

Výroční zpráva

České školní inspekce za školní rok 2014/2015



Praha, listopad 2015

Obsah

1	Předškolní vzdělávání	6
1.1	Podmínky předškolního vzdělávání	8
1.1.1	Školy a děti v předškolním vzdělávání	8
1.1.2	Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v předškolním vzdělávání	9
1.1.3	Finanční podmínky v předškolním vzdělávání	10
1.1.4	Řízení školy v předškolním vzdělávání	11
1.1.5	Personální podmínky v předškolním vzdělávání	13
1.1.6	Systém školního poradenství a prevence rizikových jevů	15
1.2	Průběh předškolního vzdělávání	15
1.2.1	Zajišťování rovných příležitostí ke vzdělávání	15
1.2.2	Realizované formy a vzdělávací metody	16
1.2.3	Podpora dětí se SVP a nadaných	19
1.2.4	Komunikace mezi účastníky vzdělávacího procesu	20
1.2.5	Podpora rozvoje schopností a dovedností dětí	21
1.2.6	Podpora rozvoje jazykové gramotnosti	21
1.2.7	Podpora rozvoje dalších gramotností	22
1.2.8	Příprava dětí na první ročník povinné školní docházky	23
1.2.9	Podpora výchovy ke zdraví zaměřená na rozvoj zdravých stravovacích návyků, pohybových dovedností a tělesné zdatnosti dětí	24
1.3	Výsledky předškolního vzdělávání	26
1.3.1	Celkové výsledky vzdělávání dětí	26
1.4	Závěry	27
2	Základní vzdělávání	28
2.1	Podmínky základního vzdělávání	30
2.1.1	Školy a žáci v základním vzdělávání	30
2.1.2	Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním vzdělávání	32
2.1.3	Finanční podmínky v základním vzdělávání	33
2.1.4	Řízení školy v základním vzdělávání	34
2.1.5	Personální podmínky v základním vzdělávání	38
2.1.6	Systém školního poradenství a prevence rizikových jevů	41
2.2	Průběh základního vzdělávání	43
2.2.1	Zajišťování rovných příležitostí ke vzdělávání	43
2.2.2	Realizované formy a vzdělávací metody	46
2.2.3	Podpora žáků se SVP a žáků nadaných	51
2.2.4	Komunikace mezi účastníky vzdělávacího procesu	53
2.2.5	Podpora rozvoje schopností a dovedností žáků	54
2.2.6	Podpora rozvoje ICT gramotnosti	55
2.2.7	Podpora rozvoje jazykové gramotnosti	57
2.2.8	Podpora rozvoje dalších gramotností	58
2.2.9	Adaptace a příprava žáků na první ročník povinné školní docházky	59
2.2.10	Vzdělávání dětí v přípravných třídách a přípravných stupních základních škol speciálních	59
2.2.11	Podpora výchovy ke zdraví zaměřená na rozvoj zdravých stravovacích návyků, pohybových dovedností a tělesné zdatnosti žáků	60
2.3	Výsledky základního vzdělávání	63
2.3.1	Celkové výsledky vzdělávání žáků	63
2.3.2	Výsledky žáků v národních šetřeních (NIQES)	64

2.4	Závěry.....	65
3	Střední vzdělávání a vzdělávání v konzervatořích	66
3.1	Podmínky středního vzdělávání	68
3.1.1	Školy a žáci ve středním vzdělávání	68
3.1.2	Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve středním vzdělávání	71
3.1.3	Finanční podmínky ve středním vzdělávání.....	73
3.1.4	Řízení školy ve středním vzdělávání.....	74
3.1.5	Personální podmínky ve středním vzdělávání.....	75
3.1.6	Systém školního poradenství a prevence rizikových jevů.....	77
3.2	Průběh středního vzdělávání	78
3.2.1	Zajišťování rovných příležitostí ke vzdělávání	78
3.2.2	Realizované formy a vzdělávací metody.....	79
3.2.3	Podpora žáků se SVP a nadaných	81
3.2.4	Komunikace mezi účastníky vzdělávacího procesu	81
3.2.5	Odborné vzdělávání a vzdělávání na pracovištích praktického vyučování.....	82
3.2.6	Podpora rozvoje schopností a dovedností žáků.....	84
3.2.7	Podpora rozvoje ICT gramotnosti	85
3.2.8	Podpora rozvoje jazykové gramotnosti	87
3.2.9	Podpora rozvoje dalších gramotností	89
3.2.10	Adaptace a příprava žáků na první ročník středního vzdělávání.....	90
3.2.11	Podpora výchovy ke zdraví zaměřená na rozvoj zdravých stravovacích návyků, pohybových dovedností a tělesné zdatnosti žáků.....	90
3.3	Výsledky středního vzdělávání	91
3.3.1	Celkové výsledky vzdělávání žáků	91
3.3.2	Výsledky žáků v národních šetřeních (NIQES)	92
3.3.3	Ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou a závěrečnou zkouškou ...	94
3.4	Závěry.....	96
4	Základní umělecké vzdělávání	98
4.1	Podmínky základního uměleckého vzdělávání	99
4.1.1	Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání	99
4.1.2	Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním uměleckém vzdělávání.....	102
4.1.3	Finanční podmínky v základním uměleckém vzdělávání	104
4.1.4	Řízení školy v základním uměleckém vzdělávání	105
4.1.5	Personální podmínky v základním uměleckém vzdělávání	106
4.2	Průběh základního uměleckého vzdělávání	109
4.2.1	Realizované formy a vzdělávací metody.....	109
4.2.2	Komunikace mezi účastníky vzdělávacího procesu	113
4.2.3	Podpora rozvoje schopností a dovedností žáků.....	113
4.3	Výsledky základního uměleckého vzdělávání	117
4.4	Závěry.....	118
5	Zájmové vzdělávání.....	120
5.1	Podmínky zájmového vzdělávání.....	120
5.1.1	Zařízení a účastníci v zájmovém vzdělávání.....	120
5.1.2	Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zájmovém vzdělávání.....	121
5.1.3	Finanční podmínky v zájmovém vzdělávání.....	123
5.1.4	Řízení školského zařízení pro zájmové vzdělávání.....	125
5.1.5	Personální podmínky v zájmovém vzdělávání.....	127
5.2	Průběh zájmového vzdělávání.....	127
5.2.1	Realizované formy a vzdělávací metody.....	127

5.3	Výsledky zájmového vzdělávání	130
5.4	Závěry	131
6	Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	132
6.1	Podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	132
6.1.1	Děti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	132
6.1.2	Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	133
6.1.3	Finanční podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	133
6.1.4	Řízení zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	134
6.1.5	Personální podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy .	135
6.2	Průběh v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	136
6.2.1	Realizované formy a metody sledované činnosti	136
6.2.2	Rozvoj sledovaných činností	138
6.3	Výsledky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy	139
6.4	Závěry	139
7	Jednoletý pomaturitní kurz v jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky	140
7.1	Podmínky jednoletého pomaturitního kurzu	141
7.1.1	Žáci v jednoletém pomaturitním kurzu	141
7.1.2	Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v jednoletém pomaturitním kurzu	141
7.1.3	Finanční podmínky v jednoletém pomaturitním kurzu	141
7.1.4	Řízení školy v jednoletém pomaturitním kurzu	141
7.1.5	Personální podmínky v jednoletém pomaturitním kurzu	141
7.2	Průběh jednoletého pomaturitního kurzu	142
7.2.1	Realizované formy a vzdělávací metody	142
7.2.2	Komunikace mezi účastníky vzdělávacího procesu	142
7.2.3	Kurzy a mezinárodní zkoušky	142
7.3	Výsledky jednoletého pomaturitního kurzu	143
7.4	Závěry	143
8	Zavádění nových metod, postupů a nástrojů inspekčního hodnocení	143
8.1	Národní rámec kvality ve vzdělávání	144
8.1.1	Role národního rámce kvality při inspekční činnosti	144
8.1.2	Model tzv. kvalitní školy	144
8.1.3	Kritéria hodnocení	145
8.1.4	Popisy úrovní	145
8.1.5	Formuláře, dotazníky, ankety	146
8.2	Metody, postupy a nástroje pro hodnocení gramotností	146
8.2.1	Nástroje pro Českou školní inspekci i další aktéry	146
8.2.2	Využitelnost testových úloh	147
8.3	Informační systémy rodiny InspIS	147
8.3.1	InspIS SET a InspIS SETmobile	148
8.3.2	InspIS ŠVP	148
8.3.3	InspIS PORTÁL	148
8.3.4	InspIS E-LEARNING	149
8.3.5	Další etapa budování informačních systémů	149
8.3.6	Integrační rozhraní pro školní informační systémy	149
8.3.7	Rozšíření systému InspIS SET	150
8.3.8	Průběžné vzdělávání a školicí dokumenty	150
8.4	Závěr	150

9	Mezinárodní aktivity a mezinárodní spolupráce.....	150
9.1	Aktivity ČŠI v systému Evropských škol ve školním roce 2014/2015	150
9.2	Zahraniční školy	158
9.3	Zapojení do mezinárodních šetření, mapování znalostí a dovedností žáků	159
9.3.1	Zajištění úkolů mezinárodních šetření v rámci projektů ESF	159
9.3.2	Zajištění mezinárodního šetření PISA 2015.....	159
9.3.3	Zajištění mezinárodního šetření TIMSS 2015.....	160
9.3.4	Zajištění mezinárodního šetření PIRLS 2016 (pilotní šetření).....	160
9.3.5	Pokračování šetření TALIS 2013	161
9.4	Spolupráce s OECD a IEA, aktuální a plánované zapojení v jednotlivých šetřeních.....	161
9.5	Zapojení ČŠI v projektech SICI	162
9.6	Vyhodnocení mezinárodních závazků ČŠI za školní rok 2014/2015.....	163
9.6.1	Semináře a setkání pořádané ČŠI v mezinárodním kontextu.....	166
9.6.2	Přínos mezinárodních aktivit.....	167
10	Souhrnné poznatky z kontrol a analýza úrazovosti	168
10.1	Souhrnné poznatky z veřejnosprávní kontroly využívání finančních prostředků státního rozpočtu poskytnutých školám a školským zařízením	168
10.1.1	Základní údaje o veřejnosprávní kontrole	168
10.1.2	Souhrnné výsledky kontrolní činnosti	168
10.1.3	Závěry veřejnosprávní kontroly	170
10.2	Souhrnné poznatky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování	171
10.2.1	Základní údaje o kontrole zařízení školního stravování.....	171
10.2.2	Souhrnné poznatky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování	172
10.2.3	Závěr.....	176
10.3	Analýza školní úrazovosti	177
	TABULKOVÁ ČÁST	183
	Přílohy	203
Příloha č. 1	Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2014/2015.....	203
Příloha č. 2	Změny v právních předpisech souvisejících se vzděláváním, které nabyly účinnosti ve školním roce 2014/2015.....	212
Příloha č. 3	Vybrané náměty a doporučení ČŠI pro MŠMT	216
Příloha č. 4	Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI	218
Příloha č. 5	Seznam zkratk	233
Příloha č. 6	Tematické zprávy za školní rok 2014/2015	236

1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je nedílnou součástí vzdělávacího systému České republiky. Je obecně pojímáno jako výchozí etapa celoživotního vzdělávání a v Mezinárodní normě pro klasifikaci vzdělávání ISCED (1999) je předškolní institucionální vzdělávání označováno jako preprimární vzdělávání a vymezeno jako počáteční – nultá úroveň. Ze zdrojů EURYDICE¹ vyplývá, že systém formálního vzdělávání a péče v raném dětství, pro děti ve věku před zahájením primárního vzdělávání, mají zavedeny všechny evropské země. Organizace se však liší, nejčastěji bývají využívány dva modely. Severské země, baltské země, Chorvatsko a Slovinsko mají tzv. integrovaný systém, kdy za vzdělávání a péči o děti od 0 do 6 let zodpovídá jedno ministerstvo a jsou většinou poskytována ve stejných zařízeních. Ostatní země, včetně České republiky, mají tzv. dělený systém, kdy jsou služby poskytovány odděleně v zařízeních pro mladší a starší děti. Systémová zodpovědnost za vzdělávání a péči o děti od 0 do 6 let bývá rozdělena mezi dvě i více ministerstev.

V České republice je institucionální předškolní vzdělávání zajišťováno mateřskými školami, ve kterých jsou vzdělávány děti zpravidla od 3 do 6 let, mohou se v nich však vzdělávat i děti mladší 3 let a děti s odloženou povinnou školní docházkou.

Každá mateřská škola je povinna zpracovat svůj Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále „ŠVP PV“), který musí být v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále „RVP PV“). ČŠI věnovala posuzování souladu ŠVP PV a RVP PV v minulých letech velkou pozornost a provedla posouzení souladu ŠVP PV a RVP PV ve všech MŠ zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení. Školy dostaly v případě zjištěných nedostatků zpětnou vazbu s doporučeními na jejich odstranění. Přestože školy dostaly zpětnou vazbu, ne všechny adekvátně reagovaly. Ve školním roce 2014/2015 bylo zjištěno, že 77 (9,8 %) ze 787 posuzovaných ŠVP PV plně neodpovídalo požadavkům §5 odst. 1 a 2 školského zákona. Rovněž bylo zjištěno, že ŠVP PV nebyl ve 13 školách (1,7 %) zveřejněn na přístupném místě ve škole, což není v souladu s §5 odst. 3 školského zákona.

Česká školní inspekce v rámci druhé klíčové aktivity projektu Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (NIQES) vyvinula nástroj pro tvorbu, modifikaci a hodnocení školních vzdělávacích programů (InspIS ŠVP), který může mateřským školám při tvorbě a administraci vlastních ŠVP PV napomoci. Jde o aplikaci, jejímž prostřednictvím lze komfortně a efektivně školní vzdělávací program vytvořit. Systém uživatele při tvorbě školního vzdělávacího programu systematicky vede, zajišťuje formální náležitosti dokumentu, pomocí předdefinovaných kontrolních vazeb napomáhá zajistit soulad ŠVP PV s povinnými položkami a dalšími předepsanými parametry dle RVP PV. Od dubna 2015 probíhala v mobilních vzdělávacích centrech v krajských městech k modulu InspIS ŠVP proškolení pedagogů MŠ.

Česká školní inspekce uskutečnila ve školním roce 2014/2015 celkem 829 vstupů do škol poskytujících předškolní vzdělávání. Z toho v 670 (tj. 80 %) školách byla provedena komplexní inspekční činnost v rámci periodického inspekčního cyklu, v 86 (10,4 %) školách byla inspekční činnost uskutečněna na podnět, 48 (5,8 %) vstupů bylo provedeno na žádost soukromých škol. Následná inspekční činnost byla realizována v 19 (2,3 %) školách, přičemž ČŠI kontrolovala účinnost opatření k nedostatkům zjištěným při předchozí inspekční činnosti. Zařazeno bylo také 6 (0,7 %) orientačních inspekcí zaměřených na dílčí aspekty předškolního vzdělávání. Jedním z nejdůležitějších inspekčních nástrojů pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání byly inspekční hospitace ve třídách, kterých bylo realizováno 2 626.

¹ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf

Tabulka č. 1 Inspekční činnost v mateřských školách ve školním roce 2014/2015

Typ inspekční činnosti	Počet	Podíl
Komplexní	670	80,8
Na žádost	48	5,8
Na podnět	86	10,4
Orientační	6	0,7
Následná kontrola	19	2,3
Celkem	829	100,0

V souvislosti s hodnocením a kontrolou vzdělávání v MŠ se ČŠI zaměřila na některé specifické oblasti, například: podpora výchovy ke zdraví, prevence rizikového chování dětí, přijímání dětí mladších tří let k předškolnímu vzdělávání, podpora rozvoje dosažené úrovně a výsledky vzdělávání v informační a jazykové gramotnosti, kvalita vzdělávání dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, kvalita vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a sociálně znevýhodněných lokalit, kvalifikovanost pedagogických pracovníků.

Činnost ČŠI v oblasti předškolního vzdělávání se uskutečňuje v kontextu mezinárodní spolupráce. Zástupce České školní inspekce se pravidelně účastní jednání pracovní skupiny pro ranou péči a předškolní vzdělávání Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (ECEC OECD²). V rámci mezinárodního průzkumného šetření *Monitoring quality* poskytla ČŠI data k mezinárodním analýzám, které jsou v současné době zpracovávány a budou koncem roku vydány v publikaci *Starting strong IV - Monitoring quality*.

V rámci spolupráce s Evropskou komisí se zástupce ČŠI aktivně podílel v pracovní skupině na tvorbě strategického materiálu *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*,³ který obsahuje doporučení pro systémové řízení kvality předškolního vzdělávání a rané péče v zemích Evropské unie.

První pokus o srovnávací mezinárodní šetření v oblasti předškolního vzdělávání učinila také Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků ve vzdělávání (IEA⁴). Šetření Early Childhood Education Study (ECES IEA) mělo původně zahrnovat dvě fáze. V první fázi jde o podrobné zmapování (formou tzv. policy dotazníku) toho, jak je oblast předškolního vzdělávání zajištěna v zapojených státech. Jako výstup bude zpracována mezinárodní přehledová zpráva, s jejímž vydáním se počítá na konci roku 2015. První fáze měla být východiskem pro realizaci navazující fáze druhé (zjišťování úrovně dovedností a schopností předškolních dětí; včetně doprovodných dotazníků pro rodiče, učitele, ředitele školy). Z důvodů zapojení nízkého počtu států (Chile, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Itálie, Polsko, Ruská federace, USA) se s realizací druhé fáze zatím nepočítá.

ČŠI se aktivně účastnila v rámci pracovní skupiny Evropské komise tvorby strategického materiálu *A quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Dokument obsahuje doporučení, která by měla vést ke zvyšování kvality předškolního vzdělávání v evropských zemích včetně příkladů dobré praxe.

² <http://www.oecd.org/edu/school/earlychildhoodeducationandcare.htm>

³ http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/eccec-quality-framework_en.pdf

⁴ www.iea.nl

1.1 Podmínky předškolního vzdělávání

1.1.1 Školy a děti v předškolním vzdělávání

Počet mateřských škol již několik let mírně stoupá. Odráží se zde především stále vysoká poptávka po umístění dětí, a to zejména v některých lokalitách. Ve školním roce 2014/2015 bylo v ČR 5 158 mateřských škol, což je nárůst o 73 škol oproti předchozímu roku.

Tabulka č. 2 Mateřské školy

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2012/13	2013/14	2014/15
Počet mateřských škol celkem	5011	5 085	5 158
Z toho počet škol pro žáky se SVP	110	113	115
Podíl soukromých škol (v %)	3,9	4,9	5,8
Podíl církevních škol (v %)	0,8	0,8	0,9
Podíl malých škol (MŠ do 50 žáků)	51,9	51,7	52,1

Pokračoval také trend vzniku nových soukromých mateřských škol. Jejich podíl ze všech subjektů poskytujících předškolní vzdělávání činil 5,8 %, tj. nárůst oproti předchozímu roku o 0,9 %.

Ve školním roce 2014/2015 navštěvovalo předškolní vzdělávání dle údajů MŠMT celkem 367 603 dětí, to je nárůst o více než 4 000 dětí oproti předchozímu školnímu roku. Podíl dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se nezměnil, zůstává na zhruba stejné úrovni již několik let (2,8 %). Podíl dětí-cizinců vzrostl na 2,0 % (v předchozím roce činil 1,7 %). Podobně došlo k mírnému nárůstu podílu dětí mladších tří let na 10,3 % (loni 9,1 %). Ačkoliv počet odmítnutých žádostí byl i letos vysoký (50 800), znamená to oproti roku 2013/2014 mírné zlepšení (loni to bylo 60 281). Podíl 5letých dětí, které se účastní předškolního vzdělávání (z celkové populace takto starých dětí) zůstává stabilní a činí 90,6 %.

Dle školského zákona se k předškolnímu vzdělávání přednostně přijímají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Stát tedy garantuje těmto dětem právní nárok na umístění v mateřské škole. Stejně jako většina evropských zemí, které zaručují každému dítěti od určitého věku místo v zařízení vzdělávání a rané péče. Většina evropských zemí zaručuje toto místo buď jako právní nárok (právo na umístění), nebo jako povinnou docházku po dobu nejméně jednoho nebo dvou let před zahájením primárního vzdělávání. Dle EURYDICE⁵ však existují výrazné rozdíly v tom, od jakého věku má dítě místo v zařízení zaručeno. Pouze Dánsko, Německo (od srpna 2013), Estonsko, Malta (od dubna 2014), Slovinsko, Finsko, Švédsko a Norsko zaručují právní nárok na vzdělávání a péči v raném dětství každému dítěti již krátce po jeho narození, často ihned po skončení rodičovské dovolené. Asi jedna třetina evropských zemí zaručuje místo od 3 let. Česká republika je rovněž jedna z většiny evropských zemí, která nabízí alespoň jeden rok bezplatného preprimárního vzdělávání.

⁵ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf

Tabulka č. 3 Děti v mateřských školách

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce			Trend
	2012/13	2013/14	2014/15	
Počet dětí v PV celkem	354340	363568	367603	+
z toho podíl dětí se zdravotním postižením (v %)	2,8	2,8	2,8	0
z toho podíl cizinců v PV (v %)	1,5	1,7	2,0	+
z toho podíl dětí mladších 3 let v PV (v %)	9,0	9,1	10,3	+
Podíl 5letých dětí v MŠ z celkové populace 5letých dětí (v %)	88,2	90,5	90,6	+

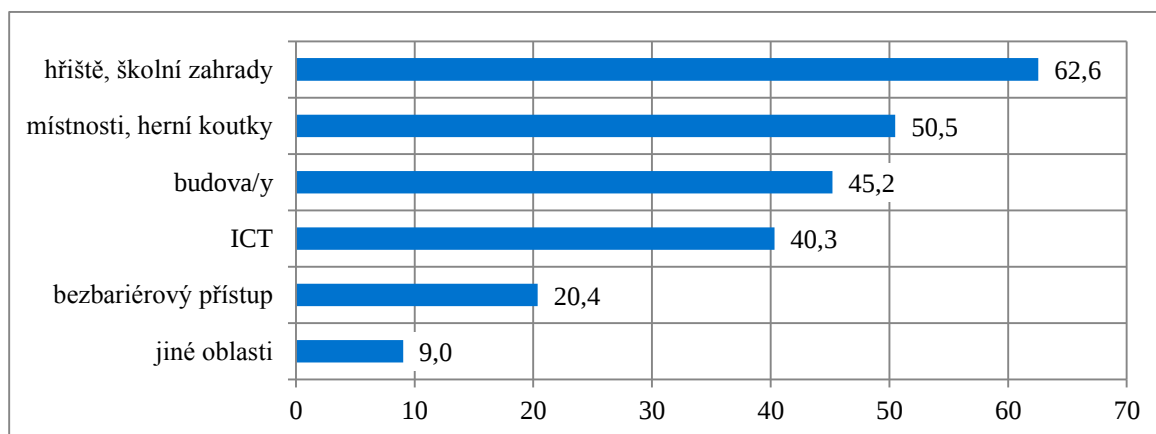
V navštívených školách bylo dle dostupných statistických výkazů při přijímání k předškolnímu vzdělávání odmítnuto celkem 6 174 dětí, loni to bylo 9 293 dětí. Z celkového počtu neuspokojených žádostí bylo pouze 1326 žádostí o přijetí dítěte mladšího 3 let, je tedy zřejmé, že zájem o přijímání nejmenších dětí výrazně nestoupá. Situace se v jednotlivých lokalitách velmi liší, největší problém je ve velkých městech a v jejich okolí.

Rovněž z analýz EURYDICE⁶ vyplynulo, že s nedostatkem míst v zařízeních pro děti mladších 3 let, stejně jako v České republice, se potýká většina zemí, navzdory celkovému poklesu populace. V současné době v této věkové kategorii odpovídá nabídka poptávce pouze ve čtyřech evropských zemích, a to v Dánsku, ve Finsku, ve Švédsku a v Norsku. Poptávka převyšuje nabídku u dětí všech věkových kategorií v Chorvatsku, v Itálii, v Polsku, v Rumunsku, na Slovensku a v Turecku. Poměr poptávky a nabídky se ale v rámci jedné země může lišit. Stejně jako v České republice, je například v Bulharsku, v Maďarsku, v Lotyšsku, v Portugalsku a na Slovensku snazší umístit dítě v mateřské škole ve venkovských oblastech než ve velkých městech. Nejvyšší účast dětí v předškolním vzdělávání je v průběhu jednoho nebo dvou let před vstupem do primárního vzdělávání.

1.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v předškolním vzdělávání

Prostorové a materiální podmínky v navštívených mateřských školách jsou zpravidla velmi dobré a jejich úroveň se dále zlepšuje. Jen ve 2,6 % případů konstatovala ČŠI, že podmínky neumožňují vzdělávání podle všech oblastí ŠVP PV. Nejčastěji se jednalo o nevyhovující místnosti či herní koutky, popř. společné prostory, chodby a zahradu. Méně výhrad směřovalo vůči vybavení. Přes poměrně dobré hodnocení školními inspektory konstatovalo 96 % ředitelů mateřských škol, že do rozvoje materiálních podmínek je potřeba investovat, a to právě do vybavení zahrad, vybavení herních koutků, ale i budov a vybavení ICT technikou.

Graf č. 1 Potřeba investic pro zlepšení materiálních podmínek MŠ – podíl škol (v %)



⁶ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf

Bezbariérový přístup má celkem 30,2 % škol, z toho většina pro tělesně postižené, jen menšina má upravené prostory pro zrakově postižené. V porovnání s loňským školním rokem jsou zjištění prakticky shodná.

Z hlediska bezpečnosti je situace také poměrně příznivá. Ve školním roce 2014/2015 bylo zjištěno porušení právních předpisů v oblasti prostor školy v 6,3 % a v oblasti personálního zabezpečení při vzdělávání a mimoškolních akcích jen v 1 % případů.

Na podzim 2014 provedla ČŠI mimořádnou kontrolu zaměřenou na zabezpečení školních budov. Zjištění jsou velmi příznivá, protože v naprosté většině mateřských škol byla pro zabezpečení proti vniknutí a pohybu cizích osob zajištěna jak technická podpora (zajištěné vchody, kamerové systémy), tak personální opatření (pedagogický a nepedagogický dohled při vstupu do školy i v průběhu dne). S ohledem na skutečnost, že v době šetření neexistoval jednotný právní předpis, který by shrnoval základní i specifické požadavky na zajištění bezpečnosti dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zapsaných do školského rejstříku, doporučila ČŠI nastavit minimální standard bezpečnosti, který by byl ukotven ve vyhlášce vydané MŠMT, a to jak v oblasti prostorové a organizačně technické, tak v oblasti personální. Tento minimální standard bezpečnosti byl vydán MŠMT v únoru 2015. Současně byl také vyhlášen neinvestiční dotační program „Podpora zabezpečení škol a školských zařízení“.

Dle současné právní úpravy se v MŠ vzdělávají děti zpravidla od 3 let, mateřské školy však mohou přijímat a přijímají i děti mladší. Podmínky pro vzdělávání dětí do 3 let však dosud uspokojivé nejsou. Přípravenost škol na jejich vzdělávání je minimální, a to jak po materiální, tak i po metodické stránce. Není k dispozici materiál, který by upravoval vzdělávací obsah pro tuto věkovou kategorii. Až na velmi ojedinělé výjimky MŠ nemají ve svém ŠVP PV nastaveny věku odpovídající přístupy k těmto dětem.

1.1.3 Finanční podmínky v předškolním vzdělávání

V kalendářním roce 2014 byly dle statistiky MŠMT celkové výdaje na předškolní vzdělávání 19 317,7 milionu Kč, to je oproti předcházejícímu roku nárůst o 1 471,4 mil. Kč. Podíl výdajů na předškolní vzdělávání z celkových veřejných výdajů na školství tak činil 10,8 %. Ve srovnání s rokem 2013 se také zvýšil výdaj na jedno dítě, a to o 1 268 Kč na částku 43 666 Kč.

Přidělené finance dostačovaly školám k tomu, aby naplňovaly svůj ŠVP PV. V 15 % škol bylo financování školy jejich silnou stránkou, pouze v 1,4 % slabou stránkou MŠ. Ředitelé MŠ se snažili získávat další finanční prostředky pro zlepšování činnosti školy z jiných zdrojů, což potvrdilo 72,6 % ze 773 ředitelů škol. Prostředky získávali nejčastěji od jednotlivých rodičů (60,2 %), komerčních subjektů (37,8 %), z ESF projektů (26,7 %) a od subjektů majících ve svém statutu podporu školy – SRPŠ, o.p.s., nadační fondy apod. (21,6 %). Podle zjištění ČŠI byly takto získané prostředky pro zlepšování činnosti škol vynakládány účelně.

Tabulka č. 4 Zdroje získávání dalších finančních prostředků pro zlepšování činnosti školy – podíl škol (v %)

Zdroj	Podíl
Od jednotlivých rodičů	60,2
Od komerčních subjektů	37,8
Z jiných zdrojů	28,2
Z ESF projektů	26,7
Od subjektů majících ve svém statutu podporu školy (SRPŠ, o.p.s., Nadační fond apod.)	21,6
Od neziskových organizací	8,4

1.1.4 Řízení školy v předškolním vzdělávání

Řízení mateřských škol bylo v 20,9 % hodnoceno jako silná stránka školy, v 8,7 % naopak nesplňovalo požadovanou úroveň a bylo její slabou stránkou.

K úspěšnému řízení MŠ výrazně napomáhala jasně formulovaná vize školy, kterou si stanovilo 87,6 % škol. Většině z nich se ji dařilo úspěšně naplňovat (96,9 %). Většina ředitelů škol (82,9 %) pravidelně monitorovala a vyhodnocovala práci své školy, 87,7 % z nich přijímalo také na základě pravidelného monitoringu a hodnocení příslušná opatření ke zlepšení činnosti. Týkala se zejména úpravy ŠVP (64,6 %), zlepšení materiálního vybavení (80,5 %) a plánu DVPP (67,8 %). Bylo však také zjištěno, že pouze necelé dvě třetiny MŠ (60,8 %) věnovaly dostatečnou pozornost hospitační činnosti jako nástroje pro zlepšování kvality pedagogického procesu. Ne vždy plnila pedagogická rada důsledně svoji funkci jako poradní orgán ředitele školy a projednávala s ním všechny zásadní pedagogické dokumenty a opatření týkající se vzdělávací činnosti školy.

Obdobně jako v předchozích letech bylo nejvíce ředitelů MŠ ve věkové kategorii 46–55 let. Ředitelé do 30 let byli spíše výjimkou. 2,8 % ředitelů zůstávalo ve funkci i přesto, že dosáhli věku 65 let. Délku svojí praxe ve funkci uváděli ředitelé nejčastěji mezi 6–10 a 11–15 lety.

Tabulka č. 5 Věk a délka praxe ředitelů – podíl ředitelů (v %)

Věk	Podíl	Délka praxe	Podíl
Do 25	0,5	Do 1 roku	7,1
26–30	0,6	2	9,7
31–35	3,7	3	8,5
36–40	7,2	4–5	10,2
41–45	14,8	6–10	19,8
46–50	23,4	11–15	14,9
51–55	18,9	16–20	10,3
56–60	5,1	21–25	13,6
61–65	0,8	26–30	3,2
Více než 65	2,8	31–35	1,9
		Více než 35	0,6
Průměr	49,79	Průměr	11,19

V 4,8 % škol bylo zjištěno, že ředitel školy nesplňoval předpoklady pro výkon funkce stanovené v § 5, § 32a a § 33 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. V 3,1 % případech chyběla řediteli školy odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonával, a v 0,9 % požadovaná délka pedagogické praxe. Ve 2 % doposud neabsolvoval povinné studium pro ředitele škol vůbec, v 0,6 % překročil stanovenou dobu 2 let pro zahájení tohoto studia. Ředitelům, kteří nesplňovali předpoklady pro výkon funkce ředitele, byla stanovena lhůta na odstranění nedostatků.

Celkově lze ale konstatovat, že ředitelé MŠ věnovali svému dalšímu vzdělávání pozornost. Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů se věnovalo 11,2 % ředitelů, studiu ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů 7,6 % a studiu k prohlubování odborné kvalifikace, kurzů a seminářů v rámci DVPP se účastnilo 83,8 % ředitelů. Nejvíce úsilí věnovali ředitelé sebevzdělávání v oblasti vedení pedagogického procesu, práva, organizačního řízení školy, ekonomické a finanční oblasti, dále se věnovali manažerským dovednostem, bezpečnosti a ochraně zdraví a dovednostem v oblasti ICT. Rovněž se vzdělávali v oblastech, které se

týkaly přímé pedagogické činnosti: vědomosti a znalosti v předmětech, které vyučují, metody a formy výuky a vedení třídy.

Tabulka č. 6 Účast ředitelů školy v dalším vzdělávání – podíl ředitelů (v %)

Forma	Podíl
Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů	11,2
Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů	7,6
Studium k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře DVPP)	83,8
Ředitel školy se žádného DVPP nezúčastnil	10,5

Ředitelé jsou dle školského zákona povinni zabývat se podněty, stížnostmi nebo peticemi týkajícími se práce školy. 80 % ředitelů uvedlo, že podněty neobdrželo a uvedenými skutečnostmi se zabývat nemuselo. 18,8 % ředitelů ve svých MŠ podněty a stížnosti řešilo, deset ředitelů (1,2 %) se obdrženou stížností dále nezabývalo.

ČŠI realizovala v MŠ celkem 86 inspekci na podnět. Ve 13,8 % se tato inspekční činnost uskutečnila z vnitřního podnětu ČŠI a týkala se škol, ve kterých byly zjištěny při předchozí inspekční činnosti nedostatky. Přestože jsou ředitelé povinni přijímat následná opatření na základě zjištění ČŠI, bylo shledáno, že 3 % ředitelů na základě předchozí inspekční činnosti důsledná opatření ke zlepšení činnosti školy nepřijala nebo přijatá opatření nebyla dostatečně účinná. Jejich počet oproti loňskému roku (1,8 %) mírně vzrostl a těmto školám bude ČŠI věnovat zvýšenou pozornost. V 18,8 % byl iniciátorem podnětu zřizovatel školy. Velký počet podnětů (42,5 %) obdržela ČŠI od zákonných zástupců dětí a veřejnosti, anonymních stížností bylo doručeno 15 % z celkového počtu.

V rámci kontroly dodržování školského zákona bylo shledáno, že většina ředitelů MŠ (86,7 %) vedla dokumentaci školy v souladu s požadavky § 28 školského zákona. Porušení bylo zjištěno ve 105 (13,3 %) případech ze 787 realizovaných kontrol. Týkalo se zejména vedení školní matriky (2,9 % škol) a výkaznictví (3 % škol). ČŠI také ověřila, že 94 % škol mělo školní řád zpracovaný v souladu s § 30 školského zákona.

V oblasti dodržování právních předpisů týkajících se přijímacího řízení bylo zjištěno ve 12 školách (1,5 %) porušení v nastavení kritérií pro přijímání dětí. Kritéria v těchto případech plně neodpovídala právním předpisům. Nejčastějším pochybením bylo to, že kritéria upřednostňovala místo trvalého bydliště dítěte před povinností školy přednostně přijímat děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, kterou upravuje §34 odst. 4 školského zákona. V 18 školách (2,3 %) bylo shledáno porušení v dodržování nastavených podmínek a kritérií pro přijímání dětí.

Nejčastějšími spolupracujícími partnery MŠ jsou vedle zřizovatelů škol zákonní zástupci dětí. Častou spoluprací se školskými poradenskými zařízeními uvedlo 80,7 %, s ostatními druhy škol 76,2 % MŠ. Partnery škol byly také neziskové organizace (30 %). Kromě toho většina škol uvedla, že se zapojila také do kulturních akcí, které byly v regionu pořádány.

Malý počet MŠ (8,4 %) byl zapojen do některého z mezinárodních projektů, naproti tomu počet škol zapojených do rozvojových programů byl poměrně vysoký (34,1 %). 2,7 % škol uvedlo, že se zapojilo do výzkumných aktivit.

ČŠI se pravidelně účastní konkurzů na místo ředitele MŠ. V 9 případech z celkového počtu 246 konkurzních řízení se přihlásili dosavadní ředitelé škol. Z nich byl pouze ve 2 (0,8 %) případech dosavadní ředitel školy jmenován. V 93,8 % případů byl zřizovatelem jmenován uchazeč z prvního místa z pořadí, které konkurzní komise doporučila.

Ředitelé MŠ byli v rámci inspekční činnosti dotazováni na překážky, které je z jejich pohledu omezují ve zlepšování kvality práce školy. 86,8 % ředitelů poukázalo na administrativní náročnost vedení školy, 27,5 % na psychickou náročnost výkonu ředitele, 27,8 % poukazuje na nedostatečnou výši finančních prostředků pro činnost školy a 25 % na vysokou míru zodpovědnosti. Naopak 7,6 % ředitelů uvedlo, že žádné překážky, které by bránily v růstu kvality práce školy, nezaznamenalo.

Podporu pro zlepšování kvality práce školy by ředitelé ze svého pohledu potřebovali zejména v oblasti právní (50,9 %), ekonomické a finanční (42,6 %), manažerských dovedností (22 %), znalosti cizích jazyků (17,4 %), ICT oblasti (17,1 %), organizačního řízení školy (16,5 %), vedení pedagogického procesu (16 %) a výuky dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (14,1 %).

1.1.5 Personální podmínky v předškolním vzdělávání

S účinností k 1. lednu 2015 začala platit novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Ta přinesla podstatnou změnu v požadavcích na odbornou kvalifikaci pedagogických pracovníků. Obecná výjimka umožňující vykonávat přímou pedagogickou činnost i bez získání odborné kvalifikace již není přípustná. Je možné uplatnit pouze některé konkrétní výjimky (např. věk nad 55 let a praxe v oboru v délce 20 let).

V mezinárodním porovnání se požadovaná kvalifikační úroveň pracovníků, kteří poskytují vzdělávání a péči dětem v raném dětství, mezi zeměmi liší. V ČR je dle požadavku výše uvedeného zákona odborná kvalifikace dostačující, pokud má předškolní pedagog středoškolské odborné vzdělání. V porovnání s evropskými zeměmi se ČR řadí mezi minimum zemí (rovněž i Slovensko a Rakousko), které vysokoškolské vzdělání pro předškolní pedagogy nepožadují.

Z analýzy EURYDICE⁷ vyplynulo, že minimálním požadavkem pro práci s tříletými a staršími dětmi bývá bakalářský titul. Francie, Itálie, Portugalsko a Island dokonce požadují magisterské vzdělání. Obecně platí, že čím jsou děti mladší, tím jsou kvalifikační požadavky na pracovníky nižší. Například ti, kteří pracují s dětmi do 3 let, nemusí mít ve více než dvou třetinách evropských zemí ani bakalářský titul.

V navštívených mateřských školách v daném školním roce pracovalo 4 370 pedagogů. Z tohoto počtu bylo 7,5 % s praxí do jednoho roku. Z hlediska odborné kvalifikace se situace zlepšuje, podíl pracovníků bez požadované kvalifikace byl v navštívených školách 9,3 % (v roce 2013/2014 to bylo 10,7 %). Ve zmíněném počtu jsou zahrnuti i pedagogové, kteří mohou přímou pedagogickou činnost vykonávat na základě výjimky zakotvené novelou zákona (7,0 %). 2,3 % pedagogů si kvalifikaci buď doplňují studiem, nebo jsou nekvalifikovaní, protože ředitel školy nemohl zajistit náhradou kvalifikovaného pedagoga. Mateřské školy většinou k nové úpravě přistupují zodpovědně, porušení právních předpisů bylo zjištěno jen v ojedinělých případech. Jednalo se o situaci, kdy vzdělávání nezajišťoval pedagogický pracovník (2 %), nebo případy, kdy pedagogický pracovník nesplňoval požadavky dané právě novelou o pedagogických pracovnících (6 %).

Jako problematické je třeba hodnotit možnosti doplňování potřebné kvalifikace. Přestože se situace mírně zlepšila a studijní obory k doplnění kvalifikace nyní nabízí více škol, stále platí, že poptávka výrazně převyšuje nabídku. Mnozí nekvalifikovaní pedagogové poměrně obtížně hledali školu, která by jim umožnila doplnit si vzdělávání.

⁷ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf

ČŠI sledovala, jak ředitelé podporují další vzdělávání pedagogů a jak pečují o rozvoj pedagogů začínajících. Z inspekční činnosti vyplynulo, že účast na některé z forem dalšího vzdělávání se týkala téměř 80 % pedagogů v navštívených školách. Začínajícím pedagogům nabízejí ředitelé různé formy podpory. Nejčastěji přidělení uvádějícího učitele, konzultace s ředitelem a vzájemné hospitace mezi pedagogy.

Tabulka č. 7 Účast učitelů v dalším vzdělávání – podíl učitelů (v %)

Forma	Podíl učitelů
Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů	14,5
Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů	7,3
Studium k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře DVPP)	72,7
Učitel se žádného DVPP nezúčastnil	16,9

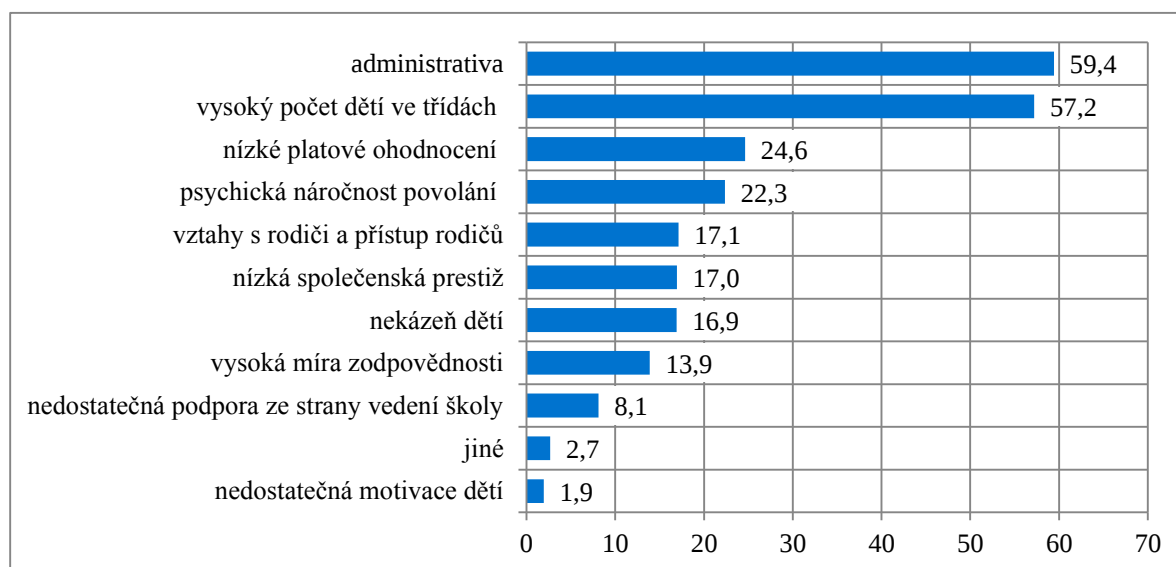
Tabulka č. 8 Formy podpory začínajících a nových učitelů – podíl škol (v %)

Formy podpory	Začínající učitelé	Noví učitelé (s pedag. praxí)
Přidělení mentora (uvádějícího učitele)	82,4	44,0
Konzultace s ředitelem/vedením školy	76,6	75,4
Kurzy, semináře	64,4	54,8
Vzájemné hospitace učitelů, následky	62,2	53,2
Formální zaškolovací program *	54,3	45,6
Jiné formy	5,9	1,6

* nový PP je seznámen s fungováním konkrétní školy/povoláním PP

Pro ověření, jak podporu ze strany vedení vnímají učitelé, využívá ČŠI anketu, kterou pedagogové vyplňují elektronicky v systému InspIS DATA. Názory pedagogů na to, zda je poskytovaná podpora ze strany vedení účinná, nejsou zcela jednoznačné a pozitivní. Jen 53,5 % oslovených učitelů hodnotí zpětnou vazbu od vedení školy jako rozhodně dostatečnou, 40,9 % jako spíše dostatečnou. Na otázku, jaké vnímají bariéry ve své práci, nejčastěji uvádějí administrativu (59,4 %), vysoký počet dětí ve třídách (57,2 %), nízké platové ohodnocení (24,6 %), psychickou náročnost povolání (22,3 %), vztahy s rodiči a přístup rodičů (17,1 %), nízká společenská prestiž (17,0 %), nekázeň dětí (16,9 %), vysoká míra zodpovědnosti (13,9 %), nedostatečná podpora ze strany vedení školy (8,1 %), jiné (2,7 %) a nedostatečná motivace dětí (1,9 %).

Graf č. 2 Překážky, které pedagogy nejvíce omezují ve zlepšování kvality jejich práce (v %)



Odpovědi na otázky, jak učitelé vnímají školní klima, jsou v mateřských školách dlouhodobě pozitivní, protože drtivá většina oslovených učitelů hodnotí vzájemné vztahy, komunikaci a spolupráci jako bezproblémové a respektující. Kladně také hodnotí spolupráci s ostatními učiteli (např. výměnu informací o vzdělávacích výsledcích dětí, poskytování metodických materiálů a spolupráci na projektech). Zajímavostí je, že při hodnocení spolupráce s rodiči jsou odpovědi poněkud méně kritické (než je tomu u ředitelů).

1.1.6 Systém školního poradenství a prevence rizikových jevů

Na základě zjišťování individuálních výsledků dětí doporučuje 94,4 % škol jejich návštěvu ve školském poradenském zařízení převážně ke zjištění školní zralosti. Pokud zákonní zástupci poskytnou škole zpětné informace o výsledku odborného vyšetření jejich dítěte, 89,9 % škol doporučení školského poradenského zařízení uplatňuje. Pro poradenskou činnost v případě prevence rizikového chování dětí však školy optimální podmínky nemají. V případě potřeby se sice mohou obrátit o pomoc na pedagogicko-psychologickou poradnu či speciálně pedagogické centrum, avšak vysoká vytíženost těchto školských zařízení neumožňuje poskytovat pedagogům systematickou odbornou pomoc. K efektivnímu řešení výše uvedené problematiky nemají školy příznivé ani vlastní personální podmínky, neboť v inspektovaných mateřských školách působilo jen necelých 20 % učitelů vzdělaných v oboru speciální pedagogika. Ředitelé si tuto situaci uvědomují a 9,6 % z nich vnímá potřebu výraznější metodické podpory pedagogů v oblasti řešení problémů disciplíny a rizikového chování dětí, a to přesto, že četnost případů rizikového chování dětí je v mateřských školách stále velmi nízká. Dle sdělení ředitelů patřily mezi rizikové jevy v mateřských školách nejčastěji agrese, násilí či ublížení na zdraví (3,5 % MŠ), poškozování majetku (2,7 % MŠ), verbální agrese vůči pedagogovi (2,5 % MŠ) a v nejnižší míře šikana (1,1 % MŠ). V souvislosti s tím označilo 16,7 % pedagogů jako největší překážku, která je omezuje ve zlepšování kvality jejich práce, právě nekázeň dětí. V důsledku toho si v rámci dalšího vzdělávání prohlubovali svoje odborné znalosti a dovednosti v problematice chování dětí a vedení třídy (25,9 %), v prevenci a projevech v oblasti rizikového chování (18 %) a v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví (18,7 %). Preventivní programy zaměřené na omezení rizikového chování mělo vytvořeno 82 % škol. Nejúčinnější prevencí rizikového chování vnímali pedagogové vytváření pozitivního klimatu ve třídách a podporující vstřícné vztahy mezi dětmi navzájem a dětmi a pedagogy. Negativním zjištěním je však skutečnost, že vedení školy se vyhodnocením rizikových jevů zabývá nahodile a způsob řešení rizikového chování bývá mnohdy, v důsledku omezené dostupnosti specialistů, spíše intuitivní než odborný.

1.2 Průběh předškolního vzdělávání

1.2.1 Zajišťování rovných příležitostí ke vzdělávání

Vyhodnocováním problematiky zajišťování rovných příležitostí ke vzdělávání dětí ze strany mateřských škol se ČŠI dlouhodobě a intenzivně zabývá. Vychází především z díkce školského zákona, jeho zásad a cílů, které jasně deklarují, že musí být zajištěn rovný přístup každého občana ČR nebo jiného členského státu EU ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace a musí být zohledněny vzdělávací potřeby jedince. Další oporu nalezneme i v RVP PV, kde je uvedena nutnost umožnit rozvoj a vzdělávání každému jednotlivému dítěti v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb.

Školní inspektoři se ve školním roce 2014/2015 věnovali problematice přijímání ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), dětem ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, dětem zdravotně postiženým, zdravotně znevýhodněným, dětem s odlišným mateřským jazykem i nadaným dětem. Nebyla opomenuta

ani aktuální otázka přijímání dětí mladších 3 let. Podpoře těchto dětí v rámci vzdělávání se věnuje kapitola 1.2.3 Podpora dětí se SVP a nadaných.

Z celkového počtu dětí v předškolním vzdělávání bylo podle statistiky MŠMT v MŠ zařazeno 2,8 % dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, 2 % cizinců a 10,3 % dětí mladších 3 let. V oblasti vzdělávání cizinců a dětí mladších 3 let zaznamenáváme stoupající tendenci, počty dětí se SVP jsou konstantní.

V současnosti je v předškolním vzdělávání uplatňována individuální integrace, při které je dítě se zdravotním postižením a zdravotním či sociálním znevýhodněním, dítě nadané, dítě s OMJ či mladší 3 let vzděláváno společně s intaktními dětmi v běžné MŠ. Forma skupinové integrace je upřednostňována u dětí s vadami řeči a jde o vzdělávání ve třídě zřízené pro děti se zdravotním postižením, která je součástí běžné školy. Taktéž je k dispozici možnost vzdělávání ve školách, které byly samostatně zřízeny pro děti se zdravotním postižením.

Při zajištění rovného přístupu ke vzdělávání postupovalo 99,5 % hodnocených MŠ v souladu s legislativou. Pouze u 4 MŠ (0,5 %) bylo zjištěno porušení právních předpisů v této oblasti. S ohledem na vzdělávání dětí se SVP postupovala opět většina MŠ (98,5 %) vzhledem k platné legislativě korektně. Dílčí a ojedinělá porušení se vztahovala k 1,5 % hodnocených škol, které např. vzdělávaly ve třídách formou individuální integrace vyšší počet než 5 dětí, což je v rozporu s platnými předpisy, nebo děti se zdravotním postižením vykazaly nesprávně v zahajovacím výkaze.

U dětí mladších 3 let nebylo zjištěno porušení v oblasti jejich přijímání k předškolnímu vzdělávání. Při přijímacím řízení v inspektovaných školách nebylo vyhověno 1326 žádostem zákonných zástupců z důvodů, které však nebyly shledány jako diskriminační. Školy postupovaly v souladu se svými kritérii pro přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání a nejčastějšími důvody nepřijetí byly především upřednostnění věkově starších dětí a naplnění kapacity MŠ.

ČŠI ve školním roce 2014/2015 provedla Inspekční elektronické zjišťování a následně inspekční činnosti ve vybraných MŠ týkající se dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Bylo zjištěno, že děti s OMJ tvoří 3,2 % z celkového počtu dětí. Přibližně čtvrtina z těchto dětí potřebuje určitou jazykovou i jinou podporu ze strany pedagogů a zaměstnanců škol. Systematicky nastavený postup jazykové podpory měla pouze polovina navštívených MŠ, přesto je pozitivním zjištěním, že byla zaznamenána snaha vyučujících zapojit všechny děti včetně dětí s OMJ do realizovaných aktivit a poskytnout jim individualizovanou podporu. Z šetření vyplynuly i požadavky ředitelů škol a pedagogů týkající se potřeby většího prostoru pro individualizaci výuky (méně dětí ve třídě, asistent pedagoga) a podpory v oblasti výukových materiálů pro děti. Zároveň necelých 60 % ředitelů škol uvedlo, že současný systém financování podpory dětí s OMJ je nevyhovující a objem finančních prostředků považují za nedostatečný.

1.2.2 Realizované formy a vzdělávací metody

Při hospitačních činnostech se školní inspektoři zaměřovali na uplatňované metody a formy vzdělávání, jejich účelnost vzhledem k podpoře rozvoje dětské osobnosti, efektivní využívání učebních pomůcek i vhodnost motivace, která ovlivňuje průběh i výsledky vzdělávání.

V hodnocených školách pedagogové upřednostňovali frontální formy vzdělávání (80,8 %) před samostatnou prací dětí (63 %) a skupinovými činnostmi (57,8 %). Ve srovnání s loňským školním rokem je frontální (hromadná) práce s dětmi využívána v menším rozsahu (o 12 % méně). Kooperace ve skupině založená na vzájemné spolupráci dětí při plnění společného úkolu však byla ve vzdělávání zastoupena pouze z 23,6 %.

Tabulka č. 9 Převažující formy vzdělávání – podíl hodin (v %)

Převažující formy vzdělávání	Podíl
Frontální	80,8
Skupinové	57,8
Kooperativní	23,6
Samostatná práce dětí	63,0
Individualizované	19,0

Pozitivně je hodnoceno, že při dominantně uplatňované frontální formě práce s dětmi učitelé vhodně využívali dovednostně praktické metody zaměřené na pohybové, praktické a pracovní činnosti (79,9 %), metody společného rozhovoru (65,2 %) a vysvětlování (60,3 %). Ke zlepšení došlo i ve frekvenci zařazování situačního a prožitkového učení (67,5 %), založeného na vytváření a využívání srozumitelných praktických situací, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje, a lépe tak chápalo jejich smysl.

Negativním zjištěním je skutečnost přetrvávající stagnace ve využívání kooperativního učení, cílené práce s textem a nižší míra zařazování názorně demonstračních metod, např. experimentu.

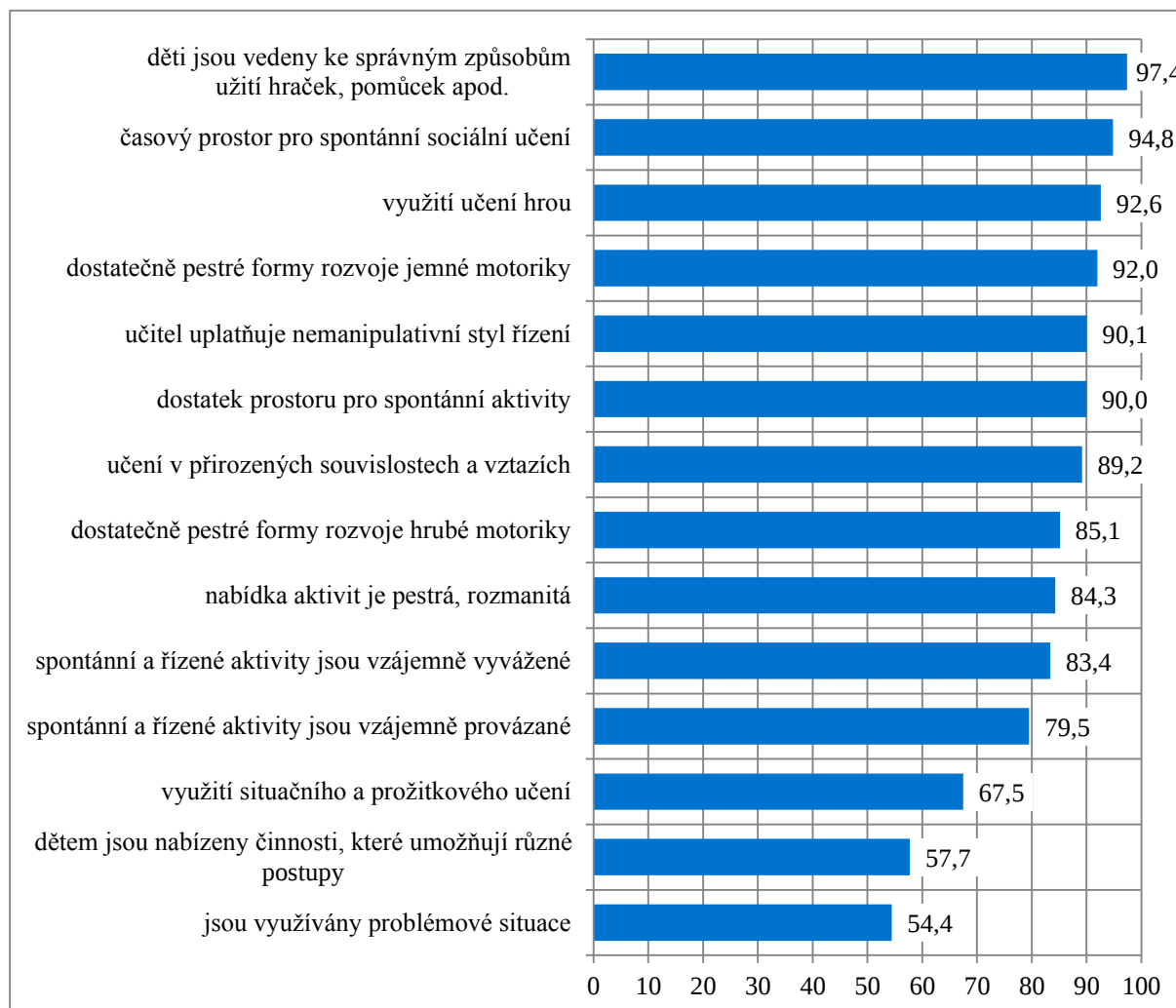
Při vzdělávacích činnostech pedagogové z 93,2 % účelně volili metody a formy práce, poskytovali dětem pestrout a rozmanitou vzdělávací nabídku, která byla ve velké míře navázána na individuální i věkové potřeby a možnosti jednotlivých dětí. Přesto v 18 % hospitovaných bloků nebyl dodržen individuální přístup k dětem, jejich potřebám a možnostem.

Tabulka č. 10 Převažující vyučovací metody – podíl hodin (v %)

Převažující vyučovací metody	Podíl
Vyprávění	44,1
Vysvětlování	60,3
Rozhovor	65,2
Problémové učení (řešení problémových úloh, problémový rozhovor)	22,6
Projektové učení	4,1
Práce s textem	24,1
Aktivizující metody	45,2
Názorně demonstrační metody (předvádění, projekce, experiment aj.)	29,5
Dovednostně praktické metody (pohybové, praktické, pracovní činnosti aj.)	79,9
Prožitkové učení	39,0
Kooperativní učení	14,7

Převážná část učitelů (90,1 %) uplatňovala při celodenních vzdělávacích činnostech nemanipulativní styl řízení. Tradičně bylo velmi pozitivně hodnoceno klima jednotlivých tříd, ve kterých byla zaznamenána z 97,6 % příznivá atmosféra podporující mj. vyjádření vlastního názoru dítěte.

Graf č. 3 Výskyt činností v hospitovaných hodinách (v %)



V 96,6 % hospitací se potvrdilo, že učební pomůcky, hračky i výtvarný a pracovní materiál jsou zpřístupněny dětem tak, aby je dobře viděly, mohly si je samostatně brát a zároveň se orientovaly v jejich uložení. Praktické využití učebních pomůcek bylo v průběhu celodenního vzdělávání (90,6 %) vyhodnoceno jako účelné a efektivní. Rezervy byly zaznamenány v oblasti využívání informační a komunikační technologie (ICT). Školní inspektoři při hospitacích konstatovali, že v jednotlivých třídách nebylo ICT k dispozici (61 %), nebo nebylo pedagogy v rámci inspekčních činností využíváno (31,7 %).

I v letošním školním roce se při 2 514 hospitacích z 2 627 potvrdilo, že účinnost motivace úzce souvisí s aktivitou a zájmem dětí o vzdělávání a významně ovlivňuje jeho průběh i výsledky. Pedagogové prostřednictvím vnější motivace (podnětné materiální prostředí, nabídka činností, kooperující a odborně zdatný pedagog) podněcovali u dětí zájem o nové vědomosti, dovednosti i návyky. Vnitřní motivace dětí byla podporována a rozvíjena průběžnou zpětnou vazbou poskytovanou pedagogy i ostatními dětmi. Využití motivační funkce hodnocení k podpoře rozvoje osobnosti dítěte a jeho zájmu o poznávání a učení bylo v porovnání s loňským školním rokem na obdobné úrovni (2013/2014 – zjištěno u 85,2 % hospitací, 2014/2015 – zjištěno u 84,6 % hospitací).

Inspekční zjišťování ukázalo, že téměř ve dvou třetinách mateřských škol se děti mladších 3 let aktivně zapojují alespoň do některých činností, přičemž v 11,7 % škol jsou tyto děti se schopny zařadit bez problému do všech činností během dne. 30 % ředitelů uvedlo, že děti

mladší 3 let se do činností zapojují spíše pasivně (pozorování, manipulace s předměty). V ostatních případech (8,8 % MŠ) se děti nezapojují a narušují činnost ostatních.

1.2.3 Podpora dětí se SVP a nadaných

Ve školním roce 2014/2015 bylo v navštívených mateřských školách zapsáno 1774 dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, což činí 2,8 % z celkového počtu zapsaných dětí. V porovnání s předchozím školním rokem je podíl dětí se speciálními vzdělávacími potřebami neměnný. V převážné většině hospitovaných tříd (91,3 %), ve kterých byly děti se SVP zapsány, využívali pedagogové k jejich rozvoji různá vyrovnávací a podpůrná opatření – speciální metody, formy, postupy a prostředky (40,8 %), kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky (19,5 %), speciální didaktické materiály (17,5 %), poskytování individuální podpory v rámci vzdělávání (77,4 %) a snížení počtu dětí ve třídě (24,7 %). Velmi důležitým a nezastupitelným podpůrným opatřením byla přítomnost asistenta pedagoga ve třídách (58,2 %). Počet asistentů pedagoga zapojených do práce s postiženým dítětem má mírně vzestupnou tendenci. Ve spolupráci s PPP či SPC školy zpracovaly dětem podle druhu postižení IVP, ve kterých se zaměřovaly na vyrovnávání handicapu (např. na podporu a rozvoj komunikace, sociálních vztahů nebo jednotlivých schopností a dovedností – percepce, grafomotorika, mluvní projev). Podpůrná opatření vycházela z doporučení školského poradenského zařízení, ne vždy však byla efektivně realizovaná, neboť v některých školách chyběla užší spolupráce pedagogů a vedení škol s asistenty pedagoga. Úroveň této spolupráce se lišila i mezi jednotlivými kraji. V oblasti vzdělávání dětí se SVP docházelo k porušování právních předpisů minimálně (1,5 %), kdy nebyly dodrženy počty dětí ve třídě při vzdělávání dvou dětí se SVP. Na základě inspekčních zjištění však lze konstatovat, že ve školách dochází ve větší míře k přirozenému začleňování dětí se SVP do komunity dětí hlavního vzdělávacího proudu.

Tabulka č. 11 Podpůrná opatření využívaná pro děti se zdravotním postižením

Podpůrná opatření	Podíl
Využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání	76,8
Zajištění služeb asistenta pedagoga	59,5
Využití kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek	48,9
Poskytování pedagogicko-psychologických služeb	46,5
Využití speciálních učebnic a didaktických materiálů	44,0
Snížení počtu dětí ve třídě/studijní skupině	23,2
Jiná úprava organizace vzdělávání	10,2

Tabulka č. 12 Podpůrná opatření využívaná pro děti se zdravotním/sociálním znevýhodněním

Vyrovnávací opatření	Podíl
Poskytování individuální podpory v rámci vzdělávání	77,3
Individuální vzdělávací plány	76,4
Využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání	40,8
Cílené snížení počtu dětí ve třídě nebo jiná úprava organizace vzdělávání	24,7
Využití kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek	19,5
Využití speciálních učebnic a didaktických materiálů	17,5

Méně úspěšné jsou školy při práci s nadanými dětmi. Pouze 31,7 % škol cíleně vyhledává mimořádně nadané děti a doporučuje jejich diagnostikování ve školském poradenském zařízení. Pedagogům v MŠ mnohdy chybí znalosti charakteristik mimořádně nadaného dítěte a způsobů rozvoje jednotlivých druhů nadání. Větší míra pozornosti k těmto dětem byla

zaznamenána v 1,4 % škol, které ve spolupráci s Menzou cíleně rozvíjely a podporovaly jejich nadání. Ostatní mateřské školy preferovaly při práci s nadaným dítětem, dle sdělení ředitelů, zejména individuální přístup a pouze 10,4 % škol využívalo k podpoře nadaného dítěte náročnější didaktické pomůcky. Vypracování IVP chápalo jako potřebné pouze 2,8 % škol. Školy často podporu nadaných dětí řeší nabídkou zájmových kroužků, ve kterých je rozvíjen výtvarný, hudební či pohybový talent. Pouze 6 % škol rozvíjí talent a nadání dítěte ve spolupráci s rodiči. V porovnání s předchozím školním rokem je stav ve výše uvedené oblasti neměnný. Jedním z důvodů může být nedostatečné vzdělávání učitelů zaměřené na rozvoj diagnostických dovedností.

1.2.4 Komunikace mezi účastníky vzdělávacího procesu

Při inspekční činnosti byla školními inspektory sledována a vyhodnocována oblast komunikace jako jednoho z důležitých faktorů ovlivňujících vzdělávací proces. Důraz byl kladen na zjištění, zda má škola fungující systém podporující konstruktivní komunikaci mezi aktéry předškolního vzdělávání zastoupeného pedagogy, dětmi i jejich zákonnými zástupci, jak probíhá komunikace na úrovni pedagogického sboru dané školy a komunikace s přesahem na pedagogy jiných mateřských i základních škol.

93,5 % škol má jasně stanovená pravidla podporující účinnou a funkční komunikaci mezi pedagogy, dětmi a rodičovskou veřejností. Ve sledovaných školách se pedagogové nejčastěji vzájemně informují o vzdělávacích pokrocích a výsledcích jednotlivých dětí. Jsou aktivní při výměně informací a předávání materiálů týkajících se profesního vzdělávání a projektových aktivit. U 87,3 % škol se potvrdilo, že spolupracují i s jinými školami stejného typu a zaměřují se také na spolupráci se základními školami ve svém regionu.

Tabulka č. 13 Oblasti spolupráce s dalšími učiteli – podíl učitelů (v %)

Oblasti spolupráce	Podíl
Vyměňuji si s kolegy informace o výsledcích jednotlivých dětí	93,0
Vyměňuji si s kolegy různé materiály ke vzdělávání	93,2
Spolupracuji s kolegy na projektu/projektech	59,8
Sleduji činnost ostatních pedagogů, kolegové navštěvují mou výuku (vzájemné hospitace)	52,3
Spolupracuji i s učiteli dalších škol	40,8
V jiných oblastech	0,8

Mateřské školy vnímají nutnost rozvoje spolupráce a partnerských vztahů s rodiči a informují je o jejich dětech i záležitostech týkajících se školy a vzdělávání v ní. Nejčastěji jsou informace předávány na třídních schůzkách, neformálně na akcích pořádaných školou a jsou zveřejňovány na webových stránkách jednotlivých škol. Vysokou měrou je zastoupená i telefonická (82,8 %) a elektronická komunikace (53,7 %) pedagogů se zákonnými zástupci. 46,5 % hodnocených škol nabízí konzultační hodiny. Přes veškerou snahu hodnotí ředitelé téměř v polovině případů komunikaci s některými rodiči jako problematickou (47 % oslovených ředitelů). Stejně tak byli dotazováni učitelé, zda a v jaké míře vnímají komunikaci s rodičovskou veřejností jako problematickou. Z 2 167 pedagogů se 34,1 % vyjádřilo, že komunikace s některými rodiči je nesnadná a problematická.

Formy spolupráce s rodiči jsou tradičně velmi pestré a většinou i podnětné. Mateřské školy se neomezují pouze na dostatek informací o vzdělávání i prospívání dětí, ale nabízejí rodičům aktivní zapojení do života školy. Jedná se o organizaci různých akcí, oslav a výletů, ale i dílen a odborných přednášek. Někde si mohou rodiče půjčovat literaturu a obohacovat program školy zajímavými podněty.

Česká školní inspekce vyvinula pro školy i širokou veřejnost bezplatnou webovou platformu InspIS PORTÁL pro snadné a efektivní vyhledávání škol a informací o nich dle zadaných parametrů. Bylo zjištěno, že platformu využívá 51,6 % hodnocených škol.

1.2.5 Podpora rozvoje schopností a dovedností dětí

Vzdělávání dětí v MŠ by mělo být vedeno s cílem vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí. V hospitovaných hodinách byla nejúspěšněji rozvíjena samostatnost dětí (76,5 %). Získání této dovednosti vytváří dětem optimální předpoklady pro jejich pokračování ve vzdělávání v základní škole. Podpora samostatnosti byla zaměřena na osvojení norem společenského chování, běžných sebeobslužných dovedností a hygienických pravidel, kultivace mezilidských vztahů a osvojení si zásadních hodnot. MŠ podporovaly schopnosti dítěte projevit se jako samostatná osobnost působící ve svém okolí. V průběhu hospitací byla rozvíjena i schopnost spolupráce dětí (54,7 %), environmentální výchova (45,5 %) a kreativita dětí (41,6 %), tzn. rozvinutí jejich tvůrčích schopností, fantazie a představivosti. V menší míře dokázali učitelé rozvíjet u dětí práci s informacemi (33,7 %). V důsledku toho nebyla u dětí dostatečně posilována schopnost porozumět slyšenému slovu nebo textu, přemýšlet o jeho významu, čímž by se zvýšila úroveň jejich myšlení, zkvalitnilo vnímání, zlepšila paměť a schopnost srovnávání a zobecňování. S tímto zjištěním úzce souvisí nevýrazný a mnohdy učiteli opomíjený rozvoj logického myšlení dětí a jejich schopnosti argumentace. Těmto dovednostem se pedagogové věnovali pouze ve 12,7 % hospitovaných hodin. Rozvoj kulturního povědomí a technických dovedností byl učiteli uplatňován téměř s vyrovnanou četností (26,6 % a 23,5 % hospitovaných hodin). Polytechnická výchova a její podpora ve vzdělávacím procesu se odvíjela od možnosti škol zapojení se do projektů, v rámci kterých děti získávaly různorodé technické dovednosti. Podíl zařazení multikulturní výchovy do vzdělávání byl nejmenší (5,3 %), a to i přesto, že v hospitovaných hodinách bylo přítomno 1,5 % dětí s odlišným mateřským jazykem. Z výše uvedeného vyplývá, že byla v hospitovaných hodinách potlačena oblast těch poznávacích procesů, které přispívají ke zvýšení úrovně myšlení, zkvalitnění vnímání, zlepšování paměti a zejména prohlubování procesů srovnávání a zobecňování.

1.2.6 Podpora rozvoje jazykové gramotnosti

Jazyková gramotnost je charakterizována jako jedna z vyšších forem základních gramotností, jako schopnost dorozumět se v jiném jazyce, než je mateřský jazyk daného jedince, jako dovednost číst a psát v cizím jazyce.

Předškolní věk dítěte vzhledem k rozvoji jeho jazykové gramotnosti je třeba chápat jako přípravné období, kdy se děti mohou seznamovat s cizím jazykem, a vytvářet si tak pozitivní postoj k učení se cizímu jazyku. Strategické dokumenty, jako je např. *Strategie 2020* a *Akční plán podpory rozvoje cizích jazyků*, hovoří o tom, že obecným cílem podpory předškolního vzdělávání by měla být podpora motivace, talentu a maximálního rozvoje různorodých schopností dětí již v raném věku, s čímž souvisí též rozvoj jazykové gramotnosti.

Přestože RVP PV přímou podporu jazykové gramotnosti neukládá, z hodnocených 770 mateřských škol se 61,3 % (472 škol) touto problematikou zabývá a hledá možnosti inovativních přístupů k rozvoji jazykových kompetencí dětí. Většina těchto škol (97,3 %) seznamuje děti s anglickým jazykem, zbytek 2,7 % škol nejčastěji s jazykem německým (18 škol) a polským (2 školy). Pouze v jednotlivých případech jsou děti vedeny k jazyku ukrajinskému, španělskému či romskému.

Seznamování s cizím jazykem v mateřských školách probíhá z 31,3 % formou placeného kroužku, kdy výuku zajišťuje externí lektor. 19,2 % škol začlenilo rozvoj jazykových kompetencí do svých školních vzdělávacích programů a v návaznosti na celodenní vzdělávání jsou děti, pedagogy své školy, s cizím jazykem průběžně hravou formou seznamovány. 10,8 % hodnocených škol nabízí seznamování s cizím jazykem formou kroužků zdarma.

Tabulka č. 14 Seznamování s anglickým jazykem – podíl škol (v %)

Seznamování s anglickým jazykem	Podíl
Ano, součást ŠVP, zajišťují PP v průběhu vzdělávání	19,2
Ano, formou placených kroužků (externí lektor)	31,3
Ano, formou kroužků zdarma	10,8
Ne	40,6

Daná oblast podpory vzdělávání v cizích jazycích byla ČŠI hodnocena i v roce 2012/2013 a je nezbytné konstatovat, že se postupně mírně zvyšuje podíl škol poskytujících tyto služby (+ 4 %) i podíl škol, které seznamování s cizím jazykem realizují skrze vlastní kmenové zaměstnance (+ 1,7 %). Placené jazykové kroužky zajišťované externími lektory jsou v obou hodnocených obdobích na stejné procentuální úrovni.

1.2.7 Podpora rozvoje dalších gramotností

V mateřských školách, ve kterých byla ve školním roce 2014/2015 provedena inspekční činnost, školní inspektoři sledovali mj. také podporu rozvoje dalších gramotností, které vycházejí z biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální vzdělávací oblasti. Podporou rozvoje přírodovědné, matematické, čtenářské, sociální, finanční i ICT gramotnosti dochází k naplňování vzdělávacích cílů vymezených v RVP PV a k posilování předpokladů pro aktivní rozvoj dětí, jejich učení a celoživotní vzdělávání.

Aktivity podporující rozvoj přírodovědné gramotnosti, ve které se jedná především o podporu zájmu dětí zkoumat okolní svět prostřednictvím hry a prožitku, o vytváření pozitivního vztahu k přírodě, poznávání přírody a přírodních jevů, byly zaznamenány v 55 % sledovaných hospitací.

V oblasti čtenářské gramotnosti na poli předškolního vzdělávání se hovoří o předčtenářských dovednostech, podpoře rozvoje komunikativních dovedností, o znalostech a zkušenostech předcházejících čtení a psaní. Činnosti směřující k rozvoji dítěte v této oblasti byly cíleně pedagogy zařazeny pouze do 44,5 % sledovaných vzdělávacích bloků, což ve srovnání s předcházejícími léty hodnotíme jako stagnaci.

Pozitivní zjištění bylo zaznamenáno vzhledem k podpoře sociální gramotnosti dětí. Tuto oblast se již třetím školním rokem pedagogům daří u dětí nejlépe podporovat a rozvíjet. V 78,7 % sledovaných hospitací byla účinně podpořena kultivace estetického vnímání, citění a prožívání. Děti byly průběžně vedeny k poznávání sebe sama a rozvoji pozitivních citů ve vztahu k sobě, byly stimulovány k dovednostem záměrně řídit své chování a podílet se na vytváření a dodržování pravidel vzájemného soužití.

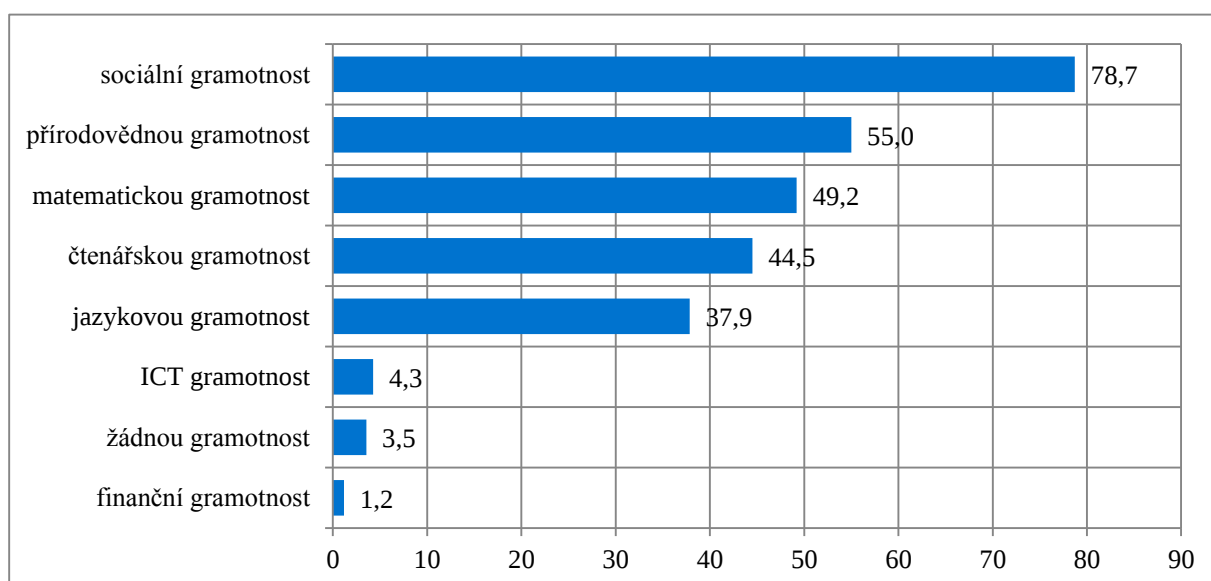
Loňský trend, zařazování aktivit podporujících získávání elementárních schopností v oblasti matematické gramotnosti související s činnostmi zaměřenými na seznamování dětí s elementárními číselnými pojmy i matematickou symbolikou, byl zaznamenán i v letošním školním roce. Téměř v polovině hodnocených hospitací (49,2 %) byly uvedené dovednosti propojeny i s jejich praktickou aplikací do každodenního života dětí.

V letošním školním roce ČŠI pokračovala ve sledování nově definovaných gramotností, a to finanční a ICT. S politováním je nutno konstatovat, že těmto oblastem se MŠ věnují pouze

okrajově. ICT gramotnost, která by měla usilovat o nastavení takových vědomostí, dovedností a schopností dítěte, aby se mohlo úspěšně realizovat ve společnosti, jež je stále více ovlivňována technologiemi, byla cíleně a efektivně vřazena pouze do 4,3 % sledovaných hospitací. I přesto, že jsou MŠ posilovány v oblasti materiálního vybavení např. interaktivními tabulemi, nedochází ve vzdělávacím procesu k jejich plnohodnotnému a účinnému využívání.

Finanční gramotnost, která by měla v MŠ zaštitit podporu rozvoje znalostí, dovedností a hodnotových postojů vzhledem k financím a povědomí dětí o penězích a možnostech, jak s nimi hospodařit, vykazuje ze strany pedagogů nejnižší podporu. Tato gramotnost byla rozvíjena pouze v 1,2 % navštívených hospitací, tedy ve 31 z 2 626. V následujícím období by bylo žádoucí se podpoře rozvoje této gramotnosti adekvátněji věnovat, nabídka vzdělávání pro pedagogy však v této oblasti chybí.

Graf č. 4 Vzdělávání v navštívené hodině rozvíjelo gramotnost – podíl hodin (v %)



1.2.8 Příprava dětí na první ročník povinné školní docházky

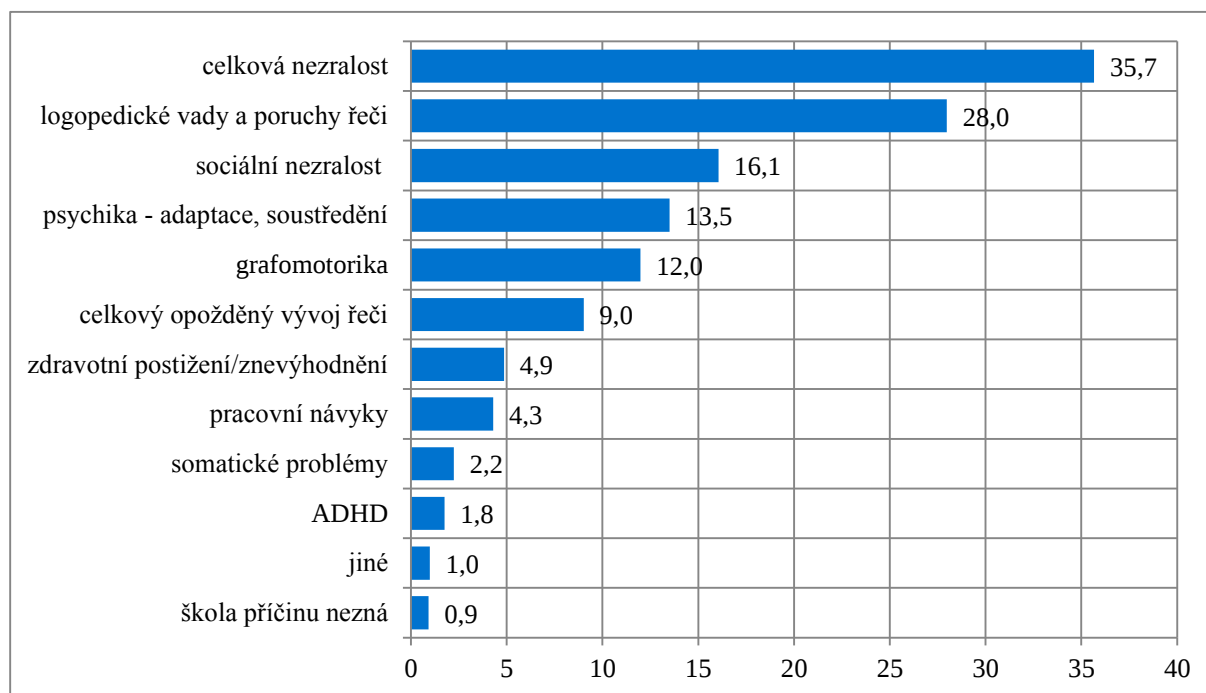
Formy vzdělávání, které usnadňují dětem přechod do prvního ročníku základní školy, jsou velmi rozmanité. Školy podobně jako v předchozích letech většinou kombinují více aktivit. Nejčastěji zařazují postupný přechod od hry k učení (92,0 %), dále grafomotorická cvičení (86,7 %) a vedení dětí k samostatnosti (83,2 %), podobně často jsou zařazovány i práce s didaktickým materiálem (76,6 %) a pravidelné aktivity pro nejstarší děti (75,5 %). Nedostatkem je, že problémové a situační učení se objevuje méně často (49,9 %), než by bylo pro dostatečnou připravenost dětí žádoucí.

K podpurným aktivitám patří zvláště návštěvy dětí v základní škole (88,9 %) a různé společné aktivity pro žáky ZŠ a děti předškolního věku (např. výlety, divadla, sportovní akce apod., 69,7 %). Během nich se děti seznamují s prostředím i budoucími spolužáky a získávají důvěru ke škole.

Logopedickou péči považuje většina navštívených škol za důležitou součást předškolního vzdělávání. Efektivní je, když má škola odborníka přímo ve svém sboru. Takových škol ale není mnoho (35,8 %). Častější je situace, kdy škola rodičům doporučuje vyšetření a péči odborníka mimo mateřskou školu (77,3 %) nebo zajišťuje péči tak, že odborník do školy pravidelně dochází (24,2 %).

Pozitivním zjištěním je, že stále mírně klesá podíl dětí, které mají odloženou povinnou školní docházku. Loni činil tento podíl 20 %, letos již jen 15,2 %. Struktura příčin odkladu se nemění, a ukazuje tak na to, že odklady jsou ve většině případů oprávněné. Největší podíl tvoří celková nezralost (35,7 %) a logopedické vady (28,0 %), dalšími příčinami jsou sociální nezralost (16,1 %), poruchy soustředění (13,5 %) a nevyzrálá grafomotorika (12,0 %).

Graf č. 5 Hlavní příčiny odkladu povinné školní docházky (v %)



ČŠI také sleduje, kdo dává impuls k odložení povinné školní docházky. Nejčastěji je to mateřská škola (64,4 % ze všech zjištěných odkladů), na druhém místě pedagogicko-psychologická poradna (50,6 %), na třetím místě dětský lékař. Toto členění však nezohledňuje skutečnost, že v mnoha případech se pro odklad rozhodují sami rodiče, aniž by dříve dostali impuls od odborníků.

1.2.9 Podpora výchovy ke zdraví zaměřená na rozvoj zdravých stravovacích návyků, pohybových dovedností a tělesné zdatnosti dětí

Mateřské školy často prezentují ve svých ŠVP zaměření na podporu zdravého životního stylu. Důraz kladou na optimální psychosociální podmínky, správnou životosprávu a vyváženou organizaci činností. Uvedené oblasti se většině škol daří úspěšně naplňovat. Na základě hospitačních zjištění byla ve většině tříd (97,6 %) hodnocena přátelská atmosféra, která příznivě ovlivňovala psychickou pohodu dětí i pedagogů. V 93,5 % školy fungovaly podle jasných a sdílených pravidel, což významně přispívalo k příjemnému klimatu směrem k dětem, dospělým i zákonným zástupcům.

Nedostatečná pozornost ze strany pedagogů však byla věnována rozvoji pohybových dovedností a tělesné zdatnosti dětí, a to i přesto, že vybavení škol tělovýchovným nářadím je většinou velmi dobré a pro tyto účely dostatečné. Negativní dopad současného životního stylu se odráží na nenaplněných potřebách dětí z hlediska rozvoje pohybových dovedností, které však školy nedokáží ve své nabídce plně kompenzovat. Deficity jsou zřejmé nejen v oblasti zdravotně preventivních cvičení (nedostatečně náročné, nepravidelné, neprovázaná skladba cvičení, nedostatečná pozornost ke správnému provádění cviků atd.), ale zejména v rozvoji lokomočních a nelokomočních dovedností. Toto zjištění dokládají záznamy v třídních

knihách, které neprokazují osvojování základních i specifických pohybových dovedností, posilování tělesné zdatnosti prostřednictvím aerobní vytrvalosti, svalové síly a pohyblivosti. Nedostatečný rozvoj pohybových dovedností výrazně oslabuje u dětí rozvoj smyslového vnímání, myšlenkových procesů, ale i rytmu řeči a dýchání a s tím souvisejícího vyjadřování a komunikace.

V souvislosti s podporou zdravého životního stylu věnují učitelé pozornost správným ergonomickým podmínkám při sezení dětí u stolečků, zejména při výtvarných či grafomotorických činnostech. Více než 10 % hospitací však prokázalo, že ne vždy důsledně dbají na všechny důležité aspekty (např. aby chodidla dětí dosahovala na zem, záda měla děti opřená a loket na desce stolu svíral pravý úhel).

Podpora zdravého životního stylu se pozitivně projevila v kvalitě stravování. Zvyšuje se však počet dětí, které při zahájení docházky do MŠ zdravé potraviny odmítají, a zdravé stravovací návyky je třeba u dětí teprve systematicky pěstovat. Z různých studií vyplývá, že školní stravování hraje ve výživě dětí velmi důležitou úlohu. Má zajistit příjem třetiny celodenní stravy, u předškolních dětí dokonce dvou třetin, a může tedy být dodavatelem těch živin, kterých bývá v rodinném stravování nedostatek. Proto je důležité, aby mu byla věnována náležitá pozornost.

Dítě v mateřské škole má právo denně odebrat

- oběd, jedno předcházející a jedno navazující doplňkové jídlo, je-li vzděláváno ve třídě s celodenním provozem,
- oběd a jedno předcházející doplňkové jídlo, nebo oběd a jedno navazující doplňkové jídlo, je-li vzděláváno ve třídě s polodenním provozem,
- hlavní a doplňková jídla s výjimkou druhé večeře, je-li vzděláváno ve třídě s internátním provozem,
- včetně tekutin v rámci dodržení pitného režimu.

V oblasti výživy jsou velké možnosti dalšího působení na děti: od zapojení do cílených projektů podpory zdraví přes celkové výživové klima ve škole až po spolupráci s rodiči dětí. Vhodným komplexním programem může škola ovlivnit jak aktuální postoje dětí k výživě a stravování, tak i celoživotní výživové chování člověka. Pobyt v mateřské škole představuje zlom ve vývoji dítěte. Dítě si zvyká na nový denní, jídelní i pohybový režim. Každé dítě je individualitou, ale základní stravovací návyky s adekvátním složením jídelníčku lze naučit všechny děti. Vzhledem k tomu, že skladba pokrmů je spojena s naplněním výživových požadavků (2x týdně ryby, ke každé porci aspoň 1 porce ovoce anebo zeleniny, luštěniny, celozrnné výrobky, netučné mléčné výrobky a sýry, tuky: olivový, řepkový olej, kvalitní rostlinné tuky na mazání), je vhodné a je také prokázáno, že každé jídlo se má dítěti nabízet opakovaně (dokonce 13x), než ho definitivně vynecháme z jídelníčku. Rodiče, prarodiče ani kuchařky v MŠ by se neměli vzdávat při prvním neúspěchu či odmítnutí jídla dítětem. Potravu je třeba rozložit v průběhu dne do pěti chodů (snídaně doma, dopolední svačina, oběd, odpolední svačinka ve školce, večeře doma).

V rámci RVP pro mateřské školy je výživa obsažena v biologické oblasti zvané „Dítě a jeho tělo“. Záměrem vzdělávacího úsilí v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a nervosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům. V této vzdělávací oblasti má nezastupitelnou úlohu podílení se na vytváření zdravých stravovacích návyků, a to zejména prostřednictvím praktických zkušeností formou školního stravování.

Inspekční činnost v mateřských školách byla zaměřena nejen na vlastní kontrolu školního stravování, ale rovněž na hodnocení poskytované stravovací služby včetně jejích edukativních dopadů.

Kontrola ukázala, že v mateřských školách se v průměru stravuje 67 % přihlášených dětí. Nižší procento skutečně stravovaných je způsobeno vyšší nemocností dětí v mateřských školách, zařazením dětí na 2–3 hodiny denně, které zpravidla neobědvají, a v některých případech tím, že děti s chronickým onemocněním nemohou konzumovat připravovanou stravu a rodiče jim stravu donášejí. Řada subjektů se brání přípravě dietní stravy.

Pravidla školního stravování jsou i v mateřské škole nastavena vnitřním řádem, odpovídají školskému zákonu a jsou s nimi seznámeni zákonní zástupci dětí. Ve všech kontrolovaných subjektech rozsah poskytovaných služeb odpovídal vyhlášce o školním stravování, 13 % školních jídelen zajišťuje i dietní stravování v případě potřeby, 50 % umožňuje stravování formou donesené stravy. V rámci spolupráce s rodiči jsou rovněž ve 100 % subjektů zajištěny informace o alergenech, a to formou informace i jídelních lístků. Pitný režim je v mateřských školách zajištěn, v případě inspektovaných institucí trvale v rámci celého dne, a obsahuje zpravidla pitnou vodu, slazený a neslazený čaj a k podávaným pokrmům další nápoje (např. kakao, mléko). V rámci vytváření samoobslužných dovedností v 70 % hodnocených subjektů si děti nápoje nalévaly samy. Děti jsou ve většině mateřských škol správně rozděleny do věkových kategorií a jim odpovídají nastavené stravovací limity. Pouze ojediněle nejsou tyto limity dodržovány. Průměrná výše platby za 1 oběd u dětí do 6 let je 18 Kč, přičemž rozpětí pro uvedenou věkovou kategorii je 14–25 Kč.

Většina školních jídelen v mateřských školách se snaží plnit výživové normy a zajišťovat dostatečně pestrou stravu doplněnou čerstvou zeleninou a ovocem. Výživové normy nejsou naplněny zejména u komodit mléko a mléčné výrobky, ryby, ovoce a luštěniny. Je nutné konstatovat, že zdravý životní styl a správné stravovací návyky nerozvíjí ani překračování spotřeby tuků a volných cukrů (11 % jídelen). Třetina mateřských škol využívá při přípravě pokrmů regionální potraviny, čerstvé, zejména mořské ryby, využívá konvenience s vysokým stupněm zpracování pouze ve výjimečných případech nebo vůbec. V průměru 2x měsíčně zařazuje sladká bezmasá jídla a 3x slaná bezmasá jídla.

Zaměstnanci školních jídelen v mateřských školách v 62 % případů spolupracují s pedagogickými zaměstnanci při vytváření zdravých stravovacích návyků, zejména spoluprací při přípravě jídelních lístků (v 6 % školních jídelen akceptují spíše požadavky pedagogických pracovníků), účastní se jednání s rodiči na třídních schůzkách a dnů otevřených dveří a informují rodiče prostřednictvím webových stránek o školním stravování. 16 % vedoucích školních jídelen považuje komunikaci s rodiči v některých případech za problematickou, a to zejména v oblasti výběru vhodných pokrmů. 24 % školních jídelen je zapojeno do projektů podporujících zdravý životní styl. Jedná se např. o projekty Ovoce do škol, Školní mléko, Zdravá škola, Škola podporující zdraví apod. Mezi nejoblíbenější pokrmy patří dukátové buchtičky, špagety, omáčky jako rajská, svíčková. Mezi nejméně oblíbené pokrmy patří luštěniny, dušená zelenina a ryby.

1.3 Výsledky předškolního vzdělávání

1.3.1 Celkové výsledky vzdělávání dětí

Školy připravují děti na přechod na vyšší stupeň vzdělávání cíleně. V důsledku toho zařazuje do svého programu 87,6 % škol pravidelné aktivity pro přípravu na školní docházku. Většina učitelů se plánovitě věnuje nácviku správného držení psacího náčiní, prevenci grafomotorických obtíží, podpoře samostatnosti a rozvoji komunikačních dovedností dětí.

Současně s těmito aktivitami záměrně posilují schopnost dětí adaptovat se na nové prostředí a přizpůsobit se nárokům, které na ně bude základní škola klást. Posouzení školní zralosti u 5–6letých dětí zjišťuje prostřednictvím pedagogicko-psychologické poradny téměř 80 % MŠ, zákonní zástupci jsou tak včas informováni o mentální úrovni svého dítěte, popř. o možnosti odložení povinné školní docházky.

Nejčastěji (v 76,7 %) škola sleduje pokroky dětí prostřednictvím individuálního hodnocení učitelem a hodnocením portfolia (v 66,6 %). Se zjištěnými individuálními výsledky dětí následně 82 % škol cíleně pracuje a přijímá účinná opatření ke zlepšení výsledků dětí. Dílčím nedostatkem je skutečnost, že hodnocení dětí nedokážou všichni pedagogové patřičně zdůvodnit a jen v minimální míře využívají sebehodnocení dětí.

Školy ve školním roce 2014/2015 přijímaly častěji děti mladší 3 let, pokud tomu nebránila kapacita školy, a to i přesto, že nebyly legislativně ukotveny podmínky (materiální, hygienické a personální) pro jejich vzdělávání. Školám s vyšším počtem dětí této skupiny vznikaly problémy zejména s jejich sebeobsluhou v průběhu dne bez pomocného personálu a (vzhledem k různým individuálním potřebám a možnostem jednotlivých dětí) se zajištěním klidného průběhu vzdělávání.

1.4 Závěry

Hlavní zjištění z hodnocení podmínek, průběhu a výsledků v předškolním vzdělávání.

Pozitivní zjištění:

- Bezplatné předškolní vzdělávání jeden rok před nástupem do základního vzdělávání bylo mateřskými školami plně zabezpečeno.
- Došlo k mírnému poklesu dlouhodobého vysokého počtu odkladů školní docházky.
- Prostorové a materiální podmínky byly velmi dobré a jejich úroveň se dále zlepšovala.
- Poklesl počet odmítnutých žádostí o přijetí dítěte do MŠ, většinou se jednalo o děti 3leté a mladší.
- Byl podporován zdravý životní styl ve formě zdravé a vyvážené stravy v mateřských školách.
- Příznivé psychosociální klima ve třídách významně pozitivně podporovalo průběh vzdělávacího procesu.
- Přirozeně byly začleňovány děti se SVP do hlavního vzdělávacího proudu, efektivně byly využívány vyrovnávací a podpůrná opatření při vzdělávání dětí se SVP.
- Podpora rozvoje sociální gramotnosti dětí a její výsledky byly na velmi dobré úrovni.
- Školy efektivně využívaly metody situačního a prožitkového učení.
- Byly cíleně zařazovány aktivity pro přípravu dětí na vyšší stupeň vzdělávání.

Negativní zjištění:

- Vysoký průměrný počet dětí ve třídách omezuje možnosti věnovat odpovídající pozornost vzdělávání každého dítěte.
- Pedagogům činila potíže důsledná individualizace vzdělávání (hodnocení dětí k využívání individualizované vzdělávací nabídky).
- Děti byly málo vedeny k sebehodnocení, kooperaci, společnému plnění úkolů.

- Přetrvávala stagnace ve využívání kooperativního učení, záměrné práce s textem, názorně demonstračních metod a experimentování.
- MŠ pravidelně nezařazovaly do vzdělávací nabídky cílený rozvoj pohybových dovedností dětí včetně zdravotního cvičení.
- Nebyla účinně využívána hospitační činnost a pedagogické rady ke zlepšování kvality pedagogického procesu.
- Nebyl stanoven obsah vzdělávání, materiální vybavení a organizace vzdělávání neodpovídaly věkovým zvláštnostem a vysoké počty ve třídách neumožňovaly individualizaci vzdělávání.

Doporučení pro předškolní vzdělávání:

- Prohlubovat odborné znalosti a dovednosti pedagogů v problematice osobnostně orientované výchovy a vzdělávání, včetně inkluzivního vzdělávání, a využívat je v každodenní praxi MŠ (tzn. důsledně zohledňovat podmínku individualizace vzdělávání v MŠ a umožňovat rozvoj a vzdělávání každému jednotlivému dítěti v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb).
- Věnovat včasnou a cílenou pozornost oblastem, které jsou nejčastějšími příčinami odkladů školní docházky – tzn. logopedické prevenci, rozvoji sociálních kompetencí, rozvoji motoriky a grafomotoriky, podpoře soustředění atd.
- Problematiku předškolního institucionálního vzdělávání a rané péče o děti od 0 do 6 let pojímat komplexně, v rámci meziprofesní spolupráce (MPSV, Ministerstvo zdravotnictví).
- Nastavit pravidla pro vzdělávání dětí od 2 let v MŠ (podmínky, obsah, organizace, výstupy vzdělávání).
- Pokračovat v započaté diskusi týkající se vzdělávání předškolních pedagogů jako klíčového faktoru ovlivňujícího kvalitu vzdělávání a péče v MŠ.
- Využívat elektronické platformy InspIS ŠVP pro tvorbu a úpravy školních vzdělávacích programů a InspIS PORTÁL pro komunikaci s veřejností.

2 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání se v České republice uskutečňuje v základních školách, v základních školách speciálních, ve víceletých gymnáziích a konzervatořích, v nichž žáci plní povinnou školní docházku. Dle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED poskytují základní školy v České republice vzdělání na úrovni ISCED 1 (primární vzdělávání) a ISCED 2 (nižší sekundární vzdělávání).

Účelem základních škol je poskytování základního vzdělávání žákům, a to podle školních vzdělávacích programů. Tyto povinnosti jsou stanoveny v § 5 a 7 školského zákona. ČŠI v loňském školním roce zjistila, že 82,6 % škol tato zákonná ustanovení naplňuje. V 15,2 % základních škol nesplňuje školní vzdělávací program požadavek souladu s RVP ZV, celkem 1,5 % z hodnocených škol nezveřejnilo svůj ŠVP podle § 5 odst. 3 školského zákona. ČŠI vyhodnotila, že ve 4 % inspektovaných základních škol nebylo vzdělávání uskutečňováno podle deklarovaného školního vzdělávacího programu (§ 7 odst. 2 školského zákona).

Podpůrným nástrojem pro školy v oblasti tvorby a realizace školních vzdělávacích programů je systém InspIS ŠVP z rodiny produktů projektu NIQUES. Tento systém nabízí školám

komfortní prostředí, díky němuž může mít škola zajištěnu kontrolu správnosti svého ŠVP z hlediska souladu s příslušným rámcovým vzdělávacím programem. Během školního roku 2014/2015 nabízela ČŠI pedagogům škol cyklus vzdělávacích seminářů, na nichž se mohli s tímto systémem seznámit a naučit se s ním pracovat.

Ve školním roce 2014/2015 byla v základních školách provedena inspekční činnost zaměřená na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání žáků, a to podle realizovaných vzdělávacích programů. Dalšími oblastmi inspekční činnosti ČŠI (podle schváleného Plánu hlavních úkolů ČŠI na školní rok 2014/2015 a v reakci na aktuální problémy ve vzdělávací soustavě ČR) se staly tyto úkoly: kontrola zajištění bezpečnosti žáků ve školách, vzdělávání žáků v sociálně vyloučených lokalitách, vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, provedení výběrového šetření výsledků vzdělávání žáků 9. ročníku ZŠ a víceletých gymnázií v oblasti přírodovědných a společenských věd, elektronickou cestou prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET.

Nedílnou součástí inspekční činnosti ČŠI je již dlouhodobě realizace mezinárodních šetření. V roce 2015 proběhlo šetření PISA 2015, v jehož rámci byla elektronickou cestou testována přírodovědná, matematická a čtenářská gramotnost a také týmové řešení problémových úloh. Další šetření, TIMSS 2015, ověřovalo znalosti žáků 4. tříd ZŠ v matematice a přírodovědě. Vedle hlavních sběrů byla v loňském roce provedena také pilotáž šetření PIRLS 2016 zaměřeného na testování čtenářské gramotnosti, které bude mít hlavní sběr dat ve školním roce 2015/2016.

V listopadu 2014 byla zveřejněna Národní zpráva z mezinárodního šetření počítačové a informační gramotnosti ICILS 2013⁸, na kterou navázalo konání regionálních seminářů pro odbornou veřejnost, a dále byly zahájeny přípravné práce na analytických publikacích mapujících silné a slabé stránky českých žáků. V rámci zapojení České republiky do mezinárodního šetření vyučování a učení TALIS 2013 navázalo na národní zprávu vydanou v červnu 2014 konání regionálních seminářů a zpracování analytické zprávy⁹. V roce 2015 na zjištění a doporučení z TALIS 2013 reaguje pilotní ověřování vzdělávacího programu pro ředitele základních škol. Tento vzdělávací program je vytvářen v rámci projektu Kompetence III, který je zaměřen na realizaci zapojení České republiky do ICILS 2013 a TALIS 2013.

Zástupci České školní inspekce se pravidelně účastní mezinárodních konferencí věnovaných problematice vzdělávání, včetně konferencí, v rámci kterých jsou prezentovány a diskutovány sekundární analýzy k mezinárodním šetřením. Konkrétně se jedná např. o konference pořádané Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA, <http://www.iea.nl/irc.html>), Evropskou asociací pro výzkum v oblasti vzdělávání (ECER, www.eera-ecer.de/) a Asociací pro hodnocení vzdělávání (AEA-Europe, <http://www.aea-europe.net/index.php>). Mezi aktuální témata v minulém období patřil např. vliv mezinárodních šetření na změny ve vzdělávací politice států či významná a nezastupitelná role longitudinálních šetření.

Během komplexní inspekční činnosti v ZŠ probíhala vždy souběžně kontrola dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování základního vzdělávání. ČŠI prokázala, že v 7,7 % inspektovaných základních škol byla porušena některá z vybraných ustanovení školského zákona a prováděcích právních předpisů týkajících se základního vzdělávání. Nejčastějšími nedostatky byly nedodržení nejvyššího povoleného počtu žáků (v 1,9 % škol)

⁸ Národní zpráva je dostupná na webových stránkách České školní inspekce (<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/ICILS>).

⁹ Obě publikace (národní zpráva a analytická publikace) jsou dostupné na webových stránkách České školní inspekce (<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS>).

a stanovení nesprávného času, délky a počtu vyučovacích hodin podle § 6 školského zákona a podle § 1 a 2 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky (1,5 %).

Stejně jako ostatní segmenty vzdělávací soustavy, tak i základní vzdělávání bylo ovlivněno legislativními změnami. Změny, které přinesl zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony, se týkaly mj. plnění povinné školní docházky (spádové obvody základních škol, zveřejňování seznamu dětí nastupujících k povinné školní docházce), plnění povinné školní docházky v zahraničí, v zahraniční škole na území ČR nebo v evropské škole, vzdělávání cizinců, kteří nemají trvalý pobyt v ČR. Novelou zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů došlo k úpravě podmínek pro uznání odborné kvalifikace pro výkonné umělce, výtvarné umělce nebo trenéry, kteří tak získali možnost uznání kvalifikované výuky na 2. stupni základních škol. Odborná kvalifikace pro výuku konverzace v cizím jazyce byla uznána také osobám, pro které je příslušný cizí jazyk rodným jazykem, nebo kteří jej ovládají na úrovni rodilého mluvčího. Ředitelům škol byla ponechána možnost zajišťovat výchovu a vzdělávání po nezbytnou dobu a v nezbytném rozsahu pedagogickým pracovníkem, který nesplňuje předpoklad odborné kvalifikace, pokud prokazatelně nemůže tyto činnosti zajistit pedagogickým pracovníkem s odbornou kvalifikací.

2.1 Podmínky základního vzdělávání

2.1.1 Školy a žáci v základním vzdělávání

Ve školním roce 2014/2015 došlo k minimálním změnám (o 9 škol) v počtu základních škol zapsaných do školského rejstříku, základní vzdělávání tak poskytovalo žákům celkem 4 106 základních škol.

Rozložení základních škol podle typu zřizovatele zůstává podobné jako v předchozím školním roce, opět byl zaznamenán mírný nárůst počtu soukromých škol oproti veřejným (o 0,4 %). Podíl církevních škol zůstal nezměněn (1 %).

Tabulka č. 15 Základní školy

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2012/13	2013/14	2014/15
Počet základních škol celkem	4 095	4 095	4 106
Z toho počet škol pro žáky se SVP	409	397	393
Podíl soukromých škol (v %)	2,2	2,6	3,0
Podíl církevních škol (v %)	1,0	1,0	1,0
Podíl ZŠ spojených s MŠ	47,7	48,4	48,8
Podíl malých škol (ZŠ do 150 žáků)	53,7	52,9	52,3

Dlouhodobými projevy v tomto segmentu vzdělávání jsou na úrovni škol zřizovaných obcemi spojování škol realizujících předškolní a základní vzdělávání do jednoho právního subjektu a s tím spojená snaha o udržení malých základních škol v obci. Vzhledem k rostoucímu počtu žáků v základním vzdělávání (viz níže) dochází k mírnému poklesu podílu malých základních škol, ve srovnání s loňským školním rokem se jejich podíl snížil o 0,6 % oproti velkým základním školám.

Tabulka č. 16 Počet žáků v základních školách

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2012/13	2013/14	2014/15
Počet žáků v ZŠ celkem	807 950	827 654	854 137
Počet žáků na 1. stupni ZŠ	488 106	505 983	529 604
Počet žáků na 2. stupni ZŠ	319 844	321 671	324 533
Počet žáků se zdravotním postižením a znevýhodněním	72 110	73 629	75 848
Počet žáků cizinců	14 551	15 109	16 477

S nárůstem počtu žáků v základních školách došlo současně také ke zvýšení počtu tříd, průměrný počet žáků na jednu třídu se oproti předchozímu školnímu roku prakticky nezměnil (19,7 oproti 19,6 ve školním roce 2013/2014), tento stav je stejný jak na 1., tak i na 2. stupni ZŠ.

Počet žáků na obou stupních překročil stavy z předchozích tří školních roků. Byl zaznamenán také nárůst počtu žáků plnících školní docházku v zahraničí nebo v zahraniční škole v ČR nebo formou individuálního vzdělávání na 1. stupni ZŠ. Podíl žáků mimořádně nadaných zůstává dlouhodobě neměnný (0,1 %), postupně narůstá podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podíl žáků diagnostikovaných s lehkým mentálním postižením činil 1,6 %, z toho 10,2 % žáků je individuálně integrováno. Ze všech žáků se zdravotním postižením v základním vzdělávání představují žáci s LMP 18,3 %.

Podíl žáků cizinců se meziročně mírně zvýšil na 1,9 % z celkového počtu žáků v základním vzdělávání. Žáci cizinci a žáci, jejichž mateřský jazyk je odlišný od jazyka výuky, tvoří dohromady skupinu žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Podle výpovědí ředitelů v inspekčním elektronickém zjišťování z února 2015 tvoří žáci s odlišným mateřským jazykem 2,5 % z celkového počtu žáků (z toho je 74,5 % žáků cizinců a 25,5 % žáků z ČR, pro které je čeština druhým jazykem, nikoliv jazykem mateřským).

Mírný nárůst se týká rovněž počtu přípravných tříd a tříd přípravného stupně a rovněž počtu žáků v nich vzdělávaných. Mírný pokles naopak zaznamenal počet základních škol při zdravotnických zařízeních.

V rámci hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a kontroly uskutečnila ČŠI ve školním roce 2014/2015 celkem 787 vstupů do 773 základních škol. Z celkového počtu bylo 624 inspekce realizováno formou komplexní inspekční činnosti. Na základě žádosti soukromých škol podle § 174 odst. 6 školského zákona (inspekční činnost pro účely přiznání dotací) bylo uskutečněno 21 inspekce. Zbývající část inspekční činnosti zaměřené na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání byla provedena na základě podnětů podle § 174 odst. 5 školského zákona ve 115 případech a jako orientační inspekční činnost v 7 případech. Bylo realizováno také 18 následných kontrol a 2 kontroly na žádost. Celkově bylo v základních školách ve školním roce 2014/2015 hospitováno 8 478 hodin.

Tabulka č. 17 Inspekční činnost v základních školách ve školním roce 2014/2015

Typ inspekční činnosti	Počet	Podíl
Komplexní	624	79,3
Na žádost	21	2,7
Na podnět	115	14,6
Orientační	7	0,9
Následná kontrola	18	2,3
Kontrola na žádost	2	0,3
celkem	787	100,0

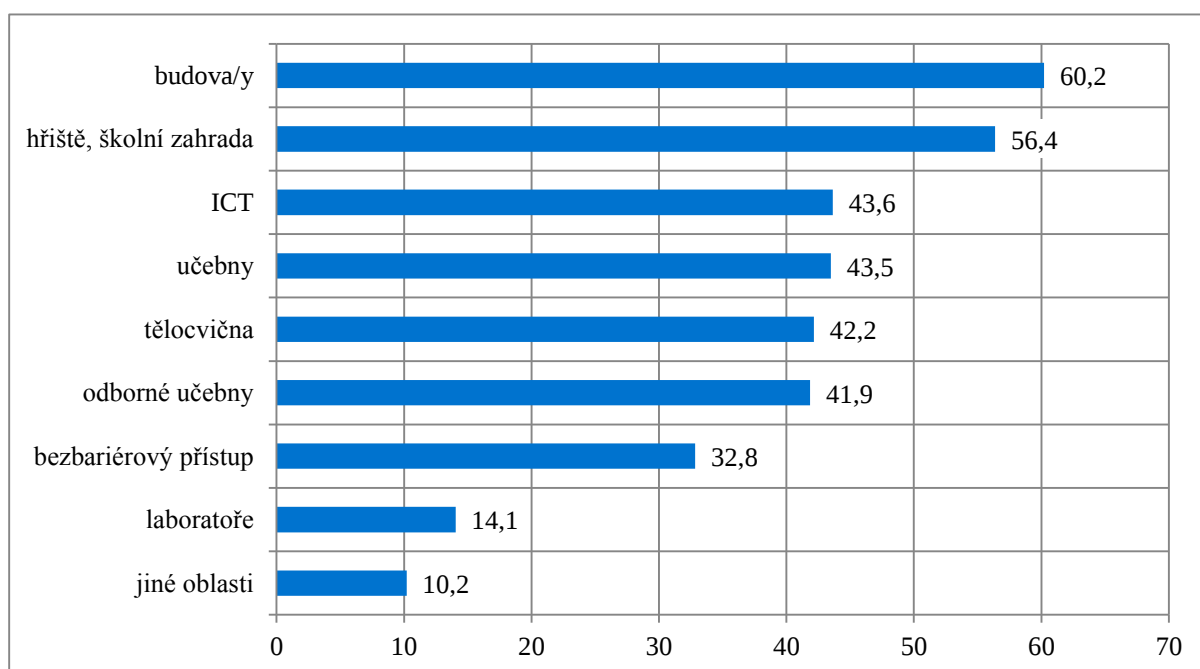
2.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním vzdělávání

Zajištění požadovaných prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek představuje jeden ze základních předpokladů škol k uskutečňování základního vzdělávání. Při hodnocení prostorových a materiálních podmínek dosáhlo celkem 16,9 % základních škol nadstandardní úrovně (u těchto škol lze jejich materiální vybavení a prostorové zázemí považovat za silnou stránku školy), rizika byla v této oblasti zjištěna pouze u 1,7 % škol. Materiální a prostorové podmínky škol vyhodnotila ČŠI jako vhodné a umožňující vzdělávání podle všech oblastí ŠVP (v celkem 98 % ZŠ). Jen v minimu škol (2 %) byly shledány rezervy v jejich vybavení, a to zejména v dostupnosti funkčně vybavených odborných učeben (přírodovědné, umělecké), v možnosti využívat kvalitní tělocvičnu nebo vybavenou a po technické stránce provozuschopnou školní dílnu. Šetření ČŠI prokázalo, že naopak nadstandardně jsou školy vybaveny v oblasti ICT (pouze 0,1 % škol má nedostatky v této oblasti) a také dostupnost učebních pomůcek pro žáky je na velmi dobré úrovni. Projevila se tak dlouhodobá priorita podpory rozvoje oblasti ICT, a to zejména v předchozích letech realizací projektu EU peníze školám, v jehož rámci byla oblast ICT školami nejvíce využívána. Při realizované hospitační činnosti ČŠI sledovala, zda prostorové uspořádání a materiální vybavení odpovídá vzdělávacímu cíli a realizovaným činnostem žáků a učitelů. Pouze v 1,7 % hospitovaných hodin zjistila ČŠI neodpovídající úroveň tohoto aspektu a navrhla řediteli školy opatření ke zlepšení stavu.

Negativním zjištěním vzhledem k bezproblémové integraci zdravotně postižených žáků byla skutečnost, že v inspektovaných základních školách byl bezbariérový přístup jen ve 27,4 % ZŠ. Téměř třetina ředitelů škol zařadila vybudování bezbariérového přístupu mezi potřeby investic do materiálních a prostorových podmínek školy.

Z dotazování ředitelů ZŠ k zamýšleným investicím do materiálních podmínek vyplynulo, že největší podíl ředitelů (přibližně 60 %) uvádí potřebu investovat do zlepšení stavu školních budov (zateplení a výměna oken z důvodu energetických úspor, opravy sociálního zařízení). Více než polovina ředitelů plánuje také investice do zázemí pro zajištění venkovní výuky tělesné výchovy (hřiště a školní zahrady), významná část by preferovala investice do kmenových a odborných učeben, tělocvičen a učeben informatiky.

Graf č. 6 Potřeba investic pro zlepšení materiálních podmínek ZŠ – podíl škol (v %)



Mezi stálé priority a zároveň dlouhodobá kritéria hodnocení ČŠI patří úroveň zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků základní škol. Zejména ve školním roce 2014/2015 byl mj. také v souvislosti s aktuální kauzou týkající se napadení žáka cizí osobou kladen důraz na toto téma. V průběhu školního roku byl zveřejněn materiál s názvem *Bezpečnost ve školách a školských zařízeních*, který vyplynul z operativního zjišťování ČŠI ve školách, jež proběhlo v říjnu a listopadu 2014. Zjišťování ČŠI se zaměřilo na technické a personální zajištění škol, na případná bezpečnostní rizika a na opatření stanovená vedením školy po vstupu inspekčního pracovníka do školy. Základní školy byly nejčastěji zabezpečeny prostřednictvím zamčených dveří se zvonkem (96,2 %). Častěji využívaly také kamerové systémy (30,8 %), naopak méně byla zavedena technická zabezpečení v podobě elektronických karet/čipů (8,9 %) a kódovacích zařízení (5,6 %). V 81 % základních škol bylo personální zabezpečení zajištěno pedagogickým dohledem v průběhu dne, v necelé polovině škol pak nepedagogickým dohledem. Ve čtyřech pětinach základních škol byl zajištěn při vstupu nepedagogický dohled, pedagogičtí pracovníci dohlíželi na bezpečnost žáků při vstupu do 57,3 % škol. Recepční/vrátný byl zjištěn v 11 % základních škol. V minimu škol (3,3 %) byla u školy přítomna městská policie či policie ČR.

Vzhledem k tomu, že v době této inspekční činnosti neexistoval jednotný právní předpis s konkrétními požadavky na zajištění BOZ žáků, ČŠI doporučila nastavit minimální standard bezpečnosti a vytvoření fondu k pokrytí zvýšených potřeb škol k zajištění účinné bezpečnosti žáků. Další doporučení jsou uvedena v tematické zprávě z listopadu 2014.

V tomto šetření ředitelé škol jako druhou nejčastější formu podpory (mezi 32 až 44 % škol), kterou by školy potřebovaly, uvedli zavedení, inovace nebo doplnění technického vybavení. Sdělení ředitelů však neodpovídá výše uvedeným zjištěním v oblasti zamýšlených investic. Investice do oblasti BOZ zvažovalo nebo požadovalo pouze 7 % ředitelů základních škol.

Kontrola BOZ v základních školách zaznamenala porušení v oblasti bezpečnosti prostor školy v 5,9 % kontrolovaných ZŠ. Nedostatky byly nejčastěji zjištěny ve společných prostorách (nezajištěné či prosklené dveře, schodiště, nerovnosti podlah), třídách a odborných učebnách a tělocvičnách. Vymezení formálního rámce BOZ (stanovení pravidel ve školním řádu a zajištění informovanosti pro všechny účastníky vzdělávání) nevykazovalo významné nedostatky, jako riziková byla uvedená oblast hodnocena pouze u 3 inspektovaných škol. Častějším problémem (u 1,6 % škol) byla porušení právních předpisů v oblasti prevence rizik (škola se nezabývá prevencí rizik v oblasti BOZ a nepřijímá vhodná opatření ke snížení úrazovosti žáků).

ČŠI zjišťovala také úroveň zajištění BOZ při přesunech žáků a při mimoškolních činnostech, významnější nedostatky nebyly shledány. Jistá míra rizika (0,8 %) byla zjištěna v oblasti personálního zajištění BOZ žáků při výuce a při mimoškolních činnostech, kdy nebyl zajištěn dohled nad žáky.

2.1.3 Finanční podmínky v základním vzdělávání

V kalendářním roce 2014 došlo k nárůstu celkových veřejných výdajů na základní vzdělávání ve srovnání s rokem 2013 o 6,2 % na 58 180 mil. Kč. Podíl výdajů na základní vzdělávání z celkových veřejných výdajů na školství se zvýšil o 1 % na 32,6 %. Republikový normativ se ve srovnání s rokem 2013 zvýšil o 598 Kč. Týdenní počet nadúvazkových hodin (tj. výuky nad stanovený týdenní rozsah hodin přímé vyučovací činnosti) na jednoho učitele majícího nadúvazek činil 1,68.

Celkem 15,1 % inspektovaných škol mělo finanční podmínky na velmi dobré úrovni, ČŠI je zařadila mezi silné stránky školy. Současně bylo pro posuzování dle § 5 odst. 3 písm. b) zák.

č. 306/1999 Sb. (zvýšení dotací) hodnoceno celkem 32 soukromých škol, z toho 24 průměrně, 3 podprůměrně a 5 nadprůměrně.

Tabulka č. 18 Zdroje získávání dalších finančních prostředků pro zlepšování činnosti školy – podíl škol (v %)

Zdroj	Podíl
Z ESF projektů	80,5
Od komerčních subjektů	40,5
Od subjektů majících ve svém statutu podporu školy (SRPŠ, o.p.s., Nadační fond apod.)	38,9
Od jednotlivých rodičů	38,0
Z jiných zdrojů	36,8
Od neziskových organizací	13,9

Vedle finančních prostředků poskytnutých z veřejných zdrojů se ředitelé základních škol snažili získávat další finanční prostředky pro zlepšování činnosti školy, tento trend byl zaznamenán v 93,8 % hodnocených ZŠ, zdrojů bylo vždy současně více na jedné škole. Nejčastějšími zdroji jsou finanční prostředky z fondů Evropské unie (80,5 % škol), prostředky od komerčních zdrojů (40,5 % škol), významně se podíleli na rozvoji školy také rodiče, občanská sdružení, rozvojové projekty MŠMT a doplňková činnost škol (nejčastěji stravování cizích strávníků, pronájmy učeben a tělocvičen). Až na výjimky bylo využití těchto finančních prostředků v základních školách hodnoceno Českou školní inspekcí jako účelné.

Ve školním roce 2014/2015 nezaznamenala ČŠI porušení v oblasti bezplatného vzdělávání (§ 2 odst. 1 písm. d) školského zákona) v základních školách.

ČŠI se ve školním roce 2014/2015 zaměřila také na financování podpory žáků s odlišným mateřským jazykem. V současné době je finanční zdroje na jazykovou podporu žáků cizinců (nikoliv žáků s českým občanstvím a odlišným mateřským jazykem) možné získávat zejména z rozvojových programů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Inspekční zjišťování ukázalo, že pouze 24,3 % škol žádá o finanční prostředky z těchto zdrojů. Podporu žáků s odlišným mateřským jazykem financují školy především ze svého rozpočtu, prostředky z Evropského sociálního fondu využívají pouze 4 % škol a 9,4 % škol získává finance na podporu z jiných zdrojů (zejména prostředky školy z doplňkové činnosti, podpora rodičů či sponzorů apod.). Současný způsob získávání finančních prostředků na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem a jejich objem nevyhovuje přibližně 60 % ředitelů.

2.1.4 Řízení školy v základním vzdělávání

Při hodnocení školy podle hodnoticí škály ČŠI a při stanovení silných a slabých stránek v činnosti základních škol se pod požadovanou úroveň v oblasti řízení školy nachází méně než desetina základních škol (8,1 %). Požadované úrovně dosáhlo 77,7 % škol, celkem u 14,2 % škol bylo v ukazatelích kvality řízení pedagogického procesu silnou stránkou.

Pouze ve 2,6 % hodnocených škol ředitel školy nesplňoval předpoklady pro výkon funkce stanovené v zákoně o pedagogických pracovnících (nejčastěji chybějící kvalifikační studium pro ředitele škol, nesprávná odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost vykonávanou ředitelem školy). Ředitelům, kteří nesplňovali předpoklady pro výkon funkce ředitele, byla uložena lhůta k prevenci a odstranění zjištěných nedostatků. V 5,1 % hodnocených škol bylo zjištěno, že ředitel veřejné školy (zřizované obcí, svazkem obcí či krajem) nebyl do funkce jmenován na základě konkurzního řízení. Zde je třeba uvést, že v těchto se většinou jednalo o osoby, jež byly zřizovatelem pouze pověřeny k řízení školy.

Ředitelé na základě autoevaluace přijímají opatření, která směřují nejčastěji do zlepšování materiálního vybavení (78,9 %), významně se promítají rovněž do plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (75,4 %). Nemalou měrou ovlivňují také úpravu školních vzdělávacích programů a personální opatření včetně plánování kontrolní a hospitační činnosti vedení školy.

Stěžejním partnerem školy, zejména ředitele školy při jeho rozhodování, je samosprávný orgán složený ze zástupců zřizovatele, zákonných zástupců a pedagogů školy – školská rada. ČŠI zjistila, že převážná většina (98,4 %) ředitelů škol vytváří podmínky pro činnost školské rady, jak ukládá § 164 odst. 1 písm. e) školského zákona.

Zásadním ukazatelem kvality řízení školy je rovněž míra otevřené komunikace s veřejností. Celkem 43,7 % ředitelů ZŠ se zabývalo podněty, stížnostmi nebo peticemi týkajícími se práce školy. V případě, že ČŠI během inspekční činnosti zjistila nedostatky, přijímali ředitelé škol většinou následná opatření, nestalo se tak pouze ve 3,2 % hodnocených škol.

Průměrný věk ředitelů ZŠ byl 50,3 roku, průměrná délka jejich pedagogické praxe před nástupem do funkce byla 15,3 roku. Průměrná délka praxe ve výkonu činnosti ředitele školy celkem a průměrná délka praxe ve výkonu této činnosti na poslední aktuálně hodnocené škole jsou téměř shodné (10,8, resp. 9,6 roků).

Ředitelé škol se dlouhodobě velmi často (85 % ředitelů škol) účastní některé z forem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Je to dáno zejména faktem, že oproti ostatním pedagogům ve škole se musí vzdělávat také v problematice pracovněprávní, v oblasti organizačního řízení školy a pedagogického vedení. Tyto oblasti řízení školy se staly náplní jejich vzdělávání přibližně v polovině případů. Významný podíl na jejich míře zapojení do dalšího vzdělávání představuje rovněž studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů (tzv. funkční studium pro ředitele škol a školských zařízení), které je požadováno právními předpisy.

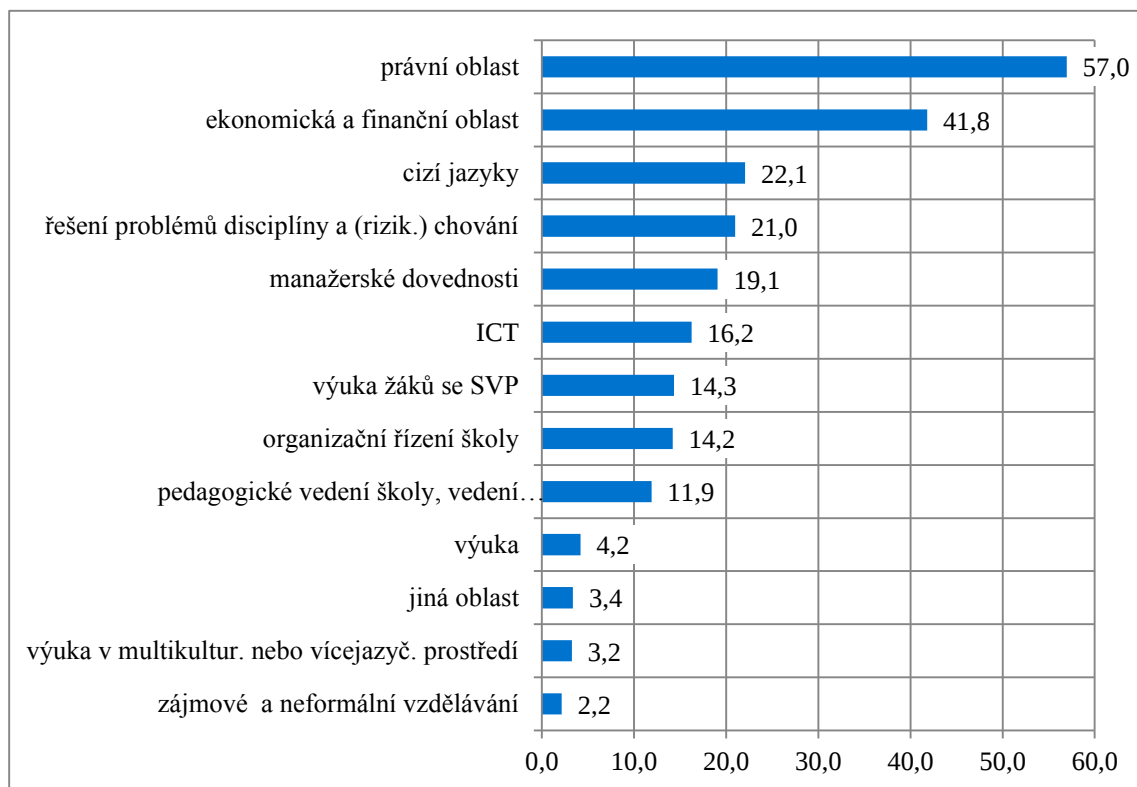
Tabulka č. 19 Účast ředitelů školy v dalším vzdělávání – podíl ředitelů (v %)

Forma	Podíl
Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů	11,5
Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů	7,1
Studium k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře DVPP)	85,0
Ředitel školy se žádného DVPP nezúčastnil	9,7

S ohledem na tato zjištění a na základě závěrů z hlavního sběru dat šetření TALIS 2013 byly v rámci projektu ČŠI Kompetence III realizovány tři nové aktivity. Jednou z nich byl vzdělávací program ČŠI, tzv. vzdělávací lídr, který byl pilotním ověřením specifického vzdělávání vedoucích pracovníků základních škol. Vzdělávací cyklus pro vedoucí pracovníky ZŠ, uskutečněný ve školním roce 2014/2015, byl ve všech krajích zaměřen na budování sítě spolupracujících ředitelů.

ČŠI se v rámci inspekční činnosti dotazovala, jaké překážky omezují ředitele škol ve zlepšování kvality jejich práce. Nejvyšší podíl (90 %) udával jako největší překážku administrativu spojenou s řízením školy, nedostatečný rozpočet školy a omezené finanční prostředky (31,5 %). Téměř třetina ředitelů škol upozornila na velkou psychickou náročnost tohoto povolání, které je podle nich stále častěji a silněji vystavováno tlaku z nejrůznějších stran (zřizovatel, zákonní zástupci, média), tento tlak vnímají silně i z hlediska vysoké míry odpovědnosti ředitelů škol. Těmto výrokům odpovídala také vyjádření k potřebě podpory, již by ředitelé potřebovali ke zlepšení kvality své řídicí práce (viz graf 7).

Graf č. 7 Potřeba podpory pro zlepšení kvality práce – podíl ředitelů v %



Významným kritériem kvality řízení školy je postoj vedení školy k možnostem samotných žáků ovlivňovat vzdělávací proces prostřednictvím zakládání samosprávných orgánů a aktivně se podílet na životě školy. Ředitel školy se zabýval stanovisky samosprávných orgánů žáků ve 40,6 % hodnocených škol, pouze v případě 1,8 % žákovských samospráv se jejich stanovisky a vyjádřeními nezabýval. Zřízení těchto samosprávných orgánů dosud nevyužila více než polovina z inspektovaných škol (55,7 %), v 2,1 % škol tyto samosprávné orgány nevyvíjejí žádnou aktivní činnost, přestože byly zřízeny.

Ve školním roce 2014/2015 se ČŠI účastnila 171 konkurzních řízení na ředitele základní školy (jednalo se o 60 samostatných základních škol, 110 sloučených s MŠ a 1 škola vzniklá sloučením ZŠ, MŠ a SŠ).

Největší počet konkurzů na ředitele školy se konal v krajích Moravskoslezském a Středočeském (v těchto krajích se jedná o dlouhodobý trend), v kraji Jihočeském a Jihomoravském, nejmenší naopak v kraji Karlovarském (pouze 4 konkurzní řízení).

Více než tři pětiny konkurzů (62 %) byly vyhlášeny z důvodu ukončení pracovního poměru na straně ředitele nebo jeho rezignace. Druhým nejčastějším důvodem bylo odvolání ředitele z funkce (14 %), konec funkčního období ředitele školy byl důvodem v 8,8 % případů. Jiné důvody (např. odchod do důchodu, uvolnění pro výkon jiné funkce) se týkaly 15,2 % ředitelů.

Téměř ve všech případech byl iniciátorem konkurzu zřizovatel školy (97,7 %), školská rada podala návrh na čtyři konkurzy.

Celkově se do konkurzů přihlásilo 668 uchazečů. Nový ředitel školy byl nejčastěji jmenován z prvního místa výsledného pořadí (92,8 %), v 11 případech byl jmenován ředitel z jiného než prvního místa ve stanoveném výsledném pořadí vhodných uchazečů.

V 16 konkurzech nebyl jmenován žádný uchazeč, tento krok se následně stal podnětem k vyhlášení nového konkurzního řízení nebo k pověření řízením školy jinou osobou do doby vyhlášení nového konkurzního řízení.

K prioritám školy dlouhodobě patří udržování příznivých partnerských vztahů školy se zřizovatelem, školskou radou, místními organizacemi a dalšími školami, školskými zařízeními a zákonnými zástupci žáků. Takto nastavené vztahy pak školy funkčně využívají ke zvyšování kvality vzdělávání a rozvoji osobnosti žáka. V segmentu základních škol toto partnerství aktivně rozvíjelo celkem 98,1 % škol.

Kromě nejčastějších partnerů škol (zákonní zástupci žáků, školská poradenská zařízení) spolupracovaly školy nejvíce s partnery v obci či regionu, zejména na kulturních akcích (88,9 %) a ve více oblastech pak s jinými školami (80,3 %). Přibližně polovina škol spolupracuje také s nestátními neziskovými organizacemi.

ČŠI sledovala zapojení základních škol do mezinárodních projektů a programů, celkem 31,7 % ZŠ se do těchto projektů zapojilo, nejčastějším typem (přibližně 55 %) byla spolupráce s partnerskou školou v zahraničí. Významné bylo také zapojení do aktivit podporujících mobilitu učitelů a žáků (učitelé 30,7 %, žáci 26,2 %). Mezinárodních soutěží či exkurzí se účastnila čtvrtina škol zapojených do mezinárodních projektů.

Tabulka č. 20 Typy mezinárodních projektů a programů – podíl škol (v %)*

Typy mezinárodních projektů a programů	Podíl
Partnerské školy v zahraničí	55,1
Mobilita učitelů	30,7
Mobilita žáků	26,2
Příhraniční spolupráce	25,8
Mezinárodní soutěže či exkurze	24,4
Mezinárodní projekty a programy (eTwinning, Edison, Erasmus+ a další)	14,7

* Podíly se týkají pouze škol zapojených v těchto projektech a programech (31,7 %).

Pouze 8,5 % z hodnocených škol se účastnilo výzkumných aktivit, naopak do rozvojových programů MŠMT se zapojily téměř tři čtvrtiny hodnocených základních škol.

Sledování školního klimatu se uskutečňovalo stejně jako v loňském školním roce v rámci hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v základních školách. Česká školní inspekce sledovala míru spokojenosti zaměstnanců školy s materiálním vybavením školy, s pracovními podmínkami, mezilidskými vztahy ve škole a úrovní komunikace mezi všemi účastníky vzdělávání. Vedení školy a hospitování učitelé se mohli vyjádřit prostřednictvím dotazníků, které pro ně byly dostupné v informačním systému InspIS DATA (každý pedagog pod svým jedinečným heslem). Informace byly doplňovány také během řízených rozhovorů s řediteli škol a s pedagogy (nejčastěji během pohospitačních rozhovorů).

Z hodnocení ČŠI vyplynulo, že 97,2 % ředitelů škol (z toho 54,8 % rozhodně ano) se daří úspěšně vytvářet pozitivní klima školy, jen necelá 3 % ředitelů škol jsou v tomto směru neúspěšní.

Ředitelé škol vyjádřili převážně spokojenost s jednotlivými oblastmi školního klimatu, výraznější výhrady měli zejména ke kvalitě materiálně-technického vybavení školy, především pracovního zázemí pro pedagogy a dostatku vyhovujících učebních pomůcek.

Podle učitelů je nejméně pozitivně hodnocenou oblastí možnost podílet se na rozhodování o škole. Ze srovnání názorů ředitelů škol a pedagogů vyplynulo, že tuto oblast ředitelé škol hodnotí výrazně pozitivněji (98,7 % ředitelů vs. 70,5 % učitelů, kteří odpověděli „rozhodně“ nebo „spíše ano“). Naopak učitelé ve srovnání s řediteli pozitivněji hodnotili spokojenost s pracovním zázemím pro pedagogy.

Celkově obě skupiny nejpozitivněji hodnotí spolupráci s místními organizacemi a bezproblémovou komunikaci mezi vedením školy a učiteli.

