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků pohledem učitelů (podíl odpovídajících učitelů)



K výzvam stojícím před školami lze tedy přičíst i nutnost otevřenější a efektivnější spolupráce s rodiči žáků, přičemž základním předpokladem k jejímu navázání je zjevná a dostatečná kompetentnost učitelů v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků.

3.3

Jevy vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků ve výuce

Vzhledem k průřezovému charakteru rozvoje sociální gramotnosti žáků napříč vzdělávacími obory a vzdělávacími oblastmi je přirozené sledovat a hodnotit výskyt a kvalitu jevů (činností žáka a učitele), které úzce souvisejí s rozvojem sociální gramotnosti žáků, ve výuce v její plné šíři.⁷ Za tímto účelem bylo hodnoceno celkem 22 jevů (činností žáků a učitelů) – indikátorů⁸, a to prostřednictvím přímého pozorování v hospitovaných hodinách. Indikátory přitom byly rozděleny do čtyř oblastí:

- komunikace,
- spolupráce a soutěživost žáků,
- poznávání lidí a interakčních prvků,
- vztahy mezi lidmi.

S ohledem na průřezový charakter rozvoje sociální gramotnosti žáků byla předmětová struktura hospitovaných hodin různorodá. Nejčastěji v ní byly zastoupeny společenskovední a výchovné předměty (29 %), dále pak matematika a přírodovědné předměty (26 %), český jazyk (18 %), cizí jazyk (15 %) a odborné předměty na středních školách (12 %). Necelé čtyři pětiny navštívených hodin (79 %) byly vedeny aprobovaným učitelem⁹ a necelé tři čtvrtiny hodin (74 %) učitelem s délkou praxe delší než 10 let.

⁷ Rozšířeným omylem je přesvědčení, že rozvoji sociální gramotnosti jsou „vyhrazeny“ pouze společenskovední předměty jako Výchova k občanství, Základy společenských věd apod.

⁸ Indikátory byly formulovány Českou školní inspekcí jako součást metodiky pro sledování a hodnocení rozvoje sociální gramotnosti.

⁹ Nadpředmětový charakter sociální gramotnosti nevytváří tak silný tlak na aprobovanost učitelů hospitovaných hodin, proto se z pohledu rozvoje sociální gramotnosti nejedná o tak negativní zjištění jako u jiných, předmětově více orientovaných gramotností (čtenářská, matematická, přírodovědná). Přesto, jak je dále uvedeno, má aprobovanost vztah k vyšší četnosti a kvalitě sledovaných jevů souvisejících s rozvojem sociální gramotnosti žáků. Je to další důkaz toho, že aprobovanost má na kvalitu vzdělávání větší vliv a dopad než prostá kvalifikovanost podle zákona o pedagogických pracovnících.

Tabulka 3

Výskyt (podíl hospitovaných hodin) a úroveň zvládnutí (průměrná hodnota čtyřbodové škály) jevů (indikátorů) se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků – oblast komunikace

Indikátor – oblast komunikace	Výskyt	Úroveň zvládnutí
Žáci se vyjadřují věcně, správně a jasně.	99 %	3,3
Žáci vysílají signály aktivního naslouchání (např. přikyvování, projevování zájmu o sdělovaný obsah, verbální přitakávání).	96 %	3,3
Žáci vyslechnou (soustředěně) komunikačního partnera.	92 %	3,4
Žáci vnímají, reflektují a kontrolují řeč těla vlastní i druhých.	92 %	3,2
Žáci ovládají techniku řeči (držení těla, dech, posazení hlasu, artikulace apod.), vnímají a jsou s to reflektovat v praxi komunikace význam tónu hlasu (výrazu řeči).	92 %	3,1
Žáci v konfliktních či potenciálně konfliktních (např. kritika) situacích rozlišují a uplatňují projevy respektující a nerespektující komunikace.	23 %	3,0
Žáci efektivně moderují diskusi.	19 %	3,0
Žáci rozpoznávají manipulativní komunikaci a používají vhodné strategie obrany proti agresi a manipulaci.	9 %	2,7
Žáci charakterizují projevy předstírání, klamání a lhaní v komunikaci; uvažují o jejich účelu a aplikují nástroje rozpoznání klamů v komunikaci.	5 %	2,9

Pozn.: Vyšší hodnoty škály jsou spojeny s vyšší úrovní zvládnutí daného jevu.

Hodnocené indikátory v oblasti komunikace lze rozdělit do dvou skupin (viz tabulka č. 3). První typ je charakteristický častým výskytem ve výuce a vyšší úrovní zvládnutí ze strany žáků a učitelů. Méně často a na nižší kvalitativní úrovni se ovšem vyskytovaly jevy, které kladou vyšší nároky na dovednosti žáků – efektivní moderování diskuse žákem, orientace v konfliktní a manipulativní komunikaci. Sledované jevy byly o něco častější v hospitovaných hodinách společenskovedních a výchovných předmětů, případně českého jazyka, naopak rozdíly v četnosti výskytu sledovaných jevů nebyly zaznamenány ani vzhledem k aprobovanosti a délce praxe učitele hospitované hodiny, ani při rozlišení hospitací na základních a středních školách. Aprobovanost a delší praxe učitele, stejně jako hospitace na středních školách, ovšem byly spojeny s vyšší úrovní zvládnutí náročnějších jevů.

Jevy z oblasti spolupráce a soutěživosti žáků se v hospitovaných hodinách vyskytovaly méně často než jevy v oblasti komunikace. Důraz v nich byl položen zejména na skupinovou práci žáků; méně často byli žáci vystaveni situaci, kdy se měli k možnostem kooperace postavit kriticky a rozhodnout o účelnosti kooperace – se zvládnutím takových situací měli žáci rovněž větší problémy (viz tabulka č. 4). Jevy z oblasti spolupráce a soutěživosti žáků byly častější v hodinách na základních školách, v hodinách vedených učitelem s kratší délkou praxe, vyšší úroveň zvládnutí těchto jevů však byla zaznamenána na středních školách a v hodinách vedených učitelem s delší praxí. Jevy v oblasti spolupráce a soutěživosti žáků byly častější také v hodinách společenskovedních a výchovných předmětů, respektive cizího jazyka – vyšší úroveň zvládnutí jevů byla v těchto předmětech spojena s hodinami vedenými aprobovaným učitelem.



Tabulka 4

Výskyt (podíl hospitovaných hodin) a úroveň zvládnutí (průměrná hodnota čtyřbodové škály) jevů (indikátorů) se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků – oblast spolupráce a soutěživosti žáků

Indikátor – oblast spolupráce a soutěživosti žáků	Výskyt	Úroveň zvládnutí
Žáci používají základní individuální a sociální dovednosti pro práci v týmu.	46 %	3,3
Žáci plní různé týmové a pracovní role tak, aby přispěli skupině.	44 %	3,3
Žáci posoudí v konkrétní situaci, zda je výhodné použít kooperaci, nebo jinou strategii dosažení cíle.	25 %	2,9
Žáci poznávají svůj vztah k soutěži – jak reagují a jednají, co jim brání zvládat situaci soutěže, konkurence, trénují odolnost, respektují etická pravidla.	20 %	3,2
Žáci popíší výhody a úskalí kooperace.	16 %	2,9

Pozn.: Vyšší hodnoty škály jsou spojeny s vyšší úrovní zvládnutí daného jevu.

Jevy z oblasti interakce a vztahů s druhými osobami lze na základě získaných pozorování také rozdělit na dva typy. První typ, častější a hodnocený na vyšší úrovni zvládnutí, je spojený především s chováním a vztahy ve třídě. Druhý typ jevů se v hospitovaných hodinách vyskytoval méně často a vykazoval nižší úroveň zvládnutí – společným znakem těchto jevů byl požadavek na dovednosti žáků vysvětlovat jevy a jejich schopnost vyvozovat souvislosti. I v tomto případě je tedy druhý typ jevů charakteristický náročnějšími požadavky na dovednosti žáků. Vyšší úroveň zvládnutí jevů v oblasti interakce a vztahů s druhými osobami byla zaznamenána v hospitovaných hodinách na středních školách, kde byla výuka vedena aprobovanými učiteli a učiteli s delší praxí. Hospitovaný předmět neměl na získaná zjištění žádný vliv.

Tabulka 5

Výskyt (podíl hospitovaných hodin) a úroveň zvládnutí (průměrná hodnota čtyřbodové škály) jevů (indikátorů) se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků – poznávání lidí a interakčních prvků, vztahy mezi lidmi

Indikátor – oblast poznávání lidí a interakčních prvků, vztahy mezi lidmi	Výskyt	Úroveň zvládnutí
Žáci jednají tak, aby jejich chování vytvářelo a podporovalo dobré mezilidské vztahy a řešilo problémy ve vztazích.	94 %	3,4
Žáci projevují svým chováním respekt k základním lidským právům vůbec a konkrétně i k právům svých spolužáků a učitelů (právům ve smyslu zákonném i psychologickém a morálním).	92 %	3,4
Žáci se zajímají o spolužáky i o učitele.	80 %	3,3
Žáci projevují svým chováním respekt k různým formám odlišnosti (různost pohlaví, etnika, kultury, náboženství, zájmů, sociálního zařazení apod.) ve společnosti i ve třídě.	70 %	3,5
Žáci se spolupodílí na formulaci základních pravidel chování ve třídě a ve škole a respektují je.	63 %	3,2
Žáci vysvětlí základní zásady týkající se optimálního způsobu vnímání a hlubšího poznávání druhých lidí.	23 %	3,1
Žáci popíší, co vztahům škodí a co je podporuje, a aplikují tuto znalost do vlastního chování.	22 %	3,1
Žáci vysvětlí vliv možných chyb a omylů v poznávání lidí (a případně též sociálních situací) na vzájemné vztahy.	15 %	3,0

Pozn.: Vyšší hodnoty škály jsou spojeny s vyšší úrovní zvládnutí daného jevu.

Celkově zjištění ukazují na vyšší výskyt jevů se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků v hospitovaných hodinách na základních školách, ve společenskovedních a výchovných předmětech a v hodinách vedených učiteli s kratší délkou praxe. Vyšší úroveň zvládnutí

těchto jevů však byla typická především pro hospitované hodiny na středních školách, které byly vedeny aprobovanými učiteli s delší praxí. Nejnižší úroveň zvládnutí byla spojena s jevy, které kladly vyšší nároky na podpůrné dovednosti žáků, přičemž právě tyto činnosti se bohužel v hospitovaných hodinách vyskytovaly nejméně často.

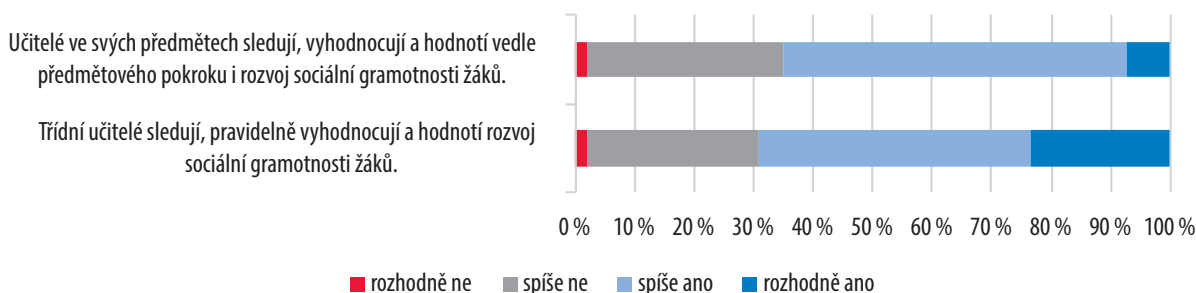
3.4

Hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků ve výuce

Důležitým předpokladem trvalého rozvoje sociální gramotnosti žáků je poskytování zpětné vazby (formativně orientované) o jejich úrovni v této oblasti ze strany učitelů. I zde je nutné konstatovat existenci příležitostí ke zlepšování stavu, neboť na téměř pětina škol (19 %) nebyl rozvoj sociální gramotnosti žáků sledován a hodnocen ani ze strany třídního učitele, ani ze strany učitelů jednotlivých předmětů. Jen o něco málo častější bylo hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků jejich třídním učitelem (viz graf č. 4), významnější rozdíly nebyly pozorovány mezi základními a středními školami. Analogické poznatky přinesly také odpovědi učitelů, přičemž nejvýznamnější rozdíly v odpovědích lze pozorovat mezi učiteli, kteří vyjádřili svou důvěru, respektive nedůvěru ve vybavenost učitelů dovednostmi, vědomostmi a didaktickými prostředky v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků – kritičtější se k praxi hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků postavili učitelé deklarující rovněž skeptický postoj k vybavenosti učitelů dovednostmi, vědomostmi a didaktickými prostředky v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků. Toto zjištění posiluje význam podpory dalšího vzdělávání učitelů v oblasti dovedností spojených s rozvojem a hodnocením sociální gramotnosti žáků, neboť učitelé, kteří jsou si vědomi deficitu v této oblasti, neprovádějí takové činnosti vědomě.

Graf 4

Sledování a hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků (podíl odpovídajících ředitelů škol)



4 Dosažená úroveň sociální gramotnosti žáků

Úroveň sociální gramotnosti žáků je ze své podstaty jen obtížně ověřovatelná didaktickým testem – prvky sociální gramotnosti se relevantněji projevují v chování a postojích žáků. Přesto je možné sledovat a hodnotit u žáků alespoň obecnější dovednosti a podpůrné znalosti související s vybranými aspekty sociální gramotnosti (v mezích příslušných rámcových vzdělávacích programů). Důraz je přitom kladen na schopnost využívat poznatky vztahující se k sociální gramotnosti v modelových situacích. Takové využití předpokládá dostatečnou úroveň relevantních klíčových kompetencí. V rámci připravených úloh byla přitom specifická pozornost věnována především:

- vazbám ke kompetenci sociální a personální (např. znalosti a dovednosti týkající se nauky o lidském chování a etiky, chování respektující práva druhých osob, predikce chování druhých osob a další),
- vazbám ke kompetenci komunikativní (např. identifikace vhodného způsobu komunikace v potenciálně konfliktních situacích s respektováním možných vztahových problémů, v situacích vyžadujících spolupráci a další),
- vazbám ke kompetenci občanské (např. pravidla demokracie, orientace v politicko-správním systému České republiky a další).

S ohledem na relativně úzké zaměření řešených úloh je třeba interpretovat zjištění o dosažené úrovni sociální gramotnosti žáků pouze ve vztahu k těmto dílčím sledovaným aspektům sociální gramotnosti.

4.1

Základní charakteristika testu

Pro hodnocení dosažené úrovně ve vybraných aspektech sociální gramotnosti žáků byl využit test zadávaný prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Test byl shodný pro žáky 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ a obsahoval celkem 45 úloh dále členěných na 97 otázek. Vedle toho byla připravena zkrácená verze testu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“), kteří na řešení měli k dispozici stejný čas jako žáci řešící základní verzi testu (ne všichni žáci se SVP řešili přizpůsobenou verzí testu – rozhodnutí o účasti žáka se SVP a typu jím řešeného testu bylo na řediteli školy). Tabulka č. 6 zachycuje počty žáků řešících základní a přizpůsobenou verzi testu. Další hodnocení je založeno na výsledcích všech žáků s tím, že výsledek žáků se SVP je na vybraných místech uveden zvlášť.

Tabulka 6

Počty žáků řešících jednotlivé typy testů

Typ šetření	9. ročník ZŠ	2. ročník SŠ
Základní verze testu	4 549	7 656
Přizpůsobený test pro žáky se SVP	209	241

4.2

Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti

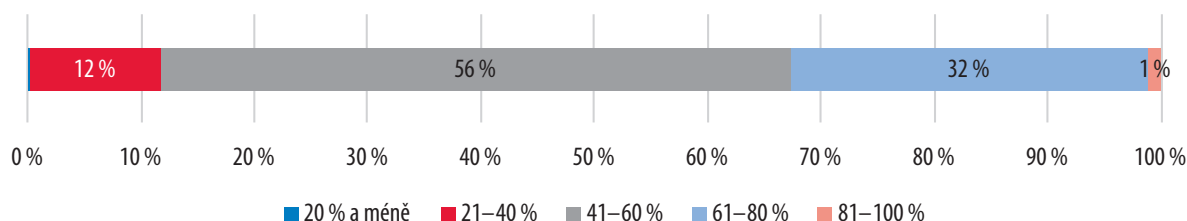
Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ v testu dosáhla 54 %, což indikuje horší než očekávaný výsledek¹⁰. Úspěšnost žáků se SVP byla o 7 p. b. nižší (47 % základní verze testu, 48 % zkrácená verze testu).¹¹ Z rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti (viz graf č. 5) je patrné, že přibližně desetina žáků (12 %) dosáhla slabého výsledku, tj. vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek v testu. Více než tři pětiny otázek, tj. výsledek odpovídající očekávání, správně vyřešila třetina žáků 9. ročníku ZŠ. Výborného výsledku, tj. více než čtyř pětín správně vyřešených otázek, dosáhlo jen 1 % žáků.

¹⁰ Jak již bylo uvedeno, na základě expertního posouzení byla minimální hranice úspěšnosti v testu stanovena na 60 %.

¹¹ Pravděpodobně se na tom podílelo množství textu v úlohách.

Graf 5

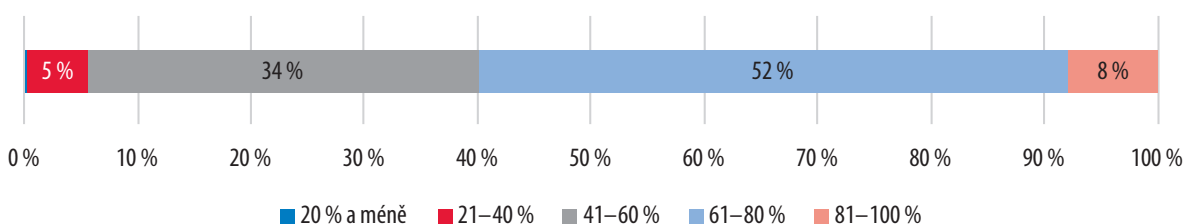
Rozložení výsledků žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti v testu



Průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ v testu byla 63 %, což je o 9 p. b. lepší výsledek než průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ.¹² Úspěšnost žáků se SVP byla i v případě žáků 2. ročníku SŠ nižší (56 %) a shodná jak pro žáky řešící základní verzi testu, tak pro žáky řešící zkrácenou verzi testu. Rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti (viz graf č. 6) ukazuje, že jen malá skupina žáků (5 %) dosáhla slabého výsledku v testu, tj. vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek. Naproti tomu tři pětiny žáků (60 %) vyřešily správně více než tři pětiny otázek. Zároveň necelá desetina žáků (8 %) dosáhla výborného výsledku, tj. více než čtyř pětín správně vyřešených otázek.

Graf 6

Rozložení výsledků žáků 2. ročníku SŠ podle celkové úspěšnosti v testu



4.3

Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti podle vybraných charakteristik žáků a jejich školy

Podoba výběrového zjišťování dosažené úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti žáků umožňuje mimo jiné vyhodnotit rozdíly ve výsledcích podle vybraných charakteristik žáků a jimi navštěvovaných škol.

Pohlaví žáka

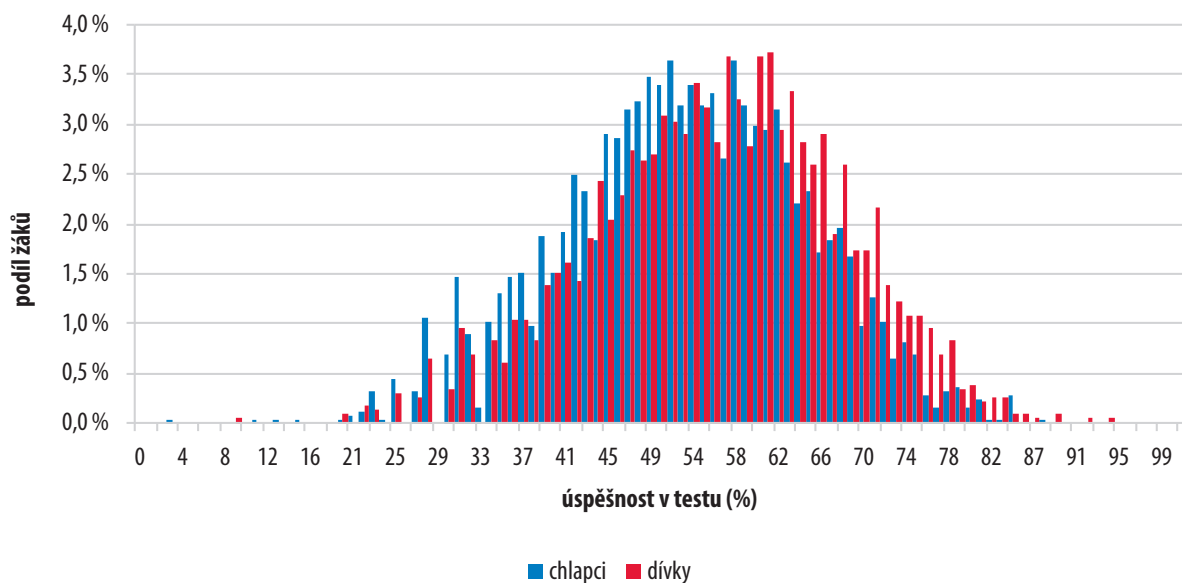
Celkové rozložení úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ při řešení zadaných úloh z oblasti vybraných aspektů sociální gramotnosti ukazuje poměrně značné rozdíly mezi dosaženými výsledky dívek a chlapců – chlapci jsou častěji zastoupeni v kategoriích nižší dosažené úspěšnosti a dívky v kategoriích vyšší dosažené úspěšnosti (viz graf č. 7). Potvrzuje to také rozdíl průměrné úspěšnosti dívek a chlapců, který činí 3,0 p. b. ve prospěch dívek. Tento fakt je v souladu s poměrně často pozorovanou vyšší úspěšností dívek ve zjišťováních zaměřených na společenskovedně orientované vzdělávací oblasti či gramotnosti, k nimž dívky vykazují (alespoň optikou použitých testů) lepší předpoklady.

12 Protože do výběrového souboru žáků 9. ročníku ZŠ nejsou zařazeni žáci víceletých gymnázií, je přesnější za účelem srovnání z výběrového souboru žáků 2. ročníku SŠ vyřadit žáky šestiletých a osmiletých gymnázií. Pak rozdíl mezi oběma ročníky činí 7 p. b. ve prospěch žáků středních škol.



Graf 7

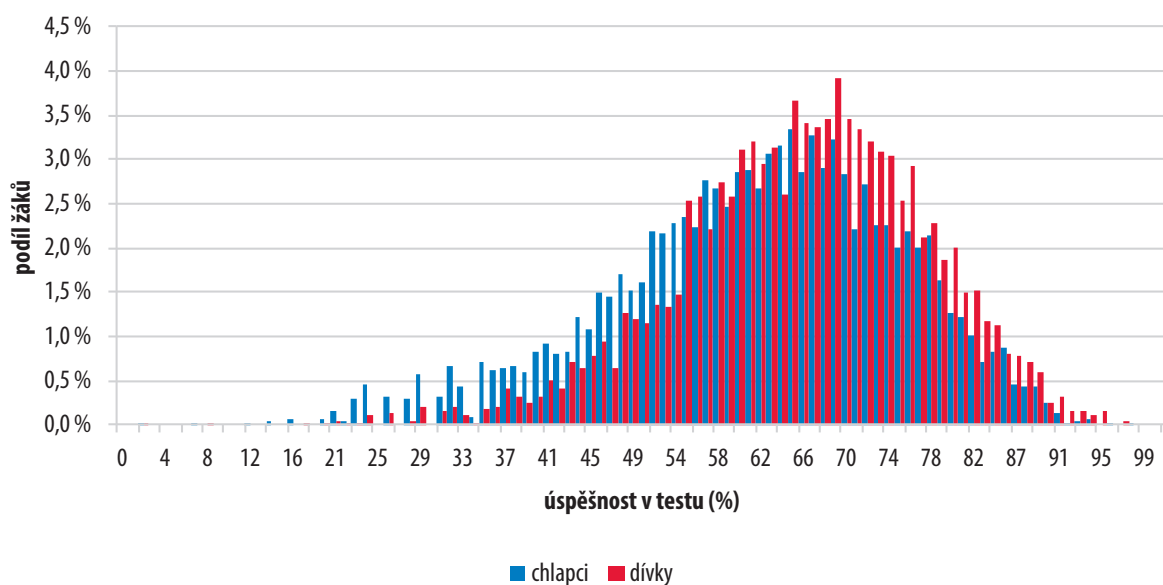
Rozložení podílů žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví



Celkové rozložení úspěšnosti žáků 2. ročníku SŠ při řešení zadaných úloh z oblasti vybraných aspektů sociální gramotnosti také dokládá lepší výsledky dosažené dívkami, neboť rozdíly v zastoupení chlapců v kategoriích nižší dosažené úspěšnosti a dívek v kategoriích vyšší dosažené úspěšnosti jsou i v tomto případě zřetelné (viz graf č. 8). Rozdíl průměrné úspěšnosti, který činí 4,0 p. b. ve prospěch dívek, je ještě větší než u žáků 9. ročníku ZŠ. V případě středních škol je ovšem vliv pohlaví částečně podmíněn odlišnou strukturou oborů studovaných dívkami a chlapci.¹³

Graf 8

Rozložení podílů žáků 2. ročníku SŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví



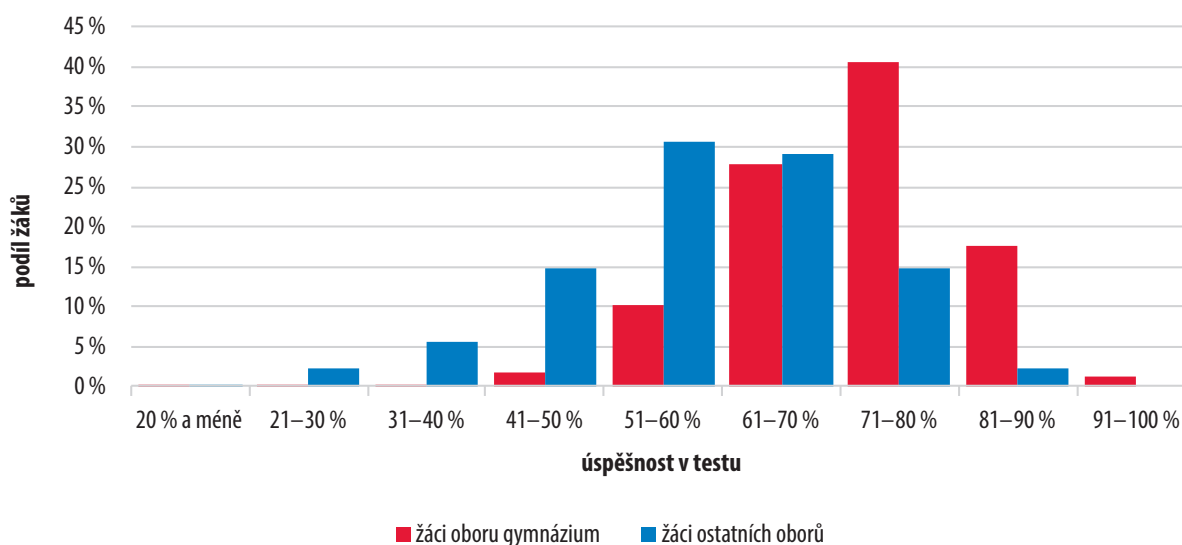
13 Například častější zastoupení chlapců v nematuritních oborech, přičemž žáci těchto oborů vykazují nižší dosaženou úroveň sociální gramotnosti.

Studovaný obor žáka

Hodnocení rozdílů ve výsledcích žáků ve zjišťování dosažené úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti podle studovaného oboru je pochopitelně relevantní pouze pro žáky 2. ročníku SŠ. Porovnání výsledků žáků gymnázií a ostatních maturitních oborů potvrzuje očekávaný poznatek, že žáci gymnázií dosahují ve srovnání s žáky všech ostatních oborů vyšší průměrné úspěšnosti, poněkud překvapivá je ovšem velikost rozdílu (více než 13 p. b.). Žáci gymnázií mají výrazně vyšší úspěšnost v pásnu nad 70 %, žáci negymnaziálních oborů pak výrazně převládají v oblasti úspěšnosti pod 60 % (viz graf č. 9).

Graf 9

Rozložení počtu žáků 2. ročníku SŠ oboru gymnázium a ostatních oborů podle celkové úspěšnosti v pásmech po 10 %



Rozdíl v průměrné úspěšnosti žáků gymnázií a žáků ostatních skupin oborů vzdělání je patrný i z podrobnějšího členění ostatních skupin oborů (viz tabulka č. 7). Rozdíl průměrné úspěšnosti žáků čtyř typů negymnaziálních maturitních oborů je však poměrně malý, přičemž v případě technických maturitních oborů se může projevit nižší orientace výuky na společenskovední vzdělávací obory a vzdělávací oblasti. Výrazně nejnižší průměrnou úspěšnost pak zaznamenali žáci nematuritních oborů. Z rozložení podílů žáků podle dosažené úspěšnosti je patrné, že v případě všech maturitních skupin oborů vzdělání dosáhla alespoň polovina žáků úspěšnosti nad 60 %, což ovšem bohužel neplatí v případě žáků nematuritních oborů vzdělání (viz graf č. 10).

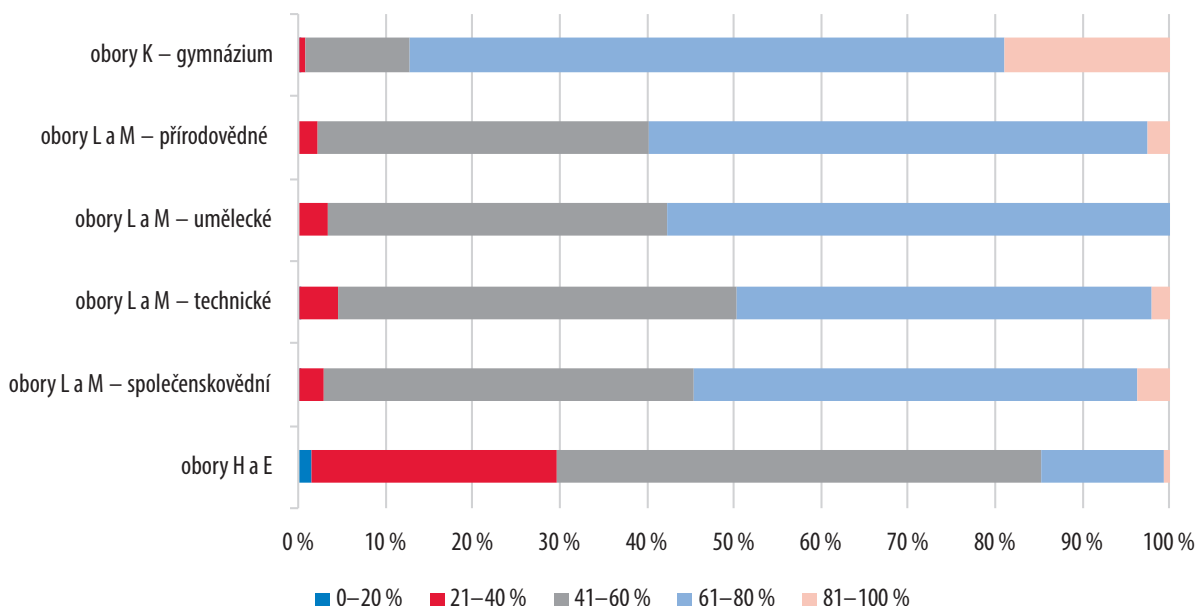
Tabulka 7

Průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ podle skupin oboru vzdělání

Skupiny oborů vzdělání	Průměrná úspěšnost
Obory K – gymnázium	71,3 %
Obory L a M – přírodovědné	62,7 %
Obory L a M – společenskovední	61,4 %
Obory L a M – umělecké	61,3 %
Obory L a M – technické	59,5 %
Obory H a E	46,9 %

Graf 10

Rozložení výsledků žáků 2. ročníku SŠ podle oboru vzdělání a podle celkové úspěšnosti

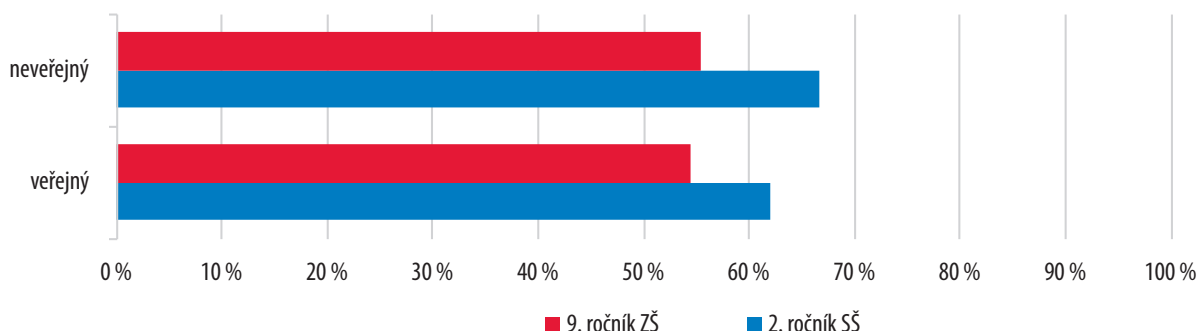


Zřizovatel školy

Rozdíly v průměrné úspěšnosti žáků vzhledem k typu zřizovatele školy jsou zachyceny v grafu č. 11. Žáci neveřejných (tj. soukromých a církevních) škol dosáhli ve zjišťování dosažené úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti o něco málo vyšší průměrné úspěšnosti než žáci veřejných škol¹⁴, a to jak v případě žáků 9. ročníku ZŠ (o 1 p. b.), tak v případě žáků 2. ročníku SŠ (o necelých 5 p. b.). Rozdíly ve výsledcích žáků obou typů zřizovatelů škol jsou však poměrně malé a v případě středních škol jsou do značné míry ovlivněny odlišnou strukturou skupin oborů vzdělání, které žáci studují.

Graf 11

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ vzhledem k typu zřizovatele školy



Velikost školy

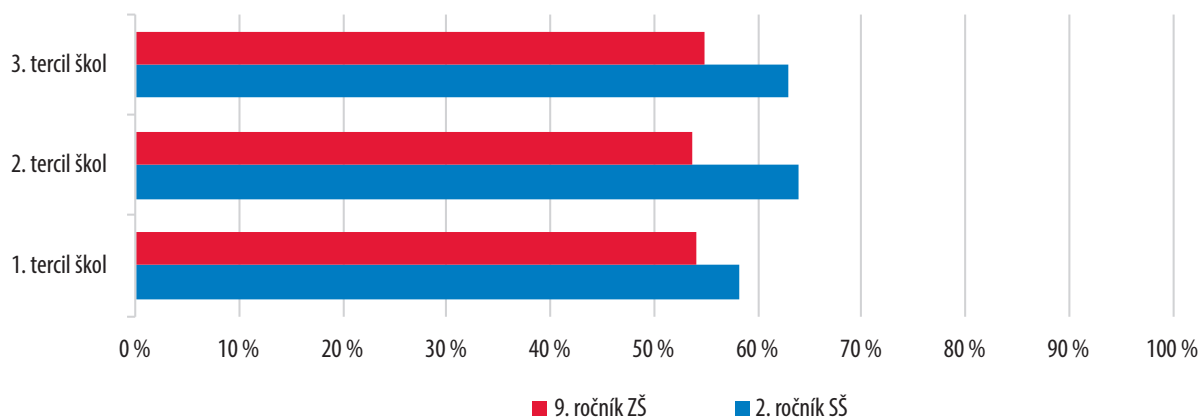
V případě žáků 9. ročníku ZŠ nehrála velikost školy, kterou navštěvují, zásadnější roli pro vysvětlení rozdílů v dosažené úrovni sledovaných aspektů sociální gramotnosti – rozdíly ve výsledcích žáků tří tercílů velikosti školy jsou minimální (viz graf č. 12). V případě žáků

¹⁴ Zcela opačně oproti výsledku souběžně realizovaného zjišťování dosažené úrovně žáků v matematické gramotnosti (lépe žáci veřejných škol pro 9. ročník ZŠ i 2. ročník SŠ) i čtenářské gramotnosti (lépe žáci veřejných škol pro 2. ročník SŠ). Tematické zprávy z těchto zjišťování jsou k dispozici na www.csicr.cz.

2. ročníku SŠ dosáhli o něco horšího výsledku žáci nejmenších škol. Tento výsledek může souviset s některými nevýhodami menších škol, které se vztahují jak ke ztíženým možnostem zajištění kvalitních obecných podmínek vzdělávání (materiální i personální podmínky), tak k charakteristikám jejich žáků (často školy s malým počtem žáků plynoucím z nízkého zájmu o danou školu či obory a horší úrovně uchazečů o studium).

Graf 12

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ vzhledem k velikosti školy (1. tercil – nejmenší školy; 3. tercil – největší školy)

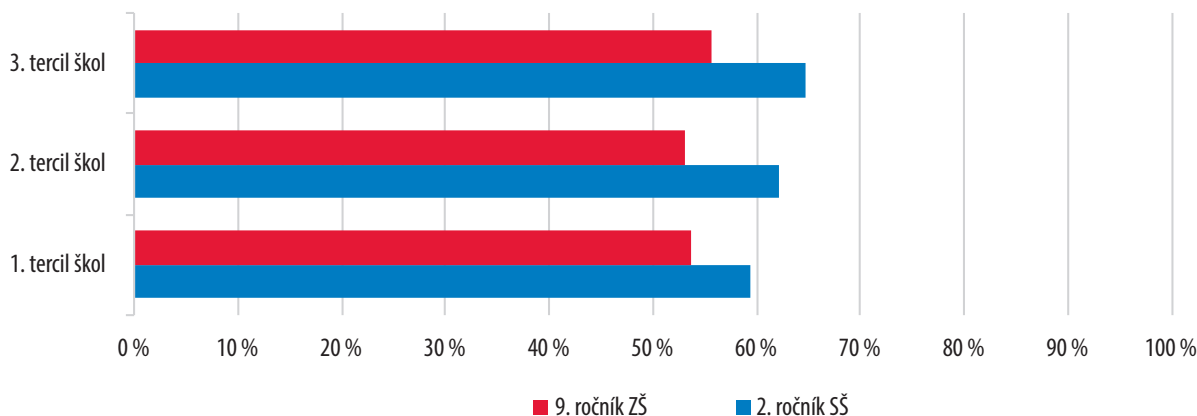


Velikost obce školy

Hodnocení rozdílů v průměrné úspěšnosti žáků vzhledem k velikosti obce, v níž se škola nachází, zachycuje graf č. 13. Ačkoli rozdíly se v tomto ohledu jeví vyšší v případě žáků středních škol, není zde faktor velikosti obce, ve které se škola nachází, významný s ohledem na odlišnou strukturu skupin oborů vzdělání, které žáci studují (v nejmenších obcích jsou více zastoupeni slabší žáci nematuritních oborů). Nejvýznamnější rozdíl tak je spojen s vyšší dosaženou úrovní sledovaných aspektů sociální gramotnosti žáků 9. ročníku ZŠ, kteří navštěvují školy nacházející se v největších městech.¹⁵ I v tomto případě lze hlavní důvody této skutečnosti hledat jednak v charakteristikách žáků (např. socioekonomický status), jednak v možnostech zajištění vyšší kvality podmínek výuky.

Graf 13

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ podle velikosti obce školy (1. tercil – nejmenší obce; 3. tercil – největší obce)



¹⁵ Podobný poznatek přineslo také zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti ve školním roce 2015/2016.

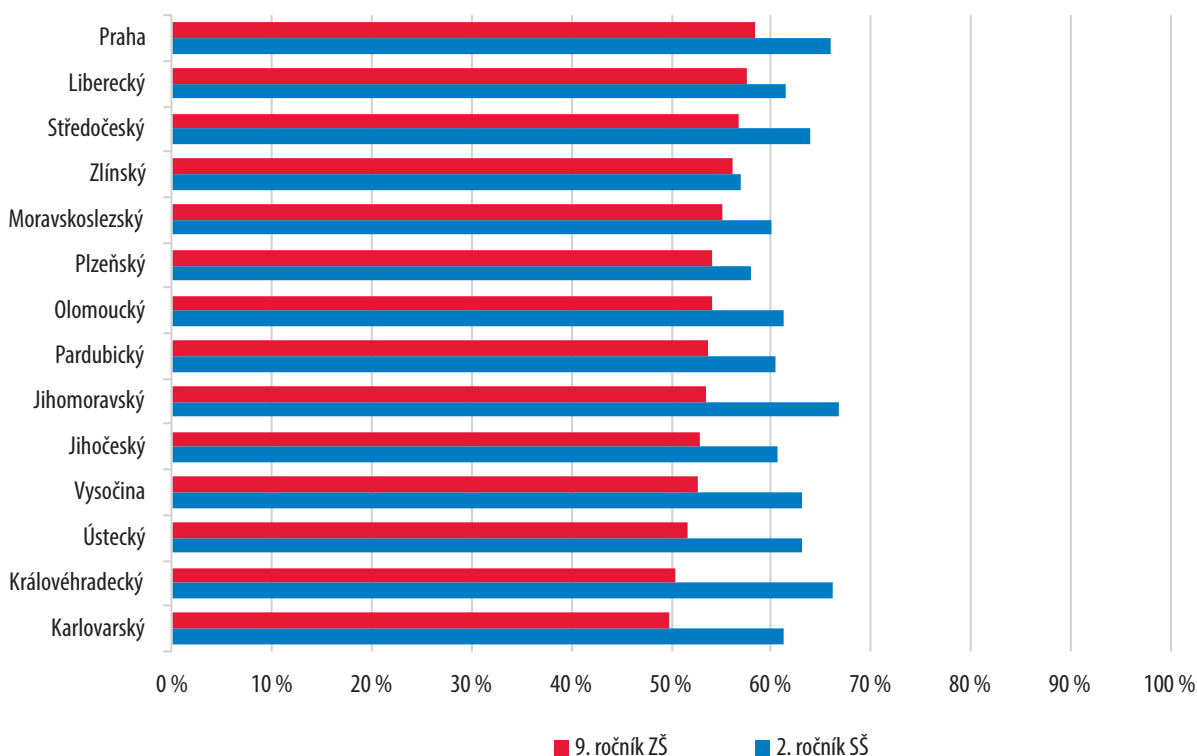


Regionální umístění školy

Rozdíly mezi kraji jsou v případě zjišťování úrovně sledovaných aspektů sociální gramotnosti pozorovány jak v případě žáků 9. ročníku ZŠ, tak v případě žáků 2. ročníku SŠ, přičemž rozpětí mezi nejnížší a nejvyšší hodnotou bylo v obou případech přibližně 10 p. b. (viz graf č. 14). V případě žáků 9. ročníku ZŠ dosáhli nejvyšší úspěšnosti v testu žáci pražských škol, naopak nejnížší úspěšnosti dosáhli žáci škol v Karlovarském, Královéhradeckém a Ústeckém kraji. Regionální rozdíly ve výsledcích žáků 2. ročníku SŠ jsou výrazně ovlivněny odlišnostmi oborové struktury žáků zapojených středních škol v jednotlivých krajích. Při kontrole těchto vlivů dosáhli nejlepšího výsledku žáci pražských škol, nejhoršího výsledku pak, poměrně netradičně, žáci středních škol Zlínského kraje.¹⁶

Graf 14

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ podle regionálního umístění školy



Významnost charakteristik žáků a škol pro rozdíly v úspěšnosti v testu

Jednotlivé charakteristiky žáků a škol mají na výsledky dosažené žáky různě silný vliv. Takto mohou být například horší výsledky žáků středních škol umístěných v menších obcích dány spíše nižším zastoupením žáků gymnázií v jejich vzorku, a nikoli samotnou velikostí obce. Z tohoto důvodu byla významnost zde hodnocených charakteristik žáků a škol pro vysvětlení rozdílů v úspěšnosti žáků v testu sledovaných aspektů sociální gramotnosti posuzovaná současně, a to odhadem modelů pro žáky 9. ročníku ZŠ a pro žáky 2. ročníku SŠ. Tabulka č. 10 v příloze č. 3 kvantifikovaně dokládá ty charakteristiky, které byly v odhadovaných modelech identifikovány jako nejvýznamnější.

- V případě žáků 9. ročníku ZŠ se jako nejvýznamnější faktory rozdílů v úspěšnosti žáků v použitém testu ukazují být postavení žáka jako žáka se SVP, umístění školy v Královéhradeckém a Ústeckém kraji a pohlaví žáka (s lepšími výsledky dívek).

16 Podobný poznatek (nejvyšší úspěšnost v Praze, nejnížší v Ústeckém a Karlovarském kraji) přineslo také zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti ve školním roce 2015/2016. Naopak žáci Zlínského kraje obvykle patří ve zjišťováních výsledků vzdělávání a zjišťováních dosažené úrovně ve vybraných aspektech gramotnosti k lepší skupině žáků.

- V případě žáků 2. ročníku SŠ je nejvýznamnějším faktorem, který ovlivňuje úspěšnost žáků v použitém testu, studovaný obor, a to s výrazně lepšími výsledky žáků gymnázií a s výrazně horšími výsledky žáků nematuritních oborů.

Zároveň je však potřeba poznamenat, že v uváděných modelech hodnocené charakteristiky žáků a jejich škol vysvětlují jen část rozdílů v dosažené úspěšnosti žáků v testu, což ukazuje na existenci dalších, silnějších charakteristik (v tomto zjišťování nesledovaných), ať na úrovni žáka, výuky, či školy. Platí to především pro hodnocení žáků 9. ročníku ZŠ; v případě žáků 2. ročníku SŠ se významněji uplatňuje diferenciací výsledků ve vazbě na studovaný obor žáka.

4.4

Porovnání úspěšnosti žáků ZŠ a SŠ v otázkách testu

To, že žáci 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ řešili stejný test¹⁷, umožňuje porovnat jejich úspěšnost při řešení jednotlivých otázek.¹⁸ Graf č. 15 zachycuje srovnání rozdílů v průměrné úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ v jednotlivých otázkách testu. Ve většině otázek (92 % otázek) dosáhli vyšší úspěšnosti žáci 2. ročníku SŠ, pouze v osmi otázkách však dosáhli vyšší úspěšnosti žáci 9. ročníku ZŠ – tyto otázky se dotýkaly především témat vztahujících se k občanským kompetencím žáků.

Pro žáky 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ se ukázaly být nejsnadnější i nejvíce obtížné obdobné otázky. Nejvyšší úspěšnosti dosahovali žáci při řešení otázek, které po nich vyžadovaly znalosti konkrétních konceptů a skutečností, respektive dovednosti pro řešení předložených situací. Ilustruje to následující příklad tří otázek, v nichž žáci dosáhli nejvyšší úspěšnosti pohybující se nad 90 % správně odpovídajících žáků.

OT_1. Seřadte naše prezidenty od roku 1918 do dnešní doby do pořadí, ve kterém po sobě následovali.

OT_1: poslední prezident (...)

OT_2. Jirkův bratr si už dlouho ve společném pokoji pouští nahlas hudbu, která se Jirkovi nelíbí. Jirka si to ale nechce s bratrem rozházet. Jak by měl situaci nejlépe řešit?

Pustit si nahlas také nějakou hudbu, aby bratr viděl, jaké to je, když někdo nebere ohledy na to, co je ostatním nepříjemné.

Neříct nic, aby se bratr nenaštval, a počkat, až ho poslouchání hudby přestane bavit; do té doby být jinde než v jejich společném pokoji.

Pohrozit bratrovi, že jestli s obtěžováním hudbou nepřestane, postěžuje si na něj školní psycholog.

Počkat, až bratr nebude v pokoji, a schovat mu napájecí šňůru k přehrávači.

Říct bratrovi, že ví, že má takovou hudbu rád, ale že ho ruší, a požádat ho, aby si ji pouštěl tak, aby ho nerušila – třeba do sluchátek.

OT_3. Přiřadte k jednotlivým popisům jejich správná označení.

rasismus diskriminace vlastenectví antisemitismus nacionalismus

OT_3. nesnášenlivost vůči příslušníkům jiné rasy (...)

¹⁷ Obsah testu byl vymezen relevantními výstupy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

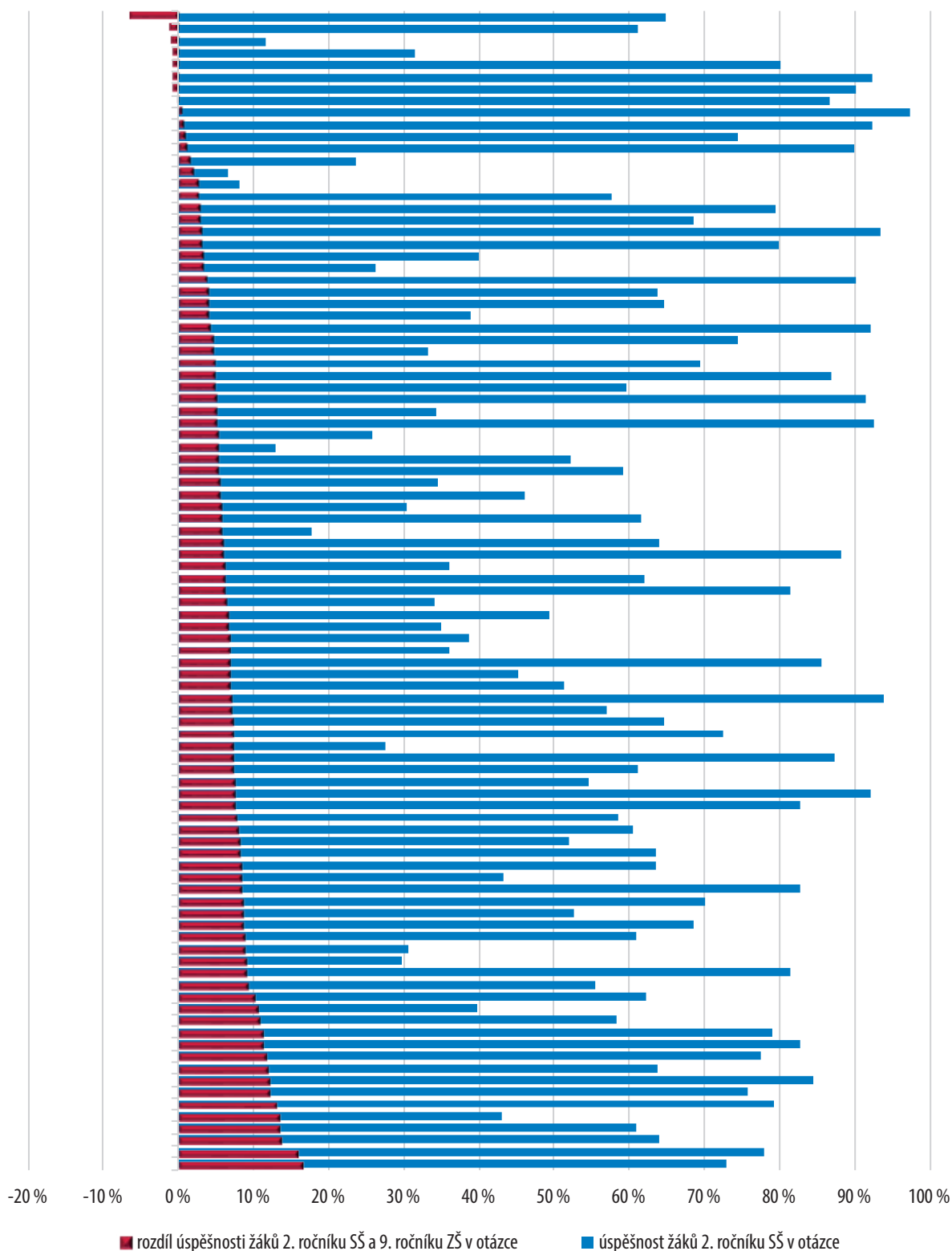
¹⁸ Protože do výběrového souboru žáků 9. ročníku ZŠ nebyli zařazeni žáci víceletých gymnázií, jsou pro účely srovnání z výběrového souboru žáků 2. ročníku SŠ vyřazeni žáci šestiletých a osmiletých gymnázií.



Naopak největší problémy žákům působily otázky, které vyžadovaly žákovo porozumění obsahu delšího komunikačního sdělení či rozpoznání podstaty manipulativního sdělení.¹⁹ Zároveň byly pro žáky více obtížné ty otázky, které vyžadovaly aktivování dovedností pro řešení konkrétních situací mezilidské komunikace a interakce a naopak pro ně byly méně obtížné otázky vyžadující znalosti vybraných konceptů a pojmů vztahujících se k tématům relevantním ke sledovaným aspektům sociální gramotnosti žáků.

19 Obdobné zjištění přineslo šetření zaměřené na průběh mediální výchovy a dosaženou úroveň vybraných aspektů mediální gramotnosti ve školním roce 2017/2018 (tematická zpráva dostupná na www.csicr.cz).

Porovnání úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ v řešení otázek testu



Pro žáky nejobtížnější úlohy se týkaly například výběru znaků, které nepatří k zásadám asertivní komunikace (úspěšnost 12 %), výběru uzákoněných státních symbolů ČR (13 %) či posouzení adekvátnosti možných opatření po teroristickém útoku (8 %).²⁰

²⁰ Ve všech případech se ovšem jednalo o výběr více správných odpovědí, který obecně žákům činí problémy.



5 Vybrané aspekty rozvoje sociální gramotnosti

Pro možnost formulace realistických doporučení ke zlepšení podmínek rozvoje sociální gramotnosti žáků je důležité poznání hlavních překážek rozvoje sociální gramotnosti žáků pohledem ředitelů škol a učitelů. Druhým významným podkladem je posouzení vybraných souvisejících znaků škol s vyšší a nižší průměrnou úspěšností dosaženou jejich žáky v testu dosažené úrovně sledovaných aspektů sociální gramotnosti. Ve snaze zohlednit v doporučeních vývoj rozvoje sociální gramotnosti ve školách jsou zjištění prezentovaná v této tematické zprávě srovnány se zjištěními obdobně koncipovaného šetření, které probíhalo ve školním roce 2015/2016.

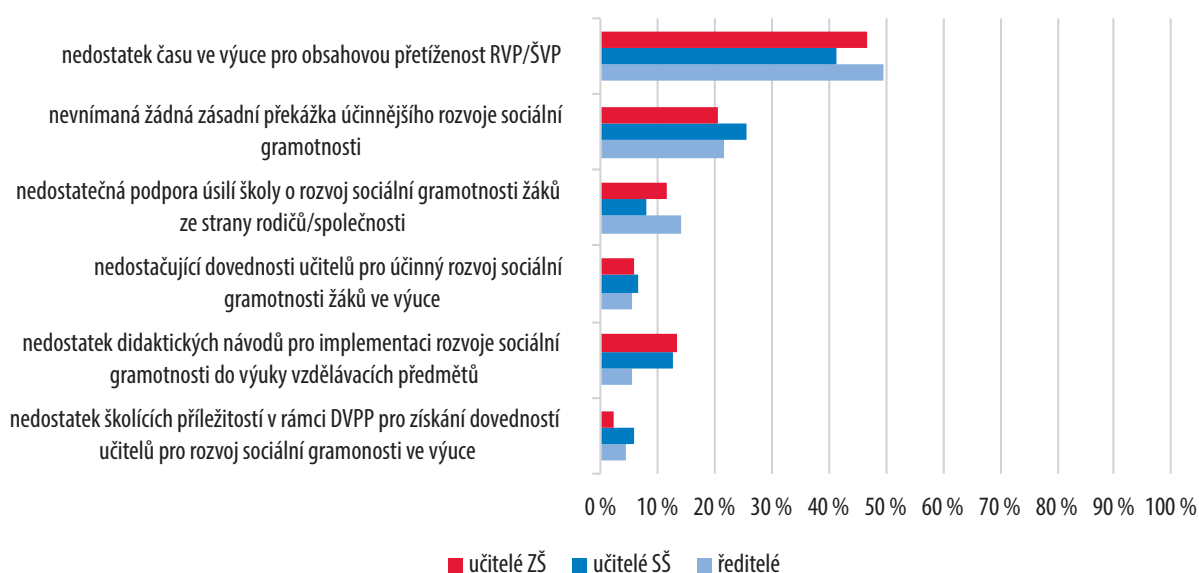
5.1

Překážky rozvoje sociální gramotnosti

Ředitelé škol, stejně jako učitelé základních i středních škol, považují za nejvýznamnější překážku účinnějšího rozvoje sociální gramotnosti žáků nedostatek času ve výuce, a to především v kontextu celkové přetíženosti vzdělávacího obsahu RVP či ŠVP (viz graf č. 16). Další překážky byly vnímány méně často, přičemž ředitelé škol o něco častěji uváděli nedostatečnou podporu školy v rozvoji sociální gramotnosti žáků ze strany rodičů žáků, případně celé společnosti, zatímco učitelé kladli vyšší důraz na nedostatečnou nabídku didaktických návodů, jak lépe promítnout témata sociální gramotnosti do vlastního výukového procesu. Vedle překážek uvedených v grafu č. 16 byly za bariéry účinnějšího rozvoje sociální gramotnosti žáků označeny také závislost žáků na komunikačních technologiích a vysoká administrativní náročnost práce učitele.

Graf 16

Nejvýznamnější překážky účinnějšího rozvoje sociální gramotnosti žáků (podíl odpovídajících učitelů a ředitelů školy)



Doplňující zjištění naznačují existenci některých vazeb spojených s výběrem hlavních překážek rozvoje sociální gramotnosti žáků. Učitelé s nižší důvěrou ve svou dostatečnou vybavenost dovednostmi, vědomostmi a didaktickými prostředky v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků častěji považují právě nedostačující dovednosti učitelů a nedostatek didak-

tických návodů za hlavní překážky účinnějšího rozvoje sociální gramotnosti žáků. Podobně učitelé kritizující nedostatečnost existující nabídky DVPP se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků považují za hlavní překážky jejího rozvoje nedostatečné dovednosti učitelů a nedostatek didaktických návodů, kterých by se jim právě formou DVPP mělo dostat. Konečně učitelé, kteří pociťují nedostatečnou podporu snažení školy ze strany rodičů žáků, častěji spatřují hlavní překážku rozvoje sociální gramotnosti žáků právě v malé podpoře ze strany rodičů. Není bez zajímavosti, že podstatnější rozdíly ve výběru nejvýznamnější překážky rozvoje sociální gramotnosti žáků nebyly zaznamenány ani při srovnání učitelů podle délky praxe, ani podle hlavního předmětu specializace, ani vzhledem k pohlaví.

5.2

Vybrané faktory rozvoje sociální gramotnosti – srovnání škol

Posouzení vybraných faktorů rozvoje sociální gramotnosti žáků je založeno na porovnání zjištění ve 106 školách hodnocených během tematické prezenční inspekční činnosti ve vztahu k různé průměrné úspěšnosti jejich žáků v testu sledovaných aspektů sociální gramotnosti. Cílem je zjistit, zda školy, jejichž žáci dosáhli vyšší průměrné úspěšnosti v testu, vykazují jiné charakteristiky faktorů rozvoje sociální gramotnosti než školy, jejichž žáci dosáhli v testu nižší průměrné úspěšnosti. Proto bylo 106 základních a středních škol rozděleno na dvě poloviny prostřednictvím srovnání průměrné úspěšnosti jejich žáků s mediánem průměrné úspěšnosti žáků těchto základních, respektive středních škol, a faktory rozvoje sociální gramotnosti žáků byly následně hodnoceny pro takto definované dvě kategorie škol.²¹

Významnější rozdíly mezi oběma kategoriemi škol byly pozorovány především v případě středních škol, méně často v případě škol základních. Střední školy s lepšími výsledky svých žáků byly charakteristické vyšším počtem forem realizace vzdělávání se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti (zejména projektová výuka, mimoškolní aktivity) a vnímanou vyšší podporou ze strany rodičů žáků. Zároveň učitelé středních škol s horšími výsledky žáků častěji vnímali absenci didaktických návodů pro začlenění témat vztahujících se k rozvoji sociální gramotnosti do výuky a také považovali chybějící podporu ze strany rodičů za silnou překážku rozvoje sociální gramotnosti žáků. Mezi oběma kategoriemi škol nebyly zaznamenány významné rozdíly v počtu jevů, které mají vztah k rozvoji sociální gramotnosti žáků a zároveň se vyskytly v průběhu hospitovaných hodin. Rozdíly však byly v tomto ohledu pozorovány při hodnocení úrovně zvládnutí těchto jevů, přičemž odlišnosti se opětovně vyskytovaly především na středních školách, méně pak na školách základních. Konečně výuka v rámci kategorie škol s vyšší dosaženou úspěšností žáků byla častěji realizována aprobovanými učiteli a učiteli s delší praxí, přičemž tato skutečnost byla zaznamenána v případě základních i středních škol.

5.3

Rozvoj sociální gramotnosti – školní rok 2015/2016 a 2017/2018

Rozvoj sociální gramotnosti žáků byl sledován a hodnocen také ve školním roce 2015/2016, přičemž hlavní závěry byly shrnuty v podobě tematické zprávy²², která je rovněž k dispozici na webových stránkách České školní inspekce. Díky tomu je možné posoudit změny vybraných zjištění pro školní roky 2015/2016 a 2017/2018 (viz přehled v tabulce č. 8).

Celkově se ukazuje převažující podobnost zjištění v obou školních letech. Optikou sledovaných ukazatelů tedy nedošlo mezi oběma šetřeními k významnějšímu posunu v míře

21 Každá kategorie obsahuje celkem 53 škol se stejným podílem základních a středních škol v obou kategoriích.

22 Blíže viz ČŠI (2016). *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.



a kvalitě rozvoje sociální gramotnosti žáků, přinejmenším zčásti proto, že překážky, které v této oblasti vnímají ředitelé a učitelé, přetrvávají. Jak v oblasti podpory rozvoje a jeho realizace, tak v oblasti úrovně sociální gramotnosti žáků (alespoň jejich sledovaných aspektů) přitom existují značné rezervy a neuspokojivou situaci vnímají a přiznávají sami učitelé a ředitelé škol.

Tabulka 8

Srovnání zjištění ze sledování a hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků ve školním roce 2015/2016 a 2017/2018

Školní rok 2015/2016	Školní rok 2017/2018
Důležitost sociální gramotnosti žáků v rámci ŠVP byla hodnocena na stejné úrovni jako důležitost ostatních oblastí rozvíjených dovedností.	Hodnocení důležitosti sociální gramotnosti žáků v rámci ŠVP přineslo stejná zjištění.
Nejčastěji využívané formy realizace výuky vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků zahrnují zařazení relevantních témat do učebních plánů jednotlivých předmětů, respektive realizaci mimoškolních akcí a projektové výuky cílených také do oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků. Typickým znakem realizace výuky vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků je využití kombinace různých forem výuky.	Hodnocení využívaných forem realizace výuky vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků přineslo stejná zjištění.
Učitelé vyjadřovali spíše váhavý souhlas s tvrzením, že učitelé mají pro rozvoj sociální gramotnosti žáků dostatek dovedností, vědomostí a didaktických prostředků. Zároveň přibližně 30 % učitelů nesouhlasilo s tím, že by učitelé ve svých předmětech sledovali a pravidelně vyhodnocovali rozvoj sociální gramotnosti svých žáků.	Hodnocení postojů učitelů k dostatku dovedností, vědomostí a didaktických prostředků učitelů pro rozvoj sociální gramotnosti žáků a pro praxi sledování a hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků přineslo stejná zjištění.
Učitelé (74 %) souhlasili většinou s tím, že rodiče očekávají působení školy na rozvoj sociální gramotnosti žáků, výrazně méně učitelů (50 %) však souhlasilo také s tím, že by je rodiče v tomto působení podporovali. V tomto ohledu byl pozorován nesoulad v chování rodičů.	Hodnocení očekávání a podpory rodičů škole v jejím působení na rozvoj sociální gramotnosti žáků přineslo stejná zjištění.
Za hlavní překážku účinnějšího rozvoje sociální gramotnosti žáků považovali učitelé nedostatek času ve výuce, dále pak podporu ze strany rodičů žáků a nedostatek didaktických návodů pro začlenění témat rozvoje sociální gramotnosti žáků do výuky. Téměř dvě pětiny učitelů považovaly za nedostatečnou také nabídku DVPP vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků.	Hodnocení hlavních překážek a výzev rozvoje sociální gramotnosti žáků přineslo stejná zjištění.
Tematická zpráva vytvořila klasifikaci jevů vztahujících se k rozvoji sociální gramotnosti žáků podle četnosti jejich výskytu v hospitovaných hodinách. Explicitně byl zdůrazněn nízký výskyt jevů pro poznání lživé a manipulativní komunikace. Identifikováno také bylo lepší využití častěji se vyskytujících jevů a naopak horší využití méně často se vyskytujících jevů.	Hodnocení výskytu jevů vztahujících se k rozvoji sociální gramotnosti žáků přineslo stejná zjištění.
Žáci se v hodinách výuky často setkávali s různou formou diskuse, naopak méně častá byla jejich práce ve skupinách.	Tato oblast nebyla v šetřeních sledována.

6 Závěry a doporučení

6.1

Závěry

- Sociální gramotnosti žáků je řediteli i učiteli škol prisuzována stejná důležitost jako dalším oblastem rozvíjených dovedností, přičemž její rozvoj je nejčastěji realizován s využitím kombinace tří výukových forem: jako součást učebních plánů jednotlivých vzdělávacích oborů a vzdělávacích oblastí (průřezový charakter témat relevantních pro rozvoj sociální gramotnosti žáků), v podobě mimoškolních akcí a s využitím projektové výuky. Tyto formy realizace výuky vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků zároveň velká většina ředitelů a učitelů škol považuje za nejvíce účinné.
- Za hlavní překážku účinnějšího rozvoje sociální gramotnosti žáků označují ředitelé i učitelé škol nedostatečný časový prostor ve výuce. Rozšíření časové dotace předmětů s nejužším vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků, či dokonce zavádění nového takto zaměřeného předmětu, není ovšem velkou většinou ředitelů a učitelů škol vnímáno jako účinné. V tomto kontextu roste význam posilování vazeb výuky témat relevantních pro rozvoj sociální gramotnosti žáků k obsahu učebních plánů jednotlivých vzdělávacích oborů a vzdělávacích oblastí.
- Potenciál dalšího zlepšování podmínek realizace vzdělávání vztahujícího se k rozvoji sociální gramotnosti žáků lze spatřovat především v oblasti zvyšování relevantních dovedností a vědomostí učitelů, stejně jako v oblasti utváření didaktických námětů pro začlenění témat se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků přímo do výuky. V tomto ohledu byly sice menšinovým, přesto však vysokým počtem učitelů konstатовány nedostatky v nabídce DVPP se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků. Důležitost těchto skutečností je přitom dána také pozorovaným vztahem mezi zajištěním aprobované výuky a vyšší úrovní sledovaných aspektů sociální gramotnosti žáků, respektive vazbou mezi neúčastí učitelů na DVPP v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků a nižší sebedůvěrou těchto učitelů ve své dovednosti a vědomosti v této oblasti. Právě posledně uvedený typ učitelů současně častěji vnímá absenci podpory svého úsilí rozvíjet sociální gramotnost žáků ze strany rodičů, přičemž nedostatečná podpora rodiny²³, potažmo společnosti, je však další řediteli a učiteli škol častěji uváděnou překážkou rozvoje sociální gramotnosti žáků.
- Náročnější činnosti vztahující se k úrovni sociální gramotnosti (např. rozpoznání podstaty manipulativní komunikace, aktivace dovedností pro řešení konkrétních situací) byly žáky zvládnuty na nižší úrovni a zároveň byly méně často zaznamenány ve výuce v hospitovaných hodinách. Na poměrně vysokém počtu škol se rovněž neukázalo být běžnou praxí poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich pokroku v rozvoji sociální gramotnosti, ať již ve formě sumativního hodnocení, nebo ve formě mnohem účinnějšího hodnocení formativního (cca 20 % škol bez sledování a hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků).
- Dosažená úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ i žáků 2. ročníku SŠ v testu vybraných aspektů sociální gramotnosti indikuje prostor pro zlepšování znalostí a dovedností žáků v této oblasti. Neuspokojivého výsledku přitom dosáhli především žáci středních škol studující nematuritní obory, přičemž tato skutečnost utváří potenciální hrozby pro jejich

23 Poukaz na nedostatečnou podporu ze strany rodičů, potažmo společnosti, nemůže být ovšem argumentem pro nečinnost školy v dané oblasti, neboť úkolem školy je mimo jiné v rámci možností zmenšovat dopady socioekonomické nerovnosti žáků s různým rodinným zázemím, které podporu rodičů škole zahrnuje.



další profesní i životní kariéru. Právě na středních školách s nižší dosaženou úspěšností žáků přitom lze pozorovat kumulaci horších podmínek a předpokladů rozvoje sociální gramotnosti žáků – nižší různorodost využívaných forem realizace výuky, nižší aprobovanost učitelů, nižší úroveň zvládnutí jevů vztahujících se k rozvoji sociální gramotnosti, častější absenci podpory školy ze strany rodičů či častější vnímání absence didaktických návodů pro realizaci výuky témat relevantních pro rozvoj sociální gramotnosti žáků.

6.2

Doporučení

Doporučení pro školy

- Využívat příležitosti pro rozvoj sociální gramotnosti žáků v širokém spektru vzdělávacích oborů a vzdělávacích oblastí, a to včetně spolupráce učitelů při utváření didaktických námětů pro koordinované začlenění témat relevantních pro rozvoj sociální gramotnosti žáků do výuky.
- Usilovat o častější setkávání žáků s náročnějšími činnostmi/úkoly (např. rozpoznání manipulativní komunikace, posuzování výhod a nevýhod spolupráce, rozvoj asertivní komunikace) vztahujícími se k rozvoji jejich sociální gramotnosti, a to se záměrem posilovat žákovo hlubší porozumění problematice.
- Poskytovat kvalitní a formativně orientovanou zpětnou vazbu žákům v oblasti rozvoje jejich sociální gramotnosti důsledně na všech školách.

Doporučení pro MŠMT

- Podporovat systematické vzdělávání učitelů v oblastech relevantních pro rozvoj sociální gramotnosti žáků, a to s důrazem na praktickou dimenzi vzdělávání.
- Podporovat utváření nabídky didaktických námětů, jak začlenit témata relevantní pro rozvoj sociální gramotnosti žáků přímo do výuky.
- Utvářet podmínky pro zvyšování společenské prestiže škol a zlepšování vztahů mezi rodinou a školou, přičemž zvláštní pozornost je vhodné věnovat hrozbám spojeným s nižší úrovní dosahované sociální gramotnosti některých skupin žáků.

Doporučení pro zřizovatele

- Spolupracovat se školami při formulaci opatření cílených na rozvoj sociální gramotnosti žáků na bázi koncepčního přístupu.
- Prostřednictvím vhodných nástrojů podporovat realizaci aktivit školy zaměřených na rozvoj sociální gramotnosti žáků – finanční podpora projektové výuky a mimoškolních akcí se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků; spolupráce zřizovatele, případně jeho dalších organizací (např. kulturní organizace), při realizaci projektové výuky a mimoškolních akcí se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků a další.
- Podporovat školy při tvorbě projektů zaměřených na rozvoj sociální gramotnosti žáků s externími zdroji financování.

Seznam zkratek

DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	rámcový vzdělávací program
SŠ	střední škola
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola



Příloha 1 Doplnující charakteristiky šetření

Struktura výběrového souboru škol a jejich žáků pro zjišťování dosažené úrovně sledovaných (vybraných) aspektů sociální gramotnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ je pro zvolené ukazatele uvedena v tabulce č. 9. V případě žáků 2. ročníku SŠ byla v hodnocení využita struktura vymezující šest skupin oborů vzdělání, kdy dílčí obory byly do jednotlivých skupin zařazeny s využitím metodického postupu tvořeného dvěma kroky:

- 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 označených jako: (a) přírodovědné; (b) technické; (c) společenskovední; a (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 9

Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně sociální 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 vzdělávání				
Obory K – gymnázium	-	-	45	2 615 (31)
Obory L a M – přírodovědné	-	-	10	288 (13)
Obory L a M – technické	-	-	49	1 892 (95)
Obory L a M – společenskovední	-	-	58	1 994 (66)
Obory L a M – umělecké	-	-	9	184 (11)
Obory H a E	-	-	18	924 (86)
Struktura podle zřizovatele				
Veřejný	149	4 695 (335)	107	6 725 (272)
Neveřejný	4	63 (17)	38	1 172 (30)
Struktura podle velikosti školy				
1. tercil škol	51	725 (56)	48	1 232 (49)
2. tercil škol	51	1 464 (111)	49	2 570 (79)
3. tercil škol	51	2 569 (185)	48	4 095 (174)

Pozn.: V případě struktury vzorku podle skupin oborů vzdělávání je součet škol vyšší, než je celkový počet škol, a to z toho důvodu, že jedné škole mohl být přiřazen vyšší počet skupin oborů vzdělávání v návaznosti na klasifikaci dílčích oborů školy.

Tabulka 9

Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně sociální 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. tercíl škol	51	794 (49)	48	2 000 (78)
2. tercíl škol	51	1 723 (121)	48	2 621 (104)
3. tercíl škol	51	2 241 (182)	49	3 276 (120)
Struktura podle krajů				
Jihočeský	11	283 (10)	9	398 (3)
Jihomoravský	16	568 (58)	14	844 (27)
Karlovarský	5	129 (3)	4	138 (3)
Královéhradecký	10	293 (44)	10	466 (16)
Liberecký	7	207 (19)	6	232 (6)
Moravskoslezský	18	554 (24)	16	918 (82)
Olomoucký	10	327 (38)	10	491 (16)
Pardubický	8	235 (26)	9	438 (7)
Plzeňský	9	248 (9)	7	448 (8)
Praha	11	435 (26)	19	1 345 (55)
Středočeský	18	591 (34)	17	596 (17)
Ústecký	12	365 (23)	10	521 (13)
Vysočina	9	291 (13)	6	345 (6)
Zlínský	9	232 (25)	8	717 (43)



Příloha 2 Sledování rozvoje sociální gramotnosti v minulosti

Sledování rozvoje sociální gramotnosti žáků v letech 2010/2011 a 2013/2014 bylo založeno na odlišné definici sociální gramotnosti, než je definice použitá v tomto tematickém šetření.²⁴ Hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků ve školním roce 2010/2011 se zaměřilo na širokou škálu témat vztahujících se ke společenskovedním předmětům, jako jsou zapracování rozvoje sociální gramotnosti do ŠVP, organizace, formy a metody výuky ve vazbě na získané dovednosti žáků, kvalifikovanost pedagogických pracovníků, budování partnerství a další.²⁵ Zjišťování ve školním roce 2013/2014 položilo vyšší důraz na poznatky, jak je sociální gramotnost žáků rozvíjena přímo učiteli. Sledování rozvoje sociální gramotnosti tak bylo více zaměřeno na vlastní pedagogický proces – hodnocení pokroku ve společenskovedních předmětech, organizace, formy a metody výuky, spolupráce s partnery a práce s talenty.²⁶

Tematická zpráva pro školní rok 2015/2016²⁷ již byla založena na nově formulované definici sociální gramotnosti, která je východiskem i této tematické zprávy. Hodnocení se zaměřilo na následující oblasti rozvoje sociální gramotnosti:

- podmínky rozvoje sociální gramotnosti (např. hodinová dotace, odbornost a dovednosti učitelů, vybavenost didaktickými pomůckami, spolupráce s partnery a rodiči),
- organizace, formy a metody výuky sociální gramotnosti (např. postavení sociální gramotnosti v ŠVP, mezipředmětové vazby k sociální gramotnosti, hodnocení sociální gramotnosti žáků, vlastní podoba výuky, výskyt situací se vztahem k sociální gramotnosti ve výuce),
- sledování vzdělávacích výsledků žáků v oblasti vybraných aspektů sociální gramotnosti.

Pro získání vstupních informací byly využity různé zdroje informací, včetně dotazníků pro ředitele a učitele škol, hospitačních záznamů, žákovské ankety či výsledků výběrového zjišťování úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti žáků 6. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, respektive 1. ročníku vybraných oborů středních škol.

Dosažená úroveň vybraných aspektů sociální gramotnosti žáků byla ověřována ve výběrovém zjišťování výsledků žáků 6. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a 1. ročníku vybraných oborů středních škol ve školním roce 2015/2016.²⁸ Průměrná úspěšnost žáků 6. ročníku základních škol byla 58 %, žáci 1. ročníku středních škol dosáhli průměrné úspěšnosti 61 %. Závěry zjišťování poukázaly na potřebu věnovat sociální gramotnosti pozornost, neboť poměrně vysoký podíl žáků prokázal nedostatečnou orientaci ve zcela základních životních situacích, které by měly být žákům dobře známy.

24 ČŠI (2016). *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

25 ČŠI (2011). *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2010/2011.* Praha: Česká školní inspekce.

26 ČŠI (2014). *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2013/2014.* Praha: Česká školní inspekce.

27 ČŠI (2016). *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

28 ČŠI (2016). *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

Příloha 3 **Odhady regresních modelů**

Tabulka 10

Charakteristiky žáků a jejich škol s nejvyšší hodnotou standardizovaného regresního koeficientu (β)

Žáci 9. ročníku ZŠ		Žáci 2. ročníku SŠ	
Charakteristika	Standardizované β	Charakteristika	Standardizované β
Žák se SVP	– 0,151	Obory K – gymnázium	0,346
Královéhradecký kraj	– 0,125	Obory H a E	– 0,296
Ústecký kraj	– 0,122	Zlínský kraj	– 0,106
Dívky	0,106	Plzeňský kraj	– 0,082
adj. $R^2 = 0,07$		adj. $R^2 = 0,34$	





Rozvoj **jazykové gramotnosti**
na základních a středních školách
ve školním roce 2018/2019

Tematická zpráva

OBSAH

1 Úvod	429
1.1 Obecné vymezení jazykové gramotnosti	429
1.2 Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika	430
2 Shrnutí hlavních zjištění	431
3 Jazyková gramotnost – podmínky a průběh vzdělávání	432
3.1 Personální podmínky vzdělávání	432
3.2 Materiální podmínky vzdělávání	434
3.3 Průběh vzdělávání	435
3.3.1 Cíl, organizace a atmosféra hodiny	435
3.3.2 Metody a obsah výuky	437
3.3.3 Aktivita a spolupráce žáků	438
3.3.4 Žáci se SVP, nadaní žáci a diferenciací výuky	439
3.3.5 Hodnocení žáků	441
3.3.6 Vazba cizího jazyka na další vzdělávací obory	442
3.4 Širší souvislosti dílčích aspektů průběhu vzdělávání	442
3.5 Podmínky a průběh vzdělávání na 1. stupni základních škol	445
4 Hodnocení úrovně jazykové gramotnosti	448
4.1 Dosažená úroveň jazykové gramotnosti	449
4.2 Dosažená úroveň jazykové gramotnosti žáků v kontextu dalších faktorů	450
4.3 Faktory úrovně jazykové gramotnosti žáků – srovnání škol	452
4.4 Úspěšnost žáků v otázkách testu jazykové gramotnosti	453
5 Rozvoj jazykové gramotnosti žáků – srovnání zjištění v čase	454
6 Závěry a doporučení	457
6.1 Závěry	457
6.2 Doporučení	458
Seznam zkratk	460
Příloha 1 Doplnující charakteristiky šetření	461

1 Úvod

Mezi hlavní úkoly České školní inspekce (dále i „ČŠI“) patří zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v návaznosti na příslušné rámcové vzdělávací programy (dále i „RVP“) a školní vzdělávací programy (dále i „ŠVP“), přičemž předmětem zájmu České školní inspekce je vedle profilových a neprofilových vzdělávacích oborů také rozvoj vybraných gramotností žáků.¹

Cílem této tematické zprávy je sumarizovat hlavní výsledky **hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání a dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků na základních a středních školách** ve školním roce 2018/2019, přičemž úroveň jazykové gramotnosti je posuzována pro žáky 1. stupně základních škol. Souvisejícím cílem tematické zprávy pak je formulace hlavních závěrů a doporučení k podpoře rozvoje jazykové gramotnosti, přičemž tato doporučení se týkají úrovně školy a jejího zřizovatele, respektive úrovně vzdělávacího systému (doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – dále i „MŠMT“).

1.1

Obecné vymezení jazykové gramotnosti

Česká školní inspekce využívá v rámci své hospitační činnosti a při výběrovém zjišťování dosažené úrovně gramotností žáků následující definici jazykové gramotnosti:

„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.“²

Takto je jazyková gramotnost nadřazeným pojmem pro čtenářskou gramotnost svým důrazem na širší okruh jazyků, než jen na jazyk mateřský, přičemž tato tematická zpráva vymezuje jazykovou gramotnost ve vztahu ke komunikaci a jednání v cizích jazycích. Zároveň je však potřeba zdůraznit, že rozvoj jazykové gramotnosti je možný, a zároveň žádoucí, průřezově napříč všemi vzdělávacími obory, kdy je například přírodovědná výuka vedena v anglickém jazyce.

Uvedená definice jazykové gramotnosti klade důraz na schopnosti žáka používat cizí jazyk v konkrétních (praktických) komunikačních situacích, a to včetně respektování specifických sociálních a kulturních kontextů (např. specifika komunikace s osobami jiných kultur, komunikace v sociálně citlivých situacích apod.). Rozvoj jazykové gramotnosti žáků je spojen s rozvojem jak jejich receptivních (např. poslech a čtení s porozuměním), tak jejich produktivních (např. mluvený a psaný projev) dovedností. Nedílnou součástí jazykové gramotnosti je také interakce s partnery komunikace.

Přirozeným základem pro utváření a rozvoj znalostí a dovedností žáků vztahujících se k jazykové gramotnosti je RVP pro příslušné vzdělávání, konkrétně pak především vzdělávací oblast související s výukou cizího jazyka. Řada zjištění České školní inspekce prezentovaných v této tematické zprávě se proto týká právě výuky cizího jazyka. V souladu s uvedenou definicí však mohou být pro rozvoj jazykové gramotnosti přínosné také další vzdělávací obory příslušných RVP a ŠVP. Příležitosti plynoucí z mezipředmětových vazeb pro rozvoj jazykové gramotnosti žáků je proto žádoucí vzít při hodnocení do úvahy.

1 ČŠI se systematicky ve dvouletém intervalu věnuje sledování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v šesti gramotnostech – čtenářské, matematické a sociální v prvním cyklu a jazykové, přírodovědné a informační ve druhém cyklu. Takto koncipovaný přístup umožňuje ČŠI jednak identifikovat silné stránky a příležitosti rozvoje gramotnosti žáků a jednak posoudit změny, ke kterým ve dvouletém cyklu došlo.

2 ČŠI (2015). *Metodika pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce.



Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika

Zjištění prezentovaná v této tematické zprávě jsou založena na informacích několika vzájemně se doplňujících typů šetření. Primárním zdrojem informací byly hospitace realizované Českou školní inspekcí v hodinách cizích jazyků v rámci tzv. komplexní³ a tematické prezenční inspekční činnosti.

Komplexní inspekční činnost, která probíhá na základních a středních školách v šesti-letém cyklu, se věnuje komplexnímu hodnocení různých oblastí fungování školy a vedle řady dalších cílů se zaměřuje také na komplexní hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání podle příslušných ŠVP a napříč vyučovanými vzdělávacími obory. Pro účely této tematické zprávy byly z komplexní inspekční činnosti využity informace z hospitací v hodinách cizích jazyků, specificky pak informace z hospitačních záznamů týkající se personálního zajištění výuky, organizace a průběhu výuky, využití metod a forem výuky, využití podpůrných opatření a dalších oblastí. Struktura hodnocených hodin podle vyučovaného cizího jazyka byla následující:

- Na 1. stupni základních škol připadalo na hodiny anglického jazyka 98 % navštívených hodin, na hodiny ostatních cizích jazyků 2 % hodin.
- Na 2. stupni základních škol připadalo na hodiny anglického jazyka 61 % navštívených hodin, na hodiny německého jazyka 29 % navštívených hodin a na hodiny ostatních cizích jazyků 10 % hodin.
- Na středních školách připadalo na hodiny anglického jazyka 69 % navštívených hodin, na hodiny německého jazyka 21 % navštívených hodin a na hodiny ostatních cizích jazyků 10 % hodin.

Tematická inspekční činnost, která byla realizována pouze na 1. stupni základních škol, se na rozdíl od komplexní inspekční činnosti zaměřila pouze na vybraná témata přímo související s jazykovou gramotností žáků, přičemž využity byly dva nástroje sběru informací. Prvním nástrojem sběru informací byly hospitace v hodinách cizího jazyka, a to téměř výhradně v hodinách anglického jazyka, které vedle základních informací o personálním a materiálním zabezpečení vyučovací hodiny poskytly informace o kvalitativní úrovni vybraných indikátorů vztahujících se k průběhu hodiny. Druhým nástrojem sběru informací pak byly dotazníky určené pro ředitele škol a učitele cizích jazyků, které dále prohlubovaly zjištění o personálním a materiálním zajištění výuky, obecných znacích výuky, používaných vzdělávacích strategiích, strategiích interního a externího hodnocení žáků a školy a další.

Dosažená úroveň jazykové gramotnosti žáků 1. stupně základních škol byla hodnocena výběrovým zjišťováním s využitím testu anglického jazyka, přičemž zjišťování bylo realizováno prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Konkrétně se výběrového zjišťování účastnili žáci 4. ročníku vybraného vzorku základních škol. Podoba šetření rovněž umožnila hodnotit dosaženou úroveň jazykové gramotnosti žáků ve vztahu k vybraným charakteristikám žáků a jejich škol (např. pohlaví žáka, velikost školy, kraj umístění školy a další). Doplnující informace (např. oblíbenost školy a anglického jazyka, charakteristiky průběhu výuky, spokojenost učitele s dovednostmi žáků) poskytlo elektronické dotazování žáků, kteří se účastnili výběrového zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti, a elektronické dotazování učitelů cizího jazyka škol zařazených do výběrového zjišťování.

Tabulka č. 1 blíže uvádí základní charakteristiky jednotlivých typů šetření, další informace k výběrovému zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků poskytuje příloha č. 1.

3 Do hodnocení nebyla zahrnuta komplexní prezenční inspekční činnost ve třídách zřizovaných výhradně pro žáky se ŠVP (viz § 16 školského zákona).

Vedle uvedených primárních dat jsou v tematické zprávě využita také vybraná sekundární data, především data MŠMT týkající se personálních podmínek vzdělávání,⁴ a dále zjištění prezentovaná ve starších tematických zprávách České školní inspekce věnujících se problematice jazykové gramotnosti žáků.

Tabulka 1

Základní charakteristiky dílčích typů šetření

Komplexní inspekční činnost	ZŠ	SŠ vč. gymnázií	Celkem
Počet škol s hospitací cizího jazyka	510	179	689
Počet hospitací cizího jazyka	1 838	1 019	2 857
Tematická inspekční činnost	Počet škol	Počet hospitací	Počet učitelů
Celkem	108	676	426
Výběrové zjišťování	Počet škol	Počet žáků	Počet učitelů
Celkem	326	8 939	546

Pozn.: Elektronické dotazování žáků zahrnuje odpovědi celkem 8 788 žáků.

2 Shrnutí hlavních zjištění

Žáci 4. ročníku základních škol dosáhli v testu jazykové gramotnosti vysoké průměrné úspěšnosti 92 %, což ukazuje na velmi dobré zvládnutí hodnocených oblastí. To dokládá také více než 90% podíl žáků, jejichž výsledek v testu jazykové gramotnosti spadá do kategorie úspěšnosti 80–100 %.

Nejvýznamnější rozdíly mezi skupinami škol s nejlepšími a nejhoršími výsledky žáků byly pozorovány v oblastech:

- využití znalostí a dovedností z reálného života žáků a propojení výuky cizího jazyka s dalšími vzdělávacími obory,
- využití didaktických pomůcek v souladu s cíli výuky, včetně využití interaktivních médií a ICT technologií,
- utváření jazykově podnětného prostředí, v němž má žák potřebu aktivně používat cizí jazyk a v němž je hodina vedena v cílovém jazyce,
- efektivní užití metod a forem práce ve vztahu ke stanovenému cíli hodiny.

Hodiny výuky na školách s lepšími výsledky žáků byly charakteristické rovněž častěji pozorovanou vyšší úrovní hodnocení a zpětné vazby žákům a pozitivní učební atmosférou.

Aprobovanost výuky anglického a německého jazyka je poměrně vysoká v případě středních škol, naopak horší je situace s aprobovanou výukou cizího jazyka na 2. stupni základních škol, přičemž ve srovnání s většinou dalších vzdělávacích oborů jsou existující potřeby zajištění aprobované výuky cizího jazyka o něco vyšší.

Úroveň vybavenosti tříd navštívených v rámci hospitované výuky cizího jazyka didaktickou technikou byla dobrá bez ohledu na druh či typ školy, přičemž taková technika je učiteli cizího jazyka rovněž široce, a většinou také účelně, využívána. Méně příznivé je využití di-

4 MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.



daktické techniky pro výuku cizího jazyka na středních školách, a to především v hodinách žáků studujících nematuritní obory vzdělání.

Nejlepší atmosféra vyučovací hodiny cizího jazyka byla pozorována na 1. stupni základních škol, stejně jako v případě organizace hodiny byla atmosféra hodiny nejhůře hodnocena v případě vyučovacích hodin nematuritních oborů středních škol; navíc pouze v případě těchto oborů bylo hodnocení atmosféry vyučovací hodiny cizího jazyka horší ve srovnání s dalšími vzdělávacími obory.

Naopak méně častá je spolupráce učitelů cizích jazyků s učiteli jiných vzdělávacích oborů (22 % učitelů). Přitom právě využití cizího jazyka v jiných vzdělávacích oborech vytváří předpoklady pro efektivní upevňování jazykových dovedností žáků. Učitelé, kteří častěji aplikují projektově orientovanou výuku, rovněž více zapojují do výběru témat své žáky.

Pro aktivitu relativně slabších žáků může být demotivující ta skutečnost, že ve vyučovací hodině nejsou schopni dosáhnout úspěchu, což může dále snižovat jejich sebevědomí a motivovanost. Tato otázka byla poměrně dobře uchopena v hodinách cizího jazyka na 1. stupni základní školy, zatímco na 2. stupni základní školy a na středních školách byl alespoň dílčí úspěch slabších žáků zaznamenán v menším podílu hodin, což může dále prohlubovat nejen nízkou aktivitu těchto žáků v hodinách, ale také jejich nižší zájem o studium cizích jazyků, a také prohlubovat přesvědčení o omezené potřebnosti jazykových dovedností pro další vzdělávání a profesní uplatnění.

Rozvoj jazykové gramotnosti může být, vedle vlastní výuky cizího jazyka, stimulován také v dalších vzdělávacích oborech (např. četbou a diskusí cizojazyčných odborných textů v přírodovědných předmětech, vedením odborných předmětů v cizím jazyce, pozváním zahraničního odborníka z praxe do výuky společenskovedního předmětu apod.), přičemž takový přístup může být i jednou z alternativ k řešení problému omezené časové dotace výuky cizích jazyků.

Příznivě lze hodnotit schopnost učitelů utvářet ve výuce cizího jazyka pozitivní učební atmosféru, a to včetně výběru vhodných metod pro naplnění cíle hodiny, a vést hodiny v cizím jazyce.

3 Jazyková gramotnost – podmínky a průběh vzdělávání

Tato část shrnuje hlavní poznatky týkající se hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání v oblasti jazykové gramotnosti, přičemž s ohledem na úzké spojení jazykové gramotnosti a výuky cizího jazyka je významná část zjištění vztahena právě k výuce cizího jazyka.

3.1

Personální podmínky vzdělávání

Komplexní pohled na personální zajištění výuky cizích jazyků na základních a středních školách poskytuje mimořádné šetření MŠMT zachycující stav k 1. lednu 2019. Při srovnání s dalšími vzdělávacími obory je patrný nižší průměrný věk učitelů anglického jazyka, a to na 2. stupni základních škol i na středních školách (viz tabulka č. 2). Ačkoli lze tuto skutečnost vnímat pozitivně, nelze otázku přirozené náhrady učitelů odcházejících ze školství z věkových důvodů opomíjet ani v případě výuky cizích jazyků.

Tabulka 2

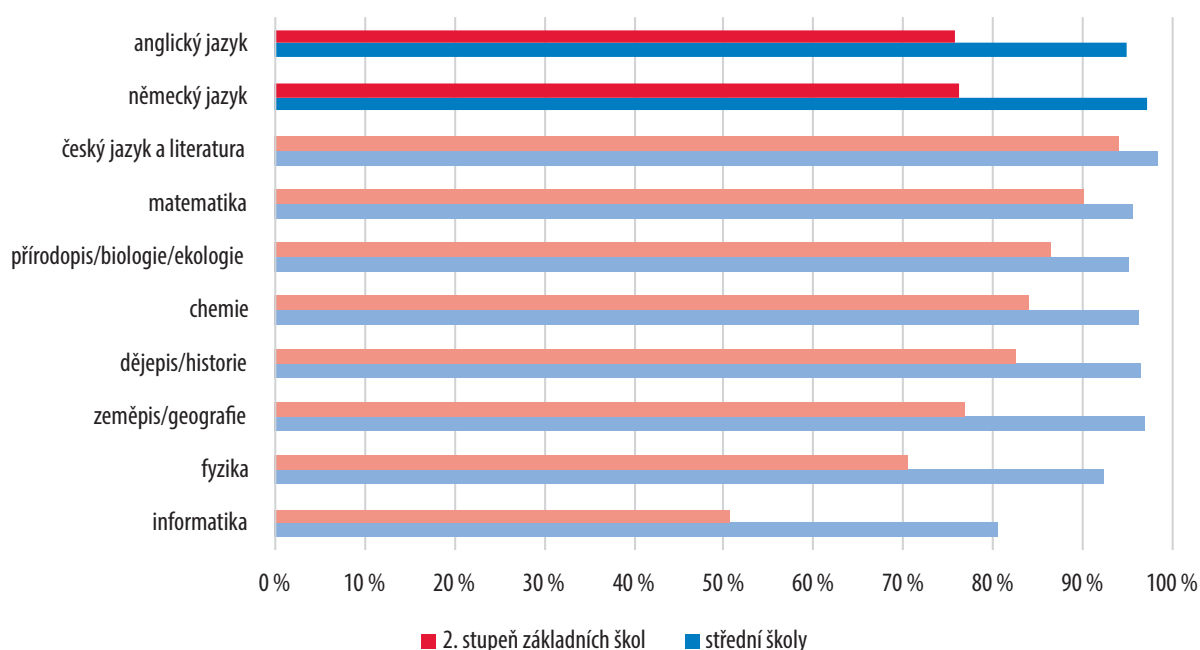
Průměrný věk učitelů cizích jazyků

	Anglický jazyk	Německý jazyk	Všichni učitelé
Učitelé 2. stupně základních škol	43,3	45,9	46,3
Učitelé středních škol	46,6	49,3	49,4

Zdroj: MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. (2019). Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Graf 1

Aprobovanost výuky cizích jazyků, srovnání s dalšími vzdělávacími obory (podíl přepočtených hodin přímé pedagogické činnosti)



Zdroj: MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. (2019). Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Aprobovanost výuky anglického a německého jazyka je poměrně vysoká v případě středních škol, naopak horší je situace s aprobovanou výukou cizího jazyka na 2. stupni základních škol (graf č. 1), přičemž ve srovnání s většinou dalších vzdělávacích oborů jsou existující potřeby zajištění aprobované výuky cizího jazyka o něco vyšší. Největší problémy se zajištěním aprobované výuky cizího jazyka lze pozorovat ve školách Ústeckého a Karlovarského kraje,⁵ tj. krajů, jejichž žáci častěji dosahují horších vzdělávacích výsledků. Možnost nalézt učitele cizího jazyka na trhu práce je navíc v těchto dvou krajích považována za velmi omezenou.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i „DVPP“) je důležitým aspektem zlepšování personálních podmínek vzdělávání cizích jazyků, přičemž význam DVPP ještě dále narůstá v případě učitelů bez příslušné kvalifikace a aprobace. O tom, že příležitosti DVPP se zaměřením na cizí jazyk nejsou plně využity, svědčí ta skutečnost, že více než 40 % hodin výuky anglického jazyka, které byly navštíveny v rámci tematické inspekční činnosti na 1. stupni základních škol, byly vedeny učitelem, který se takového DVPP, tj. DVPP zaměřeného na cizí jazyk, za poslední dva roky neúčastnil. Nepříznivý je rovněž poznatek, že

⁵ Takto je například míra aprobovanosti výuky anglického jazyka na 2. stupni základních škol v Ústeckém kraji 63 % a v Karlovarském kraji 65 % z přepočteného počtu hodin přímé pedagogické činnosti.



v případě navštívených hodin na 1. stupni základní školy, které byly vedeny učitelem bez odborné kvalifikace⁶, byl podíl hodin, v nichž se tento učitel navíc neúčastnil v posledních dvou letech DVPP se zaměřením na cizí jazyk, ještě vyšší (více než 50 %). V kontextu těchto zjištění je důležitost DVPP pro kvalitu průběhu vzdělávání diskutována v dalším textu.

3.2

Materiální podmínky vzdělávání

Úroveň vybavenosti tříd navštívených v rámci hospitované výuky cizího jazyka didaktickou technikou⁷ byla dobrá bez ohledu na druh či typ školy, přičemž taková technika je učiteli cizího jazyka rovněž široce, a většinou také účelně, využívána (tabulka č. 3). Méně příznivé je využití didaktické techniky pro výuku cizího jazyka na středních školách, a to především v hodinách žáků studujících nematuritní obory vzdělání. Pozitivní je, že ve srovnání s dalšími vzdělávacími obory je didaktická technika ve výuce cizího jazyka užívána o něco častěji, samotní žáci však využili didaktickou techniku ve výuce jen v necelé čtvrtině hodin; dominantním uživatelem didaktické techniky je tak učitel.

Tabulka 3

Vybavenost a využití didaktické techniky (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

Hodnocený jev	ZŠ (1. stupeň)		ZŠ (2. stupeň)		Gymnázia		Maturitní obory		Nematuritní obory	
	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem
Didaktická technika nebyla k dispozici.	8 %	14 %	6 %	15 %	4 %	11 %	5 %	7 %	8 %	10 %
Využití didaktické techniky nebylo potřebné.	13 %	28 %	16 %	20 %	25 %	29 %	23 %	25 %	28 %	21 %
Didaktická technika byla využita	79 %	58 %	78 %	65 %	71 %	60 %	72 %	68 %	64 %	69 %
<i>z toho – využití didaktické techniky bylo účelné.</i>	87 %	79 %	82 %	80 %	87 %	90 %	78 %	85 %	74 %	83 %
<i>z toho – využití didaktické techniky nebylo účelné.</i>	13 %	21 %	18 %	20 %	13 %	10 %	22 %	15 %	26 %	17 %

V kontextu výše uvedených poznatků stojí za pozornost, že na dominantní využití didaktické techniky osobou učitele upozornila již zjištění tematické zprávy České školní inspekce pro školní rok 2016/2017, která se zaměřila na hodnocení rozvoje informační gramotnosti žáků.⁸ Lze tedy konstatovat, že typický způsob rozdělení úloh mezi učitelem a žákem v rámci využití didaktické techniky ve výuce přetrvává. Případné úvahy o vyšším využití didaktické techniky ve výuce musí zohlednit rovněž vazbu tohoto faktoru k dalším záměrům vzdělávání. Takto zjištění uvedené v sekundární analýze mezinárodního šetření PISA z roku 2015 tvrdí, 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.“⁹

6 Odborná kvalifikace podle zákona č. 563/2004 o pedagogických pracovnících.

7 Například projektory, interaktivní tabule, počítače, přehrávače a další.

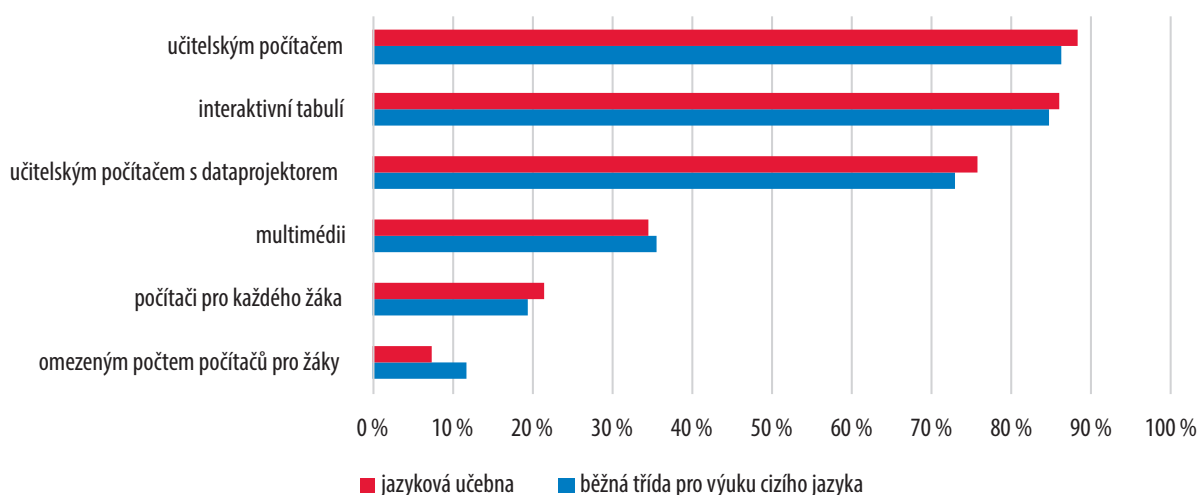
8 ČŠI (2018). *Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

9 BRUSENBAUCH MEISLOVÁ, M. et al. (2018). *Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků. Sekundární analýza PISA 2015*. Praha: Česká školní inspekce.

Audionahrávky (97 %), internet (87 %), videonahrávky (74 %), adaptované autentické cizojazyčné materiály (68 %) a interaktivní aplikace na interaktivní tabuli (64 %) jsou média, která učitelé 1. stupně základní školy užívají ve výuce cizího jazyka nejčastěji. Naopak bohužel méně často se žáci setkávají s cizojazyčnými filmy (38 %), časopisy (38 %), elektronickými učebnicemi (36 %) a cizojazyčnou beletrií (20 %).¹⁰ Pouze necelé dvě pětiny učitelů uvedly, že jejich žáci mají možnost vypůjčit si knihy, časopisy a média z cizojazyčné knihovničky školy domů.

Graf 2

Vybavenost učeben pro výuku cizího jazyka (podíl odpovídajících učitelů, tematická inspekční činnost)



3.3

Průběh vzdělávání

Jakkoli je materiální vybavení důležitým předpokladem pro realizaci jazykového (a samozřejmě nejen jeho) vzdělávání, klíčový pro rozvoj dovedností žáků je především samotný průběh vzdělávání v hodinách cizího jazyka (byť příležitosti k rozvoji jazykových dovedností jsou samozřejmě ve všech vzdělávacích oborech), na jehož dílčí aspekty se zaměřuje tato podkapitola.

3.3.1 Cíl, organizace a atmosféra hodiny

Mezi důležité aspekty ovlivňující kvalitu vzdělávání patří schopnost učitele formulovat záměry učení, tj. očekávání, co žák bude po skončení vyučovací hodiny umět, a to tak, aby žákům byl záměr učení zřejmý. Formulace takto pojatého cíle byla bohužel pozorována pouze přibližně ve dvou třetinách hospitací cizího jazyka (tabulka č. 4), což ukazuje na existenci významného potenciálu pro zlepšování strategií zdůrazňujících záměry učení. Vzdělávací cíl vyučovací hodiny cizího jazyka byl typicky formulován ve vazbě na očekávané znalosti a dovednosti v ŠVP (přibližně 80 % hospitací), v případě maturitních oborů středních škol se častěji objevily také vzdělávací cíle vázané na očekávané znalosti a dovednosti maturitní nebo jiné kvalifikační zkoušky, a to především ve čtvrtém ročníku studia (přibližně 50 % hospitací v gymnáziích a 60 % hospitací v dalších maturitních oborech).

¹⁰ Pravděpodobně to souvisí s jazykovou úrovní žáků 1. stupně, která se podle názoru učitelů prozatím nepotkává s náročností souvislého autentického projevu v cizím jazyku (film, video, beletrie), jakkoli i jazykově nenáročné materiály jsou pro výuku cizích jazyků k dispozici.



Tabulka 4

Formulace cíle výuky (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

Hodnocený jev	ZŠ (1. stupeň)		ZŠ (2. stupeň)		Gymnázia		Maturitní obory		Nematuritní obory	
	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem
Nejpozději po skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	62 %	63 %	66 %	67 %	69 %	70 %	71 %	69 %	70 %	62 %

Pozorované vyučovací hodiny cizího jazyka byly nejlépe organizovány na 1. stupni základních škol¹¹ a na gymnáziích (tabulka č. 5). Naopak největší rezervy byly v tomto ohledu pozorovány v hodinách nematuritních oborů středních škol, přičemž kvalita organizace hodin cizího jazyka (např. plynulost hodiny, návaznost jednotlivých částí hodiny, vhodnost využití učebních pomůcek) v tomto případě zaostávala za kvalitou organizace hodin jiných vzdělávacích oborů. Za jednoznačně pozitivní lze považovat skutečnost, že tři čtvrtiny učitelů anglického jazyka už na 1. stupni základních škol často používají cizí jazyk při vedení výuky, zatímco občas či výjimečně tak činí jen 13 % učitelů.

Tabulka 5

Organizace hodiny (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

Hodnocený jev	ZŠ (1. stupeň)		ZŠ (2. stupeň)		Gymnázia		Maturitní obory		Nematuritní obory	
	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem
Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.	71 %	73 %	62 %	62 %	67 %	68 %	60 %	62 %	39 %	55 %

Nízká kvalita řízení vyučovací hodiny spojená s narušením její atmosféry naopak ovlivňuje kvalitu vzdělávání negativně. Nejlepší atmosféra vyučovací hodiny cizího jazyka byla v tomto kontextu pozorována na 1. stupni základních škol, stejně jako v případě organizace hodiny byla atmosféra hodiny nejhůře hodnocena u vyučovacích hodin nematuritních oborů středních škol; navíc pouze v případě těchto oborů bylo hodnocení atmosféry vyučovací hodiny cizího jazyka horší ve srovnání s dalšími vzdělávacími obory (viz tabulka č. 6).

Obě uvedená zjištění týkající se nematuritních oborů středních škol nabírají na významu při uvědomění si obvykle nižší úrovně výsledků žáků těchto oborů. I když nelze jednoznačně prokázat, že nedobré výsledky těchto žáků jsou způsobeny pouze nedostatky ve vedení a průběhu vyučovacích hodin, přinejmenším lze konstatovat, že zaznamenaný způsob výuky nevytváří dobré předpoklady pro zmenšení nebo eliminaci ztráty, kterou žáci nematuritních oborů pravděpodobně již při vstupu do střední školy mají.

¹¹ S ohledem na důležitost vytváření a upevňování základů cizího jazyka v počátcích jeho učení u žáků je právě toho zjištění třeba vnímat jako výrazně pozitivní zjištění. Totéž platí pro atmosféru hodiny komentovanou v dalším odstavci.

Atmosféra hodiny (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

Hodnocený jev	ZŠ (1. stupeň)		ZŠ (2. stupeň)		Gymnázia		Maturitní obory		Nematuritní obory	
	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem
Hodina působila na žáky jednotvárně.	10 %	11 %	20 %	20 %	17 %	16 %	23 %	21 %	37 %	23 %
Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem.	83 %	83 %	66 %	67 %	67 %	73 %	60 %	66 %	43 %	58 %
Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra.	84 %	81 %	75 %	74 %	79 %	78 %	76 %	78 %	63 %	72 %

3.3.2 Metody a obsah výuky

Vztah metod výuky ke kvalitě vzdělávání je komplexní, a proto poznatky týkající se jejich využití je vždy třeba hodnotit s ohledem na konkrétní téma a cíl hodiny a rovněž na strukturu (heterogenitu) vyučované skupiny žáků. Hodnocení průběhu hodin navštívených během inspekční činnosti ukázalo na existenci nemalých příležitostí k posilování jejich účelné metodické rozmanitosti (tabulka č. 7). Zároveň však nelze tvrdit, že by využití dílčích metod výuky v metodicky málo pestré hodině bylo neúčelné. Takto byla i frontální výuka s nízkou aktivitou žáků hodnocena vesměs jako účelná organizační forma, neboť v řadě výukových situací má své opodstatnění a představuje účelný způsob výuky. Ne vždy totiž musí platit, že pestřejší skladba metod výuky v rámci jedné vyučovací hodiny je automaticky přínosem pro vzdělávací výsledky žáků. Zároveň však příliš časté sledování frontální výuky s dominantní rolí učitele bývá spojováno s nepříznivými dopady na pracovní atmosféru třídy a motivovanost žáků, což je potřeba rovněž zohlednit ve vzdělávacích strategiích učitelů.¹²

Využití metod výuky založených na aktivitě žáků bylo vcelku očekávaně nejčastěji zaznamenáno v hodinách cizího jazyka na gymnáziích, naopak méně časté bylo využití těchto metod výuky v hodinách ostatních maturitních a především nematuritních oborů na středních školách (tabulka č. 7). Opět je nutné zdůraznit význam posledně uvedeného zjištění ve vztahu k obecně slabším výsledkům žáků nematuritních oborů zaznamenávaných pravidelně nejen v ověřování jazykových dovedností.

Příležitosti ke zvýšení podílu aktivizujících výukových metod se pojí rovněž s projektově orientovanou výukou. Tu na 1. stupni základních škol často využívá pouze 18 % učitelů, naopak pouze nejvýše dvakrát do roka projektové aktivity zařazuje více než polovina učitelů.¹³ Při výběru témat projektové výuky je poměrně častá spolupráce více učitelů cizího jazyka (57 % učitelů uvádějících realizaci projektové výuky), méně častá je spolupráce učitelů cizích jazyků s učiteli jiných vzdělávacích oborů (22 % učitelů). Přitom právě využití cizího jazyka v jiných vzdělávacích oborech vytváří předpoklady pro efektivní upevňování jazykových dovedností žáků. Učitelé, kteří častěji aplikují projektově orientovanou výuku, rovněž více zapojují do výběru témat své žáky.

¹² Viz například zjištění sekundární analýzy k mezinárodnímu šetření PISA o spíše negativním vztahu mezi četností využití badatelsky orientovaných (moderních) metod výuky a vzdělávacími výsledky žáků, ale také o pozitivním vlivu těchto metod na motivaci a sebedůvěru žáků. – Blíže viz BRUSENBAUCH MEISLOVÁ, M. et al. (2018). *Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků. Sekundární analýza PISA 2015*. Praha: Česká školní inspekce.

¹³ Odpovědi učitelů 1. stupně základní školy v rámci tematické inspekční činnosti na školách.



Metody výuky (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

Hodnocený jev	ZŠ (1. stupeň)		ZŠ (2. stupeň)		Gymnázia		Maturitní obory		Nematuritní obory	
	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem
Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.	71 %	62 %	55 %	46 %	58 %	47 %	47 %	37 %	35 %	31 %
Podíl hodin s dominantním výskytem frontální výuky	37 %	35 %	39 %	37 %	30 %	33 %	25 %	39 %	34 %	46 %
<i>z toho – učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.</i>	54 %	52 %	38 %	35 %	40 %	33 %	22 %	21 %	13 %	21 %
Podíl hodin s dominantním či výrazným výskytem skupinové výuky.	18 %	24 %	16 %	18 %	19 %	17 %	7 %	9 %	8 %	9 %
Podíl hodin s dominantním či výrazným výskytem práce ve dvojici.	17 %	13 %	19 %	13 %	33 %	19 %	22 %	11 %	12 %	7 %
Podíl hodin s dominantním či výrazným výskytem samostatné práce žáků.	46 %	57 %	40 %	45 %	48 %	48 %	38 %	43 %	32 %	38 %
Podíl hodin s výskytem cílené diskuse k zadanému úkolu.	23 %	34 %	23 %	33 %	43 %	41 %	26 %	31 %	13 %	25 %
Podíl hodin se samostatným objevováním/ formulováním nových poznatků žáky.	28 %	35 %	30 %	38 %	39 %	44 %	26 %	33 %	22 %	26 %
Podíl hodin s vhodným využitím chyby k učení.	39 %	39 %	42 %	36 %	42 %	40 %	44 %	34 %	23 %	26 %
Podíl hodin s využitím znalostí a dovedností předmětu v reálné situaci.	61 %	56 %	55 %	53 %	63 %	55 %	53 %	56 %	49 %	61 %
Některé z užitých metod využívaly, případně rozvíjely, kreativitu (tvořivost) žáků.	19 %	26 %	13 %	20 %	19 %	20 %	8 %	13 %	9 %	9 %

3.3.3 Aktivita a spolupráce žáků

Aktivita žáků v hodinách je po právu označována za významný element strategií výuky majících vliv na vzdělávací výsledky žáků (např. výuka na bázi dialogu žáka a učitele, řízené praktikum žáka, znak pozitivní atmosféry uvnitř třídy a další). Pozitivně bývá také hod-

nocena přínosná spolupráce žáků (např. zpětná vazba spolužáka a další). V tomto ohledu byla nižší míra aktivity i spolupráce žáků v hodinách cizího jazyka zaznamenána na středních školách (oproti základním školám), a to především v případě hospitací nematuritních oborů vzdělání (viz tabulka č. 8). Nemalý podíl hodin s nízkou aktivitou žáků může mít negativní vliv zejména na rozvoj produktivních dovedností žáků v cizím jazyce (především ústní projev).