2.1.5 Personální podmínky v základním vzdělávání

Do personálních podmínek základních škol se zásadním způsobem promítla dlouho očekávaná novela zákona o pedagogických pracovnících. V případě, že by novela tohoto zákona nebyla přijata, od 1. ledna 2015 by podle stávajícího zákona nesplňovalo požadovanou kvalifikaci až 17 tisíc pedagogických pracovníků. Pokud by si do 1. ledna nezačali svou kvalifikaci doplňovat, museli by ze školství odejít. V některých regionech by jejich odchod ohrozil výuku žáků.

Novela zákona tak pro vymezené případy upravila předpoklad odborné kvalifikace a možnost dalšího výkonu pedagogické činnosti některým osobám, které odbornou kvalifikaci nezískaly. Novela nabyla účinnosti dnem 1. ledna 2015.

Po nabytí účinnosti novely jsou zjednodušeně řečeno čtyři oblasti výjimek z požadavku získání odborné kvalifikace předepsaným studiem. První se vztahuje na zaměstnance, kteří k 1. lednu 2015 dosáhli věku 55 let a mají nejméně dvacetiletou učitelskou praxi, další na tzv. rodilé mluvčí a odborné pracovníky ve školství, například umělce, trenéry. Poslední se týká případů, kdy ředitel školy nebude moci zajistit náhradou kvalifikovaného pedagoga. Pak bude moci na nezbytně nutnou dobu přijmout i pedagoga bez potřebné kvalifikace.

Při hodnocení zařadila ČŠI v 14,8 % navštívených základních škol jejich personální zajištění vzdělávání mezi silné stránky školy, tyto školy tedy neměly problémy s požadovanou odbornou kvalifikovaností. V 6 % byly naopak personální podmínky slabou stránkou školy. Nebyl zjištěn významnější rozdíl mezi stavem kvalifikovanosti pedagogů na 1. a na 2. stupni, tato úroveň byla přibližně stejná.

Porušení právních předpisů v oblasti personálního zajištění školy bylo ve školním roce 2014/2015 zjištěno v 10,7 % hodnocených škol. Nejčastěji se porušení týkalo předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, zejména chybějící kvalifikace. Z výpovědi ředitelů základních škol vyplynulo, že 86,9 % učitelů splňuje podmínky odborné kvalifikace podle zákona o pedagogických pracovnících a celkem 7,6 % učitelů může vykonávat přímou pedagogickou činnost na základě výjimek novely zákona o pedagogických pracovnících, aniž by ke dni účinnosti této novely splňovali požadavek odborné kvalifikace.

Přestože právní předpisy vyžadují pro výuku v základní škole pouze kvalifikaci pro 1., resp. pro 2. stupeň, ČŠI zjišťovala také aprobovanost pro výuku daného vyučovacího předmětu zejména na 2. stupni. Sami ředitelé přitom na aprobovanost kladou stále velký důraz, protože zodpovídají za kvalitu vzdělávání, které škola poskytuje. V hodnocených školách vzdělávali v 73,1 % hodin odborně kvalifikovaní učitelé, kteří vystudovali vyučovaný obor v rámci své vysokoškolské přípravy na učitelskou profesi.

Ve školním roce 2014/2015 činil průměrný věk učitelů ve sledovaných vyučovacích hodinách 44,5 roku (setrvalý stav ve srovnání s loňským školním rokem). Průměrná délka praxe učitelů ve sledovaných hodinách činila 19,3 roku, sledovaným parametrem byla také délka praxe pedagoga na právě hodnocené škole, průměrná délka tedy činila 13 let.

Personální rozvoj a poskytování metodické podpory pedagogickým pracovníkům patří k hlavním úkolům managementu škol. Vedení školy pečuje o naplnění potřeb každého učitele a o jeho profesní rozvoj různými způsoby, nejčastěji se jedná o sestavený plán DVPP se stanovenými prioritami (v 96,5 % hodnocených škol). Organizace dalšího vzdělávání je jedním z nejdůležitějších nástrojů ředitele školy k zajištění profesního rozvoje pedagogů a k předcházení a eliminaci případných personálních rizik (z nichž nejčastější jsou

nekvalifikovanost pedagogických pracovníků, časté obměny pedagogického sboru, nedostupnost pedagogických pracovníků-specialistů a vysoký počet pedagogických pracovníků v důchodovém věku). Dalšími způsoby řízení personálních podmínek školy bylo sledování potřeb učitelů a jejich uvádění do souladu s potřebami školy (64,6 %), významně se do této oblasti promítala také péče o začínající pedagogy do 1 roku pedagogické praxe (44,5 %). Ve výše uvedených kritériích se většinou shodovalo hodnocení ČŠI s názory ředitelů škol. Výraznější rozdíl byl zaznamenán pouze u míry sledování potřeb učitelů a jejich souladu s potřebami školy; tuto oblast hodnotili ředitelé škol příznivěji.

Přestože, jak bylo uvedeno, ředitelé věnují plánům DVPP velkou pozornost, v dotaznících zadávaných při inspekční činnosti učitelé uvedli, že téměř pětina z nich (19,8 %) se neúčastnila v předchozím uzavřeném školním roce žádné z forem dalšího vzdělávání. Nejčastější uskutečněnou formou DVPP bylo studium k prohlubování odborné kvalifikace prostřednictvím kurzů a seminářů DVPP, účastnilo se jí 73,9 % pedagogů hodnocených škol. Tyto kurzy byly zaměřeny zejména na osvojování metod a forem výuky (55,4 %), na doplňování vědomostí a znalostí v předmětech, které vyučují (43,3 %) a na dovednosti z oblasti ICT (29,5 %).

Hodnocení výuky učitelů a poskytování zpětné vazby patří k základním nástrojům jejich profesního rozvoje. Nejčastěji je tato činnost chápána jako kontrolní a zůstává v kompetenci vedení školy (ředitel školy a jeho zástupci). Významně se podílí také vedoucí předmětových komisí a metodických orgánů. Nejběžnější periodicita hodnocení pedagoga ze strany vedení školy představuje několik hospitací za rok (tak to uvádí shodně jak ředitelé škol, tak samotní pedagogové). Většina pedagogů (92,5 %) hodnotí četnost hodnocení a poskytované zpětné vazby jako dostatečnou. Přibližně stejný podíl pedagogů současně uvádí, že toto hodnocení či zpětná vazba mají střední až velký pozitivní dopad na jejich další rozvoj a práci.

ČŠI zjišťovala také využití vzájemných hospitací mezi kolegy – využívá je přibližně pětina pedagogů. Přestože znamená určitou organizační zátěž pro školu, jedná se o pomalu rostoucí trend. ČŠI se zároveň dotazovala, zda některý z pedagogů v hodnocené škole působí jako mentor pro svého kolegu, tuto činnost potvrdilo 8,8 % hospitovaných pedagogů, tento stav potvrdili také pedagogové dotazovaní opačně, zda mají přiděleného mentora.

Systém mentoringu se často týká začínajících pedagogů a pedagogů, kteří na škole působí nově, ale již mají delší pedagogickou praxi. Podpora většiny nových učitelů již s praxí spočívala zejména v konzultacích s ředitelem či vedením školy (86,2 %), konzultacích s kolegy, kteří vyučují stejné předměty, ve vzájemných hospitacích a podpoře jejich účasti na dalším vzdělávání. Formalizovaný zaškolovací program využívají dvě pětiny škol.

Specifickou formu podpory vyžadují ve školách začínající učitelé do 1 roku pedagogické praxe, tato skupina pedagogů proto dlouhodobě patří mezi sledované ukazatele hodnocení ČŠI. Nejčastější formou podpory bylo přidělení mentora (uvádějícího učitele), a to v 84,3 % škol. Konzultace s vedením školy byly využívány v 83,4 % škol, s vyučujícími stejných vyučovacích předmětů pak v 76 % škol. Ve vysoké míře (u 63,9 % škol) využívali začínající pedagogové vzájemné hospice a náslechy u zkušenějších kolegů, častou formou podpory je také intenzivnější zapojení těchto pedagogů do dalšího vzdělávání (v 51,8 % škol).

Tabulka č. 21 Formy podpory začínajících a nových učitelů – podíl škol (v %)

Formy podpory	Začínající učitelé	Noví učitelé (s pedagog. praxí)
Přidělení mentora (uvádějícího učitele)	84,3	39,1
Konzultace s ředitelem/vedením školy	83,4	86,2
Konzultace s vyučujícími stejných předmětů	76,0	71,9
Vzájemné hospitace učitelů, následchy	63,9	50,0
Kurzy, semináře	51,8	48,4
Formální zaškolovací program*	40,9	40,6
Jiné formy podpory	1,0	1,0

* nový PP je seznámen s fungováním konkrétní školy/povoláním PP

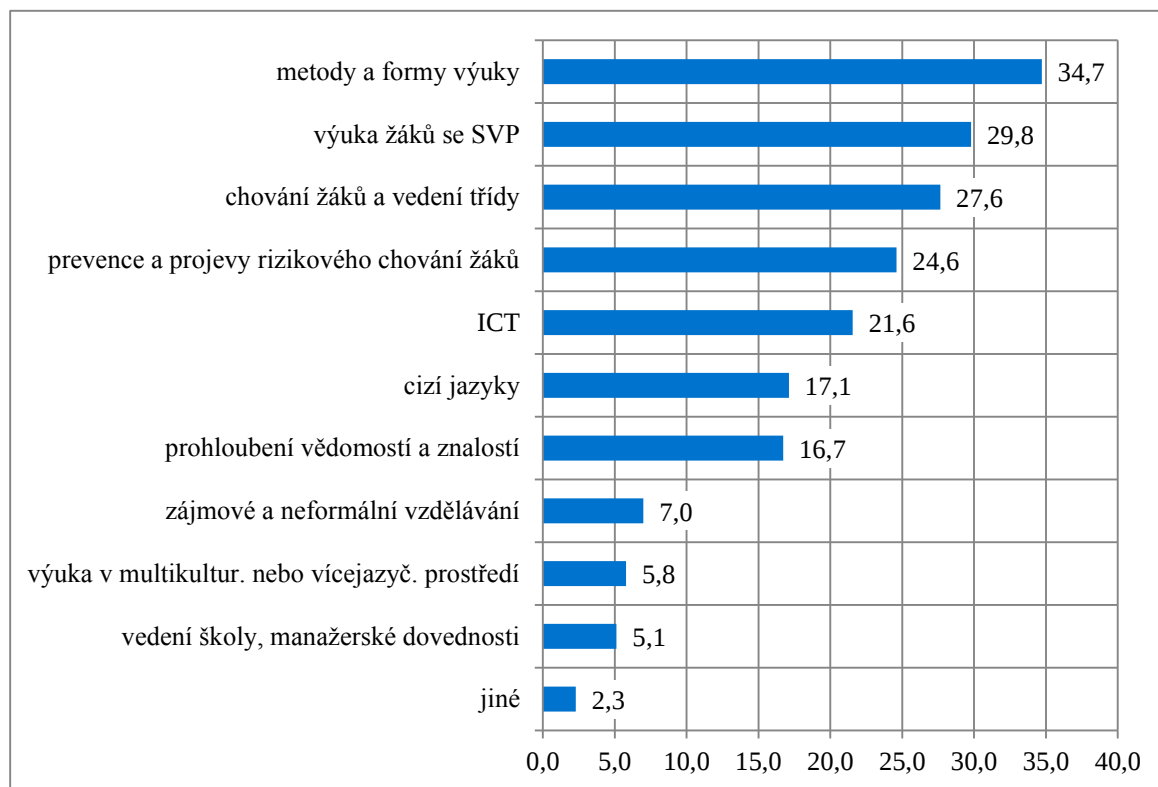
Stejně jako ředitelé škol, tak i pedagogové byli dotazováni, jaké překážky jim nejvíce brání ve zlepšování kvality jejich práce. Jako nejčastější překážku uvedli ve shodě s řediteli škol přemíru administrativy, jež je po nich požadována (68 % pedagogů).

Tabulka č. 22 Překážky omezující zlepšování kvality práce – podíl učitelů v %

Překážky	Podíl
Administrativa	68,0
Nízká společenská prestiž	37,6
Nízké platové ohodnocení	34,5
Psychická náročnost povolání	32,7
Nekázeň žáků	30,6
Nedostatečná motivace žáků	30,2
Vysoký počet žáků ve třídách	24,1
Vztahy s rodiči a přístup rodičů	22,9
Vysoká míra zodpovědnosti	9,6
Nedostatečná podpora ze strany vedení školy	5,1
Jiné	3,1

Jako účinnou podporu ke zlepšení vnímají učitelé především možnost dalšího vzdělávání. Jednotlivé oblasti, ve kterých učitelé cítí potřebu podpory, zobrazuje následující graf.

Graf č. 8 Potřeba podpory pro zlepšení kvality práce – podíl učitelů v %



2.1.6 Systém školního poradenství a prevence rizikových jevů

ČŠI hodnotila v základních školách dostupnost specialistů (výchovný poradce, školní metodik prevence). Situaci v inspektovaných základních školách zobrazuje následující tabulka.

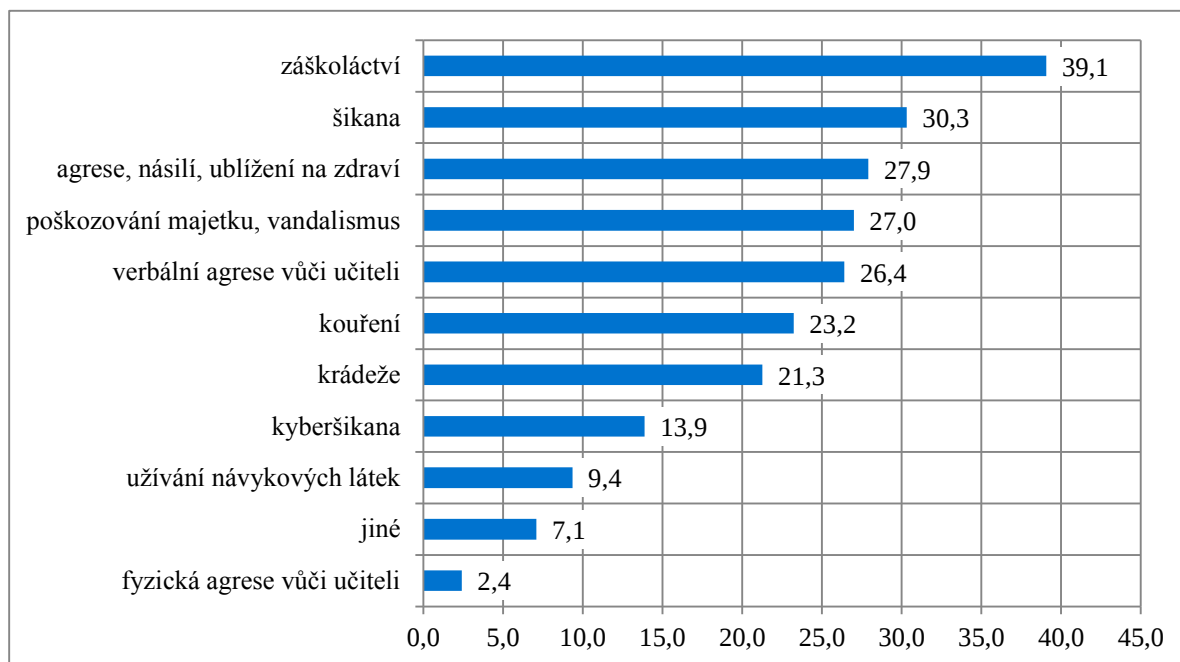
Tabulka č. 23 Systém školního poradenství – podíl škol v %

Funkce	Podíl
Škola má samostatně ustanovenou funkci výchovného poradce i školního metodika prevence	62,3
– z toho škola má více osob, které plní funkci VP a ŠMP	4,5
Výchovný poradce je zároveň i metodikem prevence	15,0
Škola má pouze školního metodika prevence	7,5
Škola má pouze výchovného poradce	5,6
Škola nemá ani výchovného poradce, ani školního metodika prevence	9,6

Specializační studium pro výchovné poradce absolvovalo 54,6 % výchovných poradců, specializační studium pro školní metodiky prevence jen 31,9 % školních metodiků prevence. Obě skupiny specialistů dobře spolupracovaly se školskými poradenskými zařízeními (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra). V 97 % škol uplatňovali jejich doporučení a v 96,4 % informovali o speciálních vzdělávacích potřebách žáků své kolegy, pedagogy. V oblasti kariérového poradenství funkčně spolupracovali výchovní poradci se žáky a zákonnými zástupci v 98,2 % škol.

V 10,6 % hospitovaných hodin zajišťoval podporu učitelů asistent pedagoga, v 1,7 % pak další pedagogický pracovník a v 6,6 % hodin byla specializovaná výuka zajištěna externím odborníkem. Osobní asistent podporoval žáka s postižením v 4,4 % hospitovaných hodin.

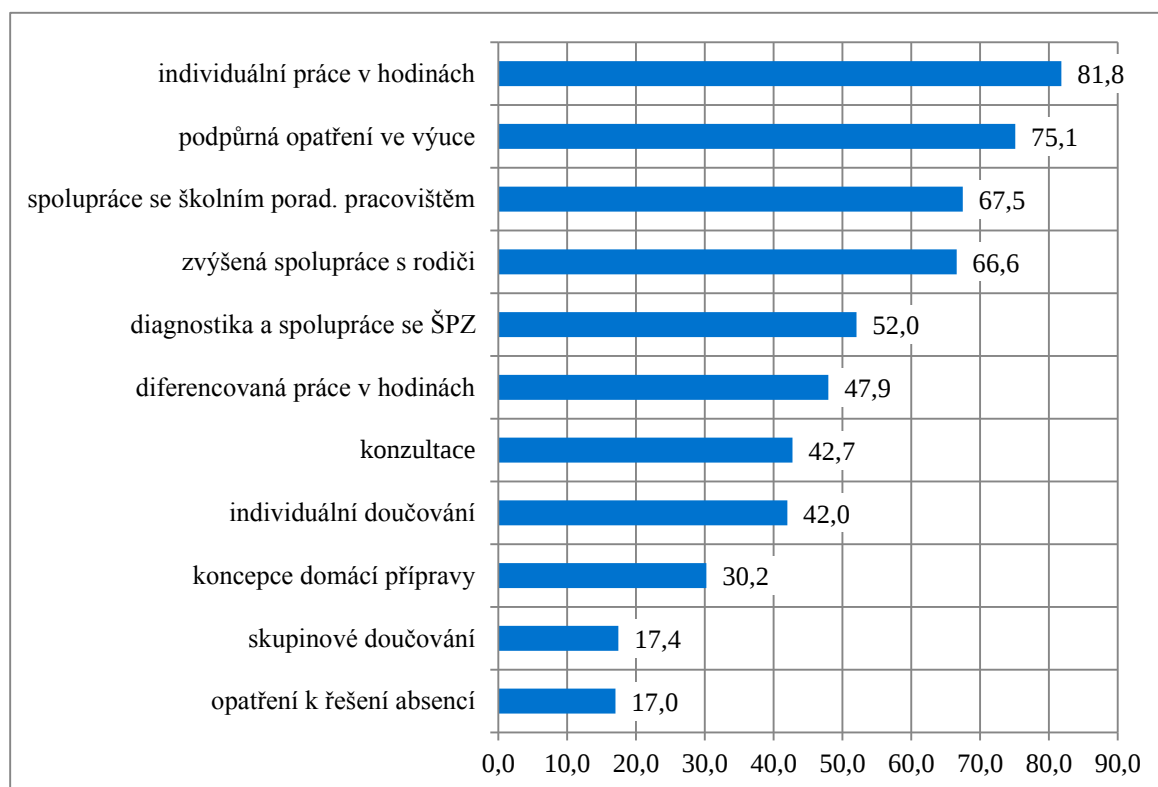
Graf č. 9 Výskyt řešených případů rizikového chování v ZV – podíl škol (v %)



Z uvedeného grafu 9 vyplývá, že nejčastější případy rizikového chování byly školami klasifikovány záškoláctví, šikana, agrese, násilí či ublížení na zdraví, poškozování majetku a verbální agrese vůči učiteli. Školy v 96,9 % mají a využívají preventivní systémy zaměřené na omezení rizikového chování a pravidelně, nejčastěji pololetně, je vyhodnocují. Primární prevenci zaměřují především na záškoláctví, šikanu, kyberšikanu, projevy rasismu, vandalismus a užívání návykových látek. Školní preventivní programy vycházejí z potřeb škol a jejich žáků. Výběr a použití konkrétní techniky a uplatnění vhodných dovedností pracovníka primární prevence je prováděno s ohledem na cílovou skupinu a její specifika a zvláštnosti. Školy je nejčastěji realizují formou přednášek a besed, ale stále častěji využívají komplexnější programy organizované externími odborníky. Nejčastěji jsou využívány programy na úpravu vztahů v kolektivu, pro podporu osobnostního a sociálního rozvoje a výcvik v sociálních dovednostech.

Mezi nejběžnější opatření přijímaná pro žáky ohrožené školní neúspěšností (popř. již neúspěšné) patří podle učitelů individuální práce v hodinách (81,8 %) a podpůrná opatření ve výuce, např. ve formě předem avizovaného testu a zkoušení, povolení určitých pomůcek (75,1 %).

Graf č. 10 Opatření přijímaná ke snížení školní neúspěšnosti žáků – podíl učitelů (v %)



Tyto informace potvrzují i ředitelé škol, kteří však současně uvádějí vyšší míru odborných a mimotřídních opatření na úrovni celé školy. Jedním z důležitých faktorů školní neúspěšnosti je i vysoký počet absencí a neomluvených hodin. Při jejich řešení dle ředitelů školy nejčastěji spolupracují s rodiči těchto žáků (v 97,8 %). Je-li jednání se zákonnými zástupci neúspěšné, či jsou nedostupní, obrazejí se v 80,7 % na OSPOD. V 39,4 % spolupracují při řešení se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC). Překvapivé je, že tyto problémy řeší, dle odpovědí ředitelů škol, pouze výjimečně organizováním výchovné komise.

2.2 Průběh základního vzdělávání

2.2.1 Zajišťování rovných příležitostí ke vzdělávání

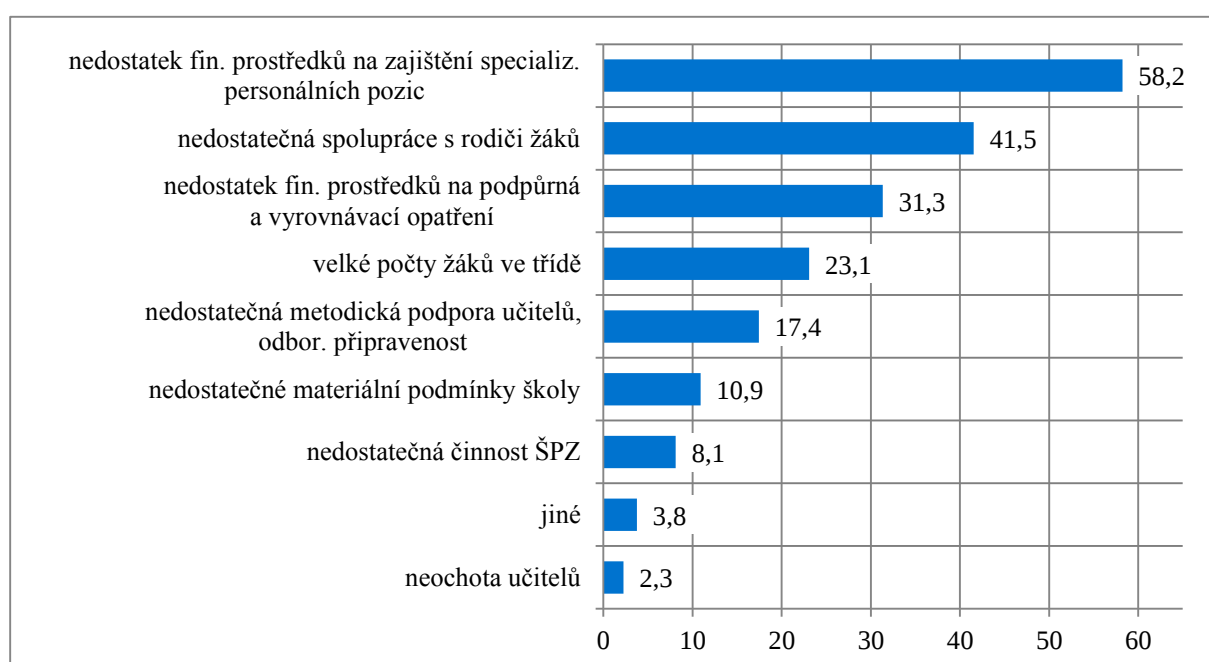
Ve školním roce 2014/2015 proběhla novelizace příslušných vyhlášek, která zdůraznila princip rovných příležitostí při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména uplatněním jejich práva na vzdělávání v hlavním proudu společně s žáky intaktními, podpořila formu individuální integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, aby se mohli vzdělávat zejména v běžných školách. Zabránila vzdělávání žáků bez zdravotního postižení podle vzdělávacího programu pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Zlepšila komunikaci pedagogů školy s odborníky ze školských poradenských zařízení, zejména prostřednictvím jasně vymezených pravidel spolupráce. Připraveny jsou další úpravy školského zákona a dalších předpisů.

V listopadu a prosinci 2014 provedla Česká školní inspekce jako součást plnění Akčního plánu opatření pro výkon rozsudku D. H. a ostatní proti České republice z roku 2011 inspekční elektronické zjišťování k počtu romských žáků vzdělávaných dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Cílem tohoto každoročně prováděného šetření je zjistit, jaký je aktuální počet romských žáků

vzdělávaných v příslušných vzdělávacích programech, a porovnat stav se zjištěními z minulých let. Do výběrového souboru byly zařazeny všechny typy základních škol, které ve školním roce 2014/2015 vzdělávají alespoň jednoho žáka s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením. Celkově bylo osloveno 1 351 škol, z nichž na šetření odpovědělo 1 349, návratnost tak činila 99,9 %. Počet romských žáků vzdělávaných podle RVP ZV z celkového počtu žáků v základních školách byl 4 209 (9,5 %). Počet romských žáků vzdělávaných podle RVP ZV přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP z celkového počtu žáků základních škol byl 3 468 (32,4 %).

Součástí inspekčního elektronického zjišťování byla také oblast překážek, které dle názoru ředitelů škol zabraňují efektivnímu zohledňování individuálních potřeb žáků. Výsledky zobrazuje následující graf 11.

Graf č. 11 Překážky při zohledňování individuálních potřeb žáků (podíl škol v %)



Nejčastěji uváděnou překážkou byl nedostatek finančních prostředků na zajištění specializovaných personálních pozic (např. asistenti pedagoga) – pro tu se vyslovilo 58,2 % ředitelů. Ředitelé také ve větší míře zmiňovali nedostatečnou spolupráci s rodiči žáků (41,5 %) a nedostatek finančních prostředků na podpůrná a vyrovnávací opatření (31,3 %).

Dalším rizikem pro úspěšnou realizaci společného vzdělávání je, že si učitelé nevěří, že jsou schopni podporovat žáky se SVP. Současně ale pocítují menší potřebu se v dané problematice vzdělávat. Toto konstatování potvrzuje také mezinárodní šetření TALIS 2013.

Tabulka č. 24 Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů – podíl učitelů v % (součet odpovědí „do značné míry“ a do „velké míry“)

Výrok	ČR	Průměr TALIS
Umíte dodat žákům důvěru v to, že mohou ve škole dosahovat dobrých výsledků?	51	86
Umíte pomoci žákům v tom, aby si cenili učení?	39	81
Umíte motivovat žáky, kteří jeví malý zájem o učení?	30	70

Tabulka č. 25 Vybrané potřeby učitelů v oblasti profesního vzdělávání¹⁰ – podíl učitelů, kteří mají v dané oblasti velkou potřebu vzdělávání v %

Potřeba	ČR	Průměr TALIS
Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	8,0	22,3
Přístupy k individualizovanému učení	5,6	12,5
Výuka v multikulturním či vícejazyčném prostředí	5,1	12,7

ČŠI při inspekční činnosti zjistila porušení právních předpisů v oblasti rovného přístupu podle § 2 odst. 1 písm. a) nebo b) školského zákona ve 12 školách. V oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných bylo zjištěno porušení právních předpisů v 27 školách (3,8 % škol). Nejčastěji to byly problémy s povolováním, obsahem nebo realizací individuálního vzdělávacího plánu (v 18 školách), případně v oblasti zajištění podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Při zajištění podmínek pro vzdělávání nadaných žáků nebyla porušení právních předpisů zjištěna. Při kontrole v oblasti převedení do vzdělávacího programu základní školy speciální, vzdělávání podle přílohy RVP ZV pro žáky s LMP nebo zařazení do speciální třídy či školy bylo zaznamenáno porušení právních předpisů ve 23 školách. Nejčastěji – v 11 školách – se žák nevzdělával podle odpovídajícího vzdělávacího programu (podle vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením se vzdělával žák bez zdravotního postižení), v 10 školách chybělo písemné doporučení školského poradenského zařízení, v 6 školách chyběl informovaný souhlas zákonného zástupce o rozdílech a změnách ve vzdělávacích programech.

V základních školách se vzdělávalo 16 477 cizinců, z nichž 13 474 mělo na území ČR trvalý pobyt. V inspektovaných školách, které vzdělávaly žáky cizince, nebylo zjištěno žádné porušení právních předpisů.

MŠMT vyhlásilo v letošním roce několik operačních programů na podporu vzdělávání žáků ze sociálně vyloučených lokalit, např. na podporu vzdělávání těchto žáků prostřednictvím asistenta pedagoga, na systematické doučování, jehož cílem je zlepšení školních výsledků a předcházení předčasnému ukončení školní docházky, nebo na užší spolupráci školy s rodiči těchto žáků s cílem změny postojů rodičů ke vzdělávání, jejich aktivnějšího zapojení do mimoškolní přípravy dětí a vytvoření odpovídajícího rodinného zázemí pro přípravu dětí do školy.

Česká školní inspekce provedla ve školním roce 2014/2015 tematicky orientovanou inspekční činnost zaměřenou na vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Inspekční činnost, která se uskutečnila ve spolupráci s obecně prospěšnou společností META, jež se problematice příležitostí mladých migrantů a otázkám života cizinců na území České republiky dlouhodobě věnuje, obsahovala 2 části – inspekční elektronické zjišťování (INEZ) a inspekci na místě ve vybraném vzorku škol. Z výsledků inspekční činnosti vyplývá, že systematicky nastavený postup jazykové podpory má pouze zhruba polovina základních škol, přičemž převažuje forma individuální podpory ze strany pedagogů při vzdělávání (např. přizpůsobení metod a nabídky vzdělávání přítomnosti žáka s odlišným mateřským jazykem ve třídě) a doučování češtiny po vyučování. Vyrovnávací plány nebo individuální vzdělávací plány využila přibližně polovina škol, nicméně v jejich zpracování nebo vyhodnocování byly v některých případech zaznamenány rezervy. Pokud žáci vyrůstali v českém prostředí a zvládají český jazyk, nemají školy s jejich vzděláváním zpravidla žádné potíže. Pokud ale žáci český jazyk neovládají, chybí školám metodická podpora. Pro jejich správné zařazení je pak důležitá vhodná jazyková diagnostika. I přes nedostatek systémové

¹⁰ Mezinárodní zpráva TALIS 2013.

podpory se však školy snaží žáky s odlišným mateřským jazykem úspěšně začleňovat a vést je k dosahování dobrých výsledků ve vzdělávání.

Ke sledování pokroků žáků s odlišným mateřským jazykem ve výuce využívají pedagogové kromě individuálních vzdělávacích plánů a vyrovnávacích plánů také portfolia a další hodnoticí nástroje. Tyto nástroje využívali učitelé a učitelky pouze v polovině navštívených škol. Formativní hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem bylo využíváno v necelých dvou třetinách navštívených škol. Žáci i zákonní zástupci byli o pokrocích pravidelně informováni v 81,3 % navštívených škol.

Zhruba polovina navštívených škol pracovala s diferencovanými cíli a využívala plánování pomocí individuálního vzdělávacího plánu nebo vyrovnávacího plánu (případně portfolií apod.), menší podíl z nich však vyhodnocoval úspěšnost jejich naplňování a aktivně využíval plány při přípravě na výuku. Zapojování žáků do výuky prostřednictvím aktivizačních metod bylo zaznamenáno v 62,5 % navštívených škol a v necelých třech čtvrtinách byly pro zapojení žáků využívány vhodné metody a didaktické postupy. Klimatem třídy, kterou navštěvuje žák s odlišným mateřským jazykem, se pedagogové zabývali přibližně ve dvou třetinách škol.

2.2.2 Realizované formy a vzdělávací metody

Při přímé inspekční činnosti ve škole se inspekční týmy zaměřovaly zejména na průběh vzdělávání. Hlavním úkolem školních inspektorů byla hospitační činnost s vyhodnocením zjištění z hlediska průběhu vzdělávání ve vazbě na hodnocení podmínek a výsledků vzdělávání. Při hospitaci v teoretickém vyučování byla vždy hospitována celá vyučovací hodina. V průběhu hospitace se sledovalo, jak jsou žáci motivováni, zda je naplňován vzdělávací cíl hodiny nebo vzdělávací činnosti (včetně jeho souladu se ŠVP), efektivita forem a metod výuky, individuální a diferencovaná podpora žáků, podpora žáků se ŠVP, hodnocení žáků, efektivita využití materiálního zázemí školy, klima ve třídě, realizace opatření přijatých školou nebo pedagogem pro zlepšování výsledků třídy či jednotlivců atd. Školní inspektoři prováděli s hospitovaným pedagogem následný rozhovor zaměřený mj. na jeho vlastní hodnocení průběhu vyučovací hodiny, splnění stanoveného cíle a zhodnocení efektivitu zvolených forem a metod práce.

V převážné většině hospitovaných hodin se dařilo stanovit vzdělávací cíl a následně jej s ohledem na ŠVP nebo tematický plán naplňovat. Metody a formy byly vzhledem k tomuto cíli voleny účelně.

Tabulka č. 26 Převažující formy výuky – podíl hodin v %

Převažující formy výuky	Frontální výuka	Skupinová výuka	Kooperativní výuka	Samostatná práce žáků	Individualiz. výuka
Český jazyk a literatura	89,4	36,8	17,1	70,7	11,5
Cizí jazyk, další cizí jazyk	88,9	36,2	19,8	63,2	6,6
Matematika	85,3	31,8	12,5	77,5	12,4
ICT	68,2	5,9	1,8	87,1	17,6
Člověk a jeho svět (prvouka, přírodověda, vlastivěda, výchova ke zdraví na 1. stupni)	85,4	48,2	21,6	61,7	6,9
Člověk a společnost (dějepis, výchova k občanství)	92,0	24,3	12,5	51,9	6,8
Člověk a příroda (přírodopis, fyzika, chemie, zeměpis)	90,8	25,8	8,7	53,3	4,9
Kultura a umění (Hv, Vv)	82,7	25,4	13,3	55,5	8,1
Člověk a zdraví (tělesná výchova, výchova ke zdraví na 2. stupni)	75,5	62,5	25,9	40,7	17,1
Člověk a svět práce	68,5	18,5	14,1	81,5	15,2
Spojeno více předmětů	58,6	42,4	28,3	77,8	27,3
Celkem	86,5	34,3	15,6	66,3	10,1

Převažující formou výuky byla frontální výuka (v 86,5 % hodin), z ostatních forem výuky byla nejvíce zastoupena samostatná práce žáků (ve dvou třetinách hodin). Samostatná práce žáků, skupinová a kooperativní výuka byly častěji zastoupeny v hodinách na 1. stupni. Individualizovaná forma výuky byla zaznamenána pouze v desetině navštívených hodin. Pozitivním trendem v základním vzdělávání bylo nižší procento frontální výuky (pokles o 3 %) a vyšší zastoupení skupinové a kooperativní výuky (nárůst o 10 %) oproti minulému školnímu roku.

Uvedená zjištění korelují s výstupy z mezinárodních šetření. Pro srovnání: dle posledního cyklu mezinárodního šetření OECD zaměřeného na patnáctileté žáky PISA 2012¹¹, ve kterém byly vybrané indikátory sledovány pouze v souvislosti s výukou matematiky, vyjádření žáků ukazují, že učitel nechává žáky pracovat v malých skupinách, aby řešení úlohy nebo úkolu našli společně, ne příliš často (běžně se to týká jen 13 % žáků), což je méně než průměr zemí OECD (23 %). Naopak to, že učitel zapojuje žáky do plánování činností nebo témat, kterým se budou v hodinách matematiky věnovat, je dle vyjádření žáků častější (běžně pro 37 % žáků) a i nad průměrem zemí OECD (17 %).

Podle národní zprávy z šetření TALIS 2013 vyplynulo, že v České republice byla u učitelů v porovnání s mezinárodním průměrem zaznamenána nižší míra využívání skupinové, individuální i projektové výuky. Dále bylo zjištěno, že spolupráce mezi učiteli formou výměny materiálů, informací a koordinace činností spojených s výukou byla v České republice i v mezinárodním průměru častější než přímé vykonávání společných aktivit.

¹¹ Využito informací zveřejněných v:

PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III), PISA, OECD Publishing. OECD (2013) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>

PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV), PISA, OECD Publishing. OECD (2013) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>

Zejména se méně vyskytovala týmová výuka učitelů v téže třídě a zároveň se méně vyskytovalo pozorování výuky ostatních učitelů a poskytování zpětné vazby.

Použitým formám práce odpovídaly metody výuky. Nejčastěji použitou metodou bylo vysvětlování (61,7 %), řízený rozhovor (56,2 %), a to téměř ve všech předmětech a vzdělávacích oblastech. Oproti tomu výklad nebo přednáška se vyskytoval pouze ve 20,7 % a vyprávění v 11,8 % hospitovaných hodin. Práce s textem probíhala v 48,6 % hospitovaných hodin, aktivizující metody ve 43,5 % – s významným rozdílem mezi 1. stupněm (53,8 %) a 2. stupněm (30,9 %). Práce s textem i aktivizující metody byly nejčastěji využity ve výuce českého jazyka a cizích jazyků, což je předpokládaný stav.

Tabulka č. 27 Převažující vyučovací metody – podíl hodin (v %)

Převažující vyučovací metody	ZŠ celkem	1. stupeň	2. stupeň
Výklad, přednáška	20,7	13,2	30,2
Vyprávění	11,8	16,1	6,1
Vysvětlování	61,7	63,6	59,3
Řízený rozhovor	56,2	57,5	55,3
Diskuse, beseda	9,3	9,1	9,8
Metoda řešení problémů	20,1	23,7	15,8
Projektové vyučování	1,0	1,1	0,8
Práce s textem	48,6	50,6	47,2
Aktivizující metody	43,5	53,8	30,9
Názorně demonstrační metody*	15,8	15,5	15,8
Dovednostně praktické metody **	17,7	20,3	13,5

*předvádění, projekce, experiment aj.

**pohybové, praktické, pracovní činnosti, laboratorní cvičení, praxe, grafické, výtvarné, hudební činnosti aj.

Ke sledovaným formám a metodám patří také projektové vyučování, které bylo pozorováno v 1 % hodin, přičemž přibližně v polovině případů se jednalo o projekty trvající déle než jeden týden. Třída byla zapojena do některého projektu nejčastěji v oblasti Člověk a svět práce, Člověk a jeho svět a v projektech ICT. Pro srovnání: v mezinárodním šetření PISA 2012 bylo zjištěno, že v hodinách matematiky běžně učitel zadává žákům úkoly, které jim zaberou minimálně týden práce, jen podle 8 % žáků, což je pod průměrem zemí OECD (17 %).

Sledovaná účelnost převažujících vyučovacích forem a metod vzhledem ke stanovenému vzdělávacímu cíli, věku a individuálním potřebám žáků byla vyhodnocena jako efektivní v 90,9 % hodin (na 1. stupni 92,9 %, na 2. stupni 88,3 %).

Pro porovnání: v mezinárodním šetření PISA 2012 bylo sledováno užití kognitivně aktivizačních strategií učitelem v hodinách matematiky, a to na základě odpovědí žáků. Tyto strategie byly v České republice využívány o něco více než v průměru zemí OECD. Nejvyšší pozitivní rozdíl vůči průměru OECD byl v tom, že učitel s žáky probírá úlohy, u kterých postup řešení není na první pohled jasný (s tím souhlasí 70 % žáků v ČR oproti jen 47 % v průměru OECD), a že učitel dává otázky, které žáky nutí o dané úloze přemýšlet (ČR 71 % žáků a jen 59 % v průměru OECD). Naopak mírně pod průměrem OECD je Česká republika v tom, že učitel žákům pomáhá poučit se z vlastních chyb, s čímž souhlasí jen 51 % českých žáků oproti 60 % žáků v průměru zemí OECD. Podle žáků je v hodinách matematiky méně rozšířené zadávání úloh, které je nutí, aby o nich delší dobu přemýšleli (dle 53 % českých žáků i v průměru zemí OECD). Podobně méně rozšířené jsou také situace, kdy učitel

vyzve žáky, aby se sami rozhodli, jakým způsobem řešit složité úlohy (dle 53 % českých žáků, v průměru zemí OECD dokonce jen 42 %).

Kromě zařazování aktivizujících prvků do výuky je v šetření TALIS 2013 zdůrazňována též potřeba uplatňování pestré škály různých vyučovacích postupů. V České republice se od sebe učitelé různých předmětů liší v pestrosti využívaných postupů při výuce. Učitelé čtení, psaní a literatury, soudobých cizích jazyků i společenskovedních předmětů používali nadprůměrně pestrout škálu postupů. Naproti tomu učitelé v matematice a přírodovědných předmětech jich využívají menší počet. Učitelé matematiky se od vyučujících ostatních předmětů liší též výrazným příklonem k tradičnímu stylu výuky. Z nabídky možných metod je pro matematiku typické shrnutí obsahu předešlé vyučované látky, kontrolování sešitů a domácích úkolů a procvičování dané látky tak dlouho, dokud si učitelé nejsou jisti, že ji všichni pochopili.

Individuální přístup vzhledem k potřebám žáků byl zjištěn v podobě diferenciaci výuky (přístup k žákovi v hodině) v 57,5 % hodin nebo formou odlišného zadávání úkolů v 19,6 %. V 34,5 % hospitovaných hodin individuální přístup zaznamenán nebyl.

V mezinárodním šetření PISA 2012 necelých 30 % žáků uvedlo, že učitel běžně zadává jinou práci spolužákům, kteří mají obtíže s učením, anebo těm, kterým jde práce rychleji. To je mírně nad průměrem zemí OECD (26 %), ovšem jak bylo již zmíněno, byly hodnoceny jen hodiny matematiky.

Průběh výuky vykazoval vysokou míru věcné a odborné správnosti (98 %), pokyny vyučujících byly srozumitelné (98,2 %), na žáky byly kladeny jasné a přiměřené požadavky (97,2 %) a činnost žáků byla vyučujícím koordinována (98,2 %).

Podobné ukazatele byly sledovány také v mezinárodním šetření PISA 2012 z pohledu samotných žáků na hodiny matematiky (např. jasné stanovení cílů výuky učitelem, ověřování porozumění probírané látce atd.). Tato praxe byla běžná podle cca 75 % žáků, což znamenalo o něco lepší výsledek České republiky ve srovnání s průměrem zemí OECD (cca 70 %).

Při sledování účinnosti motivace žáků byla zaznamenána v 94,5 % hodin aktivita a zájem žáků o výuku, v 81,4 % účelné využití motivační funkce hodnocení žáků a v 79,8 % propojení teorie s možnostmi praktického využití. U dvou posledně jmenovaných indikátorů jsou však výrazné rozdíly mezi 1. a 2. stupněm (účelné využití motivační funkce hodnocení žáků na 1. stupni 87,3 %, na 2. stupni 74 %; propojení teorie s možnostmi praktického využití na 1. stupni 82,3 %, na 2. stupni 76,6 %). V navštívených hodinách byla zaznamenána příjemná atmosféra (96 % hodin) a fungující komunikace (prostor pro vyjádření vlastního názoru žáků a diskusi v 87,2 % hodin, položení dotazu žáků učiteli, když něčemu nerozumí, v 88,8 % hodin).

Jak vyplývá z analytické zprávy mezinárodního šetření vyučování a učení TALIS 2013, dle výpovědi učitelů v České republice je shrnutí učiva běžnou součástí výuky ve všech sledovaných předmětech. Stejně tak ve všech předmětech učitelé často zařazují procvičování učiva a ukazují souvislosti mezi učivem a každodenním životem.

Vztahy učitelů a žáků jsou obecně dobré i podle zjištění mezinárodního šetření PISA 2012. Dle vlastního vyjádření žáci obecně vycházejí s většinou učitelů dobře a většina učitelů s nimi jedná „fěr“ – uvádí to cca 81 % českých žáků, což je na úrovni průměru zemí OECD (82 %). Ovšem žáci pocítují o něco méně, že učitelé skutečně naslouchají tomu, co žák říká (jen 68 % žáků, přičemž průměr zemí OECD je 74 %). Pozitivním zjištěním podle vyjádření 87 % žáků je, že když potřebují pomoc, učitelé jim pomohou, což je o něco málo více, než je průměr v zemích OECD (82 %).

Ke kvalitě výuky přispívá účelnost využití učebních pomůcek v 96,5 % hodin a využívání ICT techniky. V 33,2 % hodin nebylo ICT využito vůbec, nejběžnější bylo použití jednoduché prezentace učiva vyučujícím (celkem 24,6 %, častěji na 2. stupni v 31,1 % hodin). Využití speciálního softwaru vyučujícím, některými žáky nebo všemi žáky nebylo zatím příliš často zařazenou metodou.

Mezinárodní šetření počítačové a informační gramotnosti ICILS 2013¹², do kterého byla Česká republika zapojena¹³, zjištění České školní inspekce potvrzuje a přináší další informace o využívání ICT při výuce. Přestože míra používání počítače učitelem během výuky je v mezinárodním srovnání mírně nadprůměrná (minimálně jednou týdně ho používá 66 % učitelů, průměr ICILS 62 %) a zároveň shodný podíl učitelů v ČR jako v průměru v ostatních zemích deklaruje využívání různých ICT nástrojů při výuce (75 %), frekvence, s jakou jsou různé nástroje (většinou softwarové programy) využity, je oproti ostatním zemím nižší.

Všechny ICT nástroje sledované v šetření ICILS čeští učitelé používají v menší míře než jejich zahraniční kolegové a zvláště kreativnější typy ICT nástrojů jsou stále využívány nedostatečně. Konkrétně – nejvíce využívaným je textový editor nebo software na tvorbu prezentací, elektronické informační zdroje a interaktivní elektronické vzdělávací programy. Naopak velké procento vyučujících v referenční třídě nikdy nepoužilo elektronická portfolia (85 %), tabulkový procesor (70 %), sociální sítě (92 %) nebo softwarové programy pro grafiku a kreslení (77 %), pro tvorbu multimédií (82 %), myšlenkových map (90 %), simulací a modelů (89 %) či pro záznam dat a monitorování (81 %).

Výsledky mezinárodního šetření OECD PISA 2012¹⁴ ukazují, že nejčastěji žáci ZŠ využívali počítače ve škole (jednou týdně nebo častěji) pro skupinovou práci a komunikaci se spolužáky (v průměru to uvedlo 32 % žáků), dále k procvičování učiva (v průměru 29 % žáků) a méně často k hraní výukových stimulačních her (19 % žáků).

V roce 2014 proběhlo na žádost ministra školství, mládeže a tělovýchovy inspekční elektronické zjišťování ČŠI zaměřené na některé alternativní metody výuky. Šetření bylo realizováno v podobě on-line elektronického dotazníku, který vyplňovali ředitelé škol. Celkově bylo osloveno 4 077 škol, z toho na šetření odpovědělo 3 408 škol, návratnost tak činila 83,6 %.

Z celkového počtu 3 337 škol vyučovalo písmo Comenia Script 137 škol (tj. 4,1 %). Z šetření bylo dále patrné, že nejčastěji vyučovanou metodou čtení zůstává klasická analyticko-syntetická (slabikovací metoda). Jejím prostřednictvím učily číst své žáky téměř všechny školy, z toho přibližně ve třech čtvrtinách se touto metodou učilo ve všech ročnících prvního stupně. Alternativní metody byly často využívány jako doplněk k této metodě. Z těchto metod se ukázala být nejoblíbenější genetická (hlásková) metoda, alespoň v jedné třídě 1. stupně jí učilo čtení 39 % škol. Splývavé čtení se učilo v 35,4 % škol a 18,9 % škol zavedlo i globální čtení. Spíše okrajově se zavádělo motorické čtení, Foucambertova metoda výuky čtení nebo jiné alternativy.

Při výuce matematiky více než tři čtvrtiny škol, ve kterých se vyučuje matematika alternativními metodami, nebo se alespoň využívají prvky těchto alternativních metod, aplikovaly metodu činnostního učení (z projektu Tvořivá škola), která umožňuje efektivní rozvoj tvořivosti a u žáků podporuje logické myšlení a prohlubování emoční inteligence. Přes

¹² Využito informací zveřejněných v Národní zprávě šetření ICILS 2013.

¹³ Do šetření byli zapojeni žáci 8. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. S pomocí dotazníků byly sbírány také kontextové informace od jejich učitelů, ředitelů a ICT koordinátorů ve školách.

¹⁴ PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BLAŽEK, R. *Mezinárodní šetření PISA 2012: Schopnost patnáctiletých žáků řešit problémy*. Praha: Česká školní inspekce, 2014. ISBN 978-80-905632-5-4.

třetinu škol uplatňovalo metodu výuky orientovanou na budování schémat (metoda prof. Hejného), která je založena na 12 základních principech, jež jsou uspořádány tak, aby žák byl schopen matematiku objevovat sám. V desetině škol se při výuce matematiky využívala jiná alternativní metoda nebo jejich prvky, což bylo zejména u škol, kde se vyučuje pedagogikou Montessori nebo dle waldorfských pedagogických zásad. Školy mezi jinými alternativními metodami uváděly také metodu řešení problémů, která je založena na experimentech, vyhledávání, vytváření a řešení problémových úloh, nebo didaktickou hru. Při ní se prováděla herní činnost dle předem dohodnutých pravidel.

Provedené inspekční elektronické zjišťování potvrdilo, že dominantní postavení v rámci českého základního školství mají stále klasické metody, postupy a nástroje a že alternativní metody jsou využívány skutečně jako doplněk k běžnému a tradičnímu portfoliu. Je však třeba konstatovat, že ty školy, které vyučují např. psaní alternativním písmem nebo které užívají alternativní metody výuky čtení nebo matematiky, jsou s těmito nástroji spokojeny, považují je za adekvátní a vhodné a mají s nimi zpravidla pozitivní zkušenosti.

2.2.3 Podpora žáků se SVP a žáků nadaných

ČŠI hodnotila v inspektovaných základních školách dostupnost specialistů. Asistent pedagoga pro žáky se zdravotním postižením byl k dispozici v 55,4 % navštívených ZŠ, asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním v 9,8 % škol a speciální pedagog ve třetině navštívených škol.

Školy identifikují individuální potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a snaží se je naplnit prostřednictvím využívání podpůrných a vyrovnávacích opatření v 95,3 % případů. Plán (strategii) práce se znevýhodněnými žáky včetně podpůrných opatření, která omezují hrozbu školní neúspěšnosti (konzultace, kroužky, doučování apod.), má 72,4 % škol.

V příložených tabulkách je uvedena četnost podpůrných a vyrovnávacích opatření, které jsou využívány ve školách, kde se vzdělávají žáci se zdravotním postižením, resp. žáci se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Přítomnost žáků se zdravotním postižením uvedlo 82 % ředitelů škol a žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním 77,5 % ředitelů škol.

Tabulka č. 28 Podpůrná opatření využívaná pro žáky se zdravotním postižením

Podpůrná opatření	Podíl
Využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání	87,0
Využití kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek	69,3
Zajištění služeb asistenta pedagoga	68,4
Využití speciálních učebnic a didaktických materiálů	63,4
Poskytování pedagogicko-psychologických služeb	35,5
Snížení počtu žáků ve třídě/studijní skupině	24,2
Zařazení předmětů speciálně pedagogické péče	15,5

Tabulka č. 29 Podpůrná opatření využívaná pro žáky se zdravotním/sociálním znevýhodněním

Vyrovnávací opatření	Podíl
Poskytování individuální podpory v rámci výuky	93,2
Využívání doporučení poradenských služeb školy a školského poradenského zařízení	85,5
Individuální vzdělávací plány	75,0
Využívání (speciálně) pedagogických metod a postupů	63,7
Služby asistenta pedagoga	48,4

Inspektoři při hospitacích v navštívených školách, kde byli přítomni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, sledovali využívání podpůrných a vyrovnávacích opatření pro tyto žáky. Nejčastěji zaznamenali poskytování individuální podpory v rámci výuky v 61 % hodin. Podpora prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu byla zaznamenána v 38,9 % hodin, využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání již pouze v necelé desetině hodin a cílené snížení počtu žáků ve třídě nebo jiná úprava organizace vzdělávání v 8 % sledovaných hodin. Překvapivě ve čtvrtině těchto hodin nebylo ve výuce využito žádné podpůrné nebo vyrovnávací opatření.

Z celkového počtu hospitovaných tříd bylo 6,5 % samostatně zřízeno pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, z toho 3,6 % tvořily třídy pro zdravotně postižené žáky. Nejčastějším typem postižení zde vzdělávaných žáků bylo mentální v 71,4 % hodin a souběžné postižení více vadami v 60,9 %.

Z podpůrných prostředků byla ve třídách pro žáky se SVP nejčastěji využívána opatření reedukační povahy (53 % hodin) a kompenzační povahy (28,5 %). Z kompenzačních a rehabilitačních pomůcek pro žáky se středním a těžkým mentálním postižením, s tělesným a smyslovým postižením byly nejvíce využívány pomůcky pro komunikaci (40,2 %), ICT pomůcky (31,8 %), haptické pomůcky (26,5 %), polohovací prostředky (23,5 %) a pomůcky pro stimulaci (22,7 %).

Mimořádně nadaní, nadaní a talentovaní žáci tvoří specifickou a zároveň vnitřně poměrně různorodou skupinu. Jejich vzdělávací potřeby se v různé míře a různým způsobem odlišují od vzdělávacích potřeb běžných žáků. Proto je důležité, kromě individuální práce s každým nadaným žákem, rozvíjet systém podpory nadání a péče o nadané na strategické a koncepční úrovni. Schválená Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020 se neomezuje pouze na cílovou skupinu mimořádně nadaných dětí, žáků a studentů, nýbrž je zaměřena na podporu identifikace, rozvoje a uplatnění nadání dětí, žáků a studentů. Základním cílem na období let 2014–2020 je vytvořit a dále rozvíjet otevřený koordinovaný meziresortní systém podpory nadání a péče o nadané, v němž jsou jasně vymezeny role jednotlivých subjektů. Na úrovni základní školy se plánuje vytvoření pozice specialisty koordinátora pro podporu nadání, který bude mít za úkol vyhledávat nadané žáky, nabízet metodickou pomoc pedagogům i rodičům při koordinaci podpory rozvoje nadaných žáků a úzce spolupracovat s krajským koordinátorem pro podporu nadání.

ČŠI při své činnosti sledovala i ve školním roce 2014/2015, zda navštívené školy identifikují individuální potřeby žáků mimořádně nadaných, nadaných, popř. talentovaných. Tyto žáky eviduje 206 škol (30,9 %). Plán (strategii) práce s těmito žáky včetně konkrétních opatření k jejich rozvoji má 29,2 % inspektovaných škol. Nejčastěji využívaná opatření k podpoře těchto žáků znázorňuje následující tabulka.

Tabulka č. 30 Podpůrná opatření využívaná pro mimořádně nadané žáky

Podpůrná opatření	Podíl
Podpora účasti na soutěžích a olympiádách	79,6
Speciální metody, postupy, formy a prostředky (např. individualizovaná, projektová výuka)	57,8
Úpravy organizace vzdělávání (např. individuální vzdělávací plán)	48,5
Rozšířená výuka některých předmětů nebo skupin předmětů	26,7
Pedagogicko-psychologické služby	21,4

Vhodná podpora mimořádně nadaných (diagnostikovaných školským poradenským zařízením) i nadaných žáků byla zaznamenána v 60 %, resp. 67,3 % hodin. Výrazně častěji se

podpora vyskytovala na 1. stupni. Zatímco mimořádně nadaní žáci byli zaznamenáni pouze v 1,5 % hodin, nadaní žáci byli přítomni v 12,5 % hospitovaných hodin.

Dalšímu zlepšování stávajícího systému péče o nadané aktuálně brání zejména nedostatečná propojenost jednotlivých aktivit v oblasti péče o nadané, malá informovanost veřejnosti i pedagogů o specifických problémech jejich vzdělávání, nejistota ohledně možností podpůrných opatření pro nadané a způsobu jejich financování na úrovni školy či rozdílný přístup jednotlivých krajů k oblasti podpory nadaných a často také značná proměnlivost dlouhodobých záměrů, což brání zajištění potřebné stability nastavených podmínek financování péče o nadané.

ČŠI v navštívených hodinách sledovala práci učitelů také se žáky s odlišným mateřským jazykem a současně zjišťovala aktivity, které svým charakterem přesahují vyučovací jednotku. Přestože ne všichni žáci s odlišným mateřským jazykem mají SVP, jedná se o skupinu žáků se zvýšenou potřebou podpory ve výuce.

Využití podpůrných materiálů ve výuce, kde byli přítomni žáci s OMJ, bylo poměrně hojně zastoupeno. Vizuální podporu (obrázky, schémata, modely, videa apod.) nebo přizpůsobení obsahu (např. zjednodušené a kratší texty, přizpůsobené pracovní listy apod.) využilo okolo tří čtvrtin škol. Překladové slovníky či on-line překladače však byly v hodinách zaznamenány pouze v 27,1 % škol.

V necelých třech čtvrtinách škol pedagogové využívali metody a didaktické postupy umožňující smysluplné zapojení žáků s OMJ do výuky. Aktivizační metody, které navazují na zkušenosti a vědomosti žáků, byly zaznamenány v 62,5 % škol. Přibližně v polovině škol měli učitelé připravenou alternativní aktivitu přizpůsobenou jazykovým možnostem žáka, což je výrazně vyšší podíl, než byl zjištěn v mateřských a středních školách. Individuální potřeby žáků by měly naplňovat i konkrétní úkoly, na kterých žáci pracují. Učitelé přizpůsobovali úkoly jazykovým možnostem žáka při zachování kognitivní přiměřenosti v necelých dvou třetinách škol. Úkoly sledovaly obsahový i jazykový cíl hodiny (tj. umožnily pochopit obsah i rozvinout potřebné jazykové dovednosti, jako jsou slovní zásoba nebo větné konstrukce) přibližně v polovině škol. V 81,3 % škol pedagogové promýšleli umístění žáka ve třídě pro usnadnění socializačních procesů i jeho zapojení do výuky. V necelých dvou třetinách škol byly zaznamenány aktivity a metody, jejichž cílem bylo posílení vazeb mezi žákem s odlišným mateřským jazykem a zbytkem třídy. V podobném podílu škol (62,5 %) bylo sledováno a pravidelně vyhodnocováno klima třídy a vztahy mezi spolužáky, případně přijata účinná opatření.

2.2.4 Komunikace mezi účastníky vzdělávacího procesu

ČŠI sledovala komunikaci mezi různými aktéry vzdělávacího procesu, a to komunikaci v rámci celé školy a spolupráci mezi učiteli, případně spolupráci napříč školami. Komunikace s rodiči byla nahlížena z pohledu učitelů a ředitele včetně nejčastějších způsobů vzájemné výměny informací mezi účastníky vzdělávání a využívání nového nástroje InspIS PORTÁL, který je jedním z produktů vytvořených v rámci projektu České školní inspekce NIQUES. Školy tak mají možnost bezplatně v tomto webovém prostředí publikovat základní informace o své vzdělávací nabídce. Velmi cennými jsou mj. údaje o jejich realizovaných školních vzdělávacích programech, zejména zákonní zástupci zde mohou najít informace o škole. V průběhu inspekční činnosti v základních školách se ČŠI dotazovala, zda škola s InspIS PORTÁLEM aktivně pracuje, používá-li jej tedy ke své prezentaci na veřejnosti. 62,2 % inspektovaných škol tento portál využívá. Důvody, proč školy v 37,8 % portál nevyužívají, jsou rozmanité (neznalost systému, časové důvody a další). Základní údaj, který o sobě školy v tomto prostředí uvádí, se týká zaměření školy. Nejvyšší podíl těchto škol deklaruje své

zaměřením na jazykové či přírodovědné vzdělávání, sportovní aktivity či informační a komunikační technologie. Častým jevem u takto profilovaných škol je i skutečnost, že se zaměřují na více oblastí zároveň.

V inspektovaných školách bylo zjištěno, že většina škol (odpovědi v 50,6 % „rozhodně ano“ a ve 45,5 % „spíše ano“) funguje podle jasných a sdílených pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů (vedení, učitelé, žáci, rodiče). Vysoká byla také míra spolupráce učitelů (99,8 %), kteří uvedli, že navzájem aktivně spolupracují. Nejčastěji si vyměňují s kolegy informace o výsledcích jednotlivých žáků (94,7 % učitelů) a vyměňují si různé materiály k výuce (91,2 %). Tři čtvrtiny učitelů spolupracují s kolegy na projektech. Dvě pětiny učitelů se vzájemně hospitují a spolupracují s učiteli dalších škol. Učitelé účinně spolupracovali s učiteli jiných stupňů (přechod MŠ – ZŠ, ZŠ – SŠ, 1. a 2. stupeň) v 91,5 % škol.

Tabulka č. 31 Oblasti spolupráce s dalšími učiteli – podíl učitelů (v %)

Oblasti spolupráce	Podíl
Výměna informací o výsledcích jednotlivých žáků	94,7
Výměna různých materiálů k výuce	91,2
Spolupráce s kolegy na projektu/projektech	74,7
Vzájemné hospitace	40,0
Spolupráce i s učiteli dalších škol	38,8
V jiných oblastech	3,2

Ze zjištění mezinárodního šetření ICILS 2013, které sledovalo spolupráci vyučujících v oblasti ICT, vyplývá, že 69 % vyučujících spolupracuje s dalšími učiteli na lepším využití ICT při výuce, což odpovídá mezinárodnímu průměru. Podle mezinárodního porovnání v daleko menší míře čeští učitelé sledují využívání ICT na hospitacích kolegů ve třídě (53 %, mezinárodní průměr 69 %).

Při komunikaci s rodiči jde zejména o způsob, jakým jsou rodiče nebo zákonní zástupci informováni o svých dětech a o záležitostech týkajících se školy. Nejčastější formou zůstávaly třídní schůzky (95,6 %), dále písemná a telefonická komunikace (92,9 %), komunikace přes e-mail (75,1 %). Většina škol zveřejňovala informace pro rodiče na svých webových stránkách, 77,8 % škol nabízelo možnost konzultačních hodin. Jako příležitost ke komunikaci uvedlo 71,4 % škol neformální setkávání s rodiči a v 49,4 % se dařilo pravidelně zapojovat rodiče do aktivit školy. Na druhou stranu jen 12,8 % škol mělo informační elektronický systém školy nebo využívalo elektronickou žákovskou knížku. Předmětem inspekčního zjišťování byla skutečnost, zda byla komunikace s některými rodiči žáků problematická. Překvapivé je, že komunikaci s rodiči považovalo za problematickou 65,5 % ředitelů škol, ale jen 34,4 % učitelů. Doplnujícím údajem byl však odhad ředitelů škol, že v 89 % případů šlo pouze o výjimečné případy.

2.2.5 Podpora rozvoje schopností a dovedností žáků

Při inspekční činnosti byl sledován rozvoj schopností a dovedností v hospitovaných hodinách (podpora žákovské kreativity a samostatnosti, schopnosti spolupráce, podpora kritického myšlení, schopnost argumentace, technické dovednosti, kulturní povědomí, podpora multikulturní výchovy, začleňování principů environmentálního vzdělávání). Výuka v hospitovaných hodinách rozvíjela nejvíce samostatnost (62,4 %; na 1. stupni 70,8 %, na 2. stupni 52,1 %). Další výraznou oblastí zaznamenanou ve výuce byla práce s informacemi, a to v 49,3 % hodin, a schopnost spolupráce v 39,4 % hodin (rozdíl mezi 1. stupněm 46 % a 2. stupněm 31,4 %). Nižší četnost však vykazoval rozvoj žákovské

kreativity (24,6 %), kritického myšlení a schopnosti argumentace (17,6 %) a kulturního povědomí (12,2 %). V malé míře byly rozvíjeny technické dovednosti (jen 6,7 %), multikulturní výchova (7,6 %) a začleňování principů environmentální výchovy (8,7 %).

Srovnáme-li sledované schopnosti a dovednosti v členění po předmětech, bylo dosaženo nejvyšší nebo nejnižší četnosti v různých předmětech nebo vzdělávacích oblastech. U žákovské kreativity byla nejvyšší míra zjištěna dle očekávání v oblasti Kultura a umění (74,6 %), nejnižší v oblasti Člověk a příroda (13 %). Samostatnost byla rozvíjena nejvíce v ICT (80 %), nejméně v oblasti Člověk a společnost (40,2 %). Schopnost spolupráce se projevovala tradičně nejčastěji v oblasti Člověk a zdraví (71,3 %), nejméně často ve výuce ICT (jen 7,1 %). Práce s informacemi byla naopak zaznamenána nejvíce v ICT (64,7 %), nejméně v oblasti Člověk a zdraví (9,7 %). Kritické myšlení a schopnost argumentace byly zařazeny nejčastěji v oblasti Člověk a společnost (29,1 %), nejméně v cizích jazycích (5,5 %). Příliš často nebyly rozvíjeny technické dovednosti (nejvíce ICT v 51,2 % a v oblasti Člověk a svět práce v 50 %). Značné rozdíly mezi předměty byly zjištěny v zapojování kulturního povědomí, multikulturní výchovy a environmentální výchovy.

2.2.6 Podpora rozvoje ICT gramotnosti

Základním zjištěním z hospitovaných hodin předmětu ICT byla vysoká míra rozvoje samostatnosti, práce s informacemi a technických dovedností. Výuka byla v 34,7 % hodin dělená, důvody dělení třídy byly z 89,8 % pouze organizační. Průměrný počet žáků ve třídě činil 16,5 žáka. Podmínky výuky ICT byly velmi dobré, prostorové uspořádání a materiální vybavení odpovídalo vzdělávacímu cíli a činností v 95,9 % hodin, využití učebních pomůcek bylo vyhodnoceno v 98,2 % hodin jako účelné. V 98,2 % hodin byl stanoven vzdělávací cíl, v následném rozhovoru uváděli vyučující jeho splnění v 98,8 % a v 99,4 % označili zvolené metody a formy jako vedoucí ke splnění vzdělávacího cíle. Převažujícími formami výuky ICT byla samostatná práce žáků (87,1 % hodin) a frontální výuka (68,2 %). Nejčastější vyučovací metodou bylo vysvětlování (75,3 % hodin) a dovednostně praktické metody (50,6 %), ostatní metody byly zastoupeny rovnoměrně. Také personální podmínky výuky ICT se zlepšují, 82,9 % pedagogů splňovalo požadavky na odbornou kvalifikaci. ICT vyučoval v 16,5 % hodin ředitel školy, v 10 % hodin zástupce ředitele a pouze v 2,9 % předseda předmětové komise nebo metodického sdružení. V malé míře byla zaznamenána přítomnost asistenta pedagoga v hodině (5,9 %) nebo dalšího pedagogického pracovníka či zajištění specializované výuky externími odborníky (pouze 0,6 %).

Inspekční činnost byla zaměřena také na to, v jakých jiných hodinách byla ICT gramotnost nejčastěji využívána a v jaké formě. Moderní technologie se ve výuce používají ve všech předmětech a fázích vyučovací hodiny. Stále platí, že nejefektivněji jsou využívány tehdy, když je umístěna technika přímo v učebně, ve 24,1 % hodin však ICT prostředky nebyly k dispozici a v 33,2 % hodin ICT nebylo využito. Z hospitační činnosti vyplývá, že nejvíce je využívána jednoduchá prezentace učiva prostřednictvím ICT (v 24,6 % hospitovaných hodin), speciální softwarové aplikace bez přímého užití žáky použili vyučující v 5,6 % hodin, přímá práce některých žáků s těmito aplikacemi byla zaznamenána v 9,3 % hodin a využití speciálního softwaru všemi žáky dokonce v 7,1 % hodin, což znamená pozitivní trend zejména na 2. stupni základních škol.

Tabulka č. 32 Využití ICT techniky v hodině – podíl hodin (v %)

Způsob využití	ZŠ celkem	1. stupeň	2. stupeň
Jednoduchá prezentace učiva vyučujícím za využití ICT	24,6	19,6	31,1
Využití speciálního softwaru vyučujícím bez přímého užití žáky	5,6	5,0	6,4
Využití speciálního softwaru některými žáky	9,3	11,3	6,9
Využití speciálního softwaru všemi žáky	7,1	8,2	5,8
ICT nebylo využito	33,2	36,6	28,8
ICT prostředky nebyly k dispozici	24,1	23,4	24,9

Informační a komunikační technologie byly kromě hodin ICT nejčastěji využity ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda (65,9 % hodin) a Člověk a společnost (51,4 %). V českém jazyce a matematice byly ICT využity přibližně ve třetině sledovaných hodin. Celkově v největší míře pracovali všichni žáci se speciálním softwarem v 94,1 % hodin v předmětu ICT, využití moderních ICT prostředků v ostatních předmětech spíše zaostávalo. Také rozvoj technických dovedností byl zaznamenán spíše výjimečně.

Dle zjištění mezinárodního šetření ICILS, které mimo jiné sledovalo i podmínky rozvoje počítačové gramotnosti žáků, čeští učitelé uváděli využívání prostředků ICT v nejvyšší míře v předmětu ICT (100 % učitelů), v humanitních předmětech (vč. zeměpisu, 86 % učitelů) a v přírodovědných předmětech (vyjma matematiky, 85 % učitelů). U žádného sledovaného předmětu se neukázaly odchylky vůči mezinárodnímu průměru. Z odpovědí žáků byla zjišťována frekvence využívání počítače v předmětech. V každé nebo ve většině hodin byl počítač v nejvyšší míře využíván v cizích jazycích (10 % žáků), v přírodovědných a humanitních předmětech (shodně 13 % žáků) a samozřejmě v předmětu ICT (52 % žáků). V mezinárodním srovnání jsou však ve všech předmětech ICT využívány lehce podprůměrně, přičemž relativně nízká míra využití počítače v předmětu ICT je způsobena především tím, že kvůli nastavení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání řada žáků 8. ročníků (cílová populace šetření ICILS) tento předmět vůbec nenavštěvuje.

Šetření ICILS mimo jiné ukázalo, že učitelé, kteří jsou v používání ICT aktivnější (používají jej každý den), zároveň lépe hodnotí ICT zázemí školy, věří více svým schopnostem v oblasti ICT a také se v této oblasti ve vyšší míře vzdělávají.

ICT výuku ve školách popisuje také to, na které ICT schopnosti žáků kladou učitelé důraz. V nejvyšší míře se učitelé zaměřují na to, aby žáci uměli s pomocí ICT efektivně získávat informace. Naopak mezi schopnostmi, na které učitelé kladou důraz v nejmenší míře, je např. schopnost sdílet elektronické informace s ostatními, což nás řadí mezi zeměmi ICILS na spodní příčky. Kromě toho se čeští učitelé o něco méně také věnují schopnostem žáků chápat důsledky zveřejňování informací on-line.

Zázemí českých škol v oblasti ICT je v mezinárodním srovnání na relativně dobré úrovni. České školy jsou nadprůměrně vybaveny např. interaktivními elektronickými studijními materiály (94 %). Oproti těm zahraničním jsou naopak v menší míře vybaveny systémem pro e-learning, k němuž má přístup pouze 17 % českých žáků. Z šetření dále vyplývá, že je na českých školách naopak nadprůměrné množství počítačů. Zatímco v zemích ICILS připadá v průměru na jeden počítač 18 žáků, v České republice je to 10 žáků. Z odpovědí učitelů, kteří se vyjadřovali k řadě obtíží v oblasti ICT, dopadlo hodnocení ICT zázemí ve škole vůbec nejlépe ze všech zemí ICILS. Pokud bychom měli jmenovat nejčastěji zmiňované problémy ze strany českých učitelů, pak by se jednalo o to, že používání ICT při výuce není ve škole považováno za prioritu (55 %, průměr zemí ICILS 42 %) a že na přípravu vyučovacích hodin zahrnujících práci s ICT není dostatek času (46 %, mezinárodní průměr 57 %). Problémy technického rázu patří v českých školách k těm méně podstatným.

Na rozvoj ICT dovedností žáků je možné nahlédnout také prostřednictvím názorů učitelů získaných v šetření TALIS 2013. Bylo zjištěno, že učitelé v ČR se nejčastěji účastní profesního vzdělávání zaměřeného na faktické znalosti a vědomosti v předmětech a hned na druhém místě profesního vzdělávání zaměřeného na ICT dovednosti potřebné pro výuku. Rovněž se ukázalo, že učitelé pocítují velkou potřebu profesního vzdělávání zejména v oblasti ICT dovedností potřebných pro výuku.

Z šetření ICILS 2013 a TALIS 2013 vyplývá, že má smysl věnovat více pozornosti dalšímu vzdělávání pedagogů v oblasti využívání ICT nástrojů při výuce a vzdělávání. Rovněž se ukazuje jako nutnost požadovat v rámci studijních programů fakult připravujících budoucí učitele, aby si každý absolvent osvojil alespoň určitou minimální úroveň schopnosti a dovednosti využívat ICT nástroje při výuce a vzdělávání.

2.2.7 Podpora rozvoje jazykové gramotnosti

Jazyková gramotnost je schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském i dalším jazyce. Jazykovou gramotností v cizích jazycích rozumíme schopnost porozumět se a komunikovat v jiném jazyce, než je mateřský jazyk. Tato schopnost je označována jako komunikační kompetence a je chápána jednak jako schopnost jazyk používat v konkrétních komunikačních situacích ve specifických sociálních a kulturních kontextech, jednak jako znalost jazykových prostředků potřebných pro komunikaci. Je rozvíjena při provádění různých jazykových činností zahrnujících recepci, produkci a interakci. Každý z těchto typů činností se může vztahovat k mluveným či psaným textům. Při rozvoji jazykové gramotnosti se klade důraz na funkční pojetí jazyka, užívání autentického jazykového materiálu a vyrovnané zastoupení všech čtyř řečových dovedností včetně používání cílového jazyka ve vyučovacím procesu.

V základních školách se ve školním roce 2014/2015 z celkového počtu 703 840 žáků učilo 99,2 % žáků anglickému jazyku, 22,5 % německému jazyku, 7,3 % ruskému jazyku, 1 % francouzskému jazyku a 0,7 % žáků španělskému jazyku. Nejčastěji vyučovaným prvním cizím jazykem byla angličtina, ostatní jazyky většinou jako další cizí jazyk. Metoda CLIL (část nebo celá hodina jiného předmětu vyučovaná v cizím jazyce) byla v inspektovaných školách zaznamenána pouze ve velmi malém počtu hodin (0,7 %), stejně tak výuka v bilingvních třídách. Nejčastěji vyučovaným předmětem v jiném jazyce byla matematika (30,2 % hodin), ostatní předměty nebo vzdělávací oblasti jsou zastoupeny různě. Rozvoj jazykové gramotnosti byl dle očekávání zaznamenán v nejvyšší míře v hodinách cizích jazyků (95,6 %), dále pak také v hodinách českého jazyka (26,2 %).

Důležitým předpokladem kvalitní jazykové výuky jsou podmínky. Necelá polovina hodin se konala v dělené třídě, z toho v 69,6 % hodin z organizačních důvodů a v pětině hodin z důvodu srovnatelné úrovně žáků. Průměrný počet zapsaných žáků ve třídě je však 15,7 žáka, což je pro výuku cizích jazyků počet vhodný. Z hlediska personálního zabezpečení výuky bylo 84,9 % hodin zabezpečeno pedagogem s odbornou kvalifikací, přičemž podíl kvalifikovaných učitelů jazyků v posledních letech narůstá. Materiální podmínky výuky cizích jazyků jsou však velmi dobré – v 97,1 % případů odpovídalo prostorové uspořádání a materiální vybavení vzdělávacím činnostem a v 95,3 % hodin byly účelně využity učební pomůcky. Z forem sice převažovala frontální výuka a samostatná práce, ale významně byly zastoupeny také formy skupinové výuky (36,2 %) a kooperativní výuky (19,8 %), přičemž rozdíly mezi 1. a 2. stupněm nejsou nijak významné. V hospitovaných hodinách byly pozorovány rozmanité a účelně zvolené vyučovací metody – převažujícími metodami byly řízený rozhovor, práce s textem a aktivizující metody. I přes tyto indikátory kvalitní výuky včetně účinné motivace žáků (v 92,6 % projeví žáci aktivitu a zájem o výuku) a fungující

komunikace v hodině bylo ze strany ČŠI vyhodnoceno splnění vzdělávacího cíle jen v 93,3 %. Vyučující však uváděli splnění vzdělávacího cíle v 97,9 %.

K výuce cizích jazyků bylo v únoru 2015 provedeno elektronické šetření (INEZ). Z jeho výsledků vyplývá, že 88,1 % škol vyučuje další cizí jazyk (údaj se týká pouze škol, které mají 2. stupeň plus ty školy pouze s prvním stupněm, které vyučují další cizí jazyk). 26,5 % škol zvolilo naopak možnost upevňování a rozvíjení prvního cizího jazyka a 4,4 % škol nahradilo výuku dalšího cizího jazyka předmětem speciálně pedagogické péče. Další cizí jazyk podle revidovaného ŠVP od 1. 9. 2013 zařadila většina škol od 7. ročníku (68,6 % škol). Výuka dalšího cizího jazyka byla organizována ve skupinách pro žáky jednoho ročníku v 79,8 % škol, ve skupinách pro žáky paralelních tříd ve 22,2 % škol a pouze v 7 % škol tvoří skupiny žáci různých ročníků. V 9,4 % zúčastněných škol se vyučovalo metodou CLIL, nejčastěji opět v předmětu matematika (51,3 % škol). Více než polovina škol (55,2 %) nabízí také zájmové útvary (kroužky) cizího jazyka, a to buď neplacené (26,6 %), nebo placené (31,4 %). Kroužky jsou nabízeny nejčastěji pro 1. a 2. ročník.

2.2.8 Podpora rozvoje dalších gramotností

Při hospitační činnosti byl kromě výše zmíněné jazykové a informační gramotnosti sledován také rozvoj matematické, čtenářské, přírodovědné a sociální gramotnosti.

Tabulka č. 33 Gramotnosti rozvíjené v hospitovaných hodinách – podíl hodin v %

	Čtenářská gramotnost	Matematická gramotnost	Přírodovědná gramotnost	Sociální gramotnost
Český jazyk a literatura	85,1	2,0	4,8	37,8
Cizí jazyk, další cizí jazyk	26,1	0,6	0,4	21,9
Matematika	14,9	97,3	2,7	20,1
ICT	20,6	7,6	2,9	6,5
Člověk a jeho svět (prvouka, přírodověda, vlastivěda, výchova ke zdraví na 1. stupni)	40,6	2,8	67,3	49,8
Člověk a společnost (dějepis, výchova k občanství)	51,5	0,9	3,1	65,0
Člověk a příroda (přírodopis, fyzika, chemie, zeměpis)	22,2	11,0	86,4	16,9
Kultura a umění (Hv, Vv)	13,3	1,7	9,2	66,5
Člověk a zdraví (tělesná výchova, výchova ke zdraví na 2. stupni)	4,6	2,3	4,6	79,6
Člověk a svět práce	8,7	4,3	30,4	57,6

Z uvedených údajů je patrné, že gramotnosti jsou stále silně navázány na příbuzné obory a jen velmi málo se daří rozvíjet je výukou napříč.

Tabulka č. 34 Další gramotnosti rozvíjené v hospitovaných hodinách – podíl hodin v %

Gramotnost	ZŠ celkem	1. stupeň	2. stupeň
Čtenářská	39,3	45,6	32,4
Matematická	25,1	28,3	21,2
Přírodovědná	20,6	17,4	24,6
Sociální	33,1	38,6	25,9

Celkově byl nejčastěji v hodinách zaznamenán rozvoj čtenářské a sociální gramotnosti, u těchto dvou gramotností jsou také největší rozdíly mezi 1. a 2. stupněm.

2.2.9 Adaptace a příprava žáků na první ročník povinné školní docházky

Na základě zjištění ČŠI o různém přístupu a formě průběhu zápisů základních škol do prvního ročníku vydalo MŠMT metodický materiál Doporučení k organizaci zápisů k povinné školní docházce. Účelem tohoto materiálu je předložit základním školám doporučení pro optimální průběh zápisů se sjednocením časového rozsahu a obsahu tak, aby nedocházelo k přetěžování dětí již v době předškolního věku a také aby byl školám doporučen standardní postup při organizaci zápisů. Cílem doporučení je přispět ke zlepšení celkové úrovně a kvality prováděných zápisů dětí k povinné školní docházce. Vlivem působení školy na zákonné zástupce dítěte při zápisu je možné předpokládat i snížení odkladů povinné školní docházky.

Tabulka č. 35 Zahájení povinné školní docházky v ZŠ

Výkaz MŠMT	2012/13		2013/14		2014/15	
	Počet	Podíl	Počet	Podíl	Počet	Podíl
Počet dětí, které se dostavily k zápisu	130870	–	138178	–	148296	–
Převedení na jinou školu	3529	2,7	4216	3,1	5273	3,6
S žádostí o odklad docházky	16139	12,3	16672	12,1	16672	11,2

K zápisu ve školním roce 2014/2015 se dostavilo 148 296 dětí, z toho o odklad povinné školní docházky požádalo 11,2 % zákonných zástupců. Ve srovnání s předchozím školním rokem se žádosti o odklad školní docházky snížily přibližně o jedno procento.

Nejčastější formou, kterou zápis probíhal, bylo plnění zadaných úkolů, hlavně aktivit zaměřených na zhodnocení získaných dovedností dětí v 94,4 % škol, pomocí řízeného rozhovoru v 72,6 %, hrou v 58,1 %. Čas průběhu zápisu odhadovalo 63,7 % ředitelů hospitovaných škol nejčastěji na 11–20 minut, 24,5 % ředitelů na 21–30 minut.

Školy rovněž před nástupem do školy nabízely dětem a jejich zákonným zástupcům různé aktivity. Jejich přehled uvádí následující tabulka.

Tabulka č. 36 Aktivity nabízené dětem a jejich zákonným zástupcům před nástupem do ZŠ

Nabízené aktivity	Podíl
Společné návštěvy školy dětí z MŠ	92,9
Aktivity pro rodiče dětí v předškolním věku (den otevřených dveří, schůzky, besedy)	78,7
Společné aktivity pro žáky ZŠ a děti v předškolním věku (např. kroužky, výlety, kulturní a sportovní akce)	71,0
Edukativně stimulační skupiny pro předškoláky	20,9
Jiný vlastní program pro děti v předškolním věku	21,9

Inspektované školy organizují péči specialistů o své žáky v prvním ročníku základní školy různými způsoby. Odbornou logopedickou péčí školy nejčastěji zajišťovaly prostřednictvím doporučení diagnostiky a odborné péče mimo ZŠ, a to v 73,4 % škol. Vlastního logopeda či logopedického asistenta má pouze třetina škol, služby externího pracovníka docházejícího do základní školy využívá 13,8 % škol. Odborná psychologická péče byla nejčastěji zajišťována odbornou péčí mimo základní školu v 82,1 %. Služeb externího psychologa docházejícího do ZŠ využívalo 18,4 % škol, interní školní psycholog byl k dispozici v 13,1 % škol.

2.2.10 Vzdělávání dětí v přípravných třídách a přípravných stupních základních škol speciálních

Hlavním cílem přípravných tříd základní školy bylo vyrovnat nedostatečný vývoj dítěte, přednostně dětí s odloženou povinnou školní docházkou. Přípravné třídy plnily tyto úkoly

i v lokalitách, kde není dostatečná nabídka předškolního vzdělávání. Větší počet přípravných tříd je také v lokalitách s předpokladem vyššího počtu dětí se sociálním znevýhodněním. Následující tabulky zobrazují vývoj v celé ČR.

Tabulka č. 37 Školy, třídy a děti v přípravné třídě

Přípravná třída/přípravný stupeň (výkaz MŠMT)	2012/13	2013/14	2014/15
Počet škol s přípravnou třídou	238	235	246
Počet přípravných tříd	282	277	300
Počet dětí v přípravných třídách	3480	3520	3819

Tabulka č. 38 Školy, třídy a děti v přípravném stupni ZŠ speciální

Přípravná třída/přípravný stupeň (výkaz MŠMT)	2012/13	2013/14	2014/15
Počet škol s přípravným stupněm	53	51	55
Počet tříd přípravného stupně	41	41	44
Počet dětí ve třídách přípravného stupně	284	264	268

Ve školním roce 2014/2015 bylo hospitováno 41 hodin v přípravných třídách a třídách přípravného stupně. Kvalifikovanost učitelů v těchto hodinách byla 85,4 %, v 43,9 % hodinách byl při výuce v přípravné třídě využit asistent pedagoga. Při vzdělávání převažovala frontální výuka (v 65,9 % hodin) a samostatná práce dětí (v 51,2 % hospitovaných hodin), individualizovaná výuka byla uplatněna v 22 % hodin. Z vyučovacích metod převažovalo vysvětlování (68,3 % hodin), a dovednostně praktické metody (65,9 %). Ve více než polovině hodin byly využity aktivizující metody. Metody a formy výuky byly zpravidla voleny účelně a vzdělávací cíl byl splněn ve většině hodin.

V přibližně třech čtvrtinách sledovaných hodin bylo k dětem přistupováno diferencovaně a v necelé třetině sledovaných hodin byly úkoly dětem zadávány a vyhodnocovány individuálně (odlišně). Z vyrovnávacích a podpurných opatření byla nejčastěji dětem poskytována individuální podpora v rámci výuky (v 94,6 % hodin). Využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání bylo zaznamenáno ve třetině hodin a individuální vzdělávací plány v 16,2 % sledovaných hodin.

Velmi pozitivně byla hodnocena účinnost motivace dětí přípravných tříd, kdy děti byly aktivní a projevovaly zájem o vzdělávání v 97,6 % hospitovaných hodin, účelné využití motivační funkce hodnocení dětí bylo zaznamenáno v 90,2 % hodin a propojení teorie s možnostmi praktického využití v 95,1 % hodin. V téměř všech sledovaných hodinách panovala ve třídě příjemná atmosféra, děti dostávaly prostor pro vyjádření vlastního názoru a případnou diskusi a ptaly se učitele, když něčemu nerozuměly. V 82,9 % hodin převažovalo formativní hodnocení dětí, samy děti se hodnotily přibližně ve třetině hodin.

Sledované hodiny nejčastěji rozvíjely samostatnost dětí (v 75,6 % hodin) a schopnost spolupráce (v 48,8 % hodin). Nejčastěji rozvíjenou gramotností byla v souladu s cílem přípravných tříd sociální gramotnost, a to v 70,7 % sledovaných hodin. Rozvoj dalších gramotností již nebyl tak četný – rozvíjení gramotnosti matematické i přírodovědné bylo shodně zaznamenáno v 26,8 % hodin. Rozvoj čtenářské gramotnosti byl sledován ve 12,2 % hodin.

2.2.11 Podpora výchovy ke zdraví zaměřená na rozvoj zdravých stravovacích návyků, pohybových dovedností a tělesné zdatnosti žáků

Při inspekční činnosti byla sledována podpora výchovy ke zdraví zaměřená na rozvoj zdravých stravovacích návyků, pohybových dovedností a tělesné zdatnosti žáků. Údaje k této oblasti byly zjišťovány při hospitacích v hodinách tělesné výchovy a v dalších předmětech

oblasti Člověk a zdraví a dále prostřednictvím informačního InspIS PORTÁLu. Podmínky škol z hlediska materiálního vybavení byly dobré, i když stále ne ideální; 83,1 % uvádí vlastní tělocvičnu nebo sportovní halu a 77,3 % venkovní hřiště. Atletický sportovní areál, posilovnu, bazén či ledovou plochu však měl k dispozici jen menší počet škol.

V hospitovaných hodinách odpovídalo prostorové uspořádání a materiální vybavení vzdělávacímu cíli a činností v 97,8 % hodin a využití učebních pomůcek bylo označeno jako účelné v 99,4 % hodin. Z posuzovaných forem a metod výuky převažovaly jednoznačně dovednostně praktické metody a činnosti, a to v 92,3 % hodin. V rámci výuky byla žákům také často poskytována individuální podpora, účinná motivace vzbuzující aktivitu a zájem žáků o výuku, ve výuce byla propojena teorie s možnostmi praktického využití. Průměrný počet zapsaných žáků ve třídě při výuce tělesné výchovy činil 18,1 žáka.

Školy organizovaly další aktivity související s podporou výchovy ke zdraví a zdravému životnímu stylu. Specifickými formami výuky tělesné výchovy jsou sportovní kurzy – plavecký výcvik byl organizován v 90,9 % škol, lyžařský v 71,4 %, z dalších méně častých aktivit se jednalo o kurzy turistické, vodácké, bruslení nebo cyklistiky.

V oblasti Člověk a zdraví pořádaly školy zotavovací pobyty, kterých se zúčastnilo dle údajů poskytnutých MŠMT celkem 172 413 žáků. Průměr kalendářních dnů pobytu na jednoho žáka činil 6,1 dne. Plaveckých kurzů se ve školním roce 2014/2015 zúčastnilo 200 405 žáků, zatímco lyžařských kurzů, které jsou pro rodiče finančně náročnější, jen 60 279 žáků.

Žáci byli vedeni k získávání vědomostí a praktických návyků v oblasti ochrany zdraví a životů při každodenních činnostech. Inspektori zjistili, že inspektované školy v 93 % u žáků vytvářejí praktické dovednosti v chování v rizikových situacích v dopravě, v 89,6 % praktické dovednosti předcházení situacím ohrožujícím zdraví a v 83,5 % praktické dovednosti chování v případě ohrožení zdraví.

Index úrazovosti (počet úrazů na 100 žáků) se meziročně zvýšil z 2,58 na 2,80. Nejvíce úrazů v základních školách se stalo při skupinové činnosti v rámci tělesné výchovy a o přestávkách, nejčastěji uváděnou příčinou byla nešťastná náhoda.

Součástí inspekční činnosti bylo sledování spolupráce školy se školní jídelnou s cílem rozvoje zdravých stravovacích návyků. Jako obvyklé způsoby spolupráce se ukázaly účast vedoucí/ho školní jídelny na poradách a na akcích školy a spolupráce při řešení podnětů a stížností vztahujících se ke školnímu stravování. Z dalších forem spolupráce byla zjištěna spolupráce školy a školní jídelny při osvojování praktických dovedností v oblasti vytváření zdravých stravovacích návyků a také spolupráce při přípravě jídelních lístků. Při sestavování jídelních lístků bylo uvedeno, že v 70 % inspektovaných škol spolupracovali strážníci a v 65,6 % byly do jídelního lístku na návrh strážníků zařazeny nové pokrmy. Vedoucí školní jídelny komunikovali se strážníky přímo (96,5 % inspektovaných škol), dalšími způsoby byly písemné podněty, školní parlament nebo stravovací komise. Komunikace s rodiči nebo zákonnými zástupci probíhala nejčastěji telefonicky, osobně, prostřednictvím webových stránek, přes e-mail nebo písemně. Přes informační elektronický systém to bylo jen ve 21,8 % škol.

Výživa člověka je součástí životního stylu. Významně ji ovlivňuje společnost, její tradice a ekonomická úroveň. Vzdělávání v oblasti výživy by mělo patřit k stěžejním okruhům základního vzdělávání a „výživová gramotnost“ by měla být nezbytnou součástí základní gramotnosti člověka. Významnou úlohu má poznání, které zajišťuje rodina a zvláště pak škola. Školní stravování, kromě své základní funkce nasycení strážníků, může a mělo by být nositelem šíření zdravého životního stylu ve výživě.

Pro základní školy je při zaměření se na výživu cílem RVP „učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný“. Výživa je zde přímo obsažena ve vzdělávacích oblastech Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví.

Žák by měl umět dávat do souvislosti složení stravy a způsob stravování s rozvojem civilizačních nemocí a v rámci svých možností uplatňovat zdravé stravovací návyky, usilovat v rámci svých možností a zkušeností o aktivní podporu zdraví. Školní jídelna tak v uvedeném procesu plní své poslání. Propojení výuky ke zdravému způsobu výživy ve škole a její aplikace ve školní jídelně je proto zásadní.

Inspekční činnost v základních školách byla proto zaměřena nejen na vlastní kontrolu školního stravování, ale rovněž na hodnocení poskytované stravovací služby včetně jejích edukativních dopadů.

Oběd u žáků základních škol má zajistit příjem třetiny celodenní stravy, proto je důležité, aby mu byla věnována náležitá pozornost. Nárok na zajištění školního stravování mají žáci základních škol v době pobytu ve škole.

Kontrola ukázala, že v základních školách se v průměru stravuje 83 % přihlášených dětí. Pravidla školního stravování jsou nastavena vnitřním řádem, odpovídají školskému zákonu a jsou s nimi seznámeni zákonní zástupci nezletilých žáků. V jednom jediném případě vnitřní řád neobsahoval podmínky a pravidla pro poskytování školního stravování. Ve všech kontrolovaných subjektech rozsah poskytovaných služeb odpovídal vyhlášce o školním stravování, 23,6 % školních jídelen zajišťuje i dietní stravování v případě potřeby, 11,6 % přistupuje k zavedení dietních jídel odmítavě a 9,3 % umožňuje stravování formou donesené stravy. Ve všech kontrolovaných subjektech bylo zajištěno informování o alergenech, a to formou informace i jídelních lístků. Ve školách byl zajištěn také pitný režim, v případě 18 % inspektovaných subjektů trvale během celého dne, u ostatních v době podávání oběda. Nabídka obsahuje zpravidla pitnou vodu, slazený a neslazený čaj a k podávaným pokrmům další nápoje (např. kakao, mléko). Strávníci byli ve většině případů správně rozděleni do věkových kategorií a jim odpovídajících stravovacích limitů. Ve 14,6 % kontrolovaných subjektů však nebyly tyto limity dodrženy. Výše platby za 1 oběd u věkové kategorie do 10 let je v průměru 21 Kč, u věkové kategorie do 14 let 23 Kč, přičemž rozpětí pro uvedené věkové kategorie je 16–32 Kč a 19–34 Kč. Toto zjištění ukazuje, že v řadě školních jídelen je možnost navýšení platby pro žáky a vytvoření finančního rámce pro zařazení více zeleniny, ovoce, čerstvých ryb apod. Naopak v 85 kontrolovaných subjektech identifikovali ředitelé škol celkem 218 žáků, kteří se nemohou stravovat z ekonomických důvodů.

Většina školních jídelen v základních školách se snaží plnit výživové normy a zajišťovat dostatečně pestrá jídla doplněná čerstvou zeleninou a ovocem. Výživové normy však nejsou naplněny zejména u komodit mléko a mléčné výrobky, ryby, ovoce a luštěniny. Je nutné konstatovat, že zdravý životní styl a správné stravovací návyky nepodporuje ani překračování spotřeby tuků a volných cukrů (překročení bylo zjištěno v 5,7 % jídelen). Téměř dvě třetiny školních jídelen při přípravě pokrmů používají regionální potraviny, čerstvé, zejména mořské ryby a využívají konvenience s vysokým stupněm zpracování pouze ve výjimečných případech nebo vůbec, a to nejčastěji při přípravě bramborových knedlíků (25 %). V průměru 3x měsíčně zařazují sladká bezmasá jídla a 3x slaná bezmasá jídla.

Zaměstnanci školních jídelen v základních školách v 55 % případů spolupracují s pedagogickými zaměstnanci při vytváření zdravých stravovacích návyků zejména spoluprací při přípravě jídelních lístků (v 5 % školních jídelen akceptují spíše požadavky pedagogických pracovníků), účastní se jednání s rodiči na třídních schůzkách a dnů otevřených dveří a informují rodiče prostřednictvím webových stránek o školním stravování. 16 % vedoucích školních jídelen považuje komunikaci s rodiči v některých případech za problematickou, a to

zejména v oblasti výběru vhodných pokrmů. 55 % školních jídelen je zapojeno do projektů podporujících zdravý životní styl. Jedná se např. o projekty Ovoce do škol, Školní mléko, Zdravá škola, Škola podporující zdraví, Dny zdravé stravy apod. Mezi nejoblíbenější pokrmy patří dukátové buchtíčky, špagety, omáčky jako rajska, svíčková. Mezi nejméně oblíbené pokrmy patří luštěniny, dušená zelenina a ryby.

2.3 Výsledky základního vzdělávání

2.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

Hodnocení výsledků vzdělávací činnosti se opíralo především o přímé pozorování pedagogického procesu, o studium žakovských prací, analýzu klasifikace a průběžného hodnocení včetně hodnocení chování, výsledky přijímacího řízení na školy vyššího typu, účast a výsledky v předmětových olympiádách apod. Nedílnou součástí hodnocení bylo zjišťování, zda se jednalo o formativní, nebo sumativní hodnocení doprovázené zdůvodněním učitele, zda a jakým způsobem bylo využíváno vlastní hodnocení a vzájemné hodnocení žáků. Pozornost byla věnována tomu, zda školy s výsledky pracují (pravidelné vyhodnocování a přijímání opatření k jejich zlepšení).

V uzavřeném školním roce navštěvovalo základní školy celkem 854 137 žáků. V navštívených základních školách byl sledován prospěch celkem u 141 114 žáků. Z tohoto počtu 40,5 % žáků prospělo, 57,6 % žáků prospělo s vyznamenáním a 1,9 % žáků neprospělo. Počet žáků, jejichž kázeňský přestupek byl důvodem pro uložení kázeňského opatření (důtka ředitele/třídního učitele) a zároveň snížené klasifikace chování, činil 6,5 %, tj. 9 284 žáků.

Podíl navštívených hodin, ve kterých převažovalo formativní hodnocení, byl vyšší na 1. stupni (74,5 % oproti 60,9 % hodin na 2. stupni). Pozitivním jevem bylo zjištění, že v 90,3 % hodin byly hodnocení/klasifikace zdůvodněny. V hodinách však stále nebylo v dostatečné míře využito sebehodnocení žáků (jen 32 % hodin) ani vzájemné hodnocení žáků (15,7 %). U obou indikátorů byly zaznamenány významné rozdíly mezi 1. a 2. stupněm.

Důležitou formou motivace a podpory nadaných žáků je účast žáků na olympiádách a soutěžích. V inspektovaných školách se školních kol olympiád a soutěží zúčastnilo 73 186 žáků, tj. 51,9 %, 21 620 žáků, tj. 15,5 %, se zúčastnilo vyšší než školní úrovně předmětových olympiád a soutěží.

Počet zameškaných hodin v inspektovaných školách činil 16 340 v průměru na jednu školu, z toho bylo 1,2 % neomluvených. Průměrný počet všech zameškaných hodin na jednoho žáka byl 79 hodin. Jako příčiny neomluvených hodin byly nejčastěji uváděny vliv rodinného prostředí (77,6 %), následovalo nepřizpůsobení školnímu režimu (59,8 %) a vliv mimoškolního (volnočasového) prostředí (19,5 %). Obavy ze školního neprospěchu, nepřizpůsobení školnímu režimu, negativní vztah k vyučujícímu, obavy z možné šikany nebo klima třídy a porucha v oblasti mezilidských vztahů se vyskytly pouze v malé míře. Z dalších příčin lze jmenovat neomluvení ze strany rodiny, neohlášení žáků pobývajících v cizině nebo útoky z VÚ, DD, DÚ.

Většina škol průběžně sledovala pokroky žáků v učení. Nejvíce používaným způsobem, kterým škola sledovala pokroky žáků, bylo individuální hodnocení učitele (v 95,4 % škol) a externí testování (v 52,2 % škol). Třetina škol využívala k hodnocení pokroku žakovská portfolia. Vlastní testování využíval jen malý počet škol (42 škol). Inspektované školy také pravidelně vyhodnocovaly celkové výsledky vzdělávání žáků (96,6 % škol) a ředitelé přijímali účinná opatření ke zlepšení výsledků vzdělávání žáků (90,8 % škol). Porušení

v oblasti hodnocení výsledků vzdělávání bylo zjištěno pouze v 4,1 % škol. Zjištěná porušení se týkala nesouladu s právními předpisy a přezkoumání výsledků hodnocení.

Školy získaly možnost využívat systém InspIS SET jako další nástroj hodnocení žáků. Tento nástroj dosud využívalo 33,8 % inspektovaných škol, a to nejvíce pro vlastní hodnocení. Jde jednak o školy, které byly zapojeny do celoplošného a výběrového testování, jednak o školy, které InspIS SET využívají pro vlastní školní testování. Od zahájení provozu školního testování se do něj zapojilo 255 základních škol, ve kterých bylo přihlášeno více než 11 tisíc uživatelů a zadáno více než 43 tisíc testů. Nejčastěji byly využívány testy z matematiky, následované českým a anglickým jazykem.

Důvody, proč dvě třetiny škol InspIS SET zatím nevyužívají, byly různé. Školy systém neznaly, ale seznamují se s ním, některým školám systém nevyhovuje, mezi uváděnými důvody byl i nedostatek času nebo existence vlastního systému.

ČŠI vydala v roce 2015 v rámci projektu NIQUES publikaci Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy. Tato publikace by měla poskytnout učitelům, ředitelům i dalším uživatelům komplexní informaci o didaktických testech a jejich specifické úloze při hodnocení výsledků vzdělávání. Publikace obsahuje velké množství příkladů a zdrojů, z nichž lze získat širší poučení i konkrétní náměty k hodnocení výsledků žáků ve výuce.

2.3.2 Výsledky žáků v národních šetřeních (NIQUES)

Ve školním roce 2014/2015 provedla Česká školní inspekce zjišťování výsledků žáků 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Zjišťování v přírodovědných předmětech (přírodopis, chemie, fyzika) a společenských předmětech (zeměpis, dějepis, výchova k občanství) se uskutečnilo formou elektronického testování v systému InspIS SET. Do testování bylo zapojeno celkem 1 718 základních škol a 219 víceletých gymnázií a téměř 58 tisíc žáků.

Průměrná úspěšnost v přírodovědném přehledu byla u žáků 9. ročníků základních škol (ZŠ) a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (VG) 51,2 %. Žáci ZŠ dosahovali většinou lepších výsledků v otázkách z biologie, naopak nejhorší výsledky byly většinou dosaženy v chemii. Ve společenském přehledu byla úspěšnost žáků 57,9 %. Nejlepších výsledků dosáhli žáci v průměru z celého testu i ve většině jeho částí v dějepisu, zatímco nejslabších výsledků v průměru dosáhli ze zeměpisu.

Tabulka č. 39 Průměrná úspěšnost žáků v %

	Přírodovědný přehled	Společenskovědní přehled
Celý test	51,2	57,9
Společná část	57,3	59,7
Rozdílná část – základní úroveň	43,4	51,4
Rozdílná část – vyšší úroveň	49,0	71,9

Hodnocení výsledků v jednotlivých předmětech a následné rozbory úloh a chyb odhalily v mnoha případech hluboké neznalosti nebo neporozumění daným tématům.

Výsledky v obou testech ukázaly výrazné regionální rozdíly v průměrné úrovni znalostí a dovedností žáků, které mají zřejmě souvislost se sociálním složením žáků škol v daných krajích.

Oba testy byly doplněny rozsáhlým dotazníkovým šetřením, které bylo zaměřeno na hodnocení předmětů a výuky ze strany žáků. Z vyhodnocení vyplynuly odlišnosti ve způsobu výuky jednotlivých předmětů a v hodnocení učitelů a žáků. Pomocí výsledků z testování byl proveden přepočet žáky uváděné klasifikace, který dobře ilustroval velmi

mírnou klasifikaci na základních školách ve společenskovedních předmětech a „realističtější“ klasifikaci na gymnáziích v přírodovědných předmětech. Jedním z problémů, které dotazník i výsledky testů naznačily, je, že předměty fyzika a chemie jsou málo oblíbené, neboť oblíba je spojena s porozuměním.

2.4 Závěry

Pozitivní zjištění

- Segment základního vzdělávání se vyznačuje stálostí vzdělávací nabídky škol, dobrou dostupností škol pro žáky, z důvodu příznivého demografického vývoje narůstá počet nových kapacit základních škol, a to na obou stupních.
- Stále se zvyšuje počet žáků se SVP zařazených do běžného proudu vzdělávání. Tento trend umožnila novelizace příslušných vyhlášek, která podpořila formu individuální integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby se mohli standardně vzdělávat zejména v běžných školách. Zjednodušila možnost působení asistenta pedagoga ve třídě i zlepšila komunikaci pedagogů školy s odborníky ze školských poradenských zařízení, zejména prostřednictvím jasně vymezených pravidel spolupráce.
- Školám se více daří v oblasti zajištění bezproblémové adaptace dětí po příchodu do 1. ročníku, základní školy tyto strategie začleňují mezi své priority. V této oblasti úspěšně spolupracují základní školy zejména s mateřskými školami, s rodiči a s pedagogicko-psychologickými poradnami.
- Zvyšuje se míra aktivní spolupráce učitelů ve škole i mezi školami, postupně také narůstá využívání vzájemných hospitací mezi učiteli, využívá je přibližně pětina pedagogů.
- Školám se daří rozvíjet spolupráci s dalšími partnery školy, zejména rodiči, a směřovat ji na konkrétní oblasti vzdělávání.
- V oblasti materiálního zajištění výuky je patrný posun od zaměřování se na vybavování prostředky ICT také k dalším učebním pomůckám. Kvalita výuky se zvyšuje účelným využíváním moderních učebních pomůcek a také zvyšováním kompetencí pedagogů v jejich využívání.
- Na vysoké úrovni se udržuje snaha vedení základních škol o získávání dalších finančních prostředků, vysoká je rovněž míra zapojení do projektů k podpoře vzdělávání žáků.

Negativní zjištění

- Z hodnocení personálních podmínek vyplývá nedostatečné zajištění některých specializovaných pozic ve školách (nízká míra udržitelnosti asistentů pedagoga a chybějící prostředky pro zaměstnávání školních psychologů).
- Nedostatečné využívání vhodných výukových strategií respektujících potřeby žáků ve vztahu k dosahování cílů vzdělávání, zejména metod, které staví na kooperaci žáků, multisenzoriálním přístupu a vlastní aktivitě žáků ve výuce, kooperativním učení a metodách aktivního učení.
- Pro průběžné hodnocení individuálních výsledků žáků a jejich pokroku v průběhu vzdělávání se nedostatečně využívají další formy hodnocení (metoda test – retest,

dotazovací techniky v průběhu výuky, hodnocení míry dosahování stanoveného cíle prostřednictvím testů, portfolioů, prezentací, projektů apod.).

- Málo se daří rozvíjet gramotnosti napříč výukou ve všech vzdělávacích oblastech, nejméně byl zaznamenán rozvoj finanční gramotnosti.

Doporučení pro základní vzdělávání

- Vytvořit systém finančního zajištění základních škol, který zabezpečí jejich personální stabilitu a standard. Bude garantovat každé škole zajištění služeb nezbytných pro rozvoj kvality výchovně vzdělávacího procesu – výchovný poradce, školní metodik prevence, kariérový poradce, speciální pedagog, školní psycholog atd.
- Systematicky podporovat komplexní formy vzdělávání pedagogů zaměřené na rozvoj oborových a předmětových didaktik, účelné využívání moderních učebních pomůcek a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Realizovat systematickou podporu ředitelům škol zaměřenou na řídicí kompetence a také na osobnostní rozvoj. Využít výstupy projektu Kompetence III – „vzdělávací leader“.
- Formu DVPP směřovat ke vzdělávacím aktivitám realizovaným přímo ve školách. Využívat více jeho komplexnější podoby, jako např. „blended learning“.
- Rozvíjet dovednosti zaměřené na komunikaci s rodiči a komunikaci v krizových situacích.
- Podporovat profesní přesvědčení učitelů, zaměřit se na zvládání vlastních obav a stereotypů, i těch spojených s předsudky.
- Využívat elektronické platformy InspIS ŠVP pro tvorbu a úpravy školních vzdělávacích programů, InspIS SET pro formativní a sumativní hodnocení žáků a pro vlastní hodnocení školy, a InspIS PORTÁL pro komunikaci s veřejností.

3 Střední vzdělávání a vzdělávání v konzervatořích

Podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED poskytují střední školy v České republice vzdělávání na úrovni ISCED 2 (nižší sekundární vzdělávání – nižší stupeň víceletých gymnázií, obory praktické školy), ISCED 3 (vyšší sekundární vzdělávání – obory gymnázií, obory středního vzdělání, obory středního vzdělání ukončené maturitní zkouškou, obory středního vzdělání s výučním listem, obory konzervatoří) a ISCED 4 (postsekundární neterciární vzdělávání – nástavbové studium, zkrácené studium pro získání středního vzdělání s výučním listem nebo maturitní zkouškou, pomaturitní studium na školách s právem státní jazykové zkoušky). Úspěšní absolventi vyššího sekundárního a postsekundárního vzdělávání dosahují středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem nebo středního vzdělání s maturitní zkouškou.

Realizace kurikulární reformy přinesla v uplynulých letech středním školám povinnost zpracovat pro všechny vyučované obory vzdělání školní vzdělávací programy na základě rámcových vzdělávacích programů. ČŠI opakovaně školám poskytovala zpětnou vazbu o souladu jejich školních vzdělávacích programů s příslušnými rámcovými vzdělávacími programy. Přetrvávající potíže škol s dodržením závazné struktury a obsahu školních vzdělávacích programů dokládá skutečnost, že ve školním roce 2014/2015 ČŠI zjistila v 18 %

navštívených středních škol nesoulad jejich školních vzdělávacích programů s rámcovými vzdělávacími programy nebo školským zákonem. Zjištěné nedostatky byly odstraněny většinou v průběhu inspekce, případně ve stanovené lhůtě.

Školy postupně inovovaly vzdělávací programy podle zkušeností s jejich realizací. Vznik nových verzí programů způsobuje problémy s jejich správou (různé ročníky stejného oboru vzdělání se učí podle rozdílných školních vzdělávacích programů).

Z uvedených důvodů ČŠI v rámci druhé klíčové aktivity projektu Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (NIQES) vyvinula interaktivní prostředí pro tvorbu, modifikaci a hodnocení školních vzdělávacích programů (InspIS ŠVP). Účastníci seminářů organizovaných ČŠI pro uživatele InspIS ŠVP (proškoleni bylo celkem cca 14 000 pedagogů SV, ZV a PV), které od 20. 4. 2015 probíhaly v mobilních vzdělávacích centrech v krajských a některých okresních městech, většinou pozitivně hodnotili vznik prvního oficiálního programu podporujícího práci s kurikulem. Systém školám slouží při tvorbě a administraci školních vzdělávacích programů. Jde o aplikaci, jejímž prostřednictvím lze komfortně a efektivně vytvořit a následně spravovat školní vzdělávací program. Systém uživatele při tvorbě školního vzdělávacího programu systematicky vede, zajišťuje formální náležitosti dokumentu, pomocí předdefinovaných kontrolních vazeb napomáhá zajistit soulad školního vzdělávacího programu s povinnými položkami a dalšími předepsanými parametry dle příslušného rámcového vzdělávacího programu, upozorní školu na revize a změny v příslušném rámcovém vzdělávacím programu. Systém také vygeneruje hotový školní vzdělávací program ve standardní grafické podobě, případně do dokumentu zakomponuje také prvky vizuální identity školy. V systému mohou na tvorbě a správě školního vzdělávacího programu efektivně spolupracovat všichni určené pracovníci dané školy. Počáteční práce při vkládání školních vzdělávacích programů do systému se školám násobně vrátí při následných činnostech vykonávaných již přímo v systému.

Česká republika se zapojila do evropské sítě EQAVET (European Quality Assurance in Vocational Education and Training), v České republice je národním referenčním bodem sítě hodnocení kvality odborného vzdělávání ČŠI. EQAVET má jako Evropský referenční rámec pro zajišťování kvality za cíl přispívat ke stálému zlepšování systémů odborného vzdělávání na základě společných kritérií kvality. Příkladem systémového opatření pro zlepšování kvality odborného vzdělávání v České republice je plošné zavedení závěrečných zkoušek podle jednotného zadání v oborech vzdělání s výučním listem kategorie H i E. Na podporu evaluace a zvyšování kvality odborného vzdělávání ČŠI implementovala některé indikátory ze souboru evropských ukazatelů kvality do inspekčních nástrojů pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků ve středním vzdělávání – např. podíl učitelů odborných teoretických předmětů a učitelů praktického vyučování, kteří se zúčastnili dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřeného na prohloubení odbornosti ve vyučovaných předmětech, sledování uplatnění absolventů oborů středního odborného vzdělávání.

Inspekční činnost ve středních školách ve školním roce 2014/2015 probíhala podle Plánu hlavních úkolů schváleného ministrem školství, mládeže a tělovýchovy. Primárním úkolem byla inspekční činnost, jejíž rozsah je stanoven v § 174 odst. 2 školského zákona. Při hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb ČŠI vychází ze zásad a cílů vzdělávání stanovených školským zákonem, přičemž základním kritériem hodnocení je zejména účinnost podpory rozvoje osobnosti žáka a dosahování cílů vzdělávání ze strany škol a školských zařízení. Středního vzdělávání se týkaly také specifické úkoly v souvislosti s hodnocením a kontrolou vzdělávání ve školách a školských zařízeních, mezi které patří např. vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, podpora výchovy ke zdraví

zaměřená na rozvoj zdravých stravovacích návyků, pohybových dovedností a tělesné zdatnosti žáků, prevence rizikového chování žáků, organizace a průběh ukončování středního vzdělávání v učebních a maturitních oborech vzdělání, vzdělávání na pracovištích praktického vyučování, přijímání ke vzdělávání a vzdělávání ve školách s obory vzdělání s maturitní zkouškou, které opakovaně vykazují vysokou míru neúspěšnosti ve společné části maturitní zkoušky, kvalifikovanost pedagogických pracovníků. ČŠI ve středním vzdělávání plnila i rozvojové úkoly, např. mezinárodní zjišťování výsledků žáků (PISA) a úkoly vyplývající z realizace projektu NIQUES.

Mezinárodní šetření jsou nedílnou součástí agendy ČŠI. Některá z nich se týkají pouze základních škol (TIMSS a PIRLS mapují znalosti žáků 4. ročníku základní školy), jiná pracují se žáky a učiteli základních i středních škol (PISA, ICILS, TALIS).

Ve školním roce 2014/2015 proběhlo šetření PISA 2015, ve kterém byla elektronicky testována přírodovědná, matematická a čtenářská gramotnost a také týmové řešení problémů. V listopadu 2014 byla zveřejněna Národní zpráva z mezinárodního šetření počítačové a informační gramotnosti ICILS 2013¹⁵, na kterou navázalo konání regionálních seminářů pro odbornou veřejnost a dále pak přípravné práce na analytických publikacích mapujících silné a slabé stránky českých žáků. V rámci zapojení České republiky do mezinárodního šetření vyučování a učení TALIS 2013 na národní zprávu vydanou v červnu 2014 navázalo konání regionálních seminářů a zpracování analytické zprávy¹⁶.

Šetření PISA testuje 15leté žáky, reprezentativní vzorek je tedy tvořen jak základními školami, tak středními školami (týká se pouze zhruba poloviny žáků prvního ročníku). V případě šetření ICILS 2013 byli testováni žáci 8. ročníku základní školy a odpovídajících ročníků víceletého gymnázia. Součástí šetření bylo také dotazování učitelů testovaných žáků. Mezinárodní šetření vyučování a učení TALIS 2013 mapovalo názory a postoje učitelů druhého stupně základní školy a odpovídajících ročníků víceletého gymnázia.

3.1 Podmínky středního vzdělávání

3.1.1 Školy a žáci ve středním vzdělávání

Střední vzdělávání je v České republice realizováno ve středních školách, a to v gymnáziích, ve středních odborných školách, středních odborných učilištích a v konzervatořích v denní, večerní, dálkové, distanční a kombinované formě vzdělávání. Pro žáky se zdravotním postižením, které pro účely školského zákona zahrnuje mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování, jsou zřízeny speciální střední školy.

Ve školním roce 2014/2015 bylo ve školském rejstříku zapsáno 1 310 středních škol (v meziročním srovnání pokles o 1,6 %), z toho bylo 149 škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (nárůst o 2,1 %). Umělecké vzdělávání zajišťovalo 18 konzervatoří.

Minimálně se mění struktura zřizovatelů středních škol, stabilní je podíl veřejných škol (74,2 %), k mírnému poklesu došlo meziročně v podílu soukromých středních škol (o 0,2 %), naopak se mírně zvýšil podíl církevních škol z 2,8 % na 3,0 %.

¹⁵ Národní zpráva je dostupná na webových stránkách České školní inspekce (<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/ICILS>).

¹⁶ Obě publikace (národní zpráva a analytická publikace) jsou dostupné na webových stránkách České školní inspekce (<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS>).

Tabulka č. 40 Školy ve středním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR	2012/2013	2013/2014	2014/2015	Trendy
Počet SŠ celkem	1347	1331	1 310	-
Podíl veřejných škol (v %)	74,0	74,2	74,2	0
Podíl soukromých škol (v %)	23,2	23,0	22,8	-
Podíl církevních škol (v %)	2,7	2,8	3,0	+
Počet tříd v SŠ*	19 440	18 823	19 771	+
Podíl tříd v oborech středního vzdělání	1,3	1,4	1,5	+
Podíl tříd v oborech středního vzdělání s výučním listem	25,3	25,8	26,0	+
Podíl tříd v oborech středního vzdělání s maturitní zkouškou	73,4	72,8	72,5	-

* V denní formě vzdělávání.

Podle statistiky MŠMT bylo k 30. září 2014 ve středním vzdělávání celkem 435 542 žáků, celkový počet žáků se v souvislosti s demografickým vývojem meziročně snížil o 3 %. Pokračuje pokles, ke kterému dochází již od školního roku 2005/2006, avšak v posledních letech se zpomaluje jeho tempo. Podíl žáků se zdravotním postižením v denní formě vzdělávání (4,6 %) v posledních třech letech mírně narůstá. Zastavil se trend ve zvyšování počtu cizinců, kteří se vzdělávají ve středních školách. Nadále dochází k mírnému nárůstu podílu žáků v oborech vzdělání s maturitní zkouškou (72,5 %).

Tabulka č. 41 Žáci ve středním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR	2012/2013	2013/2014	2014/2015	Trendy
Počet žáků v SŠ	470 754	448 792	435 542	-
Podíl žáků v oborech gymnázií (v %)	27,8	28,6	29,3	+
Podíl žáků v oborech s maturitní zkouškou (v %) – bez nástavbového studia	71,8	71,9	72,5	+
Podíl žáků se zdravotním postižením* (v %)	4,1	4,4	4,6	+
Počet nově přijatých žáků do 1. ročníku – bez nástavbového studia	121 583	120 053	117 725	-
Podíl nově přijatých žáků do 1. ročníku oborů s maturitní zkouškou (v %)	59,4	60,7	61,7	+
Počet cizinců v SŠ	9 024	9 147	8837	-

*V denní formě vzdělávání.

Tabulka č. 42 Naplněnost středních škol (bez škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami)

Kraj	Ukazatele	2013/2014	2014/2015
Hl. m. Praha	Počet škol	175	171
	Počet žáků	60 955	59 864
	Průměr počtu žáků na školu	348,3	350,1
	Průměrné naplnění kapacity (v %)	67,8	67,4
Středočeský	Počet škol	135	136
	Počet žáků	41 279	40 543
	Průměr počtu žáků na školu	305,8	298,1
	Průměrné naplnění kapacity (v %)	58,7	57,4
Jihočeský	Počet škol	81	81
	Počet žáků	28 871	28 020

	Průměr počtu žáků na školu	356,4	345,9
	Průměrné naplnění kapacity (v %)	63,3	64,3
Plzeňský	Počet škol	52	51
	Počet žáků	22 431	21 873
	Průměr počtu žáků na školu	431,4	428,9
	Průměrné naplnění kapacity (v %)	61,8	61,5
Karlovarský	Počet škol	35	35
	Počet žáků	11 854	11 232
	Průměr počtu žáků na školu	338,7	320,9
	Průměrné naplnění kapacity (v %)	59,5	56,4
Ústecký	Počet škol	80	78
	Počet žáků	35 617	34 122
	Průměr počtu žáků na školu	445,2	437,5
	Průměrné naplnění kapacity (v %)	58,6	57,9
Liberecký	Počet škol	48	47
	Počet žáků	16 516	15 985
	Průměr počtu žáků na školu	344,1	340,1
	Průměrné naplnění kapacity (v %)	58,8	57,4
Královéhradecký	Počet škol	70	69
	Počet žáků	24 171	23 765
	Průměr počtu žáků na školu	345,3	344,4
	Průměrné naplnění kapacity (v %)	59,7	64,1
Pardubický	Počet škol	68	68
	Počet žáků	21 940	21 527
	Průměr počtu žáků na školu	322,6	316,6
	Průměrné naplnění kapacity (v %)	65,0	67,4
Vysočina	Počet škol	64	54
	Počet žáků	22 663	22 140
	Průměr počtu žáků na školu	354,1	410,0
	Průměrné naplnění kapacity (v %)	61,6	60,2
Jihomoravský	Počet škol	108	106
	Počet žáků	48 314	46 516
	Průměr počtu žáků na školu	447,4	438,8
	Průměrné naplnění kapacity (v %)	63,2	61,3
Olomoucký	Počet škol	79	77
	Počet žáků	28 234	27 248
	Průměr počtu žáků na školu	357,4	353,9
	Průměrné naplnění kapacity (v %)	62,7	61,1
Zlínský	Počet škol	60	60
	Počet žáků	24 804	24 051
	Průměr počtu žáků na školu	413,4	400,9
	Průměrné naplnění kapacity (v %)	65,2	63,1
Moravskoslezský	Počet škol	130	128
	Počet žáků	53 697	51 101
	Průměr počtu žáků na školu	413,1	399,2
	Průměrné naplnění kapacity (v %)	62,3	60,4

ČR	Počet škol	1 185	1 164
	Počet žáků	441 346	427 987
	Průměr počtu žáků na školu	372,4	367,7
	Průměrné naplnění kapacity (v %)	62,4	61,6

ČŠI uskutečnila ve školním roce 2014/2015 inspekční činnost ve 285 středních školách, z toho v 67 % (191 škol) proběhla komplexní inspekční činnost a v 27,4 % (78 škol) inspekční činnost na podnět. V menší míře byly zastoupeny inspekční činnost na žádost, orientační inspekční činnost a následná kontrola. Hlavními iniciátory podnětů byli ČŠI (vnitřní podněty), zákonní zástupci, veřejnost a zřizovatelé, v 9 případech byl podnět anonymní. V rámci inspekční činnosti bylo navštíveno celkem 3 869 vyučovacích hodin.

Tabulka č. 43 Inspekční činnost ve školním roce 2014/2015

Typ inspekční činnosti	Počet	Podíl (v %)
Komplexní	191	67,0
Na žádost	9	3,2
Na podnět	78	27,4
Následná kontrola	3	1,1
Orientační	4	1,4
Celkem	285	100,0

ČŠI ve školním roce 2014/2015 realizovala také inspekční elektronická zjišťování zaměřená na financování školního stravování, na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem doplněná o otázky týkající se cizích jazyků a ve spolupráci s Ústavem pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně na problematiku řízení pedagogického procesu a možností jeho podpory. Do zjišťování na téma vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem bylo zapojeno 1 199 středních škol. Podle získaných informací se v těchto středních školách vzdělávalo 9 234 žáků s odlišným mateřským jazykem, z toho 7 227 žáků-cizinců (78,3 %) a 2 007 žáků-občanů České republiky (21,7 %), pro které je čeština druhým jazykem, nikoliv jazykem mateřským. Žáci s odlišným mateřským jazykem tvořili 2,4 % z celkového počtu žáků. Alespoň jednoho žáka s odlišným mateřským jazykem uvedlo přibližně 70 % škol.

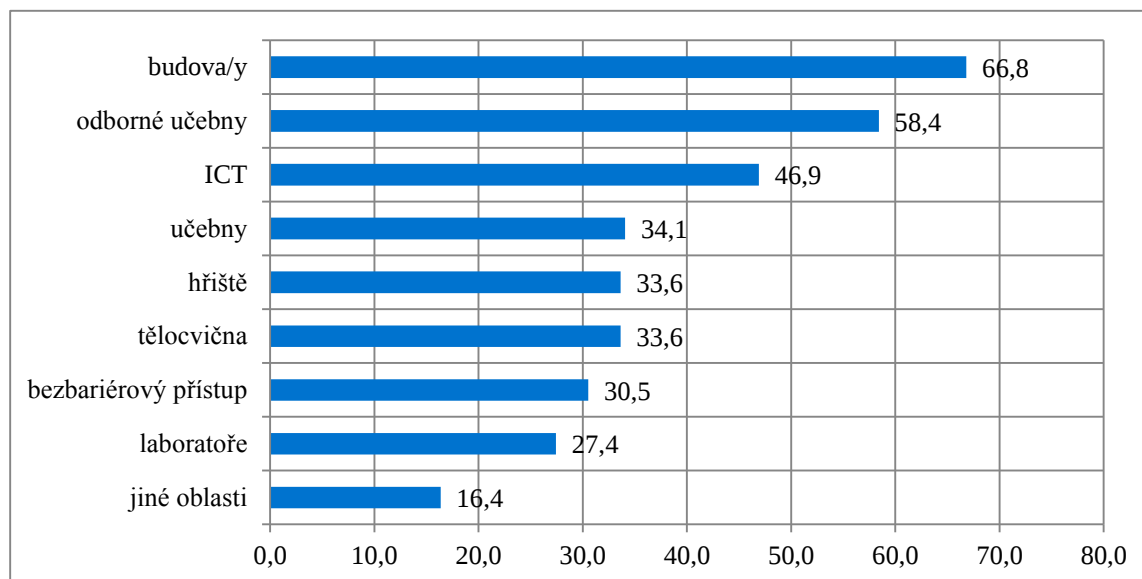
3.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve středním vzdělávání

Podle zjištění ČŠI má 97,1 % inspektovaných škol prostorové a materiální podmínky, které umožňují vzdělávání podle všech oblastí ŠVP. Ve zbývajících 2,9 % škol byly zjištěny nedostatky zejména v odborných učebnách, ve vybavení prostředky ICT, v laboratořích a ve vybavení pomůckami.

Z dotazníku pro ředitele škol vyplynulo, že nejvyšší potřebu investic mají do školních budov (66,8 %), do odborných učeben (58,4 %), do prostředků ICT (46,9 %), do učeben (34,1 %), do tělocvičen (33,6 %) a do hřišť (33,6 %). Přestože 69,9 % navštívených škol nemělo bezbariérový přístup, pouze 30,5 % ředitelů uvedlo potřebu investic pro zajištění bezbariérovosti školních prostor.

Od roku 2013 měly střední školy možnost čerpat finanční prostředky z OP VK z výzvy 44, která byla zaměřena na podporu přírodovědného a technického vzdělávání ve středních školách (skutečná alokovaná částka 1 657 214 830 Kč). Od roku 2014 mohly střední školy také využívat finanční prostředky z výzvy 54, jejichž témata byly realizace praktického vyučování a studentské minipodniky na ZŠ a SŠ (skutečná alokovaná částka 333 267 170 Kč).

Graf č. 12 Potřeba investic pro zlepšení materiálních podmínek



V dotaznících pro učitele, u nichž byly uskutečněny hospitace, se jich 88,7 % (součet odpovědí „rozhodně ano“ a „spíše ano“) vyjádřilo, že ve škole jsou k dispozici vyhovující učební pomůcky, 89,2 % pedagogů vyslovilo spokojenost s pracovním zázemím a u 83,8 % učitelů převažovala celková spokojenost s materiálně-technickým vybavením. Pozitivní je výrazná míra shody v hodnocení prostorových a materiálních podmínek učiteli a řediteli středních škol. Ředitelé byli ve srovnání s učiteli o něco přísnější v hodnocení míry spokojenosti, daleko méně často volili odpověď „rozhodně ano“.

Tabulka č. 44 Hodnocení materiálních a prostorových podmínek podle ředitelů a učitelů (v %)

Ředitelé	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Ve škole je k dispozici dostatek vyhovujících vyučovacích pomůcek.	26,7	61,9	10,3	1,1
Ve škole převládá spokojenost s pracovním zázemím pedagogických pracovníků (kabinety, sborovna).	24,9	65,6	8,8	0,7
Ve škole převažuje celková spokojenost s materiálně-technickým vybavením školy.	18,4	65,1	16,2	0,4
Učitelé	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Ve škole mám k dispozici vyhovující učební pomůcky.	34,4	54,3	10,2	1,1
Jsem spokojen/a se svým pracovním zázemím (kabinety, sborovna).	46,1	43,1	9,4	1,5
Jsem celkově spokojen/a s materiálně-technickým vybavením školy.	29,5	54,3	14,2	2,1

Vzdělávání v hodnocených středních školách se uskutečňovalo v prostorách, které byly v naprosté většině (96,4 %) bezpečné. Bezpečnostně riziková místa byla zjištěna v 3,6 % středních škol. Nejčastěji se jednalo o učebny, laboratoře, společné prostory (1,6 %) a tělocvičny (1,2 %). Ve všech středních školách byli žáci prokazatelně poučeni o pravidlech bezpečnosti a ochrany zdraví. Prevenci rizik s ohledem na zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků se v souladu s právními předpisy věnuje 98,8 % škol. Všechny hodnocené střední

školy měly vhodně vyřešenu problematiku přesunu žáků mezi jednotlivými místy poskytovaného vzdělávání, žádná slabá místa nebyla zjištěna ani v zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků při aktivitách mimo školu. Jednoznačná pravidla pro konání akcí mimo školu mělo stanoveny 94,3 % středních škol.

Po tragické události ve střední škole ve Žďáru nad Sázavou ČŠI na základě úkolu předsedy vlády České republiky zjišťovala v termínu od 20. října 2014 do 13. listopadu 2014 stav bezpečnosti ve školách a školských zařízeních. Tematická inspekční činnost ve středních školách byla zaměřena na bezpečnost žáků při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech. Dále školní inspektori zjišťovali, jaké podmínky mají školy pro zajištění bezpečnosti. Většina středních škol pro zajištění bezpečnosti žáků kombinovala technická opatření (zamčené dveře, kamerové systémy, elektronické karty nebo čipy) s personálními (pedagogický a nepedagogický dohled při vstupu do školy i v průběhu dne, recepční nebo vrátný na vstupu).

3.1.3 Finanční podmínky ve středním vzdělávání

Činnost středních škol všech zřizovatelů je zajišťována především finančními prostředky poskytnutými ze státního rozpočtu na neinvestiční výdaje na přímé náklady na vzdělávání (18,2 % z veřejných zdrojů na školství).

Pro zlepšení podmínek vzdělávání školy využívají další zdroje financování, velmi často usilují o přiznání grantů a zapojují se do projektů na lokální, regionální i celostátní úrovni. Zejména střední odborné školy získávají prostředky také z vlastní hospodářské činnosti. Pravidelně jsou školami využívány také rozvojové programy MŠMT. Ve školním roce 2014/2015 byly na podporu středního vzdělávání vyhlášeny rozvojové programy „Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením“, „Kompenzační učební pomůcky pro žáky se zdravotním postižením a pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním“, „Rozvojový program na podporu organizace a ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou na vybraných školách v podzimním zkušebním období roku 2014“, „Rozvojový program na podporu odborného vzdělávání v roce 2014 a 2015“, „Podpora přípravy sportovních talentů na školách s oborem gymnázium a gymnázium se sportovní přípravou“, „Hodnocení žáků a škol podle výsledků v soutěžích v roce 2014 – Excellence středních škol 2014 a 2015“, „Zvýšení platů pracovníků regionálního školství“, „Rok 2015 – rok technického vzdělávání“, „Rozvojový program na podporu školních psychologů a školních speciálních pedagogů ve školách“. Programové financování umožňuje řešit ekonomické aspekty vzdělávání, jejichž promítnutí do republikových normativů buď není možné, nebo by nebylo účelné.

V navštíveném vzorku škol 92,9 % ředitelů získávalo další finanční prostředky pro zlepšování podmínek vzdělávání. Nejčastěji se jednalo o prostředky z ESF (87 %), od komerčních subjektů (43,9 %), od subjektů majících ve svém statutu podporu školy (nadační fondy, SRPŠ – 37,7 %), z doplňkové činnosti, rozvojových programů, z dotací od zřizovatele, případně města (43,5 %). Využití prostředků z dalších zdrojů bylo ve všech hodnocených středních školách účelné.

Ve dvou navštívených školách bylo zjištěno porušení v oblasti bezplatného středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí (zpoplatnění odborného výcviku konaného u soukromého právního subjektu, výběr finančních prostředků od jednotlivých žáků nebo jejich zákonných zástupců na nákup spotřebního materiálu nezbytného pro zajištění praktického vyučování). Ve dvou soukromých školách bylo nad rámec stanovené úplaty

za vzdělávání vybíráno zápisné před zahájením studia, resp. bylo zpoplatněno vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

V rámci inspekčního elektronického zjišťování na téma vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, do kterého bylo zapojeno 1 199 středních škol, 53,2 % ředitelů uvedlo, že pro kvalitnější podporu a výuku těchto žáků by potřebovali více finančních prostředků. Většina škol nemá žádné další prostředky na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem. Rozvojové nebo dotační programy MŠMT využilo 11,8 % škol a podporu z evropských zdrojů pouze 4,4 % škol. Současný způsob získávání finančních prostředků na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem hodnotí polovina škol jako vyhovující, jejich objem však více než polovina škol (54,3 %) považuje za nedostatečný.

Celkově byly finanční podmínky středních škol hodnoceny v 78,3 % jako požadovaný stav, 17,5 % škol vykazovalo nadprůměrnou úroveň financování (efektivní organizace vzdělávání a využívání dalších zdrojů financování, zejména projektů a vedlejší hospodářské činnosti), 4,2 % škol mělo s finančním zajištěním své činnosti problémy.

3.1.4 Řízení školy ve středním vzdělávání

Z hodnocení kvality řízení středních škol vyplynulo, že silné stránky v řízení škol byly identifikovány v 14,2 % a slabé stránky v 6,3 % hodnocených škol. Stejně jako v minulém období bylo řízení ve většině škol (79,5 %) na požadované úrovni.

K pozitivním výsledkům v hodnocení řízení škol přispěly i skutečnosti, že vedení škol v naprosté většině dokáže jasně formulovat koncepci svého rozvoje (94,5 % hodnocených škol) a pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy včetně vlastního řízení (87,8 % hodnocených škol) a rovněž schopnost vedoucích pracovníků přijímat účelná opatření ke zlepšování zjištěného stavu se projevila ve většině škol (95,7 %). Přijatá opatření byla cílena v největším počtu na zlepšování materiálního vybavení škol, následovala opatření v úpravách školních vzdělávacích programů, v personální oblasti, v dalším vzdělávání pedagogů a v posílení kontrolních mechanismů, zejména hospitační činnosti. Úspěšnost ve stanovení a monitoringu koncepčních rozvojových dokumentů školy se již tak výrazně neprojevovala v naplňování těchto koncepcí. Ve více než polovině škol se koncepci spíše dařilo naplňovat s dílčími problémy, přibližně třetina škol neměla s naplňováním koncepce žádné problémy a zbývající školy (4 %) byly v naplňování stanovené koncepce rozvoje spíše neúspěšné.

Stejně jako v minulém období spadal nejvyšší počet ředitelů středních škol do věkové kategorie 51–60 let (48,7 %), druhou nejpočetnější skupinou byla věková kategorie 41–50 let (27,8 %), 15 % byla zastoupena věková skupina 61–70 let, nejmladší ředitelé ve věku 31–40 let byli zastoupeni 7 %. Praxe ve výkonu ředitele školy se nejčastěji pohybovala v rozmezí 11–20 let a druhou největší skupinou byli ředitelé s praxí 6–10 let. Téměř všichni ředitelé středních škol, kromě 2 případů (0,7 %), splňovali stanovené zákonné předpoklady pro výkon funkce, což je oproti minulému období pozitivní trend. Na základě řádného konkurzního řízení bylo jmenováno bezmála 98 % ředitelů, což oproti předchozímu školnímu roku nepředstavovalo žádnou změnu.

Rovněž jako v předchozím období se největší skupina ředitelů dále vzdělávala a prohlubovala si svou odbornou kvalifikaci v oblasti práva, organizačního řízení školy, manažerských dovednostech a v pedagogickém vedení školy. Zástupci vedení škol se zúčastňovali i vzdělávacích programů organizovaných ČŠI. Zlepšování kvality řídicí práce nejvíce bránily přetrvávající administrativní zátěž, nedostatečný rozpočet a finanční prostředky. Ředitelé škol v největší míře pociťovali potřebu podpory v právní, ekonomické a finanční oblasti, v oblasti zajištění výuky cizích jazyků a řešení problémů rizikového chování žáků.

Ředitelé škol věnovali značnou pozornost i stanoviskům a vyjádřením samosprávných orgánů žáků, které byly zřízeny ve více než polovině hodnocených škol. Pozitivním zjištěním byla skutečnost, že pouze zanedbatelný počet (2,5 %) těchto samosprávných orgánů byl nefunkční. Přibližně v polovině hodnocených škol (50,8 %) se ředitelé zabývali i podněty, stížnostmi nebo peticemi, které se týkaly práce školy, v ostatních školách tato potřeba nevznikla. Následná opatření na základě zjištění ČŠI přijala ve školním roce 2014/2015 naprostá většina středních škol, pouze 2 % z těchto škol tuto povinnost nesplnilo.

V oblasti partnerské spolupráce se aktivně angažovalo bezmála 98 % středních škol. Mezi nejčastější formy spolupráce patřila spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a zákonnými zástupci. Velmi dobře se dařil rozvoj spolupráce s dalšími středními i základními školami, zřizovateli a zaměstnavateli. Školy se také často zapojovaly do společenského a kulturního života na úrovni obcí a regionu. Důležitou součástí partnerských vztahů byla i poměrně četná oboustranná spolupráce s nestátními neziskovými organizacemi. Nejméně frekventovanou formou spolupráce zůstává spolupráce škol s výzkumnými institucemi (17,7 % hodnocených škol). Stále běžnější součástí aktivit středních škol bylo zapojení do mezinárodních projektů a programů, v nichž dominovaly společné projekty s partnerskými školami v zahraničí a s tím související podpora mobility žáků i učitelů a účast na mezinárodních soutěžích a exkurzích. V pohraničních regionech se rovněž úspěšně rozvíjela příhraniční spolupráce škol obdobného zaměření.

Na základě posouzení školního klimatu z pohledu ředitelů středních škol lze konstatovat, že ve školách většinově převládá spokojenost s pracovním zázemím, se vzájemnými vztahy mezi učiteli a mezi učiteli a žáky, s participací učitelů na rozhodovacích aktech, s komunikací mezi vedením školy a učiteli a s úrovní spolupráce s místními organizacemi. Naprostá většina učitelů středních škol (95,8 %) pozitivně oceňuje skutečnost, že se ředitelům daří vytvářet pozitivní klima školy, což potvrdila také zjištění ČŠI.

3.1.5 Personální podmínky ve středním vzdělávání

Dne 12. září 2014 vstoupila v platnost novela zákona o pedagogických pracovnících. Novela upravila pro vymezené specifické případy předpoklad odborné kvalifikace a možnost dalšího výkonu pedagogické činnosti některým osobám, které odbornou kvalifikaci nezískaly. Novela mj. reagovala na konec „přechodného období“, kdy po 31. prosinci 2014 již obecně nemohly vykonávat pedagogickou činnost osoby, které neměly odbornou kvalifikaci a které ani do uvedené doby nezahájily studium vedoucí k jejímu získání. Novela zákona nabyla účinnosti dnem 1. ledna 2015. Dlouhodobě avizované ukončení přechodného období přispělo ke zlepšení v podílu učitelů s odbornou kvalifikací zejména ve středním odborném vzdělávání.

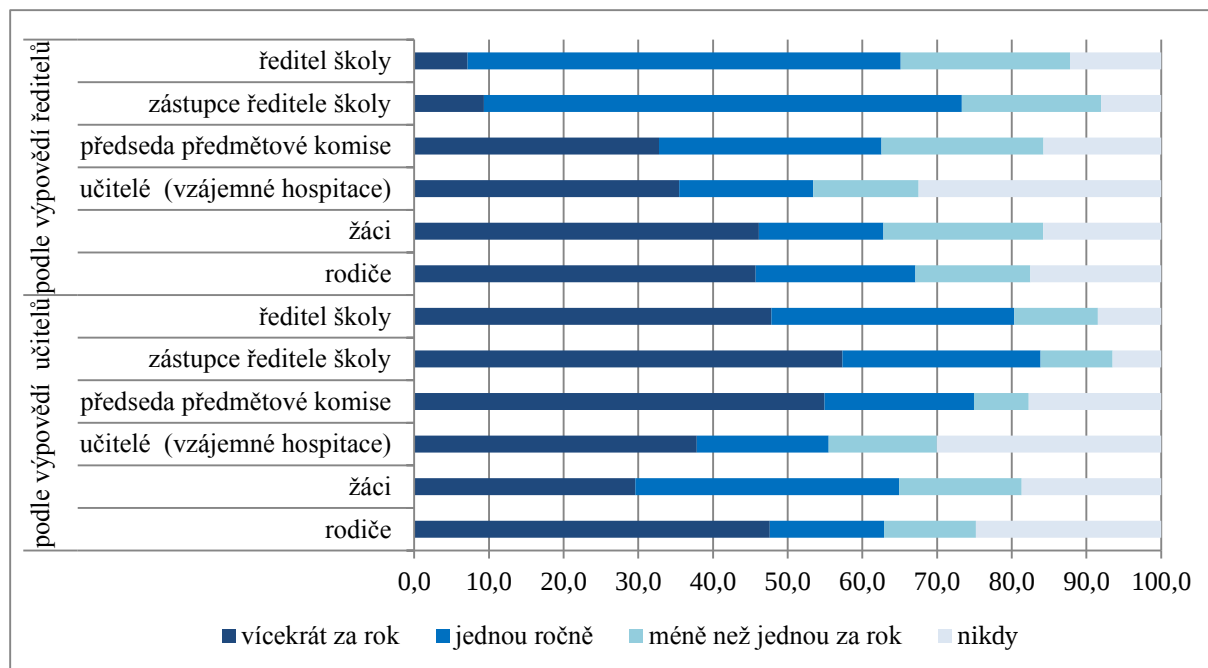
Význam promyšleného plánování rozvoje a budování učitelského sboru si uvědomovala naprostá většina vedení středních škol, pouze vedení 8,3 % z navštívených škol nemělo v této oblasti stanovenou strategii a cíle. Porušení právních předpisů v oblasti personálního zajištění vzdělávání bylo zjištěno v 10,7 % hodnocených škol, přičemž nejčastější nedostatky byly zjištěny v oblastech nesplnění předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka.

Při hodnocení personálních podmínek středních škol bylo zjištěno, že silné stránky v této oblasti byly identifikovány v 13,8 % a slabé stránky v 7,1 % hodnocených škol, na požadované úrovni bylo 79,2 % škol.

Podíl kvalifikovaných učitelů v hodnocených středních školách činil bezmála 84,3 %, výjimku ze zákona pro výkon pedagogické činnosti splňovalo 2,3 % učitelů a aprobovaní učitelé vyučovali 76,1 % výuky.

V hodnocených středních školách se více než polovina pedagogických pracovníků zúčastnila alespoň jedné formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). V rámci tohoto vzdělávání největší počet učitelů absolvoval studia k prohlubování odborné kvalifikace, ve kterém jednoznačně převládalo vzdělávání v oblasti získávání vědomostí a znalostí v předmětech, které vyučují, metod a forem výuky, vzdělávání ke státní maturitě a dovedností v oblasti ICT. V důsledku novelizace zákona o pedagogických pracovnících byly dalšími nejčastějšími formami DVPP studium ke splnění kvalifikačních předpokladů (10,4 % pedagogů) a studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů (10,7 % pedagogů). Pedagogové středních škol se ve velkém počtu zúčastnili i vzdělávacích programů ČŠI.

Graf č. 13 Četnost hodnocení výuky učitelů a poskytování zpětné vazby učitelům (v %)



Hodnocením kvality výuky učitelů a následnému poskytování zpětné vazby se ve středních školách nejčastěji věnuje vedení škol (ředitelé a zástupci ředitelů), předsedové předmětových komisí nebo metodických orgánů. Významně vzrostla i frekvence hodnocení učitelů navzájem formou vzájemných hospitací a hodnocení ze strany rodičů nebo samotných žáků. Značné rezervy v některých školách však souvisejí s negativním zjištěním, že v poměrně velkém počtu hodnocených škol se ředitel (12,2 %) a jeho zástupce (8,1 %) hodnocením výuky nezabývá vůbec nebo kvalitu výuky učitelů hodnotí méně než jednou za rok (ředitel ve 22,7 %, zástupce v 18,6 % hodnocených škol).

Naplňování potřeb učitelů se vedení škol nejčastěji dařilo realizovat pomocí jejich účasti v DVPP a sledováním a vyhodnocováním jejich potřeb. Rovněž byla zaznamenána i úspěšnost v usměrňování těchto aktivit tak, aby byly v souladu s potřebami škol. Významná pozornost byla bezmála ve všech středních školách, kde byli noví nebo začínající učitelé, věnována podpoře začínajících učitelů a učitelům do 1 roku praxe. Nejčastějšími formami podpory byly konzultace s ředitelem školy nebo s vyučujícími stejných předmětů, přidělení mentora, vzájemné hospitace nebo naslechy a podpora DVPP. Použití formálního zaškolovacího programu bylo zaznamenáno v 38,1 % hodnocených škol. Naprostá většina oslovených začínajících pedagogických pracovníků vyhodnotila četnost hodnocení a poskytování zpětné vazby a dopad na jejich práci velmi pozitivně.

Tabulka č. 45 Škola nabízí začínajícím učitelům (v %)

Nabídka činností	Začínající učitelé do 1 roku praxe	Začínající učitelé již s pedagogickou praxí
Formální zaškolovací program (nový PP je seznámen s fungováním konkrétní školy a povoláním PP)	38,1	37,7
Přidělení mentora (uvádějícího učitele)	88,1	55,8
Vzájemné hospitace učitelů, náslechy	69,5	50,7
Konzultace s ředitelem/vedením školy	80,5	84,8
Konzultace s vyučujícími stejných předmětů	85,6	81,2
Kurzy, semináře	44,1	39,1
Jiné formy podpory – jaké	2,5	2,9

Naopak mezi největší překážky, které omezovaly učitele ve zlepšování kvality jejich práce, patřily neúměrná administrativní zátěž, nedostatečná motivace žáků, nízké platové ohodnocení, nízká společenská prestiž, nekázeň žáků a psychická náročnost povolání.

V rámci sledování školního klimatu byli pedagogičtí pracovníci i ředitelé škol nejvíce spokojeni s kolegiálními vztahy a s ochotou respektovat názory druhých, bezproblémovou komunikací mezi vedením školy a učiteli, efektivní spoluprací s místními partnery a organizacemi a se vztahy mezi učiteli a žáky. Nejmenší spokojenost byla zjištěna z pohledu učitelů s možností podílet se na rozhodování o škole, následovala menší spokojenost s materiálně-technickým vybavením škol.

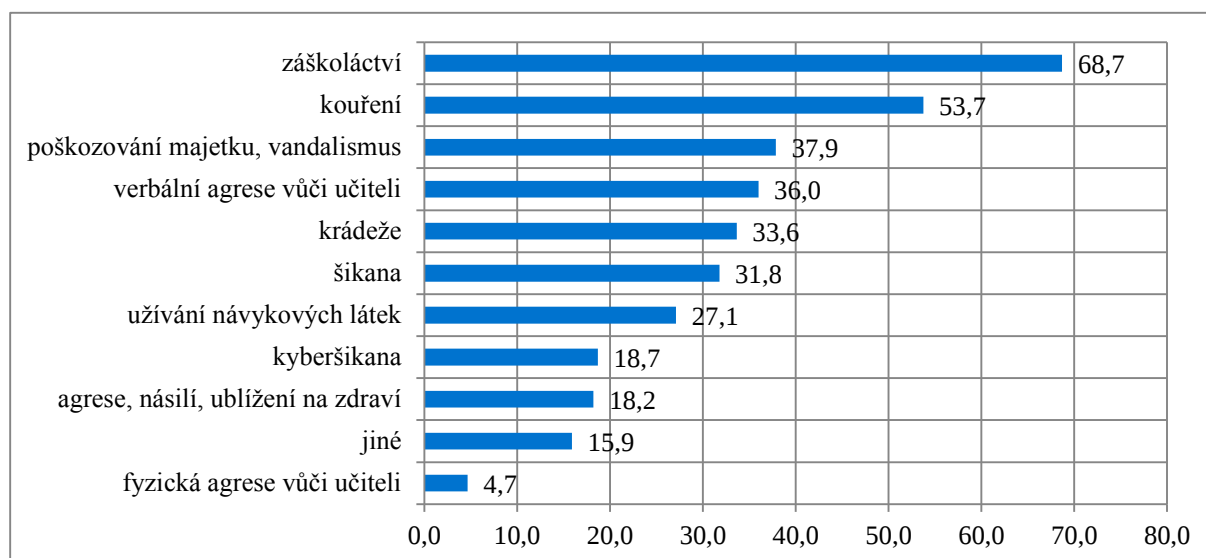
3.1.6 Systém školního poradenství a prevence rizikových jevů

Dostupnost specialistů pro školní poradenství a prevenci rizikových jevů byla v hodnocených školách na velmi dobré úrovni. V 85,7 % středních škol byla samostatně ustanovena funkce výchovného poradce a 80,6 % středních škol mělo samostatně ustanovenou funkci školního metodika prevence. Pozitivním zjištěním byla i skutečnost, že většina výchovných poradců (61 %) byla absolventy specializačního studia. Školní metodici prevence absolvovali specializační studium v 39,1 %. V naprosté většině škol plnili funkce specialistů pověření pedagogičtí pracovníci, vedoucí pracovníci (ředitel nebo zástupce) v případě metodika prevence plnili tuto funkci v 7,6 % a v případě výchovného poradce v 19,4 %.

V naprosté většině hodnocených škol výchovní poradci správně informovali ostatní pedagogy o speciálních vzdělávacích potřebách a nadání žáků (95,7 %). Školy rovněž uplatňovaly doporučení školských poradenských zařízení (93,6 %) a bylo v nich funkčně zajišťováno kariérové poradenství pro žáky i rodiče (95,3 %).

Mezi nejčastější rizikové jevy, které se ve středních školách objevovaly, zůstávalo i nadále záškoláctví, kouření, poškozování majetku, vandalismus a verbální agrese vůči učitelům.

Graf č. 14 Výskyt řešených případů rizikového chování v SV



Od školního roku 2014/2015 zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví ověřovala ČŠI i při komplexní inspekční činnosti, proto došlo v porovnání s rokem 2013/2014 ke zvýšení počtu škol, ve kterých se tato problematika kontrolovala. Ve školním roce 2014/2015 zjišťovala ČŠI podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví ve 249 středních školách. Převážná většina kontrolovaných škol splňovala požadavky na bezpečnost. Dílčí nedostatky byly zjištěny pouze v malém podílu škol.

Z provedených inspekčních zjištění ve středních školách dále vyplynulo, že v naprosté většině středních škol (92,4 %) jsou účinné preventivní systémy zaměřené na omezení rizikového chování žáků a že tyto systémy jsou školami pravidelně vyhodnocovány. Ze strany vedení škol jsou pro žáky ohrožené školní neúspěšností nejčastěji přijímána opatření v podobě spolupráce se školním poradenským pracovištěm (výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog) a se školskými poradenskými zařízeními, důraz byl kladen na zvýšenou spolupráci s rodiči, konzultace s vyučujícími, individuální práci v hodinách a podpůrná opatření ve výuce. Učitelé jednoznačně preferovali konzultace se žáky, individuální práci v hodinách a podpůrná opatření ve výuce (oznámení zkoušení, testu, povolení určitých pomůcek). Mezi nejčastější opatření realizovaná řediteli škol k řešení vysokého počtu absencí a neomluvených hodin patřilo jednoznačně jednání s rodiči, následovala spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a odbory sociálně-právní ochrany dětí, učitelé kromě zmíněných opatření používali poměrně často jednání na úrovni třídní učitel – žák.

3.2 Průběh středního vzdělávání

3.2.1 Zajišťování rovných příležitostí ke vzdělávání

Ve středním vzdělávání ČŠI zjistila rovný přístup při přijímání, v průběhu i při ukončování vzdělávání v 97,1 % škol. Nedodržení zásady rovného přístupu ke vzdělávání bylo zjištěno v následujících oblastech: nerespektování individuálních potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v průběhu nebo při ukončování vzdělávání, diskriminační prvky v kritériích pro přijímání k vzdělávání, nerespektování pravidel pro vzdělávání cizinců a příslušníků národnostních menšin, neoprávněný požadavek na úplatu za vzdělávání.

Celkově bylo v oblasti středního vzdělávání zjištěno porušení právních předpisů u 19,1 % navštívených škol. Nejčastěji se porušení týkala přijímání ke vzdělávání.

3.2.2 Realizované formy a vzdělávací metody

Z přímého sledování a hodnocení výuky vyplynulo, že v naprosté většině vyučovacích hodin učitelé dokázali stanovit i splnit vzdělávací cíl, přičemž hodnocení ČŠI se od vlastního hodnocení učitelů příliš nelišilo.

Mezi nejpoužívanější formy výuky ve středních školách patřila, stejně jako v předchozích obdobích, frontální výuka, následovala samostatná práce žáků a skupinová výuka. Nejméně používanými výukovými formami byly kooperativní výuka a individualizovaná výuka. Nejčastější vyučovací metodou zůstávaly vysvětlování, řízený rozhovor se žáky, výklad nebo přednáška a práce s textem, nejméně byla zastoupena metoda projektového vyučování. Míra použitých forem a metod výuky se lišila v gymnaziálním, středním vzděláním ukončeném maturitní a závěrečnou zkouškou a v konzervatořích.

Tabulka č. 46 Převažující formy výuky

Formy výuky	SŠ celkem	G	SOVm	SOVz	Konz.
Frontální výuka	88,1	90,8	88,2	91,7	44,5
Skupinová výuka	15,2	21,0	13,3	10,1	28,6
Kooperativní výuka	7,6	12,2	6,0	4,3	16,0
Samostatná práce žáků	47,4	52,1	48,6	38,2	37,0
Individualizovaná výuka	6,5	4,0	4,9	6,3	57,1

Tabulka č. 47 Převažující metody výuky

Vyučovací metody	SŠ celkem	G	SOVm	SOVz	Konz.
Výklad, přednáška	40,7	37,1	41,0	43,6	50,4
Vyprávění	3,7	5,3	3,4	2,9	1,7
Vysvětlování	55,4	59,3	51,8	59,1	67,2
Řízený rozhovor	48,4	58,7	45,9	43,8	33,6
Diskuse, beseda	10,0	13,1	9,5	6,6	12,6
Problémové učení (řešení problémových úloh, problémový rozhovor)	11,6	16,9	10,8	6,7	9,2
Projektové vyučování	0,5	0,6	0,4	0,5	0,8
Práce s textem	33,2	39,8	31,8	26,2	40,3
Aktivizující metody	21,8	26,8	19,6	17,3	43,7
Názorně demonstrační metody (předvádění, projekce, experiment aj.)	13,5	13,8	11,2	13,2	52,9
Dovednostně praktické metody (pohybové, praktické, pracovní činnosti, laboratorní cvičení, praxe, grafické, výtvarné, hudební činnosti aj.)	17,9	13,5	18,7	13,5	63,9

Individuální přístup vzhledem k potřebám žáků byl ve formě diferenciaci výuky zjištěn bezmála ve třetině středních škol – kromě konzervatoří, kde byl zastoupen v 59,3 %.

Ve velmi malém podílu škol (9,3 %), kromě konzervatoří (58 %), bylo zjištěno individuální zadávání úkolů a jejich vyhodnocování. V této oblasti mají střední školy značné rezervy.

To potvrzuje i zjištění z posledního mezinárodního šetření OECD zaměřeného na patnáctileté žáky PISA 2012 (*Programme for International Student Assessment*)¹⁷. Bylo v něm zjištěno, že v průměru 26 % žáků uvedlo, že učitel zadává jinou práci spolužákům, kteří mají obtíže s učením, a/nebo těm, kterým jde práce rychleji (to je pod průměrem zemí OECD 30 %). Vybrané indikátory byly sledovány pouze v souvislosti s výukou matematiky.

Účelnost použitých vyučovacích forem a metod vzhledem ke stanovenému vzdělávacímu cíli byla vysoká a pohybovala se podle typu škol mezi 83–90 %, v konzervatořích byla pozorována 100% účelnost.

Učitelům se ve výuce velmi dobře dařilo koordinovat činnosti žáků, dávat žákům srozumitelné pokyny a jasné a přiměřené požadavky, výuku dokázali vést v naprosté většině věcně a odborně správně. Podobné ukazatele byly sledovány také v mezinárodním šetření PISA 2012 z pohledu samotných žáků na hodiny matematiky (např. jasné stanovení cílů výuky učitelem, ověřování porozumění probírané látce atd.). Tato praxe byla běžná podle 75 % žáků, což znamenalo o něco lepší výsledek České republiky ve srovnání s průměrem zemí OECD (70 %).

V hospitovaných vyučovacích hodinách byl žákům ze strany učitelů poskytován většinově dostatečně velký prostor pro vyjádření vlastního názoru a pro diskusi a pro jejich dotazy a ve třídách panovala příjemná atmosféra. Vztahy učitelů a žáků jsou obecně dobré i podle zjištění mezinárodního šetření PISA 2012. Dle vlastního vyjádření žáci obecně vycházejí s většinou učitelů dobře a většina učitelů s nimi jedná přiměřeně – uvádí to 81 % českých žáků, což je na úrovni průměru zemí OECD (82 %). Ovšem čeští žáci pocítují o něco méně, že učitelé skutečně naslouchají tomu, co žák říká (dle 68 % žáků, přičemž průměr zemí OECD je 74 %). Pozitivním zjištěním podle vyjádření 87 % žáků je, že když potřebují pomoc, učitelé jim pomohou, což je o něco málo více než průměr v zemích OECD (82 %).

Učební pomůcky byly většinou účelně využity, při využití ICT techniky v hodinách byla tato technika jednoznačně nejvíce využita pouze pro jednoduché prezentace učiva (36,9 %), v daleko menším rozsahu byl využit speciální software vyučujícími (4,9 %) nebo všemi žáky (7,6 %), ICT technika nebyla využita přibližně ve třetině hodnocených hodin a v necelé pětině hodin nebyly ICT prostředky k dispozici.

Masivní investice z projektu EU Peníze středním školám se ve školách projeví především v dovybavení škol ICT technikou a vytvořením množství digitálních výukových materiálů používaných učiteli v praxi.

Výsledky mezinárodního šetření PISA 2012¹⁸ ukazují, že nejčastěji žáci využívali počítače ve škole (jednou týdně nebo častěji) pro skupinovou práci a komunikaci se spolužáky (v průměru to uvedlo 30 % žáků, více na středních školách matematicky zaměřených). Dále byly využívány k procvičování učiva (v průměru 20 % žáků) a méně často k hraní výukových stimulačních her (pohybuje se v rozmezí od 17 % žáků na středních odborných školách do 5 % na gymnáziích).

Podle národní zprávy šetření TALIS 2013 vyplynulo, že v České republice byla u učitelů v porovnání s mezinárodním průměrem zaznamenána nižší míra využívání skupinové, individuální i projektové výuky. Dále bylo zjištěno, že spolupráce mezi učiteli formou

¹⁷ Využito zjištění z:

PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III), PISA, OECD Publishing, OECD (2013) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>

PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV), PISA, OECD Publishing, OECD (2013) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>

¹⁸ PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BLAŽEK, R. *Mezinárodní šetření PISA 2012: Schopnost patnáctiletých žáků řešit problémy*. Praha: Česká školní inspekce, 2014. ISBN 978-80-905632-5-4.

výměny materiálů, informací a koordinace činností spojených s výukou byla v České republice i v mezinárodním průměru častější než přímé vykonávání společných aktivit. Zejména se méně vyskytovala týmová výuka učitelů v těžké třídě a zároveň se méně vyskytovalo pozorování výuky ostatních učitelů a poskytování zpětné vazby.

V šetření TALIS 2013 byla také sledována subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů při řízení třídy žáků, vyučovacích postupů a v oblasti motivace žáků. Česká republika je po Japonsku druhou zemí s celkově nejnižší subjektivně vnímanou vlastní zdatností učitelů.

V hodnocených školách ve výuce projevovalo vlastní aktivitu a zájem o výuku nejvíce žáků v konzervatořích a gymnáziích, následovaly střední odborné školy s maturitními obory a učebními obory.

Tabulka č. 48 Účinnost motivace žáků v hodině (v %)

Položka	SŠ celkem	G	SOVm	SOVz	Konzervatoře
Aktivita a zájem žáků o výuku	89,5	93,0	89,1	83,6	100,0
Účelné využití motivační funkce hodnocení žáků	52,9	53,8	51,3	50,2	88,1
Ve výuce propojena teorie s možnostmi praktického využití	76,1	71,2	76,0	81,1	91,5

3.2.3 Podpora žáků se SVP a nadaných

Středním školám se ve vysoké míře (95 % škol) dařilo identifikovat individuální potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaných žáků. Ve vzdělávacím procesu byla pro tyto skupiny žáků nejvíce využívána individuální podpora v rámci výuky a opatření reedukační povahy. Pro zdravotně postižené žáky školy nejčastěji používali speciální metody, postupy a formy vzdělávání, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, kompenzační a rehabilitační pomůcky. Pro podporu zdravotně a sociálně znevýhodněných žáků sehrávala ve školách důležitou úlohu praktická realizace doporučení poradenských služeb v podobě individuální podpory a realizace individuálních vzdělávacích plánů. Nejčastější formou podpory mimořádně nadaných žáků bylo jejich zapojování do soutěží a olympiád, individualizovaná a projektová výuka a s tím související úpravy organizace jejich vzdělávání. Významnou formou podpory se stále častěji stávala činnost asistentů pedagoga a speciálních pedagogů. Ve školním roce 2014/2015 působilo pro žáky se zdravotním postižením a znevýhodněním 1 258 asistentů ve 284 středních školách a pro žáky se sociálním znevýhodněním ve 32 školách 95 asistentů pedagoga. Největší podpora talentovaných a mimořádně nadaných žáků byla realizována v konzervatořích, následovala gymnázia a nejmenší podpora těchto žáků probíhala v učebních oborech zakončovaných závěrečnou zkouškou.

3.2.4 Komunikace mezi účastníky vzdělávacího procesu

Celkově 94,1 % navštívených středních škol fungovalo podle jasných a sdílených pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci mezi vedením školy, učiteli, žáky a jejich rodiči. V rámci takto nastavených podmínek se dařilo učitelům aktivně spolupracovat a vyměňovat si informace zejména v rámci své školy, a to hlavně o výsledcích vzdělávání jednotlivých žáků, sdílením materiálů k výuce a v projektových činnostech (94,9 %). Ve třech čtvrtinách škol (75,8 %) probíhala účinná spolupráce i s učiteli jiných škol.

V oblasti komunikace s rodiči se shodují názory ředitelů a učitelů v tom, že komunikace s rodiči je problematická pouze ve výjimečných případech. Kromě nejčastěji používaných tradičních způsobů informování zákonných zástupců (třídní schůzky, konzultační hodiny, písemná a telefonická komunikace) se stále častěji využívá elektronická komunikace

prostřednictvím e-mailové pošty, webových stránek škol a pomocí přístupu do elektronických školních systémů.

Střední školy rovněž ve stále větší míře (71,1 % škol) začaly pro komunikaci a zveřejňování informací a svou prezentaci využívat webovou aplikaci ČŠI InspIS PORTÁL.

3.2.5 Odborné vzdělávání a vzdělávání na pracovištích praktického vyučování

ČŠI ve školním roce 2014/2015 ve 164 navštívených středních odborných školách posuzovala podmínky, průběh a výsledky vzdělávání celkem v 542 oborech vzdělání, z toho v 295 oborech maturitních a v 247 učebních. Téměř všechny obory (99,3 %) měly v oblasti odborného vzdělávání materiální podmínky, které umožňovaly splnění stanovených cílů a závazných výstupů ze ŠVP. Na podporu odborného vzdělávání se 51,9 % oborů zapojilo do rozvojových projektů MŠMT a 35,1 % do rozvojových programů zřizovatelů.

Střední odborné školy se dlouhodobě potýkají s fluktuací a předčasným ukončováním vzdělávání žáků zejména v učebních oborech. Hlavními příčinami tohoto stavu jsou nevhodná volba oboru, nízká motivace žáků ke vzdělávání a jejich vysoké absence (omluvené i neomluvené) v teoretickém i praktickém vyučování. Tento stav se negativně promítá do výsledků vzdělávání, např. v posledním uzavřeném školním roce ve sledovaných oborech vzdělání neprospělo 9,8 % žáků a nehodnoceno bylo 7,3 % žáků. Pro zlepšení střední odborné školy přijímají restriktivní i motivační opatření. Ve školních řádech zpřísňují požadavky na omlouvání (jejich vymahatelnost je však velmi problematická), stanovují limity docházky do školy, které žáci musí splnit, aby mohli být klasifikováni. Motivačně působí zatraktivnění praktického vyučování spoluprací se zaměstnavateli, prospěchová a motivační stipendia poskytovaná školami (15,5 % oborů), zřizovateli (16,3 %) a některými zaměstnavateli. V 59,9 % inspektovaných oborů část praktického vyučování a v 10,2 % celé praktické vyučování probíhalo u zaměstnavatelů. Zejména po absolventech technických oborů vzdělání je na trhu práce tak velká poptávka, že zaměstnavatelé nabízejí svým stipendistům nebo žákům, kteří u nich absolvovali praktické vyučování, garanci práce po úspěšném absolvování studia. Zaměstnavatelé školám umožňovali také exkurze a stáže, účastnili se závěrečných zkoušek, zapojovali se do výuky formou přednášek a seminářů.

Tabulka č. 49 Spolupráce škol se zaměstnavateli (v %)

	Podíl
Exkurze u zaměstnavatele	82,9
Stáže u zaměstnavatele	33,6
Zapojení odborníka z praxe do výuky – přednášky, kurzy	44,2
Část praktického vyučování probíhá u zaměstnavatele	59,9
Celé praktické vyučování probíhá u zaměstnavatele	10,2
Účast zaměstnavatelů při ukončování vzdělávání	38,5
Jiná (nejčastěji: materiální podpora od zaměstnavatelů)	5,2
Škola se zaměstnavateli nespolupracuje	5,2

Školy a zřizovatelé žákům poskytovali také příspěvky na dopravu, stravu a pracovní oděv. Některé soukromé školy nabízely za splnění prospěchových a docházkových kritérií snížení úplaty za vzdělávání, u učebních oborů výjimečně i úplatu vůbec nepožadovaly. Střední odborné školy hledaly cesty, jak lépe informovat uchazeče a jejich rodiče o možnostech vzdělávání v oborech, o jejichž absolventy je na pracovním trhu zájem. Ve spolupráci se základními školami umožňovaly vstup do školy pro celé třídní kolektivy nebo vybrané skupiny žáků, poskytovaly základním školám své prostory pro výuku praktického vyučování. V rámci těchto akcí měli žáci možnost se seznámit s obsahem výuky v jednotlivých oborech

vzdělání, což by mělo omezit nevhodnou volbu oboru z důvodu neznalosti vzdělávacího obsahu oboru. Se situací na trhu práce ve svém oboru byli žáci seznamováni v 97 % oborů vzdělání. Se zaměstnavateli spolupracovali zejména učitelé odborných předmětů.

Tabulka č. 50 Spolupráce učitelů odborných předmětů a praktického vyučování se zaměstnavateli

	Podíl (v %)
Exkurze u zaměstnavatele	78,4
Školení	50,7
Odborné stáže	27,4
Jiná	6,9
Učitelé odborných předmětů a praktického vyučování se zaměstnavateli nespolupracují	9,0

Dále spolupracují se zaměstnavateli také výchovní a kariéroví poradci, a to v 72,8 % oborů.

Téměř tři čtvrtiny oborů spolupracovalo se školami, které vzdělávají žáky ve stejném nebo příbuzném oboru vzdělání, zejména formou partnerství na realizovaných projektech. Pro podporu odborného vzdělávání školy využívaly kontakty s profesními svazy, nejčastěji tak získávaly informace o situaci na pracovním trhu (68,5 % oborů), zajišťovaly pro žáky a pedagogy odborné přednášky a semináře (52 %), organizovaly soutěže v odborných dovednostech (45,6 %) a zprostředkovávaly spolupráci se zaměstnavateli v regionu (39,9 %).

Podle hodnocení ČŠI v 98,2 % oborů vzdělání byl úspěšně naplňován školní vzdělávací program a v něm stanovený profil absolventa. Téměř ve všech oborech vzdělání školy účelně propojovaly teoretickou a praktickou výuku. V 95,2 % oborů vzdělání se žáci seznamovali s moderními a inovativními poznatky ze svého oboru. Individuální pomoc talentovaným žákům poskytovaly školy v 55,5 % oborů. Pozitivním zjištěním je vysoká míra zapojení oborů do systému odborných soutěží (70,8 %). Menší účast (16,3 %) byla ve středoškolské odborné činnosti.

Pro rozvoj odborných a jazykových dovedností žáků školy organizovaly zahraniční stáže a studijní pobyty. Do zahraničí vyjeli v rámci odborných aktivit žáci z 25,7 % oborů a učitelé z 27,7 % oborů. Žákovské studijní pobyty probíhaly v 62,3 % v zahraniční škole a v 44,6 % u zahraničních zaměstnavatelů. U pedagogických pracovníků se stáže a pobyty uskutečnily v 70,2 % v zahraniční škole a v 37,2 % u zahraničních zaměstnavatelů.

Pro komplexní posouzení dosažené úrovně rozvoje klíčových a odborných kompetencí žáků byly v 30,8 % oborů realizovány ročníkové práce, případně samostatné odborné práce a maturitní práce (44,3 %) na konci vzdělávání. U vybraných oborů vzdělání se od roku 2015 samostatná odborná práce stala povinnou součástí závěrečné zkoušky podle jednotného zadání.

V průběhu inspekční činnosti bylo ve středních odborných školách ve školním roce 2014/2015 realizováno v praktickém vyučování 397 hospitací, z toho 74,3 % v odborném výcviku, 12,6 % v učební praxi, 8,6 % ve cvičení, 3,5 % v odborné praxi a 1 % v umělecké praxi. Pedagogové, kteří splňovali požadavky odborné kvalifikace, vedli 90,4 % hospitované výuky. Prostorové uspořádání a materiální vybavení pro praktické vyučování odpovídalo v 99,5 % hodin stanovenému vzdělávacímu cíli a realizovaným činnostem. Téměř ve všech navštívených hodinách byly dostupné pomůcky využity efektivně. V 61 % byli žáci ve výuce seznamováni s novými technologiemi.

V praktickém vyučování pedagogové jasně stanovovali vzdělávací cíl, který byl téměř vždy (99,7 %) splněn. Pozitivním zjištěním je fakt, že pouze v 14,6 % vyučovacích jednotek nebyl zaznamenán individuální přístup vzhledem k potřebám žáků. ČŠI v 57,3 % hodin

zaznamenala individuální zadávání úkolů a jejich vyhodnocování a v 43,7 % hodin diferenciaci požadavků podle schopností a dovedností žáků. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogové poskytovali pomoc nejčastěji formou individuální podpory v rámci výuky (70,7 %).

V praktickém vyučování zásadním způsobem převažovala samostatná práce žáků (83,1 %), která je pro získání správných pracovních kompetencí rozhodující. Z výukových metod byly nejčastěji používány dovednostně-praktické činnosti žáků (83,6 %), vysvětlování (54,3 %), názorné ukázky praktické činnosti (52,5 %) a instruktáž (48,5 %). Vhodně volené formy a metody práce byly důvodem úspěšného splnění vzdělávacího cíle téměř ve všech vyučovacích jednotkách. V hospitované výuce vládla příjemná atmosféra, žáci dodržovali stanovené pracovní postupy, v případě potřeby efektivně spolupracovali ve skupině a byli pedagogy vedeni k používání správné odborné terminologie. Učitelé koordinovali činnost žáků, sledovali a hodnotili kvalitu práce a výkon. Měli na žáky jasné a přiměřené požadavky, jejich pokyny byly srozumitelné. Činnosti v praktickém vyučování navazovaly na teoretickou výuku, byly obsahově správné. V 56,7 % hodin byli žáci schopni pracovat zcela samostatně a ve 41 % hodin s částečnou dopomocí učitele.

Nejčastěji používanými motivačními prvky byly pochvala (76,9 %) a povzbuzení (64,7 %). Pedagogové preferovali průběžné (64,9 %) a individuální (53,8 %) hodnocení. Vyskytlo se i sebehodnocení (14 %) a vzájemné hodnocení (6,4 %) žáků. V 86,8 % praktické výuky bylo hodnocení motivující, v 12,6 % nebylo provedeno. Organizace činností odpovídala hygienickým a bezpečnostním předpisům a téměř vždy (99,7 %) žáci postupovali v souladu s pokyny pro bezpečnost práce na daném pracovišti. V 95,7 % výuky byli žáci vybaveni předepsanými pracovními oděvy, ochrannými pracovními prostředky a pomůckami. S obaly a odpady buď nebylo nakládáno, nebo byly dodržovány předepsané zásady.

Praktické vyučování probíhalo na pracovištích zaměstnavatelů v 18,2 % sledované výuky. Náplň a průběh hospitovaných jednotek odpovídaly vzdělávacímu obsahu ve školních vzdělávacích programech. Příprava a realizace praktického vyučování u zaměstnavatelů vycházely z koncepčních záměrů školy. Systém komunikace školy se zaměstnavateli a kontrola průběhu praktického vyučování u sociálních partnerů byly funkční.

3.2.6 Podpora rozvoje schopností a dovedností žáků

Z hodnocení kvality výuky ve středních školách vyplynulo, že vyučující se nejvíce zaměřovali na získání schopnosti žáků pracovat s informacemi, na podporu jejich samostatnosti, ale také na schopnost vzájemné spolupráce, kritického myšlení a schopnost argumentace. Výrazněji bylo podporováno získávání kulturního povědomí žáků, následovala podpora multikulturní výchovy a nejméně pozornosti bylo v navštívených hodinách věnováno environmentální výchově. Rezervy však byly zjištěny u 16 % hodnocených škol, ve kterých nebyla zaznamenána ve výuce podpora v žádné z uvedených oblastí.

Tabulka č. 51 Rozvoj schopností a dovedností žáků podle předmětů

Schopnosti a dovednosti	ČJ	CJ	M	Přírodovědné předměty	Společenskovední předměty	ICT	Odborné předměty
Žákovská kreativita	13,1	18,0	5,4	9,2	8,8	27,5	18,4
Samostatnost	44,5	51,2	55,0	34,5	29,2	63,4	37,4
Schopnost spolupráce	16,7	34,3	11,0	16,5	14,6	5,6	15,4
Práce s informacemi	56,1	54,4	31,5	43,1	51,5	55,6	39,9
Kritické myšlení a schopnost argumentace	14,1	6,5	24,2	24,2	27,1	7,7	18,8
Technické dovednosti	0,0	0,7	4,4	11,2	0,3	36,6	26,0
Kulturní povědomí	48,6	17,0	0,0	2,8	33,6	0,7	9,2
Multikulturní výchova	2,8	27,1	0,5	3,6	12,5	0,0	2,7
Environmentální výchova	0,0	1,2	0,0	20,8	2,0	0,0	2,8
Žádná z uvedených oblastí	5,8	9,0	25,2	22,5	12,5	15,5	20,3

3.2.7 Podpora rozvoje ICT gramotnosti

Informační gramotnost žáků, jako např. schopnost pracovat s programovým vybavením, používat internet a další moderní technologie ke komunikaci, k vyhledávání a zpracování informací, rozvíjely školy primárně v hodinách ICT. Získané dovednosti žáci měli možnost aplikovat v dalších všeobecně-vzdělávacích a odborných předmětech včetně praktického vyučování. Zlepšující se hardwarové i softwarové vybavení škol umožnilo širší využití výpočetní techniky učiteli i žáky ve výuce a přípravě na ni. V této oblasti se projevil pozitivní dopad plošného projektu EU peníze středním školám, v rámci kterého většina škol zlepšila své vybavení počítačovou a prezentační technikou a zároveň si pedagogové připravili digitální učební materiály (DUM), jejichž zařazení do výuky vytváří předpoklady pro změnu používaných metod práce ve prospěch metod s aktivní účastí žáků na procesu učení. Tato příležitost však zůstává poměrně často nevyužita, protože některé zpracované DUMy mají charakter jednoduchých prezentací, ze kterých si žáci opisují do sešitu. Obvyklý jednostranný přenos informací od učitele k žákovi formou diktování poznámek byl tak pouze nahrazen opisováním z dataprojektoru.

Z mezinárodního šetření ICILS 2013 vyplývá, že se ve školách při výuce s ICT stále využívají spíše méně kreativní nástroje.¹⁹ Učitelé nejčastěji používají textový editor, software na tvorbu prezentací a elektronické informační zdroje. Méně se podle mezinárodního srovnání využívají nástroje jako např. softwarové aplikace pro tvorbu multimédií, elektronická portfolia, software pro tvorbu simulací a modelů. Potvrzují to i zjištění týkající se výukových aktivit s využitím ICT, při nichž se nejčastěji používá prezentace informací prostřednictvím přímé výuky ve třídě. To ovšem neplatí pouze pro Českou republiku, ale i pro ostatní země zapojené do šetření ICILS. Doučování nebo rozšiřující výuka žáků a podpora badatelsky orientovaného

¹⁹ Mezinárodní šetření počítačové a informační gramotnosti realizuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). V České republice do něj byla zapojena také víceletá gymnázia. Bližší informace jsou dostupné v Národní zprávě šetření ICILS 2013.

vyučování jsou výukové aktivity zapojení ICT v českých školách zastoupené oproti mezinárodnímu průměru v menší míře.

V hospitované výuce byly prostředky ICT využity zejména formou jednoduché prezentace učiva vyučujícím (36,9 %), tuto formu volili nejčastěji pedagogové v učebních oborech (43 %). Speciální software bez přímého užití žáky použili nejvíce učitelé v gymnáziích (6,7 %). Práce všech žáků se speciálním softwarem byla zaznamenána v 7,6 % hodin, nejčastěji v maturitních oborech středních odborných škol (9,5 %). Informační a komunikační technologie byly využity většinou účelně (94,5 %).

Tabulka č. 52 Využití ICT techniky v hodině (v %)

	SŠ celkem	G	SOVm	SOVz	Konz.
Jednoduchá prezentace učiva vyučujícím za využití ICT	36,9	33,9	38,0	43,0	7,6
Využití speciálního softwaru vyučujícím bez přímého užití žáky	4,9	6,7	4,6	3,1	5,0
Využití speciálního softwaru některými žáky	3,4	5,0	3,1	1,8	3,4
Využití speciálního softwaru všemi žáky	7,6	4,8	9,5	6,9	0,8
ICT nebylo využito	32,8	34,0	32,3	27,9	59,7
ICT prostředky nebyly k dispozici	19,7	19,9	19,5	19,3	25,2

ICT technika mimo vlastní předmět ICT byla využita nejčastěji v přírodovědných předmětech (64,4 %), odborných předmětech (53,7 %) a společenskovedních předmětech (50,5 %).

V rámci hodnocení průběhu vzdělávání ČŠI uskutečnila 144 hospitací v hodinách ICT. Hospitovaná výuka byla vedena většinou věcně a odborně správně (99,3 %), vyučující koordinovali činnost žáků (96,5 %), kladli na žáky jasné a přiměřené požadavky (97,2 %), jejich pokyny byly pro žáky srozumitelné (99,3 %). Používané vyučovací metody byly rozmanité, výrazně převládala samostatná práce žáků (82,5 %) v kombinaci s frontální výukou (75,5 %). Dále učitelé zařazovali vysvětlování (57,3 %), dovednostně-praktické metody (49 %), výklad (41,3 %), názorně demonstrační metody (23,1 %) a aktivizující metody (21,7 %).

Dle zjištění mezinárodního šetření ICILS 2013, které mimo jiné sledovalo i podmínky rozvoje počítačové gramotnosti žáků, čeští učitelé uváděli využívání prostředků ICT v nejvyšší míře v předmětu ICT (100 % učitelů), v humanitních předmětech (vč. zeměpisu, 86 % učitelů) a v přírodovědných předmětech (vyjma matematiky, 85 % učitelů). Používání počítače při výuce minimálně jednou týdně uvedlo 66 % českých učitelů, z nichž ho využívá 27 % každý den). V porovnání s ostatními zeměmi zapojenými do šetření ICILS 2013 je to mírně nadprůměrné.

Ve školách se v nejvyšší míře používají textový editor nebo software na tvorbu prezentací, elektronické informační zdroje, např. různé webové stránky či Wikipedie, a interaktivní elektronické vzdělávací programy (elektronické výukové materiály). Naopak velká část vyučujících (vedle dalších, již výše zmíněných nástrojů) nikdy nepoužila elektronická portfolia, tabulkový procesor, sociální sítě nebo softwarové programy pro grafiku a kreslení myšlenkových map či pro záznam dat a monitorování.

Způsoby využití ICT v hodinách přibližuje i to, na rozvoj jakých ICT dovedností učitelé kladou u žáků důraz. Dle šetření ICILS 2013 je největší důraz kladen na schopnost žáků efektivně získávat informace s pomocí ICT a využívat různé elektronické zdroje při vyhledávání informací. Čeští učitelé by podle mezinárodního srovnání mohli klást větší

důraz na to, aby žáci sdíleli digitální informace s ostatními a uměli zhodnotit postup při vyhledávání informací.

Jednou z podmínek, které mohou podpořit využívání ICT při výuce, je profesní vzdělávání. Učitelům byla v ICILS 2013 položena otázka, zda se v posledních dvou letech zúčastnili nějaké aktivity dalšího vzdělávání související s ICT. Nejčastějším tématem dalšího vzdělávání, které se učitelé v posledních dvou letech zúčastnili (celkem se nějaké aktivity zúčastnilo 80 % učitelů), bylo integrování ICT do výuky a studia (36 %). Hospitace v hodinách jiných učitelů, kteří využívají ICT při výuce, sice patřila také k častým aktivitám, ovšem v mezinárodním srovnání je Česká republika o více než 10 procentních bodů pod průměrem zemí ICILS (ten byl 46 %).

Na rozvoj ICT dovedností žáků je možné nahlédnout také prostřednictvím názorů učitelů získaných v šetření TALIS 2013. Bylo zjištěno, že učitelé v ČR se nejčastěji účastní profesního vzdělávání zaměřeného na faktické znalosti a vědomosti v předmětech a hned na druhém místě profesního vzdělávání zaměřeného na ICT dovednosti potřebné pro výuku. Rovněž se ukázalo, že učitelé pocítují velkou potřebu profesního vzdělávání zejména v oblasti ICT dovedností potřebných pro výuku.

Za pozornost dále stojí zjištění ICILS 2013 týkající se využívání ICT při výuce. Více než polovina českých učitelů se totiž vyjádřila, že používání ICT při výuce není považováno v jejich škole za prioritu (55 %, průměr zemí ICILS činí jen 46 %) a v průměru téměř polovina českých učitelů uvedla, že v jejich škole není dostatek času na přípravu hodin zahrnujících práci s ICT, s tím ve vyšší míře souhlasili učitelé z víceletých gymnázií (59 %, oproti 44 % učitelů ze základních škol).

Z šetření ICILS 2013 a TALIS 2013 i z poznatků z hospitační činnosti ČŠI vyplývá, že má smysl věnovat více pozornosti dalšímu vzdělávání pedagogů v oblasti využívání ICT nástrojů při výuce, zejména ve vztahu k aktivizujícím metodám učení s přímou spoluúčastí žáků na procesu vzdělávání. Rovněž se ukazuje jako nutnost požadovat v rámci studijních programů fakult připravujících budoucí učitele, aby si každý absolvent osvojil alespoň určitou minimální úroveň schopností a dovedností využívat ICT nástroje při výuce efektivně ve prospěch všestranného rozvoje žáka.

3.2.8 Podpora rozvoje jazykové gramotnosti

Podpora vzdělávání v cizích jazycích je v České republice dlouhodobou prioritou. Opatření ke zlepšení její úrovně obsahují všechny strategické materiály, které se týkají vzdělávání v České republice. Národní cíle jsou vymezeny v dlouhodobých záměrech vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy na národní i krajské úrovni, v Národním plánu výuky cizích jazyků aj. Při stanovování priorit jazykového vzdělávání vychází Česká republika z jazykové politiky Rady Evropy a Evropské komise. Základní strategické cíle, kterými jsou zajištění dostatečného počtu učitelů cizích jazyků a jejich soustavné další vzdělávání, rozšíření a aplikace moderních výukových metod, kvalitní výukové materiály v tištěné i multimediální formě, mobilita žáků a učitelů, se daří postupně naplňovat.

Z inspekčního elektronického zjišťování realizovaného ČŠI na jaře 2015 vyplynulo, že 86,9 % učitelů cizích jazyků má aprobaci pro příslušný jazyk. Úroveň výuky cizích jazyků ředitelé škol hodnotí nejčastěji podle výsledků žáků ve společné části maturitní zkoušky a podle Společného evropského referenčního rámce.

Tabulka č. 53 Hodnocení úrovně výuky cizích jazyků (v %)

Forma hodnocení	Podíl
Podle společné části maturitní zkoušky	66,5
Podle Společného evropského referenčního rámce	32,9
Jiné srovnávací testy nad rámec školy	22,4
Výuka cizího jazyka byla hodnocena pouze na úrovni školy	21,4
Podle Evropského jazykového portfolia	13,4

Celkem 70,1 % středních škol zajišťuje návaznost na předchozí výuku na základní škole vytvářením skupin podle stupně pokročilosti jazykových dovedností žáků. V 36,5 % středních škol pracují žáci s Evropským jazykovým portfoliem.

Tabulka č. 54 Výuka odborného cizího jazyka v oborech odborného vzdělávání (v %)

	Podíl
Ve všech oborech odborného vzdělávání	27,4
Ve většině oborů odborného vzdělávání	10,6
V polovině oborů odborného vzdělávání	3,0
V menšině oborů odborného vzdělávání	11,8
Odborný cizí jazyk škola nevyučuje	47,3

Zásadním způsobem převažuje odborný anglický jazyk (96,7 %), následuje odborný německý jazyk (69,2 %) a ruský odborný jazyk (23,8 %).

Celkem 15,5 % středních škol uplatňuje ve vzdělávání metodu CLIL (Content and Language Integrated Learning), která je založena na integrované výuce odborného předmětu a cizího jazyka, takže si žák osvojuje znalosti a dovednosti v obou předmětech zároveň. Metodu CLIL školy nejčastěji realizovaly v odborných předmětech (42,2 %), dějepisu (27,2 %), zeměpisu (26 %), ICT (26 %) a matematice (22,5 %).

Hospitovaná výuka cizích jazyků byla vedena téměř vždy věcně a odborně správně (99 %), vyučující většinou účelně koordinovali činnost žáků (98,6 %) a kladli na ně jasné a přiměřené požadavky (97,9 %). Ve výuce zásadním způsobem převažovala frontální výuka (92,7 %) a samostatná práce žáků (60,5 %). Stěžejními vyučovacími metodami byly řízený rozhovor (78,3 %), práce s textem (67,4 %) a vysvětlování (58,1 %). K rozvoji schopnosti komunikovat v cizím jazyce přispívaly také mezinárodní aktivity škol, kterých se účastnili žáci i učitelé.

Pro mezinárodní srovnání můžeme čerpat z výsledků Evropského výzkumu jazykových kompetencí (ESLC, tj. *European Survey on Language Competences*) z roku 2011²⁰, kterého se účastnili čtrnáctiletí a patnáctiletí žáci 14 členských zemí EU, ovšem bez České republiky. Pro kontext lze nicméně zmínit např. zjištění z Polska a Slovinska, nám jazykově a geopoliticky blízkých zemí. Zatímco slovinští žáci byli ve znalosti prvního cizího jazyka, tj. angličtiny, poměrně úspěšní (na úroveň znalosti B, tj. B1 a B2 dle Společného evropského referenčního rámce SERR, dosáhlo celkem 54 % žáků, z toho úroveň B2 dosáhlo 29 % žáků), polští žáci dosáhli úrovně B celkem v 25 % případů a z toho úroveň B2 dosáhlo 10 % žáků.

Na příkladu Polska a Slovinska lze dobře dokumentovat, že na úroveň znalosti příslušného cizího jazyka mají pozitivní vliv faktory jako znalosti rodičů sledovaného cizího jazyka, kontakt s tímto cizím jazykem prostřednictvím médií a mimoškolních příležitostí jazykového vzdělávání (např. možností cestování do zahraničí, používání titulků místo dabingu v médiích,

²⁰ Zpráva je v plném znění k dispozici na adrese: <http://ec.europa.ec/languages/eslc/docs/en>.

kontakty s jazykem prostřednictvím médií). Slovinští žáci byli v těchto ukazatelích lepší než žáci z Polska.

Výzkum ESLC 2011 prokázal, že žáci, kteří považují jazykovou výuku za užitečnou, dosahují vyšší úrovně znalosti cizího jazyka. Žáci, kteří považují jazykovou výuku za obtížnou, dosahují nižší úrovně jazykových znalostí. Také častější používání cizího jazyka v hodinách, učitelem či žákem, má příznivý vliv na jazykovou způsobilost žáků.

3.2.9 Podpora rozvoje dalších gramotností

Rozvinutá čtenářská gramotnost je základním předpokladem pro celkový úspěch žáků v procesu vzdělávání. Čtení s porozuměním, schopnost vyhledávat informace v textu, shrnovat, vyvozovat a hodnotit text jsou dovednosti, které každý člověk potřebuje zvládat v běžném osobním i pracovním životě. Ve středním vzdělávání je rozvoj těchto dovedností často podceňován, protože učitelé předpokládají, že tyto kompetence již byly rozvinuty v základním vzdělávání. Tento fakt se projevil v hospitované výuce tím, že na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků se alespoň částečně zaměřovali většinou pouze učitelé českého jazyka a literatury (82,9 %), a to zejména ve vztahu k didaktickým testům ve společné části maturitní zkoušky. Prvky podpory čtenářské gramotnosti byly zjištěny v cizích jazycích (34,6 %) a společenskovědních předmětech (31,5 %). Práce s textem byla zařazena v 67,4 % hodin cizích jazyků a v 67,3 % hodin českého jazyka a literatury.

V oblasti sociální gramotnosti žáků školy podporovaly rozvoj a kultivaci jejich estetického vnímání, cítění a prožívání, pozitivního vnímání sebe sama a vytváření hodnotového žebříčku. Podporovaly spolupráci, partnerství a nekonfliktní komunikaci mezi žáky. Vedly žáky k dodržování stanovených pravidel chování a vzájemnému respektu. V rámci společenskovědního a estetického vzdělávání školy rozvíjely také vztah žáků k umění, kultuře a historii. Kulturní povědomí žáků bylo posilováno v 48,6 % hospitovaných hodin českého jazyka a literatury, v 44,4 % hodin dějepisu a v 34 % hodin jiných společenskovědních předmětů. Nejvýrazněji v konzervatořích (50,4 % vyučovacích hodin) a v gymnáziích (18,4 %), nejméně v učebních oborech (9,2 %). Na podporu rozvoje sociální gramotnosti žáků organizovaly také aktivity mimo školu – návštěvy divadel, koncertů, výstav, exkurze, dobrovolnické a charitativní akce.

Cílem posilování matematické gramotnosti žáků je rozvoj správného používání matematické symboliky a terminologie, abstraktní představivosti, logických myšlenkových postupů a matematizace běžných životních situací. Ve sledované výuce však žáci často prokazovali nedostatky ve vědomostech i základních matematických dovednostech. Nezvládnutí jednoduchých matematických operací z učiva základní školy žáky limitovalo v rozvoji navazujících matematických dovedností a promítá se i do vysoké neúspěšnosti žáků v matematice ve společné části maturitní zkoušky. Negativní vztah žáků k matematice se projevil v hospitovaných hodinách v účinnosti motivace. Ze všech předmětů a skupin předmětů byly v matematice nejhorší výsledky v aktivitě a zájmu žáků o výuku (81,9 %). Opačně tomu bylo v ICT (95,8 %), v cizích jazycích (91,7 %), a v českém jazyce a literatuře (91,6 %). Také v dalších indikátorech (účelné využití motivační funkce hodnocení žáků, propojení teorie s možnostmi praktického využití, atmosféra ve třídě, využívání učebních pomůcek, splnění vzdělávacího cíle) byla matematika nejhůře hodnoceným předmětem.. Nejvíce alarmující je skutečnost, že v předmětu, ve kterém je pro celkový úspěch rozhodující pochopení učiva, se žáci pouze v 74,1 % ptali učitele, když něčemu nerozuměli. Ještě méně se ptali v přírodovědných předmětech (73,1 %). Jedna z nejhorších byla i účelnost převažujících vyučovacích forem a metod práce vzhledem ke stanovenému vzdělávacímu cíli, věku a individuálním potřebám žáků (84,3 %).

Navštívené hodiny přírodovědných předmětů podporovaly u žáků porozumění základním přírodovědným pojmům a zákonům, používání praktických metod zkoumání přírodních faktů, environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu a prolínala se do nich i výchova ke zdraví a zdravému životnímu stylu. Většina škol se zapojuje do školních i mimoškolních akcí na podporu zodpovědného chování ve vztahu k životnímu prostředí. Ve sledované výuce se žáci učili využívat své přírodovědné vědomosti a dovednosti při řešení konkrétních životních situací v profesním i občanském životě ve smyslu trvale udržitelného rozvoje (20,8 % hodin). V hospitovaných hodinách přírodovědných předmětů se negativně projevovaly neupevněné matematické dovednosti žáků, takže např. pochopení fyzikální nebo chemické podstaty zadaného úkolu nebylo zárukou jeho správného vyřešení. Ve výuce přírodovědných předmětů učitelé preferovali kombinaci výkladu (55,4 %), vysvětlování (59,9 %) a řízeného rozhovoru (42,2 %). Pouze výjimečně zařazovali řešení problémových úloh (13 %).

3.2.10 Adaptace a příprava žáků na první ročník středního vzdělávání

Žáci základních škol měli běžně možnost před svým nástupem do středních škol tyto školy navštívit a prohlédnout si je. Rovněž běžnou praxí se stále více stávaly prezentace středních škol na základních školách nebo na různých akcích pro veřejnost. Přibližně na polovině hodnocených škol probíhala i vzájemná spolupráce učitelů základních a středních škol. Nezanedbatelná byla i spolupráce základních a středních škol v projektech a soutěžích.

Pro žáky 1. ročníků byly stále ve větší míře nabízeny adaptační, seznamovací a zážitkové kurzy, individuální konzultace pro žáky i rodiče a mimoškolní aktivity. Střední školy kladně hodnotily dobrou připravenost žáků základních škol především v komunikačních dovednostech a v základní orientaci v životních situacích, naopak oblastí, která nejvíce negativně ovlivňovala úspěšnou adaptaci žáků, byly nedostatečné znalosti ze základních škol. Případná psychologická péče byla ve většině škol zajištěna mimo školy doporučením k odbornému vyšetření a péči, přibližně ve stejném počtu škol (17 %) byly využívány služby interního nebo externího školního psychologa.

Tabulka č. 55 Aktivita nabízená žákům 1. ročníku SŠ (v %)

Druhy aktivit	Podíl
Adaptační, seznamovací a zážitkové kurzy	73,9
Individuální konzultace pro žáky (rodiče)	83,5
Mimoškolní aktivity, kroužky	64,8
Prohlídka školy	83,5
Společné projekty	30,0
Vstupní srovnávací testy	33,9

3.2.11 Podpora výchovy ke zdraví zaměřená na rozvoj zdravých stravovacích návyků, pohybových dovedností a tělesné zdatnosti žáků

Cíle výchovy ke zdraví mají střední školy rozpracovány ve školních vzdělávacích programech. Kromě rozvoje znalostí, dovedností a postojů potřebných k ochraně zdraví a ke zdravému způsobu života je ve středním odborném vzdělávání významná bezpečnost a ochrana zdraví při práci v praktickém vyučování, které je po tělovýchovných aktivitách největším bezpečnostním rizikem při vzniku úrazů. Součástí všech školních vzdělávacích programů středního vzdělávání jsou aspekty fyzického, duševního a sociálního zdraví definované v klíčových a odborných kompetencích a v závazném obsahu vzdělávacích oblastí Člověk a zdraví (v gymnáziích) a Vzdělávání pro zdraví (ve středních odborných školách). Zásady zdravého životního stylu, charakteristika rizik jako důsledku nezdravých životních návyků žáků, formování rozvoje pozitivního sociálního chování, prevence rizikových jevů

v chování žáků, zvládání zátěžových situací, ochrana člověka za mimořádných událostí, zvyšování tělesné zdatnosti žáků, možnosti uplatnění nových technologií s menší ekologickou zátěží a výchova k zodpovědnému chování ve smyslu udržitelného rozvoje se prolínají do vzdělávacích obsahů všeobecně-vzdělávacích a odborných předmětů i praktického vyučování. Cíle výchovy ke zdraví byly uskutečňovány také v nepovinném a zájmovém vzdělávání (zejména pravidelné pohybové aktivity) a v rámci realizovaných projektů na krajské, lokální, školní nebo třídní úrovni. Při naplňování stanovených cílů v oblasti výchovy ke zdraví střední školy velmi často spolupracovaly se sociálními partnery – rodina, specializovaná odborná pracoviště, instituce, firmy, občanská sdružení. Výchovu ke zdravému životnímu stylu podporovaly také kraje jako nejvýznamnější zřizovatelé formou dotačních programů.

V oblasti stravování byla inspekční činnost ve středních školách ve školním roce 2014/2015 zaměřena nejen na vlastní kontrolu školního stravování, ale rovněž na hodnocení úrovně poskytovaných stravovacích služeb včetně jejich edukativních dopadů, protože úlohou školního stravování je vhodným komplexním programem ovlivnit jak aktuální postoje žáků k výživě a stravování, tak i částečně usměrňovat jejich celoživotní výživové chování.

V průběhu kontrolní činnosti bylo zjištěno, že ve středních školách se v průměru stravovalo 65 % přihlášených žáků. Pravidla školního stravování byla nastavena vnitřními řády, jejichž obsah korespondoval se školským zákonem a byli s nimi seznámeni zákonní zástupci nezletilých žáků. Ve všech kontrolovaných subjektech rozsah poskytovaných služeb odpovídal vyhlášce o školním stravování, školní jídelny zpravidla nabízely 2 a více druhů jídel, v případě potřeby i dietní stravování. Všechny školní jídelny zajišťovaly formou přílohy k jídelnímu lístku informace o alergenech. Strávníci byli ve většině případů správně rozděleni do věkových kategorií a tomu odpovídaly nastavené stravovací limity. Výše platby za 1 oběd byla v průměru 29 Kč (finanční limit 20–37 Kč).

Většina školních jídelen se snažila plnit výživové normy a zajišťovat dostatečně pestrou stravu doplněnou čerstvou zeleninou a ovocem. Výživové normy však nebyly naplněny zejména u komodit mléko a mléčné výrobky, ryby, ovoce a luštěniny. Téměř polovina školních jídelen využívala při přípravě pokrmů regionální potraviny, čerstvé, zejména mořské ryby a využívala konvence s vysokým stupněm zpracování pouze ve výjimečných případech. V průměru 3x měsíčně školní jídelny zařazovaly sladká bezmasá jídla a 3x slaná bezmasá jídla.

Zaměstnanci školních jídelen v 55 % případů spolupracovali s pedagogickými zaměstnanci a stravovací komisí zejména při přípravě jídelních lístků, účastnili se jednání s rodiči na třídních schůzkách, dnů otevřených dveří a informovali rodiče o školním stravování prostřednictvím webových stránek.

Přetrvává skutečnost, že v mnoha středních školách je v rozporu s realizovanými preventivními aktivitami na podporu zdraví a zdravého životního stylu sortiment produktů v potravinových a nápojových automatech.

3.3 Výsledky středního vzdělávání

3.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

V maturitních i nematuritních oborech prospěl stejný podíl žáků středních škol (necelých 73 %). S vyznamenáním prospělo 15 % žáků maturitních oborů a 4,4 % žáků nematuritních oborů, opačný poměr byl u žáků neprospívajících, v maturitních oborech neprospělo 7,3 % žáků a v nematuritních oborech 13,1 % žáků. V průběhu studia při ukončování ročníku

po zkouškách v náhradním termínu a po opravných zkouškách neprospělo v maturitních oborech 4,4 % žáků a v nematuritních oborech 7,9 % žáků.

Střední školy stále ve větším podílu (98,3 %) průběžně sledují pokroky žáků v učení především formou individuálního hodnocení učitele, poměrně často používaly i externího hodnocení výsledků vzdělávání žáků (národní, komerční testování) a pouze v některých školách (16,2 % hodnocených škol) využívali hodnocení žakovského portfolio. Pro ověřování kvality dosahovaných vzdělávacích výsledků střední školy ve velké míře využívaly úspěšnost svých žáků v olympiádách a soutěžích. Polovina středních škol získávala pravidelně a systematicky informace o uplatnění svých absolventů v jejich dalším studiu a praxi.

Celkové výsledky vzdělávání žáků byly ve středních školách pravidelně vyhodnocovány a ve většině škol byla přijímána účinná opatření ke zlepšení vzdělávacích výsledků žáků.

Tabulka č. 56 Výsledky žáků odpovídají očekávaným výstupům ŠVP (v %)

	Podíl
Rozhodně ano	21,1
Spíše ano	71,3
Spíše ne	7,2
Rozhodně ne	0,4

Střední školy se i v tomto školním roce musely vyrovnávat s problémem absencí žáků ve výuce. V průměru připadlo na jednoho žáka 137 zameškaných hodin. Dalším problémem byl poměrně vysoký počet neomluvené absence ve výuce a řešení kázeňských přestupků žáků.

Tabulka č. 57 Absence žáků v SŠ

	Průměr na školu	Průměr na žáka
Počet zameškaných hodin celkem	45551,9	137,1
Z toho počet neomluvených hodin celkem	3085,1	58,9

Tabulka č. 58 Příčiny neomluvených hodin (v %)

Příčiny neomluvených hodin	Podíl
Obavy ze školního neúspěchu	19,1
Nepřízpůsobení školnímu režimu	82,3
Vliv rodinného prostředí	49,5
Vliv mimoškolního (volnočasového) prostředí	35,5
Negativní vztah k vyučujícímu	2,7
Obavy z možné šikany, klima třídy	1,8
Porucha v oblasti mezilidských vztahů	8,2
Jiné	11,8

3.3.2 Výsledky žáků v národních šetřeních (NIQES)

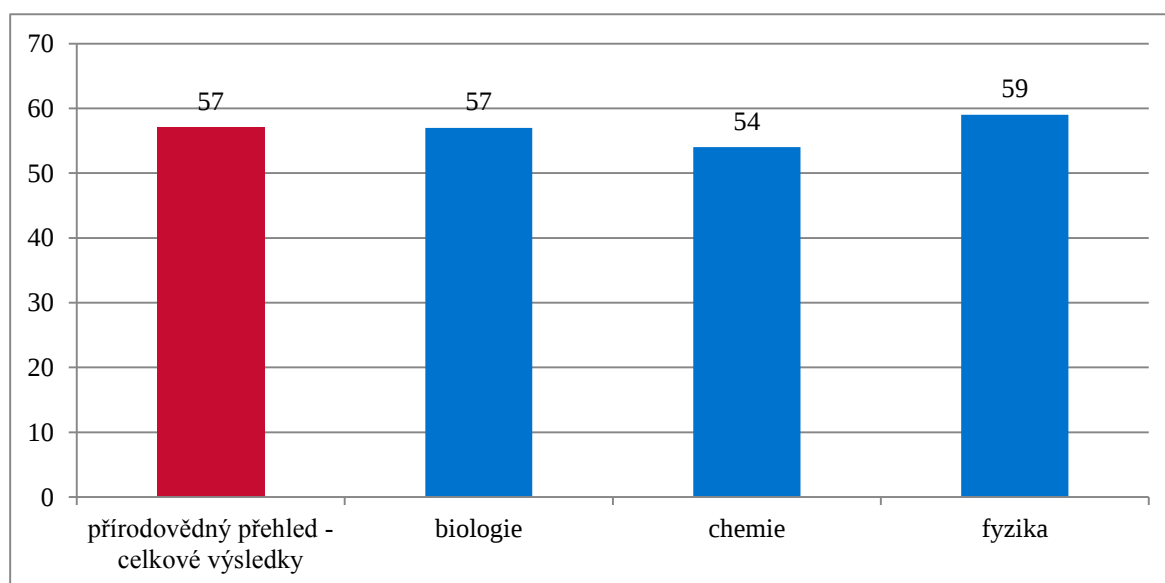
Ve středním vzdělávání bylo výběrové zjišťování výsledků realizované elektronickou cestou prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET v termínu od 11. května 2015 do 22. května 2015 zaměřeno na žáky 3. ročníků vybraných oborů středního odborného vzdělávání v oblasti přírodovědných předmětů. Výběrové zjišťování výsledků ověřovalo aktuální míru dosažení očekávaných výstupů podle příslušných rámcových vzdělávacích programů. Cílem bylo poskytnout žákům, jejich zákonným

zástupcům, učitelům a ředitelům škol i státu objektivizovanou informaci o výsledcích vzdělávání. Analýza výsledků umožnila provést srovnání, nakolik se liší míra dosažení očekávaných výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání u žáků aktuálně končících povinnou školní docházkou v 9. ročníku od žáků, kteří povinnou školní docházkou ukončili před třemi lety, a nakolik koresponduje míra dosažení očekávaných výstupů rámcových vzdělávacích programů s úspěšností žáků v mezinárodních šetřeních zaměřených na přírodovědnou oblast. Vzorek 374 středních škol byl sestaven tak, aby zahrnoval všechny střední odborné školy vzdělávající žáky ve 3. ročníku 44 vybraných oborů vzdělání s minimálně sedmihodinovou předepsanou dotací pro předměty v oblasti přírodovědného vzdělávání. Ověřovací test byl koncipován na 75 minut, zahrnoval úlohy z chemie, fyziky a přírodopisu. Na základě dosaženého výsledku v první části testu se žáci generovaly v druhé části úlohy základní nebo vyšší obtížnosti. Součástí výběrového zjišťování byl také dotazník žáka a dotazník učitele. Analýza odpovědí v obou dotaznících poskytla informace pro základní kontextuální analýzu výsledků testování a stanovení korelací s výsledky testů.

Výsledky byly žákům a školám zpřístupněny bezprostředně po ukončení zjišťování přímo v systému InspIS SET, souhrnně byly k dispozici od poloviny června 2015. Žáci i školy získali zpětnou vazbu o míře dosažení očekávaných výstupů příslušného vzdělávacího programu. Poskytnuté zpětnovazební údaje zahrnovaly objektivizované informace o celkové úspěšnosti žáků v testu i o dílčích výsledcích v jednotlivých částech testu, což školám umožňuje reagovat případnou úpravou vzdělávacích cílů a strategií ve školních vzdělávacích programech. Pro stát jsou výsledky žáků podkladem pro diskuse o úpravě rámcových vzdělávacích programů. Po ukončení výběrového zjišťování výsledků žáků byly testové úlohy uvolněny do veřejné databanky testových úloh.

V přírodovědném přehledu dosáhli žáci 3. ročníku středních odborných škol průměrné úspěšnosti 57 %. Nejlépe si vedli při řešení úloh z fyziky (59% úspěšnost), největší problémy měli s chemií (54% úspěšnost). U úloh z přírodopisu (biologie) žáci dosáhli 57% úspěšnosti. Žáci prokázali rozvinutější dovednosti a znalosti v přírodovědných předmětech než žáci 9. ročníku základních škol (o 6 procentních bodů), přestože v řadě středních škol jsou přírodovědné předměty vyučovány pouze v 1. ročníku.

Graf č. 15 Průměrná úspěšnost po předmětech (v %)



Významným pozitivem je fakt, že podíl žáků s výrazně nízkou průměrnou úspěšností (0–20 %) je zanedbatelný (méně než 1 %). Nejvíce žáků zaznamenalo uspokojivý výsledek (průměrná úspěšnost 61–80 %).

Pokud žák dosáhl v první části testu alespoň 67% úspěšnost (hranice pro naplnění požadavků minimální úrovně výstupů rámcového vzdělávacího programu), zobrazily se mu v druhé části úlohy vyšší obtížnosti. Obtížnější část testu řešilo celkem 27 % žáků, z čehož vyplývá, že požadované úrovně dle výsledků použitých testů dosáhla více než čtvrtina žáků.

Výsledky v národních šetřeních korespondují s výsledky v mezinárodním šetření OECD zaměřeném na patnáctileté žáky PISA 2012 (*Programme for International Student Assessment*). Výsledky žáků SOŠ a SOU s maturitou v přírodovědné gramotnosti jsou o něco málo lepší než výsledky žáků ZŠ. Zatímco žáci SOŠ a SOU s maturitou dosáhli 519 bodů a byli mírně nad průměrem zemí OECD (501 bod), žáci ZŠ naopak byli s 490 body mírně pod tímto průměrem. V přírodovědné gramotnosti získali nejvíce bodů žáci víceletých gymnázií (601 bod), následovaní žáky čtyřletých gymnázií (583 bodů), žáky maturitních oborů SOŠ a SOU (519 bodů) a žáky nematuritních oborů SOŠ a SOU (444 bodů).

Kromě výběrového zjišťování výsledků žáků mohou střední školy využívat InspIS SET také pro vlastní školní testování. Od zahájení provozu školního testování se do něj zapojilo 52 středních škol, ve kterých bylo přihlášeno téměř 2,5 tisíce uživatelů a zadáno více než 7 tisíc testů. Podobně jako v základních školách byly nejčastěji využívány testy z matematiky, následované českým a anglickým jazykem.

3.3.3 Ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou a závěrečnou zkouškou

Maturitní zkoušky v jarním zkušebním období roku 2015 probíhaly již popáté podle modelu se společnou a profilovou částí maturitní zkoušky, přesto bylo při kontrolách uskutečněných Českou školní inspekcí v 146 středních školách, z toho v 118 středních odborných školách, 26 gymnáziích a 2 konzervatořích, zjištěno ve 14 školách (9,6 %) porušení právních předpisů. Jednalo se o nedostatky v personálním zajištění výuky (zadavatelé a hodnotitelé nesplňovali podmínky pro výkon dané funkce), v organizaci a průběhu zkoušky (nedodržení závazného času pro zahájení písemné zkoušky ve společné části maturitní zkoušky, půjčování pomůcek mezi žáky během písemné zkoušky, chybějící písemné posudky vedoucího a oponenta maturitní práce v profilové části maturitní zkoušky, překročení času pro zpracování praktické zkoušky), ve vedení dokumentace (nedodržení termínu pro jmenování zadavatelů a hodnotitelů jednotlivých zkoušek společné části maturitní zkoušky, nedodržení termínu pro zveřejnění témat ke zkoušce z cizího jazyka ve společné části maturitní zkoušky, nezveřejnění nebo pozdní zveřejnění nabídky povinných a nepovinných zkoušek včetně formy a témat těchto zkoušek v profilové části maturitní zkoušky) a v hodnocení zkoušek (nestanovení způsobu hodnocení každé zkoušky nebo její části a způsobu stanovení výsledného hodnocení zkoušek v profilové části maturitní zkoušky). Do vzorku kontrolovaných škol byly zařazeny školy dle výběru České školní inspekce a 60 středních škol na základě podnětu Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání, které v předchozím zkušebním období v těchto školách zaznamenalo indicie možného nerespektování právních předpisů ve společné části maturitní zkoušky. Účast školních inspektorů při maturitních zkouškách měla stejně jako v předchozích letech výrazně preventivní charakter, protože zjištěné nedostatky měly zejména formální charakter a nepotvrdily se avizované náznaky nekorektního chování žáků, zadavatelů ani hodnotitelů. Ze 14 škol, ve kterých se vyskytlo při maturitní zkoušce porušení právních předpisů, bylo 9 středních škol ze seznamu poskytnutého Centrem.

Podle údajů Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání došlo v jarním zkušebním období roku 2015 ve srovnání s předchozím rokem ke zhoršení v úspěšnosti žáků v českém jazyce a literatuře ve společné části maturitní zkoušky (2014 – 93,2 %, 2015 – 88,4 %). Zhoršení se projevilo v gymnáziích, středních odborných školách i nástavbách. Minimální meziroční rozdíly v úspěšnosti žáků (méně než 1 %) byly v cizích jazycích (2014 – 89,6 %, 2015 – 89,2 %), v matematice (2014 – 75,9 %, 2015 – 76,1 %) a v profilové části maturitní zkoušky (2014 – 93,1 %, 2015 – 92,4 %). Dlouhodobě mají žáci největší problém s vykonáním didaktického testu z matematiky, zejména v nástavbách, kde se procento neúspěšných meziročně zvýšilo z 53 % na 60,1 %. Ve všech zkouškách společné části maturitní zkoušky dosahují žáci nástavbových oborů cca 2x horší výsledky než žáci ostatních odborných oborů vzdělání, v profilové části maturitní zkoušky jsou však dokonce o 0,7 % lepší. Pouze žáci gymnaziálních oborů jsou v profilové části maturitní zkoušky méně úspěšní než ve společné části maturitní zkoušky. V jarním zkušebním období 2015 opět mírně narostl na 12,5 % počet žáků, kteří nejčastěji z důvodu neprospěchu nebo neuzavřeného hodnocení za 2. pololetí nebyli připuštěni k maturitní zkoušce. Ve školním roce 2014/2015 v maturitním vzdělávání přetrvávaly negativní jevy zjištěné ČŠI v minulém školním roce (nižší studijní předpoklady přijímaných žáků do maturitního studia, vzdělávací systém finančně zatěžují žáci, kteří mění obor vzdělání, případně z důvodu neprospěchu opakují ročník). Ve středním vzdělávání v minulých letech působili žáci, kteří po úspěšném absolvování všech ročníků střední školy třikrát neuspěli při maturitní zkoušce (nejčastěji ve společné části). Následně byli v souladu s právními předpisy přijati opět do maturitního ročníku a v roce 2014 a 2015 absolvovali další neúspěšné pokusy o vykonání maturitní zkoušky. Z uvedeného je patrné, že se nejedná o mimořádné selhání, ale o menší studijní předpoklady, které mohly být odhaleny již při přijímání ke vzdělávání do maturitních oborů vzdělání. Ve vzdělávacím systému by mělo dojít k nastavení limitů pro opakování maturitní zkoušky, protože stávající stav umožňuje, aby někteří žáci byli již potřetí přijati do maturitního ročníku a v příštím roce zahájili třetí sérii pokusů o vykonání maturitní zkoušky.

Ve školním roce 2014/2015 se poprvé uskutečnily závěrečné zkoušky podle jednotného zadání povinně ve všech středních školách, které vzdělávají žáky v oborech vzdělání s výučním listem (kategorie H a E). K úspěšné realizaci písemných, praktických i ústních zkoušek podle jednotného zadání přispěla skutečnost, že se většina středních škol k jednotným závěrečným zkouškám připojila dobrovolně již v předchozích letech. Ve školním roce 2013/2014 se jednalo o 89 % škol s obory vzdělání kategorie H a 85 % škol s obory vzdělání kategorie E. Příznivý dopad na kvalitu jednotných zadání má aktivní spoluúčast pedagogů, zaměstnavatelů a odborníků z praxe na jejich tvorbě.

ČŠI v době od 20. května 2015 do 30. června 2015 provedla monitoring a kontrolu organizace a průběhu závěrečných zkoušek podle jednotného zadání. Školní inspektoři se účastnili písemných, praktických i ústních zkoušek. Celkově probíhalo zjišťování a kontrola v 137 středních školách u 268 oborů vzdělání. Nejvíce byly zastoupeny obory vzdělání skupin Strojírenství a strojírenská výroba (46 oborů vzdělání) a Gastronomie, hotelnictví a turismus (44 oborů vzdělání). Podmínky, průběh a hodnocení závěrečné zkoušky byly ve většině navštívených škol v souladu s právními předpisy. Nedostatky v organizaci a realizaci závěrečné zkoušky byly zjištěny pouze v 5 oborech vzdělání ve 4 středních školách. Porušení právních předpisů se týkalo organizace a průběhu písemné zkoušky (žáci si téma nevolili, ale losovali; žáci si téma volili již několik dní před konáním písemné zkoušky), vedení dokumentace (nedodržení termínu pro jmenování místopředsedy a dalších členů zkušební komise) a podmínek zkoušky (nerespektování posudku pedagogicko-psychologické poradny s doporučením k uzpůsobení podmínek při konání závěrečné zkoušky žáka). Inspekční činnost byla spojena také s dotazníkovým šetřením u ředitelů, kteří odpovídali na otázky

týkající se témat písemné, praktické a ústní zkoušky, nákladů na realizaci praktické zkoušky a využití možnosti zařadit školní část závěrečné zkoušky nad rámec jednotného zadání. Oblasti sledování byly zvoleny ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání jako garantem realizace závěrečné zkoušky podle jednotného zadání. Z ředitelského dotazníku a z rozhovorů s pedagogy vyplynulo, že stanovené časové limity pro vykonání písemné, praktické a ústní závěrečné zkoušky převážně odpovídaly obsahu témat a potřebám žáků. Pouze u samostatné odborné práce, která je součástí jednotného zadání u vybraných oborů vzdělání, 27,6 % zkoušejících považovalo stanovený čas za nedostatečný. Celkově školy hodnotí zařazení samostatné odborné práce pozitivně, protože podle názoru zkoušejících rozvíjí odbornou profilaci, kreativitu a samostatnost žáků, vhodně propojuje teorii s praxí. Realizace praktické zkoušky podle jednotného zadání přinesla zvýšené náklady pro školy v průměru 702 Kč na žáka téměř u poloviny oborů (44,8 %), u 13,9 % oborů zvýšené náklady museli vynaložit i žáci (v průměru 467 Kč). Tyto náklady nebyly žákům ani školám kompenzovány. Každé jednotné zadání umožňovalo, aby škola zařadila školní část závěrečné zkoušky, ve které mohla uplatnit specifika ŠVP. Tuto možnost využily navštívené střední školy u 10,5 % oborů vzdělání, nejčastěji v praktické zkoušce. Pouze v 69,1 % sledovaných oborů vzdělání měli žáci při přípravě na ústní část závěrečné zkoušky k dispozici pomůcky, které by jim usnadnily orientaci v zadaném tématu a účelně podpořily jejich verbální projev (např. ukázky materiálů, výrobky, obrázky, schémata, nákresy).

3.4 Závěry

Pozitivní zjištění

- Pokračuje modernizace technického zázemí středních škol. Průběžné zlepšování úrovně vybavení škol prostředky ICT a jejich pravidelné využívání ve výuce (učebny výpočetní techniky, prezentační technika, notebooky, tablety), při vedení dokumentace a zabezpečení vnitřních a vnějších informačních systémů (elektronická třídní kniha, školní matrika, evidence průběhu a výsledků vzdělávání žáků s dálkovým přístupem pro zákonné zástupce).
- Získané finanční prostředky z ESF mají pozitivní dopad do podmínek i průběhu vzdělávání. Školy zapojené do projektů se vesměs zaměřily na podporu výuky cizích jazyků, využití informačních a komunikačních technologií a rozvoj přírodovědného a technického vzdělávání.
- Významný počet žáků i učitelů se zúčastňoval výměnných pobytů, stáží a studijních pobytů v jiných školách a organizacích v tuzemsku i zahraničí, což přispělo ke zvyšování odborné úrovně a jazykových dovedností jejich účastníků.
- Rozvoj partnerských vztahů se zaměstnavateli, se základními, středními i vysokými školami, s profesními svazy a cechy, s městy, ve kterých školy působí, se pozitivně projevil v podmínkách a průběhu vzdělávání (např. společné projekty, zajištění praktického vyučování, organizace soutěží, zajištění odborných přednášek a seminářů, poskytování informací o situaci na pracovním trhu, vzdělávání pedagogů v oblasti nových technologií).
- Zvyšující se počet zaměstnavatelů, kteří mají zájem o realizaci praktického vyučování na svých pracovištích.
- Zkvalitňování poskytovaných poradenských služeb zejména v dostupnosti specialistů pro školní poradenství a prevenci rizikových jevů a ve zvýšení počtu výchovných poradců, kteří absolvovali specializační studium.
- Úspěšná realizace závěrečných zkoušek podle jednotného zadání s minimálním výskytem nedostatků v podmínkách, organizaci, průběhu a hodnocení zkoušek.

Negativní zjištění

- Aktuální obsah některých rámcových vzdělávacích programů neodpovídá současné úrovni technického rozvoje a vybavení škol. Školní vzdělávací programy tak nemohou plnit svoji funkci základního dokumentu, kterým se naplňuje strategie školy.
- V personálních podmínkách se školy potýkají s omezeními při zaměstnávání odborníků z praxe pro výuku odborných předmětů (zákon o pedagogických pracovnících).
- Přetrvávající vysoký počet středních škol se stejnými nebo podobnými vyučovanými obory vzdělání, jehož důsledkem je pokračující výrazná převaha nabídky studijních míst nad poptávkou ze strany uchazečů a struktura oborů vzdělání, která ne zcela odpovídá potřebám na trhu práce.
- Většina středních škol upřednostňuje při přijímání ke vzdělávání kvantitu před kvalitou, upřednostňuje naplnění tříd odpovídajícím počtem žáků bez ohledu na jejich studijní předpoklady a motivaci, což se negativně promítá zejména do výsledků v průběhu jejich vzdělávání a zejména v úspěšnosti při maturitní zkoušce. Žáci nedosáhnou plánovaného stupně vzdělání ani odborné kvalifikace.
- Nízká úspěšnost žáků v didaktickém testu z matematiky ve společné části maturitní zkoušky koresponduje se zjištěními ČŠI z průběhu vyučovacích hodin. Žáci mají často nedostatky ve vědomostech i matematických dovednostech, což je limituje nejen v matematice, ale i v přírodovědných a odborných předmětech, kde je použití matematického aparátu základním předpokladem úspěšného řešení zadaných úkolů.
- I v oborech odborného vzdělávání je nízké využívání výukových metod vedoucích žáky ke kooperativní a individualizované výuce.
- Zařazování sebehodnocení a vzájemného hodnocení žáků je stále pouze výjimečné, přestože mají zásadní význam pro rozvoj osobnosti žáka.
- Vysoká absence žáků (omluvená i neomluvená) zejména v odborném nematuritním vzdělávání, která se negativně promítá do dosahovaných výsledků žáků v průběhu vzdělávání i při jeho ukončování. Ke zlepšení nepomáhají ani opatření, která školy v řadě případů uplatňují (restrikce nebo motivace žáků formou stipendií, případně různých příspěvků vázaných na docházku).
- Nízká vnitřní motivace žáků ke vzdělávání a malý zájem o průběh a výsledky vzdělávání ze strany zákonných zástupců žáků zejména v učebních oborech. S tím související vysoká míra školní neúspěšnosti a odchody ze vzdělávání.

Doporučení pro střední vzdělávání

- Vytvořit skupiny rámcových vzdělávacích programů v odvětvové struktuře a jejich obsah upravit do podoby odpovídající současnému stavu technického rozvoje a poznání.
- Systémově umožnit vzdělávání směřující k současnému dosažení středního vzdělání s výučním listem a středního vzdělání s maturitní zkouškou kategorie dosaženého vzdělání H a L.
- Systematicky podporovat komplexní formy vzdělávání pedagogů zaměřené na rozvoj oborových a předmětových didaktik, účelné využívání moderních učebních pomůcek a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Realizovat systematickou podporu ředitelům škol zaměřenou na řídicí kompetence a také na osobnostní rozvoj. Využít výstupy projektu Kompetence III – „vzdělávací leader“.

- Redukovat kapacity (-25 %), které nebudou ve středně- a ani dlouhodobém období naplněny.
- Zajistit systémovou finanční podporu školám vzdělávajícím v oborech s výučním listem na realizaci jednotné závěrečné zkoušky.
- Rozšiřovat spolupráci škol a zaměstnavatelů při realizaci praktického vyučování – odborné praxe, odborného výcviku a využívání odborníků z praxe pro zkvalitňování výuky nových technologií, pracovních postupů a trendů v jednotlivých vzdělávacích oborech.
- Využívat elektronické platformy InspIS ŠVP pro tvorbu a úpravy školních vzdělávacích programů, InspIS SET pro formativní a sumativní hodnocení žáků a pro vlastní hodnocení školy, a InspIS PORTÁL pro komunikaci s veřejností.

4 Základní umělecké vzdělávání

Základní umělecké vzdělávání probíhá v základních uměleckých školách a poskytuje základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech (hudebním, tanečním, výtvarném, literárně-dramatickém). Cílem je vedle podchycení zájmu žáků o umělecké zájmové aktivity rovněž příprava na profesionální činnost nebo na další studium. Základní umělecké školy připravují pro vzdělávání ve středních školách uměleckého zaměření, v konzervatořích a na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením.

Ve školním roce 2014/2015 probíhala organizace vzdělávací a výchovné činnosti žáků základních uměleckých škol třetím rokem podle školních vzdělávacích programů. Stav zachycuje tabulka 59. Podle ŠVP pracovali žáci přípravného studia a prvních až třetích ročníků I. a II. stupně základního studia (modré pole). V ostatních ročnících byla výuka realizována podle platných učebních dokumentů vydaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v období let 1995 až 2005 pro jednotlivé umělecké obory (ružové pole).

Tabulka č. 59 Postup realizace vzdělávání podle ŠVP v ZUŠ

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

Při inspekční činnosti byla realizována mj. kontrola vedení povinné dokumentace ZUŠ dle § 28 školského zákona. U 19,7 % škol bylo zjištěno porušení při vedení školní matriky, ve výkaznictví, školním řádu, v průkazných záznamech v třídních knihách a zaznamenávání údajů o průběhu a výsledcích vzdělávání. Z celkového počtu navštívených škol bylo u 18,7 % zjištěno porušení, které se týkalo zpracování ŠVP, jeho zveřejnění a následné aplikování do vlastní výuky. Ojedinele se vyskytovala porušení při zařazování žáků do příslušného studia dle jejich věku, v počtech žáků ve skupinové a kolektivní výuce, při přijímání ke vzdělávání

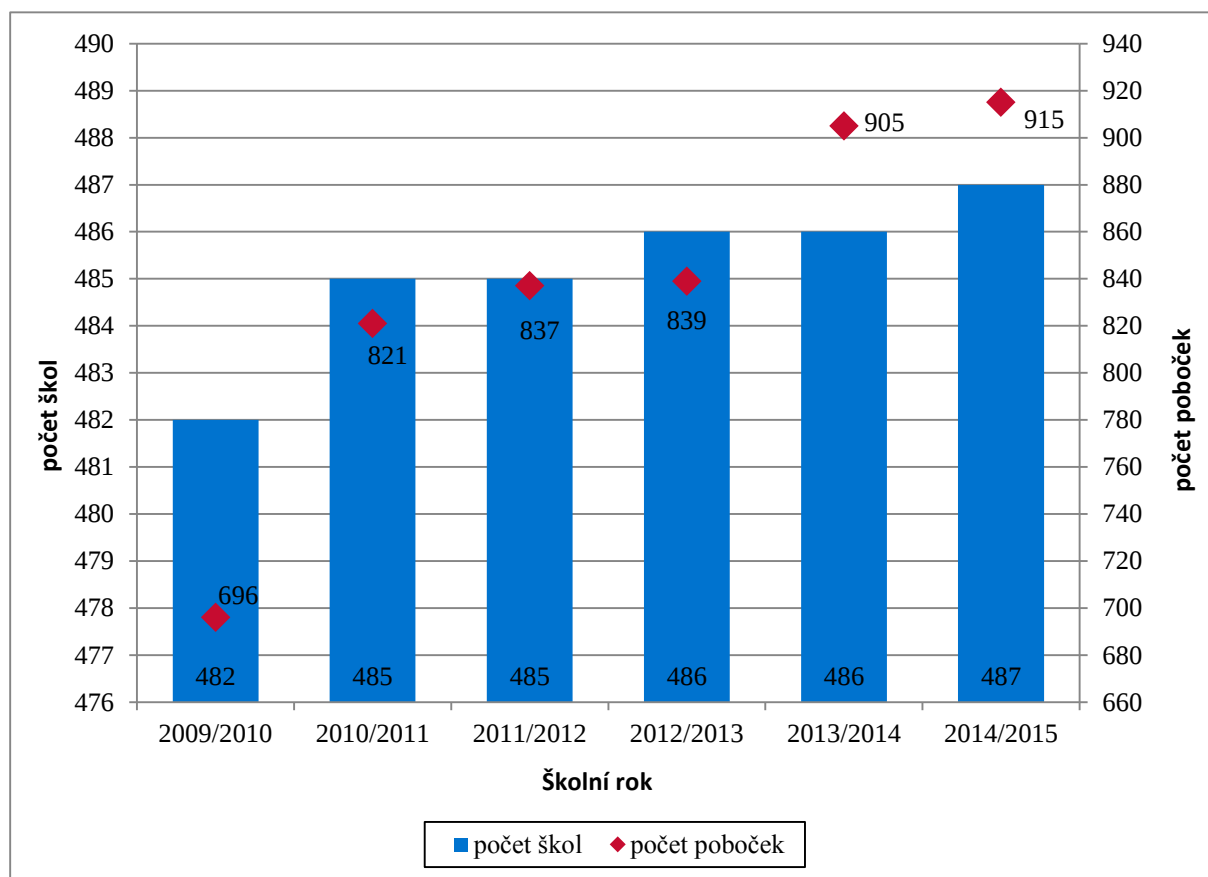
a při stanovení výše úplaty. Pouze v pěti případech bylo zjištěno nedodržení minimální časové dotace, nestanovení náhradního způsobu výuky v teoretickém předmětu hudebního oboru nebo nedodržování předmětové skladby a časové dotace. Z jedenácti hodnocených soukromých ZUŠ byla v jedné hodnocena celková úroveň jako nadprůměrná a ve dvou případech podprůměrná, což má nezanedbatelný vliv na celkovou výši jejich dotací. Nejčastějším nedostatkem vyplývajícím z protokolů při kontrole naplňování školského zákona bylo neuskutečňování vzdělání podle ŠVP. Dále byly zjištěny nedostatky v přijímání ke vzdělávání, nedodržení minimální časové dotace a nedodržování předmětové skladby a časové dotace podle ŠVP a platných učebních plánů.

4.1 Podmínky základního uměleckého vzdělávání

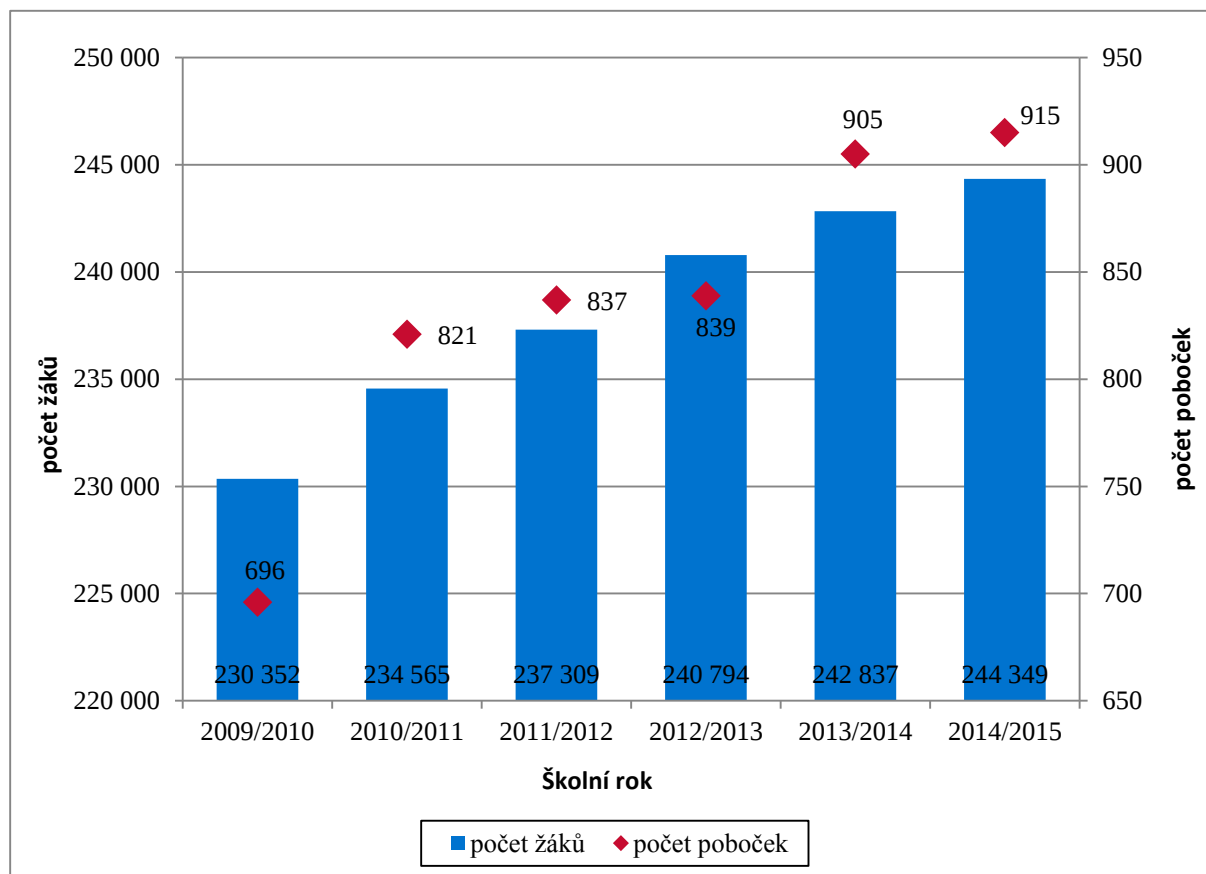
4.1.1 Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání

Ze statistických údajů je patrný dlouhodobý, velmi pozvolně se zvyšující počet ZUŠ, současně však významný meziroční nárůst dalších míst poskytovaného vzdělání (dále „pobočka“, „odloučené pracoviště“), jak vyplývá z grafu 16. V této skutečnosti se tak odráží fakt, že na každou ZUŠ připadají téměř dvě pobočky a jejich počet roste rychleji než počet žáků (graf 17). Důvodem nárůstu nových poboček byla reakce zřizovatelů na zájem o umělecké vzdělávání, na zvyšující se počet žáků, na širší dostupnost v menších a vzdálenějších městech nebo obcích. Zajišťování značné části výuky na odloučených pracovištích kladlo zvýšené nároky na každodenní organizaci vzdělávání i na funkčnost vnitřního organizačního systému.

Graf č. 16 Vývoj počtu škol a poboček ZUŠ v letech 2009/2010 – 2014/2015



Graf č. 17 Vývoj počtu poboček ZUŠ a jejich žáků v letech 2009/2010 – 2014/2015



Více než 90 % z celkového počtu 487 škol tvořily samostatné ZUŠ, pokud měly subjekty více součástí, pak šlo zpravidla o spojení se základní nebo mateřskou školou, eventuálně se školou střední. V rozložení ZUŠ podle typu zřizovatele převládaly téměř z 90 % školy zřizované obcí a krajem (48,7 % a 40,9 %), soukromé školy byly zastoupeny 9,7 %, podíl církevních a MŠMT zřizovaných škol představoval 0,8 %.

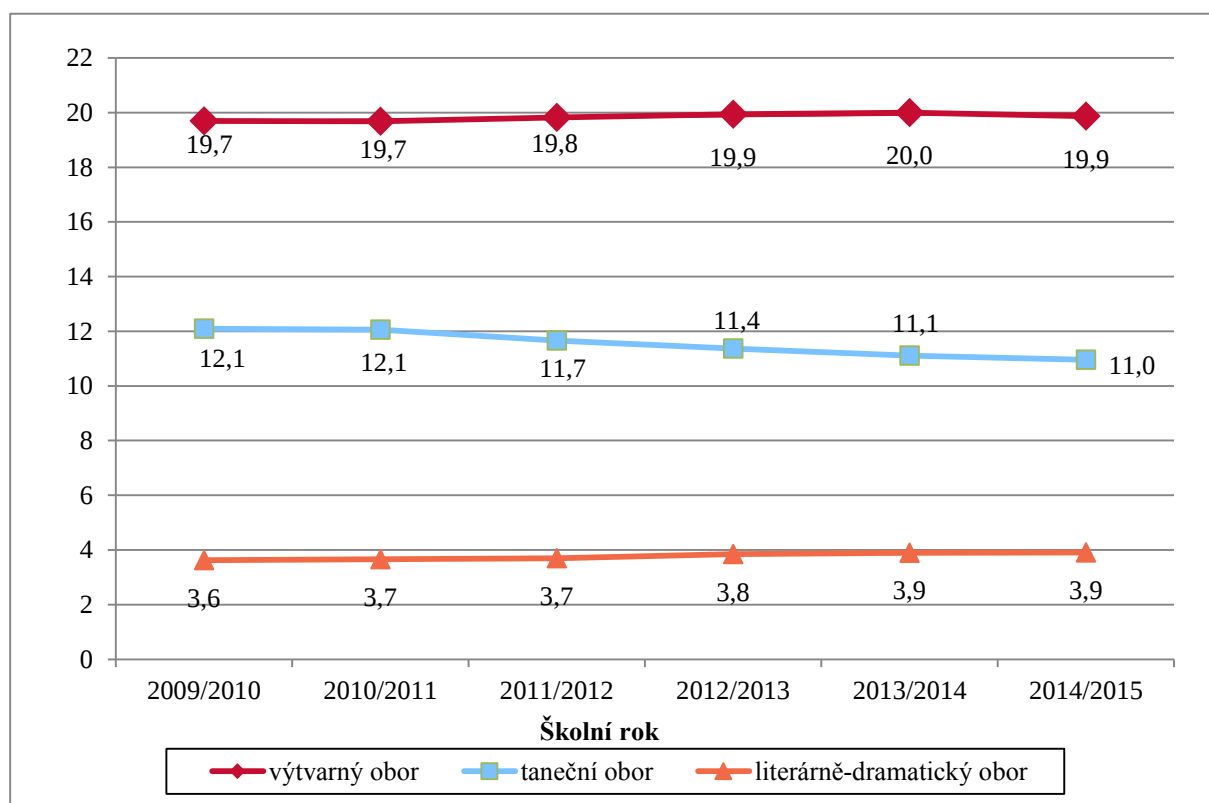
Ve školním roce 2014/2015 bylo v základním uměleckém vzdělávání statisticky registrováno celkem 244 349 žáků (tabulka 60). Jejich celkový počet se meziročně zvýšil o 0,6 %. Přestože byl nárůst počtu žáků ZUŠ ve srovnání s předchozím školním rokem poněkud nižší, dlouhodobý trend zvyšování jejich počtu v hudebním oboru pokračoval dále (graf 18 a 19).

Tabulka č. 60 Počty a podíly žáků v uměleckých oborech ZUV ve školním roce 2013/2014

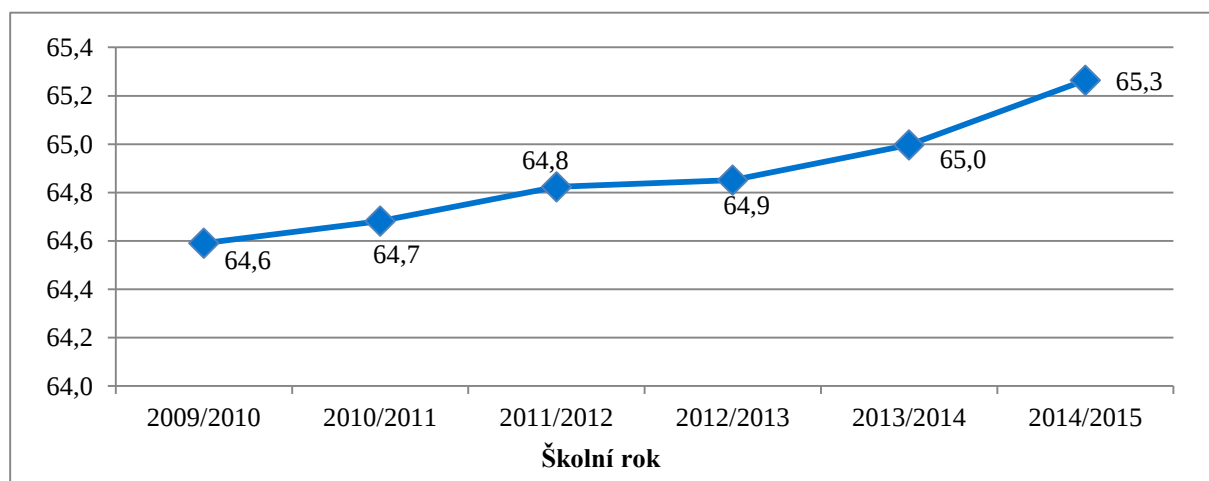
Umělecký obor	Celkový počet 244 349 žáků	Procentní podíl
Hudební obor (individuální, skupinová a kolektivní výuka)	159 472	65,2 %
Taneční obor	26 768	10,9 %
Výtvarný obor	48 557	19,9 %
Literárně-dramatický obor (individuální, skupinová a kolektivní výuka)	9 552	3,9 %

Zdroj: Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele (Česká republika)

Graf č. 18 Podíl žáků ve výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém oboru 2009/2010 – 2014/2015 (v %)



Graf č. 19 Podíl žáků v hudebním oboru 2009/2010 – 2014/2015 (v %)



Ve školním roce 2014/2015 realizovala Česká školní inspekce ve spolupráci s externími odborníky v oblasti základního uměleckého vzdělávání 67 vstupů v rámci komplexní inspekční činnosti, ve dvou dalších školách proběhla inspekční činnost na žádost (soukromé školy), v devíti subjektech činnost na podnět. Iniciátorem podnětů byla v nadpoloviční většině ČŠI, po jednom podnětu podal zřizovatel, rodiče (veřejnost) a anonym. Z celkového počtu 487 ZUŠ činil počet navštívených škol 19 % včetně dalších třinácti vstupů (2,7 % škol), kdy šlo o následnou kontrolu nebo orientační inspekci, ČŠI realizovala inspekční činnost téměř v pětině ZUŠ v České republice.

Poměr navštívených škol podle typu zřizovatele odpovídal jejich republikovému zastoupení; v případě subjektů s více součástmi ČŠI uplatňovala trend realizovat paralelní inspekční

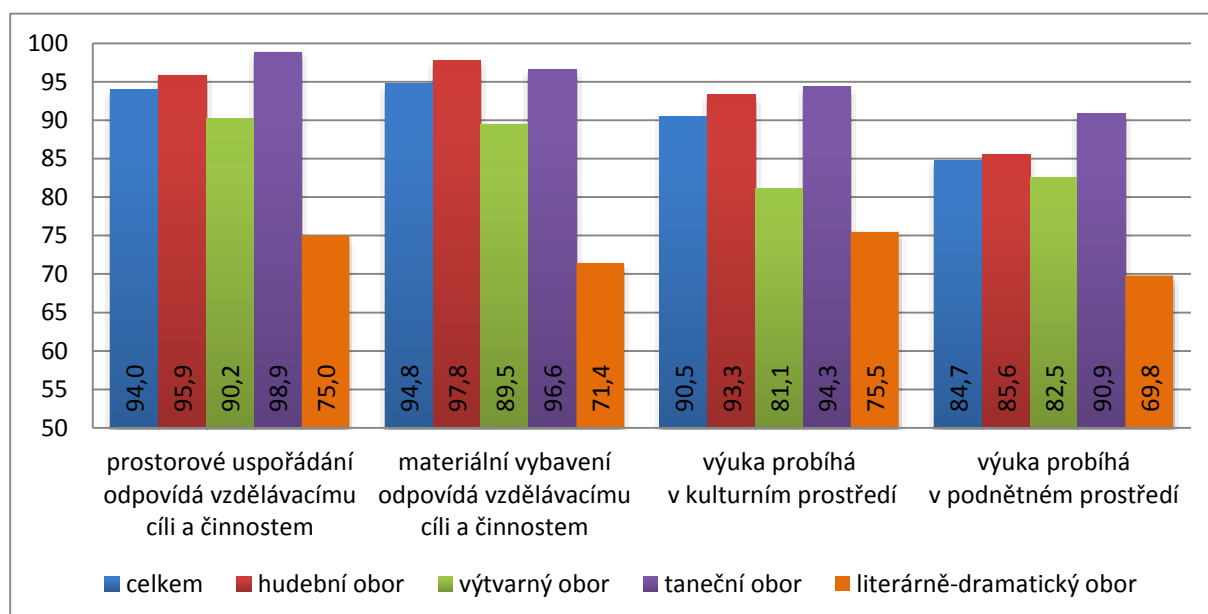
činnost ve všech součástech. Inspekční činnost v ZUŠ, která se uskutečnila v uplynulých třech školních letech, představuje se svými 245 vstupy reálný předpoklad, kdy by měly být všechny subjekty od zahájení práce podle vlastních ŠVP a ve stanoveném šestiletém hodnoticím cyklu navštíveny.

4.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním uměleckém vzdělávání

Podle údajů, které ZUŠ zveřejnily v systému ČŠI InspIS PORTÁL, bylo více než 75 % škol umístěno v centru nebo v širším centru obcí. Dopravní dostupnost zajišťovala především MHD, autobusové a vlakové spojení. Většina navštívených ZUŠ poskytovala vzdělávání v kmenovém sídle a současně v tzv. pobočkách. Zpravidla se jednalo o prostory základních škol, kde byly k výuce využívány kmenové třídy. Bezbariérový přístup do ZUŠ nebyl zjištěn ve více než 80 % navštívených škol. Tento stav byl nejčastěji ovlivněn vertikálně členěnou stavební dispozicí, lokalizací v historických a památkově chráněných objektech, bezbariérovost byla zpravidla zaznamenána v pavilonových objektech škol, jejichž prostory ZUŠ využívaly. Bezbariérový přístup na InspIS PORTÁL uvedlo přibližně 42 % škol, z toho částečnou bezbariérovost (30 %). Zcela bezbariérový přístup uvedlo 12 % škol.

Prostorové podmínky základních uměleckých škol umožňovaly dle zjištění ČŠI z 96 % vzdělávání žáků podle všech oblastí daných v ŠVP, rizika ve zbývajících školách se týkala nedostatků v učebnách, ve společných prostorách (viz níže) a ve vybavení pomůckami. Z celkového počtu škol byly pouze v jednom případě materiální podmínky podprůměrné. V rámci 920 realizovaných hospitací vyhodnotila ČŠI ve více než 90 % vstupů prostorové uspořádání a materiální vybavení jako odpovídající vzdělávacímu cíli a činností. Nad touto hranicí se pohybovalo rovněž hodnocení kultury vzdělávacího prostředí. Rezervy škol přetrvávají v zabezpečení podnětného prostředí pro žáky. Podnětné prostředí bylo shledáno v 84,7 % inspektovaných ZUŠ. Mezioborové srovnání zachycuje graf 20, ze kterého vyplývá, že největší rezervy ve všech sledovaných oblastech vykazuje literárně-dramatický obor.

Graf č. 20 Prostorové a materiální podmínky, kultura a podnětnost prostředí (podíl „ano“ v %)



Školy plánovitě přistupovaly k aktuálně nutné revitalizaci některých využívaných prostor nebo k úpravám dosud nevyužívaných částí objektů, často historického a reprezentačního charakteru, výjimečně k celkové rekonstrukci. Především však prováděly průběžné udržování

míst poskytovaného vzdělávání. Někteří ředitelé ve snaze eliminovat improvizované přemísťování do vhodných prostor na výuku navrhovali využívání dalších objektů v místě působení. Současně přicházeli s inovativními nápady k prezentaci výsledků žáků v dalších místech (galerie, kostely) nebo přilehlých venkovních prostorách.

Dispozičně a prostorově dané uspořádání a využívání prostor dalšími organizacemi částečně limitovaly specifika některých oborů a tvorbu rozvrhové skladby některých ZUŠ. V hudebním oboru se například projevovaly omezenými kapacitními možnostmi učeben pro výuku malých nástrojových uskupení, pro individuální výuku a jejich značnou zvukovou prostupností. V tanečním oboru dispozičně neumožňovaly použít zrcadlové stěny, v literárně-dramatickém oboru omezovaly prostory pro uložení kostýmů, ve výtvarném oboru limitovaly prostory pro modelování a vypalování keramických prací žáků. Některé ZUŠ nedisponovaly odpovídajícím zázemím pro trávení času mezi vyučováním, koncertními, divadelními a tanečními sály, multimediálními učebnami apod. Řešením byla tendence vytvářet multifunkční prostory pro setkávání, prezentaci i pro výuku. Souběžně byla patrná snaha o vytváření esteticky podnětějšího prostředí a koncipování vkusné motivační výzdoby společných prostor, spojené s prezentováním výsledků všech oborů, prioritně výtvarného oboru.

Zřizovatelé podporovali potřebné doplňování stávajícího vybavení nebo jeho obnovu (např. pódia, osvětlení, protiskluzové krytiny v sálech tanečního oboru). Na základě stanovených priorit věnovali pozornost posunu ve vybavování informačními technologiemi (servery, počítačové vybavení, software, dataprojektory, interaktivní tabule, wi-fi připojení aj.) a učebními pomůckami (např. fotoaparáty, videokamery, ozvučovací technika, malířské stojany). Školy disponovaly základním fondem hudebních nástrojů, docházelo k jeho obnově, méně často k nákupu nových hudebních nástrojů. Některé školy žákům nástroje zapůjčovaly za výhodných podmínek na nezbytně nutnou dobu. Obnovováno bylo též interiérové vybavení, v některých subjektech zaznamenala ČŠI jeho značnou opotřebovanost a ne vždy odpovídající antropometrické parametry žákovského nábytku.

Vedle tradičních forem komunikace některé ZUŠ zdokonalily přenos informací elektronizací komunikačních sítí v rámci on-line databázových informačních a komunikačních systémů. Jejich využívání výrazně přispělo k zavedení elektronické dokumentace, ke zkvalitnění vnitřní kontroly a k výraznému zeštíhlení administrativy škol. Ve školách pracujících s komplexními webovými aplikacemi pro vzdělávání se zkvalitnila organizační a koordinační činnost, současně se významně zlepšila a zjednodušila komunikace, informovanost a distribuce používaných materiálů na všech úrovních školy.

Postupně se zlepšující materiálně technický stav a vybavení škol vytvářely v 96 % subjektů dobré předpoklady pro realizaci ŠVP. Přestože podpora zřizovatelů se projevovala především v oblasti materiálního rozvoje, nebylo nadstandardní vybavení běžné. Dle zjištění ČŠI byly materiální podmínky hodnoceny jako silná stránka pouze v 15,4 % škol, slabou stránku představovaly u 1 % subjektů. Převažující srovnatelná průměrná úroveň podmínek tedy signalizuje v této oblasti spíše pomalý postup změn k lepšímu.

Školy vytvářely bezpečné prostředí pro vzdělávání žáků, zajišťovaly jejich bezpečnost a ochranu zdraví (dále „BOZ“) a prováděly úkony v oblasti prevence rizik. Ve vnitřních dokumentech stanovovaly zásady zajištění BOZ při vzdělávání, prokazatelným způsobem seznamovaly žáky se školním řádem a s bezpečnostními riziky. Řádně poučovaly o prevenci úrazů a chování v prostorách školy i při souvisejících aktivitách, přijímaly další opatření v souvislosti s charakterem jednotlivých akcí. Vedly a zaznamenávaly povinné údaje v knihách úrazů. Míra úrazovosti je dlouhodobě velmi nízká.

Analýzou údajů z dokumentace škol v oblasti BOZ nebo fyzickými kontrolami bylo zjištěno udržování prostor ve stavu neohrožujícím život nebo zdraví žáků. Při možném ohrožení základních psychohygienických norem (např. nedostatečná sanace, intenzita osvětlení, úroveň sociálních zařízení a dílen ve sklepních prostorách) školy situaci řešily. Ve spolupráci se zřizovateli a hygieniky přijímaly potřebná opatření, často prozatímního charakteru, neboť definitivní řešení představuje komplexně náročnou realizaci. Při inspekční činnosti ČŠI nezjistila porušení v oblasti bezpečnosti prostor školy ve více než 90 % z nich. V případě zjištění bezpečnostních rizik ředitelé zpravidla aktivně přistupovali k řešení již v průběhu inspekční činnosti, pokud byla opatření operativně realizovatelná. Jako nejméně bezpečné byly označeny přibližně v 6 % navštívených škol společné prostory a s tím související pohyb žáků (šatna, chodby a ostatní místnosti), v necelých 3 % se jednalo o učebny. Stejnou hodnotu vykázaly školy, kde nebyly prováděny revize a prohlídky (elektrické odporové pece, přenosná elektro zařízení, spotřebiče, elektroakustická zařízení, elektrické hudební nástroje apod.).

Po tematické kontrole bezpečnosti provedené ČŠI navrhovali ředitelé subjektů se zjištěnými riziky možné způsoby zajištění budov vč. zabezpečení proti vstupu nežádoucích osob varianty řešení.

4.1.3 Finanční podmínky v základním uměleckém vzdělávání

Finanční předpoklady škol se pohybovaly v 93 % na standardní úrovni. Vícezdrojovým financováním se 7 % škol podařilo zajistit finanční podmínky na velmi dobré úrovni a tuto oblast bylo možné v jejich případě posoudit jako silnou stránku školy. Zcela nepříznivé finanční podmínky v základním uměleckém vzdělávání nebyly zaznamenány u žádné školy.

Základní zdroje financování tvořily prostředky ze státního rozpočtu, prostředky poskytnuté zřizovatelem a ostatní zdroje. Finanční prostředky poskytnuté prostřednictvím státního rozpočtu zaujímaly minimálně $\frac{3}{4}$ z celkových výdajů ZUŠ v hlavní činnosti a byly využívány především na platy a s nimi související odvody. ZUŠ rovněž čerpaly finanční prostředky rozvojových programů MŠMT (soutěže, posílení platové úrovně pracovníků v regionálním školství). Prostředky poskytnuté zřizovateli školy používaly k pokrytí provozních výdajů a částečně k materiálnímu vybavení. Nedílnou součástí vícezdrojového financování ZUŠ tvořily ostatní zdroje: úplata za vzdělávání, provozování doplňkových činností, finanční prostředky prostřednictvím dotačních programů a grantů (ESF, krajské granty, granty komerčních subjektů a neziskových organizací, nadačních fondů). Školy tyto finanční prostředky čerpaly k obnově a modernizaci učebních a didaktických pomůcek i dalšího materiálního vybavení. Finanční prostředky z dotačních titulů školy použily v souladu s účelem, na který byly poskytnuty. V oblasti investičních výdajů školy používaly finanční prostředky poskytnuté prostřednictvím účelových dotací od zřizovatele na rekonstrukci, na renovaci budov a jejich prostor, zapojovaly rovněž vlastní investiční fondy k pokrytí nákladů na učební pomůcky (především hudební nástroje).

Ve školním roce 2014/2015 školy využívaly finanční prostředky v rámci rozvojových programů MŠMT (Zvýšení odměňování pedagogických pracovníků, Zvýšení platů pracovníků regionálního školství apod.). K nejvýznamnějším patřil program Podpora soutěží a soutěžních přehlídek ve školním roce 2014/2015, cílený mimo jiné na podporu tvůrčích schopností žáků a jejich dalšího růstu. O získání finančních prostředků prostřednictvím ESF usilovaly školy ve všech regionech ve vazbě na jejich zaměření, možnosti a odborné předpoklady. Tomu odpovídalo rozmanité zaměření dotačních titulů, např. projekty podporující zájem mladé generace o folklór. Tyto projekty trvají i v horizontu několika let a školy je získávají jako samostatný subjekt nebo prostřednictvím zřizovatelů. Běžně již základní umělecké školy využívají i grantové a dotační programy vyhlášené územně samosprávnými celky (obce, města, kraje).

4.1.4 Řízení školy v základním uměleckém vzdělávání

Kvalita řízení a její odraz v poměru hodnocení silných a slabých stránek měly ve více než $\frac{3}{4}$ navštívených škol vyrovnanou úroveň. Silné stránky převažovaly jen u 16,9 % škol, slabé stránky u 6,5 % subjektů. Zpravidla účelně nastavené řídicí postupy většiny ředitelů vycházely z podmínek a potřeb škol (samostatná škola, součást jiného subjektu, velikost, lokalita aj.), směřovaly ke zvyšování úrovně poskytovaného vzdělávání. Ve vazbě na možnosti subjektů ředitelé průběžně zkvalitňovali podmínky vzdělávání, reagovali na zájem veřejnosti, navazovali na tradice škol a přijímali opatření k eliminaci předčasných odchodů ze vzdělávání. Usilovali o rozšiřování dalších míst poskytovaného vzdělávání, navyšování kapacity a zavádění prozatím nerealizovaných oborů se záměrem vyhovět zvýšenému zájmu o umělecké vzdělávání.

Z inspekčních zjištění vyplynulo, že ředitelé stylem řídicí činnosti jednoznačně formovali příznivé klima bezmála v 70 % subjektů. Nikdo z ředitelů se nedomníval, že se mu nedařilo vytvářet pozitivní klima. Zajímavá zjištění přineslo srovnání některých oblastí školního klimatu z pohledu ředitelů a učitelů. Srovnatelný byl jejich pohled na materiálně-technické vybavení, disponování s učebními pomůckami, pracovní zázemí a komunikaci s učiteli. Výrazně se však lišilo vnímání možnosti participace na rozhodování. Zatímco ředitelé téměř v 99 % uvedli jednoznačnou nebo částečnou možnost participace učitelů, ti na průřezu všemi obory zastávali spíše záporné stanovisko (mezi 20 až 40 %).

Inspekční zjištění doložila, že 93 % ředitelů zpracovalo vize a koncepce. Jejich jednoznačné naplňování deklarovala více než třetina škol, ostatním se vize a koncepce dařilo naplňovat částečně. Koncepční dokumenty byly zaměřeny na udržení srovnatelné úrovně vzdělávání ve všech realizovaných oborech, další zvyšování kvality a rozšiřování mezioborové spolupráce. Zkušenosti ředitelů s dlouhodobou praxí se příznivě promítaly do bezproblémového chodu škol a opíraly se o kvalitní mezilidské vztahy. Začínající ředitelé zpravidla koncipovali základní vize, ukotvovali je do rozboru stavu škol a SWOT analýz. Se získanými poznatky postupně dále pracovali při vytváření dlouhodobých záměrů. Dodržovali kontinuitu s činností předchozího managementu, jejich koncepce a plánování pokračovaly v rozvoji nastavené činnosti ZUŠ a v dalším zkvalitňování podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání.

Funkčnost stylů řízení se projevovala v rozdílné efektivitě činnosti managementu a některé nastavené modely i přes zjištěná pozitiva (nadšení, ochota k přijímání úkolů) představovaly dílčí rizika řízení (např. strategie přijímání žáků). Koncepčnost a systémovost části hodnotících procesů, jejich zpětnovazební provázanost do procesu vzdělávání a promítnutí do plánů v příštím období byla méně zřetelná. Jednání pedagogické rady někde sloužila zejména řešení organizačních záležitostí, chyběla však odborná diskuse k otázkám vzdělávacího procesu, metodická činnost a osvěta. Vznikl tak prostor pro další zkvalitňování obsahu a struktury jednání. Hospitační a kontrolní činnost probíhala průběžně, často sledovala převážně oblast veřejné činnosti škol, v menší míře postupy pedagogů v přímé výuce. Ve větších subjektech ředitelé kontrolu vzdělávacího procesu částečně delegovali na zástupce nebo na vedoucí předmětových komisí. Jako jeden z účinných nástrojů řízení fungoval monitoring vzdělávacího procesu efektivně ve školách s jasně deklarovanou strukturou hospitační činnosti a nastavenými pravidly. V některých školách dokonce probíhala hospitační činnost podle vlastní metodiky. O rezervách, stagnaci nebo neúčinnosti kontroly vzdělávacího procesu v ZUŠ svědčilo neprůkazné vedení dokumentace nebo její absence. Situaci odpovídá i zjištění deklarující téměř ve 20 % škol nepravidelný monitoring práce škol a vyhodnocování řízení. Z inspekčních zjištění jednoznačně vyplynulo, že ředitelé, kteří

pravidelný monitoring a vyhodnocování prováděli, přijímali dle jejich názoru účinná opatření. Ta se vztahovala nejčastěji k materiálnímu zabezpečení a k úpravám ŠVP.

Svému dalšímu vzdělávání ředitelé zpravidla věnovali pozornost, avšak 15 % z nich neabsolvovalo v uplynulém školním roce žádnou akci DVPP. Nejvíce byla ve vzdělávání ředitelů zastoupena oblast organizačního řízení školy a práva. ČŠI ředitelům, popř. dalším pedagogům nabízela vzdělávací aktivity v rámci projektu NIQES práci se systémy InspIS (především systémem InspIS Portál).

Zpravidla dobře probíhající spolupráce ZUŠ se zřizovateli v oblasti materiální se týkala rovněž participace při pořádání místních kulturních akcí nebo akcí partnerských měst, finanční podpory mimořádných aktivit škol (mezinárodní festivaly, výjezdy žáků na významné soutěže a přehlídky aj.) a v neposlední řadě patrného zájmu o dění ve školách. Při některých školách pracovaly spolky nebo sdružení, které přispívaly na ocenění žáků za úspěchy v soutěžích, organizačně pomáhaly a finančně se podílely na hrazení nákladů spojených s výjezdy na soutěže, s přehlídkovou činností, s pořádáním festivalů aj.

Partnerství se základními školami byla realizována pořádáním společných akcí (převážně výstavy, koncerty, divadelní nebo taneční představení), výchovných koncertů ZUŠ pro žáky ZŠ a MŠ. Docházelo tak k prohlubování kontaktů a k výměně pedagogických zkušeností nejen mezi jednotlivými školami v místě jejich působení, ale především uvnitř subjektů s více součástmi, kde je tato spolupráce velmi těsná a provázaná. Vysoký počet žáků základních škol plnících docházku ve spojených subjektech „ZŠ a ZUŠ“ byl zapojen do vzdělávání v některém oboru ZUŠ (někdy i ve více oborech). Byla např. zjištěna skutečnost i 99,5 % takového zapojení žáků. Školy s třídami specializovanými na rozšířenou výuku hudební výchovy jsou specifickou vzdělávací institucí díky efektivnímu propojení ZŠ a ZUŠ. Program rozšířené výuky hudební výchovy poskytoval žákům možnost všestranného hudebního rozvoje, který nelze realizovat v jiném typu školy. Žáci tříd s rozšířenou výukou hudební výchovy se stávají zároveň žáky ZUŠ a mají možnost hrát na jeden i více nástrojů.

ZUŠ byly aktivní při vyhledávání svých budoucích žáků, vstupovaly do místních mateřských a základních škol, kde ve spolupráci s pedagogy škol vytipovávaly nové talenty. Možnost přímé účasti ve výuce a návštěv ukázkových hodin, umožňovanou některými školami, využívali a oceňovali především rodiče žáků nižších ročníků.

Probíhala kooperace s místními spolky a organizacemi. Partnerství s asociací základních uměleckých škol podporovalo společné úsilí o zachování sítě škol jako široké základny pro vyhledávání talentů v systému uměleckého vzdělávání v ČR. Ojedinelá činnost profesního Občanského sdružení MÚZA (Moravskoslezský kraj) zajišťovala péči o rozvoj a kvalitu uměleckého školství a ochranu zájmů ZUŠ. Výměnné návštěvy souborů ZUŠ a spolupráce s partnerskými školami nabízely velmi pestré a četné možnosti k prezentaci výsledků vzdělávání, inspirovalo žáky, podporovalo a rozvíjelo jejich umělecké kompetence i ambice.

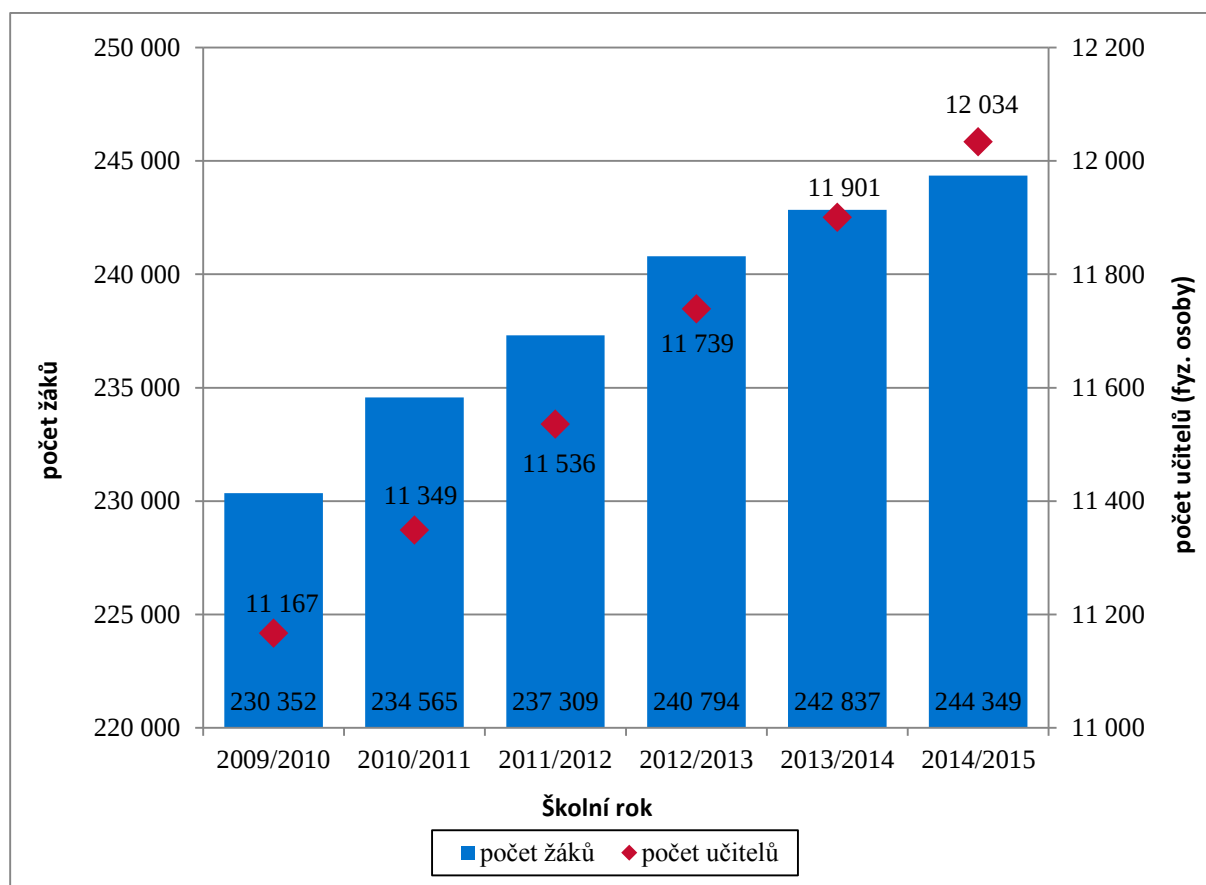
4.1.5 Personální podmínky v základním uměleckém vzdělávání

Pedagogické sbory ZUŠ byly zpravidla stabilizované, se zastoupením pedagogů s dlouhodobou zkušeností i s kratší pedagogickou praxí. Část z nich se zapojovala do uměleckého života a byla dlouhodobě umělecky aktivní (hráči hudebních souborů, herci, loutkoherci apod.), někteří působili též na jiné základní, základní umělecké nebo střední škole. Patřili často k uznávaným odborníkům ve svých oborech, a nenásilně tak motivovali žáky při rozvíjení jejich klíčových kompetencí, pro odborné kvality byli někteří učitelé zváni do porot soutěží. Ze zjištění ČŠI vyplynulo, že jen přibližně 10 % učitelů aktivně nespolupracovalo na společných školních aktivitách (výměna informací, společné vzdělávání,

zapojení do projektů aj.), 90 % naopak významně nebo dílčím způsobem na realizovaných aktivitách participovalo.

Fyzický počet pedagogů, který i nadále meziročně plynule stoupal, představoval 12 034 osob. Ženy v něm tvořily více než 60% zastoupením mírnou většinu (graf 21). Z inspekčních zjištění ve školním roce 2014/2015 vyplynula některá další fakta. Průměrný věk ředitelů v navštívených školách činil bezmála 50 let, průměrná délka ve výkonu funkce ředitele celkem přibližně 12 let a v dané škole pak 10 let, celková délka pedagogické praxe 26 let. U pedagogů činila průměrná délka pedagogické praxe v dané škole necelých 13 let, přičemž více než 35 let učilo 10,8 % pedagogů. Z celkového počtu učitelů tvořil podíl začínajících s praxí do tří let 9,7 %.