Pro aktivitu relativně slabších žáků může být demotivující ta skutečnost, že ve vyučovací hodině nejsou schopni dosáhnout úspěchu, což může dále snižovat jejich sebevědomí a motivovanost. Tato otázka byla poměrně dobře uchopena v hodinách cizího jazyka na 1. stupni základní školy, zatímco na 2. stupni základní školy a na středních školách byl alespoň dílčí úspěch slabších žáků zaznamenán v menším podílu hodin, což může dále prohlubovat nejen nízkou aktivitu těchto žáků v hodinách, ale také jejich nižší zájem o studium cizích jazyků, a prohlubovat přesvědčení o omezené potřebnosti jazykových dovedností pro další vzdělávání a profesní uplatnění (viz tabulka č. 8).

Tabulka 8

Aktivita a spolupráce žáků (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

Hodnocený jev	ZŠ (1. stupeň)		ZŠ (2. stupeň)		Gymnázia		Maturitní obory		Nematuritní obory	
	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem
Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.	62 %	67 %	46 %	53 %	53 %	54 %	42 %	44 %	28 %	35 %
V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především učitel, méně žáci.	19 %	13 %	28 %	27 %	23 %	25 %	34 %	34 %	43 %	41 %
Téměř každý žák se dostal během hodiny ke „slovu“ před třídou či spolužáky.	79 %	64 %	67 %	46 %	77 %	41 %	72 %	42 %	58 %	39 %
V průběhu hodiny mezi sebou žáci spolupracovali.	55 %	50 %	53 %	43 %	63 %	43 %	48 %	31 %	39 %	22 %
I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.	60 %	59 %	42 %	38 %	32 %	26 %	34 %	25 %	32 %	30 %

3.3.4 Žáci se SVP, nadání žáci a diferenciací výuky

Výuka ve kterémkoli vzdělávacím oboru se tradičně potýká s otázkou, jak uchopit různou úroveň dovedností žáků přítomných ve výuce, přičemž mezi hlavní možnosti, které se v tomto ohledu nabízejí, patří využití podpůrných opatření pro žáky se SVP a žáky s nadáním, případně diferencovaná výuka. Tabulka č. 9 ukazuje, že žáci se SVP využívali v hodinách cizího jazyka některé z podpůrných opatření častěji na základních než na středních školách, přičemž rovněž forma podpory byla v případě základních škol různorodější. Nejčastěji se na základních školách jednalo o individuální vzdělávací plán¹⁴, o úpravu organizace, obsahu,

14 51 % hodin cizího jazyka na 1. stupni využívajících podpůrných opatření pro žáky se SVP a 34 % hodin na 2. stupni základní školy.



hodnocení, forem a metod vzdělávání¹⁵ a o využití asistenta pedagoga¹⁶. Jednoznačně nejčastějším podpůrným opatřením pro žáky se SVP v hodinách cizího jazyka na středních školách a gymnáziích byla úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání.

Pozitivně lze hodnotit fakt, že činnost asistenta pedagoga pro žáky se SVP byla hodnocena jako přínosná v přibližně 95 % hodin cizího jazyka na 1. i 2. stupni základních škol, v nichž byl asistent pedagoga přítomen. Činnost asistenta pedagoga by měla být ze své podstaty a při vhodné organizaci hodiny přínosná i pro žáky bez SVP, neboť asistent pedagoga by měl být primárně nápomocen učiteli při zvládání různých dovedností žáků ve třídě a neměl by se pouze starat o konkrétního žáka. V tomto kontextu však přínosnost asistenta pedagoga pro žáky bez SVP nebyla bohužel zaznamenána ve více než desetině hodin cizího jazyka s přítomným asistentem pedagoga na 1. stupni základní školy a ve více než čtvrtině hodin cizího jazyka na 2. stupni základních škol (v těchto případech se asistent pedagoga dalším žákům prakticky nevěnoval), přičemž na existenci poměrně časté nedostatečné interakce mezi asistentem pedagoga a žáky bez SVP, respektive celou třídou, upozornila také zjištění prezentovaná v tematické zprávě hodnotící úroveň implementace vybraných aspektů společného vzdělávání ve školním roce 2017/2018¹⁷. V oblasti spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga tedy existují značné příležitosti ke zlepšení (zejména s ohledem na finanční náročnost tohoto podpůrného opatření).

Tabulka 9

Podpůrná opatření, diferenciací výuky (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

Hodnocený jev	ZŠ (1. stupeň)		ZŠ (2. stupeň)		Gymnázia		Maturitní obory		Nematuritní obory	
	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem
Využití podpůrných opatření pro žáky se SVP, pokud byli v hodině přítomni.	80 %	80 %	62 %	62 %	57 %	50 %	41 %	40 %	33 %	43 %
Vhodná podpora nadaných žáků, pokud byli v hodině přítomni.	53 %	64 %	44 %	49 %	56 %	73 %	45 %	51 %	50 %	31 %
Všichni žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů.	68 %	61 %	74 %	67 %	69 %	55 %	77 %	63 %	76 %	57 %
Vzdělávací cíl měl pro některé žáky jinou úroveň.	12 %	13 %	10 %	8 %	7 %	8 %	5 %	4 %	3 %	5 %

Pokud byli v hodinách cizího jazyka přítomni nadaní žáci, pak vhodná podpora vůči nim byla zaznamenána v přibližně polovině hospitací, a to bez ohledu na druh či typ školy (viz tabulka č. 9). Potvrzuje se tak obecně nižší pozornost, která je – ve srovnání s žáky se SVP – problematice vzdělávání žáků s nadáním ve vzdělávacím systému České republiky věnována. V tomto směru lze spatřovat významné příležitosti pro posílení individualizace výuky vůči nadaným žákům, a to rovněž v kontextu skutečnosti, že diferenciací výuky vzhledem ke vzdělávacímu cíli i vzhledem k zadávaným typům úkolů je v hodinách cizího jazyka na základních i středních školách spíše méně častou praxí (viz tabulka č. 9).

15 43 % hodin cizího jazyka na 1. stupni využívajících podpůrných opatření pro žáky se SVP a 36 % hodin na 2. stupni základní školy.

16 33 % hodin cizího jazyka na 1. stupni využívajících podpůrných opatření pro žáky se SVP a 16 % hodin na 2. stupni základní školy.

17 ČŠI (2018). *Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018*. Praha: Česká školní inspekce.

Hodnocení žáků a poskytnutí zpětné vazby je mimořádně významným aspektem kvality vzdělávání, protože poskytuje informaci nezbytnou k zaplnění „mezery“ mezi skutečnými a očekávanými dovednostmi žáka. Předpokladem funkčnosti zpětné vazby je rovněž existence základních znalostí a dovedností žáků získávaných na bázi přímé výuky.

V oblasti hodnocení žáků a poskytování zpětné vazby byla v hospitacích pozorována existence rezerv, neboť ve více než třetině hodin cizího jazyka bylo hodnocení spojeno pouze se stručným komentováním okamžitých výkonů. Ve čtyřech z deseti hodin cizího jazyka nebyla žákům zpětná vazba poskytována vůbec a málo častá je také praxe sledování individuálního pokroku každého žáka (viz tabulka č. 10). Význam formativního hodnocení, kdy učitel poskytuje žákovi potřebnou zpětnou vazbu, tj. srozumitelnou kvalitativní informaci o jeho učebním pokroku a problémech ve vzdělávání a rovněž o vzdělávacích strategiích, které by žák měl při svém vzdělávání sledovat, je pro rozvoj jazykové gramotnosti žáků zcela zásadní a zdůrazňuje jej rovněž text *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023*¹⁸.

V kontextu uvedených zjištění lze v oblasti hodnocení žáků identifikovat významné příležitosti ke zvyšování kvality výuky cizího jazyka, a to bez ohledu na druh či typ školy. Tuto skutečnost potvrzují také odpovědi učitelů cizího jazyka na 1. stupni základních škol.¹⁹ Téměř polovina učitelů používá formativní hodnocení žáků jen občas či vůbec ne (viz graf č. 3). Externí nástroje pro zjišťování dosažené úrovně znalostí a dovedností žáků v cizím jazyce využívá necelá polovina učitelů, externí diagnostické nástroje pouze 14 % učitelů.

Tabulka 10

Hodnocení žáků (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

Hodnocený jev	ZŠ (1. stupeň)		ZŠ (2. stupeň)		Gymnázia		Maturitní obory		Nematuritní obory	
	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem	cizí jazyk	celkem
V hodině byly ověřovány znalosti a/nebo dovednosti.	46 %	45 %	42 %	41 %	41 %	42 %	49 %	45 %	44 %	43 %
Jediným hodnocením bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů.	36 %	30 %	43 %	35 %	33 %	25 %	36 %	30 %	46 %	29 %
Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu pro další učení.	61 %	65 %	57 %	60 %	61 %	64 %	56 %	57 %	52 %	54 %
Učitel má doklady individuálního pokroku všech žáků.	38 %	46 %	28 %	28 %	35 %	31 %	22 %	22 %	10 %	17 %

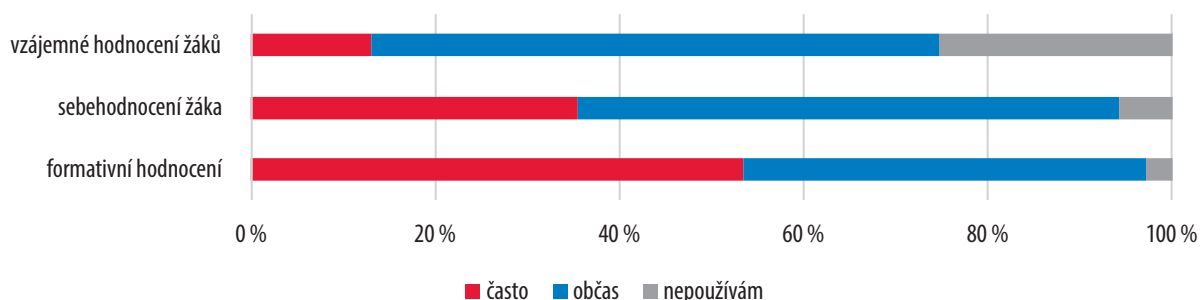
18 MŠMT (2019): *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

19 Odpovědi učitelů 1. stupně základní školy v rámci tematické inspekční činnosti na školách.



Graf 3

Četnost využití různých forem hodnocení žáků (podíl odpovídajících učitelů, tematická inspekční činnost)



3.3.6 Vazba cizího jazyka na další vzdělávací obory

Rozvoj jazykové gramotnosti může být, vedle vlastní výuky cizího jazyka, samozřejmě stimulován také v dalších vzdělávacích oborech (např. četbou a diskusí cizojazyčných odborných textů v přírodovědných předmětech, vedením odborných předmětů v cizím jazyce, pozváním zahraničního odborníka z praxe do výuky společenskovedního předmětu apod.), přičemž takový přístup může být i jednou z alternativ k řešení problému omezené časové dotace výuky cizích jazyků. Odpovědi učitelů anglického jazyka na 1. stupni základní školy²⁰ ukazují, že praxe využití studijních materiálů v anglickém jazyce ve výuce jiných vzdělávacích oborů je velmi omezená. Dvě pětiny učitelů uvádí, že tato strategie výuky není využívána vůbec, 46 % učitelů hovoří o jejím využití jedenkrát týdně či ještě méně často a pouze 14 % učitelů zmiňuje využití častější. S ohledem na rozšířenou spolupráci učitelů anglického jazyka s učiteli jiných vzdělávacích oborů lze vnímat významné příležitosti pro rozšiřování vazby výuky cizího jazyka a dalších vzdělávacích oborů.

3.4

Širší souvislosti dílčích aspektů průběhu vzdělávání

Základní zjištění předchozí kapitoly je možné doplnit o analýzu vazeb mezi hodnocenými aspekty průběhu vzdělávání v hodinách cizího jazyka tak, jak jsou zachyceny v grafu č. 4. V něm je možné identifikovat osm dílčích faktorů²¹:

- První faktor (organizace hodiny) je utvářen organizačně dobře promyšlenou hodinou, která má spád, není jednotvárná a účelně se v ní střídají metody i formy výuky.
- Druhý faktor (pracovní atmosféra) je charakteristický příjemnou atmosférou hodiny, v níž žáci, kterým je srozumitelný cíl hodiny, pracují se zájmem, každý z nich se dostává k ústnímu projevu a i slabší žáci dosahují svých dílčích úspěchů.
- Třetí faktor (hodnocení žáků) je spojený s podobou hodnocení žáků, kdy učitelé, kteří nevyužívají pouze stručné hodnocení okamžitých výkonů žáků v hodině, poskytují žákům častější zpětnou vazbu.
- Čtvrtý faktor (aktivita učitele) je daný logickým hledáním souladu mezi aktivitou žáka na jedné straně a učitele na straně druhé.
- Pátý faktor (aktivizující metody výuky) je utvářen využitím metod kladoucích důraz na žákovskou aktivitu a samostatnost žáků – objevování a formulování nových poznatků

²⁰ Odpovědi učitelů 1. stupně základní školy z dotazníkového šetření v rámci zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol.

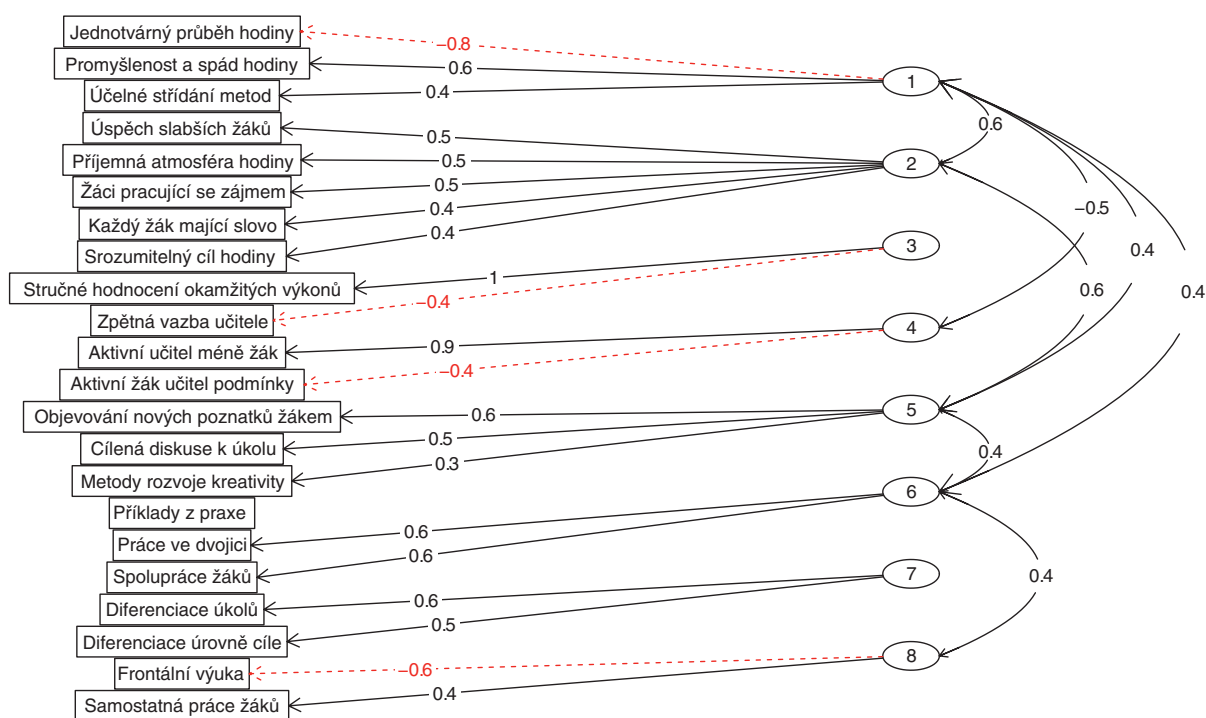
²¹ Optimální počet faktorů byl stanoven s využitím metody paralelních testů a velmi jednoduché struktury.

žákem, cílená diskuse k problému a metody rozvoje kreativity.

- Šestý faktor (interakce žáků) je založený na spolupráci žáků, včetně práce ve dvojicích.
- Sedmý faktor (diferenciace výuky) je charakteristický formulací odlišných cílů, respektive využitím odlišných úloh pro různé žáky v hodině.
- Osmý faktor (samostatná práce žáka) je daný logickým hledáním souladu mezi frontální výukou na jedné straně a samostatnou prací žáka na straně druhé.

Graf 4

Průběh vzdělávání v hodinách cizího jazyka – širší souvislosti dílčích aspektů (ukazatele hospitací komplexní inspekční činnosti)

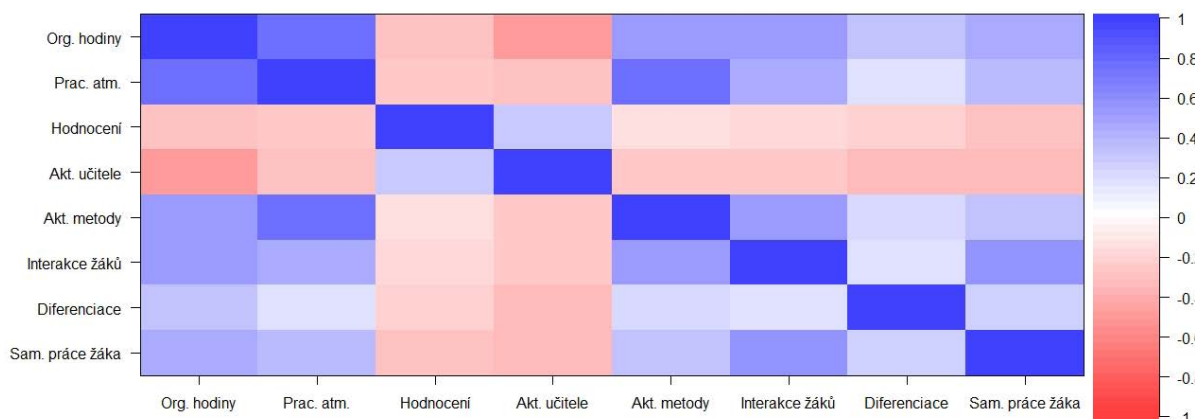


Pozn.: Vlastní zpracování na základě REVELLE, W. (2019). *How to use the psych Package for Factor Analysis and Data Reduction*. Evanston: Northwestern University.

Graf č. 4 umožňuje dále posoudit vazby mezi osmi uváděnými faktory. Takto lze pozorovat především vztah mezi dobrou organizací výuky, příjemnou pracovní atmosférou a využitím aktivizujících metod výuky. K těmto vazbám dále přispívá pozitivní vztah mezi vyšší interakcí žáků mezi sebou na jedné straně a dobrou organizací výuky, respektive využitím aktivizujících metod a forem výuky na straně druhé. Naopak negativní vztah existuje mezi vysokou aktivitou učitele v hodině a organizací výuky. Vysoké zastoupení frontální výuky se silněji projevuje pouze v nižší úrovni interakcí mezi žáky, nikoli přímo v dalších faktorech, a tedy i frontální výuka je často realizována tak, že aktivní jsou při ní i žáci. Opětovně se tak potvrzuje, že frontální výuku nelze považovat *a priori* za nežádoucí formu výuky, nýbrž že je potřeba vždy vnímat kontext vzdělávací situace a způsob kombinování metod a forem výuky mezi sebou. Relevanci uvedených vztahů potvrzuje také graf č. 5 zachycující úroveň korelací osmi výše popsanych faktorů.



Průběh vzdělávání v hodinách cizího jazyka – korelace faktorů



Pozn.: Vlastní zpracování na základě REVELLE, W. (2019). *How to use the psych Package for Factor Analysis and Data Reduction*. Evanston: Northwestern University.

Širší souvislosti dílčích aspektů průběhu vzdělávání v hodinách cizího jazyka byly dále doplněny o diskusi²² rozdílů v konstruovaných faktorech vztahujících se k:

- aprobovanosti učitele s rozlišením dvou možností – učitel s aprobační na cizí jazyk a učitel bez aproby na cizí jazyk,
- počtu žáků přítomných v hodině během hospitace,
- podpoře výuky ze strany asistenta pedagoga s rozlišením dvou možností – výuka byla podporována asistentem pedagoga a výuka nebyla podporována asistentem pedagoga,

přičemž posuzován byl také vliv druhu/typu školy a počet žáků se SVP přítomných ve třídě.

Aprobovanost učitele cizího jazyka se ukázala být významně spojena s lepší organizací vyučovací hodiny, s lepší pracovní atmosférou ve vyučovací hodině, s nižším zapojením učitele do výuky ve prospěch aktivity žáků, s širším využitím aktivizujících metod a forem výuky, zejména metod kladoucích důraz na samostatnou práci žáka, a s četnějšími interakcemi žáků mezi sebou. Naopak méně často využívali aprobovaní učitelé cizího jazyka více rozmanitou podobu hodnocení.

Vysoký počet žáků ve třídě byl hodnocen jako významněji vztažený jen k horší pracovní atmosféře ve vyučovací hodině a k méně častému využití aktivizujících metod a forem výuky, přičemž je však tento vztah ovlivňován dalšími faktory na úrovni školy. Vyšší vliv byl identifikován vzhledem k počtu žáků se SVP přítomných ve vyučovací hodině, a to především ve vazbě na horší charakteristiky faktorů organizace výuky, pracovní atmosféry a využití aktivizujících metod a forem výuky. Nejsilnější vliv přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě byl zaznamenán ve spojení s častější diferenciací výuky, tj. s možností lepšího zacílení výuky na různou úroveň dovedností žáků, v případě dalších faktorů průběhu vzdělávání nebyl vliv přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě zaznamenán jako zásadnější, což dále podporuje úvahu o existenci příležitostí pro posilování vzájemné spolupráce učitele a asistenta pedagoga při plánování průběhu vyučovacích hodin (např. organizace vyučovací hodiny apod.).

22 Za tímto účelem byly využity multivariační hierarchické a nehierarchické modely.

Podmínky a průběh vzdělávání na 1. stupni základních škol

Pro rozvoj jazykové gramotnosti žáků v rámci jejich průchodu vzdělávací soustavou má zcela zásadní význam úroveň vzdělávání na 1. stupni základních škol. Z tohoto důvodu je v této podkapitole věnována speciální pozornost úrovni podmínek a průběhu vzdělávání, které se vztahují k rozvoji jazykové gramotnosti právě na 1. stupni základních škol. Graf č. 6 zachycuje základní zjištění hodnocení.

Primární poznatek naznačuje existenci příležitostí pro zlepšování úrovně materiálních a personálních podmínek pro rozvoj jazykové gramotnosti a výuku cizích jazyků, a to s ohledem na relativně vyšší podíl škol s minimální úrovní zajištění těchto podmínek. V tomto kontextu stojí za pozornost, že potřeba dalšího zkvalitňování ICT infrastruktury pro výuku byla uvedena již mezi doporučeními tematické zprávy hodnotící rozvoj informační gramotnosti žáků ve školním roce 2016/2017²³. Důležitým diferencujícím faktorem je podle očekávání velikost školy, kdy menší školy jsou znevýhodněny především ve vazbě na vybavenost interaktivními médii a ICT pro výuku cizího jazyka, na přítomnost prostor speciálně určených pro výuku cizího jazyka a na podmínky pro DVPP. Naopak dostupnost internetu a kvalifikovanost učitele je obdobná pro menší i větší školy. Zároveň se neukázaly významné rozdíly v materiálních a personálních podmínkách pro rozvoj jazykové gramotnosti na školách, které jejich ředitelé označili za lepší, standardní, respektive horší vzhledem k socioekonomickému statusu žáků.

Zjištění hospitací tematické inspekce, které se přímo zaměřily na hodnocení úrovně podmínek a průběhu vzdělávání v hodinách cizího jazyka na 1. stupni základních škol (viz graf č. 7), ukázaly na existenci příležitostí především ve třech oblastech:

- uplatňování individualizovaného a diferencovaného přístupu k žákům, a to včetně žáků se SVP a žáků jazykově nadaných,
- propojení výuky cizího jazyka s dalšími vzdělávacími obory (CLIL), a to včetně možné vazby k využití ICT technologií,
- hodnocení a zpětná vazba.

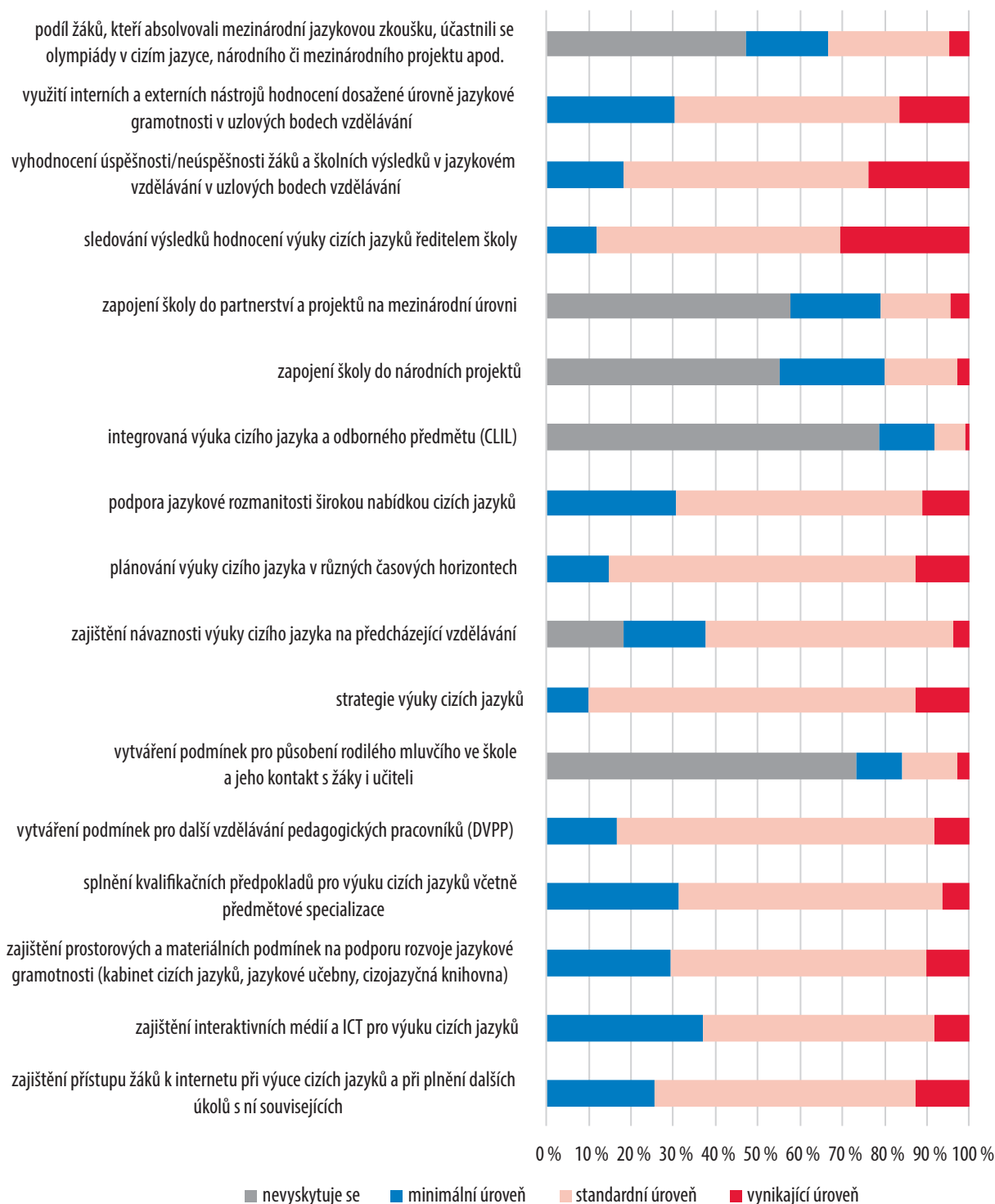
Naopak příznivě lze hodnotit schopnost učitelů utvářet ve výuce cizího jazyka pozitivní učební atmosféru, a to včetně výběru vhodných metod pro naplnění cíle hodiny, a vést hodiny v cizím jazyce. Tato zjištění potvrzuje i pozitivní hodnocení osoby učitele ze strany žáků (viz graf č. 8).

Pohlaví učitele, délka praxe a velikost třídy se neukázaly být významnými diferencujícími faktory vzhledem k úrovni výše uvedených podmínek a průběhu vzdělávání v hodinách cizího jazyka na 1. stupni základních škol. Naopak hodiny vedené kvalifikovaným učitelem významně častěji vykazovaly vyšší úroveň pozitivní učební atmosféry, volby vhodných metod a forem práce ve vztahu ke stanovenému cíli hodiny, uplatňování individualizovaného a diferencovaného přístupu k žákům a v neposlední řadě také hodnocení a zpětné vazby. Zároveň lze stejný vztah sledovat i v případě hodin těchto učitelů, kteří během posledních dvou let absolvovali DVPP se zaměřením na cizí jazyk. V těchto hodinách bylo na vyšší úrovni realizováno rovněž vedení hodiny v cílovém jazyce a propojení výuky s dalšími vzdělávacími obory. Konečně hodiny, v nichž žáci začali s výukou cizího jazyka dříve, byly charakteristické vyšší úrovní vedení hodiny v cizím jazyce a rovněž vyšší úrovní propojení výuky s dalšími vzdělávacími obory, nikoli však významně vyšší úrovní dalších charakteristik.

23 ČŠI (2018). *Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

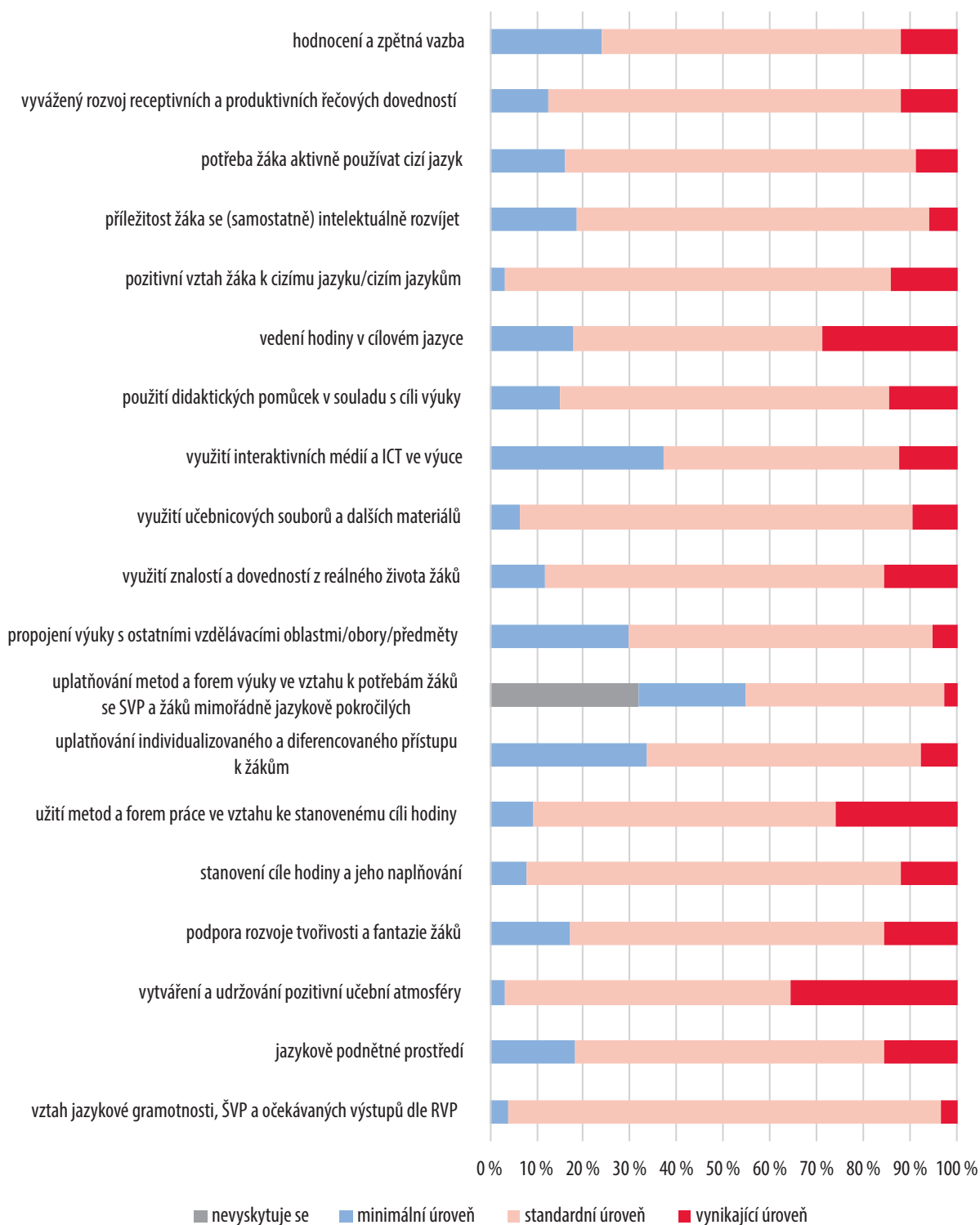


Úroveň podmínek a průběhu vzdělávání, které se vztahují k rozvoji jazykové gramotnosti žáků na 1. stupni základních škol (podíl škol, rozhovor s řediteli škol)

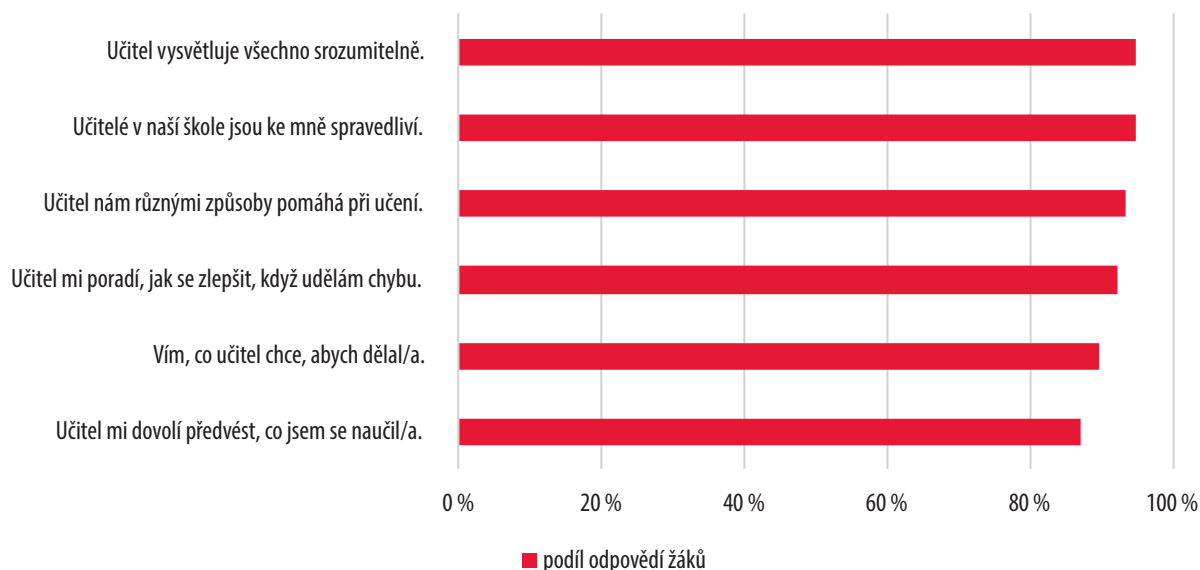


Graf 7

Úroveň podmínek a průběhu vzdělávání, které se vztahují k rozvoji jazykové gramotnosti žáků na 1. stupni základních škol (podíl hospitací tematické inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)



Hodnocení osoby učitele žákem (podíl odpovídajících žáků, výběrové zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti)



4 Hodnocení úrovně jazykové gramotnosti

Hodnocení dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků je primárně spojeno s poznatky z analýzy výběrového zjišťování výsledků žáků 4. ročníku základních škol, které se zaměřilo na ověřování míry dosažení vybraných očekávaných výstupů v návaznosti na příslušné RVP. V tomto ohledu směřuje výuka cizího jazyka podle RVP pro základní vzdělávání k úrovni A2 Společného evropského referenčního rámce, pro 1. stupeň základní školy pak k úrovni A1. Obsahově se zjišťování zaměřilo na otázku, na jaké úrovni žáci zvládli využití poznatků vztahujících se k jazykové gramotnosti ve třech oblastech:

- slovní zásoba,
- čtení s porozuměním,
- poslech s porozuměním.

Poznatky výběrového zjišťování byly dále diskutovány v kontextu známek z anglického jazyka na vysvědčení v předchozím roce těch žáků, kteří se výběrového zjišťování účastnili, a dále v kontextu spokojenosti učitelů s dosaženou úrovní jazykové gramotnosti svých žáků.

Při další interpretaci výsledků je potřeba vždy vzít do úvahy omezení, která jsou spojena s měřením úrovně jazykové gramotnosti prostřednictvím testování. Takto je test zaměřen jen na dílčí segment jazykových dovedností žáků, přičemž vliv na dosažené výsledky žáků mohou mít také další obtížně uchopitelné situační faktory (např. nálada žáka). Přes tato omezení jsou takto koncipovaná šetření zdrojem cenných informačních výstupů o úrovni jazykové gramotnosti žáků, a to především v kontextu diskuse se závěry jiných studií zaměřených na jazykovou gramotnost.

Dosažená úroveň jazykové gramotnosti

Pro hodnocení dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol byl primárně využit test zadávaný prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Základní verze testu obsahovala celkem 73 otázek, přizpůsobená verze testu pro žáky se SVP pak 59 otázek. V rámci základní verze testu se 33 otázek vztahovalo k oblasti poslechu s porozuměním, 25 otázek k oblasti slovní zásoby a 15 otázek k oblasti čtení s porozuměním. Tabulka č. 11 uvádí počty žáků řešících jednotlivé verze testu, přičemž z vyhodnocení byly vyřazeny výsledky se zvláštními charakteristikami²⁴. Pro celkové hodnocení pak byly výsledky žáků v obou testech propojeny na společnou škálu měření.²⁵

Tabulka 11

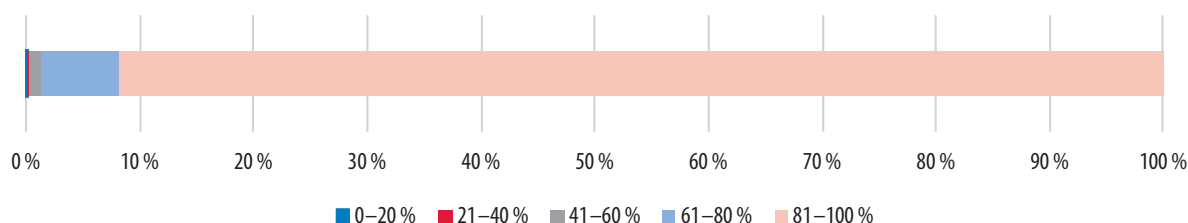
Počty žáků řešících jednotlivé verze testů

	Základní verze testu	Upravená verze pro žáky se SVP
Počet žáků	8 463	476

Žáci 4. ročníku základních škol dosáhli v testu jazykové gramotnosti vysoké průměrné úspěšnosti 92 %, což ukazuje na velmi dobré zvládnutí hodnocených oblastí z jejich strany. To dokládá také více než 90% podíl žáků, jejichž výsledek v testu jazykové gramotnosti spadá do kategorie úspěšnosti 80–100 % (viz graf č. 9). Ačkoli je potřeba opětovně uvést, že se hodnocený test zaměřuje jen na úzký segment jazykové gramotnosti žáků, vyznívá hodnocení úrovně jazykové gramotnosti žáků na 1. stupni základních škol pozitivně.

Graf 9

Úspěšnost žáků 4. ročníku základní školy v testu jazykové gramotnosti (podíl žáků, výběrové zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti)



V základní verzi testu byla nejvyšší průměrná úspěšnost žáků zaznamenána v oblasti čtení s porozuměním (96 %), dále pak v oblasti poslechu s porozuměním (94 %) a slovní zásoby (89 %). Rozdíly v úspěšnosti žáků v řešení otázek tří sledovaných oblastí jsou tedy poměrně omezené. Průměrná úspěšnost žáků se SVP byla o něco nižší, když dosáhla hodnoty 87 %. Přibližně pětina rozptylu ve výsledcích žáků byla způsobena rozdíly mezi školami, zatímco čtyři pětiny rozptylu výsledků žáků lze přičíst rozdílům mezi žáky uvnitř stejné školy.²⁶

Hodnocení známek žáků z anglického jazyka na konci 3. ročníku základní školy přináší obdobné poznatky jako hodnocený test jazykové gramotnosti. I v tomto případě dosáhly známky 1, tj. nejlepší možné známky, téměř tři čtvrtiny žáků, naopak známky 3 či známky

²⁴ Například extrémně krátká doba řešení testu, vysoký podíl nezodpovězených otázek a další.

²⁵ Aplikován byl za tímto účelem postup založený na neekvivalentních skupinách žáků s kotvícími položkami společnými pro oba testy, a to s využitím *equate package*, blíže viz ALBANO, A. D. (2016). *equate: An R Package for Observed-Score Linking and Equating*. *Journal of Statistical Software*, 74(8), 1–36.

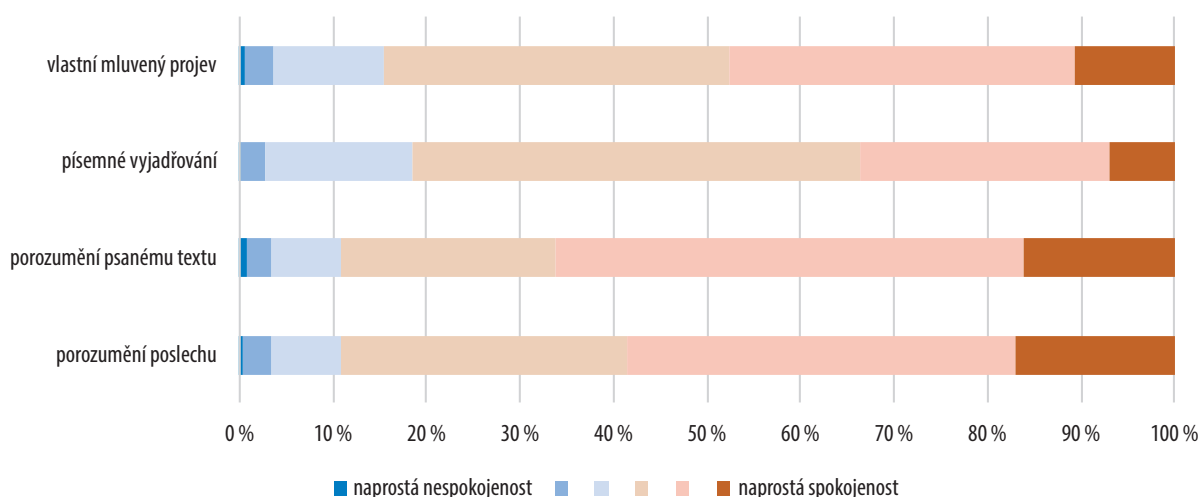
²⁶ Metodicky byly tyto hodnoty vypočteny na základě hierarchického regresního modelu se školou na 2. úrovni modelu a bez dalších vysvětlujících proměnných.



horší jen 5 % žáků. Znalosti a dovednosti žáků v anglickém jazyce jsou tedy i v tomto případě hodnoceny pozitivně, přičemž mezi oběma hodnoceními lze podle očekávání pozorovat existenci vzájemného vztahu. Žáci, kteří měli na konci 3. ročníku z anglického jazyka známku 1, dosáhli 94 % průměrné úspěšnosti, zatímco průměrná úspěšnost žáků se známkou 2 byla 89 % a průměrná úspěšnost žáků se známkou horší než 2 jen 82 %.

Graf 10

Spokojenost učitele s úrovní dovedností svých žáků v anglickém jazyce (podíl učitelů, výběrové zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti)



V učitelském hodnocení lze vyčíst spíše pozitivní vnímání úrovně dovedností svých žáků v anglickém jazyce (viz graf č. 10). Vyšší spokojenost učitelé deklarují s úrovní dovedností žáků v oblastech porozumění psanému textu a poslechu, nižší spokojenost panuje s oblastmi, které vyžadují vlastní projev žáků, ať již mluvený, nebo písemný, přičemž poznatek o horších dovednostech žáků v řešení úloh, které vyžadují složitější kognitivní operace, se opakovaně objevuje ve zjištěních tematických zpráv České školní inspekce²⁷. Neexistují přitom výraznější rozdíly ve spokojenosti učitelů s úrovní dovedností svých žáků vzhledem k tomu, zda žák studuje anglický jazyk druhým, třetím či čtvrtým rokem.

4.2

Dosažená úroveň jazykové gramotnosti žáků v kontextu dalších faktorů

Na dosaženou úroveň jazykové gramotnosti žáků mají vliv také další související faktory, a to jak na úrovni samotného žáka, tak na úrovni školy. Tato podkapitola se blíže zaměřuje na hodnocení některých z nich. Na úrovni žáka se jedná o faktory:

- pohlaví žáka s rozlišením kategorií odpovědí – chlapci a dívky,
- status žáka se SVP jako proměnná nabývající možnosti ano a ne,
- oblíbenost školy ze strany žáka jako proměnná nabývající možnosti ano a ne,
- oblíbenost anglického jazyka ze strany žáka jako proměnná nabývající možnosti ano a ne,

²⁷ Například v matematické gramotnosti ČŠI (2018). *Rozvoj matematické gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. Praha: Česká školní inspekce.

- sebevědomí žáka vztahující se k jeho odpovědi na otázku: „V hodinách angličtiny si vím rady s úkoly, které děláme.“, a to se třemi kategoriemi odpovědí – téměř v každé hodině, občas a nikdy,
- žákova četnost samostatné přípravy na výuku s rozlišením dvou kategorií odpovědí – pravidelně před každou hodinou a jen přes testem či většinou vůbec ne,
- srozumitelnost požadavků učitele kladených na žáka nabývajících možnosti ano a ne,
- podpora učitele žákům při jejich učení nabývajících možnosti ano a ne,
- velmi časté využití testů pro hodnocení žáků téměř v každé hodnotě nabývajících možnosti ano a ne,
- velmi časté využití práce žáků ve skupinách téměř v každé hodnotě nabývajících možnosti ano a ne,
- velmi časté zadání domácích úkolů žákům téměř v každé hodnotě nabývajících možnosti ano a ne.

Na úrovni školy pak byly předmětem hodnocení faktory:

- zřizovatel školy s rozlišením dvou kategorií v podobě veřejného a neveřejného²⁸ zřizovatele školy,
- velikost školy odpovídající počtu žáků na 1. stupni základní školy,
- organizovanost školy s rozlišením dvou kategorií v podobě úplné a neúplné organizace školy,
- index utvářený z množiny socioekonomických charakteristik lokality školy s vyššími hodnotami indikujícími horší socioekonomické prostředí lokality školy, přičemž tento faktor byl dále diskutován v kontextu kraje sídla školy.

Význam uvedených faktorů pro dosaženou úroveň jazykové gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol byl hodnocen s využitím hierarchických modelů na dvou úrovních – žák a škola, a to s úspěšnosti žáka v testu jazykové gramotnosti²⁹ a známkou z anglického jazyka na konci 3. ročníku základní školy³⁰ jako vysvětlovanými proměnnými.

Tabulka č. 12 shrnuje hlavní zjištění plynoucí z odhadů hierarchických modelů. Takto žák bez statutu žáka se SVP, který řadí anglický jazyk mezi své oblíbené předměty a má zdravé sebevědomí při zvládání úkolů, dosáhl vyšší úrovně jazykové gramotnosti, pokud tuto měříme jak testem jazykové gramotnosti, tak známkou z anglického jazyka na vysvědčení. Pohlaví žáka hraje v tomto ohledu poněkud ambivalentní roli, kdy dívky dosáhly horšího výsledku v testu jazykové gramotnosti, nicméně zároveň mají lepší známky z anglického jazyka. Oblíbenost školy se projevuje pouze v případě známek, nikoli v případě testu jazykové gramotnosti. Opačně působí četnost domácí přípravy, což odráží nižší míru domácí přípravy více nadaných žáků. V tomto kontextu je rovněž potřeba vzít do úvahy specifika obou typů hodnocení, především vyšší komplexnost hodnocení známkou.

28 V případě neveřejných zřizovatelů škol se jedná o církevní a soukromé školy.

29 Odhadován byl hierarchický lineární regresní model se spojitou proměnnou a s využitím lme4 package – blíže BATES, D. et al. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48.

30 Odhadován byl hierarchický lineární regresní model s ordinální proměnnou se třemi kategoriemi (známka 1, známka 2, známka 3 a hůře) a s využitím ordinal package – blíže CHRISTENSEN, R. H. B. (2019). *ordinal – Regression Models for Ordinal Data. R package version 2019.4–25*. Dostupné z <<http://www.cran.r-project.org/package=ordinal/>>.



Významnost faktorů dosažené úrovně jazykové gramotnosti

Faktor	Úspěšnost žáka v testu jazykové gramotnosti	Známka žáka z anglického jazyka na konci 3. ročníku ZŠ
Pohlaví žáka (dívka)	negativní vztah	negativní vztah
Status žáka se SVP (ano)	negativní vztah	pozitivní vztah
Oblíbenost školy (ano)	bez vztahu	negativní vztah
Oblíbenost anglického jazyka (ano)	pozitivní vztah	negativní vztah
Sebevědomí žáka (ano)	pozitivní vztah	negativní vztah
Četnost domácí přípravy (pravidelná)	negativní vztah	bez vztahu
Srozumitelnost požadavků učitele (ano)	pozitivní vztah	negativní vztah
Podpora učitele žákům při učení (ano)	pozitivní vztah	bez vztahu
Velmi časté využití testů (ano)	negativní vztah	pozitivní vztah
Velmi častá práce ve skupinách (ano)	negativní vztah	pozitivní vztah
Velmi časté domácí úkoly (ano)	pozitivní vztah	pozitivní vztah
Zřizovatel školy (veřejný)	bez vztahu	bez vztahu
Velikost školy	pozitivní vztah	bez vztahu
Organizovanost školy (úplná)	negativní vztah	bez vztahu
Socioekonomické podmínky (horší)	negativní vztah	pozitivní vztah

Pozn.: Intenzita zbarvení indikující statistickou významnou na 1% hladině významnosti (tmavší barvy), respektive na 5% hladině významnosti (světlejší barvy).

Vyšší úspěšnosti v testu jazykové gramotnosti a lepší známky z anglického jazyka dosáhli žáci, kteří v hodinách anglického jazyka dobře rozumí pokynům svého učitele. Naopak opačně působí příliš časté využívání postupů kladoucích důraz na skupinovou práci žáků, stejně jako příliš časté využívání testů pro hodnocení žáků. Podpora učitele žákům při učení a časté domácí úkoly byly pozitivně vztaženy k úspěšnosti žáků v testu jazykové gramotnosti, známkování učitelů však bylo v těchto případech přísnější, což dále potvrzuje existenci specifík obou typů hodnocení.

Významný vztah k dosažené úrovni jazykové gramotnosti byl identifikován také v případě socioekonomických charakteristik lokality školy, kdy žáci navštěvující školy z horších lokalit dosáhli nižší úspěšnosti v testu jazykové gramotnosti a současně vykazují horší známky z anglického jazyka. Tento poznatek je v souladu s dlouhodobě pozorovaným vlivem socioekonomických podmínek na vzdělávací výsledky žáků. Faktor socioekonomických charakteristik lokality školy je spojený s významem kraje sídla školy, kdy bez kontroly jeho vlivu vykazují horší výsledky v obou typech hodnocení žáci škol z Karlovarského a Ústeckého kraje. Při kontrole vlivu socioekonomických charakteristik lokality školy se však faktor kraje sídla školy ukazuje být nevýznamným. Konečně žáci neúplně organizovaných škol dosáhli vyšší úspěšnosti v testu jazykové gramotnosti, přičemž teprve po kontrole tohoto vlivu lze pozorovat působení pozitiv velkých škol (např. možnosti v oblasti materiálních podmínek, DVPP apod.).

4.3

Faktory úrovně jazykové gramotnosti žáků – srovnání škol

Pro hodnocení významu vybraných faktorů rozvoje jazykové gramotnosti žáků na 1. stupni základních škol byl použit rovněž doplňující postup založený na porovnání situace dvou

skupin škol, které byly navštíveny během tematické prezenční inspekční činnosti ve školním roce 2018/2019. První skupina zahrnuje celkem 30 škol, jejichž žáci dosáhli relativně nejlepších výsledků ve zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti ve školním roce 2018/2019 (4. ročník ZŠ), ve zjišťování dosažené úrovně znalostí a dovedností v anglickém jazyce ve školním roce 2012/2013 (5. ročník ZŠ) a ve známkách na vysvědčení z anglického jazyka ve školním roce 2017/2018 (3. ročník ZŠ). Druhá skupina zahrnuje celkem 30 škol, jejichž žáci dosáhli v rámci uvedených ukazatelů relativně nejhorších výsledků. Předmětem hodnocení následně byly rozdíly v indikátorech jazykové gramotnosti, pro něž byla data zajištěna jednak v rámci rozhovoru s ředitelem školy, jednak v rámci hospitací v hodinách anglického jazyka (viz rovněž graf č. 6 a graf č. 7 pro základní hodnocení těchto indikátorů).

Hodnocení neukázalo na existenci významnějších rozdílů v oblastech řízení školy (např. strategie výuky cizích jazyků, monitoring a hodnocení úspěšnosti žáků na úrovni školy), stejně jako v oblasti prostorových, materiálních a personálních podmínek vzdělávání. Školy s lepšími výsledky byly v tomto ohledu charakteristické pouze o něco lepšími podmínkami pro působení rodilého mluvčího ve škole a komplexnějším využitím interních a externích nástrojů hodnocení dosažené úrovně jazykové gramotnosti v uzlových bodech vzdělávání. Významnější rozdíly obou skupin škol však byly pozorovány v jiných oblastech.

Školy s lepšími výsledky žáků byly řediteli škol častěji označovány jednak jako školy výběrové, na které se zpravidla hlásí více žáků, než jich škola může přijmout, jednak jako školy, v nichž převažují spíše žáci s lepšími socioekonomickými předpoklady. Pro školy s horšími výsledky svých žáků lze formulovat opačná zjištění, což opětovně potvrzuje význam vztahu mezi socioekonomickými faktory na jedné straně a dosaženými výsledky žáků na straně druhé.

Indikátory jazykové gramotnosti byly častěji hodnoceny na vyšší úrovni při hospitacích ve třídách škol s lepšími výsledky žáků než při hospitacích ve třídách škol s horšími výsledky žáků, přičemž výjimkou v tomto ohledu byly indikátory vztahující se k uplatňování individualizovaného a diferencovaného přístupu k žákům, a to včetně metod práce s žáky se SVP a žáků mimořádně jazykově pokročilých, a dále indikátor spojený se stanovením cílů hodiny a jejich naplňováním. Nejvýznamnější rozdíly mezi oběma skupinami škol byly pozorovány v oblastech:

- využití znalostí a dovedností z reálného života žáků a propojení výuky cizího jazyka s dalšími vzdělávacími obory,
- ve využití didaktických pomůcek v souladu s cíli výuky, včetně využití interaktivních médií a ICT technologií,
- v utváření jazykově podnětného prostředí, v němž má žák potřebu aktivně používat cizí jazyk a v němž je hodina vedena v cílovém jazyce,
- efektivní užití metod a forem práce ve vztahu ke stanovenému cíli hodiny.

Hodiny výuky na školách s lepšími výsledky žáků byly charakteristické rovněž častěji pozorovanou vyšší úrovní hodnocení a zpětné vazby žákům a pozitivní učební atmosférou.

4.4

Úspěšnost žáků v otázkách testu jazykové gramotnosti

V kontextu vysoké úspěšnosti žáků 4. ročníku základní školy v testu jazykové gramotnosti je rovněž většina dílčích testových otázek spojena s vysokým procentem správně odpovídajících žáků. Největší problémy žákům činilo několik otázek zaměřených na znalost slovní zásoby, resp. na porozumění poslechu.

- První typ otázky, který působil žákům větší problémy, po nich vyžadoval výběr správného slova či slovesa na základě identifikace příslušné věci, respektive adekvátní situace z příslušného obrázku. Např.:



Označ větu, která patří k obrázku.



- ☐ Stand up!
- ☐ Sit down!
- ☐ Go to the window!
- ☐ Look here!

- Druhý typ otázky, který působil žákům větší problémy, po nich vyžadoval výběr správné charakteristiky věci, respektive výběr správného obrázku, a to na základě poslechu puštěné nahrávky. Např.:

Poslouchej nahrávku a klikni na správnou barvu předmětu, o kterém se mluví.
český hlas: Obrázek auta.

rodilý mluvčí 1: What colour is this?

rodilý mluvčí 2: It's red.

Auto							
Tričko							

5 Rozvoj jazykové gramotnosti žáků – srovnání zjištění v čase

Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti se zaměřilo na posouzení konzistentnosti zjištění uvedených v této tematické zprávě vzhledem ke zjištěním dřívějších šetření, především pak tematické zprávy týkající se rozvoje jazykové gramotnosti žáků ve školním roce 2016/2017.³¹

Primární zjištění prezentovaná v této tematické zprávě, které se týkají úrovně jazykové gramotnosti žáků, poukázala na jejich vysokou úspěšnost v testu jazykové gramotnosti a na výrazně převažující nejlepší známky (známky 1 a 2) z anglického jazyka na jejich vysvědčeních. Tato zjištění jsou v souladu s poznatky dřívějších zpráv České školní inspekce,³² neboť žáci 1. stupně základních škol dosahovali ve zjišťování dosažené úrovně znalostí a dovedností z anglického jazyka vysoké úspěšnosti, a to jak absolutně (viz tabulka č. 13), tak relativně v rámci srovnání s dalšími testovanými vzdělávacími obory. Opakuje se také poznatek spojený s nižší spokojeností učitelů s produktivními dovednostmi žáků (mluvený a písemný projev) ve srovnání s jejich receptivními dovednostmi (porozumění poslechu a psanému textu), přičemž učitelé věnují nejvyšší pozornost rozvoji mluvení žáků a naopak nejnižší pozornost psanému projevu žáků.

31 ČŠI (2018). Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017. Praha: Česká školní inspekce.

32 ČŠI (2018). Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017. Praha: Česká školní inspekce.

Úspěšnost žáků 5. ročníku ZŠ v testu anglického jazyka ve školních letech 2012/2013 a 2016/2017

Hodnocený test	Anglický jazyk – 5. ročník ZŠ, školní rok 2012/2013	Anglický jazyk – 5. ročník ZŠ, školní rok 2016/2017
Úspěšnost žáků v testu	79 %	77 %

Zdroje: ČŠI (2013). *Závěrečná zpráva o přípravě, průběhu a výsledcích druhé celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2018). *Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

V rámci hodnocení dílčích faktorů, které mohou mít vztah k úspěšnosti žáků v testu jazykové gramotnosti, je možné stabilně pozorovat o něco horší výsledky žáků 1. stupně základních škol Karlovarského a Ústeckého kraje. Zároveň se ukazuje, že žáci, kteří anglický jazyk označili za jeden ze tří svých nejvíce oblíbených předmětů, a žáci, kteří si v anglickém jazyce více věří, dosáhli opakovaně lepších výsledků, ať již měřených úspěšností v testu jazykové gramotnosti, či známkou z anglického jazyka na vysvědčení.

Zjištění prezentovaná v tematické zprávě pro školní rok 2016/2017³³ spatřovala významné příležitosti vztahující se k průběhu vzdělávání pro rozvoj jazykové gramotnosti žáků základních škol v oblastech:

- utváření vzájemných vazeb v procesech výuky a učení jednak mezi jazyky navzájem, jednak mezi jazyky a dalšími vzdělávacími obory,
- využití interaktivních médií a ICT ve výuce,
- uplatňování metod individualizovaného a diferencovaného přístupu k žákům, včetně žáků se SVP a žáků mimořádně jazykově pokročilých.

Naopak nejlépe byly hodnoceny oblasti vedení hodiny v cílovém jazyce, utváření a udržování pozitivní učební atmosféry a obsahově a odborně správné vedení hodiny. Uvedená zjištění zůstávají konzistentní i pro zjištění prezentovaná v této tematické zprávě pro školní rok 2018/2019, přičemž se zároveň ukazuje potřeba věnovat pozornost charakteristikám průběhu vzdělávání na různých stupních vzdělávací soustavy. Za relevantní v tomto směru jsou označeny také oblasti hodnocení a zpětné vazby, respektive účelného střídání různorodých metod výuky.

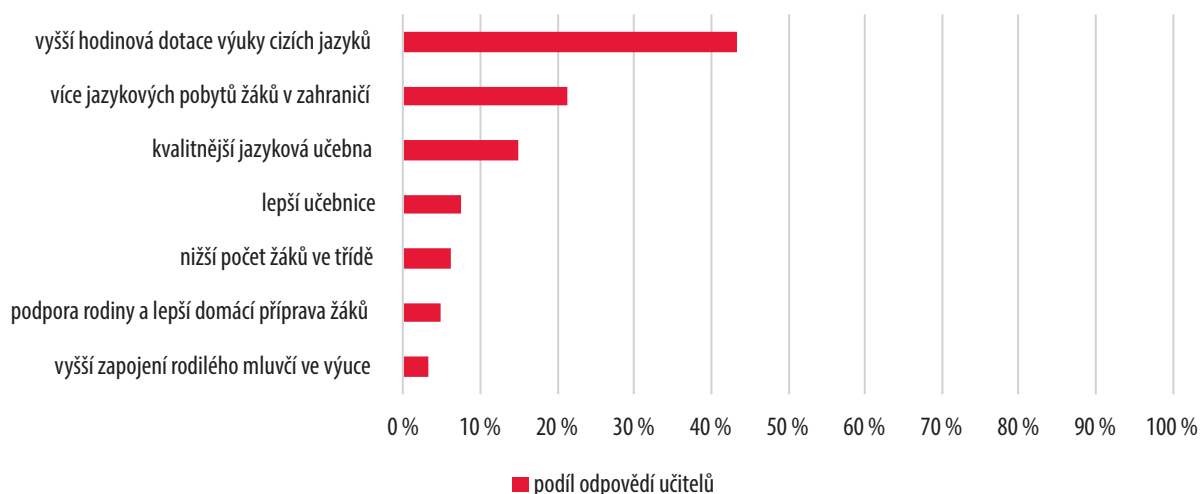
Učitelé 1. stupně základních škol spatřují nejvyšší potenciál pro zvyšování dovedností svých žáků v anglickém jazyce v časové dotaci, která je výuce anglického jazyka věnována (viz graf č. 11), přičemž analogicky odpovídali učitelé cizích jazyků v rámci šetření ve školním roce 2016/2017. Podobně zůstává významný potenciál pro rozvoj jazykové gramotnosti žáků prostřednictvím utváření dalších příležitostí pro jejich kontakt s cizím jazykem, a to jak prostřednictvím nabídky jazykových pobytů žáků v zahraničí, tak prostřednictvím zapojení rodilého mluvčího do výuky (viz graf č. 11, také graf č. 6). Lze důvodně předpokládat, že limitujícím faktorem pro širší využití těchto možností zůstávají jednak finanční možnosti škol a rodičů žáků, jednak nabídka vhodných rodilých mluvčích na trhu práce. Konečně graf č. 11 naznačuje, že i nadále existují školy, u nichž přetrvávají možnosti ke zlepšování materiálních podmínek výuky, což je rovněž poznatek analogický ke zjištěním tematické zprávy pro školní rok 2016/2017³⁴.

33 ČŠI (2013). *Závěrečná zpráva o přípravě, průběhu a výsledcích druhé celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce. ČŠI (2018). *Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

34 ČŠI (2013). *Závěrečná zpráva o přípravě, průběhu a výsledcích druhé celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce. ČŠI (2018). *Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.



Možná opatření s nejvyšším potenciálem ke zvýšení dovedností žáků 4. ročníku základní školy v anglickém jazyce (podíl odpovídajících učitelů, výběrové zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti)



Pozn.: Možnosti „nižší počet žáků ve třídě, podpora rodiny a lepší domácí příprava žáků a vyšší zapojení rodilého mluvčího ve výuce“ jsou nejčastěji uváděné otevřené odpovědi uváděné v rámci kategorie jiné.

Zjištění prezentovaná v tematické zprávě pro školní rok 2016/2017³⁵ poukázala na méně častou pravidelnost přípravy žáků na výuku, a to především v případě žáků s vyšší úrovní jazykové gramotnosti. Tento jev byl opakovaně zaznamenán v poznatcích uvedených v této tematické zprávě pro školní rok 2018/2019, což dále podporuje úvahy o příležitostech spojených se vzdělávacími strategiemi zaměřenými na jazykově zdatnější žáky. Lepší domácí příprava žáků byla také uváděna mezi opatřeními s nejvyšším potenciálem ke zvýšení dovedností žáků 4. ročníku základní školy v anglickém jazyce (viz graf č. 11).

Podobně jako ve školním roce 2016/2017 lze významné příležitosti k rozvoji jazykové gramotnosti žáků spatřovat v posílení účasti učitelů na kurzech DVPP v této oblasti, kdy účast na cizí jazyk zaměřených kurzech uvedlo jen 60 % učitelů 1. stupně základních škol účastnících se tematické inspekční činnosti. Také zapojení školy do národních či mezinárodních projektů může být relevantním nástrojem pro uchopení nevyužitého potenciálu rozvoje jazykové gramotnosti. Graf č. 6 ukazuje, že většina škol takovou možnost nevyužívá, což je opětovně poznatek analogický ke zjištěním prezentovaným v tematické zprávě pro školní rok 2016/2017.

35 ČŠI (2013). *Závěrečná zpráva o přípravě, průběhu a výsledcích druhé celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce. ČŠI (2018). *Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

6 Závěry a doporučení

6.1

Závěry

- Žáci 4. ročníku základních škol dosáhli vysoké úspěšnosti ve zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti, přičemž pozitivně lze hodnotit výsledky těchto žáků také vzhledem k dosahovaným známkám z anglického jazyka na vysvědčení, respektive vzhledem ke spokojenosti učitelů. Učitelé zároveň spatřují vyšší rezervy v produktivních dovednostech svých žáků, tj. v jejich dovednostech hovořit a psát v cizím jazyce, než v dovednostech receptivních (čtení a poslech s porozuměním). V tomto kontextu lze vnímat příležitosti častějšího vystavení žáků cizojazyčnému prostředí, například ve spojení se zapojením rodilého mluvčího do výuky, respektive s jazykovými pobyty žáků v zahraničí, tj. s náměty častěji uváděnými ze strany učitelů.
- Ve srovnání s dalšími vzdělávacími obory a oblastmi vykazují učitelé cizího jazyka, a především pak učitelé anglického jazyka, mladší věkovou strukturu. Přes tuto skutečnost však nelze otázku obměny učitelů z věkových důvodů opomíjet ani v případě výuky cizích jazyků. V oblasti personálního zajištění lze rovněž v případě výuky cizích jazyků identifikovat problém chybějících aprobovaných učitelů, a to především na 2. stupni základních škol a v krajích charakteristických vyšším výskytem socioekonomicky problémových jevů. V tomto kontextu je dále důležité zjištění, že právě aprobovaní učitelé jsou identifikováni jako učitelé, kteří jsou lépe schopni organizovat hodinu výuky cizího jazyka a utvářet pozitivní atmosféru učení s vyšší aktivizací žáků ke své práci než učitelé bez aproby. Obdobná zjištění byla zaznamenána také v případě učitelů, kteří se účastnili DVPP se zaměřením na cizí jazyk v posledních dvou letech.
- Základní vybavenost škol didaktickou technikou pro výuku cizího jazyka je hodnocena jako dobrá, zároveň však i nadále zůstávají školy, na nichž jsou materiální podmínky hodnoceny na spíše nízké úrovni, především se jedná o menší základní školy. Takto je možné příležitosti spíše spatřovat v otázce výuky cizího jazyka ve třídách tak, aby didaktickou techniku mohli častěji využívat i samotní žáci. Z hlediska rozdílů mezi základními školami (1. stupeň), jejichž žáci dosahují relativně lepších výsledků, a školami, jejichž žáci dosahují relativně horších výsledků, byly pozorovány rozdíly nikoli v samotných materiálních podmínkách vzdělávání, nýbrž v úrovni využití didaktické techniky ve vlastní výuce, a to silněji v případě interaktivních médií a ICT technologií.
- Hodnocení průběhu vzdělávání cizího jazyka ukázalo na některé oblasti s příležitostmi pro další zvyšování kvality výuky:
 - První oblastí je účelné střídání různorodých metod i forem výuky. Takto je potřeba vnímat výhody různých metodických přístupů, včetně frontální výuky, přičemž hodnocení poukázalo na existenci vazby mezi využitím aktivizujících metod výuky, nízkou aktivitou učitele a vyšší aktivitou žáků, kvalitou organizace hodiny a dobrou pracovní atmosférou hodiny. Za pozornost přitom stojí, že základní školy (1. stupeň), jejichž žáci dosahují relativně lepších výsledků, jsou charakteristické vyšší úrovní organizace a pracovní atmosféry hodiny, stejně jako využitím znalostí žáků z reálného života.
 - Druhou oblastí je posilování pozitivních aspektů diferenciací a individualizace výuky, včetně zaměření na jazykově nadané žáky, žáky se SVP a žáky se slabšími výsledky. Podkladem k formulaci těchto příležitostí je také omezená domácí příprava žáků



dosahujících vysoké úrovně jazykové gramotnosti a pozitivní vliv faktoru úspěchu slabších žáků v hodinách cizího jazyka na pracovní atmosféru v nich. V kontextu druhé motivace lze také vnímat lepší výsledky těch žáků, kteří si v hodinách cizího jazyka více věří.

- Třetí oblastí je využití komplexních vazeb mezi různými přístupy k hodnocení žáků, včetně poskytování zpětné vazby (formativní hodnocení), přičemž vyšší úroveň hodnocení a zpětné vazby žákům, stejně jako vyšší úroveň komplexního využití interních a externích nástrojů hodnocení dosažené úrovně jazykové gramotnosti na úrovni školy, patří mezi charakteristiky základních škol (1. stupeň), jejichž žáci dosahují relativně lepších výsledků. Podobně byl identifikován pozitivní vztah mezi podporou učitele žákům při jejich učení, tj. zpětnou vazbou, a výsledky žáků.
- Čtvrtou oblastí je rozšiřování pozitivních vazeb mezi cizím jazykem a dalšími vzdělávacími obory, což je další znak výuky více charakteristický pro základní školy (1. stupeň), jejichž žáci dosahují relativně lepších výsledků. Rozšiřování těchto vazeb může zároveň pomoci k uchopení učiteli nejčastěji uváděné překážky rozvoje jazykové gramotnosti – nedostatku času ve výuce cizích jazyků, přičemž takovou překážku lze považovat za relevantní především pro rozvoj produktivních dovedností žáků.

Ukazuje se, že vyšší příležitosti v uvedených oblastech lze identifikovat v pozdějších stadiích průchodu žáků vzdělávací soustavou, především v hodinách nematuritních oborů středních škol.

- Socioekonomické charakteristiky lokality škol se ukazují být významným diferencujícím faktorem dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků. Podobně základní školy (1. stupeň), jejichž žáci dosahují relativně lepších výsledků, jsou svými řediteli častěji charakterizovány jako školy s vyšším socioekonomickým statutem žáků a vyšší úrovní výběrovosti než základní školy, jejichž žáci dosahují relativně horších výsledků. Takto se potvrzuje tradičně uváděný význam faktoru socioekonomického znevýhodnění pro vysvětlení rozdílů ve vzdělávacích výsledcích žáků.

6.2

Doporučení

Doporučení pro školy

- Rozvíjet jazykovou gramotnost žáků, včetně produktivních dovedností, prostřednictvím jejich častého vystavení cizojazyčnému prostředí – zapojení rodilého mluvčího do výuky, jazykové pobyty v zahraničí, rozvoj jazykové gramotnosti žáků napříč vzdělávacími obory (CLIL).
- Posilovat účelné střídání různorodých metod i forem výuky v oblasti jazykové gramotnosti, a to s důrazem na využití aktivizujících metod výuky a s uplatněním znalostí a dovedností žáků z praktického života.
- Zvyšovat kvalitu diferencované a individualizované výuky pro zvyšování jazykové gramotnosti žáků, včetně širšího uplatnění vzdělávacích strategií zaměřených na jazykově nadané žáky (např. projektová výuka apod.) a na žáky se slabými vzdělávacími výsledky.
- Přispívat k rozvoji jazykové gramotnosti žáků prostřednictvím využívání synergických vazeb mezi různými přístupy k hodnocení, a to jak na úrovni žáka, tak na úrovni školy.
- Podporovat rozvíjení kompetencí učitelů v oblasti jazykové gramotnosti, a to včetně mezipředmětových souvislostí a účelného využití didaktické techniky.

- Vyhledávat a aktivně využívat projektové možnosti pro financování rozvoje jazykové gramotnosti žáků, a to včetně využití spolupráce škol v území.

Doporučení pro zřizovatele

- Při tvorbě územních a tematických koncepčních dokumentů (např. strategie rozvoje obcí, místní akční plán vzdělávání) zohlednit význam jazykové gramotnosti pro vzdělávací a profesní dráhu žáků, a to včetně vazby na monitoring a hodnocení pokroku či stagnace žáků v této oblasti.
- Podporovat síťování partnerů s cílem zvyšovat úroveň internacionalizace škol (např. spolupráce partnerských měst, sportovní a kulturní akce s cizojazyčným elementem).
- Při respektování svých finančních možností podporovat školy ve zlepšování materiálních a personálních podmínek pro výuku cizích jazyků a rozvoj jazykové gramotnosti žáků.
- Aktivně spolupracovat se školami při vyhledávání a využívání projektových příležitostí pro zavádění opatření k rozvoji jazykové gramotnosti žáků.
- Podporovat zavádění dobré praxe do výuky jazykové gramotnosti na školách.

Doporučení pro MŠMT

- Koncepčně přistupovat k existujícím problémům v oblasti personálního zajištění výuky cizích jazyků, především aprobovanosti výuky, klást vysoký důraz na DVPP v kontextu významu aprobovanosti učitele pro kvalitu průběhu výuky cizího jazyka.
- Vytvářet podmínky pro zkvalitňování DVPP v oblasti rozvoje jazykové gramotnosti, a to včetně vazeb k jiným vzdělávacím oborům.
- Podporovat utváření prakticky orientovaných didaktických pomůcek zaměřených na rozvoj jazykové gramotnosti.
- Vytvářet podmínky pro financování rozvoje jazykové gramotnosti (např. projektové možnosti škol, mezinárodní spolupráce).
- Věnovat pozornost skupinám žáků více ohrožených nízkou úrovní jazykové gramotnosti (např. faktor horších socioekonomických charakteristik na úrovni žáka, školy i lokality).
- Věnovat pozornost dosažené úrovni jazykové gramotnosti žáků při jejich průchodu vzdělávací soustavou.



Seznam zkratk

ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	rámcový vzdělávací program
SŠ	střední škola
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola

Příloha 1 Doplnující charakteristiky šetření

Tabulka 14

Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti ve 4. ročníku ZŠ

Struktura podle zřizovatele	Počet škol	Počet žáků
Veřejný	314	8 818
Neveřejný	12	121
Struktura podle krajů	Počet škol	Počet žáků
Jihočeský	21	543
Jihomoravský	40	1 091
Karlovarský	9	266
Královéhradecký	21	456
Liberecký	14	393
Moravskoslezský	35	939
Olomoucký	24	502
Pardubický	19	435
Plzeňský	16	449
Praha	19	1 012
Středočeský	42	1 232
Ústecký	25	768
Vysočina	18	363
Zlínský	23	490
Struktura podle pohlaví	Počet škol	Počet žáků
Dívka	-	4 358
Chlapec	-	4 581





Rozvoj **přírodovědné gramotnosti**
na základních a středních školách
ve školním roce 2018/2019

Tematická zpráva

OBSAH

1 Úvod	465
1.1 Obecné vymezení přírodovědné gramotnosti	465
1.2 Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika	465
2 Shrnutí hlavních zjištění	467
3 Přírodovědná gramotnost – podmínky a průběh vzdělávání	469
3.1 Personální podmínky vzdělávání	469
3.2 Materiální podmínky vzdělávání	472
3.3 Průběh vzdělávání	473
3.3.1 Cíl, organizace a atmosféra hodiny	474
3.3.2 Metody, formy a obsah výuky	475
3.3.3 Aktivita a spolupráce žáků, interakce s učitelem	479
3.3.4 Žáci se SVP, nadaní žáci a diferenciací výuky	480
3.3.5 Hodnocení žáků	481
3.3.6 Kvalita úloh testů přírodovědných předmětů	483
3.4 Širší souvislosti dílčích aspektů průběhu vzdělávání	484
4 Hodnocení úrovně přírodovědné gramotnosti	486
4.1 Dosažená úroveň přírodovědné gramotnosti	486
4.2 Úroveň přírodovědné gramotnosti žáků – vztah k dalším faktorům	488
4.3 Faktory úrovně přírodovědné gramotnosti žáků – srovnání škol	490
4.4 Úspěšnost žáků v otázkách testu přírodovědné gramotnosti	491
5 Rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků	493
5.1 Rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků – hodnocení změn v čase	493
5.2 Rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků – překážky a oblasti podpory	495
6 Závěry a doporučení	497
6.1 Závěry	497
6.2 Doporučení	499
Seznam zkratk	501
Příloha 1 Doplnující charakteristiky šetření	502
Příloha 2 Doplnující charakteristiky šetření	503

1 Úvod

K hlavním úkolům České školní inspekce (dále i „ČŠI“) patří zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v návaznosti na příslušné rámcové vzdělávací programy (dále i „RVP“) a školní vzdělávací programy (dále i „ŠVP“), přičemž předmětem zájmu hodnocení České školní inspekce jsou vedle vzdělávacích oborů také vybrané gramotnosti žáků¹.

Cílem této tematické zprávy je představit hlavní zjištění **hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání a dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti žáků v základních a středních školách** ve školním roce 2018/2019, přičemž úroveň přírodovědné gramotnosti žáků byla posuzována na 2. stupni základních škol, konkrétně na výběrovém souboru žáků 8. ročníku základní školy a žáků odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále jen „8. ročník základní školy“). Souvisejícím cílem tematické zprávy je formulace hlavních závěrů a doporučení k podpoře rozvoje přírodovědné gramotnosti, přičemž tato doporučení se týkají úrovně školy a jejího zřizovatele a úrovně vzdělávacího systému (doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – dále i „MŠMT“).

1.1

Obecné vymezení přírodovědné gramotnosti

V rámci své hospitační činnosti a při výběrovém zjišťování dosažené úrovně gramotnosti žáků využívá Česká školní inspekce následující definici přírodovědné gramotnosti²:

„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.“

V případě žáka klade uvedená definice přírodovědné gramotnosti důraz na ty jeho dovednosti, jejichž využití je zásadní pro chování a rozhodování v konkrétních situacích reálného života.

Základem pro utváření a rozvoj dovedností žáků, které se vztahují k přírodovědné gramotnosti, je příslušný RVP, specificky pak především vzdělávací oblasti související s problematikou přírodních jevů. Z hlediska vzdělávacích oborů tak mají k rozvoji přírodovědné gramotnosti přirozeně nejbližší fyzika, chemie, přírodopis/biologie a zeměpis/geografie, a proto se řada zjištění prezentovaných v tematické zprávě váže právě k této čtveřici vzdělávacích oborů. Zároveň je však nutné zdůraznit, že přírodovědná gramotnost může být rozvíjena také v dalších vzdělávacích oborech. Pro zjednodušení a lepší srozumitelnost je v dalším textu využíván místo pojmu vzdělávací obor obecně vžitý pojem předmět.

1.2

Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika

Zjištění prezentovaná v této tematické zprávě jsou založena na informacích vycházejících z několika vzájemně se doplňujících typů šetření. Základním zdrojem informací byly hospitace v hodinách přírodovědných předmětů navštívených v rámci komplexní³ a tematické prezenční inspekční činnosti.

- ¹ ČŠI se systematicky ve dvouletém intervalu věnuje sledování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v šesti gramotnostech – čtenářské, matematické a sociální v prvním cyklu a jazykové, přírodovědné a informační ve druhém cyklu. Takto koncipovaný přístup umožňuje ČŠI jednak identifikovat silné stránky a příležitosti rozvoje gramotnosti žáků a jednak posoudit změny, ke kterým ve dvouletém cyklu došlo.
- ² ČŠI (2015). *Metodika pro hodnocení rozvoje přírodovědné gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce.
- ³ Do hodnocení nebyla zahrnuta komplexní prezenční inspekční činnost ve třídách zřizovaných výhradně pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „ŠVP“).



Komplexní inspekční činnost, která probíhá na základních a středních školách v šestiletém cyklu, se mimo jiné zaměřuje na komplexní hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, a to podle příslušných ŠVP. Zjištění komplexní inspekční činnosti, která jsou prezentována v této tematické zprávě, se vztahují k výuce přírodovědných předmětů a vycházejí ze dvou hlavních nástrojů sběru dat:

- Prvním nástrojem sběru dat jsou hospitace v přírodovědných předmětech na 2. stupni základních škol a na středních školách, kdy ve struktuře hospitací mají čtyři přírodovědné předměty (chemie, fyzika, přírodopis/biologie, zeměpis/geografie) vyrovnané zastoupení s tím, že na základních školách je o něco méně často zastoupena chemie a na středních školách pak zeměpis/geografie (blíže viz příloha 1). V rámci hospitací byly sledovány především informace o personálním zajištění výuky, o organizaci a průběhu výuky, o metodách a formách výuky a o využití podpůrných opatření.
- Druhým využitým nástrojem sběru dat jsou rozhovory s učiteli škol navštívených v rámci komplexní inspekční činnosti, kteří na těchto školách vyučují přírodovědné předměty (pro strukturu vyučovaných předmětů těmito učiteli viz příloha č. 1). Prostřednictvím těchto rozhovorů byly především získány informace o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i „DVPP“), o kvalitě školního klimatu, o podpoře poskytované učitelům ze strany školy a o hlavních překážkách a příležitostech vnímaných učiteli přírodovědných předmětů.

Tematická inspekční činnost, která byla realizována pouze na 2. stupni základních škol, se na rozdíl od komplexní inspekční činnosti zaměřila přímo na témata související s přírodovědnou gramotností, a to jednak prostřednictvím hospitací ve výuce (viz příloha č. 1 pro strukturu navštívených předmětů), jednak prostřednictvím rozhovorů s řediteli škol. Obsahově pak poskytla tematická inspekční činnost především informace o materiálních a personálních podmínkách výuky, o metodách a formách výuky, o pracovní atmosféře hodiny, o komunikaci a interakci ve třídě a o výskytu dílčích projevů přírodovědné gramotnosti v hodinách.

Konečně úroveň přírodovědné gramotnosti žáků 2. stupně základních škol byla hodnocena v rámci výběrového zjišťování dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti žáků, a to testovou formou realizovanou prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Výběrového zjišťování se účastnili žáci 8. ročníku vybraného vzorku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Podoba šetření rovněž umožnila hodnotit dosaženou úroveň přírodovědné gramotnosti žáků ve vazbě na vybrané charakteristiky žáků a jejich škol (např. pohlaví žáka, studovaný obor žáka, velikost školy a další). Doplňující informace k výsledkům testů poskytlo elektronické dotazování jednak učitelů škol zařazených do výběrového zjišťování, jednak žáků účastnících se testu. Zatímco dotazování učitelů poskytlo především informace o jejich spokojenosti se zvládnutím vybraných přírodovědných dovedností žáky a o preferovaných podobách opatření pro rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků, otázky žakovského dotazování se zaměřily především na oblíbenost školy, na typickou podobu vyučovací hodiny a na preferované změny podoby výuky přírodovědných předmětů.

Tabulka č. 1 uvádí počty škol, hospitací, učitelů a žáků jednotlivých typů šetření, které vstupovaly do hodnocení. Další popisné informace k výběrovému zjišťování dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti žáků poskytuje příloha č. 2.

Vedle uvedených primárních dat jsou v tematické zprávě využita také vybraná sekundární data a zjištění, především data a zjištění MŠMT týkající se personálních podmínek vzdělávání⁴, a dále data a zjištění České školní inspekce prezentovaná ve starších tematických zprávách věnujících se oblasti přírodovědné gramotnosti žáků⁵.

4 MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

5 ČŠI (2018). *Rozvoj přírodovědné gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce. ČŠI (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce.

Komplexní inspekční činnost	ZŠ	SŠ včetně gymnázií	Celkem
Počet škol s hospitací přírodovědného předmětu	358	152	510
Počet realizovaných hospitací přírodovědného předmětu	1 310	579	1 889
Počet učitelů přírodovědných předmětů (dotazníkové zjišťování)	1 610	720	2 330
Tematická inspekční činnost	Počet škol	Počet hospitací	-
Celkem	108	867	-
Výběrové zjišťování	Počet škol	Počet žáků	Počet učitelů
Celkem	328	11 152	905

Pozn.: Zpracované výsledky elektronického dotazování žáků zahrnují odpovědi celkem 11 037 žáků.

2 Shrnutí hlavních zjištění

Průměrná úspěšnost žáků 8. ročníku v testu přírodovědné gramotnosti činila 43 %, což bylo výrazně méně než očekávaná hodnota 60 %. Zároveň zhruba 5 % testovaných žáků vyřešilo maximálně pětinu daných úloh. Obtíže jim činily zejména prakticky orientované úlohy vyžadující aplikaci přírodovědných znalostí a dovedností v reálných situacích. Tyto rezervy ve znalostech a především v dovednostech žáků korespondují jak s opakovanými předešlými zjištěními České školní inspekce, tak s poznatky získanými v mezinárodním šetření PISA.

Aprobovanost výuky přírodovědných předmětů se jako nejnižší ukázala u fyziky, a to zvláště v případě základních škol, kde dosáhla jen zhruba 70 %. Nejvyšší průměrný věk učitelů daných předmětů byl zaznamenán také u fyziky, tentokrát ale na středních školách (51 let). I když četnost účasti vyučujících přírodovědných předmětů na dalším vzdělávání v posledních dvou letech (cca 75 až 85 %) lze hodnotit jako pozitivní, přítomnost učitelů na kurzech či seminářích zaměřených na rozvoj dovedností žáků je poměrně málo častá.

Vyučovací hodiny učitelů aprobovaných pro daný přírodovědný předmět se vyznačují výrazně lepší organizací, interakcí žáků, pracovní atmosférou, vyšší aktivitou žáků či jejich kvalitnějším hodnocením.

Ve zhruba třetině navštívených vyučovacích hodin přírodovědných předmětů nebyl žákům sdělen cíl dané výuky. A dokonce pouze kolem tří pětín těchto hodin bylo organizačně dobře promyšleno a mělo tak spád. Podobně jako u dalších vyučovacích předmětů panovala během přibližně tří čtvrtin hospitací jak mezi učiteli, tak mezi žáky dobrá atmosféra. Výjimku však s třemi pětinami hodin představovaly nematuritní obory středních škol.

Většina hodin se uskutečňovala s využitím metod a forem vyžadujících jen nižší aktivitu žáků, přičemž na více než polovině středních škol dominovala frontální výuka. Ta se navíc ukázala ve srovnání s jinými metodickými postupy jako méně účelná. Tento stav byl nejčastěji zaznamenán na středních odborných školách, avšak především v případě nematuritních oborů lze pozitivně hodnotit čtenější propojování vyučovacích hodin se znalostmi a dovednostmi z reálných situací. Ve výuce se poměrně málo objevovaly činnosti prohlubující kritické a komplexní hodnocení přírodních jevů, mnohdy chybělo i navrhování metod a postupů zkoumání. Dlouhodobě opomíjenou zůstává spolupráce učitelů v oblasti rozvoje přírodovědné gramotnosti žáků napříč předměty a vzdělávacími oblastmi.



Aktivita a spolupráce žáků byla ve vyučovacích hodinách přírodovědných předmětů znamenána ve srovnání s ostatními předměty poměrně málo, nejméně pak u nematuritních oborů středních škol, kde aktivita žáků převažovala jen ve čtvrtině případů, a dokonce v méně než pětina hodin žáci mezi sebou spolupracovali. Pokud jde naopak o individualizovanou výuku, ta byla během tematické inspekční činnosti na 2. stupni základních škol využita jen ve 14 % případů.

Podpůrná opatření byla v přírodovědných předmětech na 2. stupni základních škol a na gymnáziích využita v polovině až ve třech čtvrtinách navštívených hodin (tedy podobně často jako je tomu v ostatních vzdělávacích oborech), a to jak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak pro ty nadané. U nematuritních oborů středních škol byla však tato opatření využita jen ve třetině hodin, v případě nadaných pak v žádné. Ve více než 90 % hodin na 2. stupni základních škol bylo působení asistenta pedagoga hodnoceno pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jako přínosné, ovšem pro ostatní žáky ve více než pětina navštívených hodin bylo naopak označeno za nepřínosné. Jako hlavní důvod tohoto negativního stavu se jeví skutečnost, že asistent pedagoga pracoval jen se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, místo toho aby byl k dispozici žákům s různou úrovní znalostí a dovedností. Takovýto nulový či zanedbatelný přínos asistenta pro ostatní žáky potvrdila čtvrtina učitelů přírodovědných předmětů 2. stupně základních škol. A jen velmi malý či dokonce žádný přínos asistenta pedagoga pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami uvedlo 5 % daných učitelů. Pětina si jich také myslí, že tito asistenti nejsou vůbec adekvátně připraveni na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Minimálně ve dvou pětinach hospitovaných hodin přírodovědných předmětů nebyla znamenána žádná zpětná vazba vůči žákům. V necelé třetině navštívených hodin jim pak byla poskytnuta jen omezená zpětná vazba, kdy bylo hodnocení založeno pouze na stručném posouzení jejich okamžitých výkonů. Systematické sledování vzdělávacího pokroku žáků s využitím informací z hodnocení provádějí učitelé těchto předmětů jen zřídka. A v téměř 60 % navštívených hodin přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol nebylo vůbec zaznamenáno prověřování znalostí a dovedností žáků za účelem diagnostiky jejich případných nedostatků. Z analýzy testů zadávaných učiteli stejnému vzorku žáků se zjistilo, že úlohy byly zaměřeny zejména na zapamatování probrané učební látky, přičemž pro splnění těchto úkolů bylo potřeba provést pouze jednoduché myšlenkové operace s těmito poznatky. Převažovaly tak úlohy, u nichž se předpokládaly jen stručné odpovědi bez možnosti výběru z uzavřené nabídky možností.

Přírodopis, zeměpis a chemii žáci nejčastěji (přibližně polovina žáků) charakterizovali jako zajímavý předmět, v němž se dovídají informace, kterým rozumí. V případě fyziky se takto vyjádřila jen necelá třetina žáků.

Jen relativně málo učitelů (kolem 15 %) nebylo spokojeno s materiálně-technickým zabezpečením výuky v jednotlivých přírodovědných předmětech. Avšak mezi řediteli daných škol se již objevila třetina těch, kteří byli s momentálním zázemím a vybavením nespokojeni, včetně podmínek potřebných pro realizaci žakovských a demonstračních pokusů. Za nejčastější nedostatek ředitelé označili chybějící odbornou učebnu pro danou výuku, z vybavení pak přístroje pro měření a pozorování. Nicméně didaktická technika byla k dispozici téměř ve všech navštívených hodinách, přičemž se v nich využívala častěji než v ostatních předmětech. Ovšem účelněji mohla být využita v necelé pětina hospitovaných hodin. Hlavní problém však spočíval v tom, že s touto technikou dominantně pracoval učitel, zatímco žáci s ní aktivně pracovali jen výjimečně.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, které překážky nejvíce omezují vyučující přírodovědných předmětů při jejich práci: administrativa (kolem tří čtvrtin učitelů), nedostatečná prestiž povolání (zhruba polovina) a psychická náročnost následovaná v těsném závěsu nízkým platovým ohodnocením (třetina). Pokud jde o některé změny týkající se přímo výuky přírodovědných předmětů, oslovení učitelé by například uvítali větší rozsah výuky přírodovědných předmětů (25 % učitelů), úpravy kurikula, včetně zejména redukce nebo

modifikace rámcového vzdělávacího programu (21 %) či provázání přírodovědného učiva v jednotlivých předmětech (16 %).

Z odpovědí jejich žáků zase vyplynulo, že by nejčastěji uvítali více prakticky orientovanou výuku (52 % žáků), snížení objemu probíraného učiva tak, aby stihli všemu porozumět (33 %) a posílení formativního hodnocení (22 %).

3 Přírodovědná gramotnost – podmínky a průběh vzdělávání

V této části tematické zprávy jsou shrnuta zjištění týkající se hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání se vztahem k přírodovědné gramotnosti. Další text bere do úvahy klíčový význam, který pro rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků mají předměty fyzika, chemie, přírodopis/biologie a zeměpis/geografie, a proto významná část zjištění vychází z hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání právě v těchto předmětech.

3.1

Personální podmínky vzdělávání

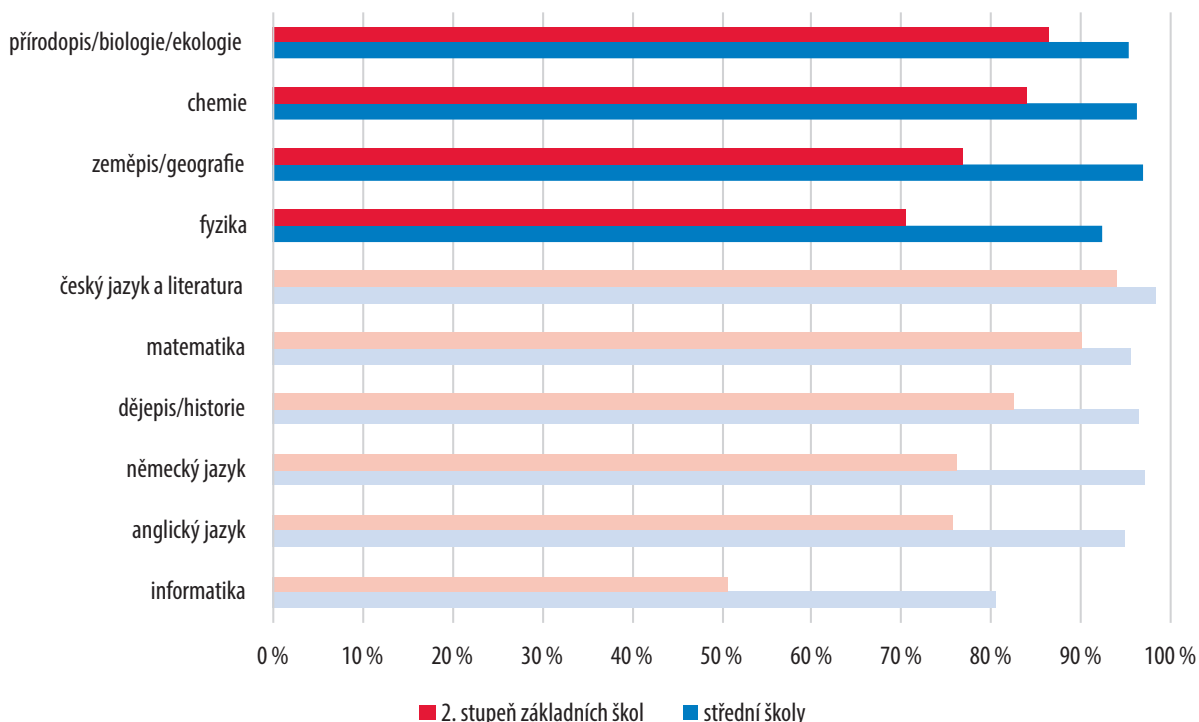
Detailní přehled personálního zajištění výuky přírodovědných předmětů na základních a středních školách poskytl mimořádné šetření MŠMT zachycující stav k 1. lednu 2019. Šetření ukázalo na hlubší problémy se zajištěním aprobované výuky přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol (viz graf č. 1), problémy související s vyšším průměrným věkem vyučujících jsou naopak silněji pocítovány na středních školách (viz tabulka č. 2). Největší problém zajistit aprobovanou výuku mají školy ve fyzice, a to rovněž v kontextu srovnání s dalšími předměty (viz graf č. 1), zároveň pak v tomto předmětu bude ve střednědobém časovém horizontu nejsilněji pocítována potřeba obměny učitelů z věkových důvodů. V tomto ohledu je také nepříznivé, že se neukazuje relativně vyšší účast vyučujících fyziky na studiu pro splnění kvalifikačních předpokladů (viz tabulka č. 3). Problémy týkající se aprobovanosti výuky a vysokého průměrného věku učitelů jsou ještě intenzivněji pocítovány v některých konkrétních krajích:

- Aprobovanost výuky fyziky ve Středočeském kraji a Ústeckém kraji na 2. stupni základních škol je jen 58 %.
- Průměrný věk vyučujících fyziky na středních školách v Kraji Vysočina je 54 let, vyšší průměrný věk vyučujících přírodovědných předmětů je obecně charakteristický pro Karlovarský kraj.



Graf 1

Aprobovanost výuky přírodovědných předmětů, srovnání s dalšími vzdělávacími obory (podíl přepočtených hodin přímé pedagogické činnosti)



Zdroj: MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. (2019). Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Tabulka 2

Průměrný věk učitelů přírodovědných předmětů

	Fyzika	Chemie	Přírodopis, biologie, ekologie	Zeměpis, geografie
Učitelé 2. stupně základních škol	48,9	47,6	45,2	45,5
Učitelé středních škol	51,0	48,1	47,0	46,7

Zdroj: MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. (2019). Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Důležitým nástrojem rozvoje kompetencí vyučujících přírodovědných předmětů je DVPP. V tomto ohledu je pozitivní, že přibližně čtyři z pěti vyučujících přírodovědných předmětů se v posledních dvou letech některého kurzu/semináře DVPP účastnili (viz tabulka č. 3). Z hlediska obsahového zaměření DVPP výrazně převládají kurzy/semináře orientované vědomostně a znalostně na vyučovaný předmět, účast učitelů přírodovědných předmětů na kurzech/seminářích DVPP zaměřených na rozvoj dovedností žáků⁶ je méně častá, a existuje tedy významný potenciál pro posilování kompetencí učitelů v této oblasti. Častěji svou neúčast na kurzech/seminářích DVPP uvádějí učitelé vyššího věku, což může souviset s jejich nižší motivací k účasti na DVPP.

6 Tj. rozvoj gramotností a klíčových kompetencí žáků.

Tabulka 3

Účast učitelů na akreditovaném DVPP v posledních dvou letech, učitelé 2. stupně ZŠ a SŠ (podíl odpovídajících učitelů, komplexní inspekční činnost)

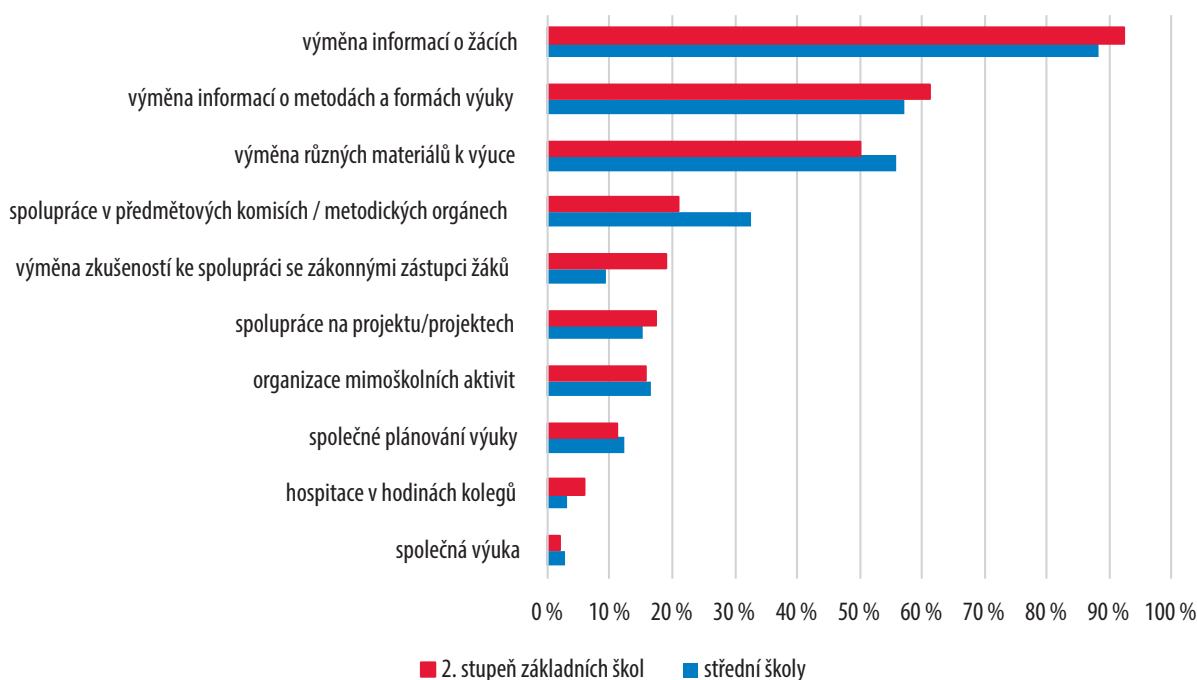
Hodnocený jev	Fyzika		Chemie		Přírodopis, biologie		Zeměpis, geografie		Celkem	
	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ
Účast na některém kurzu či semináři DVPP	83 %	74 %	83 %	75 %	82 %	81 %	81 %	85 %	82 %	74 %
Účast na studiu pro splnění kvalifikačních předpokladů	11 %	9 %	10 %	6 %	12 %	6 %	12 %	7 %	11 %	10 %
Oblast zaměření DVPP – podíl učitelů účastnících se některé z forem DVPP										
Vědomosti a znalosti v předmětech výuky	61 %	70 %	65 %	65 %	57 %	70 %	53 %	69 %	54 %	63 %
Metody a formy výuky, pedagogika	50 %	45 %	41 %	37 %	47 %	38 %	50 %	51 %	51 %	42 %
Rozvoj gramotností a kompetencí	24 %	17 %	19 %	15 %	21 %	12 %	22 %	14 %	25 %	15 %

Pozn.: Kategorie „celkem“ zahrnuje odpovědi učitelů všech předmětů, tj. nejen přírodovědných předmětů.

Vedle DVPP mohou být kompetence učitelů rozvíjeny také prostřednictvím interakce s dalšími aktéry vzdělávání. V tomto ohledu je příznivé, že více než 90 % učitelů základních i středních škol označilo četnost a kvalitu zpětné vazby, které se jim dostává od dalších aktérů vzdělávání (např. ředitel školy, další učitelé, žáci a jejich rodiče), za dostatečnou. Příležitosti k rozvoji kompetencí učitelů však lze spatřovat v posilování spolupráce učitelů při komplexní organizaci výuky (např. společné plánování výuky, projektové činnosti), kdy typicky je taková spolupráce orientována pouze na základní oblasti spolupráce v podobě výměny informací o žácích, o metodách a formách výuky a materiálů k nim v rámci přírodovědných předmětů (viz graf č. 2). Spíše opomíjenou oblastí zůstává spolupráce učitelů v oblasti rozvoje přírodovědné gramotnosti žáků napříč předměty a vzdělávacími oblastmi.

Graf 2

Nejčastější oblasti spolupráce učitelů přírodovědných předmětů, učitelé 2. stupně ZŠ a SŠ (podíl odpovídajících učitelů, komplexní inspekční činnost)



Materiální podmínky vzdělávání

Hodnocení podmínek vzdělávání přírodovědných předmětů ukazuje, že obecně spíše převažuje spokojenost aktérů vzdělávání s materiálním zajištěním výuky, nicméně současně lze identifikovat celou řadu příležitostí pro zlepšování současného stavu. Pouze necelá pětina učitelů přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol i na středních školách uvedla svou nespokojenost s materiálně-technickým vybavením školy, zároveň však jen přibližně čtvrtina učitelů vyjádřila úplnou spokojenost (viz tabulka č. 4). Toto zjištění je v souladu s odpověďmi ředitelů základních škol, které byly navštíveny v rámci tematické inspekční činnosti, neboť dvě třetiny ředitelů hovořily o dostatečnosti materiálních a technických podmínek pro realizaci výuky přírodovědných předmětů, a to včetně podmínek pro realizaci žákovských a demonstračních pokusů, zatímco třetina ředitelů deklarovala nedostatečnost takových podmínek. Za nejčastější nedostatek ředitelé označili chybějící odbornou učebnu pro výuku přírodovědných předmětů, z vybavení pak především vybavenost přístroji pro měření a pozorování (např. mikroskopy, školní měřicí a experimentální systémy).

Uvedená zjištění jsou dále rozváděna hodnocením hospitované výuky přírodovědných předmětů ve vazbě na úroveň vybavenosti navštívených tříd didaktickou technikou⁷ (viz tabulka č. 5). V tomto ohledu je pozitivní, že didaktická technika byla k dispozici téměř ve všech navštívených hodinách⁸, z toho v přírodovědných předmětech byla didaktická technika využívána častěji než v ostatních předmětech. Příležitosti ke zvýšení účelnosti využití didaktické techniky byly pozorovány v necelé pětině navštívených hodin, přičemž mírně horší byla účelnost využití didaktické techniky v hodinách nematuritních oborů středních škol.

Tabulka 4

Spokojenost učitelů s materiálně-technickým vybavením školy, učitelé 2. stupně ZŠ a SŠ (podíl odpovídajících učitelů, komplexní inspekční činnost)

Míra spokojenosti	Fyzika		Chemie		Přírodopis, biologie		Zeměpis, geografie		Celkem	
	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ
Rozhodně ano	24 %	23 %	26 %	24 %	27 %	21 %	31 %	21 %	29 %	26 %
Spíše ano	60 %	64 %	57 %	63 %	58 %	67 %	58 %	64 %	56 %	59 %
Spíše či rozhodně ne	16 %	13 %	17 %	13 %	15 %	12 %	11 %	15 %	15 %	15 %

Pozn.: Kategorie „celkem“ zahrnuje odpovědi učitelů všech předmětů, tj. nejen přírodovědných předmětů.

⁷ Například projektory, interaktivní tabule, počítače, přehrávače a další.

⁸ Analogické zjištění poskytly hospitace v hodinách přírodovědných předmětů, kdy pouze 6 % učeben, v nichž hospitovaná výuka probíhala, nebylo vybaveno žádnou digitální technikou.

Vybavenost a využití didaktické techniky (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

Hodnocený jev	ZŠ (2. stupeň)		Gymnázia		Maturitní obory SOŠ		Nematuritní obory SOŠ	
	přírod. před.	celkem	přírod. před.	celkem	přírod. před.	celkem	přírod. před.	celkem
Didaktická technika nebyla k dispozici	8 %	15 %	2 %	11 %	4 %	7 %	5 %	10 %
Využití didaktické techniky nebylo potřebné	14 %	20 %	24 %	29 %	17 %	25 %	12 %	21 %
Didaktická technika byla využita	78 %	65 %	74 %	60 %	79 %	68 %	83 %	69 %
<i>z toho – využití didaktické techniky bylo účelné</i>	<i>81 %</i>	<i>80 %</i>	<i>90 %</i>	<i>90 %</i>	<i>83 %</i>	<i>85 %</i>	<i>78 %</i>	<i>83 %</i>
<i>z toho – využití didaktické techniky nebylo účelné</i>	<i>19 %</i>	<i>20 %</i>	<i>10 %</i>	<i>10 %</i>	<i>17 %</i>	<i>15 %</i>	<i>22 %</i>	<i>17 %</i>

Pozn.: Kategorie „přírod. před.“ zahrnuje fyziku, chemii, přírodopis/biologii, zeměpis/geografii a jiné přírodovědné předměty.

Při bližší analýze využití didaktické techniky v přírodovědných předmětech se nicméně ukazuje, že didaktická technika byla dominantně využita učitelem (např. k prezentaci), zatímco žáci aktivně pracovali s didaktickou technikou spíše výjimečně. Toto zjištění, které bylo uvedeno například také v tematické zprávě hodnotící rozvoj informační gramotnosti žáků ve školním roce 2016/2017⁹, je srozumitelné v kontextu vybavenosti učeben pro výuku přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol¹⁰:

- Počítač byl v učebně přítomen ve třech čtvrtinách hospitovaných hodin, vyšší počet počítačů pro skupinovou výuku byl ale k dispozici jen ve 3 % navštívených hodin.
- Interaktivní tabule byla v učebně k dispozici ve více než polovině navštívených hodin, vyšší počet tabletů či chytrých telefonů pro skupinovou výuku pak jen ve 3 % hospitovaných hodin.
- Pouze zcela výjimečně byly v hospitovaných hodinách k dispozici senzory pro laboratorní měření (např. Vernier, Pasco a jiné).

Celkově tak lze i nadále zdůrazňovat značné příležitosti pro zlepšování materiálních podmínek a pro jejich lepší využití ve výuce přírodovědných předmětů, stejně jako pro efektivnější využití didaktické techniky za účelem posílení jak aktivity, tak pozornosti a vnímání žáků. Další možností je zapojení vlastních přenosných zařízení žáků do výuky – BYOD (notebooky, netbooky, tablety, smartphony, phablety, konvertibilní zařízení). Zároveň je však potřeba připomenout tu skutečnost, že existují studie poukazující na spíše negativní vliv příliš častého využívání ICT technologií (např. příliš časté využívání internetu – blíže sekundární analýza mezinárodního šetření PISA 2015¹¹) na vzdělávací výsledky žáků.

3.3

Průběh vzdělávání

Klíčovým faktorem ovlivňujícím rozvoj přírodovědných znalostí a dovedností žáků je nepochybně průběh vzdělávání v přírodovědných předmětech, kterým se proto blíže zabývá tato podkapitola.

⁹ ČŠI (2018). *Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

¹⁰ Hospitace v rámci tematické inspekční činnosti.

¹¹ LEBEDA, T. et al. (2018). *Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků. Sekundární analýza PISA 2015*. Praha: Česká školní inspekce.



Průběh vzdělávání je silně ovlivňován schopností učitele stanovit záměry učení tak, aby byly žákům dobře srozumitelné, stejně jako dobře organizovat vyučovací hodinu, ve které převládá příjemná pracovní atmosféra. Ve srovnání s hodinami dalších předmětů se učitelům přírodovědných předmětů dařilo formulovat žákům srozumitelný cíl hodiny lépe, přesto zůstává kolem 30 % vyučovacích hodin přírodovědných předmětů, v nichž záměry učení nebyly žákům dobře vysvětleny (viz tabulka č. 6). Je tedy zřejmé, že existuje nemalý prostor pro zlepšení přípravy vzdělávacích záměrů hodiny ze strany učitele, a to rovněž v kontextu pozitivní vazby mezi schopnostmi učitele formulovat záměry učení a dobře organizovat realizaci vyučovací hodiny. Formulace cílů vyučovací hodiny přírodovědných předmětů typicky vycházela z očekávaných znalostí a dovedností podle ŠVP, jen omezenou roli hrála formulace cílů ve vazbě na očekávané znalosti pro zvládnutí maturitní či jiné kvalifikační zkoušky.

Významné rezervy je možné pozorovat také v oblasti organizace vyučovací hodiny přírodovědných předmětů, neboť značný podíl hospitovaných hodin nebyl organizačně dobře promyšlený (např. návaznost jednotlivých částí hodiny, vhodnost využití učebních pomůcek), což se negativně projevilo také v jejich plynulosti a jednotvárnosti (viz tabulka č. 6). Horší situace v tomto ohledu panovala na středních odborných školách při výuce v maturitních i nematuritních oborech než na 2. stupni základních škol a na gymnáziích, přičemž v prvních dvou uváděných skupinách škol je také možné setkat se s vyšší pravděpodobností s málo motivovanými žáky. Kvalita atmosféry vyučovacích hodin přírodovědných předmětů odpovídala situaci dalších předmětů, výjimkou však byla o něco horší atmosféra hodin přírodovědných předmětů nematuritních oborů středních škol (viz tabulka č. 6). Horší charakteristiky průběhu vzdělávání přírodovědných předmětů nematuritních oborů středních škol bohužel nevytváří potřebné podmínky pro snižování typicky nižší úrovně přírodovědné gramotnosti žáků těchto oborů při jejich vstupu do středního vzdělávání.

Pouze v necelé třetině navštívených hodin výuky přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol¹² byla zaznamenána velmi podnětná pracovní atmosféra. Vyhodnocení přitom silně ukázalo na pozitivní vliv metodické rozmanitosti realizace vyučovací hodiny na vysokou podnětnost pracovní atmosféry. Vliv dalších faktorů (např. hospitovaný předmět, počet žáků ve třídě) byl méně významný, o něco častěji se velmi podnětná pracovní atmosféra vyskytla ve spojení s využitím digitálních technologií ve výuce, respektive s využitím problémové výuky, žákovských experimentů a více individualizované výuky.