Graf č. 21 Vývoj počtu učitelů a žáků v letech 2009/2010 – 2014/2015



Personální předpoklady pro naplňování školního vzdělávacího programu byly v navštívených školách velmi dobré; vzdělávání žáků zabezpečovaly převážně kolektivy odborně kvalifikovaných učitelů, kteří většinou splňovali požadavky odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonávali. Ve sledované výuce byla celkově zjištěna 96% kvalifikovanost, což v rámci meziročního srovnání představuje její přibližně 3% nárůst. Téměř 100% kvalifikovanost byla zaznamenána v hudebním a výtvarném oboru (97 % a 99 %), na hranici 90 % se pohybovala kvalifikovanost pedagogů v tanečním a literárně-dramatickém oboru (90 % a 86 %), zbývající pedagogové si potřebné vzdělání doplňovali nebo rozšiřovali odpovídajícím studiem. V odůvodněných případech ředitelé od splnění odborné kvalifikace v souladu s ustanoveními právních předpisů upustili na základě dosavadní doložené umělecké praxe. Pokud nebylo možno obsadit pracovní místo kvalifikovaným pedagogem, byli zcela výjimečně přijati jedinci bez požadované odborné kvalifikace (pracovní smlouva na dobu určitou). Šlo však spíše o výjimečné řešení tak, aby

byla zajištěna výuka. Část pedagogického sboru (někde i významnou) tvořili učitelé s nízkým rozsahem přímé pedagogické činnosti, pracující na částečný úvazek na základě dohod uzavřených mimo pracovní poměr. Důvodem bylo využívání nástrojové profilace pedagogů tak, aby vyučovali hru na vystudovaný nástroj nebo nástroj jemu příbuzný, přesto ve většině ZUŠ někteří pedagogové vyučovali také hru na nástroj mimo svou odbornost.

Počet škol se zjištěným porušením právních předpisů v oblasti personálního zajištění vzdělávání byl minimální a jejich podíl činil 4 %. ČŠI v těchto subjektech zjistila porušení právních předpisů při zajišťování vzdělávání pedagogickými pracovníky v rámci přímé vyučovací činnosti a v nesplnění předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Neuspokojivou personální situaci zaznamenala ČŠI v necelých 3 % škol, standardní úroveň ve sledované oblasti zjistila ve většině škol (81,8 %), silnou stránku v personálním zajištění vykazalo přibližně 15,6 % škol.

Četnost hodnocení výuky a poskytování zpětné vazby učitelům ukazuje tabulka 61. Vedle běžného zjištění, že hodnocení a předávání zpětné vazby prováděli především ředitelé nebo jejich zástupci, je patrná významně závažnější skutečnost, že do zpětnovazební činnosti nebyli žádným způsobem nikdy zapojeni žáci (75 %) nebo jejich rodiče (56 %) škol.

Tabulka č. 61 Četnost hodnocení výuky učitelů a poskytování zpětné vazby (v %)

Hodnotitel	Vícekrát za rok	Jednou ročně	Méně než jednou ročně	Nikdy
Ředitel školy	68,9	17,6	10,8	2,7
Zástupce ředitele školy	50,8	13,1	9,8	26,2
Učitelé (vzájemné hospitace)	20,5	13,7	27,4	38,4
Pověření učitelé	27,6	17,2	5,2	50,0
Žáci	13,7	5,5	5,5	75,3
Rodiče	23,3	12,3	8,2	56,2

Managementem byla zajišťována péče přibližně o 70 % začínajících pedagogů s praxí do jednoho roku. Probíhala převážně formou konzultací s vyučujícími stejných předmětů nebo s vedením, polovina méně zkušených učitelů absolvovala náslechy a hospitace. Odpovídající metodickou pomoc poskytovali uvádějící učitelé, na pomoci začínajícím učitelům se podílely také jednotlivé předmětové komise.

DVPP jako jeden z faktorů podporujících kvalitní výuku bylo řediteli škol plánováno a realizováno. Vytvářelo podmínky pro další odborný růst, reflektovalo potřeby sborů, nabízelo získávání aktuálních inovativních teoretických a praktických poznatků. Zaměstnanci se účastnili vzdělávacích akcí v souladu s potřebami výuky, kurzů kvalifikačního, rozšiřujícího (i manažerského) studia. O další profesní rozvoj při prohlubování odborné kvalifikace neusilovala absolvováním kurzů a seminářů DVPP pouhá třetina všech pedagogů, nejnižší hodnoty vykazovalo DVPP učitelů tanečního oboru (17 %). Management škol realizoval DVPP převážně na základě plánů a jeho zpětnovazební funkci zajišťovaly přibližně ¾ škol. DVPP byla věnována rozdílná pozornost, četnost realizovaných vzdělávacích aktivit v některých ZUŠ byla neuspokojivá, činnost managementu škol v této oblasti nebyla systematická a cílená, výsledkem byly případy formálně a stručně zpracovaných plánů DVPP. V subjektech s kvalitně nastaveným systémem DVPP dostávali učitelé prostor k vlastní iniciativě při plánování vzdělávacích akcí a ke sdílení zkušeností (např. interpretační kurzy, oborově zaměřené workshopy, víkendové semináře) i k účelnému využití samostudia. Část škol k plánování dalšího vzdělávání využila nabídku projektů Evropských sociálních fondů cílených na zvyšování profesních znalostí a dovedností (např. efektivní komunikace se žáky,

používání moderní prezentační techniky), některé školy pořádaly vlastní workshopy s využitím republikových i mezinárodních kontaktů.

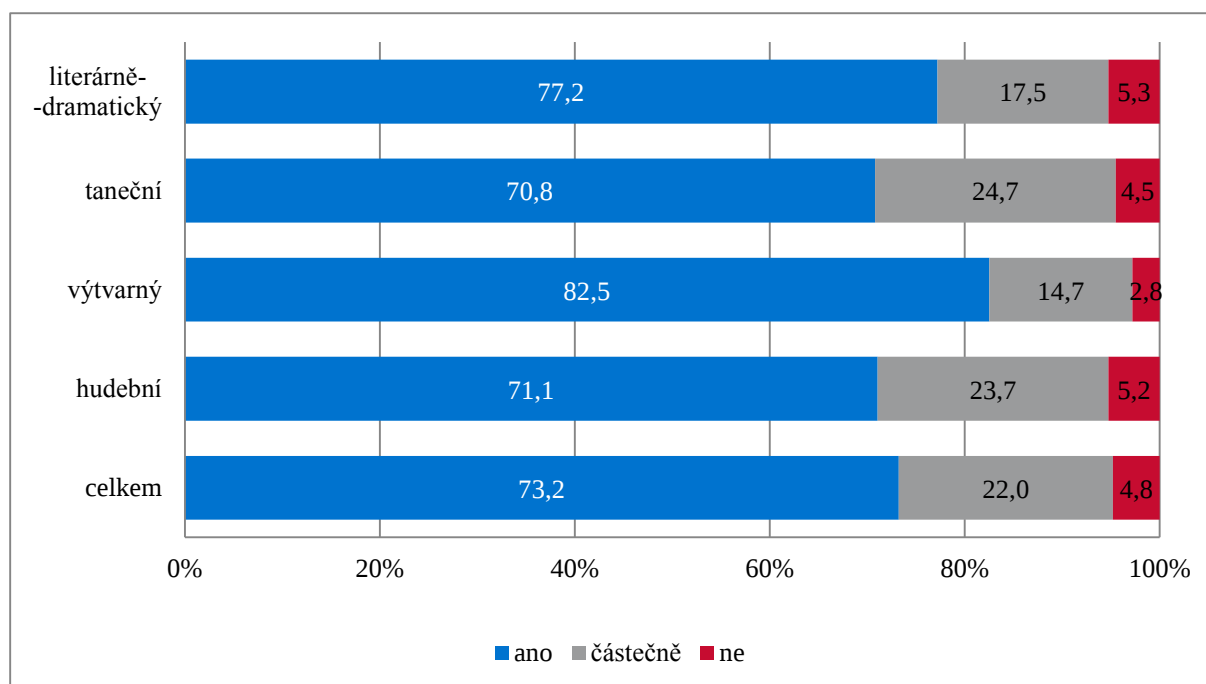
Z analýzy učitelských dotazníků v oblasti školního klimatu byla patrná celková převažující, přibližně 90% spokojenost pedagogů v materiální, vztahové a komunikační oblasti. Ve všech oborech byla zaznamenána zpravidla jednoznačná spokojenost nebo pouze dílčí výhrady k materiálně-technickému vybavení školy, disponování s učebními pomůckami, pracovnímu zázemí apod. Nejvíce zaujímali ve všech aspektech této oblasti spíše záporné stanovisko učitelé literárně-dramatického oboru (okolo 10 %) a podobná situace se projevila i v oblasti vztahové a komunikační (vzájemné respektování, komunikace s vedením a partnerství). Záporné stanovisko v oblasti komunikace s vedením uvedl aspoň jeden učitel ve všech oborech, nejčastěji učitelé výtvarného a literárně-dramatického oboru (cca 8 %). Nižší (70%) byla spokojenost učitelů v oblasti participace na rozhodování a představovala případné bariéry na průřezu všemi obory. Zde uváděli pedagogové jednotlivých oborů v rozmezí mezi 25 až 40 % spíše záporné stanovisko.

4.2 Průběh základního uměleckého vzdělávání

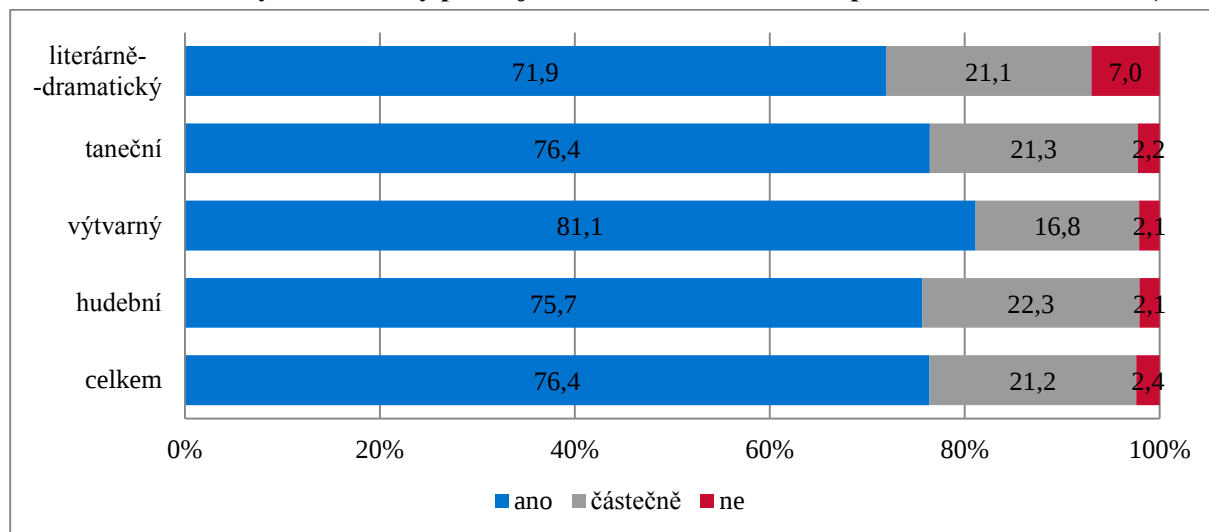
4.2.1 Realizované formy a vzdělávací metody

Hospitační činností ve výtvarném oboru bylo zjištěno, že vzdělávací cíl byl sdělován zcela srozumitelným způsobem adekvátně k věku žáků a složení třídy v největším počtu hodin ve srovnání s ostatními obory. Využité metody práce byly účinné ve vztahu k naplnění stanovených cílů a v naprosté většině se je dařilo plnit rovněž ve výtvarném oboru. V tanečním oboru mnohdy u nejmladších žáků chyběla hravá forma výuky, metody byly méně atraktivní a často nezajímavé. Největší rezervy v naplňování oblasti plnění vzdělávacího cíle byly zjištěny ve výuce literárně-dramatického oboru (graf 22).

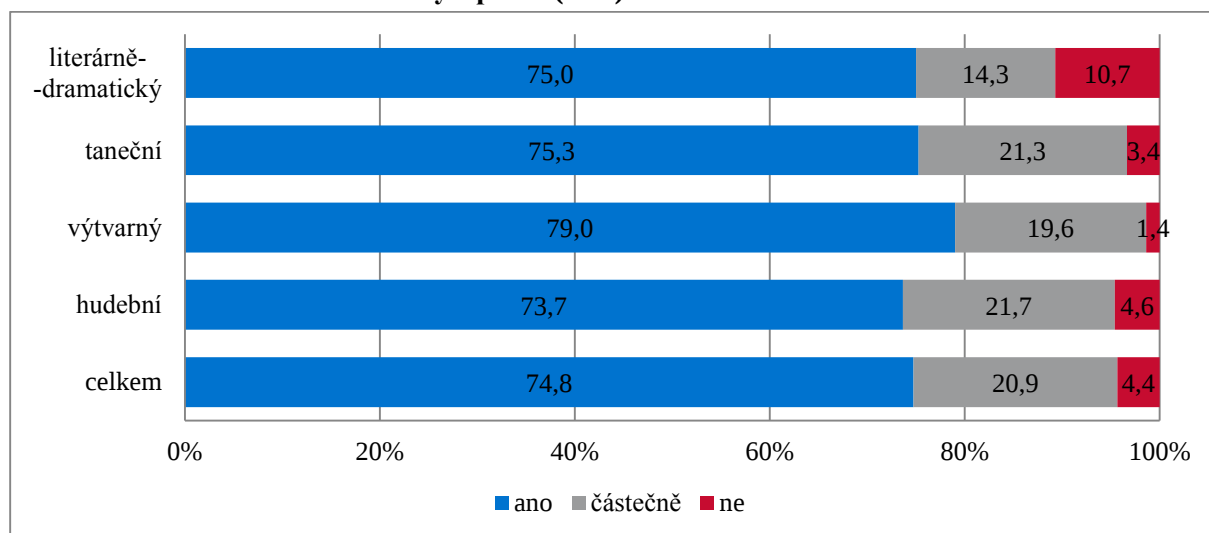
Graf č. 22 Cíl vyučovací lekce je jasně stanoven a žáci s ním byli srozumitelně seznámeni (v %)



Graf č. 23 Využité metody práce jsou účinné ve vztahu k naplnění stanoveného cíle (v %)

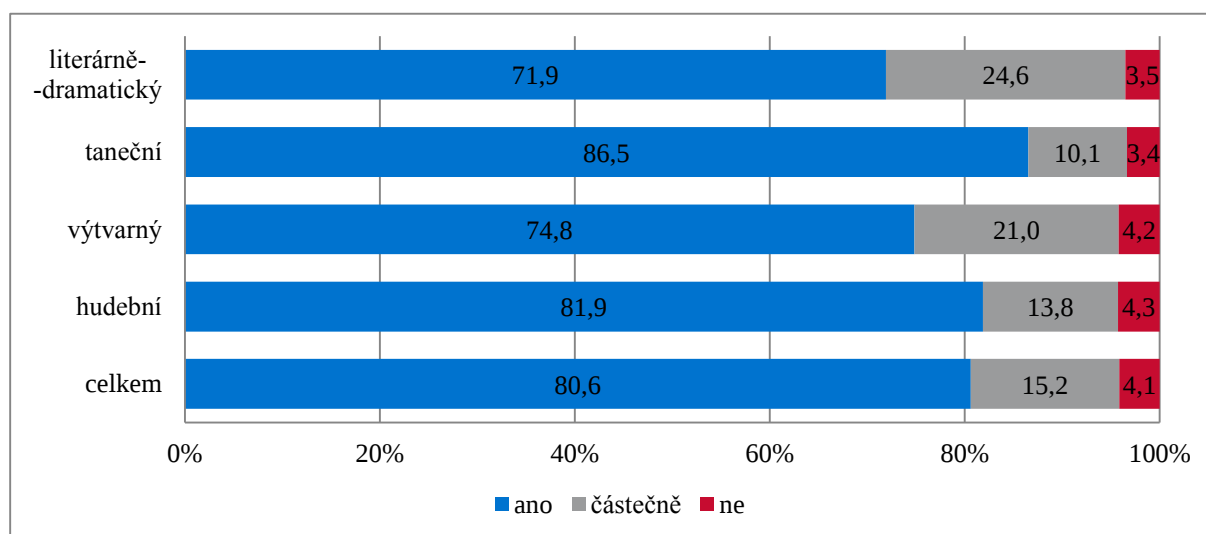


Graf č. 24 Vzdělávací cíl byl splněn (v %)



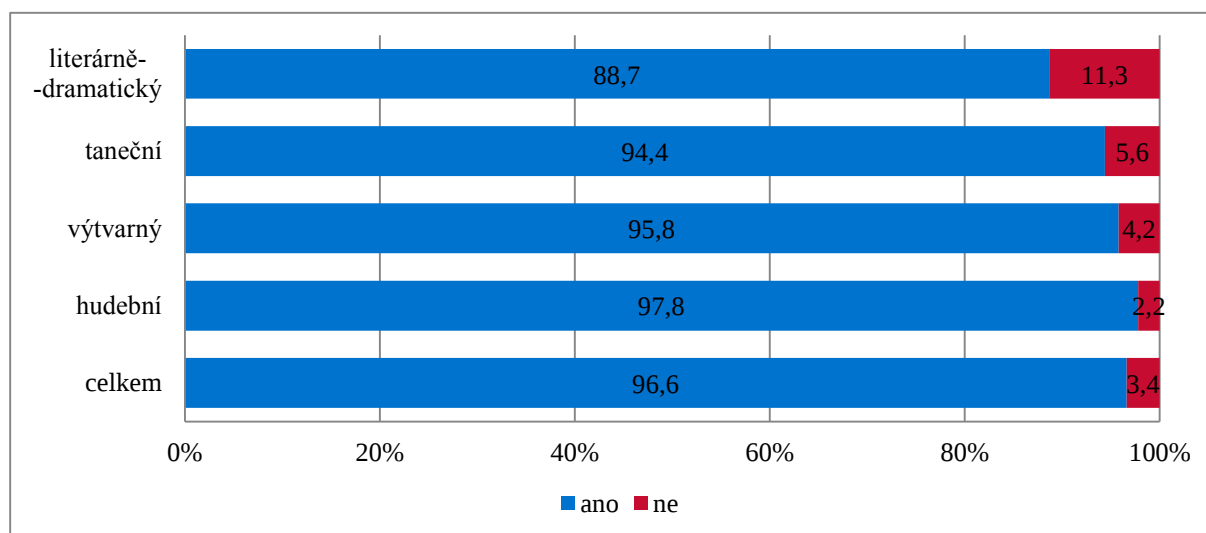
Naplnění sledované oblasti vztahující se k cíli vyučovací jednotky v jednotlivých uměleckých oborech vykazoval ve všech uměleckých oborech kromě literárně-dramatického oboru srovnatelný stav (graf 23 a 24). Dle věku žáků byla výuka vhodně podpořena názornou ukázkou či demonstrací postupů ve všech uměleckých oborech z 80,6 %. Největší podíl na plnění tohoto ukazatele měla výuka v tanečním oboru (graf 25).

Graf č. 25 Výuka je dostatečně podpořena názornou ukázkou, demonstrací postupu (v %)



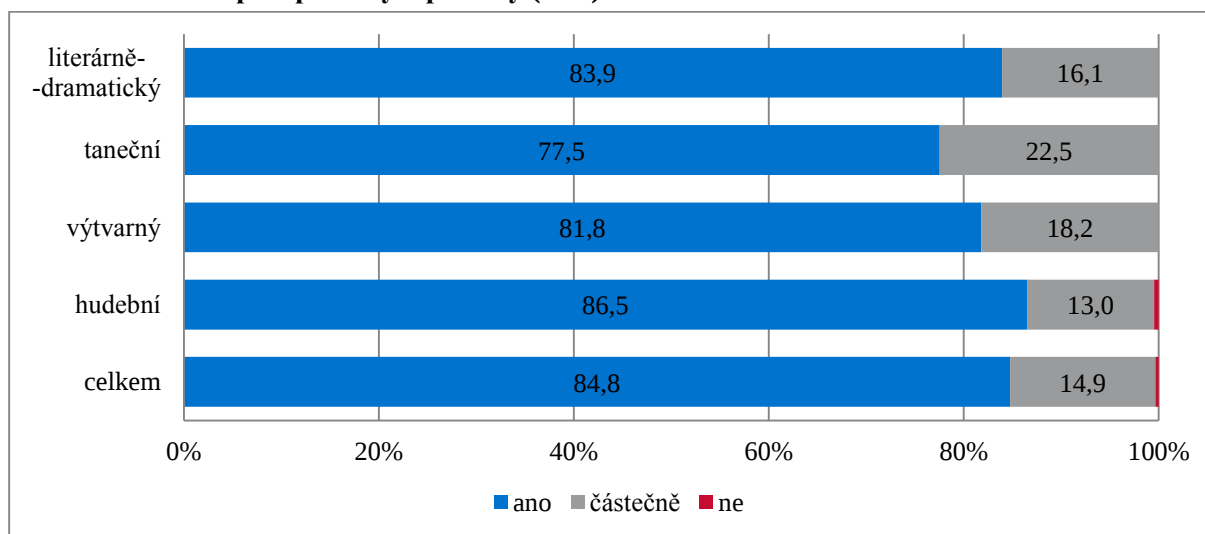
Odborné vedení výuky v literárně-dramatickém oboru ve srovnání s ostatními obory odráželo nejnižší počet vyučujících splňujících odbornou kvalifikaci dle zákona č. 563/2004 Sb. pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonávali. Graf 26 tak zachycuje skutečnost, že nejvíce nedostatků ve vztahu k odborné kvalifikaci vykazovalo vedení výuky v literárně-dramatickém oboru.

Graf č. 26 Výuka je vedena odborně správně (v %)



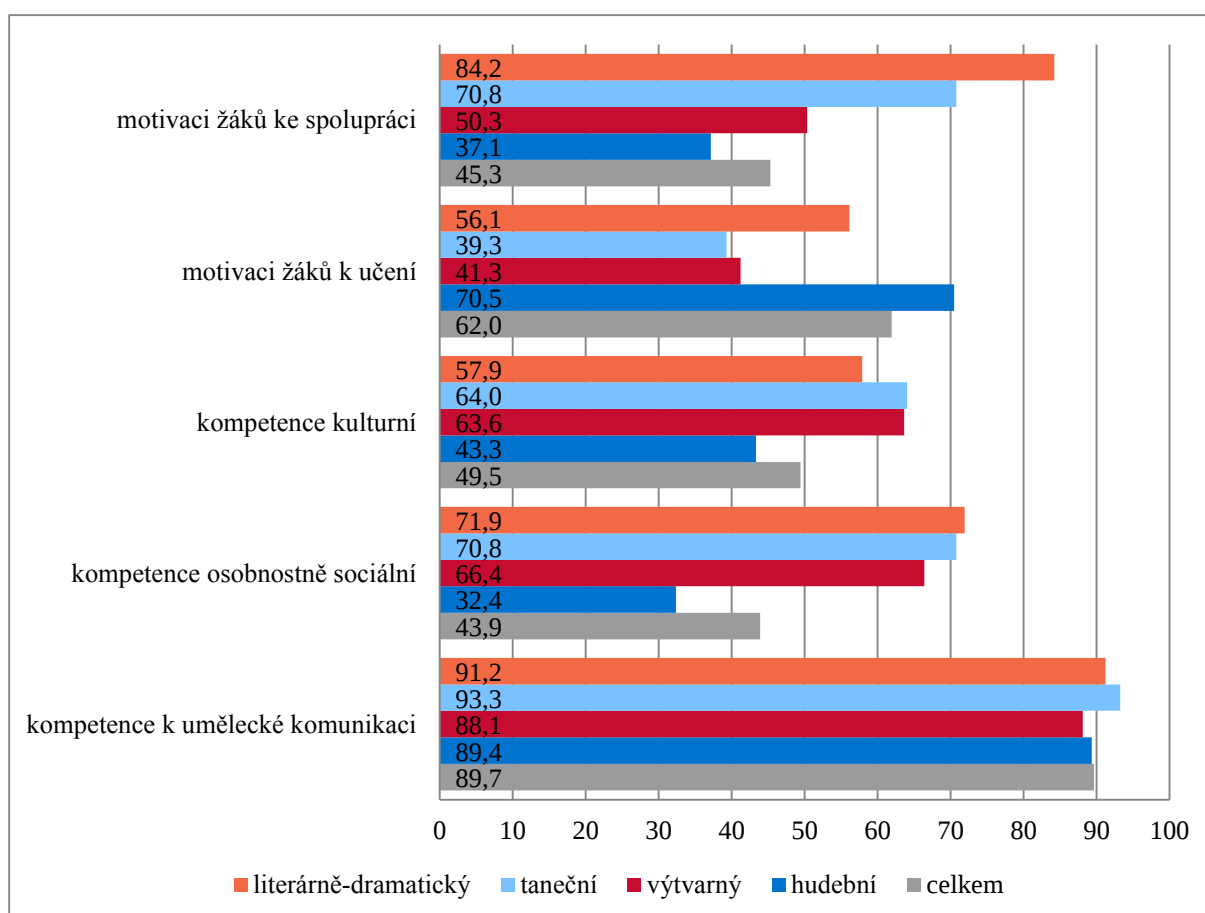
V jednotlivých uměleckých oborech byla v maximálním rozsahu uplatňována míra nároků kladených na žáky s respektem k jejich individuálním studijním předpokladům a potřebám (graf 27). Zvýšené a nepřiměřené nároky byly uplatňovány u mladších žáků tanečního oboru, kdy nebyly zcela respektovány jejich individuální studijní předpoklady a potřeby. Ve výtvarném oboru byla výuka až na ojedinělé výjimky, kterým byla ČŠI doporučena náprava, materiálově i tematicky velmi dobře připravena se zřetelem na věkové složení jednotlivých tříd. Prostřednictvím vhodné motivace byl žákům sdělován cíl hodiny.

Graf č. 27 Míra nároků kladených na žáky respektuje jejich individuální studijní předpoklady a potřeby (v %)



V navštívených hodinách ČŠI sledovala mimo jiné rozvoj kompetencí daných Rámcovým vzdělávacím programem, motivaci k učení a ke spolupráci. Nejvíce se dařilo u žáků ve všech uměleckých oborech rozvíjet kompetence k umělecké komunikaci a stav byl na průřezu těmito obory téměř vyrovnaný. Velký rozdíl se projevil např. v oblasti motivace žáků ke spolupráci, která byla nejvíce rozvíjena u žáků literárně-dramatického oboru a výrazně přesáhla hodnoty v ostatních oborech. Zjištěný stav, který zachycuje graf 28, je dán samotným specifickým tohoto oboru.

Graf č. 28 Výuka v navštívené hodině rozvíjela (v %)



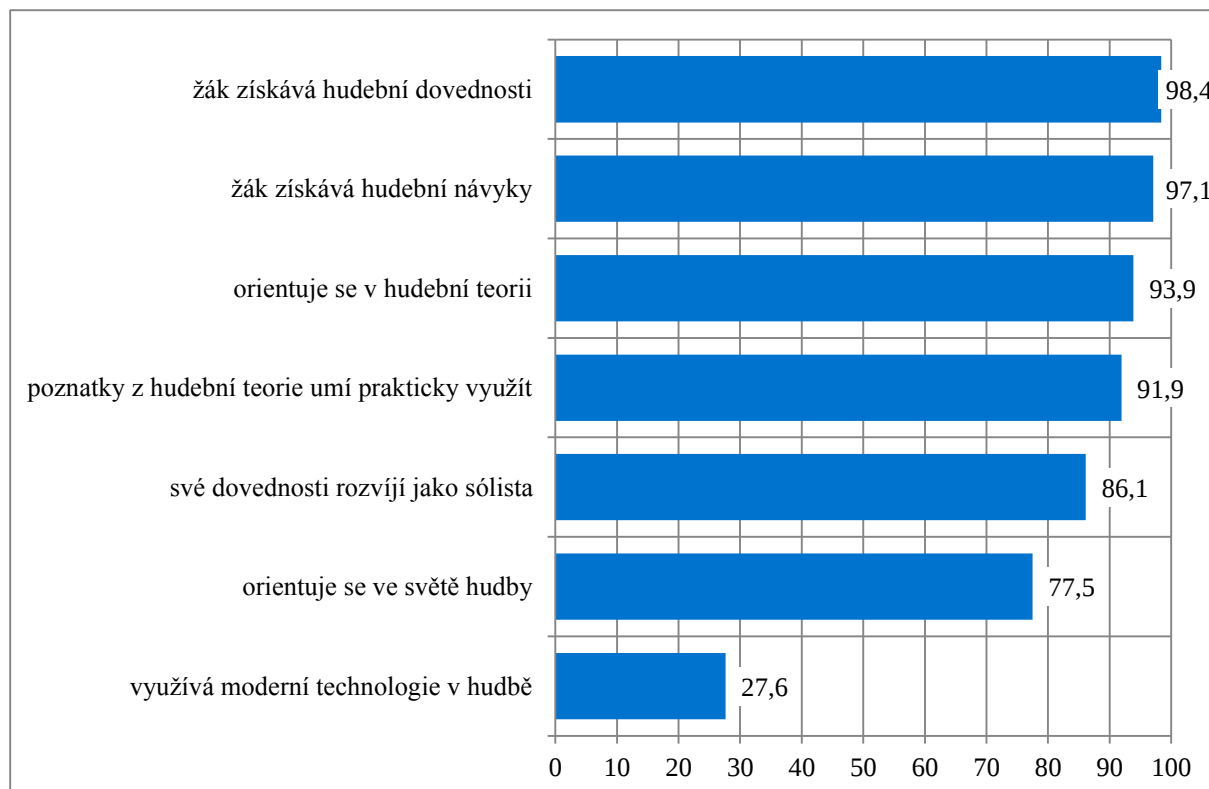
4.2.2 Komunikace mezi účastníky vzdělávacího procesu

Způsob komunikace mezi jednotlivými aktéry ZUV a zavedené komunikační systémy odpovídaly velikosti, struktuře a organizaci subjektů. Celkem 94,7 % navštívených škol nastavilo a sdílelo pravidla umožňující funkční komunikaci všech aktérů. Inspekční zjištění deklarují v 53,3 % škol způsob komunikace s jasně a jednoznačně nastavenými pravidly. Komunikace na standardní úrovni byla zaznamenána u 41,3 % škol. Ve 100 % škol byly zavedeny webové stránky, přes 90 % využívalo e-mailovou komunikaci, bezmála 70 % organizovalo schůzky. Vnitřní informační systém byl nastaven zpravidla tak, aby se zásadní informace dostaly ke všem zaměstnancům včas a adresně. Naprostá většina učitelů (90,5 %) participovala na společných úkolech, při výměně informací, při společném profesním vzdělávání aj. Méně aktivních nebo zcela neaktivních bylo 9,5 % pedagogů.

4.2.3 Podpora rozvoje schopností a dovedností žáků

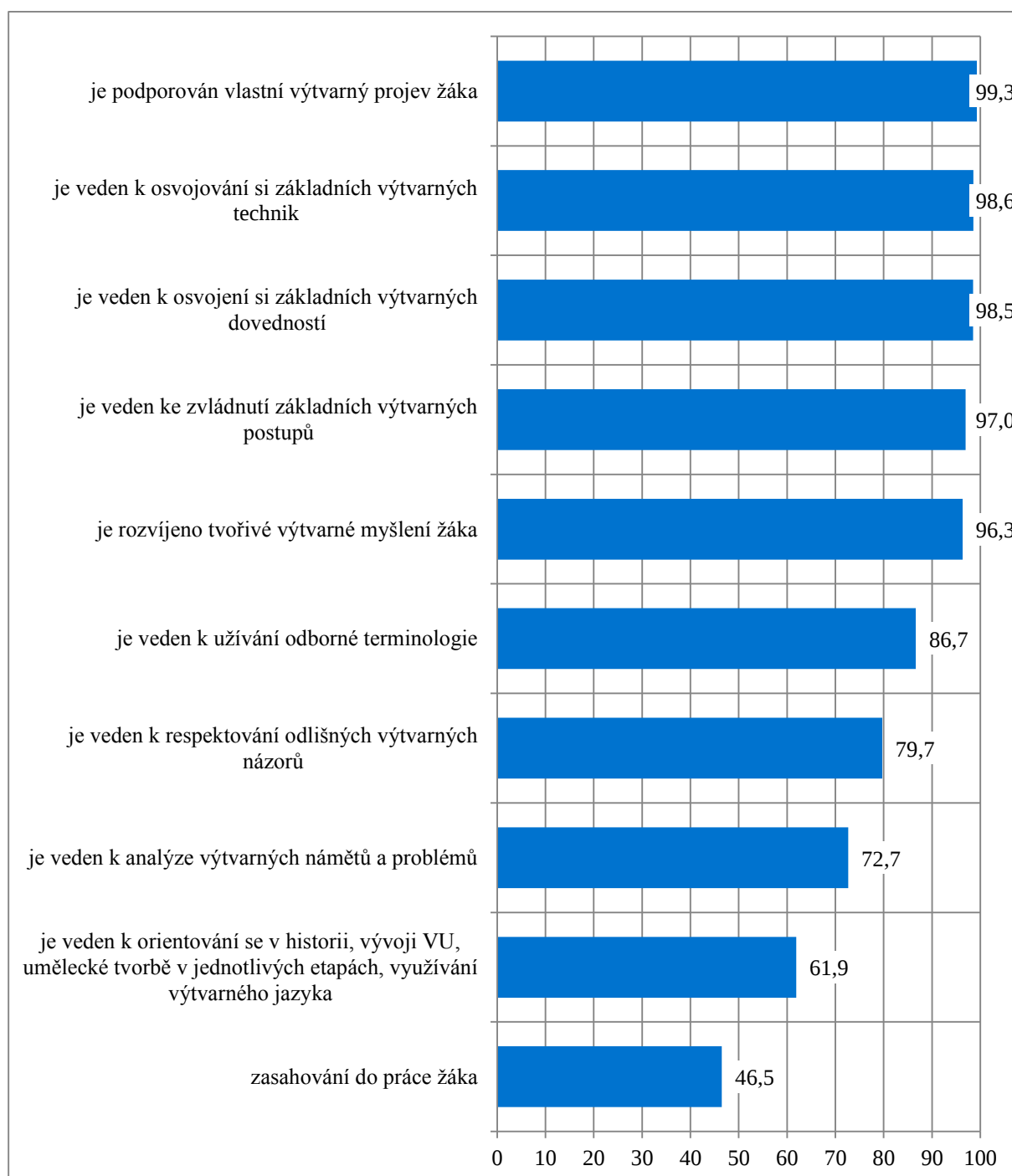
V hudebním oboru individuální a skupinové výuky (graf 29) vykazovali žáci velmi dobré dovednosti, byli aktivní, pracovití a jejich výkony svědčily o cílevědomém metodickém vedení. Technické dovednosti a hudební projev odpovídaly jejich věku. Byly na ně kladeny odpovídající nároky. Učitelé se snažili pozitivní motivací vzbudit u žáků zájem o hru na zvolený nástroj nebo zpěv. Individuální forma výuky vedla k maximálnímu rozvoji schopností, dovedností a znalostí. Efektivita vyučovacích hodin však do značné míry závisela na momentální situaci v domácí přípravě každého žáka. V kolektivní výuce teoretického předmětu Hudební nauka byl zaznamenán u vyučujících posun ve využívání pestřejších metod práce a jejich efektivnější praktické využívání. Tento pozitivní jev však snižuje zjištění ČŠI, že zejména u mladších žáků se vyskytly potíže se čtením notového zápisu či neznalost jiných teoretických předpokladů pro správnou interpretaci studované skladby. Dále bylo ze sledovaných kritérií zaznamenáno nižší procento žáků (77,5 %) orientujících se ve světě hudby a nízký podíl využívání moderních technologií v hudbě (27,6 %).

Graf č. 29 Hudební obor (podíl „ano“ v %)



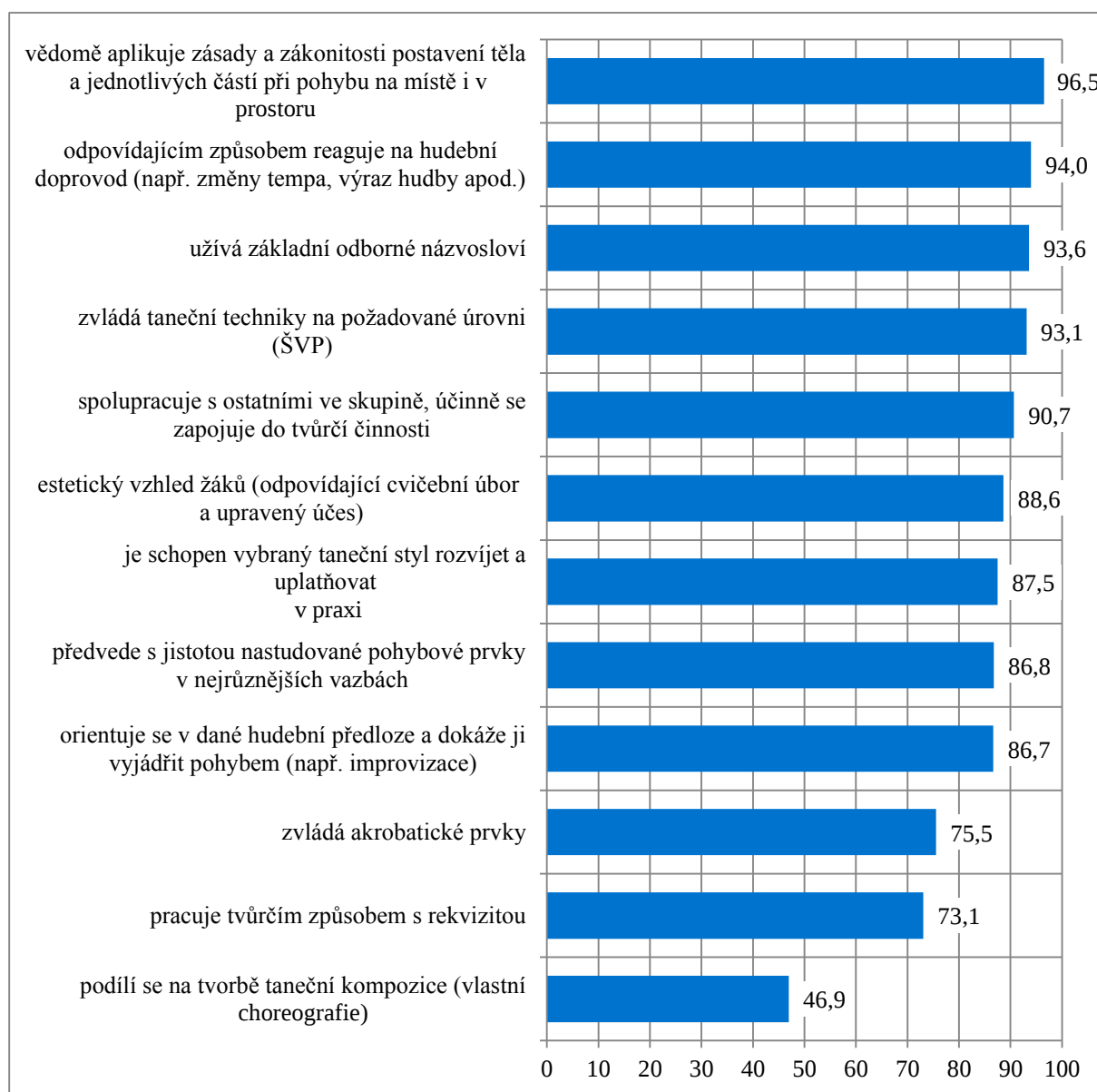
Žákům ve výtvarném oboru (graf 30) bylo přiměřeně jejich věku, schopnostem a individuálním předpokladům umožňováno prostřednictvím tvořivého výtvarného myšlení uplatňovat vlastní výtvarný projev, postupně si osvojovat základní výtvarné techniky, postupy a dovednosti. Ve vyučovacích jednotkách žáci propojovali a doplňovali vzdělávací obsah z oblastí výtvarná tvorba a recepce a reflexe výtvarného umění. Vedle prostoru pro rozvoj jejich tvořivosti a samostatnost byli žáci vedeni k užívání odborné terminologie a zvládání použitých výtvarných technik. Většina činností byla vyučujícími průběžně hodnocena. Z hospitační činnosti a z prezentovaných výtvarných prací v areálech a výstavních prostorách škol bylo zřejmé důsledné vedení žáků k dokončení, správnému provedení a kompozici zadané práce.

Graf č. 30 Výtvarný obor (podíl „ano“ v %)



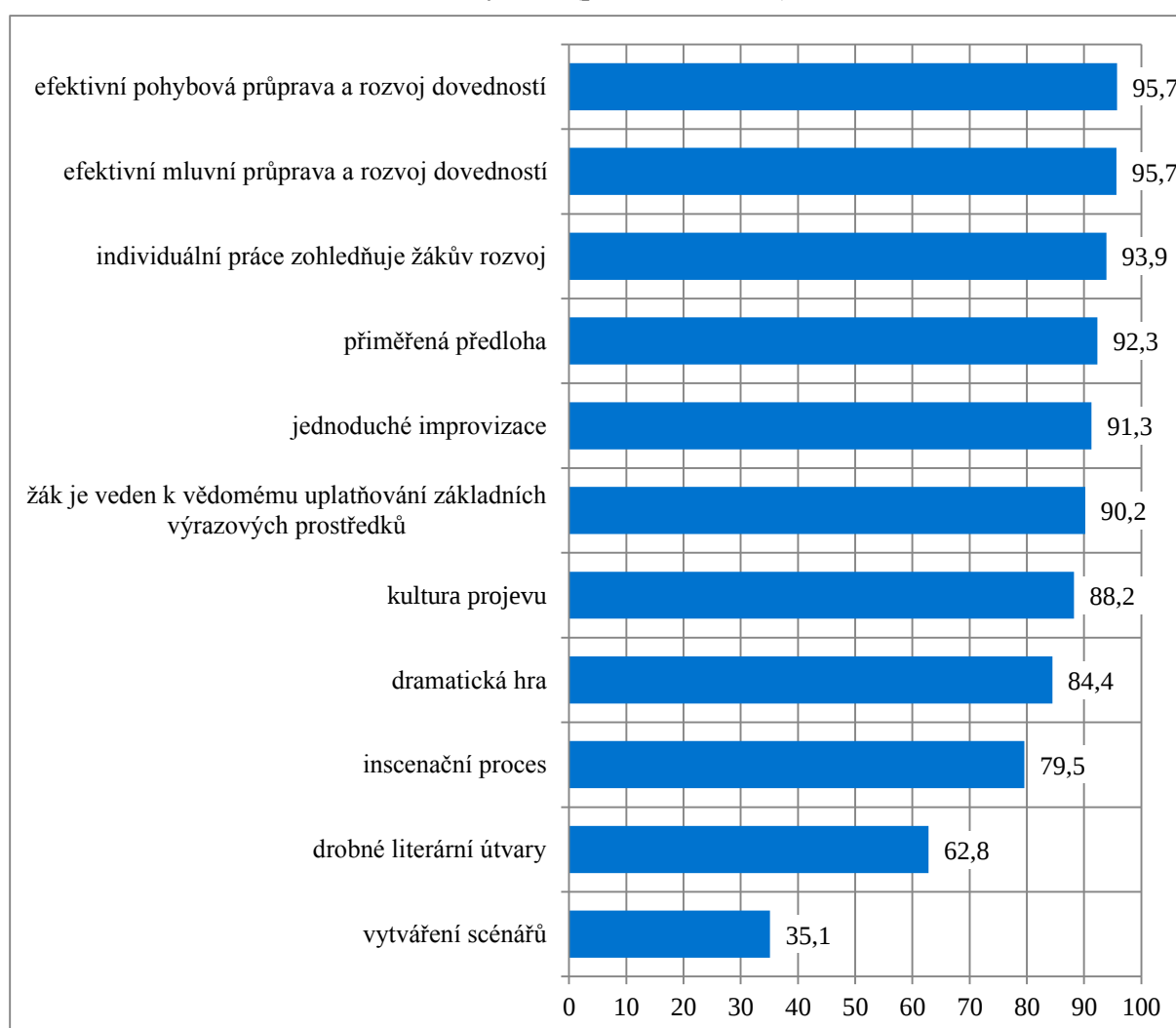
V tanečním oboru (graf 31) byla sledována výuka v přípravném studiu, I. stupni základního studia a ve studiu pro dospělé, především v předmětech Přípravná taneční výchova, Současný tanec, Klasický tanec, Lidový tanec a Taneční praxe. Výuka probíhala formou kolektivní výuky převážně ve dvouhodinových lekcích. Významnou roli sehrával korepetitor – hudební pedagog, ale i vhodně vybraná reprodukováná hudba. Žáci reagovali na hudební doprovod odpovídajícím způsobem. V případě použité reprodukováné hudby některé hodiny postrádaly vhodné střídání rytmických i tempových změn. Ve vyšších ročnících převažoval zájem žáků o současný tanec a moderní taneční styly, jako např. street dance, hip hop apod. Klasická taneční technika byla nabízena v omezené míře podle schopností a profilace vyučujících. Taneční techniky žáci zvládali na požadované úrovni, velké procento žáků bylo schopno vybraný taneční styl rozvíjet a uplatňovat v praxi. Podíl na tvorbě taneční kompozice měl i přes její nízké procento zařazování požadovanou úroveň. Hodnocení žáků bylo zpravidla motivující, jen výjimečně bylo využíváno celé hodnoticí škály v souladu s pravidly hodnocení v ŠVP a ve školním řádu. K sebehodnocení a vzájemnému hodnocení byli žáci většinou vyučujícími vedeni.

Graf č. 31 Taneční obor (podíl „ano“ v %)



Z provedené hospitační činnosti v přípravném studiu a ve třídách I. a II. stupně základního studia v literárně-dramatickém oboru (graf 32) byl převažující pozitivní přístup vyučujících k žákům v kolektivní a individuální výuce. Odrážel jejich tvůrčí vliv na celkový průběh vzdělávání. V kolektivní výuce byli aktivně zapojováni všichni žáci prostřednictvím jednoduchých cvičení zaměřených na rozvíjení jednotlivých dovedností významných pro realizaci a prezentaci dramatické tvorby. Skupinová výuka se vyznačovala převážně důrazem na správný mluvní projev žáků a jejich vedení k vnímání vlastní chyby. Žáci byli vyučujícími průběžně hodnoceni, bylo zřejmé postupné zkvalitňování vzájemného hodnocení a sebehodnocení. Bylo evidentní vedení žáků ke správnému držení těla, u vyšších ročníků již byla vypěstována částečná sebekontrola této oblasti. Dostatečný prostor byl věnován uvolnění mluvidel, dechovým cvičením, pohybovému rozvoji, správné výslovnosti, řečovému projevu i vzájemnému respektování partnera. Důležitou roli hrála připravenost pedagogů v individuální výuce při práci s vybranými texty, efektivní práci s chybou a zdůvodňování hodnocení. Důraz byl kladen i na rozvoj fantazie a komunikativní dovednosti žáků. Ve většině sledovaných hodin bylo zřejmé systematické vedení žáků, rozdílnost v osvojených dovednostech s ohledem na ročník. V projevu nebyli žáci omezováni a byla respektována jejich individualita. Ojedíněle byly zjištěny nedostatky v celkové úrovni literárně-dramatického oboru a pochopení jeho významu pro osobnostní a umělecký rozvoj žáků. S vyučujícími a vedením školy byl veden metodický rozhovor a byla doporučena opatření k nápravě.

Graf č. 32 Literárně-dramatický obor (podíl „ano“ v %)



4.3 Výsledky základního uměleckého vzdělávání

Celkové hodnocení výsledků vzdělávání žáků vykázalo ve sledovaných ZUŠ většinou požadovanou a ve 20 % navštívených subjektů nadstandardní úroveň. Vedení škol zpravidla soustavně zjišťovalo a hodnotilo kvalitu výstupů a výsledků v individuálním, skupinovém a kolektivním vzdělávání v předem vymezených oblastech. Školy sledovaly úspěšnost žáků v průběhu studia, svých absolventů včetně absolventů hlásících se na střední a vysoké školy uměleckého nebo pedagogického zaměření. Ojediněle ČŠI zjistila dlouhodobou evidenci úspěšnosti absolventů (kontinuálně např. již od roku 1972).

Zpětnou vazbu o úrovni žáků v jednotlivých oborech rovněž poskytovaly vedené přehledy úspěšnosti žáků, kteří se účastnili přehlídek a soutěží na okresní, krajské i národní úrovni, zpravidla vyhlašovaných MŠMT. Jednotliví úspěšní žáci a soubory srovnávali dosažené výsledky s ostatními dokonce na mezinárodní i celosvětové úrovni. Pravidelná koncertní a výstavní činnost škol významně ovlivňovala kulturní dění a společenský život měst, obcí a jejich širokého okolí.

V rámci hospitační činnosti bylo sledováno hodnocení žáků učitelem, využívání vzájemného hodnocení žáky a sebehodnocení. Vyučující se snažili téměř v 70 % zhlédnuté výuky integrovat hodnocení žáků spojené se zdůvodněním. Více než v polovině sledovaných případů nebyli žáci vedeni k vzájemnému hodnocení a sebehodnocení, čímž nebyly plněny očekávané výstupy ze vzdělávací oblasti RVP ZUV Recepce a reflexe (tabulka 62).

Tabulka č. 62 Využití vzájemného hodnocení a sebehodnocení ve výuce

	Počet	Podíl
Využití vzájemného hodnocení	447	100,0
ano	183	40,9
ne	264	59,1
Využití sebehodnocení	908	100,0
ano	407	44,8
ne	501	55,2

Dosažené výsledky ZUŠ poměřovaly v oblastech, které dle vnitřní filosofie škol a jejich umístění v dané lokalitě patřily k prioritním. Kladly důraz na výchovu a vzdělávání žáků k roli poučeného diváka a posluchače, a naplňovaly tak cíl poskytnutí základů vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech. Na výsledcích a celkové úspěšnosti žáků měli zásadní vliv a nemalý podíl motivovaní a kvalitní pedagogové. Ze zjištění ČŠI vyplývá, že většina škol při hodnocení kvality výsledků vzdělávání sledovala zapojení absolventů do amatérské sféry, do kulturního dění obce. Absolventi ZUŠ, kteří se umělecké tvorbě věnují i nadále profesionálně, byli školami vhodně motivačně využíváni pro získávání dalších zájemců o umělecké vzdělávání.

Kontakty s významnými osobnostmi (interpreti vážné hudby, dirigenti, výtvarní umělci, pedagogové, sbormistři apod.), s renomovanými uměleckými tělesy (Česká filharmonie, Musica Bohemica aj.), rozvíjení spolupráce s institucemi (např. Národní památkový ústav) a s médii přispívala k další prezentaci výsledků činnosti škol.

Dvě třetiny hodnocených subjektů se nezapojily do žádných mezinárodních projektů a programů. Třetina škol s aktivním přístupem k této činnosti se zaměřovala především na mezinárodní soutěže a exkurze, kooperaci s partnerskými školami a příhraniční spolupráci, málo byly využívány programy mobility žáků a učitelů. Do rozvojových programů se zapojilo 45 % škol, 55 % tuto možnost nevyužívalo. Školy vytvářely interní, často vícegenerační dlouhodobé projekty, realizované rovněž ve spolupráci se zahraničními školami. Pod vedením

zahraničních lektorů docházelo při pořádání výměnných představení a zapojování do škály netradičních aktivit (pohybové divadlo, bubnování, žonglování, improvizace apod.) k prezentaci dosahovaných výsledků, předávání pedagogických zkušeností a k rozvíjení metodické činnosti.

Posun škol a jejich zhodnocení vývoje ve sledovaných oblastech od poslední inspekční činnosti:

- Postupná realizace stanovené koncepce rozvoje ve většině škol ve sledovaném období od poslední inspekční činnosti. Zajišťování odpovídajících prostorových podmínek a materiální vybavenosti jednotlivých oborů.
- Významné zlepšení personálních podmínek v jednotlivých uměleckých oborech ve většině škol, často již plně kvalifikované pedagogické sbory. Úzká souvislost mezi kvalifikovaností, odbornou erudovaností pedagogického sboru a úrovní průběhu a výsledků vzdělávání žáků.
- Rozšíření nabídky se zavedením ŠVP do praxe o specifická studijní zaměření nejen v hudebním oboru, rozšíření nabídky vzdělávání o výuku prozatím nerealizovaných oborů.
- Zvyšující se počet škol pracujících s funkční školní matrikou a průkaznou dokumentací vztahující se ke vzdělávání v celém rozsahu v elektronické podobě.
- Kvalitativní změna ve způsobu a koncepci řízení s dopadem na posun ve výuce. Výuka při předchozí inspekční činnosti hodnocená jako nedostatečná s výraznými negativy dosáhla po přijatých opatřeních požadované úrovně a v ojedinělých případech i příkladu dobré praxe.
- Dlouhodobá propagace regionálních tradic (folklorní soubory), činnost žánrově variabilních uskupení, školních orchestrů apod.), pokračující nebo nově zahájená spolupráce s partnerskými školami v České republice a v zahraničí.

4.4 Závěry

V závěrech jsou shrnuta hlavní zjištění z hodnocení podmínek, průběhu a výsledků v základním uměleckém vzdělávání ve členění na čtyři oblasti: silné stránky, slabé stránky a doporučení pro další rozvoj.

Pozitivní zjištění

- Dlouhodobá a úspěšná prezentace výsledků vzdělávání všech uměleckých oborů v kmenových školách a jejich pobočkách v místě působení a jeho okolí. Vydatná mezioborová spolupráce, zjištěná prezentace výsledků vzdělávání na republikové i mezinárodní úrovni.
- Zvyšující se zájem veřejnosti o vzdělávání v jednotlivých uměleckých oborech s výraznou převahou zájmu o individuální výuku v hudebním oboru. Nárůst počtu žáků a častá dlouhodobá naplněnost subjektů do maximální výše kapacity škol. Počet zájemců mnohdy převyšující kapacitní možnosti subjektů. Časté tendence škol jít za žákem do různých částí regionu.
- Ojedinělá a vysoce funkční provázanost vzdělávacích programů ZŠ a ZUŠ a způsob jejich realizace.

- Zpravidla účinně a optimálně nastavené funkční modely řízení školy odpovídající velikosti, organizační struktuře a charakteru činnosti subjektů.
- Účinná motivace učitelů k činnosti formující vstřícný pedagogický styl a formující příznivé sociokulturní prostředí ZUŠ. Zpravidla vyrovnaná úroveň realizovaných oborů vzdělávání, silný vliv pedagogických osobností na žáky, v několika případech označený jako příklad dobré praxe.
- Podpora individualizované výuky směřující k rozvoji uměleckých, osobnostně sociálních a kulturních kompetencí žáků a jejich nadání. Vhodně a efektivně využívané metody práce ovlivňující celkový rozvoj, průběžné i celkové výsledky žáků v uměleckém vzdělávání.
- Zapojení do mezinárodních projektů, rozvojových programů a grantů a realizace vlastních školních projektů s pozitivním dopadem na zkvalitňování uměleckého vzdělávání v rámci kurikulární reformy a s tím související smysluplná realizace volnočasových aktivit dětí a žáků.

Negativní zjištění

- Nedostatky v řídicí a kontrolní činnosti některých subjektů, nedostatečný vnitřní kontrolní systém části ZUŠ, méně funkční nastavení evaluačních procesů s dopadem do úrovně dalšího vzdělávání a míry kvalifikovanosti některých pedagogických sborů.
- Nejednotnost hodnocení žáků u postupových zkoušek v jednotlivých oborech.
- Rozdílnost v četnosti klasifikace a v hodnocení žáků jednotlivými vyučujícími. Nedostatečné využívání rozpětí hodnotící škály při průběžném i v závěrečném hodnocení žáků v souladu se zásadami hodnocení ŠVP a pravidly hodnocení ve školním řádu.
- Ojedinele nevhodné, případně nedostačující prostorové a materiální podmínky pro výuku, chybějící zázemí pro učitele školy, velký rozptyl v rozmístění učeben, chybějící potřebná kapacita koncertních sálů, absence samostatných prostor pro výtvarný obor apod. Pomalá obnova materiálně-technických podmínek pro vzdělávání na dalších místech poskytovaného vzdělávání.
- Často formálně nebo nesystémově probíhající DVPP, zaznamenaná minimální účast pedagogů na akcích dalšího vzdělávání. Nedostačující péče o začínající učitele projevující se v celkové úrovni výuky.

Doporučení pro základní umělecké vzdělávání

- Další rozvoj nastaveného systému řízení a vzdělávání. Prohlubování manažerských dovedností a jejich účinné využívání v řídicí práci. Průběžná inovace procesů řízení tak, aby odpovídaly potřebám a velikosti škol.
- Zvýšení efektivity hospitační činnosti vedením školy jako účinné zpětné vazby pro práci učitelů.
- Řízení pedagogických procesů směřovat do vzájemné komunikace mezi vedením školy a pedagogy, podporovat jejich vzájemnou spolupráci. K tomu využívat neformální vnitřní vazby i formální orgány školy (pedagogická rada, předmětové komise apod.).
- Plánovitá a systematická podpora účasti pedagogů v oblasti dalšího vzdělávání, širší zapojování učitelů v této oblasti se zaměřením především na pedagogy vykazující nižší kvalitu při vzdělávání žáků (literárně-dramatický obor, hudební nauka), systematická

metodická pomoc začínajícím učitelům.

- Další rozpracování a využívání hodnoticích procesů ke zjišťování a zkvalitňování výsledků vzdělávání ve všech oblastech, využívání zjištěných výsledků k identifikaci slabých míst, přijímání navazujících opatření. Vyšší míra uplatňování vzájemného hodnocení a sebehodnocení.
- Respektování odlišností ve vyspělosti žáků v případě věkově smíšených skupin.
- Zvyšování účinnosti vzdělávání při využití efektivnějšího, zřetelného a cíleného závěrečného hodnocení. Rekapitulace hodiny, reflexe s případným zařazením vzájemného hodnocení a sebehodnocení, ve výtvarném oboru zařazení společného hodnocení jako nedílné součásti vyučovací hodiny.

5 Zájmové vzdělávání

Zájmové vzdělávání se realizuje ve školských zařízeních, a to ve školních družinách i školních klubech a ve střediscích volného času. Středisky volného času jsou domy dětí a mládeže, které uskutečňují činnost ve více oblastech zájmového vzdělávání, a stanice zájmových činností zaměřené na jednu oblast zájmového vzdělávání.

Všechna zařízení zájmového vzdělávání poskytují účastníkům možnost smysluplného naplnění volného času, přispívají k prevenci sociálně patologických jevů a rizikového chování dětí a mládeže. Školní družiny a školní kluby uskutečňují zájmové vzdělávání, zpravidla pravidelnou a příležitostnou výchovně-vzdělávací činností, případně nabídkou spontánních činností. Střediska volného času uskutečňují kromě pravidelných a příležitostných činností také táborovou činnost, mimo to se také účinně podílejí na osvětové činnosti, péči o nadané děti, žáky a studenty, ve spolupráci se školami a dalšími institucemi organizují pro ně olympiády, soutěže a přehlídky.

V kontrolovaném počtu (169) školských zařízení pro zájmové vzdělávání došlo k porušení legislativy v oblasti školních vzdělávacích programů ve 12 zařízeních (nejčastěji nebyl zpracován v souladu s § 5 odst. 2 školského zákona) a u 15 školských zařízení v oblasti dokumentace.

5.1 Podmínky zájmového vzdělávání

5.1.1 Zařízení a účastníci v zájmovém vzdělávání

V důsledku stále trvajícího nárůstu žáků 1. stupně základních škol a žáků přípravných tříd pokračuje úsilí ředitelů škol o navyšování kapacity školních družin a školních klubů, zvyšování počtu jejich oddělení a snaha naplňovat je na nejvýše povolenou hranici. Přes zvyšující se kapacity školních družin není stále uspokojována poptávka všech uchazečů o zařazení do školních družin, zejména žáků 4. a 5. ročníků.

Se stále zvyšujícími se počty účastníků středisek volného času (zejména dětí předškolního věku) dochází také k mírnému nárůstu počtu jejich zájmových útvarů a také ke změně struktury nabídky zájmových útvarů s ohledem na tuto věkovou kategorii.

Ve sledovaném období školních roků 2012/2013 až 2014/2015 dochází k celkovému zvyšování počtu školských zařízení pro zájmové vzdělávání i počtu jejich účastníků. Nejmarkantnější nárůst je v počtu školních družin, který souvisí se stále zvyšujícím se počtem žáků 1. stupně. Do školních družin a školních klubů dochází téměř pravidelně výhradně žáci jedné základní školy. Ve sledovaném období ubylo o 2 % žáků 2. stupně ve školních klubech

a o 8 % se snížil počet žáků 1. stupně ve školních družinách. Vývoj nárůstu počtu školských zařízení nastiňuje následující tabulka.

Tabulka č. 63 Počet zájmových zařízení

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2012/2013	2013/2014	2014/2015
Počet školních družin	3974	3981	4004
Počet školních klubů	526	540	552
Počet domů dětí a mládeže, stanic zájmových činností	310	312	312

Vývoj počtu přijatých účastníků v jednotlivých druzích zařízeních zájmového vzdělávání ve sledovaném období uvádí tabulka 64.

Tabulka č. 64 Počet účastníků zájmového vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2012/2013	2013/2014	2014/2015
Zapsaní účastníci – školní družina	269 935	284 177	301 990
Zapsaní účastníci – školní klub	44 950	44 547	44 873
Přijatí účastníci – SVC	268 379	270 699	272 744

Se stoupajícím počtem školních družin roste úměrně i počet jejich přijatých účastníků, naopak se snižuje počet zájemců o zájmovou činnost ve školních klubech, přestože se v nich účastní činností i žáci 1. stupně, kteří nebyli přijati do školní družiny. Roste zároveň průměrný počet přijatých účastníků do školních družin. Ve školním roce 2013/2014 činil průměrný počet účastníků 68 a v roce 2014/2015 již dosáhl počtu 76.

Tabulka č. 65 Počet zájmových útvarů

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2012/2013	2013/2014	2014/2015
Počet zájmových útvarů v SVC	23 247	23 741	23 997

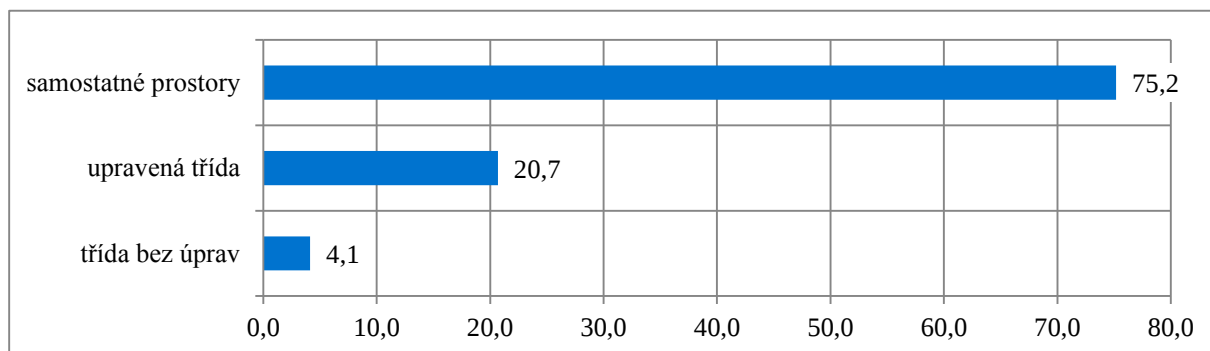
Se stoupajícím zájmem účastníků o zájmové vzdělávání ve střediscích volného času se zvyšuje i počet nově nabízených a otevíraných zájmových útvarů. Ve sledovaném období školních roků 2012/2013 až 2014/2015 činil nárůst počtu zájmových útvarů 3,2 %.

V rámci komplexního hodnocení základních škol jsou hodnoceny také školní družiny a kluby. Zjištění dále v této kapitole se vztahují k hodnocení 132 školních družin, 18 školních klubů a 19 domů dětí a mládeže.

5.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zájmovém vzdělávání

Celkové prostorové podmínky vzdělávání ve školní družině a školním klubu nevykazují proti školnímu roku 2013/2014 zásadní změnu. Pouze mírně ubylo oddělení školních družin, které provozují svoji činnost v neupravených (kmenových) školních třídách. V nich žáci pracují převážně ve školních lavicích, které pro tuto činnost nejsou z antropometrického hlediska vhodné, třídy neskýtají možnost individuální relaxace (chybí oddychové plochy a odpočinkový nábytek). Třídy mají často minimální materiální zázemí s nedostatečnými úložnými prostory, které neumožňují zájemcům provozovat zejména sportovní, pracovní a estetické aktivity. Stav užívaných kmenových prostor školních družin a školních klubů ukazuje graf 33.

Graf č. 33 Prostory pro zájmové vzdělávání školní družiny, školní kluby – podíl zařízení (v %)

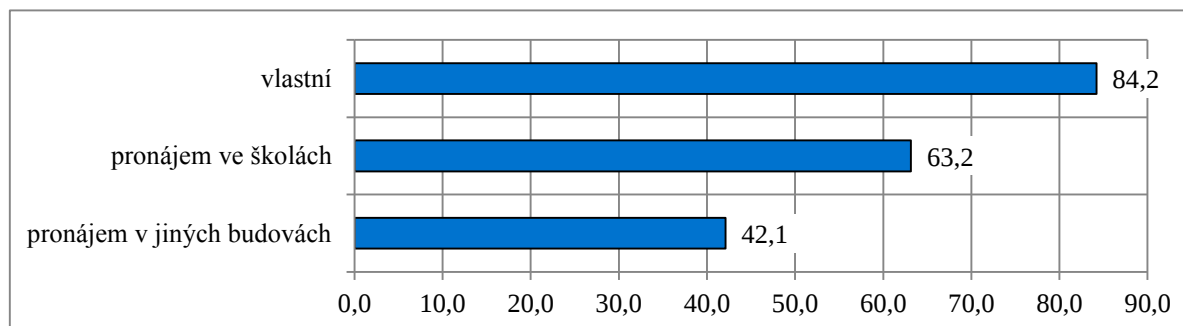


I když školní družina a školní klub svoji činnost realizují z jedné čtvrtiny v nevhodných prostorových podmínkách, naplňování obsahu ŠVP jim umožňuje využívání dalších školních a místních prostor, které jim nahrazují zejména chybějící speciální zázemí. Školská zařízení nejčastěji využívají tělocvičny (83,8 %), školní zahrady (72,5 %) a školní hřiště (71,8 %). Často také využívají počítačové učebny (58,5 %). Školní knihovnu využívá necelá třetina zařízení.

Podle celkového hodnocení ČŠI běžné materiální vybavení má 87,8 % školních družin a klubů, slabou stránku představovaly materiální podmínky v 3,4 % zařízení a silnou stránkou byly v 8,8 % zařízení.

Vlastní prostory pro činnost má k dispozici 84,2 % středisek volného času. Všechna hodnocená střediska volného času používala ke svým aktivitám další prostory pronajaté od jiných subjektů pracujících s dětmi a mládeží (školy, sportovní jednoty, zájmové organizace). Prostorové podmínky sledovaných středisek umožňovaly poskytovat zájmové vzdělávání minimálně na požadované úrovni. Nabídku spontánních činností, především pro pohybové aktivity středisek volného času, limituje velikost zejména jejich venkovních prostor.

Graf č. 34 Prostory využívané SVČ – podíl zařízení (v %)



S ohledem na rozšiřující se aktivity středisek volného času pokračuje tendence měnit jednoúčelové klubovny, pracovny i herny na víceúčelové prostory s variabilním vybavením a širším využitím. Požadovanou úroveň má pracovní zázemí pro interní pedagogy, včetně ICT vybavení. Celkově byly materiální podmínky středisek volného času hodnoceny u 15,8 % středisek volného času jako silná stránka a u 84,2 % zařízení jako běžné. Prostorové podmínky a materiální vybavení hodnocených středisek volného času umožňují vzdělávání účastníků podle vypracovaného ŠVP.

Zapojení tělesně postižených účastníků limituje skutečnost, že 78,2 % školních družin a klubů nemá zajištěn bezbariérový přístup do všech svých prostor. V ostatních případech je zajištěn

přístup pro tělesně postižené např. prostřednictvím výtahů, plošin, ramp, případně se zařízení nachází v přízemí. Pozitivním poznatkem je, že pokud je do školní družiny nebo klubu přijat zájemce s handicapem, zajišťuje škola individuální formou (asistent, vychovatel) jeho plnohodnotné zapojení do činnosti zařízení.

Stavebně technické úpravy, které umožňují bezbariérový přístup účastníkům, mělo provedeno 31,6 % hodnocených středisek volného času. Tento nedostatek se snaží zařízení odstranit organizací zájmových útvarů (umístěním v dostupných prostorech) a povinnostmi pro pedagogické pracovníky uvedené ve vnitřním řádu, které handicapovaným zájemcům umožňují přístup zpravidla za pomoci dospělé osoby (rodiče, známí, personál zařízení). Pro zapojení zrakově postižených účastníků sice střediska volného času úpravy neprovádějí, ale jejich účast ve vybraných činnostech není příliš omezována. Při zajištění doprovodu mohou vykonávat specifické druhy estetických činností (hudba, modelování, keramika, kreslení).

Všechna navštívená školská zařízení měla problematiku bezpečnosti a ochrany zdraví zahrnutou ve svém vnitřním řádu.

Tematická inspekce *Bezpečnost ve školách a školských zařízeních* orientovaná zejména na zajištění bezpečnosti na vstupu do objektů byla provedena celkem v 847 školských zařízeních. Z toho 4,5 % kontrolovaných zařízení postrádalo technické zabezpečení budov. Protože většina školních družin a klubů je součástí školy, tvoří jejich technické zabezpečení podobně jako u škol v 90,7 % zamčené dveře se zvonkem. Toto opatření bylo zjištěno jako nejčastější také u středisek volného času (v 71,1 %). Nainstalované kamerové systémy byly zjištěny u 24,3 % školských zařízení.

Personální zabezpečení proti vstupu a pohybu cizích osob v prostorách školských zařízení je realizováno v největší míře pedagogickými pracovníky jak při vstupu do budovy, tak i v průběhu celého dne. Střediska volného času častěji využívají funkci tzv. recepčních. 2,4 % kontrovaných školských zařízení žádné personální zabezpečení zabraňující vstupu a pohybu nezvaných osob nemělo.

5.1.3 Finanční podmínky v zájmovém vzdělávání

Zájmové vzdělávání neposkytuje stupeň vzdělání, proto ho lze poskytovat za úplaty, která se stává finančním příjmem právnické osoby vykonávající činnost dané školy nebo školského zařízení (dle § 123 odst. 2 školského zákona).

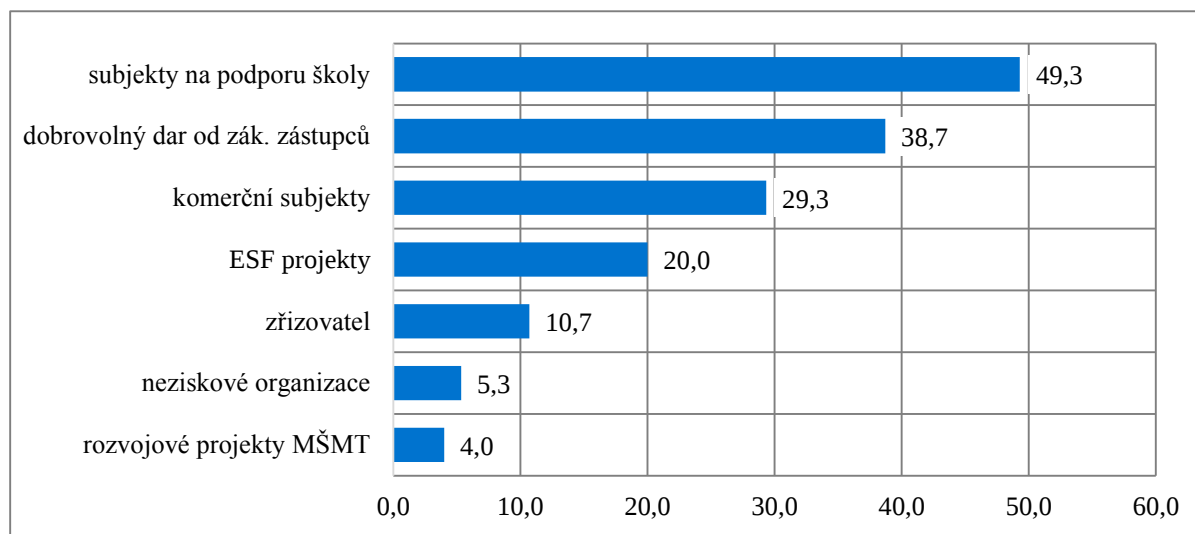
Ekonomické podmínky zajištění činnosti školských zařízení jsou velmi rozdílné. Více možností získat další zdroje využívají střediska volného času, která často provozují doplňkovou činnost a mají širší spektrum sponzoringu. Důležitým zdrojem financování školských zařízení je zapojení do projektových a grantových řízení vyhlašovaných zřizovatelem, krajem, MŠMT, případně soukromým subjektem.

Úplata za školské služby a vzdělávání není vždy plně využívána na financování školních družin a klubů. Pro vybavení družiny nebo klubu využívá finance z úplat 93,3 % zařízení. Desetina je využívá pro vybavení školy a 7,6 % k financování odměn pedagogických pracovníků v zájmovém vzdělávání. Provoz školského zařízení zajišťuje finančním obnosem z úplat 5,9 % zařízení.

Při tvorbě výše úplaty za školské služby a vzdělávání reflektuje zřizovatel školní družiny a školního klubu na regionální ekonomické podmínky. V menších obcích přetrvává tendence zřizovatele stanovit nízkou výši úplaty i za cenu dotování zařízení. Přibližně polovina škol stanovila měsíční poplatek za pobyt ve školní družině ve výši nepřesahující 100 Kč, ve dvou pětinách škol je výše úplaty škol do 200 Kč.

Více než polovina škol (54,8 %) získává další finanční prostředky, které jim umožňují zkvalitňovat činnost a provoz svého školského zařízení. Jejich strukturu uvádí následující graf.

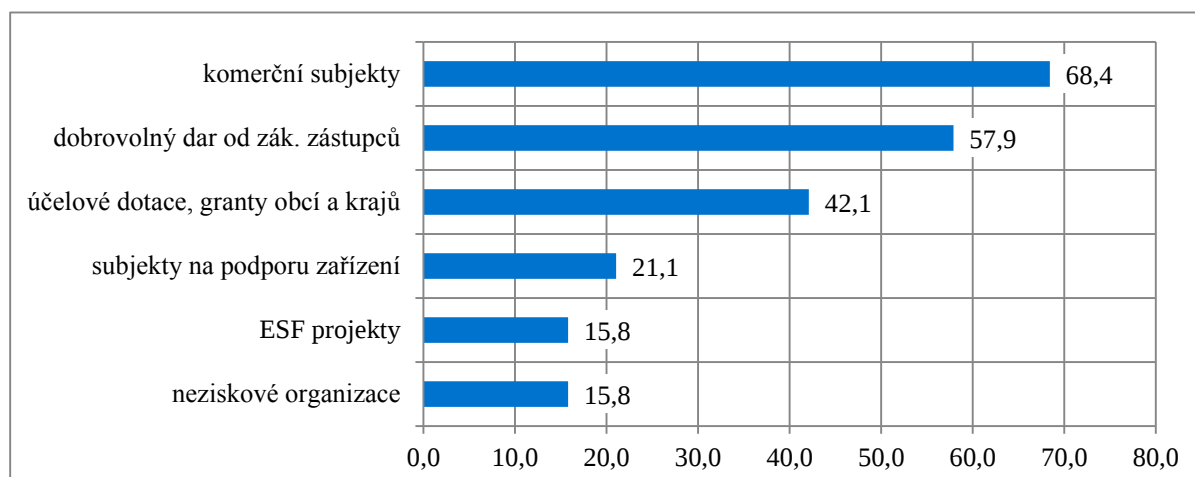
Graf č. 35 Další zdroje financování ŠD, ŠK – podíl zařízení (v %)



Nejčastěji finančně podporují činnost školní družiny a školního klubu různá sdružení rodičovské veřejnosti. Finanční zajištění 3 % hodnocených školních družin a klubů bylo označeno jako silná stránka zařízení, podmínky financování 97,3 % školních družin a klubů mají běžnou úroveň a u 0,7 % zařízení představuje finanční zajištění jejich slabou stránku.

U jednotlivých středisek volného času se výše úplaty za pravidelnou zájmovou činnost významně liší. Vliv na výši úplaty mají nejen ekonomické podmínky regionu, ale hlavně náročnost provozovaných aktivit a možnost přístupu všech sociálních vrstev k zájmovému vzdělávání. Výše úplaty se podílí na ekonomické rentabilitě. Tradičně nejvyšší platbu vykazují keramické kroužky, taneční a dramatické soubory. Všechna hodnocená střediska volného času využívají další zdroje finančních prostředků. Důležitým finančním přínosem jsou sponzorské dary a výnosy z doplňkové činnosti středisek volného času (agenturní činnost, školní programy, poskytování komplexních služeb pro veřejnost). Na rozdíl od školních družin a klubů se střediska volného času úspěšně zapojují do grantových a výběrových řízení a využívají podpory komerčních subjektů. Díky dalším zdrojům financování dochází ke zlepšování materiálního zázemí středisek volného času.

Graf č. 36 Další zdroje financování SVC – podíl zařízení (v %)



Finanční podmínky většiny středisek volného času (94,7 %) byly hodnoceny jako běžné a u jednoho střediska volného času, díky prostředkům získaným z dalších zdrojů, představovaly silnou stránku zařízení.

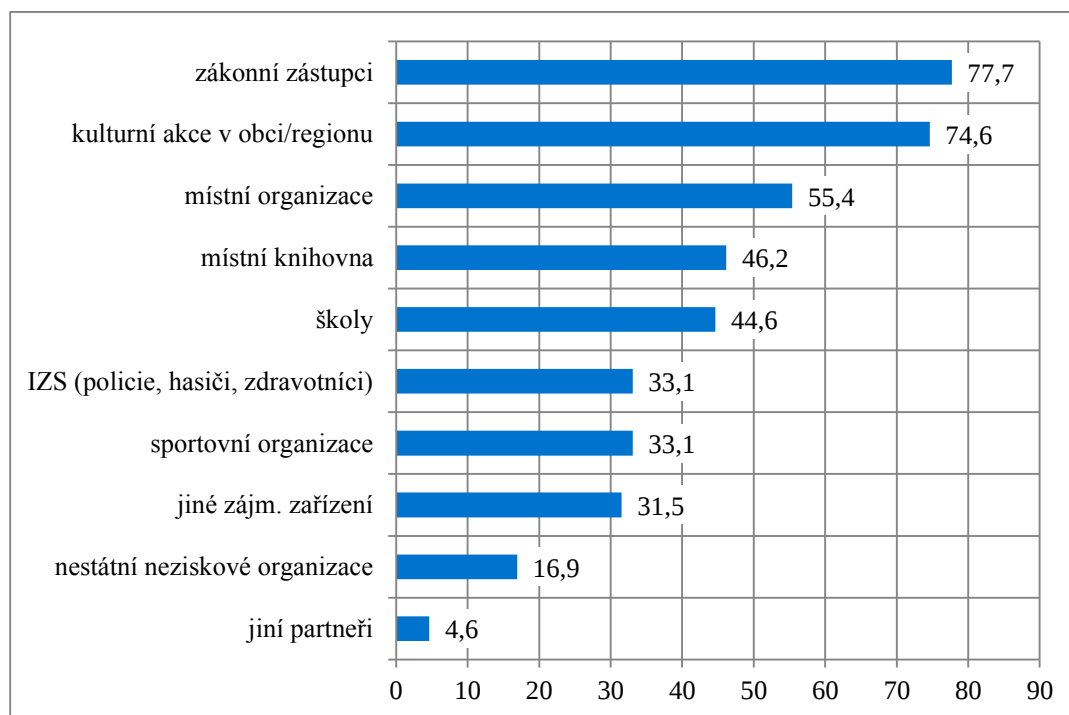
5.1.4 Řízení školského zařízení pro zájmové vzdělávání

Velikost školy, jejíž součástí je školské zařízení, zpravidla ovlivňuje způsob jeho organizace a řízení. U menších škol řídí školní družinu a školní klub přímo ředitel školy (54,6 %), u větších subjektů bývá pověřen vedením zástupce ředitele školy (9,2 %) nebo je určen vedoucí vychovatel (36,2 %).

V 97,3 % navazuje školní vzdělávací program školní družiny a klubu na školní vzdělávací program základní školy. Jen nepatrná část školských zařízení (2,7 %) pracuje podle školního vzdělávacího programu pro zájmové vzdělávání, který nevychází ze ŠVP pro základní vzdělávání. U 7,2 % školních družin a klubů bylo zjištěno porušení v oblasti organizace činnosti školského zařízení. Nejčastější druhy porušení byly zjištěny v dodržování počtu zapsaných účastníků v jednom oddělení, v překročení nejvyššího povoleného počtu žáků v zařízení dle školského rejstříku, ve spojení provozu mateřské školy a školní družiny po celou dobu provozu školní družiny, v chybném určení provozní doby školní družiny a v překročení kapacity dané prostorovými podmínkami (plocha místnosti neodpovídala počtu žáků).

Většina školních družin a klubů (89,1 %) se aktivně podílí na životě obce, případně regionu a využívá k tomu spolupráce s místními partnery i zákonnými zástupci žáků. Spolupráci s vnějšími partnery školních družin a klubů uvádí graf 37.

Graf č. 37 Spolupráce s vnějšími partnery ŠD, ŠK – podíl zařízení (v %)



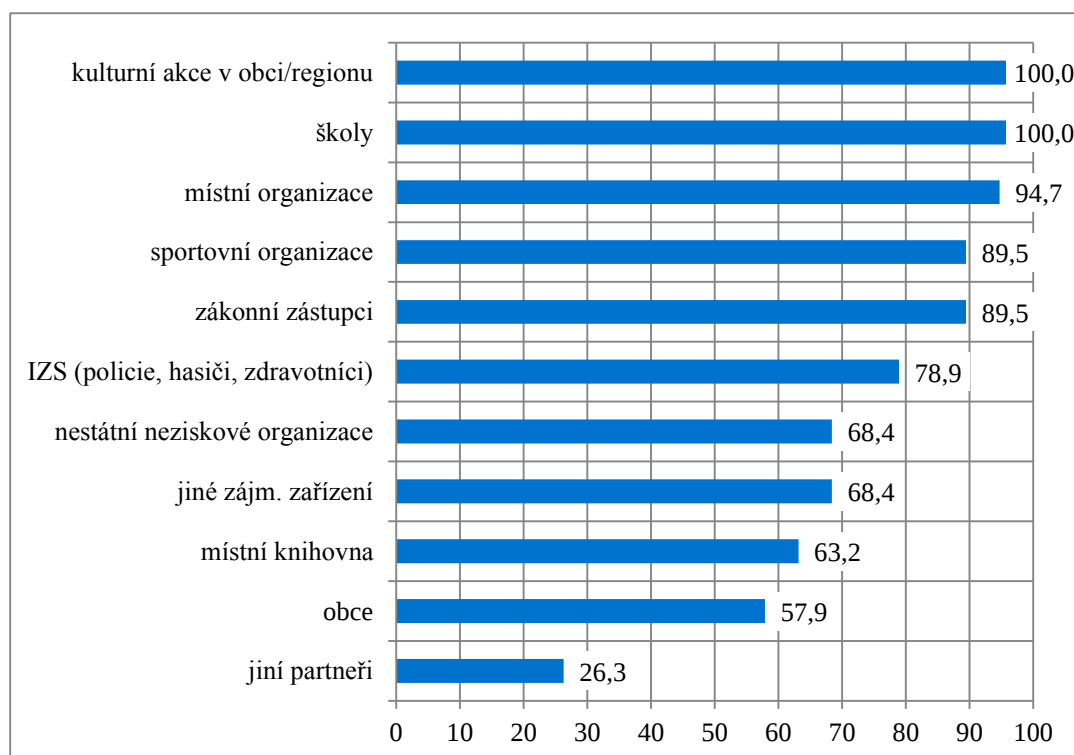
Z celkového počtu hodnocených školních družin a klubů se do projektových řízení zapojilo 29 % zařízení. Velmi často zařízení participovala na projektech v rámci obce či regionu (64,1 %) a třetina zařízení byla zapojena v projektech financovaných z ESF.

ČŠI hodnotila úroveň řízení školních družin a klubů u 2,1 % zařízení jako silnou stránku, u 1,4 % zařízení bylo řízení slabou stránkou, v ostatních zařízeních mělo požadovanou úroveň.

Během školního roku 2014/2015 hodnotila ČŠI celkem řízení 19 středisek volného času. Všemi hodnocenými zařízeními byly domy dětí a mládeže. ŠVP domů dětí a mládeže vycházely z podmínek regionu, ze snahy podchycení a rozvíjení nadání a talentu dětí a mládeže v různých oblastech. Sledované domy dětí a mládeže měly ŠVP vypracovány v souladu s § 5 odst. školského zákona.

Systém organizace řízení u většiny domů dětí a mládeže vychází ze součinnosti vedoucích jednotlivých oddělení. Podle velikosti zařízení a počtu interních pedagogických pracovníků je stanoven počet odborných oddělení. Spolupráce s klíčovými partnery podmiňuje kvalitu řízení a pozitivně ovlivňuje jejich image v obci a regionu. Každý dům dětí a mládeže má vypracován systém kooperace s vnějšími partnery. Některé oblasti spolupráce, patrně z grafu 38, jsou společné všem domům dětí a mládeže.

Graf č. 38 Spolupráce s vnějšími partnery SVC – podíl zařízení (v %)



Střediska volného času se pravidelně zapojují do projektů se snahou zlepšit financování zařízení. Ve školním roce 2014/2015 se do projektových řízení zapojilo 17 zařízení, což je 89,5 % všech sledovaných zařízení. Ve výrazně větší míře než školní družiny a kluby se domy dětí a mládeže zapojují do rozvojových programů MŠMT (94,1 %). Často participují také na lokálních či krajských projektech (70,6 %).

Ve školním roce 2014/2015 bylo vyhlášeno 9 konkurzních řízení na místo ředitele střediska volného času. Iniciátorem vyhlášení konkurzu byl zřizovatel. Důvodem vyhlášení konkurzu nebylo v žádném z případů odvolání dosavadního ředitele.

Do vypsáných konkurzů se přihlásilo celkem 39 uchazečů, 33 z nich bylo pozváno v rámci konkurzního řízení k řízenému rozhovoru, 21 z nich bylo shledáno vhodným uchazečem o místo ředitele ve smyslu § 54 odst. 2 vyhlášky č. 54/2005 Sb. Do konkurzního řízení se

nepřihlásil žádný dosavadní ředitel zařízení, jmenován byl v 8 případech uchazeč z prvního místa výsledného pořadí uchazečů, v jednom případě nebyl jmenován žádný uchazeč.

Vnitřní klima zařízení pozitivně ovlivňuje možnost participace externích pracovníků zařízení na rozhodování, pohodová komunikace mezi vedením zařízení a pracovníky a jejich vzájemné respektování. V zázemí pedagogických pracovníků a celkovém materiálně-technickém vybavení včetně pomůcek shledávají ředitelé prostor pro zlepšení.

5.1.5 Personální podmínky v zájmovém vzdělávání

Ve školním roce 2014/2015 se ve srovnání s předchozím školním rokem zvýšil podíl kvalifikovaných vychovatelů školních družin a klubů z 81,8 % na 92,4 %.

Porušení právních předpisů v oblasti personálního zajištění zájmového vzdělávání došlo u 4,2 % školních družin a klubů. Ve všech případech byl porušen § 3, resp. § 32 zákona č. 563/2004 Sb., předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Personální zajištění provozu a činnosti školních družin a klubů vykazuje mírné zlepšení. Většina vychovatelů bez odborné kvalifikace studuje příslušný obor pro její získání. Personální podmínky byly silnou stránkou 4,9 % zařízení a slabou stránkou 3,5 % zařízení.

Komplexní pedagogickou činnost vykonávají v domech dětí a mládeže interní pedagogičtí pracovníci střediska, dílčí pedagogickou činnost vykonávají externí pedagogičtí pracovníci.

Podíl kvalifikovaných pedagogických pracovníků ve sledovaných střediscích volného času ve školním roce 2013/2014 se zvýšil z 68,3 % na 87,9 % ve školním roce 2014/2015. Důvodem je působení mentorů v systému přípravy rozvoje interních pracovníků a absolvování tohoto studia některými interními pedagogy. Dochází také k proškolení externistů v systému přípravy, vedení a rozvoje pedagogů volného času.

V hodnocení sledovaných domů dětí a mládeže nebylo zjištěno porušení právních předpisů v oblasti personálního zajištění vzdělávání.

Personální podmínky v 10,5 % zařízení představovaly silnou stránku a 89,5 % zařízení má běžnou úroveň.

5.2 Průběh zájmového vzdělávání

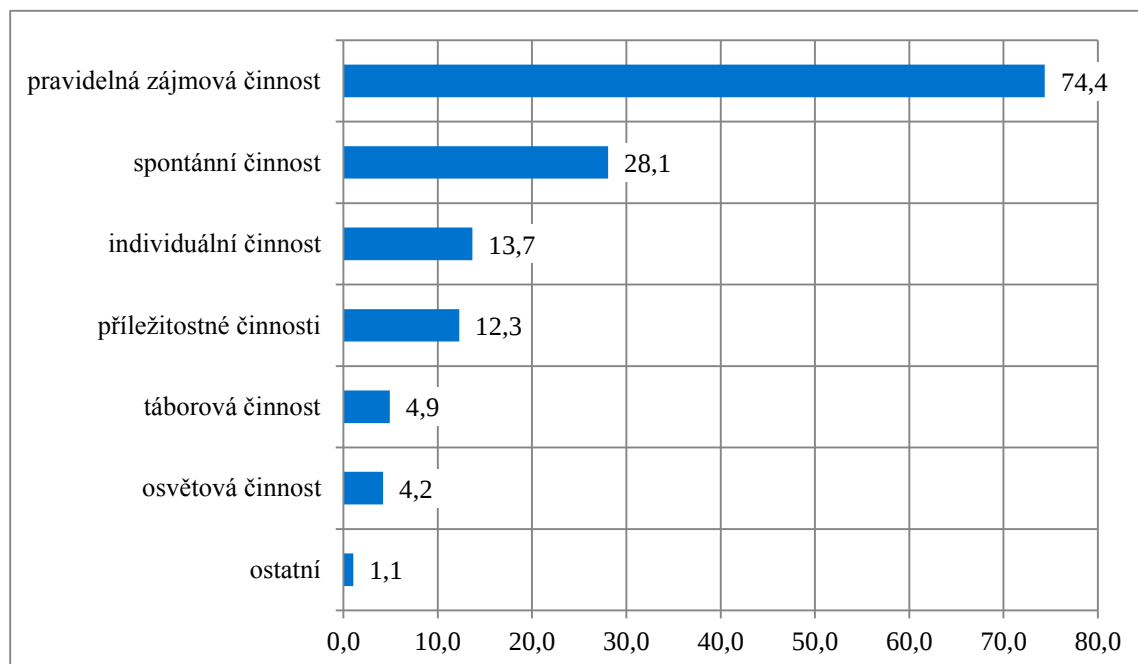
5.2.1 Realizované formy a vzdělávací metody

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

Využívané metody a formy práce ve školských zařízeních zjišťovali pracovníci ČŠI v rámci realizované hospitační činnosti. Pracovníci ČŠI ve školním roce 2014/2015 uskutečnili ve školských zařízeních celkem 286 hospitací (176 ve školních družinách, 16 ve školních klubech, 94 v domech dětí a mládeže).

Během hospitační činnosti pracovníci ČŠI hodnotili, jakými formami vzdělávání bylo zájmové vzdělávání uskutečňováno. Při některých hospitacích využili vychovatelé nebo pedagogové volného času více forem zájmového vzdělávání. Nejčastější sledovanou formou byla pravidelná zájmová činnost (zájmové kroužky, kurzy, semináře). Ostatní sledované činnosti zobrazuje následující graf.

Graf č. 39 Sledované aktivity (činnosti) – podíl zařízení (v %)



Průměrný počet přítomných účastníků ve sledovaných aktivitách byl 19 ve školní družině, 15 ve školním klubu a 10 v domech dětí a mládeže.

Hodnocené aktivity vedli vychovatelé nebo pedagogové volného času, jejichž odborná kvalifikace ve smyslu zákona č. 563/2004 Sb. dosáhla 91,5 %. Pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci činnosti školní družiny poskytovali čtyři asistenti pedagoga a dva osobní asistenti. Úspěšnost aktivit je podmíněna jejich návštěvností (podíl přítomných účastníků z celkového počtu zapsaných účastníků), kterou uvádí následující tabulka.

Tabulka č. 66 Návštěvnost činností – podíl v %

Zařízení celkem	ŠD	ŠK	DDM
73,7	72,4	64,5	81,2

Průměrnou účast více ovlivňuje u školní družiny a školního klubu nemocnost žáků a účast na jiných aktivitách školy v době provozu.

Zjištění ČŠI z průběhu zájmového vzdělávání uvádí, že pedagogičtí pracovníci kladli největší důraz na budování příznivého a bezpečného klimatu. Průměrný počet (15,5) účastníků vzdělávání jim umožňoval uplatňovat individuální přístup. Pozitivním prvkem byla patrná snaha o inkluzivní vzdělávání účastníků ve skupinách s účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami. Negativním zjištěním je, že nejméně pozornosti věnovali pedagogičtí pracovníci, zejména ve školních družinách, rozvoji talentu a nadání žáků.

Tabulka č. 67 Průběh zájmového vzdělávání

Sledovaná oblast		Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Účinná podpora rozvoje osobnosti	ŠD	44,9	54,0	1,1	0,0
	ŠK	53,3	46,7	0,0	0,0
	DDM	76,6	23,4	0,0	0,0
Rozvoj klíčových kompetencí jedince prostřednictvím aktivit zájmového vzdělávání	ŠD	39,4	58,9	1,7	0,0
	ŠK	53,3	40,0	6,7	0,0
	DDM	64,9	35,1	0,0	0,0
Budování příznivého a bezpečného klimatu ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání	ŠD	68,0	30,9	0,6	0,0
	ŠK	93,3	6,7	0,0	0,0
	DDM	84,0	13,8	1,1	1,1
Individuální přístup k dětem/žákům	ŠD	63,1	34,1	2,8	0,0
	ŠK	66,7	33,3	0,0	0,0
	DDM	89,4	9,6	1,1	0,0
Inkluze dětí/žáků se SVP (kde byli přítomni)	ŠD	48,7	47,9	3,4	0,0
	ŠK	35,7	50,0	14,3	0,0
	DDM	78,8	21,2	0,0	0,0
Rozvoj nadání dětí/žáků	ŠD	29,9	60,9	8,0	1,1
	ŠK	64,3	28,6	7,1	0,0
	DDM	68,1	29,8	2,1	0,0

V průběhu vzdělávání v domech dětí a mládeže byla zaznamenána účinná podpora rozvoje osobnosti ve více než třech čtvrtinách sledovaných činností, důraz byl kladen také na rozvoj nadání účastníků. Souvisí to s odborným zaměřením zájmových útvarů a s účinnou podporou zájmu a talentu jednotlivých účastníků.

Školní družiny a kluby uskutečňují příležitostnou výchovnou, vzdělávací, zájmovou a rekreační činnost, pravidelnou výchovnou, vzdělávací a zájmovou činnost a otevřenou nabídku spontánních aktivit.

Při hospitacích inspektoři ČŠI konstatovali, že 81,2 % hodnocených činností mělo přiměřené časové rozvržení zájmových a relaxačních aktivit. Úvodní motivace podporovala představivost účastníků a vzbuzovala v nich zájem o činnost. Důležitý faktor pro organizaci práce školní družiny je kompenzace jednostranné zátěže ze školy, proto kromě relaxační a spontánních činností měly největší zastoupení pohybové aktivity (46,1 %) a vycházky do přírody (32,5 %), teprve potom byla zařazována např. skupinová práce účastníků (53,9 %). Na žádost zákonných zástupců žáci také zpracovávali domácí úkoly a za pomoci vychovatelů se připravovali na vyučování. Komunikačně podnětné prostředí vytvářelo příležitost pro diskusi podle zájmu a potřeb účastníků.

Tabulka č. 68 Uplatněné vzdělávací metody a formy činnosti ŠD/ŠK – podíl hospitací (v %)

	Podíl
Přiměřené časové rozvržení zájmových činností a času na odpočinek	81,2
Skupinová práce	53,9
Sportovní (pohybové) činnosti	46,1
Vycházky	32,5
Možnost zpracování domácích úkolů	20,4
Tvorba projektů	10,5
Doučování	5,8

Kromě pravidelné zájmové činnosti (kroužky) hodnotili pracovníci ČŠI další, zejména příležitostné činnosti, některé aktivity během inspekční činnosti proběhly vícekrát (např. zábavné, kulturní a sportovní akce nebo soutěže).

Tabulka č. 69 Sledované druhy příležitostné činnosti SVC – podíl hospitací (v %)

	Podíl
Soutěže (mimo soutěže vyhlašované MŠMT)	40,3
Sportovní akce	38,7
Zábavné akce	38,7
Kulturní akce	32,3
Přehlídky	30,6
Rekreační akce	12,9
Poznávací vycházky, výlety	12,9
Koncerty	11,3
Besedy, přednášky	8,1
Jiné výstavy	6,5
Jednorázová školení, semináře	4,8
Exkurze	3,2

5.3 Výsledky zájmového vzdělávání

Střediska zájmového vzdělávání úspěšně připravují účastníky na smysluplné využívání volného času, přispívají k jejich profesní orientaci, podílí se na rozvíjení zejména jejich sociální a osobnostní dovednosti a jejich schopnost komunikace. Proto ŠVP zájmového vzdělávání mají specifické očekávané výstupy.

Sledované útvary pravidelné zájmové činnosti se řídily ročním plánem práce, který vycházel z příslušného ŠVP, příležitostné aktivity probíhaly podle měsíčního plánu. Hodnocení pravidelné činnosti probíhalo v rámci časové dotace útvaru. Hodnocení příležitostné činnosti po ukončení akce zpravidla formou písemné zprávy. Výsledky sledované řízené činnosti ve školních družinách a klubech (výtvarná, pracovní, hudební, estetická) měly velmi dobrou úroveň. Účastníci pracovali se zaujetím, a pokud byl stanovený cíl zvolen reálně, dokázali v daném limitu splnit požadovaný úkol (obrázek, výrobek, hračku atd.). Prezentace a hodnocení probíhalo v závěru činnosti a kvalitní výtvary byly použity jako dekorace, výzdoba, dárek atd. Často byla u složitějších úkolů zvolena skupinová práce. Žáci při činnosti volně komunikovali, spolupracovali a učili se další dovednosti a znalosti.

Zájmové útvary středisek volného času měly stanovené vyšší cíle, stavěly zejména na zájmu a talentu účastníků. Pedagogové k nim velmi často volili individuální přístup. Zadávání úkolů bylo rozmanitější, větší pozornost byla věnována individuálním schopnostem účastníka.

Častější formou byla i samostatná práce, která vycházela z jejich vědomostí a znalostí. Při samostatné práci účastníci volili mezi různými pracovními postupy, mohli využívat rozličné pomůcky a nástroje, seznamovali se s bezpečnou manipulací s nimi. S ohledem na předcházející výsledky účastníků docházelo i k jejich diferencování podle získaných zkušeností, znalostí a dovedností. Účastníci navazovali sociální kontakty, zvládali komunikaci i s neznámými účastníky, tvořili svébytné sociální skupiny. Výsledky své práce střediska volného času efektivně prezentují na různých akcích a vystoupeních, které současně mají náborovou funkci pro další období. O kvalitě táborové činnosti svědčí naplněnost jednotlivých turnusů. Základ příležitostné činnosti tvoří společenské a zábavné akce s neorganizovanými účastníky. Jejich náplň zpravidla nepostrádá nápaditost a originalitu, cíleny jsou výrazněji na širší veřejnost. Programy akcí jsou často zajišťovány ve spolupráci s dalšími společenskými organizacemi. Měřítkem úspěšnosti je vysoká návštěvnost těchto aktivit.

5.4 Závěry

Pozitivní zjištění

- Průběh vzdělávání pozitivně ovlivnily příznivé zlepšující se personální podmínky, systém a organizace řízení a kontrola vedoucími pracovníky.
- Personální podmínky vzdělávání doznaly ve srovnání se školním rokem 2013/2014 zlepšení. Zvýšil se podíl odborně kvalifikovaných pedagogických pracovníků (vychovatelů, pedagogů volného času).
- Zjištěné výsledky zájmového vzdělávání odpovídaly očekávaným výstupům ŠVP jednotlivých typů školských zařízení.

Negativní zjištění

- Vzhledem k demografickému vývoji (vysoký počet žáků v 1. a 2. ročníku) nedostačuje kapacita školních družin, zejména pro zájemce ze 4. a 5. ročníků.
- Prostorové podmínky školních družin a klubů neprošly velkou změnou, procento nevyhovujících prostor zůstalo v podstatě zachováno (čtvrtina školních družin a klubů nemá samostatné prostory nebo variabilní kmenové učebny).
- Přetrvává absence bezbariérového přístupu do prostor určených pro zájmové vzdělávání – je zajištěn pouze v necelé čtvrtině zařízení.
- Ve školních družinách a klubech je menší pozornost věnována rozvoji nadání žáků, naopak ve střediscích volného času je menší pozornost věnována přípravě a podmínkám otevřené nabídky spontánních činností.

Doporučení pro zájmové vzdělávání

- Školní vzdělávací programy ve školní družině, školním klubu důsledně propojovat se vzdělávacím programem školy a u středisek volného času se školními vzdělávacími programy partnerských škol.
- Rozšířit variabilitu kmenových tříd na herny a odpočinkové prostory pro činnost školních družin a klubů.

6 Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péče jsou určena zpravidla dětem a mládeži ve věku 3–18 let, kterým umožňují ochranu před nepříznivým působením nefunkčního rodinného nebo jiného sociálně nepříznivého prostředí. Zajišťují náhradní výchovnou péči v zájmu jejich zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání. Účelem preventivně výchovných zařízení, která jsou součástí systému, je předcházení vzniku a rozvoji negativních projevů a zmírňování či odstraňování důsledků již vzniklých poruch chování. Rovněž zajišťují základní právo dítěte na výchovu a vzdělávání. Poskytují také péči dětem, které nejsou občany České republiky, tzv. „dětmi cizinců bez doprovodu“, kteří byli zadrženi na území České republiky bez doprovodu rodičů. Mohou rovněž poskytovat péči i nezaopatřeným osobám starším 18 let, které se připravují na budoucí povolání, a to až do 26 let jejich věku. Děti bez výchovných problémů navštěvují běžné základní a střední školy, pro děti se závažnými poruchami chování se zřizují ve výchovných zařízeních školy základní a střední, s odpovídajícími vzdělávacími programy. Do těchto zařízení mohou být děti umístěny jak na základě rozhodnutí soudu, tak na základě žádosti jejich zákonných zástupců.

Převratnou změnou a důležitou podmínkou zkvalitnění péče o děti v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy je zavedení Standardů kvality péče o děti v zařízeních ústavní a ochranné výchovy do praxe. V letošním školním roce byly MŠMT vydány jako metodický pokyn. Jejich hlavním cílem je nastavit a regulovat kvalitu péče o děti v zařízeních ústavní a ochranné výchovy prostřednictvím kvalitativních kritérií, přičemž zároveň naznačují směr vývoje kvality v těchto zařízeních. ČŠI se v měsících září až prosinec 2014 podílela na pilotním ověřování Standardů kvality péče o děti v zařízeních ústavní a ochranné výchovy v 11 školských zařízeních. Cílem pilotního ověření bylo zejména znění jednotlivých standardů (srozumitelnost, jednoznačnost, možnost objektivního zhodnocení naplňování standardu apod.), ověření navrženého systému bodování (aplikovatelnost, jednoznačnost, zhodnotitelnost) a ověření navrženého způsobu kontroly standardů (složení hodnotitelského týmu, využívání zdrojů kontroly apod.).

6.1 Podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

6.1.1 Děti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Ve školním roce 2014/2015 existovalo v České republice celkem 214 zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče. Z toho bylo 144 dětských domovů (tj. 67,3 % z celkového počtu zařízení), dále 29 dětských domovů se školou, 28 výchovných ústavů, 13 diagnostických ústavů, 42 středisek výchovné péče a jedno specializované zařízení pro děti cizince. Zřizovatelem dětských domovů je kraj, ostatní zařízení zřizuje MŠMT. Soukromý zřizovatel pak provozuje pouze zanedbatelnou část těchto zařízení. Oproti loňskému školnímu roku byl počet zařízení snížen o pět (jeden diagnostický ústav, jeden dětský domov, jeden výchovný ústav, dva dětské domovy se školou).

Ve školním roce 2014/2015 bylo ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy umístěno celkem 6 495 dětí. Nejvíce dětí bylo umístěno v dětských domovech, 66,4 %. Ve výchovných ústavech a dětských domovech se školou bylo umístěno 16,6 % resp. 10,5 % ze všech umístěných dětí. V předcházejícím školním roce bylo umístěno 6 549, tj. o 54 dětí více. Rozložení dětí v jednotlivých typech školských zařízení bylo téměř shodné jako letošním školním roce.

Tabulka č. 70 Počty dětí v jednotlivých typech školských zařízení pro výkon ÚV nebo OV

Školní rok 2014/2015	Zařízení pro výkon ÚV, OV		Děti a mládež	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Dětský domov	144	67,3	4314	66,4
Dětský domov se školou	29	13,6	679	10,5
Výchovný ústav	28	13,1	1081	16,6
Diagnostický ústav	13	3,1	421	6,5
Celkem	214		6495	

ČŠI ve školním roce 2014/2015 provedla komplexní inspekční činnost ve 27 zařízeních. Dětský domov navštívila v 21 případech, dětský domov se školou ve třech případech, výchovný ústav a dětský domov se školou v jednom případě, diagnostický ústav a středisko výchovné péče v jednom případě a dětský domov a středisko výchovné péče také v jednom případě.

V žádném kontrolovaném zařízení nepřesahovaly počty celkovou kapacitu zařízení. Novým trendem je, že v zařízeních přibývají děti mladší 3 let a děti starší 18 let, které jsou v zařízení na základě smlouvy mezi dítětem a zařízením, po dobu přípravy na povolání.

6.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Většina navštívených zařízení (25 zařízení) splňuje materiální, technické a hygienické podmínky, které odpovídají kapacitě zařízení a potřebám zde umístěných dětí. Prostorové uspořádání a vybavení se ve všech 25 zařízeních podobalo fungování běžné domácnosti v míře přiměřené typu zařízení a potřebám dětí. Ve dvou zařízeních byly shledány nedostatky v prostorových podmínkách a ve vybavení jednotlivých skupin nábytkem pro uložení prádla, psacími stoly nebo židlemi. Novým trendem, vycházejícím se zavádění Standardů kvality péče o děti v zařízeních ústavní a ochranné výchovy, je zavádění do vybavení prostor skupin uzamykatelné skříňky pro bezpečné uložení osobních věcí dětí. Ve většině zařízení chybí bezbariérový přístup. Ten splňovalo pouze pět navštívených zařízení. Zařízení tento problém řeší až v případě umístění dítěte s tělesným postižením, nejčastěji prostřednictvím schodolezu.

Stavebně technické prvky a/nebo audiovizuální systémy užívala pouze čtyři zařízení (diagnostické ústavy pro zajištění nebo kontrolu dětí zadržených na útěku). K zajištění ochrany zde umístěných dětí měla všechna zařízení specifikována pravidla použití, se kterými byli seznámeni děti i zaměstnanci. Mimo jedno zařízení všechna ostatní zařízení uplatňovala takové postupy k zajištění bezpečnosti dětí, které v co největší možné míře zachovávaly soukromí dítěte, jeho svobodný a samostatný pohyb. U jednoho zařízení byly zjištěny nedostatky v zajištění bezpečnosti a byla omezována některá práva dětí (samostatná vycházka).

6.1.3 Finanční podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Ve všech navštívených zařízeních bylo zjištěno, že ředitel získává další finanční prostředky pro zlepšování činnosti školského zařízení. Nejčastěji to bylo prostřednictvím sponzorských darů, další hospodářské činnosti, účasti v projektech MŠMT i jednotlivých krajů. Částky kapesného, osobních darů a věcné pomoci nebo peněžitého příspěvku dítěti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy byly vypláceny v souladu s příslušným právním předpisem. V jednom zařízení bylo dětem snižováno kapesné bez jasné daných pravidel a nebylo zaznamenáváno jako opatření ve výchově do osobního spisu dítěte.

6.1.4 Řízení zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Organizační aspekty naplňovala valná většina navštívených zařízení. Některé drobné nedostatky byly odstraněny na místě, nebo byla stanovena lhůta pro jejich odstranění či prevenci.

Povinná dokumentace byla vedena ve 23 zařízeních v požadovaném rozsahu. Ve čtyřech zařízeních bylo zjištěno porušení právních předpisů v oblasti vedení povinné dokumentace. Ve třech případech byly nedostatky zjištěny ve vnitřním řádu zařízení a v jednom případě ve školním vzdělávacím programu školského zařízení. Zjištěn byl pokrok v oblasti zavádění elektronického systému (nejčastěji EVIX, FOSTER). Jeho výhody jsou patrné hlavně v denních záznamech o dětech, ale i v další osobní dokumentaci dítěte, včetně programového rozvoje dítěte. Do propojeného elektronického systému mají různý přístup jednotliví pracovníci zařízení, včetně odborných pracovníků – psychologa a etopeda. Ochrana osobních a citlivých údajů byla zařízeními zajištěna.

Zlepšil se obsah programů rozvoje osobnosti a nabídka činností v týdenních plánech výchovně vzdělávací činnosti. Všechna navštívená zařízení, mimo jednoho, mají účinná opatření, která brání zneužití moci a postavení pracovníků vůči dětem nebo osobám odpovědným za výchovu. V jednom zařízení sice opatření byla deklarována, ale nebyla plně účinná. Nejednotný vztah měla zařízení k supervizím. Supervize, kterou se ve školských zařízeních rozumí odborná podpora, pomoc a zpětná vazba, která vede ke zvyšování profesních kompetencí jednotlivých pracovníků a pracovních týmů, nejsou v zařízeních pravidlem, někteří ředitelé jim nejsou nakloněni, přestože klima v některých zařízeních tuto potřebu avizuje. Postupy spolupráce s jinými subjekty měla všechna zařízení definovány a byly funkční. V rámci kontroly byly zjištěny některé nedostatky. Při organizaci výchovné činnosti byly zjištěny v pěti navštívených zařízeních nedostatky v organizaci noční služby. Kvůli nesprávně nastavené denní péči o děti, kdy vychovatelé přímou pedagogickou činnost ukončili 1–2 hodiny před večerkou dětí, výrazně chyběla večerní činnost, a to v neprospěch rozvoje osobnosti dětí. Např. děti byly po večeři v pyžamech, popř. prováděly úklidové práce ve společných prostorách. Při kontrole bylo ve třech zařízeních zjištěno nevhodné ubytování zletilých nezaopatřených osob (byly ubytovány společně s výrazně mladšími dětmi). V Dohodách o prodlouženém pobytu, pokud je zařízení využívala, nebyla často jasně stanovena pravidla chování a bylo vyžadováno přesné dodržování vnitřního řádu, který je koncipován pro ústavní a ochrannou výchovu. Kontrolou vzdělávacích programů školského zařízení byly u deseti zařízení zjištěny nedostatky, hlavně v oblasti obsahových náležitostí, které vyžaduje školský zákon, a v jeho zveřejnění.

Systém komplexní péče o dítě byl nejčastěji deklarován ve vnitřním řádu nebo ve školním vzdělávacím programu školského zařízení. Přijímání a umístování dětí v tomto školním roce probíhá nově na základě soudního rozhodnutí a v úzké spolupráci s diagnostickými ústavy a orgánem sociálně právní ochrany dítěte. Přímou v zařízení se na výkonu péče podílel tým spolupracovníků – ředitel, vychovatel, etoped, psycholog, sociální pracovník, popř. zdravotník.

Ve všech navštívených zařízeních odpovídaly místo a doba, během níž byla péče poskytována, cílům zařízení, potřebám cílové skupiny a potřebám těch, kteří jsou poskytováním péče dotčeni. Přijetí nebo umístění dítěte bylo realizováno v úzké spolupráci se všemi příslušnými zúčastněnými. Všechna navštívená zařízení seznamují děti a osoby odpovědné za výchovu s jejich povinnostmi vyplývajícími z pobytu dítěte v zařízení a během pobytu v zařízení dostávají informace o chodu zařízení a o naplňování svých práv a o svých povinnostech. Rovněž všechna zařízení podporují společné umístění sourozenců a uvnitř zařízení vytváří podmínky pro jejich blízké soužití.

Všechna zařízení měla zpracovány postupy výkonu péče, mimo jedno zařízení všechna ostatní zajišťují prevenci rizikového chování, aktivně vytváří podmínky pro vytvoření a/nebo udržování kontaktu dítěte s rodinou a blízkými osobami a jejich programy rozvoje osobnosti dítěte definovaly potřeby dítěte, cíle umístění, způsoby naplňování potřeb a cílů umístění v každodenním fungování zařízení, roli zaměstnanců v naplňování programu rozvoje a způsoby vyhodnocování naplňování jeho cílů. Všechna navštívená zařízení podporují zapojení dítěte do sociálních vztahů v rámci zařízení, podporují navazování přátelských vztahů mezi dětmi a předchází vzniku jakýchkoli forem izolace od ostatních nebo vzniku šikany. Porušení právních předpisů však bylo zaznamenáno ve čtyřech zařízeních při udělování opatření ve výchově a jeho zaznamenávání do osobního spisu dítěte. Prostor pro to, aby si dítě mohlo uchovávat své osobní věci uzamčené a mělo k nim přístup, mělo zabezpečeno 23 zařízení, ochranu jeho osobního prostoru a soukromí zajišťovalo 24 zařízení.

Při ukončování péče bylo dítě rozhodně průběžně připravováno na samostatný život v 19 zařízeních a spíše připravováno v osmi zařízeních. Ve stejném počtu zařízení byly vyhodnocovány potřeby dítěte pro samostatný život a nastavovány postupy k podpoře úspěšného přechodu dítěte do samostatného života. Vzdělávání zletilých nezaopatřených osob (18–26letých) podporovalo a umožňovalo 26 zařízení.

V oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví, zajištění podmínek pro zdravý vývoj dětí, nebo prevence rizikového chování dětí byly zjištěny nedostatky ve dvou zařízeních. Jedno porušení bylo zaznamenáno v oblasti prevence rizikového chování, kdy preventivní program zařízení nesplňoval všechny náležitosti, a druhé v oblasti evidence úrazů.

6.1.5 Personální podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Pedagogičtí pracovníci v navštívených zařízeních v 70,4 % splňovali stanovené kvalifikační předpoklady. Bezúhonnost splňovali všichni pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci. Psychickou způsobilost splňovalo 81,5 % pedagogických pracovníků. Některé problémy s kvalifikovaností byly způsobeny zpřísněním kvalifikačních podmínek v novele zákona o pedagogických pracovnících (nutné speciálně pedagogické vzdělání i v dětských domovech) a faktická nemožnost pracovat v zařízení bez splněných kvalifikačních předpokladů. Specialisty (např. etopeda, psychologa, popř. psychoterapeuta) zaměstnávaly převážně výchovné ústavy, dětské domovy se školou a diagnostické ústavy, což vyplývá z jejich povahy a funkce. Do těchto zařízení jsou zařazovány děti s různým stupněm poruchy chování a odborná péče specialisty je pro ně nezbytná. Dětské domovy řeší tuto situaci buď částečným úvazkem pro specialistu, dohodou o provedené práci, nebo úzkou spoluprací se spádovým diagnostickým ústavem, který jim tuto péči zajišťuje svými pracovníky. Interní psycholog byl zaznamenán v osmi navštívených zařízeních, etoped ve čtyřech. Překvapivě málo pedagogů mělo absolvován psychoterapeutický výcvik, byli zaznamenáni pouze ve čtyřech zařízeních. Všechna kontrolovaná zařízení mají definován způsob podpory osobnostního a profesního rozvoje pracovníků, 25 z nich má definovány postupy pro pravidelné hodnocení a kontrolu pracovníků a týmů.

Všechna navštívená zařízení měla vypracovaný plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Prioritou bylo získání kvalifikačních předpokladů a absolvování vzdělávacích aktivit využitelných při specifických činnostech v zařízení. Převažovaly vzdělávací akce k prevenci jednotlivých forem rizikového chování.

6.2 Průběh v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

6.2.1 Realizované formy a metody sledované činnosti

ČŠI realizovala 157 hospitací ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Prostorové vybavení a materiální podmínky ve všech zařízeních odpovídaly výchovně vzdělávacímu cíli a činností. Sledované činnosti probíhaly věcně a odborně správně. Individuální přístup ke specifickým potřebám dětí byl zaznamenán v 79,7 % hospitací, diferenciací činností v 70,3 % hospitací.

Tabulka č. 71 Složka výchovy sledované činnosti (v %)

Složka	Podíl
Rozumová	59,9
Mravní	33,1
Tělesná	28,7
Estetická	29,3
Pracovní	19,7
Ekologická	3,2
Eramatická	2,5
Ekonomická	0,0

Zaznamenané činnosti nejčastěji rozvíjely rozumovou složku při 59,9 % hospitacích, pracovní složku při 33,1 % hospitacích a estetickou při 29,3 % a sportovní při 28,7 % hospitacích. Ekologická složka výchovy byla rozvíjena při 3,2 % hospitacích, rozvoj ekonomické složky nebyl překvapivě zaznamenán vůbec.

Tabulka č. 72 Typ sledované činnosti (v %)

Typ sledované činnosti	Podíl
Sportovní	20,6
Rekreační	14,8
Pracovní	27,7
Výtvarná	13,5
Příprava na vyučování	38,7
Vycházka	5,2
Volná činnost (nejčastěji sledování televize, stolní hry)	7,7
Jiná činnost (nejčastěji komunitní sezení, stolování)	15,5

Odpolední činnosti se prolínaly zájmovými aktivitami podle zájmů nebo nadání dětí. Nejčastěji byla hospitována příprava na vyučování (38,7 % hospitací), pracovní (27,7 % hospitací) a sportovní činnosti (20,6 % hospitací). Komunitní sezení (psychoterapeutické techniky) se nejčastěji objevovala v diagnostických ústavech a výchovných ústavech.

Tabulka č. 73 Formy sledované činnosti (v %)

Formy	Podíl
Individuální práce	79,5
Hromadné působení (skupinová práce)	38,5
Spolupráce vychovatele a dětí	75,0
Výchovné projekty	0,6
Společné řešení projektů nebo problémových situací	7,1
Aktivity dětí mimo zařízení	4,5
Aktivity jiných institucí, organizací	0,0
Jiná forma	0,0

Nejčastější formou sledované činnosti byla ve 79,5 % hospitacích individuální práce, spolupráce vychovatele a dětí při 75 % hospitacích a skupinová práce při 38,5 % hospitacích. Na rozdíl od základních a středních škol nejsou ještě v zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu ve větší míře uplatňovány výchovné projekty. Při hospitacích byl zaznamenán pouze jednou a týkal se prevence kouření.

Tabulka č. 74 Použité metody ve sledované činnosti (v %)

Metody	Podíl
Příklad	54,5
Povzbuzování	84,6
Potlačování	7,1
Cvičení	20,5
Přesvědčování	21,8
Kooperace	27,6
Metoda požadavku	17,9
Metoda režimu	10,3
Soutěže	17,3
Rituály	5,1
Hodnocení	35,3
Metoda inscenační	3,2
Metoda situační	18,6
Jiná	1,3

Z použitých metod ve sledované činnosti bylo upřednostňováno povzbuzování v 84,6 % případů, příklad v 54,5 % případů a hodnocení v 35,3 % případů. Poměrně málo byla využívána metoda rituálu, která má u dětí s poruchou chování své uplatnění. Činnosti byly vedeny věcně a odborně správně, účelně vzhledem k převažujícím vyučovacím formám a metodám vzhledem ke stanovenému vzdělávacímu cíli, věku a individuálním potřebám žáků. Výchovně vzdělávací cíl byl téměř ve všech hospitacích splněn.

Tabulka č. 75 Místo sledované činnosti (v %)

Místo	Podíl
Obývací pokoj nebo kuchyňka	39,7
Klubovna	29,5
Odborná pracovna	0,0
Specializovaná místnost	1,9
Počítačová učebna	1,3
Ložnice	14,7
Hřiště	16,7
Zahrada	16,0
Mimo zařízení (nejčastěji vycházky do města)	4,5
Jiné místo (nejčastěji jídelna, tělocvična)	5,1

Místa sledovaných činností byla vhodně volena ve vztahu k formám, metodám a vzdělávacím cílům dětí v rodinných i výchovných skupinách. Nejčastěji to byl obývací pokoj nebo kuchyňka při 39,7 % hospitací, klubovna 29,5 % a hřiště a zahrada 16 % hospitací. Většinou panovala příjemná atmosféra a příznivé klima, děti měly možnost vyjadřovat vlastní názor nebo na určité téma diskutovat (nezaznamenáno pouze při třech hospitacích). Dílčím nedostatkem v některých zařízeních byla absence sebehodnocení dětí, které chybělo při 49 % hospitací, a zhodnocení činnosti dětmi, které chybělo při 33,8 % hospitací.

6.2.2 Rozvoj sledovaných činností

Sledovaná činnost podporovala rozvoj sociálních kompetencí, navozovala resocializační proces, vedla děti k chápání rizik závadového chování, vytvářela vzor kvalitního přístupu a chování, k plnění svých povinností, k zodpovědnosti za své chování, ohleduplnosti k druhým a sounáležitosti.

Tabulka č. 76 Sledovaná činnost rozvíjela (v %)

Sledovaná činnost rozvíjela	Podíl
Dětskou kreativitu	39,2
Samostatnost	79,1
Schopnost spolupráce	53,6
Práci s informacemi	27,5
Kritické myšlení a schopnost argumentace	8,5
Technické dovednosti	12,4
Kulturní povědomí	7,2
Multikulturní výchovu	0,7
Environmentální výchovu	9,8

Nejčastěji sledované činnosti rozvíjely samostatnost dětí, což bylo zaznamenáno v 79,1 % hospitací, schopnost spolupráce v 53,6 % hospitací a kreativitu v 39,2 % hospitacích. Poměrně v malém počtu hospitací byly rozvíjeny technické dovednosti dětí (12,4 % hospitací), přičemž většina dětí se vzdělává v učňovských oborech, které jistou míru technických dovedností vyžadují. Přitom u 83,1 % hospitací bylo sledováno, že činnost je propojena s možnostmi praktického využití. Rovněž pouze při jedné hospitaci byla zaznamenána multikulturní výchova. Aktivita a zájem dětí o činnosti byla velmi dobrá (zaznamenána při 95,5 % hospitací), účelné využití motivační funkce hodnocení dětí bylo zaznamenáno dokonce při 99,4 % hospitací.

6.3 Výsledky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Informace o výsledcích výchovy i vzdělávání dětí jsou konzultovány při každodenním styku vychovatelů s cílem co nejvhodněji nastavit další výchovně vzdělávací působení na děti. Výsledky jsou většinou pravidelně zaznamenávány do programů rozvoje osobnosti dítěte. Celkové hodnocení výsledků výchovy a vzdělávání i hodnocení veškeré činnosti školského zařízení je všemi zařízeními prováděno na jednání pedagogické rady a je součástí výroční zprávy školského zařízení. Hodnoticí systém v zařízení je různý a je odvislý od typu školského zařízení. U dětských domovů se většinou jedná o pravidelné ústní hodnocení, které se souhrnně vyhodnocuje týdně či měsíčně. V dětských domovech se školou a výchovných ústavech jde většinou o hodnoticí systém, který je navázaný na bodové nebo kreditní hodnocení dětí, podle kterého je dítěti umožněno čerpat, nebo jsou mu odnímány odměny. Důležité je, aby byl hodnoticí systém jasně definován, byl objektivní a děti se v něm přesně orientovaly. Rovněž z něj musí pro děti jasně vyplývat zpětná vazba, hlavně v dlouhodobém hodnocení. Nejčastějším nedostatkem v realizaci hodnoticího systému byla jeho nejednotnost v definování procesů a subjektivnost v posuzování některých částí.

Partnerské vztahy se zřizovatelem, místními organizacemi, školami, dalšími školskými zařízeními a školskými poradenskými zařízeními téměř ve všech zařízeních přispívaly ke zvyšování kvality vzdělávání a rozvoji osobnosti dětí. Průběžně, dle typu a potřeby zařízení a zde umístěných dětí, probíhá pravidelná spolupráce s pracovníky orgánu sociálně-právní ochrany dětí, Policií ČR a soudy. Finančními a věcnými dary přispívaly zařízením nestátní instituce, nadace, sdružení i soukromé osoby.

Spolupráce s rodiči dětí je složitá, ale probíhá v rámci dostupných podmínek, tj. pokud je známý pobyt rodičů, ochota spolupracovat, zájem o dítě. Rodiče byli ve všech navštívených zařízeních prokazatelně informováni o možnosti kontaktu s dítětem i se školským zařízením. Přes vstřícný a otevřený přístup většiny školských zařízení vůči zákonným zástupcům je spolupráce v této oblasti problematická a často málo funkční.

Celkově lze konstatovat, že denní péče o děti v těchto zařízeních se zlepšila, jednak v oblasti materiálního zabezpečení (např. sportovních, zájmových, rekreačních činností, možnosti přístupu k internetu), ale i v podpoře přechodu do samostatného života v běžném sociálním prostředí a intaktní společnosti. Z rozhovorů s pedagogy vyplynulo, že agresivita některých dětí se částečně zvýšila. Útěkovost se naopak mírně snížila z 293 útěků za školní rok 2013/2014 na 264 útěků v letošním školním roce. Nejvíce útěků, a to plných 58 %, je z výchovných ústavů. Útěky z dětských domovů se v letošním školním roce snížily o čtyři procenta. Agresivitu a útěkovost se snaží zařízení korigovat odbornou, často i psychoterapeutickou intervencí ve spolupráci s odbornými pracovníky, nejčastěji s psychologem nebo etopedem. Pokud nepomohou odborné intervence, využívají některá zařízení případové konference.

6.4 Závěry

Pozitivní zjištění

- Stále více zařízení přizpůsobuje rodinné a výchovné skupiny běžným bytovým jednotkám, vybaveným pro stravování, relaxaci i přípravu na vyučování.
- V diagnostických a výchovných ústavech je poměrně dobré zastoupení pracovníků s psychoterapeutickým výcvikem.
- Snahou mnoha zařízení je umožnit umístěným dětem podílet se na organizaci vnitřního chodu zařízení.

- V dětských domovech se snaží vytvářet rodinný styl života s přenesením určité odpovědnosti na děti a tím se je snaží připravit na samostatný život.

Negativní zjištění

- Některým zařízením se nedaří přizpůsobovat rodinné a výchovné skupiny běžným bytovým jednotkám, hlavně ve starších objektech.
- Personálně stále chybí vyšší zastoupení mužského vzoru.
- V dětských domovech a dětských domovech se školou je horší situace ohledně zastoupení pracovníků s psychoterapeutickým výcvikem.

Doporučení zařízením pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

- Implementace Standardů kvality péče o děti v zařízeních ústavní a ochranné výchovy do praxe.
- Zajištění intenzivní spolupráce s OSPOD při terénní práci s rodinou dětí s nařízenou ústavní výchovou.
- Zkvalitnění tvorby a praktického využívání programů rozvoje osobnosti dítěte.
- Respektovat práva a povinnosti dětí, hlavně v oblastech rovných podmínek při výplatě kapesného, stravování, samostatných vycházek, kontaktu a návštěv osob odpovědných za výchovu.
- Zajistit vhodné ubytování zletilých nezaopatřených osob (neubytovávat společně s výrazně mladšími dětmi).

7 Jednoletý pomaturitní kurz v jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky

Jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky poskytují kromě jazykového vzdělávání pro širokou veřejnost rovněž vzdělávání v jednoletých pomaturitních kurzech, resp. v jednoletých kurzech cizích jazyků s denní výukou pro absolventy maturitních oborů či konzervatoří.

Vzdělávání v jazykových školách se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů zpracovaných na základě rámcového vzdělávacího programu pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Jazyky lze studovat v základní úrovni porovnatelné s úrovní A1, A2 nebo v úrovni navazující na maturitní zkoušku na úrovni B1 nebo vyšší podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále SERRJ).

Ve školním roce 2014/2015 v České republice působilo celkem 13 jazykových škol s právem státní jazykové zkoušky, které poskytovaly vzdělávání v jednoletém pomaturitním studiu. ČŠI realizovala inspekční činnost v jedenácti z těchto jazykových škol. Předmětem inspekční činnosti bylo hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v jednoletém pomaturitním studiu ve vztahu ke vzdělávacím programům. Celkem bylo navštíveno 51 vyučovacích hodin.

Většina inspektovaných jazykových škol dodržela právní předpisy týkající se ŠVP, dokumentace školy a nejvyššího povoleného počtu žáků ve skupině. Pouze jedna škola neměla zpracované ŠVP v souladu s RVP a ve dvou školách došlo k porušení právních předpisů týkajících se vedení dokumentace.

7.1 Podmínky jednoletého pomaturitního kurzu

7.1.1 Žáci v jednoletém pomaturitním kurzu

Jednoleté pomaturitní jazykové kurzy ve školním roce 2014/2015 navštěvovalo celkem 2 896 žáků, z toho 363 žáků ve školách s právem státní jazykové zkoušky. Nejčastěji se jednalo o kurzy anglického jazyka (základní, střední a ostatní) a německého jazyka (základní a střední). Následující tabulka z výkazu MŠMT uvádí přehled jednotlivých typů kurzů s počty zúčastněných žáků.

Tabulka č. 77 Počty žáků v pomaturitních jazykových kurzech (podle výkazu MŠMT)

ČR CELKEM	Kurzy		
	Jazyk	Základní	Ostatní*
Anglický celkem		878	470
z toho ve školách s právem SJZ		129	29
Francouzský celkem		13	6
z toho ve školách s právem SJZ		6	0
Německý celkem		48	12
z toho ve školách s právem SJZ		15	0
Ruský celkem		7	0
z toho ve školách s právem SJZ		0	0
Španělský celkem		16	5
z toho ve školách s právem SJZ		0	0
Ostatní celkem		5	0
z toho ve školách s právem SJZ		0	0

* kurzy ke státním jazykovým zkouškám, konverzační kurzy, speciální kurzy

7.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v jednoletém pomaturitním kurzu

Prostorové a materiální podmínky inspektovaných jazykových škol byly na požadované úrovni a splňovaly požadavky na bezpečnost. Tři jazykové školy umožňovaly bezbariérový přístup tělesně postiženým, označení orientace pro smyslově postižené (slabozrací, nevidomí) však chybělo ve všech školách.

7.1.3 Finanční podmínky v jednoletém pomaturitním kurzu

Zdrojem financování výdajů jazykových škol v rámci jednoletého pomaturitního kurzu jsou poplatky účastníků za kurz. Výše ročního školného činila v průměru 23 161 Kč. V jedné z inspektovaných škol představovaly finanční podmínky slabou stránku školy, v ostatních dosáhly požadovaného stavu.

7.1.4 Řízení školy v jednoletém pomaturitním kurzu

Řízení jazykových škol ve vztahu k jednoletému pomaturitnímu studiu je na požadované úrovni a podporuje realizaci ŠVP. Vedení většiny jazykových škol pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci své školy.

7.1.5 Personální podmínky v jednoletém pomaturitním kurzu

Vedení škol budovalo učitelský sbor promyšleně, aby byly naplněny cíle školy. V personálním zajištění vzdělávání nebylo zjištěno žádné porušení, personální podmínky

představovaly silnou stránku tří inspektovaných škol. Dvě třetiny interních učitelů prokázaly odbornou kvalifikovanost, u externích učitelů dosáhla kvalifikovanost pouze 38,7 %. S výjimkou dvou škol byl k dispozici rodilý mluvčí (nejčastěji jeden).

7.2 Průběh jednoletého pomaturitního kurzu

7.2.1 Realizované formy a vzdělávací metody

ČŠI navštívila v rámci inspekční činnosti v jazykových školách 51 vyučovacích hodin, z toho 84,3 % hodin anglického a 15,7 % hodin německého jazyka.

Průměrný počet zapsaných žáků ve skupině byl 13,5 žáka, z toho necelá 4 % představovali žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Průměrná návštěvnost hodin byla 56,4 %.

Z hlediska forem výuky byla nejčastěji využívána frontální forma výuky (82,4 %), doplněná o samostatnou práci žáků (62,7 %), případně o skupinovou výuku (35,3 %). Méně často se vyskytovala kooperativní výuka (23,5 %) a individualizovaná výuka (13,7 %).

Z výukových metod byly nejčastěji zaznamenány řízené rozhovory (80,4 %), práce s textem (68,6 %) a vysvětlování (51 %). V podobné míře byly využívány také různé aktivizující metody (49 %). Další typy učení formou řešení problémových úloh a problémových rozhovorů se vyskytly v 21,6 % hodin. Všechny metody a formy byly využity účelně.

K podpoře efektivity výuky učitelé v 78,4 % účelně využívali prostředky ICT a jiné učební pomůcky: audionahrávky (49 %), videonahrávky (25,5 %), specializované softwary na PC (13,7 %) a další materiály, tj. slovníky, odbornou literaturu, časopisy a mapy (39,2 %).

Ve všech sledovaných hodinách vyučující stanovili vzdělávací cíl výuky a tento cíl byl splněn. Současně kladli vyučující na žáky přiměřené a srozumitelné požadavky a koordinovali jejich činnost. Výuka byla vedena věcně a odborně správně, poznatky byly strukturovány v 96 % hodin. Vyváženost v rozvoji receptivních, produktivních a interaktivních řečových dovedností byla zaznamenána v 89,8 % hodin.

Ve třech čtvrtinách hodin byl zjištěn individuální přístup vzhledem k potřebám žáků, nejčastěji ve formě individuálního přístupu k žákovi v hodině. V hodinách, kde byli přítomni žáci se SVP, byly častěji využívány aktivizační metody a kooperativní výuka. Vhodná podpora nadaných žáků byla realizována v 9 hodinách z 10, kde byli nadaní žáci přítomni.

7.2.2 Komunikace mezi účastníky vzdělávacího procesu

Ve všech hospitovaných hodinách panovala příjemná atmosféra podporující učení žáků. Žáci vzájemně komunikovali a spolupracovali v 86 % hodin a ptali se učitele, v případě, že něčemu nerozuměli, v 90,2 % hodin. Prostor pro vyjádření vlastního názoru a diskusi byl vytvořen v 86 % hodin.

7.2.3 Kurzy a mezinárodní zkoušky

Všechny jazykové pomaturitní kurzy se orientují především na přípravu k uznávaným mezinárodním jazykovým zkouškám. O státní jazykovou zkoušku je i nadále mezi žáky nižší zájem a ve všech pomaturitních kurzech na ni připravovalo své žáky 63,6 % sledovaných jazykových škol a 18,2 % škol pouze v některých kurzech.

Vstupní úroveň zájemců o pomaturitní studium byla většinou stanovena testem (90,9 % škol) a kurzy se zaměřovaly na různé jazykové úrovně.

V anglickém jazyce žáci dosahovali v největší míře úroveň B2 (v 90,9 % škol) podle SERRJ, úroveň C1 byla vyučována pouze v 36,4 % škol. Nejčastěji se připravovali na mezinárodní

zkoušky FCE a PET. V německém jazyce byla vyučována nejvýše úroveň B2 (ve 4 školách). Žáci se v německém jazyce připravovali nejčastěji na zkoušku Goethe Zertifikat na úrovni A2 až B2.