12 Hospitace tematické inspekční činnosti.

Tabulka 6

Cíl, organizace a atmosféra hodiny (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

Hodnocený jev	ZŠ (2. stupeň)		Gymnázia		Maturitní obory SOŠ		Nematuritní obory SOŠ	
	přírod. před.	celkem	přírod. před.	celkem	přírod. před.	celkem	přírod. před.	celkem
Nejpozději po skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý	70 %	67 %	72 %	70 %	74 %	69 %	67 %	62 %
Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována	61 %	62 %	64 %	68 %	52 %	62 %	54 %	55 %
Hodina působila na žáky jednotvárně	21 %	20 %	20 %	16 %	31 %	21 %	30 %	23 %
Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem	67 %	67 %	70 %	73 %	51 %	66 %	33 %	58 %
Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra	73 %	74 %	72 %	78 %	78 %	78 %	61 %	72 %

Pozn.: Kategorie „přírod. před.“ zahrnuje fyziku, chemii, přírodopis/biologii, zeměpis/geografii a jiné přírodovědné předměty.

3.3.2 Metody, formy a obsah výuky

Průběh vzdělávání v přírodovědných předmětech je zásadním způsobem utvářen volbou metod a forem vlastní výuky. Vyučovací hodiny přírodovědných předmětů byly v tomto ohledu častěji realizovány s využitím metod a forem výuky vyžadujících nižší aktivitu žáků, přičemž na středních školách byla více než polovina hodin dominantně vedena hromadnou (frontální) výukou, která navíc byla o něco častěji hodnocena jako méně účelná ve srovnání s jinými metodickými přístupy (viz tabulka č. 7). Indikuje to rozsáhlé příležitosti pro obohacení průběhu vzdělávání prostřednictvím účelnějšího střídání metod a forem výuky, přičemž pozitivní podpůrnou roli v tomto ohledu může hrát v hodinách pozorované časté spojení obsahu výuky s řešením reálných situací ze života žáků (viz tabulka č. 7).

Metody a formy výuky je ovšem potřeba vnímat v širších souvislostech konkrétních vzdělávacích situací a vyvarovat se zjednodušujících pohledů na správnost či nesprávnost některých metod a forem výuky. Takto více než čtyři pětiny navštívených hodin, které byly dominantně vedeny metodami hromadné (frontální) výuky, byly hodnoceny jako rozhodně či spíše účelné pro dané výukové situace. Důležitým doprovodným aspektem bylo v tomto ohledu nastavení vlastní hodiny, kdy jako více účelný byl hodnocen přístup, při němž učitel nastavil podmínky a podněty pro následnou aktivitu žáků, a naopak jako méně účelný přístup, kdy aktivním byl především učitel, nikoli žáci.¹³ Zároveň je žádoucí zohlednit komplexní vztah volených metod a forem výuky, vzdělávacích výsledků žáků a dalších vzdělávacích cílů, neboť například sekundární analýza k mezinárodnímu šetření PISA z roku 2015 ukazuje na negativní vztah četnosti využití badatelsky orientovaných (moderních) metod výuky a úspěšnosti žáků v testu přírodovědné gramotnosti, a to především v případě některých skupin žáků (např. žáci s nižším socioekonomickým statutem). Zpráva však zároveň hovoří o pozitivním vlivu těchto metod výuky na motivaci a sebedůvěru žáků.¹⁴

¹³ V prvním případě bylo neúčelné využití hromadné (frontální) výuky zaznamenáno jen ve 2 % navštívených hodin přírodovědných předmětů na základních školách, v nichž se tato metoda a forma výuky vyskytovala dominantně, zatímco ve druhém případě ve více než 30 % hodin.

¹⁴ LEBEDA, T. et al. (2018). *Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků. Sekundární analýza PISA 2015*. Praha: Česká školní inspekce.



Metody a formy výuky (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

Hodnocený jev	ZŠ (2. stupeň)		Gymnázia		Maturitní obory SOŠ		Nematuritní obory SOŠ	
	přírod. před.	celkem	přírod. před.	celkem	přírod. před.	celkem	přírod. před.	celkem
Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky	45 %	46 %	41 %	47 %	28 %	37 %	23 %	31 %
Podíl hodin s dominantním výskytem frontální výuky	45 %	37 %	44 %	33 %	61 %	39 %	56 %	46 %
Podíl hodin s dominantním či výrazným výskytem skupinové výuky	17 %	18 %	9 %	17 %	4 %	9 %	8 %	9 %
Podíl hodin s dominantním či výrazným výskytem práce ve dvojici	12 %	13 %	12 %	19 %	4 %	11 %	3 %	7 %
Podíl hodin s dominantním či výrazným výskytem samostatné práce žáků	33 %	45 %	34 %	48 %	20 %	43 %	21 %	38 %
Podíl hodin s výskytem cílené diskuse k zadanému úkolu	42 %	33 %	41 %	41 %	21 %	31 %	16 %	25 %
Podíl hodin se samostatným objevováním/formulováním nových poznatků žáky	44 %	38 %	44 %	44 %	26 %	33 %	25 %	26 %
Podíl hodin s vhodným využitím chyby k učení	31 %	36 %	31 %	40 %	23 %	34 %	30 %	26 %
Podíl hodin s využitím znalostí a dovedností předmětu v reálné situaci	68 %	53 %	59 %	55 %	62 %	56 %	66 %	61 %

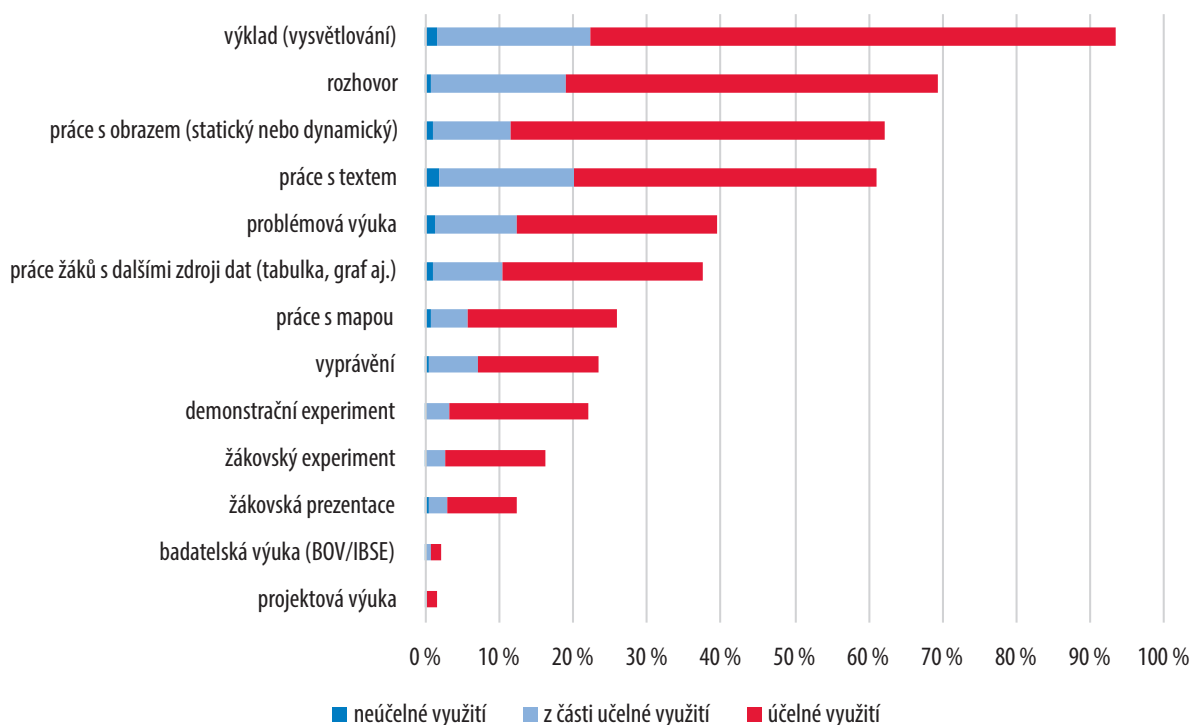
Pozn.: Kategorie „přírod. před.“ zahrnuje fyziku, chemii, přírodopis/biologii, zeměpis/geografii a jiné přírodovědné předměty.

V návaznosti na zjištění předchozí podkapitoly bylo využití metod a forem výuky s nižší aktivizací žáků zaznamenáno častěji v hodinách přírodovědných předmětů maturitních a nematuritních oborů na středních odborných školách (viz tabulka č. 7). I tato skutečnost může hrát svou roli při rozvoji přírodovědné gramotnosti žáků nematuritních oborů. Především v případě nematuritních oborů pak lze pozitivně hodnotit častější propojení vyučovacích hodin se znalostmi a dovednostmi z reálných situací.

Výskyt možností spojených s účelným střídáním odlišných metod a forem výuky potvrzuje také četnost jejich využití ve výuce, patrná zejména při podrobnějším členění metod a forem, a to v hospitovaných hodinách na 2. stupni základních škol¹⁵ (viz graf č. 3). Nejčastěji využívanými metodami byly výklad a rozhovor, naopak nejméně často se v hodinách objevily metody a formy výuky s vyšší mírou aktivizace žáků. Za pozornost pak stojí existence příležitostí pro zkvalitňování některých metod a forem výuky, které byly relativně častěji hodnoceny jako neúčelné (např. práce s textem, problémová výuka).

¹⁵ Hospitace v rámci tematické inspekční činnosti.

Četnost a účelnost využití metod a forem výuky v přírodovědných předmětech na 2. stupni základních škol
(podíl hospitací tematické inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)



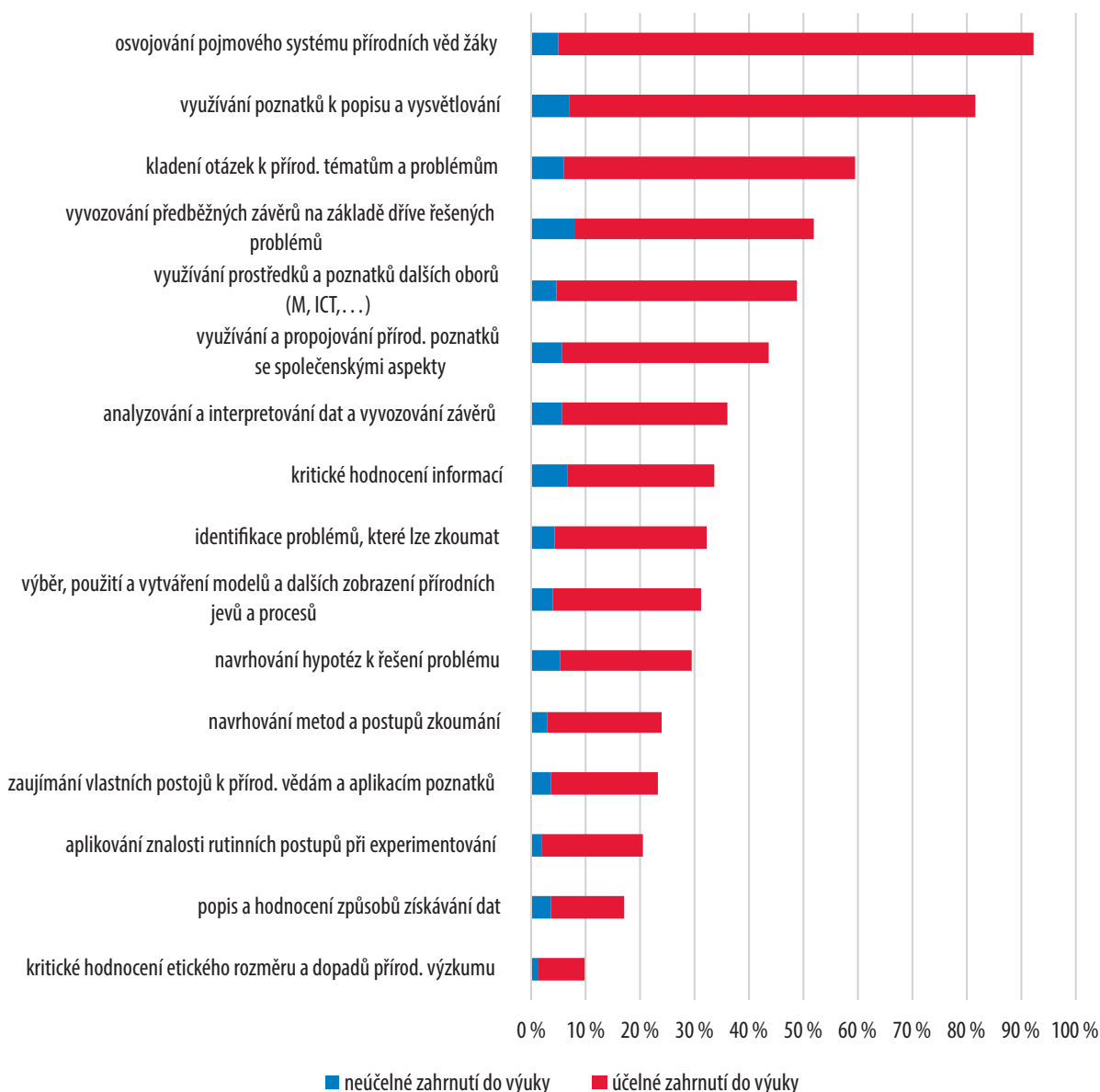
Uvedená zjištění jsou v souladu s charakteristikami průběhu výuky přírodovědných předmětů očima samotných žáků. Takto je hodina fyziky typicky spojena s výkladem nového učiva a jeho zápisem (93 % žáků uvádějících častý či velmi častý výskyt jevu) spolu s řešením početních příkladů (87 % žáků), přičemž častější praxí je také využití prezentace učitele (49 % žáků) a čtení textu z učebnice (37 % žáků). Časté či velmi časté využití experimentu, stejně jako videa, uvedla pouze přibližně pětina žáků. Zjištění týkající se dalších přírodovědných předmětů jsou velmi obdobná fyzice, s existencí některých specifík v podobě častějšího využití experimentu v chemii, respektive prezentace učitele v přírodopise a zeměpisu/geografii.

Konečně otázkou rovněž zůstává, na které dílčí činnosti vztahující se k přírodovědné gramotnosti žáků se výuka přírodovědných předmětů zaměřuje nejčastěji, přičemž následující zjištění se týkají hodnocení hodin přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol.¹⁶ Hodnocení ukazuje, že nejčastěji se v navštívených hodinách přírodovědných předmětů objevily, podle očekávání, základní činnosti – osvojení terminologie přírodních věd, popis a vysvětlování přírodních jevů s využitím získaných poznatků a kladení otázek k přírodovědným tématům (viz graf č. 4). Naopak příležitosti lze identifikovat především v zařazování činností, které prohlubují kritické a komplexní hodnocení přírodních jevů a také nastavení výzkumného problému.

16 Hospitace v rámci tematické inspekční činnosti.



Výskyt a účelnost dílčích činností vztahujících se k přírodovědné gramotnosti v obsahu výuky na 2. stupni základních škol (podíl hospitací tematické inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)



V kontextu uváděných příležitostí stojí za pozornost existence činností vztahujících se k přírodovědné gramotnosti, které mají tendenci vyskytovat se ve výuce společně. Specificky se jedná o následující dvě skupiny činností:

- identifikace problémů, které lze zkoumat; navrhování hypotéz k řešení problému; navrhování metod a postupů zkoumání – s tím, že existuje vztah těchto tří činností rovněž k vyvozování předběžných závěrů na základě dříve řešených problémů a k aplikování znalosti rutinních postupů při experimentování,
- kladení otázek k přírodovědným tématům a problémům; zaujímání vlastních postojů k přírodním vědám a aplikacím poznatků; kritické hodnocení informací; kritické hodnocení etického rozměru a dopadů přírodního výzkumu; využívání a propojování přírodovědných poznatků se společenskými aspekty.

Je zřejmé, že první skupina činností má úzký vztah k návrhům a hodnocení přírodovědných výzkumů, zatímco druhá skupina činností k učení – pro kritické a komplexní hodno-

cení přírodních jevů s přesahem rovněž do oblasti společenské. Ukazuje se také, že činnosti spojené s návrhem a hodnocením přírodovědných výzkumů se častěji vyskytují ve fyzice a chemii, zatímco činnosti kritického a komplexního hodnocení přírodních jevů v přírodopise/biologii a zeměpise/geografii. Vedle toho se obě skupiny činností častěji vyskytují v hodinách s podnětnou pracovní atmosférou, s lepším materiálním vybavením a v hodinách vedených zkušeným učitelem, jehož délka praxe však není příliš dlouhá.

3.3.3 Aktivita a spolupráce žáků, interakce s učitelem

Aktivita a spolupráce žáků jsou tradičně chápány jako významné znaky spojené s kvalitou vzdělávacího procesu, a to v kontextu řady souvisejících vlivů (např. zájem a motivace žáků, atmosféra třídy, vzájemné učení žáků apod.). V přírodovědných předmětech byly aktivita a spolupráce žáků ve vyučovacích hodinách zaznamenány méně často než v jiných předmětech (viz tabulka č. 8), což je v souladu se zjištěními o častějším využití metod a forem výuky, které nevyžadují vyšší aktivitu žáků, v těchto předmětech. Důležitou roli má v tomto ohledu i charakter hodnocených předmětů, kdy ústní projev hraje nižší úlohu než například v jazykovém vzdělávání. Přesto však je nutné považovat nižší úroveň aktivity a spolupráce žáků v přírodovědných předmětech za nepříznivý poznatek, a to v kontextu jejich významu pro rozvoj dovedností žáků důležitých pro jejich budoucí životní dráhu.

Existenci příležitostí rozvoje přírodovědné gramotnosti žáků založených na posilování jejich vzájemné spolupráce potvrzuje také příznivý pohled učitelů přírodovědných předmětů na ochotu žáků vzájemně si pomáhat a poskytovat si zpětnou vazbu ke své práci. Přes tuto skutečnost byl hlavním směrem komunikace v hodinách přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol¹⁷ směr od učitele k žákovi či třídě, který byl zaznamenán téměř ve všech navštívených hodinách, zatímco komunikace mezi žáky jen ve 44 % navštívených hodin a komunikace mezi žákem a třídou pak v 22 % navštívených hodin. Za pozornost stojí, že výše uvedená zjištění jsou obdobná v případě všech čtyř přírodovědných předmětů.

Spíše nízká míra aktivity a spolupráce žáků v hodinách přírodovědných předmětů byla více charakteristická pro maturitní a nematuritní obory vzdělání na středních odborných školách (viz tabulka č. 8). Tato skutečnost může dále přispívat k často zaznamenávané nižší úrovni kompetencí a gramotností žáků především nematuritních oborů vzdělání. Zároveň může být aktivita relativně slabších žáků nepříznivě ovlivněna tím, že v hodinách nedosahují alespoň dílčího úspěchu, který by zvýšil jejich sebevědomí a motivovanost. V přírodovědných předmětech přitom byl takový úspěch slabších žáků zaznamenán poměrně zřídka, což může utvářet „začarovaný kruh“ vnímané obtížnosti přírodovědných předmětů a nízké motivovanosti žáků k vyšší aktivitě a k učení (viz tabulka č. 8).

17 Hospitace tematické inspekční činnosti.



Aktivita a spolupráce žáků (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

Hodnocený jev	ZŠ (2. stupeň)		Gymnázia		Maturitní obory SOŠ		Nematuritní obory SOŠ	
	přírod. před.	celkem	přírod. před.	celkem	přírod. před.	celkem	přírod. před.	celkem
Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci	46 %	53 %	42 %	54 %	24 %	44 %	26 %	35 %
V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především učitel, méně žáci	35 %	27 %	32 %	25 %	51 %	34 %	54 %	41 %
Téměř každý žák se dostal během hodiny ke slovu před třídou či spolužáky	41 %	46 %	33 %	41 %	27 %	42 %	16 %	42 %
V průběhu hodiny mezi sebou žáci spolupracovali	38 %	43 %	33 %	43 %	18 %	31 %	16 %	22 %
I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch	33 %	39 %	12 %	26 %	13 %	25 %	16 %	30 %

Pozn.: Kategorie „přírod. před.“ zahrnuje fyziku, chemii, přírodopis/biologii, zeměpis/geografii a jiné přírodovědné předměty.

3.3.4 Žáci se SVP, nadaní žáci a diferenciací výuky

Pro zvládnutí různé úrovně dovedností žáků ve třídě byla navržena řada podpůrných opatření se zaměřením jak na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), tak na žáky s nadáním. Tabulka č. 9 ukazuje, že v navštívených hodinách na 2. stupni základní školy a na gymnáziích byla podpůrná opatření pro obě skupiny žáků využita v přírodovědných předmětech podobně často jako v jiných předmětech, naopak méně často pak v navštívených hodinách maturitních a nematuritních oborů středních odborných škol. S výjimkou gymnázií lze zároveň větší rezervy spatřovat v implementaci opatření k podpoře žáků s nadáním. Pokud žáci se SVP byli ve výuce na 2. stupni základních škol přítomni, pak nejčastěji byla využita následující tři podpůrná opatření:

- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (v 35 % navštívených hodin),
- úprava organizace, obsahu, hodnocení, metod a forem vzdělávání (ve 32 % navštívených hodin),
- asistent pedagoga (ve 22 % navštívených hodin).

Úprava organizace, obsahu, hodnocení, metod a forem vzdělávání je jednoznačně nejčastějším podpůrným opatřením pro žáky se SVP v hodinách přírodovědných předmětů na středních odborných školách a gymnáziích.

Za pozitivní lze považovat skutečnost, že ve více než 90 % hodin přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol, v nichž byl asistent pedagoga žákům se SVP k dispozici, byla jeho činnost hodnocena pro tyto žáky jako přínosná. Méně příznivěji však byl posuzován přínos asistenta pedagoga pro ostatní žáky, když za nepřínosný byl označen ve více než pětině navštívených hodin. Za hlavní nedostatek byla v tomto ohledu označena absence působení asistenta pedagoga vůči jiným žákům než žákům se SVP¹⁸ a narušování celkového klimatu třídy. V prvním případě tak je porušena základní podstata práce asistenta pedagoga, který by měl být primárně asistentem učitele, s nímž spolupracuje při výuce žáků s různou

18 Obdobná zjištění poskytují také odpovědi učitelů v rámci dotazníku ke komplexní inspekční činnosti. Jen velmi malý či žádný přínos přítomnosti asistenta pedagoga pro žáky se SVP uvedlo 5 % učitelů přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol a jen velmi malý či žádný přínos přítomnosti asistenta pedagoga pro ostatní žáky pak 24 % těchto učitelů. Pětina učitelů přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol se zároveň domnívá, že asistenti pedagoga nejsou dostatečně připraveni pracovat se žáky se SVP.

úrovni znalostí a dovedností, a nikoli „osobním asistentem žáka se SVP“. Tento nedostatek v práci asistenta pedagoga byl přitom uveden také v tematické zprávě hodnotící úroveň implementace vybraných aspektů společného vzdělávání ve školním roce 2017/2018¹⁹. Celkově se tak ukazuje existence značných příležitostí ke zvyšování kvality práce asistenta pedagoga, a to především s ohledem na finanční náročnost tohoto podpůrného opatření.

Jednou z možností, jak přistupovat k diverzitě dovedností žáků uvnitř třídy, je rovněž individualizovaná výuka, která však byla v hodinách přírodovědných předmětů navštěvných během tematické inspekční činnosti na 2. stupni základních škol využita jen ve 14 % případů. O něco častěji byla v přírodovědných předmětech na 2. stupni základních škol i na školách středních aplikována vzdělávací strategie diferencující typy úkolů mezi žáky podle jejich dovedností (viz tabulka č. 9). Přesto však v oblasti individualizace a diferenciaci výuky existují příležitosti k dalšímu uchopení diverzity dovedností žáků uvnitř třídy. Pozitivní v tomto směru je ta skutečnost, že právě individuální přístup v hodinách a diferencovanou práci v hodinách zmiňují učitelé mezi nejčastějšími opatřeními ke snížení školní neúspěšnosti svých žáků.

Tabulka 9

Podpůrná opatření, diferenciaci výuky (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

Hodnocený jev	ZŠ (2. stupeň)		Gymnázia		Maturitní obory SOŠ		Nematuritní obory SOŠ	
	přírod. před.	celkem	přírod. před.	celkem	přírod. před.	celkem	přírod. před.	celkem
Využití podpůrných opatření pro žáky se SVP, pokud byli v hodině přítomni	60 %	62 %	47 %	50 %	34 %	40 %	37 %	43 %
Vhodná podpora nadaných žáků, pokud byli v hodině přítomni	42 %	49 %	66 %	73 %	27 %	51 %	0 %	31 %
Všichni žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů	66 %	67 %	51 %	55 %	61 %	63 %	56 %	57 %
Vzdělávací cíl měl pro některé žáky jinou úroveň	4 %	8 %	6 %	8 %	1 %	4 %	2 %	5 %

Pozn.: Kategorie „přírod. před.“ zahrnuje fyziku, chemii, přírodopis/biologii, zeměpis/geografii a jiné přírodovědné předměty.

3.3.5 Hodnocení žáků

Hodnocení žáků představuje významnou součást kvality vzdělávacího procesu, protože poskytuje potřebné informace jak o vzdělávacích nedostatcích, tak o vzdělávacím pokroku jednotlivých žáků. Hodnocení žáků také utváří potenciál zpětné interakce učitele k žákům, kteří tak mohou lépe porozumět svým nedostatkům a cestám k jejich odstranění. Je přirozené, že hodnocení žáků je běžnou činností učitelů přírodovědných předmětů, přičemž z dílčích hodnotících podkladů mají nejčastěji nejvyšší vliv na výsledné sumativní hodnocení žáků nejen jejich aktivita v hodinách, ale i rozsáhlejší písemná práce v hodině či krátká písemná opakování (viz tabulka č. 10).

19 ČŠI (2018). *Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018*. Praha: Česká školní inspekce.



Podklady hodnocení žáků s nejvýraznějším vlivem na výslednou známku na vysvědčení, učitelé 2. stupně ZŠ a SŠ (podíl odpovídajících učitelů, komplexní inspekční činnost)

Podklady hodnocení žáků	Fyzika		Chemie		Přírodopis, biologie		Zeměpis, geografie		Celkem	
	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ
Ústní zkoušení u tabule	39 %	47 %	42 %	44 %	42 %	48 %	41 %	54 %	33 %	44 %
Rozsáhlejší písemné práce v hodině	67 %	81 %	59 %	79 %	55 %	79 %	57 %	81 %	62 %	69 %
Krátká písemná opakování	66 %	59 %	66 %	54 %	64 %	44 %	62 %	48 %	65 %	44 %
Zkoušení v lavici	14 %	9 %	16 %	11 %	18 %	14 %	19 %	12 %	15 %	14 %
Aktivita žáka v hodině	81 %	71 %	84 %	80 %	86 %	80 %	86 %	76 %	85 %	76 %
Hodnocení domácí práce	5 %	11 %	6 %	9 %	7 %	9 %	6 %	12 %	7 %	10 %
Hodnocení portfolia výkonů žáka	17 %	11 %	16 %	11 %	17 %	14 %	16 %	14 %	18 %	21 %

Pozn.: Kategorie „celkem“ zahrnuje odpovědi učitelů všech předmětů, tj. nejen přírodovědných předmětů.

Významné příležitosti ke zlepšení hodnocení žáků lze pozorovat v interakcích žáků a učitele, tj. ve zpětné vazbě poskytované žákům, a to bez ohledu na druh školy (viz tabulka č. 11):

- V necelé třetině navštívených hodin přírodovědných předmětů bylo hodnocení žáků založeno pouze na stručném hodnocení jejich okamžitých výkonů, tj. s omezenou zpětnou vazbou.
- Nejméně ve 40 % navštívených hodin přírodovědných předmětů nebyla zpětná vazba žákům poskytována vůbec, přičemž v případě nematuritních oborů středních škol byla zpětná vazba alespoň některým žákům zaznamenána pouze v třetině hodin. Tato skutečnost dále znevýhodňuje žáky nematuritních oborů pro dosažení vyšší úrovně přírodovědné gramotnosti.
- Systematické sledování vzdělávacího pokroku žáků s využitím informací z hodnocení je u učitelů přírodovědných předmětů spíše omezenou praxí.

V kontextu uvedeného zjištění je rovněž významná ta skutečnost, že důležitost formativního hodnocení prováděného učitelem, tj. poskytování kvalitní a průběžné zpětné vazby konkrétnímu žákovi, díky které žák získává srozumitelnou kvalitativní informaci o svém učebním pokroku či stagnaci a o vzdělávacích strategiích, které by měl při svém vzdělávání sledovat, zdůrazňuje také aktuální *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023*²⁰.

Existenci významných příležitostí pro zvyšování kvality vzdělávacího procesu prostřednictvím posilování především formativního hodnocení žáků potvrzují také dvě doplňující zjištění z jiných zdrojů informací. Primárně v téměř 60 % navštívených hodin přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol²¹ nebylo vůbec zaznamenáno prověřování znalostí a dovedností žáků s cílem diagnostiky nedostatků žáků. Druhé zjištění ukazuje, že více než pětina žáků by přivítala, kdyby se v přírodovědných předmětech žáci od učitele častěji dověděli, kde dělají chybu a jak dále by měli pokračovat, přičemž nejsilněji byla tato potřeba pocítována ve fyzice (30 % žáků).

20 MŠMT (2019): *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

21 Hospitace tematické inspekční činnosti.

Hodnocení žáků (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

Hodnocený jev	ZŠ (2. stupeň)		Gymnázia		Maturitní obory SOŠ		Nematuritní obory SOŠ	
	přírod. před.	celkem	přírod. před.	celkem	přírod. před.	celkem	přírod. před.	celkem
V hodině byly ověřovány znalosti a/nebo dovednosti	46 %	41 %	43 %	42 %	40 %	45 %	46 %	43 %
Jediným hodnocením bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů	36 %	35 %	27 %	25 %	32 %	30 %	28 %	29 %
Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu pro další učení	58 %	60 %	62 %	64 %	53 %	57 %	36 %	54 %
Učitel má doklady individuálního pokroku všech žáků	24 %	28 %	21 %	31 %	10 %	22 %	19 %	17 %

Pozn.: Kategorie „přírod. před.“ zahrnuje fyziku, chemii, přírodopis/biologii, zeměpis/geografii a jiné přírodovědné předměty.

3.3.6 Kvalita úloh testů přírodovědných předmětů

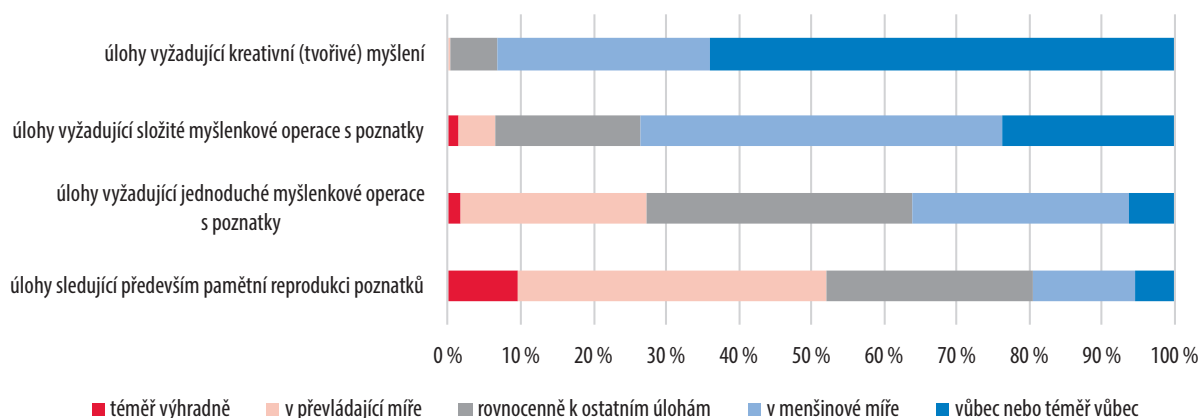
Součástí tematické inspekční činnosti k přírodovědné gramotnosti na 2. stupni základních škol bylo rovněž hodnocení kvality úloh testů přírodovědných předmětů. Toto hodnocení se zaměřilo na čtyři dílčí oblasti v podobě:

- intelektové náročnosti úloh,
- variability typů úloh,
- formátové pestrosti úloh,
- formální a obsahové správnosti úloh.

První poznatek hodnocení ukazuje, že z hlediska intelektové náročnosti se úlohy testů přírodovědných předmětů zaměřily především na úlohy sledující pamětní reprodukci poznatků a úlohy vyžadující pouze jednoduché myšlenkové operace s poznatky. Naopak úlohy vyžadující složitější myšlenkové operace či kreativní myšlení byly v testech zařazovány spíše zřídka, což lze hodnotit nepříznivě vzhledem k rozvoji náročnějších kognitivních dovedností žáků (graf č. 5).



Hodnocení testů přírodovědných předmětů využívaných na 2. stupni základních škol podle intelektové náročnosti úloh (podíl testů se zastoupením dané charakteristiky úloh)



Zjištění týkající se zastoupení testových úloh vzhledem k intelektové náročnosti dobře korespondují s poznatky o převažující formální podobě těchto úloh. Takto z hlediska variability typu úloh byly nejméně často využívány úlohy, které by žákům daly možnost formulace delší odpovědi na testovou otázku, a naopak převažovaly úlohy, na které žák odpovídal jen stručně, bez možnosti výběru a z uzavřené nabídky odpovědí. Podobně byly v hodnocených testech omezeně využity úlohy, které by byly uvozeny delším textem, grafem, tabulkou, obrázkem či důležitým schématem. Právě takový typ úloh lze přitom považovat za úlohy, jejichž řešení vyžaduje využití náročnějších kognitivních dovedností žáků. Pozitivní naopak je, že obsahová a formální správnost úloh hodnocených testů byla hodnocena téměř výhradně pozitivně.

3.4

Širší souvislosti dílčích aspektů průběhu vzdělávání

Následující text se zaměřuje na hodnocení širších souvislostí mezi dílčími aspekty průběhu vzdělávání v hodinách přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol a na středních školách. Graf č. 6 ukazuje podobu vztahů těchto aspektů, tj. naznačuje, které aspekty průběhu vzdělávání mají tendenci se vyskytovat či nevyskytovat současně.²² Identifikované vztahy lze charakterizovat následujícím způsobem:

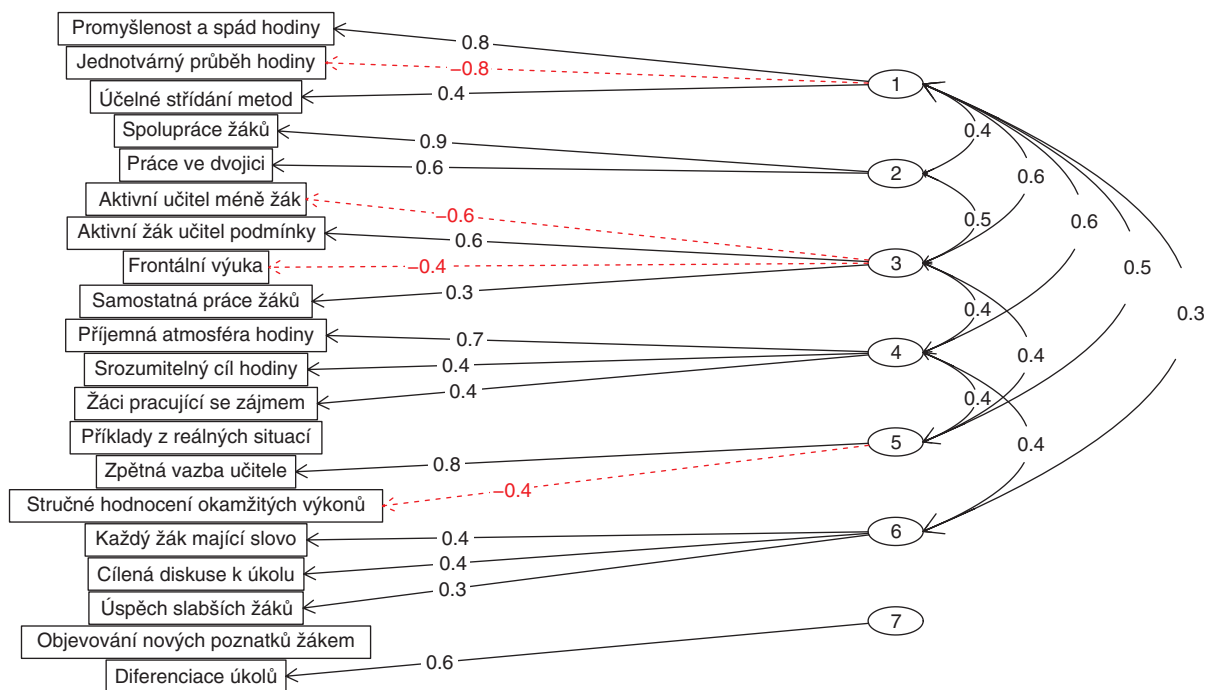
- První faktor – **organizace hodiny** – charakterizuje organizačně dobře promyšlenou hodinu, která má spád, není jednotvárná a účelně se v ní střídají metody a formy výuky.
- Druhý faktor – **interakce žáků** – je charakterizován spoluprací žáků, a to včetně práce ve dvojicích.
- Třetí faktor – **aktivita žáků** – charakterizuje pozitivní vztah aktivity žáků v hodině a jejich samostatné práce, přičemž tyto dva aspekty průběhu vzdělávání jsou negativně vztaženy jak k vysoké aktivitě učitele v hodině, tak k využití frontální výuky.
- Čtvrtý faktor – **pracovní atmosféra** – je charakteristický příjemnou atmosférou hodiny, v níž žáci, kterým je srozumitelný cíl hodiny, pracují se zájmem.
- Pátý faktor – **hodnocení žáků** – je charakterizován podobou hodnocení žáků a inverzním vztahem mezi stručným hodnocením okamžitých výkonů žáků v hodině a častější zpětnou vazbou, kterou poskytují učitelé žákům.

22 Optimální počet faktorů byl stanoven s využitím metody paralelních testů a velmi jednoduché struktury.

- Šestý faktor – **aktivní projev** všech žáků – je charakterizován pozitivními vztahy mezi cílenou diskusí k danému úkolu a zaznamenáním mluveného projevu téměř všech žáků, přičemž se v hodinách vyskytuje také faktor motivace (úspěchu) slabších žáků.

Graf 6

Průběh vzdělávání v hodinách přírodovědných předmětů – širší souvislosti dílčích aspektů (ukazatele hospitací komplexní inspekční činnosti)



Pozn.: Vlastní zpracování na základě REVELLE, W. (2019). *How to use the psych Package for Factor Analysis and Data Reduction*. Evanston: Northwestern University.

Graf č. 6 rovněž zachycuje existenci pozitivních vazeb mezi dobrou organizací hodiny a její příjemnou pracovní atmosférou, která jde ruku v ruce s aktivitou a vzájemnou interakcí žáků, přičemž pro tento účel jsou využívány metody a formy výuky aktivizující činnosti žáka a častá zpětná vazba učitele žákům. Samostatně pak stojí faktor diferenciaci výuky, která se tak vyskytuje v hodinách přírodovědných předmětů různých charakteristik.

Rozšiřující hodnocení neukazuje na existenci výraznějších rozdílů charakteristik (faktorů) průběhu vzdělávání mezi jednotlivými přírodovědnými předměty. Z hlediska druhu/typu školy se opakuje zjištění o příznivějších charakteristikách (faktorech) průběhu vzdělávání v hodinách přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol a gymnáziích ve srovnání s dalšími maturitními a nematuritními obory středních odborných škol. Za důležitější aspekt, který odlišuje hodiny s lepšími a horšími charakteristikami (faktory) průběhu vzdělávání v hodinách přírodovědných předmětů, lze považovat aprobaci učitele na daný předmět, kdy hodiny těchto učitelů vykazují zřetelně lepší charakteristiky organizace hodiny, interakce žáků, aktivity a aktivního projevu žáků, pracovní atmosféry i hodnocení žáků. V tomto kontextu nabývá otázka aprobovanosti učitelů přírodovědných předmětů na ještě větším významu. Velikost třídy, stejně jako přítomnost žáků se SVP ve výuce, nevykazují významnější diferencující efekt, s výjimkou vyšší aktivity žáků v hodinách s menším počtem žáků.



4 Hodnocení úrovně přírodovědné gramotnosti

Hodnocení dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti žáků vychází z jejich odpovědí na úlohy zadané v rámci výběrového zjišťování výsledků žáků 8. ročníku základních škol. Charakteristickým znakem těchto úloh je jejich praktická orientace, kdy žáci mají za úkol využít své znalosti a dovednosti pro řešení konkrétních reálných situací souvisejících s přírodními jevy (např. vliv kyselých dešťů na odumírání lesů). Při formulaci zadání úloh byl důraz položen především na dvě hlavní oblasti přírodovědné gramotnosti:

- utváření podoby přírodovědného výzkumu (pokusu, experimentu), včetně formulace výzkumných otázek a hypotéz, respektive identifikace ovlivňujících faktorů,
- interpretace dat získaných z realizace přírodovědného výzkumu, rozhodnutí o přijetí či zamítnutí hypotézy a predikce výsledků.

Při další interpretaci výsledků je potřeba mít na paměti omezení, která jsou spojena s měřením úrovně přírodovědné gramotnosti prostřednictvím testu. Primárně test hodnotí jen úzký segment, který je s přírodovědnou gramotností žáků spojen, přičemž vliv na dosažené výsledky žáků mohou mít další obtížně uchopitelné situační faktory (např. nálada žáka). Přesto takto koncipovaná hodnocení přináší cenné informační vstupy o úrovni přírodovědné gramotnosti žáků, a to především v konfrontaci s dalšími zjištěními této (např. spokojenost učitelů s dosaženou úrovní přírodovědné gramotnosti svých žáků) i jiných analýz.

4.1

Dosažená úroveň přírodovědné gramotnosti

Hodnocení dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti žáků 8. ročníku základních škol vychází z testu, který byl žákům zadán prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Základní verze testu obsahovala celkem 28 otázek, přizpůsobená verze testu pro žáky se SVP byla kratší a zahrnovala celkem 17 otázek, přičemž ale žáci se SVP mohli řešit kteroukoli verzi testu podle rozhodnutí přijatého na úrovni školy. Počty žáků²³, kteří řešili jednotlivé verze testu, jsou zachyceny v tabulce č. 12. Pro celkové hodnocení byly výsledky žáků základní verze testu a přizpůsobené verze testu propojeny na stejnou škálu.²⁴

Tabulka 12

Počty žáků řešících jednotlivé verze testů

	Základní verze testu	Upravená verze pro žáky se SVP
Počet žáků	10 405	747

Žáci 8. ročníku základních škol dosáhli v testu přírodovědné gramotnosti průměrné úspěšnosti 43 %, což je výrazně méně než expertně stanovená očekávaná hodnota 60 %. Výsledek žáků tak naznačuje, že řešení prakticky orientovaných úloh vyžadujících aplikaci přírodovědných znalostí a dovedností v reálných situacích jim činí značné obtíže. Poměrně velký podíl žáků zároveň dosáhl velmi nízké úspěšnosti v testu přírodovědné gramotnosti,

23 Z hodnocení byly vyřazeny výsledky se zvláštními charakteristikami (např. extrémně krátká doba řešení testu, vysoký podíl nezodpovězených otázek).

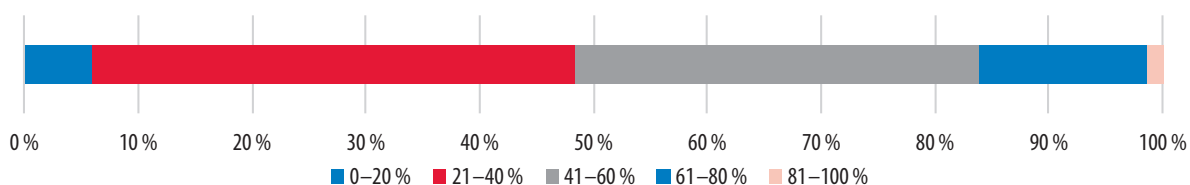
24 Za tímto účelem byl aplikován postup založený na neekvivalentních skupinách žáků s kotvicími položkami společnými pro oba testy a využit *equate package*, blíže viz ALBANO, A. D. (2016). *equate: An R Package for Observed-Score Linking and Equating*. *Journal of Statistical Software*, 74(8), 1–36.

když správně vyřešil méně než pětinu otázek (viz graf č. 7). V tomto ohledu se poznatek o větších problémech žáků s řešením úloh, které vyžadují zapojení kognitivně složitějších operací, objevuje ve zjištěních České školní inspekce opakovaně.

Úspěšnost žáků v otázkách orientovaných na utváření podoby přírodovědného výzkumu (pokusu, experimentu) a na interpretaci dat z přírodovědného výzkumu byla obdobná, 44 % v první skupině otázek a 42 % ve druhé skupině otázek. Žáci se SVP pak dosáhli nižší průměrné úspěšnosti v testu přírodovědné gramotnosti (37 %), přičemž žáci se SVP řešící přizpůsobenou verzi testu dosáhli podle očekávání mírně lepšího výsledku než žáci se SVP, kteří řešili základní verzi testu. Hodnocení dále ukazuje, že přibližně pětina variability úspěšnosti žáků je spojena s úrovní školy, přičemž při kontrole vlivu oboru studovaného žákem, tj. při kontrole vlivu víceletých gymnázií, dochází ke snížení tohoto podílu na polovinu.²⁵

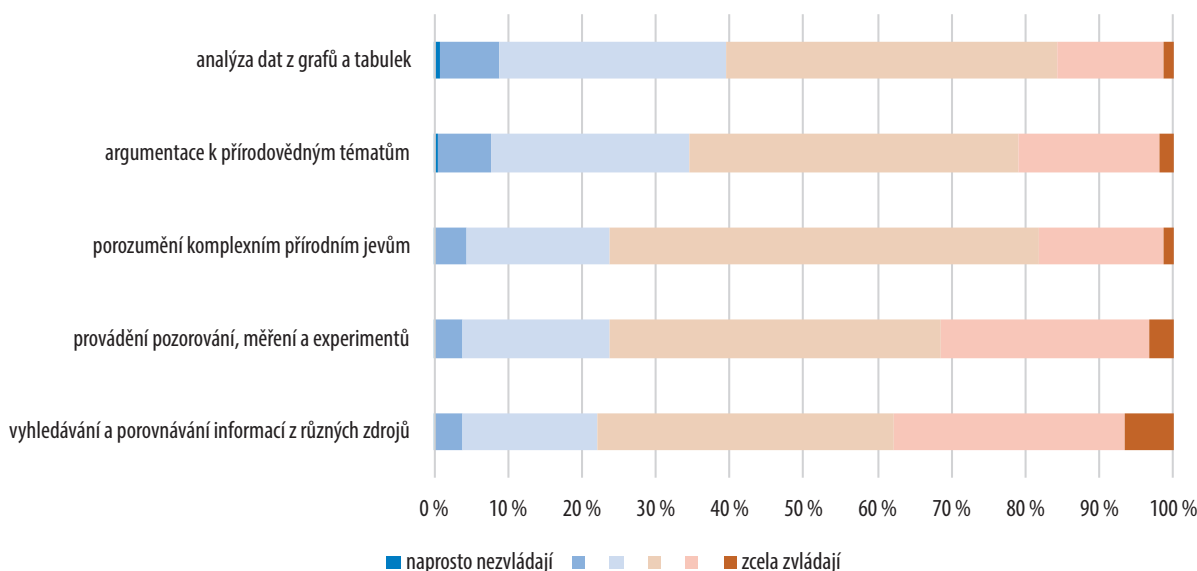
Graf 7

Úspěšnost žáků 8. ročníku základní školy v testu přírodovědné gramotnosti (podíl žáků, výběrové zjišťování dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti)



Graf 8

Spokojenost učitelů 2. stupně základních škol s úrovní zvládnutí dílčích činností svých žáků vztahujících se k přírodovědné gramotnosti (podíl učitelů, výběrové zjišťování dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti)



Také učitelé na 2. stupni základní školy vnímají u svých žáků existenci potenciálu k posilování dovedností spojených s úrovní jejich přírodovědné gramotnosti (viz graf č. 8). Vyšší spokojenost vyjádřili učitelé s tím, jak žáci zvládají vyhledat a porovnat informace z různých

²⁵ Metodicky byly uvedené hodnoty vypočteny na základě hierarchického regresního modelu se školou na 2. úrovni modelu. O vyšší úrovni rozdílů mezi školami ve srovnání s dalšími vyspělými zeměmi světa hovoří v případě České republiky také výsledky mezinárodního šetření PISA z roku 2015 – bližší viz ČŠI (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce.



zdrojů a provést pozorování, měření a experiment. Naopak výraznější nedostatky učitelé spatřují v oblasti analýzy dat a argumentace žáků k přírodovědným tématům, tj. v oblastech vyžadujících vyšší míru vlastní iniciativy (kreativity) žáků. Ukazuje se také, že především učitelé fyziky, ale také učitelé chemie, vnímají dovednosti svých žáků o něco kritičtěji, což je rovněž v souladu s horší průměrnou známkou žáků na vysvědčení (např. známka 2,2 z fyziky, respektive 1,9 z přírodopisu i ze zeměpisu) a také s pohledem žáků 8. ročníku základní školy na přírodovědné předměty:

- Za nejvíce náročný přírodovědný předmět, v němž někdy nerozumí obsahu učiva, žáci nejčastěji označili fyziku (42 % žáků). Analogické označení dalších přírodovědných předmětů bylo méně časté – chemie (29 % žáků), zeměpis (15 %) a přírodopis (13 %).
- Přírodopis, zeměpis a chemii žáci nejčastěji (přibližně polovina žáků) charakterizovali jako zajímavý předmět, v němž se dovídají informace, kterým rozumí. V případě fyziky se takto vyjádřila jen necelá třetina žáků.

Podle očekávání pak žáci s lepší známkou na vysvědčení z daného předmětu hodnotili takový předmět častěji jako zajímavý než žáci s horší známkou na vysvědčení, kteří se častěji klonili k jeho náročnosti či neoblíbenosti.

4.2

Úroveň přírodovědné gramotnosti žáků – vztah k dalším faktorům

Vedle hodnocení dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti žáků je žádoucí zaměřit pozornost rovněž na faktory, které s úrovní přírodovědné gramotnosti souvisejí, a to na úrovni žáka i školy. V této podkapitole jsou blíže diskutovány faktory, jejichž přehled je uveden v tabulce č. 13.

Význam uvedených faktorů pro dosaženou úroveň přírodovědné gramotnosti žáků 8. ročníku základních škol byl hodnocen s využitím hierarchických modelů na dvou úrovních – žák a škola – a s úspěšností žáka v testu přírodovědné gramotnosti²⁶ a známkou z přírodovědných předmětů na konci 7. ročníku základní školy jako vysvětlovanými proměnnými²⁷.

Zjištění plynoucí z odhadů hierarchických modelů jsou přehledně zachycena v tabulce č. 14, přičemž primárně lze pozorovat do značné míry analogické poznatky týkající se obou typů vysvětlovaných proměnných. Takto žák bez statutu žáka se SVP, který studuje víceleté gymnázium a zároveň má v oblibě školu, dosáhl jak vyšší úspěšnosti v testu přírodovědné gramotnosti, tak lepší známky z přírodovědných předmětů na vysvědčení. Mezi chlapci a dívkami nebyl v testu přírodovědné gramotnosti zaznamenán významný rozdíl v jejich úspěšnosti, dívky však dosáhly lepších známek z přírodovědných předmětů na vysvědčení. Tento jev je při srovnání obou způsobů hodnocení žáků poměrně častý, přičemž v úvahách o důvodech je potřeba vzít v potaz specifika obou hodnocení, především pak vyšší komplexnost hodnocení známkou. Zároveň lze pozorovat, že chlapci jsou častěji zastoupeni jak v kategorii nejvíce úspěšných žáků, tj. v kategorii úspěšnosti 81–100 %²⁸, tak v kategorii nejméně úspěšných žáků, tj. v kategorii úspěšnosti 0–20 %.

26 Odhadován byl hierarchický lineární regresní model se spojitou proměnnou a s využitím lme4 package – blíže BATES, D. et al. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48.

27 Odhadován byl hierarchický lineární regresní model s ordinální proměnnou se třemi kategoriemi (průměrná známka z přírodovědných předmětů lepší než 1,5; průměrná známka z přírodovědných předmětů v intervalu 1,5 až 2 a průměrná známka z přírodovědných předmětů horší než 2) a s využitím ordinal package – blíže CHRISTENSEN, R. H. B. (2019). *ordinal - Regression Models for Ordinal Data*. R package version 2019. 4–25. Dostupné z <<http://www.cran.r-project.org/package=ordinal/>>.

28 Také sekundární zpráva k mezinárodnímu šetření PISA z roku 2015 hovoří o častějším zastoupení chlapců v kategorii nejvyšší úspěšnosti žáků v testu přírodovědné gramotnosti, pozorováno však není jejich častější zastoupení v kategoriích s nejhorsími výsledky, a proto celkově dosáhli chlapci v šetření PISA vyšší úrovně přírodovědné gramotnosti než dívky – blíže viz LEBEDA, T. et al. (2018). *Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků*. Sekundární analýza PISA 2015. Praha: Česká školní inspekce.

Přehled hodnocených faktorů se vztahem k přírodovědné gramotnosti žáků

Faktor	Úroveň	Charakteristika
Pohlaví žáka	Žák	Proměnná nabývá dvou hodnot – chlapec a dívka.
Status žáka se SVP	Žák	Proměnná nabývá dvou hodnot – žák se statutem žáka se SVP a žák bez tohoto statusu.
Studovaný obor žáka	Žák	Proměnná nabývá dvou hodnot – žák studující obor vzdělání s kategorií oboru K a žák studující obor vzdělání s kategorií oboru C.
Oblíbenost školy	Žák	Proměnná je konstruována jako faktor, jehož skóre je utvářeno především čtyřmi dílčími proměnnými: (a) Do školy chodím rád/a. (b) Ve škole se cítím bezpečně. (c) Učitelé v naší škole jsou ke mně spravedliví. (d) Jsem hrdý/hrdá na to, že chodím do této školy.
Postoj žáků ke změnám přírodovědných předmětů	Žák	Faktor zahrnuje celkem pět proměnných, které odpovídají žákem preferované podobě změny výuky přírodovědných předmětů s tím, že žák mohl vybrat vyšší počet nabízených možností podoby změny: častější zařazení praktické výuky přírodovědných předmětů, častěji aplikované formativní hodnocení ze strany učitele, posílení časové dotace výuky přírodovědných předmětů, redukce množství učiva přírodovědných předmětů, pomalejší tempo výuky přírodovědných předmětů.
Zřizovatel školy	Škola	Proměnná nabývá dvou hodnot – veřejný zřizovatel školy a neveřejný, tj. soukromý a církevní, zřizovatel školy.
Velikost školy	Škola	Proměnná odpovídá počtu žáků školy na 2. stupni základní školy.
Socioekonomické charakteristiky lokality školy	Škola	Proměnná odpovídá indexu socioekonomických charakteristik lokality školy, které zahrnují několik socioekonomických proměnných na úrovni základních sídelních jednotek a na úrovni obce a které se vztahují k různým rokům v závislosti na dostupnosti dat. V tomto kontextu je potřeba vnímat rovněž omezení této proměnné a existenci potřeby dalšího zlepšování tohoto typu indikátorů na bázi robustnější a přesnější datové základny.
Kraj školy	Škola	Proměnná odpovídá kraji, v němž je škola umístěna (14 kategorií odpovědí včetně území hlavního města Prahy).



Významnost faktorů dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti

Faktor	Úspěšnost žáka v testu přírodovědné gramotnosti	Známka žáka z přírodovědných předmětů
Pohlaví žáka (dívka)	Bez vztahu	Negativní vztah
Status žáka se SVP (ano)	Negativní vztah	Pozitivní vztah
Studovaný obor žáka (obory K)	Pozitivní vztah	Negativní vztah
Oblíbenost školy (ano)	Pozitivní vztah	Negativní vztah
Postoje žáků ke změnám výuky	- Pozitivní vztah častějšího zařazení praktické výuky - Negativní vztah redukce množství učiva - Negativní vztah pomalejšího tempa výuky	- Negativní vztah častějšího zařazení praktické výuky - Pozitivní vztah redukce množství učiva - Pozitivní vztah pomalejšího tempa výuky
Zřizovatel školy (veřejný)	Bez vztahu	Pozitivní vztah
Velikost školy	Pozitivní vztah	Negativní vztah
Socioekonomické podmínky (horší)	Negativní vztah	Pozitivní vztah

Na úrovni školy dosáhli vyšší úspěšnosti v testu přírodovědné gramotnosti i lepší známky z přírodovědných předmětů na vysvědčení žáci větších škol a žáci škol s lepšími socioekonomickými charakteristikami lokality, v níž se nacházejí. V prvním případě se mohou projevit výhody větších škol (např. možnosti personálního a materiálního zajištění výuky, prestiž škol), zatímco ve druhém případě se objevuje často pozorovaný poznatek o stabilitě negativního vlivu socioekonomického znevýhodnění v prostoru i čase. V mezikrajském srovnání nebyly zaznamenány významné rozdíly ve výsledcích žáků. Konečně hodnocení úspěšnosti žáků v testu přírodovědné gramotnosti neukázalo na existenci významných rozdílů mezi žáky veřejných a neveřejných škol, žáci neveřejných škol však dosáhli lepších známek z přírodovědných předmětů na vysvědčení.

V testu přírodovědné gramotnosti dosáhli vyšší úspěšnosti ti žáci, kteří vyjádřili svůj zájem o změnu výuky přírodovědných předmětů ve směru posilování prakticky orientované výuky. Tento poznatek je možné vnímat jako argument pro strategie výuky především žáků s vyšší úrovní přírodovědné gramotnosti (a rovněž s lepší známkou z přírodovědných předmětů), a to rovněž v kontextu skutečnosti, že více než polovina žáků by tento posun výuky přírodovědných předmětů přivítala. Naopak nižší úrovně přírodovědné gramotnosti (a rovněž horší známky z přírodovědných předmětů) dosáhli žáci, kteří by ve výuce přírodovědných předmětů preferovali snížení množství probírané látky, respektive pomalejší tempo výkladu. I tuto skutečnost je žádoucí vzít do úvahy ve vzdělávacích strategiích učitelů. Konečně za pozornost stojí, že zájem žáka o posilování formativního hodnocení učitele nevykazuje významný vztah k dosažené úrovni přírodovědné gramotnosti ani ke známkám z přírodovědných předmětů – zájem o využití formativního hodnocení je tak deklarován jak žáky s nižší, tak žáky s vyšší úrovní přírodovědné gramotnosti.

4.3

Faktory úrovně přírodovědné gramotnosti žáků – srovnání škol

Pro hodnocení významu vybraných faktorů rozvoje přírodovědné gramotnosti žáků na 2. stupni základních škol byl dále použit postup založený na porovnání charakteristik dvou skupin škol, které byly navštíveny během tematické prezenční inspekční činnosti ve

školním roce 2018/2019. První skupina zahrnovala celkem 30 škol, jejichž žáci dosáhli nejlepších výsledků ve zjišťování dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti ve školním roce 2018/2019 (8. ročník základní školy). Druhá skupina zahrnovala celkem 30 škol, jejichž žáci dosáhli v tomto zjišťování nejhorších výsledků. Zároveň byly rozlišeny dvě situace:

- V rámci první situace byla do hodnocení zařazena víceletá gymnázia.
- V rámci druhé situace nebyla do hodnocení víceletá gymnázia zařazena.

Předmětem hodnocení následně byly rozdíly ve vybraných charakteristikách obou skupin škol, které jsou pro zjednodušení dále označovány jako školy s lepšími a horšími výsledky žáků.

Hodnocení primárně ukázalo na vyšší aprobovanost učitelů, kteří vyučují přírodovědné předměty na školách s lepšími výsledky žáků, přičemž silněji byl tento jev pozorován v případě situace, kdy byla do hodnocení zahrnuta víceletá gymnázia. Rozdíly v účasti na DVPP nebyly shledány jako významné, pozitivně lze vnímat častější přítomnost asistenta pedagoga v hodinách škol s horšími výsledky. Také materiální a technické vybavení (např. vybavení pro žákovské pokusy, demonstrační pokusy, přírodovědné projekty) bylo častěji hodnoceno jako nedostatečné či jen částečně dostatečné na školách s horšími výsledky žáků, zároveň bylo existující materiální a technické vybavení na těchto školách méně často využíváno. V souladu s těmito zjištěními pak učitelé škol s horšími výsledky žáků uváděli významně častěji lepší materiální vybavení jako hlavní potřebu rozvoje přírodovědné gramotnosti svých žáků. Naopak učitelé škol s lepšími výsledky žáků preferovali vyšší rozsah hodin výuky přírodovědných předmětů a lepší provázanost s dalšími předměty. Průměrná velikost navštívených tříd byla o něco vyšší v hodinách škol s lepšími výsledky žáků než škol s horšími výsledky žáků.²⁹

Žáci škol s lepšími výsledky, a to především v situaci zahrnující víceletá gymnázia, měli rovněž lepší možnosti rozvoje přírodovědné gramotnosti v rámci nabídky volitelných předmětů či prostřednictvím své účasti v přírodovědných olympiádách. Zastoupení frontální výuky, respektive více na žáka orientovaných metod a forem výuky (např. samostatná práce žáků), a metodická rozmanitost (počet metod a forem výuky) v hodinách byly zaznamenány obdobně pro školy s lepšími i horšími výsledky. Rozdíl mezi oběma skupinami škol nebyl zaznamenán ani v kvalitě úloh využívaných testů přírodovědných předmětů. V hodinách škol s lepšími výsledky žáků se však častěji vyskytovaly činnosti žáků spojené s návrhem a vyhodnocením přírodovědného výzkumu, přičemž právě na tuto oblast se zaměřilo vlastní zjišťování dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti. Analogická zjištění přinesly také odpovědi učitelů na četnost zařazení činností samotných žáků do výuky, kdy se žáci škol s lepšími výsledky o něco častěji setkávali s činnostmi vyžadujícími jejich vlastní kreativitu (např. samostatně provedený experiment, vlastní samostatné pozorování a měření), a naopak rozdíly nebyly zaznamenány v dalších činnostech – vyhledání informace z více zdrojů, analýza dat z tabulek a grafů, pozorování experimentu učitele. Obecně pak platí, že učitelé škol s lepšími výsledky žáků hodnotí znalosti a dovednosti svých žáků v základních i více náročných činnostech vztahujících se k přírodovědné gramotnosti lépe než učitelé škol s horšími výsledky.

4.4

Úspěšnost žáků v otázkách testu přírodovědné gramotnosti

Nejvyšší úspěšnosti (79 %) dosáhli žáci při řešení testové úlohy zaměřující se na přiřazení výzkumné otázky k popisu dané podoby výzkumného pokusu. Zadání úlohy je uvedeno níže.

²⁹ Také sekundární zpráva k mezinárodnímu šetření PISA z roku 2015 hovoří o absenci vlivu velikosti třídy na úroveň přírodovědné gramotnosti žáků – blíže viz LEBEDA, T. et al. (2018). *Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků. Sekundární analýza PISA 2015*. Praha: Česká školní inspekce.



Každý z nás se téměř denně setkává s fyzikálním jevem zvaným vypařování. Kapalina při něm mění skupenství z kapalného na plynné (např. kapalná voda na vodní páru). K vypařování zdaleka nedochází jen při varu kapaliny – v různé velké míře k němu dochází prakticky při každé teplotě nad bodem tuhnutí příslušné kapaliny (mokrý dlažba po dešti jistě nemá teplotu 100 °C, a přesto uschne).

Žáci v přírodovědném kroužku dostali k prozkoumání šest výzkumných otázek, na které mají vhodnými pokusy najít odpovědi. Prozatím si rozmysleli, jak provedou čtyři pokusy. Ke každému z nich přiřadili tu výzkumnou otázku, na kterou je možné na základě popsaného pokusu odpovědět. Dvě výzkumné otázky zbydou, není k nim uveden popis vhodného pokusu.

Příklad nabídnutého pokusu: Žáci nalijí stejné množství vody o stejné teplotě do dvou nádob, z nichž jedna je nahoře výrazně širší než druhá. Po dvanácti hodinách změří objem vody v každé z nádob.

- (a) Snižuje se teplota vody při vypařování?
- (b) Vypařuje se voda rychleji, když jsou odfoukávány její páry?
- (c) Vypařuje se líh při vyšší teplotě rychleji než voda při nižší teplotě?
- (d) Vypařuje se rychleji voda, nebo líh?
- (e) Vypařuje se líh rychleji při vyšší teplotě než při nižší teplotě?
- (f) Vypařuje se voda rychleji, když má její hladina větší plochu?

Největší problémy (úspěšnost necelých 10 %) činila žákům úloha, v níž bylo jejich úkolem vybrat více faktorů, které mohou ovlivňovat podobu výzkumu. Zadání úlohy je uvedeno níže.

Pojmem *biodiverzita* rozumíme rozmanitost živé přírody. Nejčastěji bývá vyjadřována jako *biodiverzita druhová* (neboli *druhovú rozmanitost*), tedy počet druhů živých organismů, které obývají konkrétní území.

Žáci z 6. B budou zkoumat vliv zahradnických prací na biodiverzitu na obhospodařované půdě. Pozemek, který mají k dispozici, rozdělí na dvě části. V první části vybudují květinovou zahradu, o kterou se budou starat. Druhá část pozemku bude ponechána ladem. Po uplynutí tří měsíců žáci porovnájí druhovou rozmanitost rostlin na jednotlivých částech pozemku.

Vyber z následujících možností všechny faktory, které mohou ovlivnit porovnatelnost výsledků na jednotlivých částech pozemku.

- (a) klimatické pásmo
- (b) nadmořská výška
- (c) velikost jednotlivých částí pozemku
- (d) původní biodiverzita na jednotlivých částech pozemku
- (e) kvalita půdy na jednotlivých částech pozemku

Vzhledem k tomu, že všechny popisované experimenty tvořící základ jednotlivých úloh a otázek vycházely z učiva základní školy, je nepravděpodobné, že by za ne zcela uspokojivou průměrnou úspěšností dosaženou žáky většinou mohlo stát neporozumění obsahu popisovaných experimentů nebo absence nějaké potřebné předmětové znalosti. Mnohem pravděpodobnější je, že žáci nejsou příliš zvyklí uvažovat nad obsahem experimentů, které třeba i v učitelském provedení sledují (proč jsou provedeny tak, jak jsou, jaký má nastavení experimentu vztah k demonstrovanému jevu nebo dokazované tezi). V tom je nutné spatřovat velkou rezervu, jejíž využití přitom není závislé na nedostatku materiálního vybavení, ale pouze na rozhodnutí učitele zařadit k v podstatě libovolným prováděným experimentům diskusi žáků o vztahu provedení experimentu k ověřované nebo demonstrované tezi.

5 Rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků

Hodnocení rozvoje přírodovědné gramotnosti žáků se obsahově zaměřilo na posouzení rozdílů ve zjištěních prezentovaných v této tematické zprávě a v tematické zprávě o rozvoji přírodovědné gramotnosti žáků na 2. stupni základních škol ve školním roce 2016/2017³⁰, a to s doprovodnými komentáři také z dalších relevantních tematických zpráv, včetně zpráv k mezinárodnímu šetření PISA z roku 2015. Vedle toho byly hodnoceny omezující překážky a preferované oblasti podpory zlepšení přírodovědného vzdělávání pohledem učitelů přírodovědných předmětů.

5.1

Rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků – hodnocení změn v čase

Hodnocení výsledků zjišťování dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti žáků ukázalo na existenci významných rezerv ve znalostech a dovednostech žáků v této oblasti. Takový poznatek se objevuje opakovaně v souvisejících šetřeních České školní inspekce (viz tabulka č. 15 pro některé související, nikoli však přímo srovnatelné výsledky žáků), stejně jako v mezinárodním šetření PISA³¹, které při srovnání výsledků českých žáků mezi roky 2006 a 2015 naznačilo výrazné zhoršení jejich úrovně přírodovědné gramotnosti. Mezi zeměmi, které se v roce 2015 účastnily mezinárodního šetření PISA, byla Česká republika následně zařazena mezi ty s průměrnou úrovní přírodovědné gramotnosti svých žáků. Závěry mezinárodního šetření PISA zároveň ukázaly na vyšší problémy českých žáků s řešením otázek zaměřených na návrh a vyhodnocení přírodovědného výzkumu, přičemž právě na tuto oblast se rovněž zaměřilo v této tematické zprávě hodnocené výběrové šetření.

Tabulka 15

Úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ v testech přírodovědného přehledu a přírodovědné gramotnosti ve školních letech 2014/2015 a 2016/2017

Hodnocený test	Přírodovědný přehled 9. ročník ZŠ, školní rok 2014/2015	Přírodovědná gramotnost 9. ročník ZŠ, školní rok 2016/2017
Úspěšnost žáků v testu	51 %	62 %

Zdroje: ČŠI (2015). Výběrové zjišťování výsledků žáků 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a žáků 3. ročníku vybraných oborů středních odborných škol. Praha: Česká školní inspekce. ČŠI (2018). Rozvoj přírodovědné gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017. Praha: Česká školní inspekce.

Hlavní zjištění prezentovaná v tematické zprávě k rozvoji přírodovědné gramotnosti žáků na 2. stupni základních škol ve školním roce 2016/2017 zůstala do značné míry obdobná také v této tematické zprávě:

- Žáci víceletých gymnázií dosáhli vyšší úrovně přírodovědné gramotnosti v šetřeních z obou let, zároveň však byl zaznamenán poměrně vysoký podíl žáků základních škol, jejichž úspěšnost v testu přírodovědné gramotnosti spadá do nejvyšší kategorie úspěšnosti. Volba vzdělávací dráhy na víceletém gymnáziu tak není nutnou podmínkou pro dosahování excelentních přírodovědných výsledků.
- V tematické zprávě ze školního roku 2016/2017, stejně jako v mezinárodním šetření PISA v roce 2015, byly identifikovány horší výsledky žáků škol z Karlovarského a Ústeckého kraje, což je ovšem poznatek, který nebyl zaznamenán v šetření hodnoceném v této tematické zprávě. Potvrzen však byl negativní vliv horších socioekonomických

30 ČŠI (2018). Rozvoj přírodovědné gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017. Praha: Česká školní inspekce.

31 ČŠI (2016). Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost. Praha: Česká školní inspekce.



charakteristik lokality školy, tj. vliv faktoru, který sekundární analýza k mezinárodnímu šetření PISA³² označuje rovněž za faktor stojící v pozadí horších výsledků žáků škol nacházejících se v menších obcích. Takto je v úvahách o mezikrajských rozdílech v úrovni nejen přírodovědné gramotnosti žáků potřeba zohlednit také význam faktoru socioekonomických charakteristik žáka, školy či lokality.

- Pozitivně vyznívající hodnocení kvality pracovní atmosféry v hodinách přírodovědných předmětů uvedené v tematické zprávě ze školního roku 2016/2017 zůstalo konzistentní i v této tematické zprávě. Opakují se také poznatky o častějším využití „klasické“ výuky s dominantní rolí učitele v hodinách přírodovědných předmětů:
 - nejvyšší podíl hodin využívajících hromadnou (frontální) výuku (účelné využití v 70 % hodin v obou šetřeních) a nižší podíl hodin využívajících formy výuky s vyšší aktivizací žáka;
 - směr učitel–žák/třída (účelné využití v 90 % hodin v obou šetřeních) jako nejčastější podoba komunikace a nižší zastoupení směru komunikace žák–žák (účelné využití v přibližně 35 % hodin v obou šetřeních).

Rovněž sekundární analýza k mezinárodnímu šetření PISA poukázala na větší prostor věnovaný metodám vedeným učitelem v hodinách přírodovědných předmětů.³³

- Zjištění prezentovaná v tematické zprávě z roku 2016/2017 poukázala na skutečnost, že: „*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.*“ Takový vztah nebyl v tomto šetření pozorován a rovněž četnost komunikace mezi žáky byla stejná v hodinách škol, jejichž žáci dosáhli v testu přírodovědné gramotnosti lepších, respektive horších výsledků. Sekundární zpráva k mezinárodnímu šetření PISA³⁴ pak dokonce hovoří o negativní vazbě četnosti zařazení moderních (badatelsky orientovaných) metod výuky k dosažené úrovni přírodovědné gramotnosti žáků.

Rozdíl mezi školami s lepšími a horšími výsledky žáků však byl pozorován v obsahovém zaměření výuky, kdy se žáci škol s lepšími výsledky častěji v hodinách setkávali s činnostmi spojenými s návrhem a vyhodnocením přírodovědného výzkumu, včetně kritického a komplexního hodnocení přírodních jevů s přesahem rovněž do oblasti společenské. V tomto kontextu je možné vnímat skutečnost, že žáci s lepšími výsledky preferují změnu výuky přírodovědných předmětů ve směru posilování prakticky orientované výuky, zatímco žáci s horšími výsledky by dali přednost pomalejšímu tempu výuky či redukci učiva pro jeho lepší pochopení.

- V tematické zprávě z roku 2016/2017 byla zmiňována existence nedostatků týkajících se personálního zabezpečení výuky přírodovědných předmětů (aprobovanost učitele) a zájem učitelů o zlepšování materiálního vybavení výuky. Tato zjištění zůstala zachována i v poznatcích uvedených v této tematické zprávě, přičemž problém aprobovanosti učitelů přírodovědných předmětů, stejně jako využití materiálně-technického vybavení, se ukázal být jako více závažný na školách, které dosáhly horších výsledků svých žáků. V tomto ohledu také sekundární analýza k mezinárodnímu šetření PISA³⁵ upozornila na významný pozitivní vztah mezi aprobační učitelem a úrovní přírodovědné

32 LEBEDA, T. et al. (2018). Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků. Sekundární analýza PISA 2015. Praha: Česká školní inspekce.

33 LEBEDA, T. et al. (2018). Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků. Sekundární analýza PISA 2015. Praha: Česká školní inspekce.

34 LEBEDA, T. et al. (2018). Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků. Sekundární analýza PISA 2015. Praha: Česká školní inspekce.

35 LEBEDA, T. et al. (2018). Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků. Sekundární analýza PISA 2015. Praha: Česká školní inspekce.

gramotnosti žáků. Zároveň však tato analýza poukázala na neexistenci jednoznačného vztahu mezi vybaveností a využitím ICT ve výuce a vzdělávacími výsledky žáků, nicméně zdůrazňuje pozitivní význam některých činností využívajících ICT.

5.2

Rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků – překážky a oblasti podpory

Rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků může být omezován různými překážkami pociťovanými učiteli (nejen) přírodovědných předmětů. V úvahách o rozvoji přírodovědné gramotnosti tak vyvstává logická potřeba rozpoznat, které překážky vnímají učitelé přírodovědných předmětů jako nejvíce omezující pro výkon své činnosti.

Tabulka 16

Překážky nejvíce omezující učitele přírodovědných předmětů při výkonu jejich profese, učitelé 2. stupně ZŠ a SŠ (podíl odpovídajících učitelů, komplexní inspekční činnost)

Hodnocený jev	Fyzika		Chemie		Přírodopis, biologie		Zeměpis, geografie		Celkem	
	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ
Administrativa	82 %	72 %	84 %	71 %	83 %	71 %	82 %	73 %	81 %	71 %
Nedostatečně vnímaná prestiž povolání	53 %	51 %	51 %	56 %	52 %	44 %	55 %	51 %	53 %	47 %
Psychická náročnost povolání	37 %	32 %	41 %	31 %	36 %	27 %	35 %	28 %	38 %	31 %
Platové ohodnocení	34 %	36 %	31 %	41 %	34 %	34 %	36 %	41 %	34 %	36 %
Nedostatečná motivace žáků	33 %	47 %	29 %	41 %	31 %	34 %	31 %	38 %	30 %	37 %
Nekázeň žáků	28 %	20 %	28 %	18 %	26 %	13 %	27 %	15 %	29 %	21 %
Vztahy se zákonnými zástupci žáků	21 %	10 %	18 %	12 %	18 %	9 %	18 %	6 %	10 %	9 %
Vysoký počet žáků ve třídách	20 %	31 %	17 %	20 %	21 %	30 %	21 %	20 %	24 %	19 %
Nedostatek schopností a nadání žáků	18 %	26 %	19 %	24 %	15 %	15 %	15 %	17 %	14 %	25 %
Nadměrný objem učiva	15 %	13 %	14 %	15 %	16 %	24 %	14 %	16 %	13 %	10 %
Nedostatečné zázemí a vybavení školy	11 %	9 %	14 %	7 %	10 %	8 %	9 %	15 %	10 %	10 %

Pozn.: Kategorie „celkem“ zahrnuje odpovědi učitelů všech předmětů, tj. nejen přírodovědných předmětů.

Nejčastější odpovědi učitelů týkající se překážek omezujících jejich profesi jsou zachyceny v tabulce č. 16. Primární poznatek naznačuje, že odpovědi učitelů všech čtyř hodnocených přírodovědných předmětů jsou si do značné míry podobné a rovněž se jen omezeně odlišují od četnosti odpovědí učitelů dalších předmětů. Tři nejčastěji uváděné překážky výkonu učitelské profese se vztahují k faktorům na úrovni systému, a to k vysoké administrativní náročnosti učitelské profese, ke společensky málo vnímané prestiži učitelského povolání a k platovému ohodnocení práce učitele. Třetí nejčastěji uváděnou překážku – psychickou náročnost povolání – pak lze považovat za charakteristiku samotné profese.



Preferované oblasti podpory práce učitele přírodovědných předmětů, učitelé 2. stupně ZŠ a SŠ (podíl odpovídajících učitelů, komplexní inspekční činnost)

Hodnocený jev	Fyzika		Chemie		Přírodopis, biologie		Zeměpis, geografie		Celkem	
	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ
Snížení rozsahu administrativní zátěže	70 %	61 %	73 %	62 %	68 %	66 %	64 %	64 %	66 %	59 %
Prohloubení znalostí a dovedností v oblasti metod a forem výuky	53 %	46 %	49 %	51 %	52 %	55 %	51 %	54 %	51 %	44 %
Zlepšení chování žáků	36 %	32 %	36 %	31 %	34 %	22 %	37 %	22 %	36 %	32 %
Zlepšení materiálního zabezpečení výuky	28 %	25 %	26 %	22 %	24 %	22 %	19 %	31 %	22 %	25 %
Prohloubení znalostí a dovedností v předmětu výuky	17 %	26 %	20 %	20 %	20 %	30 %	18 %	25 %	17 %	27 %
Prohloubení znalostí a dovedností v oblasti vedení žáků a třídy	16 %	13 %	19 %	15 %	19 %	24 %	19 %	16 %	17 %	13 %
Prohloubení znalostí a dovedností v oblasti spolupráce s rodiči	15 %	6 %	16 %	11 %	16 %	12 %	13 %	9 %	14 %	8 %
Podpora vzdělávání žáků se SVP	14 %	9 %	26 %	17 %	26 %	8 %	23 %	8 %	26 %	12 %
Nástroje k podpoře rozvoje gramotností a kompetencí	8 %	8 %	7 %	5 %	7 %	6 %	7 %	7 %	9 %	8 %

Pozn.: Kategorie „celkem“ zahrnuje odpovědi učitelů všech předmětů, tj. nejen přírodovědných předmětů.

Další okruh překážek je spojen s úrovní samotného žáka a jeho rodinného zázemí, a to ve vazbě na motivaci žáků, nekázeň žáků, vztahy se zákonnými zástupci žáků a nedostatek schopností a nadání žáků. V tomto kontextu stojí za pozornost, že strategie nízkých očekávání, která jsou spojena s hledáním potvrzení toho, že pokrok žáka není možné ovlivnit činností učitele, nejsou označovány za příznivé pro dosažení lepších vzdělávacích výsledků žáků. Nejméně často zmiňované pak byly překážky na úrovni školy a učitele, kdy velmi zřídka byly uváděny překážky spojené s kvalitou vztahů uvnitř školy (např. vztahy s vedením školy, vztahy v pracovním kolektivu, vztahy s aktéry poradenství) a také problém neschopnosti samotného učitele zaujmout žáky.

V návaznosti na nejčastěji uváděné překážky omezující učitele přírodovědných předmětů při výkonu profese není překvapivé, že tito učitelé nejčastěji označili snížení rozsahu administrativní zátěže za nejvíce preferovanou oblast podpory své práce (viz tabulka č. 17). V rámci osobního rozvoje by učitelé nejvíce přivítali prohloubení svých znalostí a dovedností v oblasti metod a forem výuky, méně často v oblasti znalostí a dovedností se vztahem přímo k vyučovanému předmětu a v oblasti vedení třídy. Především na základních školách je vnímána důležitá role poskytování podpory vzdělávání žákům se SVP, potřeba zlepšení materiálního zabezpečení výuky byla uvedena přibližně čtvrtinou učitelů.

V kontextu rozvoje přírodovědné gramotnosti není často pocítována potřeba utváření nástrojů k podpoře jejího rozvoje (viz tabulka č. 17), přičemž odpovědi učitelů 2. stupně základní školy³⁶ na otázku, která se zaměřila přímo na oblasti podpory rozvoje přírodovědné gramotnosti, nejčastěji zahrnovaly:

- lepší materiální podmínky pro výuku – pomůcky, odborná učebna (31 % učitelů),
- větší rozsah výuky přírodovědných předmětů (25 % učitelů),
- úpravy kurikula – redukce nebo modifikace RVP, posun z vědomostních na dovednostní cíle apod. (21 % učitelů),

36 Hospitace tematické inspekční činnosti.

- provázání přírodovědného učiva v jednotlivých předmětech (16 % učitelů).

Konečně samotní žáci by nejčastěji uvítali změnu výuky přírodovědných předmětů směřující k posílení prakticky orientované výuky (52 % žáků), k redukci množství probíraného učiva tak, aby stihli vše pochopit (33 % žáků), a k posílení formativního hodnocení ze strany učitele (22 % žáků).

6 Závěry a doporučení

6.1

Závěry

- Žáci 8. ročníku základních škol dosáhli ve zjišťování dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti poměrně nízké úspěšnosti, což naznačuje příležitosti k posilování jejich dovedností spojených se zkoumáním přírodních jevů a následnou interpretací výsledků (hlavní obsahové zaměření otázek zjišťování). Tento poznatek koresponduje s vnímáním nedostatků v dovednostech žáků očima jejich učitelů, kteří vyjádřili vyšší nespokojenost s tím, jak žáci zvládají úkoly vyžadující analýzu dat a argumentaci k přírodovědným tématům, a naopak více byli spokojeni s dovednostmi žáků v oblastech vyhledání a porovnání informací z různých zdrojů, respektive provádění pozorování, měření a experimentu. Na hlubší problémy českých žáků s řešením otázek zaměřených na návrh a vyhodnocení přírodovědného výzkumu přitom poukázala také zjištění mezinárodního šetření PISA (2015).
- Významnými diferencujícími faktory dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti žáků se ukázaly být studovaný obor žáka, socioekonomická charakteristika lokality školy a žákova oblíbenost školy. Potvrzuje se tak význam ve výzkumech tradičně uváděných faktorů ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků, kdy faktor studovaného oboru žáka přispívá k větším rozdílům v úrovni přírodovědné gramotnosti mezi školami.
- Hodnocení personálního zabezpečení výuky přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol a na středních školách ukázalo na významné problémy se zajištěním aprobované výuky přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol a na významné hrozby spojené s vysokým průměrným věkem učitelů přírodovědných předmětů především na středních školách. S nejvyšší intenzitou byly uvedené problémy a hrozby pocíťovány ve výuce fyziky, přičemž problematika má také svůj územní rozměr – největší problémy se zajištěním aprobované výuky fyziky na 2. stupni základních škol se vyskytly na školách ve Středočeském a Ústeckém kraji. Důležitost těchto poznatků se dále zvyšuje ve vazbě na zjištění, že faktor aprobovanosti učitele vykázal pozitivní vztah k lepším charakteristikám průběhu výuky (např. dobrá organizace výuky, příjemná atmosféra ve hodiny, vyšší aktivita a interakce žáků, častější zpětná vazba mezi učitelem a žáky). V tomto kontextu také zjištění mezinárodního šetření PISA (2015) poukázala na pozitivní vztah mezi aprobační učitele a dosaženou úrovní přírodovědné gramotnosti žáků. Tyto skutečnosti je žádoucí vzít do úvahy při řešení problémů spojených se zajištěním aprobované výuky přírodovědných předmětů.
- Ačkoli byla materiální vybavenost škol a vybavenost škol didaktickou technikou pro výuku přírodovědných předmětů hodnocena převážně pozitivně, vyjádřil i v této oblasti poměrně vysoký podíl ředitelů škol a učitelů svůj zájem o zlepšování podmínek pro výuku přírodovědných předmětů, přičemž významnou roli v tomto směru bezpochyby hraje kontext technologického vývoje současného světa. Specificky se náměty



pro zlepšování materiálních podmínek škol k výuce přírodovědných předmětů týkaly vybavenosti přístroji pro měření a pozorování, příležitosti lze spatřovat také v možnostech využití didaktické techniky nejen učitelem, ale také větší skupinou žáků, a to při respektování umírněného využívání těchto vzdělávacích strategií. Za pozornost pak stojí, že vyšší zájem o zlepšení materiálních podmínek pro výuku přírodovědných předmětů uváděli ředitelé a učitelé škol, jejichž žáci dosáhli ve zjišťování dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti horších výsledků.

- Hodnocení průběhu vzdělávání přírodovědných předmětů ukázalo na některé příležitosti pro další směřování vzdělávacích strategií učitelů. Takto byl primárně zaznamenán poměrně vysoký podíl hodin, v nichž byly nedostatečně vysvětleny záměry učení žákům (přibližně 30 % navštívených hodin) a v nichž byly zaznamenány příležitosti pro zlepšování organizace vyučovací hodiny (přibližně 40–50 % navštívených hodin). Vysoké zastoupení metod a forem výuky s dominantním vedením učitele a s nižší aktivitou žáků a s převažující komunikací ve směru učitel – žák/třída bylo pro průběh výuky přírodovědných předmětů zaznamenáno jako poměrně charakteristický jev, který poskytuje významné příležitosti pro zvyšování účelného střídání metod a forem výuky s vyšší aktivitou žáků. Vedle tradičního sumativního hodnocení žáků poukázalo hodnocení průběhu vzdělávání přírodovědných předmětů na významné možnosti zlepšení formativního hodnocení žáků v hodinách, přičemž takto pojatou zpětnou vazbu uvedl jako žádoucí směr změny výuky přírodovědných předmětů rovněž vysoký podíl samotných žáků, a to nejčastěji v méně oblíbených hodinách fyziky. Pro uvedené úvahy je významným argumentem také ta skutečnost, že hodnocení ukázalo na tendenci koexistence dobré organizace výuky, příjemné pracovní atmosféry, vyšší aktivity a interakce žáků, využití aktivizujících metod a forem výuky a častější zpětné vazby učitele v hodinách. Polovina učitelů přírodovědných předmětů pak uvedla prohlubování svých znalostí a dovedností v oblasti metod a forem výuky jako jimi preferovanou oblast podpory práce učitele přírodovědných předmětů. V kontextu uvedeného je ale také potřeba zohlednit zjištění, která ukázala na komplexní vztahy mezi využívanými metodami a formami výuky a vzdělávacími výsledky žáků. Takto se nepotvrdilo, že by hromadná (frontální) výuka byla méně často využívána na školách s lepšími výsledky žáků a podobně aktivizující metody a formy výuky byly stejně často využívány na školách s horšími výsledky žáků (viz také absence pozitivního vztahu mezi četností využití moderních metod výuky a dosaženou úrovní přírodovědné gramotnosti žáků v mezinárodním šetření PISA). Vyšší význam než metoda a forma výuky pak v tomto ohledu může mít obsahové zaměření výuky, kdy se žáci škol s lepšími výsledky častěji setkávali s úkoly zaměřenými na návrh a hodnocení přírodovědných výzkumů, respektive na kritické a komplexní hodnocení přírodních jevů. Konečně o něco horší charakteristiky průběhu vzdělávání přírodovědných předmětů byly zaznamenány především v hodinách nematuritních oborů středních škol, kde svou roli hraje také nižší motivace a aktivita žáků. Na tyto aspekty vzdělávání je proto žádoucí se zaměřit v rámci průchodu žáků celou vzdělávací soustavou.
- Další příležitosti vztahující se k průběhu vzdělávání přírodovědných předmětů lze spatřovat v rozšíření poměrně omezeně využívané individualizované výuky žáků. Argument pro tyto příležitosti je spojen rovněž s častěji deklarovaným zájmem slabších žáků o pomalejší tempo výuky tak, aby probírané učivo lépe pochopili, přičemž možnost slabších žáků dosáhnout v hodině úspěchu je spojena s lepšími charakteristikami jejího průběhu. Naopak žáci dosahující vyšší úrovně přírodovědné gramotnosti by preferovali více prakticky orientovanou výuku přírodovědných předmětů. Důležitým aspektem problematiky je také dostupnost a kvalita podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků s nadáním.
- Učitelé přírodovědných předmětů uvedli častou vzájemnou spolupráci při výměně informací o žácích a při výměně materiálů, omezeně však při komplexní organizaci

výuky, kterou lze považovat za významný předpoklad využití mezipředmětových vazeb pro rozvoj přírodovědné gramotnosti. V tomto kontextu lze také negativně vnímat účast jen necelé pětiny učitelů na DVPP se zaměřením na gramotnosti a kompetence žáků. Zároveň necelá pětina učitelů uvedla právě lepší provázání přírodovědného učiva v jednotlivých předmětech za významnou strategii pro rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků.

- Za nejvýznamnější překážky omezující je ve výkonu profese označili učitelé přírodovědných předmětů vysokou administrativní zátěž své práce, nízkou společenskou prestiž povolání a úroveň finančního ohodnocení. Ve své podstatě se tedy jedná o překážky na úrovni vzdělávacího systému.

6.2

Doporučení

Doporučení pro školy

- Hledat a podporovat zavádění účelných vzdělávacích strategií pro rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků, a to se zvláštní pozorností věnovanou strategiím záměrů učení, volbě vhodných metod a forem výuky pro danou vzdělávací situaci, dále také zlepšování provázanosti různých forem hodnocení žáků, včetně formativního hodnocení, a konečně zvyšování aktivity a interakcí žáků ve výuce.
- Věnovat pozornost rozvoji dovedností kladoucích vyšší nároky na vlastní iniciativu a kreativitu žáků (např. návrh a interpretace přírodovědných výzkumů, argumentace k přírodovědným tématům včetně přesahu do společenských věd).
- V odůvodněných situacích rozšiřovat využití diferencované a individualizované výuky v přírodovědných předmětech, posilovat praktickou orientaci výuky především žáků s lepšími vzdělávacími výsledky a umožňovat i slabším žákům zažít úspěch ve výuce.
- Vytvářet podmínky pro naplnění potřeb rozvoje kompetencí učitelů v oblasti metod a forem výuky.
- Podporovat rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků napříč předměty a vzdělávacími oblastmi, a to včetně spolupráce učitelů při plánování takto pojaté výuky.
- Při respektování finančních možností školy realizovat opatření pro zlepšování materiálních podmínek výuky přírodovědných předmětů.
- Aktivně přistupovat k příležitostem spojeným s financováním opatření pro rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků na projektové bázi, a to s využitím principů partnerství na úrovni škol i na úrovni partnerů (např. spolupráce se subjekty praxe).

Doporučení pro zřizovatele škol

- V rámci příprav územních i tematických koncepčních dokumentů (např. strategie rozvoje obcí, místní akční plán vzdělávání) vnímat posilování přírodovědné gramotnosti žáků jako jeden z možných významných cílů v oblasti vzdělávání.
- Při respektování finančních možností zřizovatele školy podporovat opatření pro zlepšování materiálních a personálních podmínek výuky přírodovědných předmětů.
- Podporovat školy při přípravě projektů pro rozvoj přírodovědných gramotností žáků, a to včetně podpory síťování škol s potenciálními partnery.



Doporučení pro MŠMT

- Podporovat systémová opatření k řešení problémů spojených se zajištěním aprobované výuky přírodovědných předmětů a k předcházení hrozeb plynoucích ze zhoršující se věkové struktury učitelů (např. posilování prestiže učitelského povolání a další), a to při zohlednění intenzity problémů krajských vzdělávacích systémů.
- Podporovat opatření pro zvyšování kompetencí učitelů k výuce se zaměřením na rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků (např. DVPP).
- Zlepšovat podmínky pro financování opatření zaměřených na rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků, a to včetně platového ohodnocení učitelů.
- Podporovat opatření pro zvyšování motivace žáků ke studiu přírodovědných předmětů na všech úrovních vzdělávacího systému.
- Koncepčně přistupovat ke vzdělávání žáků více ohrožených nízkou úrovní přírodovědné gramotnosti.
- Usilovat o snižování časové náročnosti činností učitelů, které přímo nesouvisí s vlastním vzdělávacím procesem.



Seznam zkratk

ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	rámcový vzdělávací program
SŠ	střední škola
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola



Příloha 1 Doplnující charakteristiky šetření

Tabulka 18

Struktura hospitací komplexní a tematické inspekční činnosti vzhledem k předmětu navštívené hodiny a počet odpovídajících učitelů vyučujících daný předmět

Typ šetření	Fyzika	Chemie	Přírodopis, biologie	Zeměpis, geografie	Jiný přírodovědný předmět
Komplexní inspekční činnost					
Hospitace – 2. stupeň ZŠ	29 %	18 %	24 %	28 %	1 %
Hospitace SŠ vč. gymnázií	27 %	22 %	21 %	15 %	15 %
Rozhovor s učiteli – 2. stupeň ZŠ	574	392	619	629	90
Rozhovor s učiteli – SŠ vč. gymnázií	275	207	162	130	142
Tematická inspekční činnost					
Hospitace – 2. stupeň ZŠ	28 %	17 %	28 %	27 %	-

Pozn.: Mezi jiné přírodovědné předměty patří například ekologie, environmentalistika a další předměty.

Příloha 2 Doplnující charakteristiky šetření

Tabulka 19

Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti v 8. ročníku ZŠ

Struktura podle zřizovatele	Počet škol	Počet žáků
Veřejný	308	10 720
Neveřejný	20	432
Struktura podle krajů	Počet škol	Počet žáků
Jihočeský	21	609
Jihomoravský	33	1 176
Karlovarský	12	372
Královéhradecký	17	517
Liberecký	15	476
Moravskoslezský	37	1 309
Olomoucký	23	694
Pardubický	18	504
Plzeňský	16	569
Praha	29	1 253
Středočeský	40	1 374
Ústecký	29	1 062
Vysočina	18	576
Zlínský	20	661
Struktura podle pohlaví	Počet škol	Počet žáků
Dívka	-	5 397
Chlapec	-	5 755
Struktura podle oboru vzdělání	Počet škol	Počet žáků
Žáci oboru kategorie K	-	1 134
Žáci oboru kategorie C	-	10 018





Rozvoj **informační gramotnosti**
na středních školách
ve školním roce 2018/2019

Tematická zpráva

OBSAH

1 Úvod	507
1.1 Obecné vymezení informační gramotnosti	507
1.2 Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika	508
2 Shrnutí hlavních zjištění	509
3 Informační gramotnost – podmínky a průběh vzdělávání	511
3.1 ICT ve strategickém řízení školy	511
3.2 Materiálně-technické podmínky vzdělávání	512
3.3 Personální podmínky vzdělávání, osoba učitele a ICT koordinátora	515
3.4 Průběh vzdělávání	519
3.4.1 Práce s informacemi a řešení problémů	519
3.4.2 Využití digitálních technologií ve výuce	523
3.4.3 Etická pravidla a pravidla bezpečnosti při práci s digitálními technologiemi	528
4 Hodnocení úrovně informační gramotnosti	529
4.1 Dosažená úroveň informační gramotnosti	529
4.2 Úroveň informační gramotnosti žáků – vztah k dalším faktorům	530
4.3 Faktory úrovně informační gramotnosti žáků – srovnání škol	532
4.4 Otázky testu informační gramotnosti	533
5 Rozvoj informační gramotnosti žáků – hodnocení změn v čase	534
6 Závěry a doporučení	536
6.1 Závěry	536
6.2 Doporučení	538
Seznam zkratk	541
Příloha 1 Doplnující charakteristiky šetření	542
Příloha 2 Doplnující charakteristiky šetření	543

1 Úvod

K hlavním úkolům České školní inspekce (dále i „ČŠI“) patří zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v návaznosti na příslušné rámcové vzdělávací programy (dále i „RVP“) a školní vzdělávací programy (dále i „ŠVP“), přičemž zájmem hodnocení ČŠI jsou vedle vzdělávacích oborů také vybrané gramotnosti žáků.¹

Tato tematická zpráva představuje hlavní zjištění z **hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání a dosažené úrovně informační gramotnosti žáků na středních školách** ve školním roce 2018/2019. Záměrem ČŠI prostřednictvím tematické zprávy je na základě získaných poznatků sumarizovat hlavní zjištění a formulovat doporučení k podpoře rozvoje informační gramotnosti žáků, a to na úrovni školy a jejího zřizovatele, stejně jako na úrovni vzdělávacího systému (doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – dále i „MŠMT“).

1.1

Obecné vymezení informační gramotnosti

Při realizaci hospitační činnosti, stejně jako při výběrovém zjišťování dosažené úrovně informační gramotnosti žáků, využívá Česká školní inspekce definici, která uvádí, že informační gramotnost je schopnost:²

- *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,*
- *a to vše s využitím potenciálu digitálních technologií za účelem dosažení osobních, sociálních a vzdělávacích cílů.*

Uvedená definice informační gramotnosti je takto založena na širším pohledu na kompetence žáků, které se vážou k jejich práci s informacemi a digitálními technologiemi. I z tohoto důvodu je pro rozvoj informační gramotnosti žáků relevantní nejen vzdělávací oblast (obor) vztahující se k informatice a k informačním a komunikačním technologiím (dále jen „ICT“), ale také další vzdělávací oblasti (obory) příslušných RVP. Pro zjednodušení a lepší srozumitelnost je v dalším textu využíván pojem „předmět“ jako obecně vžitá alternativa k pojmu vzdělávací obor uváděnému v RVP a pojem „informatika“ jako označení množiny vzdělávacích oborů (předmětů) objevujících se v RVP pod různými názvy (např. informační a komunikační technologie; informatika a informační a komunikační technologie apod.).

1 ČŠI se systematicky ve dvouletém intervalu věnuje sledování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v šesti gramotnostech – čtenářské, matematické a sociální v prvním dvouletém cyklu a jazykové, přírodovědné a informační ve druhém dvouletém cyklu. Takto koncipovaný přístup umožňuje ČŠI jednak identifikovat silné stránky a příležitosti rozvoje gramotnosti žáků, jednak posoudit změny, ke kterým ve dvouletém cyklu došlo.

2 ČŠI (2015). *Metodika pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce.



Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika

Zjištění prezentovaná v této tematické zprávě vycházejí z informací několika vzájemně se doplňujících typů šetření. Základním zdrojem informací jsou hospitace v hodinách předmětů navštívených v rámci tematické prezenční inspekční činnosti na vybraném souboru středních škol s tím, že některé doplňující informace byly čerpány také z komplexní inspekční činnosti.³

Tematická inspekční činnost, na rozdíl od komplexní inspekční činnosti, se zaměřila přímo na témata související s informační gramotností. Pro potřeby této tematické zprávy byly získány informace z následujících dílčích šetření tematické inspekční činnosti:

- Prvním dílčím šetřením je hodnocení podmínek rozvoje informační gramotnosti na středních školách, které se zaměřilo především na témata: postavení ICT v řízení a plánování školy; kompetence a profesní rozvoj učitelů v práci s ICT ve výuce; kvalita ICT infrastruktury školy; využití ICT ve výuce; využití ICT pro práci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“).
- Druhým dílčím šetřením jsou hospitace v hodinách výuky na středních školách (viz příloha č. 1 pro strukturu předmětů hodin výuky navštívených v rámci hospitací během tematické inspekční činnosti), které poskytly údaje o práci žáků a učitelů s informacemi ve výuce, o zařazení výuky založené na řešení problémů, o využití digitálních technologií ve výuce, o zařazení pravidel bezpečnosti, etiky a ochrany duševního vlastnictví ve výuce a o vybraných charakteristikách osoby učitele působícího v rámci navštívené hodiny.
- Třetím dílčím šetřením je dotazování dvou cílových skupin v podobě učitelů (viz příloha č. 1 pro strukturu předmětů vyučovaných dotazovanými učiteli) a v podobě ICT koordinátorů (metodiků). Tato dotazování se zaměřila především na poznání účelu, priorit a činností spojených s využitím digitálních technologií ve výuce, na profesní rozvoj učitelů a ICT koordinátorů, na vzájemné interakce mezi učiteli a ICT koordinátory a na význam ICT v komunikaci klíčových aktérů vzdělávání.

Úroveň informační gramotnosti byla zjišťována pro výběrový soubor žáků 3. ročníku středních škol, a to testovou formou realizovanou prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Podoba šetření rovněž umožnila hodnotit dosaženou úroveň informační gramotnosti žáků, a to ve vazbě na vybrané charakteristiky žáků a jejich škol (např. pohlaví žáka, studovaný obor žáka, velikost školy a další). Doplňující informace k výsledkům testů poskytlo elektronické dotazování jednak učitelů škol zařazených do výběrového zjišťování, jednak žáků účastnících se testu. Dotazování učitelů se zaměřilo především na četnost a podobu využití digitálních technologií ve výuce, přičemž rovnoměrně byly zastoupeny odpovědi učitelů jazyků (český jazyk a cizí jazyky), přírodovědných předmětů a společenskovedních předmětů. Dotazování žáků se pak týkalo jejich oblíbenosti školy, jejich sebevědomí při formulování postupů řešení problémových úloh, jejich postojů k bezpečné práci v on-line prostředí či využití digitálních technologií v jiných předmětech než v informatice.

Tabulka č. 1 uvádí počty škol, hospitací, učitelů a žáků jednotlivých typů šetření, které vstupují do hodnocení. Další informace k výběrovému zjišťování dosažené úrovně informační gramotnosti žáků poskytuje příloha č. 2.

Vedle uvedených primárních dat jsou v tematické zprávě využita také vybraná sekundární data a zjištění, konkrétně data a zjištění MŠMT týkající se personálních podmínek vzdě-

3 Komplexní inspekční činnost probíhá na základních a středních školách v šestiletém cyklu a zaměřuje se především na komplexní hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání podle příslušných ŠVP. V této tematické zprávě jsou informace z komplexní inspekční činnosti využity ve vazbě na hodnocení materiálnětechnických podmínek škol (ICT a jejich využití) a na profesní rozvoj učitelů v oblasti ICT.

lávání,⁴ a dále data a zjištění České školní inspekce prezentovaná ve starších tematických zprávách věnujících se oblasti informační gramotnosti žáků.⁵

Tabulka 1

Základní charakteristiky dílčích typů šetření

Tematická inspekční činnost	Počet škol	Počet hospitací	Počet ICT koordinátorů	Počet učitelů
Celkem	108	1 173	112	921
Výběrové zjišťování	Počet škol	Počet testovaných žáků	Počet učitelů	
Celkem	273	12 506	1 078	

Pozn.: Elektronické dotazování žáků zahrnuje odpovědi celkem 12 397 žáků.

2 Shrnutí hlavních zjištění

Oblast ICT (digitálních technologií) byla plně zahrnuta do koncepce rozvoje na více než 70 % středních škol navštívených během tematické inspekční činnosti. Největší rezervy ve strategickém řízení těchto škol v oblasti ICT byly zaznamenány jednak v implementaci principů strategického řízení do vnitřního prostředí školy (např. ICT plán jako každodenní výuková praxe učitelů), jednak při hledání a využívání inovativních přístupů a metod práce. Už při předešlém šetření České školní inspekce (2017) byl však zjištěn vysoký počet škol, a to nejen těch středních, které ICT do svého strategického řízení zahrnuly na nízké kvalitativní úrovni.

Na všech navštívených středních školách byly didaktickou technikou jako součástí školní ICT infrastruktury vybaveny kromě specializované učebny také některé další třídy, v případě přibližně 80 % z nich byla takto vybavena většina učeben. V případě aktuálně navštívených středních škol vnímala svou školu jako nedostatečně vybavenou hardwarem nebo softwarem při využívání ICT ve své výuce jen necelá pětina učitelů. Avšak pouze malý počet škol používá specializovaný systém řízení výuky (LMS) dovolující kombinovat prezenční a distanční formy vzdělávání (15 % středních škol) či specializovaný systém řízení školy integrující například výukové materiály, záznamy vzdělávacích výsledků žáků nebo rozvrh (10 % středních škol).

Přestože ve zhruba třech čtvrtinách středních škol si většina jejich učitelů uvědomuje potenciál ICT pro zvyšování kvality vzdělávání a také stále více z nich tyto technické prostředky do své výuky zahrnuje, pouze čtvrtina pedagogů těchto navštívených škol se považuje za sebejisté a metodicky velmi zdatné při práci s ICT. A v případě informatiky jako samostatného předmětu dlouhodobě chybí na středních školách nejvíce aprobevaných učitelů, především pak u nematuritních oborů.

Pouze čtvrtina učitelů středních škol se v posledních dvou letech podle svého vyjádření zúčastnila akreditovaného kurzu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřeného na ICT. Ale téměř na všech navštívených středních školách se alespoň někteří učitelé zúčastnili nějakého vzdělávání zaměřeného na využití ICT ve vzdělávání (pětina učitelů uvedla, že se nikdy takto zaměřeného školení nezúčastnila). Často dochází také ke sdílení nápadů a příkladů dobré praxe v oblasti ICT mezi pedagogy školy, většinou však jen mezi některými

4 MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

5 Např. ČŠI (2018). *Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce. ČŠI (2017). *Využívání digitálních technologií v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách*. Praha: Česká školní inspekce. LEBEDA, T. et al. (2018). *Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků. Sekundární analýza PISA 2015*. Praha: Česká školní inspekce.



z nich. Na malém podílu středních škol (6 %) provádějí učitelé průběžně autoevaluaci a její výsledky pak promítají do společně připravovaného plánu profesního rozvoje.

Čtyři pětiny ICT koordinátorů navštívených středních škol sice označily podporu učitelům za standardní náplň své práce, ale na zhruba 40 % těchto středních škol koordinátor plnil především roli správce sítě, případně pomáhal učitelům v jejich práci s počítačem a při řešení školní administrativy. A podle přibližně třetiny ICT koordinátorů se na ně učitelé obraceli hlavně s žádostí o konzultace didaktických postupů pro využití digitálních technologií ve výuce. Totéž potvrdila i třetina pedagogů.

Pokud jde o konkrétní využití digitálních technologií ve výuce, pozornost středních škol je zaměřena zejména na různé výukové aktivity (66 %), včetně projektové výuky, méně pak na komplexní integraci digitálních technologií do výukového procesu a na zkoumání nových a efektivnějších přístupů (33 %). Čtvrtina navštívených středních škol má také zkušenosti s integrací těchto technologií v rámci mezipředmětových aktivit a větších projektů. Žáci byli s ICT sice schopni pracovat převážně samostatně, ale jejich aktivní zapojení (kromě hodin informatiky) bylo učitelem vyžadováno poměrně málo často. Naopak jednoznačně převažovalo využití ICT při pedagogově vlastní výukové prezentaci. Nejčastěji využívali žáci podle jejich učitelů digitální technologie pro vyhledávání informací na internetu (společenskovední předměty – cca 81 %), dále pro sledování výukových videí a filmů (jazyky, včetně českého – cca 69 %), méně pak pro řešení úloh a testů (přírodovědné předměty – cca 37 %).

Roste podíl učitelů středních škol vytvářejících si svá elektronická portfolia a osobní vzdělávací prostředí. Pravidelně či systematicky tak činí 40 % učitelů v případě elektronických portfolií a necelá čtvrtina učitelů u osobního vzdělávacího prostředí. Při komunikaci se svými žáky používají téměř všichni učitelé především email, třetina jich s nimi komunikuje prostřednictvím webových stránek a sociálních sítí, další způsoby komunikace s žáky (například školní informační systémy) uváděli učitelé již méně často.

Pravidla pro práci s digitálními technologiemi, včetně těch dotýkajících se kybernetické bezpečnosti a ochrany zdraví žáků, byla formulována jasně a srozumitelně ve třech čtvrtinách navštívených středních škol. Ale třetina hospitovaných středoškolských učitelů měla jen základní, nebo dokonce vůbec žádnou představu o elementárních konceptech týkajících se kybernetické bezpečnosti. S tím koreluje vyjádření více než třetiny žáků, kteří si nepamatovali, že by s nimi někdo z vyučujících (vyjma učitele informatiky) problematiku kybernetické bezpečnosti někdy probíral.

Z hospitované výuky na středních školách je patrné, že při práci s informacemi v dané hodině značně převažuje vliv učitele. To se projevovalo zejména tím, že žák pracoval s informacemi, které již předem učitel připravil, a u těchto informací nebylo po tomto žákovi vyžadováno ani jejich ověření, ani vyhledání dalších údajů. S požadavkem na to, aby byl vybrán odpovídající informační zdroj, se žáci středních škol setkali pouze v necelé polovině navštívených hodin, a dokonce ani ne v desetině těchto hodin byl po nich požadován kritický výběr a posouzení věrohodnosti nabízených informací a informačních zdrojů. A ve 40 % hodin byli žáci schopni informace získat teprve až podle přesných pokynů učitele. Problémové úlohy vyžadující odpovídající práci s informacemi potřebnými pro řešení těchto úkolů zařadili pedagogové jen v 60 % hospitovaných hodin, přičemž i zde byli žáci často zcela odkázáni na instrukce učitele. Pozitivní ale je, že učitelé mnohdy využívali pro řešení problémových úloh různé strategie zapojení žáků, a to včetně vzájemné spolupráce jednotlivých skupin, do nichž byli žáci pro potřeby dané výuky rozděleni. Na výstupech prezentujících výsledky konkrétní práce (45 % navštívených hodin) pracovali žáci středních škol samostatně jen v 55 % případů.

Vztah mezi rozsahem využití digitálních technologií ve výuce a vzdělávacími výsledky žáků není jednoznačný (kromě prokazatelného rizika negativního vlivu jejich nadměrného a spíše pasivního využívání), což se potvrdilo i v hodnocení dosažené úrovně žáků 3. ročníku středních škol v informační gramotnosti. Průměrná úspěšnost byla 61 %, což odpovídalo expertně stanované očekávané hodnotě (60 %), přičemž lépe si vedli chlapci než dívky. Nej-

větší problémy měli žáci s řešením úloh, které vyžadovaly logické myšlení a představivost. Též podle očekávání dosáhli v tomto testu nejlepších výsledků žáci studující obor Gymnázium, nejhorších naopak žáci studující nematuritní obory vzdělání, v maturitních oborech to pak byli žáci oborů společenskovedního zaměření. Ukázalo se tak zároveň, že jedním z nejvýznamnějších faktorů, který diferencuje žáky podle jejich úspěšnosti v daném testu, je právě studovaný obor. Školy, jejichž žáci dosáhli v testu lepších výsledků, využívaly ve výuce ICT účelněji a měly častěji učitele (jiných předmětů než informatiky) s vyšší úrovní digitální gramotnosti než školy, jejichž žáci dosáhli v tomto testu horších výsledků.

3 Informační gramotnost – podmínky a průběh vzdělávání

V této kapitole tematické zprávy jsou shrnuta hlavní zjištění týkající se hodnocení podmínek a průběhu rozvoje informační gramotnosti především na středních školách, a to zejména na základě informací z hospitací konaných v rámci tematické inspekční činnosti, v menší míře pak s oporou v dalších využitých informačních zdrojích popsanych výše.

3.1

ICT ve strategickém řízení školy

Zasazení problematiky ICT do koncepce rozvoje školy a akceptace této koncepce ze strany relevantních aktérů (učitelů, žáků a jejich zákonných zástupců, zřizovatelů, případně dalších) jsou považovány za klíčové aspekty úspěšného strategického řízení školy v oblasti ICT.⁶ V ideální podobě je na škole utvářeno takové vnitřní klima, v němž se sami aktéři zapojují do aktivit pro naplňování vize školy, a to včetně hledání inovativních námětů ke změnám.

Problematicke ICT je v koncepcích rozvoje středních škol věnována nemalá pozornost – problematika ICT byla plně zahrnuta do koncepce rozvoje na více než 70 % škol navštívených v rámci tematické inspekční činnosti. Příležitosti k dalšímu zlepšování však lze pozorovat jednak v implementaci principu strategického řízení do celého vnitřního prostředí školy (např. implementace ICT plánu jako každodenní výukové praxe učitelů, opakující se interakce mezi aktéry školy při přípravě a schvalování plánu ICT apod.), jednak v širším hledání a využití inovativních přístupů a metod práce (tabulka č. 2). Vysoký počet škol, které zahrnuly oblast ICT do koncepce svého rozvoje či do ICT plánu, avšak často na nízké kvalitativní úrovni, zmiňuje také jedna z dřívějších tematických zpráv České školní inspekce.⁷

6 Koncepcí se zde rozumí promyšlené uvažování o směřování rozvoje v oblasti ICT a digitálních technologií v dlouhodobějším časovém horizontu, nejde tedy jen o formální „papírový dokument“.

7 ČŠI (2017). *Využívání digitálních technologií v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách*. Praha: Česká školní inspekce.



ICT ve strategickém řízení středních škol (podíl škol s danou charakteristikou hodnoceného jevu, tematická inspekční činnost)

Role ICT ve vizi školy	Podíl
ICT nejsou součástí vize, jsou vnímány jen na úrovni pořízení a správy vybavení.	6 %
Na vizi integrace ICT do výuky pracuje jen omezená skupina učitelů.	23 %
Integrace ICT je plně zahrnuta do koncepce rozvoje školy.	64 %
Vize je sdílena celou školou včetně žáků, je ověřována každodenní praxí a šířena ven.	7 %
ICT plán	Podíl
Plán se soustředí pouze na počty a rozmístění počítačů, dostupnost a rychlost připojení do sítě, potřebné programové vybavení apod.	18 %
Plán je vyvíjen specializovaným týmem, jeden učitel (ICT koordinátor) nebo skupina učitelů přebírá iniciativu, přípravu i realizaci plánu ve škole.	50 %
Plán je komplexně integrován do ŠVP, proces je aktivně podporován vedením školy a akceptován všemi zaměstnanci. ICT koordinátor podporuje využití ICT v celé škole.	30 %
Učitelé implementují plán do každodenních výukových činností. Zaměstnanci i žáci se aktivně zapojují do hledání nových inovativních postupů a metod práce.	2 %
Akceptace přijaté strategie aktéry	Podíl
Škola nastavuje pravidla použití ICT, včetně přístupu na internet, použití mobilních telefonů apod. (např. prostřednictvím školního řádu).	38 %
Škola svou strategii rozvoje v oblasti ICT upravuje v souladu se zájmy zaměstnanců, žáků, rodičů i zřizovatele a po domluvě s nimi.	42 %
Škola průběžně vyvíjí a schvaluje své plány na využití ICT prostřednictvím opakovaných 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.	6 %
ICT a příprava ŠVP	Podíl
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.	57 %
Většina učitelů detailně plánuje způsoby integrace ICT do připravovaných vzdělávacích aktivit.	27 %
Škola nejen integrovala ICT do výuky, ale věnuje čas též soustavnému hledání dalších možností zdokonalení stávajících postupů.	6 %

3.2

Materiálně-technické podmínky vzdělávání

Definice informační gramotnosti žáků klade důraz na jejich schopnost využívat digitální technologie pro dosahování osobních, sociálních a vzdělávacích cílů, a proto materiálně-technické podmínky škol hrají v úvahách o rozvoji informační gramotnosti žáků zásadní roli. Tabulka č. 3 prezentuje pozitivní zjištění – sledované charakteristiky ICT infrastruktury (např. vybavenost tříd ICT, připojení školy k internetu, pořizování softwarových licencí a technická podpora) byly hodnoceny na nejnižší úrovni kvality jen v případě malého podílu středních škol navštívených během tematické inspekční činnosti. Tento poznatek je v souladu s hodnocením vybavenosti tříd didaktickou technikou během komplexní inspekční činnosti, kdy v navštívených hodinách nebyla didaktická technika k dispozici:

- pouze v 11 % hodin na gymnáziích;
- pouze v 7 % hodin maturitních oborů středních škol a v 10 % hodin nematuritních oborů středních škol;

přičemž významná část uvedených podílů připadla na hodiny výchovných předmětů, v nichž obecně nejsou příležitosti k přínosnému využití ICT tak časté. Nedostatečné vybavení školy v oblasti hardwaru či softwaru vnímala jako překážku využití ICT ve své výuce také jen necelá pětina učitelů středních škol navštívených během tematické inspekční činnosti.

Výše nastíněný příznivý pohled na vybavenost škol ICT infrastrukturou je však potřeba dát do kontextu zjištění dřívější tematické zprávy přímo se zaměřující na tuto problematiku,⁸ která upozornila na řadu nedostatků ve vybavenosti škol ICT infrastrukturou:

- velmi omezené možnosti škol využít digitální technologie (např. počítače a tablety) ve výuce různých předmětů současně všemi žáky třídy (tato praxe je využívána především v předmětu Informatika), málo rozšířenou je také praxe tzv. „mobilních učeben“, kdy jsou k dispozici sady školních notebooků pro flexibilní využití napříč předměty;
- postupné zastarávání ICT infrastruktury a její nedostatečná obnova s ohledem na finanční možnosti škol;
- nedostatečné vybavení učitelů počítači pro jejich přípravu na výuku a profesní rozvoj;
- existence škol s pomalým připojením k internetu (i přes výrazné zlepšování stavu);
- nedostatečná připravenost škol pro využití vlastních digitálních technologií žáků k řešení problému nedostatečné vybavenosti škol ICT infrastrukturou⁹ (např. otázka zabezpečení vnitřní sítě školy, a to včetně úrovně potřebných kompetencí osoby odpovědné za správu školní sítě).

8 ČŠI (2017). *Využívání digitálních technologií v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách*. Praha: Česká školní inspekce.

9 Některé střední školy dávají svým žákům možnost využívat vlastní digitální technologie ve výuce, nicméně taková možnost se nezdá být až tak častá, neboť přes 70 % žáků v žakovské anketě uvedlo, že možnost využívat vlastní digitální technologie mají v hodinách výuky jen občas či zcela ojediněle, a 8 % žáků, že takovou možnost nemá vůbec. Analogické zjištění přináší také tematická zpráva České školní inspekce věnující se využití digitálních technologií ve výuce. Blíže viz ČŠI (2017). *Využívání digitálních technologií v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách*. Praha: Česká školní inspekce.



Tabulka 3

ICT infrastruktura středních škol (podíl škol s danou charakteristikou hodnoceného jevu, tematická inspekční činnost)

ICT vybavení	Podíl
Škola pro výukové účely používá hlavně specializovanou počítačovou učebnu.	0 %
Kromě specializované učebny jsou počítače, dataprojektory či interaktivními tabulemi a internetem vybaveny i některé další třídy.	23 %
Minimálně jedním připojeným PC s dataprojektorem či interaktivní tabulí je vybavena většina učeben. Škola alespoň omezeným způsobem umožňuje připojení mobilních zařízení žáků.	44 %
Pronikání ICT do života školy směřuje k všudypřítomnému využívání prezentačních i mobilních zařízení učiteli i žáky.	33 %
LAN a internet	Podíl
Jen některé části školy jsou připojeny do lokální sítě, internet je přitom přístupný jejím prostřednictvím.	1 %
Většina prostor školy a počítačů je připojena ke školní síti, jež dovoluje přístup k soukromým i společným souborům a řeší též připojení k internetu.	15 %
Všechny prostory školy a počítače jsou připojeny do lokální sítě a jejím prostřednictvím k internetu. Zároveň je takto řešen přístup k výukovým materiálům.	58 %
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.	26 %
E-learning	Podíl
Škola dává žákům některé materiály k dispozici on-line.	38 %
Všichni učitelé jsou vedeni k tomu, aby digitální výukové materiály poskytovali žákům prostřednictvím internetu.	37 %
Škola používá specializovaný systém řízení výuky (LMS) dovolující kombinovat prezenční a distanční formy výuky.	15 %
Je používán specializovaný systém řízení školy integrující výukové materiály, záznamy vzdělávacích výsledků žáků (známky, e-portfolio), rozvrh výuky a další.	10 %
Softwarové licence	Podíl
Není jisté, zda je všechen školou využívaný software legální.	0 %
Škola se problematikou legálnosti svého softwaru zabývá a plánuje nákup licencí spolu s nákupem hardwaru.	19 %
Na všech školních počítačích je k dispozici potřebný software, a tento je legální. Existuje systém evidence softwaru pro případný softwarový audit.	52 %
Škola má propracovanou politiku nákupu potřebných licencí pro použití učiteli i žáky nejen v prostorách školy.	29 %
Technická podpora	Podíl
Technická podpora je prováděna nahodile v převážné míře formou objednávky. Pracovník školy zajišťuje pouze technický dohled.	6 %
Technická podpora je zajištěna po celý rok formou pracovně- nebo obchodněprávního vztahu, přičemž se technický dohled soustředí na udržení stávajícího stavu.	17 %
Technická podpora je celoročně zabezpečena, zajišťuje stabilní provoz a zabývá se též dalším technickým rozvojem.	54 %
Technická podpora je řešena systémově, zajišťuje stabilní provoz infrastruktury a je zaměřena na její koncepční rozvoj v souladu se ŠVP.	23 %
Plán pořízování ICT	Podíl
Existuje pouze základní stupeň plánování nákupu ICT.	4 %
Plán nákupu ICT sleduje více souvislostí. Kromě ceny též standardizaci vybavení, záruční podmínky, ekologickou likvidaci apod.	35 %
Plán nákupu ICT zohledňuje všechny důležité souvislosti a je koordinován s výukovými cíli jednotlivých předmětů.	42 %
Existuje komplexní přístup k pořízování ICT, jež je synchronizován se ŠVP. Sleduje všechny důležité souvislosti včetně dlouhodobých cílů a finančních možností školy.	19 %

Tabulka č. 3 dále ukazuje, že významný prostor pro zlepšování aktuální situace středních škol lze spatřovat také v posilování koncepčního přístupu k pořizování ICT, k nákupu potřebných softwarových licencí a k poskytování technické podpory, přičemž takový přístup je v ideálním případě navázán na celkovou vizi a strategii školy, stejně jako na cíle vzdělávacího procesu. Další příležitost pro zkvalitňování ICT infrastruktury středních škol lze spatřovat v rozšíření možnosti vzdáleného přístupu ke vzdělávacím materiálům školy (např. specializované systémy řízení výuky, cloudové služby), což také potvrzuje jen omezený podíl škol, které používají specializovaný systém řízení výuky (LMS) dovolující kombinovat prezenční a distanční formy výuky či specializovaný systém řízení školy integrující výukové materiály, záznamy vzdělávacích výsledků žáků, rozvrh výuky a další relevantní podklady (tabulka č. 3).

3.3

Personální podmínky vzdělávání, osoba učitele a ICT koordinátora

Personální podmínky jsou bezesporu klíčovým faktorem, který ovlivňuje kvalitu vzdělávání napříč předměty i gramotnostmi. V případě rozvoje informační gramotnosti žáků hraje vedle kvalifikovanosti a odbornosti navíc stěžejní roli také digitální gramotnost samotných učitelů.¹⁰ Tabulka č. 4 ukazuje, že na více než 70 % středních škol si je většina učitelů vědoma toho, že lze s pomocí ICT zvýšit kvalitu výuky, a zároveň roste zájem učitelů využívat ICT ve své výuce a dále rozvíjet své kompetence v této oblasti.¹¹ Na druhé straně však učitelům často chybí jak sebevědomí pro aplikaci ICT do výuky, tak potřebné kompetence pro realizaci efektivních metod výuky založených na ICT (tabulka č. 4). Existuje přitom úzký vztah mezi úrovní sebevědomí a porozumění učitelů ve využití ICT pro výuku na jedné straně a schopností učitelů využívat ICT v konstruktivisticky pojaté a na žáka orientované podobě.

Relevanci uváděných zjištění potvrzuje také sebehodnocení digitální gramotnosti učitelů středních škol, kteří vedli výuku v hodinách navštívených během tematické inspekční činnosti, kdy:

- pouze čtvrtina učitelů uvedla svou sebejistotu a metodickou zdatnost v práci s ICT, zatímco více než pětina učitelů ohodnotila své uživatelské dovednosti jako základní,
- pouze čtvrtina učitelů se označila za producenta i konzumenta aktivit v on-line prostředí, zatímco ostatní učitelé hovořili o své osobě především jako o spotřebiteli těchto aktivit,
- za producenta i konzumenta aktivit v on-line prostředí se výrazně častěji označili učitelé deklarující svou sebejistotu a metodickou zdatnost v práci s ICT.

Za pozornost stojí zjištění, že učitelé s delší pedagogickou praxí, učitelé bez absolvování kurzu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „DVPP“) či jiné formy studia se zaměřením na ICT a učitelé českého jazyka a společenskovedních předmětů¹² hodnotili svou úroveň digitální gramotnosti relativně hůře.

Informační gramotnost žáků by měla být v kontextu své definice rozvíjena napříč předměty, proto má hodnocení aprobace učitelů nižší význam. Přes tuto skutečnost však stojí za pozornost, že právě informatika je předmětem, v němž se dlouhodobě ukazuje nejvyšší problém se zajištěním arobované výuky na středních školách (zde především v rámci výuky

10 Učitelé středních škol využívají ICT při své práci k více účelům. Přes 90 % učitelů dotazovaných v rámci tematické inspekční činnosti uvedlo, že ICT využívají: (a) k administrativní práci; (b) ke komunikaci s kolegy, rodiči i žáky; (c) k vyhledávání materiálů a informací pro potřebu své výuky; (d) k tvorbě vlastních vzdělávacích materiálů; (e) k sebevzdělávání a dalšímu odbornému růstu.

11 Zároveň učitelé středních škol, kteří byli dotazováni v rámci tematické inspekční činnosti, neuvedli své znalosti a dovednosti jako překážku využití digitálních technologií ve výuce svého předmětu.

12 Nejlépe svou úroveň digitální gramotnosti hodnotili učitelé informatiky, matematiky a odborných předmětů.



žáků nematuritních oborů vzdělání).¹³ Schopnost škol konkurovat na trhu práce nabídkám dalších subjektů, které se zaměřují na odborníky v oblasti ICT, je nízká. I z tohoto důvodu roste význam dalších možností, jak zvyšovat úroveň znalostí a dovedností učitelů v práci s ICT, tj. úroveň jejich digitální gramotnosti.

Tabulka 4

Kompetence učitelů středních škol v práci s ICT (podíl škol s danou charakteristikou hodnoceného jevu, tematická inspekční činnost)

Porozumění učitelů využití ICT ve výuce	Podíl
Učitelé mají jen nejasné povědomí o tom, jak může ICT zlepšit kvalitu výuky.	2 %
Jen někteří jednotliví učitelé rozumí výukovým možnostem technologií a umí integrovat ICT do ŠVP.	17 %
Většina učitelů chápe, jak integrovat ICT do ŠVP, a ví, jak lze s jejich pomocí zlepšit kvalitu výuky.	71 %
Všichni učitelé si určují vlastní metody integrace ICT a umějí je aplikovat v praxi.	10 %
Sebedůvěra učitelů při práci s ICT ve výuce	Podíl
Učitelé mají základní znalosti, ale nemají dostatek sebedůvěry k tomu, aby uplatňovali ICT ve výuce.	5 %
Mezi učiteli je vzrůstající tendence využívat ICT ve výuce a zdokonalovat se.	40 %
Většina učitelů ví, jak využívat ICT ve výuce, snaží se stále zdokonalovat a pomáhat kolegům.	52 %
Učitelé jsou sebejistí při využívání ICT. Svoje zkušenosti a inovativní postupy ochotně sdílejí s kolegy ve vlastní škole i mimo ni.	3 %
Způsob využití ICT učiteli	Podíl
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.	58 %
Učitelé využívají ICT tak, aby žáci měli možnost se vzdělávat formou konstruktivně pojatých předmětových i mezipředmětových aktivit.	33 %
Výukové metody využívající ICT jsou orientovány na žáka. Všude ve škole je možno spatřit důkazy autentických, na poznávání orientovaných aktivit a spolupráce.	9 %

Tabulka č. 5 ukazuje, že zájem o profesní rozvoj v oblasti ICT je v případě více než čtyř pětín středních škol, které byly navštíveny v rámci tematické inspekční činnosti, vlastní většinou učitelů. Téměř na všech navštívených středních školách se také alespoň někteří učitelé účastní školení zaměřených na využití ICT ve vzdělávání a zároveň dochází k výměně nápadů a zkušeností mezi nimi. Méně častý je však výskyt situací (cca třetina škol), kdy by:

- škola připravovala program profesního rozvoje svých zaměstnanců v oblasti ICT;
- sdílení nápadů a zkušeností v oblasti ICT bylo běžnou praxí na úrovni celé školy.¹⁴

¹³ Podle šetření MŠMT z jara 2019 odpovídal podíl přepočtených hodin přímé pedagogické výuky informatiky, který byl zajištěn učitelem s aprobací na informatiku, 81 % v případě středních škol. Blíže viz MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

¹⁴ Tuto skutečnost potvrzují také odpovědi ICT koordinátorů středních škol, kdy pouze 15 % z nich uvedlo, že pedagogové jejich škol využívají ICT ke sdílení vzdělávacích materiálů, k prezentaci vlastní práce a k získání zpětné vazby od kolegů v rámci školy.

Rozvoj znalostí a dovedností učitelů středních škol v práci s ICT – profesní rozvoj (podíl škol s danou charakteristikou hodnoceného jevu, tematická inspekční činnost)

Zájem a zapojení učitelů do vzdělávání v oblasti ICT	Podíl
Jen někteří učitelé mají zájem vzdělávat se v oblasti ICT.	17 %
Většina učitelů má zájem o profesní růst v oblasti ICT a zúčastňuje se především vzdělávacích akcí organizovaných v rámci školy.	52 %
Většina učitelů se účastní nejen celoškolních a hromadných vzdělávacích akcí, ale vzdělává se v oblasti ICT též individuálně.	30 %
Učitelé mají potřebu soustavného profesního rozvoje, kterou uspokojují prostřednictvím zapojení do pracovních skupin (typ on-line), vytvářejí si osobní kontakty apod.	1 %
Účast a podoba profesního rozvoje učitelů v oblasti ICT	Podíl
Profesní rozvoj učitelů je zaměřen na osvojení základních ICT dovedností.	3 %
Někteří učitelé se účastní školení zaměřeného na využití ICT ve vzdělávání.	44 %
Většina učitelů se účastní školení zaměřeného na využití ICT ve vzdělávání.	44 %
Škola po dohodě se zaměstnanci připravuje program profesního rozvoje na základě plánu rozvoje celé školy a v souladu s jejími specifickými potřebami.	9 %
Plánování profesního rozvoje učitelů v práci s ICT	Podíl
Zainteresovaní jedinci si určují potřeby pro svůj rozvoj v oblasti ICT sami. Rozvoj v oblasti ICT není vedením školy ovlivňován.	19 %
Potřeby profesního rozvoje v oblasti ICT určuje všem zaměstnancům vedení školy (nebo ICT koordinátor).	44 %
Školní ICT tým ve spolupráci s ICT koordinátorem připravuje program profesního rozvoje v souladu s potřebami ŠVP a podle potřeb zaměstnanců.	31 %
Učitelé průběžně provádějí autoevaluaci a její výsledky promítají do společně připravovaného plánu profesního rozvoje. Navzájem si pomáhají.	6 %
Spolupráce učitelů v práci s ICT	Podíl
Ke sdílení nápadů a příkladů dobré praxe mezi učiteli dochází jen zřídka.	6 %
Ke sdílení nápadů a příkladů dobré praxe dochází jen mezi některými učiteli.	59 %
Ke sdílení nápadů a příkladů dobré praxe mezi všemi učiteli dochází často, a to jak osobně, tak on-line.	32 %
Sdílení nápadů a příkladů dobré praxe mezi učiteli je plně integrováno do chodu instituce a přesahuje její rámec.	3 %

Školy jen velmi zřídka připravují program profesního rozvoje v oblasti ICT s využitím autoevaluace svých učitelů. Celkově tak lze i v oblasti profesního rozvoje učitelů zaměřeného na jejich kompetence v práci s ICT pozorovat významné příležitosti k posilování koncepčního přístupu škol.

Vyhodnocení učitelských dotazníků umožňuje rozšířit uvedené poznatky o typické způsoby rozvíjení znalostí a dovedností učitelů v oblasti práce s ICT. Primární zjištění ukazuje, že čtvrtina učitelů středních škol uvedla svou účast na akreditovaných kurzech DVPP se zaměřením na dovednosti v oblasti ICT v posledních dvou letech.¹⁵ Zároveň pětina učitelů středních škol označila získání dalších dovedností v oblasti ICT za prioritní a žádoucí směr podpory pro zlepšování své práce. Vedle učitelů informatiky byli častějšími účastníky kurzů DVPP se zaměřením na dovednosti v oblasti ICT učitelé matematiky a fyziky, naopak méně často se takto koncipovaných kurzů účastnili učitelé českého jazyka a společenských věd. Věkově mladší učitelé se účastnili DVPP se zaměřením na dovednosti v oblasti ICT o něco méně často než učitelé s delší pedagogickou praxí.¹⁶

¹⁵ Uváděné údaje se vztahují k dotazování učitelů v rámci komplexní inspekční činnosti.

¹⁶ Tato skutečnost je především dána jejich vyšším sebevědomím v práci s ICT, takto koncipované vzdělávání pak je méně častou prioritou profesního rozvoje mladších učitelů.



Někjaké formy vzdělávání (např. prezenční vzdělávání, webináře, e-learning) se zaměřením na využití ICT ve výuce se v posledním roce účastnilo 25 % učitelů středních škol, které byly navštíveny v rámci tematické inspekční činnosti. Další pětina učitelů těchto škol se takového vzdělávání účastnila před více než dvěma lety a 37 % učitelů před ještě více lety. Na druhé straně 18 % učitelů neabsolvovalo vzdělávání se zaměřením na využití ICT ve výuce vůbec, ať již z důvodu vlastního nezájmu (14 % učitelů), nebo z organizačních či časových důvodů (4 % učitelů). Opět platí, že učitelé společenskovedních předmětů (včetně českého jazyka) a mladší učitelé byli v tomto ohledu méně aktivní než učitelé informatiky, matematiky, fyziky a učitelé s delší pedagogickou praxí.

Pro rozvoj znalostí a dovedností učitelů v práci s ICT může být přínosná osoba ICT koordinátora (metodika). Tabulka č. 6 ukazuje, že tuto funkci naplňuje ICT koordinátor téměř na všech středních školách navštívených v rámci tematické inspekční činnosti, což potvrzuje také skutečnost, že čtyři pětiny ICT koordinátorů označily podporu učitelům za standardní náplň své práce a více než čtyři pětiny ICT koordinátorů absolvovaly v minulosti vzdělávání zaměřené na využití ICT ve výuce. Přes tuto skutečnost je však převažující podpora ICT koordinátora učitelům ve prospěch implementace ICT do vlastní výuky ne zcela běžnou praxí. Tato role ICT koordinátora nebyla typická pro přibližně 40 % navštívených škol, na nichž ICT koordinátor plnil především roli správce sítě, případně pomáhal učitelům v jejich práci s počítačem a při řešení školní administrativy. Také odpovědi samotných ICT koordinátorů, které se týkají otázky problémů řešených v rámci jejich interakce s učiteli, podporují uvedení zjištění, když:

- přes 87 % ICT koordinátorů uvedlo, že se na ně učitelé nejčastěji obracejí při potřebě řešit technické problémy ve výuce;
- přibližně 60 % ICT koordinátorů uvedlo, že se na ně učitelé nejčastěji obracejí s žádostí o doporučení nebo konzultaci při hledání vhodného softwaru či hardwaru pro výuku;
- jen přibližně 30 % ICT koordinátorů uvedlo, že se na ně učitelé nejčastěji obracejí s žádostí o konzultace didaktických postupů pro využití digitálních technologií ve výuce.

Také učitelé středních škol spatřují hlavní oblast podpory své práce ze strany ICT koordinátora při řešení technických problémů (86 % učitelů), když převažující podporu v oblasti didaktické uvedlo necelých 30 % učitelů.¹⁷

Tabulka 6

Podpora ICT koordinátora učitelům na středních školách (podíl škol s danou charakteristikou hodnoceného jevu, tematická inspekční činnost)

Podpora ICT koordinátora učitelům	Podíl
Vedení školy výukové využití ICT nesleduje. ICT koordinátor, pokud existuje, je chápán hlavně jako správce sítě a údržbář.	6 %
Koordinátor ICT učí ostatní učitele ovládat počítače a pomáhá jim se školní administrativou.	35 %
Školní koordinátor ICT má přiměřenou kvalifikaci a zabývá se především pomocí ostatním učitelům implementovat nejvhodnější metody využití technologií.	43 %
Ve škole je naplňována vize využití ICT. ICT koordinátor je jejím „duchovním vůdcem“, ale není jediným propagátorem a pomocníkem schopným pomoci ostatním.	16 %

17 Uváděné údaje se vztahují k dotazování učitelů v rámci tematické inspekční činnosti.

Průběh vzdělávání

Hodnocení průběhu vzdělávání v oblasti rozvoje informační gramotnosti se zaměřuje na tři hlavní elementy její definice v podobě:

- práce s informacemi a řešení problémů,
- využití digitálních technologií ve výuce,
- etických pravidel a pravidel bezpečnosti při práci s digitálními technologiemi.

Hodnocení je založeno převážně na pozorování sledovaných jevů během hospitací v hodinách různých předmětů, což reflektuje mezipředmětový charakter informační gramotnosti.¹⁸

3.4.1 Práce s informacemi a řešení problémů

První aspekt zahrnutý v definici informační gramotnosti žáka zdůrazňuje jeho schopnost nalézt, třídit a posoudit potřebnost informací s přihlédnutím jednak k jejich charakteru a obsahu, jednak k potřebám dané problémové situace. Významným předpokladem rozvoje této schopnosti žáka je utváření situací, které vyžadují její využití, a to ideálně s aktivní úlohou žáka.

18 Problematika gramotností má obecně z podstaty svého vymezení nadoborový a mezipředmětový charakter.



Práce s informacemi žáků ve výuce na střední škole – nalezení, třídění a posouzení potřebnosti informací žáky (podíl navštívených hodin s danou charakteristikou hodnoceného jevu, tematická inspekční činnost)

Ověřování informací, kritické myšlení a rozhodování žáků	Podíl
Učitel předkládal žákům informace prakticky v hotové formě (podobě) nevyžadující ověření.	55 %
Učitel nabízel informace a informační zdroje vyžadující výběr, žáci museli správně zvolit, odkud budou informace čerpat.	36 %
Učitel nabízel informace a informační zdroje vyžadující kritický výběr, žáci museli zhodnotit/ověřit věrohodnost informací.	9 %
Aktivita a samostatnost žáků při získávání informací	Podíl
Žáci dovedli relevantní informace získat jen na základě přesných pokynů učitele.	40 %
Žáci dovedli informace získat samostatně, případná pomoc pedagoga byla individuální a jen občasná.	53 %
Žáci při získávání informací spolupracovali, pracovali ve skupině na základě vlastní strategie a s využitím postupových fází.	7 %
Zaznamenávání a třídění informací pro další využití	Podíl
Žáci si získané informace nezaznamenávali nebo je zaznamenávali jen v souvislosti s řešeným úkolem či prováděnou činností, případně pouze na pokyn učitele.	55 %
Žáci si informace samostatně průběžně zaznamenávali, případně je třídili s ohledem na jejich využití.	38 %
Žáci si informace průběžně zaznamenávali, třídili je s ohledem na možnost jejich budoucího využití, archivovali, sdíleli.	7 %
Hodnocení práce s informacemi a informačními zdroji	Podíl
Hodnocení neprobíhalo.	46 %
Hodnocení prováděl pouze učitel, od žáků nevyžadoval vyhodnocení.	24 %
Hodnocení prováděl učitel, na jeho výzvu i žáci.	25 %
Hodnocení prováděl učitel i žáci, pro které bylo běžnou součástí řešení úkolu či problému.	5 %

Tabulka č. 7 ukazuje, že v hospitovaných hodinách výuky na středních školách převažovaly situace, kdy žák pracoval s informacemi již dopředu připravenými učitelem, u nichž nebylo vyžadováno ověření či výběr žákem. S požadavkem na to, aby vybrali správný informační zdroj, se žáci středních škol setkali bohužel pouze v necelé polovině navštívených hodin, dokonce jen v necelé desetině hodin byl po žácích vyžadován kritický výběr a posouzení věrohodnosti nabízených informací a informačních zdrojů. Za nepříznivý fakt je potřeba označit poznatek, že ve 40 % navštívených hodin byli žáci schopni informace získat jen podle přesných pokynů učitele, což nevede k rozvoji samostatnosti a aktivity žáků. Významné příležitosti k posilování dovedností žáků lze spatřovat také v zařazování vzdělávacích situací vyžadujících systematizaci informací (zaznamenání a třídění informací) a kritické hodnocení průběhu prací s informačními zdroji a informacemi (tabulka č. 7).

Druhý aspekt definice informační gramotnosti žáka zdůrazňuje jeho schopnost zpracovat informace pro znázornění problému a využívat vhodné pracovní postupy při jeho řešení. I v tomto případě je významným předpokladem rozvoje uvedené schopnosti žáka utváření vzdělávacích situací, které vyžadují její aktivaci. Bohužel však nebylo zařazení takových problémových úloh zaznamenáno ve 40 % navštívených hodin výuky na středních školách (tabulka č. 8). Nepotvrzuje to příliš vyjádření učitelů těchto hodin k výuce založené na řešení problémů, podle nichž ve svých vyučovaných předmětech:

- 10 % učitelů takový typ výuky cíleně zařazuje a má s ní bohaté zkušenosti,
- 45 % učitelů takový typ výuky zařazuje pravidelně,
- 45 % učitelů takový typ výuky zařazuje ojediněle či vůbec ne, nebo s ní teprve začíná.

Výuka založená na řešení problémů na střední škole – postupy pro znázornění a řešení problému žáky (podíl navštívených hodin s danou charakteristikou hodnoceného jevu, tematická inspekční činnost)

Zařazení a charakter problémových úloh ve výuce	Podíl
Problémové úlohy nebyly ve výuce zařazeny.	40 %
Problémové úlohy byly ve výuce zařazeny, měly charakter jednoduché úlohy, většinou s jednoznačným řešením, vedoucí žáky k práci s informacemi.	36 %
Problémové úlohy byly ve výuce zařazeny, měly charakter promyšlené úlohy odpovídající vzdělávacímu cíli, vyžadující tvůrčí přístup a využití různých zdrojů informací.	19 %
Problémové úlohy byly ve výuce zařazeny, měly charakter komplexní úlohy vycházející z reálné situace, vyžadující hledání různých řešení, způsobů práce a spolupráce v týmu.	5 %
Využití postupových fází v práci žáků s informacemi	Podíl
Využití postupových fází v práci žáků s informacemi nebylo potřebné nebo využití postupových fází nebylo v práci žáků patrné.	56 %
V práci žáků bylo možné vysledovat využití některých postupových fází.	31 %
Žáci účelně pracovali s využitím postupových fází.	13 %
Aktivita a samostatnost žáků při řešení problémových úloh	Podíl
Aktivita a samostatnost žáků při řešení problémových úloh nemohla být pozorována.	20 %
Žáci dovedli problémovou úlohu řešit jen na základě přesných pokynů učitele.	22 %
Žáci dovedli řešit zadanou problémovou úlohu samostatně, případná pomoc pedagoga byla individuální a jen občasná.	51 %
Žáci při řešení problémové úlohy spolupracovali a pracovali ve skupině na základě vlastní strategie řešení.	7 %

Při realizaci výuky založené na řešení problémů si dvě třetiny učitelů utvářejí vlastní úlohy ve vazbě na vzdělávací cíl hodiny, třetina učitelů využívá přejaté úlohy, případně úlohy upravené pro potřeby výuky. V tomto ohledu je pozitivní, že informační podklady, které učitelé v navštívených hodinách výuky využívali, byly typicky hodnoceny jako vhodné a přiměřené s ohledem na věk a schopnosti žáků i na cíl výuky, při výběru informačních podkladů by však učitelé měli zohledňovat také aspekt motivace žáků ke kritickému myšlení.¹⁹

Příznivě však bohužel nelze hodnotit poměrně nízkou četnost zařazení náročnějších problémových úloh, které vyžadují tvůrčí přístup a využití širšího spektra informací ze strany žáků. Tato skutečnost se může následně projevat ve větších problémech českých žáků řešit takto koncipované úlohy,²⁰ přičemž v poměrně významném podílu hodin byli žáci při řešení problémové úlohy zcela odkázáni na instrukce učitele. Příležitosti ke zlepšení lze také spatřovat v častějším setkávání žáků s problémovými úlohami, které vyžadují strukturaci postupu pro jejich řešení (tabulka č. 8). Pozitivně lze naopak hodnotit skutečnost, že učitelé využívají pro řešení problémových úloh různé strategie zapojení žáků, a to včetně jejich vzájemné spolupráce při práci ve skupinách.

Třetí aspekt definice informační gramotnosti žáka se týká jeho schopnosti prezentovat, případně sdílet, výsledky své práce. V tomto ohledu se hodnocení zaměřilo především na četnost utváření výstupů žakovské práce a rovněž na kvalitu těchto výstupů.

Primární poznatek z hodnocení ukazuje, že v navštívených hodinách výuky na středních školách byl konkrétní výstup²¹ vytvořen v 45 % případů, přičemž nejčastěji na těchto výstu-

19 Jako vhodné a přiměřené s ohledem na věk a schopnosti žáků i s ohledem na cíl výuky byly hodnoceny využívané informační podklady ve více než 80 % navštívených hodin tematické inspekční činnosti, za motivující ke kritickému myšlení byly naopak hodnoceny informační podklady jen ve 40 % navštívených hodin výuky na středních školách.

20 Takto například závěry mezinárodního šetření PISA ukázaly na relativně vyšší problémy českých žáků řešit úlohy zaměřené na návrh a vyhodnocení přírodovědného výzkumu, tj. úlohy vyžadující tvůrčí přístup a náročnější postupy v práci s informacemi. Blíže viz ČŠI (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce.

21 Vizualní, akustický či kinestetický výstup, přičemž poslední z těchto typů je výstupem, který vnímáme dotykem, lokomocí – pohybem (např. hmotný produkt, pohybové ztvárnění apod.).



pech pracovali žáci samostatně (55 % výstupů), případně s pomocí učitele. Čtvrtina výstupů byla vytvořena v rámci spolupráce skupiny žáků. Z hlediska kvality výstupů je pozitivní, že přibližně 80 % výstupů bylo hodnoceno jako dostatečně kvalitní vzhledem ke svému cíli, účelu i formě, naopak při tvorbě výstupů se jeví jako vhodné vést žáky k častějšímu dodržování:

- typografických pravidel (např. vhodný typ písma, správné používání znaků apod.),
- zásad ochrany duševního vlastnictví,
- estetických zásad,

kdy tato pravidla a zásady splňovala jen přibližně třetina výstupů.

Podobně se k otázce četnosti tvorby a kvality žákovských výstupů postavili učitelé navštívených hodin výuky na středních školách, kdy necelých 30 % učitelů uvedlo pravidelné utváření žákovských výstupů přímo ve své výuce, necelých 30 % učitelů jako součást domácí přípravy žáků a zbývajících 41 % učitelů jako okrajovou součást své výuky. Pozitivně pak tito učitelé hodnotili kvalitu výstupů s ohledem na jejich cíl a účel, hůře učitelé vnímali dodržování výše uvedených pravidel a zásad tvorby žákovských výstupů. Výstupy žáků jsou typicky sdílené v rámci třídy či školy, utváření výstupů pro širší okruh osob mimo školní prostředí je méně časté.²²

Hodnocení širších vztahů mezi výskytem a podobou vzdělávacích situací vyžadujících aktivaci schopností žáků středních škol pracovat s informacemi (nalezení, třídění a posouzení potřebnosti informací), respektive řešit problémové situace, poskytuje k výše uvedeným poznatkům některá doplňující zjištění.²³ Častější výskyt těchto vzdělávacích situací (které jsou navíc pro žáky více náročné) v navštívených hodinách výuky na středních školách byl především spojen s faktory charakterizujícími osobu a práci učitele, kdy zahrnují:

- úroveň digitální gramotnosti, a to s pozitivním vlivem vyšší úrovně digitální gramotnosti učitele,
- četnost a podobu zařazení výuky založené na řešení problémů v učitelem vyučovaném předmětu, a to s pozitivním vlivem cíleného a pravidelného zařazování takto orientované výuky učitelem,
- zařazení tvorby žákovských výstupů v učitelem vyučovaném předmětu, a to s pozitivním vlivem pravidelného zařazování tvorby žákovských výstupů učitelem a také s pozitivním, ale výrazně nižším vlivem tvorby žákovských výstupů jako součásti domácí práce a přípravy žáků,
- aprobovanost učitele v předmětu, který vyučuje, a to s pozitivním vlivem aproby učitele na vyučovaný předmět,
- charakter využívaných informačních podkladů učitelem, a to s pozitivním vlivem výběru informačních podkladů motivujících žáky ke kritickému myšlení,
- podporu ICT koordinátora učitelům v uplatňování didaktických postupů při využití digitálních technologií ve výuce, a to s pozitivním vlivem takovéto praxe.

Rozdíly naopak nebyly pozorovány ve vztahu k délce praxe učitele. Menší velikost třídy byla spojena s lepšími možnostmi pro četnější a náročnější práci žáků s informacemi, rozdíly oproti třídám s větším počtem žáků však byly malé. Konečně z předmětového hlediska je vyšší počet a vyšší náročnost vzdělávacích situací, které vyžadují aktivaci schopností žáků

22 Takto sdílení žákovských výstupů v rámci třídy či školy uvedlo 70 % odpovídajících učitelů, sdílení výstupů pro širší okruh osob pak 5 % učitelů.

23 Hodnocení širších vztahů bylo založeno na vytvoření dvou dílčích faktorů: (1) schopnost žáka pracovat s informacemi a (2) schopnost žáka znázornit a řešit problémy. První faktor byl utvářen ze čtyř kritérií uvedených v tabulce č. 7, zatímco druhý faktor ze tří kritérií uvedených v tabulce č. 8, kdy slovní vyjádření bylo kvantifikováno na tří- či čtyřbodové škále. Pro oba faktory pak bylo vypočteno skóre z charakteristik jevů v navštívených hodinách výuky a střední hodnoty skóre byly následně posuzovány vzhledem k vybraným charakteristikám navštívených hodin – předmět výuky, počet přítomných žáků, osoba učitele a ICT koordinátora.

pracovat s informacemi a řešit zadané problémy, charakteristická především pro informatiku, rozdíly mezi dalšími skupinami předmětů jsou poměrně malé, přičemž:

- vzdělávací situace vyžadující schopnosti žáků pracovat s informacemi jsou o něco častější v odborných předmětech a naopak méně časté v matematice,
- vzdělávací situace vyžadující schopnosti žáků řešit problémy jsou o něco častější ve společenskovedních předmětech a naopak méně časté ve výuce cizích jazyků.

V kontextu uvedených zjištění a s ohledem na svůj charakter lze významné příležitosti pro posilování schopností žáků k práci s informacemi a řešení problémů spatřovat v přírodovědných předmětech. V tomto ohledu stojí za pozornost, že učitelé přírodovědných předmětů vnímali vyšší příspěvek své výuky k rozvoji informační gramotnosti žáků než učitelé českého jazyka, cizích jazyků a společenskovedních předmětů.

Faktory ovlivňující výskyt a náročnost situací vyžadujících aktivaci schopností žáků pracovat s informacemi a řešit zadané problémy zůstávají vesměs významnými také pro hodnocení výskytu a kvality žakovských výstupů v navštívených hodinách výuky na středních školách. Především učitelé s vyšší úrovní digitální gramotnosti, učitelé informatiky, učitelé častěji zařazující výuku založenou na řešení problémů do svých hodin a učitelé využívající informační zdroje motivující žáky ke kritickému myšlení zařadili tvorbu žakovských výstupů v navštívených hodinách výuky častěji, přičemž žakovské výstupy rovněž naplňovaly požadavky na vyšší počet kvalitativních znaků. Aprobace učitele, délka praxe učitele a velikost třídy se v tomto hodnocení neukázaly být významnějšími diferencujícími faktory.

3.4.2 Využití digitálních technologií ve výuce

Využití digitálních technologií ve výuce bývá odůvodňováno argumenty o jejich vlivu na posilování angažovanosti žáků na výuce a utváření jejich pozitivních postojů k učení. Důležitost digitálních technologií je dána také jejich významem pro život v současné společnosti. Zároveň je však nutné zdůraznit, že řada studií²⁴ ukazuje na nejednoznačnost vztahu mezi využitím digitálních technologií ve výuce a vzdělávacími výsledky žáků. V kontextu těchto úvah je potřeba vnímat dále uváděná zjištění z hodnocení využití digitálních technologií ve výuce.

Tabulka č. 9 ukazuje, že digitální technologie jsou na většině navštívených středních škol součástí různých výukových aktivit, které zahrnují také projektovou výuku, a to v různých předmětech.²⁵ Zároveň existuje významný podíl škol, které kladou důraz na komplexní integraci digitálních technologií do výukového procesu napříč vzdělávacími předměty, přičemž za tímto účelem využívají také větších projektů, a to i s účastí zahraničních partnerů. Právě v posilování komplexní integrace digitálních technologií do výuky i u dalších škol lze spatřovat příležitosti ke zlepšování v oblasti implementace digitálních technologií do výuky.

24 Například LEBEDA, T. et al. (2018). *Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků. Sekundární analýza PISA 2015*. Praha: Česká školní inspekce.

25 V případě komplexní inspekční činnosti bylo v navštívených hodinách výuky hodnoceno využití didaktické techniky. Ta nebyla využita v 33 % navštívených hodin výuky na středních školách. Nejčastěji nebyla didaktická technika využita v hodinách výchovných předmětů, matematiky a českého jazyka.



Digitální technologie ve výuce na středních školách (podíl škol s danou charakteristikou hodnoceného jevu, tematická inspekční činnost)

Využití digitálních technologií ve výuce	Podíl
Pozornost je zaměřena především na osvojování základních ICT dovedností učitelů (např. ECDL) i žáků (výuka informatiky).	5 %
Pozornost je zaměřena na podporu využití digitálních technologií v různých výukových aktivitách školy.	61 %
Pozornost je zaměřena na komplexní integraci digitálních technologií do výukového procesu a na zkoumání nových a efektivnějších přístupů.	33 %
Pozornost je zaměřena na podporu a prosazení na žáka orientovaného přístupu umožňujícího nastavení osobních vzdělávacích plánů s využitím digitálních technologií.	1 %
Využití digitálních technologií mimo výuku informatiky	Podíl
Ve škole existují pouze nepatrné viditelné známky využívání digitálních technologií mimo výuku informatiky.	2 %
Existují viditelné známky využívání digitálních technologií mimo výuku informatiky.	52 %
Aktivity využívající digitální technologie jsou patrné ve všech výukových činnostech školy.	40 %
Škola prezentuje a sdílí příklady dobré praxe využití digitálních technologií mimo rámec vlastní školní komunity.	6 %
Projektová výuka s využitím digitálních technologií	Podíl
Někteří učitelé ojediněle využívají digitální technologie při práci na výukových projektech.	24 %
Škola pravidelně realizuje jednotlivé či celoškolní projekty využívající digitální technologie.	46 %
Škola má zkušenosti s integrací digitálních technologií do mezipředmětových aktivit a větších projektů (např. eTwinning, Comenius). Tyto aktivity jsou součástí ŠVP.	24 %
Učitelé společně s žáky pravidelně navrhuji a úspěšně realizují výukové projekty využívající nejvhodnější digitální technologie, a to nejlépe se zahraniční účastí.	6 %
Pohled žáků na digitální technologie	Podíl
Digitální technologie jsou chápány jako odměna (hry).	1 %
Digitální technologie jsou chápány jako výukový nástroj (práce s výukovými programy).	18 %
Digitální technologie jsou chápány jako pracovní nástroj nutný k realizaci výukové činnosti na půdě školy (informační zdroje, zpracování dat, tvorba dokumentů).	61 %
Digitální technologie jsou plně integrovány téměř do všech činností tak, že jejich přítomnost je žáky chápána jako samozřejmost.	20 %

Ačkoli jsou digitální technologie součástí různých výukových aktivit většiny středních škol,²⁶ jako výrazně nejčastější forma jejich využití byla v hospitovaných hodinách výuky na středních školách zaznamenána učitelova prezentace. Aktivní zapojení žáků, ať již k jednoduchým, nebo ke komplexním činnostem, bylo výrazně méně časté, přirozeně s výjimkou hodin výuky informatiky (graf č. 1). Za pozornost v tomto ohledu stojí skutečnost, že využití digitálních technologií žáky ke komplexním činnostem bylo hodnoceno jako účelně podporující zamýšlený cíl a účel výuky výrazně častěji²⁷ než využití digitálních technologií učitelem k prezentaci učiva.²⁸ Pozitivní pak je, že žáci byli typicky schopni pracovat s digitálními technologiemi samostatně, častá podpora učitele byla vyžadována jen minimálně.

Značnou četnost prezentace probíraného učiva jako formy využití digitálních technologií ve výuce potvrzují také postoje učitelů²⁹ – přes 90 % učitelů označilo právě prezentaci probíraného učiva za často využívanou formu využití digitálních technologií ve své výuce. Vy-

26 Takto byly například digitální technologie využity pro tvorbu žákovských výstupů ve třech čtvrtinách navštívených hodin výuky na středních školách, v níž tvorba žákovského výstupu byla součástí výuky.

27 Konkrétně šlo o 89 % navštívených hodin, v nichž byl tento účel využití digitálních technologií ve výuce zaznamenán.

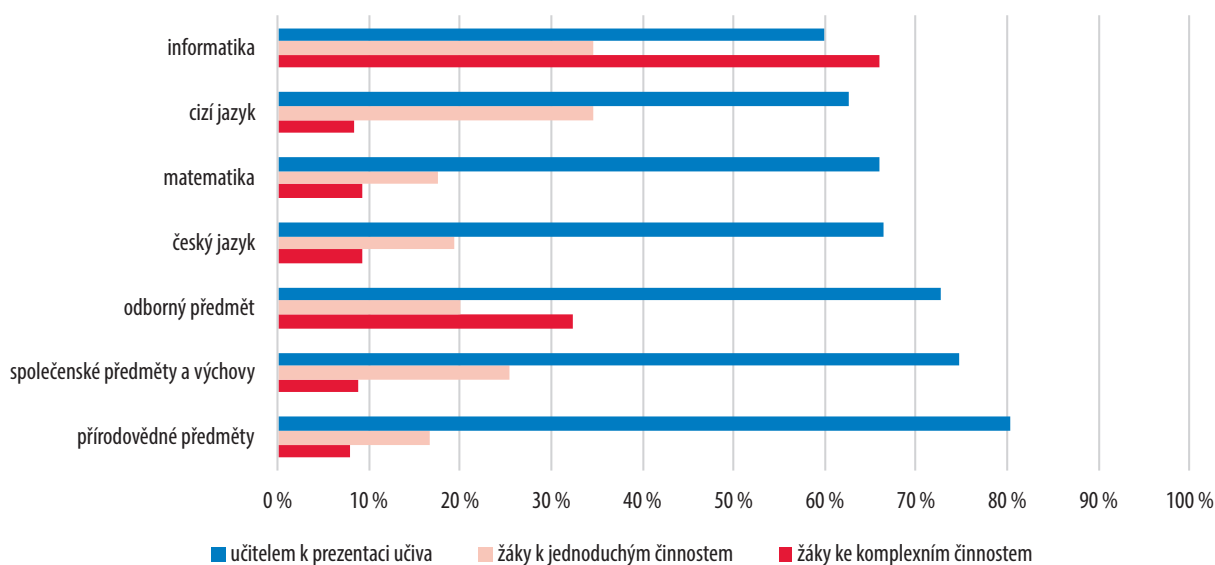
28 Konkrétně šlo o 58 % navštívených hodin, v nichž byl tento účel využití digitálních technologií ve výuce zaznamenán.

29 Dotazování učitelů v rámci tematické inspekční činnosti.

razně nižší podíl učitelů (39 %) však zároveň uvedl takovou podobu prezentace probíraného učiva, v níž dochází k alespoň částečné interakci učitele s žáky. Vysoký podíl učitelů zvolil za častou formu využití digitálních technologií pro výuku také vyhledávání a uchovávání informací³⁰ (66 % učitelů; častěji uváděno učiteli cizího jazyka a méně často učiteli matematiky) a samostatnou práci žáků přímo ve výuce nebo mimo ni (58 % učitelů; častěji uváděno učiteli informatiky a odborných předmětů a méně často učiteli českého jazyka a výchovy). Nižší podíl učitelů vybral za častou formu využití digitálních technologií pro výuku komunikaci učitele s žákem nebo žáků navzájem při řešení vzdělávacích problémů (29 % učitelů) a sdílení a prezentaci výsledků vzdělávacích aktivit (11 % učitelů).

Graf 1

Účel využití digitálních technologií ve výuce předmětů na středních školách (podíl navštívených hodin s danou charakteristikou hodnoceného jevu, tematická inspekční činnost)



Pozn.: Také žáci středních škol označili za předměty, v nichž nejčastěji pracují s digitálními technologiemi (vedle informatiky), cizí jazyk a odborné předměty, naopak nejméně často tyto žáci vybírali výchovné a přírodovědné předměty (chemie, přírodopis a fyzika).

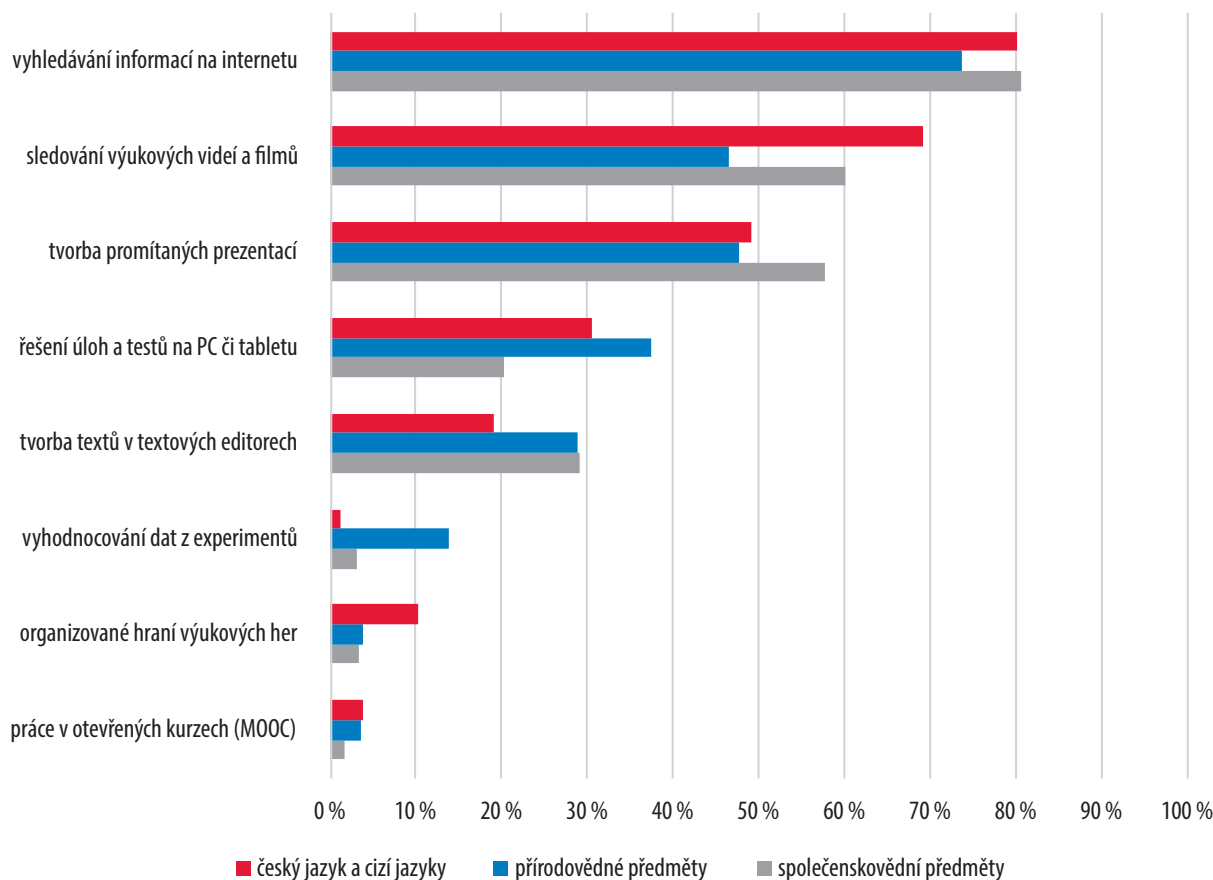
Hodnocení činností žáků ve výuce poukazuje na nejčastější využití digitálních technologií pro vyhledávání informací a pro utváření prezentací, přičemž první z uvedených forem má často podobu sledování výukových videí a filmů (graf č. 2). Méně často jsou ve výuce využívány digitální technologie pro řešení úloh a testů, přičemž pro čtvrtinu učitelů³¹ středních škol je právě hodnocení žáků a získání zpětné vazby prioritou využití digitálních technologií ve výuce svého předmětu. V oblasti hodnocení žáků, stejně jako v dalších méně často využívaných formách využití digitálních technologií (např. tvorba textů v textových editorech, vyhodnocení dat z experimentů), tak lze vnímat příležitosti pro zkvalitňování rozvoje informační gramotnosti. Graf č. 2 také odhaluje některá specifika dílčích skupin předmětů, kdy sledování výukových videí a filmů je hojnější ve výuce jazyků, zatímco učitelé přírodovědných předmětů častěji využívají digitální technologie pro řešení úloh a testů a pro vyhodnocování dat z experimentů.

30 Získávání a zpracování informací označil za prioritu využití digitálních technologií ve výuce svého předmětu nejvyšší podíl učitelů středních škol (84 % učitelů) dotazovaných v rámci tematické inspekční činnosti. Učiteli často uváděnými prioritami využití digitálních technologií ve výuce svého předmětu byly také prezentace informací (71 % učitelů) a komunikace a sdílení informací (60 % učitelů).

31 Dotazování učitelů v rámci tematické inspekční činnosti.



Činnost žáků středních škol při využití digitálních technologií ve výuce (podíl odpovídajících učitelů, výběrové zjišťování dosažené úrovně informační gramotnosti)



V předchozím textu již bylo uvedeno, že vztah mezi rozsahem využití digitálních technologií ve výuce a vzdělávacími výsledky žáků není jednoznačný. Takto lze akceptovat význam a pozitiva plynoucí z integrace digitálních technologií do výuky, zároveň však je potřeba především zdůraznit kvalitu, a méně již četnost, práce žáků s digitálními technologiemi.³² V tomto kontextu je relevantní otázka, zda jsou učitelé spokojeni s četností využití digitálních technologií ve své výuce. Graf č. 3 ukazuje, že:

- podíl učitelů, kteří vyjadřují plnou spokojenost s četností využití digitálních technologií ve své výuce, téměř odpovídá podílu učitelů, kteří vidí přínosnost častějšího využití digitálních technologií ve své výuce;
- podíl učitelů, kteří vidí přínosnost častějšího využití digitálních technologií ve své výuce, se zvyšuje s čtenějším využitím digitálních technologií ve výuce.

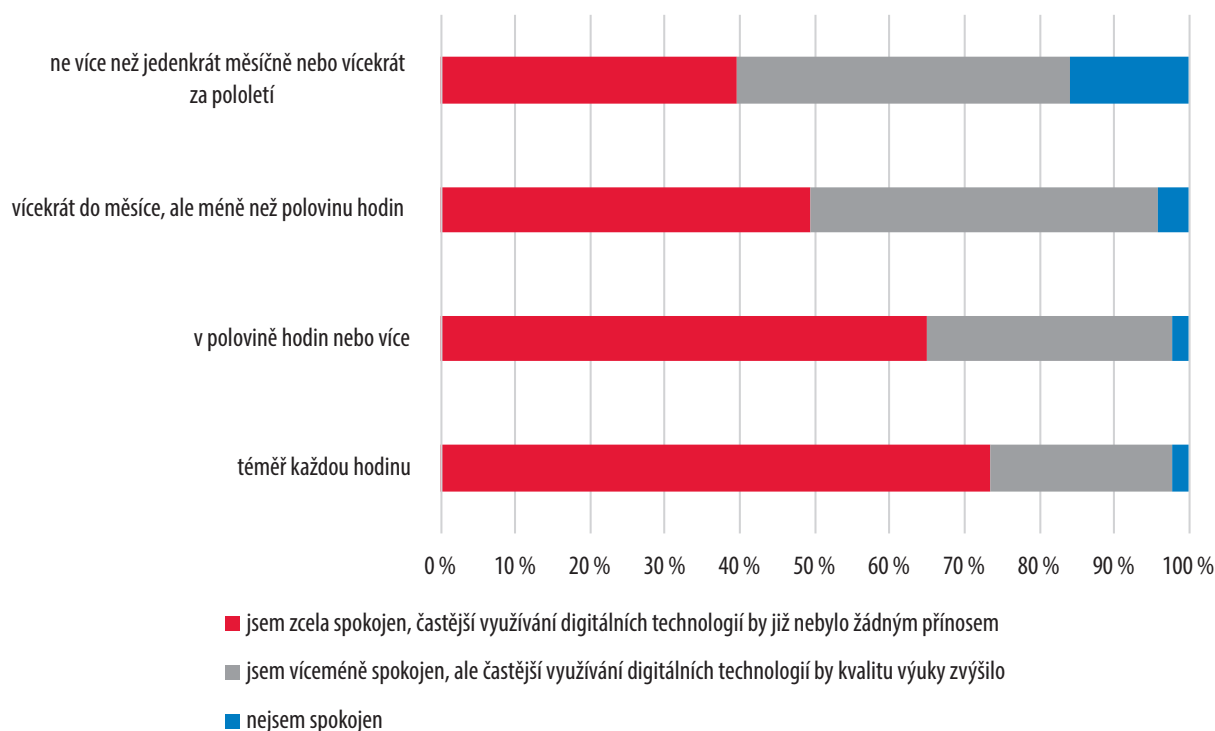
Učitelé českého jazyka a cizích jazyků vnímali přínosnost hojnějšího využití digitálních technologií ve své výuce o něco častěji než učitelé přírodovědných a společenskovedních předmětů, rozdíly jsou však v tomto ohledu poměrně malé.

V návaznosti na uvedená zjištění stojí za pozornost, že 40 % učitelů³³ středních škol uvedlo za prioritu využití digitálních technologií ve výuce svého předmětu celkovou změnu pojetí výuky a vzdělávání, přičemž o něco častěji vnímali tuto prioritu učitelé s kratší pedagogickou praxí. V tomto směru mohou digitální technologie hrát významnou roli ve strategiích učitelů ke zkvalitňování výuky.

32 Viz také LEBEDA, T. et al. (2018). *Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků. Sekundární analýza PISA 2015*. Praha: Česká školní inspekce.

33 Dotazování učitelů v rámci tematické inspekční činnosti.

Spokojenost učitelů středních škol s četností využití digitálních technologií ve výuce (podíl odpovídajících učitelů, výběrové zjišťování dosažené úrovně informační gramotnosti)



Stále častěji si učitelé vytvářejí elektronická portfolia a různá osobní vzdělávací prostředí. První z těchto konceptů je v práci učitelů častější – 40 % učitelů středních škol, jejichž výuka byla navštívena v rámci tematické inspekční činnosti, uvedlo, že si své elektronické portfolio pravidelně vytváří a doplňuje, a 45 % učitelů již nějaké má nebo s ním začíná. Naopak systematické utváření osobního vzdělávacího prostředí pro svůj profesní růst deklarovala jen necelá čtvrtina učitelů a přes 40 % učitelů s osobním vzdělávacím prostředím nepracuje. Platí přitom, že učitelé, kteří pravidelně vytvářejí a doplňují své e-portfolio, mají vyšší tendenci vést k těmto aktivitám i své žáky. Zároveň pravidelné utváření a doplňování e-portfolia je více charakteristické pro:

- učitele, kteří v sebehodnocení vnímají vyšší úroveň své digitální gramotnosti,
- učitele s aprobací na předmět, který vyučují,
- učitele informatiky (naopak nižší využití platí pro učitele českého jazyka),
- učitele, kteří častěji zařazují výuku založenou na řešení problémů a informační zdroje motivující ke kritickému myšlení žáků,
- učitele, kteří ve své výuce častěji vyžadují utváření žákovských výstupů.

Podobná zjištění (pouze s nižším významem aprobace učitele) lze formulovat také pro praxi on-line sdílení zkušeností a zdrojů se svými žáky, kterou ve výuce realizuje 50 % učitelů, jejichž hodiny byly navštíveny v rámci tematické inspekční činnosti ve středních školách.

Při komunikaci s žáky používají téměř všichni učitelé především e-mail,³⁴ třetina učitelů komunikuje s žáky prostřednictvím webových stránek a sociálních sítí, další způsoby komunikace učitele a žáka, které zahrnují také školní informační systémy, byly učiteli uváděny méně často. Některé cloudové on-line nástroje (např. sdílené dokumenty, webové aplikace) běžně používá pětina učitelů, ojediněle pak další třetina učitelů. Celkově tak existují vý-

34 Dotazování učitelů v rámci tematické inspekční činnosti.

znamné příležitosti pro posílení využívání elektronických nástrojů pro sdílení informací, zkušeností a zdrojů ve výuce.

Digitální technologie mohou významně podpořit vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tabulka č. 10 v tomto ohledu naznačuje, že tato možnost je uchope- na spíše na základní úrovni s nízkou úrovní koordinace a systematizace vztahů digitálních technologií a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to s vazbou na in- dividualizovaný vzdělávací plán žáka. Příležitosti lze přitom spatřovat také v širším využití diagnostických ICT nástrojů.

Tabulka 10

Digitální technologie a žáci se SVP na středních školách (podíl škol s danou charakteristikou hodnoceného jevu, tematická inspekční činnost)

Digitální technologie a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	Podíl
Učitelé si uvědomují, že digitální technologie mohou pomáhat žákům se specifickými vzdělávacími potřebami.	45 %
Učitelé využívají digitální technologie cíleně k podpoře výuky žáků, kteří mají krátkodobě nebo dlouhodobě problémy.	41 %
Učitelé využívají diagnostických ICT nástrojů ke sledování výsledků žáků tak, aby snadněji odhalili vzniklý problém a mohli ho vhodným způsobem řešit.	9 %
Digitální technologie jsou plně integrovány do výuky na všech úrovních a umožňují komplexně realizovat individualizovaný plán rozvoje každého žáka školy.	5 %
Využití digitálních technologií je obecně zaměřeno především na hledání vhodných výukových zdrojů a na podporu výuky všech žáků bez rozdílu.	37 %
Existují případy využití digitálních technologií jako pomocného nástroje pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale tyto nejsou koordinovány.	29 %
Škola podporuje zavádění různých metod implementace digitálních technologií s cílem usnadnit žákům se specifickými vzdělávacími potřebami dosažení výukových cílů.	30 %
Škola má implementován plně inkluzivní model využití digitálních technologií dovolující každému žákovi rozvoj podle individualizovaného vzdělávacího plánu.	4 %

3.4.3 Etická pravidla a pravidla bezpečnosti při práci s digitálními technologiemi³⁵

Prostředí digitálních technologií utváří vedle příležitostí pro zvyšování kvality výuky také řadu bezpečnostních rizik a rizik etické povahy. V případě škol, které byly navštíveny v rámci tematické inspekční činnosti, byla pravidla pro práci s digitálními technologiemi, včetně témat kybernetické bezpečnosti a ochrany zdraví žáků, pouze okrajově nastavena ve školních dokumentech plně čtvrtiny škol. V případě školních dokumentů zbývajících tří čtvrtin škol byla tato pravidla formulována jasně a srozumitelně. Žáci byli s pravidly pro práci s digitálními technologiemi typicky seznamováni během výuky, méně často pak pro- střednictvím projektové výuky.

Potřeba i nadále věnovat pozornost etickým pravidlům a pravidlům bezpečnosti při práci s digitálními technologiemi je odůvodněna i několika dalšími argumenty:

- Třetina učitelů, jejichž výuka byla navštívena v rámci tematické inspekční činnosti, nemá představu nebo má jen základní představu o elementárních konceptech souvi- sejících s kybernetickou bezpečností (např. netiketa, digitální stopa, digitální identita), přičemž častěji se v tomto případě jedná o učitele českého jazyka a výchov.

35 Problematikou etických pravidel a pravidel bezpečnosti při práci s digitálními technologiemi se také zabývá tematická zpráva věnovaná problematice mediální výchovy. Blíže viz ČŠI (2018). *Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. Praha: Česká školní inspekce.

- Pětina učitelů³⁶ se domnívá, že žáci jejich školy nemají dostatečné znalosti etických pravidel pro využívání materiálů (texty, obrázky apod.) dostupných na internetu v souladu s právními normami pro ochranu duševního vlastnictví.
- Pouze 7 % žáků uvedlo, že s ohledem na malou četnost využití digitálních technologií se jich problém kybernetické bezpečnosti netýká. Zároveň se 42 % žáků setkalo s útokem na bezpečnost svých dat na internetu (včetně sociálních sítí), přičemž necelých 10 % žáků poukázalo na skutečnost, že se jim nepodařilo svá data ochránit.
- Více než třetina žáků uvedla, že si nepamatuje, že s nimi někdo z vyučujících, mimo učitele informatiky, diskutoval ve své hodině o kybernetické bezpečnosti. Zároveň si jen 10 % žáků myslí, že by vyučující byli přehnaně opatrní a zbytečně často na nutnost bezpečného chování na internetu upozorňovali.

S ohledem na stále rostoucí objem informací, které žáci z prostředí internetu získávají, a na druhé straně také o sobě do prostředí internetu poskytují, je otázka bezpečného chování v tomto prostředí, stejně jako chování respektujícího právní normy, mimořádně aktuální. Vzhledem k požadavkům na využívání internetu od učitelů prakticky všech předmětů by bylo žádoucí, aby také otázku pravidel pro chování v prostředí internetu se žáky diskutovali vhodnou a přiměřenou formou nejen učitelé informatiky, ale naopak co nejširší spektrum učitelů, a to při každé vhodné příležitosti.

4 Hodnocení úrovně informační gramotnosti

Hodnocení dosažené úrovně informační gramotnosti žáků 3. ročníku středních škol vychází z jejich odpovědí na testové otázky zadané v rámci výběrového zjišťování výsledků žáků. Obsahově se tyto otázky zaměřily především na následující dílčí oblasti:

- dovednosti týkající se práce s informacemi (např. interpretace informací z různých informačních zdrojů) a volby správného postupu při řešení problémů (např. naplánování dílčích kroků při postupu pro dosažení stanoveného cíle výletu, seřazení dílčích kroků receptu),
- dovednosti týkající se bezpečného chování a ochrany osobních údajů v on-line prostředí (např. chování v případě přijetí hoaxy v e-mailové poště).

V kontextu uvedeného obsahového zaměření testu a zvolené formy hodnocení je také potřeba vnímat omezení dále formulovaných zjištění. Takto testem lze uchopit jen vybrané aspekty informační gramotnosti, řada souvisejících dovedností naopak testovatelná není. Vedle toho může být dosažená úroveň informační gramotnosti žáků také ovlivněna jinými, obtížně kontrolovatelnými situačními faktory (např. motivace žáků), přesto však hodnocení přináší cenné informační výstupy pro další diskusi problematiky.

4.1

Dosažená úroveň informační gramotnosti

Dosažená úroveň informační gramotnosti žáků 3. ročníku středních škol byla hodnocena s využitím testu zadaného prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Test byl připraven ve dvou verzích: základní verze testu obsahovala celkem 58 otázek, zatímco přizpůsobená verze testu pro žáky se SVP byla o devět otázek kratší. Na úrovni školy bylo rozhodnuto o tom, zda žák se SVP bude řešit základní, či přizpůsobenou

³⁶ Dotazování učitelů v rámci výběrového zjišťování dosažené úrovně informační gramotnosti.



nou verzi testu. Počty žáků,³⁷ kteří řešili jednotlivé verze testu, jsou uvedeny v tabulce č. 11. Pro celkové hodnocení byly výsledky žáků základní verze testu a přizpůsobené verze testu propojeny na stejnou škálu.³⁸

Tabulka 11

Počty žáků řešících jednotlivé verze testů

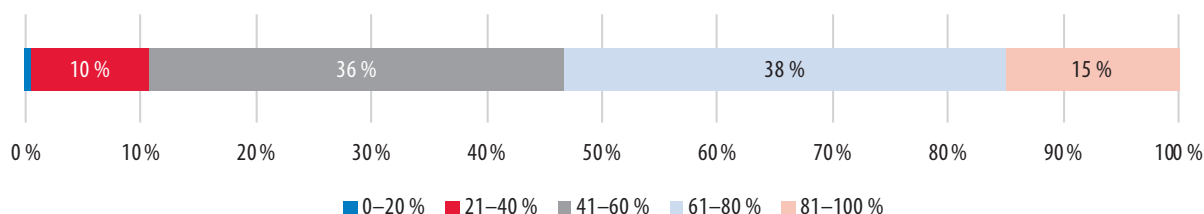
	Základní verze testu	Upravená verze pro žáky se SVP
Počet žáků	12 209	297

Průměrná úspěšnost žáků 3. ročníku středních škol v testu informační gramotnosti byla 61 %, což je výsledek na úrovni expertně stanovené očekávané hodnoty (60 %). Celá desatina žáků dosáhla v testu informační gramotnosti nízké úspěšnosti, když správně vyřešila méně než dvě pětiny úloh (viz graf č. 4). Úroveň informační gramotnosti tak může být u této skupiny žáků slabou stránkou a komplikací v jejich dalším studijním či profesním uplatnění.

Žáci se SVP dosáhli v testu informační gramotnosti nižší průměrné úspěšnosti (55 %), přičemž úspěšnost žáků se SVP řešících přizpůsobenou verzi testu byla obdobná výsledku žáků se SVP, kteří řešili základní verzi testu. Přizpůsobení testu, které umožnilo žákům se SVP více se koncentrovat na řešení nižšího počtu úloh, tak pomohlo k dosažení výsledku odpovídajícího úspěšnosti žáků se SVP, kteří přizpůsobení testu nevyužili. Hodnocení dále ukazuje, že přibližně třetina variability úspěšnosti žáků je spojena s úrovní školy, přičemž výše hodnoty je významně ovlivněna faktorem studovaného oboru.³⁹

Graf 4

Úspěšnost žáků 3. ročníku středních škol v testu informační gramotnosti (podíl žáků, výběrové zjišťování dosažené úrovně informační gramotnosti)



4.2

Úroveň informační gramotnosti žáků – vztah k dalším faktorům

Analýza získaných poznatků se zaměřila také na hodnocení vztahů mezi dosaženou úrovní informační gramotnosti žáků a vybranými faktory, které s úrovní informační gramotnosti mohou souviset. Přehled dále sledovaných faktorů, jež jsou definovány na úrovni žáka i školy, je uveden v tabulce č. 12. Vlastní hodnocení je založeno na využití hierarchických modelů se dvěma úrovněmi – žák a škola – a s úspěšností žáků v testu informační gramotnosti jako vysvětlovanou proměnnou.⁴⁰

37 Z hodnocení byly vyřazeny výsledky se zvláštními charakteristikami (např. extrémně krátká doba řešení testu, vysoký podíl nezodpovězených otázek).

38 Za tímto účelem byl aplikován postup založený na neekvivalentních skupinách žáků s kotvícími položkami společnými pro oba testy a využití *equate package*. Blíže viz ALBANO, A. D. (2016). *equate*: an R package for observed-score linking and equating. *Journal of Statistical Software*, 74(8), 1–36.

39 Metodicky byly uvedené hodnoty vypočteny na základě hierarchického regresního modelu se školou na 2. úrovni modelu.

40 Odhadován byl hierarchický lineární regresní model se spojitou proměnnou a s využitím *lme4 package*. Blíže BATES, D. et al. (2015). Fitting linear mixed-effects models using *lme4*. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48.

Přehled hodnocených faktorů úrovně informační gramotnosti žáků

Faktor	Úroveň	Charakteristika
Pohlaví žáka	žák	Proměnná nabývá dvou hodnot – chlapec a dívka.
Status žáka se SVP	žák	Proměnná nabývá dvou hodnot – žák se statusem žáka se SVP a žák bez tohoto statusu.
Studovaný obor žáka	žák	Proměnná nabývá šesti hodnot v závislosti na typu studovaného oboru žáka: (a) žák studující obor vzdělání s kategorií oboru K (gymnázium), (b) žák studující přírodovědné maturitní obory, (c) žák studující společenskovední maturitní obory, (d) žák studující technické maturitní obory, (e) žák studující umělecké maturitní obory, (f) žák studující obor vzdělání s kategorií oboru E a H (nematuritní obory).
Oblíbenost školy	žák	Proměnná je konstruována jako faktor, jehož skóre je utvářeno čtyřmi dílčími proměnnými: (a) Do školy chodím rád. (b) Ve škole se cítím bezpečně. (c) Učitelé v naší škole jsou ke mně spravedliví. (d) Jsem hrdý na to, že chodím do této školy.
Sebedůvěra žáků v problémových úlohách	žák	Proměnná nabývá čtyř hodnot na škále odpovídající sebedůvěře žáka ve svou schopnost řešit problémové úlohy založené na nalezení dílčích kroků postupu.
Úlohy spojené s formulací postupu řešení	žák	Proměnná vyjadřuje charakteristiku výuky daného žáka ve vztahu k zařazení úloh spojených s formulací postupu při řešení problémových úloh. Proměnná nabývá dvou hodnot – ano a ne.
Využití digitálních technologií v jiných předmětech	žák	Proměnná vyjadřuje četnost využití digitálních technologií (PC, tablet) ve výuce jiných předmětů, než je informatika a podobné předměty.
Zřizovatel školy	škola	Proměnná nabývá dvou hodnot – veřejný zřizovatel školy a neveřejný, tj. církevní a soukromý, zřizovatel školy.
Velikost školy	škola	Proměnná odpovídá počtu žáků střední školy.
Kraj školy	škola	Proměnná odpovídá kraji, v němž je škola umístěna (14 kategorií odpovědí včetně území hlavního města Prahy).

Zjištění plynoucí z odhadů hierarchických modelů přehledně zachycuje tabulka č. 13. Ukazuje se, že chlapci a žáci bez statusu žáka se SVP, kteří mají školu ve vyšší oblíbenosti než jiní žáci a zároveň si více důvěřují v řešení problémových úloh, k nimž musí formulovat odpovídající kroky postupu, dosáhli v testu informační gramotnosti vyšší úspěšnosti. Významným faktorem, který diferencuje žáky podle jejich úspěšnosti v testu informační gramotnosti, je studovaný obor žáka. Podle očekávání dosáhli v testu informační gramotnosti lepších výsledků žáci studující obor Gymnázium, horších výsledků žáci studující nematuritní obory vzdělání. Hodnocení maturitních oborů ukázalo na nižší dosaženou úroveň informační gramotnosti žáků studujících společenskovední obory a vyšší dosaženou úroveň informační gramotnosti žáků studujících technické obory,⁴¹ přičemž však rozdíl ve výsledcích žáků technických, přírodovědných a uměleckých oborů byl poměrně omezený.

41 Žáci studující obor vzdělání Informační technologie dosáhli v testu informační gramotnosti průměrné úspěšnosti blízké se úspěšnosti žáků gymnázií.



Významnost faktorů úrovně informační gramotnosti žáků

Faktor	Úspěšnost žáka v testu informační gramotnosti
Pohlaví žáka (dívka)	negativní vztah
Status žáka se SVP (ano)	negativní vztah
Studovaný obor žáka	pozitivní vztah studia oboru Gymnázium negativní vztah studia nematuritních oborů v rámci maturitních oborů pozitivní vztah technických oborů a negativní vztah společenských oborů vzdělání
Oblíbenost školy (ano)	pozitivní vztah
Sebedůvěra žáků v problémových úlohách (ano)	pozitivní vztah
Úlohy spojené s formulací postupu řešení problémové úlohy (ano)	pozitivní vztah
Využití digitálních technologií ve výuce jiných předmětů než informatika	jen negativní vztah mezi velmi častým využíváním digitálních technologií ve výuce a úspěšností žáků v testu informační gramotnosti
Zřizovatel školy (veřejný)	bez vztahu
Velikost školy	bez vztahu
Kraj školy	bez vztahu

Tabulka č. 13 dále potvrzuje nejednoznačnost vztahu mezi četností využití digitálních technologií ve výuce a dosaženou úspěšností žáků středních škol v testu informační gramotnosti. Lze pouze zaznamenat existenci významného negativního vlivu příliš častého využití digitálních technologií ve výuce, a to pravděpodobně v kontextu následného nedostatku času pro rozvoj dalších znalostí a dovedností žáků. Pozitivní vztah lze naopak pozorovat mezi zařazením problémových úloh vyžadujících formulaci postupu řešení na jedné straně a výsledky žáků v testu informační gramotnosti na straně druhé.

4.3

Faktory úrovně informační gramotnosti žáků – srovnání škol

Pro hodnocení významu vybraných faktorů dosažené úrovně informační gramotnosti žáků 3. ročníku středních škol byl dále použit postup založený na porovnání charakteristik dvou skupin škol navštívených v rámci tematické prezenční inspekční činnosti ve školním roce 2018/2019. Do obou skupin bylo zařazeno celkem 30 škol – do první skupiny školy, jejichž žáci dosáhli ve zjišťování dosažené úrovně informační gramotnosti ve školním roce 2018/2019 nejlepších výsledků (dále jen „školy s lepšími výsledky“), do druhé skupiny školy, jejichž žáci dosáhli v tomto zjišťování nejhorších výsledků (dále jen „školy s horšími výsledky“). Při výběru škol byl zohledněn faktor typu studovaného oboru žáka tak, aby struktura typů studovaných oborů byla u obou skupin škol srovnatelná. Předmětem hodnocení bylo posouzení rozdílů v těch vybraných charakteristikách obou skupin škol, které se vztahují k podmínkám a průběhu vzdělávání a jsou relevantní k informační gramotnosti žáků,⁴² konkrétně pak:

- zahrnutí ICT technologií ve strategickém řízení školy (viz tabulka č. 2),
- kvalita ICT infrastruktury školy (viz tabulka č. 3),
- kompetence učitelů v práci s ICT (viz tabulka č. 4),

⁴² Za tímto účelem byla struktura dílčích hodnocených proměnných charakteristik škol (viz příslušné tabulky) zjednodušena s využitím výpočtu faktorového skóre.

- profesní rozvoj učitelů v práci s ICT (viz tabulka č. 5),
- podoba práce s informacemi ve výuce (viz tabulka č. 7),
- podoba zařazení výuky založené na řešení problémů (viz tabulka č. 8),
- účelnost využití digitálních technologií ve výuce,⁴³
- využití digitálních technologií pro výuku žáků se SVP (viz tabulka č. 10).

Srovnání obou skupin škol naznačuje, že školy s lepšími výsledky vykázaly příznivější charakteristiky spojené s výukou – podobu práce s informacemi ve výuce, podobu zařazení výuky založené na řešení problémů a účelnost využití digitálních technologií ve výuce. Příznivější charakteristiky výuky v uvedených oblastech se přitom netýkaly pouze výuky informatiky, ale také výuky dalších předmětů. Učitelé škol s lepšími výsledky žáků, kteří učí jiný předmět než informatiku, také lépe hodnotili svou úroveň digitální gramotnosti. Rozdíly dalších charakteristik škol s lepšími a horšími výsledky žáků v testu informační gramotnosti se neukázaly být významnými, a to včetně aprobovanosti učitelů.

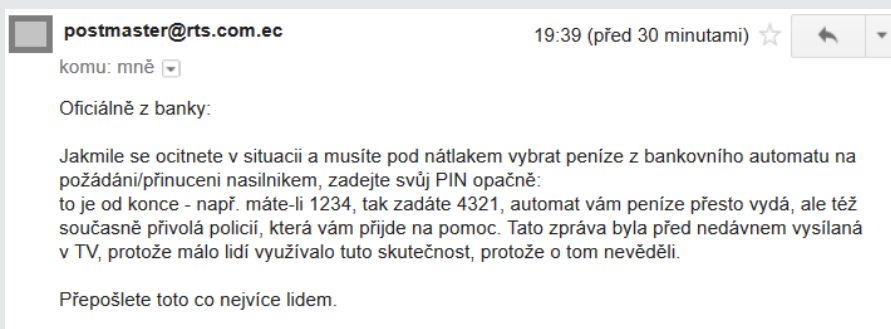
4.4

Otázky testu informační gramotnosti

Hodnocení otázek testu informační gramotnosti ukazuje na existenci dvou subdimenzí, v nichž žáci dosáhli různé úrovně úspěšnosti. První subdimenze zahrnuje otázky, které se obsahově zaměřily na dovednosti žáků chovat se bezpečně v potenciálně nebezpečných situacích v online prostředí (např. ochrana před počítačovými viry, reakce na podvodný řetězový e-mail – hoax). Pozitivní je, že žáci v těchto otázkách dosáhli vyšší úspěšnosti, než je průměrný výsledek žáků v celém testu. Přes tuto skutečnost je nicméně žádoucí i nadále věnovat pozornost tématu bezpečného chování žáků na internetu, a to také v kontextu skutečnosti, že 90 % žáků se nedomnívá, že by vyučující byli přehnaně opatrní a zbytečně často žáky upozorňovali na nutnost bezpečného chování na internetu.

Příklad zadání otázky první subdimenze testu informační gramotnosti, ve které žáci dosáhli 87% úspěšnosti:

Vyberte správnou odpověď. Která z následujících možností správně pojmenovává výše uvedenou e-mailovou zprávu a popisuje, jak na ni reagovat?



Je to antivir, tuto nesmyslnou zprávu budu ignorovat.

Je to hoax, budu se touto důležitou zprávou řídit.

Je to antivir, budu se touto důležitou zprávou řídit.

Je to hoax, tuto nesmyslnou zprávu budu ignorovat.

⁴³ Faktor byl utvářen s využitím dílčích proměnných charakterizujících jednak podobu využití digitálních technologií v navštívených hodinách výuky během tematické inspekční činnosti (škála od chybějícího využití po využití ke komplexní a tvůrčí činnosti žáků), jednak účelnost využití digitálních technologií v těchto hodinách vzhledem k účelu a cíli využití.



Druhá subdimenze zahrnuje otázky, které se obsahově zaměřily na dovednosti žáků nalézt vhodné kroky postupu řešení zadané problémové situace (např. zápis algoritmu řešení, interpretace kroků pro dosažení cíle v orientačním plánu). Právě řešení těchto otázek, které jsou náročnější na logické myšlení a představivost, působilo žákům větší potíže – žáci v nich dosáhli nižší úspěšnosti, než je průměrný výsledek žáků v celém testu. Zjištění o větších problémech žáků s řešením kognitivně náročnějších úloh se opakuje v hodnoceních častěji.⁴⁴

Příklad zadání otázky druhé subdimenze testu informační gramotnosti, ve které žáci dosáhli 33% úspěšnosti:

Máte robota-zahradníka, který umí vykonat několik jednoduchých činností.

dopředu K robot popojde dopředu o počet kroků K
vzad K robot popojde vzad o počet kroků K
vpravo U robot se otočí vpravo o úhel U
vlevo U robot se otočí vlevo o úhel U
zasad' robot zasadí květinu

Robot také dokáže svou činnost opakovat
 opakuj N [dopředu K vpravo U] robot vykoná činnosti uvedené v závorce N-krát

Příklad

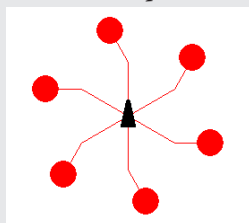
Pokud naprogramujete robota těmito příkazy:

opakuj 3 [dopředu 50 zasad' vpravo 120]

vznikne takový záhonek květin (pozn. puntíky jsou zasazené květiny, čáry ukazují, kudy robot šel)



Seřadte příkazy do závorky tak, aby robot zasadil květiny do záhonku podle následujícího obrázku. Robot začíná svou činnost uprostřed a končí také uprostřed (černý trojúhelník).



dopředu (60); vlevo (30); dopředu (40); zasad'; vzad (40); vpravo (30); vzad (60); vpravo (60)

5 Rozvoj informační gramotnosti žáků – hodnocení změn v čase

Hodnocení rozvoje informační gramotnosti žáků se obsahově zaměřilo na posouzení rozdílů ve zjištěních prezentovaných v této tematické zprávě a v analogické tematické zprávě pojednávající o úrovni informační gramotnosti žáků ve školním roce 2016/2017.⁴⁵

Ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně informační gramotnosti žáků ve školním roce 2016/2017 dosáhli žáci 3. ročníku středních škol průměrné úspěšnosti 66 %, ⁴⁶ což je o málo

⁴⁴ Viz například závěry mezinárodního šetření PISA, které ukázaly na větší problémy českých žáků s řešením otázek zaměřených na návrh a vyhodnocení přírodovědného výzkumu. Blíže viz ČŠI (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce.

⁴⁵ ČŠI (2018). *Rozvoj informační gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

⁴⁶ ČŠI (2018). *Rozvoj informační gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

lepší výsledek než výsledek žáků stejného ročníku středních škol ve školním roce 2018/2019. Poznotek o lepším výsledku žáků 3. ročníku středních škol, kteří řešili test informační gramotnosti ve školním roce 2016/2017, přitom zůstává v platnosti i v případě hodnocení pouze těch otázek, které byly společné pro oba testy, a při vynechání žáků nematuritních oborů vzdělání, kteří se výběrového zjišťování dosažené úrovně informační gramotnosti ve školním roce 2016/2017 neúčastnili.

Typickým znakem hlavních zjištění prezentovaných v tematické zprávě k rozvoji informační gramotnosti žáků ve školním roce 2016/2017 je zachování jejich relevance také v šetření pro školní rok 2018/2019:

- Ve zjištěních ze školního roku 2016/2017 byly v případě středních škol identifikovány horší výsledky dívek a rovněž žáků společenskovedních maturitních oborů, mezikrajské rozdíly byly hodnoceny jako malé. Stejně poznatky byly zjištěny také ve školním roce 2018/2019.
- Zjištění prezentovaná v tematické zprávě ze školního roku 2016/2017 spojovala největší problémy žáků s řešením problémových úloh vyžadujících uživatelské dovednosti a logické myšlení (včetně řešení algoritmů). Toto zjištění bylo zaznamenáno také v této tematické zprávě s akcentem na úlohy vyžadující nalezení vhodných kroků postupu řešení zadané problémové situace.
- Tematická zpráva ze školního roku 2016/2017 zdůraznila ve svém shrnutí skutečnost, že učitelé sice využívají digitální technologie ve většině hodin výuky, ve vysoké míře však především pro prezentaci učiva (s výjimkou předmětu informatika) a mnohem méně jako nástroj, se kterým pracují samotní žáci. Zároveň necelá polovina učitelů vnímala potenciál využití digitálních technologií pro celkovou změnu koncepce své výuky a vysoký podíl učitelů vykazoval nízkou znalost specifik bezpečného pohybu v on-line prostředí. Obecně pak byly pozorovány významné rozdíly ve využití digitálních technologií v rámci jednotlivých předmětů. Tato zjištění se opakují také v tematické zprávě pro školní rok 2018/2019.
- Tematické zprávy ze školního roku 2016/2017 i 2018/2019 přinášejí analogické poznatky také v dalších oblastech: převládající předávání již vytvořených vstupních informací pro další práci žáků ze strany učitele; podobná četnost zařazení výuky založené na řešení problémů, a to včetně nízkého zastoupení úloh vyžadujících náročnější činnosti žáků; spíše méně častá podpora poskytovaná ICT koordinátorem učitelům v oblasti využití digitálních technologií pro didaktické účely; podobně různorodá úroveň sebejistoty učitelů v práci s ICT; podobně čtené využití e-portfolia učiteli; podobné charakteristiky vzdělávání učitelů v oblasti využití digitálních technologií ve výuce.

Hlavní rozdíly ve zjištěních prezentovaných v tematické zprávě ze školního roku 2016/2017 a tematické zprávě pro školní rok 2018/2019 lze pozorovat v identifikaci faktorů vztažených k výsledkům škol v hodnocení dosažené úrovně informační gramotnosti svých žáků. Zatímco v tematické zprávě ze školního roku 2016/2017 byly za takové faktory označeny zahrnutí ICT do plánování školy, vybavenost školy ICT infrastrukturou a profesní rozvoj učitelů, v tematické zprávě pro školní rok 2018/2019 nebyl vliv těchto faktorů hodnocen jako významný, naopak zdůrazněny byly aspekty související s průběhem výuky – podoba práce s informacemi ve výuce, podoba zařazení výuky založené na řešení problémů a účelnost využití digitálních technologií ve výuce, a to v jiných předmětech výuky, než je informatika.



6 Závěry a doporučení

6.1

Závěry

- Žáci 3. ročníku středních škol dosáhli ve zjišťování dosažené úrovně vybraných aspektů informační gramotnosti průměrné úspěšnosti na úrovni expertně stanovené očekávané hodnoty a zároveň o něco horšího výsledku, než dosáhli žáci 3. ročníku středních škol ve školním roce 2016/2017. Větší problémy měli žáci s řešením úloh, které vyžadovaly logické myšlení a představivost při nalezení vhodných kroků postupu řešení zadané problémové situace. Na horší dovednosti českých žáků řešit úlohy, které vyžadují zapojení kognitivně složitějších operací, přitom upozorňují i další šetření České školní inspekce.⁴⁷
- Hodnocení dosažené úrovně informační gramotnosti žáků 3. ročníku středních škol ukazuje na významné rozdíly mezi školami, kdy významná část těchto rozdílů je utvářena studovaným oborem žáka. Takto vyšší úspěšnosti v testu informační gramotnosti dosáhli podle očekávání žáci gymnázií, ale také žáci maturitního oboru vzdělání Informační technologie, nižší úspěšnosti pak vedle žáků nematuritních oborů vzdělání i žáci společenskovědních maturitních oborů vzdělání. Významnými diferencujícími faktory dosažené úrovně informační gramotnosti žáků 3. ročníku středních škol jsou žákem deklarovaná oblíbenost školy a žákovo sebevědomí řešit problémové úlohy založené na nalezení dílčích kroků a postupů. Rozdíly jsou i mezi pohlavími – dívky dosáhly horších výsledků než chlapci.
- Problematika ICT / digitálních technologií je běžnou součástí koncepcí rozvoje škol. Příležitosti k dalšímu zlepšování škol v této oblasti tak lze pozorovat především v otázkách kvality koncepčního (strategického) řízení škol, a to například v oblastech:
 - provázanosti pořizování, obnovy a využití ICT / digitálních technologií s dalšími cíli školy (např. využití ICT / digitálních technologií pro dosahování vzdělávacích cílů se vztahem k informační gramotnosti žáků, a to včetně vzdělávání žáků se SVP; využití ICT / digitálních technologií pro hodnocení žáků; posilování vazby ICT / digitálních technologií a profesního rozvoje učitelů a další),
 - posilování sounáležitosti aktérů školy s její koncepcí rozvoje v oblasti ICT / digitálních technologií,
 - hledání nových možností pro lepší využití ICT / digitálních technologií ve vzdělávacích i dalších aktivitách školy (např. využití systémů pro řízení výuky – LMS, sdílení vzdělávacích a dalších materiálů prostřednictvím vzdáleného přístupu, zlepšování podmínek školy pro využití vlastních ICT / digitálních technologií žáků).

Významnou roli při zvyšování kvality koncepčního (strategického) řízení škol v oblasti ICT / digitálních technologií může hrát osoba ICT koordinátora.

- Didaktická technika nebyla učitelům k dispozici jen přibližně v desetině hodin navštívených během komplexní inspekční činnosti na středních školách a také jen nízký podíl (cca pětina) učitelů středních škol označil vybavení školy ICT / digitálními

⁴⁷ Takto například na větší problémy českých žáků s řešením otázek zaměřených na návrh a vyhodnocení přírodovědného výzkumu poukázala zjištění prezentovaná v tematické zprávě k mezinárodnímu šetření PISA (2015). Blíže viz ČŠI (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce. Podobná zjištění byla prezentována také v tematických zprávách České školní inspekce, které se věnují jednotlivým gramotnostem, např. ČŠI (2019). *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. Praha: Česká školní inspekce. ČŠI (2019). *Rozvoj sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. Praha: Česká školní inspekce.

technologiami jako překážku pro realizaci své výuky. Přes tuto skutečnost však lze identifikovat řadu problémových oblastí spojených s vybavením škol ICT / digitálními technologiemi, především pak omezené možnosti jejich využití pro výuku všech žáků ve třídě a postupné zastarávání ICT / digitálních technologií využívaných ve škole. Materiálně-technické podmínky škol jsou následně jednou z příčin, proč je využití ICT / digitálních technologií nejčastěji spojeno jen s prezentací učitele, často navíc s omezenou interakcí se žáky, zatímco využití těchto technologií pro jednoduché či komplexní činnosti žáků jsou výrazně méně časté. Za pozornost přitom stojí, že právě druhý typ využití ICT / digitálních technologií je častěji označován jako účelný pro naplnění cílů výuky.

- Pozitivně lze hodnotit rostoucí zájem učitelů jak o využití ICT / digitálních technologií ve své výuce, tak o zvyšování svých kompetencí v této oblasti, 40 % učitelů dokonce uvažuje o potenciálu ICT / digitálních technologií pro celkovou změnu své výuky. Ačkoli učitelé nevnímají své znalosti a dovednosti jako zásadní překážku pro využívání ICT / digitálních technologií ve výuce, většina z nich se označila převážně za konzumenta aktivit v on-line prostředí a jen čtvrtina uvedla svou sebejistotu a metodickou zdatnost v práci s ICT / digitálními technologiemi, tj. vyšší úroveň své digitální gramotnosti. Tyto skutečnosti následně omezují možnosti učitele utvářet vlastní vzdělávací materiály s využitím ICT / digitálních technologií, přičemž hodnocení ukázalo na existenci vztahu mezi úrovní digitální gramotnosti učitele a tím, jak využívá ICT / digitální technologie pro tvorbu konstruktivisticky pojatých úloh pro výuku. Výuka učitelů s vyšší úrovní digitální gramotnosti se pak obecně vyznačovala lepšími charakteristikami vztahujícími se k práci žáků s informacemi, k výuce založené na řešení problémů a k účelnosti využití ICT / digitálních technologií ve výuce. Konečně školy, jejichž žáci dosáhli lepších výsledků v testu informační gramotnosti, vykázaly častější zastoupení učitelů s vyšší úrovní digitální gramotnosti než školy, jejichž žáci dosáhli v tomto testu horších výsledků, a to nikoli učitelů informatiky, nýbrž učitelů jiných předmětů.
- V kontextu výše uvedeného významu digitální gramotnosti učitelů pro kvalitu vzdělávání lze vnímat důležitost jejich profesního rozvoje v této oblasti. Hodnocení účasti učitelů na DVPP a dalších formách vzdělávání se zaměřením na využití ICT / digitálních technologií ve výuce ukazuje, že více než polovina učitelů se tohoto typu vzdělávání v posledních třech letech neúčastnila. Platí také, že učitelé, kteří kurz DVPP orientovaný na využití těchto technologií ve výuce neabsolvovali, hodnotí hůře svou úroveň digitální gramotnosti. Pozitivní roli pro zvyšování znalostí a dovedností učitelů v oblasti využití ICT / digitálních technologií ve výuce může sehrát podpora ICT koordinátora. Význam uvedených zjištění narůstá v kontextu problémů se zajištěním aprobované výuky informatiky na školách, především pak v případě nematuritních oborů středních škol.
- Hodnocení průběhu vzdělávání ve vazbě na informační gramotnost žáků ukazuje na řadu příležitostí spojených především s posilováním výskytu vzdělávacích situací, které vyžadují aktivaci náročnějších dovedností žáků – např. kritický výběr informací a posouzení jejich věrohodnosti, systematizace informací žákem pro další využití, náročnější problémové úlohy, dodržování pravidel a zásad pro tvorbu výstupů různé povahy a další. Hodnocení charakteristik škol, jejichž žáci dosáhli lepších, respektive horších výsledků v testu informační gramotnosti, naznačuje, že tyto dvě skupiny škol se liší právě v tom, jaká je ve výuce jiných předmětů než informatiky podoba práce žáků s informacemi a podoba zařazení výuky založené na řešení problémů.
- Mezi často diskutované otázky patří vztah mezi četností využití ICT / digitálních technologií ve výuce a vzdělávacími výsledky žáků. Hodnocení tohoto faktoru ve vazbě na dosaženou úspěšnost žáků 3. ročníku středních škol v testu informační gramotnosti neukázalo pozitivní vztah obou proměnných, naopak velmi časté využívání ICT / di-



gitálních technologií ve výuce (zejména v případě forem využití, při nichž jsou žáci pouze konzumenty digitálně prezentovaných informací) může mít negativní vliv na dosahované výsledky žáků. Takto se potvrzují závěry řady studií a výstupů ze šetření České školní inspekce, že vedle četnosti využití ICT / digitálních technologií ve výuce je zásadním aspektem způsob jejich využití. To potvrzuje také zjištění, že vyšší účelnost využití ICT / digitálních technologií ve výuce byla charakteristická pro školy, jejichž žáci dosáhli lepších výsledků v testu informační gramotnosti. Konečně přibližně polovina učitelů se staví kladně k přínosnosti častějšího využití ICT / digitálních technologií pro svou výuku, přičemž podíl těchto učitelů je nepřímo vztažen k četnosti využití ICT / digitálních technologií ve své výuce.

- Ačkoli hodnocení ukázalo na řadu pozitivních poznatků vztahujících se k otázkám bezpečnosti a etiky v on-line prostředí, formulovány byly rovněž argumenty, proč je důležité se tímto tématem dále aktivně zabývat.
- Hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání v oblasti informační gramotnosti žáků se liší mezi předměty. Podle očekávání lze nejlepší charakteristiky hodnocených faktorů pozorovat ve výuce informatiky, v případě dalších předmětů existují významné příležitosti ke zlepšení, a to s ohledem na nadoborový charakter gramotností s potřebou jejich rozvoje napříč předměty.

6.2

Doporučení

Doporučení pro školy

- Zvyšovat kvalitu koncepčního (strategického) řízení školy v oblasti ICT / digitálních technologií (např. provázanost pořizování, obnovy a využití těchto technologií s dalšími cíli školy), a to s využitím vhodné dělby odpovědnosti a pravomocí včetně ustanovení osoby ICT koordinátora.
- V závislosti na svých finančních možnostech obnovovat či rozvíjet ICT infrastrukturu školy, respektive hledat alternativní možnosti využití ICT / digitálních technologií (např. mobilní třída, utváření podmínek pro využití ICT / digitálních technologií žáků) tak, aby bylo častěji možné zužitkovat pozitiva výuky spojená s využitím ICT / digitálních technologií všemi žáky a napříč předměty (např. zvýšení zajímavosti výuky apod.), a to při respektování hrozeb plynoucích z možného negativního vlivu příliš častého využití těchto technologií na vzdělávací výsledky žáků.
- Posilovat využití ICT / digitálních technologií v rámci celkového fungování školy (např. sdílení vzdělávacích a jiných materiálů, využití vzdáleného přístupu ke vzdělávacím a jiným materiálům, systémů pro řízení výuky – LMS – a další) a podporovat učitele při jejich odůvodněných záměrech změnit své vzdělávací strategie prostřednictvím využití ICT / digitálních technologií.
- Podporovat zvyšování digitální gramotnosti učitelů napříč předměty (např. DVPP, jiné formy vzdělávání, podpora ICT koordinátora učitelům v oblasti výuky a další).
- Usilovat o častější zařazování náročnějších vzdělávacích situací vyžadujících aktivaci dovedností žáků pracovat s informacemi (např. kritický výběr informací a posouzení jejich věrohodnosti, třídění informací) a řešit problémově orientované úlohy (např. logické myšlení, představivost).
- Využívat příležitosti pro rozvoj informační gramotnosti žáků v různých předmětech a s respektováním potřeby koordinovaného přístupu ve vazbě na koncepční záměry školy.

- Ve výuce věnovat pozornost otázkám bezpečnosti a etiky v on-line prostředí.
- Aktivně přistupovat k projektovým příležitostem spojeným s financováním opatření pro rozvoj informační gramotnosti žáků.

Doporučení pro zřizovatele škol

- Zohlednit význam problematiky ICT / digitálních technologií pro výuku a informační gramotnost žáků v obsahu územních i tematických koncepčních dokumentů (např. postavení informační gramotnosti mezi prioritami těchto dokumentů, otázka oborové struktury středního vzdělávání apod.).
- Spolupracovat se zřizovanými školami při obnově a rozvoji ICT infrastruktury školy a při naplňování koncepcí rozvoje škol v oblasti informační gramotnosti žáků.
- Zhodnotit možnosti a pozitiva plynoucí ze spolupráce zřizovaných škol v dalších oblastech (např. sdílení vzdělávacích a dalších materiálů, metodická podpora ICT koordinátora více školám apod.) a v případě přínosnosti takovou spolupráci realizovat.
- V rámci svých informačně-propagačních aktivit zdůrazňovat význam informační gramotnosti žáků a celé společnosti.

Doporučení pro MŠMT

- Zohledňovat význam problematiky ICT / digitálních technologií pro výuku a informační / digitální gramotnost žáků v koncepčních dokumentech na národní úrovni (např. připravovaná Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+), a to včetně vazby na dokumenty vztahující se k Evropským strukturálním a investičním fondům⁴⁸.
- V souladu s cíli a oblastmi intervencí Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020⁴⁹ vytvářet podmínky a podpůrný systém pro:
 - realizaci opatření k podpoře rozvoje digitální / informační gramotnosti žáků (např. úpravy RVP s důrazem na rozvíjení informatického myšlení žáků a průřezový charakter problematiky, nabídka navazujících učebních zdrojů včetně nediskriminačního přístupu k digitálním vzdělávacím zdrojům, podpora propojení formálního a neformálního vzdělávání a informálního učení);
 - udržitelné financování opatření na správu, obnovu a rozvoj ICT infrastruktury škol, a to rovněž s ohledem na očekávané změny finančních alokací z Evropských strukturálních a investičních fondů;

48 Evropské strukturální a investiční fondy byly a jsou významným zdrojem financování takto zaměřených projektů středních škol v programových obdobích 2007–2013 i 2014–2020. Takto Evaluační studie Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK) pro Prioritní osu 1 „Počáteční vzdělávání“ (bližší viz DELOITTE ČESKÁ REPUBLIKA (2014). *Evaluační studie Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost – Prioritní osa 1: Počáteční vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Deloitte Česká republika.) mimo jiné uvádí:

- 1 058 projektů s celkovou finanční alokací necelých 1,4 mld. Kč realizovaných v rámci oblasti podpory 1.5 „Zlepšení podmínek pro vzdělávání na středních školách“ s podporovanou aktivitou „Vytváření podmínek pro rozvoj znalostí, schopností a dovedností žáků v oblasti ICT gramotnosti“;
- 371 projektů (základní i střední školy) s celkovou finanční alokací necelých 1,3 mld. Kč realizovaných v rámci oblasti podpory 1.1 „Zvyšování kvality ve vzdělávání“ s podporovanou aktivitou „Zlepšování podmínek pro využívání ICT ve všeobecně vzdělávacích a odborných předmětech pro žáky i pedagogické pracovníky, a to i mimo vyučování“;
- 419 projektů (základní i střední školy) s celkovou finanční alokací necelých 1,8 mld. Kč realizovaných v rámci oblasti podpory 1.2 „Rovné příležitosti dětí a žáků se SVP“ s podporovanou aktivitou „Uplatňování a zlepšování organizačních forem výuky a vyučovacích metod podporujících rovný přístup ke vzdělávání, včetně tvorby individuálních vzdělávacích plánů, využití ICT a e-learningových aplikací“;
- 126 projektů (základní i střední školy) s celkovou finanční alokací 417 mil. Kč realizovaných v rámci oblasti podpory 1.3 „Další vzdělávání pracovníků škol a školských zařízení“ s podporovanou aktivitou „Podpora profesního rozvoje pedagogických pracovníků škol a školských zařízení pro využívání ICT ve výuce“.

Problematika digitálního vzdělávání zůstala významným financovaným tématem také v Operačním programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV) v programovém období 2014–2020, když obsahově propustuje téměř všemi aktivitami a tématy ve výzvách vyhlášených v prioritní ose 3 „Rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání“. Příklady takových výzev jsou výzvy přímo zaměřené na implementaci Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 nebo šablony související s ICT.

49 MŠMT (2014). *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.



- komplexní integraci ICT / digitálních technologií do výuky a do života školy (např. podpora práce ICT metodiků, nástroje strategického řízení školy v této oblasti);
- pro utváření inovativních postupů založených na spolupráci aktérů a na využití rozvíjející se datové základny.
- Podporovat opatření pro zvyšování úrovně digitální gramotnosti učitelů a jejich dovedností využívat ICT / digitální technologie ve výuce (např. DVPP, otevřené on-line kurzy s možností certifikovaného zakončení), a to včetně pregraduální přípravy studentů učitelství na vysokých školách.
- V externí komunikaci zdůrazňovat význam ICT / digitálních technologií a informační gramotnosti žáků pro jejich uplatnění v osobním i profesním životě, včetně otázek etiky a bezpečnosti v on-line prostředí.

Seznam zkratk

ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
ICT	informační a komunikační technologie
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	rámcový vzdělávací program
SŠ	střední škola
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program



Příloha 1 **Doplňující charakteristiky šetření**

Tabulka 14

Struktura hospitací tematické inspekční činnosti vzhledem k typu předmětu navštívené hodiny a podíl odpovídajících učitelů vyučujících daný typ předmětu na celkovém počtu dotazovaných učitelů

Typ předmětu	Podíl na počtu hospitací	Podíl na počtu učitelů
Cizí jazyk	15 %	23 %
Český jazyk	9 %	15 %
Informatika	13 %	13 %
Matematika	8 %	17 %
Odborné předměty	29 %	30 %
Přírodovědné předměty	15 %	26 %
Společenskovědní předměty a výchovy	11 %	28 %

Příloha 2 Doplnující charakteristiky šetření

Tabulka 15

Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně informační gramotnosti žáků 3. ročníku středních škol

Struktura podle zřizovatele	Počet škol	Počet žáků
Veřejný	201	10 484
Neveřejný	72	2 022
Struktura podle krajů	Počet škol	Počet žáků
Jihočeský	20	837
Jihomoravský	29	1 228
Karlovarský	7	248
Královéhradecký	19	1 035
Liberecký	10	479
Moravskoslezský	28	1 426
Olomoucký	20	960
Pardubický	15	549
Plzeňský	12	536
Praha	37	2 152
Středočeský	24	959
Ústecký	22	853
Vysočina	14	555
Zlínský	16	689
Struktura podle pohlaví	Počet škol	Počet žáků
Dívka	-	6 806
Chlapec	-	5 700
Struktura podle oboru vzdělání	Počet škol	Počet žáků
Obory kategorie K	-	5 273
Přírodovědné maturitní obory	-	1 047
Společenskovědní maturitní obory	-	3 354
Technické maturitní obory	-	2 208
Umělecké maturitní obory	-	476
Obory kategorie E a H	-	148





Dopravní výchova
na základních školách
ve školním roce 2018/2019

Tematická zpráva

OBSAH

1 Úvod	547
1.1 Dopravní výchova a rámcové vzdělávací programy pro základní školy	547
1.2 Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika	548
2 Shrnutí hlavních zjištění	549
3 Dopravní výchova – průběh a podmínky vzdělávání	551
3.1 Organizace a formy realizace dopravní výchovy	551
3.1.1 Využití dopravního hřiště v dopravní výchově	552
3.1.2 Projektové aktivity a dopravní výchova	553
3.1.3 Cykloturistické akce a dopravní výchova	555
3.1.4 Realizace dopravní výchovy formou cyklistických soutěží a zájmové kroužky	555
3.1.5 Spolupráce s externími partnery při realizaci dopravní výchovy	556
3.1.6 Shrnutí	557
3.2 Materiální a personální podmínky realizace dopravní výchovy	559
3.2.1 Materiální podmínky realizace dopravní výchovy	559
3.2.2 Personální podmínky realizace dopravní výchovy	560
3.3 Téma dopravní výchovy	562
3.4 Další aspekty realizace dopravní výchovy	564
3.4.1 Hodnocení žáků a dopravní výchova	564
3.4.2 Rodina a dopravní výchova žáků	564
3.4.3 Školní družina a dopravní výchova	565
3.4.4 Žák v roli cyklisty	565
3.4.5 Doprava a bezpečnost v okolí školy	567
4 Hodnocení znalostí a dovedností žáků ve vybraných tématech dopravní výchovy	568
4.1 Znalosti a dovednosti žáků ve vybraných tématech dopravní výchovy	568
4.2 Faktory úspěšnosti žáků v testu dopravněbezpečnostních témat	571
4.3 Otázky testu dopravněbezpečnostních témat	574
5 Realizace dopravní výchovy – spokojenost a náměty ke zlepšení	576
6 Závěry a doporučení	578
6.1 Závěry	578
6.2 Doporučení	581
Seznam zkratk	583
Příloha 1 Doplnující charakteristiky šetření	584

1 Úvod

Hodnocení forem, rozsahu, kvality a výsledků vzdělávání v tématech souvisejících s dopravní výchovou na základních školách a víceletých gymnáziích (dále i „základní školy“) bylo jedním z důležitých specifických úkolů České školní inspekce (dále i „ČŠI“) pro školní rok 2018/2019. Důležitost tohoto cíle je mimo jiné dána jeho postavením mezi prioritami Národní strategie bezpečnosti silničního provozu na období 2011–2020, přičemž speciální pozornost je mu věnována také na úrovni vládních (např. Výbor pro dopravní výchovu, prevenci a osvětu při Radě vlády pro bezpečnost silničního provozu) a relevantních nevládních organizací. Záměrem České školní inspekce je prostřednictvím této tematické zprávy představit hlavní zjištění plynoucí z realizovaného hodnocení v tématech souvisejících s dopravní výchovou v základních školách ve školním roce 2018/2019 a na tomto základě formulovat doporučení na úrovni školy a jejího zřizovatele, stejně jako na úrovni vzdělávacího systému (doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – dále i „MŠMT“). Pozornost je věnována také kvalitativní změně oproti zjištěním tematického šetření České školní inspekce v oblasti dopravněbezpečnostních témat,¹ které bylo realizováno ve školním roce 2015/2016. Na přípravě, realizaci i vyhodnocování zjištění se významně podíleli také odborní pracovníci Ministerstva dopravy ČR – samostatného oddělení BESIP (dále i „BESIP“).

1.1

Dopravní výchova a rámcové vzdělávací programy pro základní školy

Rámcové vzdělávací programy (dále i „RVP“) pro základní vzdělávání a pro gymnázia a na ně navazující školní vzdělávací programy (dále i „ŠVP“) představují základní rámec pro rozpracování témat souvisejících s dopravní výchovou na základních školách. Tato témata jsou na 1. stupni základní školy zařazena především v rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, v níž se očekávané znalosti a dovednosti žáků mimo jiné týkají oblastí:

- bezpečného chování v silničním provozu (např. předcházení rizikovým situacím v dopravě a dopravních prostředcích, bezpečnostní prvky, dopravní značky),
- první pomoci (např. první pomoc při drobných poraněních, přivolání pomoci při ohrožení zdraví člověka, čísla tísňového volání).

Na 2. stupni základní školy jsou témata související s dopravní výchovou začleněna především ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví, v němž se očekávané znalosti a dovednosti žáků mimo jiné týkají učiva – dodržování pravidel bezpečnosti a ochrany zdraví (např. bezpečnost v dopravě, rizika silniční a železniční dopravy, vztahy mezi účastníky silničního provozu včetně zvládnutí agresivity, postup v případě dopravní nehody) a základy první pomoci.

Témata spojená s bezpečností v dopravě mají v RVP pro 1. i 2. stupeň základní školy své zakotvení také ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova (vzdělávací oblast Člověk a zdraví), a to např. ve vazbě na učivo turistika a pobyt v přírodě (např. uplatňování pravidel bezpečnosti silničního provozu v roli chodce a cyklisty, chování v dopravních prostředcích při přesunu). Vedle toho mohou být témata související s dopravní výchovou vyučována i v dalších vzdělávacích oborech (např. Výchova k občanství na 2. stupni základní školy ve vazbě na vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích nebo na právní aspekty dané problematiky) a takto je potřeba pohlížet na dopravní výchovu průřezově napříč vzdělávacími oblastmi a obory. Pro zjednodušení a lepší srozumitelnost je v dalším textu využíván pojem „předmět“ jako obecně vžitá alternativa k pojmu „vzdělávací obor“.

1 ČŠI (2016). *Vzdělávání v bezpečnostních tématech*. Praha: Česká školní inspekce.



Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika

Zjištění prezentovaná v této tematické zprávě jsou založena na informacích z několika dílčích šetření. Takto jsou využity informace o formách, rozsahu, kvalitě a výsledcích vzdělávání v tématech souvisejících s dopravní výchovou, které byly pro výběrové soubory základních škol shromážděny jednak během tematické inspekční činnosti² a jednak z výběrového zjišťování znalostí a dovedností žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou. Specificky tak jde o informace z následujících dílčích šetření:

- První dílčí šetření se zaměřilo na hodnocení vybraných aspektů organizace a realizace dopravní výchovy na základních školách navštívených během tematické inspekční činnosti (např. organizace dopravní výchovy ve škole, formy a rozsah realizace dopravní výchovy, materiální a personální podmínky realizace dopravní výchovy a další).
- Druhé dílčí šetření rozšířilo informace o organizaci a realizaci dopravní výchovy o pohled ředitelů základních škol navštívených během tematické inspekční činnosti. Součástí tohoto šetření byly také otázky týkající se spokojenosti ředitelů s vybranými aspekty realizace dopravní výchovy (např. nabídka výukových materiálů a pomůcek, nabídka vzdělávacích akcí, náměty pro zkvalitnění realizace dopravní výchovy a další).
- Třetí dílčí šetření poskytlo informace o výsledcích vzdělávání ve vybraných tématech souvisejících s dopravní výchovou. Výsledky byly hodnoceny pro výběrový soubor žáků 6. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále jen „6. ročník“) a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále jen „9. ročník“), a to testovou formou realizovanou prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET.³ Podoba šetření přitom umožnila hodnotit znalosti a dovednosti žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou vzhledem k dalším charakteristikám žáků a jejich škol (např. pohlaví a studovaný obor žáka, chování žáka jako cyklisty a další).
- Konečně čtvrté dílčí šetření – elektronické dotazování žáků a učitelů škol – bylo realizováno v návaznosti na výběrové zjišťování znalostí a dovedností žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou. Dotazování učitelů⁴ se zaměřilo na jejich postoje týkající se nejvýznamnějších témat souvisejících s dopravní výchovou, vhodných forem realizace dopravní výchovy, hlavních námětů pro zlepšení realizace dopravní výchovy či typických způsobů prohlubování odbornosti učitelů v tématech souvisejících s dopravní výchovou. Dotazování žáků se pak především věnovalo otázkám, jak často, kde a s kým žáci jezdí na kole, odkud především čerpají informace o tématech souvisejících s dopravní výchovou a jak hodnotí své znalosti a dovednosti ve vybraných tématech souvisejících s dopravní výchovou.