7.3 Výsledky jednoletého pomaturitního kurzu

Úspěšnost žáků při ukončení jednoletého pomaturitního kurzu v uzavřeném školním roce byla poměrně vysoká, z 363 žáků prospělo 83,3 %, nevyhovělo 5,8 % a 10,8 % nebylo hodnoceno. V hospitovaných hodinách výsledky žáků odpovídaly požadovaným výstupům ŠVP. Předpokladem pro získání osvědčení o absolvování kurzu byla především docházka (ve všech školách), písemný test (63,3 %) a ústní zkouška (36,4 %).

Všechny školy s výjimkou jedné pravidelně vyhodnocují výsledky vzdělávání žáků v jednoletém pomaturitním kurzu a většina z nich přijímá účinná opatření k jejich zlepšování. Hodnocení výsledků vzdělávání žáků představovalo slabou stránku v jedné škole.

V hospitovaných hodinách byla zpětná vazba poskytovaná žákům účelná v 86,3 % případů. Formativní hodnocení převažovalo a klasifikace byla zdůvodněna ve většině hodin (91,7 %, resp. 86,7 %). Vzájemné hodnocení žáků bylo zaznamenáno pouze ve 2 % hodin, sebehodnocení se vyskytlo ve třetině hospitovaných hodin.

7.4 Závěry

Na základě inspekční činnosti na jazykových školách můžeme konstatovat, že většina pomaturitních jazykových kurzů se zaměřuje převážně na přípravu k mezinárodně uznávaným zkouškám.

Žáci mají zájem především o studium anglického jazyka a v tomto jazyce dosahují nejčastěji úrovně B2 podle SERRJ. Kurzy jiných jazyků, s výjimkou německého jazyka, jsou nabízeny pouze v malé míře.

Ačkoliv 63,6 % škol připravovalo své žáky v rámci jednoletého pomaturitního kurzu také na státní jazykovou zkoušku, zájem o ni mezi žáky spíše klesá.

Jazykové školy obvykle využívají k určení vstupní úrovně žáků vstupní testy a ve všech případech byl ve vyučování naplňován ŠVP v souladu s § 7 odst. 2 školského zákona.

Výuku v jazykových školách zajišťují kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci a rodilí mluvčí.

Většina žáků ukončila vzdělávání v jednoletém pomaturitním studiu úspěšně.

8 Zavádění nových metod, postupů a nástrojů inspekčního hodnocení

Česká školní inspekce jako národní autorita v oblasti hodnocení a kontroly podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních zapsaných do školského rejstříku i kvality a efektivity vzdělávací soustavy jako celku využívá při své činnosti nejrůznější metody, postupy a nástroje. V rámci projektu Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (dále i „NIQES“) Česká školní inspekce řadu z těchto metod, postupů a nástrojů inovovala a vyvinula také některé zcela nové, které dosud k dispozici nebyly. Právě v průběhu školního roku 2014/2015 byla naprostá většina inovací dokončena, pilotně ověřena a postupně implementována do hlavní činnosti organizace, řada výstupů pak byla dána k dispozici také přímo školám a školským zařízením k jejich dobrovolnému využívání.

8.1 Národní rámec kvality ve vzdělávání

Dominantní součástí těchto metod, postupů a nástrojů je národní rámec kvality ve vzdělávání, který bude od školního roku 2015/2016 při inspekční činnosti ve školách a školských zařízeních plně využíván. Tímto národním rámcem kvality se rozumí zejména model tzv. kvalitní školy s inspekčními kritérii hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, doplněný o metodiku inspekční činnosti a formuláře pro záznam zjišťovaných, hodnocených a kontrolovaných informací a dat týkajících se vzdělávání.

8.1.1 Role národního rámce kvality při inspekční činnosti

Národní rámec kvality ve vzdělávání je bezprostředně navázán na model tzv. kvalitní školy, který bude sloužit českému vzdělávacímu systému, školám a školským zařízením, České školní inspekci, zřizovatelům, akademickým institucím věnujícím se rozvoji vzdělávacího systému a kvality vzdělávání, tvůrcům národního kurikula a institucím zajišťujícím další vzdělávání pedagogů k tomu, aby v synergii, konzistentně a maximálně účinně působili na kvalitu vzdělávání v České republice. Národní rámec kvality tak školám a školským zařízením prostřednictvím hodnocení ze strany České školní inspekce zprostředkuje relevantní a objektivní externí obraz o kvalitě jimi poskytovaného vzdělávání a pomůže jim k jejímu zvyšování, a to formou, která je logicky strukturovaná a srozumitelná, členěná podle funkčních oblastí a odpovědností, je jasně popsána a konzistentní napříč druhy škol a školských zařízení, avšak s přihlédnutím k jejich specifickým.

Národní rámec kvality ve vzdělávání je navíc koncipován tak, aby umožnil školám a školským zařízením provádět hodnocení podle stejných kritérií i v rámci autoevaluace, a je využitelný také pro hodnocení škol a školských zařízení prováděná ze strany jejich zřizovatelů.

8.1.2 Model tzv. kvalitní školy

Základní činností, která bude od školního roku 2015/2016 využívat národního rámce kvality, je komplexní inspekční činnost. V jejím rámci by každá škola a každé školské zařízení měly minimálně jednou za šest let projít komplexním hodnocením a kontrolou ze strany České školní inspekce. Komplexní inspekční činnost se opírá o kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, která vycházejí z modelu tzv. kvalitní školy a která byla schválena ministryní školství, mládeže a tělovýchovy 14. července 2015. Model i hodnotící kritéria jsou strukturovány do šesti oblastí:

1. Koncepce a rámec školy
2. Pedagogické vedení školy
3. Kvalita pedagogického sboru
4. Výuka (vzdělávání)
5. Vzdělávací výsledky dětí, žáků a studentů
6. Podpora dětí, žáků a studentů ve vzdělávání (rovné příležitosti)

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.

8.1.3 Kritéria hodnocení

Každá oblast modelu obsahuje tři až pět inspekčních kritérií hodnocení kvality (celkem v modelu 26). I když jsou inspekční kritéria shodná pro základní druhy i typy škol a školských zařízení, popisy jednotlivých úrovní jsou modifikovány pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, gymnaziální vzdělávání, střední odborné vzdělávání a vyšší odborné vzdělávání tak, aby co nejlépe odrážely konkrétní parametry kvality u uvedených druhů vzdělávání. Pro školská zařízení se oblasti i kritéria použijí obdobně.

Model kvalitní školy a inspekční kritéria jsou doplněny charakteristikami externího prostředí, v němž škola působí. Jde o statistické a jiné ověřené kvantitativní informace o externím prostředí, které škola nedokáže ovlivnit, přinejmenším ne v krátkodobém horizontu. Nejde tedy o podmínky pro vzdělávací činnost, které je povinno zajišťovat vedení školy. Externí podmínky, neovlivnitelné vedením školy, jsou důležitým signálem zřizovatelům pro jejich rozhodování o naplnění předpokladů pro kvalitní vzdělávání v dané škole. Nemají postavení kritérií hodnocení školy. Ve výstupech inspekční činnosti slouží pouze k popisu konkrétního prostředí a celkového kontextu, v němž škola pracuje.

8.1.4 Popisy úrovní

Novým prvkem oproti současnosti bude popis úrovní hodnocení pro každé dílčí kritérium na čtyřúrovňové škále. Jde o úroveň výbornou, očekávanou, vyžadující zlepšení a úroveň nevyhovující. Dosažení nevyhovující úrovně u klíčových a předem stanovených kritérií může být jedním z důvodů zakládajících proces vedoucí k návrhu na odvolání ředitele nebo k výmazu ze školského rejstříku.

Popisy výborné úrovně, které budou veřejné, a budou tedy školám i školským zařízením k dispozici, slouží především definici a vymezení jednotlivých kritérií v jejich nejvíce ambiciózním naplnění (přiměřeném době a podmínkám českých škol a školských zařízení). Slouží tedy jednotnému, konzistentnímu a sdílenému chápání obsahu jednotlivých kritérií pro účely hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, a to nejen mezi všemi inspekčními pracovníky, ale také školami, odbornými pracovišti v oblasti školské politiky a vzdělávání pedagogů, zřizovateli, zákonnými zástupci a dalšími zainteresovanými skupinami.

Požadavky na dosažení výborné úrovně u jednotlivých inspekčních kritérií jsou ambiciózní, aby motivovaly školy ke zlepšování. V počátečních fázích používání modelu kvalitní školy při inspekčním hodnocení škol a školských zařízení budou této úrovně u jednotlivých inspekčních kritérií dosahovat jen jednotky, maximálně několik málo desítek škol a školských zařízení. Popisy ostatních úrovní slouží pro dosažení maximální míry konzistence informací o stavu a vývoji vzdělávacího systému, zapisovaných do inspekčních formulářů, a tím k dosažení co nejvyšší kvality a vypovídací schopnosti souhrnných statistik o systému počátečního vzdělávání v České republice. Zajišťují také sblížení pohledu na hodnocení kvality v jednotlivých kritériích napříč českými školami, a slouží tedy vyšší kvalitě a lepší vypovídací schopnosti souhrnných informací o vzdělávacím systému a jeho vývoji. V duchu standardů osvědčené mezinárodní praxe budou v počátečních letech uplatňování modelu popisy ostatních úrovní neveřejné.

Konkrétní popisy jednotlivých oblastí modelu kvalitní školy a kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání jsou k dispozici na webových stránkách České školní inspekce.

8.1.5 Formuláře, dotazníky, ankety

V návaznosti na nově vytvořený model tzv. kvalitní školy i inovovaná kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání bude Česká školní inspekce při svých zjišťovacích, hodnoticích i kontrolních činnostech využívat sadu vytvořených formulářů, hodnoticích a záznamových archů, dotazníků či anket, které umožní uchovávat řadu cenných informací a dat souvisejících se vzděláváním a v důsledku jejich tematického vyhodnocování také poskytovat relevantní, komplexní a objektivní zpětnou vazbu o stavu vzdělávací soustavy jako celku. Některé z těchto formulářů i vybrané informace z nich budou v průběhu školního roku 2015/2016 dány k přímé dispozici také školám a školským zařízením pro využití v rámci vlastního hodnocení a pro tvorbu interních reportů o stavu vzdělávání na úrovni školy v různých oblastech a parametrech (možnost tvorby autoevaluačních reportů z dat, která o sobě školy a školská zařízení do systému InspIS DATA samy vloží, doplněných o vybrané informace, které do systému vkládají inspekční pracovníci).

8.2 Metody, postupy a nástroje pro hodnocení gramotností

Jedním z důležitých výstupů projektu NIQES jsou také vytvořené metodiky sledování a hodnocení rozvoje matematické, čtenářské, jazykové, přírodovědné, sociální a informační gramotnosti. Na uvedených šest gramotností se Česká školní inspekce soustředila s ohledem na jejich klíčové postavení deklarované v doporučeních Evropského parlamentu a Rady o klíčových schopnostech pro celoživotní vzdělávání.

8.2.1 Nástroje pro Českou školní inspekci i další aktéry

Výsledkem činnosti pracovních týmů pro jednotlivé gramotnosti jsou ucelené metodiky zahrnující nové inspekční nástroje a postupy jejich využití včetně instrukcí k vyhodnocení získaných informací. Česká školní inspekce tak dostává do rukou inovované nástroje, jimiž bude moci realizovat tematická šetření zaměřená na jednotlivé gramotnosti v plné šíři jejich moderního pojetí. Získané poznatky dají České školní inspekci možnost získávat detailní a validní informace o podmínkách, které jednotlivé školy a školská zařízení vytvářejí pro efektivní rozvoj gramotností, o kvalitě procesu rozvoje jednotlivých gramotností a v neposlední řadě o úrovni dané gramotnosti, kterou žáci dosahují. Analýza agregovaných zjištění pak umožní formulovat závěry o stavu rozvoje jednotlivých gramotností napříč vzdělávací soustavou, identifikovat silné a slabé stránky podpory rozvoje jednotlivých gramotností a navrhnout možná opatření vedoucí ke zvyšování kvality v rozvoji gramotností jak na úrovni jednotlivých škol, tak v celém školském systému.

Vytvořené metodiky a nástroje budou sloužit primárně České školní inspekci k realizaci tematicky zaměřené inspekční činnosti. Současně ale budou z velké části k dispozici školám, které jejich prostřednictvím budou moci průběžně podle vlastních potřeb a uvážení monitorovat podmínky a stav rozvoje jednotlivých gramotností.

Škola tedy bude moci využít například vytvořené hospitační záznamy (ať už v plném rozsahu pro celkové hodnocení jedné či více vyučovacích hodin, nebo pouze vybrané části pro zaměření se na jednotlivé aspekty výuky), dokumenty popisující minimální materiální podmínky pro efektivní rozvoj jednotlivých gramotností (např. pro zohlednění v úvahách o využití dostupných finančních prostředků takovým způsobem, který by umožnil nejširší podporu rozvoje výuky v oblasti gramotností), dotazníky pro učitele (např. ke zmapování potřeb učitelů v oblasti dalšího vzdělávání či překážek, které učitelé pociťují z hlediska možného zvyšování kvality své práce) či žáky (jako zpětnou vazbu pro vyučující jednotlivých předmětů).

Významným prvkem budoucí realizace tematických šetření zaměřených na jednotlivé gramotnosti bude snaha vytvářet na základě pozitivních inspekčních zjištění databázi příkladů inspirativní praxe (obdobně jako u kritérií kvalitní školy v oblasti obecné kvality vzdělávání a řízení školy). I zde by školy postupně měly dostávat příležitost vyhledávat v rámci jednotlivých gramotností v systému InspIS DATA příklady naplnění vybraných indikátorů, pokud je inspekční tým v některé z navštívených škol zaznamená a škola bude s jejich zveřejněním souhlasit.

8.2.2 Využitelnost testových úloh

Samostatnou oblastí pak bude možnost využít vytvořené úlohy v inspekčním systému elektronického testování InspIS SET, který byl rovněž vyvinut v rámci projektu NIQUES a který je ve veřejném provozu již delší dobu, pro ověřování dosažené úrovně v těch vybraných složkách některých gramotností, u nichž elektronická forma ověřování dává smysl. Učitelé budou moci na základě výběru úloh z veřejného katalogu zcela dle vlastního rozhodnutí v režimu školního testování využívat jednotlivé úlohy či celé připravené testy ve výuce a různými způsoby s nimi pracovat při vzdělávání a evaluaci žáků (motivační úlohy, ověřovací úlohy, školní či domácí procvičování apod.). Výsledky v rámci školního testování zůstávají vždy pouze v rámci třídy, žáci i učitelé tedy budou moci využívat poskytnuté úlohy bez obav z jakýchkoli možných negativních dopadů.

Nástroje pro hodnocení vybraných gramotností byly v průběhu školního roku 2014/2015 rovněž pilotně ověřeny, po dílčích úpravách budou v průběhu školního roku 2015/2016 uvedeny do praxe, využívány Českou školní inspekcí a nabídnuty k využívání také dalším aktérům.

8.3 Informační systémy rodiny InspIS

V rámci projektu NIQUES vyvinula Česká školní inspekce také několik informačních systémů důležitých pro výkon hodnocení počátečního vzdělávání, z nichž některé mohou být využívány také přímo jednotlivými školami. Jde o systémy rodiny InspIS (inspekční informační systém), přičemž k využití školám Česká školní inspekce nabízí zejména moduly InspIS SET – testovací aplikace, InspIS ŠVP – systém pro práci se školními vzdělávacími programy, InspIS PORTÁL – webová platforma pro prezentaci školy a InspIS E-LEARNING – platforma pro distanční vzdělávání.

Mimo těchto systémů, které mohou využívat přímo jednotlivé školy v rámci svých běžných aktivit, na základě vlastního rozhodnutí a dobrovolně, je součástí rodiny InspIS také stěžejní systém InspIS DATA, který je hlavním nástrojem pro sběr a vyhodnocování inspekčních dat a pro organizaci činností České školní inspekce. Do systému InspIS DATA jsou povinně registrovány všechny školy a všechna školská zařízení, které jeho prostřednictvím vůči České školní inspekci plní část svých zákonných povinností (např. v rámci realizace inspekčních elektronických zjišťování nebo při předávání záznamů o úrazech). Rodinu systémů InspIS pak doplňuje ještě systém InspIS HELPDESK, který je jednotnou platformou pro komunikaci škol a školských zařízení s Českou školní inspekcí.

Všechny systémy prošly rozsáhlým a opakovaným pilotním ověřováním (dílčím i plošným) a následně byly v intencích vzešlých připomínek a podnětů upraveny s cílem maximalizovat komfort práce a užitečnost nejen pro Českou školní inspekci, ale také přímo pro školy a školská zařízení.

8.3.1 InspIS SET a InspIS SETmobile

Tento systém byl vyvinut jako univerzální elektronická platforma pro ověřování výsledků žáků, a to v jakémkoli ročníku, v jakémkoli předmětu či gramotnosti, na základních, středních i vyšších odborných školách. Kromě státem prováděného výběrového zjišťování výsledků, které v rámci zjišťování a analyzování informací o vzdělávání a v rámci hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání každoročně realizuje Česká školní inspekce, mohou tento testovací systém využívat také jednotlivé školy pro realizaci vlastního elektronického testování pro své potřeby, na základě rozhodnutí ředitele školy či dle potřeb konkrétních pedagogů (zjišťování výsledků lze provádět i na úrovni třídy). Součástí systému je také veřejná databanka testových úloh a otázek, do níž mají školy přístup a z níž si mohou příslušné testové úlohy a otázky různého zaměření pro vlastní testování vybrat. Česká školní inspekce tuto databanku postupně naplňuje a od školního roku 2015/2016 v ní bude k dispozici přes 14 tisíc úloh a otázek. Testové úlohy a otázky však do databanky mohou přímo vkládat také školy, případně lze provést testování na testových úlohách a otázkách připravených konkrétním učitelem pro konkrétní testovanou skupinu.

Systém je také doplněn o testovací aplikaci určenou speciálně pro tablety a chytré mobilní telefony a funguje pod názvem InspIS SETmobile. Tuto mobilní aplikaci, která disponuje stejnými funkcionalitami jako aplikace pro PC a která je využitelná jak pro testování na úrovni školy (např. v případě nedostatku PC), tak v rámci např. domácí přípravy žáků, si uživatelé mohou po zadání názvu *inspis* zdarma stáhnout z veřejných knihoven App Store, Google play a Windows Store.

Vstup do systému: <https://set.csicr.cz>

8.3.2 InspIS ŠVP

Tento systém by měl školám posloužit při tvorbě a administraci školních vzdělávacích programů. Jde o aplikaci, jejímž prostřednictvím lze komfortně a efektivně vytvořit a následně spravovat školní vzdělávací programy. Systém uživatele při tvorbě školního vzdělávacího programu systematicky vede, zajišťuje formální náležitosti dokumentu a pomocí předdefinovaných kontrolních vazeb napomáhá zajistit soulad školního vzdělávacího programu s povinnými položkami a dalšími předepsanými parametry dle příslušného rámcového vzdělávacího programu. Aby bylo možné školní vzdělávací program v systému efektivně spravovat a v případě potřeby jej také komfortně modifikovat, je třeba jej do systému nejprve vložit. S tím je spojena jistá práce, která se však školám a školským zařízením násobně vrátí při následných činnostech vykonávaných již přímo v systému. Systém také vygeneruje hotový školní vzdělávací program ve standardní grafické podobě, případně do dokumentu zakomponuje také prvky vizuální identity školy. V systému mohou na tvorbě a správě školního vzdělávacího programu efektivně spolupracovat všichni určení pracovníci dané školy.

Vstup do systému: <https://inspis.csicr.cz>

8.3.3 InspIS PORTÁL

Tento webový portál na jednom místě shromažďuje užitečné a co možná nejkomplexnější informace o školách a školských zařízeních zapsaných ve školském rejstříku, od mateřských škol až po konzervatoře či vyšší odborné školy, od subjektů veřejných přes subjekty soukromé až po ty zřizované církvemi. Stačí zadat požadovaná kritéria a InspIS PORTÁL nabídne přehled všech dostupných škol či školských zařízení, které odpovídají zadaným požadavkům. Souhrnné základní informace jsou navíc doplněny také o inspekční zprávy České školní inspekce. Kromě základních informací o škole, jako je adresa, kontakty či odkaz

na webovou prezentaci školy, systém zobrazuje také charakteristiku školy či poskytovaného vzdělání a další specifika a zajímavosti. Tyto údaje zadávají do systému samy školy, a to na základě dobrovolnosti. Vždy tedy záleží na tom, jak pečlivě a zodpovědně k zadávání údajů do systému ředitelky a ředitelé konkrétních škol přistoupí. Mnozí z nich nahrávají do inspekčního portálu i výroční zprávy školy, školní vzdělávací programy, rozvrhy hodin apod. Správně a úplně vyplněné položky portálu by měly být dobrou vizitkou každé školy s cílem poskytovat veřejnosti co nejúplnější informace. InspIS PORTÁL také umožňuje školám vytvářet jeho prostřednictvím jednoduše a zdarma webové stránky a prezentace.

Vstup do systému: <https://portal.csicr.cz>

8.3.4 InspIS E-LEARNING

Tento webový portál pro vzdělávání je určen všem potenciálním uživatelům metod, postupů a nástrojů vytvořených v rámci projektu NIQUES a také všech dalších nástrojů, s nimiž Česká školní inspekce pracuje, které vyvíjí nebo v následujícím období vyvíjet bude. Prostřednictvím tohoto portálu mohou být realizovány distanční vzdělávací akce prováděné na základě sestavených e-learningových kurzů, které jsou jeho součástí. Do systému InspIS E-LEARNING jsou postupně vkládány distanční vzdělávací programy například pro práci s novými informačními systémy rodiny InspIS, pro hodnocení škol dle modelu tzv. kvalitní školy a na něj navázaných hodnotících kritérií nebo pro hodnocení míry podpory a dosažené úrovně ve vybraných gramotnostech. InspIS E-LEARNING se tak stává jednotným místem pro distanční školení všech aktérů, kteří budou s nástroji vyvinutými či dále vyvíjenými Českou školní inspekcí pracovat.

Vstup do systému: <https://elearning.csicr.cz>

8.3.5 Další etapa budování informačních systémů

Informační systémy rodiny InspIS již kompletně prošly úvodní fází jejich životního cyklu, která zahrnovala kompletní vývoj a pilotní provoz (mnohdy ve formě rozsáhlých generálních zkoušek) se zpracováním cenných podnětů, přičemž nyní jsou již všechny systémy uvedeny do veřejného provozu. V dalším vývoji bude Česká školní inspekce sledovat mimo jiné záměr co nejefektivnějšího využití všech těchto systémů zpracováním dalších podnětů nejrozumnějších uživatelů.

8.3.6 Integrovaní rozhraní pro školní informační systémy

Tento modul bude sloužit pro vzájemnou automatickou výměnu dat mezi systémy InspIS a informačními systémy používanými ve školách. Pomocí tohoto rozhraní bude možné např. využívat pro všechny systémy InspIS přístup bez přihlašování přímo ze školních informačních systémů, automaticky přenášet údaje o žácích, třídách a učitelích pro potřeby využití testovacího systému InspIS SET v modulech certifikovaného (výběrová zjišťování výsledků žáků realizovaná Českou školní inspekcí) nebo školního testování, automaticky přenášet do školních informačních systémů (např. do elektronických žákovských knížek) výsledky žáků ze systému elektronického testování InspIS SET nebo automaticky vyplňovat formuláře systému InspIS DATA, např. při pořizování záznamů o úrazech nebo při některých sběrech informací prostřednictvím inspekčního elektronického zjišťování.

Skutečný přínos tohoto rozhraní budou moci školy ocenit až ve chvíli, kdy jednotliví výrobci školních informačních systémů zareagují připojením svých systémů do systému InspIS. V současnosti Česká školní inspekce úzce spolupracuje se třemi výrobci (Bakaláři software, MP-Soft a Škola online), celé integrované rozhraní však bude zcela zdarma zpřístupněno všem výrobcům takových systémů.

8.3.7 Rozšíření systému InspIS SET

V následujícím období bude rozšiřována také množina typů úloh, se kterými testovací systém dokáže pracovat. V tomto smyslu bylo již ke konci školního roku 2014/2015 pilotně ověřováno využití, elektronické zpracování a vyhodnocení otevřených úloh, které není možné realizovat přímo elektronicky (na papír vypracovávané úlohy požadující např. rýsování, zápis početních postupů nebo složitějších výrazů), v praxi tak bude možné prostřednictvím systému InspIS SET testovat úlohy obdobné těm, které jsou užívány např. ve společné části maturitní zkoušky. Dalším novým typem úloh budou úlohy interaktivní, kde cílem bude ovládat programovanou komponentu (nejde o pouhý záznam odpovědi výběrem, označením nebo zápisem).

8.3.8 Průběžné vzdělávání a školicí dokumenty

Pro práci se všemi informačními systémy nabízela Česká školní inspekce ve školním roce 2014/2015 pro zájemce ze škol zdarma také praktická proškolení, konaná postupně na různých místech České republiky. Školení byla pojata jako interaktivní instruktáž, kdy skupiny max. 15 účastníků pracovaly pod vedením zkušeného lektora s notebooky, které jim pro školení Česká školní inspekce zapůjčila, přímo v daných systémech, a získávali tak praktické dovednosti pro maximální využitelnost jednotlivých systémů a jejich funkcionalit. V tomto typu školicích aktivit bude Česká školní inspekce pokračovat také ve školním roce 2015/2016, školení budou realizována v prostorách jednotlivých krajských inspektorátů. Podrobnosti a organizační informace budou zveřejňovány na webových stránkách České školní inspekce, na kterých jsou uživatelům k dispozici také relevantní uživatelské příručky či videomanuály.

8.4 Závěr

Cílem České školní inspekce je poskytovat relevantní a objektivní zpětnou vazbu o kvalitě a efektivitě vzdělávání na úrovni škol a školských zařízeních i na úrovni vzdělávacího systému. Vytvoření modelu kvalitní školy, na něj navázaných hodnoticích kritérií i nástrojů pro sledování a hodnocení vybraných gramotností je prostředkem pro naplnění tohoto cíle a je také dalším příspěvkem České školní inspekce k poskytování metodické podpory ve snaze napomáhat kontinuálnímu zlepšování kvality vzdělávání. Obdobnou službu pak mohou poskytnout také vybrané informační systémy rodiny InspIS, které usnadní školám náročnou práci při tvorbě a administraci školních vzdělávacích programů nebo umožní zcela zdarma, pravidelně a efektivně sledovat a hodnotit úspěšnost vzdělávacího procesu promítající se do výsledků vzdělávání žáků a studentů. Česká školní inspekce bude školám, školským zařízením i dalším uživatelům z řad jiných skupin aktérů počátečního vzdělávání při práci s nově vyvinutými metodami, postupy a nástroji i nadále poskytovat metodickou a organizační podporu.

9 Mezinárodní aktivity a mezinárodní spolupráce

9.1 Aktivity ČŠI v systému Evropských škol ve školním roce 2014/2015

Plnění úkolů, vzájemná komunikace a kooperace v rámci systému Evropských škol umožňují výměnu zkušeností mezi odborníky ve vzdělávání na úrovni všech členských států Evropské unie. Cílem 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 2014/2015 byl z hlediska činností a aktivit v Evropských školách mimořádný, protože Česká republika poprvé předsedala Nejvyšší radě Evropských škol.

Evropské školy ve školním roce 2014/2015	
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 Velká Británie: Culham Španělsko: Alicante Itálie: Varese Holandsko: Bergen
Akreditované EŠ	Itálie: Parma, Řecko: Heraklion, Irsko: Dunshaughlin, Finsko: Helsinky, Francie: Štrasburk, Manosque, Německo: Bad Vilbel, Holandsko: Haag, Dánsko: Copenhagen, Estonsko: Tallin
V jednání	Itálie: Brindisi, Velká Británie: Culham, Lucembursko: Differdange a další

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. – 4. ročník)	6 + 4	3
EŠ Lucemburk II	ano	ne	3 + 1	2

Výuka českého jazyka			
Škola	Předškolní a primární cyklus	Sekundární cyklus	Počet místně najímaných učitelů
EŠ Mnichov	ano	ano	2
EŠ Frankfurt	ano	ne	1
EŠ Karlsruhe	ano	ano	1
EŠ Varese	ano	ano	1
EŠ Bergen	ano	ano	1+1(distanční výuka)

Zastoupení České republiky ve vedení Evropských škol	
EŠ Brusel III	Zástupce ředitele pro předškolní a primární cyklus
EŠ Mnichov	Zástupce ředitele pro předškolní a primární cyklus

Předsednictví České republiky v Nejvyšší radě Evropských škol

Priority českého předsednictví byly schváleny před začátkem školního roku Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a představeny administrativním orgánům Evropských škol na říjnových jednáních (přehled priorit viz níže). Za jejich naplňování byli zodpovědní členové tzv. české delegace v Nejvyšší radě Evropských škol, pracovníci odboru strategie a evropských záležitostí MŠMT a České školní inspekce, k nimž se na rok předsednictví připojila předsedkyně maturitní komise nominovaná z řad pedagogů Karlovy univerzity.

Prostřednictvím národní inspektorky pro předškolní a primární cyklus a národní inspektorky pro sekundární cyklus Evropských škol byly naplňovány zejména priority v pedagogické oblasti.

Obě inspektorky v průběhu roku kromě svých běžných povinností úzce spolupracovaly s Úřadem generálního tajemníka Evropských škol a s řediteli škol, řídily jednání Rad inspektorů a Společného pedagogického výboru, účastnily se jednání Nejvyšší rady Evropských škol a pracovaly ve strategické pracovní skupině zaměřené na kvalitu vzdělávání a pedagogický vývoj systému. Inspektorka pro předškolní a primární cyklus dále řídila nebo se podílela na činnosti několika strategických pracovních skupin, inspektorka pro sekundární cyklus spolu s předsedkyní maturitní komise dohlížela na průběh písemných i ústních maturitních zkoušek v celém systému.

V průběhu roku se podařilo splnit řadu úkolů, za které národní inspektorky nesly odpovědnost.

Největší pozornost byla věnována oblasti poskytování kvalitního vzdělávání, ve které byl také zaznamenán významný kvalitativní posun. Byla schválena společná struktura učebních osnov a z ní vyplývající revize a harmonizace učebních osnov s důrazem na vzdělávání založené na kompetencích, a to jak na primárním, tak na sekundárním cyklu Evropských škol. Tato revize již byla zahájena a bude pokračovat v příštích letech. S ní úzce souvisí reforma hodnocení žáků, která již probíhá na primárním cyklu; pro sekundární cyklus byla schválena nová hodnoticí škála, která bude spolu s dalšími nástroji hodnocení postupně uváděna v platnost a promítne se do maturitní zkoušky. Významným dlouhodobým úkolem je reorganizace studií na sekundárním cyklu. V průběhu českého předsednictví probíhala zevrubná evaluace organizace studií na sekundárním cyklu prováděná skupinou externích odborníků.

V oblasti profesního rozvoje a hodnocení práce učitelů bylo sledováno naplňování nových učebních standardů, byly pilotovány nové evaluační nástroje a navržena reforma dalšího vzdělávání učitelů všech cyklů.

Na základě externí evaluace činnosti pracovních skupin iniciovaly národní inspektorky zahájení procesu zefektivnění činnosti těchto skupin, který bude založen na jejich projektovém řízení.

Všechny výše uvedené inovace včetně pokračování harmonizace vzdělávání v multikulturním systému Evropských škol by mělo do budoucna podpořit vytvoření pracovní skupiny pro překlad učebních osnov a klíčových dokumentů do jazyků Evropské unie a vytvoření vícejazyčného terminologického slovníku pojmů pro Evropské školy. Jeho vznik iniciovala předsedkyně maturitní komise a jejím prostřednictvím nabídla při tvorbě pomoc Univerzita Karlova v Praze. Do této činnosti, přínosné pro celý systém Evropských škol, bude prostřednictvím národních inspektorek zapojena i Česká školní inspekce.

V průběhu českého předsednictví, v dubnu 2015, se naše hlavní město Praha stalo místem jednání Nejvyšší rady Evropských škol a jednalo zde i několik pracovních skupin. ČŠI poskytla prostory pro jednání inspektorů zodpovědných za podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pro jednání pracovní skupiny zaměřené na problematiku předškolního vzdělávání. Při této příležitosti byly prostřednictvím ČŠI zorganizovány dva odborné semináře s výše uvedenou problematikou, aby se zahraniční odborníci mohli o svoje zkušenosti podělit s pracovníky ČŠI a dalších institucí v oblasti vzdělávání.

Začátkem června 2015 proběhlo na ministerstvu školství setkání celé české delegace v Národní radě Evropských škol s generálním tajemníkem Evropských škol a jeho zástupcem a s představiteli Dánska a Německa, zemí, které budou Českou republiku v předsednictví následovat.

Na tomto jednání členové české delegace v Národní radě Evropských škol spolu s představiteli Úřadu generálního tajemníka Evropských škol vyhodnotili výsledky celoroční práce a předali zkušenosti z předsednictví svým dánským kolegům.

Generální tajemník Evropských škol v průběhu jednání velmi pozitivně ocenil kvalitní přípravu českého předsednictví, hladký průběh všech jednání, dosažené výsledky i kvalitu práce a mimořádné pracovní nasazení všech členů české delegace. Na základě analýzy všech materiálů a činností zpracovaly národní inspektorky neveřejnou závěrečnou zprávu o průběhu a výsledcích českého předsednictví v Nejvyšší radě Evropských škol včetně příslušných doporučení.

Priority předsednictví České republiky v Nejvyšší radě Evropských škol

1. Sdílení nákladů (*cost sharing*)

- implementace kompromisního mechanismu odsouhlaseného v prosinci 2014

2. Reforma financování

- diskuse a rozhodnutí na jednání Rozpočtového výboru v listopadu 2014 a na jednání Nejvyšší rady Evropských škol v prosinci 2014
- zavedení nového účetního programu (SAP) od 1. ledna 2015

3. Akreditované Evropské školy

- otevření nových škol v Kodani, Brindisi a v Culhamu (září 2014)
- nové projekty k posouzení

4. Profesní rozvoj a hodnocení učitelů

- implementace nových vzdělávacích standardů
- pilotáž nových hodnoticích nástrojů ve vybraných školách v průběhu 2014/2015
- reforma nového systému podpory profesního rozvoje

5. Statut místně najímaných učitelů

- dokončení vyjednávání o statutu a přijetí rozhodnutí v průběhu 2014/2015

6. Systematické a kontinuální poskytování vysoce kvalitního vzdělávání

- revize, adaptace a harmonizace učebních osnov
- řádná implementace kurikula v souladu se vzdělávacími standardy
- dokončení systému hodnoticích nástrojů a jejich koherence napříč všemi vzdělávacími cykly
- interní a externí hodnocení škol
- implementace kurikula pro předškolní vzdělávání

7. Efektivní činnost pracovních skupin

- profesionální vedení, vzájemná propojenost skupin a transparentnost

8. Reorganizace studia sekundárního cyklu

- pokračování práce v návaznosti na externí evaluaci

9. Implementace rozhodnutí týkajících se reformy Evropské maturity

- diskuse týkající se digitalizace písemných zkoušek (podzim 2014)
- návrh nové stupnice pro známkování na základě zprávy příslušné pracovní skupiny

10. Situace škol v Bruselu

- očekávání rozhodnutí belgických úřadů ohledně dalšího využívání budovy v Berkendalu a založení Evropské školy Brusel V

Priority ve vzdělávání českých žáků ve školním roce 2014/2015

V předškolním cyklu českých sekcí EŠ Brusel III a Lucemburk II probíhala čtvrtým rokem výuka podle vzdělávacího programu, který je založen na holistickém a individuálním přístupu k dítěti. Pod metodickým vedením inspektorky pro předškolní a primární cyklus EŠ vyučující uplatňují nové přístupy k plánování činností, k průběhu výchovně vzdělávacího procesu a používají nové nástroje pro hodnocení dětí.

Prioritami vzdělávání v primárním cyklu byla podpora mateřského jazyka, zejména rozvíjení komunikativních a čtenářských dovedností prostřednictvím metod kritického myšlení, diferenciací a individualizace vzdělávacích procesů a dále formativní hodnocení a sebehodnocení žáků.

Zatímco v předškolním a primárním cyklu jsou české sekce v EŠ Brusel III a Lucemburk II již zcela plnohodnotnou složkou systému EŠ, na sekundárním stupni EŠ Brusel III začala česká sekce pracovat ve školním roce 2011/2012, a to od prvního ročníku, ve školním roce 2014/2015 byli tedy do české sekce zařazeni žáci prvních čtyř ročníků sekundárního cyklu. V mateřském jazyce se vyučuje kromě českého jazyka a literatury také matematika, přírodní a společenské vědy, výpočetní technika a etika. V příštích letech se bude výuka v českém jazyce postupně rozšiřovat do většiny předmětů kurikula a bude postupovat do vyšších ročníků.

Evropskou maturitu absolvovali v EŠ Brusel III čtyři čeští žáci a v EŠ Lucemburk čtyři žáci, sedm úspěšně a jeden žák bude opakovat sedmý ročník.

Spoluúčast ČŠI na rozvoji systému Evropských škol

ČŠI je prostřednictvím inspektorky pro předškolní a primární cyklus zapojena v několika klíčových mezinárodních pracovních skupinách, jejichž úkolem je rozvoj systému EŠ v následujících oblastech:

1. Předškolní vzdělávání

V návaznosti na analýzu výsledků inspekční činnosti provedenou ve všech školách typu I ve školním roce 2013/2014 byl schválen dvouletý plán implementace a rozvoje kurikula předškolního vzdělávání. V souladu s tímto plánem pracovní skupina provedla revizi textu kurikula a jeho příloh ve třech jazycích (angličtina, němčina, francouzština), vypracovala metodický materiál pro adaptaci kurikula na podmínky škol zejména v oblastech plánování, hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a podpory žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, postupně doplňovala druhou (metodickou) úroveň webové stránky kurikula a zahájila průzkum pro připravovanou výuku cizího jazyka v předškolním vzdělávání.

2. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Inspektorka pro předškolní a primární cyklus je jednou ze čtyř nominovaných inspektorů, kteří se podílejí na tvorbě strategických i procedurálních dokumentů a na jejich uplatňování ve školách. Ve stávajícím školním roce zahájili plnění úkolů stanovených tříletým plánem

2014–2017 pro implementaci Politiky pro podporu vzdělávání žáků se SVP, která vstoupila v platnost v září 2013 a je založená na principu důsledného respektování individuálních vzdělávacích potřeb žáka. Tento tříletý plán se zaměřuje především na harmonizaci uplatňování politiky podpory napříč systémem EŠ a jeho dílčími úkoly jsou zejména pomoc ředitelům škol a koordinátorům podpor, tvorba nových nástrojů pro sběr dat, stanovení nové struktury i obsahu roční statistické zprávy, úprava a harmonizace souvisejících dokumentů (např. formulář individuálního vzdělávacího plánu, formulář smlouvy o podpoře mezi školou a zákonnými zástupci žáka), tvorba nástrojů pro evaluaci účinnosti podpory vzdělávání žáků se SVP apod.

3. Hodnocení žáků

Ve školním roce 2014/2015 vstoupil v platnost nový systém hodnocení žáků primárního cyklu založený na holistickém přístupu k žákovi a na systematickém propojení hodnocení a sebehodnocení průběhu a výsledků vzdělávání. Povinně uplatňovanými nástroji jsou mimo jiné portfolio žáka a nové vysvědčení, jehož součástí je hodnocení na škále a slovní hodnocení.

Pracovní skupina zahájila monitorování a evaluaci užívání nového systému hodnocení ve školách.

4. Nové učební osnovy předmětu hudební výchova

Ve stávajícím školním roce byla zahájena tvorba učebních osnov předmětu hudební výchova pro primární cyklus evropských škol, které by měly vstoupit v platnost v září 2016.

ČŠI se prostřednictvím obou národních inspektorek na jednáních Rad inspektorů a Společného pedagogického výboru dále podílí na tvorbě strategických dokumentů Evropských škol.

Tabulka č. 78 Přehled nejdůležitějších aktivit v průběhu českého předsednictví ve školním roce 2014/2015

Činnost	Období	Primární cyklus	Sekundární cyklus
Účast na přípravných jednáních před jednáním Rad inspektorů a Společného pedagogického výboru a NREŠ	X/2014 XI/2014 II/2015 IV/2015	X	X
Předsedání Radám inspektorů a Společnému pedagogickému výboru v rámci českého předsednictví (přijímání závěrů a rozhodnutí v uvedených orgánech)	X/2015 II/2015	X	X
Účast na pracovních setkáních po jednání Rad inspektorů a Společného pedagogického výboru za účelem kompletizace přijatých rozhodnutí	XI/2015 II/2015	X	X
Členství v pracovní skupině zaměřené na pedagogický rozvoj a kvalitu vzdělávání v EŠ	průběžně	X	X
Účast na dalším vzdělávání pro ředitele a zástupce EŠ (ES Mol)	XI/2014	X	X
Účast na rozšířeném jednání NREŠ	XII/2014 IV/2015	X	X
Připomínkování materiálů k jednání NREŠ	XII/2014 IV/2015	X	X
Účast na jednání s generálním tajemníkem, zástupcem generálního tajemníka a zástupci české, dánské a německé delegace (Praha)	VI/2015	X	X
Převzetí zodpovědnosti za maturitní zkoušky z matematiky a fyziky, spolupráce s externími odborníky	VI, VIII/2015		X
Monitoring předmaturitních zkoušek, doprovod předsedkyně maturitní komise	I/2015		X
Monitoring písemných a ústních maturitních zkoušek, doprovod předsedkyně maturitní komise	VI, VII/2015		X
Řešení problémových situací v průběhu písemných a ústních maturitních zkoušek	VI/2015		X
Účast na vyhlášení výsledků maturitních zkoušek a slavnostním předáváním maturitních vysvědčení v EŠ Lucemburk II a EŠ Lucemburk I	VII/2015		X
Účast na inauguraci budovy primárního cyklu v akreditované EŠ RheinMain	XII/2014	X	
Účast na inauguraci budovy primárního cyklu v EŠ Frankfurt	V/2015	X	
Příprava a realizace semináře Integrace a inkluze – zkušenosti z EŠ a evropských zemí	V/2015	X	
Příprava a realizace semináře Vzdělávání dětí v mateřských školách – zkušenosti z EŠ	VI/2015	X	
Realizace priorit českého předsednictví v EŠ	průběžně	X	X

Tabulka č. 79 Přehled nejdůležitějších dílčích aktivit Inspektorátu Evropských škol ve školním roce 2014/2015

Činnost	Období	Primární cyklus	Sekundární cyklus
Účast ve výběrovém řízení na ředitele ES Karlsruhe	IX/2014		X
Účast ve výběrovém řízení na zástupce ředitele primárního cyklu ES Karlsruhe	VI/2015	X	
Účast ve výběrovém řízení na zástupce ředitele primárního cyklu ES Bergen	V/2015	X	
Jednání Rad inspektorů a Společného pedagogického výboru (tvorba a připomínkování podkladů)	X/2014 II/2015 VI 2015	X	X
Průběžné připomínkování dokumentů v rámci písemných procedur	průběžně	X	X
Statistická zpráva o integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	XI/2014 – II/2015	X	
Příprava a organizace semináře pro koordinátory vzdělávací podpory žáků se SVP a pro zástupce ředitele předškolního a primárního cyklu EŠ	II – IV/2015	X	
Příprava a organizace vzdělávacího semináře pro učitele sekundárního cyklu EŠ	III/2015		X
Příprava a organizace semináře pro učitele primárního cyklu EŠ	III/2015	X	
Členství v mezinárodním inspekčním týmu v průběhu celoškolské inspekční činnosti v EŠ Lucembuk II	III/2015		X
Členství v mezinárodním auditním inspekčním týmu v průběhu auditu v akreditované EŠ RheinMain	III/2015	X	
Členství v mezinárodním auditním inspekčním týmu v průběhu auditu v akreditované EŠ Brindisi	III/2015	X	
Individuální inspekční činnost v EŠ Brusel III, Lucemburk II, Mnichov, Frankfurt	průběžně	X	X
Monitoring implementace strategického a procedurálního dokumentu pro podporu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků bez vlastní jazykové sekce v EŠ	průběžně	X	
Naplňování dlouhodobého plánu 2014–2017 pro podporu integrace žáků se SVP	průběžně	X	
Tvorba strategických materiálů a nástrojů pro implementaci kurikula pro předškolní vzdělávání	průběžně	X	
Tvorba a zavádění nového systému hodnocení na primárním cyklu EŠ	průběžně	X	

Předsednictví v Nejvyšší radě Evropských škol po České republice přebírá Dánsko a v následujícím roce převezme tuto roli Německo. Dánští kolegové budou pokračovat v plnění cílů, které byly vytyčeny v průběhu českého předsednictví nebo bulharskými předchůdci, aby bylo zajištěno příznivé směřování vzdělávacího systému Evropských škol. Školní rok 2014/2015 byl pro inspektorky Evropských škol velmi inspirativní. Kromě své běžné agendy a účasti v pracovních skupinách se v jeho průběhu podílely na vedení administrativních orgánů Evropských škol. Nutné je také zmínit, že díky úspěšnému

předsednictví a jeho kvalitním výstupům Česká republika upevnila svou pozici v mezinárodním prostředí Evropských škol.

9.2 Zahraniční školy

Kontrola dodržování vybraných ustanovení školského zákona v zahraničních školách

V zahraničních školách, které jsou zřizovány na území České republiky, provádí ČŠI v souladu s § 174 odst. 3 školského zákona kontrolu dodržování podmínek pro plnění povinné školní docházky žáků. Výstupem z inspekční činnosti je protokol o kontrole.

Rozsah inspekční činnosti

Ve školním roce 2014/2015 získalo v České republice povolení realizovat plnění povinné školní docházky celkem 16 zahraničních škol. Bylo jim uděleno MŠMT na základě jejich žádosti a splnění podmínek uvedených v ustanoveních § 38 a § 38a školského zákona. V souladu s požadavkem MŠMT čj. 28759/2013 probíhala v návaznosti na předcházející školní roky kontrola plnění příslušných ustanovení školského zákona u dalších 6 škol.

Tabulka č. 80 Přehled o rozsahu inspekční činnosti v zahraničních školách ve školním roce 2014/2015

Poř. čís.	Název zahraniční školy	Termín kontroly	Platnost povolení MŠMT	Počet žáků plnících povinnou školní docházku
1	1 st International School of Ostrava, s. r. o.	říjen 2014	ano	40
2	THE PRAGUE BRITISH SCHOOL	listopad 2014	ano	193
3	International Montessori School of Prague, s. r. o.	prosinec 2014	ano	0
4	Christian International School of Prague, o. p. s.	březen 2015	ano	4
5	Park Lane International School, a. s.	duben 2015	ano	184
6	RIVERSIDE SCHOOL PRAGUE	květen 2015	ano	85

Předmět a zaměření kontroly

Kontrola byla zaměřená na dodržování podmínek vzdělávání žáků v zahraničních školách s povolením plnění povinné školní docházky, které jsou stanoveny v § 38a odst. 5 písm. c) až e), § 38a odst. 6, § 38b odst. 1 písm. c) a v § 38b odst. 2 písm. a) až d) školského zákona.

Tabulka č. 81 Přehled kontrolních zjištění – porušení ustanovení školského zákona

Poř. čís.	Ustanovení školského zákona	Počet škol	Podíl z kontrolovaných škol (%)
1	§ 38a odst. 6 písm. d), (zveřejnění vzdělávacích programů v českém jazyce)	2	33

Závěry

Na rozdíl od předcházejících let se vyskytlo pouze ojedinělé porušení ustanovení § 38a odst. 6 písm. d), (zveřejnění vzdělávacích programů v českém jazyce). Obě zahraniční školy příkladně spolupracovaly a zjištěné nedostatky ve zveřejnění vzdělávacích programů v českém jazyce odstranily ve stanovené lhůtě. Ostatní kontrolované podmínky

pro vzdělávání žáků byly plněny a ve srovnání se školami, které jsou zapsány do rejstříku škol a školských zařízení, měly vesměs nadstandardní úroveň. Při využívání nabídek ke sledování průběhu vzdělávání bylo inspekčními týmy zaznamenáno běžné používání moderních metod a forem pedagogické práce a velmi efektivní plnění vzdělávacích programů.

9.3 Zapojení do mezinárodních šetření, mapování znalostí a dovedností žáků

ČŠI má zodpovědnost za zapojení České republiky do mezinárodních šetření, která především zjišťují, jak jsou na tom žáci v oblasti matematiky, přírodovědy, čtení a počítačové a informační gramotnosti.

Česká republika se do těchto šetření pravidelně zapojuje od roku 1995. Jedná se o šetření organizovaná Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*, www.iea.nl) a Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (*Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD*, www.oecd.org).

Zapojení do těchto šetření umožňuje získání zpětné vazby pro vzdělávací systém, která v rámci vzdělávací politiky může být oporou či inspirací pro případné změny např. v kurikulární oblasti. Protože mezinárodní šetření probíhají v pravidelných cyklech, je velmi cenným přínosem možnost analyzovat trendy vývoje výsledků. Testování probíhá vždy na reprezentativním vzorku škol, takže je možné i porovnání průměrných výsledků žáků z jednotlivých druhů škol v rámci ČR (např. základní škola a víceleté gymnázium). Vybraná zjištění z mezinárodních šetření jsou uvedena v kapitolách věnovaných základnímu a střednímu vzdělávání.

9.3.1 Zajištění úkolů mezinárodních šetření v rámci projektů ESF

Ve školním roce 2014/2015 byla ČŠI partnerem MŠMT v realizaci individuálního národního projektu „Realizace mezinárodních výzkumů v oblasti celoživotního učení a zveřejnění jejich výsledků (Kompetence III)“. Součástí tohoto projektu spolufinancovaného z Evropského sociálního fondu prostřednictvím operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost byla realizace mezinárodních šetření ICILS 2013 a TALIS 2013. Zjištění mají důležitý význam pro hodnocení vzdělávací soustavy České republiky a jsou podrobně zmiňována v kapitole věnované základnímu a střednímu vzdělávání.

9.3.2 Zajištění mezinárodního šetření PISA 2015

Mezinárodní šetření PISA (*Programme for International Student Assessment*) je považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní zjišťování v oblasti měření výsledků vzdělávání, které v současné době ve světě probíhá. Šetření je jedním z programů Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj a je zaměřeno na zjišťování úrovně čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků, kteří se ve většině zúčastněných zemí nacházejí v posledních ročnících povinné školní docházky. Je navrženo tak, aby poskytovalo tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích důležité informace o fungování školských systémů a o vývojových trendech. Testování probíhá ve tříletých cyklech, přičemž pokaždé je kladen důraz na jednu z uvedených oblastí tak, aby bylo možné o ní získat podrobnější informace.

Hlavní šetření PISA 2015 se v České republice uskutečnilo od 23. března do 17. dubna v 345 školách. Bylo do něj zapojeno přes 7 000 žáků devátého a desátého ročníku vzdělávání, kteří se narodili v roce 1999. Součástí PISA 2015 bylo zapojení asi 6 000 učitelů, kteří vyplňovali učitelský dotazník.

Šestý cyklus mezinárodního šetření byl zaměřen na přírodovědnou gramotnost. Byla zpřesněna metodika a byly vytvořeny kvalitativně nové interaktivní úlohy. Trendové úlohy čtenářské a matematické gramotnosti doplnila ještě další oblast projektu – týmové řešení problémů. Zásadní metodickou změnou v celém šetření je přechod na elektronickou formu, a to jak při testování a vyplňování dotazníků, tak při administraci a zpracování. Národní centrum navíc už v loňské pilotáži projektu v ČR vyzkoušelo a také v letošním roce úspěšně použilo elektronických seminářů pro školení zadavatelů. Tzv. webináře byly účastníky hodnoceny velice pozitivně z důvodu ekonomické a časové úspory a komfortu školení. Touto formou bylo pro hlavní sběr dat vyškoleno během deseti dnů 339 školních zadavatelů (učitelů ze zapojených škol) a 89 zadavatelů z řad inspekčních pracovníků ČŠI.

Vyhodnocování testů, dotazníků a následné analýzy výsledků se řídí mezinárodním harmonogramem. Zjištění budou prostřednictvím národní a mezinárodní zprávy s komentovanými výsledky zveřejněna v prosinci 2016. Na zprávy s výsledky pak navážou tematicky zaměřené sekundární analýzy.

9.3.3 Zajištění mezinárodního šetření TIMSS 2015

V období od 4. do 29. května 2015 ČŠI realizovala testování v rámci mezinárodního šetření TIMSS 2015 (*Trends in International Mathematics and Science Study*), které zjišťuje úroveň znalostí a dovedností žáků 4. a 8. ročníku základní školy v matematice a v přírodovědných předmětech. Česká republika byla reprezentována 159 základními školami a do testování se zapojilo přes 5 000 žáků 4. ročníku (testování žáků 8. ročníku v ČR neprobíhá). Testy a dotazníky (obojí v papírové formě) žákům zadávali inspekční pracovníci České školní inspekce. Součástí šetření TIMSS 2015 dále byly:

- rodičovský dotazník (na výběr byla papírová a elektronická forma),
- dotazník pro ředitele školy (pouze elektronická forma),
- dotazník pro učitele matematiky a přírodovědy testovaných žáků (pouze elektronická forma).

Cyklus tohoto šetření je čtyřletý. Šetření je na mezinárodní úrovni koordinováno IEA. Kromě úrovně znalostí žáků se sleduje i vliv domácího prostředí, postoje rodičů apod., což umožňuje zjistit informace například o selektivitě vzdělávání.

Vyhodnocování testů a následné analýzy výsledků se řídí harmonogramem mezinárodního centra. Zjištění budou prostřednictvím národní zprávy s komentovanými výsledky zveřejněna v listopadu 2016. Na zveřejnění národní zprávy a mezinárodní zprávy pak navážou podrobnější sekundární analýzy zaměřené na konkrétní témata (např. specifika slabých a výborných žáků, typy úloh, které jsou pro žáky nejvíce obtížné, apod.).

9.3.4 Zajištění mezinárodního šetření PIRLS 2016 (pilotní šetření)

V rámci příprav mezinárodního šetření PIRLS 2016 (*Progress in International Reading Literacy Study*) zaměřeného na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol proběhlo na jaře roku 2015 (od 9. do 20. března) pilotní šetření, jehož cílem bylo především ověřit nové testové úlohy a dotazníkové položky.

Do pilotního sběru dat bylo ze všech krajů České republiky zapojeno celkem 38 základních škol, 60 tříd, 1 186 žáků, 59 učitelů a 38 ředitelů. Dotazníky vyplňovali také rodiče zúčastněných žáků, z nichž 785 využilo k vyplnění dotazníky v tištěné podobě a 445 dotazníky v on-line verzi. Zadávání testování bylo zajištěno 52 pracovníky ČŠI. Po zpracování dat z pilotního šetření zúčastněné školy obdrží školní zprávy s výsledky své školy a jednotlivých tříd. Školy zprávu obdrží počátkem školního roku 2015/2016.

Šetření PIRLS je stejně jako šetření TIMSS koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání a účastní se ho žáci z více než 50 států. Cyklus tohoto šetření je pětiletý. Hlavní sběr dat šetření PIRLS 2016 se v České republice uskuteční ve dnech 29. března až 20. dubna 2016 a zapojí se do něho 157 škol.

Vyhodnocování testů a následné analýzy výsledků se řídí harmonogramem IEA. Zjištění z hlavního šetření PIRLS 2016 s výsledky českých žáků v mezinárodním srovnání budou zveřejněna prostřednictvím národní zprávy v prosinci 2017, kdy bude k dispozici také mezinárodní zpráva. Následně budou probíhat podrobnější sekundární analýzy zaměřené na konkrétní témata (např. specifika slabých a výborných žáků, typy úloh, které jsou pro žáky nejvíce obtížné, podmínky a postupy výuky apod.).

9.3.5 Pokračování šetření TALIS 2013

V návaznosti na zajímavá zjištění, která přinesl hlavní sběr dat šetření TALIS 2013, byly v rámci prodloužení projektu Kompetence III zavedeny tři nové aktivity zaměřující se na oblasti, v nichž má Česká republika dle výsledků šetření rezervy.

Došlo tak k realizaci vzdělávacího programu ČŠI – tzv. „vzdělávacího lídra“ – zaměřeného na pilotní vzdělávání vedoucích pracovníků základních škol. V každém kraji proběhl ve školním roce 2014/2015 vzdělávací cyklus pro vedoucí pracovníky ZŠ zaměřený na budování sítě spolupracujících ředitelů. Závěrečná souhrnná zpráva popisující výstupy z pilotního vzdělávání a popisující průběh „vzdělávacího lídra“ je k dispozici od listopadu 2015.

Jedním z výsledků mezinárodního šetření TALIS 2013 je i zjištění, že se čeští učitelé málo zapojují do některých forem dalšího profesního vzdělávání. Důvodem může být mimo jiné i nedostatek příležitostí. Proto Česká školní inspekce realizovala pilotáž aktivity s názvem *Lesson study*. V této aktivitě se jedná jak o podporu učitelů, tak o jejich další profesní vzdělávání, které je hojně využíváno zejména v zahraničí. Cílem bylo ověřit způsob vzdělávání učitelů matematiky formou inovativní metody v České republice. V průběhu realizace tohoto výzkumného pilotu došlo k sestavení pěti týmů učitelů základních škol pod vedením didaktika z vysoké školy, postupně byly zapojeny i studentky učitelství. Každá ze skupin připravila vyučovací hodinu, která byla následně odučena v reálné třídě. S natočenými vyučovacími hodinami týmy dále pracovaly a na základě jejich analýz a reflexe byly připraveny metodické materiály, které jsou součástí souhrnné zprávy vydané v listopadu 2015 a které jsou k dispozici všem ostatním učitelům matematiky.

Třetí aktivitou navazující na šetření TALIS 2013 bylo šetření mapující vedení a řízení v práci ředitelů základních škol. Během šetření byly použity kvalitativní a kvantitativní metody a techniky sběru dat. Data budou analyzována a vyhodnocena v průběhu listopadu 2015.

9.4 Spolupráce s OECD a IEA, aktuální a plánované zapojení v jednotlivých šetřeních

Jak již bylo zmíněno, na agendě mezinárodních šetření ČŠI spolupracuje s IEA a OECD. Zástupci České školní inspekce se pravidelně účastní řídicích výborů (Řídicí výbor PISA, Rada států zapojených do TALIS, Valné shromáždění IEA), jednání národních koordinátorů jednotlivých šetření, školení a konferencí. Pracovníci ČŠI zastupují v Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj Českou republiku dále například v řídicí radě Centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání (GB CERi), v pracovní skupině pro indikátory systému vzdělávání (*INES working group OECD*) nebo v pracovní skupině pro ranou péči a předškolní

vzdělávání (ECEC OECD). Úplný přehled zastoupení v jednotlivých orgánech OECD a IEA je uveden v tabulce na konci této kapitoly.

Protože realizace jednoho cyklu každého mezinárodního šetření probíhá několik let, již v první polovině roku 2015 ČŠI ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pracovala na přípravě zapojení České republiky do dalších cyklů mezinárodních šetření výsledků žáků. Konkrétně jsou plánovány cykly PISA 2018 a PISA 2021. První přípravné činnosti pro cyklus PISA 2018 se uskuteční již ve druhé polovině roku 2015.

Dále je plánováno zapojení do dalšího cyklu Mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS 2018 (*Teaching and Learning International Survey*), včetně rozšíření, které umožní propojit zjištění PISA 2018 a TALIS 2018, a získat tak „bohatší“ data pro analýzy.

Počítá se také se zapojením České republiky do cyklu TIMSS 2019 a do cyklu PIRLS 2021. V PIRLS a TIMSS se chystá postupný přechod na elektronické testování. V obou případech se proto plánuje zapojení i do doplňkových modulů elektronického testování (eTIMSS a ePIRLS).

9.5 Zapojení ČŠI v projektech SICI

Česká školní inspekce je jako jeden ze zakládajících členů Stálé mezinárodní konference inspektorátů (SICI) jeho velmi aktivním členem. Stálá mezinárodní konference inspektorátů má v současnosti 35 členů, v mezinárodním kontextu se tak stává významným zdrojem informací v oblasti vzdělávací politiky. Zástupci České školní inspekce se pravidelně účastní seminářů pořádaných vždy jedním z členů SICI, přičemž ročně se organizují zpravidla čtyři semináře. V uplynulém školním roce bylo tématem prvního semináře konaného v Sasku *Dopad inspekce, stále nezodpovězená otázka* a tento seminář byl součástí Valného shromáždění SICI. Druhý seminář se konal v Belgii a jeho téma znělo *Jak držet krok s tokem dat*. Třetí seminář se uskutečnil počátkem roku 2015 v Anglii a nesl název *Inspekce vzdělávání a přípravy po povinné školní docházce – pomoc při přípravě dnešních mladistvých na svět zítřka*. Poslední seminář ve školním roce 2014/2015 zorganizovali němečtí kolegové z Porýní na téma *Udržitelné zlepšování škol po zpětné vazbě*. Zástupci České školní inspekce byli přítomni na každém ze seminářů, a vždy tak měli jedinečnou příležitost prezentovat práci ČŠI v mezinárodním prostředí. Velmi pozitivní zpětnou vazbu měla prezentace ČŠI v Belgii na semináři věnovaném modernímu sběru dat, kdy se publikum během prezentace přednášené reprezentantem ČŠI dotazovalo zejména na workflow nového inspekčního nástroje InspIS DATA. Česká školní inspekce se svou metodikou elektronického sběru řadí mezi nejrespektovanější evropské inspektoráty školství.

Česká školní inspekce aktivně využívá možnosti podpory bilaterální spolupráce, kterou SICI nabízí. Za finanční podpory SICI realizuje ČŠI projekt příhraniční spolupráce České školní inspekce a Štátnej školskej inšpekcie Slovenské republiky s názvem Porovnání nástrojů inspekční činnosti. Projekt byl podepsán a schválen v prosinci 2014 a je naplánován na dva roky. Realizace projektu probíhá na úrovni krajských inspektorátů a školských inspekčních center v příhraničních oblastech. Na české straně je zapojeno ústředí ČŠI v Praze, Jihomoravský a Zlínský inspektorát, na slovenské straně ústředí ŠŠI v Bratislavě a její Školské inšpekčná centra v Žilině a Bratislavě. Během této doby budou probíhat vzájemné stáže českých a slovenských školních inspektorů, uskuteční se porovnávání inspekčních nástrojů v oblastech předškolního, základního a středního vzdělávání a kolegové budou diskutovat nad příklady inspirativní praxe. Prvním výstupem projektu bude odborná studie, která popíše inspekční činnosti partnerské instituce, posoudí rozdíly v jednotlivých systémech a identifikuje silné a slabé stránky a příležitosti ke zlepšování obou institucí. Druhým

výstupem budou odborné semináře pro školní inspektory a vedení obou institucí, na kterých budou prezentovány dílčí poznatky získané během spolupráce.

Zástupce ČŠI je členem nejvyššího vedení SICI, a to v pozici zástupce sekretáře. ČŠI má tak jedinečnou příležitost podílet se na procesu rozhodování uznávané mezinárodní organizace. Nutné je poznamenat, že vedení SICI plánuje v nadcházejícím školním roce zásadní změnu v procesu řízení a svého ideového zaměření. K záměru transformace SICI byla zřízena tzv. strategická skupina, která má 12 účastníků, včetně dalšího zástupce ČŠI.

ČŠI spravuje oficiální webové stránky SICI: <http://www.sici-inspectorates.eu/>. Tyto stránky informují o organizaci samotné, o jejích aktivitách a seminářích a je zde zároveň možné dohledat aktuální data týkající se jednotlivých členů, včetně jejich profesních profilů.

9.6 Vyhodnocení mezinárodních závazků ČŠI za školní rok 2014/2015

Česká školní inspekce je vedle působení v Evropských školách, účasti v četných mezinárodních šetřeních a členství ve Stále mezinárodní konferenci inspektorátů zavázána plnit úkoly vyplývající z mezinárodních závazků České republiky, a to zejména z členství v Evropské unii, Radě Evropy a Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. Zástupci České školní inspekce jsou zváni a pravidelně se účastní jednání expertních a pracovních skupin, kde jsou vytvářena doporučení a metodiky k evropské vzdělávací politice. Své místo má ČŠI také v Řídící radě CERI OECD (Centrum pro inovace ve vzdělávání), která je od roku 1968 jednou z nejvýznamnějších světových organizací v poskytování informací o vzdělávání. CERI každoročně pořádá dvě konference, na nichž představuje aktuální projekty a publikace. Na těchto fórech probíhají živé diskuse, během nichž si jejich účastníci podávají svá doporučení a vyměňují si zkušenosti a příklady inspirativní praxe. Zástupci ČŠI tak dostávají jedinečnou příležitost prezentovat práci ČŠI na půdě OECD, spolu s odborníky na vzdělávání z celého světa.

V uplynulém školním roce se konala mj. jednání k zavádění referenčního rámce kvality EQAVET (Evropská komise), k indikátorům systému vzdělávání (INES OECD), k rané péči a předškolnímu vzdělávání (ESEC OECD) nebo k nutnosti vzdělávání žáků a studentů k demokratickému občanství a lidským právům (Rada Evropy), viz tabulka 82: Přehled mezinárodních organizací, v jejichž rámci má ČŠI zastoupení. Kromě jednání a přímé účasti v pracovních skupinách probíhají četné tzv. webináře, kterých se ČŠI rovněž účastní a které se v posledních letech stávají stále oblíbenějšími. Účast zástupců ČŠI v pracovních, expertních a řídicích skupinách je velmi přínosná nejen pro mezinárodní vzdělávací politiku, ale z podstaty práce České školní inspekce také pro přímou praxi škol a školských zařízení v České republice.

Realizace mezinárodních šetření, která ČŠI v České republice garantuje, poskytuje zpětnou vazbu vypovídající o stavu českého vzdělávání, a to nejen v mezinárodním kontextu. Výsledky mezinárodního srovnávání žáků a studentů představují důležitou informaci pro tvůrce vzdělávacích politik, akademickou sféru či další odborníky na vzdělávání, mimo to navíc poskytuje zpětnou vazbu pro žáky, studenty, jejich rodiče, školy a širší veřejnost. ČŠI výsledky mezinárodního testování využívá k dalším sekundárním analýzám, které jsou jedinečným doplněním informací týkajících se hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v jednotlivých školách a školských zařízeních i vhodným příspěvkem k výpovědi o vzdělávací soustavě jako celku.

Česká školní inspekce velmi oceňuje členství a zapojení se do činnosti Stále mezinárodní konference inspektorátů. SICI je ve srovnání s institucemi, jakými jsou Evropská unie, Rada Evropy nebo Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, velmi úzce zaměřena

výhradně na inspekční a kontrolní činnost a mezi její přední cíle patří zvyšování kvality inspekce. Na jejích seminářích se potkávají zpravidla školní inspektoři, kteří jsou v denním kontaktu se školami a jejich žáky, a poznatky získané na seminářích se tak dostávají přímo do každodenní reality škol a školských zařízení. Česká školní inspekce byla již v roce 1995 jedním z devíti zakladatelů SICI.

Výměna zkušeností, příležitostné stáže nebo pořádání seminářů nejsou doménou pouze velkých institucí. Česká školní inspekce má své partnery také v rámci bilaterální spolupráce, kdy jsou klíčovou aktivitou vzájemných setkání výměnné stáže během inspekci škol a školských zařízení, a během nichž tak účastníci poznávají přímou praxi partnerských institucí. Na této spolupráci se s podporou ústředí ČŠI podílejí především krajské inspektoráty, v jejím průběhu si účastníci individuálních projektů nejen posilují jazykové kompetence, ale také získávají přehled o systémech vzdělávání a praxi hodnocení škol a školských zařízení v sousedních státech. V současné době se pracovníci České školní inspekce podílejí na příhraniční spolupráci s Německem, Polskem, Rakouskem a Slovenskem. S německým školským úřadem Wunsiedel rozvíjí spolupráci Karlovarský inspektorát, Moravskoslezský inspektorát udržuje spolupráci s polským Kuratoriem v Katovicích, Olomoucký inspektorát velmi intenzivně spolupracuje s rakouskými školními inspektory působícími v Burgenlandu a Jihomoravský a Zlínský inspektorát za podpory Stálé mezinárodní konference inspektorátů navázaly spolupráci se slovenskou školní inspekcí (viz podkapitola Zapojení ČŠI v projektech SICI). V uplynulém školním roce také několik školních inspektorů Královéhradeckého inspektorátu absolvovalo pracovní stáže zaměřené na seznámení se se systémem školství v Chorvatsku a Srbsku.

Cílem ČŠI je takovéto projekty udržovat, navazovat na ně a získávat nové kontakty pro příhraniční spolupráci a zapojovat další krajské inspektoráty v České republice.

Tabulka č. 82 Přehled mezinárodních organizací, v jejichž rámci má Česká školní inspekce zastoupení (stav k 1. červenci 2015)

Organizace	Pracovní skupina, komise, rada apod.
Evropská komise	Pracovní skupina expertů pro indikátor multijazyčnosti / Indicator Expert Group on Multilingualism
	Zavádění referenčního rámce kvality EQAVET / Implementation of EQAVET Qualification Framework
Rada Evropy	Národní koordinátoři vzdělávání k demokratickému občanství a lidským právům / National coordinators of education for democratic citizenship and human rights education
OECD Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj	Řídící rada Centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání / Governing Board of Centre for Educational Research and Innovation (GB CERi)
	Pracovní skupina pro indikátory systému vzdělávání (INES) / INES working group
	Pracovní skupina NESLI CERi / working group
	Sít' pro sběr a rozhodování o systému – úroveň deskriptivních informací k struktuře, politice a praxi ve vzdělávání / Network for the Collection and Adjudication of System-Level Descriptive Information on Educational Structures, Policies and Practices INES – NESLI
	Řídící rada PISA / Governing Board of Programme for International Student Assessment (GB PISA)
	Národní koordinátor PISA / Programme for International Student Assessment: National Project Manager
	Řídící rada TALIS / Board of Participating Countries for TALIS
	Sít' OECD Raná péče a předškolní vzdělávání / Network OECD Early Childhood and Care (ECEC)
IEA Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání	Valné shromáždění IEA / General Assembly IEA
	Národní koordinátor TIMSS / Trends in International Mathematics and Science Study: National Research Coordinator
	Národní koordinátor PIRLS / Progress in International Reading Literacy Study: National Research Coordinator
	Národní koordinátor ICILS / International Computer and Information Literacy Study: National Project Manager
	Pracovní skupina pro mezinárodní šetření zaměřené na předškolní vzdělávání (ECES) / Early Childhood Education Study
SICI Stálá mezinárodní konference inspektorátů	Výkonný výbor / Executive Committee
	Strategická skupina SICI / Strategic group
Evropské školy	Rada inspektorů pro předškolní a primární cyklus Evropských škol / Board of Inspectors (Nursery and Primary)
	Rada inspektorů pro sekundární cyklus Evropských škol / Board of Inspectors (Secondary)

9.6.1 Semináře a setkání pořádané ČŠI v mezinárodním kontextu

Národní debata o pojetí kvalitní školy – únor, červen 2015

Odborná debata se konala pod záštitou ministra školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v rámci Předsednictví ČR v Nejvyšší radě Evropských škol a ve spolupráci se Stálou mezinárodní organizací inspektorátů. Diskutován byl model tzv. kvalitní školy, v jehož rámci vznikala upravená hodnoticí kritéria, podle nichž ČŠI postupuje při hodnocení všech škol a školských zařízení zapsaných do školského rejstříku. S prezentací návrhu modelu tzv. kvalitní školy i dílčích kritérií pro hodnocení v aktuální fázi rozpracovanosti a také s dalšími příspěvky vážícími se k tématu hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání postupně vystoupili představitelé České školní inspekce a Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Zahraniční pohled nabídl prezident Stálé mezinárodní konference inspektorátů a zároveň ředitel Dolnosaského zemského institutu pro rozvoj školní kvality. Únorové diskusní setkání bylo prvním krokem k prezentaci návrhu kritérií pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání odborné veřejnosti. Druhé setkání se uskutečnilo v červnu 2015, kdy byla odborné veřejnosti prezentována již finální verze hodnoticích kritérií. Model kvalitní školy a s ním spojená kritéria pro hodnocení byly vyvinuty v rámci projektu Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (NIQES).

Setkání národních koordinátorů mezinárodního šetření TIMSS 2015 – březen 2015

Setkání se účastnilo 140 zástupců ze 45 států, které jsou zapojeny do mezinárodního šetření TIMSS 2015. Organizátory setkání byly ČŠI a IEA. Týdenní mezinárodní seminář zahájil náměstek ústředního školního inspektora a vrchní ředitel sekce mezinárodních vztahů a evropských záležitostí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Obsahem setkání národních koordinátorů bylo zejména školení zaměřené na vyhodnocování žákovských testů (tzv. kódování) a zároveň byla navržena doporučení, jak se získanými daty zacházet.

Debata strategické skupiny Stálé mezinárodní konference – květen 2015

Jednání se uskutečnilo v Praze a zúčastnilo se ho dvanáct zahraničních hostů, mezi nimiž byli členové Výkonného výboru SICI a vedoucí pracovníci vybraných evropských školních inspektorátů, např. Skotska, Belgie nebo Malty. Česká školní inspekce má v této skupině dva zástupce. Cílem jednání bylo zformulovat jasné stanovisko dalšího směřování SICI, včetně jejího organizačního zajištění, její přímý dopad na evropskou vzdělávací politiku a na praxi hodnocení škol a školských zařízení na národních úrovních členských států SICI.

Semináře České školní inspekce v rámci předsednictví České republiky v systému Evropských škol – květen, červen 2015

V rámci ročního předsednictví České republiky v systému Evropských škol uspořádala ČŠI další dva odborné semináře. Na nich byly prezentovány zkušenosti z multikulturního prostředí Evropských škol, přičemž hlavní důraz byl kladen na integraci, inkluzi a hodnocení v předškolním vzdělávání. Seminářů se zúčastnilo téměř 120 hostů z řad zástupců škol a školských zařízení, odborných školských asociací, neziskových organizací, akademického sektoru, školských odborů, dále zástupci institucí veřejné správy, jako je MŠMT, ČŠI, Kancelář veřejného ochránce práv, Úřad vlády České republiky nebo Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky. Kromě zástupců ČŠI a zástupců pedagogických fakult Karlovy univerzity a Masarykovy univerzity na konferenci vystoupili zahraniční hosté, představitelé Evropských škol, ze Švédska, Finska, Portugalska, Německa, Španělska a Lucemburska.

Vzdělávací seminář pro učitele evropských škol – srpen 2015

Dvoudenní seminář byl spoluorganizován MŠMT a konal se v budově ústředí ČŠI v Praze. Určen byl pro učitele primárního cyklu Evropských škol a další zájemce z předškolního a sekundárního cyklu. Cílem vzdělávacího semináře byla metodická podpora učitelů Evropských škol. Zejména byly diskutovány metody výuky tvůrčího psaní na primárním cyklu, program Začít spolu nebo reflexe výuky písma Comenia script a výměna zkušeností. Přednášejícími byli zástupci MŠMT, Domu zahraniční spolupráce, Pedagogické fakulty Západočeské univerzity, Univerzity Karlovy a neziskové organizace Step by Step, o.p.s. – Začít Spolu.

Zveřejňování výsledků mezinárodních šetření v průběhu školního roku 2014/2015

Česká školní inspekce je realizátorem hlavních mezinárodních šetření Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj a Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků ve vzdělávání v České republice. Ve školním roce 2014/2015 byly zveřejněny výsledky PISA 2012 Finanční gramotnost patnáctiletých žáků a ICILS 2013. Česká školní inspekce dále zpracovává sekundární analýzy z každého mezinárodního šetření a vydává publikace, které blíže popisují situaci České republiky v mezinárodním srovnání. V uplynulém roce byly zveřejněny sekundární analýzy výsledků mezinárodních šetření PISA 2012, PIRLS 2011, TIMSS 2011, ICILS 2013 a analytická zpráva z šetření TALIS 2013. Zveřejnění každé zprávy je zpravidla doprovázeno regionálními semináři, které ČŠI organizuje za velkého zájmu odborné veřejnosti. (Více k výsledkům mezinárodních šetření viz kapitola Základní školy a bližší informace také výše v podkapitole Zapojení do mezinárodních šetření, mapování znalostí a dovedností žáků.)

9.6.2 Přínos mezinárodních aktivit

Všestranné mezinárodní aktivity České školní inspekce jsou zakotveny v jejích základních programových dokumentech a je jim trvale věnována mimořádná pozornost. Informace, které ČŠI svým působením v mezinárodní prostředí získává, bezodkladně a důsledně předává celému vzdělávacímu sektoru České republiky, zejména ministerstvu školství, rezortním odborným školským asociacím, zřizovatelům škol a školských zařízení. ČŠI úzce spolupracuje s vysokými školami, se subjekty neziskového sektoru působícími v oblasti výchovy nebo ochrany lidských práv a své informace předává také dalším institucím veřejné správy, tvůrcům vzdělávacích politik a odborné veřejnosti.

Nejinak tomu bude také v nadcházejícím školním roce. Bezprostředním cílem je kromě dalšího upevnění pozice České republiky a České školní inspekce v mezinárodních organizacích také rozvoj a rozšíření bilaterální spolupráce, v níž sehrávají stěžejní roli krajské inspektoráty. Výstupy z mezinárodních projektů a jednotlivých aktivit, stejně jako získané informace, jsou velmi cenné jak pro Českou školní inspekci, tak pro tvůrce české vzdělávací politiky, akademickou i širší odbornou veřejnost. Vlastní zkušenosti a poznatky z mezinárodního vzdělávacího prostoru jsou důležitým podkladem pro tvorbu metodik a postupů ČŠI a jsou zároveň bezprostředně využívány během vlastní inspekční činnosti.

10 Souhrnné poznatky z kontrol a analýza úrazovosti

10.1 Souhrnné poznatky z veřejnosprávní kontroly využívání finančních prostředků státního rozpočtu poskytnutých školám a školským zařízením

10.1.1 Základní údaje o veřejnosprávní kontrole

Samostatným úkolem podle plánu hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2014/2015 byla veřejnosprávní kontrola využívání prostředků státního rozpočtu poskytnutých školám a školským zařízením zřizovaným MŠMT a dále veřejnosprávní kontrola v těch subjektech, u nichž bylo při komplexní inspekční činnosti identifikováno riziko nesprávného nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu podle § 160 až 163 školského zákona. Veřejnosprávní kontrola v tom případě probíhala na základě vnitřního podnětu ČŠI. Byla realizována plánovaná veřejnosprávní kontrola ve školských zařízeních, kde se neprovádí hodnotící inspekční činnost a veřejnosprávní kontrola na vnější podnět.

Hlavním cílem veřejnosprávní kontroly bylo prověřit oprávněnost a efektivnost využívání finančních prostředků státního rozpočtu.

Úkolem veřejnosprávní kontroly, jako nezávislé objektivní činnosti, je zjišťovat, zda u kontrolovaných osob jsou dodržovány právní předpisy, závazná pravidla, závazné ukazatele a rozhodnutí, zda jsou přijata provozní a finanční kritéria stanovená pro hospodárný, efektivní a účelný výkon činnosti kontrolované osoby a zda jsou tato kritéria plněna, zda je zaveden vnitřní kontrolní systém, zda je funkční, dostatečně účinný a zda reaguje na změny ekonomických a právních podmínek, zda jsou kontrolovanou osobou na základě nedostatků zjištěných provedenými kontrolami ve sledovaných oblastech přijata opatření k odstranění těchto nedostatků, včetně opatření k odstranění, zmírnění nebo předcházení rizik, 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, tj. v daném rozpočtovém roce, v souladu s právními předpisy, se stanovenými úkoly a cíli kontrolované osoby a k účelům, na které byly poskytnuty. Bylo prověřeno, zda údaje o hospodaření s finančními prostředky státního rozpočtu poskytnutými podle § 160 až 163 školského zákona věrně zobrazují zdroje, stav a pohyb těchto prostředků a 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.

10.1.2 Souhrnné výsledky kontrolní činnosti

Celkem bylo ve školním roce 2014/2015 provedeno 266 veřejnosprávních kontrol zaměřených na finanční kontrolu nakládání s prostředky státního rozpočtu, které byly poskytnuty školám a školským zařízením na základě § 160 až 163 školského zákona v závislosti na ukazatelích rozhodných pro stanovení objemu přidělovaných finančních prostředků.

Struktura výkonu veřejnosprávní kontroly podle druhu škol a výsledky finančních kontrol ve veřejné správě jsou uvedeny v následujícím přehledu včetně základních ukazatelů.

Tabulka č. 83 Souhrnné výsledky finanční kontroly za školní rok 2014/2015 (údaje jsou uvedeny v Kč)

Ukazatel	Objem prostředků v Kč
Celkový objem přijatých finančních prostředků poskytnutých kontrolované osobě ze státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT) v kontrolovaném období	3 597 668 348
Objem přijatých finančních prostředků státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT), které kontrolní orgán v prověřovaném období u kontrolovaných osob na místě přezkoumal	3 493 009 966
Celkový objem vynaložených finančních prostředků státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT) v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě	3 546 049 716
Celkový objem vynaložených finančních prostředků státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT) v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě	3 004 954 457
Celkový odhad objemu zjištěných nedostatků	71 631 131
Odhad výše neoprávněně čerpaných finančních prostředků státního rozpočtu v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě	19 785 763

Z celkového objemu zjištěných nedostatků bylo 28 % porušením rozpočtové kázně.

Tabulka č. 84 Veřejnosprávní kontrola – přehled podle druhů škol a školských zařízení

Škola	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	158 134 198	154 796 856	156 782 340	145 736 818	8 259 706	5 162 666
MŠ + ZŠ	428 737 629	410 616 068	419 662 565	398 258 099	18 330 658	470 585
ZŠ	933 951 615	869 309 352	927 599 655	796 193 763	26 753 176	1 150 168
ZUŠ	89 174 288	89 174 288	88 551 905	81 337 181	12 693 218	7 855 665
SŠ	1 013 383 847	1 009 666 679	987 784 696	767 850 370	5 335 598	5 126 131
Ostatní	974 286 771	959 446 723	965 668 555	815 578 226	258 775	20 548
Celkový součet	3 597 668 348	3 493 009 966	3 546 049 716	3 004 954 457	71 631 131	19 785 763

Z poskytnutých dotací ze státního rozpočtu kontrolovaným školám a školským zařízením kontrolní týmy České školní inspekce přezkoumaly na místě vzorek dosahující 84,7 %. K porušení právních předpisů při nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu došlo u 71 kontrolovaných subjektů (26,7 %), z toho 33,3 % pochybení bylo zjištěno v nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu na platy a OPPP a 81,6 % pochybení bylo zjištěno v nastavení a fungování vnitřního kontrolního systému. Ve 38 subjektech (14,29 %) se jednalo o taková zjištění, která ve svém důsledku znamenala porušení rozpočtové kázně ve výši **19 785 763 Kč**.

Tabulka č. 85 Veřejnosprávní kontrola – přehled podle zřizovatelů

Zřizovatel	Celkový objem přijatých finančních prostředků SR z MŠMT	Objem přijatých finančních prostředků SR, které ČŠI v kontrolovaném období na místě přezkoumala	Celkový objem vynaložených finančních prostředků SR v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě	Objem vynaložených finančních prostředků SR, které ČŠI v kontrolovaném období na místě přezkoumala	Celkový objem zjištěných nedostatků	Odhad výše neoprávněně čerpaných finančních prostředků SR
Církev	115 394 222	115 394 222	115 161 102	93 554 277	88 000	0
Kraj	730 825 573	710 407 243	729 262 597	555 336 563	4 306 860	4 086 704
Obec	1 278 360 060	1 194 156 008	1 263 300 128	1 102 688 072	49 246 344	1 937 908
Soukromník	169 872 902	169 872 902	169 843 418	147 537 821	17 837 414	13 716 014
Státní správa (MŠMT)	1 303 215 591	1 303 179 591	1 268 482 471	1 105 837 724	152 513	45 137
Celkový součet	3 597 668 348	3 493 009 966	3 546 049 716	3 004 954 457	71 631 131	19 785 763

10.1.3 Závěry veřejnosprávní kontroly

- Ve školním roce 2014/2015 bylo kontrolováno 266 subjektů. Při veřejnosprávní kontrole bylo zjištěno v 71 kontrolovaných subjektech porušení právních předpisů, vztahujících se k hospodaření s finančními prostředky ze státního rozpočtu, nakládání s majetkem státu a nefunkčnímu vnitřnímu kontrolnímu systému.
- Kontrolou oprávněnosti přijetí a použití finančních prostředků přidělených ze státního rozpočtu z kapitoly MŠMT bylo zjištěno 257 porušení právních předpisů, které vedlo k nedostatkům v oblasti nakládání s finančními prostředky, jejich evidenci a zúčtování v 71 subjektech, z toho ve 38 případech se jednalo o porušení rozpočtové kázně. Na základě zjištěných nedostatků byly podány 4 podněty příslušnému finančnímu úřadu a 34 podnětů příslušnému krajskému úřadu. Ve všech 71 subjektech byla uložena lhůta k přijetí opatření a odstranění nedostatků.
- Bylo zjištěno porušení rozpočtové kázně v oblasti výdajů na platy (24), z tohoto počtu byly ve 2 případech osobní náklady částečně uhrazeny z dotace následujícího roku a ve 4 případech byly z dotace ze státního rozpočtu hrazeny náklady v doplňkové činnosti. Neoprávněně byly dále finanční prostředky použity na odvody a tvorbu FKSP, na úhradu ostatních neinvestičních výdajů. V 5 subjektech nebyly dodrženy závazné ukazatele rozpočtu.
- U 2 z kontrolovaných subjektů byly výkonové ukazatele, které jsou základem pro stanovení dotace, vyšší než skutečnost, v 1 případě nebyla vykazovaná činnost vůbec vykonávána.
- Vnitřní kontrolní systém, jeho nastavení a funkčnost nejsou zárukou snížení míry rizika nesprávného nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu v 59 subjektech (19 %).
- Prověření, zda kontrolované operace byly realizovány v souladu s právními předpisy a zda údaje o hospodaření s finančními prostředky státního rozpočtu poskytnutými podle § 160 odst. 1 školského zákona věrně zobrazovaly zdroje, stav a pohyb těchto prostředků, ukázalo, že ve 146 kontrolovaných subjektech bylo zjištěno porušení právních předpisů, vztahující se k hospodaření s finančními prostředky ze státního rozpočtu, nakládání s majetkem státu, které nevedlo k pochybení v nakládání

s finančními prostředky státního rozpočtu ani k porušení rozpočtové kázně. Jedná se zejména o vedení účetnictví, zúčtování dotací, evidenci majetku, provedení inventarizace v souladu s platnou legislativou, cestovní náhrady.

- 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 v 59 (19 %) z kontrolovaných subjektů není vnitřní kontrolní systém zaveden nebo není funkční a nedokáže identifikovat rizika v nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu.

Závěry z kontrol byly předávány zřizovateli, příslušnému krajskému úřadu, oblastním inspektorátům práce a příslušnému finančnímu úřadu.

Doporučení

- Stanovení pravidel a podmínek poskytování dotací ze státního rozpočtu, v nichž bude vymezena povinnost příjemce dotace sledovat v účetnictví zdroje a jejich čerpání odděleně podle účelu (účelových znaků).
- Zabezpečit jednotné vzdělávání vedoucích zaměstnanců v oblasti hospodaření a vnitřního kontrolního systému.
- Důsledně vyžadovat dodržování ustanovení zákona o finanční kontrole ve všech školách a školských zařízeních.
- Věnovat zvýšenou pozornost dodržování principu legality a vedení účetnictví.

Zabezpečení následné kontroly a prověření realizace a účinnosti opatření přijatých kontrolovanou osobou, kontrolním orgánem nebo zřizovatelem.

10.2 Souhrnné poznatky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

10.2.1 Základní údaje o kontrole zařízení školního stravování

Školní stravování se stalo nedílnou součástí našeho školství. Z hlediska uplatňování nutriční politiky státu a ovlivňování výživy dětí a mládeže má v systému nezastupitelné místo. Přístup k této stravovací službě mají všichni, kteří splňují podmínky dané právními předpisy. Základními funkcemi školního stravování jsou nasycení strávníků včetně sociálního aspektu tohoto úkolu, zajištění výživy pro strávníky podle jejich fyziologických potřeb v závislosti na věku, zlepšování stravovacích návyků a výchova ke zdravému životnímu stylu.

Celá oblast školního stravování je upravena zejména v § 122 odst. 4 školského zákona a jeho prováděcí vyhláškou č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů.

Předmětem kontroly v zařízeních školního stravování ve sledovaném období bylo zejména poskytování školských služeb podle zápisu do školského rejstříku a vedení dokumentace školského zařízení, plnění odpovědnosti kontrolované osoby za poskytované stravovací služby, stanovení a dodržování podmínek pro poskytování školního stravování, hodnocení partnerství a vytváření praktických dovedností v rámci zdravých stravovacích návyků. Součástí kontroly byl také monitor podmínek poskytování školního stravování.

Kontrola poskytování školských služeb podle zápisu do školského rejstříku a vedení dokumentace školského zařízení zahrnuje zejména ověření, zda zařízení školního stravování poskytuje stravovací služby v zařízení školního stravování a zda jsou tyto služby poskytovány v souladu se zápisem do rejstříku škol a školských zařízení, zda údaje z dokumentace školského zařízení a ze školní matriky byly předány správně ve smyslu § 28 odst. 5 školského

zákona v souladu se skutečností a zda doklady související s činností zařízení školního stravování jsou vedeny v souladu s právními předpisy.

Kontrola plnění odpovědnosti kontrolované osoby za poskytované stravovací služby ve smyslu § 1 až § 5 vyhlášky č. 107/2005 Sb. zahrnuje zejména kontrolu plnění výživových norem podle přílohy č. 1 vyhlášky, kontrolu stanovení a dodržování finančních limitů na nákup potravin stanovených v příloze č. 2 vyhlášky, kontrolu rozsahu poskytovaných stravovacích služeb ve smyslu § 122 odst. 2 školského zákona a § 4 vyhlášky a kontrolu platného ujednání o zajištění školního stravování mezi právnickou osobou vykonávající činnost školy nebo školského zařízení a provozovatelem stravovacích služeb.

Kontrola stanovení a dodržování podmínek pro poskytování školního stravování zahrnuje zejména kontrolu dodržování § 30 odst. 1 školského zákona (stanovení a dodržování podmínek pro poskytování školního stravování ve vnitřním řádu), kontrolu provozu zařízení školního stravování podle § 3 odst. 2 až 5 vyhlášky o školním stravování ve vztahu k § 29 odst. 2 školského zákona (zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků při poskytování školských služeb).

V rámci komplexní inspekční činnosti se uskutečňuje také hodnocení partnerství a vytváření praktických dovedností v rámci zdravých stravovacích návyků. Hodnotí se, do jaké míry spolupracují školní jídelna a vedení škol, pro něž zajišťuje stravovací služby (ovlivňování nabídky stravovacích služeb, složení pokrmů, účast na poradách, třídních schůzkách apod.), zda má spolupráce školní jídelny s pedagogy pozitivní vliv na využívání poznatků získaných ve výuce v tématech Člověk a zdraví v praktické dovednosti v oblasti vytváření zdravých stravovacích návyků. Posuzuje se také spolupráce se strážníky školního stravování (možnosti připomínek a jejich případně řešení), spolupráce s rodiči (možnosti vyjádření připomínek a podnětů a jejich řešení), informace o školním stravování např. formou webových stránek (jídelní lístek, alergenů, informace o novinkách), spolupráce s regionálními producenty potravin a zapojení v projektech vztahujících se ke zdraví a zdravému životnímu stylu.

Monitor podmínek poskytování školního stravování pak zahrnuje personální podmínky, materiální podmínky, monitoring využívání moderních kuchařských technologií a informačních technologií.

10.2.2 Souhrnné poznatky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

ČŠI uskutečnila ve školním roce 2014/2015 kontrolu školního stravování v 862 školních jídelnách. Z tohoto počtu bylo 38 samostatných zařízení školního stravování. Z uvedeného počtu zařízení školního stravování bylo 16 školních jídelen-vývařoven, 130 školních jídelen-výdejen a 716 školních jídelen. Z celkového počtu kontrolovaných subjektů v 8 případech (0,9 %) nebylo školní stravování poskytováno v souladu se zápisem v rejstříku škol a školských zařízení a ve 12 (1,4 %) případech vykazované údaje neodpovídaly skutečnosti.

Ve školním roce 2014/2015 činil počet strávníků v posledním úplném měsíci před datem kontroly 123 429. Přihlášených strávníků ke školnímu stravování bylo 157 859. Využití školní jídelny je tak v průměru 78,2 %. Vyšší využití bylo v případě MŠ (82,7 %). Uvedené školní jídelny dále připravily jídlo pro 29 268 ostatních strávníků, z toho 17 607 pro zaměstnance škol a školských zařízení.

Z celkového počtu kontrolovaných zařízení školního stravování 21,1 % nabízelo strávníkům v rámci zlepšení služeb školního stravování výběr z více druhů jídel. Ve většině případů byla nabídka jídel nutričně vyrovnaná. Z uvedeného počtu školních jídelen 9,2 % nabízelo dietní stravování, v 12,5 % školních jídelen bylo umožněno žákům individuální stravování v souladu se stanoviskem ministerstva zdravotnictví (uchování a ohřev vlastního jídla),

v 68,3 % případů školní jídelny nevycházejí vstříc strávníkům s chronickým onemocněním a nepřipravují dietní stravování. Nejčastější dietou je stravování s omezením lepků.

Ve většině kontrolovaných školních jídelen byl vydán vnitřní řád, který stanovoval podmínky pro poskytování stravovacích služeb. Ve 3,4 % případů vnitřní řád nebyl vydán nebo neupravoval podmínky pro poskytování školního stravování v souladu s právními předpisy. V několika případech neobsahoval údaje potřebné zejména k odhlašování stravy, nebo s ním nebyli strávníci ani zákonní zástupci dětí a nezletilých žáků seznámeni.

Při kontrolách plnění odpovědnosti kontrolovaných osob za poskytované služby bylo zjištěno, že v 5,7 % subjektů nebyly správně stanoveny finanční limity pro jednotlivé skupiny strávníků, ve 4,6 % nebyly vyčerpány ve prospěch strávníků, z toho v 51,9 % nebyly převedeny do nového období, ale staly se součástí hospodářského výsledku stravovacího subjektu. Navazující úplata za školní stravování nebyla v souladu s právním předpisem ve 4 případech. Novým zjištěním oproti minulým letům je skutečnost, že školní jídelny vybírají zálohu na stravné (platba dopředu), což je pozitivní v tom smyslu, že nevznikají subjektům neuhrazené pohledávky. Negativním rysem je však to, že téměř 3 % subjektů vybírá zálohu na období delší než 2 měsíce, z nich 75 % na dobu od 9 do 12 měsíců (dobu delší, než je školní rok). Ve svém důsledku v době plynulého zásobování potravinami se jedná o nepodložené požadavky školských subjektů, které brání žákům ze sociálně slabších rodin stravovat se ve školní jídelně, a navíc vytváří v uvedených subjektech zdroj pro dočasné financování jiných komodit, než jsou potraviny.

Od února 2015 byly zahrnuty do zjišťování další oblasti vztahující se k poskytované službě. Ve 441 subjektech bylo ke stravování přihlášeno 84 514 strávníků, poslední úplný měsíc před kontrolou se jich stravovalo 64 613 (76,45 %) a z toho 368 strávníků mělo dotovaný oběd (0,6 %).

Tabulka č. 86 Plnění výživových norem ve školním roce 2014/2015

	Maso	Ryby	Mléko	Mléčné výrobky	Tuky	Cukry	Zelenina	Ovoce	Brambory	Luštěniny
Limit dodržen (%)	96,0	89,0	73,1	84,1	88,7	95,4	95,7	83,5	92,0	82,8

Sledování spotřebního koše z dlouhodobého hlediska ukazuje na přetrvávající problémy v jeho naplňování, a tím i zajištění nutričně hodnotné stravy pro příslušné věkové kategorie strávníků. Z celkového počtu kontrolovaných školních jídelen 3,4 % školních jídelen nesleduje plnění spotřebního koše a 8,7 % školních jídelen nemá k dispozici podklady pro jeho vyhodnocení a provedení kontroly výživových dávek. I ve školním roce 2014/2015 se projevilo nejnížší plnění spotřeby potravin na strávníka a den v komoditách mléko, luštěniny, ovoce a ryby, naopak v komoditách tuky a cukry byla zjištěna vyšší spotřeba na strávníka a den. Přesto lze usuzovat na postupné zlepšování výživové hodnoty stravy a zlepšování nabízených služeb. Trendy ve vývoji spotřebního koše ukazuje následující přehled za školní roky 2007/2008 – 2014/2015.

Tabulka č. 87 Naplňování výživových norem – trendy

Šk. rok	Limit	Maso	Ryby	Mléko	Mléčné výrobky	Tuky	Cukry	Zelenina	Ovoce	Brambory	Luštěniny
2007/08	dodržen	95	71,6	73,2	72,2	82,7	88,3	76,7	65,4	89,9	59,8
2008/09	dodržen	93,5	76,8	75,8	73,9	86,6	87,3	81	68	88,9	61,8
2009/10	dodržen	94,4	74,9	66,8	73,8	96,8	85,3	73,1	64	90,6	44,9
2010/11	dodržen	80,6	63,6	56,5	64,3	73,4	72,1	61,7	47,4	81,8	49,4
	nenaplněn/ překročen	-11/ +8,4	-27,3/ +9,1	-42,9/ +0,6	-20,8/ +14,9	-1,9/ +24,7	-21,4/ +6,5	-37/ +1,3	-49,4/ +3,2	-8,4/ +9,8	-50,6/ 0
2011/12	dodržen	94,9	85,7	77,6	76,5	90,8	92	75,3	70,1	93,1	63,3
	nenaplněn/ překročen	-3,4/ +1,7	-10,3/ +4	-22,4/ 0	-18,4/ +5,1	0/ +9,2	0/ +1,1	-24,7/ 0	-28,2/ +1,7	-4,6/ +2,3	-35,6/ +1,1
2012/13	dodržen	96,0	88,7	82,2	86,5	93,1	97,1	96,4	86,9	93,5	84,7
	nenaplněn/ překročen	-3,6/ 0,4	-9,8/ +1,5	-17,1/ +0,7	-9,1/ +4,4	0/ +6,9	0/ +2,9	-3,6/ 0	-12,4/ +0,7	-5,5/ +1,1	-15,3/ 0
2013/14	dodržen	96,0	89,0	73,1	84,1	88,7	95,4	95,7	83,5	92,0	82,8
	nenaplněn/ překročen	-2,4/ +1,5	-9,78/ +1,22	-26,0/ +0,9	-11,0/ +4,9	-0,3/ +11,0	-1,5/ +3,1	-4,3	-16,5	-5,2/ +2,8	-16,5/ +0,6
2014/15	dodržen	94,22	89,53	78,22	84,72	89,65	92,42	94,83	87,48	92,06	86,28
	nenaplněn/ překročen	-3,73/ +2,05	-8,66/ +1,81	-21,54/ +0,24	-10,11/ +5,17	-1,93/ +8,42	-3,37/ +4,21	-3,49/ +1,68	-11,55/ +0,96	-5,29/ +2,65	-12,52/ +1,20

/* údaje jsou uváděny v % z počtu kontrovaných subjektů

Kontrola plnění výživových norem (spotřebního koše) byla od února 2015 doplněna sledováním naplnění vybraných komodit konkrétními potravinami a dalšími údaji, které se k výživovým normám vztahují. Všechny kontrolované školní jídelny informovaly strážníky, případně jejich zákonné zástupce o alergenech, odpovídající informace jsou k dispozici ve školských zařízeních nebo na jejich webových stránkách a ve všech případech byly alergeny uvedeny na jídelních lístcích u každého pokrmu.

Tabulka č. 88 Četnost vybraných potravin nebo pokrmů

Četnost uvedené potraviny v posledním měsíci před kontrolou	Průměrná četnost	Nejvyšší frekvence / počet ŠJ	Nejnižší frekvence / počet ŠJ
Maso kuřecí	4	8/10	1/9
Maso krůtí	1	6/8	0/217
Maso vepřové libové	5	6/115	0/58
Vepřový bok a ořez	0	6/4	0/344
Maso hovězí	3	7/46	0/79
Ostatní masa – např. králík, zvěřina (srnčí, kanec)	1	4/11	0/259
Sladkovodní ryba čerstvá	0	3/6	0/413
Mořská ryba čerstvá	0	3/6	0/399
Zmrazená ryba + filé	2	4/151	0/68
Zelenina syrová	10	20/33	1/5
Zelenina tepelně opracovaná jako součást hlavního jídla	8	20/17	1/7
Ovoce	11	20/46	1/5
Brambory	7	20/4	1/1
Luštěninový pokrm	4	5/149	0/66
Bezmasé sladké jídlo	2	5/4	1/18
Bezmasé slané jídlo	3	5/80	0/5

Z uvedeného přehledu např. vyplývá, že nejčastěji zařazovaným masem je maso kuřecí a maso vepřové libové, vůbec nebo velmi málo jsou zařazovány čerstvé ryby, syrová zelenina je podávána v průměru 10x v měsíci, ve 33 školních jídelnách (z kontrolovaných 441) denně. Obdobně je tomu u ovoce.

Kvalita školního stravování je ovlivněna nejen četností jednotlivých druhů potravin, ale také jejich stupněm prvotního zpracování a původem. Čtvrtina školních jídelen se z tohoto důvodu zaměřuje na čerstvé regionální potraviny a více než polovina školních jídelen využívá potraviny čerstvé nebo s nízkým stupněm zpracování. Viz níže.

Tabulka č. 89 Sledování vybraných potravin a konveniencí vyššího stupně zpracování

Potravina	Vůbec	Výjimečně	Méně často	Často
Nové produkty (např. šmakoun, tofu)	41,06	21,11	17,6	2,05
Regionální potraviny	16,42	18,48	15,84	25,22
Zmrazená zelenina, ovoce apod.	2,35	19,94	16,42	26,69
Loupané brambory	59,24	4,4	1,47	13,78
Vývary (hovězí, slepičí, zeleninový apod.)	25,22	20,23	22,29	11,14
Mražené pokrmy (smažený květák, brokolice, sýr apod.)	36,36	30,79	12,32	2,05
Zmrazené ovocné knedlíky	60,12	15,54	3,81	0,88
Zmrazené přílohy (bramboráčky, krokety, před smažené hranolky apod.)	65,98	15,25	0,88	0,00
Sypké směsi – moučníky, dezerty	39,59	24,93	12,61	3,52
Sypké směsi – bramborové knedlíky	15,54	16,72	27,27	20,53
Sypké směsi – bramborová kaše	72,43	4,99	1,76	1,17
Sypké směsi – omáčky	47,8	10,26	1,17	1,17
Sypké směsi – polévky	67,74	9,97	2,35	1,17

Ve snaze o zlepšení hodnoty nabízených stravovacích služeb nabízejí školy a školská zařízení rozšiřující sortiment v rámci jiné alternativní nabídky ke zlepšení stravovacích návyků. Jedná se zejména o ovoce, mléko a mléčné výrobky.

Nabídku stravovacích služeb zejména ve školách doplňují prodejní automaty, bohužel neobsahují vždy potraviny a nápoje odpovídající nutričně vyvážené stravě. Za pozitivum lze hodnotit nabídku svačinek zejména pro žáky 1. stupně. Tato nabídka je v souladu s výživovými doporučeními a je vhodnou alternativou k prodejním automatům a bufetům.

Tabulka č. 90 Přehled doplňujících informací

Další nabídka (% z kontrolovaného počtu subjektů v uvedeném roce)	2011/12	2012/2013	2013/2014	2014/2015
Mléko do škol	20,11	24	28,7	26,28
Ovoce do škol	23,56	29,5	32,4	36,95
Automat/bufet	15,52	17,1	22,32	22,58
Obsahuje převážně slazené nápoje	x	x	27,4	51,95
Obsahuje energetické nápoje	0	0	0	15,78
Obsahuje převážně nevhodné potraviny	x	x	9,59	42,86
Nabídka více druhů jídel	8,6	15,6	19,9	21,1
Nesleduje spotřební koš	8,05	4,7	1,83	3,58
Není zajištěn pitný režim	2,3	1,5	1,5	0
Svačinky pro 1. stupeň ZŠ	x	x	32,42	16,25

Kvalitu školního stravování ovlivňují rovněž materiální a personální podmínky ve školních jídelnách. Prostory kuchyně a potřebné zázemí považuje za dostatečné 88,6 % vedoucích školních jídelen. 87,4 % z dotazovaných vedoucích školních jídelen považuje i vybavení kuchyně za dostatečné a odpovídající připravovaným pokrmům. Jen v ojedinělých případech jsou prostory pro strážníky nedostatečné a vybavení neodpovídá fyziologickým potřebám strážníků. Prostředí jídelen je převážně příjemné, upravené a čisté. Působí standardním až dobrým dojmem, v 8 % je hodnoceno jako výjimečně dobré. 85,72 % školních jídelen využívá software k zajištění potřebných agend, z toho 58,18 % pro celou agendu školní jídelny. Většina užívaných softwarů je aktualizovaná, 19,26 % školních jídelen platí za jeho aktualizaci více než 10 tis. Kč ročně. Hospodaření školních jídelen vykazuje v 12,5 % subjektů nedostatky, zejména v dokladech (neprůkazné, neúplné a neodpovídající skutečnosti) a v oceňování stravovacích služeb v doplňkové činnosti. Ceny nejsou ověřeny kalkulací nebo kalkulace nezahrnuje veškeré vynaložené náklady.

Personální obsazení školní jídelny je závislé na počtu připravovaných pokrmů. V kontrolovaných subjektech byl vedoucí školní jídelny na celý úvazek ve 49 % školních jídelen, z toho 45,03 % vedoucích bylo kvalifikovaných v oboru společného stravování nebo příbuzném oboru, který se zaměřuje na společné stravování. Provozní pracovníci – kuchaři/kuchařky jsou v 89 % kvalifikovaní. Nepříznivá je věková struktura personálu. Nejčtenější je věková skupina od 41 do 55 let – 49,89 % zaměstnanců. Nejméně početná je skupina do 30 let – 2,76 %. Úroveň odměňování nevytváří dostatečně motivující podmínky pro mladé pracovníky.

10.2.3 Závěr

V posledních několika letech se stále více zlepšuje úroveň školního stravování, zlepšuje se zejména nabídka poskytovaných služeb. Na základě plnění výživových norem v období několika let lze dovodit, že většina školních jídelen věnuje značnou pozornost sestavování nutričně vyvážených nabídek pokrmů. Doplňující údaje ke spotřebnímu koši (četnost

konkrétních druhů potravin, využívání regionálních potravin, čerstvých potravin apod.) tyto snahy potvrzují.

Přetrvávají však zařízení školního stravování, které výživové hodnoty nabízených pokrmů vůbec nesledují nebo nevěnují dostatečnou pozornost spotřebě tuků a cukrů. Nepodávají tak v dostatečné míře vyváženou stravu, která je důležitá v prevenci boje proti obezitě, a to především u dětí v předškolním věku. Právě tato školská zařízení také využívají konvence ve vyšším stupni zpracování (hotové vývary, sypané směsi na knedlíky, kaše, dezerty apod.).

Rozsah poskytovaných služeb, případně jejich kvalita, v některých případech neodpovídají požadavkům vyhlášky o školním stravování.

V několika procentech školních jídelen nejsou správně rozděleni strážníci do věkových kategorií, v důsledku toho nejsou správně nastaveny stravovací limity a ve 4,6 % nebyly čerpány ve prospěch strážníků. Z toho v 51 % případů nebyly úspory na potravinách (nedočerpaný limit) převedeny do následujícího období ani zúčtovány se strážníkem, ale staly se součástí hospodářského výsledku školní jídelny.

V souvislosti s úplatou za školní stravování jsou vybírány zálohy od strážníků na delší období. Téměř 3 % subjektů vybírá zálohu na období delší než 2 měsíce, z nich 75 % na dobu od 9 do 12 měsíců (dobu delší, než je školní rok). Ve svém důsledku v době plynulého zásobování potravinami se jedná o nepodložené požadavky školských subjektů, které brání žákům ze sociálně slabších rodin stravovat se ve školní jídelně, a navíc vytváří v uvedených subjektech zdroj pro dočasné financování jiných komodit, než jsou potraviny.

Doporučení

Na základě zkušeností značného počtu jídelen využívat při přípravě stravy čerstvé, případně regionální potraviny a snížit při přípravě pokrmů objem užívaných potravin s vysokým stupněm zpracování. Umožnit stravování dětem, žákům a studentům s chronickými onemocněními, jež vyžadují úpravu stravy, tj. zavést potřebné dietní stravování.

Provést úpravu vyhlášky o školním stravování (č. 107/2005 Sb., o školním stravování), spočívající v omezení vybírání zálohy na stravování (úplata za školní stravování ve veřejných subjektech stanovena finančním normativem na nákup potravin) na dobu nejdéle 2 měsíců.

10.3 Analýza školní úrazovosti

Zjišťování a hodnocení bezpečného prostředí ve školách a školských zařízeních (dále „školy“) a výchovy ke zdraví je uskutečňováno komplexně. Výchova ke zdraví a zajišťování bezpečné výuky je nedílnou součástí vzdělávacích programů a jejich naplňování na všech stupních vzdělávání. Hodnocení a kontrola těchto činností Českou školní inspekci patří k hlavním úkolům inspekčního zjišťování.

Kontrola prováděná ČŠI je jedním z nástrojů státu k zajištění celospolečenských zájmů a dodržování povinností vyplývajících z obecně závazných právních předpisů.

Předmětem kontroly je kontrola dodržování vybraných ustanovení školského zákona vykonávaná podle ustanovení § 174 odst. 2 písm. d) školského zákona.

Konkrétně se jedná o:

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

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

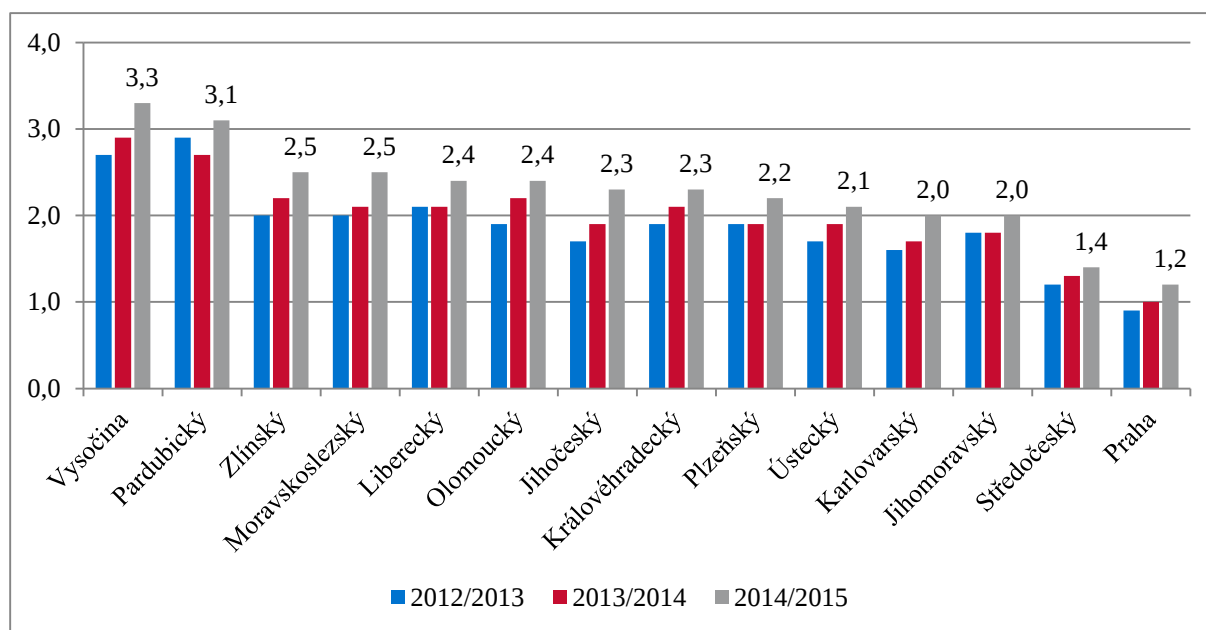
Kontrola vedení evidence úrazů dětí, žáků a studentů včetně vyhotovení a zaslání záznamů o úrazech stanoveným orgánům a institucím vychází z § 29 odst. 3 školského zákona a z vyhlášky č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb.

Souhrnné poznatky o úrazech, které se dětem, žákům a studentům staly při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb (dále „školní úrazy“), vycházejí ze záznamů o úrazech,²¹ které ČŠI shromažďuje a analyzuje již od roku 2005.

Ve školním roce 2014/2015 bylo České školní inspekci zasláno 38 710 záznamů o úrazech (stav k 31. srpnu 2015). V porovnání s předcházejícím školním rokem 2013/2014 je to o 7 269 úrazů více, nárůst činí 23,1 %. Celkový index úrazovosti je 2,3 % a nejvyšší absolutní počet úrazů vykazují základní školy. Ve školním roce 2014/2015 se stal 1 smrtelný úraz.

Údaje o vývoji školní úrazovosti jsou znázorněny v grafu 40 a zřetelně prokazují rozdíly v jednotlivých krajích.

Graf č. 40 Trendy vývoje školní úrazovosti v krajích (podle ročního indexu)



Pozn.: Údaje o velikosti indexu úrazovosti uvedené v grafu se týkají školního roku 2014/2015 se stavem k 31. srpnu 2015.

Hodnoty indexů uvedených v grafu 40 ukazují, že vysoká úrazovost byla, podobně jako v předcházejících letech, zaznamenána ve školách Pardubického kraje a Kraje Vysočina. Naopak nejbezpečnější školy z pohledu četnosti školních úrazů byly opět v hl. m. Praha.

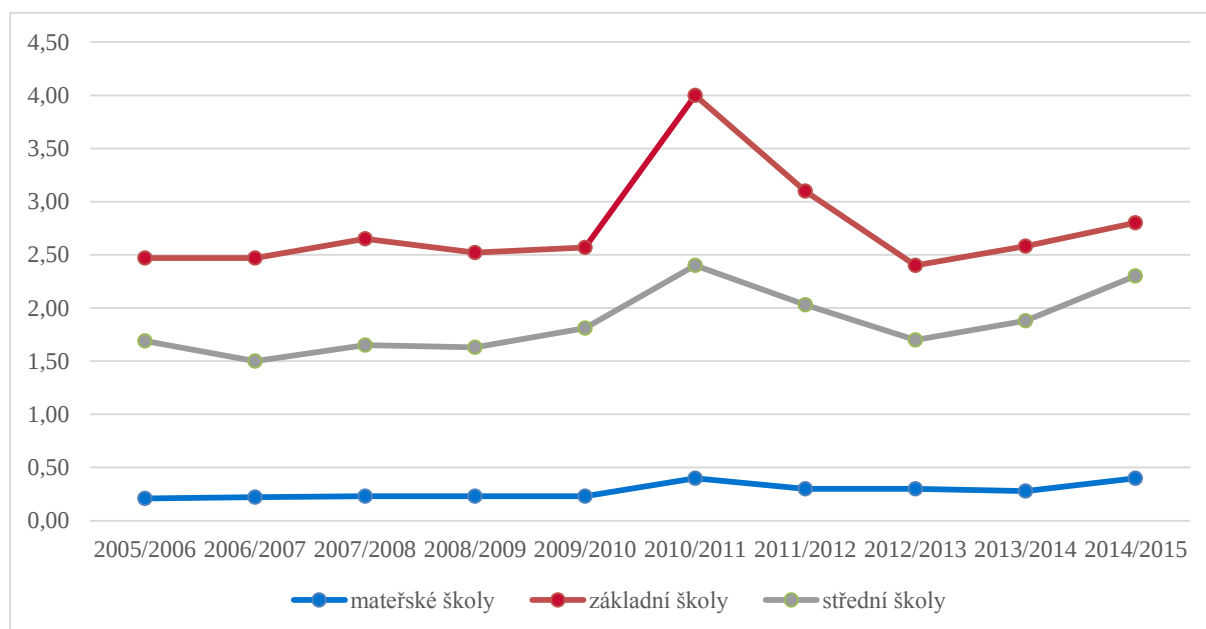
²¹ Záznam o úrazu škola vyhotovuje, jde-li o úraz, jehož důsledkem byla nepřítomnost žáka ve škole nebo školském zařízení zasahující alespoň do 2 po sobě jdoucích vyučovacích dnů, byl-li úraz smrtelný, je-li pravděpodobné, že žáků bude poskytnuta náhrada za bolest nebo ztížení společenského uplatnění způsobené úrazem nebo byl-li záznam o úrazu vyhotoven na žádost zákonného zástupce žáka, zletilého žáka nebo orgánu uvedeného v § 4 vyhlášky č. 64/2005 Sb. (zdravotní pojišťovna žáka, ČŠI, zřizovatel, místně příslušný útvar Policie České republiky). České školní inspekci jsou zaslány záznamy o úrazech, jejichž důsledkem je nepřítomnost žáka ve škole nebo školském zařízení, o úrazech, je-li pravděpodobné odškodnění, a o úrazech smrtelných.

Vývoj školní úrazovosti v posledních deseti školních letech v jednotlivých druzích škol, posuzovaný podle tohoto indexu, ukazují následující tabulka a graf. Z něho je zřejmé, že došlo ke zvýšení úrazovosti v mateřských, základních i středních školách oproti minulému období.

Tabulka č. 91 Trendy vývoje úrazovosti ve školách v letech 2005/2006 – 2014/2015

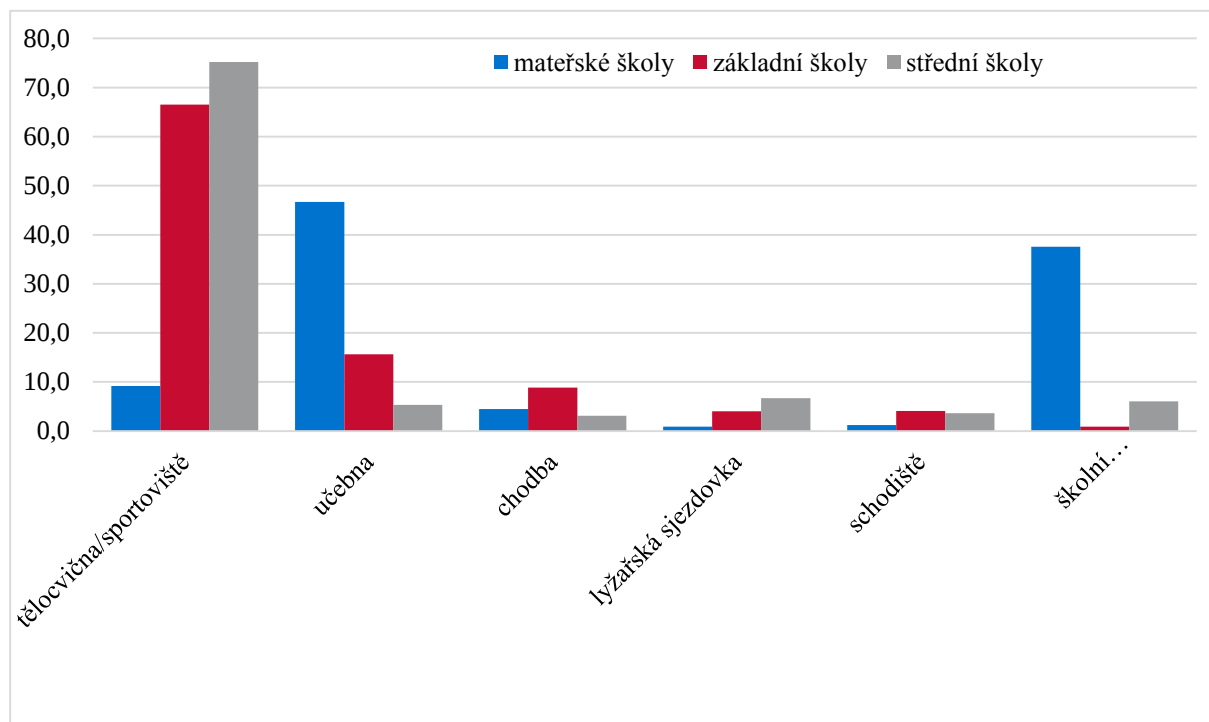
Druh školy	Hodnota indexu úrazovosti									
	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015
Mateřské školy	0,21	0,22	0,23	0,23	0,23	0,40	0,30	0,30	0,28	0,40
Základní školy	2,47	2,47	2,65	2,52	2,57	4,00	3,10	2,40	2,58	2,80
Střední školy	1,69	1,50	1,65	1,63	1,81	2,40	2,03	1,70	1,88	2,30

Graf č. 41 Trendy vývoje školní úrazovosti (podle ročního indexu)



Rozložení poměru výskytu úrazů v jednotlivých typech školních prostorů je znázorněn v následujícím grafu.

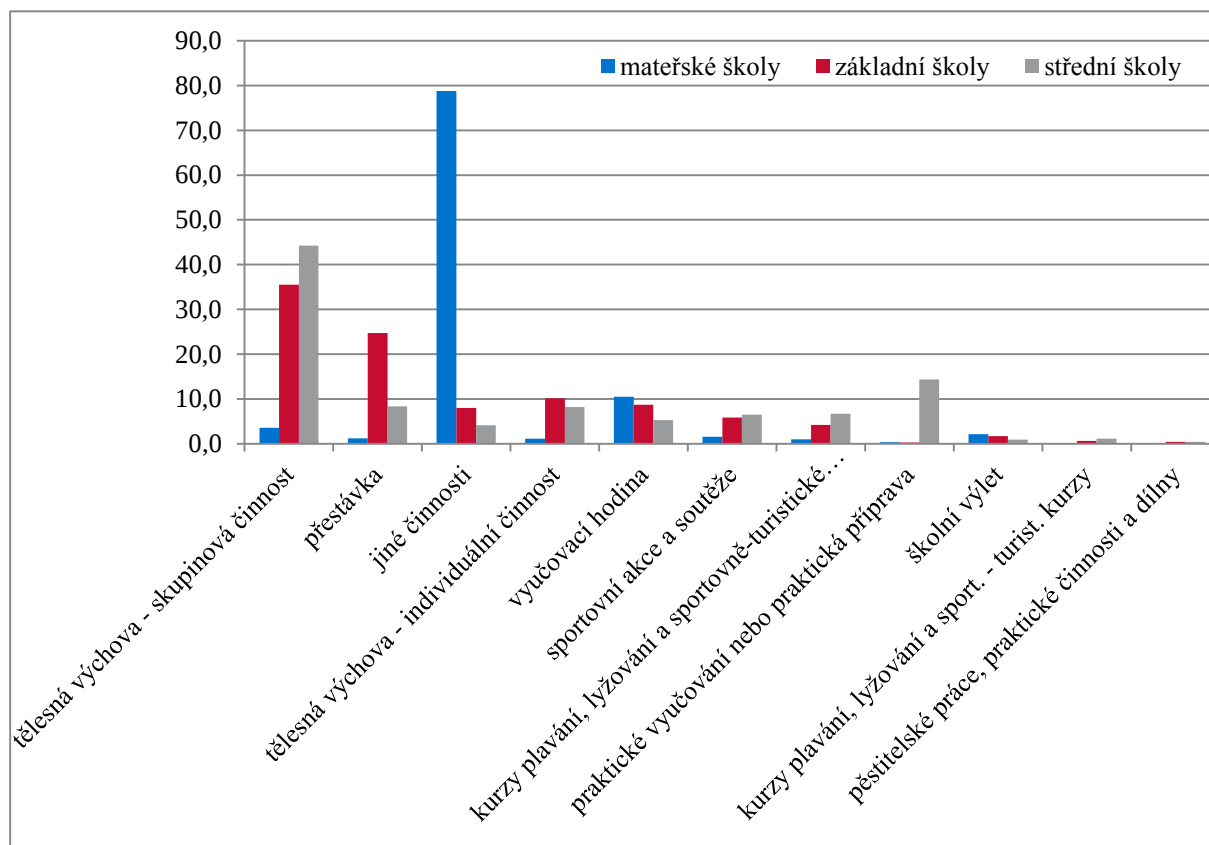
Graf č. 42 Poměr výskytu úrazů v základních typech prostorů škol (v %)



Nejvíce úrazů v základních a středních školách si žáci přivodili v tělocvičně (66,55 % a 75,2 %). V mateřských školách to bylo v učebnách a na zahradách.

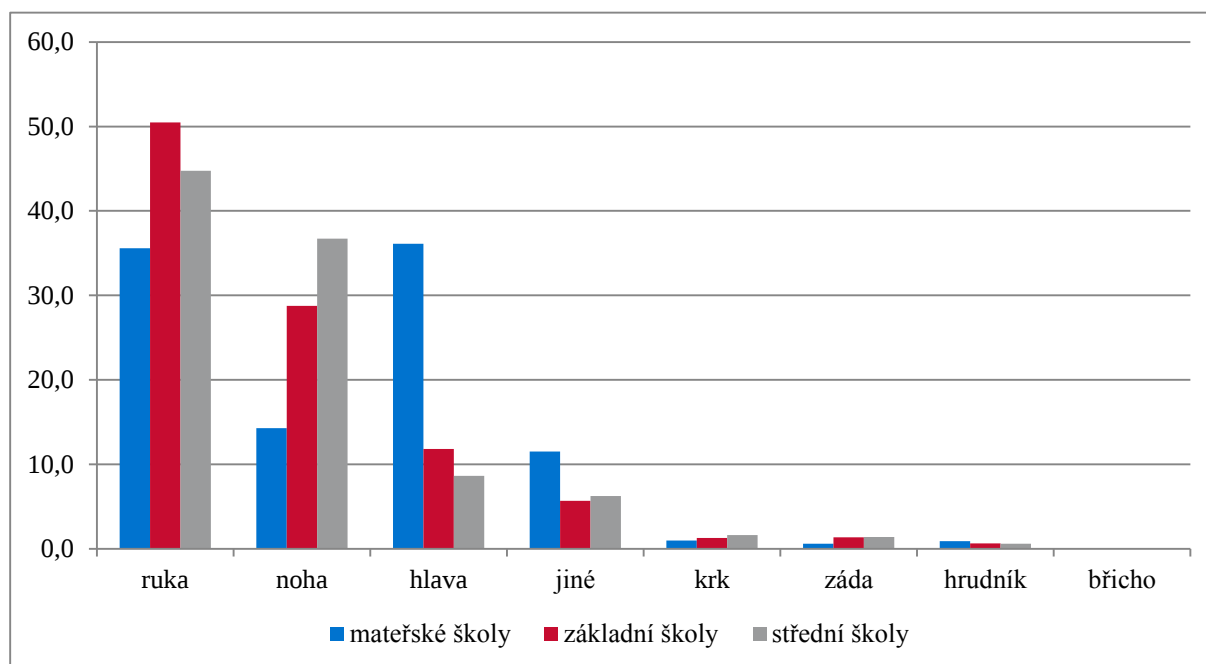
Na předchozí graf navazuje informace, při jakých činnostech došlo k úrazu ve škole nebo ve školském zařízení.

Graf č. 43 Poměr vzniku úrazů při činnostech ve škole/školském zařízení



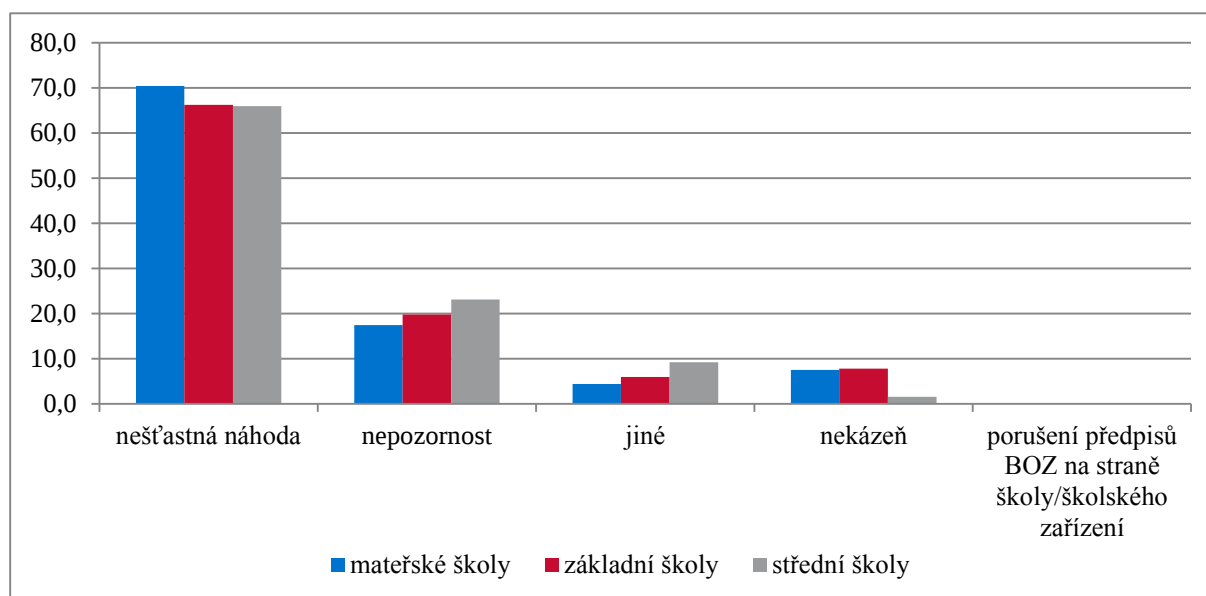
Rozložení poměru výskytu úrazů jednotlivých částí těla je znázorněn v níže uvedeném grafu.

Graf č. 44 Poměr výskytu úrazů podle poraněných částí těla (%)



Nejčastěji poraněnou částí těla byly končetiny, přitom poranění ruky bylo čtenější než poranění nohy. Významným podílem na celkovém počtu úrazů je i poranění hlavy s poměrem 36,1 % v mateřských školách.

Graf č. 45 Poměr příčin vzniku úrazů (%)



Nejčastější uváděnou příčinou ve všech typech škol je nešťastná náhoda a nepozornost, které výrazně přesahují všechny ostatní příčiny.

Doporučení

Prostřednictvím vzdělávání zlepšit stav pohybových dovedností a tělesné zdatnosti žáků, předcházet tak zvýšené úrazovosti při pohybových aktivitách a za tím účelem:

- podpořit reálné uskutečňování pohybových aktivit žáků podle školních vzdělávacích programů (zvýšení pohybových aktivit v rámci denního režimu ve výuce),
- motivovat žáky k aktivitám zaměřeným na posílení tělesné zdatnosti,
- propagovat školní tělesnou výchovu zaměřenou především na všestranný a zdravý tělesný rozvoj, vychovávat příslušně vzdělané učitele schopné uplatnit metody a formy práce, které umožňují aktivní pohyb všech žáků v průběhu celé vyučovací hodiny a dosahování příslušných vzdělávacích standardů na úrovni odpovídající pohybovým možnostem žáků.

V rámci funkčnosti vnitřních preventivních systémů přijímat a zejména realizovat opatření vyplývající z rozborů úrazovosti.