Tabulka č. 1 uvádí počty škol, ředitelů, učitelů a žáků jednotlivých typů šetření, které vstupují do hodnocení. Další informace k výběrovému zjišťování znalostí a dovedností žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou poskytuje příloha č. 1.

² Tematická inspekční činnost ČŠI se, na rozdíl od komplexní inspekční činnosti, zaměřuje přímo na vymezený předmět zájmu, v případě této tematické zprávy tedy na témata související s dopravní výchovou.

³ Libovolný test může vždy postihnout pouze vybrané cíle vzdělávání; výsledky testu proto vždy vypovídají jen o těch cílech a aspektech, které byly v testu zahrnuty, a nelze je v žádném případě zobecňovat na celou zastřešující oblast.

⁴ Dotazování byli především učitelé, kteří se při výuce svých předmětů věnují výuce dopravněbezpečnostních témat.

Základní charakteristiky dílčích typů šetření

Tematická inspekční činnost	Počet škol		
Celkem	401		
Výběrové zjišťování	Počet škol	Počet žáků	Počet učitelů
6. ročník	149	5 902	791
9. ročník	153	4 537	

Pozn.: Elektronické dotazování žáků zahrnuje odpovědi celkem 5 764 žáků 6. ročníku a 4 446 žáků 9. ročníku.

2 Shrnutí hlavních zjištění

V testech znalostí a dovedností z dopravněbezpečnostních témat dosáhla průměrná úspěšnost žáků 6. ročníku 49 % a žáků 9. ročníku 61 %. Vzhledem k tomu, že očekávaná průměrná úspěšnost byla expertně stanovena na 60 %, výsledek žáků 6. ročníku se ukázal být neuspokojivým, navíc téměř třetina těchto žáků vyřešila méně než dvě pětiny úloh (testové otázky se soustředily zejména na každodenní dopravněbezpečnostní situace a rizika). Z analýzy získaných dat vyplynulo, že žáci, kteří byli v daném testu úspěšnější, jezdí často na kole a hlavním zdrojem informací o bezpečném chování v silničním provozu jsou pro ně škola nebo jejich rodina. Školy s lepšími výsledky v testu zařazovaly témata související s dopravní výchovou rovnoměrně mezi 1. a 2. stupeň, více využívaly projektové aktivity a pravidelně hodnotily průběh i účinnost výuky témat souvisejících s dopravní výchovou.

Dopravní výchova, respektive témata z dopravněbezpečnostní oblasti, byla v základních školách častěji součástí výuky na 1. stupni, méně často na 2. stupni (zde nejčastěji součástí výuky žáků 6. ročníku). Mezi oslovenými učiteli však převažoval názor, že dopravní výchova by měla být mezi 1. i 2. stupněm základní školy uskutečňována nejlépe rovnoměrně. Nejčastější formou výuky bylo zařazování těchto témat do obsahů různých předmětů. Ani v tomto případě ale nepovažovala většina učitelů danou praxi za nejlepší. Naopak za nejvhodnější formy realizace dopravní výchovy učitelé nejčastěji označili návštěvy žáků na dopravních hřištích nebo projektově orientované přístupy, přičemž významnou roli v této souvislosti přiřadili spolupráci s externími subjekty. Zájmový kroužek dopravní výchovy byl organizován jen na malém množství základních škol, a to častěji na 1. stupni.

Ze základních škol, které zvolily mimo jiných forem i formu praktického nácviku dopravněbezpečnostních dovedností žáků, jich většina využila dopravní hřiště, a to především na 1. stupni a nejčastěji ve 4. a 5. ročníku (v minulém školním roce mohly školy v celé České republice využívat 216 dětských dopravních hřišť, přičemž na 162 z nich byla výuka uskutečňována podle Tematického plánu dopravní výchovy). Za hlavní důvody absence této formy výuky učitelé označili jednak příliš velkou vzdálenost nejbližšího dopravního hřiště, jednak organizační náročnost při zajišťování jeho návštěvy. Žáci během své školní docházky navštívili dopravní hřiště většinou jen jednou nebo dvakrát.

Formu projektové výuky dopravní výchovy (především projektové dny, případně vícedenní projekty) se rozhodla využít více než polovina základních škol, zejména na 1. stupni. Ředitelé škol, které dopravní výchovu formou projektových aktivit nerealizovaly, za nejčastější důvody této absence označili málo času ve výuce, organizační potíže nebo obavy z bezpečnostních rizik.

Cykloturistické akce využila více než třetina základních škol. Tyto akce častěji proběhly jako jednodenní. Na rozdíl od jiných forem realizovaly cykloturistické akce častěji základní školy na 2. stupni. Ředitelé škol, které dopravní výchovu formou cykloturistických akcí neorganizují, za výrazně převažující důvod tohoto svého rozhodnutí uvedli obavy z bez-



pečnostních rizik, jež jsou s těmito akcemi spojena. Dopravní výchova v dané podobě má však své značné opodstatnění, protože jen minimum žáků uvedlo, že na kole nejedí vůbec či skoro vůbec, a pro ty, kteří na kole jezdí, je nejčastějším místem pohybu na kole silnice v obci i mimo ni.

V naprosté většině základních škol docházelo při realizaci dopravní výchovy ke spolupráci s externími partnery, přičemž ve většině případů převládala plná spokojenost s nastaveným rozsahem i formou dané spolupráce. Nejvíce škol využívalo spolupráci formou besed či přednášek, a to přímo ve vlastních prostorách. Kvalita externí spolupráce byla významně vyšší na školách, u nichž byly rozsah a forma realizace dopravní výchovy vyhodnoceny jako zcela uspokojivé.

Téměř všechny základní školy měly k dispozici alespoň některý z elementárních typů výukových materiálů. Nejčastěji šlo o pracovní listy a výuková videa, méně často byly využívány pracovní sešity či učebnice. Přestože pouze část materiálů byla certifikována doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, jen minimum škol je označilo za neodpovídající rozsahu pojetí dopravní výchovy v rámcovém vzdělávacím programu – nejčastěji proto, že v nich chyběla některá požadovaná témata dopravní výchovy. Mnoho ředitelů škol však vyjádřilo nespokojenost s celkovou nabídkou výukových materiálů a pomůcek pro danou vzdělávací oblast, přičemž k hlavním důvodům patřila jejich nevhodnost a vysoké ceny. V případě uvedení vysoké ceny jako hlavní překážky zůstává otázkou, jak moc jsou ředitelé škol informováni o široké nabídce pomůcek, které k realizaci výuky témat souvisejících s dopravní výchovou zpracoval a zdarma poskytuje BESIP.

Nejčastěji výuku dopravní výchovy zajišťovali učitelé s aprobační pro 1. stupeň, výchovu k občanství či jiný obdobný předmět a pro tělesnou výchovu. Koordinátor pro dopravní výchovu ve výuce byl ředitelem stanoven ve většině škol, přičemž zpravidla šlo o pověřeného učitele.

I když převážná většina učitelů uvedla, že si nějakým způsobem průběžně rozšiřují svou odbornost (především samostudiem) v tématech souvisejících s dopravní výchovou, jen málo z nich takto činí prostřednictvím odborného školení nebo kurzu. V posledních dvou letech pak ředitelé škol nejčastěji uvedli účast učitelů své školy na školeních či kurzech, které pořádal BESIP, Policie České republiky a Národní institut pro další vzdělávání.

Rezervy v zařazování témat souvisejících s dopravní výchovou do školních vzdělávacích programů byly identifikovány na více než třetině škol, ojediněle pak byly identifikovány také velmi závažné nedostatky, kdy byla v rámcovém vzdělávacím programu vymezená témata zařazena do školních vzdělávacích programů hodnocených základních škol okrajově nebo vůbec ne.

Ještě závažnějším je zjištění, že efekt dopravní výchovy byl pravidelně vyhodnocován jen v necelé polovině základních škol. Nejčastější formou hodnocení byla klasifikace v rámci předmětů, v nichž se daná témata objevovala.

Školy, u nichž Česká školní inspekce rozsah a formu realizace dopravní výchovy vyhodnotila jako zcela uspokojivou, častěji využívaly dopravní hřiště, projektové aktivity, cykloturistické akce i cyklistické soutěže nebo vyšší počet výukových pomůcek a materiálů. Častěji na nich také působil koordinátor realizace dopravní výchovy, častěji byl pozorován soulad rámcového a školního vzdělávacího programu, průběh i účinnost výuky dopravní výchovy na úrovni školy byly častěji předmětem pravidelného hodnocení. Žáci těchto škol též dosáhli vyšší úspěšnosti v testu dopravněbezpečnostních témat.

3 Dopravní výchova – průběh a podmínky vzdělávání

Tato část tematické zprávy představuje hlavní zjištění, která se týkají hodnocení průběhu a podmínek realizace dopravní výchovy na základních školách. Využity jsou především informace z tematické inspekční činnosti, přičemž zjištění jsou diskutována v kontextu srovnání s poznatky týkajícími se vzdělávání k bezpečnosti v dopravě, které byly prezentovány jako jedna z částí tematické zprávy ke vzdělávání v bezpečnostních tématech ze školního roku 2015/2016.⁵

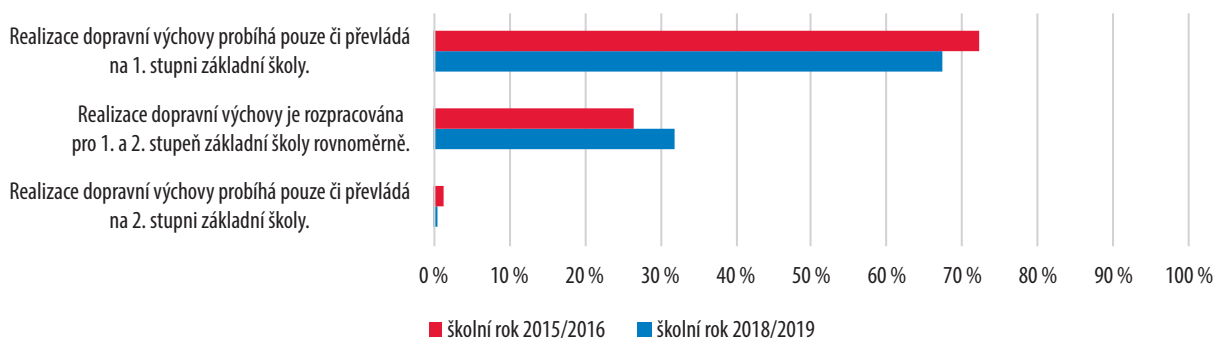
3.1

Organizace a formy realizace dopravní výchovy

Podle zjištění prezentovaných v tematické zprávě ze školního roku 2015/2016 byla dopravní výchova realizována převážně na 1. stupni základních škol, a to i v případě škol plně organizovaných. Realizace témat souvisejících s dopravní výchovou, která by byla rovnoměrně rozpracována pro 1. i 2. stupeň základní školy, byla zaznamenána jen u necelé třetiny plně organizovaných škol. Tyto poznatky zůstaly zachovány také v hodnocení organizace dopravní výchovy na základních školách ve školním roce 2018/2019. Graf č. 1, který zachycuje srovnání stejného výběrového souboru škol pro oba školní roky, naznačuje pouze mírné zvýšení podílu škol, které dopravní výchovu realizují na 1. i 2. stupni základní školy. V tomto kontextu stojí přitom za pozornost výrazně převažující názor učitelů, že dopravní výchova by měla být realizována nejlépe rovným dílem na 1. a 2. stupni základní školy.⁶

Graf 1

Rozpracování témat souvisejících s dopravní výchovou v ŠVP plně organizovaných základních škol (podíl škol s danou charakteristikou hodnoceného jevu, tematická inspekční činnost⁷)



Pozn.: Hodnocení pro školní rok 2015/2016 zahrnuje stejné školy jako hodnocení pro školní rok 2018/2019.

Z hlediska ročníků byla dopravní výchova ve školním roce 2018/2019 realizována napříč ročníky. Na 1. stupni základní školy přitom byla témata související s dopravní výchovou o něco častěji zařazována ve 3. a 4. ročníku, na 2. stupni základní školy pak byla taková témata nejčastěji součástí výuky žáků 6. ročníku, ve vyšších ročnících bylo zařazení témat souvisejících s dopravní výchovou do výuky o něco méně časté.⁸

V rámci ŠVP byla dopravní výchova ve školním roce 2018/2019 podle očekávání organizována nejčastěji formou zařazení souvisejících témat do obsahu výuky různých předmětů

⁵ ČŠI (2016). *Vzdělávání v bezpečnostních tématech*. Praha: Česká školní inspekce.

⁶ Dvě třetiny učitelů dotazovaných v rámci výběrového zjišťování znalostí a dovedností žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou uvedly, že dopravní výchova by měla být realizována rovným dílem na 1. a 2. stupni základní školy, zatímco pouze třetina učitelů dává přednost převažující výuce na 1. stupni základní školy.

⁷ Analogická zjištění poskytl i hodnocení odpovědí ředitelů školy v dotaznících.

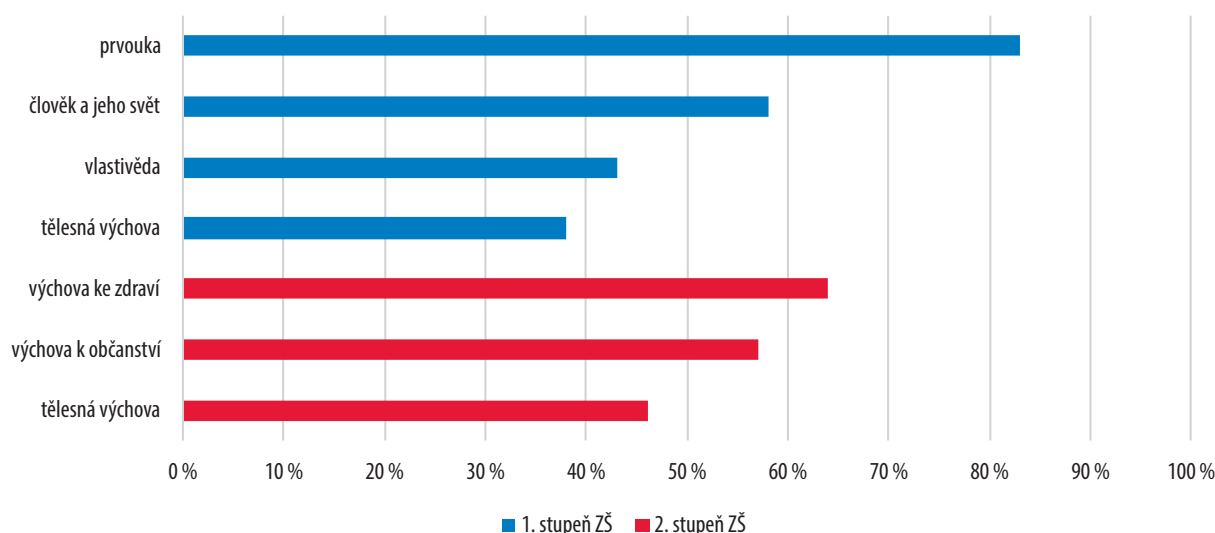
⁸ Hodnocení odpovědí ředitelů škol v dotaznících.



(99 % škol realizujících dopravní výchovu na 1. stupni a 93 % škol realizujících dopravní výchovu na 2. stupni základní školy),⁹ naopak realizace dopravní výchovy v podobě samostatného předmětu byla jen ojedinělá. Na 1. stupni základních škol byla témata související s dopravní výchovou nejčastěji součástí výuky předmětů vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, na 2. stupni základních škol se pak jednalo o předměty Výchova ke zdraví a Výchova k občanství (viz graf č. 2). V dalších předmětech bylo zařazení témat souvisejících s dopravní výchovou uvedeno méně často. V širším vnímání problematiky dopravní výchovy projevujícím se jejím zařazením do různých předmětů tak existují možné příležitosti do budoucna.

Graf 2

Předměty, v nichž jsou témata související s dopravní výchovou nejčastěji zařazována – stupeň základní školy (podíl dané charakteristiky hodnoceného jevu z počtu odpovědí ředitelů škol realizujících dopravní výchovu jejím zařazením do obsahu výuky různých předmětů, tematická inspekční činnost)



Vedle zařazení relevantních témat v oblasti dopravněbezpečnostních problematik do výuky uváděných předmětů jsou na základních školách využívány také další formy realizace dopravní výchovy popsané v následujících samostatných podkapitolách.

3.1.1 Využití dopravního hřiště v dopravní výchově

Využití dopravního hřiště¹⁰ může významně napomoci k rozvoji praktických dovedností žáků základních škol v oblasti témat dopravněbezpečnostní problematiky. V tomto ohledu lze za jednoznačně pozitivní považovat skutečnost, že více než čtyři pětiny základních škol využily ve školním roce 2018/2019 dopravní hřiště pro praktický nácvik dopravněbezpečnostních dovedností žáků, i když ve srovnání se šetřením ze školního roku 2015/2016 se podíl těchto škol bohužel prakticky nezměnil, ačkoli prostor pro nárůst podílu zde existuje.¹¹ Pokud školy dopravní hřiště k nácviku dopravněbezpečnostních dovedností žáků nevyužily, pak za nejčastější překážky byly označeny jednak vzdálenost nejbližšího dopravního hřiště, jednak organizační náročnost při zajišťování návštěvy žáků na dopravním hřišti.

⁹ V celém textu nejsou do základu pro stanovení podílu jevů na 1. stupni základní školy započtena víceletá gymnázia a analogicky nejsou do základu pro stanovení podílu jevů na 2. stupni základní školy započteny prvostupňové základní školy. Odpovědi ředitelů přinesly podobná zjištění, když na 1. stupni byla dopravní výchova realizována v případě 98 % základních škol a na 2. stupni v případě 87 % škol.

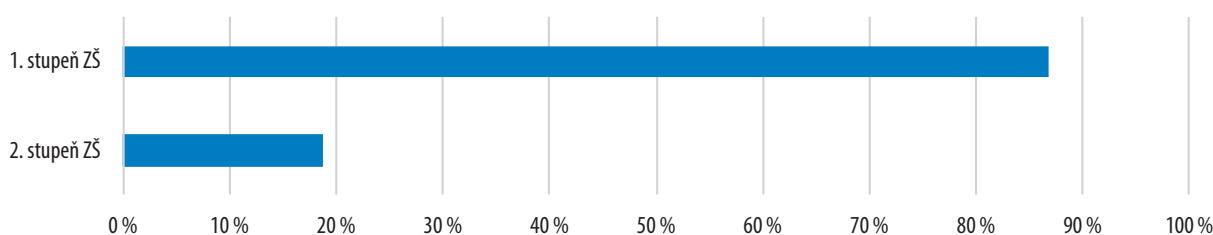
¹⁰ V současné době mohou školy k výuce dopravní výchovy využít v rámci celé České republiky celkem 216 dětských dopravních hřišť, přičemž na 162 z nich je výuka realizována podle tzv. Tematického plánu dopravní výchovy. Ten zahrnuje osvojení základních úkonů a nácvik dovedností pro začínající cyklisty.

¹¹ Hodnocení odpovědí žáků přináší podobná zjištění – pětina žáků 6. a 9. ročníku uvedla, že dopravní hřiště za účelem nácviku dovedností, jak se chovat v silničním provozu, dosud nenavštívili.

Dopravní hřiště bylo ve školním roce 2018/2019 využíváno především žáky 1. stupně základní školy, návštěvy dopravního hřiště žáky 2. stupně základní školy byly méně časté (viz graf č. 3). Z hlediska ročníků organizoval nejvyšší podíl škol návštěvy svých žáků na dopravním hřišti ve 4. a 5. ročníku. Pokud žáci dopravní hřiště během své školní docházky navštíví, pak se typicky jedná o jednu či nejvýše dvě návštěvy – taková četnost návštěv dopravního hřiště žáky byla charakteristická pro tři pětiny škol, které dopravní hřiště pro realizaci dopravní výchovy využívaly. Na necelých třech čtvrtinách těchto škol měl pedagogický doprovod účast na praktickém nácviku dovedností žáků na dopravním hřišti zahrnut ve své přímé pedagogické činnosti, na více než čtvrtině škol však nikoli, což může být významným faktorem zhoršujícím vztah učitelů k této formě realizace dopravní výchovy.

Graf 3

Realizace dopravní výchovy návštěvami dopravního hřiště – stupeň základní školy (podíl škol z počtu škol s daným stupněm, tematická inspekční činnost¹²)



3.1.2 Projektové aktivity a dopravní výchova

Vedle zařazení témat souvisejících s dopravní výchovou do výuky různých předmětů je možné dopravní výchovu realizovat také projektově ve formě projektových dní či vícedenních projektů.¹³ Ve školním roce 2018/2019 byla touto formou témata související s dopravní výchovou rozpracována na více než polovině základních škol (viz graf č. 4), přičemž podíl těchto škol zůstal obdobný jako ve školním roce 2015/2016. Z hlediska svého charakteru šlo vesměs o projektové dny, vícedenní projekty byly realizovány na 5 % základních škol.

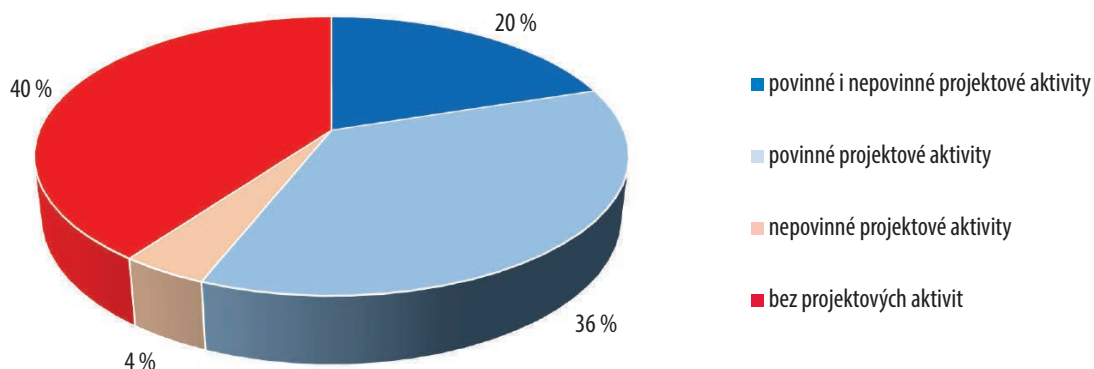
12 Podobné odpovědi ředitelů škol ukázaly, že dopravní hřiště bylo využito pro praktický nácvik dopravněbezpečnostních dovedností žáků především ve výuce na 1. stupni základní školy (99 % škol využívajících dopravní hřiště za tímto účelem), méně často pak v rámci pobytů žáků 1. stupně základní školy ve školní družině (13 % škol), ve výuce žáků 2. stupně základní školy (13 % škol) a v rámci práce žáků v zájmovém útvaru (2 % škol).

13 Příklady projektových aktivit, kterými jsou na základních školách rozpracována témata související s dopravní výchovou, nabývají různých podob. Takto byl na jedné ze škol organizován dvoudenní branný kurz, který částečně probíhal jako adaptační kurz na začátku školního roku, a to pro 1. a 2. stupeň základní školy zvlášť. V rámci kurzu byli žáci rozděleni do skupin a v nich absolvovali výuku v blocích se zaměřením na témata – první pomoc, orientace v terénu, dopravní výchova a preventivní témata. Řada škol realizovala projektové dny také formou cyklistických soutěží, cyklistických jízd zručnosti, besedami, plněním zadaných teoretických i praktických úkolů či jinak. Častá je spolupráce s externími partnery, a to například v rámci organizovaného dne s integrovaným záchranným systémem, dne zdraví apod.



Graf 4

Realizace dopravní výchovy formou pro žáky povinných a nepovinných projektových aktivit (podíl škol s danou charakteristikou hodnoceného jevu, tematická inspekční činnost)



Pokud školy dopravní výchovu formou projektových aktivit nerealizovaly, pak za nejčastější důvody označili ředitelé těchto škol:

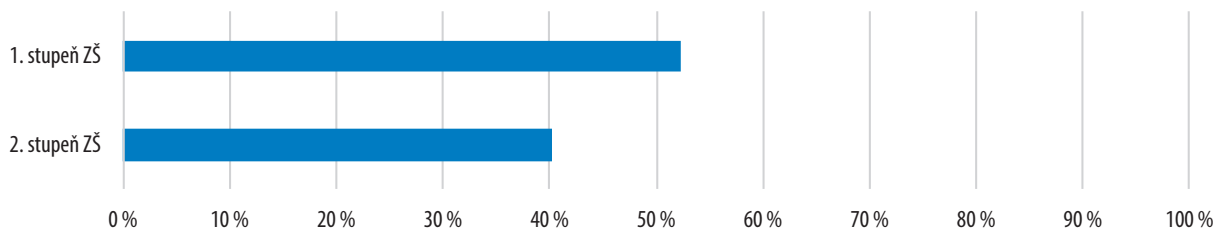
- omezený časový prostor ve výuce ve vazbě na další vzdělávací cíle (52 % ředitelů škol nerealizujících dopravní výchovu formou projektových aktivit),
- organizační potíže při zajištění projektových aktivit (40 % ředitelů škol nerealizujících dopravní výchovu formou projektových aktivit),
- obavy z bezpečnostních rizik plynoucích z projektových aktivit v reálném provozu (30 % ředitelů škol nerealizujících dopravní výchovu formou projektových aktivit).

Pouze desetina ředitelů uvedla důvody spojené s finanční náročností projektových aktivit, s nedostatkem metodických podkladů či s nedostatečnými možnostmi pedagogického zajištění těchto aktivit.

Projektově koncipované formy realizace dopravní výchovy byly do výuky zařazovány na 1. stupni základní školy o něco častěji než na 2. stupni (viz graf č. 5). Rozložení projektových aktivit zaměřených na témata související s dopravní výchovou vzhledem k jednotlivým ročníkům bylo rovnoměrné. Pokud se žáci během své školní docházky takto zaměřených projektových aktivit účastnili, pak šlo nejčastěji o nejvýše dvě účasti na projektových aktivitách (52 % základních škol realizujících dopravní výchovu formou projektových aktivit), pozitivní ale je, že významný počet základních škol realizoval dopravní výchovu formou projektů i častěji. Jakkoli platí, že projektové aktivity jsou bezesporu jednou z nejúčinnějších forem při výuce dopravněbezpečnostních problematik, neměla by tato názorná a zážitková forma hrát v procesu výuky dominantní, nebo dokonce jedinou roli.

Graf 5

Realizace dopravní výchovy projektovými aktivitami v rámci výuky – stupeň základní školy (podíl škol z počtu škol s daným stupněm, tematická inspekční činnost¹⁴⁾)



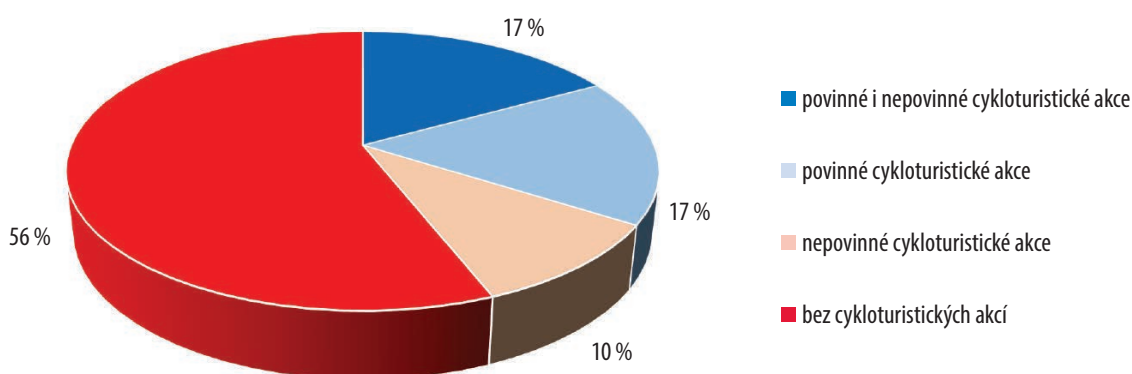
14 Podobně odpovědi ředitelů škol ukázaly, že realizace dopravní výchovy formou projektových aktivit byla především součástí výuky na 1. stupni základní školy (93 % škol realizujících dopravní výchovu touto formou), méně často pak v rámci pobytů žáků 1. stupně základní

3.1.3 Cykloturistické akce a dopravní výchova

Další možností, jak žáky seznamovat s dopravněbezpečnostní tematikou, jsou cykloturistické akce (např. cykloturistické kurzy, cyklistické výlety či vyjíždky a další). Tuto formu realizace dopravní výchovy využilo ve školním roce 2018/2019 více než 40 % základních škol (viz graf č. 6), přičemž z hlediska svého charakteru byly školní cykloturistické akce častěji jednodenní (28 % základních škol), vícedenní cykloturistické akce byly realizovány na 12 % základních škol. Za výrazně převažující důvod, proč školy nerealizují dopravní výchovu formou cykloturistických akcí, označili ředitelé škol obavy z bezpečnostních rizik, která jsou s těmito akcemi spojena.

Graf 6

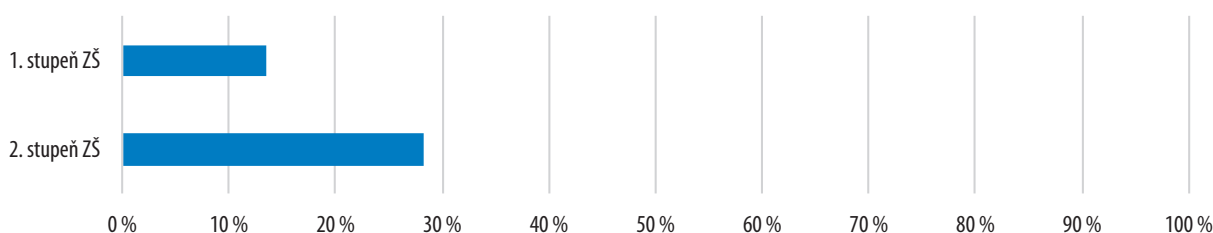
Realizace dopravní výchovy formou pro žáky povinných a nepovinných cykloturistických akcí (podíl škol s danou charakteristikou hodnoceného jevu, tematická inspekční činnost)



Realizace dopravní výchovy formou cykloturistických akcí jako součásti vlastní výuky byla častější na 2. stupni základní školy (viz graf č. 7).¹⁵ Pokud se žáci během své školní docházky účastní v rámci dopravní výchovy cykloturistických akcí, pak jde nejčastěji o jednu či dvě účasti (72 % základních škol realizujících dopravní výchovu formou cykloturistických akcí), vyšší počet účastí žáků je méně častý.

Graf 7

Realizace dopravní výchovy cykloturistickými akcemi v rámci výuky – stupeň základní školy (podíl škol z počtu škol s daným stupněm, tematická inspekční činnost)



3.1.4 Realizace dopravní výchovy formou cyklistických soutěží a zájmové kroužky

Mezi další formy realizace dopravní výchovy patří také cyklistické soutěže a zájmové kroužky. Hodnocení zapojení základních škol do cyklistických soutěží, stejně jako organizace kroužků dopravní výchovy, ve školním roce 2018/2019 přineslo obdobná zjištění jako

školy ve školní družině (2 % škol), ve výuce žáků 2. stupně základní školy (67 % škol) a v rámci práce žáků v zájmovém útvaru (2 % škol).

¹⁵ Odpovědi ředitelů škol dále ukázaly, že dopravní výchova formou cykloturistických akcí byla na 1. stupni základní školy realizována také ve školní družině (7 % škol) a na 2. stupni základní školy v rámci práce žáků v zájmovém útvaru (17 % škol).



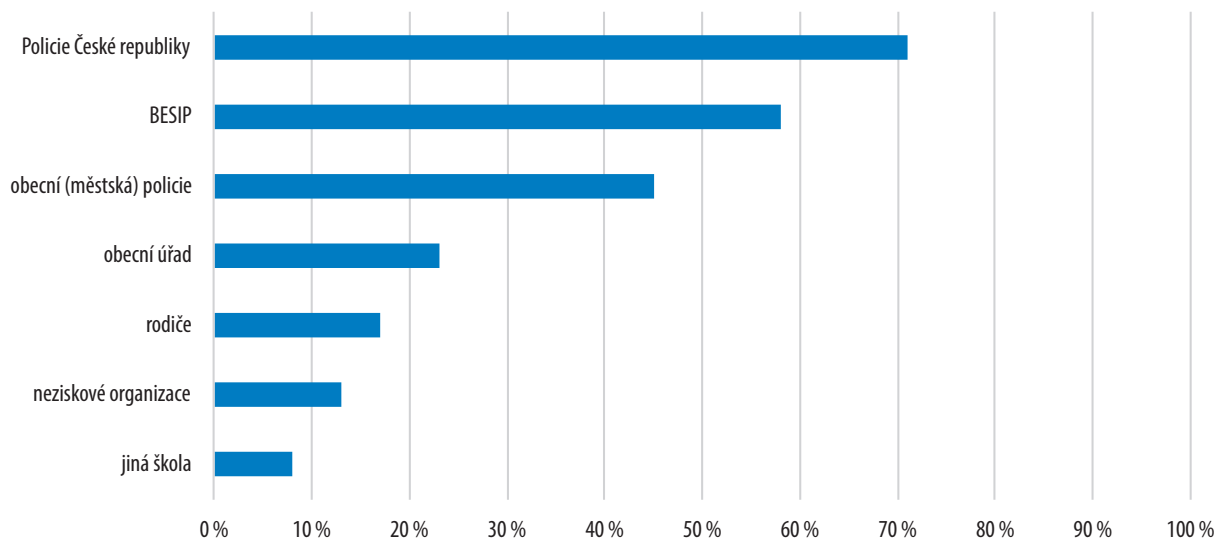
hodnocení ve školním roce 2015/2016. Do *Dopravní soutěže mladých cyklistů*, kterou organizuje BESIP ve spolupráci s dalšími partnery, se zapojilo 42 % sledovaných základních škol,¹⁶ přičemž dalších 13 % škol pořádalo jinou, vlastní cyklistickou soutěž. Určitou nevýhodou prvního typu dopravní soutěže je ta skutečnost, že se do ní v případě 61 % základních škol zapojila méně než desetina žáků. Podíl žáků účastnících se vlastní cyklistické soutěže školy bývá vyšší, přirozeně se však objevují jiné nevýhody, spojené např. s vyšší organizační náročností takové soutěže. Zájmový kroužek dopravní výchovy byl organizován jen na 7 % základních škol, a to častěji na 1. stupni základní školy.

3.1.5 Spolupráce s externími partnery při realizaci dopravní výchovy

Spolupráce škol s externími partnery je další významnou příležitostí pro rozpracování témat souvisejících s dopravní výchovou, přičemž tato příležitost je základními školami poměrně běžně využívána. Takto pouze v 5 % základních škol (častěji v případě nižšího stupně víceletých gymnázií) nebyla ve školním roce 2018/2019 zaznamenána spolupráce s externím partnerem při realizaci dopravní výchovy (viz graf č. 8 pro přehled nejčastějších externích partnerů základních škol při realizaci dopravní výchovy).¹⁷ Důležité a pozitivní je rovněž zjištění, že na třech čtvrtinách základních škol panovala plná spokojenost s dostatečností rozsahu a formy spolupráce s externími subjekty při realizaci dopravní výchovy, i tak ale stále existuje potenciál pro zvyšování kvality této formy spolupráce na zbývajících čtvrtině základních škol.

Graf 8

Nejčastěji uvádění externí partneri základních škol při realizaci dopravní výchovy (podíl dané charakteristiky hodnoceného jevu z počtu odpovědí ředitelů škol spolupracujících s externími partnery při realizaci dopravní výchovy, tematická inspekční činnost)



Spolupráce školy s externími partnery při realizaci dopravní výchovy má různé podoby (viz graf č. 9). Nejvyšší podíl škol dával v tomto ohledu přednost spolupráci s externími partnery přímo ve škole, a to formou besed či přednášek, celkově jsou ale formy spolupráce s externími partnery poměrně různorodé. Uvedme, že v rámci celé České republiky působí, kromě celostátního garanta pro oblast dopravní výchovy (BESIP), řada dalších subjektů nabízejících služby ve formě různých výukových programů, projektů apod. V tomto směru je ovšem vhodné nabízené produkty a služby (erudici realizátorů, obsah a formu výuky, per-

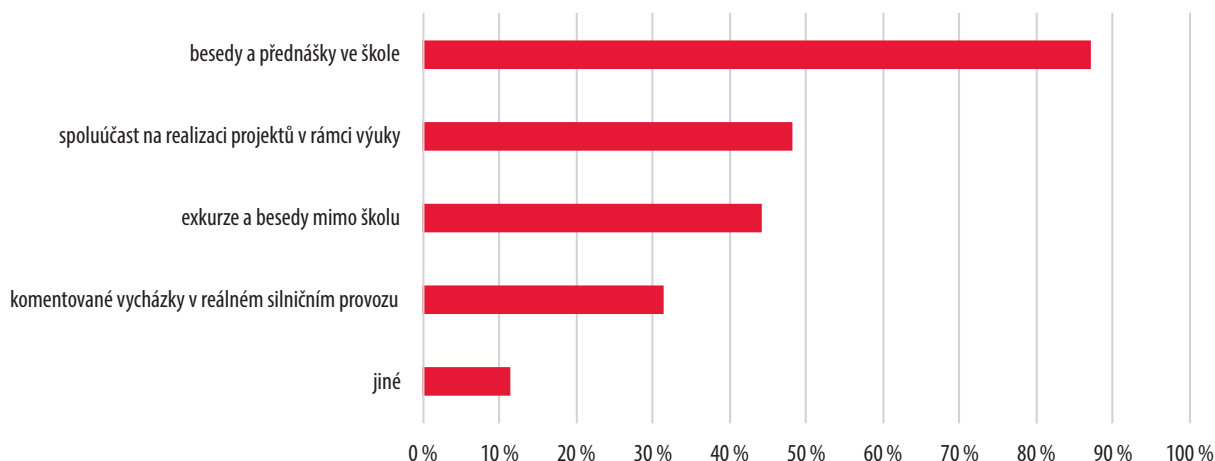
¹⁶ Hlavní důvody neúčasti škol v této soutěži jsou spojeny především s problémy časového a organizačního zajištění takové účasti.

¹⁷ Uvedme, že školami zmiňované příklady neziskových organizací například zahrnují Český červený kříž, sbory dobrovolných hasičů, Asociace Záchraný kruh, z.s.

sonální zajištění apod.) důkladně ověřovat u uznávaných autorit pro oblast dopravní výchovy. Za pozornost v tomto ohledu stojí, že kvalitu externích partnerů pro realizaci dopravní výchovy si ředitelé škol nejčastěji ověřovali dotazy na zkušenosti ostatních škol, a dále pak, že zjištění pro školní rok 2018/2019 jsou analogická ke zjištěním pro školní rok 2015/2016.

Graf 9

Formy spolupráce základních škol s externími partnery při realizaci dopravní výchovy (podíl dané charakteristiky hodnoceného jevu z celkového počtu škol spolupracujících s externími partnery, tematická inspekční činnost¹⁸)



3.1.6 Shrnutí

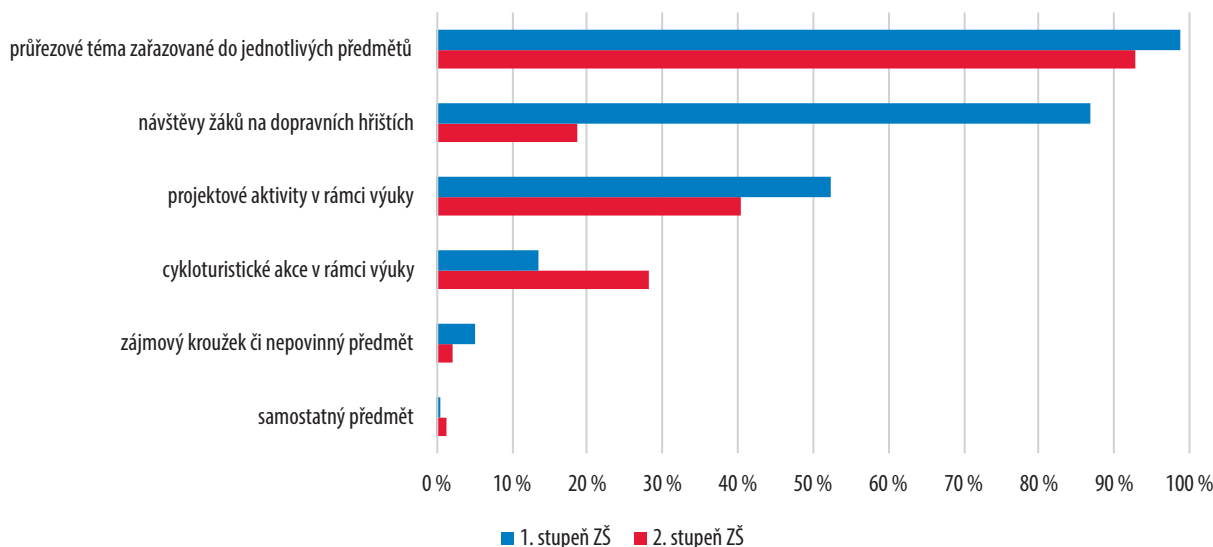
Graf č. 10 shrnuje zastoupení jednotlivých forem realizace dopravní výchovy na základních školách ve školním roce 2018/2019. Převládající realizace dopravní výchovy formou zařazení souvisejících témat do výuky jednotlivých předmětů je na 1. stupni základních škol často doplňována návštěvami žáků na dopravním hřišti a v případě poloviny škol rovněž projektovými aktivitami. Na 2. stupni základních škol jsou i s ohledem na věk žáků návštěvy dopravního hřiště méně časté, naopak častěji se žáci 2. stupně účastní cykloturistických akcí. Při realizaci dopravní výchovy základní školy spolupracují s externími partnery, přičemž o něco vyšší spokojenost s rozsahem a formou spolupráce lze pozorovat u těch škol, jejichž žáci častěji navštěvují dopravní hřiště a účastní se cyklistických soutěží.

18 Analogická zjištění poskytl i hodnocení odpovědí ředitelů v dotaznících.



Graf 10

Forma realizace dopravní výchovy (podíl škol s danou charakteristikou hodnoceného jevu, tematická inspekční činnost)

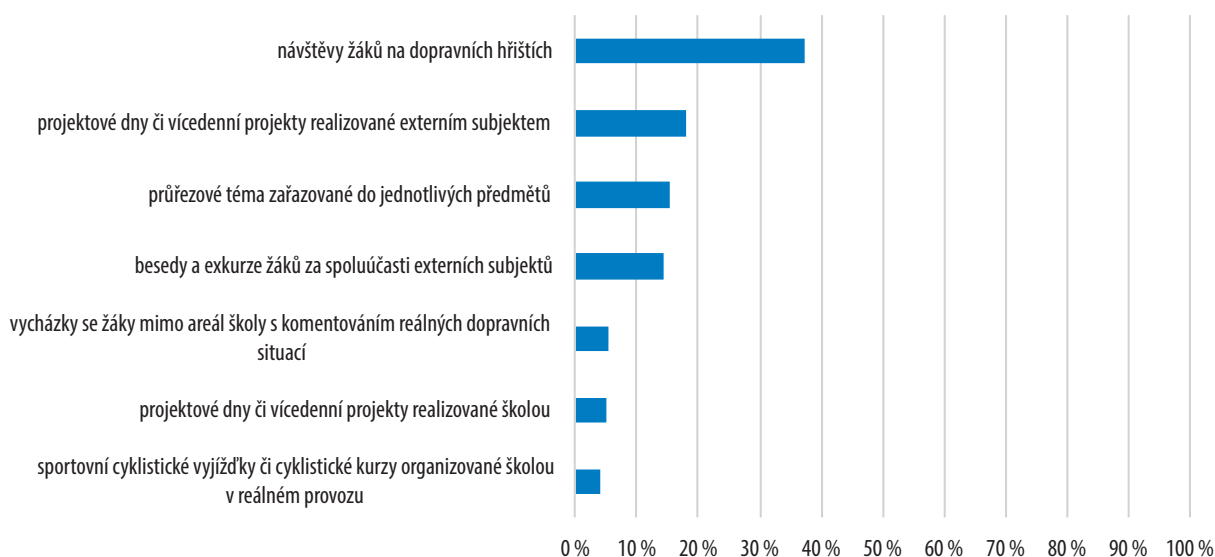


Pozn.: Hodnocení cykloturistických akcí vychází z odpovědí ředitelů škol v dotaznících.

Ačkoli je zařazení témat souvisejících s dopravní výchovou do výuky jednotlivých předmětů očekávaně nejčastější formou realizace dopravní výchovy na základních školách, nepovažuje ji většina učitelů za formu nejlepší, ale upřednostňuje praktičtější orientované přístupy. Za nejlepší formy realizace dopravní výchovy učitelé nejčastěji označili návštěvy žáků na dopravních hřištích a projektově orientované přístupy, přičemž významnou roli v tomto ohledu přiřadili spolupráci s externími subjekty (viz graf č. 11). Zároveň se ukazuje, že návštěvy žáků na dopravních hřištích považovali častěji za nejlepší formu realizace dopravní výchovy ti učitelé, kteří dávali přednost její realizaci na 1. stupni základní školy. V kontextu uvedených zjištění se objevují příležitosti pro hledání optimální podoby organizace a mixu způsobů rozpracování témat souvisejících s dopravní výchovou na školách.

Graf 11

Nejlepší forma realizace dopravní výchovy pohledem učitelů (podíl učitelů uvádějících danou odpověď, výběrové zjišťování znalostí a dovedností žáků)



Materiální a personální podmínky realizace dopravní výchovy

Na kvalitu realizace dopravní výchovy mají přirozeně vliv také materiální a personální podmínky základních škol.

3.2.1 Materiální podmínky realizace dopravní výchovy

Pro realizaci dopravní výchovy ve školním roce 2018/2019 měly téměř všechny základní školy k dispozici alespoň některý ze základních typů výukových materiálů. Nejčastěji se v tomto ohledu jednalo o pracovní listy (82 % škol) a výuková videa (74 % škol), méně často byly využívány pracovní sešity (27 % škol) či učebnice (26 % škol), které by témata související s dopravní výchovou dále rozvíjely. I když pouze třetina těchto výukových materiálů pro realizaci dopravní výchovy byla certifikována doložkou MŠMT, pouze 3 % škol hodnotila tyto materiály jako neodpovídající rozsahu pojetí dopravní výchovy v RVP. Hlavní nedostatek byl přitom spojen s chybějícími výukovými materiály pro některá vybraná témata dopravní výchovy.

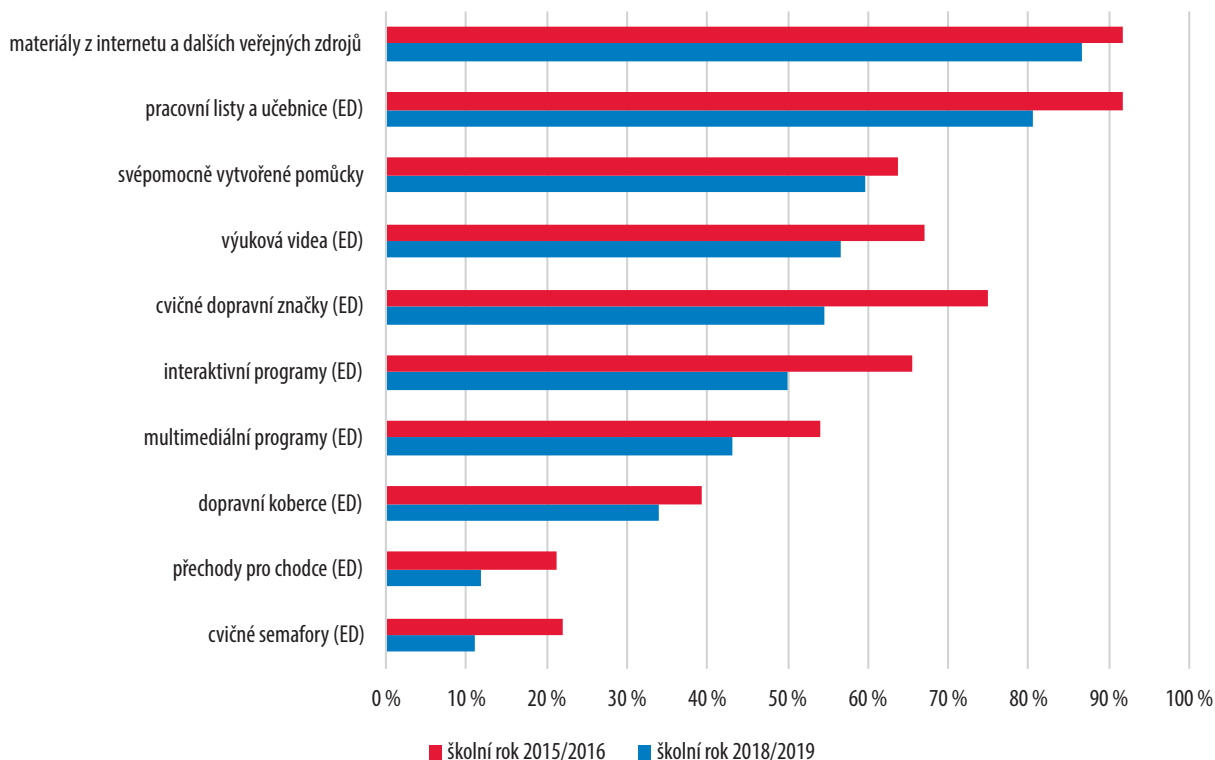
Graf č. 12 poskytuje doplňující zjištění týkající se využití výukových pomůcek a materiálů pro vzdělávání žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou ve školních letech 2015/2016 a 2018/2019. Při realizaci dopravní výchovy byly často využívány jak externě¹⁹, tak interně utvářené výukové materiály a pomůcky, přičemž však podíl základních škol využívajících tyto materiály a pomůcky pro vzdělávání žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou byl ve školním roce 2018/2019 o něco nižší než ve školním roce 2015/2016 (viz graf č. 12). V tomto kontextu je důležité zjištění, že spokojenost s nabídkou výukových materiálů a pomůcek, které rozpracovávají témata související s dopravní výchovou, vyjádřilo 60 % ředitelů základních škol, přičemž nespokojenost zbývajících 40 % ředitelů škol nejčastěji pramenila z malého počtu vhodných nabízených výukových materiálů a pomůcek a z jejich vysoké ceny.²⁰

19 Informace o existenci a kvalitě dostupných materiálů a pomůcek čerpaly základní školy nejčastěji z internetových zdrojů – například internetové stránky BESIP či metodického portálu k RVP (87 % škol), méně často od regionálních koordinátorů BESIP (44 % škol) a ze zkušeností a doporučení jiných škol (38 % škol).

20 Na tomto místě je vhodné připomenout, že BESIP v posledních pěti letech pro žáky a učitele základních škol připravil velké množství výukových materiálů, přičemž téměř všechny tyto pomůcky jsou školám poskytovány zdarma a ve většině případů jsou i zdarma do jednotlivých škol fyzicky doručovány.



Využití výukových materiálů a pomůcek pro vzdělávání žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou (podíl souhlasných odpovědí ředitelů škol, tematická inspekční činnost)



Pozn.: ED – externí dodavatel; hodnocení pro školní rok 2015/2016 zahrnuje stejné školy jako hodnocení pro školní rok 2018/2019.

3.2.2 Personální podmínky realizace dopravní výchovy

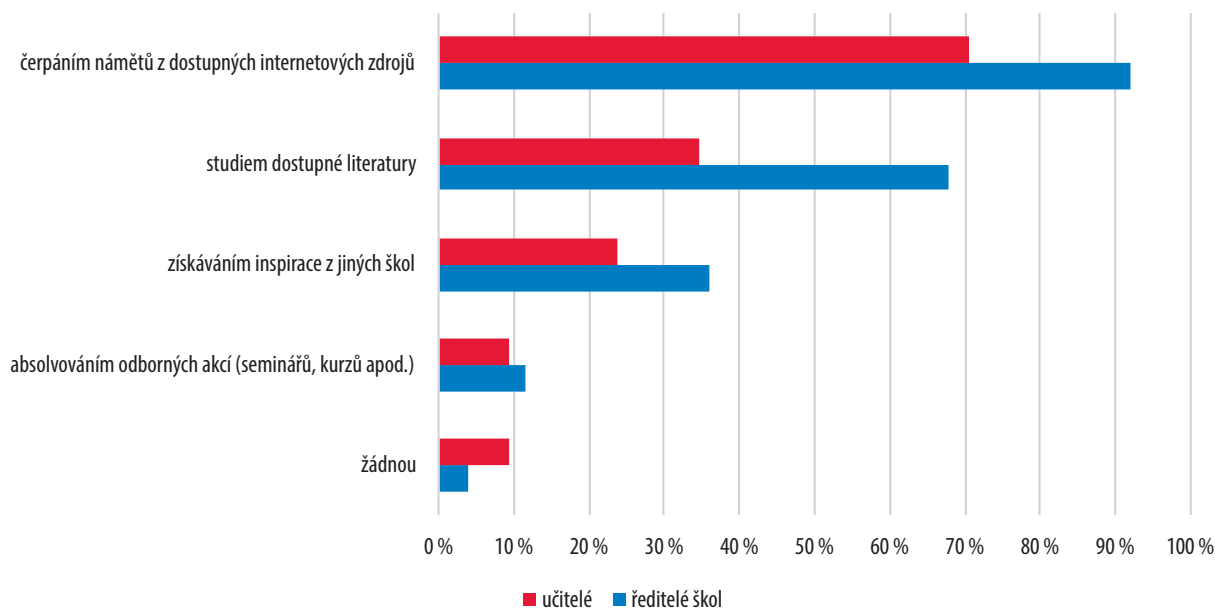
Personální podmínky škol mají pro podobu realizace dopravní výchovy zásadní význam. Primární poznatek hodnocení v tomto ohledu ukazuje, že na realizaci dopravní výchovy se ve školním roce 2018/2019 nejčastěji podíleli učitelé s aprobační na 1. stupeň základní školy (90 % škol), výchovu k občanství či jiný obdobný předmět (51 % škol) a na tělesnou výchovu (47 % škol). Tento poznatek přirozeně koresponduje s organizací dopravní výchovy jednak vzhledem k 1. a 2. stupni základní školy, jednak vzhledem k předmětovému zařazení témat souvisejících s dopravní výchovou (viz rovněž kapitola 3.1), a je také v souladu se zjištěními prezentovanými v tematické zprávě ze školního roku 2015/2016. Za pozornost stojí fakt, že na čtvrtině škol se na realizaci dopravní výchovy podílel také externí odborník s pedagogickým vzděláním (10 % škol) či bez pedagogického vzdělání (19 % škol); o něco častěji působil externí odborník na těch školách, které realizovaly dopravní výchovu formou projektových aktivit a cykloturistických akcí.

Pozitivně lze hodnotit velmi vysoký podíl učitelů, kteří uvedli, že si nějakým způsobem rozšiřují svou odbornost v tématech souvisejících s dopravní výchovou. V odpovědích učitelů ovšem výrazně převažovaly formy samostudia, ať již internetových zdrojů, nebo z dostupné literatury. Jen desetina učitelů uvedla rozšiřování své odbornosti v tématech souvisejících s dopravní výchovou prostřednictvím absolvování odborných akcí (viz graf č. 13). Ačkoli účast na odborném vzdělávání označila za způsob rozšiřování odbornosti svých učitelů v dopravněbezpečnostních tématech jen desetina ředitelů základních škol, podíl ředitelů, kteří uvedli, že jejich učitelé absolvovali v posledních dvou letech takto zaměřené školení či kurz, byl výrazně vyšší (40 % ředitelů škol). Z hlediska organizátora (či alespoň spolupořada-

tele) se učitelé nejvyššího podílu škol účastnili školení či kurzů organizovaných prostřednictvím BESIP (24 % škol), Policie České republiky (8 % škol) a Národního institutu pro další vzdělávání (dále i „NIDV“; 4 %), což je v souladu se zjištěními prezentovanými v tematické zprávě ze školního roku 2015/2016, s tím, že o něco vyšší je účast učitelů základních škol na školeních a kurzech BESIP a o něco nižší účast učitelů základních škol na školeních a kurzech NIDV.

Graf 13

Způsob rozšiřování odbornosti učitelů v tématech souvisejících s dopravní výchovou (podíl souhlasných odpovědí ředitelů a učitelů škol, tematická inspekční činnost, výběrové zjišťování znalostí a dovedností žáků)

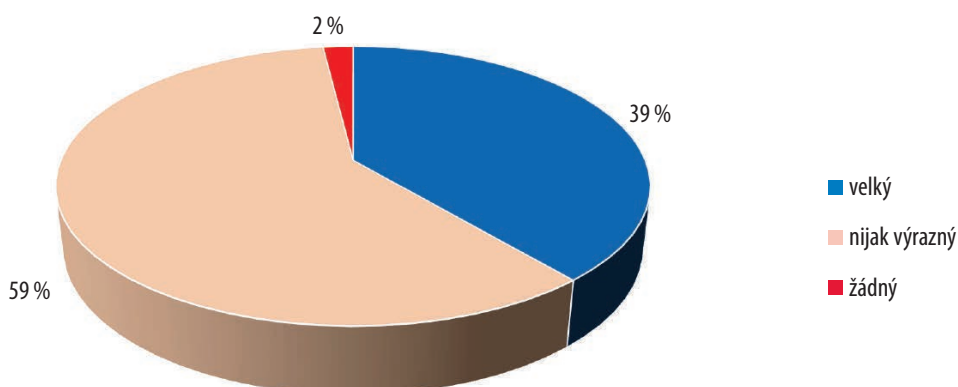


V kontextu různé struktury odpovědí ředitelů základních škol týkajících se účasti učitelů na školeních a kurzech v tématech souvisejících s dopravní výchovou na jedné straně a vazby odborných akcí k rozšiřování odbornosti učitelů v dopravněbezpečnostních tématech na straně druhé se objevuje otázka nižší úrovně přínosnosti těchto školení a kurzů pro kvalitu vzdělávání žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou. Tuto skutečnost potvrzuje hodnocení odpovědí ředitelů základních škol, jejichž učitelé absolvovali v posledních dvou letech školení či kurz se zaměřením na témata související s dopravní výchovou (viz graf č. 14). O významných rezervách týkajících se odborného vzdělávání v tématech souvisejících s dopravní výchovou svědčí i další zjištění:

- Pouze třetina ředitelů základních škol označila z hlediska potřeb své školy nabídku vzdělávacích akcí v tématech souvisejících s dopravní výchovou za uspokojivou, naopak více než polovina ředitelů základních škol spatřovala hlavní nedostatek této nabídky v malém počtu vhodných vzdělávacích akcí. Podobná zjištění poskytly i odpovědi učitelů, kdy necelá polovina z nich (43 % učitelů) vnímala nedostatek počtu vhodných vzdělávacích akcí v tématech souvisejících s dopravní výchovou, spokojenost s existující nabídkou těchto akcí vyjádřila rovněž necelá polovina učitelů (44 % učitelů).
- Z ředitelů základních škol, jejichž učitelé neabsolvovali v posledních dvou letech školení či kurz se zaměřením na témata související s dopravní výchovou, jich nejvyšší podíl (67 % ředitelů škol) označil za hlavní důvod této skutečnosti nedostatečnou nabídku vzdělávacích akcí. Další důvody byly řediteli škol vybírány méně často – organizační důvody (22 % ředitelů škol), nezáměr učitelů (13 % ředitelů škol) a finanční důvody (4 % ředitelů škol).



Přínos učitelů absolvovaných školení a kurzů zaměřených na témata dopravní výchovy pro kvalitu vzdělávání žáků v této oblasti (podíl dané charakteristiky hodnoceného jevu z počtu odpovědí ředitelů škol uvádějících účast učitelů školy na těchto školeních a kurzech v posledních dvou letech, tematická inspekční činnost)



Konečně je nutné uvést, že na 57 % základních škol byla určena osoba koordinující rozpracování témat souvisejících s dopravní výchovou ve výuce, přičemž ve čtyřech pětinach případů šlo o pověřeného učitele a ve zbývajících jedné pětině případů o člena vedení školy.

3.3

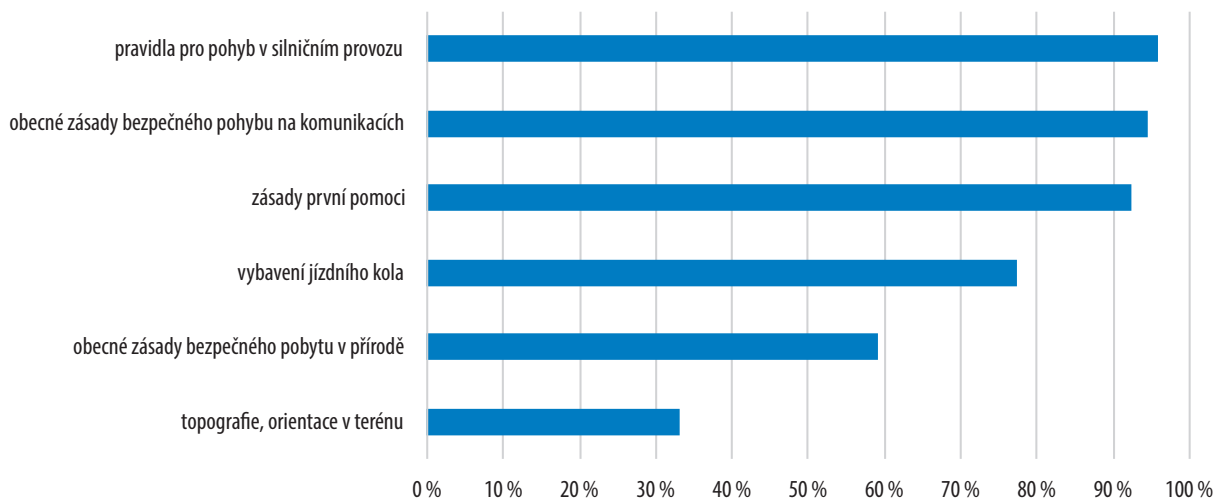
Témata dopravní výchovy

Témata související s dopravní výchovou jsou na základních školách vymezena příslušným RVP. Posouzení zařazení těchto témat do ŠVP hodnocených základních škol ve školním roce 2018/2019 ukázalo na existenci rezerv v případě více než třetiny z nich. Velmi závažné nedostatky, kdy jsou v RVP vymezená témata související s dopravní výchovou zařazena do ŠVP hodnocených základních škol menšinově či vůbec ne, byla zaznamenána v případě 6 % škol. Větší nedostatky se přitom týkaly ŠVP víceletých gymnázií.

Graf č. 15 ukazuje, že témata související s dopravní výchovou, kterým se základní školy nejvíce věnují, zahrnují především pravidla bezpečného pohybu v silničním provozu a na komunikacích a také zásady první pomoci. Naopak nižší význam přisoudili ředitelé základních škol tématům spojeným s orientací v terénu a s pohybem v přírodě. Právě zde lze předpokládat nedostatky v souladu témat RVP a ŠVP na 2. stupni základních škol.

Graf 15

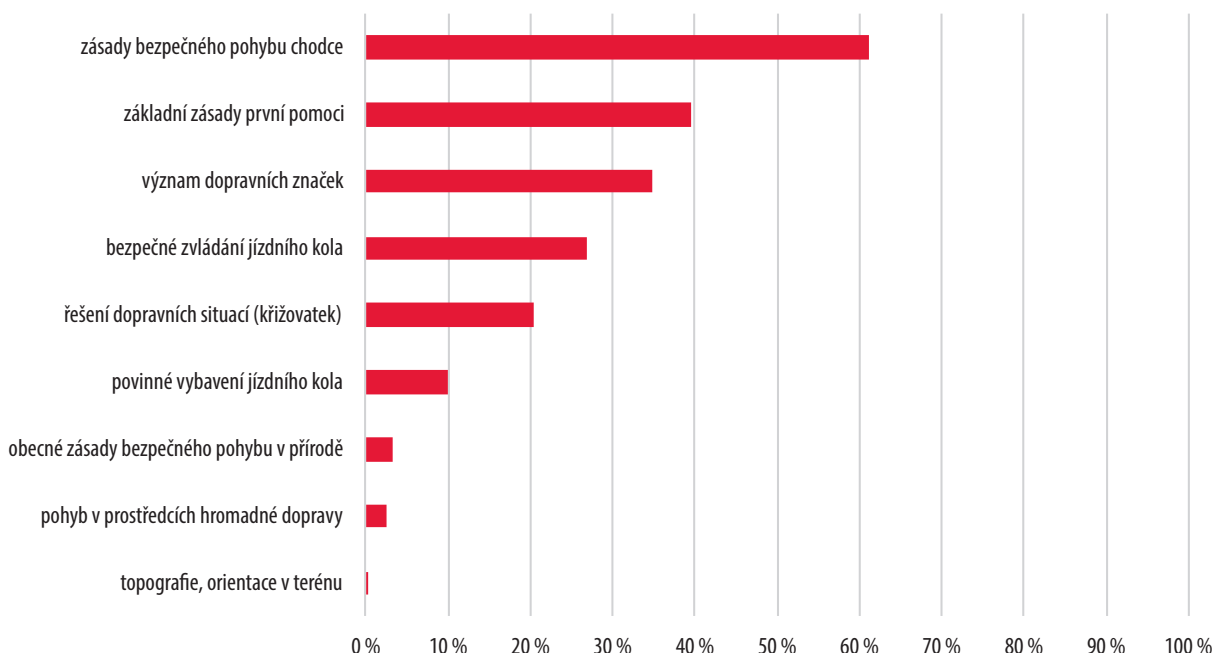
Témata související s dopravní výchovou, kterým se základní školy nejvíce věnují (podíl souhlasných odpovědí ředitelů škol, tematická inspekční činnost)



Témata, kterým se základní školy ve své výuce věnovaly nejvíce, jsou zároveň těmi tématy dopravněbezpečnostní problematiky, které učitelé základních škol považovali za nejdůležitější (viz graf č. 16). Orientaci v terénu a pohyb v přírodě byly naopak učiteli označeny za nejdůležitější témata nejméně často.

Graf 16

Nejdůležitější témata související s dopravní výchovou, kterým se základní školy nejvíce věnují, pohledem učitelů (podíl souhlasných odpovědí učitelů škol, výběrové zjišťování znalostí a dovedností žáků)



Další aspekty realizace dopravní výchovy

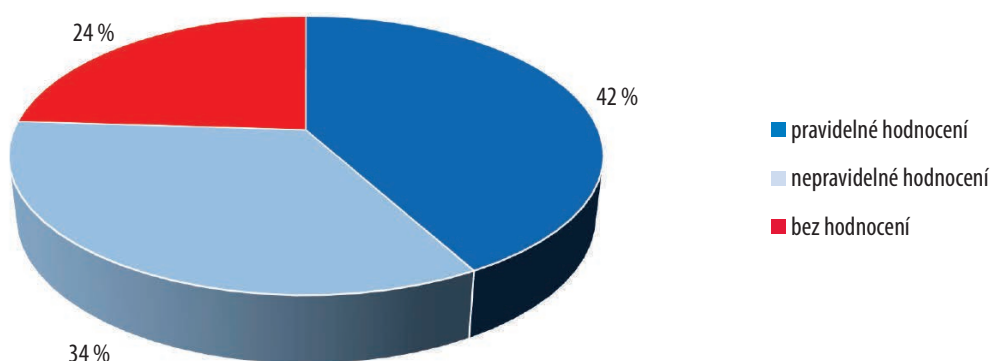
Okruh dílčích aspektů relevantních pro realizaci dopravní výchovy je přirozeně velmi široký, hodnocení některých dalších aspektů dopravní výchovy je diskutováno v následujících podkapitolách.

3.4.1 Hodnocení žáků a dopravní výchova

Hodnocení žáků je nedílnou součástí kvalitní výuky v kontextu jeho příspěvku k poznání vzdělávacích nedostatků a potřeb žáků. Z toho pohledu je alarmující, že ve školním roce 2018/2019 byly průběh a účinnost dopravní výchovy na úrovni školy nějakou formou vyhodnocovány pravidelně jen v necelé polovině základních škol a vůbec ne v případě čtvrtiny základních škol (viz graf č. 17, méně často byly průběh a účinnost dopravní výchovy hodnoceny u víceletých gymnázií). Převažující formou hodnocení žáků v dopravní výchově bylo zohlednění výkonů žáků v klasifikaci předmětů (dvě třetiny základních škol), vystavení určité formy certifikátu (např. dětský „řidičský průkaz“), které může být pro žáky motivační, bylo využito necelou polovinou základních škol, a to zejména na 1. stupni.

Graf 17

Hodnocení průběhu a účinnosti realizace dopravní výchovy na úrovni školy (podíl škol s danou charakteristikou hodnoceného jevu, tematická inspekční činnost)



3.4.2 Rodina a dopravní výchova žáků

Dopravní výchova žáků není výhradním úkolem školy, ale zásadní roli v tomto směru hraje také rodina. Toto potvrzují také názory učitelů základních škol, kdy 60 % z nich uvedlo, že potřebnými znalostmi a dovednostmi pro bezpečný pohyb v silničním provozu by žák měl rovným dílem vybavit škola a rodina, a dalších 38 % učitelů přisoudilo klíčovou roli rodině. Vyšší váhu škole tak přisoudila jen 2 % učitelů.²¹ Na podobný význam školy a rodiny v dopravní výchově ukazují také odpovědi žáků na otázku, jaké jsou jejich hlavní zdroje informací o tom, jak se chovat v silničním provozu, kdy:

- polovina žáků 6. a 9. ročníku přisoudila největší význam rodičům,
- 40 % žáků 6. a 9. ročníku přisoudilo největší význam škole.

Ukazuje se také, že rodiče jsou hlavním zdrojem informací o chování v silničním provozu především pro ty žáky, kteří jezdí na kole častěji a pro něž jsou rodiče při jízdě na kole

²¹ V případě žáků ze sociálně málo podnětného prostředí ale škola může být významným prostředkem eliminace znevýhodnění žáka i v oblasti dopravní výchovy. U takových žáků by role školy měla být dominantní.

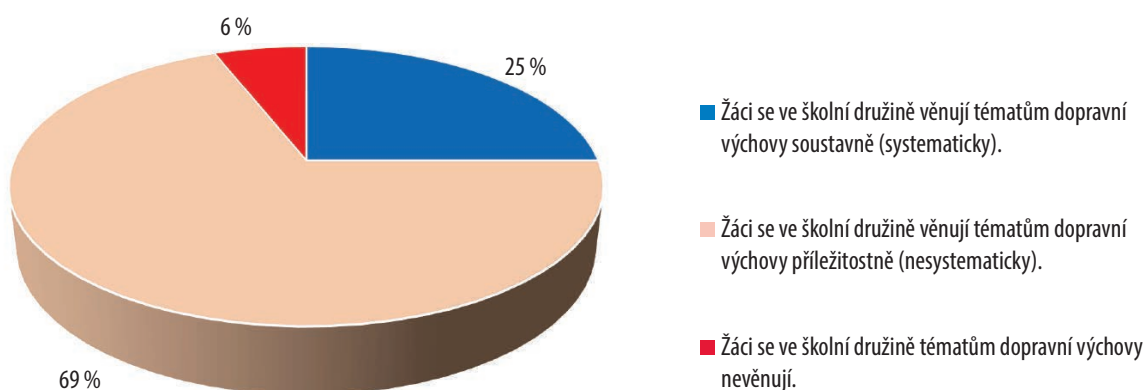
nejčastějším doprovodem. I tato skutečnost dokládá význam rodiny v prohlubování znalostí a dovedností žáků v dopravněbezpečnostních tématech.

3.4.3 Školní družina a dopravní výchova

K realizaci dopravní výchovy žáků může významně přispět také školní družina. V tomto ohledu je pozitivní, že ve školním roce 2018/2019 se žáci ve své školní družině věnovali tématům souvisejícím s dopravní výchovou téměř na všech základních školách, nicméně dopravní výchova měla v případě většiny těchto škol jen příležitostný, nikoli systematický charakter (viz graf č. 18).²² Využívány přitom byly různé formy realizace dopravní výchovy, nejčastěji pak praktický výcvik během vycházek mimo areál školy (90 % škol) a prostřednictvím úkolů v pracovních listech, omalovánkách a dalších materiálech (66 % škol).²³ Činnost školní družiny (a širěji i celého zájmového vzdělávání) tak skrývá významný potenciál v posilování znalostí a dovedností žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou.

Graf 18

Témata související s dopravní výchovou v rámci pobytu žáků ve školní družině (podíl souhlasných odpovědí ředitelů škol, tematická inspekční činnost)



3.4.4 Žák v roli cyklisty

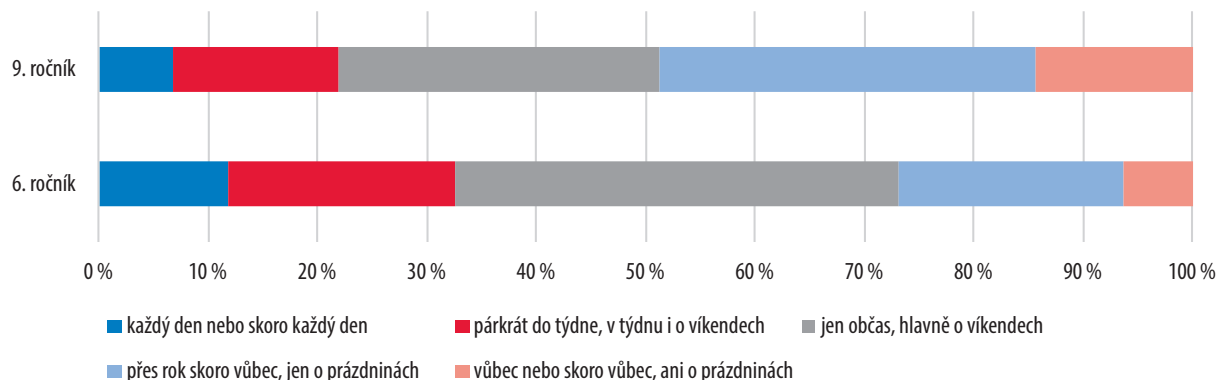
Dopravní výchova nabývá na významu, pokud je žák sám účastníkem silničního provozu či jiných dopravních situací v roli cyklisty. Graf č. 19 ukazuje, že jen 5 % žáků 6. ročníku a 14 % žáků 9. ročníku uvedlo, že nejedí na kole vůbec či skoro vůbec. Za nejčastější místo, kde jezdí na kole, pak žáci 6. i 9. ročníku označili nejen polní a lesní cesty (přibližně 40 % žáků obou ročníků), ale také běžné silnice v obci i mimo obec (přibližně 40 % žáků obou ročníků). Z těchto důvodů jsou znalosti a dovednosti žáků týkající se bezpečného chování cyklistů mimořádně důležité. Odpověď, že téměř každý den nebo alespoň párkrát do týdne jezdí na kole, uvedli častěji chlapci bez ohledu na ročník studia, dále pak žáci 6. ročníku nestudující víceletá gymnázia.

²² Do hodnocení nejsou zahrnuty základní školy bez školní družiny (např. víceletá gymnázia).

²³ Od roku 2018 mohou školní družiny, školní kluby, střediska volného času a ostatně i celá široká veřejnost využívat také nabídku odpoledního provozu na 30 vybraných dětských dopravních hřištích. Prakticky orientované aktivity jsou realizovány pod dohledem erudovaných lektorů.



Četnost jízdy na kole uváděná žáky (podíl žáků uvádějících danou odpověď, výběrové zjišťování znalostí a dovedností žáků)



Žáci 6. ročníku, kteří uvedli, že jezdí na kole, nejčastěji jezdí v doprovodu rodičů či prarodičů (42 % žáků) a kamarádů (35 % žáků). Žáci 9. ročníku nejčastěji jezdí na kole s kamarády (43 % žáků) a častěji než žáci 6. ročníku také sami (21 % žáků), podíl žáků 9. ročníku uvádějících rodiče či prarodiče jako svůj nejčastější doprovod při jízdě na kole byl oproti žákům 6. ročníku výrazně nižší (27 % žáků).

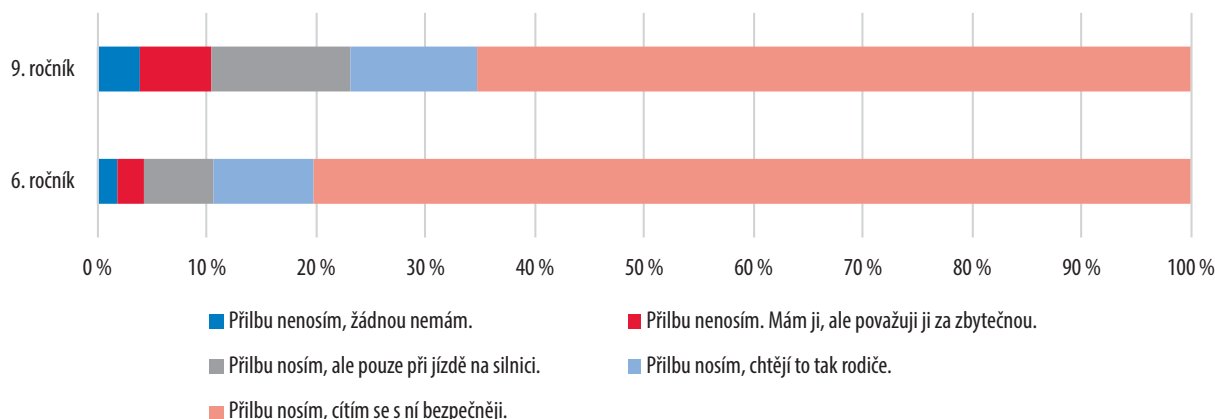
Žáci 6. i 9. ročníku, kteří na kole jezdí velmi často, tak typicky činí v doprovodu kamarádů – nebo v případě žáků 9. ročníku také sami bez doprovodu (s kamarády či sami jezdili na kole častěji chlapci). Jízda žáků na kole v doprovodu rodičů či prarodičů byla více charakteristická pro víkendy či období prázdnin a častěji tak činili žáci studující gymnázium a žáci škol s o něco lepšími socioekonomickými charakteristikami území, v němž se nacházejí. Celkově je tak pro častější jízdu žáků na kole zásadní jejich sociální interakce se spolužáky nebo aktivita rodiny.

Důležitým prvkem bezpečného chování cyklistů je ochranná přilba. Pozitivní je zjištění, že velká většina žáků 6. i 9. ročníku kladně odpověděla na otázku, zda nosí ochrannou přilbu při jízdě na kole. Přesto existuje početná skupina žáků, kteří ochrannou přilbu při jízdě na kole nenosí nebo ji využívají pouze při jízdě na silnici (viz graf č. 20). Zároveň je nepříznivé zjištění, že starší žáci se k využití ochranné přilby při své jízdě na kole vyjádřili odmítavě častěji než žáci mladší. Tato skutečnost naznačuje hrozbu, že s vyšším věkem se může prohlubovat přezíravý postoj žáků k využití ochranných cyklistických pomůcek.²⁴ Za negativní je pak potřeba považovat zjištění, že se pětina žáků 6. a 9. ročníku, kteří na kole nejčastěji jezdí v doprovodu rodičů, setkává se situací, kdy jejich rodiče nenosí ochrannou přilbu, a dávají tak svým dětem nevhodný příklad k následování.

²⁴ Za pozornost stojí, že odmítavý postoj k nošení přilby je méně vlastní žákům gymnázií a že významnější rozdíly nebyly zaznamenány vzhledem k pohlaví žáků i k jejich typickému chování při jízdě na kole, tj. jak často, kde a s kým nejčastěji jezdí na kole.

Graf 20

Využití ochranné přilby při jízdě na kole (podíl žáků jezdících na kole uvádějících danou odpověď, výběrové zjišťování znalostí a dovedností žáků)

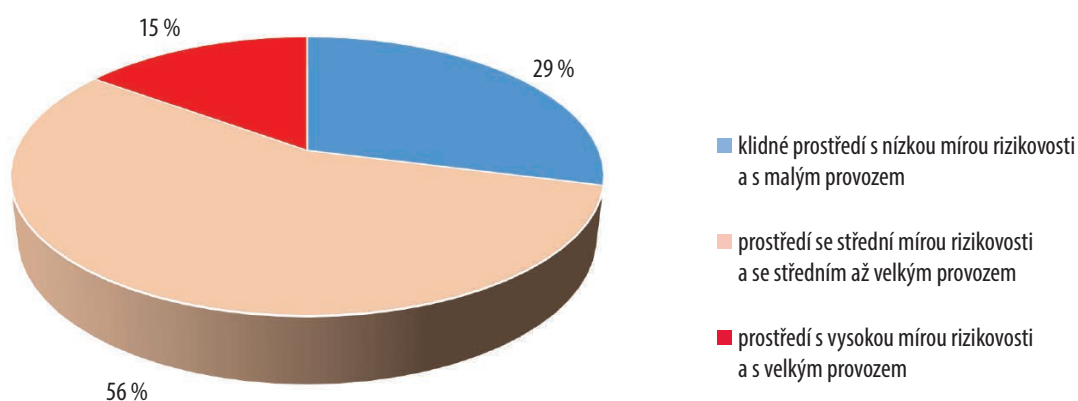


3.4.5 Doprava a bezpečnost v okolí školy

Z hlediska dopravy může být pro žáky nebezpečným místem také okolí školy, a to v kontextu jejich vyšší koncentrace na tomto místě především v době příchodu a odchodu ze školy. Existenci potenciálních hrozeb potvrzují také odpovědi ředitelů škol, z nichž jen necelá třetina charakterizovala okolí své školy jako klidné prostředí s nízkou mírou rizikovosti a s malým dopravním provozem a naopak 15 % ředitelů označilo okolí své školy za prostředí s vysokou mírou rizikovosti v sousedství frekventovaných komunikací a s velkým dopravním provozem (viz graf č. 21). V případě desetiny škol zároveň došlo v posledních třech letech k nehodě žáka během jeho cesty do nebo ze školy, přičemž častěji se jednalo právě o školy, jejichž okolí jejich ředitelé charakterizovali jako prostředí s vysokou mírou rizikovosti.

Graf 21

Charakteristika okolí školy z hlediska dopravního provozu (podíl souhlasných odpovědí ředitelů škol, tematická inspekční činnost)



Při své cestě do nebo ze školy užívají žáci různé dopravní prostředky, v případě necelé čtvrtiny škol uvedli jejich ředitelé, že naprostá většina žáků chodí do školy pěšky, a stejný podíl ředitelů takto označil městskou hromadnou dopravu. V případě desetiny škol se naprostá většina žáků dopravovala do či ze školy automobilem rodičů. Z hlediska bezpečnosti žáků je také důležité, že v případě dvou třetin škol se většina žáků alespoň občas dopravuje do a ze školy na koloběžce a v případě třetiny škol pak na kole. Různorodost způsobů dopravy žáků při své cestě do a ze školy dále zvyšuje potřebu jejich dobré orientace v tématech dopravně-bezpečnostní problematiky.



V kontextu uvedených skutečností uvedlo 43 % ředitelů škol, že na přechody pro chodce v okolí jejich školy dohlíží v exponovaných hodinách policisté, přičemž v 61 % případů iniciovalo tento dohled vedení policie či samosprávy, v 35 % případů přišel takový podnět z vedení školy a ve 3 % případů od rodičů žáků. Důležité je také zjištění, že 28 % ředitelů škol by uvítalo zavedení dohledu na přechody pro chodce v okolí jejich školy ze strany policie. Podle očekávání má zájem o takovou možnost úzký vztah k hodnocení rizikovitosti okolí školy. Konečně uveďme, že žáci jsou běžně upozorňováni na dopravně riziková místa v okolí školy, a to jak na začátku školního roku při poučení o bezpečnosti, tak v rámci realizace dopravněvýchovných témat během výuky.

4 Hodnocení znalostí a dovedností žáků ve vybraných tématech dopravní výchovy

Hodnocení znalostí a dovedností žáků ve vybraných tématech souvisejících s dopravní výchovou vychází z jejich odpovědí na otázky zadané v rámci testu výběrového zjišťování výsledků. Svým obsahem se tyto otázky zaměřily na následující dílčí témata dopravněbezpečnostní problematiky, která reflektují zcela běžné situace a potenciálně i zcela běžné hrozby:

- bezpečné chování chodce,
- bezpečné chování cyklisty,
- řešení dopravních situací v podobě křižovatek,
- poskytování první pomoci.

Ačkoli zadaný test hodnotí jen dílčí segment znalostí a dovedností žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou a navíc je třeba vnímat i další omezení testovacího nástroje daná vlivem situačních faktorů, poskytuje hodnocení úspěšnosti žáků přínosné informace pro další diskusi této problematiky.

4.1

Znalosti a dovednosti žáků ve vybraných tématech dopravní výchovy

Jak již bylo uvedeno v úvodu, znalosti a dovednosti žáků 6. a 9. ročníku v tématech, která souvisejí s dopravní výchovou, byly hodnoceny s využitím testů zadaných prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Vedle základní verze testů byla připravena také jejich přizpůsobená verze pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“), kdy přizpůsobení spočívalo v řešení nižšího počtu otázek ve shodném čase. Takto základní verze testu pro žáky 6. ročníku obsahovala celkem 53 otázek, přizpůsobená verze testu pro žáky se SVP měla o pět otázek méně. Korespondující hodnoty pro žáky 9. ročníku byly 65 otázek základní verze testu a 53 otázek přizpůsobené verze testu. O tom, zda konkrétní žák se SVP bude řešit základní, či přizpůsobenou verzi testu, rozhodovala sama škola. Počty žáků, kteří řešili jednotlivé verze testu, jsou uvedeny v tabulce č. 2.²⁵ Pro celkové hodnocení byly výsledky žáků základní verze testu a přizpůsobené verze testu propojeny na stejnou škálu.²⁶

25 Z hodnocení byly vyřazeny výsledky se zvláštními charakteristikami (např. extrémně krátká doba řešení testu, vysoký podíl nezodpovězených otázek).

26 Za tímto účelem byl aplikován postup založený na neekvivalentních skupinách žáků s kotvicími položkami společnými pro oba testy a využití *equate package*, blíže viz ALBANO, A. D. (2016). *equate: an R package for observed-score linking and equating*. *Journal of Statistical Software*, 74(8), 1–36.

Tabulka 2

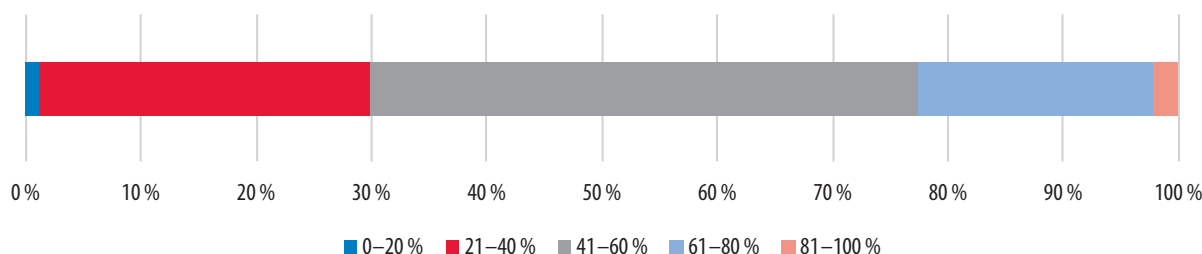
Počty žáků řešících jednotlivé verze testů

	Základní verze	Upravená verze pro žáky se SVP
Počet žáků 6. ročníku	5 454	448
Počet žáků 9. ročníku	4 296	241

Průměrná úspěšnost žáků 6. ročníku v testu dopravněbezpečnostních témat byla 49 %, což je výsledek statisticky významně horší než expertně stanovená očekávaná průměrná úspěšnost (60 %). Nedobрым zjištěním je fakt, že téměř třetina žáků dosáhla v testu nízké úspěšnosti, když správně vyřešila méně než dvě pětiny úloh (viz graf č. 22). Úspěšnost žáků se SVP v testu dopravněbezpečnostních témat byla nižší (42 %), přičemž přizpůsobení testu umožnilo dosáhnout žákům se SVP řešícím tuto verzi testu o 2,8 p. b. lepšího výsledku ve srovnání s žáky se SVP, kteří řešili základní verzi testu.

Graf 22

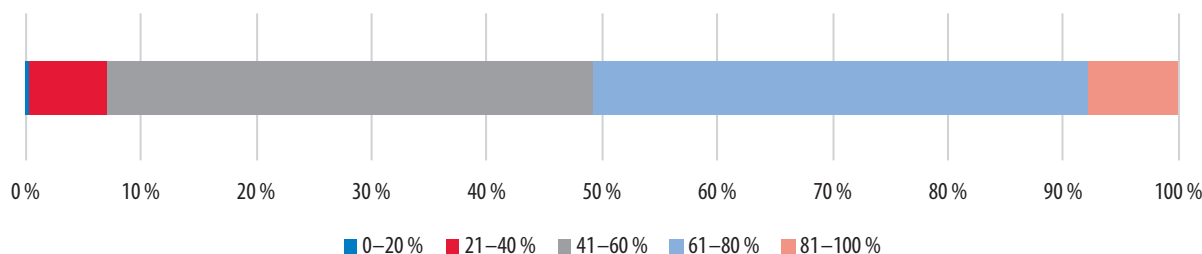
Úspěšnost žáků 6. ročníku v testu dopravněbezpečnostních témat (podíl žáků s danou kategorií úspěšnosti, výběrové zjišťování znalostí a dovedností žáků)



Průměrná úspěšnost v testu dopravněbezpečnostních témat byla v případě žáků 9. ročníku vyšší a dosáhla 61 %, tj. očekávané hodnoty přijatelného výsledku. Nízké úspěšnosti v testu, tj. méně než dvou pětín správně vyřešených úloh, však stále dosáhla téměř desetina žáků (viz graf č. 23). Žáci se SVP dosáhli v testu dopravněbezpečnostních témat 55% úspěšnost, přičemž žáci řešící přizpůsobenou verzi testu dosáhli o 0,3 p. b. lepšího výsledku než žáci se SVP řešící základní verzi testu.

Graf 23

Úspěšnost žáků 9. ročníku v testu dopravněbezpečnostních témat (podíl žáků s danou kategorií úspěšnosti, výběrové zjišťování znalostí a dovedností žáků)

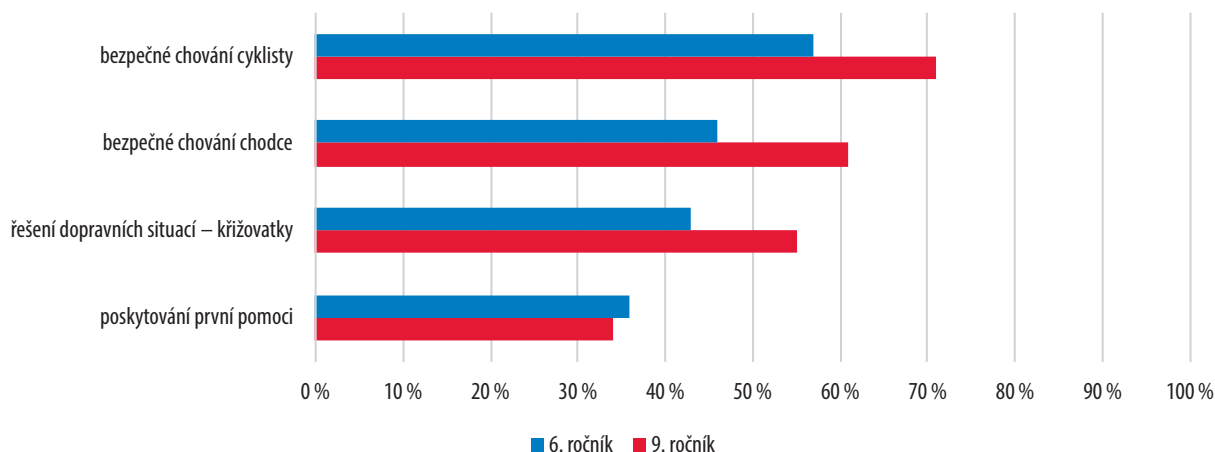


Testy dopravněbezpečnostních témat pro žáky 6. ročníku a 9. ročníku měly celkem 52 společných otázek, což umožňuje přímé srovnání výsledků obou výběrových souborů žáků. Podle očekávání dosáhli v řešení těchto 52 společných otázek testu vyšší průměrné úspěšnosti žáci 9. ročníku, a to o necelých 10 p. b. Vzhledem k dosaženým průměrným úspěšnostem však lze oprávněně spatřovat rezervy v osvojení ověřovaných témat dopravněbezpečnostní problematiky, tj. témat vztahujících se k pravidlům silničního provozu a poskytování první pomoci, u obou skupin žáků (viz graf č. 24 a podrobněji také kapitola 4.3).



Graf 24

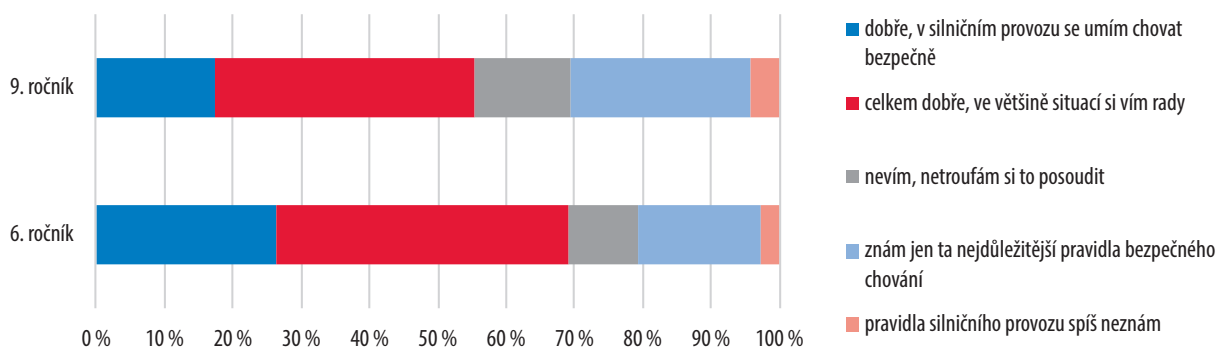
Průměrná úspěšnost žáků v testu dopravněbezpečnostních témat



Grafy č. 25 a č. 26 dokládají skutečnost, že existuje početná skupina žáků, kteří nevnímají dobře své znalosti a dovednosti ve dvou důležitých tématech souvisejících s dopravní výchovou (bezpečné chování chodce a cyklisty, první pomoc). Srovnání sebehodnocení žáků s jimi dosaženými výsledky v dílčích tématech dopravněbezpečnostní problematiky (viz graf č. 24) zároveň nastiňuje možnost výskytu situací, kdy se žák domnívá, že dané téma problematiky dobře ovládá, nicméně jeho výsledky tomu plně neodpovídají. Výskyt takové situace se jeví jako pravděpodobnější u tématu první pomoci a také v případě žáků 6. ročníku, kteří nehodnotili své znalosti a dovednosti v obou uvedených tématech hůře než žáci 9. ročníku. Toto zjištění může souviset s nižší pozorností, která je tématům dopravněbezpečnostní problematiky věnována ve vyšších ročnících 2. stupně základní školy. Hůře své znalosti a dovednosti v obou hodnocených tématech hodnotili ti žáci, kteří na kole nejedou vůbec či skoro vůbec. Chlapci 9. ročníku pak vnímali své znalosti a dovednosti týkající se zvládnutí pravidel silničního provozu lépe než dívky stejného ročníku.

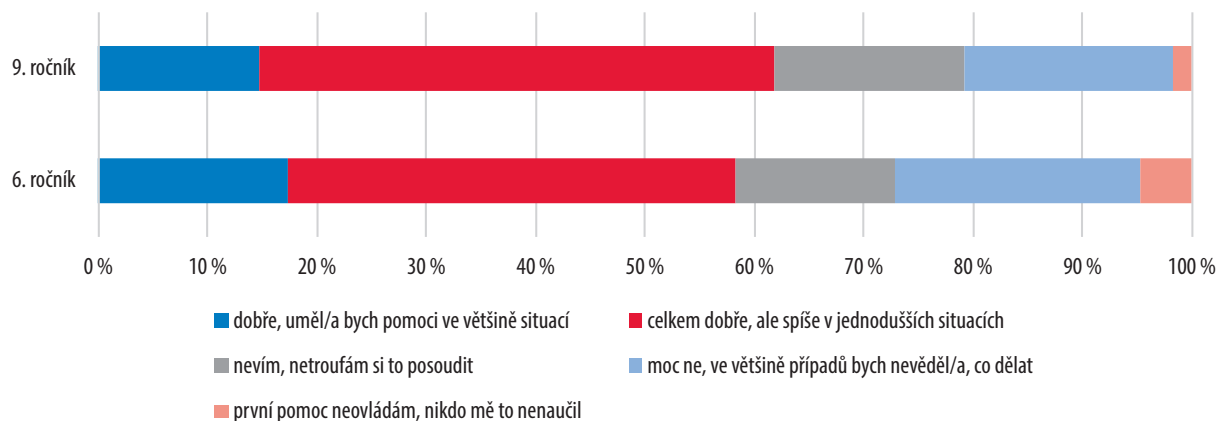
Graf 25

Zvládnutí pravidel silničního provozu v roli chodce a cyklisty – sebehodnocení žáků (podíl žáků uvádějících danou odpověď, výběrové zjišťování znalostí a dovedností žáků)



Graf 26

Zvládnutí první pomoci v případě potřeby pomoci zraněnému člověku či člověku v bezvědomí –
sebehodnocení žáků (podíl žáků uvádějících danou odpověď, výběrové zjišťování znalostí a dovedností žáků)



4.2

Faktory úspěšnosti žáků v testu dopravněbezpečnostních témat

Znalosti a dovednosti žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou jsou přirozeně ovlivňovány řadou dílčích faktorů, přičemž vybrané faktory, které jsou definované na úrovni žáka i školy, jsou hodnoceny v této kapitole. Tabulka č. 3 podává přehled faktorů, které jsou využity v základním modelu hodnocení jejich vztahu ke znalostem a dovednostem žáků ve sledovaných tématech dopravněbezpečnostní problematiky.²⁷

²⁷ Odhadován byl hierarchický lineární regresní model se spojitou proměnnou a s využitím lme4 package – blíže BATES, D. et al. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. Model byl odhadován současně pro žáky 6. a 9. ročníku, a to pro úspěšnost žáků ve společných otázkách testů.



Tabulka 3

Hodnocené faktory vztahující se ke znalostem a dovednostem žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou (základní model)

Faktor	Úroveň	Charakteristika
Ročník žáka	žák	Proměnná nabývá dvou hodnot – (1) 6. ročník; a (2) 9. ročník.
Pohlaví žáka	žák	Proměnná nabývá dvou hodnot – (1) chlapec; a (2) dívka.
Status žáka se SVP	žák	Proměnná nabývá dvou hodnot – (1) žák se statutem žáka se SVP; a (2) žák bez statusu žáka se SVP.
Studovaný obor žáka	žák	Proměnná nabývá dvou hodnot v závislosti na typu studovaného oboru žáka – (1) žák studující obor vzdělání s kategorií oboru K (gymnázium); a (2) žák studující obor vzdělání s kategorií oboru C (základní škola).
Četnost jízdy na kole	žák	Proměnná nabývá pěti hodnot na základě odpovědi žáka na otázku, jak často jezdí na kole (bližší graf č. 19).
Četnost návštěv dopravního hřiště	žák	Proměnná nabývá čtyř hodnot na základě odpovědi žáka na otázku, kolikrát doposud se svojí třídou navštívil dopravní hřiště za účelem učení, jak se chovat v silničním provozu.
Hlavní zdroj informací o chování v silničním provozu	žák	Proměnná nabývá čtyř hodnot na základě odpovědi žáka na otázku, od koho získává nejvíce informací o tom, jak se chovat v silničním provozu – (1) škola; (2) rodiče a prarodiče; (3) kamarádi; a (4) vlastní zkušenosti.
Sebehodnocení v oblasti pravidel silničního provozu	žák	Proměnná nabývá pěti hodnot na základě odpovědi žáka na otázku, jak dobře ovládá pravidla silničního provozu, zejména z pohledu chodce a cyklisty (bližší graf č. 25).
Sebehodnocení v oblasti první pomoci	žák	Proměnná nabývá pěti hodnot na základě odpovědi žáka na otázku, jak dobře ovládá první pomoc pro případ, že by musel pomoci zraněnému člověku nebo člověku v bezvědomí (bližší graf č. 26).
Zřizovatel školy	škola	Proměnná nabývá dvou hodnot – (1) veřejný zřizovatel školy; a (2) neveřejný, tj. církevní a soukromý, zřizovatel školy.
Velikost školy	škola	Proměnná odpovídá počtu žáků 2. stupně základní školy.
Socioekonomická charakteristika lokality školy	škola	Proměnná odpovídá indexu socioekonomických charakteristik lokality školy, které zahrnují několik socioekonomických proměnných na úrovni základních sídelních jednotek a na úrovni obce a které se vztahují k různým rokům v závislosti na dostupnosti dat. V tomto kontextu je potřeba vnímat rovněž omezení této proměnné a existenci potřeby dalšího zlepšování indikátorů na bázi robustnější a přesnější datové základny.

Významnost vztahu hodnocených faktorů a znalostí a dovedností žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou (základní model)

Faktor	Úspěšnost žáka v testu dopravní výchovy
Ročník žáka (6. ročník)	negativní vztah
Pohlaví žáka (dívka)	bez vztahu
Status žáka se SVP (ano)	negativní vztah
Studovaný obor žáka (gymnázium)	pozitivní vztah
Četnost jízdy na kole	negativní vztah pro žáky nejezdící na kole vůbec či skoro vůbec
Četnost návštěv dopravního hřiště	pozitivní vztah
Hlavní zdroj informací o chování v silničním provozu (škola)	pozitivní vztah ve srovnání s kategoriemi „kamarádi“ a „vlastní zkušenosti“; bez vztahu ve srovnání s kategorií „rodiče a prarodiče“
Sebehodnocení v oblasti pravidel silničního provozu	pozitivní vztah
Sebehodnocení v oblasti první pomoci	bez vztahu
Zřizovatel školy (veřejný)	bez vztahu
Velikost školy	bez vztahu
Socioekonomická charakteristika lokality školy (znevýhodnění)	negativní

Zjištění, která lze formulovat z odhadů hierarchických modelů, jsou přehledně zachycena v tabulce č. 4. Primárně lze pozorovat očekávané poznatky, když významně vyšší úspěšnosti v testu dopravněbezpečnostních témat dosáhli:

- žáci 9. ročníku ve srovnání s žáky 6. ročníku,
- žáci bez statusu žáka se SVP ve srovnání s žáky se SVP,
- žáci studující obor gymnázium ve srovnání s žáky studujícími obor základní škola.

Zároveň nebyly pozorovány významné rozdíly mezi chlapci a dívkami, když dívky 6. ročníku dosáhly mírně vyšší průměrné úspěšnosti a dívky 9. ročníku mírně nižší průměrné úspěšnosti v testu. Tento poznatek koresponduje se zjištěním o horším sebehodnocení dívek 9. ročníku v oblasti zvládnutí pravidel silničního provozu.

Četnost jízdy na kole je spojena především s významně nižší úspěšností v testu dopravněbezpečnostních témat těch žáků, kteří na kole nejezdí vůbec nebo skoro vůbec. Takto lze důvodně předpokládat, že i nepříliš častá jízda na kole zlepšuje žakovu orientaci v pravidlech silničního provozu. Pokud do základního modelu přidáme faktor žákova místa nejčastější jízdy na kole, pak se ukazuje vyšší úspěšnost v testu dopravní výchovy těch žáků, kteří nejčastěji jezdí na běžných silnicích nebo v terénu po polních a lesních cestách, a naopak nižší úspěšnost těch žáků, kteří nejčastěji jezdí jen v parku či na hřišti. V tomto kontextu roste význam setkávání žáků s reálnými situacemi v silniční dopravě. Pozitivně zde působí také návštěva dopravního hřiště žáky za účelem výuky o bezpečném chování v silničním provozu.

Žáci, pro které je hlavním zdrojem informací o bezpečném chování v silničním provozu škola nebo jejich rodiče a prarodiče, dosáhli v testu dopravněbezpečnostních témat vyšší úspěšnosti než žáci, kteří nejčastěji získávají tyto informace od kamarádů či ze svých vlastních zkušeností. Potvrzuje se tak význam, který pro rozvoj znalosti a dovednosti žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou mají škola i rodina. Pozitivní vztah byl rovněž zaznamenán mezi sebehodnocením žáků v oblasti pravidel silničního provozu a jejich úspěšností v testu dopravněbezpečnostních témat, tj. žáci, kteří své znalosti a dovednosti v této oblasti hodnotili lépe, dosáhli také lepšího výsledku v testu. Podobný vztah nebyl zaznamenán pro sebehodnocení žáků v oblasti první pomoci, což však zjevně souvisí s nižším počtem testových otázek s tímto zaměřením.



Na úrovni školy byl zaznamenán především negativní vztah mezi socioekonomickou charakteristikou lokality, v níž se škola nachází, a úspěšností žáků v testu dopravněbezpečnostních témat. Opakuje se často pozorovaný poznatek o horších vzdělávacích výsledcích žáků z prostředí, které je charakteristické horšími socioekonomickými podmínkami. U dalších faktorů na úrovni škol nebyly zaznamenány významné rozdíly.

Pro hodnocení vztahu dalších faktorů²⁸, které úzce souvisejí nejen s podobou organizace a průběhem dopravní výchovy na školách, ale i se znalostí a dovedností žáků v dopravněbezpečnostních tématech, byl rovněž využit přístup srovnávající charakteristiky škol, jejichž žáci dosáhli v testu dopravněbezpečnostních témat ve školním roce 2018/2019 nejlepších výsledků (dále jen školy s lepšími výsledky) na jedné straně a nejhorších výsledků (dále jen školy s horšími výsledky) na straně druhé. Do obou skupin bylo zařazeno celkem 50 základních škol, přičemž při výběru byly zohledněny faktory základního modelu²⁹ uvedené v tabulce č. 3.

Významné rozdíly mezi skupinami škol s lepšími a horšími výsledky žáků byly identifikovány především ve způsobu organizace dopravní výchovy, kdy školy s lepšími výsledky častěji rozpracovaly témata související s dopravní výchovou rovnoměrně na 1. a 2. stupni. Na školách s lepšími výsledky žáků rovněž byla o něco častěji realizována dopravní výchova prostřednictvím projektových aktivit a také bylo o něco častější pravidelné hodnocení průběhu a účinnosti dopravní výchovy na úrovni školy. V případě dalších sledovaných faktorů nebyly zaznamenány významnější rozdíly mezi oběma skupinami škol.

4.3

Otázky testu dopravněbezpečnostních témat

Test hodnotící znalosti a dovednosti žáků základní školy v dopravněbezpečnostních tématech se zaměřil na čtyři dílčí oblasti – bezpečné chování chodce, bezpečné chování cyklisty, řešení dopravních situací v podobě křižovatek a poskytování první pomoci. Nejvíce otázek testu bylo věnováno tématům bezpečného chování cyklisty (22 otázek testu pro žáky 6. ročníku a 27 otázek testu pro žáky 9. ročníku) a řešení dopravních situací v podobě křižovatek (20 otázek testu pro žáky 6. ročníku a 23 otázek testu pro žáky 9. ročníku). Na zbývající dvě témata připadal nižší počet otázek, na téma bezpečného chování chodce sedm otázek testu pro žáky 6. ročníku a deset otázek testu pro žáky 9. ročníku a na téma poskytování první pomoci čtyři otázky testu pro žáky 6. ročníku a pět otázek testu pro žáky 9. ročníku.

Tabulka č. 5 ukazuje průměrnou úspěšnost žáků 6. ročníku a 9. ročníku v řešení otázek dílčích dopravněbezpečnostních témat. Větší problémy žákům činila témata poskytování první pomoci a řešení složitějších dopravních situací v podobě křižovatek, rezervy lze ovšem pozorovat i v dalších dvou tématech. Pozorovaná úspěšnost odpovídá poměrně malému podílu žáků, kteří na nejvyšší úrovni hodnotili své znalosti a dovednosti v tématech zvládnutí pravidel silničního provozu v roli chodce či cyklisty a poskytování první pomoci (viz graf č. 25 a graf č. 26).

28 Konkrétně šlo o faktory: (a) organizace dopravní výchovy na 1. a 2. stupni základní školy; (b) realizace dopravní výchovy projektovými aktivitami; (c) realizace dopravní výchovy cykloturistickými akcemi; (d) realizace dopravní výchovy účastí na cyklistických soutěžích; (e) spokojenost s dostatečností spolupráce s externími subjekty; (f) různorodost (počet) využívaných výukových materiálů; (g) stanovení osoby koordinující dopravní výchovu na škole; (h) existence souladu mezi ŠVP a RVP; a (i) pravidelnost hodnocení průběhu a účinnosti dopravní výchovy na úrovni školy.

29 Takto byly při výběru škol posuzovány průměrné hodnoty rozdílů mezi žáky dosaženou a základním modelem predikovanou hodnotou úspěšnosti v testu dopravněbezpečnostních témat na úrovni školy.

Průměrná úspěšnost žáků v testu dopravněbezpečnostních témat

Téma	Úspěšnost žáků 6. ročníku	Úspěšnost žáků 9. ročníku
Bezpečné chování cyklisty	57 %	71 %
Bezpečné chování chodce	46 %	61 %
Poskytování první pomoci	36 %	34 %
Řešení dopravních situací – křižovatky	43 %	55 %

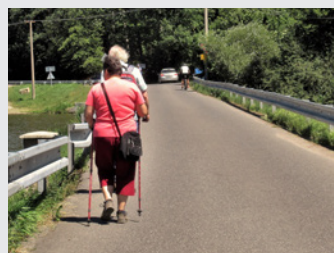
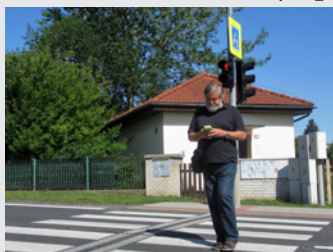
Nejvyšší úspěšnosti dosáhli žáci v řešení otázek, které ověřovaly jejich schopnost vysvětlit význam opatření pro bezpečnou jízdu na kole. Příklad takové otázky s 86% úspěšností žáků 6. ročníku a 91% úspěšností žáků 9. ročníku:

Vyber správné dokončení věty.

Cyklistické brýle:

- nemají pro bezpečnost jízdy význam a jsou pro jízdu na kole pouze efektní módní doplněk.
- nemají na bezpečnost cyklistovy jízdy žádný vliv, naopak mohou překážet.
- jsou ze zákona povinným cyklistickým doplňkem pro všechny cyklisty s poruchou zraku.
- zvyšují bezpečnost jízdy, protože chrání před oslněním nebo vlétnutím hmyzu do oka.

Příkladem otázky s většími problémy žáků s jejich řešením je následující situace hodnotící bezpečné chování chodců.

Ve kterých třech z následujících situací se chodci chovají správně a bezpečně?

Celkově znepokojující je výčet témat nejméně úspěšných otázek. V 6. ročníku se pět nejméně úspěšných otázek (úspěšnost 16–22 %) týkalo témat *první pomoc při masáži srdce, ve kterých ze znázorněných situací se chodci chovají správně, ve kterých ze znázorněných situací může chodec bezpečně pokračovat naznačeným směrem, ve kterých ze znázorněných situací má cyklista přednost v jízdě, první pomoc při zprůchodnění dýchacích cest*. Podobně v 9. ročníku to byla témata (s úspěšností 10–31 %) *první pomoc při vdechnutí cizího tělesa, první pomoc při zprůchodnění dýchacích cest, ve kterých ze znázorněných situací se chodci chovají správně, první pomoc při masáži srdce, ve kterých ze znázorněných situací může chodec bez-*



pečně pokračovat naznačeným směrem. Vzhledem k tomu, že se otázky testu zaměřovaly téměř výhradně na praktické situace, do nichž se žáci mohou v rámci účasti v dopravním provozu dostat, jsou pozorovaná zjištění jednoznačně negativní a mohou opodstatňovat doporučení, aby se realizace dopravní výchovy více orientovala na reálné situace, v nichž by se žáci učili volit správná (bezpečná) řešení.

5 Realizace dopravní výchovy – spokojenost a náměty ke zlepšení

Podoba realizace dopravní výchovy na základních školách se odráží jednak ve spokojenosti klíčových aktérů vzdělávání, jednak v jejich námětech pro zlepšení současného stavu. Primární poznatek hodnocení ukazuje, že na třech čtvrtinách škol navštívených během tematické inspekční činnosti byly rozsah a forma realizace dopravní výchovy považovány za zcela uspokojivé, na čtvrtině škol pak jen částečně či vůbec ne.³⁰ Mezi těmito dvěma skupinami škol existovaly významné rozdíly v řadě charakteristik organizace a realizace dopravní výchovy:

- Na školách, na kterých byly rozsah a forma realizace dopravní výchovy považovány za zcela uspokojivé, byly k realizaci dopravní výchovy častěji využívány dopravní hřiště, projektové aktivity, cykloturistické akce a cyklistické soutěže. Metodická rozmanitost realizace dopravní výchovy tak byla na těchto školách významně vyšší.
- Na školách, na kterých byly rozsah a forma realizace dopravní výchovy považovány za zcela uspokojivé, byla spolupráce s externími subjekty při realizaci dopravní výchovy častěji hodnocena jako zcela dostatečná. Kvalita externí spolupráce tak byla na těchto školách významně vyšší.
- Na školách, na kterých byly rozsah a forma realizace dopravní výchovy považovány za zcela uspokojivé, byl využíván vyšší počet výukových pomůcek a materiálů, častěji na nich působil koordinátor realizace dopravní výchovy, častěji byl pozorován soulad RVP a ŠVP v tématech souvisejících s dopravní výchovou, průběh a účinnost realizace dopravní výchovy na úrovni školy byly častěji předmětem pravidelného hodnocení.

Naopak nevýznamné rozdíly mezi oběma skupinami škol byly zaznamenány v případě organizace dopravní výchovy mezi 1. a 2. stupněm základní školy. Konečně žáci škol, na kterých byly rozsah a forma realizace dopravní výchovy považovány za zcela uspokojivé, dosáhli vyšší úspěšnosti v testu dopravněbezpečnostních témat při zohlednění vlivu faktorů základního modelu.³¹

30 Stejně výsledky poskytl hodnocení odpovědí učitelů, kdy tři čtvrtiny učitelů označily rozsah realizace dopravní výchovy za dostatečný, zatímco čtvrtina učitelů za nedostatečný.

31 Tabulka č. 3 poskytuje přehled těchto faktorů.

Tabulka 6

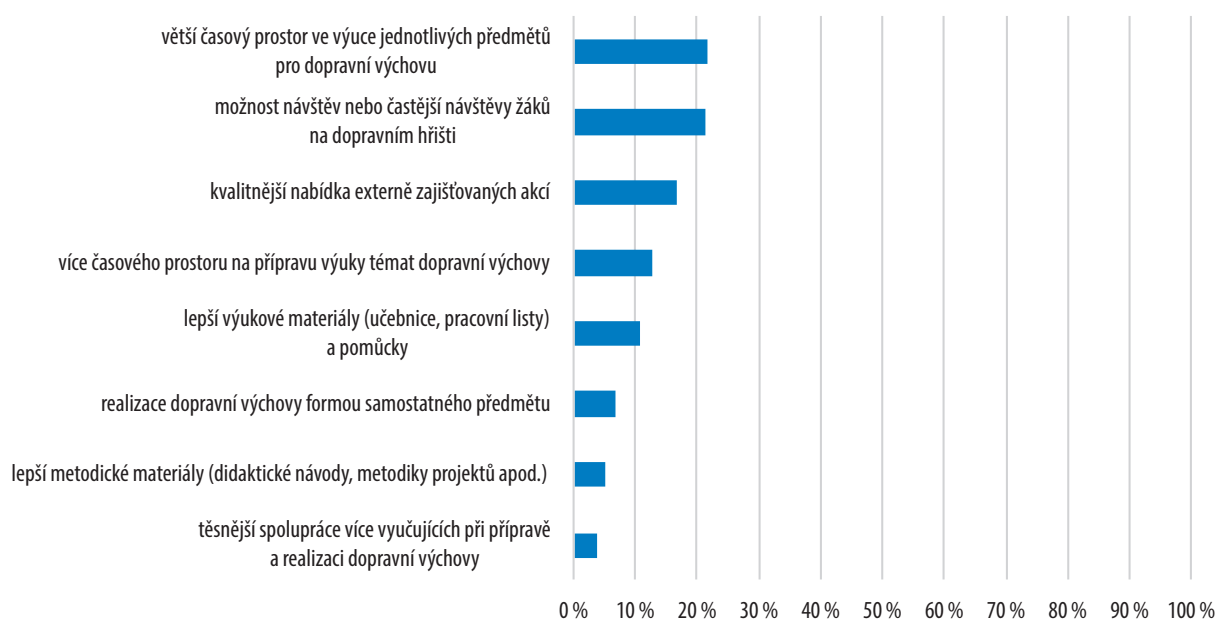
Ředitelé základních škol nejvíce vítané náměty pro zkvalitnění realizace dopravní výchovy (podíl souhlasných odpovědí ředitelů škol, tematická inspekční činnost)

Námět zlepšení	Podíl souhlasných odpovědí
Lepší metodická podpora (didaktické návody, metodiky projektů)	48 %
Lepší výukové materiály (učebnice, pracovní listy)	35 %
Lepší dovednosti žáků získané mimo školu	34 %
Lepší pomůcky	25 %
Kvalitnější externí partneři	19 %

Ředitelé základních škol, které byly navštíveny během tematické inspekční činnosti, uvedli také různé náměty pro zkvalitnění realizace dopravní výchovy na svých školách (viz tabulka č. 6). Ve svých odpovědích vyjádřili ředitelé nejčastěji zájem o lepší metodickou podporu a lepší výukové materiály, které by rozpracovávaly témata související s dopravní výchovou³², a opětovně také o vyšší angažovanost rodiny a mimoškolního prostředí při zlepšování dovedností žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou. V rámci jiných námětů ředitelé škol zdůrazňovali především lepší možnosti návštěv dopravního hřiště a posílení časového prostoru pro témata související s dopravní výchovou ve výuce jednotlivých předmětů, což jsou také dva náměty nejčastěji uváděné učiteli škol (viz graf č. 27). Výčet častých námětů pro zlepšení realizace dopravní výchovy ze strany učitelů je přitom poměrně různorodý. Uvedená zjištění lze doplnit o poznatek, že ředitelé škol, jejichž žáci dosáhli vyšší úspěšnosti v testu dopravněbezpečnostních témat, by častěji přivítali lepší výukové materiály a pomůcky pro realizaci dopravní výchovy, zatímco ředitelé škol, jejichž žáci dosáhli nižší úspěšnosti v testu, častěji uváděli zájem o lepší spolupráci s kvalitnějšími externími partnery.

Graf 27

Prioritní náměty učitelů pro zkvalitnění realizace dopravní výchovy (podíl odpovědí učitelů škol uvádějících daný námět, výběrové zjišťování znalostí a dovedností žáků)



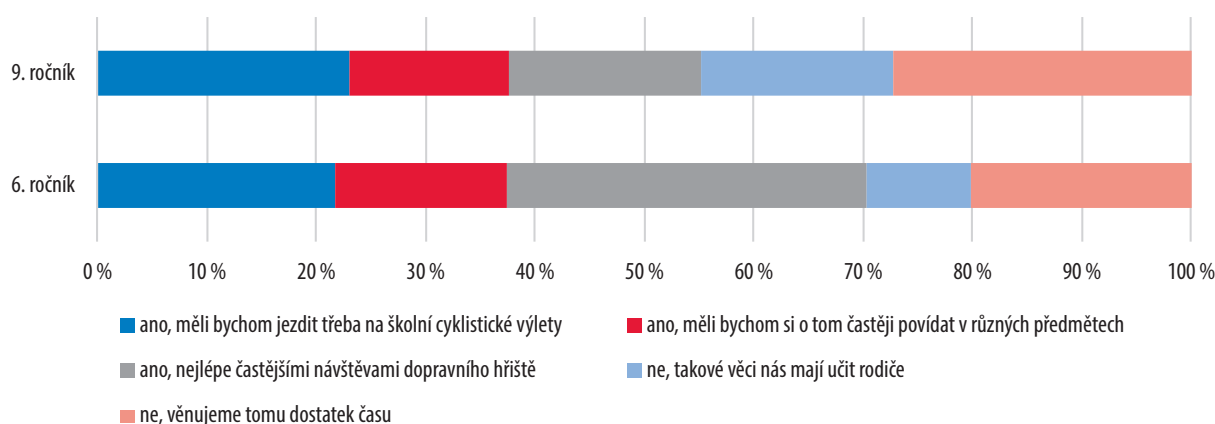
³² I zde je však třeba poukázat na skutečně rozsáhlou řadu výukových materiálů, které byly pro školy vytvořeny ze strany BESIP a které jsou k dispozici zcela zdarma.



Konečně také sami žáci 6. a 9. ročníku vyjádřili zájem o to, aby škola věnovala větší pozornost tématu bezpečného chování v silničním provozu (viz graf č. 28), přičemž v 9. ročníku se tento zájem snižuje s tím, jak se pro žáky mění přínosnost návštěv dopravních hřišť pro realizaci dopravní výchovy. Nižší zájem o posilování významu tématu bezpečného chování v silničním provozu v činnostech školy uvedli spíše ti žáci, kteří jezdí na kole méně často a pro něž tak celé téma nemusí být příliš atraktivní a oblíbené. Žáci, kteří se domnívají, že dopravní výchova je spíše úkolem rodičů, pak dosáhli významně nižší úspěšnosti v testu dopravněbezpečnostních témat, zatímco žáci s vyšší úspěšností v tomto testu buď preferovali školní cyklistické výlety, nebo se domnívali, že je dopravní výchově věnován ve škole dostatek času.

Graf 28

Zájem žáků o větší pozornost věnovanou tématu bezpečného chování v silničním provozu ve své škole (podíl žáků uvádějících danou odpověď, výběrové zjišťování znalostí a dovedností žáků)



6 Závěry a doporučení

6.1

Závěry

- Problematika dopravní výchovy na školách představuje důležité téma sledované také v národních strategiích. Důležitost dopravní výchovy rovněž opodstatňuje ta skutečnost, že žáci základních škol jsou běžnými účastníky silničního provozu, ať již v roli chodce, nebo cyklisty, neboť jen velmi malý podíl žáků uvedl, že na kole nejedí vůbec nebo skoro vůbec. Zároveň vysoký podíl žáků, kteří na kole jezdí pravidelněji, tak nejčastěji činí na silnicích. Potřeba dobré orientace žáků v pravidlech bezpečného pohybu v silničním provozu je proto vysoce žádoucí.
- Kritické sebehodnocení znalostí a dovedností žáků v klíčových tématech souvisejících s dopravní výchovou (pravidla silničního provozu v roli chodce a cyklisty, poskytování první pomoci), stejně jako úspěšnost žáků 6. a 9. ročníku v testu dopravněbezpečnostních témat pod úrovní, respektive na úrovni, uspokojivého výsledku testu ukazuje na existenci významných rezerv ve znalostech a dovednostech žáků přinejmenším ve sledovaných tématech.
- Skutečnost, že žáci 6. ročníku nehodnotili své znalosti a dovednosti v tématech souvisejících s dopravní výchovou hůře než žáci 9. ročníku, může být spojena s klesající

pozorností, která je dopravněbezpečnostním tématům věnována ve vyšších ročnících 2. stupně základních škol. Dopravní výchova je realizována převážně na 1. stupni základní školy, realizace dopravní výchovy rovnoměrně na 1. i 2. stupni základní školy byla zaznamenána jen u necelé třetiny plně organizovaných škol. V tomto kontextu jsou významná další dvě zjištění: 1) Primárně dvě třetiny učitelů označily za nejvhodnější způsob organizace dopravní výchovy rovnoměrné rozpracování souvisejících témat na 1. a 2. stupni základní školy. 2) Žáci plně organizovaných škol, které mají témata související s dopravní výchovou rozpracována pro 1. i 2. stupeň základní školy, dosáhli lepších výsledků v testu sledovaných dopravněbezpečnostních témat.

- Zařazení relevantních témat souvisejících s dopravní výchovou do obsahu výuky jednotlivých předmětů je převažující formou její realizace na 1. i 2. stupni základní školy. V tomto ohledu převažují předměty v návaznosti na předmětové zařazení témat souvisejících s dopravní výchovou v RVP pro základní vzdělávání a gymnázia (*Člověk a jeho svět, Výchova ke zdraví, Výchova k občanství, Tělesná výchova*), zařazení témat dopravní výchovy do výuky dalších předmětů je méně časté. Tato skutečnost – stejně jako zastoupení probíraných témat souvisejících s dopravní výchovou ve výuce na základních školách – ukazuje na převažující užší pohled na vymezení dopravní výchovy s důrazem kladeným na dopravněbezpečnostní témata (bezpečnost silničního provozu, případně poskytování první pomoci). Významné příležitosti pro realizaci dopravní výchovy tak lze spatřovat jednak v širším zahrnutí témat souvisejících s dopravní výchovou do dalších předmětů, jednak ve zdůraznění komplexnějších tematických aspektů dopravní výchovy (např. témata související s dopravní výchovou v cizím jazyce, prakticky orientované příklady se vztahem k těmto tématům počítané v matematice a fyzice, environmentální a právní aspekty témat souvisejících s dopravní výchovou a další). Uvedeným způsobem lze také uchopit jeden z častých námětů učitelů základních škol pro zlepšení realizace dopravní výchovy – posílení časového prostoru pro témata související s dopravní výchovou ve výuce jednotlivých předmětů.
- Pro realizaci dopravní výchovy na základních školách se nabízí řada dalších forem, k nimž patří také návštěvy dopravního hřiště. Dopravní hřiště pro praktický nácvik dovedností žáků v tématech dopravněbezpečnostní problematiky využily ve školním roce 2018/2019 čtyři pětiny škol, a to především na 1. stupni základní školy. Hodnocení přitom ukázalo, že žáci, kteří navštívili během své školní docházky dopravní hřiště častěji, dosáhli také vyšší úspěšnosti v testu dopravněbezpečnostních témat. Návštěvy dopravního hřiště za účelem nácviku dovedností žáků v dopravněbezpečnostních tématech označili za nejvhodnější formu realizace dopravní výchovy také učitelé a žáci, s rostoucím věkem žáků však obliba a přínosnost dopravních hřišť klesá.
- K dalším častějším formám realizace dopravní výchovy patří projektové aktivity, které byly ve školním roce 2018/2019 využity v případě necelých 60 % základních škol. Žáci základních škol, které projektové aktivity pro realizaci dopravní výchovy využily, dosáhli v testu dopravněbezpečnostních témat o něco vyšší úspěšnosti a pozitivně se k využití projektových aktivit jako formy realizace dopravní výchovy stavěli také učitelé základních škol. Do některé cyklosoutěže se zapojila více než polovina škol, třetina škol realizovala cykloturistické výlety, které byly kladně vnímány poměrně vysokým podílem žáků základních škol. Jen omezeně základní školy volily realizaci dopravní výchovy formou samostatného předmětu či zájmového kroužku. Obecně pak vyšší pestrost forem realizace zvyšovala spokojenost s realizací dopravní výchovy na základních školách.
- Společným jmenovatelem, proč některé školy realizují dopravní výchovu pouze v omezeném rozsahu, jsou vysoká organizační náročnost a problém zajištění bezpečnosti žáků. I na přípravu učitelů na zvládání těchto obtíží je proto potřebné zaměřit pozornost při vzdělávání učitelů a přípravě metodických návodů. Žádoucí je rovněž obecně



zahrnout realizaci dopravní výchovy do přímé pedagogické činnosti, což ani zdaleka není praxí všech hodnocených škol.

- Pozitivním zjištěním je, že téměř všechny navštívené základní školy spolupracují při realizaci dopravní výchovy s externími partnery, nicméně čtvrtina škol není s kvalitou této spolupráce plně spokojena. Horší kvalita spolupráce s externími subjekty je charakteristická pro základní školy, jejichž žáci dosáhli horších výsledků v testu dopravněbezpečnostních témat. Externí spolupráce je také zdůrazňována v odpovědích učitelů týkajících se nejlepší formy realizace dopravní výchovy.
- Téměř všechny základní školy disponují určitými výukovými materiály a pomůckami, které rozpracovávají témata související s dopravní výchovou, nejčastěji se jedná o pracovní listy a výuková videa. Zároveň však 40 % ředitelů základních škol uvedlo svou nespokojenost s nabídkou vhodných výukových materiálů a pomůcek pro realizaci dopravní výchovy, a to především ve vazbě na omezenost nabídky a vysokou cenu. Za pozornost stojí, že lepší výukové materiály a pomůcky označili za námět pro zlepšení realizace dopravní výchovy především ředitelé těch škol, jejichž žáci dosáhli v testu dopravněbezpečnostních témat lepších výsledků. Mezi časté náměty ředitelů k podpoře realizace dopravní výchovy patřila také lepší metodická podpora v relevantních tématech.
- Velmi vysoký podíl učitelů uvedl, že si určitým způsobem rozšiřuje svou odbornost v tématech souvisejících s dopravní výchovou, typicky se však jednalo o samostudium dostupných zdrojů. Za slabé stránky nabídky odborných školení a kurzů v těchto tématech označil vysoký podíl ředitelů škol jednak malý rozsah nabídky vhodných akcí, jednak nízkou přínosnost těchto akcí pro jejich účastníky.
- Pravidelné hodnocení průběhu a účinnosti dopravní výchovy rozhodně není běžnou praxí základních škol – realizuje je jen necelá polovina z nich. Pravidelné hodnocení průběhu a účinnosti dopravní výchovy je přitom častější v případě základních škol, jejichž žáci dosáhli v testu dopravněbezpečnostních témat vyšší úspěšnosti. U třetiny škol byly zaznamenány nedostatky v zařazení v RVP vymezených témat, která souvisejí s dopravní výchovou, do ŠVP těchto škol, závažné nedostatky se pak týkaly 6 % škol.
- V případě velmi vysokého podílu škol se žáci věnují tématům souvisejícím s dopravní výchovou také ve školní družině, nicméně ve dvou třetinách z nich jsou aktivity v této oblasti jen příležitostné, nikoli systematické. Témata související s dopravní výchovou tak bývají ve školní družině pokryta nedostatečně, ačkoliv právě zde existují pro realizaci dopravní výchovy velmi dobré příležitosti.
- Pro dopravní výchovu má vedle školy zásadní význam také rodina. Například žáci, kteří nejezdí na kole vůbec či skoro vůbec, dosáhli v testu dopravněbezpečnostních témat významně nižší úspěšnosti. Rodiče mohou v tomto ohledu sehrát pozitivní roli stimulací zájmu svých dětí o cyklovýlety na běžných silnicích či v terénu, na nichž se žáci mohou lépe seznamovat s řešením konkrétních dopravních situací. Zároveň je přitom žádoucí, aby i rodiče dodržovali zásady bezpečného pohybu cyklistů v silničním provozu, což není běžnou praxí pro všechny z nich. V úvahách o znalostech a dovednostech žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou je žádoucí zohlednit také aspekt socioekonomického prostředí žáka.
- Srovnání zjištění prezentovaných v tematické zprávě ze školního roku 2015/2016 a v této tematické zprávě ukazuje na vysokou míru jejich konzistentnosti v čase.

Doporučení

Doporučení pro školy

- Věnovat vyšší pozornost realizaci dopravní výchovy na 2. stupni základní školy, a to s využitím vhodného mixu forem realizace dopravní výchovy (např. návštěvy dopravního hřiště, projektově orientovaná výuka, cykloturistické výlety a další) a s přihlédnutím k věku žáků.
- Hledat možnosti a koordinovat zařazení témat souvisejících s dopravní výchovou do vyššího počtu předmětů.
- Usilovat o komplexnější uchopení témat souvisejících s dopravní výchovou (např. environmentální aspekty dopravní výchovy, právní aspekty dopravní výchovy apod.) a o časté zařazování úloh vyžadujících řešení reálných dopravněbezpečnostních situací žáků.
- Systematicky a aktivně sledovat a vyhledávat zdroje informací, podkladů a výukových materiálů pro výuku dopravněbezpečnostních problematik, využívat nabídky výukových a metodických materiálů zhotovených odbornými garanty pro tuto oblast vzdělávání (zejména BESIP).
- Podporovat zvyšování odbornosti učitelů v tématech souvisejících s dopravní výchovou, a to včetně oblasti bezpečnosti žáků při realizaci dopravní výchovy.
- V případě nespokojenosti s kvalitou existujících partnerství aktivně hledat vhodné externí partnery pro realizaci dopravní výchovy a rovněž věnovat pozornost spolupráci s rodinou.
- Aktivně a systematicky využívat příležitosti pro zvyšování znalostí a dovedností žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou ve školních družinách.
- Zlepšovat systém formativního a sumativního hodnocení znalostí a dovedností žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou.
- Aktivně přistupovat k projektovým příležitostem v oblasti dopravní výchovy žáků.
- Věnovat pozornost dopravně rizikovým místům v okolí školy.

Doporučení pro zřizovatele škol

- Podporovat utváření podmínek (např. materiální podmínky, rozvoj dopravních hřišť) pro realizaci dopravní výchovy na zřizovaných školách.
- Podporovat síťování vhodných partnerů při realizaci dopravní výchovy (např. obecní policie, spolupráce zřizovaných škol).
- Spolupracovat se zřizovanými školami při zajišťování finančních prostředků pro naplňování cílů školy v oblasti realizace dopravní výchovy žáků.
- Věnovat pozornost dopravně rizikovým místům v okolí zřizovaných škol.

Doporučení pro MŠMT

- S ohledem na její důležitost podporovat zachování významu dopravní výchovy žáků mezi cíli v relevantních strategických dokumentech na národní úrovni.
- Ve spolupráci s dalšími partnery (např. BESIP, Policie České republiky, NIDV, zařízení jednotlivých krajů pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a další) dále zvyšovat dostupnost a kvalitu jednak výukových materiálů a pomůcek rozpracovávajících témata související s dopravní výchovou, jednak metodické podpory realizace dopravní výchovy.



- Ve spolupráci s dalšími partnery (např. BESIP, Policie České republiky, NIDV, zařízení jednotlivých krajů pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, akademický sektor a další) dále zvyšovat dostupnost a kvalitu nabídky odborných školení a kurzů v tématech souvisejících s dopravní výchovou.
- Ve spolupráci s dalšími partnery (např. BESIP, Policie České republiky a další) podporovat projekty zlepšování informovanosti o tématech souvisejících s dopravní výchovou.

Seznam zkratk

ČŠI	Česká školní inspekce
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
RVP	rámcový vzdělávací program
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program



Příloha 1 Doplnující charakteristiky šetření

Tabulka 7

Počty škol a žáků ve výběrovém souboru pro zjišťování znalostí a dovedností žáků v tématech souvisejících s dopravní výchovou

Struktura podle zřizovatele	Počet škol	Počet žáků
Veřejný	292	10 213
Neveřejný	10	226
Struktura podle krajů	Počet škol	Počet žáků
Jihočeský	22	654
Jihomoravský	34	1 286
Karlovarský	9	312
Královéhradecký	17	520
Liberecký	14	418
Moravskoslezský	37	1 363
Olomoucký	20	566
Pardubický	18	552
Plzeňský	18	548
Praha	27	1 077
Středočeský	40	1 556
Ústecký	16	576
Vysočina	14	416
Zlínský	16	595
Struktura podle pohlaví	Počet škol	Počet žáků
Dívka	-	5 248
Chlapec	-	5 191
Struktura podle oboru vzdělání	Počet škol	Počet žáků
Obory kategorie K	-	902
Obory kategorie C	-	9 537

Role rodičů, učitelů a moderních
technologií v rozvoji **čtenářské**
gramotnosti žáků 4. tříd ZŠ
v České republice

Sekundární analýza PIRLS 2016



Role rodičů, učitelů a moderních technologií v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd ZŠ v České republice

Sekundární analýza PIRLS 2016

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, Ph.D., doc. Mgr. Daniel Marek, M.A., Ph.D., Mgr. Alena Navrátilová, Mgr. Michal Soukop, Bc. Kateřina Zymová, Mgr. Markéta Zapletalová, Ph.D., a Mgr. Markéta Žídková, Ph.D., M.A.

Jazyková redakce: Mgr. Markéta Lakosilová

Obálka: David Cícha

Grafická úprava a zlom: David Cícha

ISBN 978-80-88087-21-2

V roce 2019 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



OBSAH

Úvod.....	589
Vymezení a hodnocení čtenářské gramotnosti v rámci šetření PIRLS.....	590
1 Teoretická východiska sekundární analýzy.....	592
2 Metodologie a použité metody analýzy.....	593
3 Shrnutí zjištění sekundární analýzy.....	594
4 Základní zjištění.....	595
5 Předškolní vzdělávání žáků a jeho vliv na čtenářskou gramotnost.....	607
5.1 Výsledky analýzy.....	609
6 Kvalita učitele, faktor motivace a spokojenosti a uplatňované postupy práce s žáky při výuce čtení.....	622
6.1 Výsledky analýzy.....	625
7 Využívání ICT v rámci výuky čtení a role učitele při využívání ICT ve výuce.....	639
7.1 Výsledky analýzy.....	641
8 Učitel, uplatňované postupy práce s žáky a souvislost se sebejistotou žáků.....	650
9 Zjištění pro dílčí části skóre čtenářské gramotnosti.....	652
Závěry.....	658
Seznam zkratk.....	660
Příloha.....	661
Indexy.....	663
Seznam literatury.....	668

ÚVOD

Mezinárodní šetření **PIRLS** (*Progress in International Reading Literacy Study*) se zaměřuje na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků základních škol. Na mezinárodní úrovni je toto šetření koordinováno nezávislou **Mezinárodní asociací pro zjišťování výsledků vzdělávání** (**IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement**).¹ V České republice je realizátorem Česká školní inspekce.

Testování PIRLS probíhá od roku 2001 pravidelně v pětiletých cyklech. PIRLS 2016 byl tedy v pořadí již čtvrtým šetřením. Pravidelnost a dlouhodobá koncepce testování poskytuje zúčastněným zemím komplexní data o úrovni a vývoji čtenářské gramotnosti, a to nejen v každé konkrétní zemi, ale rovněž v mezinárodním srovnání.² Tyto informace jsou pak důležité především pro národní instituce působící v oblasti vzdělávacího systému (v České republice se jedná zejména o *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*), jež mohou získané poznatky využít pro identifikaci nedostatků vzdělávacího systému a následný rozvoj výuky čtení a úpravu kurikula v oblasti čtení.

Hlavním cílem šetření PIRLS však není pouhé sledování čtenářské gramotnosti jako takové, ale také zkoumání nejrůznějších faktorů, které mohou čtenářskou úroveň žáků v každé zemi ovlivňovat. V rámci šetření jsou proto sledována různá národní specifika týkající se tamního vzdělávacího systému, jako například struktura vzdělávací soustavy a institucí působících v oblasti vzdělávání, struktura kurikula ve výuce čtení, charakteristika profesní způsobilosti učitelů a podobně.³ V rámci šetření PIRLS jsou tedy shromažďovány informace o nejrůznějších vzdělávacích systémech, které mohou být pro Českou republiku zdrojem inspirace při zavádění reformy v oblasti školství a vzdělávání (s ohledem na charakter šetření PIRLS však zejména reformy v oblasti čtenářské gramotnosti). V obecné rovině pak můžeme říci, že cílem šetření je mimo samotné sledování čtenářské gramotnosti rovněž snaha zmapovat vliv rodinného, školního a širšího prostředí žáků na rozvoj čtenářské gramotnosti, která je pro testování chápána jako tvořivý a interaktivní proces, při němž se klade důraz na funkční povahu čtení.⁴

V roce 2016 byl poprvé organizován rovněž nový modul mezinárodního šetření s názvem **ePIRLS**, který byl zaměřen na testování čtenářských dovedností při čtení na internetu – tedy na tzv. online čtení. Potřeba a zároveň zájem o takto specifický typ testování čtenářské gramotnosti úzce souvisí s rozvojem moderních technologií a s narůstajícím využíváním internetu. Internet jako takový se v posledních desetiletích stal důležitou součástí života mladých lidí a v posledních letech rovněž nedílnou součástí výuky. Online prostředí však může být pro žáky v mnoha ohledech matoucí. Právě na schopnost orientovat se v takovém prostředí se zaměřuje šetření ePIRLS.⁵ Do modulu ePIRLS se v cyklu 2016 zapojilo jen šestnáct zemí, Česká republika mezi nimi nebyla. Česká republika se zapojí v následujícím cyklu PIRLS 2021.

1 IEA je nezávislou neziskovou organizací sídlící v Amsterdamu, která se již od roku 1958 zabývá hodnocením vzdělávání v mezinárodním kontextu. V současné době je do činnosti IEA zapojeno více než 60 zemí (IEA). IEA organizuje mimo PIRLS také další mezinárodní šetření, kterých se Česká republika účastní. Konkrétně se jedná o šetření pro zjišťování matematické a přírodovědné gramotnosti žáků **TIMSS** (*Trends in International Mathematics and Science Study*) a šetření zjišťující dovednosti a znalosti žáků v oblasti informační a počítačové gramotnosti **ICILS** (*International Computer and Information Literacy Study*) (Česká školní inspekce).

2 (IEA; TIMSS, PIRLS)

3 Konkrétní informace týkající se národních specifik všech zemí zapojených v testování jsou podrobně zpracovány v publikaci *PIRLS 2016 Encyclopedia: Education policy and curriculum in reading*, která vychází současně s výsledky testování a je dostupná online (podrobněji viz Mullis, Martin, Goh, Prendergast 2017).

4 (Česká školní inspekce)

5 Podrobnější informace o šetření ePIRLS 2016 viz na webových stránkách TIMSS, PIRLS a ePIRLS 2016. Podrobné výsledky šetření viz Mullis, Martin, Foy, Hooper 2017.



Vzorek v rámci testování PIRLS tvoří zpravidla žákovská populace 4. ročníků základních škol.⁶ Aby bylo možné výsledky testování zobecnit na celou populaci českých žáků 4. tříd a zároveň je využít pro komparaci s ostatními zúčastněnými zeměmi, je potřeba dodržet mezinárodní standardy pro výběr reprezentativního testovaného vzorku.⁷ V první fázi se vyberou školy a ve druhé fázi pak konkrétní třídy (obvykle se jedná o jednu či dvě celé třídy s ohledem na velikost školy). V rámci České republiky bylo do šetření PIRLS 2016 zapojeno celkem 5 537 žáků 4. tříd z celkem 157 základních škol.⁸

V roce 2016 se mezinárodního šetření zúčastnilo celkem 50 zemí a 11 územně samosprávných celků ekonomických regionů.^{9, 10} Česká republika se testování v rámci PIRLS účastní pravidelně již od počátku, s výjimkou testování v roce 2006 a také s výjimkou testování ePIRLS v roce 2016. Z šetření PIRLS 2016 byla Českou školní inspekcí již zpracována národní zpráva *Mezinárodní šetření PIRLS 2016*, která obsahuje základní zjištění a zejména pak srovnání České republiky v oblasti čtenářské gramotnosti a dosahovaných výsledků ze čtení s ostatními zeměmi zapojenými v testování.¹¹

VYMEZENÍ A HODNOCENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V RÁMCI ŠETŘENÍ PIRLS

Jak bylo uvedeno výše, šetření PIRLS se zaměřuje na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd základních škol. Důvod výběru tohoto stupně vzdělání je prostý. Žáci v tomto věku naplno ovládají čtení a psaní, přičemž již začínají uvedené činnosti využívat k dalšímu vzdělávání.

Testování PIRLS vychází v rámci čtenářské gramotnosti z moderních přístupů a zaměřuje se nejen na základní dovednosti umět číst a psát, ale také na testování čtenářských znalostí a dovedností vyžadujících přemýšlení o psaných textech, tedy nejen na vyhledávání, ale především na pochopení informací v textu a jejich další využití. Čtení je zde vnímáno jako tvořivý a interaktivní proces a žáci jsou vnímáni jakožto aktivní čtenáři, kteří umí ve svém věku využívat efektivní čtenářské strategie a dokážou uvažovat o tom, co přečetli.

Šetření PIRLS 2016 definuje čtenářskou gramotnost v souvislosti s výše uvedeným následovně: „*Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.*“¹²

Hodnocení čtenářské gramotnosti v rámci testování PIRLS probíhá ve dvou oblastech účelů čtení. Za prvé se jedná o oblast čtení pro získání literární zkušenosti (čtení ze zájmu a pro radost) a za druhé o čtení pro získání a používání informací (čtení k získávání informací ke svému dalšímu vzdělávání). V rámci každého z těchto účelů čtení jsou hodnoceny celkem čtyři různé druhy činností prováděné samotnými čtenáři s cílem porozumět čtené-

6 Respektive žáků, kteří v době testování dosáhli věku alespoň 9,5 roku. Podrobněji viz LaRoche, Joncas, Foy 2017.

7 Do testování musí být podle mezinárodních standardů PIRLS zařazeno v každé zemi minimálně 150 škol s minimálním celkovým počtem 4 000 žáků 4. ročníků (ČŠI 2017a).

8 (ČŠI 2017a)

9 Buenos Aires (Argentina), Ontario a Quebec (Kanada), Moskva (Ruská federace), Andalusie a Madrid (Španělsko), Abú Dhabí a Dubaj (Spojené arabské emiráty) (PIRLS 2016).

10 Některé z participujících zemí samostatně testovaly jak žáky 4. tříd, tak žáky 5. ročníku. Konkrétně se jednalo o Norsko a Jihoafrickou republiku. Dánsko naopak samostatně testovalo žáky 3. i 4. ročníku. (PIRLS 2016).

11 Podrobněji viz Národní zpráva PIRLS 2016 (ČŠI 2017b).

12 (Mullis, Martin 2015)

mu textu. V šetření PIRLS 2016 jsou tyto činnosti označeny jako „postupy porozumění“. Konkrétně se jedná o vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretaci a posuzování textu.¹³

13 Podrobněji viz Mullis, Martin 2015 nebo ČŠI 2017a.



1 Teoretická východiska sekundární analýzy

Předkládaná sekundární analýza si klade za cíl empiricky postihnout tři tematické oblasti sledující problematiku rodiny, školního vzdělávání a jeho potenciálních inovací ovlivnitelných působením České školní inspekce, fakult připravujících učitele nebo jiných institucí:

1. předškolní vzdělávání žáků a jeho vliv na čtenářskou gramotnost;
2. kvalita učitele, faktor motivace a spokojenosti a uplatňované postupy práce s žáky při výuce čtení;
3. využívání ICT v rámci výuky čtení a role učitele při využívání ICT ve výuce.

Sekundární analýza vychází ze závěrů zahraničních i domácích empirických studií a analýz, zpráv a šetření publikovaných v minulosti Českou školní inspekcí v předpokladu, že dominantním faktorem ovlivňujícím výsledky žáků v mezinárodních testech gramotnosti je socioekonomický status („SES“) daného žáka, a to jak na úrovni jednotlivce, tak na úrovni školy. To, z jakého sociálního a ekonomického prostředí žák pochází, jaké je vzdělání jeho rodičů, jakými zdroji podporujícími učení disponuje zejména v domácím prostředí a jaký je efekt těchto proměnných na prospěch žáka, je elementární součástí většiny současných studií zabývajících se (nejen) vzdělávacím systémem České republiky (viz např. Blossfeld, Shavit 1993; Dvořák, Straková 2016; Marjoribanks 1979; Marjoribanks 2002; Mullis et al. 2000; Noel, de Broucker 2001; Perry, McConney 2010; Sirin 2005; Straková 2007; Straková 2010; Straková, Simonová 2015; Teltemann, Schunck 2017; Willms 1999). Nepříznivý socioekonomický status žáků je znevýhodňujícím faktorem negativně ovlivňujícím již žáky základních škol, a to takovým způsobem, že je budoucí rozvoj znalostí a dovedností žáků do značné míry narušen, není-li kompenzován patřičnými opatřeními. Předpoklad vlivu SES proto představuje určitý výchozí bod sekundární analýzy, která mimo jiné usiluje o identifikaci faktorů potenciálně podmiňujících jeho dopady.

Předškolní vzdělávání žáků je jednak součástí samotné konstrukce socioekonomického statusu žáka, jednak může být potenciálním protiopatřením. Podpora předškolního vzdělávání může představovat možnost, jak kompenzovat negativní působení nízkého SES žáka a jeho následné projevení v rámci mezinárodního testování čtenářské gramotnosti žáků základních škol. Sekundární analýza se snaží zjišťovat vztah mezi předškolní výchovou dítěte – jak institucionálním vzděláváním v mateřských školách, tak neformální rodinnou výchovou – směrem k rozvoji čtenářských dovedností a výsledky šetření PIRLS 2016. Předpokladem je, že individuální podpora rozvoje znalostí a dovedností z oblasti čtenářské gramotnosti ze strany rodičů se pozitivně projeví na výsledku daného žáka v testu čtenářské gramotnosti, a to i přes potenciálně nevhodné prostředí školy (např. celkově nízký průměrný SES školy). Naopak se předpokládá, že vhodné prostředí školy (např. celkově vyšší průměrný SES školy, vhodné vyučovací metody apod.) dokáže do určité míry kompenzovat znevýhodnění žáka plynoucí jednak z jeho nízkého individuálního SES, jednak z nedostatečné předškolní výchovy ke čtení, a pozitivně tak ovlivnit výsledky v testech čtenářské gramotnosti.

Druhá analyzovaná oblast sleduje kvalitu a zejména motivaci a spokojenost učitele a motivaci a spokojenost jednotlivých žáků ve vztahu k výsledku testu čtenářské gramotnosti. Současný vědecký diskurz se zabývá otázkou, do jaké míry dokáže znevýhodnění žáků plynoucí z nízkého individuálního SES kompenzovat motivace a spokojenost učitele a motivace a spokojenost žáka. Českou školní inspekcí publikovaná sekundární analýza TIMSS 2015 potvrdila statisticky významné vztahy mezi motivovaným učitelem, motivovaným žákem a výsledkem žáka v testech matematické gramotnosti. Podobný vztah předpokládá i předkládaná sekundární analýza. Důležitou oblastí, sledovanou jak domácími, tak zahraničními vědeckými kruhy, je vztah mezi využíváním moderních vyučovacích metod a výsledným

skóre žáka v testech gramotnosti. Sekundární analýza vychází z předpokladu empirických studií i dříve publikovaných analýz, že moderní vyučovací metody mohou mít pozitivní vliv na výsledek žáků v testech gramotnosti, zejména jedná-li se o demotivované žáky s nižším individuálním SES.

Specifickou oblastí výuky, na kterou se zaměřuje současný vědecký diskurz, je využívání ICT ve výuce a jeho vliv na výsledky žáků v mezinárodních testech gramotnosti. Jak empirické studie, tak analýzy vydané Českou školní inspekcí poukázaly na problematický vztah mezi využíváním ICT ve výuce a výsledky žáků. Sekundární analýza na základě těchto výstupů předpokládá, že střídavé využívání ICT ve výuce čtení bude pozitivně ovlivňovat skóre v testech čtenářské gramotnosti, jeho nadměrné využívání však nebude mít buď žádný, nebo dokonce negativní efekt. Klíčová role v dané problematice se přisuzuje učiteli, který určuje míru využití ICT ve výuce a vhodným doplněním ICT do výuky čtení dokáže pozitivně podpořit výsledné skóre žáků v testech čtenářské gramotnosti.

Hlavním přínosem předkládané sekundární analýzy je možnost přesněji sledovat potenciální vztahy mezi proměnnými za pomoci využití pokročilých statistických metod. To umožňuje nejen poskytnout hlubší pohled na zkoumanou problematiku, ale zároveň zavádět odpovídající protipatření zakládající se na datové evidenci.

2 Metodologie a použité metody analýzy

V sekundární analýze byl použit propojený národní datový soubor šetření PIRLS 2016, který zahrnuje celkem 5 537 žáků 4. tříd ze 157 základních škol.¹⁴ Oproti předchozím sekundárním analýzám nedošlo k propojení s datovými soubory inspekčních a tematických šetření získávaných pomocí systému InspIS. Česká školní inspekce ve sledovaném období neprováděla šetření, které by tematicky odpovídalo zaměření zpracované sekundární analýzy a které by zároveň dovolovalo propojení dat v požadované míře.

V rámci sekundární analýzy byly použity metody statistické analýzy běžně využívané 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 provedení pokročilých analýz a sestavení komplexních modelů. Ve velké míře jsou využívány grafickou formou znázorněné t-testy, sloužící k porovnávání statistické podobnosti průměrů vždy mezi dvěma skupinami žáků. Pro zjištění komplexnějších vztahů je používáno hierarchické regresní modelování na dvou úrovních (žák a škola). Regresní model je statistickou technikou, která dovoluje zjistit efekt konkrétní proměnné očištěné o efekt dalších do modelu zahrnutých proměnných. Hierarchické regresní modely jsou využívány oproti jednoduché lineární regresi s ohledem na hierarchickou strukturu analyzovaných datových souborů (stát → škola → třída → žák), a to z toho důvodu, že jednoduchá lineární regrese není schopna zachytit vztahy v takové hierarchické struktuře dat. Modely byly testovány s náhodnou konstantou na úrovni školy, proto jsou v textu zobrazeny modely s druhou úrovní odpovídající škole. Jednodušší i složitější vztahy testované regresními modely jsou interpretovány za pomoci vizuálního znázornění regresních koeficientů a 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*.

14 (ČŠI 2017a)



UPOZORNĚNÍ

Všechny výsledné vztahy je možno chápat pouze ve **smyslu asociací či korelací mezi zkoumanými faktory a výsledným skóre žáka v dané testované gramotnosti**. Z charakteru šetření PIRLS 2016, kdy se jedná o srovnání žáků v jeden časový okamžik a kdy se v řadě případů jedná o **proměnné zjišťované pomocí dotazníku a zachycující často jen deklarované chování respondenta, nelze vyvozovat žádné příčinné souvislosti**. Při popisu regresních modelů a v následném shrnutí analýzy „**efekt proměnné**“ znamená **pouze pozitivní nebo negativní asociaci** při interpretaci regresního koeficientu, v žádném případě „**efekt proměnné**“ **nelze interpretovat jako kauzální vztah**. Důvodem je výzkumný design studie PIRLS.

3 Shrnutí zjištění sekundární analýzy

- Průměrné skóre v testu čtenářské gramotnosti se liší napříč kraji v České republice. Tyto odlišnosti z velké části vysvětluje průměrný socioekonomický status žáků v krajích. Vyššího skóre dosahují ty kraje, kde je i vyšší průměrný socioekonomický status. Socioekonomický status je silnější faktor než to, zda se jedná o venkovskou či městskou školu nebo zda se jedná o velkou či malou třídu. Tato zjištění je potřeba zohlednit při koordinované podpoře znevýhodněných regionů.
- U krajů s průměrným SES se neprokázal kompoziční efekt složení školy z hlediska SES na individuální výsledky žáka. Naopak u krajů, kde je nízký a vysoký průměrný SES, byl identifikován silný a statisticky významný kompoziční efekt na individuální výsledky žáků.
- Žáci, kteří pochází z rodiny s příhodným čtenářským klimatem (dostatek knih v domácnosti, rodiče se dostatečně věnují čtení a mají pozitivní vztah ke čtení apod.), dosahují v testu čtenářské gramotnosti výrazně lepších výsledků než žáci, kteří pochází z rodin, kde se čtenářské klima tolik nepodporuje.
- Žáci, kteří navštěvují formální předškolní výchovu (mateřskou školu) alespoň dva roky, dosahují statisticky významně lepších výsledků v testu čtenářské gramotnosti než žáci, kteří formální předškolní výchovu absolvují v délce kratší než dva roky nebo vůbec.
- Pokud měli žáci nadprůměrné předškolní dovednosti, ale chodí do školy, kde ostatní žáci měli tyto dovednosti podprůměrné, náskok prakticky vymizí a tito žáci mají stejné (podprůměrné) výsledky.
- Osvojení si dovedností potřebných pro čtení již v předškolním věku (rozpoznávání písmen, slov, vět nebo čtení kratších textů) je pozitivně asociováno se skóre v testu čtenářské gramotnosti ve 4. ročníku základního vzdělávání. Jelikož škola nedokáže znevýhodnění žáků, kteří si potřebné dovednosti neosvojili, dostatečně kompenzovat, je potřeba posílit jazykovou výchovu v mateřských školách (formální výchova) a podporovat čtení v rodinách (neformální a informální výchova).
- Nelze identifikovat univerzální výukovou metodu, která by podporovala rozvoj čtenářských dovedností projevujících se v úspěšném řešení úloh v testech čtenářské gramotnosti. Vždy záleží na kontextu, profesních kompetencích učitele a přijetí výukové metody (nebo mixu výukových metod) samotnými žáky. Obecně lze doporučit metody podporující kritické myšlení žáků (např. diskuse o četbě mezi žáky). Podněcování diskuse mezi žáky v hodinách čtení je pozitivně asociováno se skóre z testu čtenářské gramotnosti.
- Pokud žáci vnímají, že jejich učitel vyučuje srozumitelně a aktivně se věnuje jejich individuálním výukovým potřebám, tito žáci dosahují lepšího skóre v testu čtenářské gramotnosti.
- Pokud se žáci cítí v dovednosti čtení sebejistě, dosahují v testu čtenářské gramotnosti vyššího skóre než žáci, kteří se necítí sebejistě.

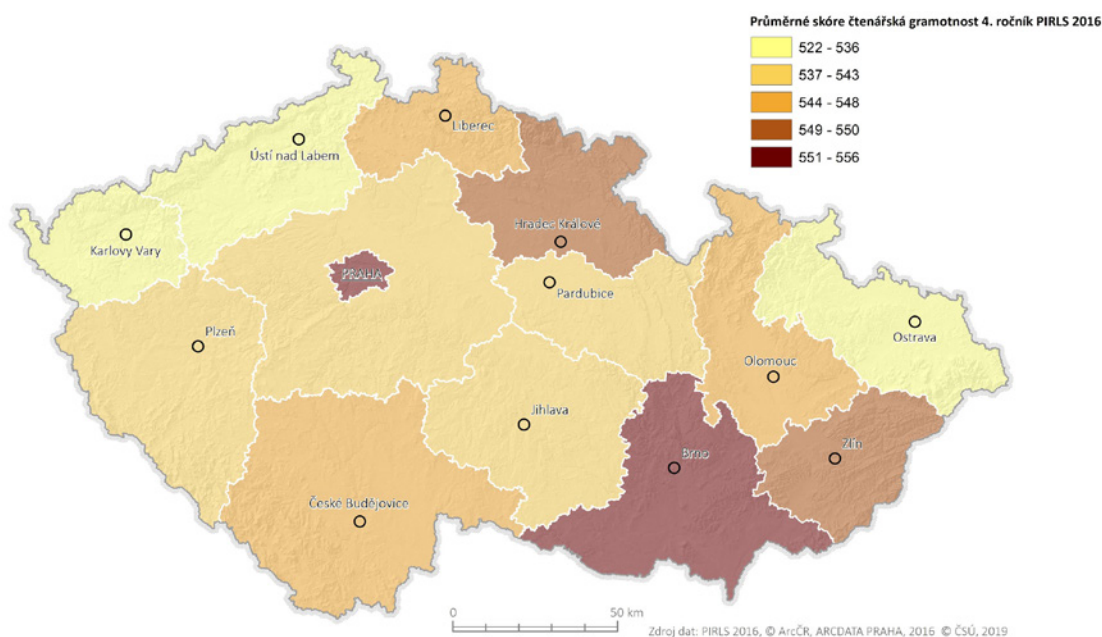
- Žáci, kteří využívají PC nebo tablet pro školní úkoly, jako je hledání a čtení informací, do 30 minut denně, mohou dosahovat vyššího skóre v testu čtenářské gramotnosti než žáci, kteří PC nebo tablet k uvedeným činnostem nevyužívají vůbec nebo je naopak využívají častěji, tedy více než 30 minut denně.
- Žáci, kteří při příchodu do školy často pociťují hlad nebo únavu, dosahují průměrně nižšího skóre v testu čtenářské gramotnosti. Pocit hladu či únavy není asociován se socioekonomickým statusem, jedná se proto spíše o otázku výchovy, nastaveného denního režimu a životního stylu žáka.
- Analýza dílčích škál prokázala, že dívky dosahují vyššího skóre při čtení literárních textů. Chlapci naopak dosahují vyššího skóre při čtení informačních textů. Žádná jiná testovaná proměnná neměla statisticky významný efekt na rozdílné skóre dle dílčích škál čtenářské gramotnosti.

4 Základní zjištění

Úvodní analytická sekce se věnuje základním a obecným zjištěním sekundární analýzy PIRLS 2016 a začíná při agregaci na úrovni českých krajů. Pro interpretaci je využito mapové zobrazení a pomocí regresního modelování se následně ověřují vztahy mezi proměnnými ve smyslu asociací.

Mezinárodní šetření v oblasti vzdělávání nejsou obvykle navržena tak, aby byla reprezentativní na nižší úrovni, než je úroveň vzdělávací soustavy daného státu. Srovnání průměrných výsledků žáků na nižších úrovních je proto z metodologického hlediska problematické. Srovnání z takových analýz nemusí být zobecnitelná na úroveň používané územní jednotky, přesto je běžnou praxí srovnání alespoň jednotlivých krajů. Výsledky uvedených analýz nejsou dostatečně robustní a nelze z nich usuzovat jednoznačné závěry, proto jsou prezentovány pouze základní vzorce rozmanitosti a poukázáno je na obecně přijímané a datově podložitelné strukturální problémy na geografické bázi v rámci České republiky.



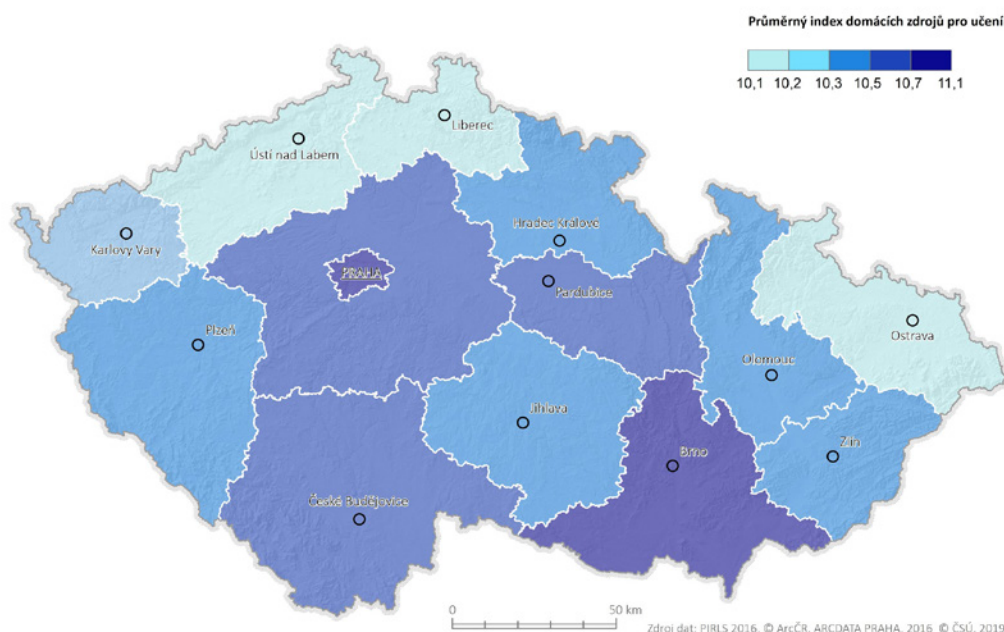


V diskurzu nejen pedagogických věd v České republice je tématem velmi silná geografická podmíněnost strukturálních problémů, a to včetně viditelné geografické distribuce výsledků mezinárodních testů gramotnosti a jejich překrývání na úrovni krajů s daty sledujícími další strukturální problémy. Sekundární analýzy PISA 2015 a TIMSS 2015 vydané již dříve Českou školní inspekcí poukázaly na geografické překrývání výsledků testů matematické a přírodovědné gramotnosti s hodnotami socioekonomického statusu („SES“) nebo s hodnotami sociálního kapitálu v jednotlivých krajích. Stejně výsledky přináší i analýza čtenářské gramotnosti PIRLS 2016. Mapa č. 1 ukazuje, že nejnižšího průměrného skóre ze čtenářské gramotnosti dosahují žáci v Karlovarském, Ústeckém a Moravskoslezském kraji.

Následující mapa č. 2 tyto regionální rozdíly částečně vysvětlí. Mapa ukazuje průměrný index domácích zdrojů pro učení agregovaný za jednotlivé kraje. Nápadný je navíc překryv s kvalitou života v krajích, mapa tak v podstatě odráží i to, jak se lidem v krajích žije.¹⁵ Nejnižší hodnoty opět dosahují kraje Moravskoslezský a Ústecký, pod průměrem je i kraj Karlovarský. Samotný vztah mezi socioekonomickým statusem v krajích a výsledky žáků je velmi těsný. Z tohoto důvodu by zřizovatelé základních škol měli provádět takové kroky, které dokážou mírnit původní negativní vliv socioekonomického statusu.

Mapa 2

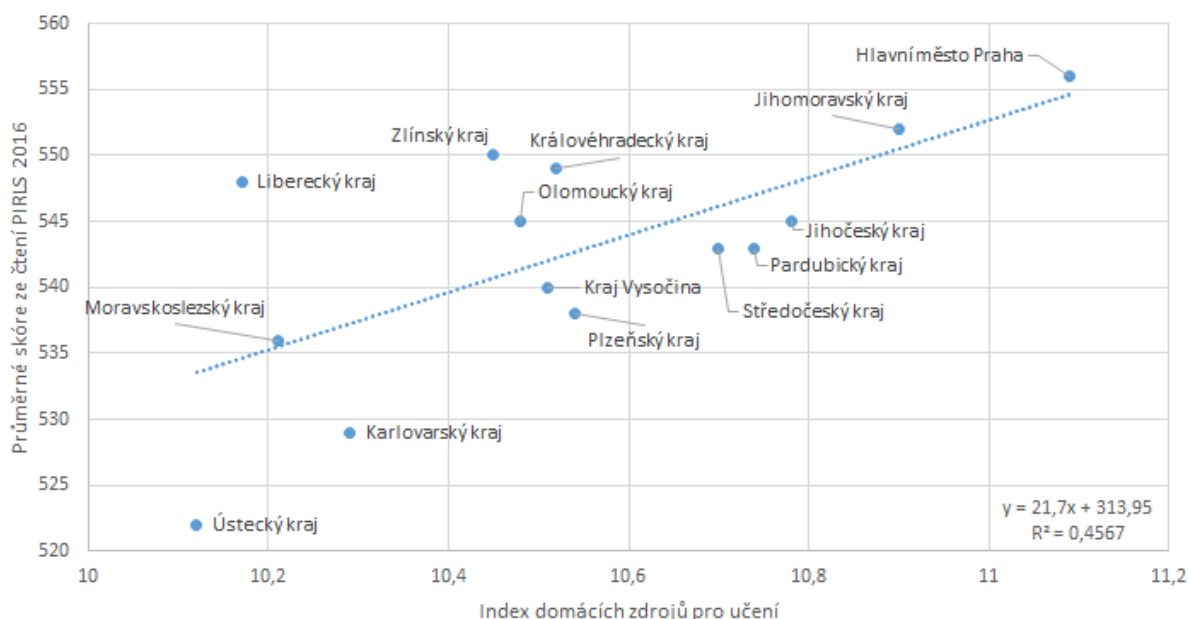
Průměrný index domácích zdrojů pro učení dle krajů, PIRLS 2016



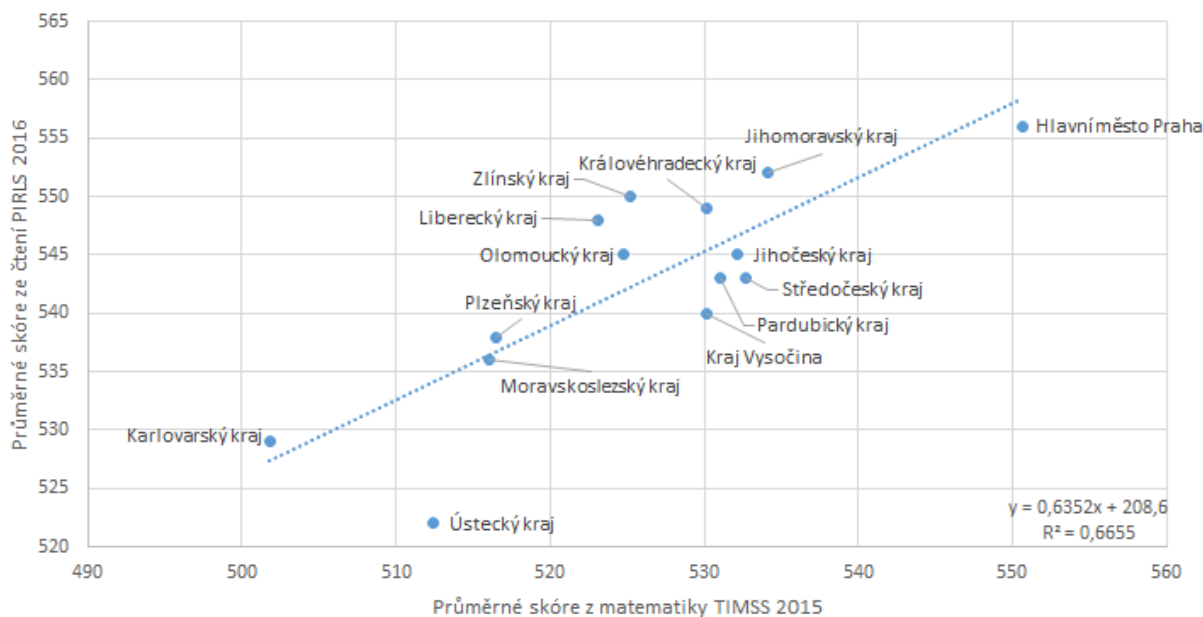
15 Viz například studie Českého rozhlasu ve spolupráci s MEDIAN. https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/mapa-kvality-zivota-median-prokop-kscm-spd_1811220600_jab



Průměr indexu domácích zdrojů pro učení ve vztahu k průměrnému dosaženému skóre ve čtení v krajích

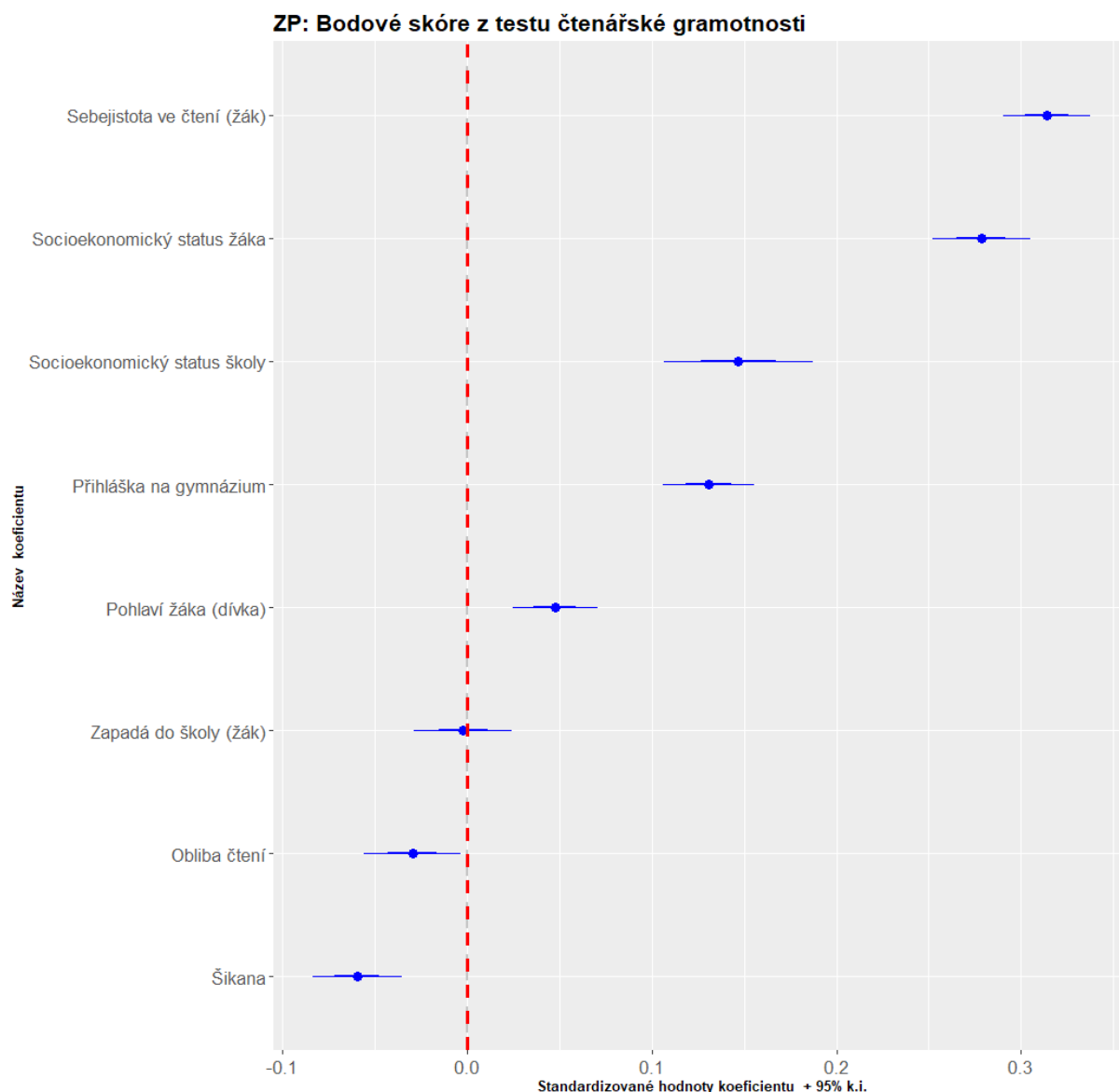


Šetření PIRLS se zaměřuje na čtenářskou gramotnost žáků 4. tříd. O rok dříve se konalo šetření TIMSS se stejným výzkumným designem zaměřené na matematickou gramotnost žáků 4. tříd. Je proto vhodné obě šetření na úrovni krajů srovnat. Graf č. 2 ukazuje, že kraje, v nichž byli žáci úspěšní v testování matematické gramotnosti, měly úspěšné žáky i v testování čtenářské gramotnosti o rok později. Závislost je velmi silná, ačkoliv se jedná o zcela jiné žáky 4. tříd. Tato asociace ukazuje na přetrvávající regionální rozdíly ve výsledcích žáků. Podobné výsledky najdeme i v analýze patnáctiletých žáků PISA 2015, kdy všechny tři gramotnosti (matematická, čtenářská a přírodovědná) spolu úzce korelují. Jedná se o další potvrzení přetrvávajících regionálních rozdíků. Pokud se podíváme na graf podrobněji, zjistíme, že Ústecký kraj dosahuje ve čtenářské gramotnosti daleko horšího skóre, než jakému by odpovídala predikce na základě předchozích výsledků z testů z matematiky. Naopak kraje nad čárkovanou přímkou mají lepší skóre ze čtenářské gramotnosti než z matematiky, avšak tyto rozdíly nejsou tak patrné, jako v případě Ústeckého kraje.



Výše uvedené jednoduché korelační analýzy nastínily obecné trendy na úrovni krajů. Následující analýzy již pracují s komplexní datovou strukturou škola → žák. Oproti jednoduchým korelacím jsou modelovány efekty proměnných současně v jednom statistickém modelu. Statistická analýza byla provedena za pomoci hierarchických regresních modelů, do kterých vstoupilo několik proměnných na úrovni žáka a školy, které se objevují jak v zahraničních studiích, tak v rámci dřívějších zjištění České školní inspekce, a které jsou stěžejní pro vysvětlení rozdílných výsledků žáků v testu čtenářské gramotnosti. Prezentace modelů je pomocí grafu hodnot regresních koeficientů (body) a jejich intervalů spolehlivosti (tenká čára). Svislá přerušovaná linie (červeně) ilustruje hodnotu nula. Pokud interval spolehlivosti protne tuto linii, není koeficient statisticky významný. Všechny koeficienty jsou standardizované, lze proto porovnávat jejich efekt mezi sebou.





Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „coefplot“ z regresního modelu pomocí balíčku „lme4“.

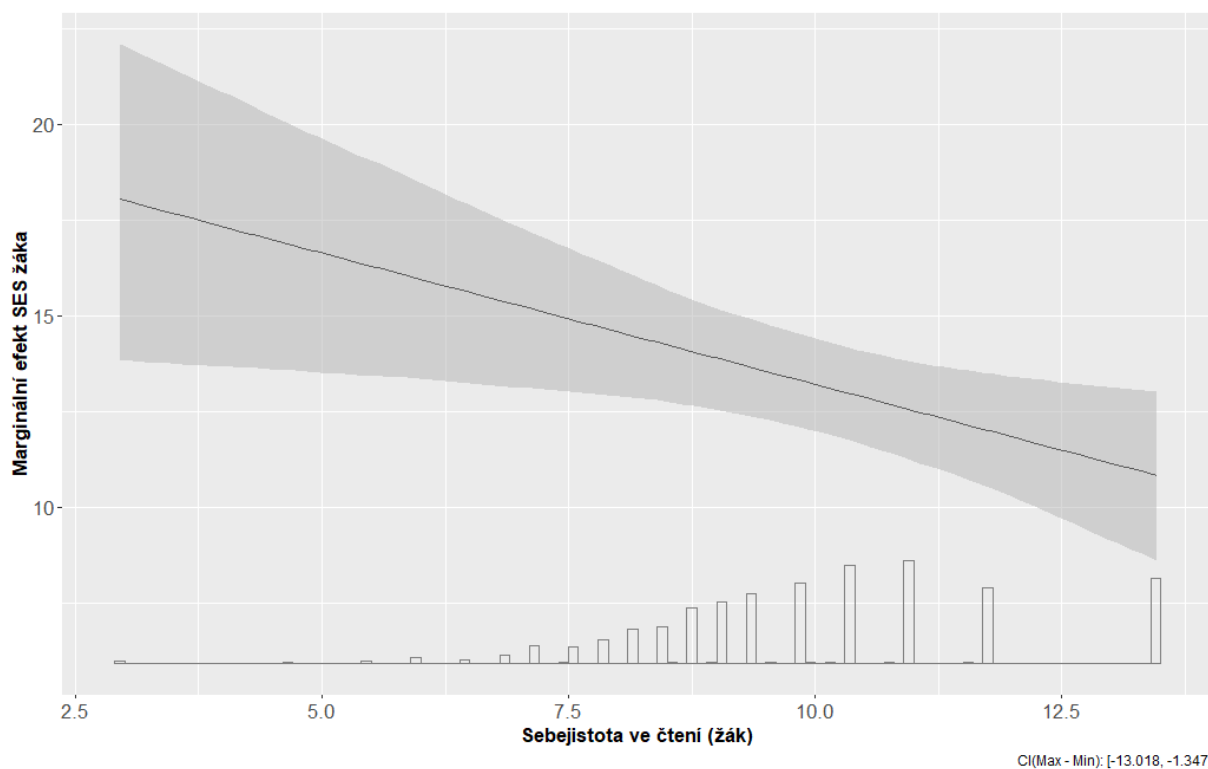
Největší pozitivní efekt na výsledné skóre žáka má jeho deklarovaná sebejistota ve čtení. Efekt se projevuje opakovaně napříč zjištěními České školní inspekce. Žák, který si ve škole věří, dosahuje výrazně lepšího skóre v testech (nejen) čtenářské gramotnosti než žák, který si ve škole nevěří. Efekt je silný do té míry, že dokáže potlačit případný negativní efekt nízkého SES. Z tohoto důvodu je modelován i interakční efekt sebedůvěry a individuálního SES žáka.¹⁶ Jak ukazuje graf č. 4 marginálního efektu individuálního SES, vliv SES klesá s tím, jak roste pociťovaná sebedůvěra ve čtení. Pokud sebejistota žáka spolupůsobí s vyšším SES a potenciálně dalšími proměnnými, efekt může být pozitivně kumulativní. To ukazuje graf č. 5 predikovaných hodnot, kdy žáci s nejvyšší sebedůvěrou a zároveň s vysokým SES stále dosahují lepších výsledků než ti žáci, kteří mají SES nižší, ale mají stejně vysokou sebedůvě-

16 V grafu č. 3 zobrazujícím hodnoty koeficientů proměnných interakce není ukázána, protože to není technicky možné. Koeficienty interakčního efektu lze zobrazit jen v klasické tabulce regresního modelu, ale vhodnější forma je prezentace formou grafů interakčního efektu.

ru. Avšak rozdíl je daleko menší než u žáků s rozdílným SES, ale stejně nízkou sebedůvěrou. Snaha zvyšovat sebestjistotu žáků je proto jednou z dalších možností, jak potlačit nepříznivé efekty nízkého SES, a zlepšit tak výsledky českých žáků v mezinárodních testech gramotnosti.

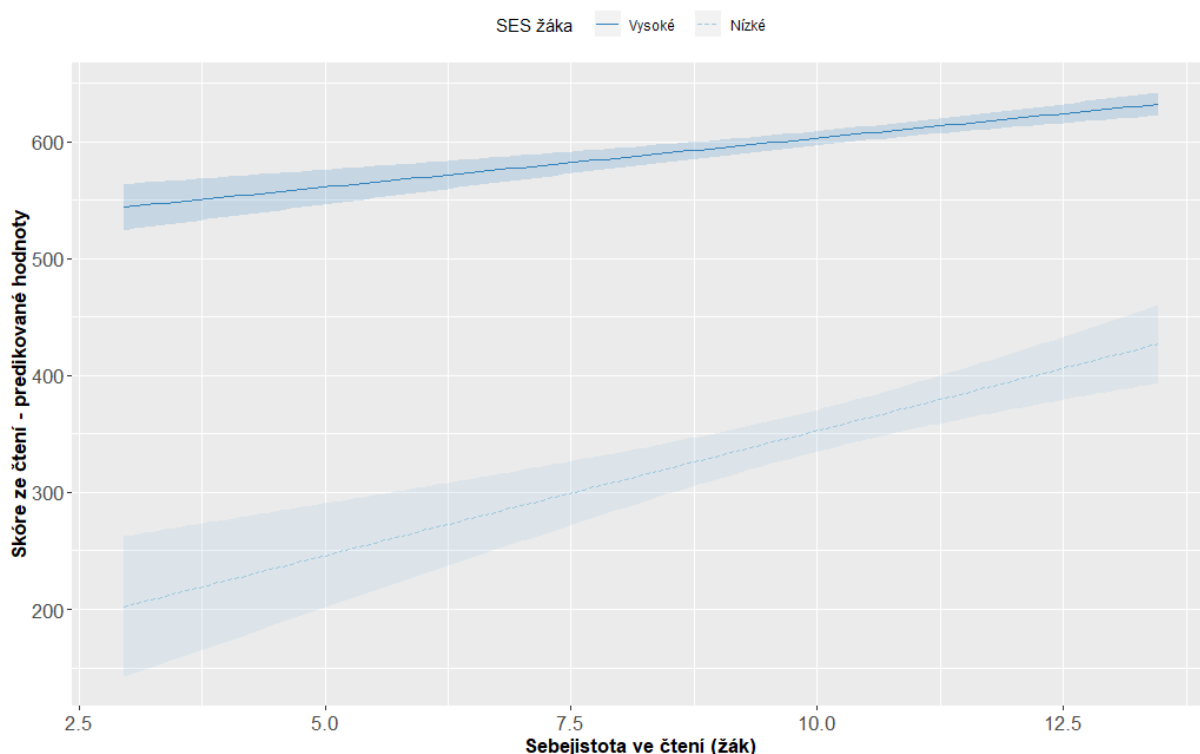
Graf 4

Marginální efekt SES žaka na výsledné skóre z testu čtenářské gramotnosti v závislosti na jeho sebestjistotě ve čtení



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „interplot“ z regresního modelu pomocí balíčku „lme4“. Histogram zobrazuje rozložení případů. Nestandardizované hodnoty v grafu.

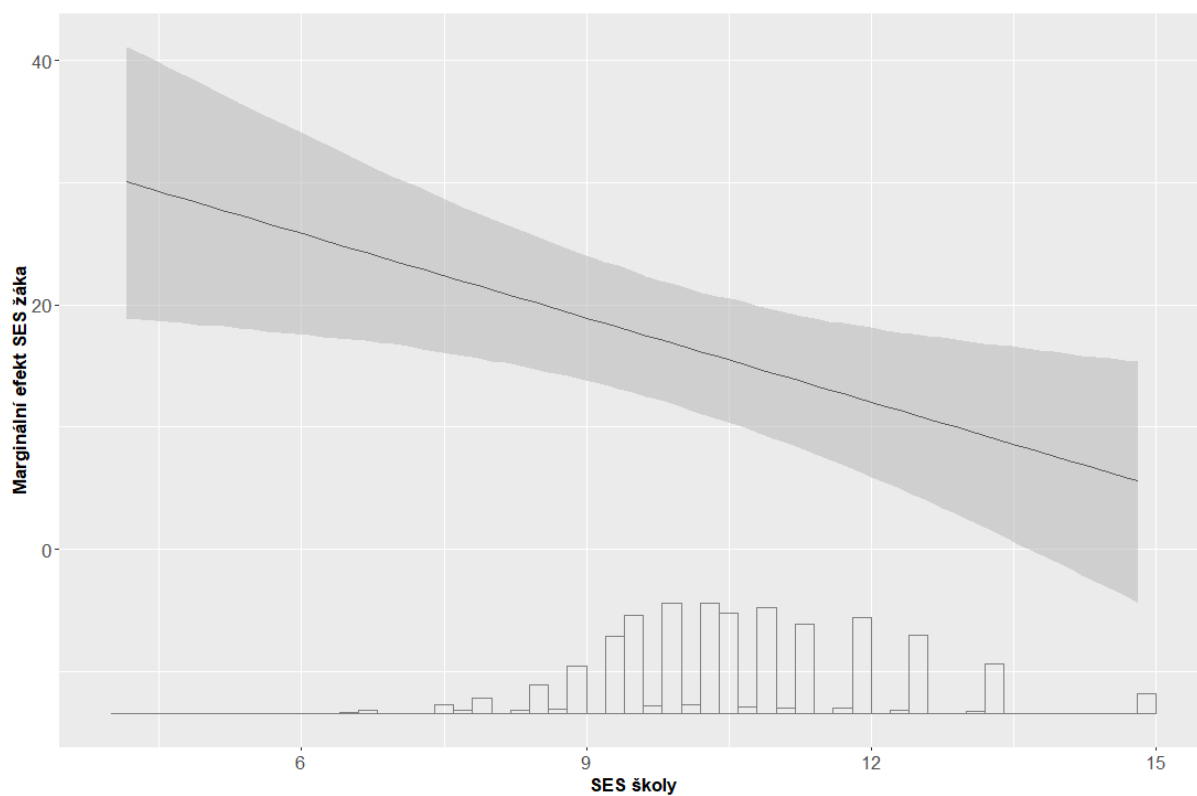




Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „jtools“ z regresního modelu pomocí balíčku „lme4“. Vysoký a nízký SES je počítán pro minimální a maximální hodnotu. Nestandardizované hodnoty v grafu.

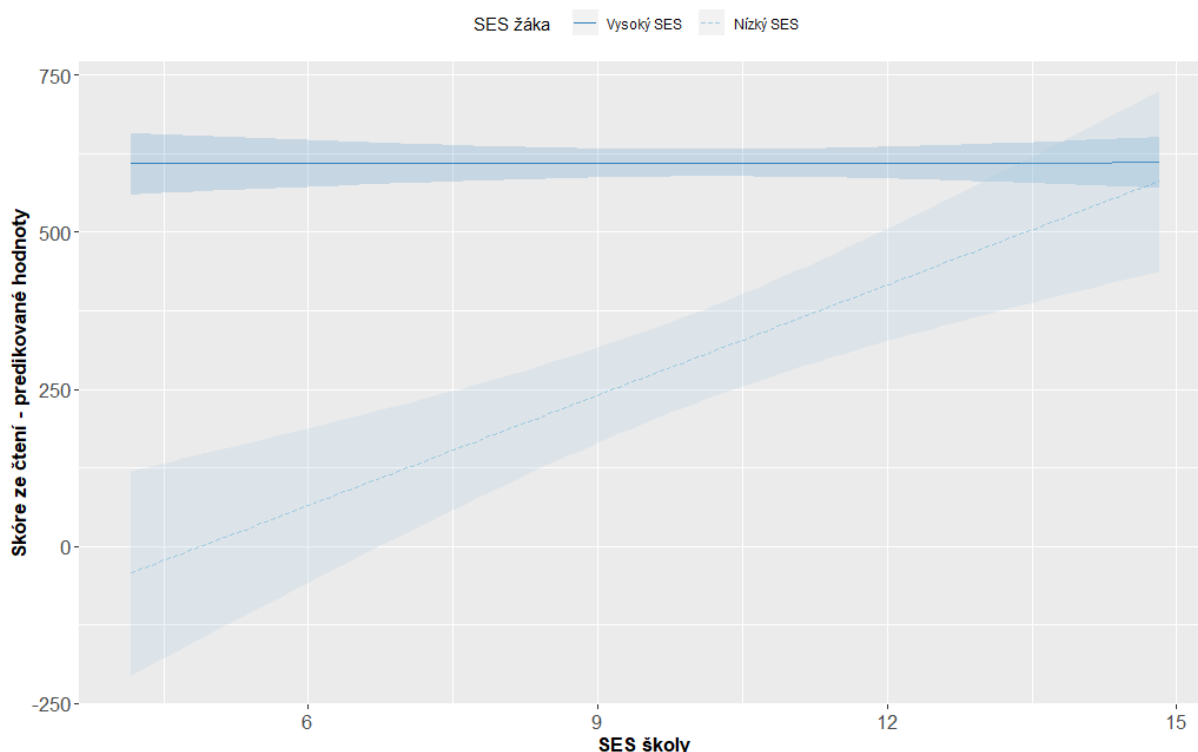
Hned na druhém místě je individuální socioekonomický status žáka. Konkrétně se jedná o tradiční faktory, jako je vzdělání rodičů, kolik knih rodina doma vlastní či jakou profesi zastávají rodiče žáka, které jsou agregované do jednoho indexu šetření PIRLS. Pokud žák disponuje vysokým SES, bude dosahovat vyššího skóre než jiný žák disponující nižším SES.

Problematika efektu individuálního SES a SES školy na skóre žáka je zobrazena i pomocí grafu č. 6 marginálního efektu a grafu č. 7 predikovaných hodnot interakčního efektu. Jak je znatelné na základě prvního grafu marginálního efektu individuálního SES, s růstem průměrného SES školy efekt individuálního SES žáka klesá. Jinými slovy, žák ze slabší rodiny chodící do školy s příznivější skladbou studentů (vyšší průměrné SES) může dosáhnout podobných výsledků jako jeho spolužáci s vyšším individuálním SES. To ilustruje druhý graf znázorňující právě predikované hodnoty z testu. Dosažené predikované skóre u žáků s nízkým individuálním SES se blíží těm, kteří mají vysoký individuální SES, pokud tito žáci chodí do školy s vysokým průměrným SES. Při kontrole SES v modelech nehraje roli, zda se jedná o městskou či venkovskou školu, či zda je testovaná třída velká nebo malá. Cesta nerozdělování tříd dle dovedností (a v konečném důsledku dle SES) proto může být důležitým řešením velmi nepříznivého efektu nízkého SES žáků (i navzdory strukturálním problémům mezi regiony) v rámci českého vzdělávacího systému. Uvedený vztah se objevuje jako stěžejní napříč studiemi a zjištěními ČŠI zabývajícími se stavem českého vzdělávacího systému.



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „interplot“ z regresního modelu pomocí balíčku „lme4“. Nestandardizované hodnoty v grafu.



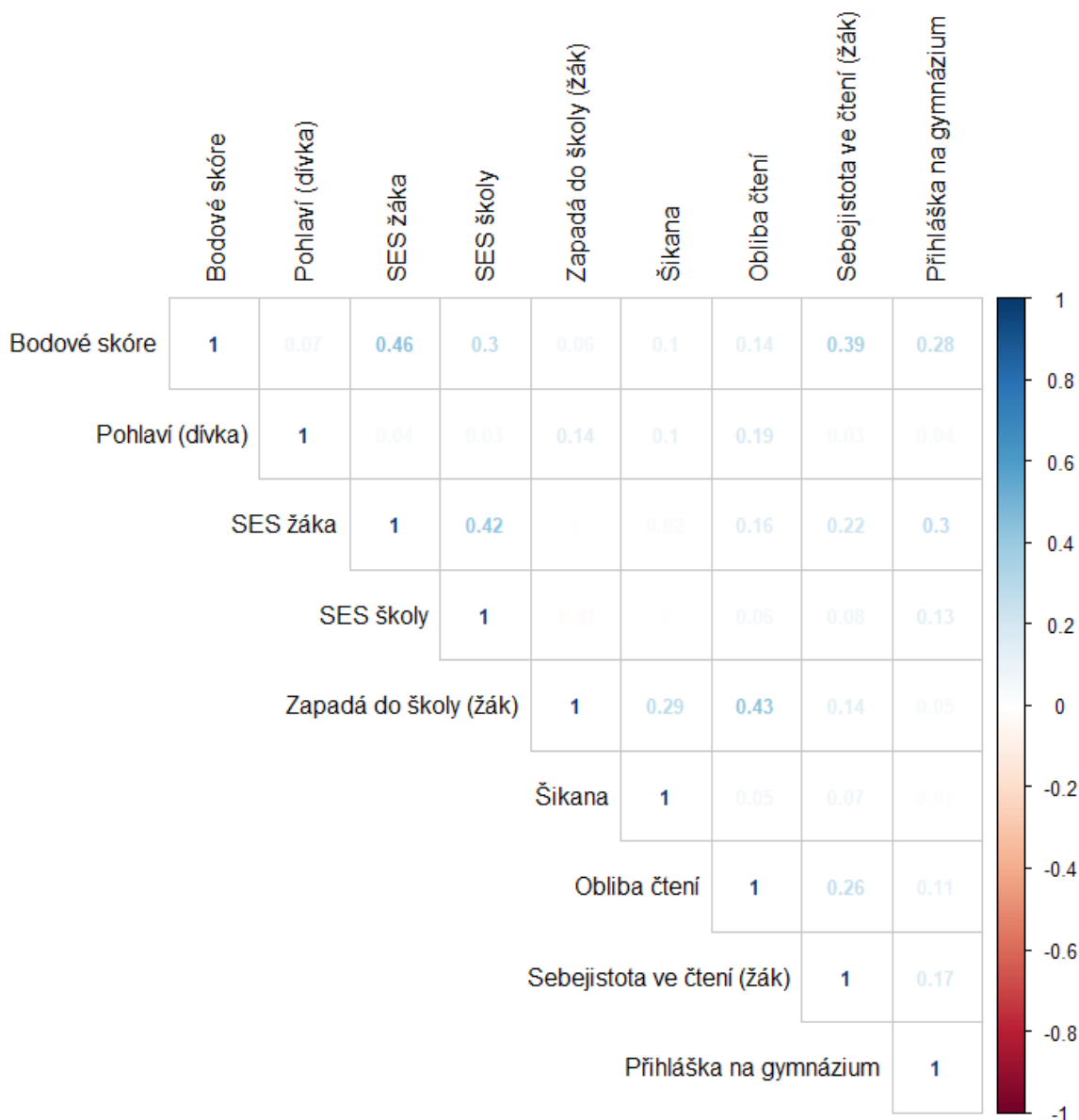


Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „jtools“ z regresního modelu pomocí balíčku „lme4“. Nestandardizované hodnoty v grafu.

Se socioekonomickým statusem může částečně souviset i deklarace toho, zda se podle rodičů jejich dítě chystá v příštím školním roce hlásit na víceleté gymnázium. Žák, jehož rodič uvedl, že se na gymnázium přihlásí, dosahuje vyššího skóre v porovnání se žákem, jehož rodič vyjádřil pochybnost či podobný záměr vyloučil úplně. Samotná korelace mezi úmyslem poslat dítě na gymnázium a SES je středně silná (viz graf č. 8 korelační matice). To stejné platí u vztahu mezi touto deklarací a výsledným skóre z testu čtenářské gramotnosti. Závisí pak na subjektivním posouzení toho, zda je tato asociace dostatečná, a neměla by být vyšší s ohledem na kompozici gymnázií z hlediska socioekonomického statusu žáků.

V základním modelu se při kontrole dalších proměnných ukazuje, že statisticky významný efekt má pohlaví žáka. Dívky dosahují lepšího skóre ve čtení. Avšak v dalších modelech koeficient statisticky významný není. To je dáno zahrnutím proměnných, které jsou částečně korelované jak s pohlavím, tak s výsledným skóre. Pokud do modelů v dalších kapitolách vložíme například proměnné z oblasti předškolní výchovy a vzdělávání žáků, efekt pohlaví na výsledky vymizí.

Dřívější zjištění České školní inspekce i mnohé zahraniční studie poukazují na důležitost dobrého psychického rozpoložení žáků. Ukázalo se, že špatné pocity žáka, nespokojenost, pocity vyčlenění z kolektivu, či dokonce šikana mohou mít negativní efekt na dosahované výsledky. Proměnné měřící to, jak žák subjektivně vnímá své zapadnutí do školy a šikanu ze strany spolužáků, proto byly zahrnuty i do modelu pro základní zjištění. V něm se prokázala významná negativní souvislost mezi vnímáním šikany žáka a výsledky ve čtení. Efekt zapadnutí do školy není ve vztahu k výsledkům významný, nicméně to může být ovlivněno i jistou mírou korelace (viz graf č. 8) mezi sledovanými proměnnými. Celkově se tak dá říci, že to, jak se žáci ve škole cítí, souvisí s tím, jakých studijních výsledků dosahují.



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „corrplot“. Výše uvedená korelační matice slouží jen pro ilustraci základních vztahů mezi nezávislými proměnnými, které vstoupily do základního regresního modelu. Není zde uvedena statistická významnost, protože jednoduchá korelace zanedbává hierarchickou strukturu dat, která je důležitá pro výpočet standardních chyb v případě regresního modelování se správnou inferenční statistikou (klastrování, vážení).

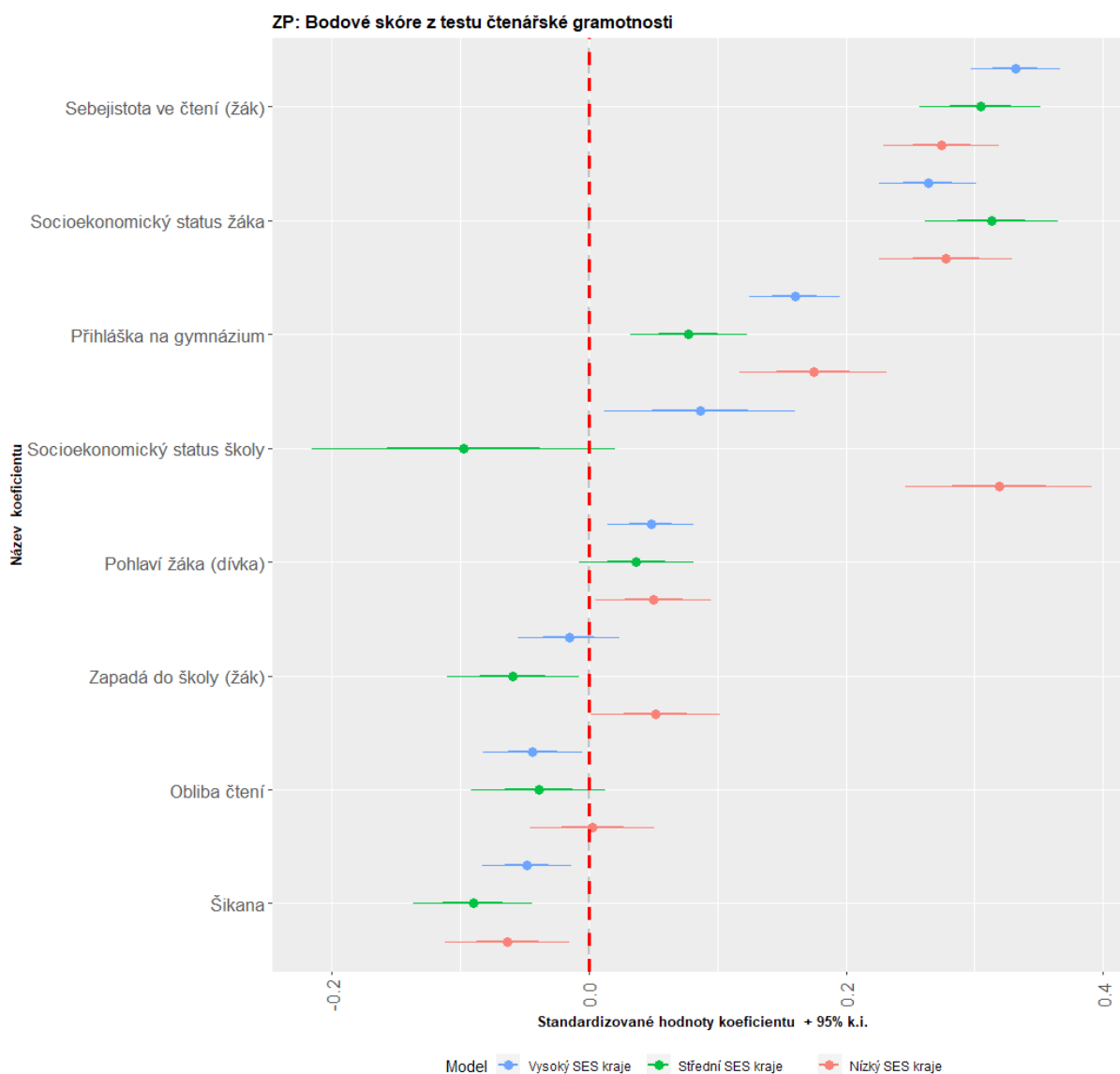
Poslední část této kapitoly se zaměřuje na specifický kontext různých typů regionů v závislosti na jejich SES. Socioekonomické charakteristiky českých krajů jsou výrazným faktorem ovlivňujícím výsledky českých žáků. Předchozí zjištění ukázala, že existují regionální rozdíly v průměrném SES, které souvisí s rozdílným výsledným skóre ze čtenářské gramotnosti. Základní model (viz výše) je proto vytvořen pro tři skupiny krajů. V první skupině jsou kraje Ústecký, Liberecký, Karlovarský a Moravskoslezský. Jedná se o kraje, které mají nejnížší průměrný SES. Druhou skupinu tvoří kraje, kde je SES průměrný. Do této skupiny patří Zlínský kraj, Olomoucký kraj, Kraj Vysočina, Královéhradecký kraj a Plzeňský kraj. Třetí skupinu tvoří kraje, kde SES dosahuje nadprůměrných hodnot. Kromě hl. města Prahy



(vůbec nejvyšší SES) má vysoký průměrný SES Středočeský kraj, Pardubický kraj, Jihočeský kraj a Jihomoravský kraj. Pro tyto tři skupiny byly vytvořeny separátní modely, které jsou zobrazeny v grafu č. 9.

Graf 9

Hierarchický regresní model pro základní zjištění, PIRLS 2016



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „coefplot“ z regresního modelu pomocí balíčku „lme4“.

Srovnání všech tří modelů přináší zásadní zjištění, že v krajích s průměrným SES (koeficienty zelené barvy) neexistuje statisticky významný efekt (ani pozitivní, ani negativní) průměrného SES školy na výsledné skóre žáka. To znamená, že se neprokázala asociace mezi kompozičním efektem SES školy a výsledkem žáka. Na druhou stranu v krajích s nízkým průměrným SES (koeficienty červené barvy) je koeficient u této proměnné nejsilnější. Existuje zde velký efekt průměrného SES školy na výsledky žáků v daných krajích. Pozitivní efekt je i v krajích s vysokým průměrným SES (koeficienty modré barvy), ale nedosahuje takové míry. U těchto krajů je tak vliv kompozice školy z hlediska SES žáků na individuální výsledek žáka nejvyšší, avšak u krajů s průměrným SES tento efekt nebyl prokázán. Tímto se kraje

s průměrným SES blíží vzdělávacím soustavám těch zemí, kde je kontextuální vliv školy zanedbatelný, kde výsledky žáků korelují zejména s individuálními charakteristikami žáků a s danými metodami výuky a kde socioekonomický status na úrovni školy hraje menší roli.

Zajímavé zjištění z modelu vyplývá i v případě pohlaví žáka. Dívky dosahují lepších výsledků v krajích s vysokým i nízkým SES, ale v krajích s průměrným SES nedosahují statisticky významně lepších výsledků než chlapci. Odlišný výsledek nám dá i subjektivní pocit žáka, že zapadá do dané školy. Pozitivní efekt je u škol v krajích s nízkým SES. Negativní u krajů s průměrným SES a u krajů s nadprůměrným SES subjektivní pocit žáka není s výsledky nijak asociován. Zbylé proměnné v modelu mají stejné hodnoty koeficientů napříč třemi skupinami krajů, a neodlišují se tak od úvodního základního modelu.

5 Předškolní vzdělávání žáků a jeho vliv na čtenářskou gramotnost

Předškolní vzdělávání tvoří nedílnou součást celkového rozvoje dítěte. V dnešní době je v přijímacím procesu běžným požadavkem, aby dítě při nástupu do první třídy mělo alespoň nějaký základ pro budování nejrůznějších gramotností. Z pohledu celoživotního vzdělávání je pak zvláště důležitá právě čtenářská gramotnost, jejíž základy se společně s osobnostním rozvojem dítěte rozvíjí velmi významně už v předškolním věku (Kropáčková, Wildová, Kucharská 2014). Proč bychom měli dbát v rámci předškolního vzdělávání zrovna na oblast čtenářské gramotnosti, je poměrně zřejmé. Čtení jakožto elementární součást této gramotnosti si děti osvojují hned v prvním roce povinné školní docházky a čtení jako takové pak žákům otevírá možnosti dalšího vzdělávání v jiných předmětech, resp. oblastech jejich zájmu. Různé studie zdůrazňují, že pokud si žáci neosvojí čtenářské dovednosti na počátku školní docházky, dosahují následně horších studijních výsledků, mohou být funkčně negramotní, mají horší přístup k dalšímu vzdělávání a celkově pak dosahují nižšího stupně vzdělání (viz např. Doležalová 2009; Mertin 2003; Najvarová 2010; Gavora, Zápotočná 2003; Rabušicová 2002). Čím většími znalostmi dítě při nástupu do primárního vzdělávání disponuje, tím lepší studijní výsledky se u něho předpokládají v prvních letech povinné školní docházky.¹⁷ Jiné studie naopak tvrdí, že příliš nezáleží na míře rozvinutosti čtenářských dovedností při nástupu do první třídy za předpokladu, že v prvních letech povinné školní docházky se žákům dostane efektivní a systematické výuky, která prvotní rozdíly mezi nimi dokáže snížit (Leppänen et al. 2011).

Smyslem předškolního vzdělávání však není obvykle systematicky a cíleně děti učit číst a psát, ale spíše u nich vytvářet jakýsi pozitivní vztah směrem k psanému slovu stejně jako rozvíjet pozitivní motivaci pro čtení a psaní a další schopnosti a dovednosti důležité pro budoucí rozvoj žáka ve čtení a psaní. Smyslem předškolních vzdělávacích institucí by v tomto ohledu naopak mělo být nenásilnou formou a za pomoci různých her podporovat oblasti, které s výukou čtení a psaní přímo souvisí, jako např. řeč a jazykové schopnosti a dovednosti, percepčně motorické funkce či kognitivní funkce (Kropáčková, Wildová, Kucharská 2014). Otázkou a obecně důležitostí předčtenářských dovedností a čtenářské pregramotnosti¹⁸ se v minulosti zabývala i Česká školní inspekce (ČŠI 2011).

17 Na důležitost předškolního vzdělávání upozornila v rámci mezinárodních šetření např. studie PISA. Výsledky šetření uvádí, že žáci, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání, dosahovali v patnácti letech vyššího bodového skóre v testování (OECD 2014).

18 Termíny „předčtenářské dovednosti“ a „čtenářská pregramotnost“ jsou různými odborníky využívány pro označení činností a schopností dítěte v období předtím, než se začne systematicky v oblasti čtení vzdělávat.



Z hlediska rozvoje čtenářských dovedností a schopností v předškolním věku dítěte hraje velmi důležitou roli domácí prostředí. Rodiče mohou zásadním způsobem v dítěti podnítit zájem o čtení a činnosti s tím spojené např. společnými aktivitami a společnou komunikací, utvářením pozitivního vztahu ke knihám od nejútlejšího věku dítěte či společnými návštěvami knihoven a knihkupectví (Slates et al. 2012; Šauerová 2012; Torppa et al. 2007). Výzkum Národní knihovny ČR v roce 2013 došel k závěru, že důležitým faktorem ovlivňujícím pozitivně rozvoj dětského čtenářství je předčítání dětem ze strany rodičů v době, kdy samy ještě číst neumí (NÚV 2013). Podobně Kirby a Hogan 2008 ukázali, že mezi lepší čtenáře v prvních třídách patřily děti, kterým rodiče doma často četli a učili je písmena a různá slova, přičemž tyto rodiny vlastnily také větší množství knih. Některé výzkumy uvádějí rovněž faktor staršího sourozence, který může ovlivňovat čtení dítěte, a děti se staršími sourozenci jsou při nástupu do první třídy v oblasti čtenářské gramotnosti lépe připraveny (viz např. Kropáčková, Wildová, Kucharská 2014).

S domácím prostředím se velmi úzce pojí také socioekonomické zázemí dětí, resp. celé rodiny a celková gramotnost domácnosti (reprezentovaná zejména rodiči).¹⁹ Podobně jako v případě vzdělávání v rámci povinné školní docházky, tak i v případě předškolního vzdělávání je SES klíčovým faktorem ovlivňujícím vzdělávání a rozvoj dětí. Rozdílné socioekonomické zázemí se projeví nejčastěji v dosaženém vzdělání rodičů a jejich zájmu o čtení, s čímž souvisí také množství knih v domácnosti (viz např. Shu et al. 2002; Torppa et al. 2007). Rodiče disponující vyšším dosaženým vzděláním zpravidla vlastní větší množství knih a ke čtení mají bližší vztah než rodiče s nižším vzděláním. Rodičovské vzory se v tomto ohledu přenášejí také na dítě. V souvislosti se znevýhodněnými rodinami (tedy rodinami s nízkým SES) se také prokazuje, že děti pocházející z těchto rodin ve většině případů nenavštěvují žádnou formu předškolního vzdělávání, přičemž důvodem může být finanční nákladnost. Naopak děti pocházející ze sociálně neznevýhodněných rodin ve většině případů předškolní vzdělávání absolvují (Median 2015).²⁰ Významný pozitivní vliv předškolního vzdělávání na pozdější studijní úspěchy a následně v pozdějším pracovním a profesním životě pak dokládají v dlouhodobém horizontu např. různé longitudinální zahraniční výzkumy²¹ a autoři z nich vycházející (Reynolds 2000; Heckman et al. 2010).

Mimo zásadní faktor domácího prostředí a rodiny však nelze opomenout instituce předškolního vzdělávání, které dítě navštěvuje a jež by měly rozvoj v oblasti předčtenářské gramotnosti aktivně rozvíjet k jeho prospěchu. V soudobých společnostech se nezřídka setkáváme s přesvědčením rodičů, že právě škola (a potažmo i mateřská škola) je zodpovědná za to naučit děti číst a porozumět psanému slovu (viz např. Evans et al. 2004). Přestože se s tímto tvrzením nelze v plné míře ztotožnit, je potřeba se podrobněji na roli učitele v předškolním vzdělávání v oblasti čtení podívat. Podobně jako je tomu v dalších stupních vzdělávání, kvalita a přístup učitele jsou pro rozvoj žáků velmi významnými faktory. V tomto ohledu hraje roli také motivace se vzdělávat a rozvíjet, a to jak na straně učitele, tak na straně žáka. Zaujmout roli aktivního učitele v mateřské škole však bude o mnoho obtížnější, jelikož děti v tomto věku zpravidla nepodstupují systematickou výuku v jakékoliv oblasti, a jejich schopnosti je proto potřeba rozvíjet za pomoci různých činností, her a podobně. To je samozřejmě výzva také pro učitele. Vztah dítěte a učitele je v tomto ohledu určující. Pro podporu vzdělávání a rozvoje dětí předškolního věku je nutné budovat přátelský vzájemný vztah, jelikož rozvoj čtení je ovlivňován mimo jiné sociálním prostředím dítěte, tedy v tomto případě vztahy s vrstevníky a učiteli (Palermo et al. 2007). Už dřívější studie ukázaly, že otevřené a přátelské vztahy vedou k vyšší úrovni v předčtenářské gramotnosti a následně

19 V angličtině označení „home literacy environment“ (Zhang, Georgiou, Hua 2018).

20 Data vycházející z mezinárodního šetření Roma study 2011, které bylo organizováno Rozvojovým programem OSN celkem v 11 zemích střední a východní Evropy. Šetření probíhalo v sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených oblastech ve všech krajích České republiky. Vzorek zahrnuje celkem 756 romských domácností z vyloučených lokalit a kontrolní vzorek 350 neromských domácností z bezprostředního okolí (podrobněji k výsledkům viz Median 2015).

21 Např. *High/Scope Perry Preschool Program, Chicago Child-Parent Centers study*.

ve studijním výkonu v prvních letech povinné výuky, stejně jako k pozitivnímu vztahu ke školnímu prostředí a lepší sociální interakci s vrstevníky nebo k menší míře problémového chování v počátečním vzdělávání (viz např. Birch, Ladd 1997; Howes et al. 2000; Palermo et al. 2007; Peisner-Feinberg et al. 2001; Pianta, Steinberg, Rollins 1995).

Jaké jsou tedy konkrétní příklady metod pro rozvíjení předčtenářské gramotnosti a schopností souvisejících se čtením a rozvojem osobnosti dítěte obecně v předškolním věku? Velmi často probíhá vzdělávání dětí s pomocí nejrozličnějších her, např. různých divadelních her či představení s učením konkrétního scénáře, hraním pohádek, výměnou rolí, imitací hlasů, ztvárněním postav, zpěvem apod. (podrobněji např. Fontana 2003; Houška 1995; Santlerová 1993; Zymberaj 2018). Hry jsou pro tak malé děti velmi atraktivním a zábavným způsobem vzdělávání, a proto jsou využívány nejčastěji. Dalším způsobem je předčítání, jehož důležitost byla zmíněna již výše. Často jsme svědky toho, že si děti pro předčítání opakovaně vybírají stejné knihy a příběhy. Opakované předčítání vede u dítěte k rozvoji v chápání předčítaného textu a učení se slov i slovních spojení.²²

5.1

Výsledky analýzy

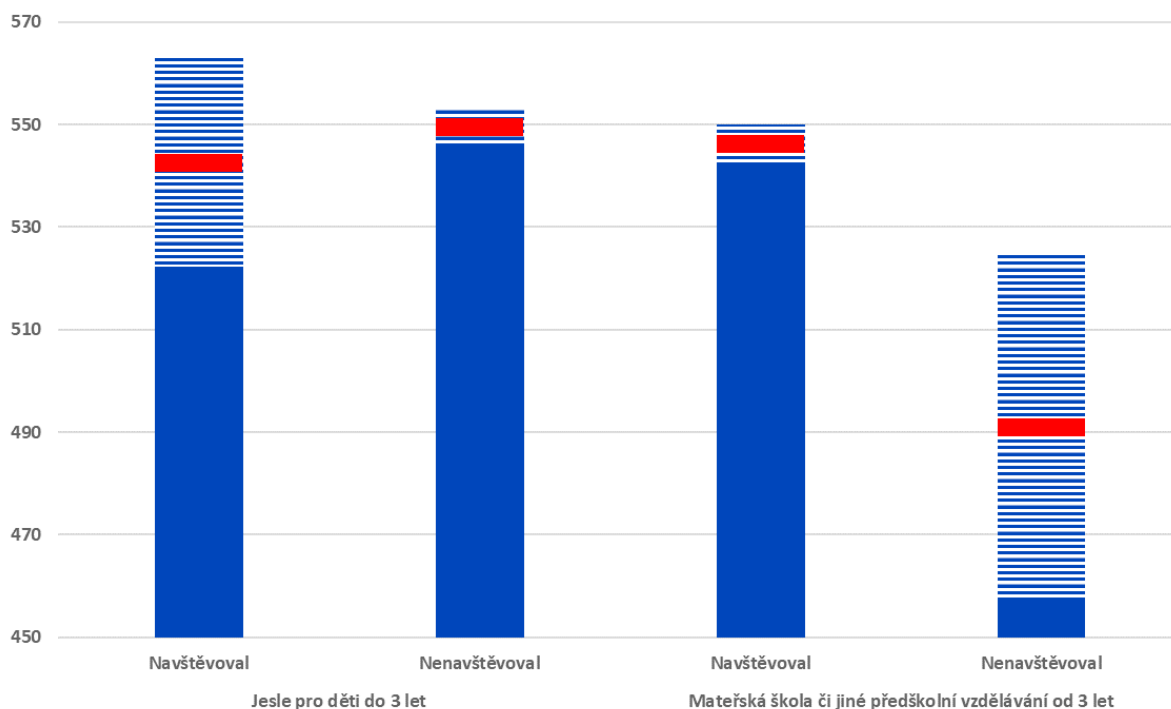
Prvotním a povětšinou jediným vyjádřením formalizovaného předškolního vzdělávání dětí v České republice je, zda žáci před nástupem základní školní docházky navštěvovali buď jesle pro děti do 3 let, nebo mateřskou školu (případně jiné předškolní vzdělávání) pro děti od 3 let. Graf č. 10 prezentuje průměrné dosažené skóre z testu čtenářské gramotnosti PIRLS 2016 v závislosti na druhu dítětem navštěvovaného předškolního vzdělávání.

JAK ČÍST GRAFY?

Jednoduché vztahy jsou v této sekundární analýze prezentovány pomocí sloupčových grafů. Ty obvykle znázorňují porovnání průměrného skóre různých skupin. Jako příklad může posloužit hned první graf, v němž je porovnáváno průměrné skóre žáků podle toho, zda navštěvovali formální předškolní výchovu (jesle a školku). V každém sloupci v grafu je červená linka, která představuje samotnou střední hodnotu. Jelikož se však jedná o výběrové šetření, je potřeba vzít v potaz i jistou míru nejistoty, kterou udává konfidenční interval. Konfidenční interval v grafech zobrazuje pruhovaná oblast. Na zvolené hladině spolehlivosti (obvykle 95 %) se skóre žáků pohybuje v tomto intervalu. Tam, kde se intervaly dvou sloupců překrývají, není možné říci, že by se od sebe průměry těchto dvou skupin statisticky významně lišily, naopak tam, kde se intervaly neseťkávají, statisticky významný rozdíl existuje. V prvním grafu je například možné pozorovat, že se průměrné skóre žáků, kteří navštěvovali jesle, statisticky významně neliší od skóre žáků, kteří jesle nenavštěvovali. Oproti tomu žáci, kteří chodili do školky či jiného předškolního vzdělávání, dosahují statisticky významně lepších výsledků než žáci, kteří do školky nechodili.

22 K opakovanému čtení a snaze o plynulost čtení bylo publikováno v souvislosti se základním vzděláváním mnoho studií. Tento návyk je vhodné pěstovat již od předškolního věku například formou předčítání.



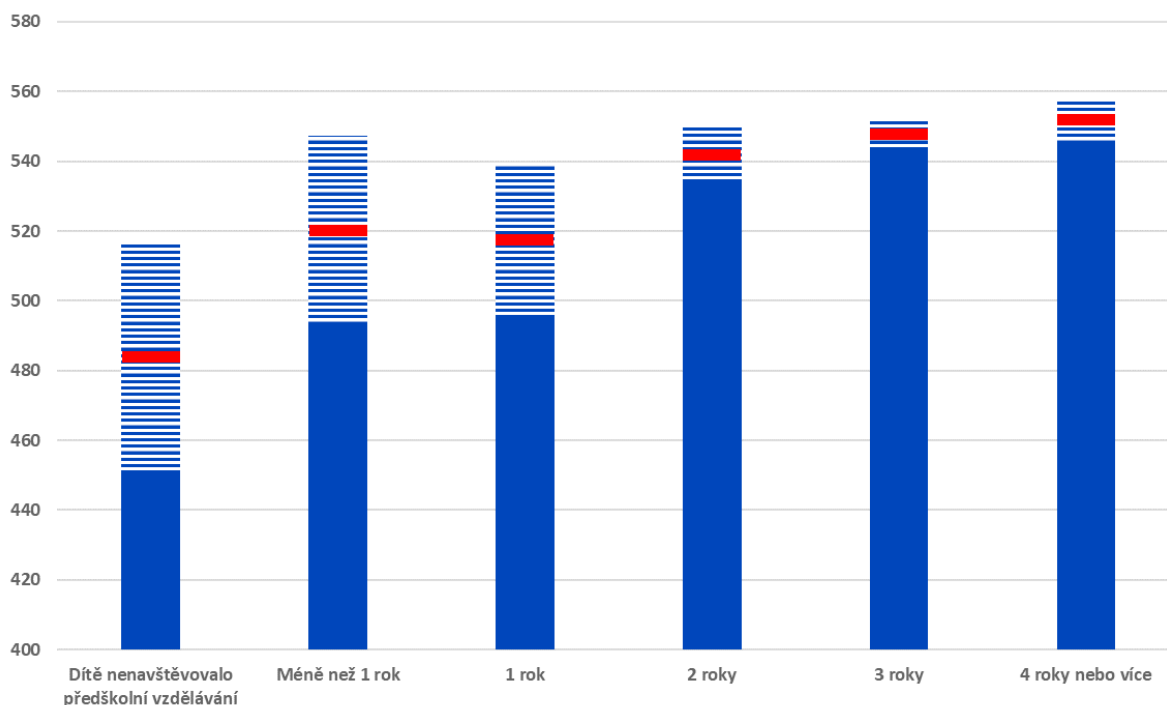


Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Dovednosti získané již v mateřské škole mohou mít dle teoretických předpokladů výrazný pozitivní vliv na další rozvoj dítěte v oblasti čtenářské gramotnosti v průběhu školní docházky. Jak ukazuje graf č. 10, žáci, kteří navštěvovali mateřskou školu (nebo jinou formu předškolního vzdělávání), dosahují v testu PIRLS 2016 výrazně vyšší průměrné skóre než žáci, kteří mateřskou školu nenavštěvovali, a to i přes nižší počet případů v kategorii „nenavštěvoval“ způsobující vyšší statistickou chybu. Předpokládaná síla vztahu mezi předškolním vzděláváním a úspěšností žáků základních škol ve čtení bude testována i v rámci regresního modelování s kontrolou efektu socioekonomického statusu („SES“) a dalších faktorů, které mohou tento vztah ovlivňovat.

Skutečnost, že předškolní příprava může mít pozitivní efekt na budoucí výsledky žáků, ukazuje graf č. 11. Zatímco skóre žáků, kteří předškolní vzdělávání nenavštěvovali vůbec, výrazně zaostává, s přihlédnutím k vyšší statistické chybě lze říci, že předškolní vzdělávání v délce dva roky a déle může mít nezanedbatelný pozitivní efekt na budoucí dovednosti v oblasti čtení. Kategorie „méně než jeden rok“ a „jeden rok“ sice nelze statisticky odlišit od kategorií „dva roky“ a „tři roky“ kvůli celkově nižšímu počtu případů v daných kategoriích, a tedy i vyšší statistické chybě, mírný vzrůstající trend bodového skóre v testu PIRLS 2016 v závislosti na délce předškolního vzdělávání je ale i tak patrný.

Bodové skóre ze čtení dle délky předškolního vzdělávání, PIRLS 2016

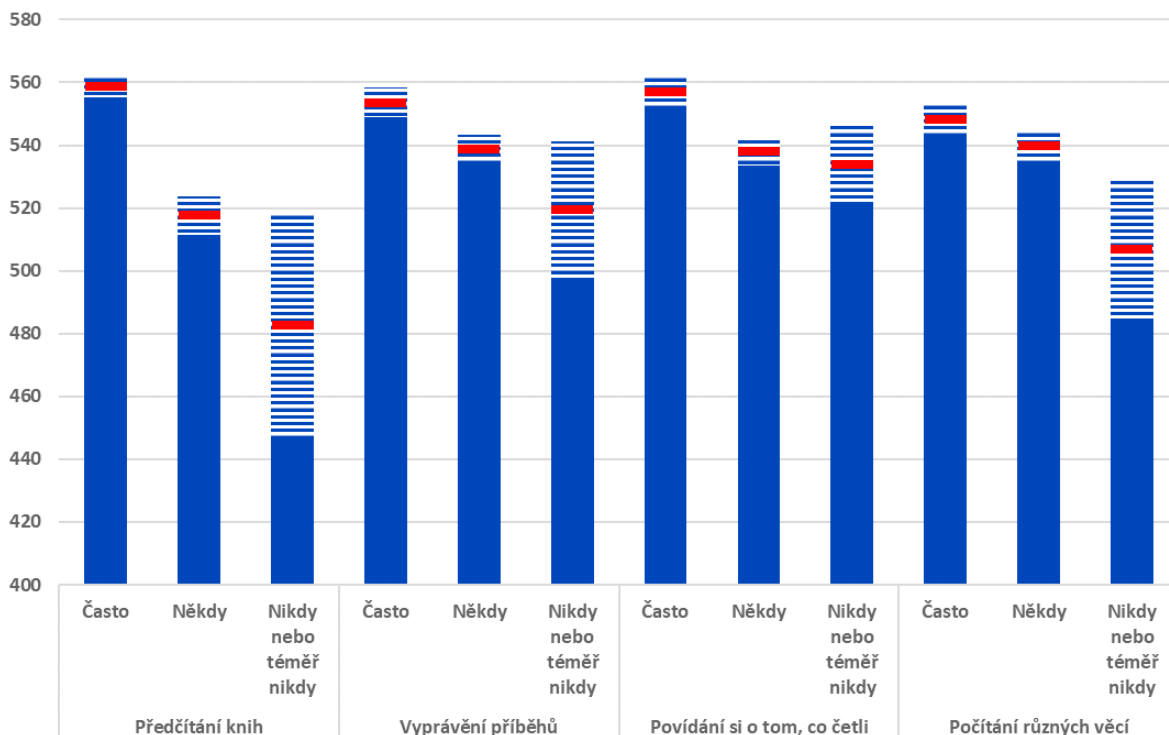


Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Dosavadní studie zabývající se rozvojem čtenářské gramotnosti předpokládají silný pozitivní efekt nejen formální, ale rovněž neformální předškolní výchovy, která je reprezentovaná různými společnými aktivitami rodičů s dítětem. Mezinárodní šetření PIRLS se proto v rámci rodičovských dotazníků běžně dotazuje na míru těchto aktivit ze strany rodičů s důrazem na aktivity od předčítání, vyprávění či povídání si o tom, co četli, přes zpívání až po různé druhy počítání a hry mající za cíl posilovat dovednosti rozpoznávání tvarů, seřazování písmen aj. Graf č. 12 zobrazuje míru využití vybraných aktivit²³ spadajících do kategorie předškolního neformálního vzdělávání a jejich vztah se skóre v testech čtenářské gramotnosti PIRLS 2016.