TABULKOVÁ ČÁST

Seznam tabulek

Tabulka B 1	Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2011/2012 až 2013/2014
Tabulka B 2	Zapojení ředitelů a učitelů v jednotlivých druzích DVPP (za uzavřený školní rok 2013/2014)
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	Analýza stížností
Tabulka B 11	Hodnocení klimatu na úrovni školy
Tabulka B 12	Úrazovost ve školním roce 2014/2015
Tabulka B 13	Přehled nedostatků zjištěných v oblasti BOZ
Tabulka B 14	Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziročním srovnání
Tabulka B 15a	Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů mateřských škol v letech 2008–2014
Tabulka B 15b	Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů základních škol v letech 2008–2014
Tabulka B 15c	Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů středních škol v letech 2008–2014
Tabulka B 16	Podíly výdajů SR na nákladech navštívených škol podle účelu v meziročním srovnání

Tabulka B 1 Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2011/2012 až 2013/2014

Sledovaný ukazatel	2012/2013			2013/2014			2014/2015		
	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ
Ředitel školy splňuje kvalifikační předpoklady (v %)	95,4	96,6	98,9	95,1	96,6	96,7	95,2	97,4	99,3
Věkový průměr hospitovaných PP	43,3	44,2	45,8	43,4	44,7	45,9	43,5	44,5	46,5
Podíl kvalifikovaných PP ve sledované výuce (v %)	82,4	85,6	86,7	83,3	86,5	92,2	88,8	88,3	89,7
Podíl hospitovaných začínajících PP do 3 let praxe (v %)	17,4	8,5	7,7	15,4	7,0	4,5	16,4	9,0	6,6

Tabulka B 2 Zapojení ředitelů a učitelů v jednotlivých druzích DVPP (za uzavřený školní rok 2013/2014)

Zapojení škol do DVPP – podle § 1 vyhlášky č. 317/2005 Sb. (v %)	MŠ		ZŠ		SŠ	
	Ředitel	Učitelé	Ředitel	Učitelé	Ředitel	Učitelé
Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů	11,2	14,5	11,5	7,8	9,6	10,4
Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů	7,6	7,3	7,1	5,9	5,9	10,7
Studium k prohloubení odborné kvalifikace (kurzy, semináře)	83,5	72,7	85,0	73,9	76,5	61,5
Studium alespoň v jednom druhu	89,5	83,1	90,3	80,2	80,9	72,1

Tabulka B 3 Účast ČŠI na konkurzech ředitelů škol a školských zařízení

	ČR	A	S	C	P	K	U	L	H	E	J	B	M	Z	T
Mateřská škola	135	7	34	5	9	2	12	7	7	12	4	11	7	8	10
Mateřská a základní škola	110	3	10	12	7	3	3	2	10	4	13	16	4	4	19
Mateřská, základní a střední škola	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Základní škola	60	3	11	8	5	1	4	3	1	4	4	2	5	4	5
Základní umělecká škola	18	1	1	2	1	0	2	0	1	1	0	4	2	1	2
Střední škola	35	6	3	3	0	0	3	2	0	1	2	5	1	2	7
Střední a vyšší odborná škola	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Konzervatoř	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Školské zařízení	31	2	5	0	1	5	3	0	1	4	0	6	0	3	1

Legenda:

ČR – Česká republika

A – Pražský inspektorát

S – Středočeský inspektorát

C – Jihočeský inspektorát

P – Plzeňský inspektorát

K – Karlovarský inspektorát

U – Ústecký inspektorát

L – Liberecký inspektorát

H – Královéhradecký inspektorát

E – Pardubický inspektorát

J – Inspektorát v Kraji Vysočina

B – Jihomoravský inspektorát

M – Olomoucký inspektorát

Z – Zlínský inspektorát

T – Moravskoslezský inspektorát

Tabulka B 4 Základní charakteristiky vyučujících a sledovaných hodin v ZŠ

Ukazatel	Základní škola			
	1. stupeň – 4 531		2. stupeň – 3 807	
Vybrané ukazatele celkové pedagogické praxe a průměrný věk sledovaných vyučujících				
Průměrný věk (počet let)	44,6		44,3	
Průměrná praxe (počet let)	19,7		18,8	
Průměrný věk / průměrná délka celkové pedagogické praxe PP vyučujících daný předmět/oblast				
Vzdělávací oblasti	Věk	Ped. praxe	Věk	Ped. praxe
Český jazyk a literatura	45,3	20,5	45,3	20,4
Cizí jazyk	40,9	15,2	42,9	17,1
Matematika	45,2	20,5	46,2	20,4
ICT	40,7	14,8	43,5	17,6
Člověk a jeho svět	45,1	20,5	–	–
Člověk a společnost	–	–	43,3	18,4
Člověk a příroda	–	–	44,0	18,3
Umění a kultura	43,0	17,3	46,0	19,5
Člověk a zdraví	42,0	16,0	42,9	16,0
Člověk a svět práce	41,3	15,9	48,4	20,2
Jiné výchovné předměty	41,8	16,6	–	–
Kvalifikovaná/aprobovaná výuka ve sledovaných předmětech/oblastech (v %)				
Vzdělávací oblasti	Kvalifikace		Kvalifikace	
Český jazyk a literatura	89,5		95,1	
Cizí jazyk	83,8		86,1	
Matematika	89,3		93,4	
ICT	81,8		83,3	
Člověk a jeho svět	85,3		–	
Člověk a společnost	–		90,5	
Člověk a příroda	–		92,8	
Umění a kultura	71,3		74,1	
Člověk a zdraví	66,3		87,5	
Člověk a svět práce	63,8		83,3	
Jiné výchovné předměty	72,2		78,6	
Průměrný počet žáků – zapsaných/přítomných				
Vzdělávací oblasti	Zapsaní	Přítomní	Zapsaní	Přítomní
Český jazyk a literatura	19,0	16,7	19,8	17,1
Cizí jazyk	15,5	13,3	16,0	13,5
Matematika	19,1	16,9	19,9	17,3
ICT	16,1	13,7	16,8	14,2
Člověk a jeho svět	18,6	16,8	–	–
Člověk a společnost	–	–	20,0	17,4
Člověk a příroda	–	–	20,3	17,6
Umění a kultura	18,7	16,1	20,0	17,2
Člověk a zdraví	18,6	16,2	19,4	16,8
Člověk a svět práce	17,3	14,7	14,3	11,9
Jiné výchovné předměty	19,7	16,7	15,2	12,6

Tabulka B 5 Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – GV

Ukazatel	Gymnázium – 984	
Vybrané ukazatele celkové pedagogické praxe a průměrný věk sledovaných vyučujících		
Průměrný věk (počet let)		44,5
Věk 60 a více let (%)		7,8
Průměrná praxe (počet let)		19,2
Začínající – do 3 let (%)		4,4
Průměrný věk / průměrná délka celkové pedagogické praxe PP vyučujících daný předmět/oblast		
Vzdělávací oblasti	Věk	Pedagogická praxe
Český jazyk a literatura	44,7	19,5
Cizí jazyk	44,2	18,3
Matematika	45,7	20,6
ICT	44,4	17,9
Člověk a společnost	41,8	17,1
Člověk a příroda	44,4	19,4
Umění a kultura	52,6	28,5
Člověk a zdraví	46,0	21,2
Kvalifikovaná/aprobovaná výuka ve sledovaných předmětech/oblastech (v %)		
Vzdělávací oblasti	Kvalifikace	
Český jazyk a literatura	98,8	
Cizí jazyk	90,2	
Matematika	96,2	
ICT	86,7	
Člověk a společnost	94,9	
Člověk a příroda	98,5	
Umění a kultura	100,0	
Člověk a zdraví	100,0	
Průměrný počet žáků – zapsaných/přítomných		
Vzdělávací oblasti	Zapsaní	Přítomní
Český jazyk a literatura	24,6	20,9
Cizí jazyk	14,8	12,6
Matematika	24,5	21,3
ICT	14,4	13,1
Člověk a společnost	23,9	20,1
Člověk a příroda	23,8	20,4
Umění a kultura	18,3	15,8
Člověk a zdraví	19,2	15,2

Tabulka B 6 Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – SOV

Ukazatel	Střední odborné vzdělávání			
	SOVm – 2 113*		SOVz – 653*	
Vybrané ukazatele celkové pedagogické praxe a průměrný věk sledovaných vyučujících				
Průměrný věk (počet let)	46,6		48,8	
Věk 60 a více let (%)	11,4		10,7	
Průměrná praxe (počet let)	18,4		19,6	
Začínající – do 3 let (%)	7,6		6,4	
Průměrný věk / průměrná délka celkové pedagogické praxe PP vyučujících daný předmět/oblast				
Vzdělávací oblasti	Věk	Ped. praxe	Věk	Ped. praxe
Český jazyk	46,5	21,2	47,0	20,7
Cizí jazyk	44,5	18,2	44,2	17,1
Společenskovědní vzdělávání	45,5	18,6	49,8	21,0
Přírodovědné vzdělávání	47,4	19,2	53,9	24,5
Matematické vzdělávání	48,3	21,5	49,1	21,3
Estetické vzdělávání	39,6	12,9	–	–
Vzdělávání pro zdraví	43,0	18,3	–	–
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	44,8	14,3	47,4	17,1
Odborné vzdělávání	47,7	17,1	50,2	19,6
Kvalifikovaná/aprobovaná výuka ve sledovaných předmětech/oblastech (v %)				
Vzdělávací oblasti	Kvalifikace		Kvalifikace	
Český jazyk	97,9		90,2	
Cizí jazyk	86,7		80,6	
Společenskovědní vzdělávání	84,8		85,7	
Přírodovědné vzdělávání	90,5		95,0	
Matematické vzdělávání	94,8		89,1	
Estetické vzdělávání	95,5		–	
Vzdělávání pro zdraví	92,3		–	
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	77,3		91,7	
Odborné vzdělávání	86,2		79,6	
Průměrný počet žáků – zapsaných/přítomných				
Vzdělávací oblasti	Zapsaní	Přítomní	Zapsaní	Přítomní
Český jazyk	20,9	16,3	19,8	15,1
Cizí jazyk	14,1	10,7	13,3	10,0
Společenskovědní vzdělávání	21,3	16,4	18,7	14,4
Přírodovědné vzdělávání	21,9	18,0	21,6	15,9
Matematické vzdělávání	20,7	16,3	19,3	14,5
Estetické vzdělávání	16,2	11,5	16,4	13,9
Vzdělávání pro zdraví	22,8	17,8	18,0	12,4
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	14,4	11,2	13,9	10,3
Odborné vzdělávání	18,0	14,2	16,5	12,1

*Číslo prezentuje počet sledovaných vyučovacích jednotek v daném druhu škol.

SOV_m = obory středního odborného vzdělávání zakončené maturitní zkouškou.

SOV_z = obory středního odborného vzdělávání s výučním listem zakončené závěrečnou zkouškou.

Tabulka B 7 Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených MŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %
(podíl vyučovacích jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)		MŠ
Počet hospitací		2 629
Metody používané ve sledované výuce	Vyprávění	44,1
	Vysvětlování	60,3
	Rozhovor	65,2
	Problémové učení (řešení problémových úloh, problémový rozhovor)	22,6
	Projektové učení	4,1
	Práce s textem	24,1
	Aktivizující metody	45,2
	Názorně demonstrační metody (předvádění, projekce, experiment aj.)	29,5
	Dovednostně praktické metody (pohybové, praktické, pracovní činnosti aj.)	79,9
	Prožitkové učení	39,0
	Kooperativní učení	14,7
Formy sledované výuky	Frontální	80,8
	Skupinové	57,8
	Kooperativní	23,6
	Samostatná práce dětí	63,0
	Individualizované	19,0
Využití ICT		<i>ano</i> 6,5
		<i>ne</i> 0,8
		<i>ICT nebylo využito</i> 31,7
		<i>ICT nebylo k dispozici</i> 61,0
Kvalita výuky*	Dětem jsou nabízeny činnosti, které umožňují různé postupy	57,7
	Učitel uplatňuje nemanipulativní styl řízení	90,1
	Využití situačního a prožitkového učení	67,5
	Využití učení hrou	92,6
	Časový prostor pro spontánní sociální učení	94,8
	Dostatek prostoru pro spontánní aktivity	90,0
	Nabídka aktivit je pestrá, rozmanitá	84,3
	Učení v přirozených souvislostech a vztazích	89,2
	Spontánní a řízené aktivity jsou vzájemně provázané	79,5
	Spontánní a řízené aktivity jsou vzájemně vyvážené	83,4
	Jsou využívány problémové situace	54,4
	Dostatečně pestré formy rozvoje hrubé motoriky	85,1
	Dostatečně pestré formy rozvoje jemné motoriky	92,0
	Děti jsou vedeny ke správným způsobům užití hraček, pomůcek, materiálu, nástrojů, vybavení i techniky	97,4

* Sečteny odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“.

Tabulka B 8 Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených ZŠ

Sledované ukazatele (podíl vyučovacích jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)		Podíl v %		
		1. stupeň	2. stupeň	ZŠ celkem
Počet hospitací		4 531	3 807	8 478*
Převažující formy výuky	Frontální výuka	85,6	88,5	86,5
	Skupinová výuka	40,5	27,1	34,3
	Kooperativní výuka	19,7	10,7	15,6
	Samostatná práce žáků	70,9	61,2	66,3
	Individualizovaná výuka	11,8	6,5	10,1
Převažující vyučovací metody	Výklad, přednáška	13,2	30,2	20,7
	Vyprávění	16,1	6,1	11,8
	Vysvětlování	63,6	59,3	61,7
	Řízený rozhovor	57,5	55,3	56,2
	Diskuse, beseda	9,1	9,8	9,3
	Problémové učení (řešení problémových úloh, problémový rozhovor)	23,7	15,8	20,1
	Projektové vyučování	1,1	0,8	1,0
	Práce s textem	50,6	47,2	48,6
	Aktivizující metody	53,8	30,9	43,5
	Názorně demonstrační metody	13,2	30,2	20,7
	Dovednostně praktické metody	16,1	6,1	11,8
Podmínky	Prostorové uspořádání a materiální vybavení odpovídá vzděl. cíli a činností	98,9	97,5	98,3
	Účelnost využití učebních pomůcek	97,4	95,2	96,5
Využití ICT	ICT nebyly využity	48,0	39,1	43,9
	ICT nebyly k dispozici	14,2	14,7	14,5
	jednoduchá prezentace učiva za využití ICT	19,6	31,5	25,0
	využití speciálních SW aplikací – bez přímého užití žáky	7,1	6,4	6,8
	využití speciálních SW aplikací + přímá práce některých žáků s ICT	7,3	4,9	6,2
	využití speciálních SW aplikací + přímá práce všech žáků s ICT	3,8	3,4	3,6
Kvalita výuky	Stanovení vzdělávacího cíle	95,6	94,1	95,0
	Individuální přístup vzhledem k potřebám žáků	75,5	52,5	65,5
	Účelnost převažujících vyučovacích forem a metod vzhledem ke stanovenému vzdělávacímu cíli, věku a individuálním potřebám žáků	92,9	88,3	90,9
	Vyučující koordinuje činnost žáků	98,9	97,3	98,2
	Vyučující klade na žáky jasné a přiměřené požadavky	97,5	96,8	97,2
	Pokyny vyučujícího jsou srozumitelné	98,3	98,1	98,2
	Výuka je vedena věcně a odborně správně	98,0	97,9	98,0
	Aktivita a zájem žáků o výuku	96,9	91,6	94,5
	Účelné využití motivační funkce hodnocení žáků	87,3	74,0	81,4
	Ve výuce propojena teorie s možnostmi praktického využití	82,3	76,6	79,8
	Prostor pro vyjádření vlastního názoru a diskusi	87,5	86,5	87,2
	Žáci se ptají učitele, když něčemu nerozumí	90,9	86,1	88,8
	Ve třídě panuje příjemná atmosféra	97,0	94,8	96,0
	Převaha formativního hodnocení	74,5	60,9	68,4
	Zdůvodnění hodnocení (klasifikace) učitelem (kde bylo hodnocení)	91,4	88,8	90,3
	Využití sebehodnocení žáků	40,5	21,5	32,0
	Využití vzájemného hodnocení žáků	19,0	11,6	15,7
Podpora žáků	Využití podpůrných a vyrovnávacích opatření pro žáky se SVP	84,1	65,5	75,1
	Vhodná podpora mimořádně nadaných žáků	68,5	38,9	60,0
	Vhodná podpora nadaných žáků	74,6	59,8	67,3

*Do celkového počtu jsou zahrnuty také hodiny zahrnující oba stupně a přípravné třídy při ZŠ.

Tabulka B 9 Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených SŠ

Sledované ukazatele (podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)		Podíl v %			
		G	SOVm	SOVz	SŠ* celkem
Počet hospitací		984	2 113	653	3 869
Převažující formy výuky	Frontální výuka	90,8	88,2	91,7	88,1
	Skupinová výuka	21,0	13,3	10,1	15,2
	Kooperativní výuka	12,2	6,0	4,3	7,6
	Samostatná práce žáků	52,1	48,6	38,2	47,4
	Individualizovaná výuka	4,0	4,9	6,3	6,5
Převažující vyučovací metody	Výklad, přednáška	37,1	41,0	43,6	40,7
	Vyprávění	5,3	3,4	2,9	3,7
	Vysvětlování	59,3	51,8	59,1	55,4
	Řízený rozhovor	58,7	45,9	43,8	48,4
	Diskuse, beseda	13,1	9,5	6,6	10,0
	Problémové učení (řešení problémových úloh, problémový rozhovor)	16,9	10,8	6,7	11,6
	Projektové vyučování	0,6	0,4	0,5	0,5
	Práce s textem	39,8	31,8	26,2	33,2
	Aktivizující metody	26,8	19,6	17,3	21,8
	Názorně demonstrační metody	13,8	11,2	13,2	13,5
	Dovednostně praktické metody	13,5	18,7	13,5	17,9
Podmínky	Prostorové uspořádání a materiální vybavení odpovídá vzděl. cíli a činností	98,5	98,1	97,1	98,1
	Účelnost využití učebních pomůcek	96,9	96,0	95,6	96,3
Využití ICT	ICT nebyly využity	34,0	32,3	27,9	32,8
	ICT nebyly k dispozici	19,9	19,5	19,3	19,7
	jednoduchá prezentace učiva vyučujícím za využití ICT	33,9	38,0	43,0	36,9
	využití speciálního softwaru vyučujícím bez přímého užití žáky	6,7	4,6	3,1	4,9
	využití speciálního softwaru některými žáky	5,0	3,1	1,8	3,4
	využití speciálního softwaru všemi žáky	4,8	9,5	6,9	7,6
Kvalita výuky	Stanovení vzdělávacího cíle	93,0	90,4	89,0	91,1
	Individuální přístup vzhledem k potřebám žáků	33,8	32,9	39,4	35,7
	Účelnost převažujících vyučovacích forem a metod vzhledem ke stanovenému vzdělávacímu cíli, věku a individuálním potřebám žáků	89,9	86,1	82,8	86,9
	Vyučující koordinuje činnost žáků	95,8	93,5	90,5	93,8
	Vyučující klade na žáky jasné a přiměřené požadavky	97,8	97,1	94,9	97,0
	Pokyny vyučujícího jsou srozumitelné	98,7	98,5	97,5	98,4
	Výuka je vedena věcně a odborně správně	99,0	98,5	97,2	98,4
	Aktivita a zájem žáků o výuku	93,0	89,1	83,6	89,5
	Účelné využití motivační funkce hodnocení žáků	53,8	51,3	50,2	52,9
	Ve výuce propojena teorie s možnostmi praktického využití	71,2	76,0	81,1	76,1
	Prostor pro vyjádření vlastního názoru a diskusi	86,4	86,0	85,7	86,0
	Žáci se ptají učitele, když něčemu nerozumí	84,2	79,5	76,2	80,7
	Ve třídě panuje příjemná atmosféra	96,8	95,0	90,5	94,9
	Převaha formativního hodnocení	41,7	38,8	36,1	40,3
	Zdůvodnění hodnocení (klasifikace) učitelem (kde bylo hodnocení)	80,6	81,3	77,0	81,2
	Využití sebehodnocení žáků	7,4	9,8	8,8	10,1
	Využití vzájemného hodnocení žáků	6,8	7,2	5,1	7,2
Podpora žáků	Využití podpůrných a vyrovnávacích opatření pro žáky se SVP	44,1	35,5	51,0	41,1
	Vhodná podpora mimořádně nadaných žáků	50,0	0,0	0,0	25,0
	Vhodná podpora nadaných žáků	56,6	49,5	60,0	60,0

* Do celkového počtu jsou zahrnuty také hodiny z konzervatoří (119).

Tabulka B 10 Analýza stížností

Sledované ukazatele	MŠ		ZŠ		SŠ		VOŠ		Ostatní		Celkem 2014/2015		Celkem 2013/2014		Celkem 2012/2013		Celkem 2011/2012	
	C*	D**	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
Počet stížností	102	x	420	x	123	x	7	x	32	x	684	x	527	x	430	x	466	x
Počet bodů stížností	206	93	899	361	226	90	12	4	62	17	1405	565	1011	349	752	285	755	287
z toho podíl důvodných podnětů (v %)		45,1		40,2		39,8		33,3		27,4		40,2		34,5		37,9		38,0
Komunikace se zák. zástupci, rodiči apod.	28	15	157	74	27	17	1	1	5	3	218	110	166	61	133	57	133	51
Výchovná opatření a hodnocení chování	5	4	55	17	10	3	-	-	3	1	73	25	55	18	44	20	51	21
Hodnocení výsledků vzdělávání	2	1	46	23	17	5	2	-	-	-	67	29	58	15	30	10	45	28
Komisionální zkouška	1	-	3	2	11	4	-	-	-	-	15	6	7	2	7	3	10	5
Ukončování vzdělávání	2	2	2	1	10	2	1	-	1	1	16	6	1	5	12	2	15	5
Nefěšení šikany	2	1	62	20	2	1	-	-	-	-	66	22	46	8	40	8	32	6
Tělesné trestání žáka	4	2	19	7	1	-	-	-	1	1	25	10	19	7	13	3	11	4
Bezpečnost dětí, žáků, studentů	28	16	64	32	11	5	1	1	5	2	109	56	78	36	68	27	67	33
Úroveň a průběh vzdělávání	24	10	64	28	24	12	2	1	4	-	118	51	89	31	66	30	68	19
Personální zabezpečení výuky	28	7	59	20	19	8	1	-	6	-	113	35	62	17	56	14	45	13
Materiální podmínky výuky	4	2	6	1	5	1	-	-	-	-	15	4	16	3	8	3	8	1
Provoz školy a org. zajištění výuky	20	7	56	23	17	6	-	-	5	1	98	37	96	33	63	26	44	20
Školní řád	1	1	10	4	6	2	-	-	-	-	17	7	13	6	13	9	15	8
Rozhodnutí ředitele o přijetí, přestupu apod.	2	2	21	6	7	4	1	-	3	2	34	14	22	6	23	9	19	7
Vzdělávání žáků se spec. vzděl. potřebami	9	5	68	36	4	1	-	-	3	-	84	42	54	24	28	8	35	9
Vzdělávání příslušníků národnostních menšin	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Diskriminace	2	-	13	5	2	-	-	-	-	-	17	5	24	7	13	4	11	2
Úplata za vzdělávání a školské služby	3	1	5	1	3	2	-	-	1	-	12	4	3	2	7	7	6	2
Využívání finančních prostředků ze st. rozpočtu	2	-	3	1	1	-	1	1	1	-	8	2	7	-	7	2	9	1
Školní stravování	6	3	6	-	2	2	-	-	5	1	19	6	11	3	2	-	7	2
Politická činnost	-	-	4	2	2	1	-	-	-	-	6	3	1	-	1	1	-	-
Nevhodná reklama	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	3	0	1	-	-	-	1	-
Neposkytnutí úkonů vyplýv. ze škol. legislativy	8	5	26	9	8	6	-	-	1	-	43	20	28	18	18	9	15	8
Jiné	24	9	148	49	36	8	2	-	18	5	228	71	145	47	100	33	108	42

*C = celkový počet bodů stížnosti (stížností), **D = bod stížnosti byl vyhodnocen jako důvodný.

Tabulka B 11 Hodnocení klimatu na úrovni školy

Sledované ukazatele	MŠ		ZŠ		SŠ	
	Ředitel	Učitel	Ředitel	Učitel	Ředitel	Učitel
Ve škole je k dispozici dostatek vyhovujících vyučovacích pomůcek.	1,68	1,64	1,75	1,68	1,86	1,78
Ve škole převládá spokojenost s pracovním zázemím pedagog. pracovníků (kabinety, sborovna).	1,92	1,79	1,94	1,68	1,85	1,66
Ve škole převažuje celková spokojenost s materiálně-technickým vybavením školy.	1,85	1,79	1,87	1,77	1,99	1,89
Učitelé a děti/žáci spolu dobře vycházejí.	1,27	1,25	1,52	1,63	1,67	1,72
Názory kolegů jsou vzájemně respektovány.	1,41	1,45	1,56	1,62	1,71	1,73
Pedagogičtí pracovníci mají možnost podílet se na rozhodování o škole.	1,34	1,87	1,47	2,09	1,59	2,45
Komunikace mezi vedením školy a učiteli je bezproblémová.	1,36	1,50	1,46	1,58	1,61	1,75
Škola efektivně spolupracuje s místními organizacemi.	1,45	1,52	1,47	1,61	1,49	1,79

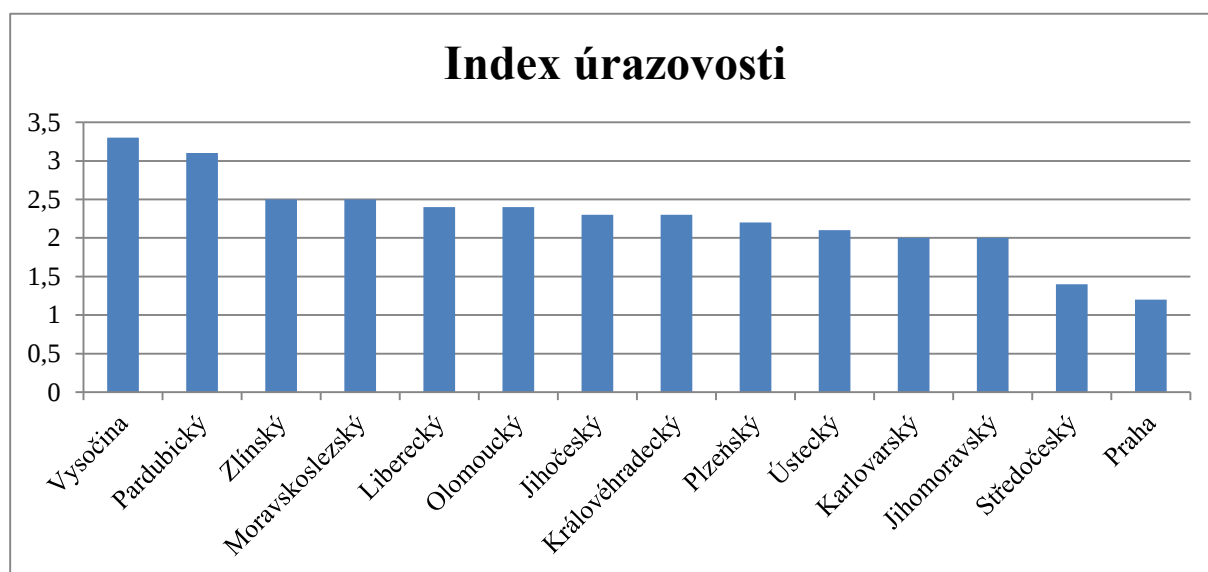
* Hodnocení proběhlo na škále 1–4, kde 1 = rozhodně ano a 4 = rozhodně ne, tzn. čím vyšší je hodnota průměru, tím vyšší je míra nesouhlasu s danou položkou.

Tabulka B 12 Úrazovost ve školním roce 2014/2015

Sledované ukazatele		Druh školy					Celkem	Index v kraji
		MŠ	ZŠ	SŠ	VOŠ	Jiné		
Úrazy celkem	počet	1 338	24 283	10 263	67	2 759	38 710	
	index úrazovosti*	0,4	2,8	2,3	0,2	–	2,3	
Úrazovost v krajích**	Hl. m. Praha	112	1 469	849	7	196	2 633	1,2
	Středočeský	125	1 998	650	0	181	2 954	1,4
	Jihočeský	89	1 864	440	0	184	2 577	2,3
	Plzeňský	67	1 204	673	8	146	2 098	2,2
	Karlovarský	23	590	310	0	79	1 002	2,0
	Ústecký	86	1 976	747	15	251	3 075	2,1
	Liberecký	47	1 207	428	0	137	1 819	2,4
	Královéhradecký	76	1 346	695	1	151	2 269	2,3
	Pardubický	46	1 753	840	12	184	2 835	3,1
	Vysočina	82	1 855	862	7	217	3 023	3,3
	Jihomoravský	201	2 475	1 089	9	266	4 040	2,0
	Olomoucký	94	1 542	824	3	193	2 656	2,4
	Zlínský	101	1 638	581	3	198	2 521	2,5
	Moravskoslezský	189	3 366	1 275	2	376	5 208	2,5
Nejvyšší frekvence**	měsíc	březen	10,3	13,2	13,9	16,0	12,8	13,2
		listopad	6,7	11,0	12,8	24,0	11,1	11,3
	den v týdnu	úterý	17,8	20,8	20,6	16,4	20,0	20,6
		čtvrtek	21,2	20,0	20,1	19,4	17,0	19,8
	hodina	11. – 12. hod.	28,9	17,9	16,3	16,0	4,4	16,8
	zraněná část těla	ruka	35,6	50,5	44,8	37,9	42,3	47,8
		noha	14,3	28,8	36,7	39,4	29,1	30,3
		hlava	36,1	11,8	8,6	10,6	18,3	12,4
		břicho	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1
	činnost	TV – skupin. činnost	3,5	35,5	44,2	28,4	9,6	34,6
		přestávka	1,2	24,7	8,3	3,0	4,6	18,1

*Index úrazovosti = počet úrazů na 100 osob příslušné školní populace.

**Podíly ve školách a krajích jsou uvedeny v %, dílčí i celkové počty a indexy v absolutních číslech.



Tabulka B 13 Přehled nedostatků zjištěných v oblasti BOZ

Sledované ukazatele, ve kterých byly zjištěny nedostatky	MŠ	ZŠ	SŠ
Počet škol, v nichž byla provedena kontrola v oblasti BOZ	787	727	250
Vymezení formálního rámce bezpečnosti a ochrany zdraví žáků	14	3	1
Pravidla BOZ nejsou uvedena ve školním/vnitřním řádu	8	–	1
Děti a žáci nebyli prokazatelně poučeni o pravidlech BOZ	7	2	–
Zákonní zástupci dětí a nezletilých žáků nebyli informováni o pravidlech BOZ	3	1	–
Prevence rizik s ohledem na zajištění BOZ	17	10	3
Škola/školské zařízení se nezabývá prevencí rizik v oblasti BOZ	15	8	–
Žáci nebyli seznámeni s řady rizikových pracovišť	x	x	–
Žáci nebyli seznámeni se zákazy některých prací mladistvých (15–18 let)	x	x	–
Děti a žáci nebyli seznámeni s opatřeními při mimořádných situacích	1	–	–
Děti a žáci nebyli seznámeni s požární prevencí	–	–	–
Děti nebyly seznámeny s organizací první pomoci	1	x	x
Škola/školské zařízení nerealizuje praktické nácviky činností při mimořádných situacích a požáru	1	–	2
Škola nepřijímá opatření při teoretickém vyučování ke snížení úrazovosti	x		1
Škola nepřijímá opatření při praktickém vyučování ke snížení úrazovosti	x		1
Škola/školské zařízení nepřijímal/a jiná opatření ke snížení úrazovosti	2	2	
Personální zabezpečení BOZ žáků	8	6	2
Pedagogičtí pracovníci nejsou v oblasti BOZ vzděláváni v souladu s právními předpisy	2	1	1
Není ustanovena osoba odpovědná za organizaci první pomoci	1	1	2
Dokumentace o školení zaměstnanců v oblasti BOZ není průkazná	–	–	–
Nebylo provedeno proškolení zaměstnanců organizujících první pomoc	–	–	2
Dohled nad žáky	x	4	x
Jiné	5	x	x
Prostory školy/školského zařízení nejsou bezpečné	50	43	9
Třidy/učebny/laboratoře	11	11	4
Společné prostory (chodby, šatny, ostatní místnosti)	18	20	4
Tělocvična	–	8	3
Herny	4	x	x
Hřiště a hrací plochy	7	5	1
Vlastní sportoviště užívaná školou	–	2	1
Zahrada	22	4	x
Sociální zařízení	8	4	1
Nebyly prováděny revize a odborné prohlídky odborně způsobilými osobami	9	7	3
Nebyly odstraněny nedostatky zjištěné při revizích a odborných prohlídkách	9	1	2
Zajištění BOZ při přesunech dětí a žáků mezi místy vykonávané činnosti	18	2	0
Zajištění BOZ účastníků při aktivitách mimo školu/školské zařízení	9	4	0
Stanovení pravidel pro konání akce mimo školu	69	1	14
Kontrola vedení evidence úrazů žáků včetně vyhotovení a zaslání záznamu o úrazu stanoveným orgánům a institucím	18	40	22
Kniha úrazů neobsahuje povinné údaje	13	14	4
Záznam o úrazu neobsahuje povinné údaje	1	4	1
Záznam o úrazu není zaslán v požadovaném termínu	2	14	11
Záznam o úrazu není zaslán stanoveným orgánům a institucím	4	19	11
Celkem zjištěno nedostatků ve sledovaných oblastech	250	139	56

Tabulka B 14 Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziročním srovnání

Předškolní vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2012	2013	2014	
Veřejné výdaje na PV v mil. Kč	16 933,5	17 846,3	19 317,7	+
Podíl výdajů na PV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	9,9	10,4	10,8	+
Přepočtený počet učitelů v PV	27 739,2	28 583,0	29 283,4	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v PV (v %)	10,5	10,0	8,6	-
Průměrný plat PP v PV v Kč	23 171	23 218	23 496	+
Republikový normativ v Kč*	38 833	38 833	39 235	+
Výdaje na 1 dítě v Kč	43 104	42 398	43 666	+
Průměrný počet dětí na 1 učitele	12,8	12,7	12,6	-
Týdenní počet nadúvazkových hodin	187	167	197	+

*Týká se škol zřizovaných územními samosprávnými celky.

Základní vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2012	2013	2014	
Veřejné výdaje na ZV v mil. Kč	52 983,4**	54 562,4**	58 180,0**	+
Podíl výdajů na ZV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	30,9	31,6	32,6	+
Přepočtený počet učitelů v ZV	57 668,9	58 269,1	59 128,7	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v ZV (v %)	11,9	10,8	8,8	-
Průměrný plat PP v ZV (v Kč)	26 771	27 000	27 436	+
Republikový normativ v Kč*	49 825	49 825	50 423	+
Výdaje na 1 žáka v ZV (v Kč)	60 594**	59 950**	60 328**	x
Průměrný počet žáků na 1 učitele	14,0	14,2	14,4	+
Týdenní počet nadúvazkových hodin	11 099	10 777	11 438	x

*Týká se škol zřizovaných územními samosprávnými celky.

**Počet včetně školních družin a klubů.

Střední vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2012	2013	2014	
Veřejné výdaje na SV v mil. Kč	33 339,1	32 118,3	32 558,2	+
Podíl výdajů na SV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	19,5	18,6	18,2	-
Přepočtený počet učitelů v SV	41 788,8	40 214,1	39 070,1	-
Podíl nekvalifikovaných učitelů v SV (v %)	12,2	12,7	8,0	-
Průměrný plat PP v SV v Kč	27 356	27 537	28 067	+
Republikový normativ v Kč*	57 718	57 718	58 313	+
Výdaje na 1 žáka v SV	63 210	64 194	65 344	+
Průměrný počet žáků na 1 učitele	11,3	11,2	11,1	-
Týdenní počet nadúvazkových hodin	20 550	18 446	18 824	+

*Týká se škol zřizovaných územními samosprávnými celky.

Tabulka B 15 a Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů mateřských škol v letech 2008–2014

Sledované ukazatele	Mateřské školy										
	2008/224	2009/224	2010/379	2011/461*	2011/439**	2012/1192*	2012/1153**	2013/506*	2013/467**	2014/437*	2014/403**
Využití kapacity				0,93	0,93	0,962	0,953	1,068	1,061	0,94	0,95
NIV na 1 dítě	72 092	76 136	54 810	56 808	56 797	59 674	59 567	53 023	53 074	45 824	45 534
NIV ze SR na 1 dítě	48 186	51 887	37 891	38 235	38 326	40 901	41 253	36 439	36 738	30 579	30 926
z toho: základní dotace			36 690	37 550	37 639	40 359	40 688	36 387	36 711	30 391	30 742
rozvojové programy MŠMT			1 201	686	687	542	565	51	27	188	184
Dotace ÚSC na 1 dítě			10 139	x	10 647	x	10 878	9 181	9 820	7 410	10 618
Průměrný plat 1 PP	23 593	25 616	22 624	x	25 411	24 465	25 921	23 696	23 799	23 862	23 870
v tom: tarif + nárokové složky platu	19 094	20 279	19 449	x	21 261	x	23 411	21 640	21 734	21 741	21 741
pohyblivá složka na 1 PP	4 499	5 337	3 175	x	4 150	x	2510	2 056	2 065	2 121	2 130
Průměrný plat 1 PP v soukromé škole	15 443	16 400	20 992	16 945	x	21 362	x	21 490	x	18 142	x
Průměrný plat 1 PP v církevní škole	17 888	18 082	20 947	19 936	x	21 384	x	19 151	x	x	x
Přespočetné hodiny – roční odměna 1 PP	1 350	1 187	792	2 044	2 044	858	885	803	836	723	723
DVPP na 1 PP	1 230	1 410	537	1 030	1 019	775		1 374	1 217	1 018	1 005
DVPP na 1 dítě			71	83	82	72	71	99	88	78	76
IT na 1 dítě			197	61	60	209	215	139	141	180	176
Učební pomůcky na 1 dítě			459	572	550	666	644	548	514	725	700
Projekty ESF na 1 dítě			21	102	105	138	127	119	103	90	85

*Výstupy za všechny subjekty všech zřizovatelů.

**Výstupy ve veřejných základních školách (zřizovatel MŠMT, obec, kraj).

Tabulka B 15 b Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů základních škol v letech 2008–2014

Sledované ukazatele	Základní školy										
	2008/454	2009/454	2010/863	2011/328*	2011/316**	2012/1126*	2012/1101**	2013/421*	2013/404**	2014/347*4	2014/331**
Využití kapacity				0,63	1,02	0,656	0,665	0,825	0,823	0,696	0,697
NIV na 1 žáka	62 885	67 668	65 485	58 325	57 687	63 226	62 191	44738	45 475	41 421	41 351
NIV ze SR na 1 žáka	45 787	50 259	46 820	40 493	39 967	43 455	43 353	31 146	31 963	29 755	29 627
z toho: základní			44 378	39 206	38 705	42 208	42 098	31 002	31 802	29 389	29 272
rozvojové programy MŠMT			2 444	1 287	1 262	1 247	1 255	145	161	366	354
Dotace ÚSC na 1			11 191	x	11 157	x	11 093	x	8 247	7 001	7 095
Průměrný plat 1 PP	23 701	25 130	24 409	x	25 467	26 450	25 923	26 018	26 077	26 211	26 634
v tom: tarif + nárokové složky platu	19 362	20 424	19 801	x	21 245	x	23 342	x	23 809	24 033	24 015
pohyblivá složka na 1 PP	4 372	5 231	3 167	x	4 221	x	2 579	x	2 268	2 577	2 619
Průměrný plat 1 PP - v soukromé škole			24 561	21 078	x	31 131	x	24 404	x	22 565	x
Průměrný plat 1 PP - v církevní škole			24 529	21 470	x	20 863	x	25 740	x	25 617	x
Přespočetné hodiny – roční odměna 1 PP	47 680	46 955	87 638	34 581	34 484	43 862	44 373	6 009	4206	3 616	3 616
DVPP na 1 PP	1 251	1 347	715	1 375	1 324	1 244	1 722	1 511	1 359	1 293	1 282
DVPP na 1 žáka		112	109	113	108	114	112	95	90	100	98
IT na 1 žáka			389	601	593	1 049	1 041	497	510	531	818
Učebnice a učební pomůcky na 1 žáka		994	673	610	588	879	863	531	518	806	801
Projekty ESF na 1 žáka			832	1 666	1 679	2 741	2 724	1 322	1 349	1 150	1 153

*Výstupy za všechny subjekty všech zřizovatelů.

**Výstupy ve veřejných základních školách (zřizovatel MŠMT, obec, kraj).

Tabulka B 15 c Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů středních škol v letech 2008–2014

Sledované ukazatele	Střední školy										
	2008/154	2009/154	2010/208	2011/269*	2011/198**	2012/365*	2012/271**	2013/222*	2013/177**	2014/442*	2014/149
Využití kapacity	0,676	0,682	0,674	0,616	0,677	0,632	0,657	0,752	0,815	0,550	0,638
NIV na 1 žáka	65 185	67 380	65 037	78 144	78 047	78 309	76 711	63 561	64 528	70 979	71 469
NIV ze SR na 1 žáka	47 075	49 085	46 415	55 520	55 836	53 582	54 062	43 926	45 223	47 111	47 477
z toho: základní dotace			44 750	54 458	54 655	52 205	52 250	43 751	45 045	46 470	46 809
rozvojové programy			1 665	1 062	1 181	1 377	1812	175	177	642	667
Dotace ÚSC na 1 žáka			8 620	x	13 676	x	11 914	10 454	10 281	11 829	
Průměrný plat 1 PP	22 921	23 665	25 503	x	26 817	31 466	34 608	27 199	27 593	27 508	27 599
v tom: tarif + nárokové složky platu	21 807	22 281	23 763	x	21 454	x	27 928	x	24 833	24 554	24 537
pohyblivá složka na 1 PP	5 671	6 346	3 270	x	5 364	x	6 680	x	2 760	2 954	3 062
Průměrný plat 1 PP	24 361	24 471	25 482	24 465	x	28 840	x	23 857	x	23 910	x
Průměrný plat 1 PP v církevní škole	24 118	24 978	25 155	23 635	x	25 994	x	24 143	x	25 846	x
Přespočetné hodiny – roční odměna 1 PP	63 826	65 994	56 071	61 430	61 430	65 403	75 180	6 356	6 856	5 170	5 170
DVPP na 1 PP	990	953	472	1053	927	964	609	1 273	1 240	982	872
DVPP na 1 žáka			59	111	98	93	62	102	102	97	88
IT na 1 žáka			465	1187	1 055	770	679	797	791	1 084	1 140
Projekty ESF na 1			270	1756	1 761	3 102	2813	2 432	2 449	3 592	3 640

*Výstupy za všechny subjekty všech zřizovatelů.

**Výstupy ve veřejných středních školách (zřizovatel MŠMT, obec, kraj).

Tabulka B 16 Podíly výdajů SR na nákladech navštívených škol podle účelu v meziročním srovnání

		2013	2014	Trend	2013	2014	Trend	2013	2014	Trend
Sledované ukazatele		Mateřské školy			Základní školy			Střední školy		
Celkové výdaje		2 543 384 002	2 580 255 755	x	6 681 292 930	6 053 447 478	x	6 194 954 624	6 349 414 661	x
Celkové výdaje na jeden výkon		53 023	45 824	-	44 738	41 421	-	63 561	70 979	+
Dotace ze SR (333)		1 747 868 034	1 711 260 295	x	4 651 528 365	4 335 279 391	x	4 281 217 904	4 206 707 252	x
Dotace ze SR na jeden výkon		36 439	30 579	-	31 146	29 664	-	43 926	47 026	+
Podíl dotace ze SR na celkových výdajích		0,687	0,663	+	0,696	0,71 6	+	0,691	0,663	-
Ostatní zdroje		815 983 736	860 775 894	x	2 036 087 061	1 718 168 087	x	1 906 275 096	2 142 707 409	x
Ostatní zdroje na jednotku výkonu		17011	15 287	-	13 634	11 757	-	19 559	23 953	+
Osobní náklady celkem		1 330 236 793	1 310 758 362	x	3 559 756 285	3 241 127 213	x	3 108 854 508	3 126 405 946	x
Osobní náklady SR		1257 707 176	1 276 678 640	x	3 411 263 337	3 053 141 835	x	2 746 440 364	2 795 006 915	x
Průměrný plat PP		23 696	23 862	-	26 018	26 633	+	27 199	27 599	+
Podíl osobních nákladů hrazených ze SR	na celkových osobních nákladech	0,945	0,974	+	0,958	0,942	-	0,883	0,894	-
	na celkové dotaci ze SR	0,720	0,742	-	0,733	0,704	-	0,642	0,664	+
	na celkových nákladech	0,495	0,494	-	0,533	0,504	-	0,443	0,440	-
NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – CELKEM		26 307 537	30 336 358	x	79 347 955	88 551 780	x	59 712 693	85 139 810	x

NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – CELKEM na jednotku výkonu		548	725	+	531	806	+	613	1 098	+
NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – ze SR		23 834 628	27 484 577	x	71 175 115	80 936 327	x	52 501 191	76 029 850	x
NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – ze SR na jednotku výkonu		497	628	+	477	736	+	538	981	+
Podíl NIV ze SR na učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby	na celkových výdajích za učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby	0,906	0,906		0,897	0,914	+	0,879	0,893	+
	na celkové dotaci ze SR	0,014	0,016		0,015	0,019	+	0,012	0,018	
	na celkových nákladech	0,009	0,01	+	0,011	0,013		0,008	0,012	+
Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – CELKEM		4 743 075	4 138 027	x	14 255 791	12 729 906	x	9 930 040	12 744 202	+
Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – CELKEM na jednotku výkonu		99	73	+	95	87	-	102	142	+
Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – ze SR		3 837 148	3 612 498	x	13 434 087	12 042 491	x	8 946 996	11 502 917	x

Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – ze SR na jednotku výkonu		80	86	+	90	82	-	92	129	+
Podíl nákladů na vzdělávání ze SR	na celkových nákladech na vzdělávání	0,809	0,873	+	0,942	0,946	+	0,901	0,903	+
	na celkové dotaci ze SR	0,002	0,002		0,003	0,003		0,002	0,003	+
	na celkových nákladech	0,001	0,001		0,002	0,002		0,001	0,002	+
Ostatní provozní výdaje		797 971 928	1 269 497 393	x	3 121 536 645	2 812 320 265	x	3 086 100 116	3 223 008 715	x
Ostatní provozní výdaje na jednotku výkonu		16 636	22 545	+	20 902	19 243	-	31664	36 029	+
Podíl ostatních výdajů na celkových výdajích		0,313	0,492	+	0,467	0,465	-	0,557	0,508	+

* Označení „x“ – údaje nejsou srovnatelné.

Přílohy

Příloha č. 1 Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2014/2015

	Kritéria hodnocení ²²⁾	Indikátory splnění kritéria ²⁾	Základní právní východiska
1	Rovný přístup ke vzdělávání	- Škola/školské zařízení pravdivě informuje o vzdělávací nabídce a postupu při přijímání ke vzdělávání způsobem dostupným všem uchazečům, přijímání uchazečů je v souladu s platnými předpisy. - Škola/školské zařízení správně identifikuje a eviduje (v dokumentaci školy/školského zařízení) děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, cizince a děti a žáky nadané. - Škola/školské zařízení ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními poskytuje informace a poradenskou pomoc v záležitostech týkajících se vzdělávání. - Škola zajišťuje pomoc při změně vzdělávacího programu, přijímá a realizuje opatření k odstranění sociálních, zdravotních a bezpečnostních bariér v průběhu vzdělávání, zajišťuje systematickou podporu žákům se SVP. - Škola převádí žáky se SVP do jiného vzdělávacího programu v souladu s právními předpisy.	§ 2 odst. 1 písm. a) a b) <i>Zásady a cíle vzdělávání</i>, § 5 <i>Školní vzdělávací programy</i>, § 16 <i>Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami</i>, § 17 <i>Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů</i>, § 20 <i>Vzdělávání cizinců</i>, § 29 odst. 1 <i>Bezpečnost a ochrana zdraví ve školách a školských zařízeních</i>, § 30 <i>Školní řád, vnitřní řád a stipendijní řád</i> a § 49 <i>Průběh základního vzdělávání</i> školského zákona³⁾ Další právní východiska Vyhláška č. 48/2005 Sb.,⁴⁾ vyhláška č. 73/2005 Sb.,⁵⁾ vyhláška č. 72/2005 Sb.,⁶⁾ antidiskriminační zákon,⁷⁾ Úmluva

²²⁾ Jednotlivá kritéria se využijí v návaznosti na charakter posuzované školy nebo školského zařízení. Kritéria jsou vždy uplatňována ve vzájemné souvislosti.

²⁾ Oranžovou barvou jsou vyznačeny indikátory, které jsou podmínkou požadovaného stavu a jejichž nenaplnění zároveň vyžaduje uložení lhůty. Červenou barvou jsou pak vyznačeny indikátory, jejichž nenaplnění může být důvodem pro podání návrhu na výmaz ze školského rejstříku. Barevné rozlišení je orientační a musí být vždy posuzováno s ohledem na individuální případ a ve vztahu k dalším kritériím. Indikátory splnění kritéria jsou vždy uplatňovány ve vzájemné souvislosti.

³⁾ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 112/2006 Sb., zákona č. 158/2006 Sb., zákona č. 161/2006 Sb., zákona č. 165/2006 Sb., zákona č. 179/2006 Sb., zákona č. 342/2006 Sb., zákona č. 624/2006 Sb., zákona č. 217/2007 Sb., zákona č. 296/2007 Sb., zákona č. 343/2007 Sb., zákona č. 58/2008 Sb., zákona č. 126/2008 Sb., zákona č. 189/2008 Sb., zákona č. 242/2008 Sb., zákona č. 243/2008 Sb., zákona č. 306/2008 Sb., zákona č. 384/2008 Sb., zákona č. 49/2009 Sb., zákona č. 227/2009 Sb., zákona č. 378/2009 Sb., zákona č. 427/2010 Sb., zákona č. 73/2011 Sb., zákona č. 331/2011 Sb., zákona č. 375/2011 Sb., zákona č. 420/2011 Sb., zákona č. 458/2011 Sb., zákona č. 472/2011 Sb., zákona č. 53/2012 Sb., zákona č. 333/2012 Sb., zákona č. 370/2012 Sb., zákona č. 241/2013 Sb., zákonného opatření Senátu č. 344/2013 Sb. a zákona č. 64/2014 Sb.

⁴⁾ Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb. a vyhlášky č. 256/2012 Sb.

⁵⁾ Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. a vyhlášky č. 103/2014 Sb.

⁶⁾ Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. a vyhlášky č. 103/2014 Sb.

		- Škola při realizaci vzdělávání zohledňuje individuální vzdělávací potřeby všech dětí a žáků. - Škola/školské zařízení má účinné preventivní nástroje zaměřené na omezení školních úrazů, školní neúspěšnosti a rizikového chování (zejména šikany, zneužívání návykových látek, záškoláctví, projevů agrese proti PP a žákům), průběžně sleduje a vyhodnocuje výsledky jejich uplatňování.	o právech dítěte,⁸⁾ příslušné RVP, § 150 <i>Výmaz z rejstříku škol a školských zařízení</i> školského zákona MŠ § 34 <i>Organizace předškolního vzdělávání</i> školského zákona ZŠ § 36 <i>Plnění povinnosti školní docházky</i> a § 37 <i>Odklad povinné školní docházky</i> školského zákona, § 15 odst. 9 vyhlášky č. 48/2005 Sb. SŠ, konzervatoře § 60 až 64 <i>Přijímání ke vzdělávání ve střední škole</i>, § 72 a násl. <i>Ukončování středního vzdělávání</i>, § 88 <i>Přijímání ke vzdělávání v konzervatoři</i>, § 90 <i>Absolutorium v konzervatoři</i> školského zákona, vyhláška č. 671/2004 Sb.,⁹⁾ vyhláška č. 177/2009 Sb.,¹⁰⁾ vyhláška č. 47/2005 Sb.,¹¹⁾ vyhláška č. 13/2005 Sb.¹²⁾ DZ ČR (2011–2015)
2	Školní vzdělávací programy	- Škola/školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s platným školským zákonem, nabídka školy odpovídá zápisu oborů vzdělání do rejstříku škol a školských zařízení. - ŠVP jsou zpracovány z hlediska cílů, plánovaných aktivit	§ 5 <i>Školní vzdělávací programy</i>, § 142 odst. 1 <i>Účinky zápisu do rejstříku škol a školských zařízení</i> školského zákona

⁷⁾ Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon), ve znění zákona č. 89/2012 Sb.

⁸⁾ Sdělení č. 104/1991 Sb. ve znění sdělení č. 41/2010 Sb. m. s., kterým se vyhlašuje Úmluva o právech dítěte.

⁹⁾ Vyhláška č. 671/2004 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách, ve znění vyhlášky č. 422/2006 Sb., vyhlášky č. 46/2008 Sb., vyhlášky č. 394/2008 Sb. a vyhlášky č. 86/2012 Sb.

¹⁰⁾ Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění vyhlášky č. 90/2010 Sb., vyhlášky č. 274/2010 Sb., vyhlášky č. 54/2011 Sb., vyhlášky č. 273/2011 Sb. a vyhlášky č. 371/2012 Sb.

¹¹⁾ Vyhláška č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem, ve znění vyhlášky č. 126/2011 Sb. a vyhlášky č. 36/2014 Sb.

¹²⁾ Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění vyhlášky č. 374/2006 Sb. a vyhlášky č. 400/2009 Sb.

		a očekávaných výstupů podle školského zákona a RVP. - Vzdělávací nabídka školy/školského zařízení zohledňuje reálné podmínky a možnosti školy/školského zařízení a vnější vlivy (sociální, regionální). - ŠVP je naplňován v souladu s požadavky příslušného RVP. - Změny a inovace ŠVP vznikají na základě legislativních změn, úprav RVP a praxe, přijímaná opatření vycházejí ze zásad a cílů platného školského zákona a priorit rozvoje vzdělávání vyjádřených např. v DZ a DZK. - Vzdělávací nabídka střední školy umožňuje vertikální i horizontální prostupnost oborů vzdělání.	Další právní východiska Vyhláška č. 74/2005 Sb.,¹³⁾ vyhláška č. 108/2005 Sb.,¹⁴⁾ příslušné RVP, § 150 <i>Výmaz z rejstříku škol a školských zařízení školského zákona</i>
3	Řízení školy	- Škola/školské zařízení splňuje požadavky na odbornou a pedagogickou úroveň poskytovaného vzdělávání a školských služeb. - Škola/školské zařízení pravdivě vykazuje údaje o činnosti (např. výkaznictví, výroční zpráva). - Úroveň řízení odpovídá typu školy/školského zařízení, její/jeho velikosti a personálnímu složení, rozhodovací pravomoci jsou sladěny s následnými výkonnými kompetencemi a příslušnými zdroji. - Škola má stanoveny jasné a měřitelné cíle, ze kterých vychází systém plánování. - Na strategickém řízení a pravidelném hodnocení školy/školského zařízení se podílejí další pracovníci školy/školského zařízení (pedagogická rada, metodické orgány, výchovný poradce, metodik prevence apod.). - Škola má vytvořeny kontrolní a hodnotící mechanismy sloužící k posouzení dosažených výsledků. Přijímá opatření pro zlepšení, inovuje cíle a plány. - Organizační struktura vyhovuje aktuálním potřebám a strategickým	§ 10 Výroční zprávy, § 12 odst. 2 <i>Hodnocení škol, školských zařízení a vzdělávací soustavy</i>, § 28 odst. 5 <i>Dokumentace škol a školských zařízení</i>, § 30 <i>Školní řád, vnitřní řád a stipendijní řád</i> a § 164 <i>Ředitel školy a školského zařízení školského zákona</i> Další právní východiska § 150 <i>Výmaz z rejstříku škol a školských zařízení školského zákona</i>

¹³⁾ Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 109/2011 Sb. a vyhlášky č. 279/2012 Sb.

¹⁴⁾ Vyhláška č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, ve znění vyhlášky č. 436/2010 Sb.

		záměrům rozvoje školy/školského zařízení, ve vnitřních normách (např. školní řád) jsou dobře popsána práva a povinnosti všech účastníků vzdělávání, jejich dodržování se pravidelně monitoruje a vyhodnocuje (např. v pedagogické radě). - Škola/školské zařízení monitoruje a vyhodnocuje sociální klima školy/školského zařízení a klima třídy/skupiny v oblasti primární prevence a vlivu na podmínky, průběh a výsledky vzdělávání. - Škola/školské zařízení zajišťuje dohled nad dětmi a nezletilými žáky. - Škola zajišťuje spolupráci při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. - Škola/školské zařízení pracuje s výsledky hodnocení České školní inspekce, v případě zjištěných nedostatků přijímá a realizuje opatření k jejich odstranění.	
4	Personální podmínky	- Škola/školské zařízení přijímá opatření k omezování personálních rizik (např. kvalifikovanost, věková struktura, fluktuace). - Škola/školské zařízení systematicky podporuje začínající PP do 3 let praxe. - Školní systém odměňování PP podporuje realizaci ŠVP. - Struktura využití pracovní doby PP a jejího naplňování je v souladu s platnými předpisy (např. přímá a nepřímá pedagogická činnost). - Škola/školské zařízení vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školní systém DVPP prioritně podporuje realizaci ŠVP, u všech PP zejména podporuje zlepšení informační gramotnosti a schopnosti komunikace v CJ, osvojení metod	§ 164 odst. 1 písm. c) a e) Ředitel školy a školského zařízení školského zákona, zákon o pedagogických pracovnících¹⁵⁾ Další právní východiska Vyhláška č. 317/2005 Sb.,¹⁶⁾ nařízení vlády č. 75/2005 Sb.,¹⁷⁾ příslušné RVP

¹⁵⁾ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 179/2006 Sb., zákona č. 264/2006 Sb., zákona č. 189/2008 Sb., zákona č. 384/2008 Sb., zákona č. 223/2009 Sb., zákona č. 227/2009 Sb., zákona č. 422/2009 Sb., zákona č. 159/2010 Sb., zákona č. 420/2011 Sb. a zákona č. 333/2012 Sb.

¹⁶⁾ Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb. a vyhlášky č. 329/2013 Sb.

¹⁷⁾ 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 nařízení vlády č. 273/2009 Sb.

		hodnocení, možnost rozšíření specializací PP (např. výchovný poradce, koordinátor ICT, koordinátor ŠVP, speciální pedagog, školní metodik prevence). Škola/školské zařízení podporuje mobilitu PP (např. zahraniční stáže, LEONARDO, výměnné pobyty).	
5	Materiální předpoklady	- Škola/školské zařízení zajišťuje bezpečné prostředí pro vzdělávání a zdravý sociální, psychický i fyzický vývoj dětí a žáků při všech činnostech pořádaných školou/školským zařízením. - Škola/školské zařízení realizuje opatření k udržení a zlepšování prostorových podmínek pro vzdělávání v souladu s oborovou skladbou a předpisy BOZ, PO, splňuje požadavky na bezbariérovost. - Škola/školské zařízení zajišťuje obnovu a rozvoj materiálně--technických podmínek pro realizaci ŠVP v souladu s RVP. - Škola/školské zařízení zajišťuje obnovu a modernizaci vybavenosti ICT a jejich vhodné využívání ve výuce a v administrativě. - Škola/školské zařízení průběžně zkvalitňuje vybavení potřebné k praktické výuce, zajišťuje modernizaci přístrojů a techniky a jejich vhodné a efektivní využívání ve výuce. - Škola/školské zařízení průběžně zkvalitňuje vybavení potřebné k výuce tělesné výchovy a zajišťuje jeho efektivní využívání ve výuce.	§ 29 odst. 1 a 2 <i>Bezpečnost a ochrana zdraví ve školách a školských zařízeních</i> školského zákona Další právní východiska Vyhláška č. 410/2005 Sb.,¹⁸⁾ příslušné RVP, § 150 <i>Výmaz z rejstříku škol a školských zařízení</i> školského zákona § 23 <i>Organizace škol</i> školského zákona MŠ vyhláška č. 14/2005 Sb.¹⁹⁾ ZŠ vyhláška č. 48/2005 Sb. SŠ, konzervatoře vyhláška č. 13/2005 Sb.
6	Finanční předpoklady	- Škola/školské zařízení používá efektivně a hospodárně finanční prostředky přidělené ze státního rozpočtu v souladu se ŠVP a s účelem, na který byly přiděleny. - Škola/školské zařízení určuje priority podle rozpočtových možností, sleduje dílčí výdaje školy ve vybraných oblastech podle priorit DZ, DZK (provázání rozpočtu se strategickými prioritami); koncepční	§ 160 až 163 <i>Financování škol a školských zařízení ze státního rozpočtu</i> školského zákona, zákon č. 306/1999 Sb.²⁰⁾

¹⁸⁾ Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění vyhlášky č. 343/2009 Sb.

¹⁹⁾ Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb. a vyhlášky č. 314/2012 Sb.

²⁰⁾ Zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění zákona č. 132/2000 Sb., zákona č. 255/2001 Sb., zákona č. 16/2002 Sb., zákona č. 284/2002 Sb., zákona č. 562/2004 Sb., zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 179/2006 Sb. a zákona č. 227/2009 Sb.

		záměry rozvoje školy jsou schváleny a podporovány zřizovatelem. - Škola/školské zařízení vhodně využívá možnosti rozvojových projektů MŠMT, projektů ESF (např. OP VK, krajské globální granty apod.) a dalších činností. - Na financování školy/školského zařízení se podílí další fyzické nebo právnické osoby v souladu s platnými předpisy (podíl příspěvku z rozpočtu zřizovatele, sponzorských darů, plateb rodičů a žáků).	Další právní východiska Zákon č. 563/1991 Sb.,²¹⁾ § 23 <i>Organizace škol školského zákona</i> a vyhláška č. 14/2005 Sb., vyhláška č. 48/2005 Sb., vyhláška č. 13/2005 Sb., § 150 <i>Výmaz z rejstříku škol a školských zařízení školského zákona</i>
7	Efektivní organizace vzdělávání	- Škola naplňuje učební plány podle schválených ŠVP v souladu se školským zákonem a RVP. - Organizace vzdělávání, volba vhodných vyučovacích metod a forem práce účinně podporují naplňování ŠVP. - Využití disponibilních hodin, nabídka nepovinných a volitelných vyučovacích předmětů je v souladu s profilací stanovenou ŠVP a podporuje úspěšnost žáka. - Škola organizuje teoretické a praktické vyučování v souladu s právními předpisy (začátek a konec vyučování, počet vyučovacích hodin v jednom dni, zařazení a délka přestávek, smlouvy o obsahu, rozsahu a podmínkách praktického vyučování, počty žáků ve třídách, odděleních a skupinách). - Praktické vyučování škola zajišťuje také v reálném pracovním prostředí ve spolupráci se zaměstnavatelskou sférou. - Škola pro děti a žáky se SVP, cizince a děti a žáky nadané organizuje vzdělávání formami, které odpovídají jejich potřebám. - Škola má koncepci domácí přípravy žáků ve spolupráci s rodinou (účinná podpora rozvoje vzdělávání žáků, spolupráce s rodinou). - Škola zajišťuje včasnou podporu dětem a žákům s riziky školní neúspěšnosti (opatření k vyrovnání vývoje dětí s odkladem povinné	§ 7 odst. 2 <i>Vzdělávací soustava, školy a školská zařízení</i>, § 16 <i>Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami</i> a § 17 <i>Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů</i> školského zákona Další právní východiska Příslušné RVP, § 34 <i>Organizace předškolního vzdělávání</i>, § 46 <i>Organizace základního vzdělávání</i>, § 65 <i>Organizace středního vzdělávání</i> školského zákona, vyhláška č. 73/2005 Sb., vyhláška č. 14/2005 Sb., vyhláška č. 48/2005 Sb., vyhláška č. 13/2005 Sb., § 150 <i>Výmaz z rejstříku škol a školských zařízení</i> školského zákona

²¹⁾ Zákon č. 563/1991 Sb., o účetnictví, ve znění zákona č. 117/1994 Sb., zákona č. 227/1997 Sb., zákona č. 492/2000 Sb., zákona č. 353/2001 Sb., zákona č. 437/2003 Sb., zákona č. 257/2004 Sb., zákona č. 669/2004 Sb., zákona č. 179/2005 Sb., zákona č. 495/2005 Sb., zákona č. 57/2006 Sb., zákona č. 81/2006 Sb., zákona č. 230/2006 Sb., zákona č. 264/2006 Sb., zákona č. 69/2007 Sb., zákona č. 261/2007 Sb., zákona č. 296/2007 Sb., zákona č. 348/2007 Sb., zákona č. 126/2008 Sb., zákona č. 304/2008 Sb., zákona č. 227/2009 Sb., zákona č. 230/2009 Sb., zákona č. 410/2010 Sb., zákona č. 188/2011 Sb., zákona č. 355/2011 Sb., zákona č. 428/2011 Sb., zákona č. 458/2011 Sb., zákona č. 167/2012 Sb., zákona č. 239/2012 Sb., zákona č. 503/2012 Sb. a zákona č. 344/2013 Sb.

		školní docházky, doučování, opatření v případě selhání spolupráce s rodinou, opatření vedení školy směrem k pedagogům při nezohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce atd.).	
8	Účinná podpora rozvoje osobnosti dětí a žáků	• Formy vzdělávání umožňují zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji. • V průběhu vzdělávání jsou uplatňovány účinné moderní pedagogické metody a přístupy. • Aktivita při vzdělávání podporují rozvoj klíčových kompetencí dětí a žáků podle požadavků RVP. • PP motivují děti a žáky k využívání různých vzdělávacích a zájmových aktivit včetně odborných soutěží a přehlídek apod. • PP diferencují nároky a požadavky podle schopností a možností dětí nebo žáků. • PP vedou děti nebo žáky k samostatné práci a uplatňují individualizovanou výuku. • PP uplatňují při výuce pravidla stanovená školním řádem. • PP provádějí pedagogickou diagnostiku v hodnocení dětí a žáků. • PP poskytují dětem a žákům a získávají od dětí a žáků zpětnou vazbu (rozvoj sebehodnocení, osvojování vhodných strategií učení, podpora celoživotního učení).	§ 2 odst. 1 písm. b), e) a f) <i>Zásady a cíle vzdělávání</i>, § 30 <i>Školní řád, vnitřní řád a stipendijní řád</i> a § 116 <i>Školská poradenská zařízení</i> školského zákona, vyhláška č. 72/2005 Sb. Další právní východiska Příslušné RVP
9	Partnerství	• Škola/školské zařízení spolupracuje se zákonnými zástupci nezletilých dětí a žáků, rodiči zletilých žáků, popřípadě s osobami, které vůči zletilým žákům plní vyživovací povinnost (informovanost, zapojení v orgánech školy, komunikace se školou/školským zařízením, společné akce školy/školského zařízení a zákonných zástupců dětí a žáků). • Škola vytváří podmínky pro práci školské rady, pokud je podle školského zákona zřízena, a umožňuje jí podílet se na správě školy. • Škola podporuje vznik žákovské samosprávy a umožňuje jí podílet se na správě školy. • Škola/školské zařízení spolupracuje i s dalšími partnery při vytváření vzdělávací nabídky, při tvorbě a inovacích ŠVP, při	§ 12 <i>Hodnocení škol, školských zařízení a vzdělávací soustavy</i>, § 21 <i>Práva žáků, studentů a zákonných zástupců nezletilých žáků</i>, § 167 a násl. <i>Školská rada</i> školského zákona Další právní východiska Příslušné RVP

		zajištění DVPP, při hodnocení dosažených výsledků odborného vzdělávání, při ukončování vzdělávání a při zajištění praktického vyučování (např. zaměstnavatelé, partnerské školy, nestátní neziskové organizace, poradenská zařízení, výzkumné instituce). Škola/školské zařízení podporuje mobilitu žáků (např. zahraniční stáže, LEONARDO, výměnné pobyty).	
10	Účinná podpora rozvoje funkčních gramotností dětí a žáků	- Školní vzdělávací strategie se zaměřují na podporu rozvoje funkčních gramotností dětí a žáků, včetně dětí a žáků se SVP, dětí a žáků nadaných a cizinců, a to zejména čtenářské, matematické, finanční, sociální, přírodovědné, informační gramotnosti a schopnosti komunikace v CJ podle RVP. Zákonní zástupci dětí a žáků a žáci jsou správně a včas informováni o průběhu vzdělávání a požadovaných výstupech v jednotlivých oblastech vzdělávání podle ŠVP a RVP. - Škola/školské zařízení přijímá opatření ke zlepšování podpory funkčních gramotností (např. inovace obsahu vzdělávání, přizpůsobování organizačních struktur aj.). - Škola/školské zařízení nabízí další aktivity a speciální programy pro nadané děti a žáky.	§ 2 odst. 1 písm. g) <i>Zásady a cíle vzdělávání</i> školského zákona Další právní východiska Příslušné RVP
11	Systematické hodnocení individuálních a skupinových výsledků vzdělávání dětí a žáků	- Škola soustavně zjišťuje a vyhodnocuje úroveň výstupů a individuálních a skupinových výsledků v oblastech vymezených RVP a podle standardů příslušného stupně vzdělání (např. školní didaktické testy). - Škola dosahuje požadovaných výstupů ve vybraných povinných vyučovacích předmětech (ČJ, AJ, M) podle RVP. - Škola plánovitě sleduje úspěšnost dětí a žáků při přechodu z nižšího na vyšší stupeň vzdělávání (přechod z 1. na 2. stupeň ZŠ, vstupní ročníky: přechody MŠ-ZŠ-SŠ, adaptace žáků). - Škola využívá příležitosti k porovnání hodnocení skupinových a individuálních výsledků žáků z více zdrojů (např. interní testování, ověřování výsledků vzdělávání prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování iSET, jiná externí testování).	§ 2 odst. 1 písm. g) <i>Zásady a cíle vzdělávání</i>, § 30 odst. 2 a 4 <i>Školní řád, vnitřní řád a stipendijní řád</i> školského zákona Další právní východiska Příslušné RVP

		• PP při vzdělávacích činnostech průběžně hodnotí výsledky a pokrok jednotlivých dětí a žáků v souladu s pravidly stanovenými v ŠVP a ve školním řádu; ve výuce využívají strategie formativního hodnocení.	
12	Systémové hodnocení celkových výsledků vzdělávání školy	• Škola/školské zařízení sleduje a hodnotí celkovou úspěšnost dětí a žáků v realizovaných vzdělávacích programech a soulad výsledků vzdělávání podle ŠVP s požadavky stanovenými v RVP (ukončování vzdělávání a dosažení stupně vzdělání, případně uzlové body vzdělávací dráhy). • Škola sleduje počty a příčiny odchodů ze vzdělávání, vyhodnocuje je a přijímá opatření. • Škola/školské zařízení sleduje efektivitu a úspěšnost školních systémů v oblasti BOZ, prevence rizikového chování a školní neúspěšnosti a přijímá opatření k nápravě zjištěných nedostatků. • Škola využívá výstupy externích hodnocení výsledků vzdělávání (např. využití příležitostí srovnání výsledků s jinými školami, a to na regionální, národní nebo mezinárodní úrovni). • Škola sleduje další uplatnění svých absolventů (při dalším studiu, na trhu práce). • Škola/školské zařízení sleduje a hodnotí přínos realizovaných rozvojových projektů pro realizaci ŠVP. • Škola prezentuje výsledky vzdělávání veřejně (např. www, veletrhy škol).	§ 2 odst. 1 písm. g) <i>Zásady a cíle vzdělávání</i>, § 12 <i>Hodnocení škol, školských zařízení a vzdělávací soustavy</i> školského zákona Další právní východiska Příslušné RVP DZ ČR (2011–2015)

Příloha č. 2 Změny v právních předpisech souvisejících se vzděláváním, které nabýly účinnosti ve školním roce 2014/2015

Novely zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů:

- Zákon č. 250/2014 Sb., o změně zákonů souvisejících s přijetím zákona o státní službě (účinnosti nabyl dne 1. ledna 2015).

Česká školní inspekce je služebním úřadem a její pracovníci vykonávající činnost v oborech služby jsou státními zaměstnanci. Nadřízeným služebním úřadem České školní inspekce je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

- Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony (účinnosti nabyl dne 1. května 2015, vybraná ustanovení nabývají účinnosti až 1. září 2015, resp. 1. září 2016).

Novelizace přinesla řadu dílčích úprav v různých oblastech. Např. byla zavedena do té doby jen pokusně ověřovaná jednotná zadání závěrečných zkoušek; došlo k úpravám přístupu k žákům plnících povinnou školní docházku v zahraničí ve vazbě na praktické zkušenosti; výslovnou úpravou v zákoně je vztaženo rozhodování ve správním řízení i na ředitele tzv. soukromých a církevních škol (byť tak bylo již dříve dovozeno judikaturou); zakotveno oprávnění České školní inspekce provádět inspekční hodnoticí činnost ve vyšších odborných školách; upravena byla také pravidla nakládání s údaji ze zjišťování výsledků vzdělávání.

Další úpravy ve vazbě zejména na změnu koncepce práce s dětmi, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, dále např. možnost nahradit maturitní zkoušku z cizího jazyka výsledkem úspěšně vykonané standardizované zkoušky z tohoto jazyka doložené jazykovým certifikátem, nabydou účinnosti až v dalším období.

Novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů:

- Zákon č. 197/2014 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (účinnosti nabyl dne 1. ledna 2015).

V souvislosti s koncem přechodného období, kdy mohli vykonávat přímou pedagogickou činnost i nekvalifikovaní pedagogičtí pracovníci, byly přijaty další výjimky týkající se odborné kvalifikace: pro starší 55 let s 20letou praxí, pro případy, kdy nelze zajistit vzdělání kvalifikovaným pracovníkem, pro odborníky, umělce, pro rodilé mluvčí. Se zpřísněním požadavků na odbornou kvalifikaci byla zrušena též výjimka z povinnosti odborné kvalifikace ředitelů (zrušen § 32a).

- Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony (v příslušné části účinnosti nabyl dne 1. května 2015).

Zrušen specifický kvalifikační požadavek pro pedagogické pracovníky vzdělávající žáky, kteří nemohou vnímat řeč sluchem.

- Zákon č. 332/2014 Sb., kterým se mění zákon č. 221/1999 Sb., o vojácích z povolání, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony (účinnosti nabyl dne 1. července 2015).

Navazuje na novější úpravu platů pro vojáky z povolání (zákon č. 563/2004 Sb. obsahoval zvláštní úpravu pro příplatky za přespočetné hodiny pouze pro školy zřizované ministerstvem obrany).

Novela zákona č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů:

- Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony (účinnosti nabyl dne 1. května 2015, vybraná ustanovení ve vazbě na změnu úpravy práce s dětmi, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami nabývají účinnosti až 1. září 2016).

Podklady z inspekční činnosti pro žádost o zvýšenou dotaci je možné nově předložit v prodlouženém termínu do 31. ledna. Přitom bude posuzována specificky každá škola nebo školské zařízení, jejichž činnost právnická osoba vykonává.

Novela nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů:

- Nařízení vlády č. 167/2014 Sb. (účinnosti nabylo dne 31. srpna 2014).
Tímto nařízením se soustava oborů rozšiřuje o obory vojenské lyceum, provozní technika, lesní mechanizátor.
- Nařízení vlády č. 197/2015 Sb. (účinnosti nabylo dne 31. srpna 2015, tj. využitelné bude až pro další školní rok).
Tímto nařízením se soustava oborů rozšiřuje o obor dvojjazyčné gymnázium.

Novela vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů:

- Vyhláška č. 173/2014 Sb. (účinnosti nabyla dne 1. září 2014).
Dílčí úpravy dle zkušeností v praxi (například termíny zpřístupnění hodnocení písemných prací nebo podmínky a způsob vydání protokolu o výsledcích společné části maturitní zkoušky).
- Vyhláška č. 214/2015 Sb. (účinnosti nabyla dne 1. září 2015, tj. využitelné bude až pro další školní rok).
Reflektuje úpravu školského zákona a stanoví bližší podmínky pro nahrazení maturitní zkoušky z cizího jazyka výsledkem úspěšně vykonané standardizované zkoušky z tohoto jazyka doložené jazykovým certifikátem.

Novela vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů:

- Vyhláška č. 103/2014 Sb. (účinnosti nabyla dne 1. září 2014).
Došlo k úpravě doby platnosti doporučení k zařazení pro žáky vzdělávající se podle vzdělávacího programu upraveného pro žáky s lehkým mentálním postižením.

Novela vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů:

- Vyhláška č. 103/2014 Sb. (účinnosti nabyla dne 1. září 2014).

Došlo ke změnám v možnostech zařazování do školy zřízené pro žáky se zdravotním postižením, není již možné zařadit žáky se sociálním znevýhodněním a žáky se zdravotním znevýhodněním, stávající zařazení však nepozbývá platnosti.

Novela vyhlášky č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů:

- Vyhláška č. 17/2015 Sb. (účinnosti nabyla dne 1. února 2015).

Nová úprava umožňuje poskytovat dietní stravování, pokud to zdravotní stav strávnicka podle potvrzení lékaře vyžaduje; nemusí být zachováno plnění výživových norem a jídla mohou být připravována i jiným provozovatelem stravovacích služeb; výběr potravin, receptur, sestavení jídelního lístku a způsob přípravy jídel vydávaných v rámci dietního stravování provádí nutriční terapeut; finanční normativ se stanoví podle cen potravin.

Novela vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů:

- Vyhláška č. 272/2014 Sb. (účinnosti nabyla dne 25. listopadu 2014).

Změněna minimální délka doplňujícího studia k získání způsobilosti vykonávat činnost speciálního pedagoga na 350 hodin (z 650).

Vyhláška č. 3/2015 Sb., o některých dokladech o vzdělání (účinnosti nabyla dne 1. 1. 2015, tj. využitelné bude až pro školní rok 2015/2016)

- Nová vyhláška zrušila předchozí vyhlášku č. 223/2005 Sb.

Nové formuláře obsahují tzv. QR kód. Přechodná ustanovení – do 30. září 2017 lze používat tiskopisy podle vyhlášky č. 223/2005 Sb., ve znění účinném přede dnem nabytí účinnosti této vyhlášky.

Další zásadní dokumenty vydané ve školním roce 2014/2015

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020

- <http://www.vzdelavani2020.cz/>

Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016–2018

- <http://www.vzdelavani2020.cz/>

Metodický pokyn, kterým se stanoví standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči

- <http://www.msmt.cz/file/35026/>

Pomůcka pro ředitele škol při tvorbě školního řádu

- <http://www.msmt.cz/file/35220/>

Změny rámcových vzdělávacích programů

- Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterými se mění některé RVP středního vzdělávání (http://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/opatreni-ministra-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterymi-se?lang=1&ref=m&so_urce=email)

Příloha č. 3 Vybrané náměty a doporučení ČŠI pro MŠMT

Česká školní inspekce ve školním roce 2014/2015 podávala Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy náměty a připomínky mimo jiné v následujících oblastech a příslušnou problematiku s MŠMT konzultovala. Součástí přehledu nejsou připomínky v rámci vnitřního připomínkového řízení, které pouze upozorňují na nesrovnalosti a neprovázanost úpravy, formulační nejednoznačnost apod. (zpravidla byly v rámci vnitřního připomínkového řízení zapracovány). Dále nebyly do přehledu zařazeny připomínky, které nemají přímý vliv na školy a školská zařízení a účastníky vzdělávání, zahrnuty nejsou ani připomínky k návrhu služebního zákona.

1. Ohledně některých **dotačních programů** Česká školní inspekce obecně upozorňuje, že tento způsob financování není nejvhodnější tam, kde se jedná o prostředky na nezbytnou činnost škol. Financování prostřednictvím programů přenáší administrativní nároky spojené se sledováním vyhlášených programů a podáváním žádostí na školy/školská zařízení. V některých případech pak může poskytnutí dotace na omezenou dobu (např. jednoho roku) být překážkou dlouhodobějších koncepcí na straně škol/školských zařízení. Česká školní inspekce upozornila též na vhodnost umožnit i elektronické podávání žádostí.
2. Česká školní inspekce již měla ve školním roce 2014/2015 k dispozici robustní informační systém **InspIS**, jehož jednotlivé moduly umožňují evidenci údajů pro různé resortní programy, vzdělávání a pořádání e-learningových kurzů, testování, ankety a další. Přitom systém ve své základní podobě může být k dispozici bez nutnosti nákupu licencí Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy i jím zřizovaným organizacím. Proto i ve školním roce 2014/2015 doporučila Česká školní inspekce možnost využití tohoto systému, resp. jeho jednotlivých modulů v resortu (např. v rámci implementace kariérního systému učitelů, možné využití v rámci zkoušek zajišťovaných Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání).
3. V průběhu školního roku 2014/2015 byl připravován **Akční plán inkluzivního vzdělávání** na období 2019–2020. Česká školní inspekce doporučila více konkretizovat akční plán, stanovit cílový stav a vymezit indikátory pro sledování stavu. Dále doporučuje dopracování v zohlednění diskutovaného tématu zavedení supervizí a intervizí pro pedagogické pracovníky tak, jak je běžné v sociálních službách. Opatření, která jsou zaváděna a podporována, dle názoru ČŠI vyžadují v mnoha případech také snížení počtu dětí, žáků ve třídě, při počtu např. 28 dětí ve třídě MŠ a 30 žáků ve třídě ZŠ je dáno riziko snížení účinnosti přijatých opatření.
4. V srpnu 2015 pak byla do vnitřního připomínkového řízení MŠMT **předložena Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání**. S ohledem na očekávanou masivnější inkluzi je třeba zajistit posílení týmů školních poradenských pracovišť o specialisty (speciální pedagogy). Specifickým tématem je pak zrušení přílohy RVP ZV pro žáky s LMP. Náprava stavu, kdy příloha nebyla ani samostatným vzdělávacím programem, ani vzdělávacím programem RVP ZV, je žádoucí. Nicméně zahrnutí přílohy obsahující řadu konkrétních ustanovení do obecné úpravy RVP ZV (část 8) může přinést řadu komplikací, administrativní zátěž spočívající v povolování IVP, sladění odlišných učebních plánů v jedné třídě. Rizikem je snížení počtu hodin vzdělávacího oboru Člověk a svět práce, který přímo směřuje k úspěšnému uplatnění se na trhu práce.
5. Tragická událost, ke které došlo v prvním pololetí roku 2014/2015, byla impulzem pro znovuotevření diskuse nad přijetím **vyhlášky k zajištění bezpečnosti a ochrany**

zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. Česká školní inspekce by přijetí legislativního textu uvítala, připomněla též, že Stálý výbor pro legislativu Rady vlády pro bezpečnost a ochranu zdraví při práci dlouhodobě na chybějící legislativní úpravu upozorňuje. Při jednáních bylo však rozhodnuto, že úprava bude vydaná pouze formou metodického pokynu a vydání minimálního standardu bezpečnosti. ČŠI upozornila na nutnost stanovit možné odchylky vyžádané organizačním či architektonickým uspořádáním.

K metodice Česká školní inspekce mj. uplatnila námět týkající se dohledu nad dětmi a nezletilými žáky po ukončení vyučování. Není ujasněné stanovisko, jak může škola postupovat **v době po vyučování, za jakých podmínek musí zajistit dohled** až do doby, než si dítě, žáka vyzvedne oprávněná osoba, za jakých podmínek může zamezit dalšímu pobytu ve škole atd.

6. Opakovaně bylo upozorněno na nedostatečnou přípravu na **výuku cizího jazyka v předškolním vzdělávání**. Učitelé mateřských škol nejsou odpovídajícím způsobem odborně či jazykově vybaveni, jazyková propedeutika je tak zajišťována nestandardními způsoby, které mohou zasahovat do organizace vzdělávání podle ŠVP – zejména využitím kroužků hrazených rodiči.
7. Česká školní inspekce opětovně upozornila na nevyhovující situaci ohledně **pracovních sešitů**, které jsou ve školách hojně využívány jako doprovodný materiál k učebnicím, či jako další učební text. Ačkoli pracovní sešity jsou často společně s učebnicí označeny schvalovací doložkou, a měly by tak být poskytovány školou bezplatně, vzhledem k tomu, že jde o „spotřební“ materiál, který není možné bez problémů využít opakovaně, školy nemají na úhradu pracovních sešitů dostatek prostředků.
8. I v roce 2014 Česká školní inspekce upozorňovala na nepřipravenost modelu tzv. **mistrovské zkoušky**, nejasnou koncepci a neprovázanost úpravy. Pokud by měl být model mistrovské zkoušky dopracován a uplatňován, bylo by nezbytné jasné vymezit podmínky, kritéria pro realizaci atd.
9. Ve spolupráci s MŠMT je sledována a koordinována agenda v souvislosti se zapojením ČR do systému **Evropských škol**.
10. S koncem školního roku byl předložen do vnitřního připomínkového řízení MŠMT **standard učitele** v jednotlivých oblastech. Česká školní inspekce upozornila na rizika navržené úpravy: velmi široký záběr požadavků na jednotlivé pedagogické pracovníky, kdy většinou pedagogický pracovník bude vynikat pouze v některých oblastech. Značné požadavky na postup do dalšího kariérního stupně, bez spojení s vyšší odpovědností. Materiál je velmi obecný a nezohledňuje odlišnosti mezi učiteli různých druhů škol (např. MŠ), málotřídek apod.

Další náměty a doporučení jsou obsaženy v jednotlivých tematických zprávách a informacích.

Příloha č. 4 Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI

Aby všichni čtenáři výroční zprávy vnímali pojmy užívané v rámci tohoto dokumentu a šířeji také v rámci inspekční činnosti jednotně, zpracovala Česká školní inspekce (dále „ČŠI“) následující slovník vybrané terminologie. Vzhledem k tomu, že pedagogická terminologie není vždy zcela jednotná, pracuje slovník s nejčastějšími charakteristikami pojmů v přímé návaznosti na jejich užívání v rámci hodnoticích a kontrolních činností ČŠI. Definice jednotlivých pojmů a jejich validita prošly odbornou externí supervizí provedenou akademickými experty.

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 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 atp. 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, metody zkušenostního učení (zážitkové pedagogiky). ČŠI sleduje využívání všech zde zmíněných aktivizujících metod ve výuce v rámci inspekční hospitační činnosti.

→*Hospitace inspekční*; →*Metody výuky*

Č

Čtenářská gramotnost

Porozumění psanému textu, používání psaného textu a přemýšlení o něm s cílem rozvoje poznání a celkového potenciálu jedince, aby byl aktivním členem 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.

→*Funkční gramotnost*

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 možnosti jako 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, pomoc asistentů pedagoga.

→*Hodnocení formativní*

E

Evaluace externí

Hodnocení škol prováděné orgány inspekce, agenturami pro srovnávání škol, na základě národních srovnávacích zkoušek aj. V České republice realizuje externí evaluaci škol zejména ČŠI, dále zřizovatelé.

Evaluace interní

Hodnocení činností (procesů, výsledků apod.) samotnou školou →*evaluační činnosti*.

Evaluace škol

Hodnocení výsledků a fungování jednotlivých škol na základě přesných ukazatelů a procedur monitorování. Je součástí celkové pedagogické evaluace.

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*

Evropská škola

Škola určená žákům z různých etnických, jazykových a kulturních prostředí Evropy. Evropské školy poskytují 5leté primární (ekvivalent 1. stupně ZŠ) a 7leté sekundární vzdělávání (ekvivalent 2. stupně ZŠ a úplného středního vzdělání ukončeného maturitní zkouškou). Každá škola zahrnuje několik oddělených jazykových sekcí, ve kterých jsou žáci vyučováni ve svém mateřském jazyce.

F

Finanční gramotnost

Finanční gramotnost 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 vyučování

Nejběžnější → *organizační forma výuky* ve škole. Učitel řídí učební činnost velké skupiny žáků současně, proces učení probíhá však převážně individuálně. Předností je jeho možnost působení na celou skupinu. 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:

1. 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 ngramotnost (angl. functional illiteracy).

2. 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

Hodnocení průběžné, podstatou je časté hodnocení pokroku žáka v učení a porozumění jeho učebním potřebám. Žák je do hodnocení zapojován. Důležitá je častá zpětná vazba, aby žák porozuměl tomu, jak si prozatím vede a jaké výukové strategie povedou k pokroku v jeho učení. Podstatou úkolů (individuálních, skupinových, krátkodobých, dlouhodobých apod.), které jsou využívány v rámci průběžného hodnocení, je smysluplná činnost žáka, podpora porozumění a osvojení učební látky tím, že se jí žák průběžně zabývá, nikoli pouze v krátkém čase memoruje. Formativní hodnocení může mít různé formy. Cílem je získat informace o průběhu procesu, jevu, o aktuálním stavu, momentální výkonnosti, diagnostikovat případné závady, odchylky, typické chyby tak, aby bylo možné včas poskytnout zpětnou vazbu všem zúčastněným, provést potřebné změny a odstranit případné nedostatky.

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

Úkolem hodnoticí činnosti jako objektivní činnosti je zjišťovat u škol/→*školských zařízení* (dále „školy“) úroveň poskytovaného vzdělávání, podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, a to zejména z hlediska účinnosti podpory rozvoje osobnosti dítěte a žáka a dosahování požadovaných cílů vzdělávání ze strany školy. Hodnoticí činnost se dlouhodobě zaměřuje také na témata zakotvená v dokumentech Evropské unie, 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 ve školním roce 2014/2015 používána čtyřstupňová hodnoticí škála:

a) Krizový stav odpovídající výmazu ze školského rejstříku. Činnost školy není v souladu se školským zákonem, je ohrožena bezpečnost a zdraví účastníků vzdělávání nebo zaměstnanců školy, škola nemá personální, materiální nebo finanční předpoklady pro činnost podle školského zákona. Právnícká osoba vykonávající činnost školy úmyslně uvedla nepravdivé údaje v povinných výkazech.

b) Rizikový stav s možností nápravy v dané lhůtě. V posuzované oblasti jednoznačně převažuje negativní stav, při probíhajících činnostech dochází k porušování právních předpisů, nedodržování školního vzdělávacího programu (schválených učebních dokumentů). Plánování a řízení kvality a trvalého rozvoje dané oblasti nejsou účinné nebo je nelze prokázat, vyskytují se závažné nedostatky. Systém vnitřní kontroly a vlastního hodnocení je nedostatečný, neúplný nebo neúčinný.

c) Požadovaný stav. V posuzované oblasti převažuje běžný (standardní) funkční stav, činnosti probíhají v souladu s právními předpisy, školním vzdělávacím programem (schválenými učebními dokumenty), k jejich porušení dochází výjimečně. Zjištěné nedostatky jsou převážně zanedbatelné a je možné je odstranit ve velmi krátké lhůtě nebo v průběhu inspekční činnosti na místě. Systém vnitřní kontroly a vlastního hodnocení je dostatečný a úplný.

d) Nadstandardní stav. V hodnoceném kritériu jednoznačně převažuje výborný stav, činnosti probíhají v souladu s právními předpisy, školním vzdělávacím programem (schválenými učebními dokumenty). Škola má funkční systém vnitřní kontroly a vlastního hodnocení na všech úrovních. Je úspěšná v projektech národních i mezinárodních (např. rozvojové programy, projekty ESF). V případě dílčích nedostatků škola průběžně přijímá opatření a daří se je realizovat.

V případě soukromých škol je následně hodnocení převedeno do vymezení podle zvláštního právního předpisu.

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, ale 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. Hospitaci provádí školní inspektor s příslušnou nebo příbuznou aprobačí. Bývá doplněna pohospitačním rozhovorem. Inspekční hospitace se zaměřuje na sledování a hodnocení procesu vzdělávání se zaměřením na jeho kvalitu a účinnost a naplňování →*školního vzdělávacího programu* 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.

→*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*, přístupu k žákům nadaným a se →*speciálními vzdělávacími potřebami* apod. Tato zjištění zaznamenává do hospitačního záznamu v elektronickém systému pro záznam dat (InspIS DATA). Je tak umožněna souhrnná analýza informací získaných z hospitační činnosti dle různých kritérií a potřeb ČŠI, např. za určitý stupeň (předškolní, základní, střední vzdělávání apod.), druh a typ školy, období atd. Zjištění z hospitační činnosti jsou souhrnně uvedena v →*inspekční zprávě*.

I

Individualizace výuky

Způsob rozlišení výuky, kdy se výuka proměňuje ve vztahu ke schopnostem a vzdělávacím potřebám každého žáka. Ve školním prostředí lze využívat typy individualizace, případně

jejich kombinace, které jsou založené na individualizaci prostřednictvím obsahu (látky),
→*metod výuky* a strategií a tempa učení.

→*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.

Inkluzivní vzdělávání

Jeden ze základních prostředků cesty k inkluzivní společnosti. Základním principem je zapojení všech žáků do vzdělávacího procesu, bez ohledu na →*zdravotní*, →*sociální*, kulturní či jiné *znevýhodnění*. Případná znevýhodnění jsou vyrovnávána různými podpůrnými opatřeními a cestou individualizace (variabilní výukové metody, využití asistenta pedagoga, osobní asistence, úprava učiva apod.).

→*Diferencovaná výuka*; →*Individualizace výuky*

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. Od školního roku 2014/2015 přistoupila ČŠI v rámci standardizace procesů a zlepšování kvality inspekční činnosti k nové koncepci a organizaci typů inspekční činnosti.

→*InspIS*

Inspekční činnost

Vymezení činnosti ČŠI je dáno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. 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 ve všech školách a školských zařízeních zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení, bez ohledu na zřizovatele, a to v pravidelných intervalech (tzv. inspekční cyklus). Pro tyto účely jsou zpracovávány koncepční záměry inspekční činnosti a systémy hodnocení vzdělávací soustavy. Vlastní inspekční činnost je pak vykonávána na základě plánu hlavních úkolů na příslušný školní rok,

který schvaluje ministr školství, mládeže a tělovýchovy. Komplexní hodnoticí činnost je vykonávána zejména na základě veřejně známých kritérií, která pro daný školní rok schvaluje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Inspekční činností se rozumí tematické šetření, →*hodnoticí* nebo kontrolní činnost. Hodnoticí a kontrolní činnost je vykonávána zejména ve formě šetření na místě (→*inspekční činnost na místě*) a dále pak formou →*inspekčního elektronického zjišťování (INEZ)* – vyplnění elektronického dotazníku v on-line systému ČŠI – InspIS DATA.

Inspekční činnost se dále provádí na základě →*stížností, podnětů a petic*, které svým obsahem spadají do působnosti ČŠI, a dále na základě žádosti pro účely přiznání dotací dle zvláštního předpisu. ČŠI provádí kontrolu plnění povinností a podmínek stanovených školským zákonem v zahraničních školách na území České republiky, 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. Informace o činnosti ČŠI jsou dostupné na www.csicr.cz.

→*Inspekční akce*; →*InspIS*

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 činnost na místě

Inspekční činnost na místě v konkrétní škole/→*školském zařízení*, uskutečněná na základě pověření k inspekční činnosti. Inspekční činnost na místě realizuje →*inspekční tým*, v čele s vedoucím týmu. Závěry inspekční činnosti na místě jsou následně vyhodnoceny dle stanovených kritérií (soulad či nesoulad s právními předpisy, soulad →*školního vzdělávacího programu* s →*rámcovým vzdělávacím programem*, hodnocení v souladu s příslušným stupněm hodnoticí škály apod.). Jednotlivé činnosti v rámci konkrétní inspekční činnosti na místě se odvíjí od předmětu inspekční činnosti a typu →*inspekční akce*. V rámci školního roku může nastat situace, že se inspekční činnost na místě v dané škole/školském zařízení odehraje několikrát. Nastává to např. v případě, kdy při inspekční činnosti bylo zjištěno porušení právních předpisů či takové závažné nedostatky, které vyžadují další inspekční činnost na místě s cílem zjistit, zda byl stav napraven. Z tohoto důvodu tak může nastat situace, kdy při souhrnné analýze počtu navštívených škol/školských zařízení za dané období celkový počet inspekčních činností na místě převyšuje počet navštívených škol/školských zařízení. Výsledky souhrnných analýz a další informace tohoto typu jsou k dispozici např. ve výročních zprávách České školní inspekce za příslušný školní rok nebo příslušných tematických zprávách.

→*Inspekční výstup*; →*Inspekční zpráva*; →*Protokol o kontrole*

Inspekční tým

Skupina inspekčních pracovníků provádějící →*inspekční činnost* v počtu zpravidla nejméně dvou osob, vedená vedoucím inspekčního týmu, složená ze školních inspektorů, kontrolních pracovníků a případně →*přizvaných osob*.

→*Inspekční výstup*

Inspekční výstup

Výstupem z inspekční činnosti je v případě hodnoticí činnosti →*inspekční zpráva*, v případě kontrolní činnosti →*protokol o kontrole* a v případě tematického šetření tematická zpráva. Inspekční zprávu a protokol o kontrole zhotovuje →*inspekční tým* pod vedením vedoucího inspekčního týmu v příslušném inspektorátu. Tematická zpráva je souhrnné zjištění z tematického šetření. Každoročně ČŠI zveřejňuje výroční zprávu České školní inspekce, která obsahuje souhrnné poznatky o stavu vzdělávání a vzdělávací soustavy vycházející z inspekční činnosti za předchozí školní rok. Výroční zprávy, tematické zprávy a další dokumenty jsou dostupné na stránkách ČŠI (www.csicr.cz).

→*Inspekční činnost*

Inspekční zpráva

Je výstupem →*hodnoticí činnosti* ve škole/→*školském zařízení*. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží škola/školské zařízení. Inspekční zpráva je veřejná a je uložena po dobu 10 let na místě příslušného inspektorátu ČŠI. Některé školy uveřejňují své inspekční zprávy na webových stránkách. Inspekční zprávy lze dohledat na webovém portálu ČŠI – InspIS PORTÁL.

→*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 systémových modulů:

InspIS DATA – modul pro záznam inspekčních dat, →*inspekční elektronické zjišťování (INEZ)* a zasílání →*záznamů o úrazech*,

InspIS ŠVP – modul pro zadávání a hodnocení →*školních vzdělávacích programů*,

InspIS PORTÁL – modul pro prezentaci škol,

InspIS SET – modul pro elektronické testování.

Součástí je také InspIS HELPDESK – modul technické, metodické a organizační podpory pro komunikaci se zástupci z řad škol/→*školských zařízení* a řešení požadavků v rámci ČŠI a InspIS E-LEARNING – modul pro vzdělávání pedagogických a inspekčních pracovníků. Systém vznikl v rámci projektu ESF NIQUES, jehož nositelem je ČŠI. Více na www.csicr.cz a <https://inspis.csicr.cz>.

Integrace žáků

Smysl integrace (sjednocení, spojení, zařazení) je v začlenění znevýhodněného jedince do společnosti, kdy je plně respektována odlišnost a rovnoprávnost tohoto jedince. Z pedagogického hlediska se integrace zmiňuje především v souvislosti se zařazováním dětí, žáků se →*speciálními vzdělávacími potřebami* do běžných tříd a jejich vzděláváním v souladu s individuálními vzdělávacími potřebami.

K

Kooperativní učení

Způsob uspořádání výuky na základě několika principů: a) pozitivní vzájemná závislost při dosahování cílů učení ve skupině (kooperace), b) interakce tváří v tvář při učení ve skupině, c) užití meziosobních a skupinových dovedností, d) osobní odpovědnosti / skládání účtů za učení, e) vnímání a reflektování skupinových procesů. Kooperativní učení vede k vyššímu učebnímu výkonu žáků, rozvoji sociálních dovedností a podporuje motivaci k učení. Ne každé skupinové vyučování je zároveň kooperativní.

→*Skupinové vyučování*

Kritérium hodnocení

Kritéria pro celkové hodnocení školy/→*školského zařízení* (dále „školy“) mají podat výpověď o tom, zda škola naplňuje své poslání a dosahuje cílů vzdělávání v souladu s požadavky školské legislativy. ČŠI poskytuje v →*inspekční zprávě* informace ke zlepšování kvality a efektivity školy a účinnosti podpory rozvoje osobnosti žáků školou/školským zařízením. Zohledňují se specifické rysy, např. socioekonomické a územní. Kritérium vymezuje kvalitu ve zvolené oblasti činnosti školy, charakterizuje žádoucí stav. Výčet znaků (dílčích ukazatelů těchto kritérií) umožňuje identifikovat rizikové a úspěšné školy. Jejich uspořádání v logickém rámci monitoruje stav podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. ČŠI využívá pro hodnocení kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb.

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 ne/účelné využívání vyučovacích metod učiteli. Tyto poznatky zaznamenává do →*hospitačního záznamu*.

O

Oblast hodnocení

Pro potřeby ČŠI je oblast hodnocení chápána jako prvek struktury hodnocení školy/→*školského zařízení*. Oblasti hodnocení vycházejí ze zásad a cílů vzdělávání v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Zaměřením 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* 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.

P

Partnerství

Partnerství a rozvoj strategického partnerství školy zčásti vymezuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. 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 profesionální orientaci žáků.

Petice

Pracoviště ČŠI jsou povinna přijímat petice. Nepatří-li petice nebo její část svým obsahem do působnosti ČŠI, je ČŠI povinna petici, případně její část, do 5 dnů postoupit příslušnému orgánu a uvědomit o tom podatele. Povaha podání, byť podatelem označená jako petice, se posuzuje podle obsahu a podle toho, zda splňuje náležitosti stanovené zákonem č. 85/1990 Sb., o právu petičním, v platném znění.

Podnět

Pracoviště ČŠI přijímají podněty, na jejichž základě ČŠI provádí inspekční činnost podle § 174 odst. 2 písm. b) až e) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Výstupem je →*inspekční zpráva* nebo →*protokol o kontrole*, případně obojí.

Protokol o kontrole

Je výstupem kontrolní činnosti ve škole/→*školském zařízení* prováděné ČŠI. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží kontrolovaná osoba. Protokol o kontrole je uložen po dobu 10 let na místě příslušném inspektorátu ČŠI.

→*Inspekční činnost; →Inspekční výstup*

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 →*školských vzdělávacích programů*. Vymezují cílové zaměření vzdělávání na daném stupni nebo pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy.

S

Skupinové vyučování

→*Organizační forma výuky*, v níž žáci pracují ve skupinách vytvořených podle různých kritérií. Dvojice či skupiny společně řeší zadané úkoly. Výsledky učební činnosti žáků jsou hodnoceny jako výsledky skupinového učení.

→*Kooperativní učení*

Sociální gramotnost

Z hlediska společenského musíme gramotnost posuzovat v širších souvislostech, které zvyrazňují rozsah sociálních rolí – hovoříme o sociální gramotnosti. Jedná se o širší pozadí hodnot, znalostí i zcela konkrétních univerzálních, obecných dovedností. Můžeme hovořit o čtyřech základních typech gramotnosti, které spolu úzce souvisí: demokratická gramotnost (schopnost občanů chápat podstatu demokracie, pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu se zodpovědností a smyslem pro sociální soudržnost), tržní gramotnost (znalosti a dovednosti nutné pro zvládání osobního

i profesního života v tržních vztazích), metodologická gramotnost (zvládnutí základních operací klasické logiky a obecné metodologie řešení problémů, práce s daty, informacemi, výběr variant, týmová práce, elementární statistické metody atp.) a existenciální gramotnost (schopnost klást si základní otázky smyslu a hodnoty lidské existence, hledat řešení, akceptovat toleranci, umění plánovat svůj život, nalézat vztah k okolí, budování osobní a společenské odpovědnosti atd.). V inspekčním hodnocení do této oblasti zařazujeme i výchovu ke zdraví, zejména vytváření návyků podpory vlastního zdraví, budování pozitivních vztahů mezi lidmi a respektování pravidel vzájemného soužití. Porozumění změnám v životě člověka a jejich reflexe (puberta, dospívání, sexuální dospívání), podpora zdravého způsobu života (výživa, hygiena, pohyb, prevence úrazů a nemocí) a prevence rizik ohrožujících zdraví (stres, návykové látky, šikana, sexuální násilí...). Podpora osobnostního a sociálního rozvoje jedince.

Sociální znevýhodnění

Sociálním znevýhodněním je podle § 16 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů:

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova,
- c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.²³

→*Speciální vzdělávací potřeby*

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

Podle § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se →*zdravotním postižením*, →*zdravotním znevýhodněním* nebo →*sociálním znevýhodněním*.

Spotřební koš

ČŠI sleduje v rámci kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování mj. naplňování výživových norem.

Spotřeba potravin je stanovena normativně pro každou věkovou kategorii strávníků. Výživové normy pro školní stravování jsou uvedeny ve vyhlášce č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů, konkrétně v příloze č. 1 této vyhlášky. Jedná se o skladbu potravin a jejich podíl v připravovaných pokrmech. Ve výživových normách se uvádí doporučená spotřeba vybraných deseti druhů potravin na strávníka a den, která se zpravidla

²³ Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky (zákon o azylu), ve znění pozdějších předpisů.

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., apod. Tvoří energetickou hodnotu stravy, která je nezbytná pro zdravý růst a vývoj dětí a mládeže. Jsou stanoveny pro věkové skupiny strávníků 3–6 let, 7–10 let, 11–14 let a 15–18 let. V jednom zařízení školního stravování je možné vzhledem k věkové struktuře strávníků použít více normativů odpovídajících příslušným kategoriím strávníků.

Stížnost

Stížnosti na školy nebo →*školská zařízení* zapsané v rejstříku škol a školských zařízení přijímají všechna pracoviště ČŠI. Stížnost lze podat poštou, technickými prostředky sloužícími k přenosu dat i ústně. O ústních stížnostech se sepíše zápis a po jeho přečtení se předloží stěžovateli k podpisu. Stížnosti podávané telefonicky se nepřijímají. Podle § 174 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, ČŠI prošetří stížnosti na školy nebo školská zařízení, které svým obsahem spadají do působnosti ČŠI dle § 174 odst. 2 písm. b) až e) školského zákona. Stížnost prošetří a výsledek předá zřizovateli k dalšímu řízení. Stížnosti, jejichž prošetření a vyřízení nenáleží do působnosti ČŠI, postoupí předmětnou stížnost věcně příslušnému orgánu zpravidla, umožní-li to obsah podání, a vyrozumí o tom stěžovatele. Není-li ze stížnosti zřejmé, který orgán je příslušný k řešení stížnosti, ČŠI o tomto pouze vyrozumí stěžovatele.

Š

Školní vzdělávací program

Podle školních vzdělávacích programů (ŠVP) se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách a →*školských zařízeních*. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném →*rámcovém vzdělávacím programu* (RVP). ŠVP je povinnou součástí dokumentace školy, vydává jej ředitel školy a musí být přístupný veřejnosti.

Školská zařízení

Školské zařízení poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči. Druhy školských zařízení jsou zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení (→*pedagogicko-psychologická poradna*, →*speciálně pedagogické centrum*), školská zařízení pro zájmové vzdělávání (středisko volného času, školní klub, školní družina), školská účelová zařízení (středisko služeb školám, školní hospodářství, středisko praktického vyučování, školní knihovna, plavecká škola), školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení pro preventivně výchovnou péči.

U

Uzlový bod vzdělávání

Uzlový bod vzdělávání je zahájení nebo závěr vzdělávací etapy, pro něž stanovuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, nebo jiná norma očekávané výstupy jako

závažné nebo orientační. ČŠI předpokládá, že budou postupně zaváděny srovnávací metody hodnocení výsledků vzdělávání v těchto uzlových bodech do praxe jako nový prvek hodnocení žáků, skupin i celých škol.

V

Výživová norma

→*Spotřební koš*

Z

Záznam o úrazu

Škola/→*školské zařízení* je povinná/é zasílat ČŠI záznamy o školních úrazech. Tyto záznamy jsou shromažďovány výhradně elektronicky. S účinností od 1. září 2014 došlo ke změně ve vyplňování záznamů o úrazech a jejich zasílání ČŠI v souladu s vyhláškou č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb. Záznam o úrazu je vyplňován přímo v elektronickém systému ČŠI →*InspIS* (<https://inspis.csicr.cz>), resp. v jeho modulu – InspIS DATA. Podrobnosti o zasílání záznamů o úrazech a přístupu do systémů ČŠI jsou uvedeny na stránkách ČŠI www.csicr.cz, kde je k dispozici také Manuál pro zasílání záznamů o úrazech a videomanuál – InspIS DATA pro školy.

Zdravotní postižení

Zdravotním postižením je pro účely zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

→*Speciální vzdělávací potřeby*

Zdravotní znevýhodnění

Zdravotním znevýhodněním je pro účely zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

→*Speciální vzdělávací potřeby*

Použité materiály

KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. (eds.). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Karolinum Univerzita Karlova v Praze, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Nakladatelství Karolinum Univerzita Karlova v Praze, 2004. ISBN 80-7184-569-8.

PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012. Praha: Česká školní inspekce, 2012.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2012/2013. Praha: Česká školní inspekce, 2013.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/2014. Praha: Česká školní inspekce, 2014. ISBN 978-80-905632-7-8.

Zákony a vyhlášky

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 73/2005, Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon 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.

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

Elektronické zdroje

NÚV. Pedagogický lexikon. *Metodický portál RVP.cz* [on-line]. [cit. 2015-08-06]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%c3%bd_lexikon.

Příloha č. 5 Seznam zkratk

BOZ	bezpečnost a ochrana zdraví
CJ	cizí jazyk
CLIL	Content and Language Integrated Learning
ČJ, ČJL	český jazyk a literatura
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DD	dětský domov
DDM	dům dětí a mládeže
DÚ	diagnostický ústav
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
ECEC	Early Childhood and Care (sít' OECD Raná péče a předškolní vzdělávání)
ECES	Early Childhood Education Study
EQAVET	European Quality Assurance in Vocational Education and Training
ESF	Evropský sociální fond
ESLC	European Survey on Language Competences
EU	Evropská unie
EŠ	Evropská škola
FCE	First Certificate in English
FKSP	fond kulturních a sociálních potřeb
G	gymnázia
GV	gymnaziální vzdělávání
GB CERI	řídící rada Centra pro inovace ve vzdělávání (OECD)
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
ICT, IT	informační a komunikační technologie
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
InspIS	Inspekční informační systém
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
IVP	individuální vzdělávací plán, resp. v předškolním vzdělávání individuální vzdělávací program
LMP	lehké mentální postižení
M	matematika
MŠ	mateřské školy
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MZ	maturitní zkouška
NIQES	Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice
NIV	neinvestiční výdaje
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OMJ	odlišný mateřský jazyk
OOPP	osobní ochranné pracovní prostředky

OPPP	ostatní platby za provedenou práci
OP VK	operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost (ESF)
PC	osobní počítač
PET	The Preliminary English Test
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PP	pedagogický pracovník
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PV	předškolní vzdělávání
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP OV	Rámcový vzdělávací program pro odborné vzdělávání
RVP ZŠS	Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální
RVP ZUV	Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŘŠ	ředitel školy
SEN	Special Educational Needs
SERRJ	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
SICI	Stálá mezinárodní konference inspektorátů
SJZ	státní závěrečná zkouška
SOŠ	střední odborné školy
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
SRPŠ	sdružení rodičů a přátel školy
SŠ	střední školy a konzervatoře
SV	střední vzdělávání
SVČ	středisko volného času
SVP	speciální vzdělávací potřeby
SW	software
SWOT	analýza silných a slabých stránek, příležitostí a hrozeb (Strenghts, Weaknesses, Opportunities and Threats)
ŠD	školní družina
ŠK	školní klub
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TO	taneční obor

TV	tělesná výchova
ÚSC	územně samosprávný celek
VG	víceleté gymnázium
VO	výtvarný obor
VOŠ	vyšší odborné školy
VSK	veřejnosprávní kontrola
VÚ	výchovný ústav
ZŠ	základní školy
ZUŠ	základní umělecké školy
ZUV	základní umělecké vzdělávání
ZV	základní vzdělávání
ZZ	závěrečná zkouška

Příloha č. 6 Tematické zprávy za školní rok 2014/2015

Seznam tematických zpráv

Bezpečnost ve školách a školských zařízeních

Alternativní metody výuky

Žáci vzdělávání podle RVP ZV – přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP

Problematika péče poskytované v PPP a SPC žákům s LMP a problematika asistentů pedagoga

Kontrola bezpečnosti a ochrany zdraví ve školách a školských zařízeních v období od 1. 9. 2013 do 31. 12. 2014

Informace k pilotnímu ověřování organizace přijímacího řízení do oborů vzdělání s maturitní zkouškou s využitím centrálně zadávaných jednotných testů

Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem

Poskytování školských služeb a vzdělávání v domovech mládeže

Zpráva z kontroly průběhu závěrečné zkoušky podle jednotného zadání

Kontrola průběhu maturitní zkoušky v jarním a podzimním zkušebním období 2015

Kontrola ve školských poradenských zařízeních zaměřená na udělování odborných posudků pro přiznání uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky ve školním roce 2014/2015

Kvalita vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách

Tematická zpráva

Bezpečnost ve školách a školských zařízeních



Praha, školní rok 2014/2015

Obsah

Úvod.....	3
1 Zjištění.....	3
1.1 Technické zabezpečení škol a školských zařízení	3
1.2 Personální zabezpečení škol a školských zařízení	5
1.3 Technické a personální zabezpečení – kombinace a další souvislosti.....	7
1.4 Účinnost opatření při vstupu inspekčního pracovníka do školy a zjištění rizik	8
1.5 Zapojení školy do projektů na podporu bezpečnosti	8
1.6 Formy podpory škol pro lepší zajištění bezpečnosti	10
2 Doporučení	12

Úvod

Česká školní inspekce zjišťovala na základě úkolu vlády České republiky stav zajištění základní bezpečnosti ve školách a školských zařízeních. Tematická inspekční činnost byla zaměřena na bezpečnost dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb. Úkolem tematické inspekční činnosti bylo dále zjistit, jaké podmínky mají školy pro zajištění bezpečnosti. Inspekční činnost probíhala v termínu od 20. října do 13. listopadu 2014.

Během sledovaného období navštívili pracovníci ČŠI celkem 5 477 škol a školských zařízení, což je 56,4 % škol a školských zařízení zapsaných ve školském rejstříku. Podle druhu škol bylo navštíveno 46,8 % mateřských škol, 56,1 % základních škol, 68,8 % středních škol, 44,8 % vyšších odborných škol a 57,8 % základních uměleckých škol.

V členění podle zřizovatele byly v navštíveném počtu škol nejčastěji školy zřizované obcemi (70,9 %), dále školy zřizované kraji (19,8 %), školy soukromé (7,2 %), církevní školy (1,5 %) a školy zřizované MŠMT (0,6 %).

Pod ostatní školy byly zahrnuty vyšší odborné školy, jazykové školy a základní umělecké školy. Pod školská zařízení byla zahrnuta školská zařízení zájmového a dalšího vzdělávání, školská výchovná a ubytovací zařízení, školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, školská poradenská zařízení, školská zařízení školního stravování a školská účelová zařízení.

Dále v textu jsou školy a školská zařízení označeny jen jako „školy“.

1 Zjištění

V tematické inspekci bylo zjišťováno, jak jsou školy technicky a personálně zabezpečeny proti vniknutí a pohybu cizích osob v prostorách školy. Toto zabezpečení bylo sledováno jak ráno při vstupu do školy, tak v průběhu výuky během dne.

1.1 Technické zabezpečení škol a školských zařízení

První zjišťovaná oblast zajištění vstupu do školy se týkala technického zabezpečení.

Tabulka č. 1 Technické zabezpečení proti vniknutí a pohybu cizích osob v prostorách školy (podíl škol v %)

způsob zabezpečení*	MŠ	ZŠ	SŠ + konzerv.	ostatní školy	školská zařízení
elektronické karty/čipy	2,7	8,9	49,1	18,6	7,9
vstup do školy po zadání kódu	7,0	5,6	11,3	8,2	3,9
kamerové systémy	13,1	30,8	48,1	30,0	21,2
zamčené dveře (+ případně zvonek)	96,8	96,2	83,3	70,6	89,3
jiné technické opatření	11,1	13,0	12,2	8,2	10,5
nijak	1,1	1,0	2,7	18,8	5,8

* Součet všech odpovědí převyšuje 100 % z důvodu možnosti výběru více odpovědí.

Vstup do mateřských škol je nejčastěji zajištěn zamčenými dveřmi, které jsou případně opatřeny zvonkem (96,8 % škol). Kamerové systémy jsou nainstalovány v 13,1 % mateřských škol. Žádné technické zabezpečení nebylo zjištěno v 1,1 % mateřských škol.

Stejně jako mateřské školy, také základní školy jsou nejčastěji zabezpečeny prostřednictvím zamčených dveří se zvonkem (96,2 %). Oproti mateřským školám využívají základní školy ve

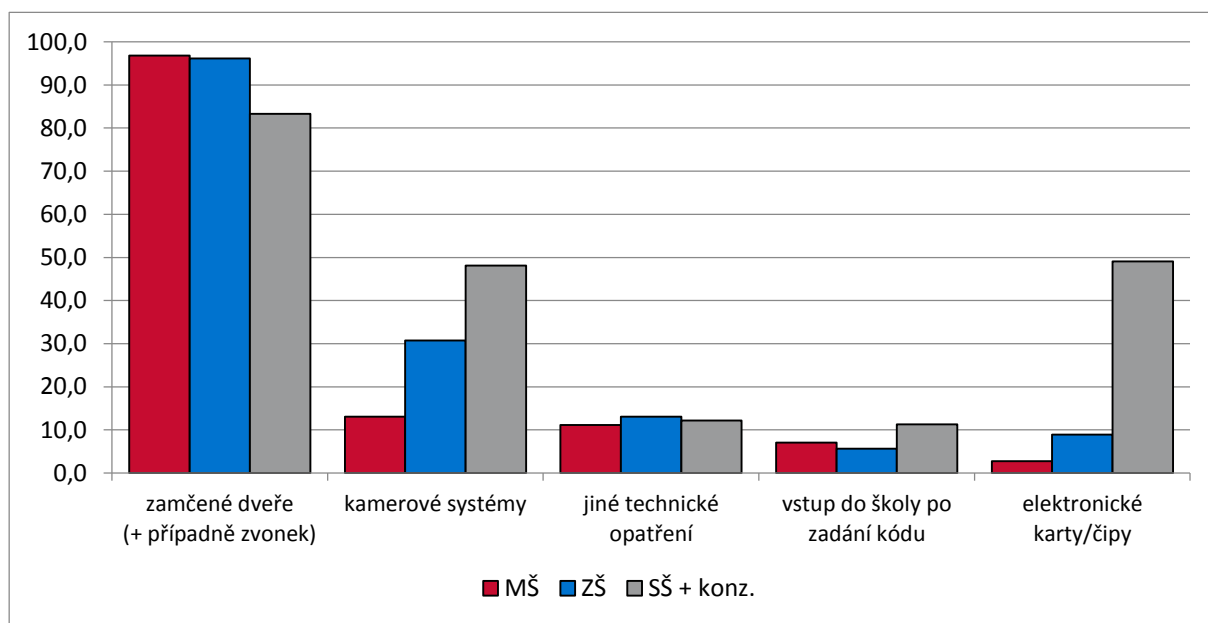
větší míře kamerové systémy (30,8 %). V základních školách se méně často používají technická zabezpečení v podobě elektronických karet/čipů (8,9 %) a kódovacích zařízení (5,6 %). Žádné technické zabezpečení nemá 1 % základních škol.

Také na středních školách a konzervatořích jsou nejběžnějším technickým zabezpečením zamčené dveře se zvonkem (83,3 %). Oproti základním a mateřským školám využívají střední školy častěji kamerové systémy a zejména elektronické karty/čipy. Tato technická zabezpečení jsou využívána v 48,1 %, resp. 49,1 % škol. Technické zabezpečení nebylo zjištěno v 2,7 % středních škol.

Ostatní školy (VOŠ, JŠ, ZUŠ) nejsou tak často jako mateřské, základní a střední zabezpečeny zamčenými dveřmi (70,6 %). Necelá pětina ostatních škol (18,8 %) nemá žádné technické zabezpečení během výuky.

Školská zařízení jsou podobně jako školy nejčastěji zabezpečeny zamčenými dveřmi se zvonkem (89,3 %), dále 21,2 % z nich mají nainstalovány kamerové systémy.

Graf č. 1 **Technické zabezpečení proti vniknutí a pohybu cizích osob v prostorách školy – podle druhu školy (v %)**



Ze srovnání jednotlivých typů technického zabezpečení v mateřských, základních a středních školách vyplývá, že všechny tři druhy škol mají nejčastěji vstup do školy zabezpečen zamčenými dveřmi a případně zvonkem. Druhým nejčastějším opatřením jsou kamerové systémy, které jsou nejčastěji zastoupeny ve středních školách, naopak nejméně ve školách mateřských. Elektronické karty nebo čipy jsou výrazně častěji používány ve středních školách než v dalších druzích škol.

Z hlediska krajů byly největší rozdíly zjištěny v zabezpečení škol prostřednictvím kamerových systémů a elektronických karet nebo čipů.

V členění podle zřizovatele bylo zjištěno, že větší podíl neveřejných mateřských škol má elektronické karty/čipy a kamerové systémy. Mezi základními a středními školami nebyly zjištěny významné rozdíly.

Velikost školy¹ se promítá ve využívání moderních technických zabezpečení. Velké mateřské školy mají častěji kamerové systémy, velké základní školy využívají častěji nejen kamerové systémy, ale i elektronické karty/čipy. Ve středních školách nebyly zjištěny významné rozdíly.

V členění podle velikosti sídla školy platí u mateřských a základních škol, že čím je obec větší, tím jsou školy častěji vybaveny kamerovými systémy, kódy a elektronickými kartami/čipy. Ve středních školách nebyly zjištěny významné rozdíly.

1.2 Personální zabezpečení škol a školských zařízení

Současně s technickým zabezpečením bylo sledováno také personální zabezpečení škol.

Tabulka č. 2 Personální zabezpečení proti vniknutí a pohybu cizích osob v prostorách školy (podíl škol v %)

způsob zabezpečení*	MŠ	ZŠ	SŠ + konzerv.	ostatní školy	školská zařízení
pedagogický dohled (při vstupu do školy)	44,3	57,3	61,8	28,1	37,0
nepedagogický dohled (při vstupu do školy)	49,6	78,9	54,2	26,8	34,8
recepční/vrátný	1,0	11,0	30,7	12,2	9,2
služby žáků/studentů (při vstupu do školy)	0,0	0,6	3,5	0,8	0,5
pedagogický dohled (v průběhu dne)	70,4	81,0	83,1	59,2	75,3
nepedagogický dohled (v průběhu dne)	50,3	48,0	31,8	26,5	35,0
pracovník bezpečnostní služby	0,2	0,6	2,6	1,6	0,8
přítomnost městské policie/ Policie ČR	0,6	3,3	1,6	0,8	0,6
jiné personální opatření	2,2	1,5	2,3	5,1	2,5
nijak	5,5	1,0	1,2	18,1	3,3

* Součet všech odpovědí převyšuje 100 % z důvodu možnosti výběru více odpovědí.

Personální zabezpečení proti vniknutí a pohybu cizích osob je realizováno v největší míře pedagogickými a nepedagogickými pracovníky v průběhu dne ve škole a při vstupu do školy.

V 70,4 % mateřských škol je zajištěno zabezpečení proti vniknutí a pohybu cizích osob pedagogickým dohledem v průběhu dne, přibližně v polovině škol pak nepedagogickým dohledem. Nepedagogičtí pracovníci se starají o bezpečnost při vstupu do necelé poloviny mateřských škol (49,6 %), pedagogičtí pracovníci dohlíží na bezpečnost při vstupu u 44,3 % škol. Ostatní způsoby personálního zabezpečení jsou využívány ve výjimečných případech.

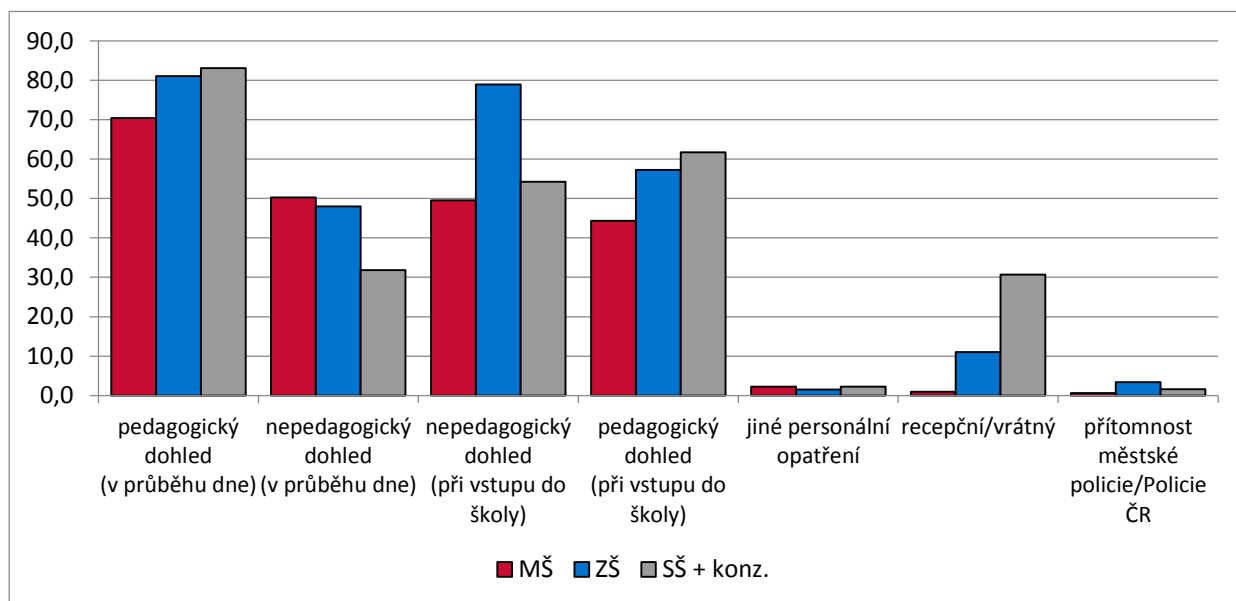
V 81 % základních škol je personální zabezpečení zajištěno pedagogickým dohledem v průběhu dne, ve 48 % škol pak nepedagogickým dohledem. V 78,9 % základních škol je zajištěn při vstupu nepedagogický dohled, pedagogičtí pracovníci dohlíží na bezpečnost žáků při vstupu do 57,3 % škol. Recepční/vrátný byl zjištěn v 11 % základních škol. Ve 3,3 % škol je u školy přítomna městská policie či Policie ČR.

¹ Pro účely analýzy je malá MŠ definována jako škola do 50 dětí, velká MŠ nad 50 dětí, malá ZŠ do 150 žáků, velká ZŠ nad 150 žáků, malá SŠ do 300 žáků a velká SŠ nad 300 žáků.

Podobné personální zabezpečení je zajištěno i na středních školách. V menší míře je zde zajištěn nepedagogický dohled v průběhu dne (31,8 %) a při vstupu do školy (54,2 %). Tento nižší podíl nepedagogických pracovníků při vstupu do školy je vyvážen vyšším podílem recepčních/vrátných (30,7 %).

Ostatní školy a školská zařízení mají v menší míře zajištěno personální zabezpečení prostřednictvím pedagogického a nepedagogického dohledu při vstupu do školy a nepedagogického dohledu v průběhu dne.

Graf č. 2 Personální zabezpečení proti vniknutí a pohybu cizích osob v prostorách školy – podle druhu školy (v %)



Při pohledu na srovnání mateřských, základních a středních škol je patrné, že personální zabezpečení je nejčastěji zajištěno pedagogickým dohledem v průběhu dne, nepedagogickým a pedagogickým dohledem při vstupu do školy. Často byl také zjištěn nepedagogický dohled v průběhu dne, ve větší míře v mateřských a základních školách. Z ostatních možností personálního zabezpečení byl častěji zastoupen recepční/vrátný, hlavně ve středních školách.

V krajském členění byly zjištěny rozdíly v přítomnosti pedagogického dohledu v průběhu dne ve všech druzích škol, v přítomnosti nepedagogického dohledu při vstupu do mateřských a základních škol.

Při analýze podle zřizovatelů škol bylo zjištěno, že mateřské školy zřizované církvemi nebo soukromými subjekty mají výrazně častěji pedagogický dohled při vstupu do školy. Ve veřejných základních školách je výrazně častěji přítomen nepedagogický dohled při vstupu do školy. Naproti tomu základní školy zřizované církvemi nebo soukromými subjekty častěji využívají služeb pracovníků bezpečnostních agentur. Ve středních školách nebyly zaznamenány významné rozdíly.

V malých mateřských školách je ve větší míře přítomen pedagogický dohled při vstupu do školy, ve velkých mateřských školách je častěji nepedagogický dohled v průběhu dne. Ve velkých základních školách byl ve větší míře zjištěn nepedagogický dohled při vstupu do školy a v průběhu dne, dále byl častěji u vstupu do školy recepční/vrátný a městská policie/Policie ČR. Recepční/vrátný byl častěji zjištěn také ve velkých středních školách.

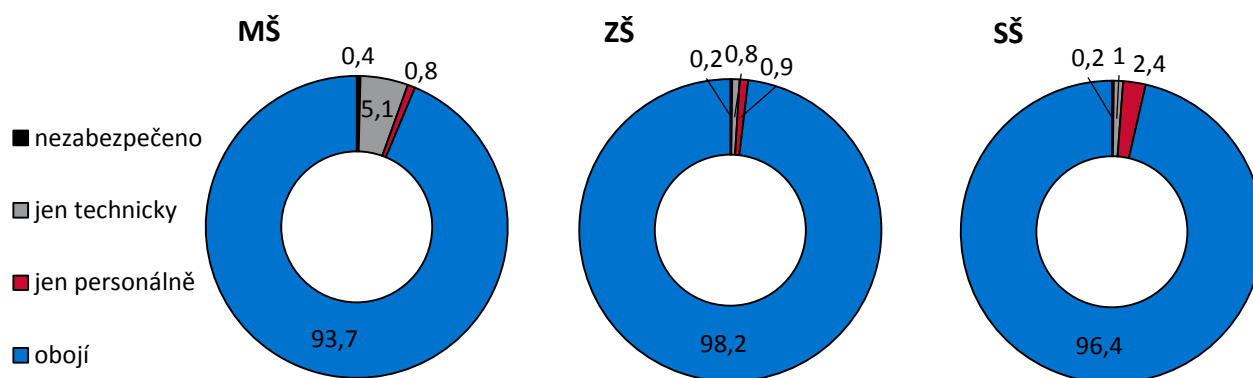
Při členění podle velikosti obce většinou platí, že s velikostí obce se zvyšuje personální zabezpečení škol. Mateřské školy ve větších obcích mají častěji nepedagogický dohled

v průběhu dne. V základních školách ve větších obcích je častěji u vstupu do školy recepční/vrátný a městská policie/Policie ČR, až do sídel s 50 tis. obyvateli se zvyšuje v základních školách pedagogický dohled v průběhu dne. Střední školy v sídlech nad 100 tis. obyvatel mají nejčastěji recepčního/vrátného.

1.3 Technické a personální zabezpečení – kombinace a další souvislosti

Další část zprávy je zaměřena na využívání technického a personálního zabezpečení a jejich vzájemnou kombinaci.

Graf č. 3 Kombinace technického a personálního zabezpečení

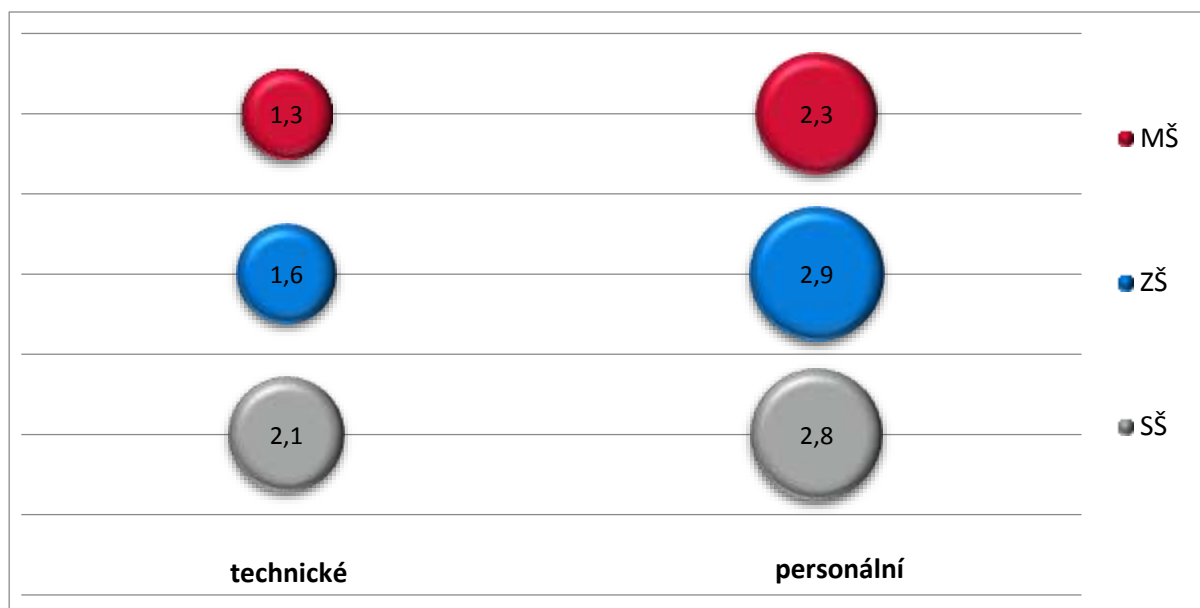


V naprosté většině mateřských, základních a středních škol jsou pro zabezpečení proti vniknutí a pohybu cizích osob zajištěna jak technická, tak personální opatření. V mateřských školách bylo častěji zjištěno jen technické opatření (5,1 %), což souvisí s nižšími personálními stavy a velikostí školy.

Zcela nezabezpečeno (bez technického i personálního zabezpečení) bylo 9 mateřských škol, 4 základní školy a 2 střední školy.

Průměrný počet personálního a technického zabezpečení zobrazuje následující graf. Ve všech druzích škol je v průměru častěji využíváno personální zabezpečení než technické.

Graf č. 4 Průměrný počet jednotlivých druhů technického a personálního zabezpečení

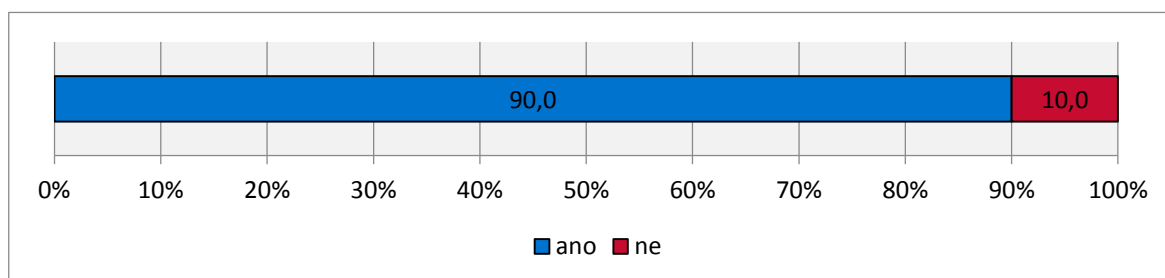


Mezi počtem jednotlivých druhů zabezpečení a velikostí školy byla shledána pozitivní souvislost, tj. čím větší je škola, tím větší je počet druhů zabezpečení (jak personálního, tak technického). Současně také ve školách, kde je vyšší počet jednotlivých druhů technického zabezpečení, je také vyšší počet druhů personálního zabezpečení.

1.4 Účinnost opatření při vstupu inspekčního pracovníka do školy a zjištění rizik

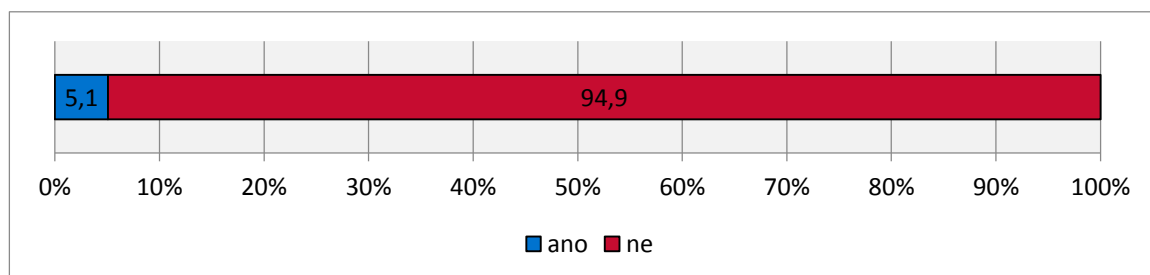
Inspekční pracovníci měli uvést, zda technická a personální opatření školy byla účinně uplatněna při jejich vstupu do školy.

Graf č. 5 Opatření byla při vstupu účinně uplatněna (v %)



Jak je patrné z přechozího grafu, v 9 z 10 případů bylo technické i personální zabezpečení školy při vstupu inspekčního pracovníka do budovy školy uplatněno účinně. Tedy cizí osoby by měly nižší možnost k neoprávněnému vniknutí do školy.

Graf č. 6 Rizikové zajištění bezpečnosti (v %)

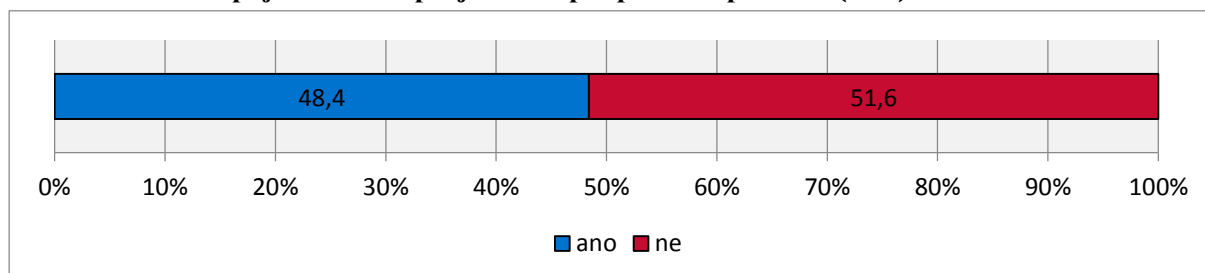


ČŠI posuzovala, zda se zajištění bezpečnosti ve škole po běžném posouzení jeví jako rizikové. Jako rizikové (tj. je vhodná následná kontrola bezpečnosti a ochrany zdraví) bylo označeno 5,1 % škol.

1.5 Zapojení školy do projektů na podporu bezpečnosti

V rámci tematického šetření bylo také zjišťováno, zda se školy zapojují do projektů na podporu bezpečnosti.

Graf č. 7 Zapojení škol do projektů na podporu bezpečnosti (v %)



Necelá polovina navštívených škol (48,4 %) se zapojuje do projektů zaměřených na podporu bezpečnosti dětí, žáků a studentů.

Tabulka č. 3 Projekty na podporu bezpečnosti (v %)

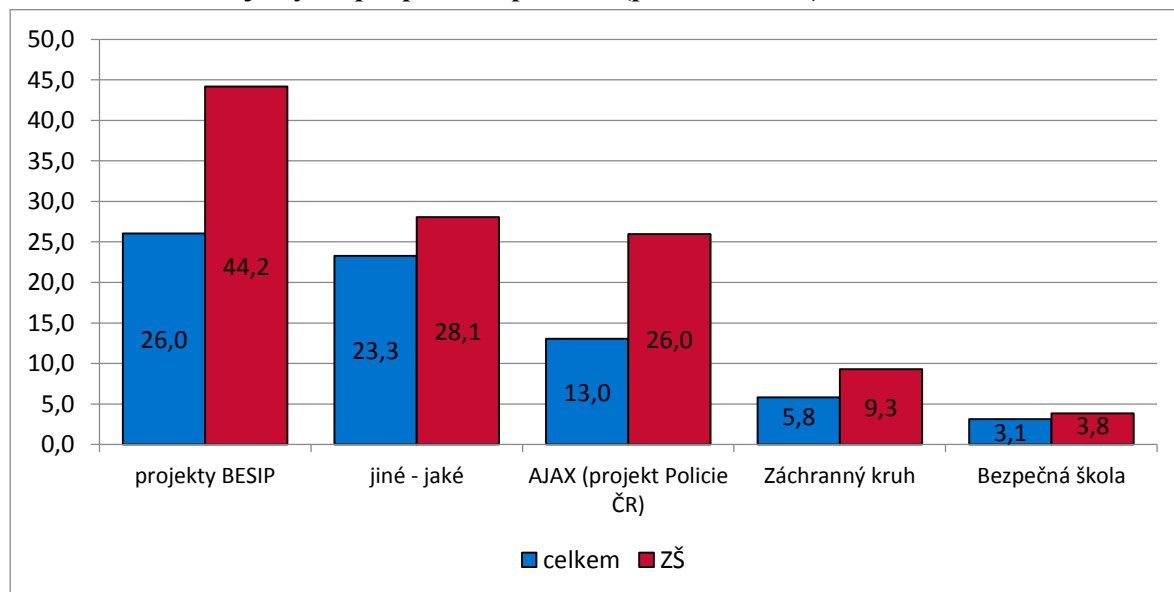
projekty	%
Bezpečná škola	3,1
projekty BESIP	26,0
AJAX (projekt Policie ČR)	13,0
Záchranný kruh	5,8
jiné	23,3

Nejvyšší podíl škol se účastní projektů BESIP (26 %) a jiných projektů (23,3 %). Nejčastěji se jednalo o spolupráci s policií, hasiči a integrovaným záchranným systémem; školy mají také často vlastní školní projekty nebo jsou zapojeny do projektů s dopravní tematikou. V menší míře se zapojují do projektu AJAX (13 %) a Záchranný kruh (5,8 %).

Do projektů na podporu bezpečnosti se nejvíce zapojují školy zřizované obcemi (56 %), nejméně pak soukromé a zřizované krajem (30 %).

Z hlediska krajů se do projektů na podporu bezpečnosti zapojují nejvíce školy v Karlovarském, Plzeňském, Moravskoslezském a Ústeckém kraji, nejméně pak školy v Královéhradeckém, Zlínském a Olomouckém kraji.

Graf č. 8 Projekty na podporu bezpečnosti (podíl škol v %)



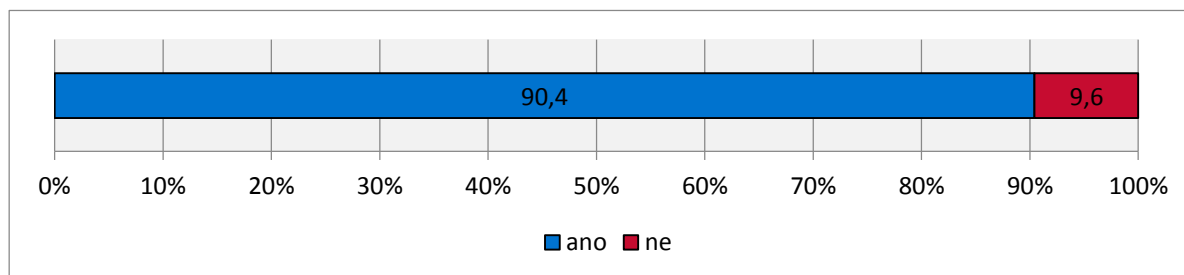
Vzhledem k tomu, že se většina uvedených projektů orientuje na žáky 1. a 2. stupně, byly samostatně sledovány výsledky za základní školy. Do projektů BESIP se zapojilo 44,2 % základních škol, projektu AJAX se účastní 26 % základních škol a 9,3 % se účastní projektu Záchranný kruh. Jiné projekty realizuje 28,1 % základních škol.

Zapojení základních škol do projektů na podporu bezpečnosti nesouvisí s počtem využitých druhů zabezpečení, ať už technických, či personálních. Naopak byla nalezena souvislost s velikostí školy – větší školy se účastní projektů na podporu bezpečnosti ve větší míře.

1.6 Formy podpory škol pro lepší zajištění bezpečnosti

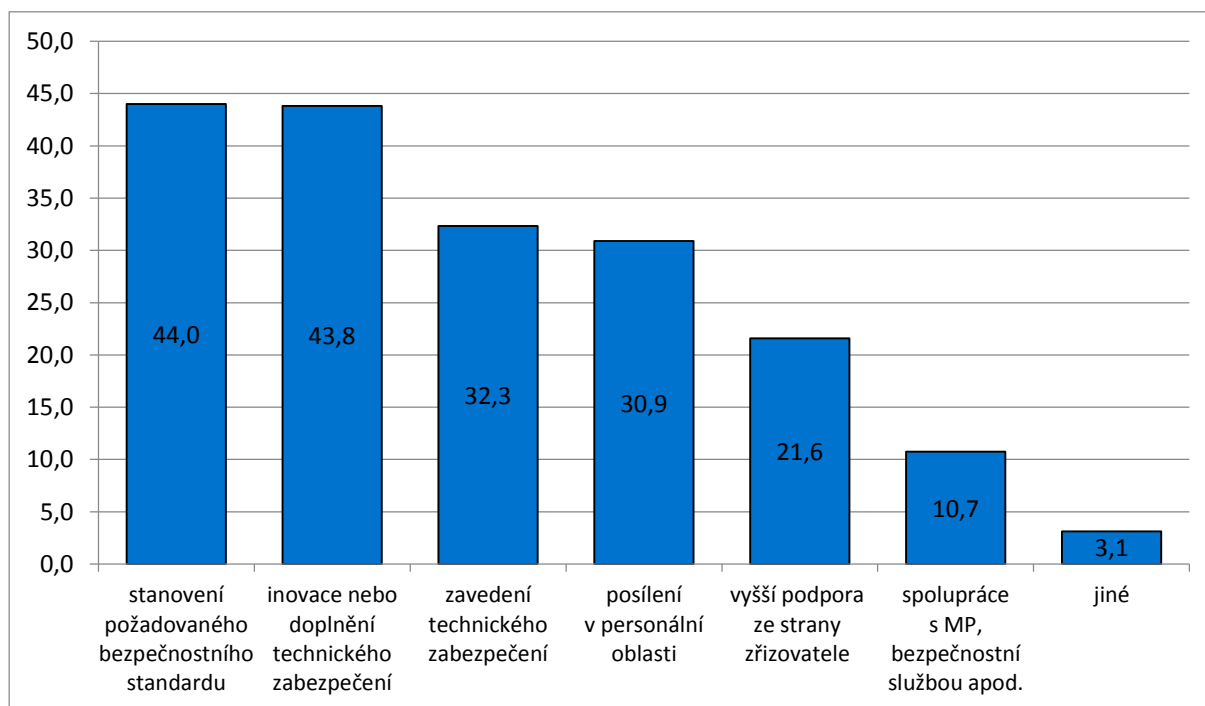
Školy se vyjadřovaly i k tomu, jakou formu podpory by uvítaly pro lepší zajištění bezpečnosti svých dětí, žáků nebo studentů.

Graf č. 9 Škola by uvítala podporu v oblasti bezpečnosti



Pouze necelá desetina škol (9,6 %) byla spokojená se zajištěním bezpečnosti ve svém zařízení, ostatní zvolily vždy alespoň jednu oblast, ve které by mohlo v budoucnu dojít k zlepšení a zajištění větší bezpečnosti účastníků vzdělávání i personálu.

Graf č. 10 Oblasti podpory bezpečnosti



Nejvíce škol by uvítalo jasné legislativní nebo metodické stanovení požadovaného bezpečnostního standardu pro školy a inovace nebo doplnění již existujícího technického zabezpečení. Pro tato opatření se vyslovilo 44 %, resp. 43,8 % subjektů. Nižší byl podíl škol, které cítily potřebu zavést zcela nové technické zabezpečení (32,3 %), jako jsou například kamerové systémy, čipy nebo videotelefony. Pro posílení personální oblasti byla necelá třetina škol (30,9 %), což by mohlo být řešeno zřízením pozice vrátného.

Pětina škol (21,6 %) si přála vyšší podporu ze strany zřizovatele v oblasti bezpečnosti dětí, žáků a studentů. Malá část (3,1 %) by pak volila jiná opatření, jako by byla například možnost ověřovat totožnost návštěvníků školy, provádění různých stavebních opatření nebo navýšení financí na nespecifikovanou oblast bezpečnosti.

Mezi mateřskými, základními a ani středními školami nebyl výrazný rozdíl oproti podílům za všechny školy a školská zařízení.

2 Doporučení

S ohledem na skutečnost, že v současné době neexistuje jednotný právní předpis, který by na jednom místě shrnoval základní a konkrétní požadavky na zajištění bezpečnosti dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zapsaných do školského rejstříku, doporučuje Česká školní inspekce nastavit minimální standard bezpečnosti, který by byl ukotven ve vyhlášce vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Minimální prostorové, materiální a technické vymezení je definováno především právními předpisy stavebně-technickými a hygienickými, další úpravy nad rámec těchto předpisů by měly zahrnovat zejména oblast organizačně-technického zajištění bezpečnosti po celou dobu průběhu výchovně-vzdělávacího procesu a oblast kontinuálního dohledu nad dětmi, žáky a studenty ve školách a školských zařízeních.

Následující opatření jsou navrhována primárně pro školy a bude třeba rozhodnout, zda a v jaké podobě je bude možné využívat také pro školská zařízení, která mohou mít řadu specifík (např. zvýšený pohyb cizích osob ve školních jídelnách, které poskytují stravování fyzickým osobám mimo školu, pohyb osob v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků apod.). K posouzení také zůstává, zda by se uváděná opatření měla týkat všech druhů škol, tedy včetně základních uměleckých škol, vyšších odborných škol a jazykových škol zapsaných do školského rejstříku.

Minimální standard bezpečnosti by měl spočívat zejména v následujícím:

A) Prostorová a organizačně-technická opatření

- pro děti, žáky, studenty a veřejnost je stanoven a využíván pouze jeden vchod, který je uzamčený a vstupy do něj jsou monitorovány a kontrolovány (technicky, personálně, případně v kombinaci), ostatní možné vstupy do budov jsou uzamčeny a užívají se případně pouze jako vstupy pro účastníky vzdělávání v jiných prostorách školy (např. odborný výcvik), přičemž monitoring a kontrola jsou rovněž zajištěny, případně se využívají pro vstup zaměstnanců školy
- vpuštění cizích osob do prostor školy je zajištěno až po jejich identifikaci a ověření účelu vstupu do budovy (doprovod dítěte, návštěva pedagoga či ředitele školy apod.)
- vstupy do budov i dalších prostor (školní zahrada, školní dvůr, sklepy, parkoviště apod.) areálu školy jsou uzamykatelné a na začátku, v průběhu i na konci školního dne uzamčené a nejsou volně přístupné; dovozuje-li to jeho dispozice, je areál školy uzavřený
- nekontrolovanému vstupu osob, které nejsou zaměstnanci školy ani účastníky vzdělávání, je zamezeno, a to i v případě vjezdu dopravních prostředků, vstupy a vjezdy do areálu školy jsou monitorovány a kontrolovány
- přístup do prostor budov i areálu školy, které nejsou určeny pro poskytování vzdělávání (sklepy, půdy, sklady, kotelny apod.), je cizím osobám zamezen, s výjimkou specifických případů (revize, kontroly, stavební úpravy apod.)
- je zajištěn prostor pro bezpečné uložení osobních věcí účastníků vzdělávání
- je provedena úprava zeleně pro zvýšení přehlednosti prostor v okolí přístupových cest i další okolní terénní úpravy umožňující přirozené pozorování školy
- funkční venkovní osvětlení přístupových cest je zajištěno i v době mimo provoz školy

B) Personální opatření

- kontinuální dohled nad účastníky vzdělávání ve všech prostorách je zajištěn od vstupu účastníků vzdělávání do prostor školy po celý průběh výchovně-vzdělávacího procesu i po jeho ukončení až po dobu opuštění budovy či areálu školy
- je zajištěna vzájemná zastupitelnost pedagogických či nepedagogických pracovníků vykonávajících dohled
- je zajištěn náležitý dohled k vykonávaným činnostem, vybavení žáků ochrannými a bezpečnostními prvky a kontrola bezpečnosti prostor při akcích souvisejících se vzděláváním, které jsou realizovány mimo školu či školské zařízení

Od výše uvedeného minimálního standardu by mělo být možné se odchýlit jen v nezbytně nutných a odůvodněných případech, budou-li to vyžadovat místní podmínky. V případě jakýchkoli odchylek je však třeba přijmout taková opatření, aby byla bezpečnost a ochrana zdraví účastníků vzdělávání zajištěna jinými konkrétními způsoby, které by však nebyly v rozporu s výše uvedenými principy.

Školy mají přirozeně možnost zajistit bezpečnost účastníků vzdělávání také dalšími např. technickými prostředky, které jdou nad rámec výše vymezených minimálních požadavků (např. vstup na čipy, kamerový systém apod.). Nastavený standard je však třeba vnímat jako nepodkročitelné minimum.

Jako další vhodné opatření se jeví provádění pravidelných analýz rizik a příprava opatření k jejich eliminaci včetně pravidelného vyhodnocování účinnosti těchto opatření. Dále se předpokládá spolupráce škol při zabezpečení dílčích aspektů bezpečnosti s dalšími subjekty, jako jsou obecní, městská či státní policie (např. pro zajištění bezpečného příchodu účastníků vzdělávání k areálu), zdravotnická zařízení, orgány sociálně-právní ochrany dětí nebo poradenská pracoviště (např. pro realizaci preventivně zaměřených přednášek apod.). Při procesu eliminace bezpečnostních rizik se předpokládá také spolupráce se školskou radou a se zákonnými zástupci dětí, žáků a studentů, velmi důležitá je spolupráce se zřizovatelem školy. Důležitým prvkem je také vzdělávání dětí, žáků a studentů v tématech ochrany za mimořádných situací a civilní nouzové připravenosti.

Výše uvedená doporučení byla zkonzultována s vybranými externími odborníky na bezpečnostní problematiku, např. s předsedou Kolegia ředitelů městských policíí statutárních měst a hl. města Prahy, s předsedou Technické normalizační komise Úřadu pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví nebo se zástupci odboru prevence kriminality Ministerstva vnitra.

Česká školní inspekce dále doporučuje:

- finančně podpořit školy pro posílení personálního dohledu
- finančně podpořit školy pro možnost inovací technických prvků zabezpečení
- připravit vzdělávací programy pro pedagogické pracovníky zaměřené na analýzu rizik v oblasti bezpečnosti při realizaci výchovně-vzdělávacího procesu a na přijímání účinných opatření
- ustanovit mezirezortní pracovní skupinu složenou ze zástupců Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, České školní inspekce, Ministerstva vnitra, integrovaného záchranného systému, zřizovatelů škol a případně dalších subjektů s cílem připravit podrobnější strategii bezpečnosti a ochrany zdraví účastníků vzdělávání

Informace

Alternativní metody výuky



Praha, školní rok 2014/2015

Úvod

Ve dnech od 22. října 2014 do 3. listopadu 2014 proběhlo na žádost ministra školství, mládeže a tělovýchovy inspekční elektronické zjišťování České školní inspekce zaměřené na alternativní metody výuky. Zjišťování bylo provedeno v souladu s § 174 odst. 2 písm. a) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Šetření bylo realizováno v podobě on-line elektronického dotazníku, který vyplňovali ředitelé škol.

Celkově bylo osloveno 4 077 škol, z toho na šetření odpovědělo 3 408 škol, návratnost tak činila 83,6 %. Ze šetření byly vyloučeny školy při zdravotnickém zařízení a školy, které nemají 1. stupeň.

Tabulka č. 1 Přehled zapojených škol podle zřizovatele

Zřizovatel	osloveno	odpovědělo	návratnost (v %)
obec	3 623	3 031	83,7
kraj	268	237	88,4
státní správa (MŠMT)	32	24	75,0
soukromník	113	87	77,0
církev	41	29	70,7
celkem	4 077	3 408	83,6

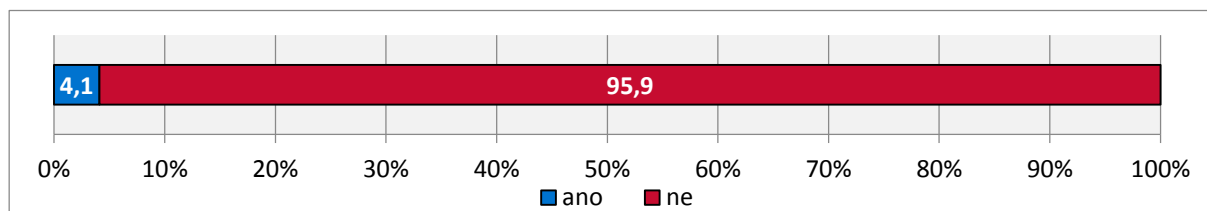
V analyzovaném souboru tvořily nejvyšší podíl školy, které zřizují obce (88,9 %), 7 % škol bylo krajských, 2,6 % soukromých, 0,9 % církevních a 0,7 % bylo zřizováno MŠMT. Častěji odpovídali na šetření ředitelé škol zřizovaných kraji, v menší míře pak ředitelé škol zřizovaných církvemi.

Nejvíce škol zapojených do šetření pocházelo ze Středočeského, Jihomoravského a Moravskoslezského kraje, nejméně naopak z Karlovarského a Libereckého kraje. Nejvyšší návratnost byla zaznamenána v Olomouckém kraji, nejmenší v kraji Libereckém.

1 Písmo Comenia Script

Na úvod dotazníku bylo zjišťováno, zda škola vyučuje psaní písmem Comenia Script (tzv. nevázaným písmem). Pokud ano, měli ředitelé školy upřesnit, o jaký druh písma Comenia Script se jedná, jak dlouho je ve škole toto písmo vyučováno a zda se současně vyučuje také vázané písmo. Následně měli ředitelé uvést, jaké má škola s písmem Comenia Script zkušenosti a upřesnit důvody tohoto hodnocení.

Graf č. 1 Výuka písma Comenia Script (podíl škol* v %)



* Základem pro výpočet podílu je 3 337 škol – jedná se o počet škol z 3 408, které odpověděly na tuto otázku.

Z celkového počtu 3 337 škol vyučuje písmo Comenia Script 137 škol (tj. 4,1 %). Přehled těchto škol podle kraje a zřizovatele zobrazuje následující tabulka.

Tabulka č. 2 Počet škol, které využívají písmo Comenia Script podle kraje a zřizovatele

Kraj	počet škol	podíl (v %)
Praha	16	8,1
Středočeský	17	4,1
Jihočeský	12	5,5
Plzeňský	2	1,2
Karlovarský	1	1,1
Ústecký	17	7,2
Liberecký	11	7,1
Královéhradecký	8	3,6
Pardubický	11	5,3
Vysočina	7	3,4
Jihomoravský	6	1,6
Olomoucký	5	1,9
Zlínský	6	2,7
Moravskoslezský	18	5,0
Zřizovatel	počet škol	podíl (v %)
obec	109	3,7
kraj	11	4,7
státní správa (MŠMT)	2	9,1
soukromník	12	14,1
církev	3	11,1
celkem	137	4,1

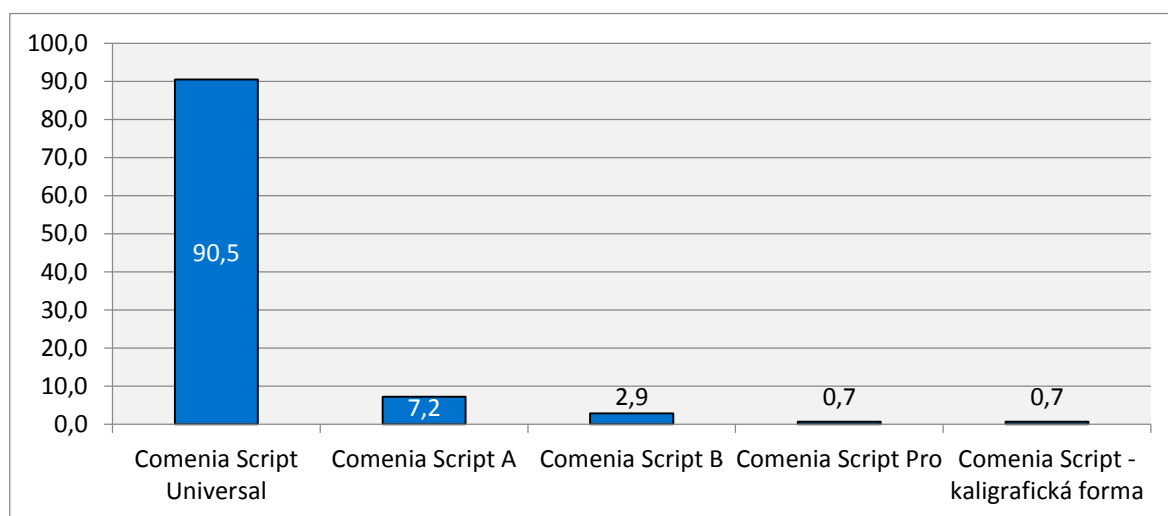
Následující otázky v této části, upřesňující využití písma Comenia Script a zkušenosti s tímto písmem, se tak vztahují pouze k těmto 137 školám.

Písmo Comenia Script má různé řezy. Řez *Comenia Script Universal*, který byl využit v pokusném ověřování MŠMT, kombinuje prvky řezů *Comenia Script A* a *Comenia Script B*. Má jednoduché volné dříky a výběhové spojovací tahy. *Comenia Script A* má nejen výběhové spojovací tahy, ale také serify (zakončení horních dříků v začátcích tahu). Oproti tomu řez *Comenia Script B* neobsahuje ani spojovací tahy, ani serify. Jedná se tak o nejjednodušší variantu, která je podobná tiskacímu písmu a je určena především dysgrafickým žákům. *Comenia Script kaligrafická forma* rozvíjí řez *Comenia Script A*, a to zvýrazněním serifů u písmen nebo volbou jiného psacího nástroje (ploché seříznuté pero). *Comenia Script Pro* se vyznačuje částečným napojováním podobně jako *Comenia Script A*.¹

Nejvyšší počet škol využívá dle výpovědí ředitelů písmo *Comenia Script Universal* (90,5 % škol). Využití písma *Comenia Script A* uvedlo 7,2 % škol. Ostatní druhy písma Comenia Script jsou využívány spíše výjimečně (viz graf č. 2). Některé školy uvedly využití více druhů písma Comenia Script současně.

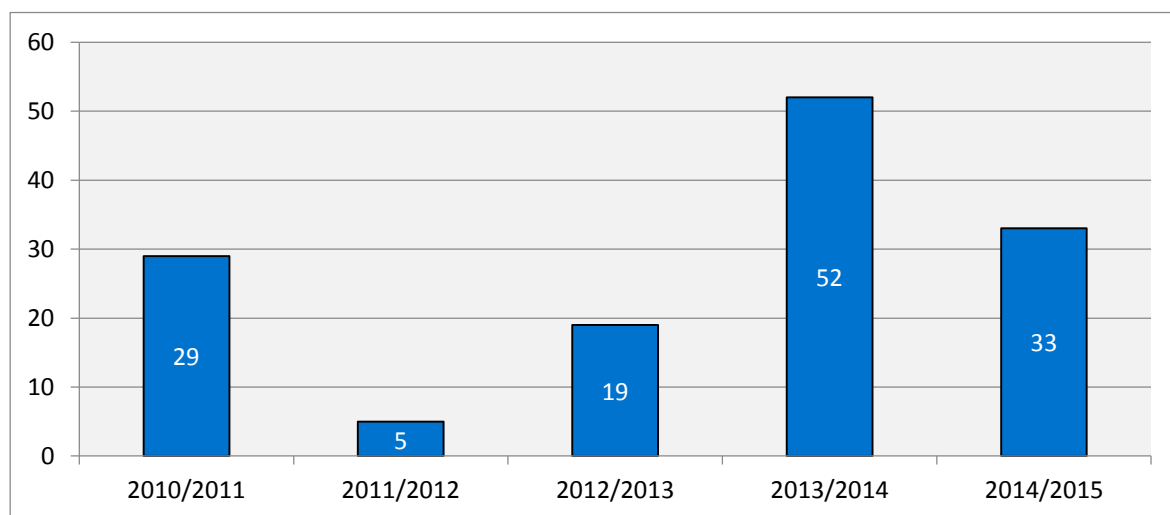
¹ Lencová, R. *Comenia Script*. Dostupné z: http://www.lencova.eu/cs/uvod/comenia_script/comenia_script_pismo/comenia_script_pismo_text [cit. 28-11-2014]

Graf č. 2 Druh písma Comenia Script (podíl škol v %)



Dále bylo zjišťováno, od jakého školního roku je toto písmo vyučováno. Z nabídky bylo možné zvolit rok 2010/2011 až po současný školní rok 2014/2015. Důvodem této nabídky byla skutečnost, že již ve školním roce 2010/2011 se školy mohly zapojit do pokusného ověřování písma Comenia Script. Pokusné ověřování probíhalo do 30. června 2012 v 33 školách. Závěrečná zpráva, na jejímž základě MŠMT doporučuje, aby písmo Comenia Script bylo alternativou k běžně užívané psací abecedě, byla vydána v prosinci 2012. Nejvyšší počet škol tak začal vyučovat písmo Comenia Script hned v následujícím školním roce 2013/2014 (52 škol, tj. 38 %). Necelá čtvrtina škol (33 škol), které písmo Comenia Script vyučují, jej zavedla teprve ve školním roce 2014/2015, naopak pátým rokem písmo Comenia Script vyučuje 29 škol (tj. 21,2 %).

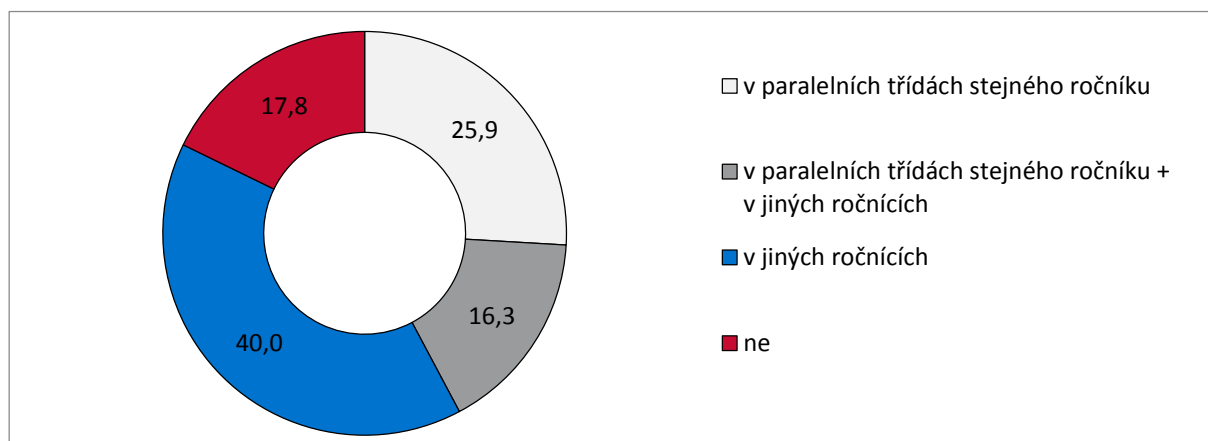
Graf č. 3 Školní rok, kdy byla zahájena výuka písma Comenia Script (počet škol²)



Na otázku, zda škola vyučuje psaní v jiných třídách nebo ročnících 1. období 1. stupně klasickým vázaným písmem, odpověděly kladně ohledně výuky v jiných ročnících dvě pětiny škol, které využívají písmo Comenia Script. Přibližně čtvrtina škol vyučuje klasické písmo v paralelních třídách stejného ročníku, ve kterém je vyučováno písmo Comenia Script. V paralelních třídách stejného ročníku i v jiných ročnících využívá klasické vázané písmo 16,3 % škol.

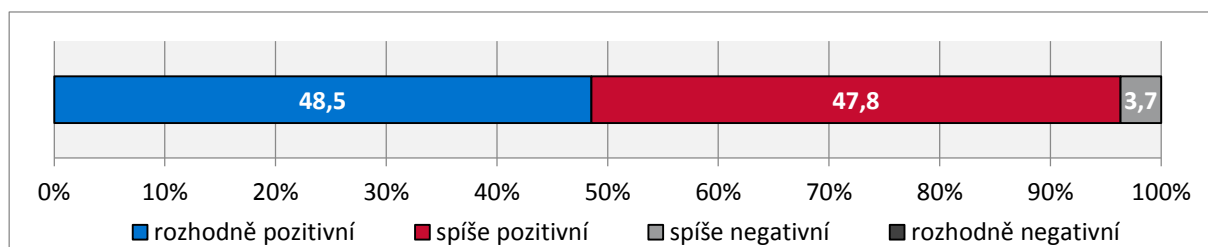
² Jedna škola uvedla dva různé školní roky.

Graf č. 4 Výuka klasického vázaného písma (v %)



Celkově 82,2 % škol tak vyučuje psaní písmem Comenia Script současně s vázaným písmem v jiných třídách či ročnících a 17,8 % škol vyučuje pouze psaní písmem Comenia Script.

Graf č. 5 Zkušenosti s výukou písma Comenia Script (v %)



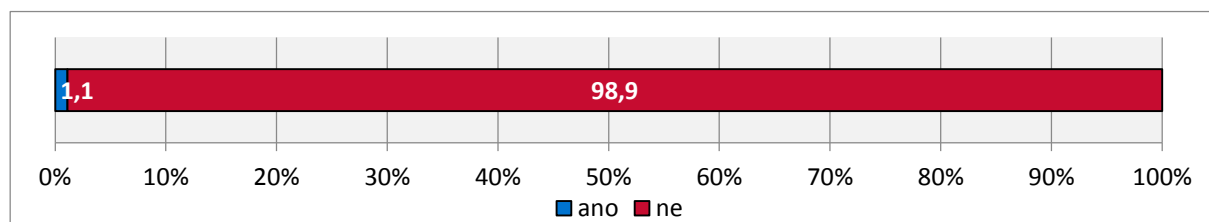
Necelá polovina škol (48,5 %), které využívají písmo Comenia Script, vypověděla, že má rozhodně pozitivní zkušenosti s jeho výukou. Podobný podíl škol (47,8 %) uvedl spíše pozitivní zkušenosti. Nejčastějšími důvody pozitivního hodnocení byla jednoduchost pro psaní, rychlejší psaní i zapamatování písmen, čitelnost a úhlednost písma, výhodnost písma pro žáky se SVP a rychlejší nástup čtení.

Pouze 3,7 % škol uvedlo spíše negativní zkušenosti s písmem Comenia Script. Jednalo se o omezení rozvoje drobné motoriky, horší zvládání tvarů písmen žáky a nerozlišování mezer mezi slovy. Zmíněny byly také organizační problémy a využití odlišných učebnic při spojování tříd nebo skupin, kde se část žáků učí psát klasickým písmem, nebo při přestupu žáka.

2 Písmo NNS Script

Dále byly školy požádány, aby uvedly, zda vyučují psaní písmem NNS Script, tj. tiskacím písmem (od nakladatelství Nová škola, s.r.o.). Vzhledem k tomu, že toto písmo může být vyučováno teprve od školního roku 2014/2015 (doložka MŠMT byla udělena v červenci 2014), byla sada otázek oproti písmu Comenia Script zkrácena.

Graf č. 6 Výuka písma NNS (podíl škol* v %)



* Základem pro výpočet podílu je 3 335 škol – jedná se o počet škol z 3 408, které odpověděly na tuto otázku.

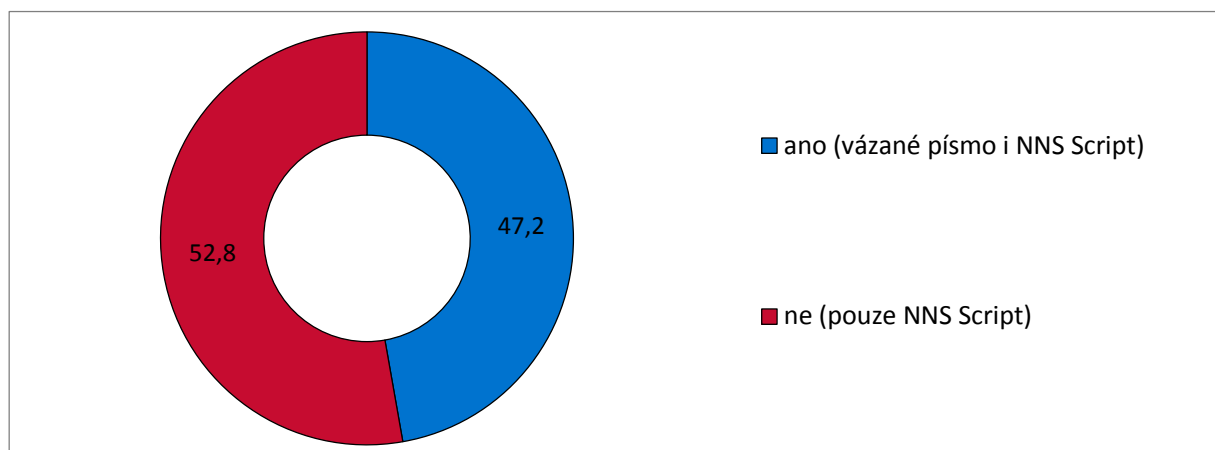
Z celkového počtu dotázaných škol odpovědělo na tuto otázku 3 335, z toho vyučuje písmo NNS Script 37 škol (tj. 1,1 %). Přehled těchto škol podle kraje a zřizovatele zobrazuje následující tabulka.

Tabulka č. 3 Počet škol, které využívají písmo NNS Script podle kraje a zřizovatele

Kraj	počet škol
Praha	3
Středočeský	7
Jihočeský	4
Plzeňský	0
Karlovarský	0
Ústecký	3
Liberecký	5
Královéhradecký	2
Pardubický	4
Vysočina	2
Jihomoravský	2
Olomoucký	1
Zlínský	2
Moravskoslezský	2
Zřizovatel	počet škol
obec	22
kraj	7
státní správa (MŠMT)	0
soukromník	7
církev	1
celkem	37

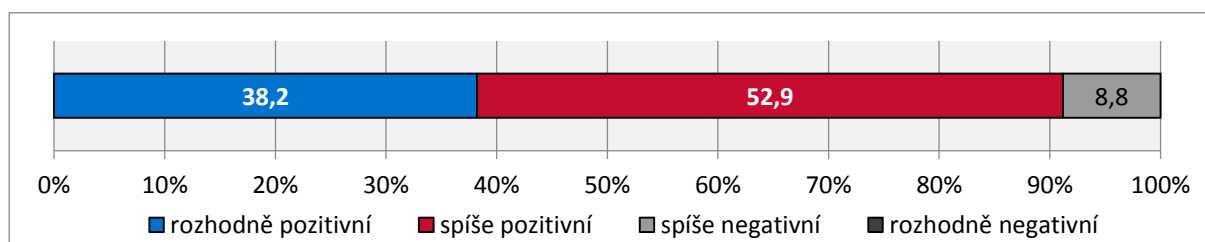
Následující otázky v části 2.1, upřesňující využití písma NNS Script a zkušenosti s tímto písmem, se tak vztahují pouze k těmto 37 školám.

Graf č. 7 Výuka klasického vázaného písma (v %)



Klasickým vázaným písmem vyučuje psaní v jiných paralelních třídách 1. ročníku necelá polovina škol (47,2 %), které vyučují psaní písmem NNS Script. Naopak psaní pouze písmem NNS Script vyučuje 52,8 % škol, z toho 8,3 % ve všech paralelních třídách (zbylý podíl škol paralelní třídy nemá).

Graf č. 8 Zkušenosti s výukou písma NNS Script (v %)



Při hodnocení písma NNS Script řediteli škol převažovaly spíše pozitivní zkušenosti (52,9 %). Pro rozhodně pozitivní zkušenosti se vyslovilo 38,2 % ředitelů. Mezi pozitivními zkušenostmi bylo nejčastěji zmiňováno, že písmo NNS Script je vhodnější pro žáky se SVP, je pro ně snazší a lépe navazuje na výuku čtení. Spíše negativní zkušenosti uvedlo 8,8 % škol. Negativní hodnocení poukazovalo na složitost tvarů písmen, nečitelnost a organizační problémy, kdy se toto písmo na základě žádosti rodičů učí jen polovina třídy.

3 Metody čtení

Ředitelé byli v rámci inspekčního elektronického zjišťování taktéž dotazováni, jaké metody jsou v jejich škole využívány při výuce čtení. Na výběr měli klasickou analyticko-syntetickou (slabikovací) metodu, která je v České republice nejužívanější, kombinuje analytický postup rozkládání slov na slabiky a hlásky a syntézu, při které žák spojuje písmena do slabik a slov. Další metodou je metoda genetická (hlásková), která se od první uvedené metody liší v tom, že se slova rozkládají rovnou na hlásky. Žák si každé písmeno propojuje s odpovídající hláskou, čímž se urychluje proces čtení, kdy se přečte celé slovo naráz, ne po slabikách. Metoda splyvavého čtení spadá spíše do oblasti inkluzivního vzdělávání a je založena na individuálním přístupu. Dbá se na pečlivé vyslovování, intonaci hlasu, mimiku i dramatický prožitek. Žáci, kteří se učí číst touto metodou, se nejprve učí písmena izolovaně, každé písmeno si dokonale osvojí a až následně se učí číst celá slova s porozuměním. Jednou z alternativních metod je i globální čtení. Tato metoda vychází z celých vět nebo slov, zachovává je tak dlouho, dokud žák sám nedojde vlastním vývojem k jejich rozboru. Tento

přístup je vhodný i pro mentálně retardované žáky či neslyšící. Motorické čtení je vhodné při výuce prvopočátečního čtení a pro reedukaci dyslexie. Je založeno na cvičení spolupráce levé a pravé hemisféry mozku, při čtení je procvičována plynulost očních pohybů, zrakové vnímání i koordinace pohybů. Při Foucambertově metodě se vychází z obsahu čteného textu, zdůrazňuje se aktivita žáka při práci s textem a spoluvytváření obsahu.

Pokud se ve školách využívají jiné metody výuky čtení, mohli ředitelé uvést jinou metodu.

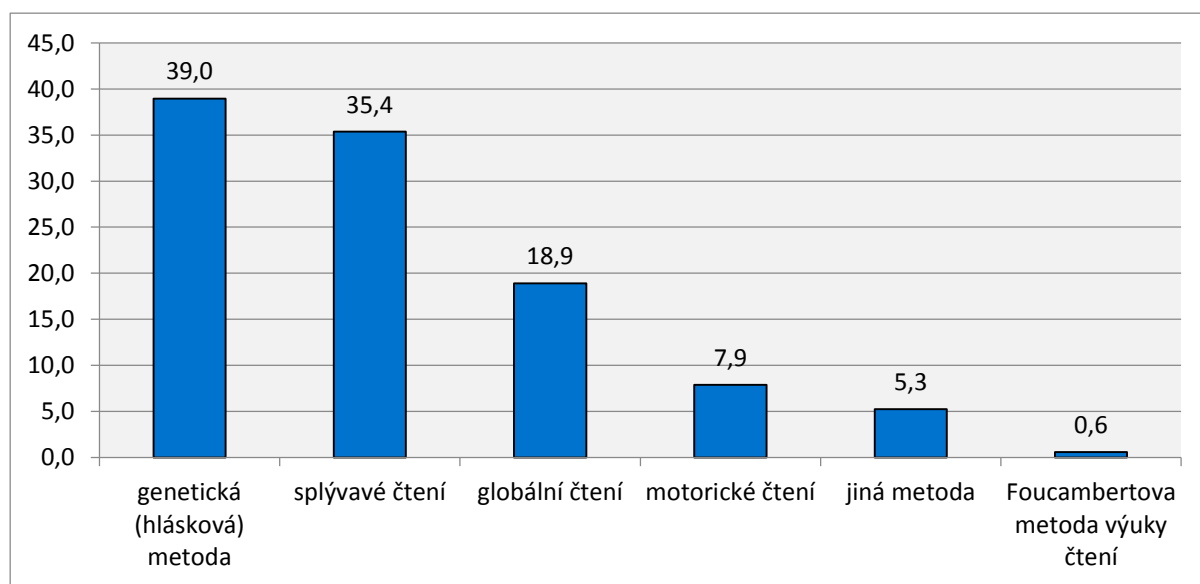
Celkem se vyjádřilo 3 390 ředitelů alespoň k jedné z uvedených metod čtení. Tito ředitelé dále upřesnili, zda danou metodu využívají ve všech ročnících 1. stupně, v některých celých ročnících 1. stupně, v některých třídách 1. stupně, či ji nevyužívají.

Tabulka č. 4 Vyučované metody čtení (v %)

Metoda	ve všech ročnících 1. stupně	v některých celých ročnících 1. stupně	v některých třídách 1. stupně	nevyužíváme	počet škol, které využívají metodu ³
Analyticko-syntetická (slabikovací) metoda	77,0	9,0	9,3	4,7	3 009
Genetická (hlásková) metoda	13,6	9,3	16,1	61,0	938
Splyvavé čtení	10,9	9,1	15,4	64,6	811
Globální čtení	5,1	3,3	10,5	81,1	401
Motorické čtení	1,9	1,8	4,3	92,1	161
Foucambertova metoda výuky čtení	0,2	0	0,3	99,4	12
Jiná metoda	1,9	0,6	2,8	94,7	105

Z tabulky č. 5 je patrné, že nejčastěji vyučovanou metodou čtení zůstává klasická analyticko-syntetická (slabikovací metoda). Jejím prostřednictvím učí číst své žáky téměř všechny školy, z toho přibližně ve třech čtvrtinách touto metodou učí ve všech ročnících prvního stupně.

Graf č. 9 Podíl škol s alternativními metodami výuky čtení (v %)

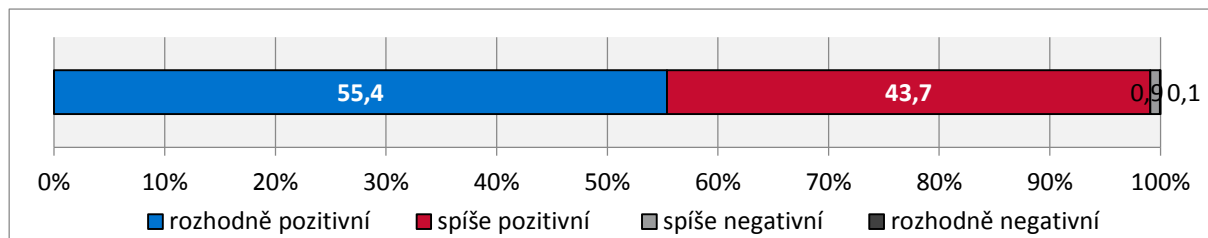


³ Jedná se o počet škol, které uvedly jednu ze tří odpovědí (ve všech ročnících 1. stupně, v některých celých ročnících 1. stupně, v některých třídách 1. stupně), tj. bez odpovědi „nevyužíváme“.

Alternativní metody jsou často využívány jako doplněk k této metodě. Z těchto metod se ukázala být nejoblíbenější genetická (hlásková) metoda, alespoň v jedné třídě 1. stupně jí učí čtení 39 % škol. Splývavé čtení se učí v 35,4 % škol a 18,9 % škol zavedlo i globální čtení. Spíše okrajově se zavádí motorické čtení, Foucambertova metoda výuky čtení nebo jiné alternativy.

Téměř všechny školy byly se svými metodami spokojeny. Částečně nebo zcela negativní zkušenosti s uvedenými metodami čtení mělo pouhé 1 % všech škol, které se zúčastnily zjišťování.

Graf č. 10 Zkušenosti s metodami čtení (v %)



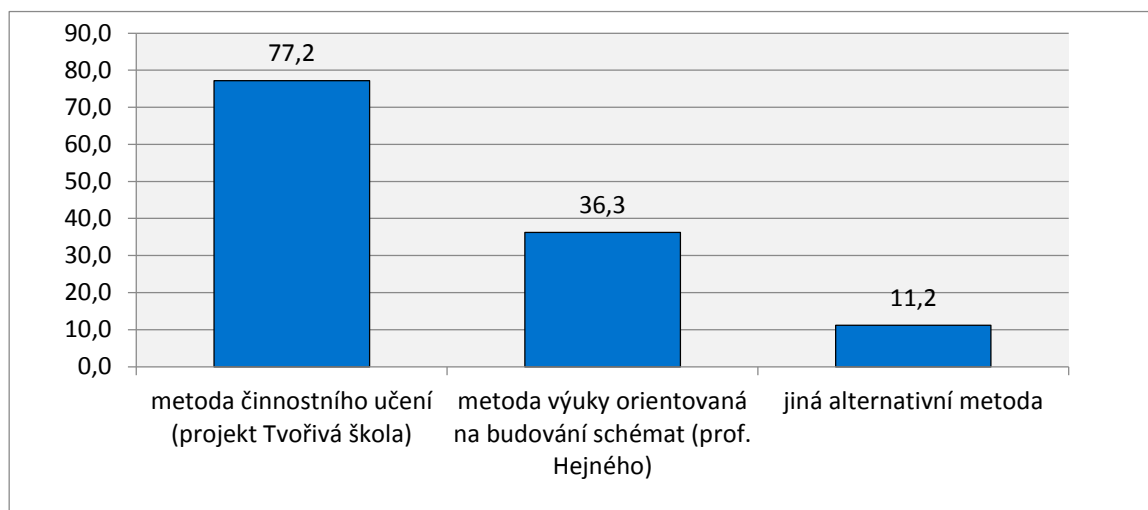
Spokojenost s metodami často vycházela ze skutečnosti, že metody jsou již osvědčené a léty praxe ověřené. Školy také často uváděly, že metody a jejich kombinace jim umožňují ke svým žákům přistupovat individuálně a mohou pro ně vybírat metodu, která nejvíce vyhovuje jejich potřebám a se kterou dělají velké pokroky. To se týkalo i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, u kterých se některé metody jeví jako vhodnější. Pozitivní zkušenosti s metodami byly zdůvodňovány i tím, že se žáci naučí číst rychle, což je pak pro ně velkou motivací k dalšímu čtení, mají aktivnější přístup a o samotné čtení se více zajímají. Metody byly pozitivně hodnoceny i z hlediska jejich možností naučit žáky dobře porozumět čtenému textu, s textem dále pracovat a rozvíjet čtenářskou gramotnost u žáků.

Nedostatky použitých metod spočívaly zejména v tom, že nemusely vyhovovat všem žákům, v několika případech bylo zaznamenáno dvojité čtení a někdy byla překážkou k zavádění alternativních metod nedůvěra nebo nesouhlasné stanovisko rodičů.

4 Alternativní metody využívané při výuce matematiky

Zjišťovány byly i alternativní metody využívané při výuce matematiky. Z ředitelů, kteří odpověděli na elektronické zjišťování, 61,7 % (tj. 2 103) uvedlo, že alternativní metody výuky matematiky nebo alespoň prvky těchto metod ve své škole uplatňují. Následující text se vztahuje k tomuto počtu škol.

Graf č. 11 Alternativní metody výuky matematiky (v %)



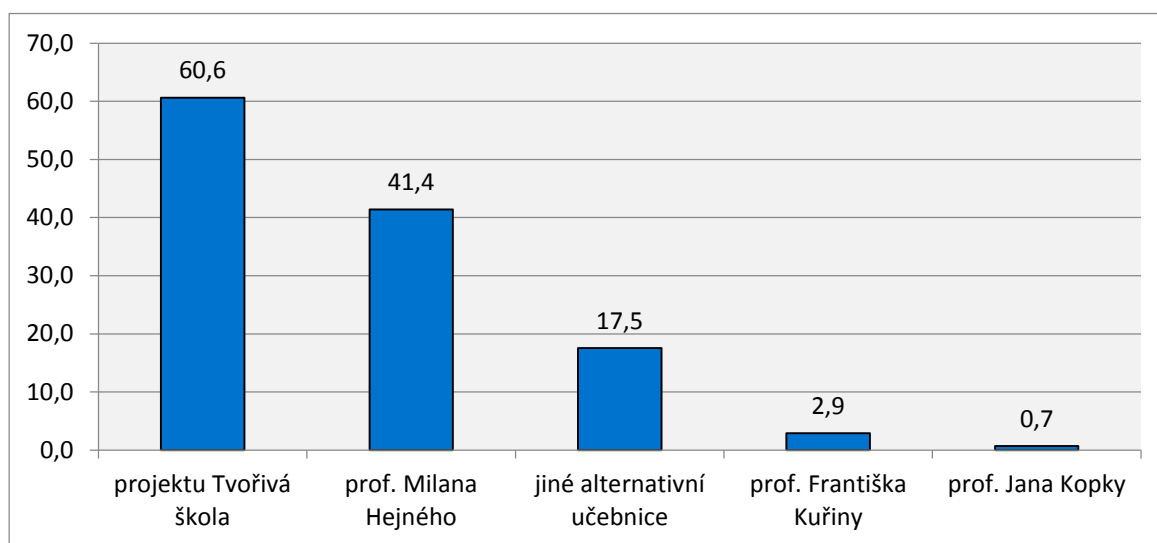
Více než tři čtvrtiny škol, ve kterých se vyučuje matematika alternativními metodami nebo se alespoň využívají prvky těchto alternativních metod, aplikují metodu činnostního učení (z projektu Tvořivá škola), která umožňuje efektivní rozvoj tvořivosti a u žáků podporuje logické myšlení a prohlubování emoční inteligence. Více než třetina škol pak uplatňuje metodu výuky orientovanou na budování schémat (metoda prof. Hejného), která je založena na 12 základních principech, které jsou uspořádány tak, aby žák byl schopen matematiku objevovat sám. Jedná se o budování schémat, práci v prostředcích, prolínání témat, rozvoj osobnosti, skutečnou motivaci, reálné zkušenosti, radost z matematiky, vlastní poznatek, roli učitele, práci s chybou, přiměřené výzvy a podporu spolupráce žáků.⁴ V desetině škol se při výuce matematiky využívá jiná alternativní metoda nebo její prvky, což bylo zejména u škol, kde se vyučuje pedagogikou Montessori nebo dle waldorfských pedagogických zásad.

Školy mezi jinými alternativními metodami uváděly také problémovou metodu, která je založena na experimentech, vyhledávání, vytváření a řešení problémových úloh, nebo didaktickou hru. Při ní se provádí herní činnost dle předem dohodnutých pravidel.

U výuky matematiky bylo také zjišťováno, zda jsou používány alternativní učebnice, případně jaké. Necelá polovina ředitelů (46,9 %) uvedla, že využívá alternativní učebnice.

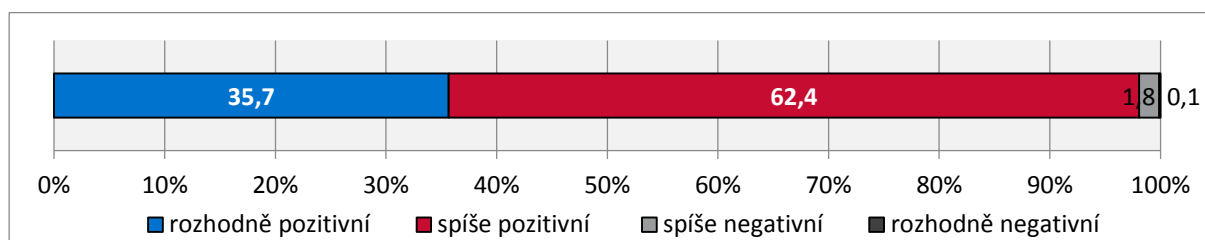
⁴ Dostupné z: <http://www.h-mat.cz/principy> [cit. 1-12-2014]

Graf č. 12 Alternativní učebnice ve výuce matematiky (v %)



V 60,6 % škol pracují s učebními materiály z projektu Tvořivá škola, učebnici prof. Milana Hejného využívají v 41,4 % škol. Jen zlomek škol využívá učebnice prof. Františka Kuřiny (2,9 %) a podle učebnic prof. Jana Kopky se také vyučuje minimálně (pouze v 0,7 % případů). Některé školy (17,5 %) však uvedly, že využívají jiné alternativní učebnice. Nejčastěji pocházejí z nakladatelství Alter, Nová škola, SPN, Prodos nebo Fraus.

Graf č. 13 Zkušenosti s alternativními metodami a učebnicemi v matematice (v %)



Zkušenosti s uvedenými metodami výuky a učebnicemi matematiky byly veskrze pozitivní. Téměř všichni ředitelé uvedli, že jsou jejich zkušenosti rozhodně (35,7 %) nebo spíše pozitivní (62,4 %) a pouze 1,9 % jich dané metody či učebnice hodnotilo negativně. Ředitelé viděli přínos v alternativních učebnicích a metodách v rozvíjení logického a matematického myšlení a představivosti žáků, výuka byla díky nim zábavnější a zajímavější, pomáhaly rozvíjet tvořivou činnost, také díky názornosti. Žáci byli díky těmto metodám a učebnicím více motivováni a byl u nich vyzorován aktivnější přístup k učení. Pozitivně bylo hodnoceno i propojení matematiky a praxe.

Negativně byly výše zmíněné alternativní metody a učebnice hodnoceny v případech, kdy se ukázalo, že jsou pro některé žáky náročné nebo nevyhovující a daly se využít pouze pro žáky nadané, dle názoru ředitelů bylo v alternativních učebnicích oproti klasickým málo příkladů k procvičení.

Závěr

Provedené inspekční elektronické zjišťování potvrdilo, že dominantní postavení v rámci českého základního školství mají stále klasické metody, postupy a nástroje a že alternativní metody jsou využívány skutečně jako doplněk k běžnému a tradičnímu portfoliu. Je však

třeba konstatovat, že ty školy, které vyučují např. psaní alternativním písmem nebo které užívají alternativní metody výuky čtení nebo matematiky, jsou s těmito nástroji spokojeny, považují je za adekvátní a vhodné a mají s nimi zpravidla pozitivní zkušenosti.

Tematická zpráva

**Žáci vzdělávání podle RVP ZV – přílohy
upravující vzdělávání žáků s LMP**



Obsah

Úvod.....	3
Cíle	3
Metoda.....	3
Odborné konzultace.....	5
Validita dat	5
1 Zjištění.....	6
1.1 Počty žáků podle vzdělávacího programu	6
1.2 Meziroční srovnání počtu romských žáků	6
1.3 Překážky při zohledňování individuálních potřeb žáků	7
1.4 Specifické formy podpory romských žáků	7
Závěry.....	9

Úvod

V termínu 21. 11. 2014 – 1. 12. 2014 provedla Česká školní inspekce v souladu s plněním Akčního plánu opatření pro výkon rozsudku D. H. a ostatní proti České republice z roku 2011 inspekční elektronické zjišťování k počtu romských žáků vzdělávaných dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále „RVP ZV“) a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále „RVP ZV LMP“). Součástí zjišťování byly také další kontextové údaje týkající se např. překážek při zohledňování individuálních potřeb žáků nebo specifických forem podpory romských žáků. Zjišťování bylo provedeno v souladu s § 174 odst. 2 písm. a) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), a bylo realizováno v podobě on-line elektronického dotazníku, který vyplňovali ředitelé škol.

Cíle

Smyslem tohoto každoročně prováděného šetření je zjistit, jaký je aktuální počet romských žáků vzdělávaných v příslušných vzdělávacích programech, a porovnat stav se zjištěními z minulých let (se zohledněním faktu, že meziroční výsledky kvůli odlišnému vzorku a v počátcích realizace šetření i kvůli odlišné metodice v různých letech, kdy bylo šetření prováděno, plně srovnat nelze). V kontextu výše zmíněného rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku z roku 2007 se Česká republika zavázala přijímat taková opatření, která povedou ke snižování konstatované diskriminace romských žáků ve vzdělávání. Těm je dle názoru soudu přisuzováno lehké mentální postižení primárně kvůli jejich etnicitě a v důsledku toho jsou následně vzdělávání dle programu pro žáky s lehkým mentálním postižením, aniž by k tomu byly relevantní pedagogicko-psychologické důvody. Aby bylo možné průběžně směřovat konkrétní opatření na podporu inkluзивity českého vzdělávacího systému či konkrétně na podporu vzdělávání romských žáků a jejich integrace do tzv. hlavního vzdělávacího proudu, je nezbytně nutné vědět, kolik takových žáků se v systému nachází.

Metoda

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

Určování počtu romských žáků dle uvedené definice, s níž byli seznámeni, v jednotlivých školách prováděli v rámci inspekčního elektronického zjišťování ředitelé škol (po

konzultacích s pedagogy, kteří v jednotlivých třídách působí), kteří podle školského zákona odpovídají za vzdělávání a kteří jsou také partnery pro Českou školní inspekci při poskytování součinnosti při inspekční činnosti. Hlavní důvod je však ten, že s ohledem na obsah definice je nezbytně nutné znát co nejvíce kontextových informací k jednotlivým žákům, přičemž takovými informacemi disponuje pouze škola. Proto není možné, aby toto zjišťování prováděli například přímo inspekční pracovníci či přizvaní externí odborníci, protože ti jednak nedisponují znalostmi místního prostředí ani kontextovými informacemi ve vztahu k žákům a jednak by jejich posouzení mohlo být provedeno pouze u těch žáků, kteří by byli ve chvíli inspekční návštěvy ve škole přítomni (na rozdíl od situace, kdy čísla do dotazníku uvádí ředitel školy po konzultaci s učiteli a týkají se všech žáků, které škola vzdělává), což by výsledek zjišťování podstatným způsobem zkreslovalo. Pro ředitele škol tento způsob zjišťování nebyl nijak nový, obdobně bylo šetření realizováno také v minulých letech.

Do výběrového souboru byly zařazeny všechny typy základních škol, které ve školním roce 2014/2015 vzdělávaly alespoň jednoho žáka s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením. Celkově bylo osloveno 1 351 škol, z nichž na šetření odpovědělo 1 349 škol, návratnost tak činila 99,9 %.

Pro následné analýzy s cílem srovnávání podílů žáků s údaji získanými v rámci obdobně koncipovaného inspekčního elektronického zjišťování provedeného v loňském školním roce bylo potřeba brát ohled na odlišnost výběrových souborů – v roce 2013/2014 byl vzorek tvořen školami, které navštěvovalo 5 a více žáků s diagnostikovaným LMP. Pro další analýzy byly tedy zvoleny za školní rok 2014/2015 pouze ty školy, které se zapojily do šetření v obou sledovaných letech – meziroční srovnání tak bylo možné učinit u 444 škol. Přehled škol zahrnutých do analýz uvádějí následující dvě tabulky.

Tabulka č. 1 Přehled zapojených škol podle zřizovatele

zřizovatel	počet	podíl (v %)
obec	169	38,1
kraj	230	51,8
státní správa (MŠMT)	20	4,5
soukromník	22	5,0
církev	3	0,7
celkem	444	100,0

Tabulka č. 2 **Přehled zapojených škol podle kraje**

kraj	počet	podíl (v %)
Praha	20	4,5
Středočeský	61	13,7
Jihočeský	24	5,4
Plzeňský	27	6,1
Karlovarský	21	4,7
Ústecký	48	10,8
Liberecký	30	6,8
Královéhradecký	31	7,0
Pardubický	22	5,0
Vysočina	21	4,7
Jihomoravský	40	9,0
Olomoucký	26	5,9
Zlínský	26	5,9
Moravskoslezský	47	10,6
celkem	444	100,0

Odborné konzultace

V rámci přípravy inspekčního elektronického zjišťování byly jeho záměr, způsob provedení, parametry, stanovený vzorek i užívaná definice konzultovány jak se zástupci relevantních orgánů veřejné správy (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ministr pro lidská práva, rovné příležitosti a legislativu, Sekce pro lidská práva Úřadu vlády ČR, Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, Podvýbor pro legislativní podněty veřejného ochránce práv a Evropský soud pro lidská práva Ústavně právního výboru Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR apod.), tak se zástupci neziskového sektoru z řad sdružení a iniciativ, které se dané problematice dlouhodobě věnují. V průběhu těchto konzultací byla pojetí zjišťování i způsobu jeho provedení vyslovována podpora.

Validita dat

Realizace inspekčního elektronického zjišťování a relevance jeho výsledků vychází z předpokladu, že ředitelé škol jako osoby plně odpovědné za vzdělávání a s ním související činnosti podle školského zákona předávají správnímu úřadu údaje pravdivé a správné, na základě odborného posouzení situace po konzultaci s třídními učiteli, dalšími pedagogy či s výchovným poradcem. Česká školní inspekce v průvodním dopise ředitele škol informovala, že škola může být zařazena do vzorku škol, jež budou podrobeny kontrole v průběhu realizace inspekčního elektronického zjišťování nebo po jeho ukončení, a to i v případě, že ředitel školy dotazník elektronicky vyplní. Získané údaje pak byly namátkou srovnávány např. s objemem financí, které daná škola čerpala z rozvojového programu na vzdělávání romských žáků či obdobných dotačních titulů. Výsledky této kontroly budou využity při inspekční činnosti, v případě podezření na nesoulad v počtu vykázaných romských žáků a objemu financí čerpaných z vnějších zdrojů na vzdělávání romských žáků bude

příslušná informace předána Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy a bude vykonána kontrola nakládání s finančními prostředky státu.

1 Zjištění

1.1 Počty žáků podle vzdělávacího programu

Dotazník byl zaměřen zejména na počty romských žáků v jednotlivých vzdělávacích programech (RVP ZV a RVP ZV LMP) a změny zařazení žáků v těchto programech. Výsledky za tyto oblasti jsou uvedeny v následujících dvou tabulkách.

Tabulka č. 3 Počet a podíl romských žáků v jednotlivých vzdělávacích programech

2014/2015	počet	podíl (v %)
romští žáci vzdělávání podle RVP ZV z celkového počtu žáků	4 209	9,5
romští žáci vzdělávání podle přílohy RVP ZV LMP z celkového počtu žáků	3 468	32,4

Tabulka č. 4 Přeřazení žáků v průběhu školního roku 2013/2014

2013/2014	počet	podíl (v %)
žáci, kteří byli přeřazení ze vzdělávání podle RVP ZV LMP do vzdělávání podle RVP ZV	79	–
z toho romští žáci	31	39,2
žáci, kteří byli naopak přeřazení ze vzdělávání podle RVP ZV do vzdělávání podle RVP ZV LMP	1 047	–
z toho romští žáci	374	35,7

1.2 Meziroční srovnání počtu romských žáků

Výsledky analýzy meziročního srovnání 444 škol uvádí tabulka č. 5.

Tabulka č. 5 Meziroční srovnání počtu romských žáků

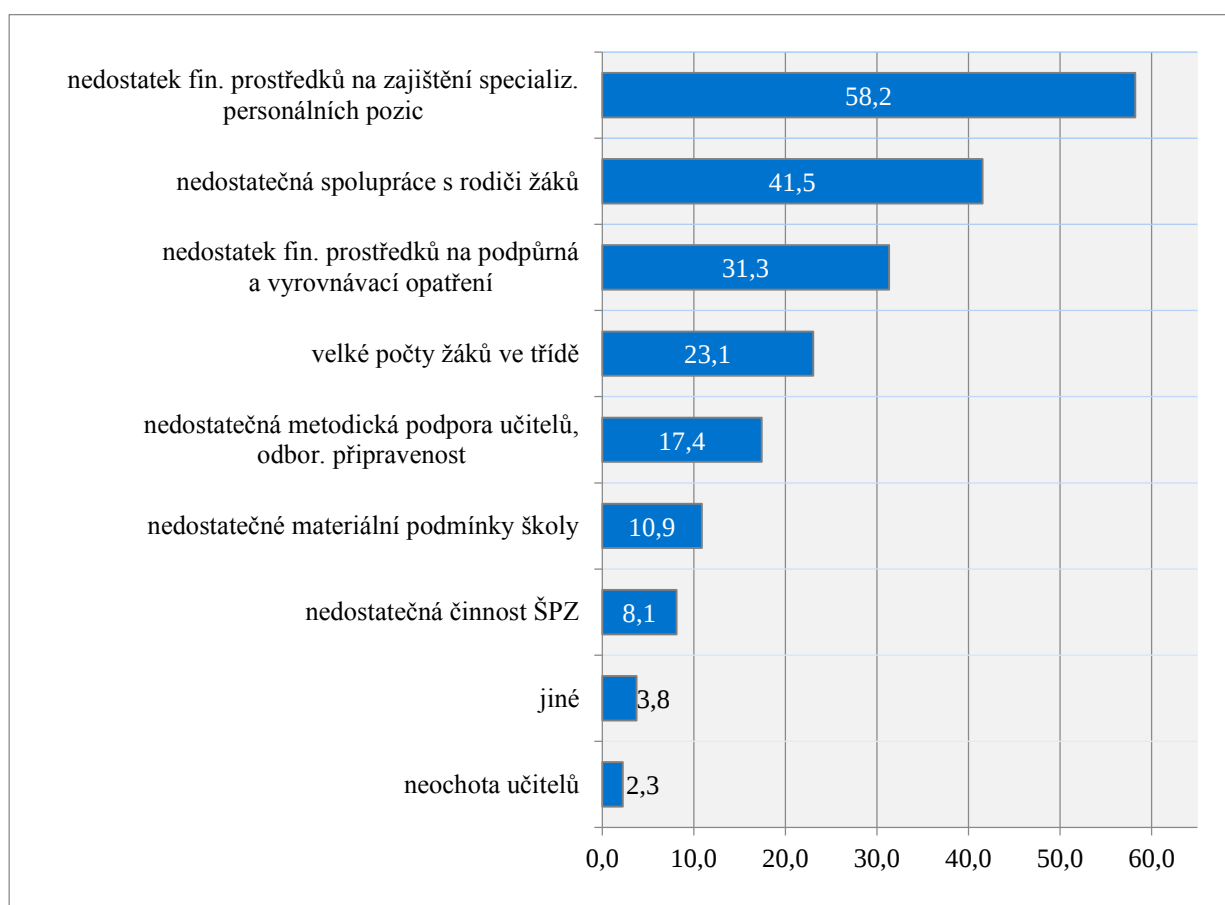
meziroční srovnání	2013/2014	2014/2015	meziroční rozdíl	meziroční rozdíl v %
počet žáků vzdělávaných podle RVP ZV	37 417	44 500	7 083	+ 19 %
z toho romských žáků vzdělávaných podle RVP ZV	3 764	4 209	445	+ 12 %
počet žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP	14 333	10 695	- 3 638	- 25 %
z toho romských žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP	3 908	3 468	- 440	- 11 %

1.3 Překážky při zohledňování individuálních potřeb žáků

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

Nejčastěji uváděnou překážkou byl nedostatek finančních prostředků na zajištění specializovaných personálních pozic (např. asistenti pedagoga) – pro tu se vyslovilo 58,2 % ředitelů. Ředitelé také ve větší míře zmiňovali nedostatečnou spolupráci s rodiči žáků (41,5 %) a nedostatek finančních prostředků na podpůrná a vyrovnávací opatření (31,3 %). Nejmenší překážku naopak tvoří neochota učitelů (2,3 %).

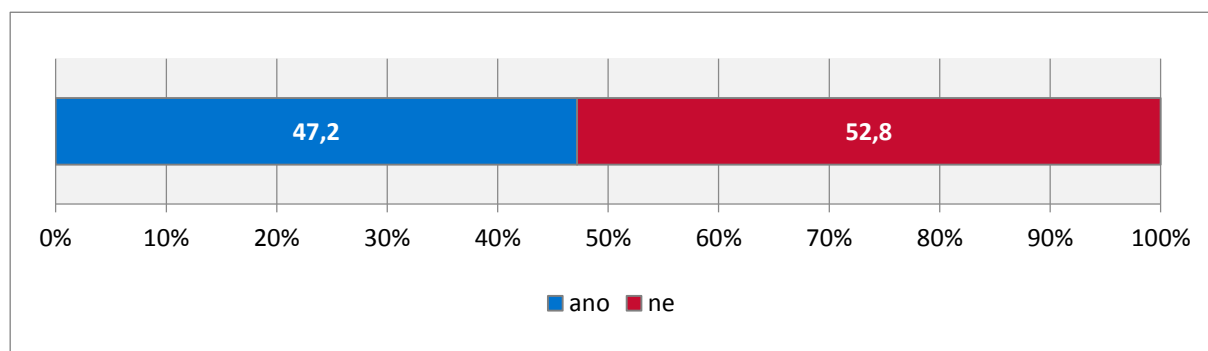
Graf č. 1 Překážky při zohledňování individuálních potřeb žáků (podíl škol v %)



1.4 Specifické formy podpory romských žáků

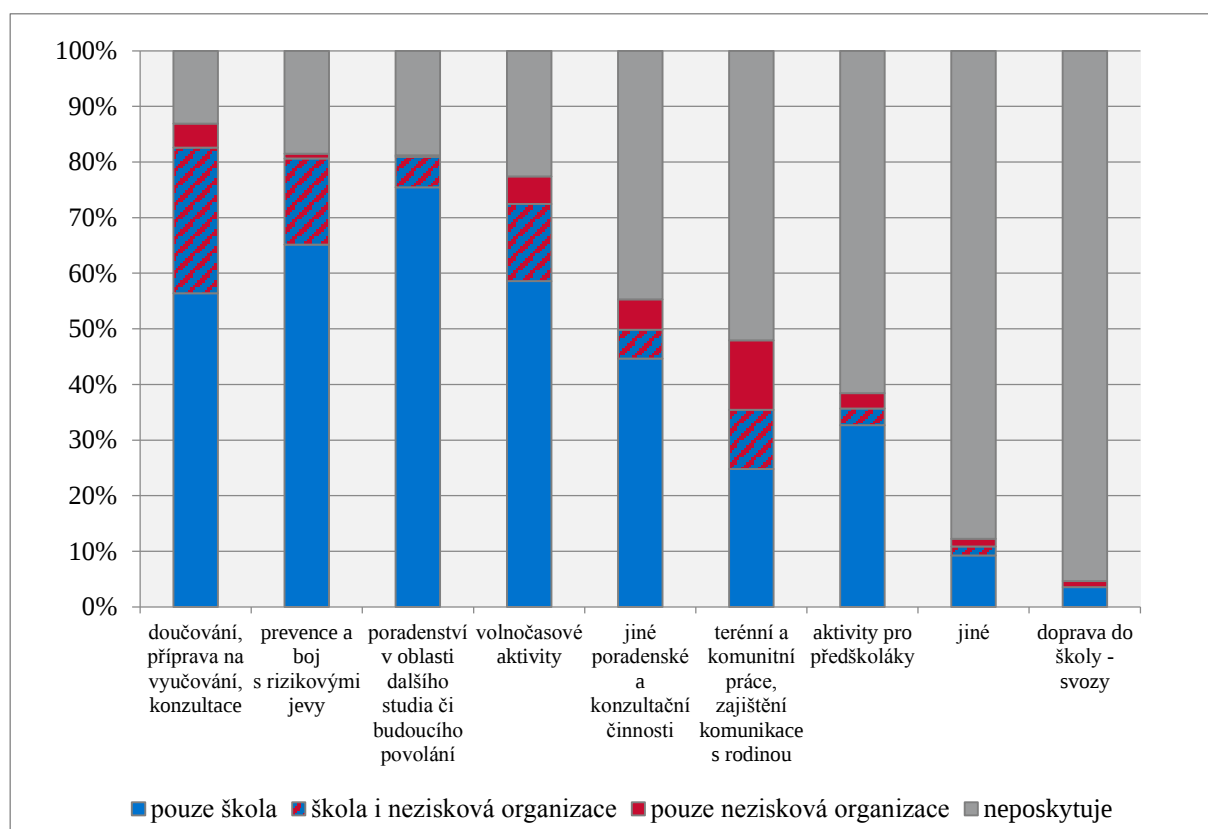
Školy byly v šetření dále dotazovány, zda poskytují romským žákům nějaké specifické formy podpory. Na tuto otázku odpovídaly pouze školy, které uvedly v některé z prvních otázek dotazníku nenulový počet romských žáků.

Graf č. 2 Specifické formy podpory romských žáků (podíl škol v %)



Necelá polovina škol uvedla, že romským žákům poskytují nějakou specifickou formu podpory. O jaké formy šlo a zda je poskytovala škola, nezisková organizace či obě současně, zobrazuje následující graf č. 3.

Graf č. 3 Specifické formy podpory podle druhu a poskytovatele (podíl škol v %)¹



Bez ohledu na to, kdo danou činnost zajišťuje, je romským žákům nejčastěji poskytováno doučování, konzultace či příprava na vyučování (86,9 %), aktivity v oblasti prevence a boje s rizikovými jevy (81,5 %) a kariérové poradenství (81,2 %). Školy pak samy nejčastěji zajišťují kariérové poradenství (75,5 %), neziskové organizace naopak terénní a komunitní práci a komunikaci s rodinou (12,5 %). V největší míře se spolupráce školy s neziskovými organizacemi týká doučování (26,2 %), prevence rizikových jevů (15,5 %) a volnočasových aktivit (13,9 %).

¹ Graf se vztahuje k 367 školám, které poskytují romským žákům nějakou specifickou formu podpory.

Závěry

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

Tematická zpráva

**Problematika péče poskytované v PPP a SPC žákům
s LMP a problematika asistentů pedagoga**



Praha, školní rok 2014/2015

Obsah

Úvod.....	3
1 Zjištění za školní rok 2012/2013	4
1.1 Nově diagnostikovaní klienti.....	4
1.2 Kontrolní vyšetření klientů s LMP	5
2 Zjištění za rok 2013/2014.....	7
2.1 Nově diagnostikovaní klienti.....	7
2.2 Kontrolní vyšetření klientů s LMP	8
2.3 Asistenti pedagoga ve školním roce 2013/2014	14
Závěry.....	16

Úvod

V termínu 9. 1. 2015 – 21. 1. 2015 provedla Česká školní inspekce v souladu s plněním Akčního plánu opatření pro výkon rozsudku D. H. a ostatní proti České republice inspekční elektronické zjišťování zaměřené na problematiku péče poskytované dětem a žákům s lehkým mentálním postižením (dále „LMP“) a problematiku navrhování asistenta pedagoga ve školských poradenských zařízeních (dále „ŠPZ“). Inspekční elektronické zjišťování bylo provedeno v souladu s § 174 odst. 2 písm. a) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů a bylo realizováno v podobě on-line elektronického dotazníku, který vyplňovali ředitelé školských poradenských zařízení. Na konstrukci dotazníku i následném vyhodnocování sesbíraných dat se výrazně podíleli pracovníci Národního ústavu pro vzdělávání.

Šetření se zaměřovalo na péči o žáky s LMP, a to jak na žáky, kterým byla tato diagnóza nově připsána, tak na stávající klienty zařízení, kteří docházejí ke kontrolnímu vyšetření. Šetřeným obdobím byly školní roky 2012/2013 a 2013/2014.

Celkově bylo v šetření osloveno 154 školských poradenských zařízení, z toho bylo 43 pedagogicko-psychologických poraden (dále „PPP“) a 111 speciálně pedagogických center (dále „SPC“). Z toho počtu čtyři zařízení vykonávají svou činnost až od školního roku 2014/2015, případně činnost vůbec nevykonávají. Jedno zařízení pak na dotazník neodpovědělo. Těchto pět zařízení tedy bylo z následných analýz vyloučeno. Celková návratnost po vyloučení zmíněných pěti zařízení činila 99,3 %. Přehled ŠPZ zapojených do šetření uvádějí následující dvě tabulky.

Tabulka č. 1 Přehled zapojených ŠPZ podle zřizovatele

zřizovatel	PPP	SPC	celkem ŠPZ
obec	0	8	8
kraj	37	77	114
státní správa (MŠMT)	1	8	9
soukromník	3	14	17
církev	1	0	1
celkem	42	107	149

Tabulka č. 2 Přehled zapojených ŠPZ podle kraje

kraj	PPP	SPC	celkem ŠPZ
Praha	10	20	30
Středočeský	2	14	16
Jihočeský	1	6	7
Plzeňský	1	5	6
Karlovarský	1	2	3
Ústecký	1	9	10
Liberecký	4	5	9
Královéhradecký	1	6	7
Pardubický	2	5	7
Vysočina	5	4	9
Jihomoravský	6	11	17
Olomoucký	1	7	8
Zlínský	1	3	4
Moravskoslezský	6	10	16
celkem	42	107	149

Dotazník se skládal ze tří částí – z části, která se vztahovala k problematice klientů s LMP ve školním roce 2012/2013, z části, která se týkala problematiky klientů s LMP ve školním roce 2013/2014, a z části zaměřené na problematiku asistentů pedagoga ve školním roce 2013/2014, která s předchozími dvěma částmi nesouvisela. Z tohoto důvodu uvedl své odpovědi v každé části odlišný počet zařízení.

1 Zjištění za školní rok 2012/2013

1.1 Nově diagnostikovaní klienti

V první části dotazníku byly otázky zaměřeny na oblast diagnostiky nových klientů s LMP a jejich zařazování do vzdělávacích programů.

Tabulka č. 3 Nově diagnostikovaní klienti ve školním roce 2012/2013

Nově diagnostikovaní klienti	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
nově připsána diagnóza	1 756	–	2 288	–	4 044	–
z toho předáno do hlavní péče jiného ŠPZ	525	29,9	163	7,1	688	17,0

Ve školním roce byla diagnóza LMP nově připsána 4 044 klientům. Z toho 17 % bylo předáno do hlavní péče jiného zařízení (to znamená, že reálný počet žáků, kterým byla diagnóza přidělena, může být o něco nižší). Podíl předaných klientů byl výrazně vyšší v PPP (29,9 %), které klienty s mentálním postižením předávají velice často do péče specializovaného SPC. Celkový počet klientů vychází nejen z počtu žáků ZŠ, ale také MŠ

a SŠ. Celkem 19 ŠPZ (tj. 13 %) neeviduje za školní rok 2012/2013 žádného nově diagnostikovaného klienta s LMP.

Tabulka č. 4 Doporučení vzdělávacího programu ve školním roce 2012/2013

Doporučení vzdělávacího programu	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
vzdělávání podle přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP	1 048	76,7	1 585	83,0	2 633	80,4
vzdělávání podle RVP ZV	290	21,2	206	10,8	496	15,1
vzdělávání podle RVP ZŠS nebo jiná varianta vzdělávacího programu	28	2,0	118	6,2	146	4,5
celkem*	1 366	100,0	1 909	100,0	3 275	100,0

* Součet klientů zařazených podle vzdělávacích programů se odlišuje od celkového počtu nově diagnostikovaných klientů proto, že nezahrnuje klienty z mateřských a středních škol a zároveň dochází k překrývání nově diagnostikovaných klientů uvedených PPP/SPC v tabulce č. 3.

Nejvyššímu podílu nově diagnostikovaných klientů s LMP bylo doporučeno vzdělávání podle RVP ZV přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP (80,4 %). Vzdělávání podle RVP ZV bylo doporučeno 15,1 % klientů a 4,5 % bylo doporučeno vzdělávání podle RVP ZŠS nebo jiná varianta vzdělávacího programu.

Tabulka č. 5 Zařazení klienta ve školním roce 2012/2013

Zařazení klienta	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
individuální integrace na běžné ZŠ	380	35,3	364	20,3	744	25,9
vzdělávání ve škole/třídě pro žáky se SVP	696	64,7	1 431	79,7	2 127	74,1
celkem*	1 076	100,0	1 795	100,0	2 871	100,0

* Součet klientů zařazených podle vzdělávacích programů se odlišuje od celkového počtu nově diagnostikovaných klientů proto, že nezahrnuje klienty z mateřských a středních škol a zároveň dochází k překrývání nově diagnostikovaných klientů uvedených PPP/SPC v tabulce č. 3.

Téměř tři čtvrtiny nově diagnostikovaných klientů byly zařazeny do vzdělávání ve škole/třídě pro žáky se SVP (74,1 %). Čtvrtině pak byla doporučena individuální integrace na běžné základní škole. Některá zařízení však uváděla, že nedoporučují typ školy, ale pouze vzdělávací program.

1.2 Kontrolní vyšetření klientů s LMP

Druhá část se týkala již diagnostikovaných klientů s LMP – jejich účasti na kontrolním vyšetření a případných změn v zařazení do vzdělávacích programů a typů škol.

Tabulka č. 6 Kontrolní vyšetření klientů s LMP ve školním roce 2012/2013

Kontrolní vyšetření klientů s LMP	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
počet klientů pozvaných ke kontrolnímu vyšetření	1 746	–	7 086	–	8 832	–
z toho počet klientů, kteří se skutečně dostavili ke kontrolnímu vyšetření	1 521	87,1	6 384	90,1	7 905	89,5
z toho počet klientů, u kterých kontrolní vyšetření nevedlo ke změnám ve škol. zařazení	1 227	80,7	5 900	92,4	7 127	90,2

Ve školním roce 2012/2013 bylo ke kontrolnímu vyšetření pozváno 8 832 klientů s diagnózou LMP, skutečně se k vyšetření dostavilo 7 905 klientů, což bylo 89,5 %. U 90,2 % klientů nevedlo kontrolní vyšetření ke změnám ve školním zařazení.

Tabulka č. 7 Doporučení přeřazení klienta (změna vzdělávacího programu) ve školním roce 2012/2013

Doporučení změny vzdělávacího programu	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
z RVP ZV – LMP do RVP ZV	26	14,5	56	18,5	82	17,0
z RVP ZV do RVP ZV – LMP	146	81,6	158	52,3	304	63,2
jiná změna vzdělávacího plánu	7	3,9	88	29,1	95	19,8
celkem*	179	100,0	302	100,0	481	100,0

* Součet klientů zařazených podle typu školy se odlišuje od celkového počtu klientů, kteří se dostavili ke kontrolnímu vyšetření, protože nezahrnuje klienty z mateřských a středních škol.

Změnu vzdělávacího programu doporučila ŠPZ celkem 481 klientům. U necelých dvou třetin klientů bylo doporučeno přeřazení z RVP ZV do RVP ZV – LMP, u 17 % došlo k opačnému přeřazení (z RVP ZV – LMP do RVP ZV) a u 19,8 % došlo k jiné změně vzdělávacího plánu.

Tabulka č. 8 Doporučení přeřazení klienta (jiný typ školy) ve školním roce 2012/2013

Změna zařazení klienta	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
do individuální integrace na běžné ZŠ	47	26,0	59	26,8	106	26,4
do vzdělávání ve škole/třídě pro žáky se SVP	134	74,0	161	73,2	295	73,6
celkem*	181	100,0	220	100,0	401	100,0

* Součet klientů zařazených podle typu školy se odlišuje od celkového počtu klientů, kteří se dostavili ke kontrolnímu vyšetření, protože nezahrnuje klienty z mateřských a středních škol.

Přeřazení na jiný typ školy bylo doporučeno celkem 401 klientům. ŠPZ doporučila převedení do vzdělávání ve škole/třídě pro žáky se SVP 73,6 % klientům. Doporučení k přeřazení do individuální integrace na běžné ZŠ získalo 26,4 % klientů.

2 Zjištění za rok 2013/2014

2.1 Nově diagnostikovaní klienti

Stejně jako v první části se otázky za školní rok 2013/2014 zaměřovaly nejprve na klienty, kterým byla diagnóza LMP roce 2013/2014 připsána nově. Celkem 9 ŠPZ nemělo v tomto školním roce žádné klienty s LMP (žádné nově diagnostikované, ani stávající klienty pozvané k přešetření).

Tabulka č. 9 Nově diagnostikovaní klienti ve školním roce 2013/2014

Nově diagnostikovaní klienti	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
nově připsána diagnóza	1 541	–	2 380	–	3 921	–
z toho předáno do hlavní péče jiného ŠPZ	511	33,2	135	5,7	646	16,5
klienti s LMP – kombinované postižení	101	6,6	509	21,4	610	15,6

Ve školním roce byla diagnóza LMP nově připsána 3 921 klientům. Meziročně se jedná o velmi podobný údaj (pokles o 3 procentní body). Třetina klientů byla předána z PPP do péče jiného zařízení, v SPC to bylo pouze 5,7 % (celkem je to 16,5 % z nově diagnostikovaných klientů). Opět tedy můžeme vycházet z toho, že počet nově diagnostikovaných žáků je ve skutečnosti o něco nižší. Kombinované postižení bylo diagnostikováno u 15,6 % nově diagnostikovaných klientů s LMP.

Tabulka č. 10 Nově diagnostikovaní klienti s LMP podle stupně vzdělání ve školním roce 2013/2014

Stupeň vzdělání	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
předškolní vzdělávání/školsky nezařazení	231	15,1	485	20,4	716	18,3
na 1. stupni ZŠ	942	61,4	1 008	42,4	1 950	49,9
na 2. stupni ZŠ	255	16,6	637	26,8	892	22,8
jiné	105	6,8	246	10,4	351	9,0
celkem	1 533	100,0	2 376	100,0	3 909	100,0

Polovina nově diagnostikovaných klientů byla zařazena v 1. stupni základní školy, přičemž se jednalo o nejvyšší podíl. Druhou nejpočetnější skupinu představují klienti zařazení v 2. stupni základní školy. Celkově tak žáci ZŠ tvořili téměř tři čtvrtiny klientů (72,7 %). Předškolákům bylo nově diagnostikováno LMP v 18,3 % z celkového počtu nově diagnostikovaných klientů a zbylých 9 % tvořil jiný stupeň vzdělání.

Tabulka č. 11 Doporučení vzdělávacího programu ve školním roce 2013/2014

Doporučení vzdělávacího programu	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
vzdělávání podle přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP	819	78,8	1 478	84,2	2 297	82,2
vzdělávání podle RVP ZV	197	19,0	183	10,4	380	13,6
vzdělávání podle RVP ZŠS nebo jiná varianta vzdělávacího programu	23	2,2	95	5,4	118	4,2
celkem*	1 039	100,0	1 756	100,0	2 795	100,0

* Součet klientů zařazených podle vzdělávacích programů se odlišuje od celkového počtu nově diagnostikovaných klientů proto, že nezahrnuje klienty z mateřských a středních škol a zároveň dochází k překrývání nově diagnostikovaných klientů uvedených PPP/SPC v tabulce č. 9.

Nejvyššímu počtu klientů bylo doporučeno vzdělávání podle RVP ZV přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP (82,2 %). Doporučení vzdělávat se podle RVP ZV obdrželo 13,6 % klientů. Pouze malému podílu klientů (4,2 %) bylo doporučeno vzdělávání podle RVP ZŠS nebo jiné varianty vzdělávacího plánu. Z meziročního srovnání vyplývá, že podíl klientů, kterým bylo doporučeno vzdělávání podle programu RVP ZV přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP, se téměř nezměnil (nárůst pouze o 1,8 procentního bodu).

Tabulka č. 12 Zařazení klienta ve školním roce 2013/2014

Zařazení klienta	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
individuální integrace na běžné ZŠ	305	36,5	456	25,0	761	28,6
vzdělávání ve škole/třídě pro žáky se SVP	530	63,5	1 369	75,0	1 899	71,4
celkem*	835	100,0	1 825	100,0	2 660	100,0

* Součet klientů zařazených podle vzdělávacích programů se odlišuje od celkového počtu nově diagnostikovaných klientů proto, že nezahrnuje klienty z mateřských a středních škol a zároveň dochází k překrývání nově diagnostikovaných klientů uvedených PPP/SPC v tabulce č. 9.

Při zařazování klientů podle typu školy/třídy převažovalo doporučení ke vzdělávání ve škole/třídě pro žáky se SVP (71,4 %). Zbýlý podíl tvoří klienti, kterým bylo doporučeno individuální vzdělávání v běžné ZŠ. Údaje z meziročního srovnání opět naznačují, že nedošlo k výrazné změně v podílu žáků zařazených do školy/třídy pro žáky se SVP (pokles o 2,7 %). Některá zařízení však uváděla, že nedoporučují typ školy, ale pouze vzdělávací program.

2.2 Kontrolní vyšetření klientů s LMP

Druhá část se týkala již diagnostikovaných klientů s LMP. Opět se zaměřila na jejich účast na kontrolním vyšetření a nově také na důvody případné neúčasti. Dále bylo zjišťováno stávající zařazení klienta s LMP do vzdělávacího programu a doporučení následující po kontrolním vyšetření – ať již vedlo, či nevedlo ke změnám ve vzdělávacím programu.

Tabulka č. 13 Kontrolní vyšetření klientů s LMP ve školním roce 2013/2014

Kontrolní vyšetření klientů s LMP	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
počet klientů pozvaných ke kontrolnímu vyšetření	2 216	–	8 073	–	10 289	–
z toho počet klientů, kteří se skutečně dostavili ke kontrolnímu vyšetření	1 999	90,2	7 217	89,4	9 216	89,6
z toho počet klientů, u kterých kontrolní vyšetření nevedlo ke změnám ve škol. zařazení	1 742	87,1	6 562	90,9	8 304	90,1

Ve školním roce 2013/2014 bylo ke kontrolnímu vyšetření pozváno 10 289 klientů s diagnózou LMP, což je o 14 % klientů více, než bylo uvedeno za předchozí rok. K vyšetření se skutečně dostavilo 9 216 klientů, což představovalo 89,6 %. Podíl klientů, kteří absolvovali kontrolní vyšetření, je téměř shodný se školním rokem 2012/2013. U 90 % klientů nevedlo kontrolní vyšetření ke změnám ve školním zařazení, což také odpovídá podílu z předchozího školního roku.

V další části byly zjišťovány možné důvody, proč se klient nedostavil ke kontrolnímu vyšetření, ke kterému byl zařízením pozván. Nejčastějším důvodem možné neúčasti klientů na kontrolním vyšetření je nezáměr rodičů, který uvedla necelá polovina zařízení (46,3 %). K dalším častým důvodům patří stěhování nebo změna školy (36,3 %) a nemoc klienta (27,5 %). Nepříznivou finanční situaci spojenou s náklady na dopravu do zařízení, případně jeho obtížnou dostupnost či jiné sociální důvody uvedlo 17,5 % ŠPZ. Nižší podíl ŠPZ dále uvedl nesouhlas s rediagnostikou, obavy ze změny zařazení nebo spokojenost se současnou školou, změnu zařízení (často i bez nahlášení) a opomenutí kontrolního vyšetření.

Tabulka č. 14 Důvody možné neúčasti klientů na kontrolním vyšetření

Důvody neúčasti	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
nezáměr rodičů	12	60,0	25	41,7	37	46,3
změna bydliště/školy	7	35,0	22	36,7	29	36,3
nemoc klienta	3	15,0	19	31,7	22	27,5
finanční situace (doprava), sociální důvody	0	0,0	14	23,3	14	17,5
nesouhlas s rediagnostikou/spokojenost se současným stavem	5	25,0	6	10,0	11	13,8
změna zařízení	6	30,0	5	8,3	11	13,8
opomenutí, neobjednání se, bez omluvy	4	20,0	5	8,3	9	11,3
jiné	1	5,0	3	5,0	4	5,0
celkem	20	100,0*	60	100,0*	80	100,0*

* Součet v jednotlivých řádcích nedává 100 % z důvodu možnosti uvést více odpovědí současně.

Některá zařízení zmínila také nutnost dostavit se za klienty přímo do školy, kde bylo následně kontrolní vyšetření realizováno pro větší počet klientů.

Tabulka č. 15 Zařazení klienta s LMP do vzdělávacího programu v době kontrolního vyšetření ve školním roce 2013/2014

Vzdělávací program v době kontrolního vyšetření	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
vzděláváno na ZŠ praktické dle přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP	1 213	63,2	4 405	61,8	5 618	62,1
vzděláváno na ZŠ praktické dle RVP ZV	45	2,3	128	1,8	173	1,9
vzděláváno na běžné základní škole dle přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP	410	21,4	1 178	16,5	1 588	17,5
vzděláváno na běžné základní škole dle RVP ZV	177	9,2	211	3,0	388	4,3
vzděláváno jinou formou než je uvedeno výše	73	3,8	1 209	17,0	1 282	14,2
celkem	1 918	100,0	7 131	100,0	9 049	100,0

Ve školním roce 2013/2014 se v době kontrolního vyšetření vzdělávalo 62,1 % klientů s LMP v ZŠ praktické dle RVP ZV – LMP. Další 17,5 % klientů se vzdělávalo v běžné ZŠ dle RVP ZV – LMP. Podle RVP ZV se v běžné škole vzdělávalo 4,3 % a v ZŠ praktické 1,9 % klientů. Jinou formou se vzdělávalo 14,2 % klientů (může se např. jednat o kombinaci vzdělávacích plánů nebo vzdělávání na ZŠ speciální).

Tabulka č. 16 Doporučení přeřazení klienta (změna vzdělávacího programu) ve školním roce 2013/2014 na základě kontrolního vyšetření

Doporučení změny vzdělávacího programu	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
z RVP ZV – LMP do RVP ZV	11	8,4	48	13,7	59	12,2
z RVP ZV do RVP ZV – LMP	111	84,7	165	47,0	276	57,3
jiná změna vzdělávacího plánu	9	6,9	138	39,3	147	30,5
celkem*	131	100,0	351	100,0	482	100,0

* Součet klientů zařazených podle vzdělávacích programů se odlišuje od celkového počtu klientů, kteří se dostavili ke kontrolnímu vyšetření, protože nezahrnuje klienty z mateřských a středních škol.

Doporučení k přeřazení/změně vzdělávacího programu získalo celkem 482 klientů. Přeřazení z RVP ZV do RVP ZV – LMP bylo doporučeno 57,3 % klientů, opačná změna (z RVP ZV – LMP do RVP ZV) byla doporučena 12,2 % klientů. K jiné změně vzdělávacího plánu došlo u 30,5 % klientů, oproti předchozímu školnímu roku se zvýšil podíl klientů, kterým byla doporučena jiná změna vzdělávacího plánu. Podíly doporučených vzájemných přeřazení mezi RVP ZV – LMP a RVP ZV se v porovnání s rokem 2012/2013 snížily.

Tabulka č. 17 Doporučení přeřazení klienta (jiný typ školy) ve školním roce 2013/2014

Změna zařazení klienta	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
do individuální integrace na běžné ZŠ	51	42,5	54	23,9	105	30,3
do vzdělávání ve škole/třídě pro žáky se SVP	69	57,5	172	76,1	241	69,7
celkem*	120	100,0	226	100,0	346	100,0

* Součet klientů zařazených podle typu školy se odlišuje od celkového počtu klientů, kteří se dostavili ke kontrolnímu vyšetření, protože nezahrnuje klienty z mateřských a středních škol.

Ve školním roce 2013/2014 doporučila ŠPZ 346 žákům přeřazení na jiný typ školy. Více než dvěma třetinám klientů bylo doporučeno přeřazení do vzdělávání ve škole/třídě pro žáky se SVP. Doporučení k převedení do individuální integrace na běžné ZŠ získalo 30,3 % klientů, což představuje v porovnání se školním rokem nárůst o 3,9 %.

Tabulka č. 18 Obvyklé důvody pro doporučení k individuální integraci na běžnou ZŠ u klientů s LMP

Důvody	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
žádost rodičů/zák. zástupce	49	63,6	16	66,7	65	64,4
dostupnost školy	40	51,9	15	62,5	55	54,5
připravenost/vybavenost ZŠ	16	20,8	8	33,3	24	23,8
kontakt s kolektivem, sociální začlenění	12	15,6	7	29,2	19	18,8
jiné	13	16,9	5	20,8	18	17,8
dobré výsledky	10	13	3	12,5	13	12,9
adaptibilita	12	15,6	0	0,0	12	11,9
menší škola	6	7,8	4	16,7	10	9,9
lepší výsledky při kontrolním vyšetření	5	6,5	0	0,0	5	5,0
spolupráce s rodinou	5	6,5	0	0,0	5	5,0
finanční podmínky	4	5,2	1	4,2	5	5,0
celkem	77	100,0*	24	100,0 *	101	100,0*

* Součet v jednotlivých řádcích nedává 100 % z důvodu možnosti uvést více odpovědí současně.

Nejčastějším důvodem pro integraci klienta s LMP v běžné základní škole byla dle názoru SPC a PPP žádost rodičů nebo zákonných zástupců. Tento důvod zmínily téměř dvě třetiny (64,4 %) zařízení. Více než polovina z nich (54,5 %) dala doporučení pro individuální integraci i z důvodu dostupnosti běžné základní školy, kdy by bylo pro klienty obtížné dojíždět na speciální základní školu. Necelá čtvrtina (23,8 %) institucí pak vydala doporučení pro individuální integraci v případě, že škola byla dobře připravena na příchod těchto žáků a vytvářela pro ně dobré podmínky.

Mezi další časté důvody pro vydání doporučení klientům s LMP pro zařazení na běžnou základní školu patřil jejich dosavadní kontakt se skupinou spolužáků a snaha nevyčlenit je z kolektivu nebo i možný přínos pro zdravou populaci žáků. Méně častými důvody pak dobré

školní výsledky, schopnost adaptace v běžné základní škole, možnost navštěvovat menší školu, dobrá spolupráce s rodinou klienta, lepší výsledky při kontrolním vyšetření či špatná finanční situace rodiny.

Tabulka č. 19 Obvyklé důvody, ze kterých jsou doporučeny změny v zařazení ve smyslu předchozích otázek

Doporučení	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
školní neúspěšnost	7	38,9	35	53,0	42	50,0
jiné	6	33,3	18	27,3	24	28,6
přání rodičů	4	22,2	15	22,7	19	22,6
zdravotní stav (i jeho změna)	5	27,8	14	21,2	19	22,6
změny v podmínkách vzdělávání	3	16,7	8	12,1	11	13,1
nízký intelekt	2	11,1	7	10,6	9	10,7
vyšetření	0	0,0	9	13,6	9	10,7
klima třídy nevyhovuje, špatná integrace do kolektivu	1	5,6	7	10,6	8	9,5
dostupnost školy	2	11,1	5	7,6	7	8,3
informace od rodičů, učitelů	1	5,6	5	7,6	6	7,1
asistent pedagoga	1	5,6	4	6,1	5	6,0
celkem	18	100,0*	66	100,0*	84	100,0*

* Součet v jednotlivých řádcích nedává 100 % z důvodu možnosti uvést více odpovědí současně.

Nejčastěji zmiňovaným důvodem, proč došlo ke změně vzdělávacího programu (např. v situaci, kdy klientovi již nebyla doporučena individuální integrace v běžné základní škole), byla jejich neúspěšnost ve škole. Více než polovina (53 %) všech SPC a 38,9 % všech PPP uvedlo, že tito žáci měli nedostatečné školní výsledky v učivu základní školy. Kvůli zdravotnímu stavu vydávala doporučení ke změně vzdělávacího programu více než pětina zařízení (22,6 %). V této kategorii je zahrnutý jak stávající špatný zdravotní stav žáka, kvůli kterému nemohl navštěvovat běžnou základní školu, tak možnost zhoršení psychického i zdravotního stavu, kdy se u některých žáků mohly objevit psychosomatické obtíže plynoucí z jeho neúspěchů ve škole a přílišné náročnosti učiva. Stejný podíl školských zařízení doporučoval přearažení i z důvodu přání rodičů nebo zákonných zástupců.

Více než desetina (13,1 %) zařízení taktéž doporučovala přearažení z důvodu změn v podmínkách vzdělávání. Ať už se jednalo o změnu situace ve stávající základní škole, kdy například u žáků na druhém stupni škola neviděla problém v jejich dojíždění do vzdálenější školy, a ztratila tak motivaci pro individuální integraci, nebo se ukázalo, že základní škola praktická dokáže pro klienta s LMP nastavit vhodnější podmínky a poskytovat více podpůrných opatření.

K dalším přearažením klientů s LMP došlo z důvodu jejich nižšího intelektu na základě vyšetření, kvůli nevyhovujícímu klimatu a špatné integraci do kolektivu, větší dostupnosti školy praktické než školy běžné, na základě doporučení od učitelů či školy nebo kvůli nedostatečnému počtu asistentů pedagoga.

Školská poradenská zařízení měla dále uvést tři diagnostické nástroje (testy), které přednostně používají k diagnostice intelektu v nižších pásmech.

Tabulka č. 20 Diagnostické nástroje k diagnostice intelektu v nižších pásmech

Diagnostické nástroje pro diagnostiku LMP	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
WISC - III	39	95,1	90	93,8	129	94,2
Stanford-Binetova zkouška	16	39,0	49	51,0	65	47,4
Woodcock Johnson IE	29	70,7	31	32,3	60	43,8
SON-R	14	34,1	45	46,9	59	43,1
Raven	4	9,8	18	18,8	22	16,1
WAIS	3	7,3	11	11,5	14	10,2
IDS	5	12,2	6	6,3	11	8,0
jiné	1	2,4	9	9,4	10	7,3
Gesselova vývojová škála	0	0,0	9	9,4	9	6,6
WPPSI	1	2,4	4	4,2	5	3,6
IST	0	0,0	5	5,2	5	3,6
Kaufman	0	0,0	3	3,1	3	2,2
VIT	2	4,9	0	0,0	2	1,5
celkem	41	100	96	100	137	100

* Součet v jednotlivých řádcích nedává 100 % z důvodu možnosti uvést až 3 odpovědi současně.

Celkově je pro diagnózu intelektu v nižších pásmech nejčastěji využívána Wechslerova inteligenční škála pro děti (WISC III) – tu využívá 94,2 % zařízení. Přibližně polovina zařízení využívá Stanford-Binetovu zkoušku (4. i 3. revize), ačkoli je odborníky hodnocena jako méně vhodná. Hojně využívány jsou také Woodcock Johnson International Edition (43,8 %) nebo SON-R (43,1 %), tj. aktuálnější a vhodnější nástroje pro diagnostiku LMP. PPP používají častěji Woodcock Johnson International Edition (70,7 %) ve srovnání se SPC, kde je to přibližně třetina (32,3 %). Naopak SPC využívají oproti PPP ve větší míře Stanford-Binetovu zkoušku a SON-R.

Tabulka č. 21 Klienti s diagnózou LMP, kterým byla poskytována péče ve školním roce 2013/14

Počet klientů s diagnózou LMP celkem	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
	4 097	24,2	12 854	75,8	16 951	100,0

Celkově byla ve školských poradenských zařízeních poskytována péče 16 951 klientům s diagnózou LMP, z toho přibližně tři čtvrtiny byly v péči SPC a 24,2 % v péči PPP.

Tabulka č. 22 Sociální faktory

Sociální znevýhodnění	PPP	SPC	celkem
průměrné procento klientů s LMP – diagnóza LMP doprovázena sociálním znevýhodněním	27,5	18,1	20,8
průměrné procento všech klientů v péči – sociálně znevýhodněných	10,7	15,5	14,1

Diagnóza LMP byla doprovázena sociálním znevýhodněním u pětiny klientů, přičemž vyšší průměrný podíl (27,5 %) byl zjištěn v PPP. Z celkového počtu klientů bylo v průměru 14,1 % sociálně znevýhodněných.

2.3 Asistenti pedagoga ve školním roce 2013/2014

Tabulka č. 23 Asistenti pedagoga ve školním roce 2013/2014 – celkem ŠPZ

Asistenti pedagoga obecně	celkem		
	počet	podíl	průměr
počet klientů, u kterých byl doporučen asistent pedagoga	9 507	–	64,7
využití asistenta pedagoga pro více žáků – průměrný podíl případů (v %)	–	–	41,6
počet požadavků na asistenta pedagoga ze strany školy nebo rodičů	7 162	–	49,7
počet klientů, u kterých nebyl doporučen asistent pedagoga, ačkoliv ho požadovala škola nebo rodiče	989	13,8*	7,0

* Podíl případů, kdy ŠPZ nedoporučilo asistenta pedagoga v případech, kdy jej požadovala škola nebo rodiče.

Ve školním roce 2013/2014 doporučila ŠPZ 9 507 klientům jako podpůrné opatření asistenta pedagoga. Každé zařízení doporučilo v průměru asistenta pedagoga 65 klientům. Průměrně ve více než dvou pětinach případů (41,6 %) by charakter obtíží klientů dovoľoval využít asistenta pedagoga pro více žáků. Požadavek na asistenty pedagoga ze strany škol a rodičů přišel v 7 162 případech, což bylo průměrně 50 požadavků na jedno zařízení. U 13,8 % klientů nebyl ŠPZ doporučen asistent pedagoga, přestože požadavek školy nebo rodičů směřoval k přidělení asistenta pedagoga.

Tabulka č. 24 Asistenti pedagoga ve školním roce 2013/2014 – PPP a SPC

Asistenti pedagoga obecně	PPP			SPC		
	počet	podíl	průměr	počet	podíl	průměr
počet klientů, u kterých byl doporučen asistent pedagoga	2 106	–	51,4	7 401	–	69,8
využití asistenta pedagoga pro více žáků – průměrný podíl případů (v %)		–	47,9	–	–	39,4
počet požadavků na asistenta pedagoga ze strany školy nebo rodičů	2 010	–	51,5	5 152	–	49,1
počet klientů, u kterých nebyl doporučen asistent pedagoga, ačkoliv ho požadovala škola nebo rodiče	346	17,2*	9,1	643	12,5*	6,2

* Podíl případů, kdy ŠPZ nedoporučilo asistenta pedagoga v případech, kdy jej požadovala škola nebo rodiče.

Při porovnání ŠPZ je zřejmé, že v průměru byli častěji doporučeni asistenti pedagoga ve speciálně pedagogických centrech (69,8 klientů) než v pedagogicko-psychologických poradách (51,4 klientů). Pedagogicko-psychologické poradny uvedly, že charakter obtíží umožňuje využití asistenta pedagoga pro více žáků průměrně v 47,9 % případech. Využití asistenta pedagoga pro více žáků je podle speciálně pedagogických center možné průměrně v 39,4 % případech.

Tabulka č. 25 Charakter obtíží klientů, pro které byl doporučen asistent pedagoga ve školním roce 2013/2014

charakter obtíží	PPP		SPC		celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
kombinované postižení	7	18,9	56	55,4	63	45,7
vady řeči, komunikační obtíže	9	24,3	46	45,5	55	39,9
poruchy chování a učení	26	70,3	20	19,8	46	33,3
ADHD	24	64,9	19	18,8	43	31,2
autismus, PAS – poruchy autistického spektra	8	21,6	33	32,7	41	29,7
mentální postižení	4	10,8	36	35,6	40	29,0
tělesné postižení	3	8,1	32	31,7	35	25,4
smyslové postižení – zrakové, sluchové	0	0,0	27	26,7	27	19,6
LMP	4	10,8	8	7,9	12	8,7
neznalost jazyka, bilingvní prostředí	0	0,0	2	2,0	2	1,4

Do hodnocení byly zahrnuty odpovědi respondentů, kteří uvedli alespoň jednoho klienta, kterému byl ve školním roce 2013/2014 doporučen asistent pedagoga. Celkem 138 ŠPZ doporučilo alespoň jednomu klientovi asistenta pedagoga.

Nejčastějším důvodem pro doporučení asistenta pedagoga bylo kombinované postižení (souběžné postižení více vadami), které uvedlo 45,7 % zařízení. Dalšími častými důvody byly vady řeči a komunikační obtíže (39,9 %), poruchy chování a učení (33,3 %), ADHD (31,2 %) a poruchy autistického spektra (29,7 %). Ředitelé ŠPZ také často uváděli mentální postižení

bez bližší specifikace (29 %) a tělesné postižení (25,4 %). Téměř pětina respondentů označila za důvod doporučení asistenta pedagoga smyslové postižení. Lehké mentální postižení uvedlo 8,7 % ředitelů.¹

Ředitelé pedagogicko-psychologických poraden častěji uvedli poruchy chování a učení a ADHD. Naproti tomu ředitelé speciálně pedagogických center ve větší míře uvedli kombinované, mentální, tělesné a smyslové postižení, poruchy řeči a poruchy autistického spektra.

Závěry

Vzhledem k tomu, že v obou porovnávaných školních rocích byly zjišťovány některé shodné údaje, je možné učinit meziroční srovnání.

Tabulka č. 26 Nově diagnostikovaní klienti s LMP – meziroční srovnání

Nově diagnostikovaní klienti 2012/2013	2012/2013	2013/2014	rozdíl (v %)
nově připsána diagnóza (počet)	4 044	3 921	- 3,0
předáno do hlavní péče jiného ŠPZ	17,0	16,5	- 0,5
Doporučení vzdělávacího programu	2012/2013	2013/2014	rozdíl (v %)
vzdělávání podle přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP	80,4	82,2	+ 1,8
vzdělávání podle RVP ZV	15,1	13,6	- 1,5
vzdělávání podle RVP ZŠS nebo jiná varianta vzdělávacího programu	4,5	4,2	- 0,3
Zařazení klienta	2012/2013	2013/2014	rozdíl (v %)
individuální integrace na běžné ZŠ	25,9	28,6	+ 2,7
vzdělávání ve škole/třídě pro žáky se SVP	74,1	71,4	- 2,7

Z meziročního srovnání vyplývá, že počet klientů, kterým byla diagnóza LMP nově připsána, se příliš nezměnil (pokles o 3 %). Podobné zůstaly také podíly doporučení vzdělávacích programů klientům s LMP. Do běžné základní školy bylo ve školním roce 2013/2014 individuálně integrováno o 2,7 % více klientů s LMP.

Ve srovnání s rokem 2012/2013 bylo ve školním roce 2013/2014 pozváno o 14,2 % více klientů s LMP ke kontrolnímu vyšetření. Podíl klientů, kteří se k přešetření skutečně dostavili, se meziročně nezměnil, stejně jako podíl klientů, u nichž kontrolní vyšetření nevedlo ke změně ve školském zařazení.

Z analýzy dále vyplývá, že k přearažení mezi programy RVP ZV přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP a RVP ZV docházelo ve školním roce 2013/2014 v menší míře než ve školním roce 2012/2013. Nárůst o 10,7 % byl však zaznamenán z hlediska jiné změny vzdělávacího plánu (např. vzdělávání podle RVP ZŠS nebo jiná varianta vzdělávacího plánu). V důsledku kontrolního vyšetření došlo častěji k zařazení do individuální integrace v běžné základní škole (o 3,9 %).

¹ Součty podílů přesahují 100 %, protože respondenti uváděli zpravidla více obtíží klientů, pro které byl doporučen asistent pedagoga.

Tabulka č. 27 Kontrolní vyšetření klientů s LMP – meziroční srovnání

Kontrolní vyšetření klientů s LMP	2012/2013	2013/2014	rozdíl (v %)
počet klientů pozvaných ke kontrolnímu vyšetření	8 832	10 289	+ 14,2
podíl klientů, kteří se skutečně dostavili ke kontrolnímu vyšetření	89,5	89,6	+ 0,1
podíl klientů, u kterých kontrolní vyšetření nevedlo ke změnám ve školském zařazení	90,2	90,1	- 0,1
Doporučení změny vzdělávacího programu	2012/2013	2013/2014	rozdíl (v %)
z RVP ZV – LMP do RVP ZV	17,0	12,2	- 4,8
z RVP ZV do RVP ZV – LMP	63,2	57,3	- 5,9
jiná změna vzdělávacího plánu	19,8	30,5	+ 10,7
Změna zařazení klienta	2012/2013	2013/2014	rozdíl (v %)
do individuální integrace na běžné ZŠ	26,4	30,3	+ 3,9
do vzdělávání ve škole/třídě pro žáky se SVP	73,6	69,7	- 3,9

Tematická zpráva

**Kontrola bezpečnosti a ochrany zdraví
ve školách a školských zařízeních
v období od 1. 9. 2013 do 31. 12. 2014**



Praha, školní rok 2014/2015

Obsah

1 Kontrola dodržování právních předpisů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů.....	3
1.1 Inspekce výchovy ke zdraví a bezpečnosti škol a školských zařízení	3
1.2 Kontroly provedené v oblasti BOZ	3
2 Souhrnné výstupy z provedených kontrol	4
2.1 Kontrola zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb; poskytování nezbytných informací žákům k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví podle § 29 odst. 2 školského zákona.....	4
2.1.1 Kontrola dodržování právních předpisů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a žáků za období 1. 9. 2013 – 31. 8. 2014	4
2.1.2 Kontrola dodržování právních předpisů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a žáků za období 1. 9. – 31. 12. 2014	6
3 Tematická inspekce Bezpečnost ve školách a školských zařízeních.....	7
4 Školní úrazovost	9
4.1 Analýza školní úrazovosti	10
5 Podněty a doporučení	11

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

1.1 Inspekce výchovy ke zdraví a bezpečnosti škol a školských zařízení

Výchova ke zdraví a zajišťování bezpečné výuky je nedílnou součástí vzdělávacích programů a jejich naplňování na všech stupních vzdělávání. Hodnocení a kontrola těchto činností Českou školní inspekci (dále i „ČŠI“) patří k hlavním úkolům inspekčního zjišťování.

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

Zjišťování a hodnocení bezpečného prostředí ve školách a školských zařízeních (dále „školy“) a výchovy ke zdraví je uskutečňováno komplexně. **Pojetí a obsah hodnoticích postupů** vycházejí především z příslušných ustanovení zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném v posuzovaném období, z rozpracování příslušných témat v rámcových vzdělávacích programech a z cílů a úkolů operačního programu Zdraví 21 zaměřených na danou oblast. ČŠI využívá při této činnosti vhodné metody multikriteriálního hodnocení škol pomocí soustavy konzistentních ukazatelů, které propojují vzdělávací, sociální i ekonomické aspekty. Při zjišťování podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví (dále „BOZ“) postupovala ČŠI podle Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2013/2014, schválených MŠMT dne 13. 8. 2013, a podle Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2014/2015, schválených MŠMT dne 25. 7. 2014.

Kontrolní činnost v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví

Kontrola prováděná Českou školní inspekci jako orgánem veřejné správy je jedním z nástrojů státu k zajištění celospolečenských zájmů a dodržování povinností vyplývajících z obecně závazných právních předpisů. Úkolem kontroly jako nezávislé objektivní činnosti je zjišťovat:

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

1.2 Kontroly provedené v oblasti BOZ

Předmětem kontroly je kontrola dodržování vybraných ustanovení školského zákona vykonávaná podle ustanovení § 174 odst. 2 písm. d).

Konkrétně se jedná o:

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

Pojetí a obsah kontrolních postupů v oblasti BOZ vycházejí především z příslušných ustanovení školského zákona, z rozpracování tématu v rámcových vzdělávacích programech a z cílů a úkolů operačního programu Zdraví 21 zaměřeného na danou oblast. Z právních

předpisů účinných v posuzovaném období uplatnila ČŠI jako východisko především § 5, 29, 65 a 96 školského zákona s využitím úpravy v § 102 odst. 6 a § 103 odst. 2 a 3 zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění účinném v posuzovaném období a dále vyhlášku č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění účinném v posuzovaném období.

2 Souhrnné výstupy z provedených kontrol

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

Kontrolní činnost na místě byla zaměřena na následující oblasti:

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

2.1.1 Kontrola dodržování právních předpisů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a žáků za období 1. 9. 2013 – 31. 8. 2014

Zajištění podmínek bezpečnosti a ochrany zdraví žáků zjišťovala ČŠI ve školním roce 2013/2014 ve 243 školách a školských zařízeních ve všech krajích České republiky. Bylo sledováno, jak školy přihlížejí k základním fyziologickým potřebám žáků, jak předcházejí rizikovým projevům chování, zda informují žáky v oblasti BOZ a jak zahrnují podmínky BOZ při vzdělávacích činnostech do základních dokumentů. Téměř všechny navštívené školy a školská zařízení měly problematiku BOZ zahrnutou ve svém školním řádu nebo ve vnitřním řádu. Pravidelně je prováděna aktualizace těchto dokumentů. Součástí této kontroly bylo i sledování úrazovosti.

Tabulka č. 1 Souhrnné výstupy z provedených kontrol (§ 29 odst. 2 školského zákona)

Oblast kontroly	Obsah zjištění	Podíl škol splňujících požadavky (v %)	Oblasti možných rizik/opatření
Školní/vnitřní řád, seznámení žáků, informování zákonných zástupců	Pravidla BOZ jsou uvedena ve školním/vnitřním řádu	97,9	Dostatečná informovanost dětí, žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků snižuje riziko vzniku úrazu.
	Žáci byli prokazatelně poučeni o pravidlech BOZ	98,4	
	Zákonní zástupci dětí a nezletilých žáků byli informováni o pravidlech BOZ	99,2	
	Problematika BOZ byla zařazena v ŠVP	100,0	
Pojmenování nebezpečí, rizik možného ohrožení života a zdraví žáků, hodnocení rizik a přijetí adekvátních opatření	Škola se zabývá prevencí rizik v oblasti BOZ	94,2	Je třeba zajistit prevenci rizik v oblasti BOZ takovým způsobem, aby nebyla považována za formální.
	Žáci byli seznámeni s opatřeními při mimořádných situacích	99,2	
	Žáci byli seznámeni s požární prevencí	99,6	
	Škola provádí praktické nácviky činností při mimořádných situacích a požáru	96,3	
Vzdělávání pedagogů a zaměstnanců škol v oblasti BOZ a průkaznost dokumentace o vzdělávání	Pedagogičtí pracovníci jsou v oblasti BOZ vzděláváni v souladu s právními předpisy	97,9	V oblasti vzdělávání je potřeba klást důraz na přípravu zaměstnanců v uvedeném směru a důsledně provádět proškolení zaměstnanců organizujících první pomoc.
	Dokumentace o školení pedagogických pracovníků v oblasti BOZ byla průkazná	98,4	
	Byla ustanovena osoba odpovědná za organizaci první pomoci	97,9	
	Bylo provedeno proškolení zaměstnanců organizujících první pomoc	96,7	
Bezpečné prostory školy	Nebyly zjištěny závady: Třidy	86,4	Nedostatečné finanční prostředky pro materiální vybavení. Nedostatečná spolupráce se zřizovatelem a dalšími subjekty. Z kontrolovaných subjektů 27,6 % nedosáhlo v jednom či více aspektech požadovaného stavu zajišťujícího BOZ v prostorách školy.
	Nebyly zjištěny závady: Tělocvična	95,1	
	Nebyly zjištěny závady: Herny	96,3	
	Nebyly zjištěny závady: Hřiště a hrací plochy	95,9	
	Nebyly zjištěny závady: Školní jídelna	98,4	
	Nebyly zjištěny závady: Zahrada	95,9	
	Nebyly zjištěny závady: Sociální vybavení, šatny	90,5	
	Revize a odborné prohlídky byly prováděny odborně způsobilými osobami	93,8	
	Nedostatky zjištěné při revizích a odborných prohlídkách byly odstraněny	98,8	

Prostorové a materiální vybavení, zabezpečení a plnění podmínek pro BOZ	Vlastní sportoviště užívaná školou splňují požadavky na BOZ	99,2	Dbát na zajištění BOZ na vlastních sportovištích a sportovištích jiných subjektů včetně přesunů na tato sportoviště.
	Sportoviště jiných subjektů užívaná školou svým zařízením splňují požadavky na BOZ	99,2	
	Byla zajištěna BOZ při přesunu účastníků vzdělávání na sportoviště a zpět	99,6	
Zajištění BOZ účastníků při sportovních, sportovně-turistických a jiných aktivitách mimo školu	Ve škole jsou stanovena pravidla pro konání akce	100,0	V kontrolovaných subjektech byl zjištěn pouze jeden případ nepředložení posudku o zdravotní způsobilosti.
	Stanovená pravidla jsou dodržována	100,0	
	Škole bylo předloženo písemné prohlášení zákonného zástupce o bezinfekčnosti	100,0	
	Škole byl předložen posudek o zdravotní způsobilosti	99,6	
Praktické vyučování	Byla zajištěna BOZ při realizaci praktického vyučování a odborné praxe	99,2	Zvýšit BOZ při realizaci praktického vyučování, dbát na vstupní prohlídky a OOPP.
	Žákům byly přiděleny OOPP v souladu s právními předpisy	99,6	
	Byly provedeny vstupní prohlídky žáků vykonávajících praxi	99,6	

2.1.2 Kontrola dodržování právních předpisů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a žáků za období 1. 9. – 31. 12. 2014

Od školního roku 2014/2015 se zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví zjišťuje při komplexní inspekční činnosti, proto došlo v porovnání s rokem 2013/2014 ke zvýšení počtu škol, ve kterých se tato problematika kontroluje. Od září do prosince 2014 zjišťovala ČŠI zajištění podmínek bezpečnosti a ochrany zdraví ve 239 mateřských školách, 234 základních školách a 82 středních školách. Převážná většina kontrolovaných škol splňovala požadavky na bezpečnost. Dílčí nedostatky byly zjištěny pouze v malém podílu škol (viz tabulka č. 2).

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

Oblast kontroly	Podíl škol splňujících požadavky (v %)		
	MŠ	ZŠ	SŠ
Bezpečnost prostor školy	91,5	94,0	100,0
Personální zabezpečení BOZ žáků při výuce a mimoškolních akcích	98,4	99,1	98,7
Vymezení formálního rámce bezpečnosti a ochrany zdraví dětí/žáků	99,2	98,7	98,8
Prevence rizik s ohledem na zajištění BOZ	97,6	98,6	100,0
Zajištění BOZ při přesunech dětí/žáků mezi místy vykonávané činnosti	98,4	100,0	100,0
Zajištění BOZ účastníků při aktivitách mimo školu/školské zařízení	98,8	98,7	100,0
Stanovení pravidel pro konání akce mimo školu	88,2	100,0	92,5

Kontrola vedení evidence úrazů žáků včetně vyhotovení a zaslání záznamu o úrazu stanoveným orgánům a institucím	97,6	94,0	88,6
---	------	------	------

ČŠI hodnotila při inspekční činnosti na místě také získávání praktických návyků v oblasti ochrany zdraví a životů. Výsledky hodnocení v této oblasti zobrazuje tabulka č. 3.

Tabulka č. 3 Získávání vědomostí a praktických návyků v oblasti ochrany zdraví a životů při každodenních činnostech (podíl škol v %)

Oblast zjišťování	ZŠ	SŠ
Praktické dovednosti v chování v rizikových situacích v dopravě	94,2	27,7
Praktické dovednosti – předcházení situacím ohrožujícím zdraví	88,8	84,6
Praktické dovednosti – chování v případě ohrožení zdraví	85,7	73,8

Praktické dovednosti v chování v rizikových situacích v dopravě byly vytvářeny ve většině navštívených základních škol. Ve středních školách k tomu docházelo spíše okrajově. Předcházení situacím ohrožujícím zdraví je rozvíjeno rovněž ve většině základních, ale i středních škol, stejně jako vytváření dovedností, jak se zachovat v případě ohrožení zdraví. Podíl středních škol, které vytvářejí praktické dovednosti v této oblasti, byl však mírně nižší než v základních školách.

3 Tematická inspekce Bezpečnost ve školách a školských zařízeních

V termínu od 20. října do 13. listopadu 2014 zjišťovala ČŠI na základě úkolu předsedy vlády České republiky stav bezpečnosti ve školách a školských zařízeních. Tematická inspekční činnost byla zaměřena na bezpečnost dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb. Úkolem tematické inspekční činnosti bylo dále zjistit, jaké podmínky mají školy pro zajištění bezpečnosti.

Během sledovaného období navštívili pracovníci ČŠI celkem 5 477 škol a školských zařízení, což je 56,4 % škol a školských zařízení uvedených v rejstříku. Bylo zjišťováno, jak jsou školy technicky a personálně zabezpečeny proti vniknutí a pohybu cizích osob v prostorách školy. Toto zabezpečení bylo sledováno jak ráno při vstupu do školy, tak v průběhu výuky během dne. Výsledky inspekční činnosti zobrazují následující tabulky č. 4 a č. 5.

Tabulka č. 4 Technické zabezpečení proti vniknutí a pohybu cizích osob v prostorách školy (podíl škol v %)

způsob zabezpečení*	MŠ	ZŠ	SŠ + konzerv.	ostatní školy**	školská zařízení
elektronické karty/čipy	2,7	8,9	49,1	18,6	7,9
vstup do školy po zadání kódu	7,0	5,6	11,3	8,2	3,9
kamerové systémy	13,1	30,8	48,1	30,0	21,2
zamčené dveře (+ případně zvonek)	96,8	96,2	83,3	70,6	89,3
jiné technické opatření	11,1	13,0	12,2	8,2	10,5
nijak	1,1	1,0	2,7	18,8	5,8

* Součet všech odpovědí převyšuje 100 % z důvodu možnosti výběru více odpovědí.

** Ostatní školy jsou VOŠ, JŠ, ZUŠ.

Tabulka č. 5 Personální zabezpečení proti vniknutí a pohybu cizích osob v prostorách školy (podíl škol v %)

způsob zabezpečení*	MŠ	ZŠ	SŠ + konzerv.	ostatní školy**	školská zařízení
pedagogický dohled (při vstupu do školy)	44,3	57,3	61,8	28,1	37,0
nepedagogický dohled (při vstupu do školy)	49,6	78,9	54,2	26,8	34,8
recepční/vrátný	1,0	11,0	30,7	12,2	9,2
služby žáků/studentů (při vstupu do školy)	0,0	0,6	3,5	0,8	0,5
pedagogický dohled (v průběhu dne)	70,4	81,0	83,1	59,2	75,3
nepedagogický dohled (v průběhu dne)	50,3	48,0	31,8	26,5	35,0
pracovník bezpečnostní služby	0,2	0,6	2,6	1,6	0,8
přítomnost městské policie/ Policie ČR	0,6	3,3	1,6	0,8	0,6
jiné personální opatření	2,2	1,5	2,3	5,1	2,5
nijak	5,5	1,0	1,2	18,1	3,3

* Součet všech odpovědí převyšuje 100 % z důvodu možnosti výběru více odpovědí.

** Ostatní školy jsou VOŠ, JŠ, ZUŠ.

V naprosté většině mateřských, základních a středních škol byla pro zabezpečení proti vniknutí a pohybu cizích osob zajištěna jak technická (zamčené dveře, kamerové systémy), tak personální opatření (pedagogický a nepedagogický dohled při vstupu do školy i v průběhu dne).

S ohledem na skutečnost, že v době šetření neexistoval jednotný právní předpis, který by na jednom místě shrnoval základní a konkrétní požadavky na zajištění bezpečnosti dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zapsaných do školského rejstříku, doporučila ČŠI nastavit **minimální standard bezpečnosti**, který by byl ukotven ve vyhlášce vydané MŠMT, a to jak v oblasti prostorové a organizačně-technické, tak v oblasti personální. Tento minimální standard bezpečnosti byl vydán MŠMT v únoru 2015. Současně byl také vyhlášen neinvestiční dotační program „Podpora zabezpečení škol a školských zařízení“.

Minimální prostorové, materiální a technické vymezení je definováno především právními předpisy stavebně-technickými a hygienickými, další úpravy nad rámec těchto předpisů by měly zahrnovat zejména oblast organizačně-technického zajištění bezpečnosti po celou dobu průběhu výchovně-vzdělávacího procesu a oblast kontinuálního dohledu nad dětmi, žáky a studenty ve školách a školských zařízeních.

ČŠI dále doporučila:

- finančně podpořit školy pro posílení personálního dohledu
- finančně podpořit školy pro možnost inovací technických prvků zabezpečení
- připravit vzdělávací programy pro pedagogické pracovníky zaměřené na analýzu rizik v oblasti bezpečnosti při realizaci výchovně-vzdělávacího procesu a na přijímání účinných opatření
- ustanovit mezirezortní pracovní skupinu složenou ze zástupců Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, České školní inspekce, Ministerstva vnitra, integrovaného záchranného systému, zřizovatelů škol a případně dalších subjektů

s cílem připravit podrobnější strategii bezpečnosti a ochrany zdraví účastníků vzdělávání

4 Školní úrazovost

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

Souhrnné poznatky o úrazech, které se žákům staly při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb (dále „školní úrazy“), vycházejí ze záznamů o úrazech,¹ které ČŠI shromažďuje a analyzuje již od roku 2005. Od 1. května 2010 je odesílání záznamů o úrazu České školní inspekci zajištěno on-line spojením s databází ČŠI. Realizovaná změna, o níž byly školy informovány, ovlivnila celkový přístup vedení škol k této oblasti BOZ, došlo k důslednějšímu dodržování pravidel nutné administrativy.

Tabulka č. 6 Souhrnné výstupy z provedených kontrol (§ 29 odst. 3 školského zákona) za období 1. 9. 2013 – 31. 8. 2014

Oblast kontroly	Obsah kontroly	Podíl škol splňujících požadavky	Oblasti možných rizik
Školní úrazy v knize úrazů	Kniha úrazů je vedena (§ 29 odst. 3 školského zákona a § 1 odst. 1 vyhlášky č. 64/2005 Sb.)	100,0	Nevedení knihy úrazů nebo neúplné údaje přispívají k formálnosti přijímaných opatření a nevedou školu k formulování preventivních opatření.
	Kniha úrazů obsahuje povinné údaje (§ 29 odst. 3 školského zákona a § 1 odst. 2 vyhlášky č. 64/2005 Sb.)	93,8	
Záznamy o úrazech žáka	Záznam o úrazu obsahuje povinné údaje	98,8	Nedodržení termínů zaslání záznamu o úrazu.
	Záznam o úrazu je zaslán v požadovaném termínu ČŠI	88,5	

Tabulka č. 7 Souhrnné výstupy z provedených kontrol (§ 29 odst. 3 školského zákona) za období 1. 9. 2014 – 31. 12. 2014

Oblast kontroly	MŠ	ZŠ	SŠ
Kniha úrazů je vedena	100,0	100,0	100,0
Kniha úrazů obsahuje povinné údaje	98,0	97,4	97,5
Záznam o úrazu obsahuje povinné údaje	100,0	98,7	100,0
Záznam o úrazu je zaslán v požadovaném termínu	100,0	97,9	94,9
Záznam o úrazu je zaslán stanoveným orgánům a institucím	99,6	98,3	93,7

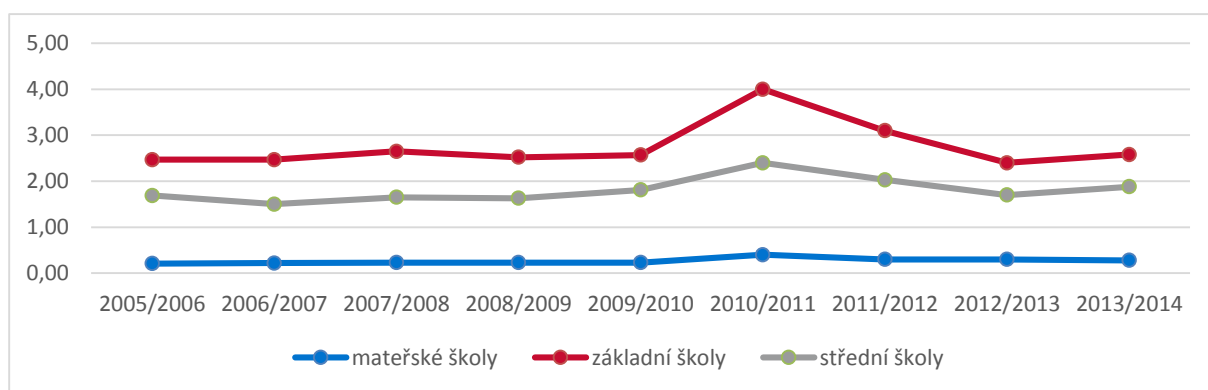
¹ Záznam o úrazu škola vyhotovuje, jde-li o úraz, jehož důsledkem byla nepřítomnost žáka ve škole nebo školském zařízení zasahující alespoň do 2 po sobě jdoucích vyučovacích dnů, byl-li úraz smrtelný, je-li pravděpodobné, že žáků bude poskytnuta náhrada za bolest nebo ztížení společenského uplatnění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

4.1 Analýza školní úrazovosti

Ve školním roce 2013/2014 bylo v jednotném záznamovém systému úrazů zaregistrováno 31 441 záznamů o úrazech, které byly doručeny ČŠI (stav k 31. srpnu 2014). V porovnání s předcházejícím školním rokem (29 191 záznamů) je absolutní počet úrazů o 2 250 vyšší, což představuje nárůst o 7,7 %. Nejvyšší absolutní počet úrazů vykazují základní školy (21 315), v těchto školách je dlouhodobě nejvyšší i index úrazovosti (počet úrazů na 100 žáků). Ve školním roce 2013/2014 se staly dva smrtelné úrazy.

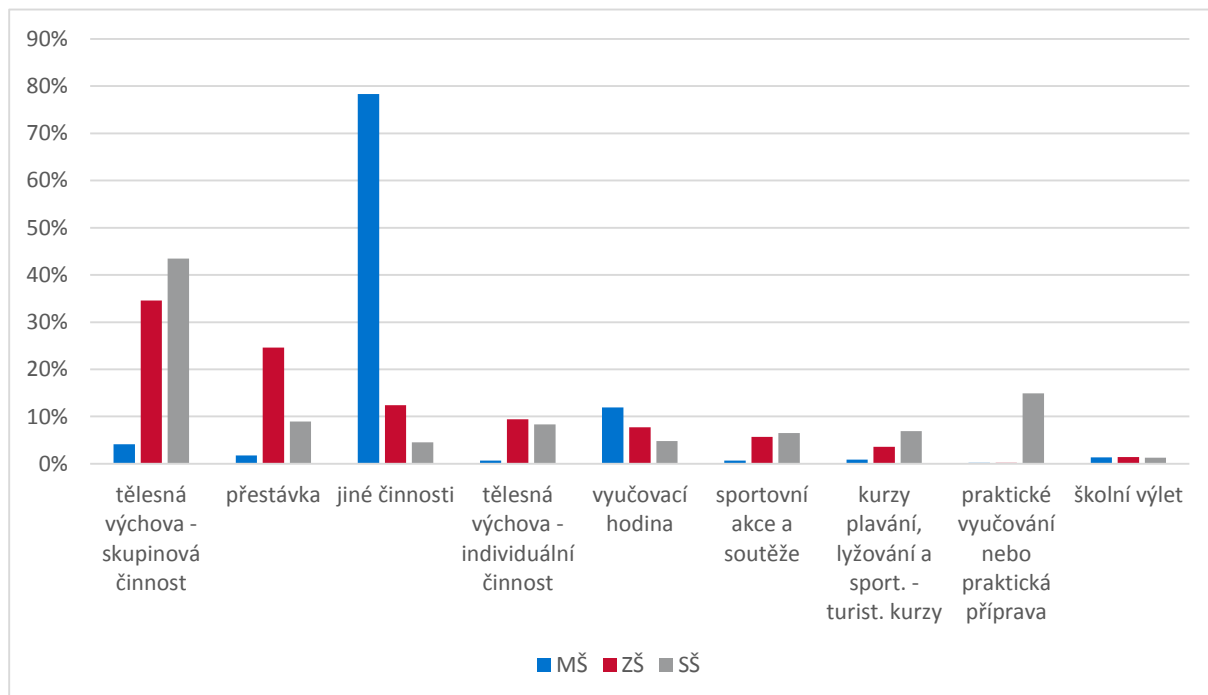
Vývoj školní úrazovosti od školního roku 2005/2006 v jednotlivých druzích škol, posuzovaný podle indexu úrazovosti, ukazuje graf č. 1.