23 Blok otázek PIRLS 2016 zahrnuje celkem 16 kategorií neformálního předškolního vzdělávání, konkrétně „předčítání knih“, „vyprávění příběhů“, „zpívání písniček“, „hraní s hračkami s písmeny“, „povídání si o tom, co dělali“, „povídání si o tom, co četli“, „hraní slovních her“, „psaní písmen nebo slov“, „čtení si nahlas, co je napsáno na cedulích a na obalech výrobků“, „říkání nebo zpívání rozpočítadel“, „hraní si s hračkami s čísly“, „počítání různých věcí“, „hraní her s tvary“ (např. puzzle); „hraní si s kostkami nebo stavebnicemi“, „hraní stolních nebo karetových her“, „psaní čísel“.





Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Žáci, jimž rodiče v předškolním věku často předčítali knihy, dosahují výrazně vyššího skóre v testech čtenářské gramotnosti než žáci, kterým rodiče předčítali pouze někdy nebo nikdy. Podobně lze říci, že žáci, kterým rodiče často vyprávěli příběhy nebo si s nimi povídali o něčem, co četli, dosáhli v testu čtenářské gramotnosti PIRLS 2016 vyššího skóre než žáci, kterým rodiče příběhy četli jen někdy či vůbec nebo si s nimi nepovídali o tom, co přečetli. V kategorii „počítání různých věcí“ může být pro pozitivní efekt se skóre ze čtení dostatečné alespoň občasné zahrnutí této aktivity. Přestože se jedná o nejvýraznější statisticky významné rozdíly mezi frekvencí zahrnutí těchto aktivit ve vztahu k dosaženému skóre ze čtení, kromě kategorie „psaní čísel“ vykazuje všech 15 kategorií stejný vzrůstající trend (častější zahrnutí dané aktivity může mít pozitivní efekt). Bez ohledu na přímou spojitost aktivity s rozvojem čtení totiž všechny uvedené aktivity podporují komplexní rozvoj psychiky i znalostí dítěte. Výrazné zapojení rodičů v rámci neformálního předškolního vzdělávání je proto důležité i pro budoucí rozvoj dítěte a jeho úspěšnost ve vzdělávání, měřených v tomto případě dosaženým skóre z testu čtenářské gramotnosti.

Kromě zmíněného formálního a neformálního předškolního vzdělávání dětí studie hovoří o důležitosti tzv. informálního (tj. nepřímého či pasivního) předškolního vzdělávání dítěte, jež může reprezentovat také rodinné, resp. domácí klima. Teoretická východiska vedou k předpokladu, že žáci, kteří jsou součástí rodinného (domácího) klimatu podporujícího rozvoj dovednosti čtení, budou dosahovat vyššího skóre v testech čtenářské gramotnosti. Běžným prostředkem pro měření vhodně nastaveného klimatu, podporujícího rozvoj dítěte v této oblasti, je počet knih v domácnosti, jehož vztah s výsledky z testu čtenářské gramotnosti je vyobrazen v grafu č. 13.

Graf 13

Bodové skóre ze čtení dle množství knih v domácnosti, PIRLS 2016, rodičovský dotazník



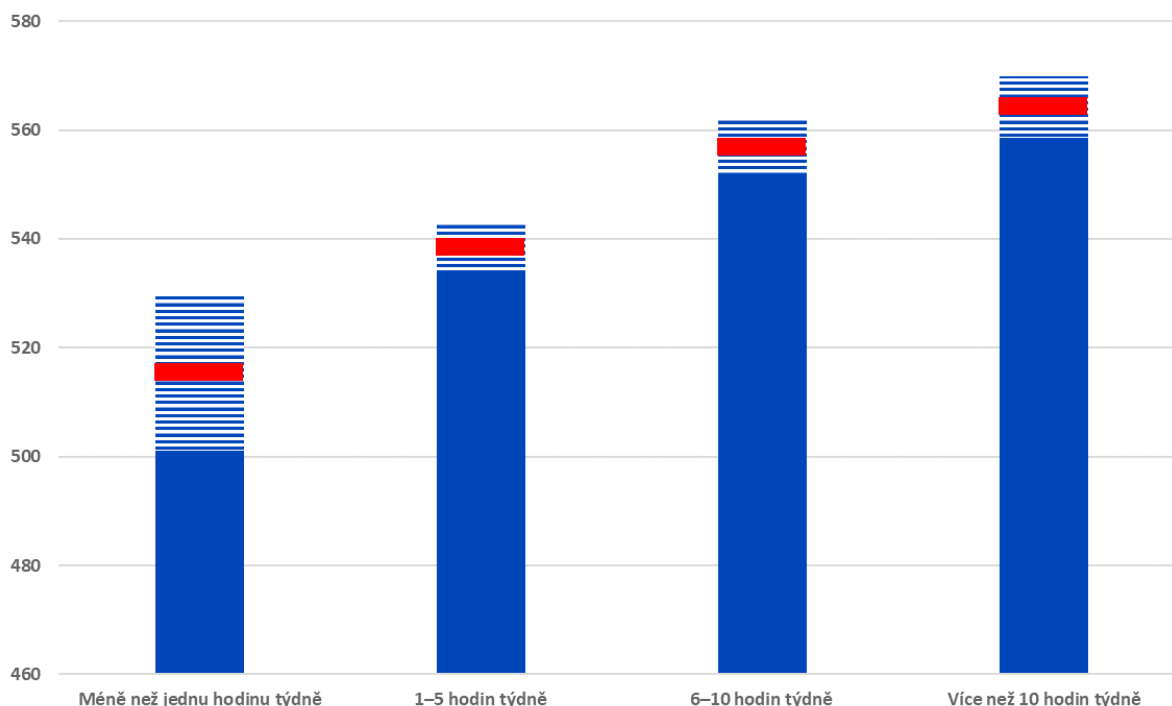
Poznámka: Velikost bublin určuje plocha dle dosaženého skóre čtenářské gramotnosti.

Uvedených pět kategorií sleduje množství knih v domácnosti dle rodičovských dotazníků. Žáci, kteří vyrůstají v domácnosti s vyšším množstvím knih, dosahují lepšího skóre v testech čtenářské gramotnosti, naopak žáci, kteří vyrůstají v domácnosti s malým množstvím knih, dosahují skóre výrazně nižšího. Trend je lineárně vzestupný s každou další kategorií a všechny kategorie jsou navzájem statisticky významně odlišné. Samotné vlastnictví knih nemůže vysvětlit skóre žáků v testech čtenářské gramotnosti, nicméně jejich množství spoluutváří vhodné klima pro rozvoj čtenářské gramotnosti.²⁴

Součástí domácího klimatu, resp. prostředí vhodného pro rozvoj čtenářské gramotnosti dítěte jsou pak samotné osoby rodičů a jejich vztah ke čtení a knihám obecně. Pokud rodiče v domácnosti běžně čtou, posilují v dítěti dojem, že čtení je normální činností a součástí běžného života. Toto vědomí může být u dětí vytvářeno a posilováno buď přímo (zapojením dítěte do činnosti), nebo nepřímo (efektem imitace, kdy dítě začne napodobovat činnost rodičů). Uvedený předpokládaný vztah ilustruje graf č. 14.

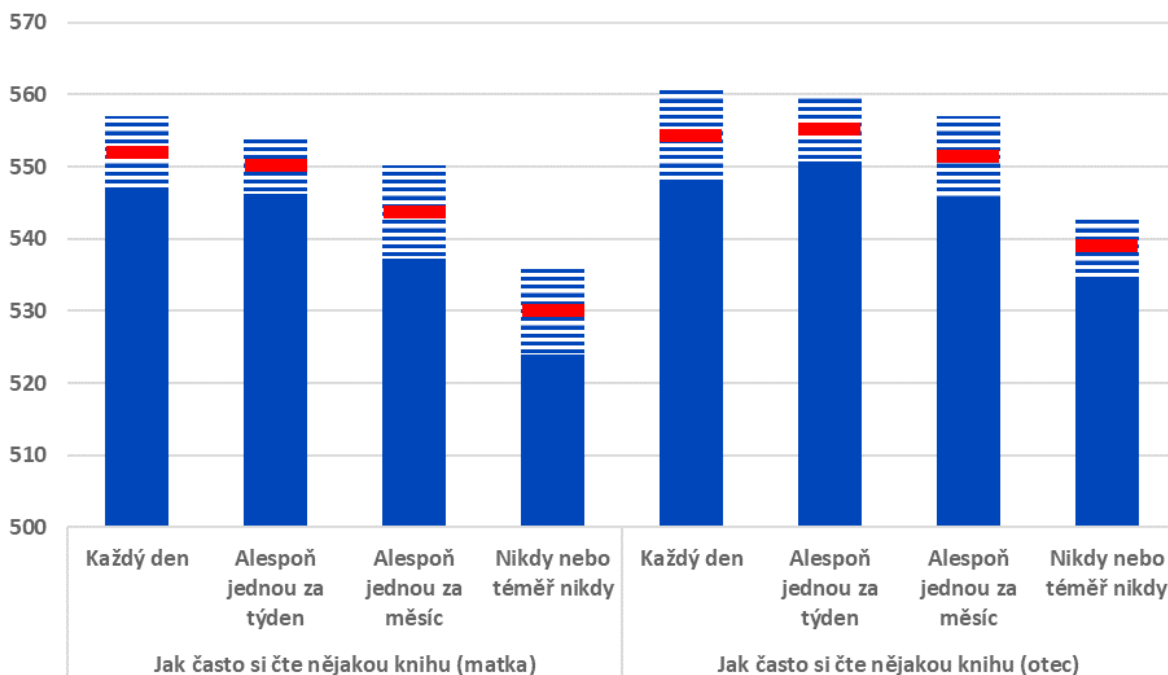
24 Proměnná „počet knih v domácnosti“ je natolik spolehlivým ukazatelem, že je běžnou součástí mezinárodního indexu (Home resources index) měřícího socioekonomický status jedince.





Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Trend je takřka totožný (téměř lineárně vzestupný) jako v případě prostého množství knih v domácnosti. Zatímco žáci, jejichž rodiče čtou šest a více hodin týdně, dosahují vysokého skóre v testu čtenářské gramotnosti, žáci, jejichž rodiče čtou méně nebo vůbec, v dosaženém skóre výrazně zaostávají. První tři kategorie jsou statisticky významně odlišné, poslední dvě nelze spolehlivě statisticky odlišit, zaznamenaný je nicméně stálý vzestupný trend. Při testování vztahu mezi četbou rodičů a skóre z testu čtenářské gramotnosti samotných žáků je přitom irelevantní, zda se jedná o matku, či o otce, jak ukazuje graf č. 15, nepřímý efekt může být dokonce kumulativní (čtou-li oba rodiče, může být efekt na rozvoj dítěte silnější).



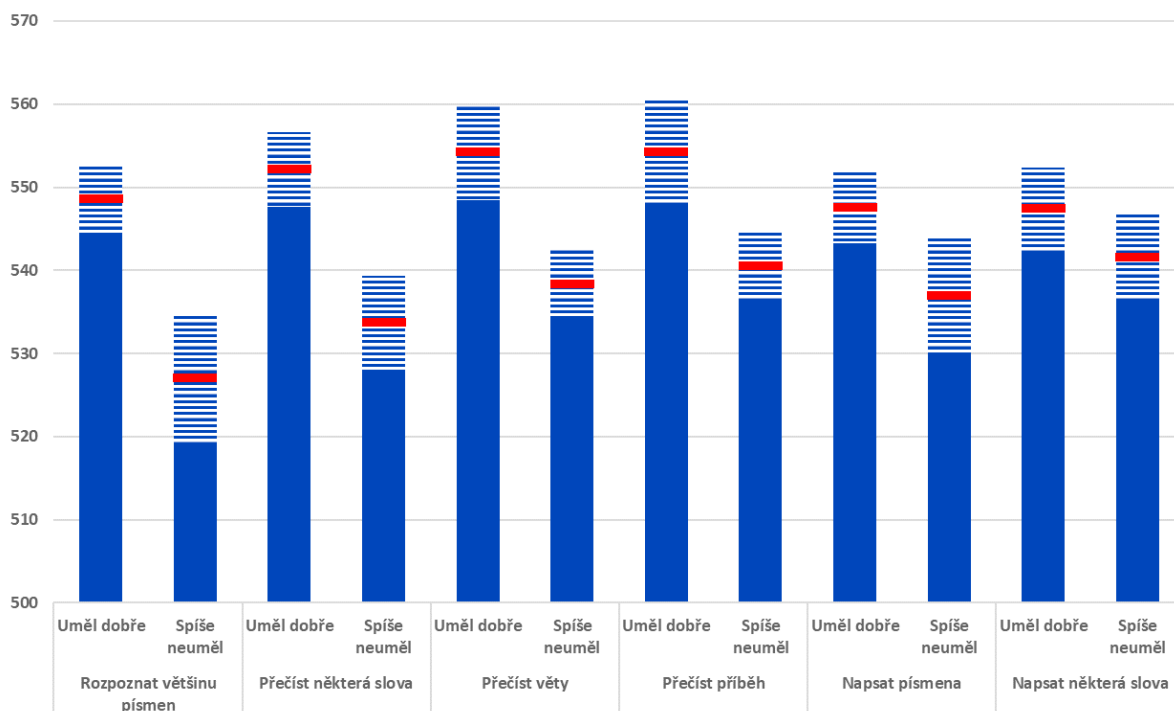
Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Trend vývoje dat je téměř totožný u otce i matky. Žáci, jejichž rodiče čtou alespoň jednou za měsíc, dosahují statisticky významně vyššího skóre v testech čtenářské gramotnosti než žáci, jejichž rodiče čtou méně často. První tři kategorie sice nejdou statisticky odlišit, vzestupný trend vývoje dat ovšem naznačuje, že pravidelná četba rodičů může mít výrazně pozitivní efekt na rozvoj dítěte v dovednosti čtení.

Budoucí úspěch žáka v testu čtenářské gramotnosti mj. určuje celkové působení předškolní výchovy, ať už formální, neformální, nebo informální. Žáci, kteří si z předškolní výchovy odnáší náskok v osvojení si dovedností potřebných pro čtení, jsou zvýhodněni nejen v testech čtenářské gramotnosti, ale celkově ve výuce. Škola přitom zřejmě nedokáže, až do sledovaného 4. ročníku, rozdíly vzniklé před nástupem povinné školní docházky spolehlivě zachytit a následně s nimi pracovat již od počátku základního vzdělávání ku prospěchu žáka a současně ke snižování rozdílů či znevýhodnění žáků.

Graf č. 16 sleduje rodiči vyjádřenou míru osvojení si jednotlivých dovedností potřebných pro čtení dětmi před nástupem povinné školní docházky, a to ve sdružených kategoriích „uměl dobře“ (= uměl velmi dobře nebo poměrně dobře) a „spíše neuměl“ (= uměl ne moc dobře nebo vůbec ne) v jejich vztahu k dosaženému bodovému skóre z testu čtenářské gramotnosti.





Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

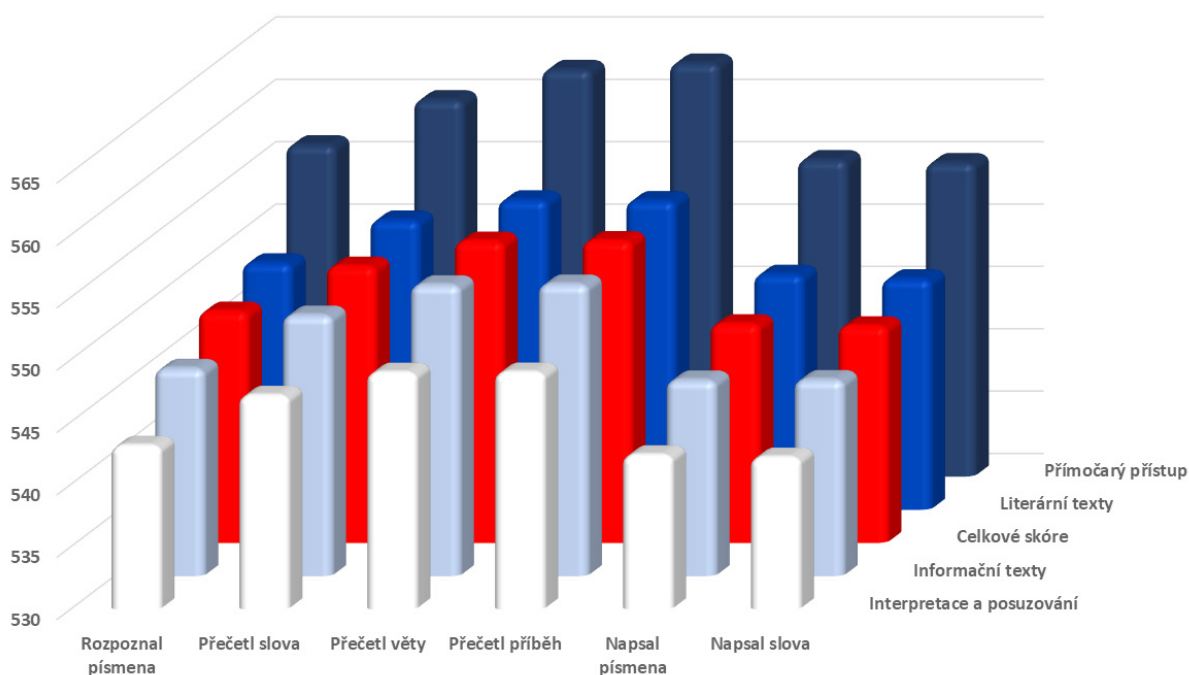
Žáci, kteří si osvojili dovednosti potřebné pro čtení poměrně dobře nebo lépe, dosahují statisticky významně vyššího skóre v testech čtenářské gramotnosti než žáci, kteří si potřebné dovednosti osvojili málo či vůbec. Lze pozorovat mírný vzestupný trend v průměrně dosaženém skóre dle stupně osvojených dovedností. Ačkoli v kategoriích „napsat písmena“ a „napsat některá slova“ nelze obě kategorie vzájemně odlišit, při ponechání původního kódování otázky na čtyři kategorie je velmi dobré osvojení si těchto dovedností stejně statisticky významně pozitivnější ve vztahu k dosaženému skóre z testu čtenářské gramotnosti, jako rozpoznávání a čtení. Žáky, kteří si psaní osvojili poměrně dobře, nicméně nelze statisticky odlišit od žáků, kteří si psaní neosvojili vůbec, ani při rozdělení na původní čtyři kategorie.

Uvedené dovednosti můžeme pozorovat také ve vztahu k dílčím škálám čtenářské gramotnosti. Čtenářská gramotnost se v šetření PIRLS hodnotí v rámci dvou účelů čtení (čtení pro získání literární zkušenosti a čtení pro získání a používání informací) a čtyř postupů porozumění (vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu). Z nich jsou utvářeny škály, které dále umožňují sledovat, jak si žáci vedli ve čtení různých typů textů a v uplatňování různých čtenářských dovedností. Dvě dílčí škály, konkrétně škála literárních textů a škála informačních textů, se vztahují k účelům čtení (literární texty jsou obvykle kratší příběhy nebo povídky doplněné o ilustrace, z informačních textů žáci zjišťují něco nového a konkrétně jde o učební texty, populárně-naučné články z dětských časopisů a podobně, texty bývají navíc doplněny grafy či tabulkami). Zbývající dvě škály propojují sledované postupy porozumění, škála přímočarého přístupu postupy vyhledávání informací a vyvozování závěrů (tyto dovednosti spočívají zejména ve vyhledávání konkrétních údajů v textu a v propojování informací včetně domýšlení něčeho, co se v textu neobjevilo), škála interpretace a posuzování zase postupy interpretace textu a jeho posouzení (dovednosti propojování informací z různých částí textu nebo s vlastními zkušenostmi a dále kritické zvažování textu ve smyslu hodnocení věrohodnosti informací, záměru autora a podobně).

Graf č. 17 následně sleduje, zda osvojené dovednosti (kategorie „uměl dobře“) z předškolního vzdělávání souvisejí s rozvojem v některé ze sledovaných dílčích oblastí. Potenciál pro zlepšení je patrný zejména v oblasti kritického uvažování, interpretace a posuzování textu a čtení a práce s texty informačního charakteru. Zaostávání v těchto oblastech je nicméně společné i pro žáky, kteří si dané dovednosti v rámci předškolní výchovy neosvojili.²⁵

Graf 17

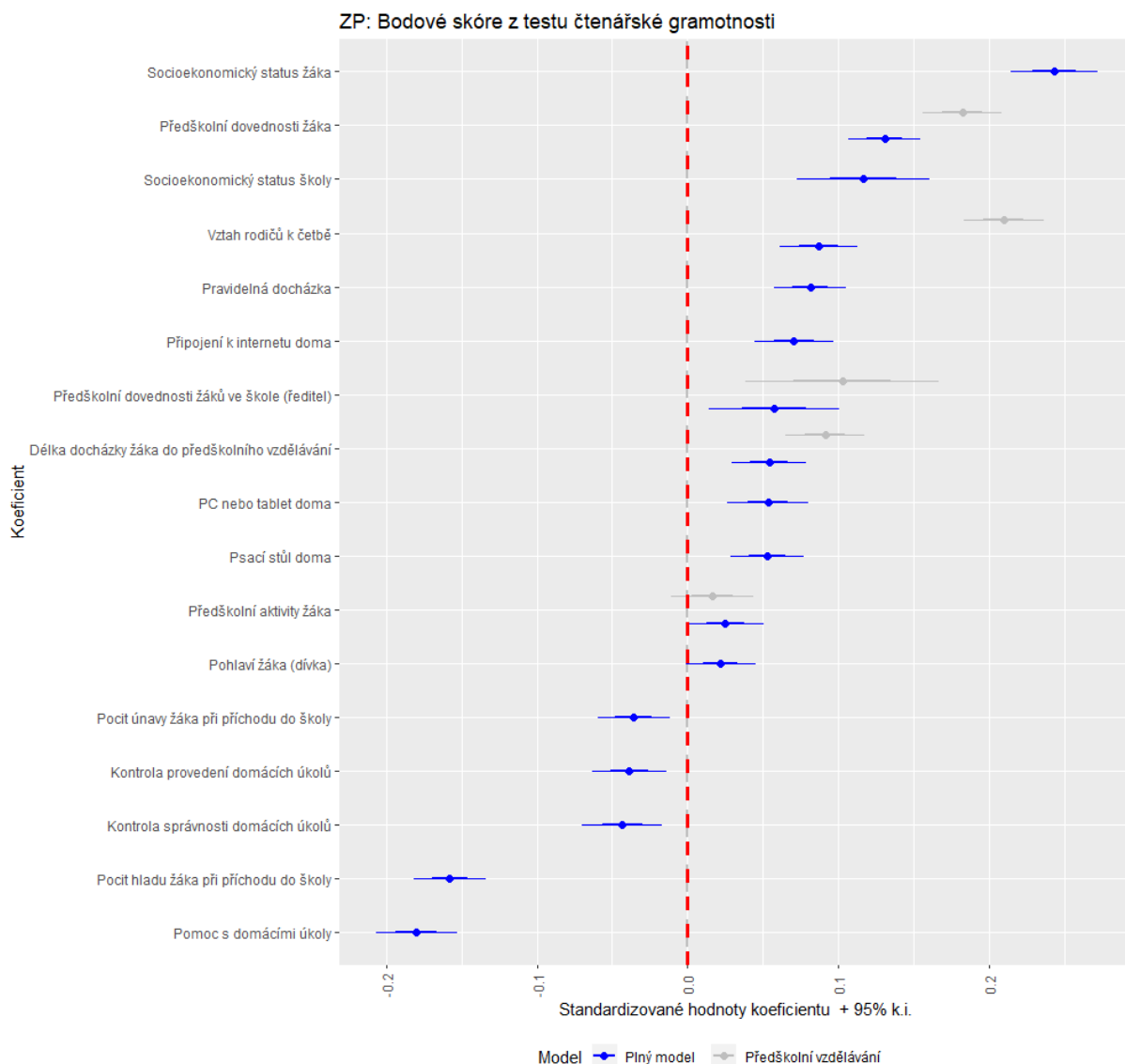
Bodové skóre ze čtení dle jednotlivých testovaných oblastí a osvojených dovedností potřebných pro čtení, PIRLS 2016



Složitější vztahy jsou ověřovány za pomoci hierarchických regresních modelů. Výsledky modelů jsou zobrazeny v grafu č. 18. Do prvního graficky vizualizovaného modelu byly zahrnuty pouze proměnné z oblasti předškolního vzdělávání a výchovy, plný model obsahuje navíc kontrolní proměnné, konkrétně se jedná o pohlaví, socioekonomický status žáka a průměrný socioekonomický status školy, tedy proměnné, kterým byla věnována pozornost v rámci kapitoly základních zjištění sekundární analýzy, a rovněž další proměnné spadající do širší oblasti domácích zdrojů a rodinného zázemí.

25 Kategorie „uměl dobře“ reprezentuje žáky, kteří si uvedené dovednosti osvojili. Kategorie „neuměl“ uvedená není, jelikož trend dat je totožný.





Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „coefplot“ z regresního modelu pomocí balíčku „lme4“.

Z modelů je na první pohled patrná statisticky významná pozitivní souvislost téměř všech zvolených proměnných z oblasti předškolní výchovy a vzdělávání žáků s dosaženými výsledky v testování. Nejsilnější pozitivní efekt na výsledky žáků v prvním modelu vykazuje proměnná vztahu rodičů k četbě. S růstem oblíbenosti čtení u rodičů tedy roste i skóre ze čtení u žáka. Efekt proměnné vztahu rodičů k četbě zeslábné po přidání sady kontrolních proměnných patrně z důvodu korelace se socioekonomickým statusem. Významnou asociaci s výsledky vykazuje i proměnná předškolních dovedností žáka. Znamená to, že čím lépe si podle vyjádření rodičů žák v předškolním věku osvojil důležité dovednosti jako rozpoznávání písmen, čtení slov a vět či psaní písmen a slov, tím lepšího skóre v testování dosáhl. Lepších výsledků žák dosahuje také tehdy, navštěvuje-li školu, která se na základě výpovědi ředitele vyznačuje větším podílem žáků lépe ovládajících sledované dovednosti na počátku školní docházky. Pozitivní, leč slabší asociace se prokázala i mezi prováděním předškolních aktivit rozvíjejících schopnosti žáků a výsledky z testování. S ohledem na předškolní vzdě-

lávání žáků je důležitým zjištěním statisticky významný pozitivní vztah mezi délkou účasti na předškolním vzdělávání a výsledky žáka v testování čtenářské gramotnosti. Modely tak potvrzují očekávání nastíněná již v deskriptivní části analýzy. Čím déle žák navštěvoval institucionální formu předškolního vzdělávání, tím vyššího skóre v testování dosahuje. Pravděpodobně jde o souvislost s osvojením si dovedností nutných ke čtení, které se formují nejen v rámci rodinného prostředí, ale i v rámci formálního (případně neformálního) předškolního vzdělávání.

K výraznějším proměnám nalezených asociací v oblasti předškolní výchovy a vzdělávání nedojde ani po vložení další sady proměnných do modelu. Ty se poté šířeji dotýkají domácích zdrojů či rodinného klimatu žáků. Není překvapením, že vlastnictví různých zdrojů pro učení v domácnosti vykazuje pozitivní korelaci s výsledky. Mimo internetu, jinak také zdroje, který je součástí tvorby indexu SES, s výsledky pozitivně souvisí i to, zda má žák doma k dispozici PC nebo tablet či psací stůl. S ohledem na rodinné zázemí žáků je dále důležité zmínit statisticky významnou negativní asociaci mezi pocity hladu a únavy žáka při příchodu do školy a dosahovanými výsledky. Čím častěji se žák ráno cítí hladový nebo unavený, tím horších výsledků dosahuje. U podobného vztahu je možné zvažovat více zdůvodnění, nicméně neexistence výraznější asociace mezi pocity hladu a SES žáka či školy patrně indikuje to, že se může spíše jednat o otázku výživy a denního režimu žáků než o otázku sociální. Vést žáky k tomu, aby ráno před odchodem do školy snídali, případně s ohledem na možnosti jednotlivých škol zvážit zavedení školních snídaní, tak může představovat poměrně důležitý úkol. Mimo pocitů hladu a únavy s výsledky negativně souvisí i to, nakolik se rodiče zapojují do domácí přípravy svých dětí. S nárůstem četnosti dotazů na provedení domácích úkolů a kontrol jejich správnosti klesá dosažené skóre žáka. Ještě silnější negativní efekt vykazuje přímo pomoc při vypracovávání úkolů. Uvedené asociace nicméně nelze chápat tak, že by se žákům při plnění domácích úkolů doma nemělo pomáhat. I když je možné, že pokud žák nečelí úkolům sám, nedochází u něj k takovému rozvoji schopností, jako kdyby se s úkoly musel vypořádávat bez pomoci, z prosté korelace mezi dvěma proměnnými nelze nic podobného usuzovat. Naopak to může znamenat jednoduše skutečnost, že žákům, kteří mají nižší skóre, rodiče více pomáhají a kontrolují je už jen z tohoto důvodu.

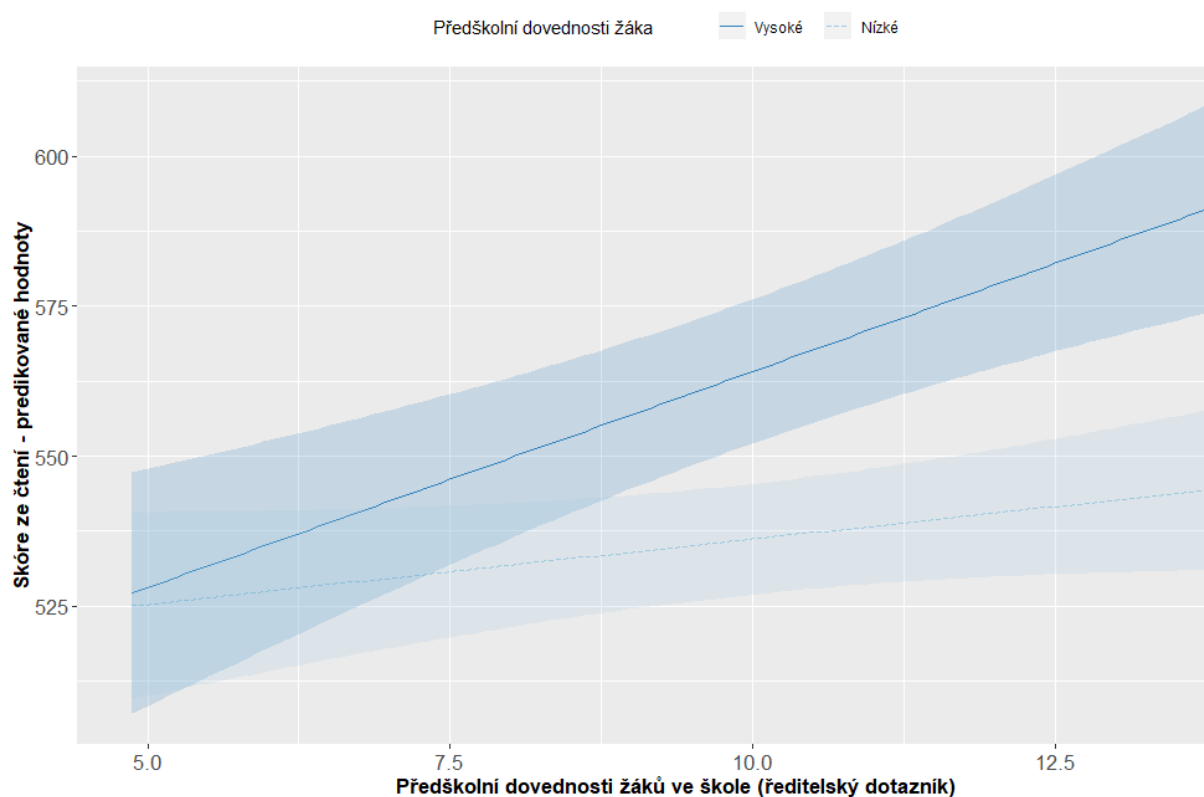
Problematika vhodně nastaveného rodinného klimatu k podpoře osvojení si dovedností čtení je součástí stále diskuse. Zatímco v matematice, přírodních vědách, ICT a jiných předmětech nehraje rodina tak klíčovou roli, protože potřebné procesy myšlení jsou utvářeny běžně až na školách, v případě dovednosti čtení je zapojení rodiny klíčové. Čtení jako přirozenou dovednost je nutné podporovat již v předškolním věku, kdy dochází k formování základního myšlení dítěte. Kromě posílení formálního předškolního vzdělávání směrem k podpoře čtení (v mateřských školách) je proto nutné podporovat zejména rodinné klima vedoucí k rozvoji dovedností potřebných ke čtení.

Nezávisle na tom, jestli žák má vysoké či nízké předškolní dovednosti, v obou případech, pokud chodí do školy, kde v průměru mají žáci nízké předškolní dovednosti, dosahují tito žáci nízkého skóre v testu čtenářské gramotnosti (viz graf č. 19 predikovaných hodnot). Jinými slovy, pokud měl žák nadprůměrné předškolní dovednosti, ale chodí do školy, kde ostatní žáci měli tyto dovednosti podprůměrné, tento náskok prakticky vymizí a tito žáci mají podobné výsledky. Naopak pokud žák chodí do školy, kde v průměru všichni dosahují vysoké úrovně předškolních dovedností, mají lepší skóre v testu čtenářské gramotnosti i ti, kteří měli podprůměrné předškolní dovednosti. Tento kontextuální efekt tak dokáže zvýšit úspěšnost i těch žáků, kteří nemají vysoké předškolní dovednosti. Uvedený vztah je relativně silný i po kontrole SES žáka i SES na úrovni školy, které částečně souvisí s předškolními dovednostmi. Kontextuální pozitivní efekt je samozřejmě vyšší pro žáky, kteří už disponovali vysokou úrovní těchto dovedností, což ukazuje graf č. 20 marginálního efektu této proměnné.



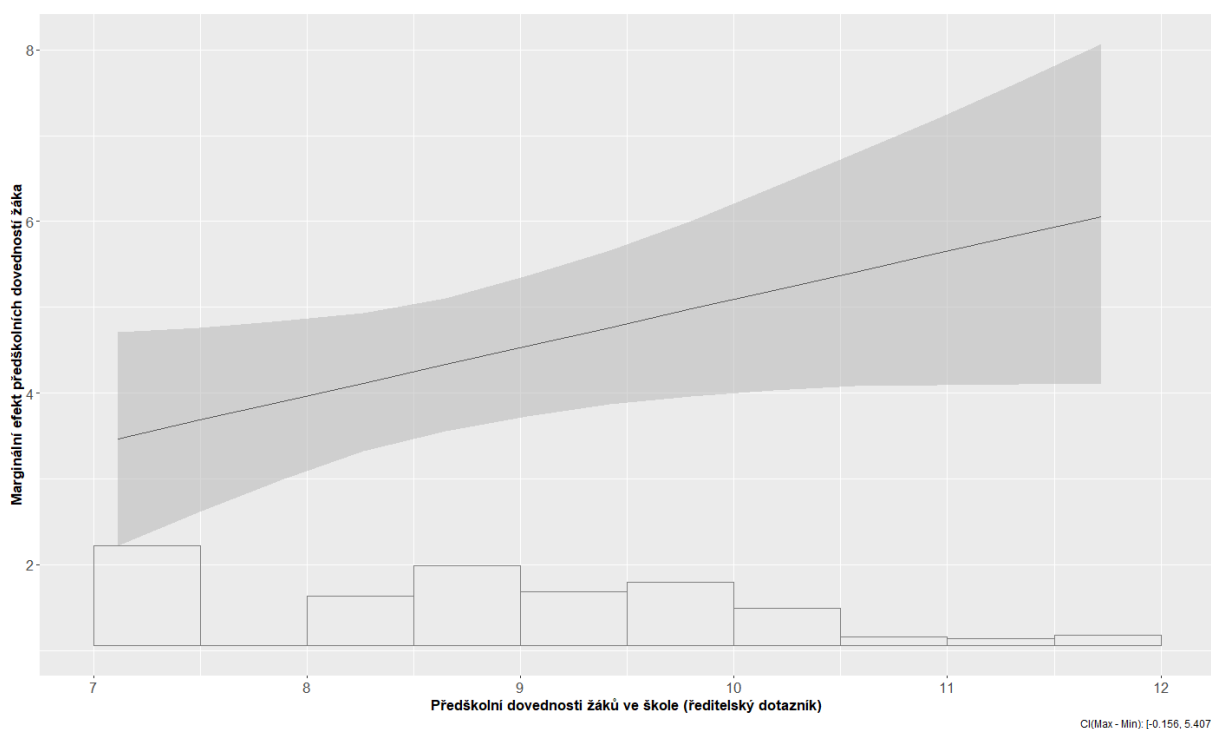
Graf 19

Predikované hodnoty skóre ze čtení vysokých a nízkých předškolních dovedností žáka v závislosti na celkové předškolní dovednostní úrovni žáků školy, PIRLS 2016



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „jtools“ z regresního modelu pomocí balíčku „lme4“. Nestandardizované hodnoty v grafu.

Marginální efekt předškolních dovedností žáka na výsledné skóre ze čtenářské gramotnosti v závislosti na celkové předškolní dovednostní úrovni žáků školy, PIRLS 2016

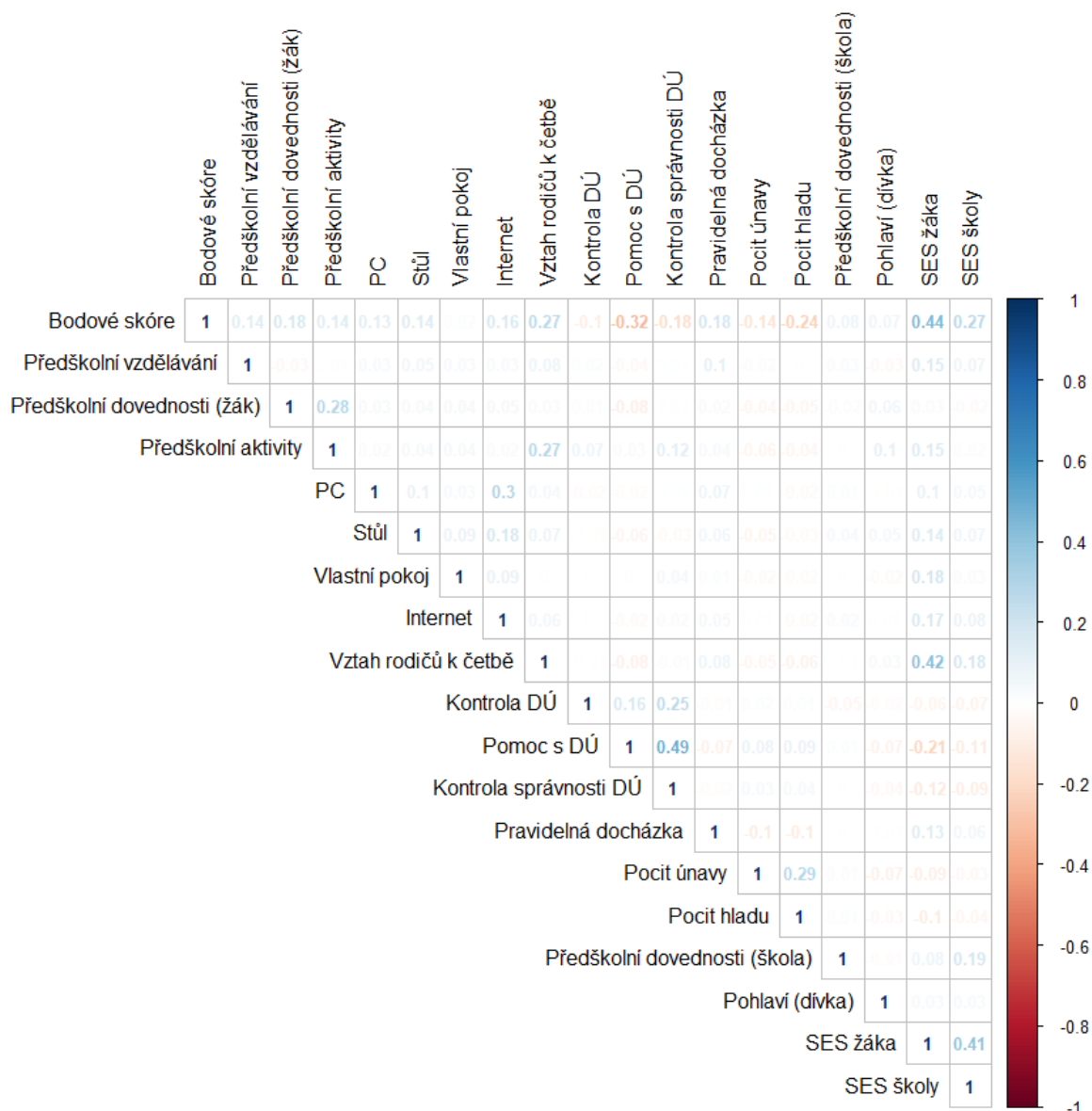


Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „interplot“ z regresního modelu pomocí balíčku „lme4“. Nestandardizované hodnoty v grafu.

Výše uvedené vztahy z regresního modelování odráží také prostá korelační matice sledující asociace mezi všemi zahrnutými proměnnými. Kromě nich má korelační matice další informační hodnotu, protože ukazuje, jak mezi sebou korelují jednotlivé nezávislé proměnné, a slouží k ilustraci tzv. problému multikolinearity ve statistickém modelování. Jedná se tak o doplněk k regresním modelům, které korelace mezi nezávisle proměnnými neukazují. V matici nejsou uvedené statistické významnosti, protože prostá korelace zanedbává hierarchickou strukturu dat a klastrování případů za školu.²⁶ Korelační matice ukazuje, že spolu silně souvisí socioekonomický status žáka a vztah rodičů k četbě. Rovněž ukazuje, že žákům z rodin s vyšším SES rodiče méně pomáhají s domácími úkoly. Žáci v těchto rodinách trávili také více času předškolními aktivitami a obecně mají vyšší předškolní dovednosti. Socioekonomický status ale výrazně nekoreluje s pocitem únavy nebo pocitem hladu.

26 Klastrování má vliv na výpočet standardní chyby pro určení statistické významnosti.





Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „corrplot“.

6 Kvalita učitele, faktor motivace a spokojenosti a uplatňované postupy práce s žáky při výuce čtení

Mnohé studie a výzkumy již prokázaly skutečnost, že motivovanost učitele je velmi významným faktorem ovlivňujícím nejen výkonnost či úspěšnost učitele, ale také faktorem působícím na motivovanost žáků ve výuce, a tudíž i jejich úspěšnost z hlediska dosahovaných studijních výsledků. Motivovanost a současně spokojenost učitele se rovněž ukázaly jako jedny ze zásadních aspektů souvisejících s aktivním přístupem učitele k žákům, jež se přímo

odráží v kvalitě výuky jako takové. Pozitivní vliv osobní motivace učitele²⁷ byl prokázán v různých oblastech vztahujících se k profesnímu životu učitele, ale rovněž také k jeho psychickému rozpoložení ke vztahu k práci. Pozitivní vliv vnitřní motivace a osobního uspokojení byl prokázán zejména v souvislosti s tím, proč se člověk rozhodne vůbec stát učitelem a následně se v tomto zaměstnání profesně zdokonalovat (podrobněji např. Duke, Murdock, Bontempi, Columbus, Kaufman 2004; Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallat, McClune 2001; Spear, Gould, Lee 2000), dále pak ve studiích zabývajících se obecně spokojeností se zaměstnáním učitele (Christodoulidis 2004; Kitching, Morgan, O'Leary 2009).

Motivovanost a spokojenost pedagogických pracovníků je rovněž asociována s nižší mírou pravděpodobnosti pracovního vyhoření a emočního vyčerpání (Fernet et al 2008; Fernet, Guay, Senécal, Austin 2012; Roth et al. 2007). Vliv osobní neboli autonomní motivace byl rovněž prokázán ve vztahu k dosahování lepších výsledků v rámci profesního působení učitele, větším důrazem a vytrvalostí v aplikaci nejrozličnějších inovací ve vzdělávání (Lam et al. 2010), stejně jako v souvislosti s vyšší mírou aplikace stylu výuky zaměřeného na žáka (Hein et al. 2012). Na závěr nesmíme opomenout také prokazatelný vztah mezi osobní motivací učitele a jejím vlivem na zvyšování osobní motivace žáků vzdělávat se (Roth et al. 2007).

Osobní motivaci a kvalitní výkon učitele však mohou negativně ovlivňovat různé obtíže, které se pojí s pedagogickou profesí. Některé studie prokázaly, že se učitelé často vyznačují nízkým profesním sebevědomím a zdaleka si neuvědomují výjimečnost a poslání své profese (Vašutová 2006).²⁸ Mezi nejběžněji uváděné problémy spojené s učitelskou profesí patří zejména velká pracovní zátěž a za ni neodpovídající platové ohodnocení, psychická náročnost profese (v důsledku přítomnosti nezvladatelných žáků či vyrušování žáků ve výuce) a dále pak nedostatek materiálních či sociálních benefitů, které daná škola svým učitelům poskytuje (Findikci 2006; Kitching, Morgan, O'Leary 2009; Kyriacou et al. 2003). Tyto a mnohé další faktory spojené navíc se společenským vnímáním pedagogické profese pak mohou vést ke stagnaci a následnému vyhoření učitelů již v mladém věku, a dokonce k tomu, že mnoho mladých lidí se rozhodne učitelskou profesí nadobro opustit. Průměrný věk pedagogických pracovníků se tak zvyšuje, což se může projevit např. v souvislosti se zaváděním různých moderních trendů a inovací do výuky nebo využíváním digitálních technologií.

Motivovanost a vůbec celkové psychické rozpoložení učitele pak může být asociováno rovněž se specifickým stylem výuky a využíváním konkrétních výukových metod. Z obecného pohledu můžeme z hlediska výukových metod rozlišit dva přístupy učitelů směrem k žákům. Učitelé mohou jednat s žáky buď direktivně, nebo jim naopak mohou nechávat v hodinách větší míru autonomie. Některé studie dokládají, že direktivní frontální výuka je typická spíše pro učitele, kteří jsou následně hodnoceni na základě studijních úspěchů svých žáků a současně s tím musí čelit většímu tlaku nejen ze strany vedení školy,²⁹ ale také ze strany rodičů (Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002; Vašutová 2006). Čím vyšší je na učitele kladen nátlak v tomto ohledu, tím více pak směřují právě k direktivní frontální výuce.³⁰ Problematická z hlediska direktivní výuky však může být skutečnost, že vede k demotivaci k dalšímu učení nejen na straně žáka, ale také na straně učitele. Tím může současně docházet ke zhoršení vzájemných vztahů mezi učitelem a jeho žáky. Direktivní styl totiž může

27 Osobní neboli vnitřní motivace (v angličtině označení „autonomous motivation“) je spojena s uspokojováním vlastních potřeb a v tomto případě odkazuje na vztah učitele ke svému povolání. Souvisí zejména s mírou nadšení pro práci učitele, a tedy i snahou o aktivnější přístup k výuce a kvalitnější vzdělávání žáků.

28 Naopak se často setkáváme s vnímáním učitelů sebe samotných jakožto pouhých zprostředkovatelů kurikula, které stanoví některý z nadřízených orgánů (Vašutová 2006). To znamená v praxi předat žákům konkrétní znalosti na základě přesně vytvořeného učebního plánu bez možnosti vlastního přispění a inovací.

29 Různé studie v tomto ohledu poukazují na roli ředitele, jeho styl vedení školy či schopnost motivovat své podřízené pedagogické pracovníky (viz např. Celik 1999; Eyal, Roth 2011; Kocabas 2009).

30 V takovém případě jsou učitelé ze strany vedení školy a současně i rodičů žáků vnímáni v podstatě jako primárně zodpovědní za studijní úspěšnost svých žáků, ale také za důsledné naplňování kurikula a jeho cílů. V jejich vlastním zájmu tudíž je žákům v rámci výuky více pomáhat, navádět je ke správným řešením a postupům apod. (Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002; Vašutová 2006).



viditelně oslabit nadšení učitele, které se ukázalo jako silný prediktor zájmu žáků o výuku (Kocabas 2009; Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002).³¹

Do protikladu k direktivní frontální výuce pak je možné postavit takový styl výuky, který podporuje v hodinách vyšší míru žákovské autonomie.³² Cílem autonomně zaměřené výuky je vytvoření přátelského výukového prostředí, kde je rovněž kladen důraz na podpoření osobní motivace žáků pro výuku a vysokou míru interakce mezi učitelem a žáky. V souvislosti s tímto posláním se učitel snaží výuku přizpůsobit žákům v dané třídě tak, aby pro ně byla zajímavá a současně reflektovala jejich přání, potřeby a zájmy (Reeve 2009; Reeve 2016; Reeve, Cheon 2014). Styl výuky zaměřený na žákovskou autonomii se v rámci výukových metod řadí spíše k metodám moderním neboli alternativním, jakožto protikladu k výukovým metodám tradičním, jež jsou asociovány spíše s výše uvedeným direktivním stylem.

Různé výukové styly, stejně jako metody výuky, mohou produkovat rozdílné výsledky. Ovšem z hlediska úspěšnosti žáků v mezinárodních testováních nejsou závěry ohledně výhodnosti tradičních či moderních metod výuky jednotné, a to napříč školními předměty. Některé studie dokazují pozitivní vliv tradičních výukových metod (viz např. Bietenbeck 2014; Korbel, Paulus 2017; Schwerdt, Wuppermann 2011). Jiné studie zdůrazňující faktor socioekonomického statusu zase uvádějí, že tradiční metody mají pozitivní vliv na žáky s nízkým socioekonomickým zázemím a moderní metody naopak na žáky s vysokým socioekonomickým zázemím, resp. žáky ze vzdělanějších rodin (např. Lavy 2015). Na základě podobných zjištění však nemůžeme jednoznačně tvrdit, že tradiční výukové metody jsou z hlediska úspěšnosti žáků lepší. Moderní metody výuky se totiž zpravidla zaměřují na rozvoj žáků v jiných oblastech než metody tradiční, např. podporují individualitu či rozvoj v sociálně-emoční rovině.³³ Nejvhodnějším způsobem je jejich kombinace.

Pro výuku a rozvoj čtení existuje řada výukových stylů a metod, přičemž většinou záleží na každém učiteli, jakou metodu zvolí. V rámci výuky počátečního čtení se obecně rozlišují metody analytická, syntetická a analyticko-syntetická, přičemž výzkumy v této oblasti se neshodují na tom, která je nejvhodnější (Vykoukalová 2013; Wildová 2005). Čtenářská gramotnost ovšem není pouze o schopnosti přečíst text a porozumět mu v základní rovině, ale rovněž o rozvíjení kritického myšlení žáků a dalších vědomostí. Pochopení psaného textu i schopnost reprodukce v něm obsažených informací jsou důležité ve všech ostatních školních předmětech, stejně jako v různých oblastech každodenního života. Je to také součást socializace člověka a jeho aktivního začlenění do společnosti, jelikož rozvíjí komunikační schopnosti (Kramplová 2002; Průcha, Walterová, Mareš 2001; Šebesta 2005). Čtenářská gramotnost je tedy velmi komplexní a její budování ovlivňuje velké množství nejrozličnějších faktorů, z nichž na tomto místě zdůrazníme zejména roli učitele.

Učitelé jsou těmi, kdo musí zabezpečit kvalitu a efektivitu výuky. Co je však kvalitní a efektivní z hlediska výuky i výukových metod, je v mnoha ohledech individuální. Chápání kvality může být totiž za různých okolností odlišné, a navíc velmi těžko měřitelné (viz např. Janík 2012), různým žákům taktéž vyhovují a motivují je různé výukové styly a metody, což se týká také oblasti čtení a čtenářské gramotnosti (Wildová 2005).³⁴ Právě učitel pak může mít na rozvoj čtenářské gramotnosti dětí výrazně větší vliv než přímo výukové metody. Pokud je totiž výuková metoda učitelem využita efektivně, v kombinaci s jeho profesními a osobnostními vlastnostmi a stejně tak ve spolupráci s rodiči, dokáže žáka nadchnout

31 Působení motivace v rámci výuky, stejně jako důsledky vlivu motivace na žáky i učitele nebo psychiku učitelů, zkoumá např. řada studií vycházejících ze „self-determination theory“ (viz např. Cuevas et al. 2018; Deci, Ryan 1985; Ryan, Deci 2000; Taylor, Ntoumanis 2007).

32 V angličtině označení „autonomy-supportive teaching“.

33 K rozvoji sociálně-emočních schopností žáků ve výuce viz např. Korbel, Paulus 2017.

34 V rámci této sekundární analýzy je kvalita učitelů hodnocena např. na základě používaných metod výuky či schopnosti práce s žáky a zejména pak s úspěšností žáků v mezinárodním testování PIRLS 2016. Je ovšem potřeba mít na paměti, že i tato zjištění mají své limity a závěry o kvalitě a efektivitě nejsou v tomto případě zobecnitelné na celý vzdělávací systém v ČR.

a zaujmout pro výuku (Wildová 2009). Jak již bylo zmíněno výše, osobní motivace žáků je pro sebevzdělávání klíčová. Obecně pak lze říci, že aby učitel dokázal své žáky pro výuku nadchnout, musí se vyvarovat pouhé frontální výuky, ale měl by se snažit zapojit rovněž moderní výukové styly zaměřené na individualitu a potřeby dětí a aktivní interakci mezi učitelem a žáky ve výuce čtení.³⁵

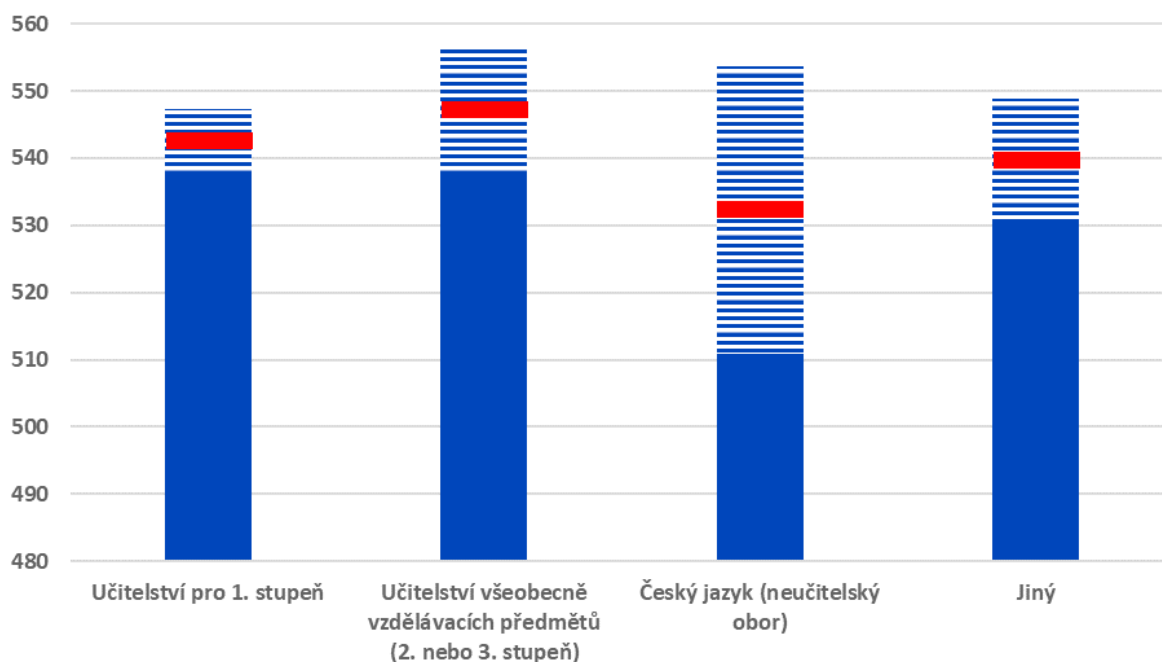
6.1

Výsledky analýzy

Už dřívější zjištění České školní inspekce poukazovala na potenciální vztah mezi specializací (aprobací) učitele a výsledným skóre žáka v testech mezinárodních šetření jako PISA či TIMSS, přičemž žáci, které učili učitelé se specializací pro výuku matematiky či přírodních věd (při studiích byl daný předmět jejich hlavním oborem), dosahovali statisticky významně vyššího skóre než žáci, které učili učitelé jiných oborů či učitelé bez užší specializace. Jak ukazuje graf č. 22, předpokládaný vztah pro čtenářskou gramotnost dle šetření PIRLS 2016 neplatí. Jednotlivé kategorie od sebe nelze statisticky odlišit.

Graf 22

Bodové skóre ze čtení dle hlavního studovaného oboru učitele žáků, PIRLS 2016

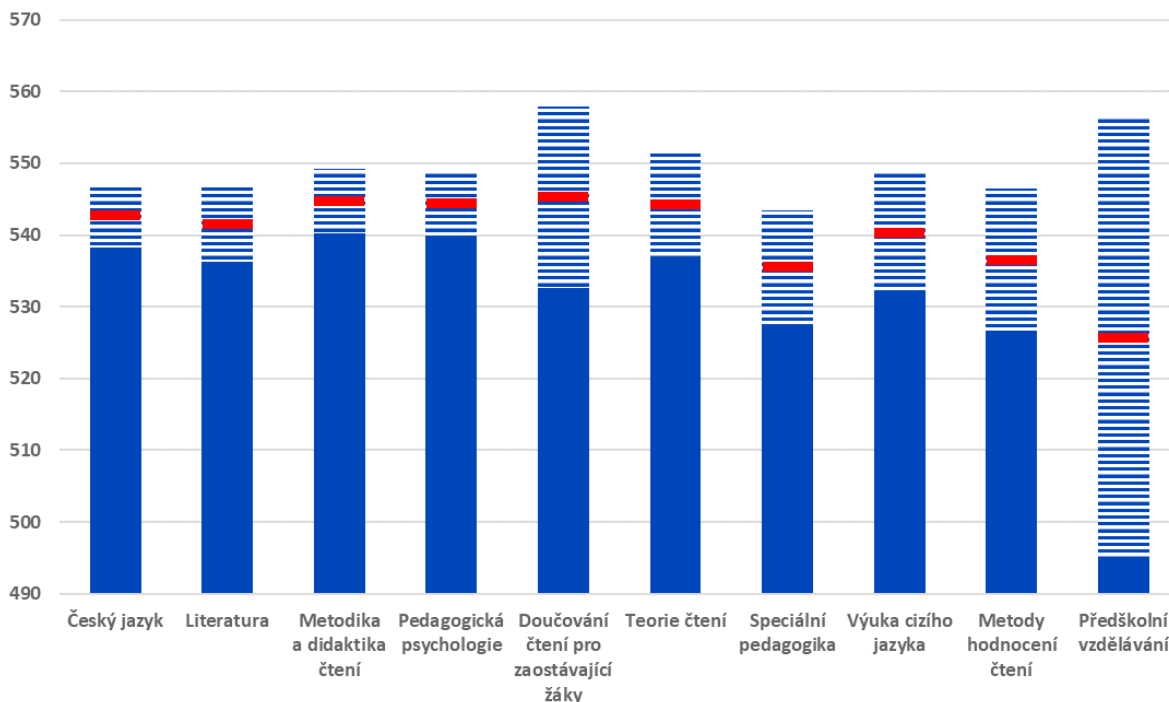


Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Podobně nelze statisticky prokázat, že by existoval významný rozdíl mezi žáky na základě toho, že byl při studiu jejich učitelů kladen důraz na některou z uvedených oblastí, jak ukazuje graf č. 23. Ve vztahu ke skóre žáků z testu čtenářské gramotnosti je irelevantní, zda byl učitel při svých studiích zaměřený na český jazyk obecně, či na literaturu, metodiku a didaktiku čtení, teorii čtení apod. Uvedená zjištění tak podporují ve výuce čtení důležitost učitele spíše z hlediska reálné schopnosti práce s žáky (profesních kompetencí) než z hlediska jeho formální aproby.

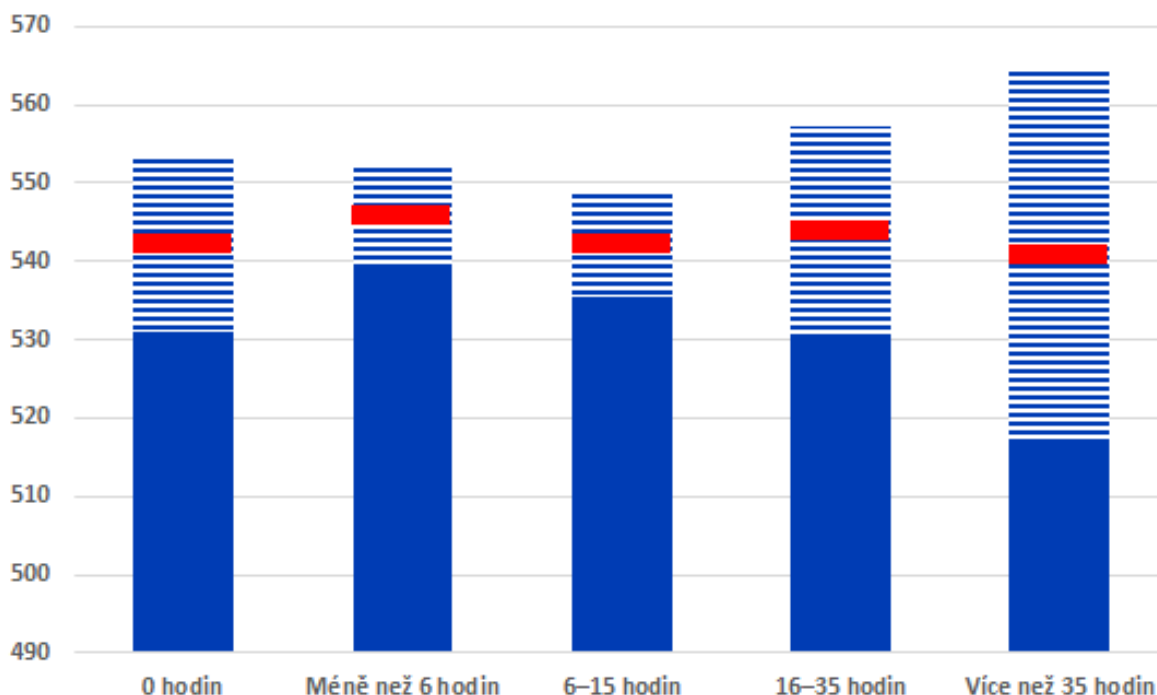
35 Podrobněji k učitelským metodám, které rozvíjejí čtenářskou gramotnost, viz např. Wildová 2012.





Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Nezanedbatelným faktorem, jenž ovlivňuje kvalitu učitele a měl by na základě teoretických předpokladů vést k lepší přípravě samotných žáků v dovednosti čtení, je způsob a délka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Naplňování DVPP v České republice není předmětem této sekundární analýzy, dále mu proto nebude věnována větší pozornost, šetření PIRLS se nicméně dotazuje učitelů i na dobu strávenou na seminářích věnovaných čtení. Graf č. 24 ukazuje potenciální vztah mezi dobou strávenou na těchto seminářích a dosaženým bodovým skóre žáků z testu čtenářské gramotnosti. Rozmezí doby strávené na seminářích věnovaných čtení (za poslední rok) je rozděleno do pěti kategorií od 0 hodin až po více než 35 hodin. Je patrné, že nelze jednotlivé kategorie statisticky významně odlišit, vztah se skóre žáků v testu čtenářské gramotnosti proto neplatí. Pochopitelně nelze říci, zda je tomu proto, že doba strávená na uvedených seminářích je pořád nízká, aby se projevila, nebo je doba dostatečná, ale zaostává kvalita těchto seminářů, nebo zda nedostatek nových metodických a didaktických postupů je tím problémem, který by, při svém řešení, mohl zlepšit skóre žáků v testech, nebo jestli uvedený vztah jednoduše neexistuje. Vzhledem k závěrům zahraničních studií můžeme předpokládat, že i kdyby DVPP bylo dostatečně kvalitní a dostatečně dlouhé, na rozvoj čtenářských dovedností žáků působí spíše jiné, ať už interní, či externí faktory. Opět je navíc nutno zdůraznit zejména faktor samotného učitele, kdy vzdělávací seminář objektivně poskytuje relevantní informace, daný učitel je pak ovšem neaplikuje v praxi (buď nechce, nebo kvůli nastavení vzdělávání na dané škole ani nemůže).

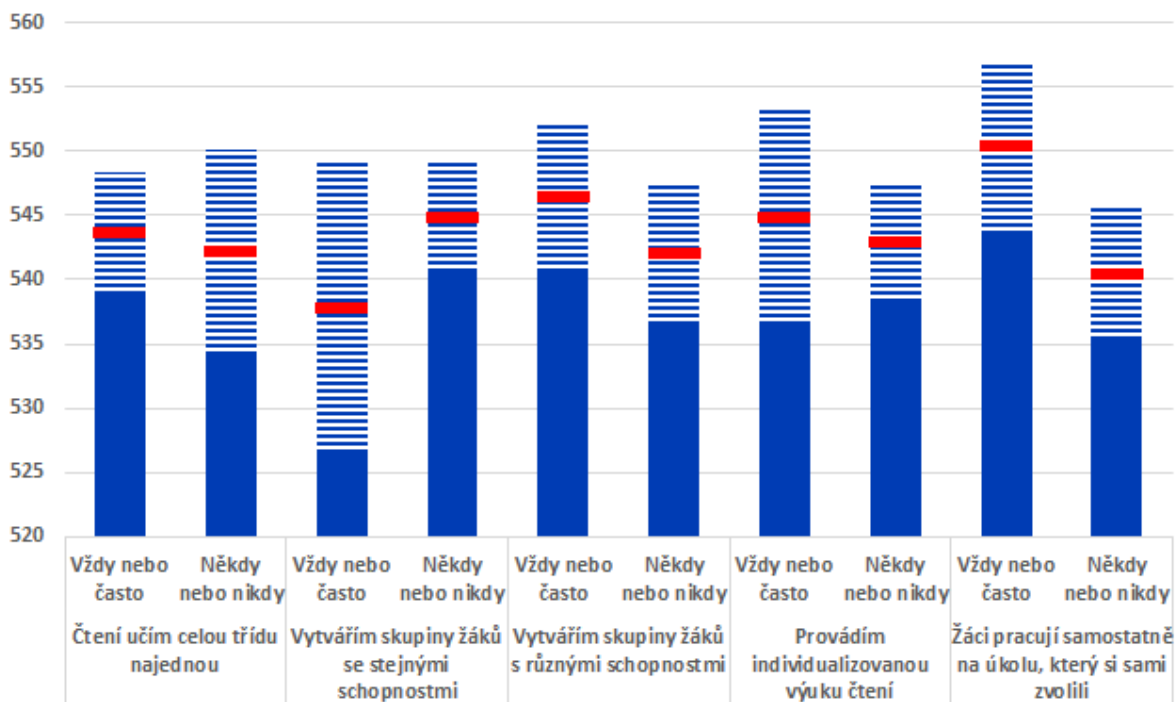


Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Při hodnocení metod výuky a uvažovaného vztahu mezi jejich použitím a dosaženým skóre žáků z testu čtenářské gramotnosti je nutné poukázat na závěry zahraničních studií, které zpravidla nenaleznou žádný vztah. V prostředí, kde jsou dominantním faktorem úspěchu vzdělávání zejména kontextové podmínky (např. vyšší SES rodiny), jakým je i Česká republika, je problém o to silnější. Pokud nenalezneme žádný vztah mezi uvedenými proměnnými, nemusí se vždy jednat o selhání učitele. Naopak, vyučovací metody mohou být vhodně nastaveny, přesto se jejich pozitivní efekt nemusí projevit, pokud tomu kontext nepřeje. Předložená sekundární analýza si vytkla za cíl nalézt alespoň některé prvky výuky či faktory spojené s učiteli a jejich výukovými taktikami, které jsou ze strany samotných učitelů ovlivnitelné a které mohou pozitivním způsobem ovlivnit rozvoj dovednosti čtení.

Graf č. 25 ukazuje bodové skóre žáků v testu čtenářské gramotnosti PIRLS 2016 dle míry, do jaké jejich učitel využívá některé vybrané metody při výuce čtení. Základním didaktickým postupem při výuce čtení je rozdělení testované třídy na základě kritérií daných samotnými žáky. Při rozdělení třídy na více skupin dle schopností žáků v dovednosti čtení by se měl projevit pozitivní efekt u zdatnějších žáků, kteří nebudou „brždění“ pomalejšími žáky. Naopak při rozdělení třídy na skupiny žáků s různými schopnostmi při čtení by se takové rozdělení mělo pozitivně projevit u pomalejších žáků, kteří jsou pozitivně ovlivněni prostředím vytvořeným žáky schopnějšími. Pozitivní efekt může mít také individuální přístup vyučujícího ke každému žákovi. Jak ukazuje graf č. 25, žádný takový vztah se v žákovské populaci neprojevil, jednotlivé kategorie míry využití daných vyučovacích metod nelze statisticky odlišit. Nejvýraznější rozdíl, byť není statisticky významný, ale významnosti se blíží, je samostatná práce žáků na úkolu, který si sami zvolili. Pokud učitel využívá tuto metodu každou hodinu nebo velmi často, žáci dosahují vyššího skóre než žáci, jejichž učitelé tuto metodu používají jen sporadicky. Souviset to může se zmiňovaným faktorem motivace, jak bude patrné níže.



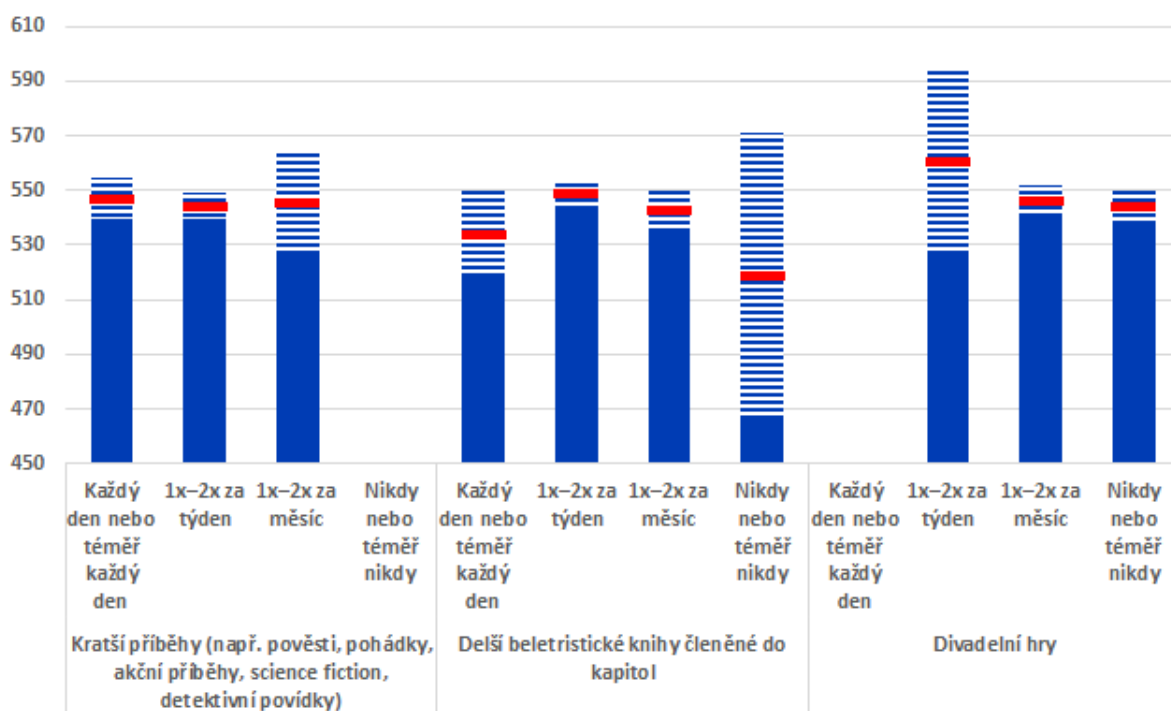


Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Standardní činností při výuce čtení je načítání různých druhů textů, od beletristických přes informační (naučné) až po divadelní hry. Graf č. 26 ukazuje míru čtení beletristických textů kratšího či delšího rozsahu a divadelních her ve vztahu k dosaženému skóre z testu čtenářské gramotnosti, ovšem pouze v části hodnotící literární texty. Je patrné, že neexistuje statisticky významný rozdíl v dosaženém skóre mezi žáky, kteří často čtou kratší příběhy, delší knihy členěné do kapitol či divadelní hry, a žáky, kteří dané typy textů čtou méně často či téměř vůbec. Přestože je zaznamenatelný velmi mírný vzrůstající trend dosaženého skóre s častějším čtením kratších příběhů či divadelních her, nelze spolehlivě říci, které texty by měli učitelé více využívat. Při zahrnutí nejen skóre za čtení literárních textů, ale celkového skóre čtenářské gramotnosti, je trend i statistická významnost jednotlivých kategorií prakticky totožná.

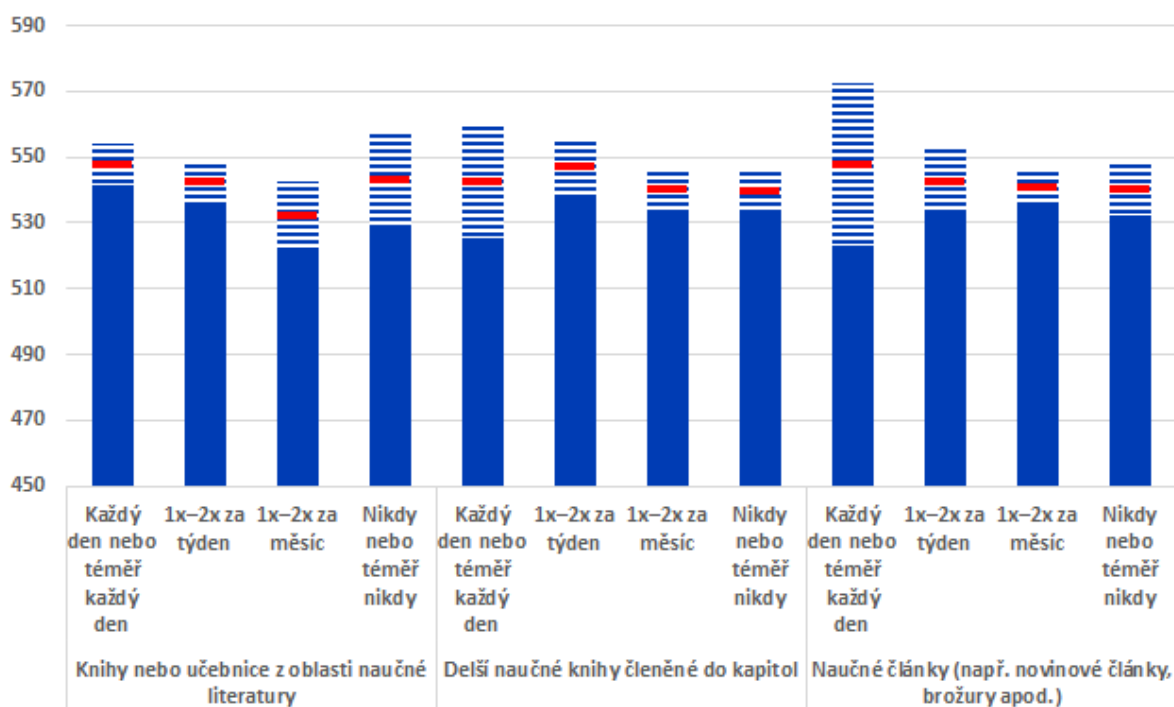
Stejný vztah, avšak při zahrnutí naučných typů textů, jako jsou učebnice, delší naučné knihy členěné do kapitol či naučné články, a při měření skóre ze čtení informačních textů, ukazuje graf č. 27. I přes celkově nižší statistické chyby nelze jednotlivé kategorie statisticky odlišit. Patrný je opět velmi mírný vzrůstající trend bodového skóre s výjimkami v kategoriích s vyšší statistickou chybou. Z uvedených grafů lze předpokládat, že nezáleží ani tak na typu textu, jako spíše na obecné míře, do jaké děti čtou.

Bodové skóre (literární texty) dle míry čtení daných typů textů, PIRLS 2016



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

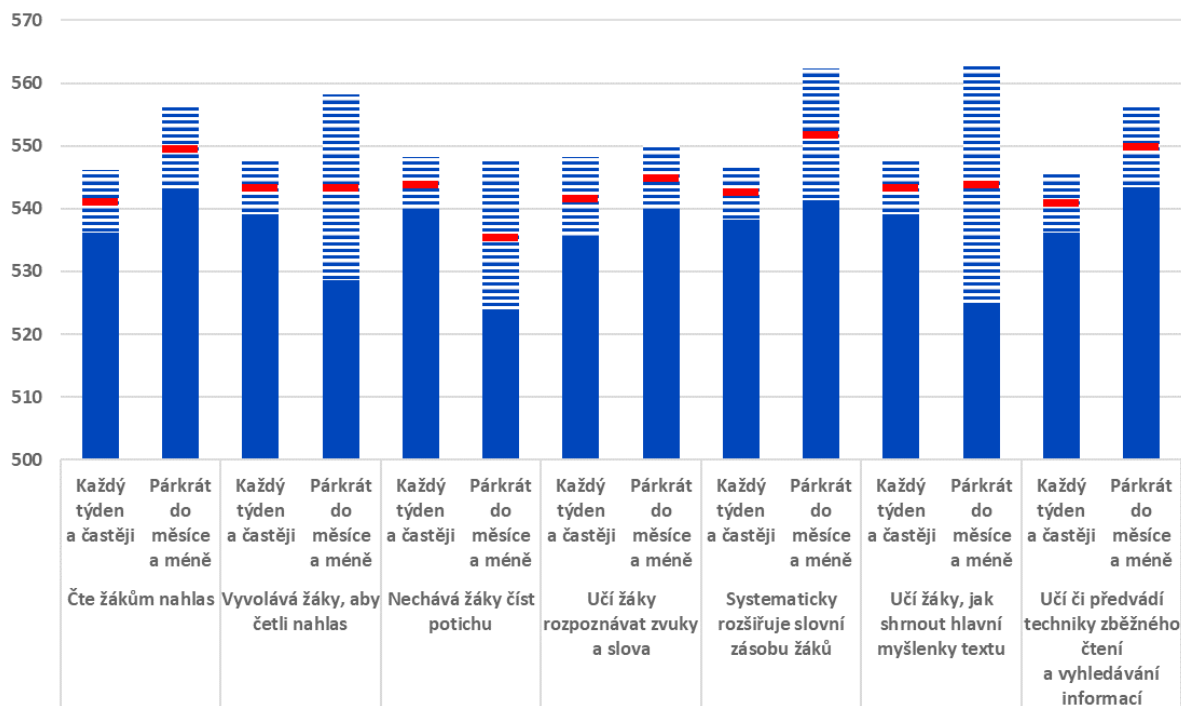




Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Kromě organizace hodin čtení a různé nabídky textů mohou učitelé při výuce čtení využívat specifické didaktické metody. Mohou číst žákům nahlas, vyvolávat je, aby četli nahlas, nebo je nechávat číst potichu. Mohou u žáků podporovat rozvoj v oblasti rozpoznávání zvuků a slov, systematicky rozšiřovat jejich slovní zásobu nebo je učit práci s textem, ať už jde o shrnutí hlavních myšlenek, nebo o metodu zběžného čtení pro efektivnější vyhledávání informací v textu. Graf č. 28 ukazuje uvedené metody dle míry jejich použití ze strany učitele, a to vždy ve dvou sdružených kategoriích „každý týden a častěji“ nebo „párkrát do měsíce a méně“. Je zřejmé, že z pohledu skóre z testu čtenářské gramotnosti nelze statisticky odlišit žáky, jejichž učitel některou z metod využívá alespoň každý týden, od žáků, jejichž učitelé dané metody využívají jen několikrát do měsíce či méně. Vzhledem k tomu, že se jedná o pouhou statistickou korelaci, není možné říci, která z uvedených metod by mohla mít pozitivní efekt na skóre žáků z testu čtenářské gramotnosti v nepříznivém prostředí. Optimální bude nejspíše kombinovat všechny uvedené postupy, a to vyváženou mírou v hodinách čtení.

Bodové skóre ze čtení dle míry, do jaké učitel žáků používá uvedené metody, PIRLS 2016



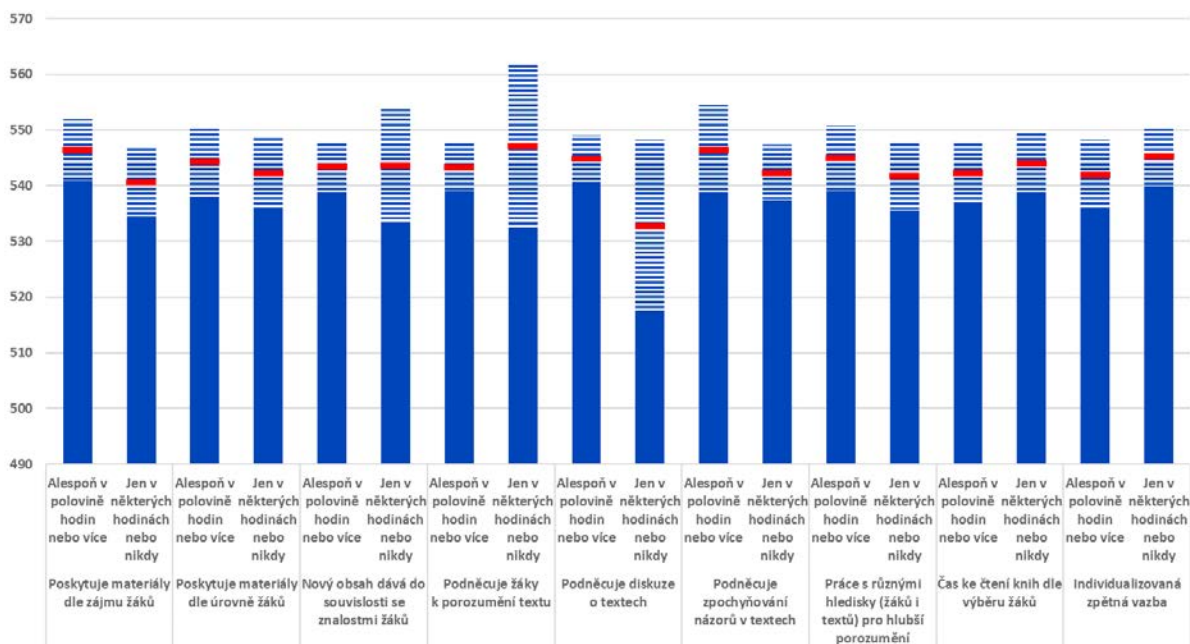
Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Podobný obrázek poskytují grafy č. 29 a č. 30 sledující bodové skóre žáků v testu čtenářské gramotnosti dle dalších způsobů práce s žáky v hodinách čtení. Žáci, jejichž učitelé využívají jednotlivé metody výuky, nejsou mezi sebou statisticky odlišitelní, průměrná skóre navíc nevykazují žádný výrazný trend v závislosti na použité metodě. Důvod může být zřejmě prostý. Neexistuje žádná univerzálně využitelná metoda, která by měla pozitivní efekt na všechny žáky bez rozdílu, každý učitel také používá jiný mix metod, které dohromady mohou vytvořit takové vzdělávací prostředí, kde všichni žáci dosahují velmi podobných výsledků. Případné rozdíly v použitých metodách se v takto konstruovaných deskriptivních grafech neprojeví. Testovány proto budou i v rámci regresního modelování.



Graf 29

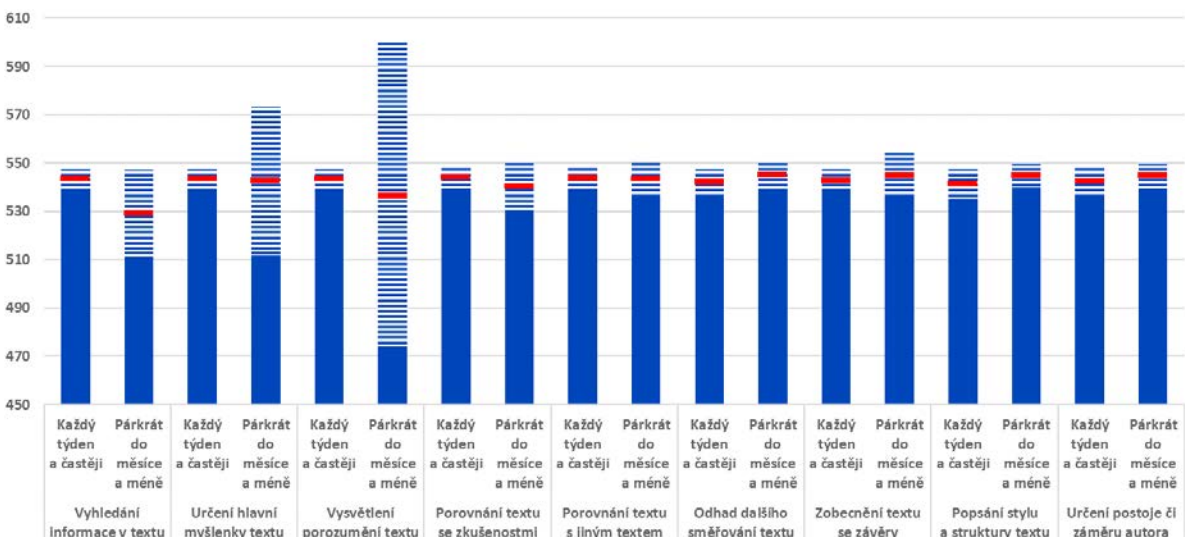
Bodové skóre ze čtení dle způsobů práce s žáky v hodinách čtení, PIRLS 2016



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

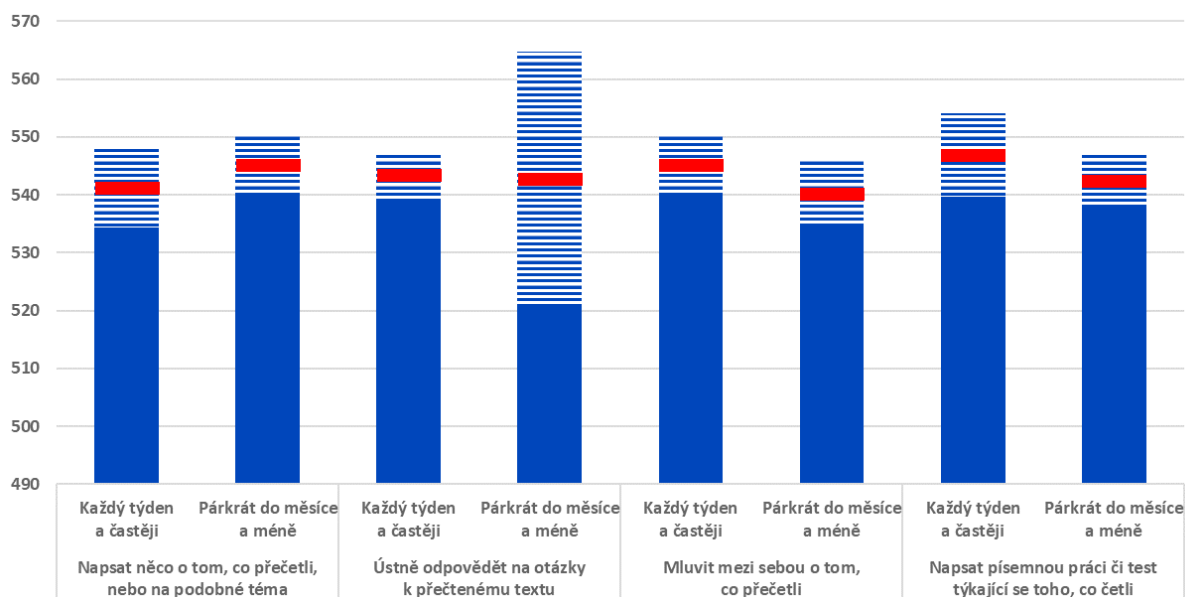
Graf 30

Bodové skóre ze čtení dle způsobů práce s žáky v hodinách čtení, pokračování, PIRLS 2016



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Problematicku výukových metod lze sledovat nejen dle organizace třídy při čtení, poskytnutých materiálů či použitých výukových metod během čtení, ale také prostřednictvím toho, jak učitelé pracují s žáky poté, co přečtou některý z textů, a k čemu je v rámci výuky čtení vybízí. Vztah s bodovým skóre z testu čtenářské gramotnosti ukazuje graf č. 31.

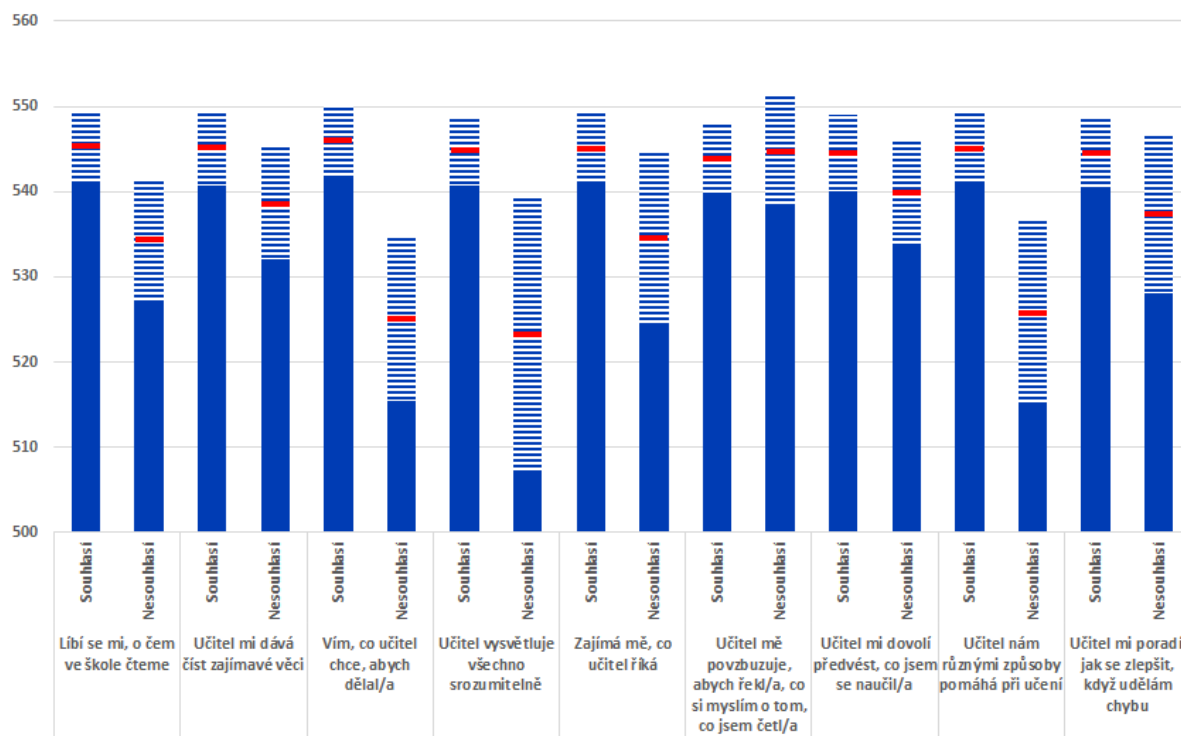


Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Jako u předchozích grafů je zřejmé, že ani vybízení žáků ke sdílení názorů na čtený text, zodpovídání otázek týkajících se čteného textu či psaní písemných prací nebo testů vztahujících se k čtenému textu nemusí mít univerzálně pozitivní efekt na dovednost čtení. Jednotlivé kategorie nejsou statisticky odlišitelné a nevykazují ani žádný výrazný trend. Pouze mluvení žáků mezi sebou o tom, co četli, a psaní písemných prací či testů na zadané téma vykazují velmi mírný pozitivní trend při častém užívání, ani tyto kategorie nicméně nejsou spolehlivě statisticky odlišitelné. Opět bude tedy záležet spíše na kombinování dílčích postupů a stejně tak na roli osoby učitele v tomto ohledu.

Roli učitele je možné sledovat dle vnímání jeho postupů samotnými žáky. Graf č. 32 sleduje potenciální vztah mezi bodovým skóre z testu čtenářské gramotnosti a tím, jak žáci vnímají roli učitele. Použity jsou sdružené kategorie „rozhodně souhlasím“ a „spíše souhlasím“ (= „souhlasím“) a „rozhodně nesouhlasím“ a „spíše nesouhlasím“ (= „nesouhlasím“). Pokud žáci souhlasí s výroky, že ví, co učitel chce, aby dělali, že učitel vysvětluje vše srozumitelně nebo že jim učitel různými způsoby pomáhá při učení, dosahují statisticky významně vyššího skóre v testu čtenářské gramotnosti než žáci, kteří s uvedenými výroky nesouhlasí. Všechny ostatní kategorie nejsou spolehlivě statisticky odlišitelné. Pouze souhlas žáků s výrokem, že se jim líbí, o čem ve škole čtou, stojí na hranici statistické významnosti, a můžeme tak říci, že s vysokou pravděpodobností žáci, kteří s tímto výrokem souhlasí, budou dosahovat vyššího skóre v testu čtenářské gramotnosti než žáci, kteří s uvedeným výrokem nesouhlasí. Je patrné, že v případě aplikace vyučovacích metod je důležitá především srozumitelnost učitele a aktivní, spíše individuální, nápomoc každému jednomu žákovi. Je také zřejmé, že nezáleží až tak na použitých metodách pro výuku čtení, jako spíše na tom, do jaké míry žáci takový způsob výuky přijmou.



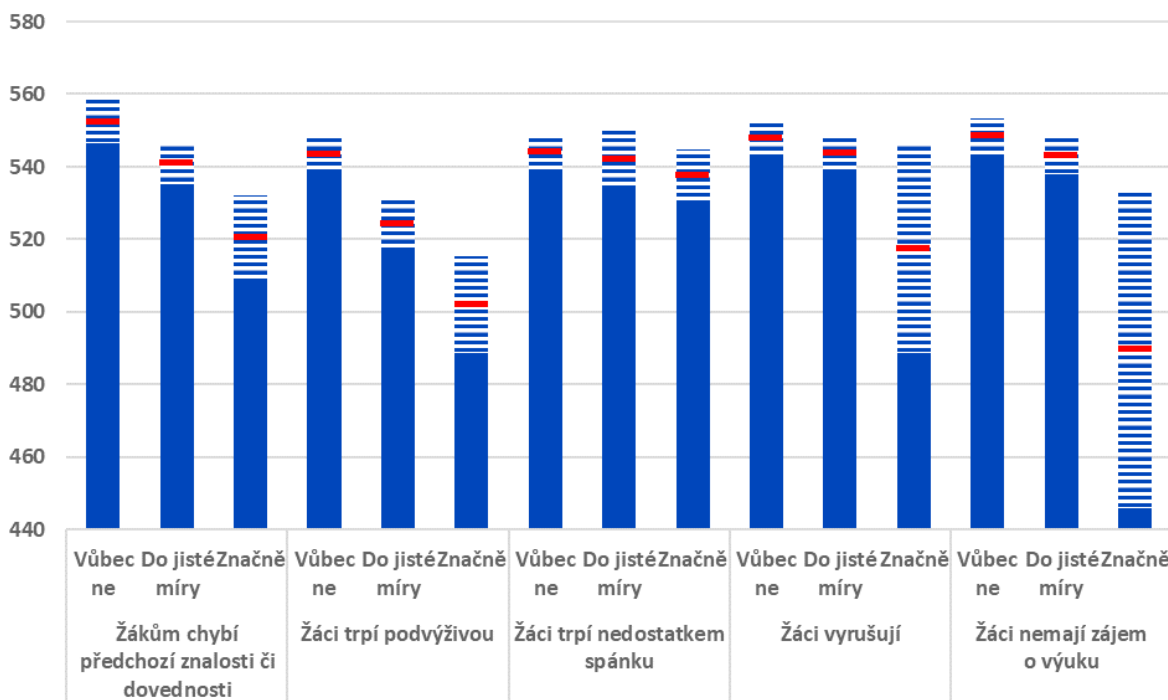


Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Zahraniční odborné studie i dřívější zjištění České školní inspekce naznačují, že samotná výuka čtení není mnohdy ovlivnitelná jen formálním nastavením výuky – použitými didaktickými metodami, způsobem práce učitele s žáky, použitými výukovými materiály – podstatnou roli hraje i třídní klima, psychické rozpoložení jak žáků, tak učitele, a jiné externí faktory. Třídní klima může hrát velmi důležitou roli, a to právě zejména v souvislosti s psychickým rozpoložením učitele i samotných žáků, které utváří specifickou atmosféru v dané třídě.

Šetření PIRLS 2016 u učitelů zjišťovalo názor na různá omezení výuky³⁶, ať už způsobené tím, co si žáci „přinesou“ z domu, nebo tím, jakým způsobem funguje nastavené třídní klima. Graf č. 33 ukazuje bodové skóre žáků z testu čtenářské gramotnosti dle toho, jak jsou jejich učitelem vnímána omezení výuky jako absence předchozích znalostí či dovedností žáků, podvýživa (žáci chodí z domu hladoví), únava žáků, jejich vyrušování či absence zájmu o výuku.

36 Kategorie „nepřítomnost žáků“, „žáci nevykazují mentální postižení, poruchy chování nebo duševní poruchy“ a „nedostatek podpory ve využívání ICT“ byly z analýzy vyloučeny pro statistickou nevýznamnost nebo tematickou nesouvislost.



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Žáci, jejichž učitelé vnímají omezení výuky způsobené nedostatkem jejich znalostí a dovedností jako značné, dosahují statisticky významně nižšího skóre z testu čtenářské gramotnosti než žáci, jejichž učitelé toto omezení nevnímají. Podobný trend vývoje skóre můžeme vidět v situaci, kdy učitel žáků zaznamená, že jsou hladoví. Propad skóre je větší než u absence znalostí, současný trend, kdy žáci často vynechávají snídani, např. z důvodu pozdního vstávání nebo kvůli navyknutému životnímu stylu, bohužel neposkytuje naději, že by došlo ke zlepšení v této oblasti. Naopak žáci, jejichž učitelé zaznamenali únavu žáků, nejsou, co se týká dosaženého skóre z testu čtenářské gramotnosti, statisticky odlišitelní od žáků, jejichž učitelé problém únavy nezaznamenali. Problematika vyrušování a nezájmu o výuku je ovlivněna nižším množstvím případů a rozptylem dat v kategorii „značně“. Ačkoli trend naznačuje, že žáci, jejichž učitelé zaznamenali vyrušování žáků či jejich nezájem o výuku jako značné omezení výuky, dosahovali nižšího skóre z testu čtenářské gramotnosti, jen nezájem o výuku lze statisticky významně odlišit, i když vysoká statistická chyba znemožňuje spolehlivé posouzení. Vyrušování výuky pak nejde vůbec statisticky odlišit, trend dat nicméně naznačuje výrazný negativní vliv na skóre.

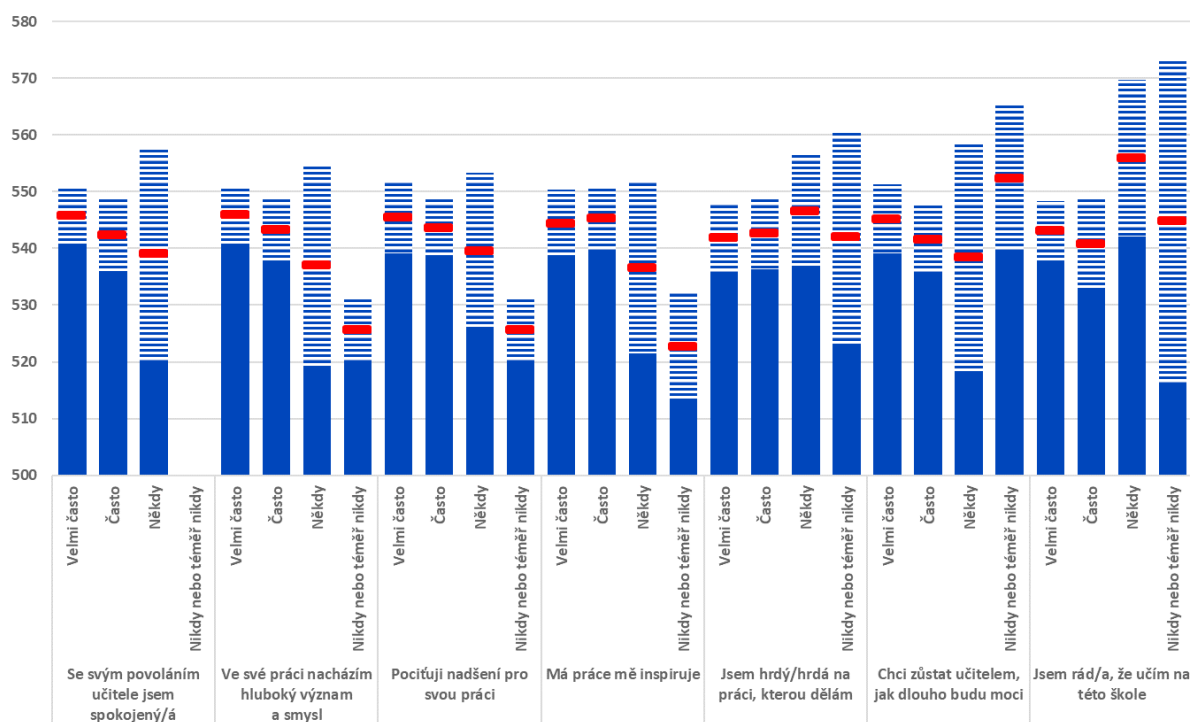
Předchozí zjištění České školní inspekce (sekundární analýzy TIMSS 2015, PISA 2015 aj.) poukazovaly rovněž na významný vliv spokojenosti a motivace učitele ve vztahu k výsledkům žáků v testech mezinárodních šetření. Pouhá motivace učitele dokázala překonat demotivaci žáků i jejich nízký SES a podpořit zisk lepšího bodového skóre v gramotnostních testech. Ukázalo se, že spokojený a motivovaný učitel může být mnohem silnějším faktorem než formální podpora výuky a že nejen psychické rozpoložení žáků, ale i psychické rozpoložení učitele je třeba sledovat a vhodnými způsoby usměrňovat.



Graf č. 34 znázorňuje bodové skóre žáků dle různých aspektů psychického rozpoložení učitele, a to ve vztahu k jeho povolání. Sleduje se spokojenost učitele se svým povoláním, zda ve své práci nachází hluboký význam a smysl, zda pociťuje nadšení pro svou práci, zda ho práce učitele inspiruje, zda je hrdý na práci, kterou dělá, zda uvažuje o setrvání v pozici učitele i do budoucna a zda je rád, že učí na škole, na které v době dotazování působil.

Graf 34

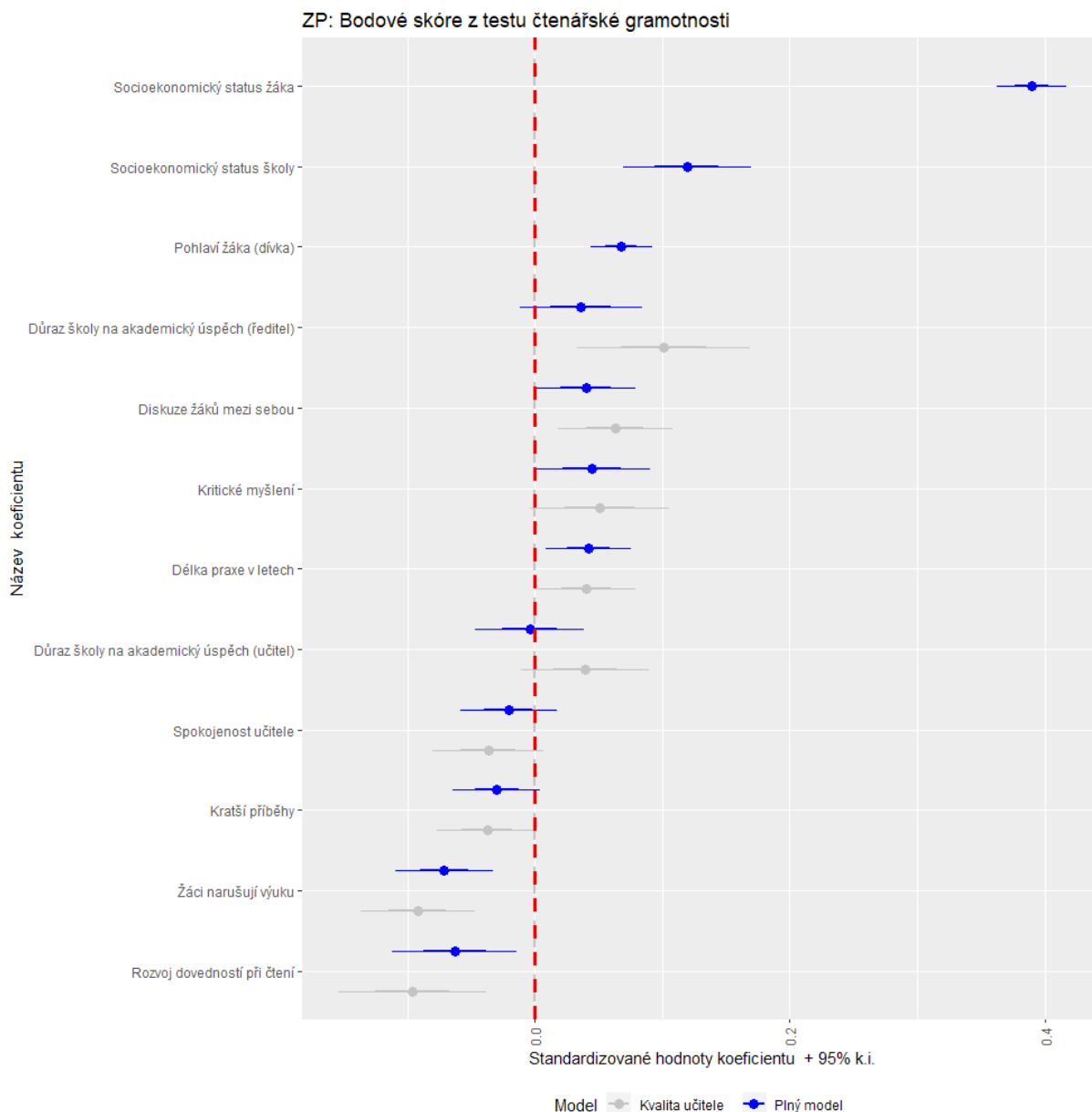
Bodové skóre ze čtení psychického rozpoložení učitele, PIRLS 2016



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Je patrné, že žáci, jejichž učitelé nenachází v pedagogické práci smysl, kteří nepociťují nadšení pro práci pedagoga nebo které jejich práce neinspiruje, dosahují výrazně nižšího skóre v testu čtenářské gramotnosti než žáci, jejichž učitelé vnímají uvedené pocity častěji. Stejný trend vykazuje i spokojenost učitele, v kategorii „nikdy nebo téměř nikdy“ nicméně není ani jeden případ, není tedy možné spolehlivě říci, zda by rozdíl mezi kategoriemi byl statisticky významný. Statisticky neodlišitelní jsou žáci dle vnímané hrdosti jejich učitele na práci pedagoga, zda chce zůstat učitelem i v budoucnu nebo zda rád učí na škole, kde působil v době dotazování. Uvedená data podporují dříve potvrzený a nyní stejně tak předpokládáný vztah mezi spokojeností a motivací učitele a studijními výsledky žáků.

Popisná část je také v této kapitole doplněna hierarchickými regresními modely. Podobně jako v případě předškolního vzdělávání graf č. 35 znázorňuje výsledky dvou modelů. První z nich pracuje pouze s proměnnými z oblasti kvality učitele, druhý je plný model zahrnující rovněž kontrolní proměnné. Modely jsou dále doplněny informativní korelační maticí sledovaných proměnných, která je vizualizována v grafu č. 36.



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „coefplot“ z regresního modelu pomocí balíčku „lme4“.

Z hodnot koeficientů je patrné, že žádná z proměnných modelu sledujícího kvalitu učitele a využívané činnosti v hodinách čtení nemá tak silný efekt jako např. proměnné rodinného klimatu. Modely jsou v porovnání s těmi v oblasti předškolního vzdělávání celkově slabší. Co se týče charakteristik učitelů, za formální ukazatel zkušenosti je možné považovat délku jeho praxe. Koeficient proměnné délky praxe učitele v prvním modelu není statisticky významný. Po přidání kontrolních proměnných nicméně vykazuje slabou pozitivní asociaci s výsledky žáků. Zdá se tak, že žák, jehož učitel je profesně zkušenější, dosahuje mírně lepších výsledků.

Další sledovanou oblast představuje spokojenost učitele. Ačkoliv byla na základě dřívějších zjištění České školní inspekce a rovněž na základě určitých trendů naznačených v deskriptivní části této sekundární analýzy předpokládána možná pozitivní souvislost spoko-

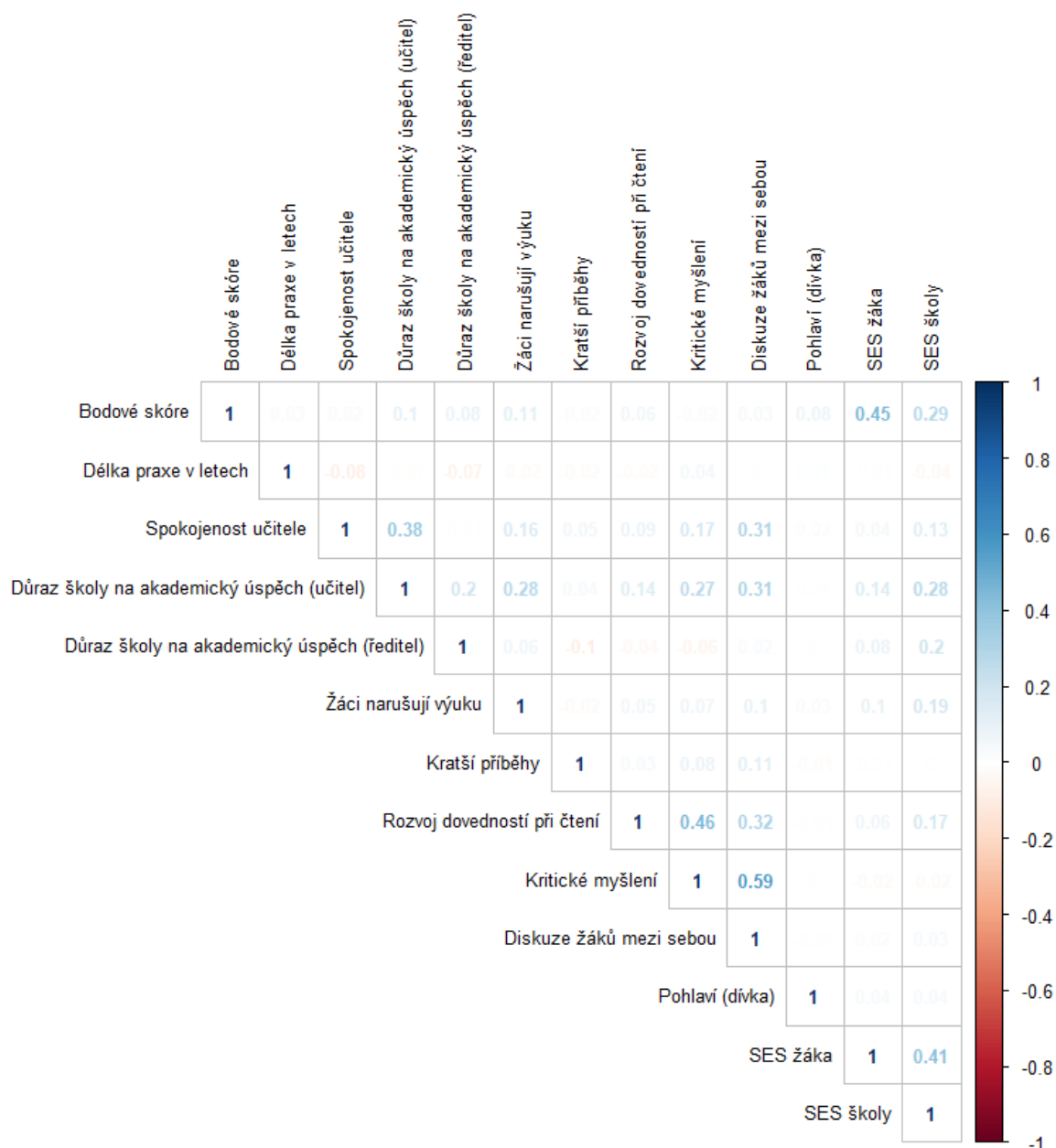


jenosti učitele s výsledky žáků v testech čtenářské gramotnosti, modely podobnou asociaci nepotvrzují. Koeficient indexu spokojenosti učitele není ani v jednom z nich statisticky významný. Je tedy možné se domnívat, že spokojenost učitele nedokáže potlačovat znevýhodnění žáků ve čtení plynoucí z nedostatečné předškolní výchovy a nižšího SES tak, jako tomu je třeba v případě matematiky či přírodovědy. Důvodem proto může být celkově menší role práce učitele v rozvíjení dovednosti v rámci výuky čtení.

S ohledem na rozpoložení učitele a kvalitu výuky jako takovou může hrát roli také to, nakolik žáci narušují vyučování. Z výsledků modelů lze usuzovat, že se může jednat o důležitý ukazatel související s výsledky žáků. S narůstajícím množstvím problémů narušujících výuku zmíněných učitelem žáků klesá dosažené skóre z testu čtenářské gramotnosti. Efekt navíc zůstává statisticky významný i po zahrnutí kontrolních proměnných do modelu. Patrně se tedy nebude jednat o jev přispatelný výhradně školám s nižším průměrným SES. Jedná se o faktor, který je učitelem ovlivnitelný jen částečně, nicméně schopnost zaujmout žáky či zjednat si ve třídě pořádek se zdá být důležitá.

Z proměnných týkajících se školního klimatu se vůči výsledkům žáků pozitivně projevuje určité nastavení školy směrem k akademickým úspěchům. Žák, který chodí do školy, v níž je ve větší míře ředitelem deklarován důraz na akademický úspěch, dosahuje v testech čtenářské gramotnosti vyššího skóre. Tento efekt však po zahrnutí kontrolních proměnných ztratí statistickou významnost, což patrně poukazuje na možnou podmíněnost vyšším SES žáků a školy jako takové. Koeficient indexu vnímání důrazu školy na akademický úspěch učitelem není statisticky významný.

Poslední sledovanou oblast tvoří metody využívané učiteli při výuce čtení. Z nich s výsledky pozitivně koreluje častější zahrnování diskuse žáků mezi sebou o tom, co přečetli. Čím častěji učitel v hodinách tuto činnost uplatňuje, tím vyššího skóre žák dosahuje. Efekt ovšem po přidání kontrolních proměnných zeslábné. Korelační matice poukazuje na souvislost mezi diskusemi žáků mezi sebou a indexem činností potenciálně rozvíjejících kritické myšlení. Ačkoliv je i v případě tohoto indexu koeficient v modelech kladný, není statisticky významný. Index kritického myšlení rovněž koreluje s indexem činností rozvíjejících dovednosti nezbytné pro čtení s porozuměním. Narozdíl od něj je však vztah mezi častějším zařazováním těchto činností učitelem do výuky čtení a výsledky z testování negativní. Negativní hodnoty nabývá koeficient i v případě častějšího čtení kratších příběhů, v tomto případě ale není statisticky významný. Při interpretování podobných zjištění je však potřeba jisté opatrnosti, ať už z důvodu celkové složitosti problematiky využívaných metod a postupů při práci s žáky ve výuce a jejich podmíněnosti mnoha různými faktory, nebo z důvodu určitých limitů souvisejících s otázkami pokládanými učiteli v šetření PIRLS. Stejně tak, jako je možné se domnívat, že častější zařazování postupů rozvíjejících u žáků čtení s porozuměním souvisí s horšími výsledky, je možné připustit i to, že sledované proměnné zkrátka jen nemusí zachycovat přesně to, co se předpokládá (jedná se o subjektivní odpovědi učitele jakožto respondenta).



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „corrplot“.

7 Využívání ICT v rámci výuky čtení a role učitele při využívání ICT ve výuce

Na poli informačních a komunikačních technologií (ICT) dochází v posledních dekádách k neustálému vývoji, který přináší nepřeborné množství způsobů, jak tyto technologie využít nejen v každodenním životě, ale také v oblasti vzdělávání. V současné době představují v rámci vzdělávání ICT technologie s vysokým potenciálem zejména pro zefektivnění výuky různých předmětů a neméně pak pro snahu udělat výuku pro žáky atraktivnější a zábavnější.



ší.³⁷ Dnešní generace žáků základních škol jsou obklopeny různými technologiemi již od dětství, a proto se stalo jejich zavádění do výuky nezbytným a zároveň potřebným. Informační a počítačová gramotnost se totiž stávají v dalším životě nutností.³⁸

Celosvětově tak současně s technologickým vývojem dochází k nárůstu využívání různých informačních a komunikačních technologických pomůcek ve výuce (Becta 2009a; Becta 2009b; Korte, Husing 2006; Livingstone 2012; Sheard, Ahmed 2007). Mezi nejčastěji využívané pomůcky patří tablety a počítače s internetovým připojením, audiovizuální technika, interaktivní tabule a různé výukové programy. Takové vybavení je aspoň v omezeném počtu dostupné již na většině českých základních škol. Jestli má však používání ICT ve výuce obecně pozitivní vliv na úspěšnost žáků z hlediska dosahovaných studijních výsledků, na tom se dosavadní výzkumy jednoznačně neshodnou (viz Liu 2004; Reynolds, Treharne, Tripp 2003; Underwood 2004; Wellington 2005). Pozitivní dopad zařazení ICT do výuky dokazuje Chandra a Lloyd 2008, dále pozitivní dopad na výsledky v oblasti čtení v případě toho, že žáci mají k dispozici doma počítač a jsou sebejistí ve využívání ICT, ukazuje Carrasco a Torrecilla 2012 nebo Lee a Wu 2012. V rámci čtení uvádí Kulik 2003, že žáci využívající ve výuce nějaký software s cvičeními pro výuku čtení dosahují lepších výsledků. Častěji však různé studie dochází k závěrům, že zařazení ICT do výuky sice učí žáky používat tyto technologie, ovšem jednoznačný pozitivní vliv na studijní výsledky nelze prokázat (viz např. Harrison et al. 2003; Munro 2007; Ofsted 2004).

Z hlediska formy využívání ICT můžeme zohlednit zejména dva faktory, které mohou mít vliv na vzdělávání a rozvoj žáků. Za prvé se jedná o frekvenci využívání ICT jak přímo ve výuce, tak v domácím prostředí (ať už pro přípravu na výuku, další mimoškolní vzdělávání, nebo pro zábavu). Za druhé je to skutečnost, k čemu jsou ICT ze strany žáků využívány. Některé studie naznačují, že pokud mají žáci v domácím prostředí k dispozici vlastní počítač a tráví na něm pravidelně dlouhé hodiny, dochází u nich k odvádění pozornosti od učení, což má v drtivé většině za následek dosahování horších studijních výsledků (Fuchs, Woessmann 2004). Obecně lze také říci, že pokud jsou ICT využívány zejména v domácím prostředí ke vzdělávání dětí, může být efekt jejich využití pozitivní. Pokud jsou ovšem využívány spíše pro zábavu, tzn. hraní her a surfování na internetu, efekt častého využívání touto formou bude mít spíše negativní dopad.³⁹ Přesto Gumus a Atalmis 2011 došli k opačnému závěru v oblasti čtenářské gramotnosti, a to, že využívání ICT pro zábavné účely může mít na úspěšnost ve čtení pozitivní vliv. Negativní dopad obecně na studijní výsledky v souvislosti s častým využíváním počítače prokázal např. Eickelmann et al. 2012.

V souvislosti s každodenním používáním ICT a trávením času na internetu a sociálních sítích bychom tedy logicky mohli předpokládat, že takové prostředí bude působit pozitivně na rozvoj dětí v oblastech, jako je komunikace, vyhledávání a zpracování informací nebo čistě jen v oblasti čtení psaného obsahu. Opak je však často pravdou, kdy lidé trávící velké množství času na sociálních sítích ztrácejí schopnost aktivní mezilidské komunikace a jsou přehlaceni extrémním množstvím informací z různých zdrojů, přičemž nejsou schopni si informace různého charakteru ověřovat. Důležitá bude v tomto ohledu role rodičů a to, jakým způsobem usměrňují využívání počítače a podobných technologií dětmi, případně k jakým účelům mají děti dovoleno tyto technologie doma využívat. Významným faktorem ve využívání internetu je také věk dítěte, kdy s rostoucím věkem jsou děti schopné porozumět většímu množství informací a textu na internetových stránkách. V tomto ohledu je nutné zdůraznit roli učitele, která je v procesu hledání informací a porozumění konkrétním infor-

37 Pozitivní výsledky v tomto ohledu ukázal např. Kulik 2003.

38 V současné době je nedostatečné umět pouze číst a psát. Důležité je v nepřehledném množství informací, kterými jsme obklopeni, rovněž umět potřebné informace vyhledávat, zpracovávat, porozumět jim a předat dále. I tyto aspekty jsou tedy v rámci šetření PIRLS 2016 testovány.

39 Například v případě matematiky bylo v některých studiích prokázáno, že pozitivní efekt využívání ICT se neprojeví ani při snaze o co největší míru využívání, a naopak ani při absolutním nevyužívání (podrobněji např. ČŠI 2016; Cheema, Zhang 2013; Kadjevich 2015).

macím v online prostředí klíčová. U žáků na prvním stupni základních škol je totiž zřejmé, že sami budou mít nedostatek zkušeností v tomto ohledu. Pokud se tedy učitel rozhodne využívat ICT pro výuku čtení a získávání čtenářské a informační gramotnosti, pak je nutné, aby byl žákům v těchto věcech velmi nápomocný a byl jim dobrým příkladem (Kikuchi, Kato, Akahori 2002).

Problematická může být v tomto ohledu nedostatečná metodická a technická kompetence učitelů, kdy zejména starší učitelé mohou mít sami s využíváním ICT problémy. V obecné rovině využívají ICT pro výuku ve větší míře více motivovaní učitelé z vlastního rozhodnutí nebo učitelé, které k tomu nutí daná škola (Maněnová 2012; Zounek, Šedová 2009). Maněnová 2012 dochází na základě výzkumu provedeného na českých školách k závěru, že pro práci s ICT ve výuce jsou klíčové právě ony osobní pohnutky, resp. osobní motivace učitele v tom smyslu, že využití ICT žáky i je samotné nějakým způsobem v rozvoji obohatí. Stejná studie pak na základě tohoto výzkumu shrnuje i nejčastější překážky pro nevyužívání ICT ve výuce. Těmi jsou zejména obavy z vlastní nedostatečné znalosti techniky a používaných výukových programů, obavy z poruch, nedostatečná technická vybavenost školy a dále např. náročnost přípravy na výuku.⁴⁰ Těmto problémům čelí také Česká republika, kdy většina současných učitelů disponuje znalostmi ICT, ovšem ne vždy se cítí být dostatečně kompetentní pro jejich využití přímo ve výuce. To lze řešit zintenzivněním dalšího vzdělávání učitelů v této oblasti, zejména v souvislosti s novými aplikacemi a programy, které lze v rámci výuky nejen čtení využít.

V souvislosti s moderními metodami výuky by tedy mělo být využívání ICT ve výuce nejrozumnějších předmětů samozřejmostí, včetně výuky čtení a pochopení psaného textu. ICT a různé technické pomůcky jsou totiž viděny jako faktor, který může výuku významným způsobem zefektivnit, zkvalitnit a zmodernizovat. Nejčastěji v rozmanitosti zdrojů, metod, textů a výukových materiálů, které žákům i učitelům nabízí (Rathore 2011).⁴¹ Nesmíme však směřovat k tomu, že různé technické pomůcky budou ve výuce čtení využívány nadbytečně. Stále mnoho odborníků zastává názor, že pro rozvoj dítěte v oblasti čtení a čtenářské gramotnosti jsou zásadním nástrojem tištěné knihy delšího rozsahu. Právě ty by měly tvořit základ v této oblasti a následně by mělo postupně docházet k zařazování dalších zdrojů, jako jsou elektronické knihy a různé kratší texty včetně těch internetových.

7.1

Výsledky analýzy

Mezinárodní studie i dřívější zjištění České školní inspekce nejsou v otázce přínosnosti či škodlivosti používání ICT ve výuce jednoznačné. Většina moderních studií se kloní k názoru, že umírněné používání ICT ve výuce neškodí, naopak při správném užití pod kontrolou učitele může být využití ICT spíše prospěšné. Velmi však také záleží na osobě konkrétního učitele a na tom, zda je schopný s ICT ve výuce efektivně pracovat. Neméně důležitým faktorem je rovněž způsob a míra využívání ICT v domácím prostředí, tedy zda jsou digitální technologie využívány dětmi pouze pro zábavu, nebo i k výukovým a vzdělávacím účelům. Mezinárodní šetření sledující gramotnost žáků základních škol, PIRLS 2016 nevyjímaje, pokládá v dotaznících řadu otázek souvisejících právě s využitím ICT.

Důležitost ICT ve výuce v rámci moderní výuky naznačují i sami ředitelé škol, jak ukazuje

40 Podrobněji viz Maněnová 2012. V souvislosti s využitím ICT v matematických a přírodovědných oborech pak např. Robová 2012; Burill et al. 2002; Kastberg, Letham 2005; Nocar 2003.

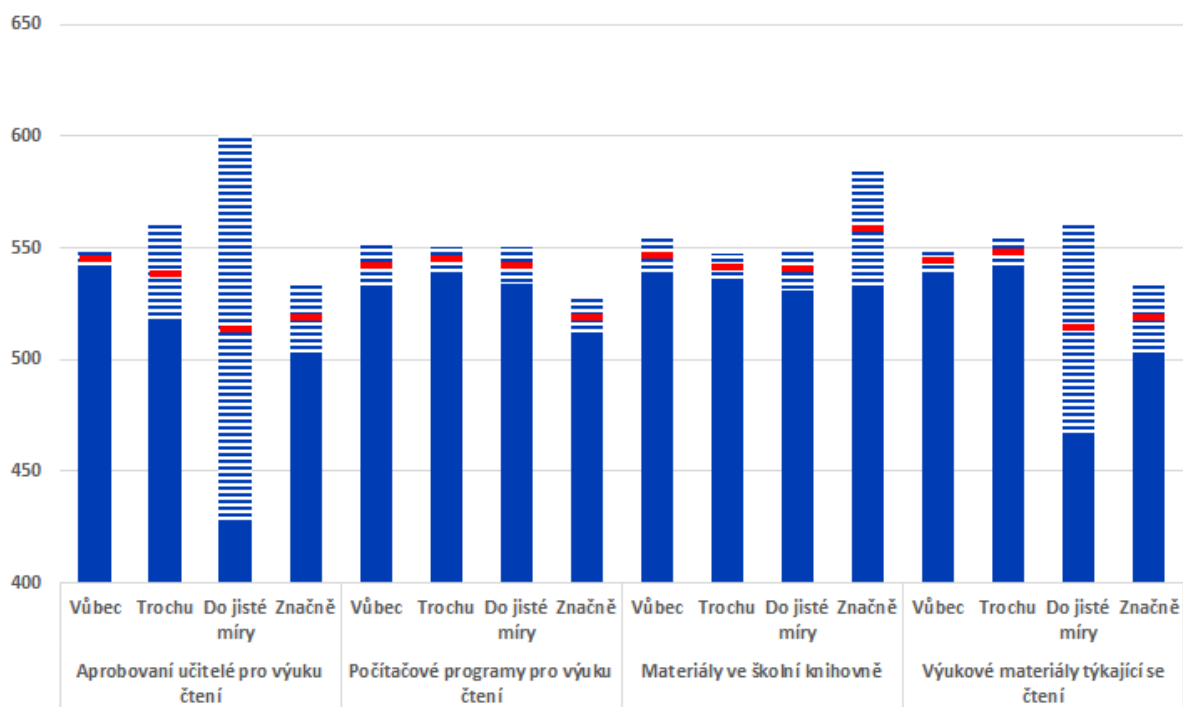
41 Některé studie hovoří i o skutečnosti, že ICT nástroje mohou být vhodné jako pomoc pro pomalejší žáky nebo žáky se speciálními potřebami či poruchami učení, jelikož nabízí různé alternativní možnosti, jak vzdělávání těchto žáků podpořit (podrobněji viz např. Hall, Hughes, Filbert 2000; Lynch, Fawcett, Nicolson 2000; Pešat, Gybas 2014; Zikl et al. 2011; Zikl et al. 2015).



graf č. 37. Žáci, jejichž ředitelé vnímají jako značné omezení výuky nedostatek počítačových programů pro výuku čtení, dosahují statisticky významně nižšího skóre než žáci, jejichž ředitelé takové omezení vnímají méně často nebo vůbec. Nutnost podpory využívání ICT se tak řadí po boku nutnosti podpořit školy vhodnými výukovými materiály týkajícími se čtení nebo nutnosti zajistit dostatek aprofobovaných učitelů pro výuku čtení.⁴²

Graf 37

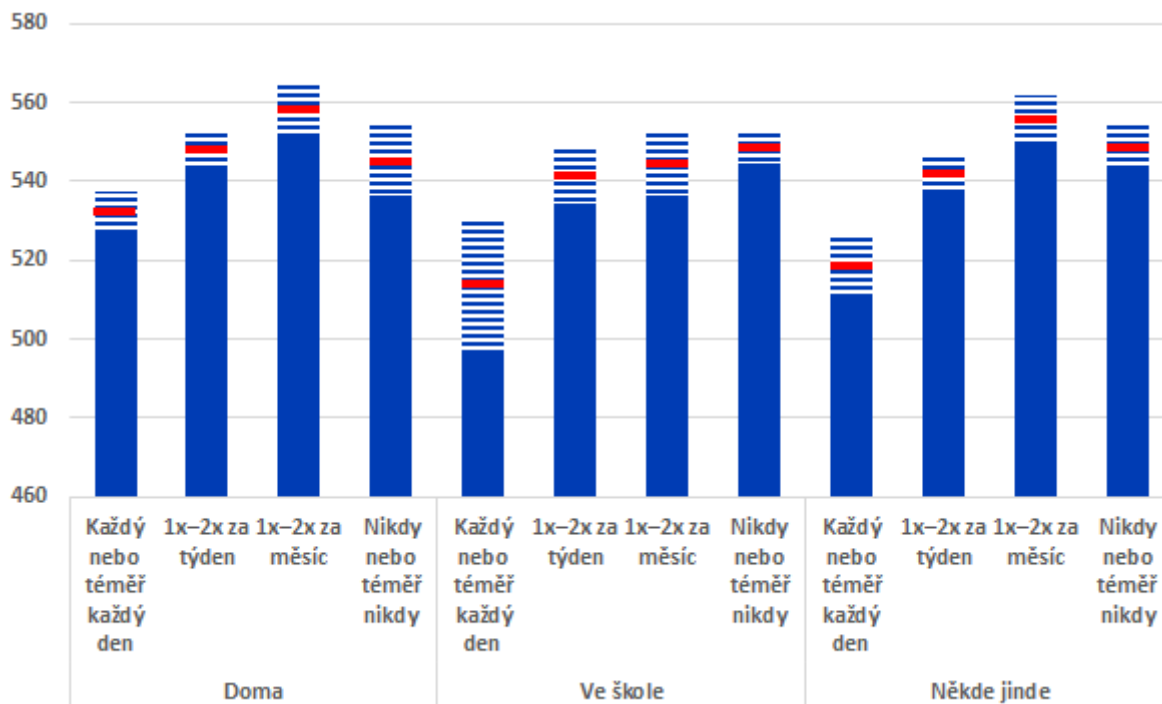
Bodové skóre ze čtení dle omezení výuky vnímaných ředitelem školy, PIRLS 2016



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Graf č. 38 sleduje četnost využití počítače nebo tabletu žákem pro školní úkoly na konkrétních místech. Ať už se jedná o použití doma, ve škole, nebo na jiném místě, žáci, kteří používají počítač nebo tablet pro školní úkoly každý nebo téměř každý den, dosahují statisticky významně nižšího skóre než žáci, kteří počítač nebo tablet využívají v menší míře.

42 V rámci deskriptivní statistiky testován rozdíl mezi žáky, kteří mají pro výuku čtení dostupné PC sami pro sebe, v rámci třídy nebo v rámci školy. Ani v jednom případě nebylo možné žáky co do skóre z testu čtenářské gramotnosti statisticky významně odlišit. Podobně nešlo statisticky významně odlišit žáky dle aktivity zadávané učiteli k vypracování na PC přímo ve výuce.

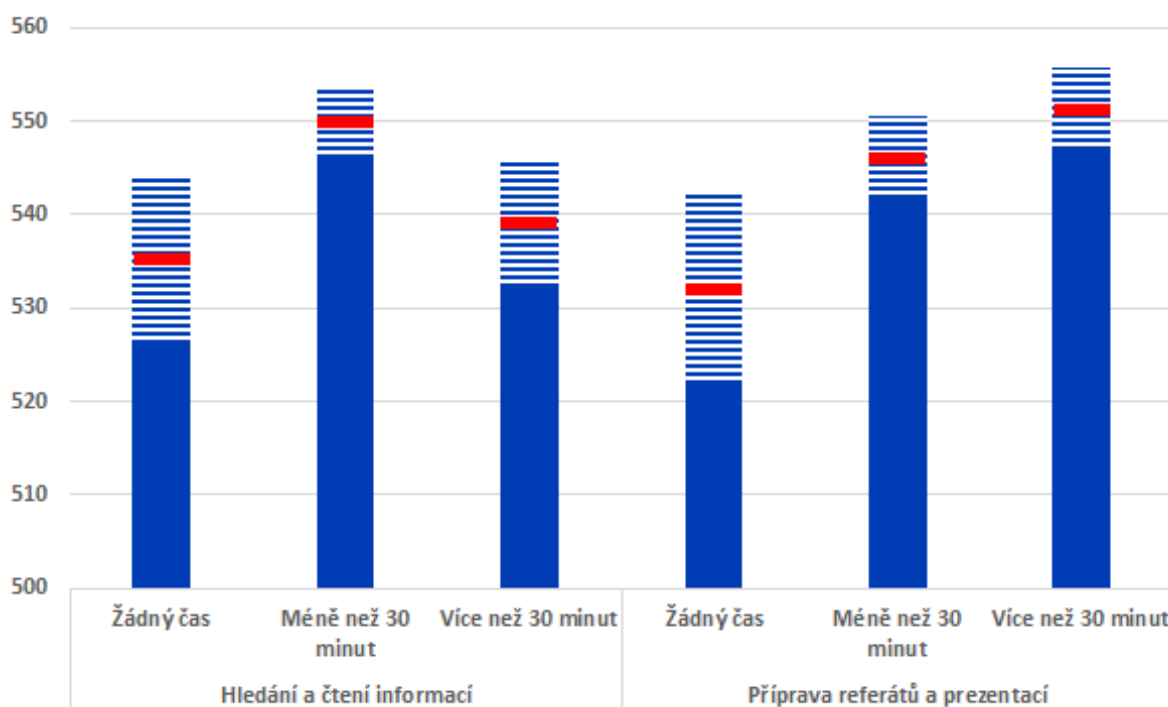


Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Dále je možné se zaměřit na konkrétní činnosti pro školní úkoly, kterým se žáci na počítači nebo tabletu věnují, a na čas, který u nich v běžném školním dni stráví. Graf č. 39 proto zobrazuje vztah mezi mírou využití, způsobem využití (pro hledání a čtení informací nebo přípravu referátů a prezentací) a bodovým ziskem z testu čtenářské gramotnosti.



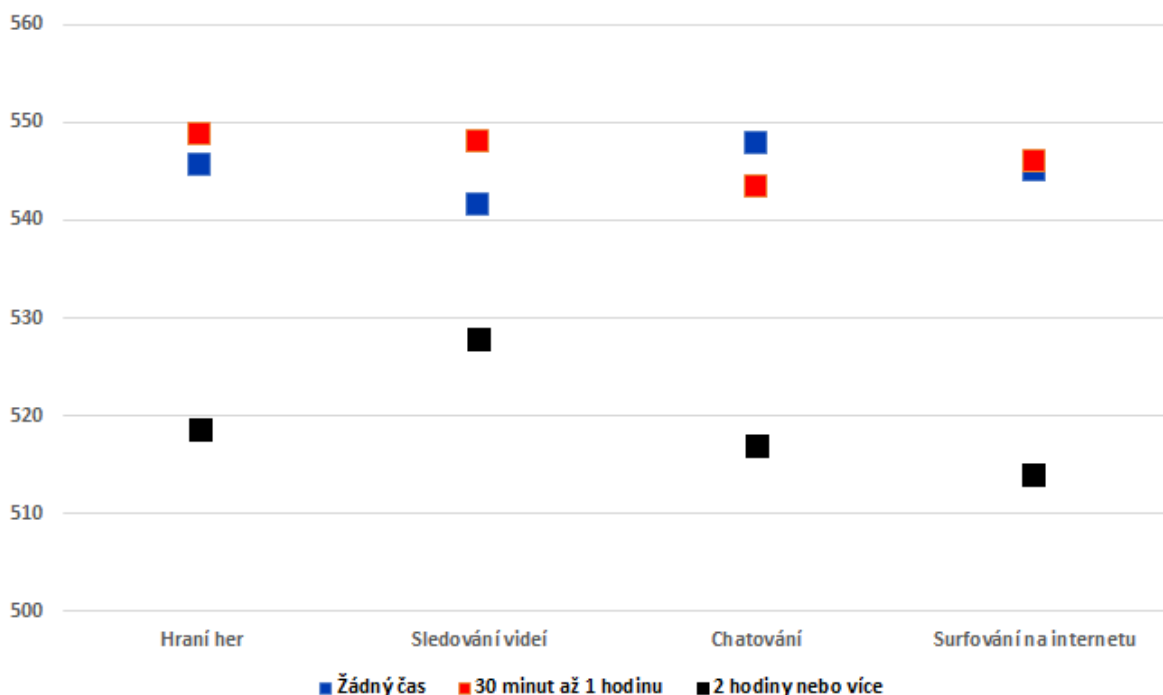
Bodové skóre ze čtení dle míry a způsobu využití počítače nebo tabletu žáky během běžného školního dne pro školní úkoly, PIRLS 2016



Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Je dobře patrné, že žáci, kteří používají počítač nebo tablet k hledání a čtení informací pro školní úkoly do 30 minut denně, dosahují statisticky významně vyššího skóre než žáci, kteří nepoužívají počítač nebo tablet pro stejný účel buď vůbec, nebo jej využívají během školního dne více než 30 minut. Jak žádné, tak přílišné využívání ICT může mít negativní dopad, což podporují i dřívější zjištění České školní inspekce a závěry řady mezinárodních studií. Žáci, kteří dále využívají počítač nebo tablet k přípravě referátů a prezentací do 30 minut a rovněž více než 30 minut, dosahují statisticky významně vyššího skóre než žáci, kteří počítač nebo tablet k uvedenému účelu běžně nevyužívají vůbec. Propad skóre s vyšší mírou využití ICT v tomto případě pravděpodobně nastane až po delším časovém úseku nebo je nutné do uvažování zahrnout, zda se jedná o pasivní využití ICT k výuce (hledání informací a jejich čtení), nebo aktivní využití (zpracování informací), či zda do vztahu nevstupuje další proměnná. Uvedený vztah je proto ověřován v rámci regresního modelování.

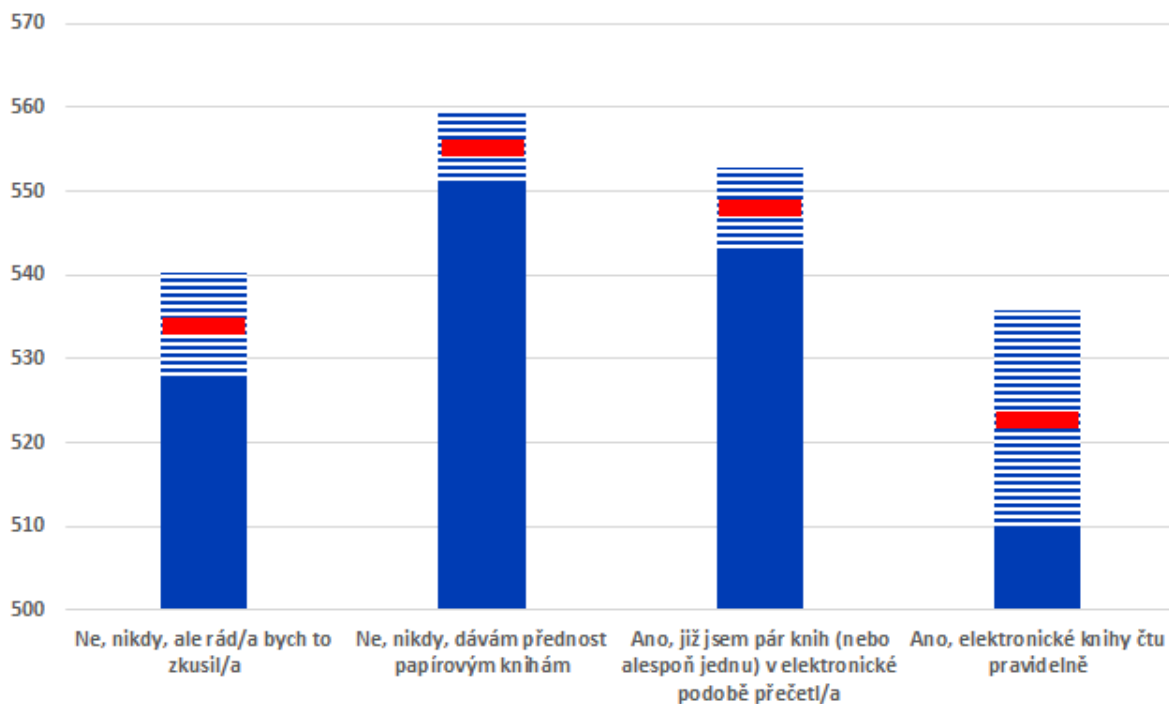
Graf č. 40 dodatečně sleduje další možnosti využití ICT k činnostem mimo výuku, tj. k hraní her, sledování videí, chatování nebo surfování po internetu. Žáci, kteří k těmto činnostem využívají počítač nebo tablet více než dvě hodiny denně, dosahují statisticky významně nižšího skóre než žáci, kteří využívají počítač nebo tablet kratší dobu nebo vůbec. Jedná se o vybrané ilustrativní kategorie časového rozpětí. Pokud bychom znázornili všechny časové intervaly zahrnuté do dotazníku PIRLS 2016, zjistíme, že nelze statisticky odlišit žáky, kteří k uvedeným činnostem nevyužívají počítač ani tablet vůbec, od žáků, kteří jej využívají do dvou hodin denně. Umírněné využití (do dvou hodin denně) pravděpodobně neškodí, využívání po dobu dvou hodin a více každý den již může mít negativní dopad na skóre z testu čtenářské gramotnosti. U delší doby využívání digitálních technologií dětmi lze totiž předpokládat, že budou využívány skutečně spíše pro zábavu a hraní než pro osobní rozvoj a vzdělávání.



Specifickou oblastí použití ICT ve výuce čtení, na kterou se dotazuje šetření PIRLS 2016, jsou elektronické knihy. Zatímco četba klasických papírových knih minimálně stagnuje, dostupnost, možnosti zapůjčení a využití elektronických knih ve výuce žáky či učiteli, ať už ve škole, nebo v obecní knihovně, může být dílčím řešením, jak žáky zapojit do čtení a podpořit rozvoj jejich dovedností číst. Zatímco vlastnictví knih a podpora čtení ze strany rodiny má dle řady mezinárodních studií a dřívějších zjištění České školní inspekce výrazný pozitivní efekt na rozvoj čtenářské gramotnosti, je otázkou, zda stejný, nebo alespoň pozitivní efekt mají i elektronické knihy.

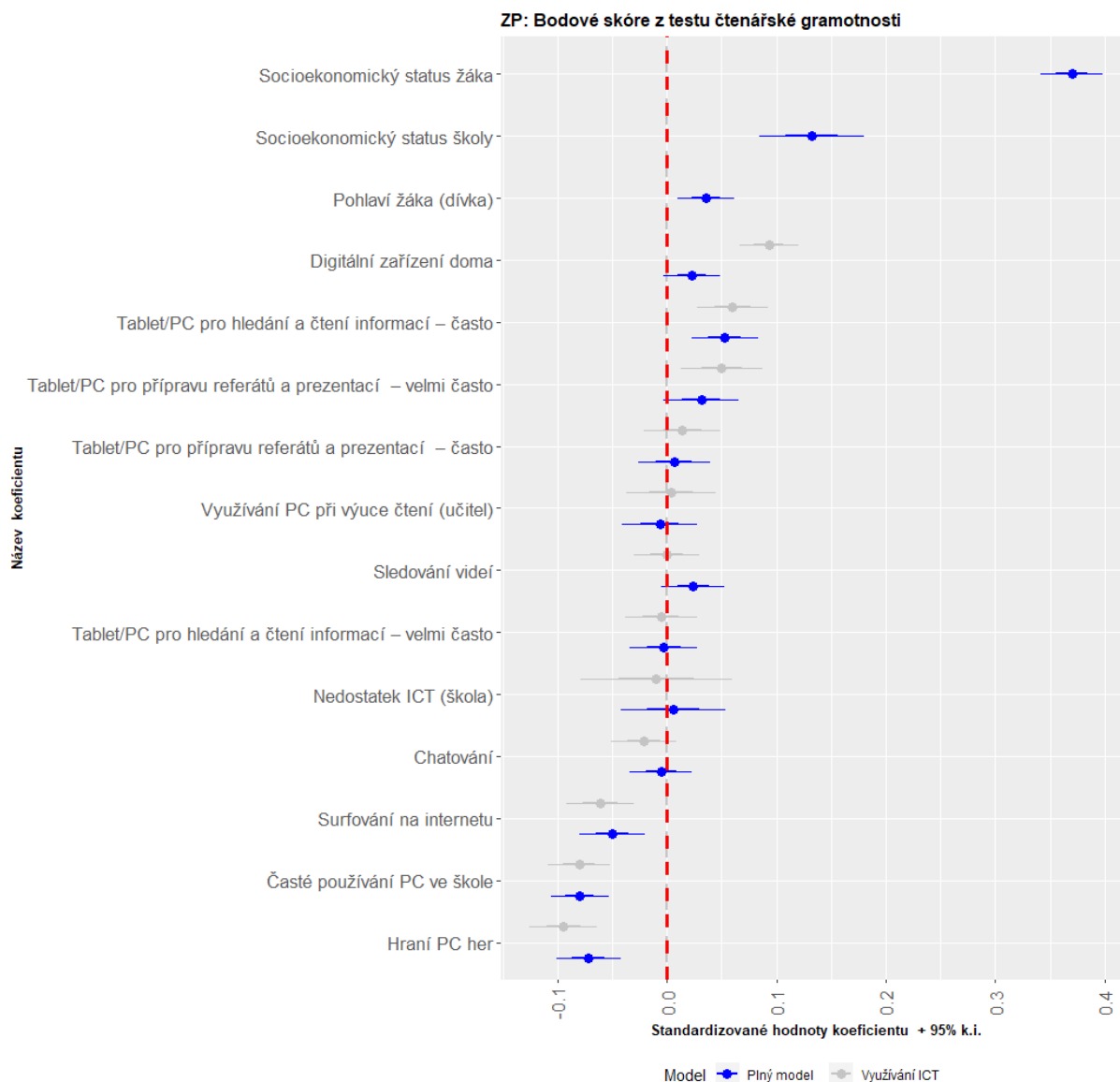
Graf č. 41 ukazuje potenciální vztah mezi skóre žáků, kteří v různé míře čtou nebo četli elektronické knihy, a žáky, kteří se s elektronickými knihami nesetkali vůbec. Na hranici statistické významnosti je rozdíl mezi skóre žáků, kteří preferují papírové knihy, a skóre žáků, kteří se s elektronickými knihami již setkali, avšak stále u nich dominuje popularita papírových knih. Statisticky můžeme také odlišit tyto dvě kategorie od žáků, kteří buď elektronické knihy nečetli vůbec, ale rádi by to zkusili, nebo od žáků, kteří čtou elektronické knihy pravidelně. Nelze říci, zda čtení papírových knih může mít takový pozitivní vliv na skóre žáků v testech čtenářské gramotnosti, nebo je to spíše jinými charakteristikami žáků, kteří čtou papírové knihy. Je nutné zmínit, že šetření PIRLS 2016 zjišťuje také přístup žáků do školní knihovny, její vybavenost, možnost půjčovat si knihy domů aj. V uvedených případech se však žádný potenciální vztah neukázal, ve zprávě proto není uváděn. Pokud žák není zvyklý číst již z rodinného prostředí, pouhý přístup do knihovny jeho pasivitu ke čtení nedokáže potlačit.





Poznámka: Zobrazeny průměrné hodnoty (červená linie) a konfidenční intervaly (pruhovaná oblast).

Podobně jako u všech předchozích kapitol také tuto uzavírají výsledky hierarchických regresních modelů, které jsou zobrazeny v grafu č. 42. Graf opět znázorňuje výsledky dvou modelů, první z nich zahrnuje veškeré proměnné z oblasti využívání ICT a druhý k nim přidává kontrolní proměnné. Následuje graf č. 43, který vizualizuje korelační matici proměnných.



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „coefplot“ z regresního modelu pomocí balíčku „lme4“.

Nejsilnější pozitivní efekt na výsledky ze čtení v prvním modelu má index digitálních zařízení doma. S narůstajícím množstvím digitálních zařízení v domácnosti tak narůstá i dosažené skóre žáka. Efekt po kontrole SES ovšem zeslábně natolik, že ztratí statistickou významnost. To není překvapivé především proto, že se s některými položkami sledujícími vybavenost digitálními zařízeními pracuje i v rámci konstrukce indexu domácích zdrojů pro učení, tedy indexu měřícího SES.

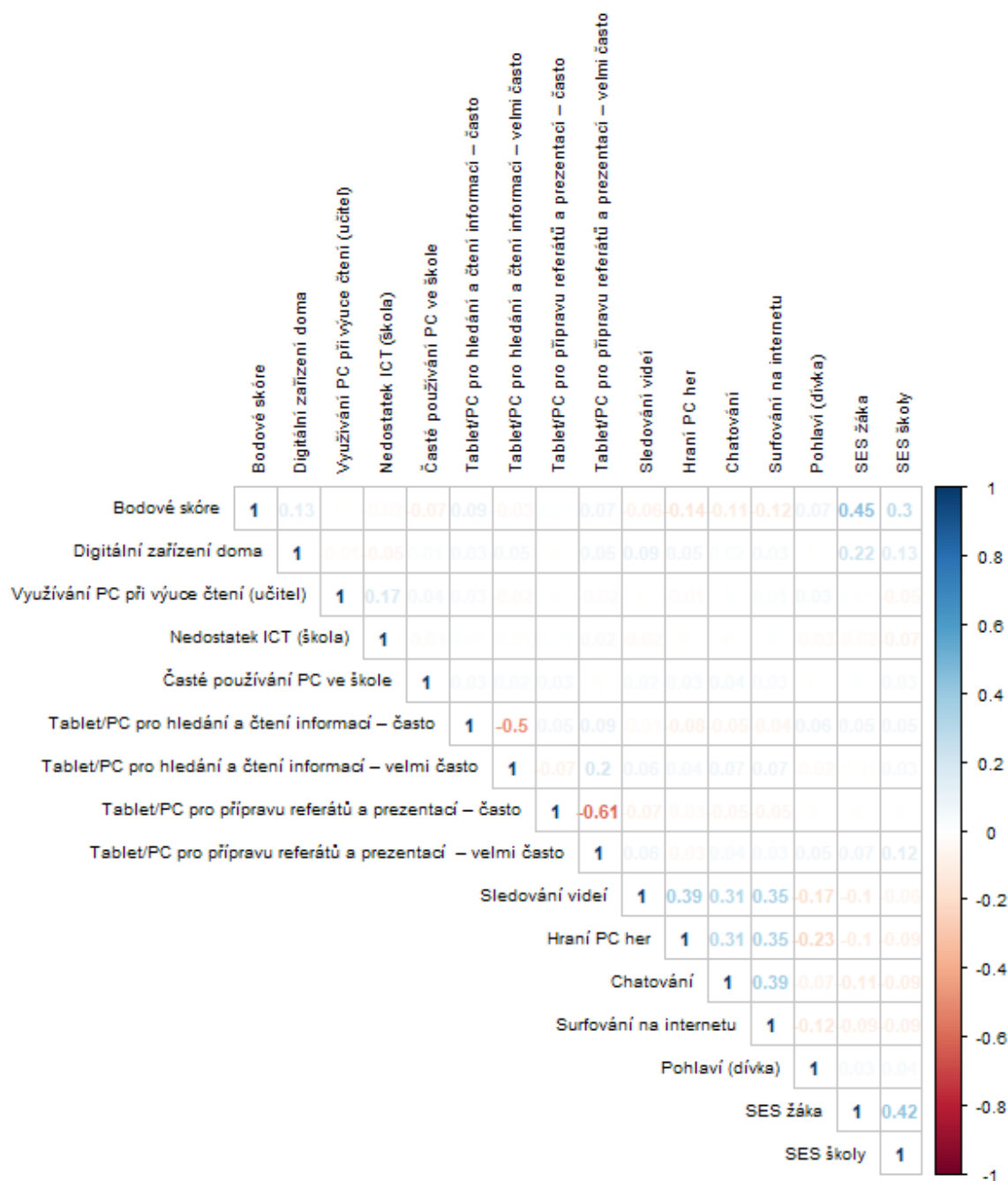
Mimo domácích digitálních zdrojů je v sekundární analýze sledována také souvislost mezi ICT vybavením ve škole, jeho využíváním ve výuce a výsledky žáků. Deskriptivní část naznačovala, že umírněné využívání ICT ve výuce neškodí, naopak může být prospěšné. Na straně druhé nadužívání nejen v rámci vyučování může mít opačný efekt. Ani index implikující nedostatečné ICT ve škole, ani využívání počítačů přímo ve výuce čtení však s výsledky statisticky významně asociováno není. Statisticky významný negativní vztah



ovšem existuje mezi proměnnou četnosti používání počítače nebo tabletu ve škole pro školní úkoly a výsledky žáků. Žáci, kteří ve škole počítač nebo tablet pro školní úkoly používají častěji, dosahují horších výsledků než žáci, kteří uvedli nižší četnost využívání. Ačkoliv je v otázce specifikováno použití za účelem provádění školních úkolů, nemusí se jednat pouze o využívání v rámci výuky čtení.

Pokud specifikujeme činnost, které se žák na PC nebo tabletu věnuje, můžeme získat trochu odlišné výsledky. Žáci, kteří v běžném školním dni na PC nebo tabletu věnují hledání a čtení informací alespoň nějaký čas v rozmezí třiceti minut, dosahují vyššího skóre v porovnání s žáky, kteří tuto činnost v běžném školním dni nedělají. Pokud však této činnosti věnují delší čas, pozitivní efekt poklesne. U druhé proměnné činnosti na PC nebo tabletu, a sice proměnné určující, kolik času žáci v běžném školním dni tráví přípravou referátů a prezentací, se v prvním modelu významná pozitivní souvislost s výsledky projeví právě u skupiny vynakládající na uvedenou činnost největší množství času. Pokud žák běžně věnuje přípravě referátů a prezentací na PC nebo tabletu více než půl hodiny, dosahuje lepších výsledků v porovnání s tím, kdo u této činnosti netráví žádný čas. Pakliže ovšem bereme v úvahu, že příprava referátů a prezentací není činnost, která nutně souvisí se čtením a jejíž efekt v modelech poklesne na statisticky nevýznamnou úroveň při kontrole SES žáka a školy, dá se říci, že zjištění spíše potvrzují uvažovaný vztah o pozitivním efektu střídavého využívání ICT k činnostem souvisejícím se čtením.

Důležitost způsobu využití ICT žákem potvrzují i nalezené vztahy u poslední sledované sady proměnných. Jedná se o proměnné sledující, kolik času každý den žák na PC nebo tabletu stráví činnostmi, jako je sledování videí, chatování, surfování na internetu nebo hraní PC her. Obecně se zdá, že platí vztahy nastíněné již v deskriptivní části analýzy, a sice že s rostoucím časem stráveným těmito aktivitami klesá dosažené skóre z testu čtenářské gramotnosti. Žák, který hraje PC hry denně déle než dvě hodiny, dosahuje statisticky významně horších výsledků ze čtení v porovnání s žákem, který hrám věnuje méně času či vůbec žádný. Obdobně žák surfující na internetu alespoň hodinu nebo déle dosahuje horšího skóre oproti žákovi, který touto činností tráví méně času nebo žádný. U zbylých dvou sledovaných činností není koeficient statisticky významný, nemůžeme tedy vyloučit jejich nulový efekt. Na základě výsledků modelů se zdá, že vhodné a umírněné využívání ICT může být přínosné vzhledem k dosaženým výsledkům, naopak nadměrné používání pro činnosti nesouvisející se vzděláváním se odráží v horších výsledcích žáků v mezinárodních testech čtenářské gramotnosti.



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „corrplot“.



8 Učitel, uplatňované postupy práce s žáky a souvislost se sebejistotou žáků

Sebejistota žáka ve čtení je velmi důležitá. A to nejen v rámci dalšího rozvoje, ale také v rámci vlastního působení v sociálním kolektivu školní třídy, kde zvláště čtení nahlas může nesebejisté žáky traumatizovat. Čtenářská dovednost se jako každá jiná dovednost učí postupně a v tomto procesu je pro budování čtenářské sebejistoty žáků důležitá role rodičů a stejně tak role učitele. Rodiče mohou podporovat sebedůvěru dětí tím, že jim budou předčítat, pravidelně budou s dětmi číst a také se o přečtených textech bavit. Když takovým způsobem žák nabyde určitou sebejistotu v domácím prostředí, snáze ji pak přeneseme také do prostředí školního.

Sebedůvěra se již ze své podstaty významně pojí také se studijním úspěchem. Žák, který je schopen přečíst plynule část textu, nabyde v sebe sama důvěru, že je schopný přečíst plynule text celý (např. knihu). Stejně tak žáci, jimž čtení a pochopení textu nedělá větší obtíže, se cítí v roli čtenáře sebevědoměji než ti, kteří v čtenářských schopnostech zaostávají (Guthrie 2013). Problematické v souvislosti se zaostávajícími studenty může být rovněž zveličování jejich limitů, a tedy narůstající nedůvěra v sebe sama, kdy si myslí, že jsou na tom hůře, než jaká je realita. V důsledku toho ztrácí osobní motivaci pro další snahu (Guthrie 2013). O motivaci obecně, jejích formách a vlivu na úspěšnost žáků je podrobněji pojednáno v předchozí kapitole. V souvislosti se čtením se motivace pojí zejména se zájmem, odhodláním a onou sebedůvěrou. Pokud má žák zájem číst, může být tento zájem potlačen nedůvěrou ve vlastní schopnost a porozumění textu (což se ve starším věku týká zejména těžších odborných textů, v mladším věku se tyto pocity mohou objevovat v souvislosti se čtením obecně, tedy jakéhokoliv textu) (Cambria, Guthrie 2010). Jednoduše řečeno tedy zájem, odhodlání a sebedůvěra společně podněcují motivaci číst, a vedou tak k lepším studijním výsledkům (Cambria et al. 2010). Jakou roli může v rozvíjení všech tří složek motivace pro čtení sehrát kvalitní učitel?

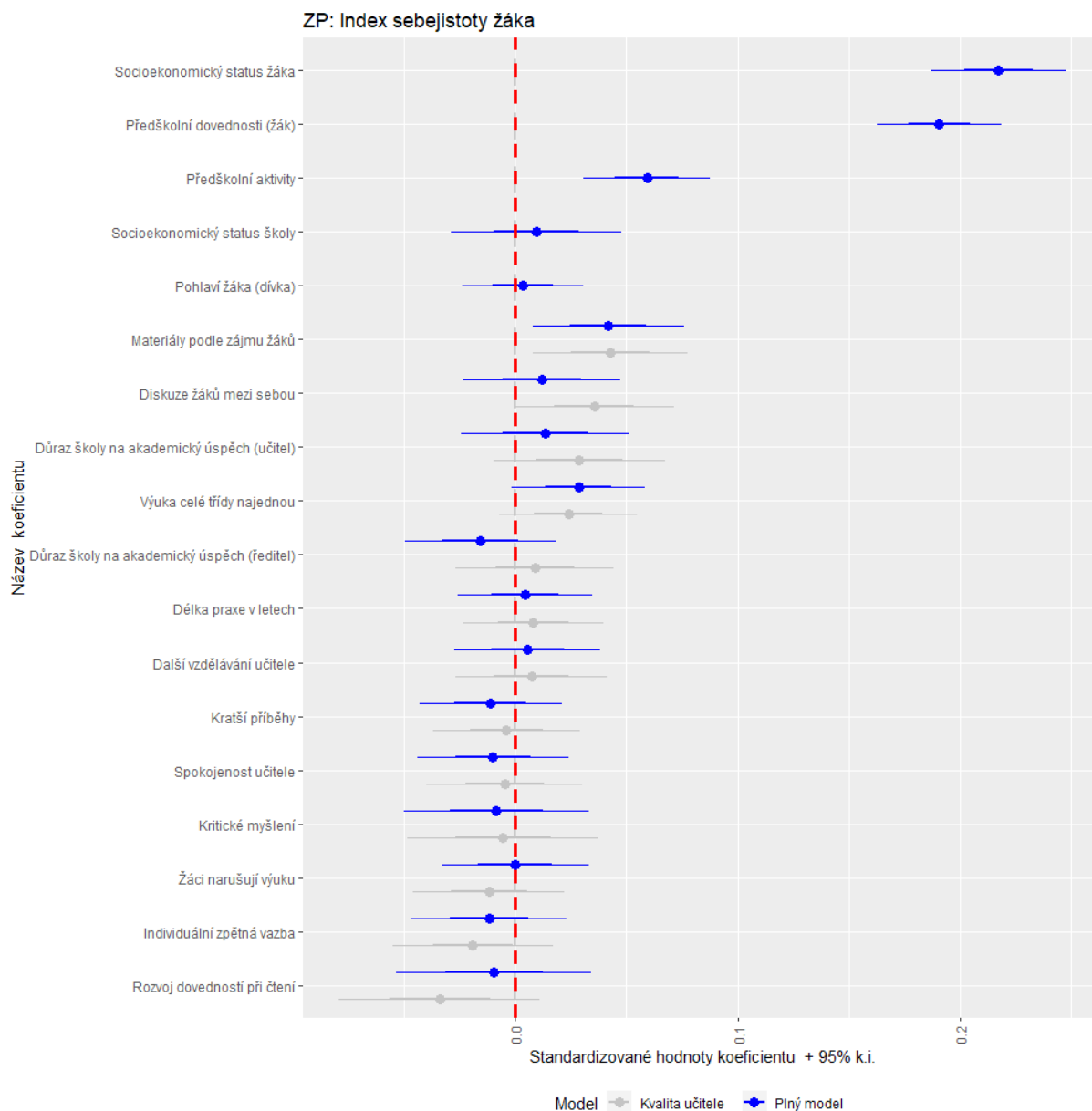
Důležitou součástí je orientace na úspěch, to znamená podněcování pocitu v žácích, že jim čtení jde. Tímto způsobem v žácích narůstá sebedůvěra. Dále by mělo být samozřejmostí zařadit do výuky čtení a čtenářské gramotnosti určitou možnost výběru pro žáky, tedy možnost vybrat si, co by chtěli číst. Učitel rovněž může v žácích vzbudit takový zájem o nějaké téma, že si o něm následně budou chtít sami něco přečíst. V souvislosti s tím je potřeba rozvíjet žákovské schopnosti komplexně, k čemuž napomáhá následná diskuse o přečteném textu (např. přednes obsahu poslední přečtené knihy s následnými otázkami k tématu) (Cambria, Guthrie 2010). Neméně podstatnou roli hraje třídní klima a zejména vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky. Ve třídách, kde berou učitelé v úvahu zájmy a potřeby žáků a nejsou extrémně kritičtí, žáci budou dosahovat lepších studijních výsledků. Nejvíce se tato skutečnost projeví u rizikových žáků a žáků z méně příjmových rodin (Hamre, Pianta 2005). Pro získání sebedůvěry a následně i dosahování lepších studijních výsledků je tedy důležitá také role učitele a výukových metod, které budou akcentovat individuální zájmy a potřeby žáků a přátelské třídní klima.

Zda a do jaké míry faktor učitele a jím používané činnosti při výuce čtení souvisují s tím, nakolik si žáci ve čtení věří, je proto ověřováno v následujících hierarchických regresních modelech, jejichž výsledky jsou zobrazeny v grafu č. 44. Do prvního modelu vstoupily pouze proměnné ze sledované oblasti kvality učitele a využívaných metod. V tomto případě se jedná o kombinaci totožných proměnných, jejichž souvislost s výsledky žáků byla ověřována v šesté kapitole této analýzy, a některých dalších faktorů, u nichž bylo možné se na základě teoretických předpokladů či testovacích analýz domnívat, že se sebedůvěrou žáků mohou být asociovány. Ve druhém modelu jsou dále přidány kontrolní proměnné, kromě pohlaví, socioekonomického statusu žáka a socioekonomického statusu školy je v tomto případě

navíc kontrolováno i působení dvou proměnných z oblasti předškolní výchovy, konkrétně předškolní aktivity a předškolní dovednosti žáka.

Graf 44

Hierarchické regresní modely pro problematiku učitele a výukových metod ve vztahu k sebejistotě žáka, PIRLS 2016



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „coefplot“ z regresního modelu pomocí balíčku „lme4“.

Již na první pohled je z modelů patrné, že téměř žádná ze sledovaných charakteristik učitelů a činností vykonávaných v hodinách čtení se sebejistotou žáka ve čtení statisticky významně nespojují. Jediná ze sledovaných proměnných, která vykazuje statisticky významnou pozitivní asociaci se sebevědomím, je proměnná sledující četnost, s níž učitelé poskytují materiály ke čtení, které odpovídají zájmům žáků. Ukazuje se tak, že s častějším prováděním této aktivity učitelem při výuce čtení skutečně roste i čtenářská sebejistota žáka. Na hranici statistické významnosti je rovněž proměnná diskusí žáků mezi sebou o tom, co

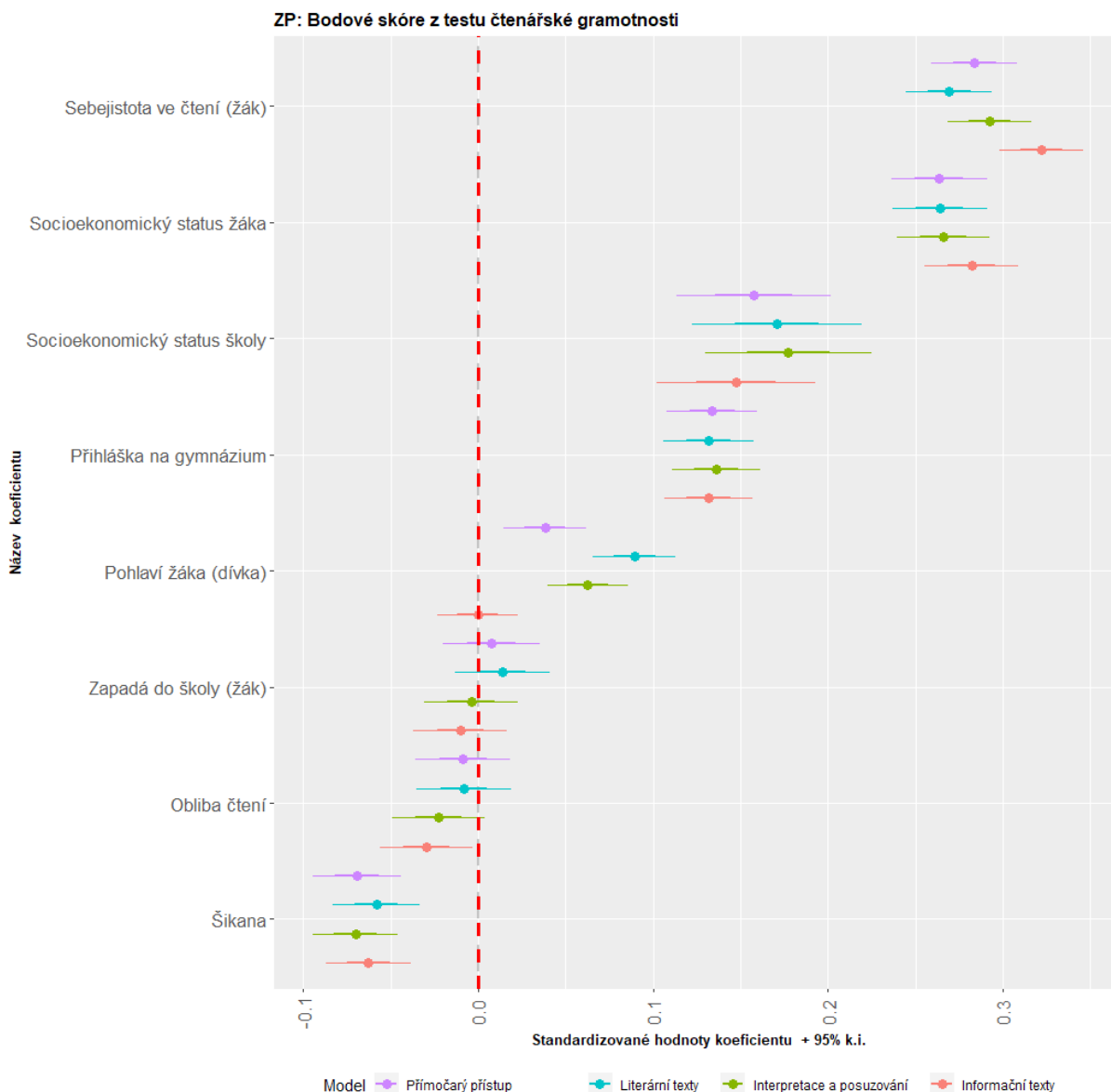
četli. Pozitivní efekt ovšem po přidání kontrolních proměnných ještě zeslábně. Žádná další ze sledovaných proměnných pak se sebejistotou žáků ve čtení významnou korelaci nevykazuje ani v jednom z modelů.

Po přidání dalších proměnných se ukazuje, že to, co má silný efekt na sebejistotu žáka ve čtení, je jeho socioekonomický status i obě proměnné sledující předškolní aktivity a dovednosti žáků. S růstem socioekonomického statusu, míry provádění předškolních aktivit s dítětem a míry ovládnutých dovedností před nástupem do školy roste i sebejistota žáka ve čtení. Na rozdíl od dosaženého skóre ale vzhledem k sebejistotě nehraje roli to, zda žák navštěvuje školu složenou ze žáků s nižším nebo vyšším socioekonomickým statusem. Také neplatí, že by si dívky ve čtení věřily více.

Výsledky modelů tedy obecně nepotvrzují, že by se proměnné týkající se učitelů a výuky čtení nějak výrazněji pojily s tím, nakolik si žáci ve čtení věří. Se sebejistotou žáka nevykazují asociaci ani charakteristiky učitelů jako délka jejich praxe, návštěva seminářů a kurzů dalšího vzdělávání či jejich spokojenost nebo vnímání klimatu třídy a školy, ani různé aktivity prováděné v rámci výuky čtení. Výjimku v tomto ohledu představuje poskytování materiálů podle zájmu žáků učitelem. Četnost provádění této aktivity při výuce čtení v souladu s očekáváním pozitivně koreluje se čtenářskou sebedůvěrou žáků. Statisticky významnou souvislost se sebedůvěrou dále vykazují proměnné jako socioekonomický status žáka, v předškolním věku prováděné aktivity a rodiči uvedená míra dovedností žáka ovládnutých před nástupem do školy. Zdá se tak, že i přes očekávanou možnou roli učitele a výuky čtení ve vztahu ke čtenářské sebejistotě žáků zůstává u žáků 4. ročníků stěžejní spíše faktor domácího prostředí.

9 Zjištění pro dílčí části skóre čtenářské gramotnosti

Výše uvedené analýzy a závěry z nich plynoucí jsou vázány k celkovému skóre z testu čtenářské gramotnosti PIRLS 2016. Mimo celkového skóre je však možné se dále zabývat i jeho jednotlivými komponenty, a to za využití dílčích škál čtenářské gramotnosti. Čtenářská gramotnost se v šetření PIRLS hodnotí v rámci dvou účelů čtení, a sice čtení pro získání literární zkušenosti a čtení pro získání a používání informací, a dle čtyř postupů porozumění, zde se konkrétně jedná o vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretaci a posuzování textu. Z nich jsou následně utvářeny čtyři dílčí škály. Dvě z nich se vztahují k účelům čtení, konkrétně se jedná o škálu literárních textů a škálu informačních textů, další dvě kombinují postupy porozumění, v prvním případě jde o vyhledávání informací a vyvozování závěrů (škála přímočarého přístupu), ve druhém o interpretaci a posuzování textu. Je totiž možné se domnívat, že různé aktivity jak předškolní výchovy, tak učitelů v rámci využívaných metod výuky, budou často asociovány jen s jednou oblastí dovedností. Z tohoto důvodu byly v rámci analýzy sestaveny i dílčí modely zahrnující již využitě proměnné, ale vázající se k jednotlivým oblastem skóre, nikoli k celkovému skóre jako takovému. Předpokladem je, že při rozkladu skóre na jednotlivé dovednostní oblasti se podaří přesněji identifikovat nástroje, kterými je možné pozitivně působit na rozvoj dovedností čtení v rámci školní výuky. Je nutné připomenout, že nelze čekat výrazné, statisticky významné rozdíly mezi skóre z jednotlivých dovednostních oblastí, je však vhodné zaznamenat trendy. Graf č. 45 prezentuje data základních zjištění za jednotlivé oblasti dovedností.



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „coefplot“ z regresního modelu pomocí balíčku „lme4“.

Je patrné, že dvě nejsilnější statisticky významné proměnné s pozitivní asociací se skóre z testu čtenářské gramotnosti – sebejistota žáka ve čtení a socioekonomický status žáka – se dle jednotlivých dovednostních oblastí liší. Žáci, kteří se při čtení cítí sebejistě, dosahují vyššího skóre v rámci dovednosti interpretace a posuzování a zejména v rámci dovednosti práce s informačními texty než žáci, kteří jsou ve čtení nesebejistí. Menší nárůst skóre lze pozorovat v případě práce s informačními texty i při vyšším SES. Žáci, kteří disponují vyšším SES, dosahují vyššího skóre v práci s informačními texty než žáci, kteří dosahují nižší SES. Opačný trend dat lze pozorovat v případě vyššího průměrného SES školy. Žáci, kteří navštěvují školu s vyšším průměrným SES, dosahují spíše nižšího skóre v práci s informačními texty oproti jiným typům skóre. Rozdíl nicméně není statisticky významný.



Významně vyšší rozdíly mezi skóre z jednotlivých dovednostních oblastí lze zaznamenat v případě pohlaví žáka. Obecně se tvrdí, že dívky dosahují významně vyššího skóre v testech čtenářské gramotnosti než chlapci. Rozklad skóre ukazuje, že dívky dosahují významně vyššího skóre v oblasti práce s literárními texty, naopak výrazně zaostávají v případě práce s informačními texty. Řešením rozdílů mezi dívkami a chlapci ve čtenářské gramotnosti proto může být odlišný přístup ke každému z nich, u dívek podpora ve čtení informačních textů, u chlapců naopak podpora čtení textů literárních tak, aby došlo k vyrovnání jejich úrovně. Alternativním řešením může být naopak podpora dívek ve čtení literárních textů a u chlapců podpora čtení informačních textů tak, aby se podporovala přirozeně dominantní čtenářská dovednost.

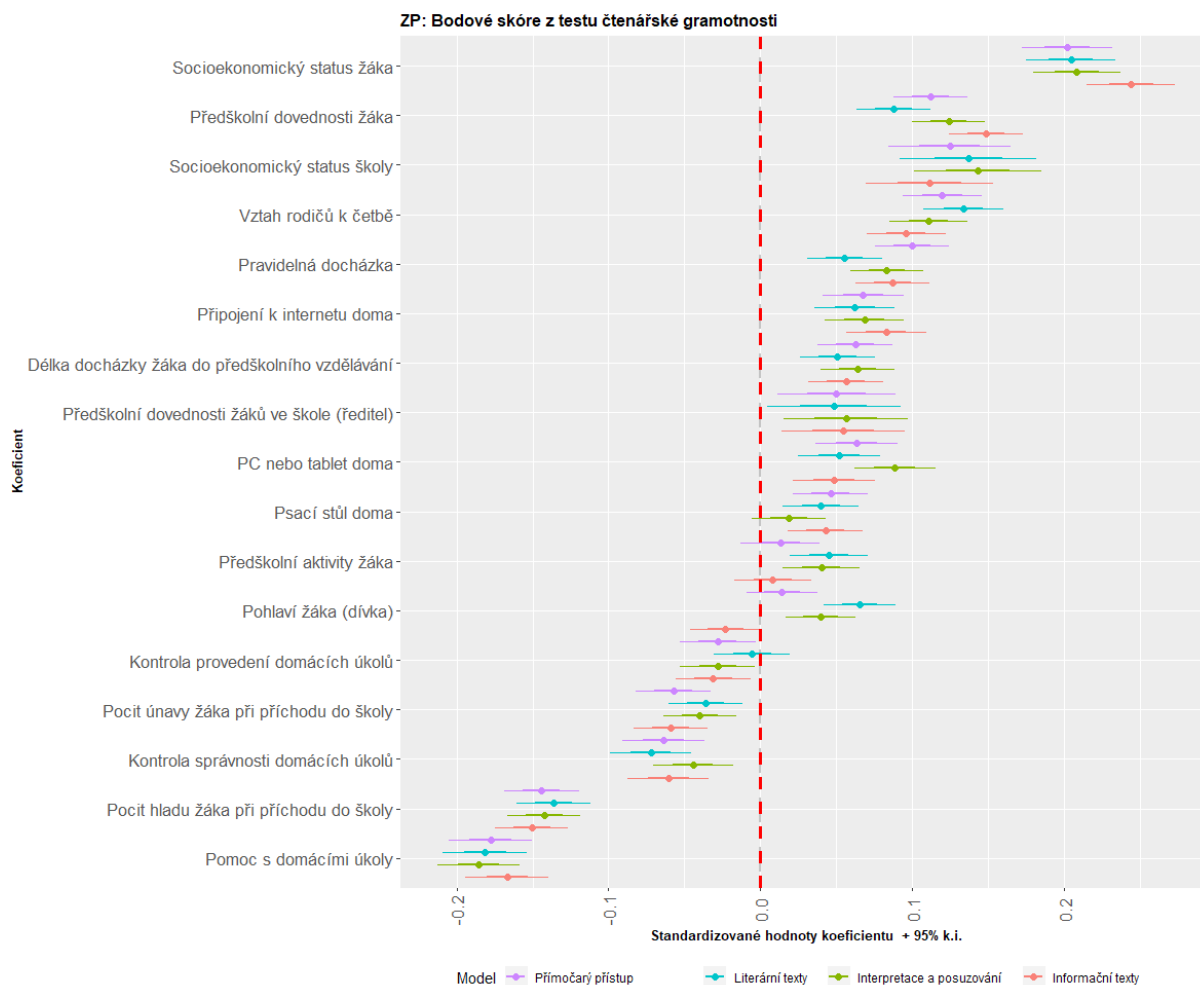
Graf č. 46 ukazuje regresní modely za jednotlivé dovednostní oblasti v rámci předškolní výchovy. Podobně jako v případě základních zjištění, žáci s vyšším SES dosahují lepších výsledků v práci s informačními texty. Vyšší SES poskytuje žákům dovednosti k tomu, aby lépe pracovali s informačními texty, jiných čtenářských dovedností se to nicméně netýká. Pokles v jakékoli jiné dovednostní oblasti také není patrný.

Výrazný nárůst skóre v práci s informačními texty na úkor skóre v práci s literárními texty lze zaznamenat v případě předškolních dovedností. Žáci, kteří si již z předškolní výchovy nesou zakotvené dovednosti potřebné pro čtení, dosahují vyššího skóre v dovednosti práce s informačními texty než žáci, kteří si předškolní dovednosti z předškolního vzdělávání nenesou. Propad skóre lze pozorovat i v případě přímočarého přístupu, naopak nárůst v případě interpretace a posuzování. Opačný trend dat – zvyšování skóre v práci s literárními texty – lze pozorovat v případě čtení rodičů. Žáci, jejichž rodiče častěji čtou, pravděpodobněji častěji čtou literární než informační texty, což se pozitivně projevuje ve skóre žáků z testu čtenářské gramotnosti. Samotné rodinné klima nastavené na čtení nicméně nemusí být dostatečné pro rozvoj dovednosti interpretace a posuzování a dovednosti práce s informačními texty, na což je potřeba rozvoj jiných dovedností předškolní výchovy. Pro komplexní rozvoj žáka je proto nutné jak vhodně nastavené rodinné klima podporující čtení, tak rozvoj dovedností potřebných ke čtení.

Dílcí doporučení pro rozvoj v rámci předškolních dovedností se váže k použití ICT nikoli ve škole, ale v rámci domácí přípravy. Pozitivním přínosem může být dostupnost domácího internetového připojení. Žáci, kteří mají doma internet, dosahují vyššího skóre z práce s informačními texty než žáci, kteří internet doma nemají. Podobně pozitivní může být vlastnictví PC nebo tabletu. Žáci, kteří mohou pracovat s PC nebo tabletem, dosahují vyššího skóre v interpretaci a posuzování než žáci, kteří PC ani tabletem nedisponují. Používání ICT v domácím prostředí přitom nezpůsobuje propad skóre v jiných dovednostních oblastech. Na zřetel je ovšem nutné brát vhodné využívání internetu, PC a tabletu, stejně tak jejich umírněné, ne přílišné užívání, jak odhalily analýzy v předchozích kapitolách.

Značné rozdíly mezi skóre žáků v jednotlivých dovednostních oblastech lze pozorovat opět na proměnné pohlaví. Zatímco dívky dosahují vyšší skóre v práci s literárními texty a oproti základním zjištěním také v interpretaci a posuzování, naopak zaostávají v oblasti práce s informačními texty, u chlapců lze předpokládat opačný průběh dat.

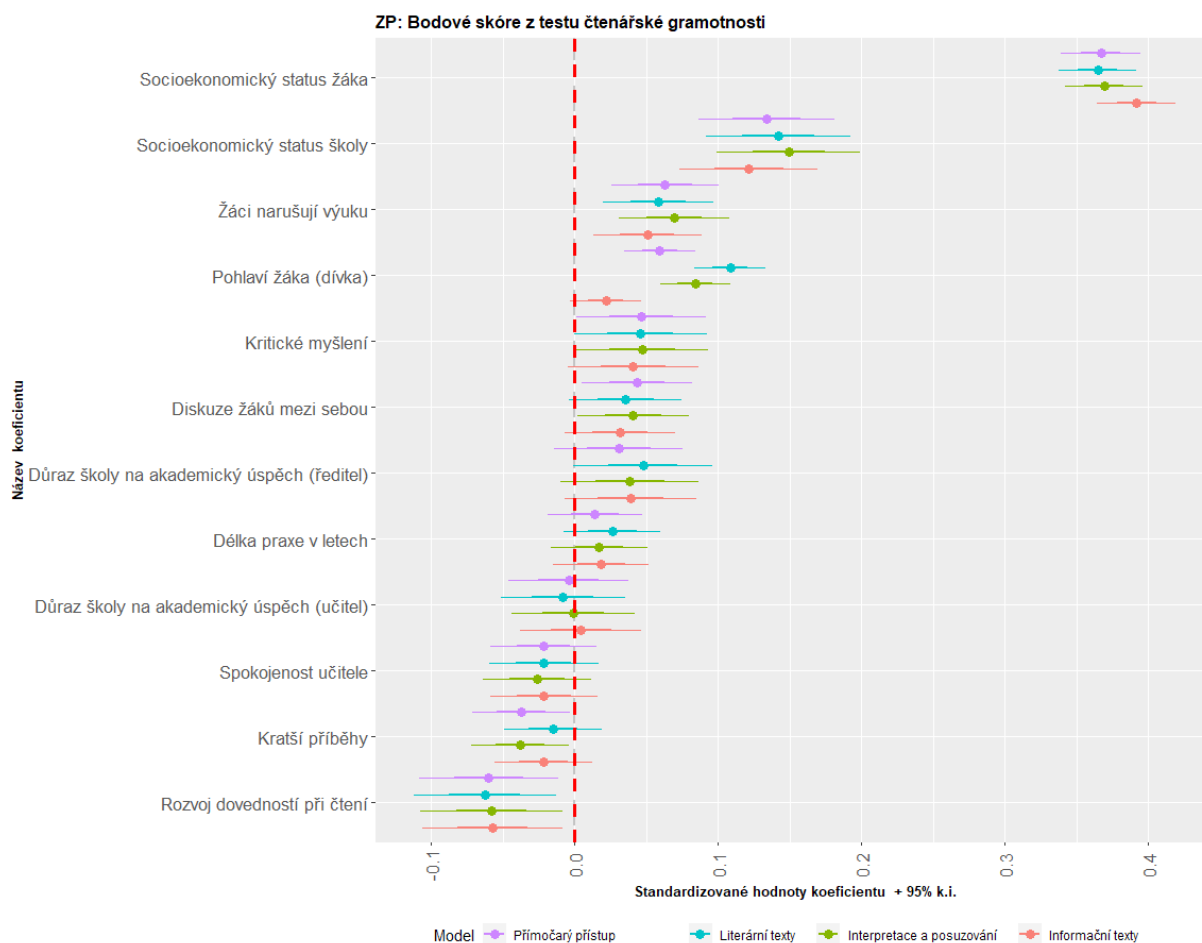
Existence odlišných dílcích skóre v závislosti na aktivitě je patrná také v problematice domácích úkolů, přestože jakákoliv dopomoc při zpracování či kontrola domácích úkolů je spojena spíše s poklesem ve skóre, pohledem nejmenšího poklesu žáci, jejichž rodiče kontrolují, zda mají splněné domácí úkoly, dosahují lepšího skóre v práci s literárními texty. Žáci, jejichž rodiče kontrolují, zda mají úkol správně, dosahují lepšího skóre v oblasti interpretace a posuzování. A nakonec žáci, jimž rodiče přímo pomáhají při zpracování domácích úkolů, dosahují mírně vyššího skóre v oblasti práce s informačními texty. Rozdíly nicméně nejsou spolehlivě statisticky významné a příčinu je možné hledat mj. i v nastavení rodinného klimatu či ve vlivu SES, byť je v modelech kontrolován.



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „coefplot“ z regresního modelu pomocí balíčku „lme4“.

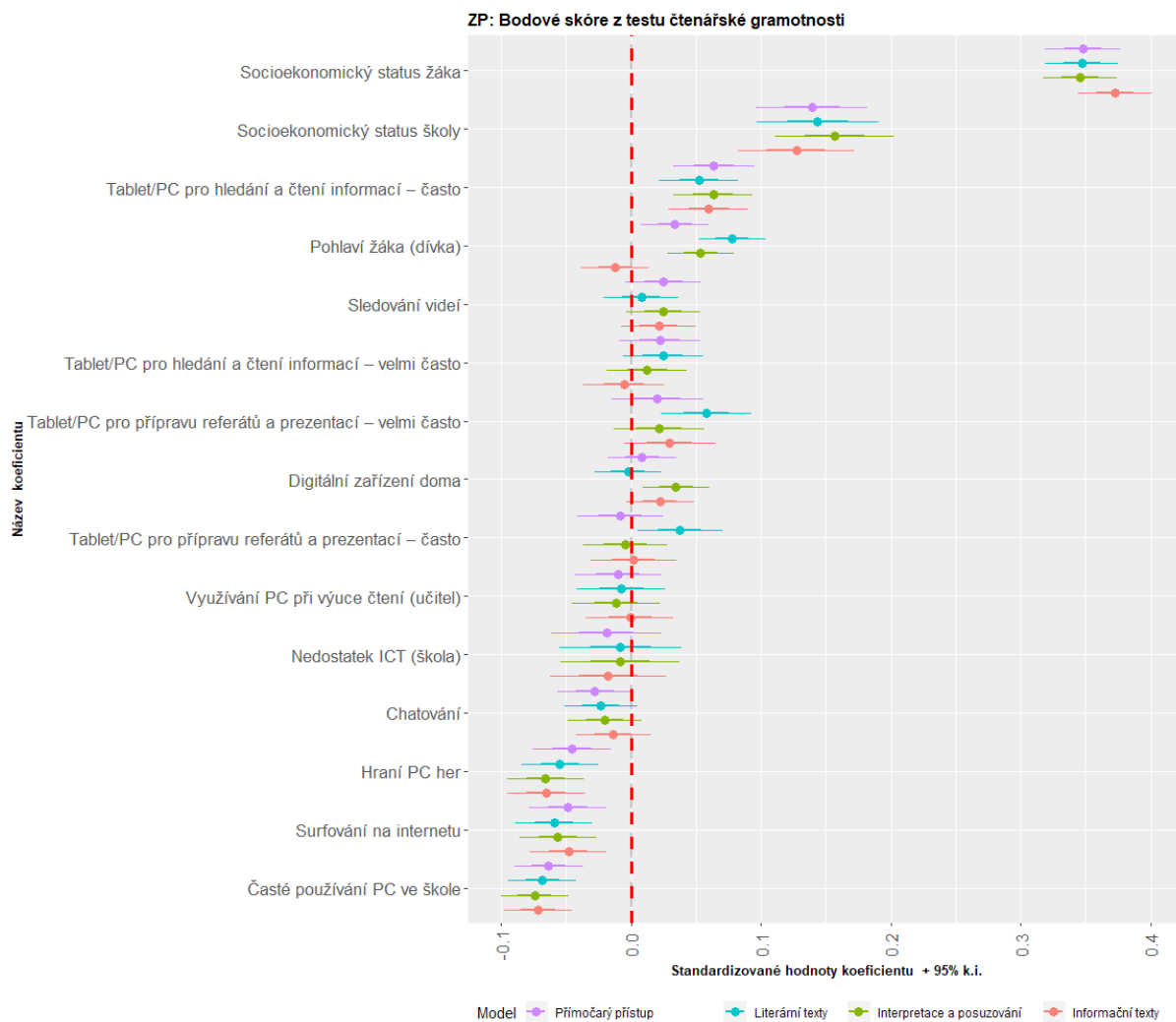
Graf č. 47 sleduje proměnné testující problematiku role učitele ve výuce a efektu uplatňovaných vyučovacích metod. Pokud odhlédneme od stejných efektů proměnných SES, SES školy a pohlaví žáka, žádná z testovaných proměnných nevykazuje rozdíly na základě rozkladu celkového skóre z testu čtenářské gramotnosti. Nelze říci, že žádná z vyučovacích metod nemá efekt na rozvoj žáků ve čtenářské gramotnosti, ale že všechny vyučovací metody rozvíjí čtenářské dovednosti žáků stejnou měrou, což podporuje i závěr analýzy o neexistenci univerzálně použitelné vyučovací metody, která by vedla k výraznému rozvoji čtenářských dovedností bez ohledu na SES či pohlaví žáka, jeho rodinné zázemí, předškolní výchovu apod.





Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „coefplot“ z regresního modelu pomocí balíčku „lme4“.

Poslední sledovanou problematikou z hlediska rozkladu celkového skóre z testu čtenářské gramotnosti je využívání ICT pro potřeby výuky čtení, jež je zobrazeno v grafu č. 48 hierarchického regresního modelu. Kromě již interpretovaných proměnných SES žáka, SES školy a pohlaví žáka je zřejmá statisticky významná asociace využívání PC nebo tabletu žáky pro přípravu referátů a prezentací s vyšším skóre v oblasti práce s literárními texty. Naopak asociace s jinými oblastmi dovedností není statisticky významná. U jiných proměnných pak nepozorujeme žádné významnější rozdíly a asociace kromě těch, jež byly prezentovány již v příslušných kapitolách.



Poznámka: Graf vytvořen v programovacím jazyku R pomocí balíčku „coefplot“ z regresního modelu pomocí balíčku „lme4“.



ZÁVĚRY

Sekundární analýza si kladla za cíl empiricky postihnout oblasti formálního, neformálního i informálního předškolního vzdělávání; role a kvality učitele ve vzdělávacím procesu, používaných vyučovacích metod, postupů práce s žáky a faktory motivace a spokojenosti učitelů; využívání ICT v rámci výuky čtení a efekt proměnných z těchto oblastí na dosažené skóre žáků v mezinárodním testu čtenářské gramotnosti PIRLS 2016.

Základní deskriptivní statistika potvrdila dominantní vliv jak individuálního socioekonomického statusu žáků, tak průměrného socioekonomického statusu školy, kterou žáci navštěvují. Dominantní vliv SES se projevil zejména v oblasti předškolní výchovy. Pokud dítě nepochází z rodiny, kde jsou nastaveny vhodné podmínky pro čtení (dostupnost široké škály knih v domácnosti, rodiče se běžně věnují čtení apod.), negativně se to projeví na výsledku v testu čtenářské gramotnosti po nástupu povinné školní docházky. Pokud dítě nemá osvojené základní dovednosti potřebné pro čtení, jako jsou rozpoznávání písmen či slov, případně celých vět a kratších textů, již z předškolní výchovy, proces základního vzdělávání až do 4. ročníku zpravidla nedokáže takové znevýhodnění žáka dostatečně kompenzovat. Vhodnou strategií je posílení získávání dovedností potřebných pro čtení v rámci formálního (mateřské školy) i neformálního (rodina) předškolního vzdělávání. Žáci, kteří navštěvují předškolní vzdělávání alespoň dva roky před nástupem povinné školní docházky, dosahují statisticky významně vyššího skóre v testu čtenářské gramotnosti. Potřeba silnějšího zapojení rodiny a formálního předškolního vzdělávání do rozvoje čtenářské gramotnosti je umocněna postavením čtení v rámci vzdělávacího procesu. Zatímco v matematice, přírodních vědách, informatice a jiných vzdělávacích oblastech mohou být znalosti předávány žákům pomocí standardizovaných postupů až v rámci základního vzdělávání, rozvíjení dovedností potřebných pro čtení je nutné zahájit již v předškolním věku.

Dominantní vliv individuálního SES se projevil zejména u těch žáků, kteří navštěvují školy s nižším průměrným SES. Pokud žák s nižším SES navštěvuje školu s vyšším průměrným SES, dosahuje lepších výsledků než žák s nižším SES, který navštěvuje školu s nižším průměrným SES. Data podporují závěry pro nerozdělování tříd na základě SES.

V oblasti role učitele a uplatňovaných postupů práce s žáky sekundární analýza neidentifikovala žádnou univerzální vyučovací metodu, kterou by mohli učitelé aplikovat a která by spolehlivě vedla k rozvoji dovedností čtení, zprostředkovaně pak k lepšímu skóre v testu čtenářské gramotnosti. Vždy záleží na kontextu, v jakém jsou vybrané vyučovací metody aplikovány, jak často jsou aplikovány a do jaké míry jsou přijímány samotnými žáky. Učitel musí najít vhodný mix vyučovacích metod, které povedou k adekvátnímu rozvoji dovedností čtení a které budou zohledňovat rozvoj dílčích kompetencí čtenářské gramotnosti (interpretace a posuzování, literární vs. informační texty apod.) dle charakteru dané třídy. Přestože výsledky analýzy nejsou zcela průkazné, na základě trendu dat lze obecně doporučit metody, které budou žákům srozumitelné, budou podporovat kritické myšlení (např. diskuse žáků mezi sebou) a aktivní individuální přístup učitele k jednotlivým žákům. Velmi vhodné je podporování sebejistoty žáků v dovednosti čtení. Žáci, kteří si věří, dosahují statisticky významně výrazně vyššího skóre v testech čtenářské gramotnosti než žáci, kteří si v dovednosti čtení nevěří. Z činností uplatňovaných učitelem v hodinách čtení s rozvojem čtenářské sebejistoty žáka pozitivně koreluje například častější poskytování materiálů odpovídajících zájmu žáků.

V oblasti využití ICT se potvrdil vztah pozorovaný již v dřívějších zjištěních České školní inspekce. Pokud žáci využívají ICT pro potřeby výuky v umírněné míře, může to mít pozitivní efekt na jejich skóre z testu čtenářské gramotnosti (není to však pravidlem). Pokud žáci využívají ICT pro potřeby výuky nadměru, může to mít naopak negativní efekt (i to

však není pravidlem). Lze říci, že umírněné využívání ICT k činnostem souvisejícím se čtením neškodí, nadměrné využívání ICT může však mít potenciální negativní dopady, stejně tak absolutní nevyužívání ICT k činnostem souvisejícím se čtením. Využívání ICT k jiným činnostem, než je vyučování (surfování po internetu, hraní her apod.), ve vztahu ke skóre z testu čtenářské gramotnosti škodí vždy.

Dílčím zjištěním sekundární analýzy je statisticky významný vztah mezi psychickým rozpoložením žáka a efektem negativního rozpoložení na proces vzdělávání. Zatímco uvedená sebejistota žáka má efekt na skóre z testu čtenářské gramotnosti výrazně pozitivní, pocit hladu a únavy při příchodu do školy má efekt významně negativní. Pocit hladu přitom není spojen se SES žáka, jde tedy spíše o otázku výchovy a nastaveného životního stylu a denního režimu žáka.

Sekundární analýza poukázala především na přetrvávající problematiku vysoce negativního efektu individuálního SES žáka i nízkého průměrného SES školy, kterou daný žák navštěvuje. Specifický charakter čtenářské gramotnosti, zejména potřeba kvalitního předškolního vzdělávání a omezená schopnost základního vzdělávání potlačit znevýhodnění plynoucí z předškolního vzdělávání, dále umocňuje dominantní vliv SES. Přestože sekundární analýza poukázala na některé faktory schopné pozitivně působit i přes nízký SES žáka, v hlubším kvantitativním testování byla omezena zejména absencí tematické a časové propojitelnosti s národními daty elektronického zjišťování České školní inspekce (systém InspIS).



SEZNAM ZKRATEK

SES	socioekonomický status
HLM	hierarchický lineární regresní model
ICT	informační technologie
ZŠ	základní škola
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků



PŘÍLOHA

Deskriptivní statistika jednotlivých proměnných datového souboru využitých v sekundární analýze

Název proměnné	Počet pozorování	Průměr	Směrodatná odchylka	Min	Max
Časté používání PC ve škole	5 329	0,23	0,42	0	1
Další vzdělávání učitele	5 537	2,42	1,06	1	5
Délka docházky žáka do předškolního vzdělávání	5 266	4,88	0,92	1	6
Délka praxe v letech	5 537	20,26	10,61	1	45
Digitální zařízení doma	5 251	9,94	1,63	3,92	14,32
Diskuse žáků mezi sebou	5 516	2,77	0,73	1	4
Důraz školy na akademický úspěch (ředitel)	5 537	8,95	1,34	5,19	12,93
Důraz školy na akademický úspěch (učitel)	5 537	9,15	1,53	5,31	17,11
Hraní PC her	5 466	0,16	0,37	0	1
Chatování	5 409	0,14	0,35	0	1
Individuální zpětná vazba	5 537	2,84	0,87	1	4
Kontrola provedení domácích úkolů	5 231	4,87	0,46	1	5
Kontrola správnosti domácích úkolů	5 233	4,39	0,95	1	5
Kratší příběhy	5 537	3,12	0,48	2	4
Kritické myšlení	5 516	-1,87	0,49	-3,20	-1
Materiály podle zájmu žáků	5 537	2,65	0,78	1	4
Nedostatek ICT (škola)	5 537	-10,98	1,49	-13,75	-6,35
Obliba čtení	5 518	9,47	1,73	2,55	14,58
PC nebo tablet doma	5 512	0,98	0,15	0	1
Pocit hladu žáka při příchodu do školy	5 359	1,95	0,98	1	4
Pocit únavy žáka při příchodu do školy	5 487	2,56	0,93	1	4
Pohlaví žáka	5 537	0,48	0,50	0	1
Pomoc s domácími úkoly	5 229	3,72	1,21	1	5
Pravidelná docházka	5 511	3,27	0,92	1	4
Předškolní aktivity žáka	5 269	10,52	1,70	2,14	14,70
Předškolní dovednosti žáka	5 230	9,91	2,01	4,87	13,88
Předškolní dovednosti žáků ve škole	5 537	8,70	1,23	7,11	11,72
Připojení k internetu doma	5 506	0,94	0,23	0	1
Psací stůl doma	5 509	0,94	0,23	0	1
Rozvoj dovedností při čtení	5 501	-1,98	0,48	-3,22	-1
Sebejistota ve čtení (žák)	5 496	9,96	1,82	2,96	13,47
Přihláška na gymnázium	5 272	0,16	0,36	0	1
Sledování videí	5 444	2,92	1,22	1	5
Socioekonomický status školy	5 518	10,58	0,61	7,75	12,05
Socioekonomický status žáka	5 202	10,58	1,43	4,16	14,82
Spokojenost učitele	5 537	8,87	2,17	4,39	12,00



Surfování na internetu	5 450	0,12	0,33	0	1
Šikana	5 478	-10,28	1,98	-12,92	-3,28
Tablet/PC pro hledání a čtení informací	5 469	1,89	0,67	1	3
Tablet/PC pro přípravu referátů a prezentací	5 420	2,17	0,80	1	3
Vlastní pokoj	5 510	0,63	0,48	0	1
Výuka celé třídy najednou	5 537	0,98	0,14	0	1
Využívání PC při výuce čtení (učitel)	5 537	0,24	0,43	0	1
Vztah rodičů k četbě	5 257	9,80	1,88	2,72	13,88
Zapadá do školy (žák)	5 497	9,27	1,68	3,45	12,65
Žáci narušují výuku	5 537	-11,02	1,59	-14,37	-6,73

INDEXY

U všech používaných indexů bylo v případě potřeby přetočeno kódování tak, aby vyšší hodnota odpovídala vyšší přítomnosti sledovaného jevu.

Digitální zařízení doma

PIRLS index vytvořený z odpovědí rodičů a žáků na následující otázky týkající se dostupnosti digitálních zařízení v domácnosti:

- PC/tablet a internetové připojení (žák),
- počet digitálních informačních přístrojů (rodič),
- digitální přístroje pro čtení (rodič).

Důraz školy na akademický úspěch (ředitel)

PIRLS index vytvořený z odpovědí ředitelů na otázky hodnocení úrovně následujících aspektů ve škole:

- pochopení cílů školního vzdělávacího programu ze strany učitelů,
- úspěšnost učitelů při realizaci školního vzdělávacího programu,
- nároky učitelů na výsledky žáků,
- schopnost učitelů žáky inspirovat,
- spolupráce učitelů s vedením školy (včetně předsedů předmětových komisí) při plánování výuky,
- zapojení rodičů do činnosti školy,
- ochota rodičů zajistit, aby žáci byli připraveni se učit,
- nároky rodičů na výsledky žáků,
- zájem rodičů na dobrých výsledcích žáků,
- snaha žáků dobře ve škole prospívat,
- schopnost žáků dosahovat vzdělávacích cílů školy,
- respekt žáků ke spolužákům, kteří ve škole svým prospěchem vynikají.

Důraz školy na akademický úspěch (učitel)

PIRLS index vytvořený z odpovědí učitelů na otázky hodnocení úrovně následujících aspektů ve škole:

- pochopení cílů školního vzdělávacího programu ze strany učitelů,
- úspěšnost učitelů při realizaci školního vzdělávacího programu,
- nároky učitelů na výsledky žáků,
- schopnost učitelů žáky inspirovat,
- spolupráce učitelů s vedením školy (včetně předsedů předmětových komisí) při plánování výuky,
- zapojení rodičů do činnosti školy,
- ochota rodičů zajistit, aby žáci byli připraveni se učit,
- nároky rodičů na výsledky žáků,
- zájem rodičů na dobrých výsledcích žáků,
- snaha žáků dobře ve škole prospívat,
- schopnost žáků dosahovat vzdělávacích cílů školy,
- respekt žáků ke spolužákům, kteří ve škole svým prospěchem vynikají.



Kritické myšlení

Vlastní index zachycující provádění činností potenciálně rozvíjejících kritické myšlení žáků učiteli ve výuce. Možnost sestavit z vybraných otázek index byla ověřena pomocí faktorové analýzy. Otázky, které byly použity pro tvorbu indexu, jsou následující:

- dávám nový obsah do souvislosti s předchozími znalostmi žáků.
- podněcuji žáky, aby se lépe snažili porozumět textu,
- podněcuji diskuse žáků o textech,
- podněcuji žáky, aby zpochybňovali názor v textu,
- pracuji s různými hledisky (žáků i textů) k dosažení hlubšího porozumění.

Nedostatek ICT (škola)

PIRLS index vytvořený z odpovědí ředitelů na otázky týkající se míry nedostatku následujících digitálních zdrojů či zařízení školy:

- učitelé schopní využívat dostupnou techniku,
- audiovizuální zdroje pro výuku (např. interaktivní tabule, digitální projektory),
- počítačová technologie pro výuku a učení (např. počítače nebo tablety určené pro žáky),
- počítačové programy/aplikace pro výuku čtení.

Obliba čtení

PIRLS index vytvořený z odpovědí žáků na následující otázky týkající se toho, jak rádi čtou:

- rád/a si s ostatními lidmi povídám o tom, co čtu,
- měl/a bych radost, kdyby mi někdo dal knihu jako dárek,
- myslím si, že čtení je nuda,
- chtěl/a bych mít na čtení více času,
- čtení mě baví,
- při čtení se toho hodně dozvím,
- rád/a čtu věci, které mě nutí přemýšlet,
- líbí se mi, když mi kniha umožní představovat si jiné světy,
- čtu, jen když musím,
- rodiče jsou rádi, když čtu,
- rád/a čtu, ale nemám žádné zajímavé knížky,
- čtu si pro radost,
- čtu, abych se dozvěděl/a něco o tom, co mě zajímá.

Předškolní aktivity žáka

PIRLS index vytvořený z odpovědí rodičů na otázky týkající se četnosti provádění následujících činností s dítětem v předškolním věku:

- čtení knih,
- vyprávění příběhů,
- zpívání písniček,
- hraní si s hračkami a písmeny (např. kostky s písmeny),
- povídání si o tom, co dělali,
- povídání si o tom, co četli,
- hraní slovních her (např. určení prvního nebo posledního písmena slova, vyjmenování

- všech písmen ve slově),
- psaní písmen nebo slov,
- čtení nahlas, co je napsáno na cedulích a na obalech výrobků.

Předškolní dovednosti žáka

PIRLS index vytvořený z odpovědí rodičů na otázky týkající se toho, jak dítě zvládalo před nástupem do školy následující činnosti:

- rozpoznat většinu písmen,
- řečíst některá slova,
- přečíst věty,
- přečíst příběh,
- napsat písmena,
- napsat některá slova.

Předškolní dovednosti žáků ve škole

PIRLS index vytvořený z řediteli uvedených podílů žáků ovládajících následující činnosti při nástupu do školy:

- rozpoznat většinu písmen,
- přečíst některá slova,
- přečíst věty,
- přečíst příběh,
- napsat písmena,
- napsat některá slova.

Rozvoj dovedností při čtení

Vlastní index zachycující provádění činností rozvíjejících dovednosti a postupy nezbytné pro čtení s porozuměním učiteli ve výuce. Možnost sestavit z vybraných otázek index byla ověřena pomocí faktorové analýzy. Činnosti, které byly použity pro tvorbu indexu, jsou následující:

- vyhledat informaci v textu,
- určit hlavní myšlenku přečteného textu,
- vysvětlit nebo podložit, jak porozuměli přečtenému textu,
- porovnat přečtený text se svými zkušenostmi,
- porovnat přečtený text s jinými texty, které četli již dříve,
- odhadnout, co se stane dále v textu, který čtou,
- zobecnit přečtený text a vyvodit z něj závěry,
- popsat styl nebo uspořádání přečteného textu,
- určit postoj nebo záměr autora.

Sebejistota ve čtení

PIRLS index vytvořený z odpovědí žáků na otázky týkající se jejich sebejistoty ve čtení:

- čtení mi většinou jde,
- čtení je pro mě snadné,
- dělá mi problémy číst příběhy, ve kterých jsou obtížná slova,
- čtení je pro mě těžší než pro spoustu mých spolužáků,



- čtení je pro mě těžší než ostatní předměty,
- čtení mi prostě nejde.

Socioekonomický status školy

Vlastní index vytvořený agregací indexu domácích zdrojů pro učení na úroveň školy

Socioekonomický status žáka

PIRLS index domácích zdrojů pro učení vytvořený z odpovědí rodičů a žáků na následující otázky:

- počet knih doma (žák),
- internetové připojení a vlastní pokoj (žák),
- zaměstnání rodičů (rodiče),
- vzdělání rodičů (rodiče),
- počet dětských knih doma (rodiče).

Spokojenost učitele

PIRLS index vytvořený z odpovědí učitelů na otázky určující míru následujících pocitů:

- se svým povoláním učitele jsem spokojený/spokojená,
- ve své práci nacházím hluboký význam a smysl,
- pociťuji nadšení pro svou práci,
- má práce mě inspiruje,
- jsem hrdý/hrdá na práci, kterou dělám.

Šikana

PIRLS index vytvořený z odpovědí žáků na otázky určující četnost provedení následujících věcí ostatními žáky v letošním roce:

- vysmívali se mi nebo mi nadávali,
- nechtěli si se mnou hrát nebo povídat,
- rozšiřovali o mně lži,
- něco mi ukradli,
- uhodili mě nebo zranili (např. strčili, bouchli, kopli),
- nutili mě dělat něco, co jsem nechtěl/a,
- šířili o mně informace, které mě ztrapňovaly,
- vyhrožovali mi.

Vztah rodičů k četbě

PIRLS index vytvořený z odpovědí rodičů na následující otázky týkající se jejich vztahu k četbě:

- čtu, jen když musím,
- rád/a si s ostatními lidmi povídám o tom, co čtu,
- rád/a trávím volný čas čtením,
- čtu, jen když potřebuji informace,
- čtení patří u nás doma k důležitým činnostem,
- chtěl/a bych mít na čtení více času,
- čtení mě baví,

- čtení patří k mým oblíbeným koníčkům,
- když jste doma, jak často si čtete pro radost?

Zapadá do školy (žák)

PIRLS index vytvořený z odpovědí žáků na otázky určující jejich míru souhlasu s následujícími tvrzeními:

- do školy chodím rád/a,
- ve škole se cítím bezpečně,
- mám pocit, že jsem ve škole dobře zapadl/a,
- učitelé v naší škole jsou ke mně spravedliví,
- jsem hrdý/hrdá na to, že chodím do této školy.

Žáci narušují výuku

PIRLS index vytvořený z odpovědí učitelů na otázky sledující míru omezování jejich výuky v testované třídě následujícími skutečnostmi:

- žákům chybí nezbytné předchozí znalosti či dovednosti,
- žáci trpí podvýživou,
- žáci trpí nedostatkem spánku,
- žáci nejsou přítomni,
- žáci vyrušují,
- žáci nemají zájem o výuku,
- žáci vykazují mentální postižení, poruchy chování nebo duševní poruchy.



SEZNAM LITERATURY

- 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.
- Bietenbeck, Jan. 2014. „Teaching Practices and Cognitive Skills.“ *Labour Economics* 30: 143–153.
- Birch, Sondra H., Gary Ladd. 1997. „The teacher-child relationship and children's early school adjustment.“ *Journal of School Psychology* 35: 61–79.
- 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.
- 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.
- Cambria, Jenna, C. S. Coddington, J. T. Guthrie, A. Wigfield. 2010. „Dedication as a mediator of motivation and achievement.“ Poster presented at *the Annual meeting of the Society for Research on Adolescence*, Philadelphia.
- Cambria, Jenna, John T. Guthrie. 2010. „Motivating and engaging students in reading.“ *New England Reading Association Journal* 46 (1): 16–30.
- Carrasco, Marcela Roman, F. Murillo Torrecilla. 2012. „Learning environments with technological resources: a look at their contribution to student performance in Latin American elementary schools.“ *Educational Technology Research and Development* 60 (6): 1107–1128.
- Celik, V. 1999. *Instructional Leadership*. Ankara: Pegem Publication.
- Condie, Rae, Bob Munro. 2007. *The Impact of ICT in Schools – a Landscape Review*. Strathclyde: University of Strathclyde.
- Cuevas, Ricardo, Nikos Ntoumanis, Juan G. Fernandez-Busos, Kimberley Bartholomew. 2018. „Does teacher evaluation based on student performance predict motivation, well-being and ill-being?“ *Journal of School Psychology* 68: 154–162.
- Česká školní inspekce. Webové stránky: <http://www.csicr.cz/>
- Česká školní inspekce. 2011. *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání*. Praha: ČŠI.
- Česká školní inspekce. 2016. *Žáci a ICT – Sekundární analýza výsledků šetření ICILS 2013 a PISA 2012*. Praha: ČŠI.
- Česká školní inspekce. 2017a. *Koncepční rámec šetření PIRLS 2016*. Praha: ČŠI.
- Česká školní inspekce. 2017b. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016. Národní zpráva*. Praha: ČŠI.
- Deci, Edward L., Richard M. Ryan. 1985. *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Doležalová, J. 2009. „Produkty a efekty edukace. Gramotnost.“ Pp. 223–229 in Jan Průcha (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

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.

Dvořák, Dominik, Jana Straková. 2016. „Konkurence mezi školami a výsledky žáků v České republice: pohled zblízka na šetření PISA 2012.“ *Pedagogika* 66 (2): 206–229.

Eickelmann, B., K. Drossel, H. Wendt, W. Bos. 2012. „ICT-use in primary schools and children's mathematics achievement: a multi level approach to compare educational systems through an International Lens with TIMSS data.“ *Joint AARE APERA International Conference, WERA focal meeting*, Sydney 2012.

ePIRLS 2016. Webové stránky:

<http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/epirls/about-epirls-2016/#side>

Evans, Mary Ann, Maureen Fox, Louise Cremaso, Lori McKinnon. 2004. „Beginning reading: The views of parents and teachers of young children.“ *Journal of Educational Psychology* 96: 130–141.

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, Frédéric Guay, Herbert Marsh, Martin Dowson. 2008. „The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST).“ *Journal of Career Assessment* 16 (2): 256–279.

Fernet, Claude, Frédéric 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.

Findikci, I. 2006. *Human Resource Management*. Istanbul: Alfa Publications.

Fontana, David. 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.

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.

Gavora, Peter, Oľga Zápotočná a kolektiv. 2003. *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovanie*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Gumus, Sedat, Erkan Hasan Atalmis. 2011. „Exploring the relationship between purpose of computer usage and reading skills of Turkish students: evidence from PISA 2006.“ *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 10: 129–140.

Guthrie, John T. 2013. „Best Practises for Mtivating Students to Read.“ In Leysley Mandel Morrow, Linda B. Gambrell (eds.). *Best Practises in Literacy Instruction. Fifth Edition*. New York: Guilford Press.

Hall, Tracey E., Charles A. Hughes, Melinda Filbert. 2000. „Computer Assisted Instruction in Reading for Students with Learning Disabilities: A Research Synthesis.“ *Education and Treatment of Children* 23 (2): 173–193.



Hamre, Bridget K, Robert C. Pianta. 2005. „Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?“ *Child Development* 76 (5): 949–967.

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.

Heckman, James J., Seong Hyeok Moon, Rodrigo Pinto, Peter A. Savelyev, Adam Yavitz. 2010. „The Rate of Return to the High/Scope Perry Preschool Program.“ *Journal of Public Economics* 94 (1–2): 114–128.

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.

Houška, Tomáš. 1995. *Škola pro třetí tisíciletí*. Praha: T. Houška.

Howes, Carollee, Leslie C. Phillipsen, Ellen Peisner-Feinberg. (2000). „The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten.“ *Journal of School Psychology* 38 (2): 113–132.

Chandra, Vinesh, Margaret Lloyd. 2008. „The Methodological Nettle: ICT and Student Achievement.“ *British Journal of Educational Technology* 39 (6): 1087–1098.

Cheema, Jehanzeb R., Bo Zhang. 2013. „Quantity and quality of computer use and academic achievement: evidence from a large-scale international test program.“ *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology* 9 (2): 95–106.

Christodoulidis, Triantafyllos. 2004. *Achievement goals, task perceptions and motivation of teachers in physical education and other specialties. Doctoral dissertation*. Komotini, Greece: Democritus University of Thrace.

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Webové stránky: <http://www.iea.nl/about-us>

Janík, Tomáš. 2012. „Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání.“ *Pedagogika* 62 (3): 244–261.

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.

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.

Kikuchi, Hidefumi, Hiroshi Kato, Kanji Akahori. 2002. „Analysis of Children's Web Browsing Process: ICT Education in Elementary Schools.“ *Proceeding of the International Conference on Computers in Education (ICCE'02)*. (online)

Kirby, John R., Brenda Hogan. 2008. „Family literacy environment and early literacy development.“ *Exceptionality Education International* 18: 112–130.

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.

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.

Kramplová Iveta a kol. 2002. *Netradiční úlohy aneb Čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Kropáčková, Jana, Radka Wildová, Anna Kucharská. 2014. „Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období.“ *Pedagogická orientace* 24 (4): 488–509.

Kulik, James A. 2003. *The effects of using instructional technology in elementary and secondary schools: What controlled evaluation studies say*. Menlo Park, CA: SRI International.

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.

Lam, Shui-fong, Rebecca Wing-yi Cheng, Harriet C. Choy. 2010. „School support and teacher motivation to implement project-based learning.“ *Learning and Instruction* 20: 487–497.

LaRoche, Sylvie, Marc Joncas, Pierre Foy. 2017. „Sample Design in PIRLS 2016.“ In Michael O. Martin, Ina V. S. Mullis, Martin Hooper (eds.). *Methods and Procedures in PIRLS 2016*. Boston, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Lavy, Victor. 2015. „What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence.“ *CE-Sifo Economic Studies* 62 (1): 88–125.

Lee, Yuan-Hsuan, Jiun-Yu Wu. 2012. „The effect of individual differences in the inner and outer states of ICT on engagement in online reading activities and PISA 2009 reading literacy: exploring the relationship between the old and new reading literacy.“ *Learning and Individual Differences* 22 (3): 336–342.

Leppänen, Ulla, Pekka Niemi, Kaisa Aunola, Jari-Erik Nurmi. 2011. „Development of reading skills among preschool and primary school pupils.“ *Reading Research Quarterly* 39 (1): 72–93.

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.



Lynch, Lisa, Angela Fawcett, Roderick I. Nicolson. 2000. „Computer-assisted Reading Intervention in a Secondary School: An Evaluation study.“ *British Journal of Educational Technology* 4 (31): 333–348.

Maněnová, Martina. 2012. *Vliv ICT na práci učitele 1. stupně základní školy*. Praha: Extrasystem Praha.

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.

Median. 2015. *Analýza determinantů pracovní aktivity obyvatel sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených oblastí (na datech UNDP Roma study 2011)*. Výzkumná zpráva. (online)

Mertin, Václav. 2003. „Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku.“ Pp.121–129 in Václav Mertin, Ilona Gillernová (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřských škol*. Praha: Portál.

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.). 2015. *PIRLS 2016 Assessment Framework, 2nd edition*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.

Mullis, Ina V. S., Michael O. Martin, Shirley Goh, Caroline Prendergast (eds.). 2017. *PIRLS 2016 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading*. Boston, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, Ina V. S., Michael O. Martin, Pierre Foy, Martin Hooper. 2017. *ePIRLS 2016 International Results in Online Informational Reading*. Boston, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Najvarová, Veronika. 2010. „Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy.“ *Pedagogická orientace* 20 (3): 49–65.

Národní ústav pro vzdělávání. 2013. *Stále méně dětí baví čtení*. (online)

Nocar, David. 2003. „ICT ve výuce matematiky.“ *Department of Mathematics Report Series* 11.

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. 2014. „Does pre-primary education reach those who need it most?“ *Pisa in focus* 40 (online).

Ofsted. 2004. *ICT in Schools – the Impact of Government Initiatives Five Years on*. London: Ofsted.

Palermo, Francisco, Laura D. Hanish, Carol Lynn Martin, Richard A. Fabes, Mark Reiser. 2007. „Preschoolers’ academic readiness: What role does the teacher-child relationship play?“ *Early Childhood Research Quarterly* 22 (4): 407–422.

Peisner-Feinberg, Ellen a kol. 2001. „The relation of preschool child-care quality to children’s cognitive and social development trajectories through second grade.“ *Child Development* 72: 1534–1553.

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.

Pešat, Pavel, Vojtěch Gybas. 2014. „ICT ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“ Pp. 417–424 in *PSYCHOLOGICA XLII (2014)*. Univerzita Komenského: Bratislava.

Pianta, Robert C., Michael S. Steinberg, Kristin B. Rollins. 1995. „The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children’s classroom adjustment.“ *Development and Psychopathology* 7 (2): 295–312.

PIRLS 2016. Webové stránky: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/>

Průcha, Jan, Eliška Walterová, Jiří Mareš. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Rabušicová, Milada. 2002. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown.

Rathore, Bharti. 2011. „Language Learning Through ICT.“ *Journal of Technology for ELT* 1 (1) (online).

Reeve, Johnmarshall. 2009. „Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they become more autonomy supportive.“ *Educational Psychologist* 44: 159–178.

Reeve, Johnmarshall, Sung Hyeon Cheon. 2014. „An intervention-based program of research on teachers’ motivating styles.“ Pp. 297–343 in Stuart Karabenick, Timothy C. Urdan (eds.). *Advances in motivation and achievement*. Bingley: Emerald Group Publishing.

Reeve, Johnmarshall. 2016. „Autonomy-Supportive Teaching: Ehat It Is, How to Do It.“ Pp. 129–152 in Liu Woon Chia, John Wang Chee Keng, Richard M. Ryan (eds.). *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self Determination Theory*. Singapore: Springer.

Reynolds, Arthur J. 2000. *Success in Early Intervention: The Chicago Child-Parent Centers*. Lincoln, London: University of Nebraska Press.

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.

Santlerová, Květoslava. 1995. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido.

Sheard, Mary, Jebar Ahmed. 2007. *Engaging the, Xbox Generation of Learners' in Higher Education*. Huddersfield: University of Huddersfield, School of Education and Professional Development.

Shu, Hua a kol. 2002. „The role of home-literacy environment in learning to read Chinese.“ Pp. 207–224 in Li, Gaffney, Packard (eds.). *Chinese children's reading acquisition: Theoretical and pedagogical issues*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.

Schwerdt, 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.

Slates, Stephanie L., Karl L. Alexander, Doris R. Entwisle, Linda S. Olson. 2012. „Counteracting summer slide: Social capital resources within socioeconomically disadvantaged families.“ *Journal of Education for Students Placed at Risk* 17: 165–185.

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.

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 diferenciací vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000.“ *Pedagogika* (60): 21–37.

Straková, Jana, Jaroslava Simonová. 2015. „Beliefs of Czech teachers as a prerequisite for effective teaching.“ *Studia pedagogica* 20 (4): 53–70.

Šauerová, Markéta. 2012. „Vliv vývoje sociálních interakcí dětí předškolního a mladšího školního věku na možnost podpory čtenářské gramotnosti v rodinné edukaci.“ *Pedagogika* 61 (1–2): 126–136.

Šebesta, Karel. 2005. *Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.

Taylor, Ian M., Nikos Ntoumanis. 2007. „Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education.“ *Journal of Educational Psychology* 99: 747–760.

Teltemann, Janna, Reinhard Schunck. 2017. „Education systems, school segregation, and second-generation immigrants' educational success: Evidence from a country-fixed effects approach using three waves of PISA.“ *International Journal of Comparative Sociology* 57 (6): 401–424.

TIMSS, PIRLS. Webové stránky: <https://timssandpirls.bc.edu/about.html>

Torppa, Minna a kol. 2007. „Modeling the early paths of phonological awareness and factors supporting its development in children with and without familial risk of dyslexia.“ *Scientific Studies of Reading* 11: 73–103.

Underwood, 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.

Vykoukalová, Věra. 2013. *Možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti prostřednictvím specificky zaměřených úloh. Dizertační práce*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

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.

Wildová, Radka. 2005. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

Wildová, Radka, Zdeněk Krivánek. 2009. „Základy gramotnosti (počáteční čtenářská gramotnost).“ In Jan Průcha (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Wildová, Radka. 2012. „Čtenářská gramotnost v evropském kontextu.“ *Pedagogika* 62 (1–2): 45–52.

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.

Zhang, Su zhen, George K. Georgiou, Shu Hua. 2018. „What Aspects of the Home Literacy Environment Differentiate Chinese Children At Risk for Reading Difficulties From Their Not At Risk Controls?“ *Preschool and Primary Educational Journal* (in press).

Zíkl, Pavel a kol. 2011. *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. Praha: Grada Publishing.

Zíkl, Pavel a kol. 2015. „The Possibilities of ICT Use for Compensation of Difficulties with Reading in Pupils with Dyslexia.“ *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 176: 915–922.

Zounek, Jiří., Klára Šedová. 2009. *Učitelé a technologie: Mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno: Paido.

Zymeraj, Shpëtim. 2018. „Developing Language Skills in Preschool Children through Games.“ *European Journal of Language and Literature Studies* 4 (4): 6–9.







www.csicr.cz