Graf č. 1 Trendy vývoje úrazovosti v jednotlivých druzích škol (podle ročního indexu)



ČŠI analyzuje školní úrazovost např. i z hlediska činností, při kterých k úrazům dochází. Jejich rozložení je znázorněno v grafu č. 2.

Graf č. 2 Druhy činnosti, při kterých dochází k úrazům (v %)



Z grafického znázornění je patrné, že žáci základních a středních škol si přivodili nejvíce úrazů při tělesné výchově (44 % v ZŠ a 51,8 % v SŠ), častěji docházelo k úrazům při

skupinové činnosti než při činnosti individuální. Úrazovost o přestávkách byla vyšší v ZŠ (24,6 %) než v SŠ (9 %). Údaj o vysokém výskytu úrazů při jiných činnostech (např. na školní zahradě a při vycházkách) v mateřských školách je zatížen odlišným rozdělením činností v MŠ a v ZŠ nebo v SŠ.

5 Podněty a doporučení

- I. Prostřednictvím vzdělávání zlepšit stav pohybových dovedností a tělesné zdatnosti žáků, předcházet tak zvýšené úrazovosti při pohybových aktivitách a za tím účelem:
 - podpořit reálné uskutečňování pohybových aktivit žáků podle školních vzdělávacích programů (zvýšení pohybových aktivit v rámci denního režimu ve výuce),
 - motivovat žáky k aktivitám zaměřeným na posílení tělesné zdatnosti,
 - propagovat školní tělesnou výchovu zaměřenou především na všestranný a zdravý tělesný rozvoj, vychovávat příslušně vzdělané učitele schopné uplatnit metody a formy práce, které umožňují aktivní pohyb všech žáků v průběhu celé vyučovací hodiny a dosahování příslušných vzdělávacích standardů na úrovni odpovídající pohybovým možnostem žáků.
- II. Dodržovat metodické doporučení k bezpečnosti dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních – minimální standard bezpečnosti, a to jak v oblasti prostorové a organizačně-technické, tak v oblasti personálního zabezpečení i dokumentace školy a vnitřních předpisů.
- III. Udržovat, případně rozvíjet odpovídající materiální podmínky ve vztahu k zajištění BOZ. Zlepšovat ergonomickou situaci ve školách (vybavovat školy vyhovujícím nábytkem). Sledovat, jak je toto vybavení v příslušných školách finančně zajištěno. Ve spolupráci se zřizovateli realizovat opatření vedoucí k zajištění BOZ zejména v oblasti prostorových a materiálních podmínek, podle konkrétní situace ve školách věnovat zvláštní pozornost budování bezbariérových přístupů.
- IV. V rámci funkčnosti vnitřních preventivních systémů přijímat a zejména realizovat opatření vyplývající z provedených kontrol a revizí a dbát na odbornou způsobilost osob provádějících revizi a odborné prohlídky. Přijatá pravidla a opatření v hlavních dokumentech ověřovat v činnostech škol a školských zařízení, ve vytvořených podmínkách pro tyto činnosti.

**Informace k pilotnímu ověřování organizace přijímacího řízení
do oborů vzdělání s maturitní zkouškou s využitím centrálně
zadávaných jednotných testů**



Praha, školní rok 2014/2015

Úvod

Ve dnech 15. dubna 2015, 16. dubna 2015 a 14. května 2015 bylo provedeno **pilotní ověřování organizace přijímacího řízení do oborů vzdělání s maturitní zkouškou s využitím centrálně zadávaných jednotných testů** (dále „pilotní ověřování“). Česká školní inspekce toto pilotní ověřování v souladu s § 174 odst. 2 písm. a) školského zákona a s ohledem na své zákonné zmocnění získávat a analyzovat informace o vzdělávání monitorovala a zaměřovala se přitom zejména na jeho organizaci a průběh. Oblasti, na něž Česká školní inspekce orientovala svou pozornost, vzešly z dohody s Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání, které celý proces organizačně, věcně i administrativně koordinovalo.

1 Vzorek škol

Pilotního ověřování se zúčastnilo **celkem 630 středních škol**, přičemž **Česká školní inspekce** v uvedeném období **navštívila celkem 169 středních škol**, ve kterých bylo v rámci pilotního ověřování provedeno **179 přijímacích zkoušek** (v 10 školách byly jednotné testy uplatněny ve dvou přijímacích zkouškách).

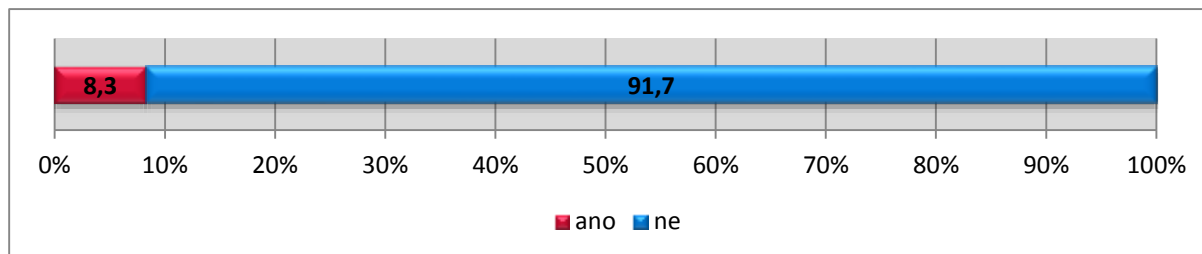
Nejčastěji se inspekční pracovníci účastnili pilotního ověřování přijímacích zkoušek do **čtyřletých oborů** (57,5 %), dále pak do osmiletých oborů (34,6 %) a šestiletých oborů (7,8 %). Pilotní ověřování probíhalo v řádném i náhradním termínu, Česká školní inspekce monitorovala zejména **řádný termín** (97,2 %).

2 Pilotní ověřování

Pilotní ověřování zahrnovalo použití jednotných testů z českého jazyka a literatury a z matematiky. Česká školní inspekce se zaměřila na oblasti **organizace zkoušek, rozbalování zkušební dokumentace, personální zabezpečení, začátek zkoušek, administraci zkoušek, průběh zkoušek, použití povolených, případně nepovolených pomůcek, navýšení času, výběr dokumentace a na předání výstupů k digitalizaci**.

Při pilotním ověřování přijímacího řízení středního vzdělávání s maturitní zkouškou byly zjištěny dílčí **nedostatky ve 14 školách**, tj. v 8,3 % z počtu navštívených škol.

Graf č. 1 **Nedostatky zjištěné v rámci pilotního ověřování (podíl škol v %)**



Celkem bylo zjištěno **18** dílčích **nedostatků**, z toho 7 v rámci zkoušky z českého jazyka literatury a 11 v rámci zkoušky z matematiky.

Ve zkoušce z českého jazyka a literatury byly shledány:

- **4 nedostatky v administraci zkoušky** – překročení časového limitu určeného k administraci zkoušky (pro věkovou kategorii uchazečů o studium osmiletého oboru víceletých gymnázií by byl vhodnější delší čas na administraci),
- **1 nedostatek v informacích uchazečům** – k pokynům o průběhu zkoušky byla doplněna nesprávná informace, že se za chybné odpovědi budou odečítat body,
- **1 nedostatek v informaci o časovém průběhu zkoušky** – zadavatel v jedné učebně oznámil chybný čas zahájení druhé části zkoušky,
- **1 nedostatek týkající se pomůcek** – administrátor zkoušky toleroval u některých žáků pouzdra na lavicích.

Ve zkoušce z matematiky bylo shledáno:

- **5 nedostatků v administraci zkoušky** – ve dvou případech došlo k překročení časového limitu určeného k administraci zkoušky, naopak v jednom případě byla doba pro administraci zkrácena, v jednom případě nebyly žákům sděleny všechny informace z pokynů pro zadavatele zkoušky a také nebyl dodržen sled postupných kroků, v jednom případě došlo k problému s identifikací evidenčních čísel přihlášky,
- **1 nedostatek v informacích uchazečům** – k pokynům o průběhu zkoušky byla doplněna nesprávná informace, že se za chybné odpovědi budou odečítat body,
- **2 nedostatky v informování uchazečů během zkoušky** – v jednom případě nebyla před koncem zkoušky žákům sdělena informace podle pokynu pro zadavatele zkoušky, ve druhém případě nebyl text pro žáky čten ale pouze interpretován,
- **2 nedostatky týkající se povolených pomůcek** – jednalo se o pouzdra na lavicích u některých žáků a chybějící tužka v sadě psacích potřeb zadavatele, kterou žák potřeboval,
- **1 nedostatek při výběru zkušební dokumentace** – zadavatelka si volala jednotlivě uchazeče k sobě ke stolku, aby odevzdali vyplněné záznamové archy a testové sešity, mezitím ostatní uchazeči mohli ještě dopisovat odpovědi.

Z uvedených nedostatků je nutno **2 nedostatky** hodnotit jako **závažné** – sdělení **chybné informace o odečítání bodů za nesprávné odpovědi** mohlo vést (a se značnou pravděpodobností vedlo) ke změně strategie žáků u úloh, na které neznali odpověď. **Nesprávně provedený výběr zkušební dokumentace** vedl ke zvýhodnění některých uchazečů, protože mohli věnovat řešení úloh delší čas než jiní uchazeči.

Z dalších zjištění vyplývá nejčastěji požadavek na prodloužení času pro administraci zkoušek, především u uchazečů do šestiletých a osmiletých gymnázií, kteří vstupují do neznámého prostředí a jsou konfrontováni se složitými organizačními pokyny. Ke zvážení je také prodloužení doby přestávek mezi zkouškovými testy. Často zmiňovanou komplikací bylo také rozmístění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve všech učebnách. Administrace a kompletace testových sešitů i záznamových archů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou zařazeni do skupiny mezi ostatní žáky, je poměrně náročná. Je požadováno, aby zkušební dokumentace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byla v dodávce testů zvlášť. Dále je třeba konstatovat, že nebyly stanoveny pokyny pro situace, pokud by chtěl žák z učebny odejít, vrátit se a pokračovat ve zkoušce.

3 Doporučení

- prodloužit čas pro administraci zkoušek a prodloužit dobu přestávek mezi testy

- zjednodušit organizační a administrativní činnosti prováděné zadavatelem (*distribuce a kompletace testových sešitů a záznamových archů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*)
- pro snazší administraci zvážit oddělení zkušební dokumentace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami od dokumentace ostatních žáků
- legislativně centralizovat proces přijímací zkoušky (v *gesci Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání*) a tím využít možnost přenositelnosti výsledků
- zvážit stanovení dvou povinných termínů konání přijímací zkoušky s možností uplatnění lepšího výsledku pro účely přijímacího řízení (*podmínkou je právě centralizace procesu přijímací zkoušky*)
- posílit v testech z českého jazyka a matematiky takové úlohy, které budou dostatečně ověřovat obecné studijní předpoklady (*toto doporučení navazuje na výstupy ze zjišťování výsledků žáků na úrovni 9. ročníku základních škol a 3. ročníku vybraných oborů středních odborných škol provedeného Českou školní inspekci v roce 2015*); cílem je omezit míru vlivu základních škol na výsledek žáka u přijímací zkoušky v těchto předmětech a tím disparitu ve vzdělávacím systému; žáci jsou závislí zejména na kvalitě školy, kterou navštěvují, a také na jejím přístupu k přípravě na přijímací zkoušku z českého jazyka a matematiky – tím se zvyšuje vliv rodičů na výběr školy a současně omezuje vliv předpokladů žáků pro jejich další úspěšnou vzdělávací dráhu; při posílení prvků ověřujících více obecné studijní předpoklady se tato disproporce výrazně sníží; současně by se omezil negativní stav, kdy se výuka v posledních ročnících základního vzdělávání více zaměřuje na český jazyk a matematiku v neprospěch ostatních předmětů či vzdělávacích oblastí

4 Závěr

Česká školní inspekce hodnotí pilotní ověřování jako úspěšné, zjištěn byl poměrně nízký počet dílčích nedostatků, které ve většině případů neměly výraznější dopad na organizaci pilotního ověřování, jen ve dvou případech mohly ovlivnit výsledek uchazečů v dané škole. Identifikované nedostatky by měly iniciovat formulaci opatření, která by v budoucnu efektivně omezila riziko jejich recidivy.

Pilotní ověřování organizace přijímacího řízení do oborů vzdělání s maturitní zkouškou potvrdilo, že využití centrálně zadávaných jednotných testů je možné považovat za efektivní nástroj pro rozhodování o přijímání žáků. Při přípravě a realizaci pilotního ověřování byly podpůrné činnosti ze strany Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání poskytovány korektně a důsledně, v souladu s parametry pokusného ověřování vyhlášeného dle příslušných ustanovení školského zákona.

Tematická zpráva

Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem



Obsah

Úvod	3
1 Předškolní vzdělávání	4
1.1 Výsledky inspekčního elektronického zjišťování v předškolním vzdělávání	4
1.2 Výsledky inspekční činnosti na místě v předškolním vzdělávání	7
1.2.1 Organizace školy	7
1.2.2 Vzdělávání	9
1.2.3 Spolupráce se zákonnými zástupci	11
1.2.4 Příprava pedagogů a připravenost školy	12
1.3 Závěr	13
2 Základní vzdělávání	14
2.1 Výsledky inspekčního elektronického zjišťování v základním vzdělávání	14
2.2 Výsledky inspekční činnosti na místě v základním vzdělávání	18
2.2.1 Organizace	18
2.2.2 Výuka	22
2.2.3 Spolupráce se zákonnými zástupci	24
2.2.4 Příprava pedagogů a připravenost školy	25
2.3 Závěr	26
3 Střední vzdělávání	27
3.1 Výsledky inspekčního elektronického zjišťování ve středním vzdělávání	27
3.2 Výsledky inspekční činnosti na místě ve středním vzdělávání	31
3.2.1 Organizace	31
3.2.2 Výuka	34
3.2.3 Spolupráce se zákonnými zástupci	36
3.2.4 Příprava pedagogů a připravenost školy	37
Závěr	38
Doporučení České školní inspekce	38

Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu o vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem, která je výstupem tematicky orientované inspekční činnosti provedené v souladu s Plánem hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2014/2015. Inspekční činnost byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a) až d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, její příprava byla provedena ve spolupráci s obecně prospěšnou společností META, která se problematice příležitostí mladých migrantů a otázkám života cizinců na území České republiky dlouhodobě věnuje.

Tematická inspekční činnost byla rozdělena na dvě části. První část představovalo inspekční elektronické zjišťování, které bylo zadáno všem ředitelům mateřských, základních a středních škol prostřednictvím on-line dotazníku. Elektronické zjišťování bylo provedeno v termínu od 12. února do 28. února 2015 a jeho hlavním cílem bylo zjistit, kolik dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem se ve vzdělávacím systému skutečně nachází, neboť oficiálně se vykazují pouze děti-cizinci a žáci-cizinci, což není totožná kategorie.

Pro účely tohoto šetření jsou za děti a žáky s odlišným mateřským jazykem považovány takové děti a takoví žáci, jejichž mateřský jazyk je odlišný od jazyka výuky, tedy v případě České republiky od výuky jazyka českého. Jde tak o děti a žáky s cizí státní příslušností, kteří doma hovoří odlišným jazykem, a o děti a žáky s českým občanstvím, pro které je čeština druhým jazykem, nikoliv jazykem mateřským. Do této druhé skupiny pak můžeme zahrnout např. členy migrantských rodin s českým občanstvím, potomky krajanů navracejících se zpět do České republiky po dlouhodobých pobytech v zahraničí, děti z bilingvní rodiny, kde dominuje jiný než český jazyk, děti z národnostních menšin apod.

Inspekční elektronické zjišťování se dále zaměřovalo na podporu těchto dětí a žáků, a to jak z hlediska podpory jazykové, tak podpory finanční nebo podpory formou různých opatření ve výuce. Celkově bylo do vzorku zahrnuto 7 540 mateřských, základních a středních škol.

Na základě analýzy informací získaných prostřednictvím inspekčního elektronického zjišťování byly identifikovány školy, které navštěvují děti a žáci s odlišným mateřským jazykem vyžadující nějakou formu podpory. Z těchto škol byl stanoven užší vzorek subjektů, v nichž byla následně provedena prezenční inspekční činnost. Druhá část tematické inspekční činnosti byla tedy realizována přímo ve školách ve formě komplexní inspekce, a to v termínu od 30. března do 29. května 2015. Do inspekčních týmů byly kromě pracovníků České školní inspekce zařazovány také tzv. přizvané osoby z řad externích odborníků, kteří se dlouhodobě zaměřují právě na vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem nebo na integraci cizinců do společnosti obecně. V každém kraji České republiky byla prezenční činnost realizována zpravidla ve 3 mateřských školách, 3 základních školách a 3 středních školách. Cílem inspekční činnosti na místě bylo zhodnocení podpory a vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem v následujících oblastech: organizace školy, výuka, spolupráce se zákonnými zástupci, příprava pedagogů a připravenost školy. Vzhledem k velikosti výběrového souboru jsou výsledky prezenční inspekční činnosti spíše rámcovou kvalitativní informací, proto je třeba tuto skutečnost při interpretaci číselného vyjádření stavu patřičně zohledňovat.

Hlavním cílem tematické inspekční činnosti bylo zjistit relevantní údaje v oblastech, kde doposud adekvátní data a informace chyběly. Na absenci těchto údajů poukázala v roce 2014 také obecně prospěšná společnost META ve svém dokumentu *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – systémová doporučení*, který je k dispozici na webových stránkách této nevládní organizace. Jde jednak o skutečné počty dětí a žáků s odlišným

mateřským jazykem, jednak o praktickou realizaci bezplatné jazykové přípravy pro žáky plnící povinnou školní docházku s ohledem na skutečnost, že systém jazykové přípravy není jednoznačně definován. Většina dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem se tak s jazykovou podporou setkává převážně v rámci vzdělávání, nikoliv cíleně mimo běžnou výuku, což by mělo být hlavním cílem nastavení systému podpory. Současně bylo snahou České školní inspekce zjistit další podpůrné mechanismy, které školy pro děti a žáky s odlišným mateřským jazykem využívají a uplatňují. Záměrem bylo rovněž posoudit, zda jsou školy na vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem dostatečně připraveny, zda vhodně využívají nástroje, kterými již teď disponují (individuální vzdělávací plán, vyrovnávací plán, přizpůsobené úkoly, slovníky, názorné materiály, skupinová výuka apod.), a zároveň poukázat na to, že spousta podpůrných nástrojů v systému stále chybí (např. výuka češtiny jako druhého jazyka místo češtiny jako jazyka mateřského, ačkoliv v zahraničí jde o běžnou praxi, jazyková diagnostika, metodika výuky češtiny jako druhého jazyka apod.).

V následujících kapitolách představuje Česká školní inspekce svá zjištění o kvalitě vzdělávání v jednotlivých stupních.

1 Předškolní vzdělávání

1.1 Výsledky inspekčního elektronického zjišťování v předškolním vzdělávání

Inspekčního elektronického zjišťování se zúčastnilo 4 471 ředitelů mateřských škol, kteří uvedli, že ve školním roce 2014/2015 se v jejich školách vzdělávalo 10 422 dětí s odlišným mateřským jazykem. Z toho 6 866 dětí (65,9 %) mělo cizí státní příslušnost a pro 3 556 dětí (34,1 %) byla čeština druhým jazykem, nikoliv jazykem mateřským. Děti s odlišným mateřským jazykem tvořily v těchto školách 3,2 % z celkového počtu dětí. O rozložení dětí s odlišným mateřským jazykem podle délky pobytu v mateřských školách informuje tabulka č. 1.

Tabulka č. 1 Počet dětí s odlišným mateřským jazykem v předškolním vzdělávání

Děti s odlišným mateřským jazykem	Děti s cizí státní příslušností		Děti z ČR, pro které je čeština druhým jazykem, nikoliv jazykem mateřským		Děti s odlišným mateřským jazykem celkem	
	Počet	Podíl	Počet	Podíl	Počet	Podíl
Celkem	6 866	65,9	3 556	34,1	10 422	100,0
Z toho 1. rokem	2 827	41,2	1 153	32,4	3 980	38,2
Z toho 2. rokem	2 041	29,7	775	21,8	2 816	27,0
Z toho 3. rokem	1 470	21,4	622	17,5	2 092	20,1
Z toho jiným rokem	528	7,7	1 006	28,3	1 534	14,7

Na další otázky pak odpovídali jen ředitelé, kteří vykázali alespoň jedno dítě s odlišným mateřským jazykem, což se týkalo necelých dvou pětín mateřských škol.

Jazykovou podporu potřebuje podle ředitelů 24,9 % dětí z celkového počtu dětí s odlišným mateřským jazykem a většina z nich (21,4 %) takovou podporu také dostává. Nejvyšší podíl ředitelů uvedl, že děti s odlišným mateřským jazykem dostávají individuální podporu pedagoga (viz tabulka č. 2). Ve čtvrtině škol se děti účastní kurzů češtiny v době běžných vzdělávacích činností nebo doučování mimo hlavní vzdělávací činnosti. Méně často jsou během výuky využíváni asistenti pedagoga (10,1 %). Jinou jazykovou podporu uvedlo 11,6 %

ředitelů, přičemž šlo zejména o logopedickou péči (6,1 %). Necelých 5 % dětí je pak vzděláváno podle individuálního vzdělávacího plánu nebo má od školského poradenského zařízení doporučenou integraci.

Tabulka č. 2 Způsob zajištění jazykové podpory

Forma podpory	Podíl škol v %
Individuální podpora pedagoga (např. formou individuálního vzdělávacího plánu nebo vyrovnávacího plánu)	60,3
Hodiny/kurz češtiny v době běžných vzdělávacích činností v MŠ	25,0
Individuální nebo skupinové doučování češtiny mimo hlavní vzdělávací činnosti v MŠ	23,9
Jiným způsobem	11,6
Asistent pedagoga v době výuky	10,1

Česká školní inspekce dále zjišťovala, co by ředitelé potřebovali k tomu, aby byla poskytována podpora a výuka dětí s odlišným mateřským jazykem jako celek kvalitnější. Výsledky jsou shrnuty v tabulce č. 3.

Tabulka č. 3 Potřeby pro kvalitnější podporu a výuku dětí s odlišným mateřským jazykem

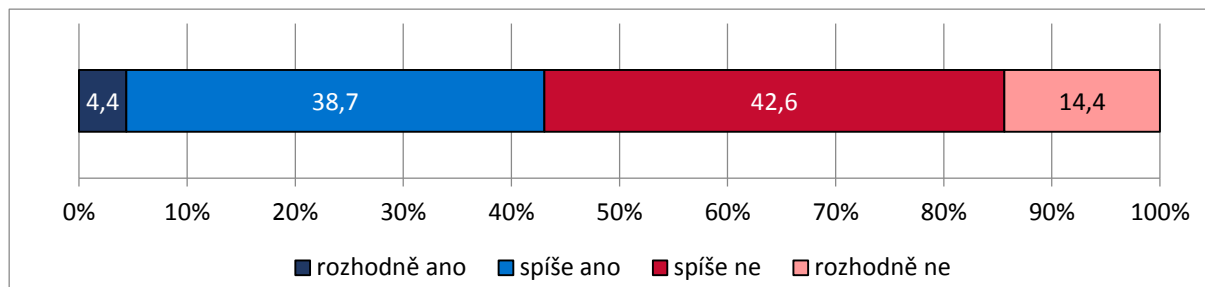
Oblasti	Podíl škol v %
Větší kapacita pedagogů na individualizaci (méně dětí ve třídě, asistent pedagoga)	58,6
Výukové materiály pro děti	46,5
Metodická podpora při vzdělávání a začleňování dětí	42,9
Státem jasně definovaný způsob podpory	41,3
Dostatek finančních prostředků	39,4
Další vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti	30,9
Vzdělávací obsah češtiny jako druhého jazyka (návod pro pedagogy při výuce češtiny)	14,0
Dostupná jazyková příprava	12,5
Jiné	2,9

Nejčastěji ředitelé škol uváděli, že by uvítali větší prostor pro individualizaci výuky (např. méně dětí ve třídě, asistent pedagoga apod.). Přibližně dvě pětiny škol by pro děti s odlišným mateřským jazykem potřebovaly výukové materiály, metodickou podporu při vzdělávání a začleňování dětí, státem jasně definovaný způsob podpory a dostatek finančních prostředků. Necelá třetina ředitelů pak jmenovala také potřebu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti.

Česká školní inspekce dále zjišťovala, z jakých zdrojů školy vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem financují. Na zvýšenou podporu dětí s odlišným mateřským jazykem totiž mohou školy žádat o rozvojové nebo dotační programy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.¹ Tuto možnost uvedlo pouze 12,3 % dotazovaných. Jako nejčastější jiný zdroj ředitelé mateřských škol zmiňovali vlastní rozpočet školy, sponzorské dary a finanční podporu rodičů.

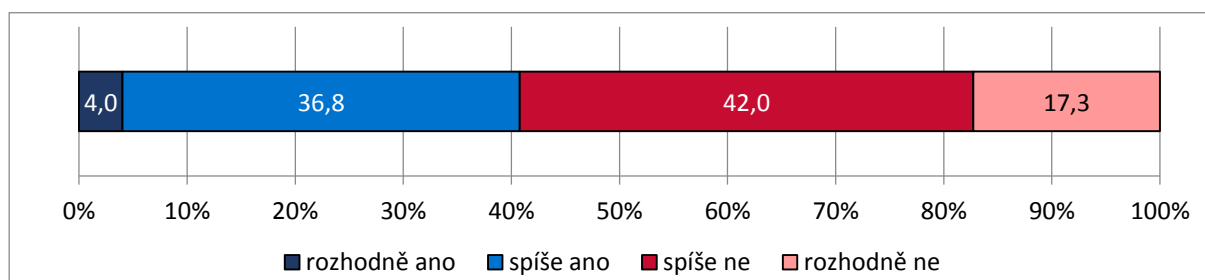
¹ Školy využívají např. dotační program *Podpora aktivit v oblasti integrace cizinců na území ČR v roce 2014* a *Podpora logopedické prevence v předškolním vzdělávání*.

Graf č. 1 Vyhovuje současný způsob získávání finančních prostředků na podporu dětí s odlišným mateřským jazykem (nejen cizinců)? (podíl škol v %)



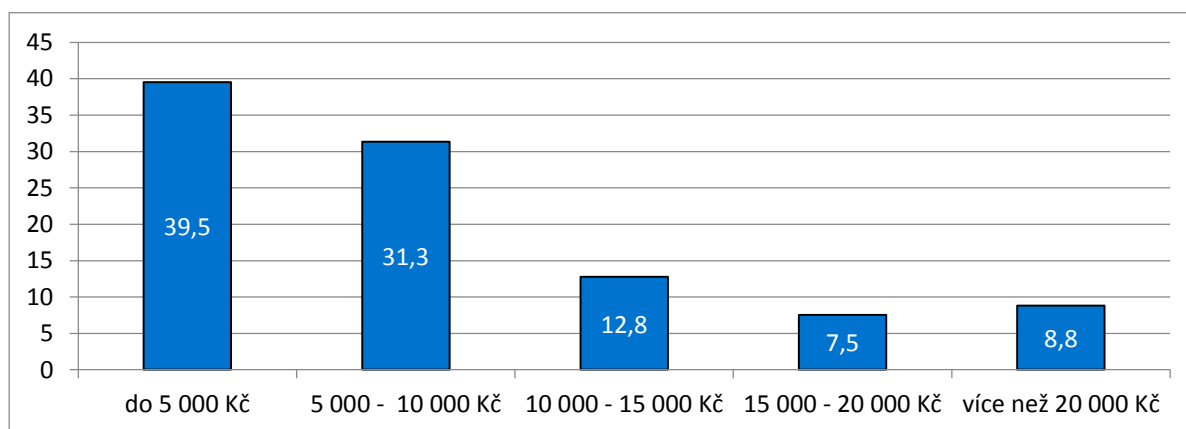
Jak již bylo uvedeno, ředitelé škol potřebují pro děti s odlišným mateřským jazykem dostatek financí. Z grafu č. 1 je patrné, že více než polovina ředitelů není spokojena se současným způsobem získávání finančních prostředků na podporu dětí s odlišným mateřským jazykem. Ještě více z nich (59,3 %) se domnívá, že finanční prostředky dostatečně nepokrývají potřebný rozsah podpory dětí s cizí státní příslušností a dětí, pro které je čeština druhým jazykem (viz graf č. 2).

Graf č. 2 Jsou finanční prostředky poskytovány v dostatečném objemu, aby pokryly potřebný rozsah podpory? (podíl škol v %)



Dále se ředitelé vyjadřovali k tomu, kolik finančních prostředků by na jedno dítě s odlišným mateřským jazykem v průměru potřebovali. Necelých 40 % z nich uvedlo, že by jim dostačovala částka do 5 000 Kč. S částkou v rozmezí 5 000 Kč – 10 000 Kč by bylo spokojeno 31,3 % ředitelů. Přibližně šestina dotázaných by pak potřebovala více než 15 000 Kč. Přesné výsledky jsou uvedeny v grafu č. 3.

Graf č. 3 Průměrný objem finančních prostředků potřebný na jedno dítě (podíl škol v %)



Poslední otázka inspekčního elektronického zjišťování se týkala způsobu získání informací o možnostech podpory dětí s odlišným mateřským jazykem.

Tabulka č. 4 Způsob získávání informací o možnostech podpory dětí s odlišným mateřským jazykem

Způsob	Podíl škol v %
Z webu MŠMT	71,0
Z webu krajského úřadu	37,9
Z webových stránek www.inkluzivniskola.cz	34,0
Jiným způsobem	18,3

Téměř tři čtvrtiny ředitelů využívají internetové stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Z webových stránek jednotlivých krajů a také z webových stránek www.inkluzivniskola.cz provozovaných obecně prospěšnou společností META čerpá přibližně třetina oslovených. Jako jiný zdroj ředitelé nejčastěji uváděli literaturu a časopisy s touto tematikou, jiné webové stránky nebo další vzdělávání pedagogických pracovníků a různé semináře.

1.2 Výsledky inspekční činnosti na místě v předškolním vzdělávání

Z výsledků elektronického zjišťování bylo vybráno 47 mateřských škol, které uvedly, že vzdělávají děti s odlišným mateřským jazykem. Na těchto školách následně inspekční pracovníci v rámci komplexní inspekce zjišťovali podmínky pro děti s odlišným mateřským jazykem v následujících oblastech – organizace školy, vzdělávání, spolupráce se zákonnými zástupci, příprava pedagogů a připravenost školy.

1.2.1 Organizace školy

První oblast tematické inspekční činnosti na místě se zaměřila na organizaci školy z pohledu vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Inspekční pracovníci zjišťovali materiální a bezpečnostní podmínky pro děti s odlišným mateřským jazykem, zapojení dítěte do vzdělávání nebo jeho socializaci v třídním kolektivu.

Přístup k předškolnímu vzdělávání mají osoby, pokud mají právo pobytu na území České republiky na dobu delší než 90 dnů, popřípadě pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, pokud disponují statutem azylanta, pokud jsou osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany nebo pokud jsou osobami požívajícími dočasné ochrany. Na rozdíl od základního vzdělávání musí dokládat oprávněnost svého pobytu na území České republiky, a to nejpozději při zahájení předškolního vzdělávání.

Jazyková příprava hraje v rozvoji komunikačních dovedností dítěte před nástupem k plnění povinné školní docházky zásadní roli, přesto jí však zatím není věnována systematická a adekvátní pozornost. Školy totiž uplatňují podpůrné prostředky spíše na základě vlastní zkušenosti se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. Podpora mateřské školy je pro děti s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku klíčová i vzhledem k faktu, že tyto děti nemají ze zákona nárok na bezplatnou jazykovou přípravu, která se vztahuje pouze na žáky plnící povinnou školní docházku v základní škole. Současně také může existovat určitý podíl dětí s odlišným mateřským jazykem, které mateřskou školu vůbec nenavštěvují.²

² Existence skupiny dětí s odlišným mateřským jazykem, která mateřskou školu vůbec nenavštěvuje, může být způsobena např. malou kapacitou mateřských škol, výší úplaty, nedůvěrou, případně malou informovaností zákonných zástupců. V neposlední řadě lze zmínit také odlišnost zdravotních systémů země původu, kdy dítě nemuselo projít povinným očkováním, které Česká republika pro účast v předškolním vzdělávání vyžaduje.

Přitom je právě věk 0 až 4 roky (někdy až 6 let) nejdůležitějším obdobím pro rozvoj řečových dovedností dítěte.

Tabulka č. 5 Škola nabízí dětem s potřebou jazykové podpory další podpůrné nástroje

Oblasti	Podíl škol v %
Dítě má možnost chodit na doučování nebo výuku češtiny jako druhého jazyka	14,9
Pedagog má ve třídě, kde je dítě s odlišným mateřským jazykem, k dispozici asistenta pedagoga	8,5
Dítě je vzděláváno podle individuálního vzdělávacího plánu nebo podle vyrovnávacího plánu	27,7
Pedagog přizpůsobuje metody a pedagogickou nabídku přítomnosti dítěte s odlišným mateřským jazykem ve třídě	85,1

Při inspekční činnosti bylo zjištěno, že ve většině škol (85,1 %) pedagogové pro děti s odlišným mateřským jazykem přizpůsobují metody výuky a pedagogickou nabídku. Individuální vzdělávací plán nebo vyrovnávací plán byl využit pouze v 27,7 % škol, přičemž převažuje využívání vyrovnávacího plánu, který sestavují samy školy bez nutnosti dokládat doporučení školského poradenského zařízení. Byly však zjištěny i případy, kdy plán sice byl zpracován, ale nebyl důsledně naplňován, případně měl příliš formální charakter a nedocházelo k jeho vyhodnocování. Ostatní možnosti podpory nejsou v mateřských školách významně zastoupeny. Nejméně jsou pro pedagogy ve třídách s dětmi s odlišným mateřským jazykem k dispozici asistenti pedagoga (v 8,5 % škol), doučování češtiny nebo výuka češtiny jako druhého jazyka jsou realizovány pouze v 14,9 % navštívených škol.

Tabulka č. 6 Škola vytváří pro děti s odlišným mateřským jazykem bezpečné prostředí. Škola oceňuje jazykovou a kulturní rozmanitost

Oblasti	Podíl škol v %
Třída s dítětem s odlišným mateřským jazykem je na jeho přítomnost připravena, přiměřeně věku se diskutuje o situacích spojených s migrací i přítomností v cizím prostředí	68,1
Pravidelně je přítomnost dítěte v třídním kolektivu reflektována s ním i s ostatními dětmi	66,0

Přibližně ve dvou třetinách škol jsou děti na přítomnost dítěte s odlišným mateřským jazykem připraveny a jeho pobyt je pravidelně reflektován. Pro snadnější orientaci ve školním prostředí využívá piktogramy pouze pětina mateřských škol a desetina škol přiděluje z řad dětí tzv. patrona, který dítěti s odlišným mateřským jazykem pomáhá.

Tabulka č. 7 Škola má promyšlený systém (strategii) pro vzdělávání a začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem známý všem pedagogům školy

Oblasti	Podíl škol v %
Škola má promyšlený způsob jazykové podpory dítěte a její organizaci, které znají všichni pedagogové školy	55,3
Škola má systém dalších podpůrných kroků, které dítěti usnadní začleňování do kolektivu a vzdělávání	51,1
Otázky vzdělávání a začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem jsou pravidelným tématem pedagogických porad	42,6

Polovina škol má promyšlený způsob jazykové podpory dítěte a její organizace, které znají všichni pedagogové školy. Zatím však převažuje spíše jazyková podpora při běžných činnostech, která není zacílená na rozvoj češtiny jako druhého jazyka. Systém dalších

podpůrných kroků, které dítěti usnadní začleňování do kolektivu a vzdělávání, využívá pouze polovina škol. Systematický přístup uplatňují spíše školy, které mají již dlouhodobé zkušenosti se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem, naopak školy, pro které je tato problematika nová, přijímají spíše dílčí opatření. Jak vyplynulo z inspekčního elektronického zjišťování, převažuje individuální podpora při vzdělávání. Školy také často spolupracují s odborníky (např. logopedy, psychology) a školskými poradenskými zařízeními v oblasti školní zralosti či vzdělávacích a výchovných problémů. Přibližně ve dvou pětinach škol je vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem pravidelným tématem pedagogických rad. Úspěšnost a individuální pokroky dětí monitorují čtyři pětiny škol. Pětina škol tak úspěšnost a individuální pokroky dětí s odlišným mateřským jazykem vůbec nemonitoruje.

Tabulka č. 8 Škola aktivně nabízí dětem s odlišným mateřským jazykem využívání volnočasových aktivit, děti s odlišným mateřským jazykem se jich aktivně účastní

Oblasti	Podíl škol v %
Škola předává zákonným zástupcům srozumitelným způsobem informace o volnočasových aktivitách (využívá možnosti tlumočení, překladu, piktogramů)	44,7
Pedagogové aktivně zjišťují (ve spolupráci se zákonnými zástupci) záliby a silné stránky dítěte, tím směrem orientují i nabídku volnočasových aktivit	44,7
Děti se volnočasových aktivit účastní	57,4

Pro některé děti s odlišným mateřským jazykem může být mateřská škola jediným místem, kde se setkávají s češtinou. Proto je žádoucí, aby se tyto děti zapojovaly také do volnočasových aktivit, aby byl kontakt s češtinou co nejintenzivnější. Ve více než polovině mateřských škol se děti s odlišným mateřským jazykem volnočasových aktivit účastnily. Současně ve více než dvou pětinach škol pedagogové aktivně zjišťovali záliby dítěte a přizpůsobovali tomu nabídku volnočasových aktivit. Určitá rezerva spočívá v informování zákonných zástupců o nabídce volnočasových aktivit – srozumitelným způsobem předává informace zákonným zástupcům dětí s odlišným mateřským jazykem pouze 44,7 % škol.

Spolupráce s regionálními organizacemi, které poskytují podporu rodinám a dětem s migrační zkušeností (neziskové organizace, centra na podporu cizinců apod.), není v mateřských školách zatím příliš rozvinutá. Nabídku těchto organizací (zejména tlumočení a překlady, doučování, výuku češtiny apod.) využívá pouze 12,8 % škol a necelá polovina předává informace o těchto organizacích zákonným zástupcům. Častěji dochází k tomu, že si zákonní zástupci přivedou tlumočníka sami nebo využijí pomoc někoho známého. Ve větší míře školy spolupracují při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem se školskými poradenskými zařízeními.

Inspekční činnost na místě také ukázala, že pouze polovina škol má určitým způsobem promyšlenou jazykovou podporu dětí s odlišným mateřským jazykem, ta je ale ve většině případů uskutečňována v běžném provozu školy. Převažuje individuální podpora dětí při vzdělávání, důraz na rozvoj komunikačních dovedností. Pouze 14,9 % navštívených škol nabízí podporu přímo zacílenou na osvojování češtiny.

1.2.2 Vzdělávání

Tato podkapitola shrnuje vzdělávací podmínky dětí s odlišným mateřským jazykem. Česká školní inspekce sledovala to, jaké metody a materiály pro zapojení dítěte s odlišným mateřským jazykem do vzdělávání a do třídního kolektivu pedagogové používají. Dále se

Česká školní inspekce se zaměřovala na hodnocení těchto dětí a případná opatření při jejich selhávání.

Individuální cíle (obsahové i jazykové) pro dítě s odlišným mateřským jazykem si při přípravě pedagogové stanovovali pouze ve dvou pětinach škol a plánovali je tak, aby dítě s odlišným mateřským jazykem bylo zapojeno do všech aktivit, případně učitelé aktivity přizpůsobovali jeho individuálním potřebám. Pro dosahování cílů je vhodné využití různých podpůrných materiálů (viz tabulka č. 9).

Tabulka č. 9 Učitel používá pro děti s odlišným mateřským jazykem při vzdělávání podpůrné materiály (např. vizuální podpora, vlastní pracovní listy)

Oblasti	Podíl škol v %
Učitel využívá vizuální podporu usnadňující porozumění (obrázky, schémata, modely, videa apod.)	68,1
V případě potřeby přizpůsobuje obsah jazykovým možnostem dítěte (využívá například přizpůsobené pracovní listy apod.)	76,6

V případě potřeby učitelé velmi často přizpůsobovali obsah jazykovým možnostem dítěte a využívali vizuální podporu usnadňující porozumění. V rámci individualizovaného přístupu k dětem s odlišným mateřským jazykem učitelé často pojmenovávali věci a činnosti, vysvětlovali je a současně tyto činnosti doplňovali o obrázky. Nová slova se tak děti učily při konkrétní zkušenosti v sociálním kontextu. Důraz byl kladen na porozumění (vysvětlování, používání jednoduchých slov, vět), artikulaci i vytváření slovní zásoby.

Úkoly byly přiměřené aktuálním jazykovým možnostem dítěte při zachování kognitivní přiměřenosti a zadání úkolu bylo srozumitelné ve dvou třetinách škol. V necelé polovině škol úkoly sledovaly obsahový i jazykový cíl, tj. umožňovaly pochopit obsah i rozvinout potřebné jazykové dovednosti.

Tabulka č. 10 Učitel zapojuje dítě do výuky prostřednictvím aktivizačních metod, umožňuje dítěti smysluplnou účast na aktivitách při vzdělávání

Oblasti	Podíl škol v %
Učitel využívá aktivizačních metod, které dítěti s odlišným mateřským jazykem umožní porozumění probíranému tématu a zároveň navázání na již nabyté vědomosti a zkušenosti	66,0
Učitel využívá takové metody a didaktické postupy, které dítěti umožní smysluplně se zapojit do vzdělávání (např. skupinové a projektové vyučování)	66,0
V případě potřeby má alternativní aktivitu přizpůsobenou momentálním jazykovým možnostem dítěte	38,3

Ve dvou třetinách škol pedagogové využívali aktivizační metody, které dítěti s odlišným mateřským jazykem umožňují porozumění tématu, provázání s dosavadními zkušenostmi, a takové metody a didaktické postupy, které mu umožní smysluplně se zapojit do vzdělávání. Současně byl dětem dáván dostatečný prostor a čas pro jazykový projev. Již méně často měli učitelé připravenou alternativní aktivitu přizpůsobenou momentálním jazykovým možnostem dítěte (38,3 %).

Tabulka č. 11 Učitel dbá na socializaci dítěte do třídního kolektivu, aktivity přizpůsobuje také tomuto cíli. Učitel sleduje klima třídy s ohledem na dítě s odlišným mateřským jazykem

Oblasti	Podíl škol v %
Učitel volí takové aktivity a metody, jejichž cílem je posílení vazeb mezi dětmi s odlišným mateřským jazykem a ostatními dětmi (skup. a projekt. výuka, výlety apod.)	70,2
Učitel sleduje a pravidelně vyhodnocuje klima třídy a vztahy ostatních dětí s dítětem s odlišným mateřským jazykem; v případě potřeby přijímá účinná opatření	57,4

V 70 % škol volili učitelé takové aktivity a metody, aby posílili vazby dětí s odlišným mateřským jazykem s dětmi ostatními. Kulturně odlišné prostředí dětí s odlišným mateřským jazykem využívali pro obohacení poznatků ostatních dětí a rozvoj multikulturní výchovy. Ve více než polovině škol učitelé pravidelně sledovali a vyhodnocovali klima ve třídě a v případě problémů přijímali účinná opatření.

Tabulka č. 12 Učitel sleduje pokroky dítěte a hodnotí jej s ohledem na individuální pokroky (dosažení předem definovaných cílů)

Oblasti	Podíl škol v %
Učitel sleduje pokroky dítěte, využívá k tomu portfolia, individuálního vzdělávacího plánu, vyrovnávacího plánu atd.	72,3
Při hodnocení dítěte s odlišným mateřským jazykem používá učitel formativní hodnocení	38,3
Učitel o pokrocích pravidelně informuje dítě i jeho zákonné zástupce	63,8

V necelých třech čtvrtinách škol pedagogové sledovali pokroky dětí s odlišným mateřským jazykem (včetně využití portfolií, individuálního vzdělávacího plánu, vyrovnávacího plánu apod.) a ve většině těchto škol o pokrocích pravidelně informovali dítě i jeho zákonné zástupce. Formativní hodnocení dětí s odlišným mateřským jazykem bylo zaznamenáno v poměrně malém podílu škol, využívaly ho pouze dvě pětiny škol.

Pokud dítě s odlišným mateřským jazykem nějakým způsobem selhávalo, zjišťovali učitelé příčiny (zda např. nedošlo k tomu, že dítě nerozumí úkolům, instrukcím apod.) v polovině škol.

Z výsledků inspekční činnosti vyplývá, že většina pedagogů se snaží volit takové aktivity, aby byly zapojeny všechny děti včetně dětí s odlišným mateřským jazykem. Učitelé často využívají obrázky, schémata, modely, videa nebo upravují obsah jazykovým možностям tak, aby byly pochopitelné i pro děti s odlišným mateřským jazykem. Učitelé se o pokroky dětí s odlišným mateřským jazykem zajímají (ačkoliv byly zjištěny dílčí nedostatky ve vyhodnocování individuálních vzdělávacích plánů nebo vyrovnávacích plánů) a v případě jejich neúspěchů přijímají opatření. Formativní hodnocení je využíváno stále jen v malé míře.

1.2.3 Spolupráce se zákonnými zástupci

Pro vzdělávání dětí je přirozeně důležitá spolupráce školy s rodiči a zákonnými zástupci dětí. Je důležité zajistit, aby rodiče a zákonní zástupci dětí informacím poskytovaným školou správně porozuměli. Proto se doporučuje materiály překládat, případně předávat v elektronické či tištěné podobě, aby se rodič či zákonný zástupce dítěte mohl k textu vrátit nebo si jej nechat přeložit, pokud něčemu neporozuměl.

Tabulka č. 13 Škola využívá pro rodiče důležité materiály přeložené do jejich mateřského jazyka, eventuálně do pro ně srozumitelného světového jazyka

Oblasti	Podíl škol v %
Školní řád, povinnosti dětí a zákonných zástupců předává škola ve srozumitelné podobě (elektronicky, přeložené, zajištěné tlumočení)	42,6
V odůvodněných případech (například při neplnění povinností) ověřuje škola porozumění	31,9
Pozvánky a informace o důležitých akcích školy (třídní schůzky, škola v přírodě, výlet atd.) předává ve srozumitelné podobě	66,0

Pouze okolo 40 % škol předávalo zákonným zástupcům dokumenty školy (např. školní řád, práva a povinnosti dětí a zákonných zástupců) ve srozumitelné podobě. K ověření porozumění v odůvodněných případech došlo v necelé třetině škol. Naopak vyšší podíl škol (dvě třetiny) předával rodičům ve srozumitelné podobě pozvánky a informace o akcích školy (třídní schůzky, školní výlety apod.).

Necelá polovina škol zjišťovala, zda si na důležité setkání zákonní zástupci přivedou tlumočníka. Pouze osmina škol zajistila tlumočníka u těch zákonných zástupců, kteří služeb tlumočníka běžně nevyužívají.

Většina škol (85,1 %) pravidelně informovala zákonné zástupce dětí o pokrocích, chování a o celkovém zapojení dítěte ve škole. Pouze necelá polovina v případě zhoršení dítěte svolávala schůzku s rodiči.

Z výsledků je patrné, že většina škol pravidelně informuje zákonné zástupce a rodiče o výsledcích a pokrocích jejich dětí. Nicméně překlady důležitých dokumentů, případně jejich elektronická verze nebo tlumočení jsou zatím využívány pouze v malé míře. Podle zjištění České školní inspekce se školy snažily navazovat funkční partnerství s rodinami dětí s odlišným mateřským jazykem, nabízely jim možnosti zapojení do akcí školy, spolupráci při řešení různých problémů a v některých případech měly také přeložené části školního řádu. Ne vždy se však dařilo získat důvěru rodiny a zapojit ji do života školy.

1.2.4 Příprava pedagogů a připravenost školy

Poslední oblastí, kterou Česká školní inspekce monitorovala, byla příprava pedagogů (absolvování vzdělání s danou tematikou) a připravenost školy na práci s dětmi s cizí státní příslušností a s dětmi, pro které je čeština druhým jazykem, nikoliv jazykem mateřským.

Dalším vzděláváním zaměřeným na oblast práce s dětmi-cizinci nebo dětmi s odlišným mateřským jazykem prošli pedagogové pouze v 29,8 % škol. Ve většině škol tak pedagogové čerpali informace spíše z jiných dostupných zdrojů, např. internetu, odborné literatury apod. Vzdělávání zaměřené na výuku češtiny pro cizince nebo češtiny jako druhého či cizího jazyka absolvovali pedagogové pouze v sedmi školách. Tito odborníci jsou dostupní spíše ve školách, které jsou zapojeny do nějakého projektu či programu nebo se na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem zaměřují.

Tabulka č. 14 Učitelé jsou připraveni na začleňování a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem

Oblasti	Podíl škol v %
Učitelé disponují dovednostmi, které jim umožňují zapojovat děti do činností a rozvíjet jejich potenciál	63,8
Učitelé mají přehled o tom, kam nebo na koho se v případě potřeby obrátit	59,6

Ačkoliv školám chybí systematická příprava na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, většina z nich převážně úspěšně zvládá jejich začleňování. Bylo však zjištěno, že pedagogové disponují dovednostmi, které jim umožňují tyto děti úspěšně zapojovat do činností, jen v 63,8 % navštívených škol. Prostor pro zlepšení je také v informovanosti pedagogů – na dvou pětinach škol pedagogové neměli přehled o tom, kam nebo na koho se v případě potřeby obrátit.

1.3 Závěr

Mateřské školy navštěvuje cca 10 400 dětí s odlišným mateřským jazykem, přičemž přibližně čtvrtina z nich potřebuje podle ředitelů mateřských škol nějakou jazykovou podporu. Děti s odlišným mateřským jazykem navštěvují necelé dvě pětiny ze všech mateřských škol. V rámci jazykové podpory dětem s odlišným mateřským jazykem dominuje individuální přístup pedagoga, kurz nebo doučování češtiny nabízí okolo dvou pětin mateřských škol, ať už v době běžných vzdělávacích činností, nebo mimo ně. Podíl škol, které nabízejí jazykové doučování, je výrazně nižší než v základním a středním vzdělávání, ačkoliv právě předškolní věk je pro rozvoj komunikačních dovedností klíčový.

Na rozdíl od základních a středních škol, kterým nejvíce chybí podpora v oblasti financí, spatřují ředitelé mateřských škol nejvyšší potřebu podpory dětí s odlišným mateřským jazykem ve větším prostoru pro individualizaci výuky (méně dětí ve třídě, asistent pedagoga) a v oblasti výukových materiálů pro děti. Zároveň necelým 60 % ředitelů současný systém financování podpory dětí s odlišným mateřským jazykem nevyhovuje a objem finančních prostředků považují za nedostatečný.

Systematicky nastavený postup jazykové podpory měla pouze polovina navštívených mateřských škol. Současně lze konstatovat převahu individuální podpory učitelů při vzdělávání (např. přizpůsobení metod a nabídky vzdělávání přítomnosti dítěte s odlišným mateřským jazykem ve třídě). Přímo na osvojování češtiny byly aktivity zaměřeny pouze v 15 % škol. V mateřských školách byla zaznamenána snaha vyučujících zapojit všechny děti včetně dětí s odlišným mateřským jazykem do realizovaných aktivit. Vysoký podíl škol přizpůsoboval obsah vzdělávání jazykovým možnostem dítěte, využíval vizualizaci a aktivizační metody. Ve dvou třetinách škol byly třídy připraveny na přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem a tuto přítomnost reflektovaly, současně školy také kladly důraz na aktivity, které posilují vazby mezi dětmi.

Většina mateřských škol informovala zákonné zástupce o výsledcích vzdělávání a pokroku dětí s odlišným mateřským jazykem, překlady důležitých dokumentů nebo jejich elektronická verze jsou zatím využívány pouze v malé míře. Prostor pro zlepšení byl identifikován také v oblasti personálních podmínek školy, kdy učitel češtiny jako druhého nebo cizího jazyka byl k dispozici pouze v 15 % škol, další vzdělávání pedagogických pracovníků bylo zaměřeno na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem nebo dětí cizinců pouze ve 30 % škol a ve dvou pětinach škol učitelé neměli dostatečné informace, kam se v případě potřeby obrátit, případně jim dovednosti pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem chyběly.

I přes uvedené příležitosti ke zlepšení byl zjištěn významný počet mateřských škol, kde byl přístup k dětem s odlišným mateřským jazykem hodnocen jako příkladný, případně představoval silnou stránku školy.

2 Základní vzdělávání

2.1 Výsledky inspekčního elektronického zjišťování v základním vzdělávání

Do inspekčního elektronického zjišťování na téma vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem bylo zapojeno 3 810 základních škol zapsaných ve školském rejstříku.

Ve školním roce 2014/2015 se podle výpovědí ředitelů vzdělávalo v těchto základních školách 20 102 žáků s odlišným mateřským jazykem, z toho 14 967 žáků-cizinců (74,5 %) a 5 135 žáků z České republiky, pro které je čeština druhým jazykem, nikoliv jazykem mateřským (25,5 %). Celkově tvořili žáci s odlišným mateřským jazykem 2,5 % z celkového počtu žáků. Prvním až třetím rokem se vzdělávalo ve škole 61 % z celkového počtu žáků s odlišným mateřským jazykem (podrobněji viz tabulka č. 15).

Tabulka č. 15 Počet žáků s odlišným mateřským jazykem v základním vzdělávání

Žáci s odlišným mateřským jazykem	Žáci s cizí státní příslušností		Žáci z ČR, pro které je čeština druhým jazykem, nikoliv jazykem mateřským		Žáci s odlišným mateřským jazykem celkem	
	Počet	Podíl	Počet	Podíl	Počet	Podíl
celkem	14 967	74,5	5 135	25,5	20 102	100,0
Z toho 1. rokem	3 401	22,7	1 000	19,5	4 401	21,9
Z toho 2. rokem	2 612	17,4	734	14,3	3 346	16,6
Z toho 3. rokem	3 244	21,7	1 279	24,9	4 523	22,5
Z toho jiným rokem	5 710	38,2	2 122	41,3	7 832	39,0

Alespoň jednoho žáka s odlišným mateřským jazykem uvedla přibližně polovina základních škol. Na následující otázky odpovídaly již pouze tyto školy.

Podle ředitelů škol potřebuje z celkového počtu žáků s odlišným mateřským jazykem jazykovou podporu 22,4 % žáků a tuto podporu dostává 20,7 % z nich. Při odhadu potřeby jazykové podpory ze strany ředitelů škol je potřeba vycházet z faktu, že školy nedisponují materiálem pro jazykovou diagnostiku, který by určil úroveň komunikačního i odborného jazyka, a velmi často je jazyková úroveň odhadována pouze na základě komunikačních dovedností žáka. Lze tedy odhadovat, že reálný počet žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří potřebují jazykovou podporu, může být vyšší. Jakým způsobem je jazyková podpora zajištěna v základních školách, zobrazuje následující tabulka.

Tabulka č. 16 Způsob zajištění jazykové podpory

Forma podpory	Podíl škol (v %)
Individuální podpora pedagoga (např. formou individuálního vzdělávacího plánu nebo vyrovnávacího plánu)	60,1
Individuální nebo skupinové doučování češtiny po vyučování	59,8
Asistent pedagoga v době výuky	19,1
Hodiny/kurz češtiny v době běžné výuky (například místo českého jazyka)	18,4
Jiným způsobem	13,2

Uvedených 20,7 % žáků s odlišným mateřským jazykem dostává jazykovou podporu zejména v době běžné výuky (60,1 % škol) a při individuálním nebo skupinovém doučování češtiny

(59,8 %). V menší míře je ve výuce využíván asistent pedagoga (19,1 %). Přibližně pětina škol nabízí těmto žákům kurz nebo hodinu češtiny v době běžné výuky (například jako nahrazení hodiny českého jazyka). Jiný způsob jazykové podpory uvedlo 13,2 % škol, šlo především o jazykové kurzy či kroužky v době mimo vyučování.

Žáci, kteří dostatečně nerozumí vyučovacímu jazyku, tedy žáci s odlišným mateřským jazykem, mají podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. a vyhlášky č. 103/2014 Sb.), možnost využít vyrovnávací opatření pro sociálně znevýhodněné žáky. Současně je podle § 16 školského zákona za žáka se sociálním znevýhodněním považován také žák v postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastník řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu. Součástí těchto vyrovnávacích opatření je také využití individuálního vzdělávacího plánu. Na základě inspekčního elektronického zjišťování lze konstatovat, že pouze 4,1 % žáků s odlišným mateřským jazykem je vzděláváno podle individuálního vzdělávacího plánu nebo má od školského poradenského zařízení doporučení integraci. V ostatních případech, kdy žáci s odlišným mateřským jazykem potřebují podporu, školy používají běžná opatření jako poskytování individuální podpory ve výuce a doučování češtiny.

Všichni žáci-cizinci (tedy nikoliv žáci s českým občanstvím, pro něž je čeština druhým jazykem) mají nárok na bezplatnou přípravu k začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků podle § 20 školského zákona. Bezplatné jazykové přípravy se podle inspekčního šetření účastnilo 1 614 žáků-cizinců, což představuje přibližně desetinu ze všech žáků-cizinců. V současné době je organizace bezplatné jazykové přípravy popsána v § 10 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, kde je určen i minimální rozsah jazykové přípravy na 70 vyučovacích hodin po dobu nejvýše 6 měsíců školního vyučování. Jazyková příprava může být organizována kmenovou školou nebo školou jmenovanou krajem. V současné době nejsou jak organizace, tak přesný obsah³ a rozsah jazykové přípravy systémově nastaveny, proto je podoba přípravy závislá na řadě faktorů (zkušenosti školy se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem, finanční možnosti školy, počet žáků s odlišným mateřským jazykem ve škole, nastavení spolupráce se zákonnými zástupci apod.). V mnoha případech k realizaci jazykové přípravy ani nedochází.

Tabulka č. 17 Způsob organizace jazykové přípravy

Organizace jazykové přípravy	Podíl škol v %
Školou, kde žák plní povinnou školní docházku, do 30 dnů po nástupu žáka	38,1
Školou, kde žák plní povinnou školní docházku, později po nástupu	26,1
Krajem pověřenou školou do 30 dnů po nástupu žáka k plnění školní docházky	20,2
Krajem pověřenou školou později po nástupu	13,0
Jiným způsobem	20,6

Jazyková příprava byla nejčastěji organizována v kmenové škole, kde žák plní povinnou školní docházku, a to do 30 dnů po nástupu žáka (38,1 % škol) nebo později po nástupu (26,1 % škol). Krajem pověřenou školu využila k jazykové přípravě třetina škol, z toho pětina do 30 dnů po nástupu žáka k plnění povinné školní docházky. Jiný způsob jazykové přípravy

³ Obsah výuky českého jazyka je určen očekávanými výstupy vzdělávacího oboru cizí jazyk stanoveného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

uvedlo 20,6 % škol, šlo o jazykovou přípravu organizovanou centry pro podporu integrace cizinců, neziskovými organizacemi či Ministerstvem vnitra České republiky.

Z výsledků inspekčního elektronického zjišťování je zřejmé, že převažuje jazyková příprava na kmenové škole. Cílem jazykové přípravy je připravit žáky na komunikaci v češtině a na vstup do výuky ve vyučovacím jazyce, kterému nerozumí. To však není možné kvalitně zajistit v běžné výuce, zejména bez předchozí odborné přípravy pedagoga. Vzdelávání pedagogů zaměřené na žáky-cizince nebo žáky s odlišným mateřským jazykem bylo následně zjišťováno při inspekční činnosti na místě.

Ředitelé škol byli v rámci inspekčního elektronického zjišťování dále dotázáni, co by potřebovali k tomu, aby byla poskytována podpora a výuka žáků s odlišným mateřským jazykem jako celek kvalitnější.

Tabulka č. 18 Potřeby pro kvalitnější podporu a výuku žáků s odlišným mateřským jazykem

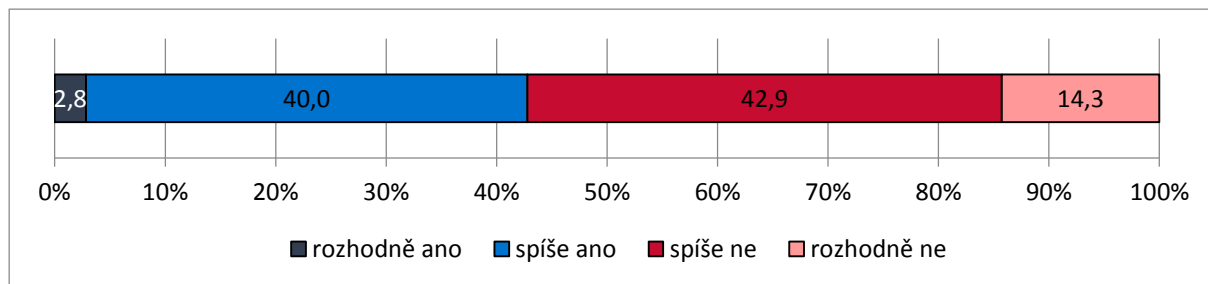
Oblasti	Podíl škol v %
Dostatek finančních prostředků	58,3
Výukové materiály pro žáky	51,4
Větší kapacita pedagogů na individualizaci (méně žáků ve třídě, asistent pedagoga)	49,1
Státem jasně definovaný způsob podpory	47,6
Metodická podpora při vzdělávání a začleňování žáků	39,6
Vzdělávací obsah češtiny jako druhého jazyka (návod pro pedagogy při výuce češtiny)	27,1
Další vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti	24,6
Dostupná jazyková příprava	14,7
Jiné	6,7

Nejvíce ředitelů škol uvedlo, že pro kvalitnější podporu a výuku žáků s odlišným mateřským jazykem by potřebovali dostatek finančních prostředků (58,3 %). Přibližně polovina ředitelů pak jmenovala výukové materiály pro žáky, větší prostor pro individualizaci výuky (např. méně žáků ve třídě, asistent pedagoga apod.) a státem jasně definovaný způsob podpory. Častěji byla zmiňována také metodická podpora při vzdělávání a začleňování žáků (39,6 %).

Nejen z předchozí otázky je zřejmé, že financování hraje v podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem zásadní roli. V inspekčním šetření bylo tedy zjišťováno, zda a z jakých zdrojů je podpora žáků s odlišným mateřským jazykem financována, zda současný způsob získávání finančních prostředků na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem ředitelům škol vyhovuje a zda jsou finanční prostředky poskytovány v adekvátním objemu.

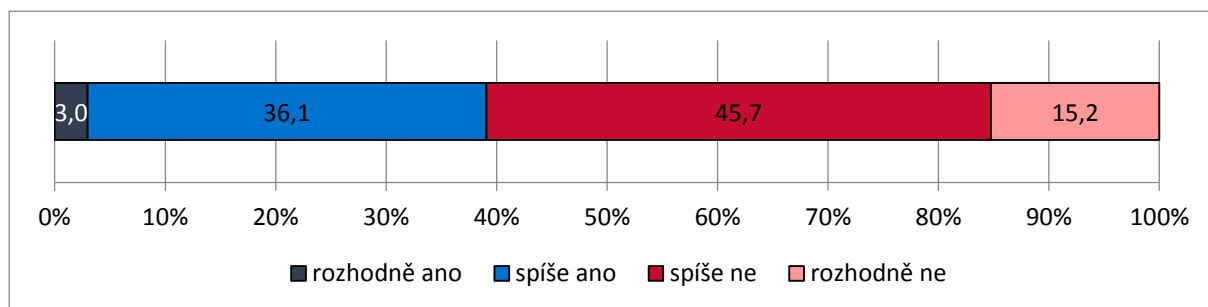
V současné době je možné získávat finanční zdroje na jazykovou podporu žáků-cizinců (nikoliv žáků s českým občanstvím a odlišným mateřským jazykem) zejména z rozvojových programů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Inspekční zjišťování ukázalo, že pouze 24,3 % škol žádá o finanční prostředky z těchto zdrojů. Vzhledem k tomu, že čerpání finančních prostředků z rozvojových programů je vázáno na kalendářní, nikoliv na školní rok, poukazují ředitelé na opakovanou personální a finanční nejistotu škol v oblasti zajištění asistence a související administrativní zátěž pro vedení škol. Česká školní inspekce také zjišťovala, z jakých zdrojů školy vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem financují. Prostředky z Evropského sociálního fondu využívají pouze 4 % škol a 9,4 % škol získávalo finance na podporu z jiných zdrojů (zejména prostředky školy z běžné i doplňkové činnosti, podpora rodičů či sponzorů apod.).

Graf č. 4 Vyhovuje současný způsob získávání finančních prostředků na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem (nejen cizinců)? (podíl škol v %)



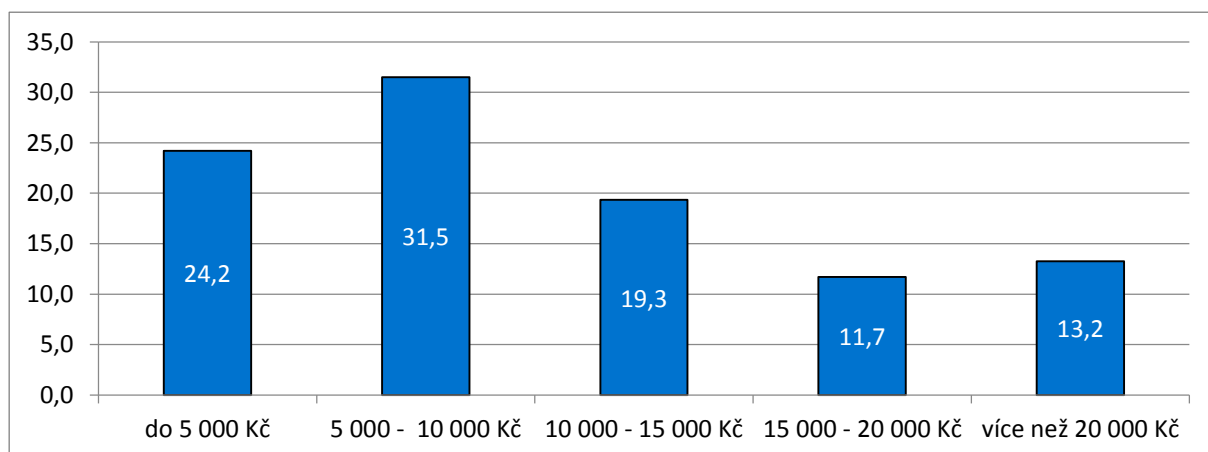
Při hodnocení způsobu získávání finančních prostředků na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem (tj. nejen cizinců) převážila negativní stanoviska. Současný způsob získávání finančních prostředků rozhodně nebo spíše nevyhovuje 57,2 % ředitelů základních škol. Rozhodný souhlas vyslovilo pouze 2,8 % z nich.

Graf č. 5 Jsou finanční prostředky v dostatečném objemu, aby pokryly potřebný rozsah podpory? (podíl škol v %)



Ještě výrazněji než v předchozí otázce ředitelé základních škol nesouhlasili s tím, že by finanční prostředky na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem byly poskytovány v dostatečném objemu (rozhodně nebo spíše nesouhlasilo 60,9 % ředitelů).

Graf č. 6 Průměrný objem finančních prostředků potřebný na jednoho žáka (podíl škol v %)



Na otázku, kolik finančních prostředků by v průměru potřebovali na jednoho žáka s odlišným mateřským jazykem, uváděli ředitelé nejčastěji 5 000 až 10 000 Kč (necelá třetina z nich). Finanční částka do 5 000 Kč by postačovala necelé čtvrtině ředitelů a necelá pětina z nich by potřebovala 10 000 až 15 000 Kč. Zbýlá čtvrtina vedoucích pedagogických pracovníků by uvítala více než 15 000 Kč.

Posledním tématem, které bylo v inspekčním elektronickém zjišťování sledováno, bylo získávání informací o možnostech podpory žáků s odlišným mateřským jazykem z různých zdrojů (viz tabulka č. 19). Je samozřejmě důležité, aby školy věděly, na koho se mají v případě potřeby obrátit, a to především v situaci, kdy je pro ně tato problematika nová.

Tabulka č. 19 Způsob získávání informací o možnostech podpory žáků s odlišným mateřským jazykem

Způsob získávání informací	Podíl škol v %
Z webu MŠMT	81,3
Z webu krajského úřadu	55,1
Z webových stránek www.inkluzivniskola.cz	35,6
Jiným způsobem	12,6

Školy nejčastěji získávají informace o možnostech podpory žáků s odlišným mateřským jazykem z webových stránek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (81,3 % škol) nebo z webových stránek krajského úřadu (55,1 %). Webové stránky www.inkluzivniskola.cz provozované obecně prospěšnou společností META navštěvuje 35,6 % škol. Z jiných způsobů lze jmenovat např. využití jiných webových stránek nebo dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a různá školení či semináře.

2.2 Výsledky inspekční činnosti na místě v základním vzdělávání

V rámci tematické inspekce bylo navštíveno 48 základních škol, jež byly vybrány na základě výsledků inspekčního elektronického zjišťování, protože vzdělávají žáky s odlišným mateřským jazykem, kteří potřebují podporu. Veškeré níže uváděné informace se tak týkají pouze těchto 48 škol. Sledována byla organizace výuky žáků s odlišným mateřským jazykem, jejich přijímání ke vzdělávání a poskytování jazykové přípravy a jiných podpůrných prostředků. Ve výuce byly zjišťovány způsoby práce se žáky s odlišným mateřským jazykem a jejich zapojování do vzdělávání. Posuzována byla také podpora zákonných zástupců při komunikaci se školou a příprava pedagogických pracovníků na práci s žáky s odlišným mateřským jazykem. Získané informace mohou pomoci doplnit chybějící údaje o vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v základním vzdělávání, a přispět tak k zajištění vhodných forem podpory jak těmto žákům, tak školám.

2.2.1 Organizace

První oblast tematické inspekční činnosti na místě se zaměřovala na organizaci vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, přičemž této oblasti byla věnována zvýšená pozornost.

Školský zákon upravuje vzdělávání cizinců v § 20, kde přiznává občanům Evropské unie stejná práva jako občanům České republiky a přístup k základnímu vzdělávání umožňuje také osobám, které pobývají na území České republiky (ať už s oprávněním, nebo bez oprávnění k pobytu). Tato zásada vychází zejména z práva na základní vzdělání všech dětí daného Úmluvou o právech dítěte. Naopak v předškolním a středním vzdělávání musí být doložena nejpozději při zahájení vzdělávání oprávněnost pobytu na území České republiky. Přestože většina ředitelů základních škol zjišťuje typ pobytu žáka-cizince, činí tak z důvodu zápisu povinných údajů do školní matriky. Většina škol podle vyjádření jejich vedení přijímá všechny žáky, kteří projeví zájem o vzdělávání v dané škole. Při přijímání žáků s odlišným mateřským jazykem zajišťuje tlumočnicka necelá polovina škol.

V rámci tematické inspekce byla posuzováno také to, jak školy postupují při zařazování žáka s odlišným mateřským jazykem do příslušného ročníku. Při nástupu žáka s neznalostí vyučovacího jazyka k plnění povinné školní docházky v základní škole by nemělo docházet k tomu, že je tento žák zařazen do (výrazně) nižšího ročníku, než který by odpovídal jeho věku, neboť to s sebou přináší určitá rizika (sociální, kdy kolektiv spolužáků žákovi s odlišným mateřským jazykem věkově neodpovídá, učivo nepřiměřené věku je nepodnětné a nemotivující, v neposlední řadě pak může docházet k problémům při ukončování základní školy do 17 let věku a při přechodu na střední školu).⁴

Při přijetí do vyšších ročníků základní školy tři čtvrtiny škol zařazují žáka s odlišným mateřským jazykem do ročníku odpovídajícího již absolvovaným ročníkům v zemi původu. Při přijímání do dvou posledních ročníků základních škol polovina škol přihlíží k jazykovým možnostem žáka a jeho dosavadnímu vzdělání (např. úplná neznalost češtiny nebo absence některých předmětů v předchozím vzdělávání) a případně zařazuje žáka o rok níže.

Kromě bezplatné jazykové přípravy, na kterou mají žáci-cizinci nárok (jak bylo zmíněno v části týkající se výsledků inspekčního elektronického zjišťování), využívají školy k podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem různé další podpůrné nástroje, které jsou uvedeny v tabulce č. 20. Tyto nástroje se týkají především samotné výuky.

Tabulka č. 20 Škola nabízí žákům s potřebou jazykové podpory podpůrné nástroje

Oblasti	Podíl škol v %
Pedagog přizpůsobuje metody a způsob výuky přítomnosti žáka s odlišným mateřským jazykem ve třídě	81,3
Žák je hodnocen dle svého pokroku	81,3
Žák má možnost chodit na doučování nebo výuku češtiny jako druhého jazyka	72,9
Žák je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu nebo vyrovnávacího plánu	52,1
Pedagog má ve třídě, kde je žák s odlišným mateřským jazykem, k dispozici asistenta pedagoga	22,9

Školy mohou žákům s odlišným mateřským jazykem nabízet doučování nebo výuku češtiny jako druhého jazyka, přizpůsobovat metody, formy a hodnocení specifickým potřebám těchto žáků, případně využívají individuální vzdělávací plán nebo vyrovnávací plán a přítomnost asistenta pedagoga v hodině. Asistent pedagoga a individuální vzdělávací plán představují vyrovnávací opatření, která jsou určena pro žáky se sociálním znevýhodněním (tj. i žáky znevýhodněné nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka), k jejich zajištění je však třeba vyšetření ve školském poradenském zařízení. Proto školy častěji než individuální vzdělávací plán využívají tzv. vyrovnávací plán, který si mohou sestavit samy.

Ve více než čtyřech pětinach škol byli pedagogové připraveni přizpůsobit nebo přímo přizpůsobovali metody a způsob výuky žákům s odlišným mateřským jazykem a hodnotili žáky podle jejich individuálního pokroku, nikoliv ve srovnání s jejich spolužáky. Téměř tři čtvrtiny škol nabízely žákům možnost doučování českého jazyka nebo výuku češtiny jako druhého jazyka. Existují však i případy, kdy rodina žáka o nabízené doučování nejeví zájem. Jak ovšem vyplývá z inspekčního elektronického zjišťování, rodiče často zajišťují doučování češtiny sami prostřednictvím soukromých kurzů nebo různých kurzů jazykových. Specifický vzdělávací plán, např. individuální vzdělávací plán nebo vyrovnávací plán, byl využit ve více než polovině škol. V některých případech však dochází k tomu, že tento dokument má spíše

⁴ META, o. p. s. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Str. 27–29. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_0.pdf

formální charakter, není dostatečně konkrétní a není průběžně vyhodnocován a používán pro plánování výuky. Asistent pedagoga ve třídách, kde jsou žáci s odlišným mateřským jazykem, byl k dispozici pouze v necelé čtvrtině škol.

Žáci s odlišným mateřským jazykem však nepotřebují pouze jazykovou podporu a zohlednění speciálních potřeb ve výuce, ale také sociálně příznivé prostředí, ve kterém se budou cítit bezpečně a okolí s nimi bude jednat bez předsudků. Zejména zpočátku je potřeba přistupovat k těmto žákům s určitou interkulturní senzitivitou. Proto bylo dále zjišťováno, zda je pro žáky s odlišným mateřským jazykem vytvářeno bezpečné prostředí a třídy jsou na jejich přítomnost připravovány, případně zda dochází k vyhodnocování postojů spolužáků k těmto žákům.

Tabulka č. 21 Škola vytváří pro žáky s odlišným mateřským jazykem bezpečné prostředí. Škola oceňuje jazykovou a kulturní rozmanitost

Oblasti	Podíl škol v %
Třída s žákem s odlišným mateřským jazykem je na jeho přítomnost připravena, otevřeně se diskutuje o situacích spojených s migrací i přítomností v cizím prostředí	64,6
Pravidelně je přítomnost žáka v třídním kolektivu reflektována s ním i se spolužáky	66,7
Vyskytnou-li se ve třídě nebo ve škole problémy v adaptaci žáka s odlišným mateřským jazykem, přijímá učitel a následně celá škola účinná opatření	72,9

V necelých dvou třetinách navštívených škol byly třídy na přítomnost žáků s odlišným mateřským jazykem připraveny a učitelé otevřeně diskutovali o situacích spojených s migrací i přítomností v cizím prostředí. Ve shodném podílu škol docházelo k reflexi přítomnosti těchto žáků. Tři čtvrtiny škol přijímaly účinná opatření, vyskytly-li se ve třídě nebo ve škole problémy v adaptaci žáka s odlišným mateřským jazykem. Multikulturní výchova je ve školách přirozeně podporována jiným kulturním prostředím žáků s odlišným mateřským jazykem, které je využíváno pro obohacení poznatků spolužáků.

Zpočátku je také důležité, aby se žáci s odlišným mateřským jazykem orientovali ve školním prostředí a škola byla připravena jim s orientací pomoci. Ve více než devíti desetinách škol byli zaměstnanci připraveni pomoci žákům s odlišným mateřským jazykem v orientaci v budově i v organizaci školních a mimoškolních aktivit. Jiné formy pomoci usnadňující orientaci ve školním prostředí byly zaznamenány pouze v malé míře – orientační body označené piktogramy nebo v mateřském jazyce žáka byly k dispozici pouze v 12,5 % škol, přidělení patrona z řad spolužáků pomáhajícího s orientací ve školním prostředí využilo 45,8 % škol.

Tabulka č. 22 Škola má promyšlený systém (strategii) pro vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem známý všem pedagogům školy

Oblasti	Podíl škol v %
Škola má promyšlený způsob jazykové podpory žáka a její organizaci, které znají všichni pedagogové školy	52,1
Škola má systém dalších podpůrných kroků, které žákovi usnadní začleňování do kolektivu a vzdělávání	60,4
Otázky vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem jsou pravidelným tématem pedagogických porad a předmětových komisí	56,3

Promyšlený způsob jazykové podpory žáků s odlišným mateřským jazykem včetně její organizace (systém, strategie), který znají všichni pedagogové školy, měla přibližně polovina navštívených škol. Okolo 60 % škol mělo systém dalších podpůrných kroků a jasný způsob hodnocení žáků. Celkově tak neměla nastavený žádný systém jazykové podpory ani

podpůrných opatření přibližně čtvrtina škol. Nicméně i v těchto školách žáci s odlišným mateřským jazykem nějakou formu podpory dostávali, ačkoliv šlo spíše o dílčí opatření, nikoliv o promyšlený systém. Vzdelávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem bylo pravidelným tématem pedagogických porad a předmětových komisí v 56,3 % škol.

Hodnocení výsledků vzdělávání žáků je klíčovým nástrojem jejich motivace. V případě žáků s odlišným mateřským jazykem je potřeba nastavit i taková kritéria, která mohou splňovat žáci s neznalostí vyučovacího jazyka. Na jejich základě pak dochází spíše k posuzování individuálního pokroku žáka než ke srovnávání se spolužáky. Takové hodnocení, tj. hodnocení přiměřené aktuální situaci žáků s odlišným mateřským jazykem bez srovnávání se spolužáky, uplatňovalo 68,8 % navštívených škol. Různé nástroje ke sledování pokroku žáků s odlišným mateřským jazykem (individuální vzdělávací plán, vyrovnávací plán, portfolia apod.) využívalo 60,4 % škol. Většina škol pak v případě selhávání žáka přijímala účinná opatření (např. revize individuálních vzdělávacích plánů, vyrovnávacích plánů, doučování, komunikace se zákonnými zástupci apod.).

Tabulka č. 23 Škola aktivně nabízí žákům s odlišným mateřským jazykem využívání volnočasových aktivit, žáci s odlišným mateřským jazykem se jich aktivně účastní

Oblasti	Podíl škol v %
Škola předává zákonným zástupcům srozumitelným způsobem informace o volnočasových aktivitách (využívá možnosti tlumočení, překladu, piktogramů)	70,8
Pedagogové aktivně zjišťují (ve spolupráci se zákonnými zástupci) záliby a silné stránky žáka a tím směrem orientují i nabídku volnočasových aktivit	50,0
Žáci se volnočasových aktivit účastní	77,1

Aktivní zapojení žáků s odlišným mateřským jazykem do volnočasových aktivit představuje důležitou složku socializace a adaptace těchto žáků v novém prostředí, a to zejména v případě, kdy je škola jediným prostředím, v němž se žák setkává s českým jazykem. Ve více než třech čtvrtinách škol se žáci s odlišným mateřským jazykem účastnili volnočasových aktivit, v polovině škol pedagogové aktivně zjišťovali záliby a silné stránky žáků s odlišným mateřským jazykem, aby mohli nabídku volnočasových aktivit adekvátně přizpůsobit. Zákonní zástupci žáka s odlišným mateřským jazykem byli informováni srozumitelným způsobem o volnočasových aktivitách (využití možnosti tlumočení, překladu, piktogramů) v 70,8 % škol.

V souvislosti s činnostmi mimo výuku lze zmínit také efektivní zapojení žáků s odlišným mateřským jazykem do aktivit školní družiny či školního klubu, kde dále dochází k dalšímu rozvoji řečových i sociálních dovedností, což může urychlit adaptaci na prostředí školy a komunikaci v českém jazyce.

Školy se mohou v případě potřeby obracet také na různé regionální organizace, které poskytují podporu rodinám i žákům s migrační zkušeností (např. neziskové organizace, centra na podporu integrace cizinců apod.), a spolupracovat s nimi při začleňování a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Nadpoloviční podíl škol (56,3 %) předával zákonným zástupcům informace o regionálních organizacích, které nabízejí tlumočení, překlady, doučování, výuku češtiny apod., a pomáhal jim zorientovat se v nabídce jejich služeb. Nabídku služeb těchto organizací samostatně přímo využívala třetina škol.

Promyšlený systém jazykové podpory měla pouze přibližně polovina základních škol, kde jsou již v současné době žáci s odlišným mateřským jazykem vzděláváni. Ostatní školy využívaly spíše dílčí podpůrná opatření, přičemž převažovalo poskytování individuální

podpory ve výuce přizpůsobením metod a forem výuky. Zatímco polovina škol využívala vyrovnávací nebo individuální vzdělávací plány, pouze necelá čtvrtina škol měla pro žáky s odlišným mateřským jazykem k dispozici asistenta pedagoga. Ve většině škol se žáci s odlišným mateřským jazykem zapojovali do volnočasových aktivit, což podporuje jejich přirozenou adaptaci. Služby regionálních organizací, které poskytují podporu rodinám a žákům s migrační zkušeností, využívala zatím jen třetina škol.

2.2.2 Výuka

Velká pozornost při tematické inspekční činnosti ve školách byla zaměřena také na oblast výuky. Inspekční pracovníci v navštívených hodinách sledovali práci učitelů se žáky s odlišným mateřským jazykem a současně také zjišťovali aktivity, které svým charakterem přesahují vyučovací jednotku. V hodinách šlo zejména o cíl výuky, využití podpůrných materiálů, zapojení žáků pomocí aktivizačních metod a přizpůsobení úkolů jazykovým možnostem žáka. Nad rámec jednotlivé hodiny byla sledována socializace žáků s odlišným mateřským jazykem, hodnocení jejich individuálního pokroku a přijímání účinných opatření při případném selhávání těchto žáků.

Pokud je ve třídě žák, který nerozumí dostatečně vyučovacímu jazyku, je třeba, aby pro takového žáka pedagogové stanovovali individuální cíle, kterých má žák v průběhu hodiny dosáhnout. Cíle by měly být obsahové (tzn. co se má žák v hodině naučit z obsahového hlediska) a jazykové (tzn. jaký jazykový jev se má žák naučit, čemu má porozumět, co má říkat). Následně by výuka měla být plánována tak, aby umožnila žákovi těchto cílů dosáhnout, a zároveň ho zapojit do všech aktivit. Pouze v polovině škol si však pedagogové při přípravě na výuku tyto individuální cíle stanovovali.

Pro rozvoj žáků je velmi důležité propojování obsahu v jazyce mateřském a jazyce vyučovacím. Proto by žákům mělo být umožněno při výuce používat podpůrné materiály ve formě překladačů, slovníků apod. Učitelé mohou porozumění podpořit vhodným využitím prezentační techniky a vizuálních pomůcek.

Tabulka č. 24 Učitel používá pro žáky s odlišným mateřským jazykem podpůrné materiály ve výuce (např. vizuální podpora, slovníky, zjednodušené texty, vlastní pracovní listy)

Oblasti	Podíl škol v %
Učitel využívá vizuální podporu usnadňující porozumění (obrázky, schémata, modely, videa apod.)	77,1
Umožňuje žákům porozumění prostřednictvím překladových slovníků, on-line překladače apod.	27,1
V případě potřeby přizpůsobuje obsah jazykovým možnostem žáka (využívá například zjednodušené a kratší texty, přizpůsobené pracovní listy apod.)	75,0

Využití podpůrných materiálů ve výuce je poměrně hojně zastoupeno. Vizuální podporu (obrázky, schémata, modely, videa apod.) nebo přizpůsobení obsahu (např. zjednodušené a kratší texty, přizpůsobené pracovní listy apod.) využilo okolo tří čtvrtin škol. Překladové slovníky či on-line překladače však byly v hodinách zaznamenány pouze v 27,1 % škol.

Tabulka č. 25 Učitel zapojuje žáka do výuky prostřednictvím aktivizačních metod, umožňuje žákovi smysluplnou účast na aktivitách v hodině

Oblasti	Podíl škol v %
Učitel využívá aktivizačních metod, které žákovi s odlišným mateřským jazykem umožní porozumění probíranému tématu a zároveň navázání na již nabyté vědomosti a zkušenosti	62,5
Učitel využívá takové metody a didaktické postupy, které žákovi umožní smysluplně se do výuky zapojit (např. skupinové a projektové vyučování)	72,9
V případě potřeby má alternativní aktivitu přizpůsobenou momentálním jazykovým možnostem žáka	54,2

V necelých třech čtvrtinách škol pedagogové využívali metody a didaktické postupy umožňující smysluplné zapojení žáků s odlišným mateřským jazykem do výuky. Aktivizační metody, které navazují na zkušenosti a vědomosti žáků, byly zaznamenány v 62,5 % škol. Přibližně v polovině škol měli učitelé připravenou alternativní aktivitu přizpůsobenou jazykovým možnostem žáka, což je výrazně vyšší podíl, než byl zjištěn v mateřských a středních školách.

Individuální potřeby žáků by měly naplňovat i konkrétní úkoly, na kterých žáci pracují. Ty by měly být přizpůsobeny jak momentálním jazykovým možnostem žáka, tak i jeho kognitivním schopnostem a potřebě je rozvíjet. Učitelé přizpůsobovali úkoly jazykovým možnostem žáka při zachování kognitivní přiměřenosti v necelých dvou třetinách škol. Úkoly sledovaly obsahový i jazykový cíl hodiny (tj. umožnily pochopit obsah i rozvinout potřebné jazykové dovednosti, jako jsou slovní zásoba nebo větné konstrukce) přibližně v polovině škol (to odpovídá podílu škol, ve kterých byl tento cíl stanoven).

Tabulka č. 26 Učitel dbá na socializaci žáka do třídního kolektivu, aktivity přizpůsobuje také tomuto cíli. Učitel sleduje klima třídy s ohledem na žáka s odlišným mateřským jazykem

Oblasti	Podíl škol v %
Učitel promýšlí umístění žáka ve třídě (s kým a kde žák sedí), aby to usnadnilo jeho socializaci a zároveň i zapojení do výuky	81,3
Učitel volí takové aktivity a metody, jejichž cílem je posílení vazeb mezi žákem s odlišným mateřským jazykem a zbytkem třídy (skup. a projekt. výuka, výlety, exkurze)	64,6
Učitel sleduje a pravidelně vyhodnocuje klima třídy a vztahy spolužáků s žákem s odlišným mateřským jazykem; v případě potřeby přijímá účinná opatření	62,5

V 81,3 % škol pedagogové promýšleli umístění žáka ve třídě pro usnadnění socializačních procesů i jeho zapojení do výuky. V necelých dvou třetinách škol byly zaznamenány aktivity a metody, jejichž cílem bylo posílení vazeb mezi žákem s odlišným mateřským jazykem a zbytkem třídy. V podobném podílu škol (62,5 %) bylo sledováno a pravidelně vyhodnocováno klima třídy a vztahy mezi spolužáky, případně přijata účinná opatření.

Tabulka č. 27 Učitel sleduje pokroky žáka a hodnotí jej s ohledem na individuální pokroky (dosažení předem definovaných cílů)

Oblasti	Podíl škol v %
Učitel sleduje pokroky žáka, využívá k tomu portfolia, individuální vzdělávací plán, vyrovnávací plán apod.	52,1
Při hodnocení žáka s odlišným mateřským jazykem používá učitel formativní hodnocení	64,6
Učitel o pokrocích pravidelně informuje žáka i jeho zákonné zástupce	81,3

Ke sledování pokroků žáků s odlišným mateřským jazykem ve výuce využívají pedagogové kromě individuálních vzdělávacích plánů a vyrovnávacích plánů také portfolia a další hodnoticí nástroje. Tyto nástroje využívali učitelé pouze v polovině navštívených škol. Formativní hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem bylo využíváno v necelých dvou třetinách navštívených škol. Žáci i zákonní zástupci byli o pokrocích pravidelně informováni v 81,3 % navštívených škol.

V případě, že žák s odlišným mateřským jazykem nějakým způsobem ve výuce selhával, zjišťovali pedagogové ve většině škol příčinu tohoto selhávání (porozumění žáka instrukcím, porozumění úkolům, porozumění slovní zásobě) a současně hledali vhodné způsoby výuky, které odpovídají potřebám žáků a umožňují jejich úspěšné zapojení.

Pedagogové, kteří jsou zvyklí aktivně zapojovat žáky do výuky, diferencovat úkoly a cíle a pravidelně monitorovat pokroky žáků, většinou při zapojování žáků s odlišným mateřským jazykem do výuky nemají přílišné obtíže. Učitelé často používají i názorné pomůcky či přizpůsobené materiály pro usnadnění porozumění. Zhruba polovina navštívených škol pracovala s diferencovanými cíli a využívala plánování pomocí individuálního vzdělávacího plánu nebo vyrovnávacího plánu (případně portfolií apod.), menší podíl z nich však vyhodnocoval úspěšnost jejich naplňování a aktivně využíval plány při přípravě na výuku. V některých případech proto plány měly spíše formální charakter. Zapojování žáků do výuky prostřednictvím aktivizačních metod bylo zaznamenáno v 62,5 % navštívených škol a v necelých třech čtvrtinách byly pro zapojení žáků využívány vhodné metody a didaktické postupy. Klimatem třídy, kterou navštěvuje žák s odlišným mateřským jazykem, se pedagogové zabývali přibližně ve dvou třetinách škol.

2.2.3 Spolupráce se zákonnými zástupci

Spolupráce se zákonnými zástupci je důležitou součástí úspěšné adaptace žáků s odlišným mateřským jazykem. Klíčové je zde porozumění, ať už jde o dokumenty, či o osobní setkání, kde se zákonní zástupci dozvídají o svých právech a povinnostech i právech a povinnostech svých dětí, informace o prospěchu a chování svých dětí a možnosti zapojení do školních a mimoškolních aktivit.

Při inspekční činnosti bylo zjišťováno, zda škola využívá pro rodiče důležité materiály přeložené do jejich mateřského jazyka, eventuálně do nějakého světového jazyka, který je pro ně srozumitelný, zda v případě potřeby využívá služeb komunitních tlumočnicků, a to zejména při důležitých setkáních, nebo zda pravidelně informuje zákonné zástupce žáka o prospěchu, chování, způsobu podpory a o celkovém zapojení žáka do chodu školy a do vzdělávacího procesu.

Tabulka č. 28 Škola využívá pro rodiče důležité materiály přeložené do jejich mateřského jazyka, eventuálně do pro ně srozumitelného světového jazyka

Oblasti	Podíl škol v %
Školní řád, povinnosti žáků a zákonných zástupců předává škola ve srozumitelné podobě (elektronicky, přeložené, zajištěné tlumočení)	39,6
V odůvodněných případech (například při neplnění povinností) ověřuje škola porozumění	45,8
Pozvánky a informace o důležitých akcích školy (třídní schůzky, škola v přírodě, výlet atd.) předává ve srozumitelné podobě	68,8

Pouze necelých 40 % škol předávalo základní a důležité informace (školní řád, povinnosti žáků a zákonných zástupců) v rodičům srozumitelné podobě (přeložené). Porozumění těmto dokumentům ověřilo v odůvodněných případech 45,8 % škol. Nejčastěji školy zákonným zástupcům předávaly ve srozumitelné podobě pozvánky a informace o důležitých školních akcích, jako jsou např. třídní schůzky, školní výlety, škola v přírodě apod. (necelých 70 %).

Při komunikaci se zákonnými zástupci je velmi důležité využívat služby profesionálů, u nichž mají škola i zákonní zástupci jistotu, že informace jsou předávány nezkresleně a dostatečně srozumitelně. Využití služeb komunitního tlumočníka však není příliš časté. Komunikace tak ve školách často probíhá bez účasti tlumočnicků, nebo jsou v roli tlumočnicků žáci, kterým tato role nepřísluší. Při důležitých setkáních (např. přijetí do školy, třídní schůzky, jednání vztahující se k prospěchu či chování žáka) pouze 45,8 % škol zjišťovalo, zda budou zákonní zástupci využívat tlumočníka. V 35,4 % zajišťovala tlumočníka v případě, kdy zákonní zástupci tlumočníka nevyužívají, sama škola. Někteří vedoucí pracovníci škol však uváděli, že jsou v případě potřeby připraveni tlumočníky zajistit.

Většina škol vzdělávajících žáky s odlišným mateřským jazykem informuje zákonné zástupce o prospěchu, chování, způsobu podpory a celkovém zapojení žáka. Tři čtvrtiny škol v případě výskytu problémů – ať už v prospěchu, chování, či při adaptaci – iniciovaly se zákonnými zástupci přímo schůzku. O trochu nižší podíl škol (necelé dvě třetiny) vysvětloval zákonným zástupcům způsob hodnocení žáků v České republice.

Spolupráci se zákonnými zástupci hodnotí školy ve většině případů jako bezproblémovou. Komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci žáků s odlišným mateřským jazykem probíhá obdobným způsobem jako komunikace se zákonnými zástupci ostatních žáků. Školy pravidelně informují zákonné zástupce o prospěchu a chování žáků a v případě potřeby sjednávají se zákonnými zástupci schůzku. Překlady důležitých materiálů do jazyka, kterému zákonní zástupci rozumí, však většinou chybí. V případech, kdy je to potřeba, častěji dochází k tomu, že tlumočníka si zajišťují sami zákonní zástupci, nicméně pokud ho nemají, školy se ho snaží v případě potřeby zajistit.

2.2.4 Příprava pedagogů a připravenost školy

Jedním z cílů inspekční činnosti bylo zhodnotit připravenost škol přijímat žáky s odlišným mateřským jazykem a podporovat je v průběhu celého vzdělávacího procesu. Důraz zde byl kladen především na připravenost pedagogů, kteří žáky s odlišným mateřským jazykem vzdělávají.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti práce s žáky-cizinci nebo s žáky s odlišným mateřským jazykem absolvovali pedagogové pouze v necelé pětině navštívených základních škol. Informace tak často dohledávají spíše z jiných dostupných zdrojů (odborná literatura, webové stránky).

Jak již bylo uvedeno, jazyková podpora může být poskytována ve formě bezplatné přípravy ve třídách pro jazykovou přípravu, ve formě kurzů či doučování češtiny, ale i ve formě výuky češtiny jako druhého nebo cizího jazyka. Výuku češtiny jako druhého jazyka pro žáky s odlišným mateřským jazykem by ve školách měli zajišťovat pedagogové, kteří mají specifické dovednosti v oblasti výuky češtiny jako druhého jazyka. Učitelé mohou tyto dovednosti získat buď v rámci dalšího vzdělávání (několikahodinové kurzy či dlouhodobé studium), nebo v ojedinělých případech na vysokých školách. Učitelé, kteří žáky s odlišným mateřským jazykem v navštívených školách učili češtinu, ve většině případů žádným vzděláním v oboru čeština jako druhý jazyk neprošli. Pouze v 8 navštívených školách absolvovali krátké školení v rozsahu do 8 hodin. V ostatních případech zajišťovali výuku češtiny jako druhého jazyka učitelé češtiny, kteří v oboru čeština jako druhý jazyk nemají žádnou odbornou průpravu.

Tabulka č. 29 Učitelé jsou připraveni na začleňování a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Oblasti	Podíl škol v %
Učitelé disponují dovednostmi, které jim umožňují zapojovat žáky do výuky a rozvíjet jejich potenciál	66,7
Učitelé mají přehled o tom, kam nebo na koho se v případě potřeby obrátit	66,7

Celkově lze shrnout, že pedagogové nejsou na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem systematicky připravováni, pouze v malém podílu škol byli učitelé k této problematice (cíle, metody, formy práce, pomůcky, postupy, hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem) vzdělávání nebo byl k dispozici učitel češtiny jako druhého jazyka. Pedagogové tak informace čerpají sami z dostupných zdrojů nebo sdílejí své zkušenosti s kolegy, aby mohlo být kvalitní vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem zajištěno. Určitá rezerva spočívá v informovanosti pedagogů, kteří často nemají dostatečné povědomí o tom, kde informace o vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem získat. Prostor pro zlepšení lze nalézt také v dovednostech a postojích samotných pedagogů. Příprava pedagogů na práci se žáky s odlišným mateřským jazykem (ale i s dalšími žáky, kteří mají specifické potřeby – přístup podporující společné vzdělávání) by však neměla spočívat pouze v dalším vzdělávání, ale její základ by měl být položen již v rámci odborné přípravy v průběhu počátečního vzdělávání (střední pedagogické školy) nebo v rámci vysokoškolské pregraduální přípravy (fakulty připravující učitele). Je však nutno dodat, že i bez systematické přípravy se učitelé snaží žáky s odlišným mateřským jazykem maximálně začleňovat do výuky a poskytovat jim potřebnou podporu.

2.3 Závěr

Podle inspekčního elektronického zjišťování navštěvuje základní školy cca 20 100 žáků s odlišným mateřským jazykem, z toho 22,4 % těchto žáků potřebuje jazykovou podporu. Alespoň jednoho žáka s odlišným mateřským jazykem uvádí přibližně polovina základních škol.

V rámci jazykové podpory ve školách převládá podle výpovědí ředitelů individuální podpora ze strany pedagoga a individuální nebo skupinové doučování češtiny po vyučování. Přitom právě cílená jazyková podpora mimo běžnou výuku je klíčová pro rozvinutí jazykových a komunikačních dovedností. Jazyková příprava probíhá ve větší míře v kmenové škole, nikoliv krajem určené škole, která disponuje specializovanou třídou pro jazykovou přípravu.

Ředitelům základních škol pro lepší podporu žáků s odlišným mateřským jazykem chybí nejčastěji finanční prostředky. Polovina ředitelů by také potřebovala výukové materiály pro žáky, větší prostor pro individualizaci výuky (snížení počtu žáků ve třídě, přítomnost asistenta pedagoga) a státem jasně definovaný způsob podpory. Zároveň přibližně 60 % ředitelů současný systém financování podpory žáků s odlišným mateřským jazykem nevyhovuje a nepovažují objem finančních prostředků za dostatečný. Vzhledem k tomu, že finanční prostředky poskytované na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem jsou nenárokové, pocítují ředitelé škol nejistotu při jejich získávání.

Inspekční činnost na místě ukázala, že systematicky nastavený postup jazykové podpory má pouze zhruba polovina základních škol. Systém jazykové podpory mají častěji nastaveny školy, které žáky s odlišným mateřským jazykem vzdělávají dlouhodobě. Školy, kde jsou žáci s odlišným mateřským jazykem ojedinelé či poprvé, zakládají jejich podporu spíše na dílčích opatřeních. Některé školy používají podpůrný systém, který však není zacílen přímo na skupinu těchto žáků, a spíše analogicky uplatňují postup aplikovaný u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Inspekční činnost na místě současně potvrdila informace z inspekčního elektronického zjišťování spočívající v převaze individuální podpory ze strany pedagogů při vzdělávání (např. přizpůsobení metod a nabídky vzdělávání přítomnosti žáka s odlišným mateřským jazykem ve třídě) a doučování češtiny po vyučování. Vyrovnávací plány nebo individuální vzdělávací plány využila přibližně polovina škol, nicméně v jejich zpracování nebo vyhodnocování byly v některých případech zaznamenány rezervy.

Pokud žáci vyrůstali v českém prostředí a zvládají český jazyk, nemají školy s jejich vzděláváním zpravidla žádné potíže. Pokud ale žáci český jazyk neovládají, chybí školám metodická podpora. Pro jejich správné zařazení je pak důležitá vhodná jazyková diagnostika.

V rámci dalšího vzdělávání byli k problematice odlišného jazyka vzdělávání učitelé pouze v malém podílu škol a přítomnost učitele češtiny jako druhého či cizího jazyka je ve školách spíše výjimkou. Pedagogové ve třetině škol neměli dostatečné informace, kam se v případě potřeby obrátit, ve shodném podílu škol nedisponovali potřebnými dovednostmi pro práci s žáky s odlišným mateřským jazykem. I přes absenci specialistů a systematické podpory se dařilo ve většině škol využívat vhodné metody a didaktické postupy pro zapojení žáků s odlišným mateřským jazykem do výuky. Nápomocna tomu byla vizualizace pro lepší porozumění a přizpůsobení materiálů potřebám těchto žáků (zjednodušené texty, přizpůsobené pracovní listy). Okolo 60 % škol využívalo k zapojení žáků s odlišným mateřským jazykem aktivizační metody.

I přes nedostatek systémové podpory se školy snaží žáky s odlišným mateřským jazykem úspěšně začleňovat a vést je k dosahování dobrých výsledků ve vzdělávání.

3 Střední vzdělávání

3.1 Výsledky inspekčního elektronického zjišťování ve středním vzdělávání

Do inspekčního elektronického zjišťování na téma vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem bylo zapojeno 1 199 středních škol zapsaných ve školském rejstříku.

Ve školním roce 2014/2015 se podle poskytnutých informací vzdělávalo v těchto středních školách 9 234 žáků s odlišným mateřským jazykem, z toho 7 227 žáků-cizinců (78,3 %) a 2 007 žáků z České republiky, pro které je čeština druhým jazykem, nikoliv jazykem mateřským (21,7 %). Žáci s odlišným mateřským jazykem tvořili v těchto školách 2,4 %

z celkového počtu žáků. Necelé tři čtvrtiny žáků s odlišným mateřským jazykem se vzdělávaly ve škole prvním až třetím rokem (podrobněji viz tabulka č. 30).

Tabulka č. 30 Počet žáků s odlišným mateřským jazykem ve středním vzdělávání

Žáci s odlišným mateřským jazykem	Žáci s cizí státní příslušností		Žáci z ČR, pro které je čeština druhým jazykem, nikoliv jazykem mateřským		Žáci s odlišným mateřským jazykem celkem	
	Počet	Podíl	Počet	Podíl	Počet	Podíl
celkem	7 227	78,3	2007	21,7	9 234	100,0
Z toho 1. rokem	2106	29,1	448	22,3	2554	27,7
Z toho 2. rokem	1667	23,1	407	20,3	2074	22,5
Z toho 3. rokem	1771	24,5	450	22,4	2221	24,1
Z toho jiným rokem	1683	23,3	702	35,0	2385	25,8

Alespoň jednoho žáka s odlišným mateřským jazykem uvedlo přibližně 70 % středních škol. Pouze tyto školy mohly následně odpovídat na další otázky.

Z celkového počtu žáků s odlišným mateřským jazykem ve středních školách potřebuje podle ředitelů jazykovou podporu 7,5 % žáků a tuto podporu dostává 6,3 % z nich. Ředitelé škol také často uváděli, že většina žáků s odlišným mateřským jazykem podporu nepotřebuje. Důvodem bývá zpravidla skutečnost, že jde o žáky slovanského původu, kteří nemají s češtinou potíže, nebo o žáky, kteří se český jazyk naučili ještě před vstupem na střední školu. Jde však spíše o subjektivní posouzení situace řediteli škol, které není podloženo zjišťováním jazykové úrovně žáků s odlišným mateřským jazykem. Naopak se v praxi ukazuje, že mnoho žáků s odlišným mateřským jazykem má i na střední škole s českým jazykem potíže, a to včetně žáků slovanského původu, kteří mají specifické potíže zejména s pravopisem. Uvedený poměr žáků, kteří podle ředitelů škol podporu potřebují, je tedy pravděpodobně mnohem vyšší (dílčí poznatky přineslo i dotazníkové šetření obecně prospěšné společnosti META z roku 2013, které ukázalo, že žáci s odlišným mateřským jazykem selhávali u maturitní zkoušky z češtiny ve větším poměru než rodilí mluvčí a že mnoho z nich nebylo k maturitní zkoušce vůbec připuštěno z obavy, že by zkoušku nezvládli).

Jakým způsobem je jazyková podpora ve škole zajištěna, zobrazuje tabulka č. 31.

Tabulka č. 31 Způsob zajištění jazykové podpory

Forma podpory	Podíl škol (v %)
Individuální nebo skupinové doučování češtiny	58,2
Individuální podpora pedagoga (např. formou individuálního vzdělávacího plánu)	56,4
Jiným způsobem	20,0
Kurz/doučování z češtiny jako příprava na maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury	13,9
Přípravným kurzem češtiny před vstupem na střední školu/v prvních měsících 1. ročníku	12,7

Středoškolští žáci s odlišným mateřským jazykem se nejčastěji účastní individuálního nebo skupinového doučování češtiny (58,2 %) a jsou individuálně podporováni pedagogem ve výuce (56,4 %). V pětině škol je jazyková podpora zajištěna jiným způsobem, jde převážně o jazykové kurzy, programy a konzultace s pedagogem. V menší míře je zajištěn kurz nebo doučování češtiny jako příprava na maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury (13,9 %) a přípravný kurz češtiny před vstupem na střední školu nebo na začátku 1. ročníku (12,7 %).

Zanedbatelný podíl žáků s odlišným mateřským jazykem (1,1 %) je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu nebo má od školského poradenského zařízení doporučenou integraci. Přiznané uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky má také minimální podíl žáků s odlišným mateřským jazykem (1,6 %).

Ředitelé středních škol byli dále dotázáni, co by potřebovali k tomu, aby byla poskytována podpora a výuka žáků s odlišným mateřským jazykem jako celek kvalitnější.

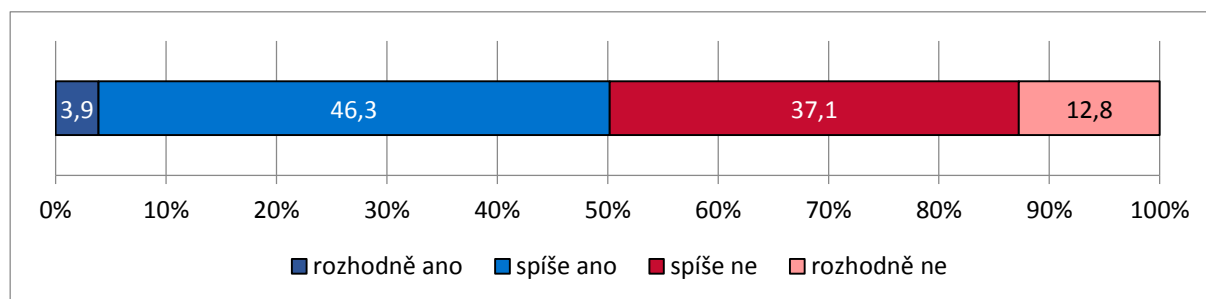
Tabulka č. 32 Potřeby pro kvalitnější podporu a výuku žáků s odlišným mateřským jazykem

Oblasti	Podíl škol (v %)
Dostatek finančních prostředků	53,2
Státem jasně definovaný způsob podpory	51,6
Výukové materiály pro žáky	40,9
Metodická podpora při vzdělávání a začleňování žáků	31,7
Větší kapacita pedagogů na individualizaci (méně žáků ve třídě, asistent pedagoga)	26,2
Vzdělávací obsah češtiny jako druhého jazyka (návod pro pedagogy při výuce češtiny)	23,2
Další vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti	20,7
Dostupná jazyková příprava	16,4
Jiné – jaké	1,9

Pro kvalitnější podporu a výuku žáků s odlišným mateřským jazykem by ředitelé škol nejčastěji potřebovali dostatek finančních prostředků (53,2 %) a jasně definovaný způsob podpory ze strany státu (51,6 %). Výukové materiály pro žáky zmínilo 40,9 % ředitelů. Necelá třetina ředitelů uvedla metodickou podporu při vzdělávání a začleňování žáků. Méně často byla zmiňována větší kapacita pedagogů na individualizaci (26,2 %), vzdělávací obsah češtiny jako druhého jazyka (23,2 %), další vzdělávání pedagogů v této oblasti (20,7 %) a dostupná jazyková příprava (16,4 %).

V oblasti financování bylo zjištěno, že většina škol nemá žádné další prostředky na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem. Rozvojové nebo dotační programy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy využilo 11,8 % škol a podporu z evropských zdrojů pouze 4,4 % škol. Přibližně pětina škol financovala žáky s odlišným mateřským jazykem z jiných zdrojů (vlastní zdroje školy, školné a finanční prostředky od rodičů).

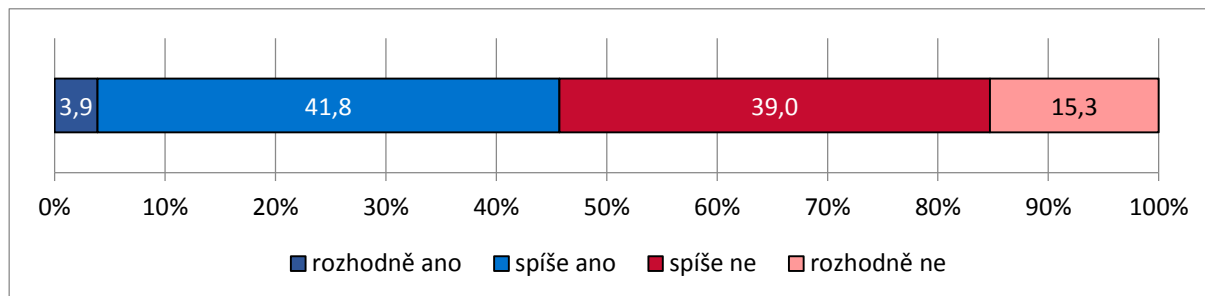
Graf č. 7 Vyhovuje současný způsob získávání finančních prostředků na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem (nejen cizinců)? (podíl škol v %)



Současný způsob získávání finančních prostředků na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem hodnotí polovina škol jako vyhovující a polovina jako nevyhovující. Současný způsob spíše vyhovuje 46,3 % škol a za rozhodně vyhovující jej označilo 3,9 % škol.

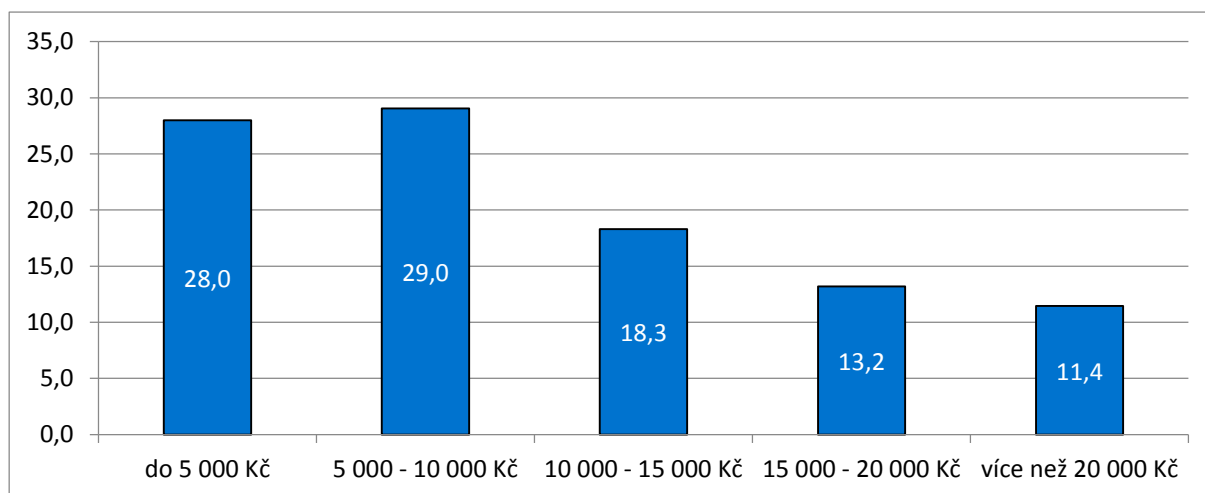
Na druhé straně stávající systém vůbec nevyhovuje 12,8 % škol a dalším 37,1 % spíše nevyhovuje.

Graf č. 8 Jsou finanční prostředky v dostatečném objemu, aby pokryly potřebný rozsah podpory? (podíl škol v %)



Na rozdíl od stávajícího způsobu získávání finančních prostředků, kde nepřevážil ani souhlas ani nesouhlas, při hodnocení dostatečného objemu finančních prostředků k pokrytí podpory mírně převážily negativní odpovědi (rozhodně nebo spíše nesouhlasilo 54,3 % ředitelů).

Graf č. 9 Průměrný objem finančních prostředků potřebný na jednoho žáka (podíl škol v %)



Na otázku, kolik finančních prostředků by v průměru potřebovali na jednoho žáka s odlišným mateřským jazykem, uváděli ředitelé škol nejčastěji částky 5 000 až 10 000 Kč (29 %) a do 5 000 Kč (28 %). Finanční částka do 10 000 až 15 000 Kč by postačovala necelé pětina z nich.

Tabulka č. 33 Způsob získávání informací o možnostech podpory žáků s odlišným mateřským jazykem

Způsob	Podíl škol (v %)
Z webu MŠMT	82,1
Z webu krajského úřadu	44,7
Z webových stránek www.inkluzivniskola.cz	21,5
Jiným způsobem	8,9

Školy získávají informace o možnostech podpory žáků s odlišným mateřským jazykem v největší míře z webových stránek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (82,1 %).

Necelá polovina škol (44,7 %) čerpá informace z webu krajského úřadu. Webové stránky www.inkluzivniskola.cz, které provozuje obecně prospěšná společnost META, využívá 21,5 % škol. Jiné způsoby získávání informací uvedlo 8,9 % škol. Mezi jiné způsoby patří např. spolupráce s neziskovými organizacemi, informace ze seminářů, školení, odborné literatury a také konzultace s kolegy, kteří mají se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem nějakou zkušenost.

3.2 Výsledky inspekční činnosti na místě ve středním vzdělávání

V rámci tematické inspekce bylo navštíveno 34 středních škol, jež byly vybrány na základě výstupů inspekčního elektronického zjišťování, protože vzdělávají žáky s odlišným mateřským jazykem, kteří potřebují nějakou podporu. Veškeré údaje uvedené níže se tak týkají těchto 34 škol.

3.2.1 Organizace

První oblast tematické inspekční činnosti ve středních školách se zaměřovala na organizaci vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Této oblasti byla věnována zvýšená pozornost stejně jako u předškolního a základního vzdělávání.

Jak již bylo zmíněno, školský zákon upravuje vzdělávání cizinců ve středních školách v § 20, podle kterého musí být doložena oprávněnost pobytu na území České republiky nejpozději při zahájení vzdělávání. Při šetření však byly zaznamenány školy, ve kterých jsou uplatňována ještě vlastní kritéria pro přijetí.

Stejný paragraf školského zákona dále uvádí, že při přijímacím řízení ke vzdělávání ve středních školách se žákům, kteří absolvovali základní školu v zahraničí, promíjí na základě jejich žádosti přijímací zkouška z českého jazyka (pokud je součástí přijímací zkoušky). Znalost českého jazyka, která je nezbytná pro vzdělávání v daném oboru vzdělání, škola u těchto osob ověří rozhovorem. Uchazeči o studium na střední škole nemají jako žáci základních škol plnit povinnou školní docházku právo na bezplatnou jazykovou přípravu a není stanoveno, jaké parametry pro ověření znalosti češtiny mají splňovat. Později se tak mohou při výuce potýkat s gramatikou a psanou podobou českého jazyka, což může vést k selhávání při skládání maturitní zkoušky z českého jazyka, zejména v písemné práci. Problémy s psanou češtinou a gramatikou byly do jisté míry zaznamenány i při inspekční činnosti na místě.

Podobně jako základní školy, i střední školy mohou žákům s odlišným mateřským jazykem nabízet doučování nebo výuku češtiny jako druhého jazyka, přizpůsobovat metody, formy a hodnocení specifickým potřebám těchto žáků, případně využívají individuální vzdělávací plán nebo vyrovnávací plán či přítomnost asistenta pedagoga v hodině.

Tabulka č. 34 Škola nabízí žákům s potřebou jazykové podpory podpůrné nástroje

Oblasti	Podíl škol v %
Pedagog přizpůsobuje metody a způsob výuky přítomnosti žáka s odlišným mateřským jazykem ve třídě	70,6
Žák má možnost chodit na doučování nebo výuku češtiny jako druhého jazyka	58,8
Žák je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu nebo podle vyrovnávacího plánu	29,4
Pedagog má ve třídě, kde je žák s odlišným mateřským jazykem, k dispozici asistenta pedagoga	2,9

Ve více než dvou třetinách škol přizpůsobují pedagogové metody a způsob výuky přítomnosti žáka s odlišným mateřským jazykem. Ve více než polovině škol mají žáci možnost chodit na doučování nebo učit se češtinu jako druhý jazyk. Pokud škola sama nezajišťuje doučování češtiny, doporučuje jazykové doučování na jiné škole nebo v rámci center pro podporu integrace cizinců. Někdy školy využívají jazykových dovedností svých učitelů, kteří poskytují podporu žákům přímo ve výuce komunikací v rodném jazyce žáka. Podle individuálního plánu nebo vyrovnávacího plánu jsou žáci vzdělávání ve 29,4 % škol, přičemž jako v předškolním a základním vzdělávání převažuje využití vyrovnávacího plánu. K průběžnému vyhodnocování tohoto plánu však nedochází ve všech případech a ne vždy je aktivně využíván pro plánování výuky (jde tedy pouze o formální nástroj). Pouze v jedné škole zástupci jejího vedení uvedli, že tato škola má pro žáka s odlišným mateřským jazykem k dispozici asistenta pedagoga.

Kromě jazykové podpory a podpory individuálních potřeb ve výuce, kterou školy žákům s odlišným mateřským jazykem poskytují, je třeba také vyhodnocovat sociální klima ve třídě a reflektovat přítomnost žáků s odlišným mateřským jazykem ve třídě i ve škole.

Tabulka č. 35 Škola vytváří pro žáky s odlišným mateřským jazykem bezpečné prostředí. Škola oceňuje jazykovou a kulturní rozmanitost

Oblasti	Podíl škol v %
Třída s žákem s odlišným mateřským jazykem je na jeho přítomnost připravena, otevřeně se diskutuje o situacích spojených s migrací i přítomností v cizím prostředí	64,7
Pravidelně je přítomnost žáka v třídním kolektivu reflektována s ním i se spolužáky	50,0
Vyskytnou-li se ve třídě nebo ve škole problémy v adaptaci žáka s odlišným mateřským jazykem, přijímá učitel a následně celá škola účinná opatření	58,8

V téměř dvou třetinách navštívených škol byly třídní kolektivy připraveny na přítomnost žáků s odlišným mateřským jazykem a otevřeně se v nich diskutovalo o situacích spojených s migrací i přítomností v cizím prostředí, přičemž k reflexi přítomnosti těchto žáků docházelo v polovině navštívených škol. V případě problémů s adaptací žáka s odlišným mateřským jazykem přijímali pedagogové a škola jako celek účinná opatření v necelých třech pětinách škol. Častěji však školy uváděly bezproblémové začlenění těchto žáků.

Někteří žáci s odlišným mateřským jazykem, zejména s neznalostí vyučovacího jazyka, potřebují podporu pro snadnější orientaci ve školním prostředí, a to zejména v prvních dnech, když školu začínají navštěvovat. Ve výrazné většině škol (88,2 %) mohli všichni zaměstnanci pomoci žákům s odlišným mateřským jazykem v orientaci v budově, ale i v organizaci školních i mimoškolních aktivit. Patrona z řad spolužáků, který pomáhá v orientaci ve školním prostředí, přidělily žákům s odlišným mateřským jazykem dvě pětiny navštívených škol. Ještě méně bylo využíváno označení důležitých orientačních bodů – piktogramy nebo označení v mateřském jazyce žáka byly zjištěny pouze v 11,8 % škol.

Tabulka č. 36 Škola má promyšlený systém (strategii) pro vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem známý všem pedagogům školy

Oblasti	Podíl škol v %
Škola má promyšlený způsob jazykové podpory žáka a její organizaci, které znají všichni pedagogové školy	44,1
Škola má systém dalších podpůrných kroků, které žákovi usnadní začleňování do kolektivu a vzdělávání	52,9
Otázky vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem jsou pravidelným	47,1

tématem pedagogických porad a předmětových komisí

Promyšlený způsob jazykové podpory žáků s odlišným mateřským jazykem a její organizaci známou všem pedagogům mělo 44,1 % navštívených škol. Některé školy zdůvodňovaly absenci systematického přístupu k žákům s odlišným mateřským jazykem jejich úspěšným začleňováním a znalostí češtiny. Více než polovina škol má systém dalších podpůrných kroků, které žákovi usnadní začleňování do kolektivu a vzdělávání. Celkově tak nemělo žádný systém jazykové podpory nebo podpůrných opatření přibližně 30 % navštívených středních škol. Otázky vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem se pravidelně probíraly na pedagogických a předmětových poradách v 47,1 % škol.

Průběžné vyhodnocování pokroku a úspěšnosti žáků s odlišným mateřským jazykem je klíčové pro jejich úspěšné ukončení středního vzdělávání a současně je důležitým nástrojem motivace žáků. Hodnocení přiměřené aktuální situaci žáků s odlišným mateřským jazykem bez srovnávání se spolužáky uplatňovalo 55,9 % škol. Nástroje pro sledování pokroku žáků s odlišným mateřským jazykem (individuální vzdělávací plán, vyrovnávací plán, portfolia apod.) využívali pedagogové při hodnocení ve 23,5 % škol. V případě selhávání žáka s odlišným mateřským jazykem přijímaly účinná opatření (revize individuálního vzdělávacího plánu, doučování, komunikace se zákonnými zástupci) čtyři pětiny škol.

Tabulka č. 37 Škola aktivně nabízí žákům s odlišným mateřským jazykem využívání volnočasových aktivit, žáci s odlišným mateřským jazykem se jich aktivně účastní

Oblasti	Podíl škol v %
Škola předává zákonným zástupcům srozumitelným způsobem informace o volnočasových aktivitách (využívá možnosti tlumočení, překladu, piktogramů)	38,2
Pedagogové aktivně zjišťují (ve spolupráci se zákonnými zástupci) záliby a silné stránky žáka a tím směrem orientují i nabídku volnočasových aktivit	23,5
Žáci se volnočasových aktivit účastní	52,9

Aktivní zapojení žáků s odlišným mateřským jazykem do volnočasových aktivit posiluje přirozenou adaptaci těchto žáků v novém prostředí. Ve více než polovině škol se žáci s odlišným mateřským jazykem účastnili volnočasových aktivit. V necelé čtvrtině škol pedagogové aktivně zjišťovali záliby a silné stránky žáků s odlišným mateřským jazykem, aby tomu mohli nabídku volnočasových aktivit přizpůsobit. V necelých dvou pětinach škol byli zákonní zástupci žáků s odlišným mateřským jazykem srozumitelným způsobem o volnočasových aktivitách (využití možnosti tlumočení, překladu, piktogramů) informováni.

Také střední školy se mohou v případě potřeby obracet na různé regionální organizace, které poskytují podporu rodinám i žákům s migrační zkušeností (např. neziskové organizace, centra na podporu integrace cizinců apod.), a spolupracovat s nimi při začleňování a vzdělávání těchto žáků. S regionálními organizacemi aktivně spolupracovala a využívala služby v oblasti tlumočení, překladů, doučování či výuky češtiny necelá třetina navštívených škol. Nižší podíl škol (26,5 %) předával o těchto organizacích informace rodičům a zákonným zástupcům a pomáhal jim zorientovat se v nabídce jejich služeb.

Inspekční činnost ukázala, že systém jazykové podpory měly definovaný pouze přibližně dvě pětiny středních škol. Častěji byla využívána další podpůrná opatření, jako přizpůsobení metod a forem výuky. Individuální vzdělávací plány nebo vyrovnávací plány či přítomnost asistenta pedagoga jsou využívány pouze v malé míře, což odpovídá zjištěním z inspekčního elektronického zjišťování. Spolupráci s různými regionálními organizacemi, které se zaměřují na podporu rodin a žáků s migrační zkušeností, využívalo pouze cca 30 % středních škol.

3.2.2 Výuka

Oblasti výuky byla při tematické inspekci ve středních školách věnována velká pozornost. Inspekční pracovníci v navštívených hodinách sledovali práci učitelů s žáky s odlišným mateřským jazykem a současně také zjišťovali aktivity, které svým charakterem přesahují vyučovací jednotku. V hodinách šlo zejména o cíl výuky, využití podpůrných materiálů, zapojení žáků pomocí aktivizačních metod a přizpůsobení úkolů jazykovým možnostem žáka. Nad rámec jednotlivé hodiny byla sledována socializace žáků s odlišným mateřským jazykem, hodnocení jejich individuálního pokroku a přijetí účinných opatření při případném selhávání těchto žáků.

Při přípravě na výuku si pedagogové stanovili individuální cíle pro žáka s odlišným mateřským jazykem ve dvou pětinach škol. Při stanovování cíle je potřeba, aby došlo k propojení jak cílů obsahových (tj. co se žák naučí, pochopí apod.), tak cílů jazykových (tj. co se naučí za slovní zásobu, co bude říkat a čemu bude muset rozumět). Následně by výuka měla být plánována tak, aby umožnila žákovi těchto cílů dosáhnout, a zároveň ho zapojit do všech aktivit při výuce.

Ve středních školách by jazyková podpora měla být žákům poskytována nejen při rozvoji obecných komunikačních dovedností v českém jazyce, ale také při zvládání odborné terminologie. Právě v oblasti práce s některými specializovanými pojmy při výuce odborných předmětů a při odborném výcviku se může projevit jazyková bariéra. Při odstraňování jazykové bariéry napomáhá především vhodné využití názorných pomůcek a důslednost při používání odborné terminologie.

Tabulka č. 38 Učitel používá pro žáky s odlišným mateřským jazykem podpůrné materiály ve výuce (např. vizuální podpora, slovníky, zjednodušené texty, vlastní pracovní listy)

Oblasti	Podíl škol v %
Učitel využívá vizuální podporu usnadňující porozumění (obrázky, schémata, modely, videa apod.)	44,1
Umožňuje žákům porozumění prostřednictvím překladových slovníků, on-line překladače apod.	17,6
V případě potřeby přizpůsobuje obsah jazykovým možnostem žáka (využívá např. zjednodušené a kratší texty, přizpůsobené pracovní listy apod.)	67,6

Přibližně ve dvou třetinách škol se v případě potřeby přizpůsoboval obsah jazykovým možnostem žáka (zjednodušené a kratší texty, přizpůsobené pracovní listy apod.). K lepšímu porozumění výuce a zadávaným úkolům využívali učitelé vizuální podporu (obrázky, schémata, modely, videa apod.) v 44,1 % škol. V necelé pětina škol žáci využívali ve výuce překladové slovníky či překladače.

Tabulka č. 39 Učitel zapojuje žáka do výuky prostřednictvím aktivizačních metod, umožňuje žákovi smysluplnou účast na aktivitách v hodině

Oblasti	Podíl škol v %
Učitel využívá aktivizačních metod, které žákovi s odlišným mateřským jazykem umožní porozumění probíranému tématu a zároveň navázání na již nabyté vědomosti a zkušenosti	52,9
Učitel využívá takové metody a didaktické postupy, které žákovi umožní smysluplně se do výuky zapojit (např. skupinové a projektové vyučování)	50,0
V případě potřeby má alternativní aktivitu přizpůsobenou momentálním jazykovým možnostem žáka	35,3

Přibližně v polovině škol využívali pedagogové aktivizační metody, jež umožňují porozumění učivu a také navazují na nabyté vědomosti a zkušenosti, a metody a didaktické postupy, které umožňují smysluplné zapojení žáků s odlišným mateřským jazykem do výuky. Alternativní aktivitu přizpůsobenou momentálním jazykovým možnostem žáka měli učitelé připravenou pro případ potřeby pouze v 35,3 % škol.

V necelých dvou třetinách škol pedagogové přizpůsobili úkoly pro žáky s odlišným mateřským jazykem aktuálním jazykovým možnostem se zachováním kognitivní přiměřenosti. Úkoly sledovaly obsahový i jazykový cíl hodiny (tj. umožňují pochopit obsah i rozvinout potřebné jazykové dovednosti – slovní zásobu, větné konstrukce) v polovině škol.

Tabulka č. 40 Učitel dbá na socializaci žáka do třídního kolektivu, aktivity přizpůsobuje také tomuto cíli. Učitel sleduje klima třídy s ohledem na žáka s odlišným mateřským jazykem

Oblasti	Podíl škol v %
Učitel promýšlí umístění žáka ve třídě (s kým a kde žák sedí), aby to usnadnilo jeho socializaci a zároveň i zapojení do výuky	52,9
Učitel volí takové aktivity a metody, jejichž cílem je posílení vazeb mezi žákem s odlišným mateřským jazykem a zbytkem třídy (skup. a projekt. výuka, výlety, exkurze)	47,1
Učitel sleduje a pravidelně vyhodnocuje klima třídy a vztahy spolužáků s žákem s odlišným mateřským jazykem; v případě potřeby přijímá účinná opatření	61,8

V 52,9 % škol učitelé promýšleli umístění žáka s odlišným mateřským jazykem ve třídě s ohledem na jeho lepší socializaci a zapojení do výuky. V mírně menším podílu škol (47,1 %) byly zaznamenány aktivity a metody, jejichž cílem je posílení vazeb mezi žákem s odlišným mateřským jazykem a zbytkem třídy. V 61,8 % škol pedagogové pravidelně sledují a vyhodnocují klima třídy a vztahy spolužáků s žákem s odlišným mateřským jazykem, případně přijímají účinná opatření.

Tabulka č. 41 Učitel sleduje pokroky žáka a hodnotí jej s ohledem na individuální pokroky (dosažení předem definovaných cílů)

Oblasti	Podíl škol v %
Učitel sleduje pokroky žáka, využívá k tomu portfolia, individuální vzdělávací plán, vyrovnávací plán apod.	38,2
Při hodnocení žáka s odlišným mateřským jazykem používá učitel formativní hodnocení	55,9
Učitel o pokrocích pravidelně informuje žáka i jeho zákonné zástupce	64,7

Ke sledování pokroků žáků s odlišným mateřským jazykem ve výuce využívají pedagogové kromě individuálních vzdělávacích plánů a vyrovnávacích plánů také portfolia a další hodnotící nástroje. Tyto nástroje byly zaznamenány v 38,2 % škol. Formativní hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem používali učitelé ve více než polovině škol. O pokrocích ve výuce byli pravidelně informováni žáci i zákonní zástupci v 64,7 % škol.

V případě, že žák s odlišným mateřským jazykem ve výuce selhává, zjišťovali učitelé ve většině škol příčinu tohoto selhávání (porozumění žáka instrukcím, porozumění úkolům, porozumění slovní zásobě) a hledali vhodné způsoby výuky, které odpovídají potřebám žáků a umožňují jejich úspěšné zapojení. Pouze v necelé pětině škol učitelé posuzovali výkon s ohledem na cíle plánované v individuálním vzdělávacím plánu nebo ve vyrovnávacím plánu a reflektovali jejich reálnost a dosažitelnost (to je však ovlivněno nízkým podílem škol, které takové plány využívají – cca 30 %).

Z výsledků inspekční činnosti je patrné, že jazykové a obsahové cíle pro žáky s odlišným mateřským jazykem jsou stanovovány pouze v malém podílu škol. Učitelé žáky s odlišným mateřským jazykem individuálně podporují, přizpůsobují obsah jazykovým možnostem žáků, ovšem již méně výuku a zadávání úkolů doprovázejí názornými pomůckami pro usnadnění porozumění. Okolo 50–60 % škol se zabývalo klimatem třídy ve vazbě na přítomnost žáků s odlišným mateřským jazykem.

3.2.3 Spolupráce se zákonnými zástupci

Při inspekční činnosti byla pozornost zaměřena také na podporu, kterou poskytují školy zákonným zástupcům žáků s odlišným mateřským jazykem. Důraz byl kladen zejména na porozumění. Bylo zjišťováno, zda škola důležité materiály překládá do mateřského jazyka rodičů žáků s odlišným mateřským jazykem, případně do pro ně srozumitelného světového jazyka, zda využívá v případě potřeby služby komunitních tlumočnicků, a to zejména při důležitých setkáních, či zda pravidelně informuje zákonné zástupce žáka o prospěchu, chování, způsobu podpory a o celkovém zapojení žáka do chodu školy a do vzdělávacího procesu.

Tabulka č. 42 Škola využívá pro rodiče důležité materiály přeložené do jejich mateřského jazyka, eventuálně do pro ně srozumitelného světového jazyka

Oblasti	Podíl škol v %
Školní řád, povinnosti žáků a zákonných zástupců předává škola ve srozumitelné podobě (elektronicky, přeložené, zajištěné tlumočení)	20,6
V odůvodněných případech (například při neplnění povinností) ověřuje škola porozumění	14,7
Pozvánky a informace o důležitých akcích školy (třídní schůzky, škola v přírodě, výlet atd.) předává ve srozumitelné podobě	47,1

Pouze pětina škol předávala školní řád s právy a povinnostmi žáků a jejich zákonných zástupců ve srozumitelné podobě (např. elektronicky či přeložený). Porozumění těmto dokumentům ověřilo 14,7 % škol. V necelé polovině škol byly předávány pozvánky a informace o důležitých akcích školy (např. třídní schůzky) ve srozumitelné podobě. Střední školy tak přizpůsobují materiály předávané rodičům žáků s odlišným mateřským jazykem v menší míře než školy základní a mateřské. Riziku zkrácení při komunikaci se zákonnými zástupci lze předcházet také využitím služeb tlumočnicků. Při důležitých setkáních (např. přijetí do školy, třídní schůzky, jednání vztahující se k prospěchu či chování žáka) zjišťuje 35,3 % škol, zda si s sebou zákonní zástupci přivedou tlumočnicka. V 23,5 % škol zajišťuje škola služby tlumočnicka sama (případně ve spolupráci s regionálními organizacemi). Je však nutné vzít v potaz také situace, kdy uzpůsobení dokumentů nebo přítomnost tlumočnicků nebyly vzhledem k jazykovým dovednostem rodičů potřeba.

Výrazná většina navštívených středních škol (91,2 %) vzdělávajících žáky s odlišným mateřským jazykem pravidelně informuje zákonné zástupce o prospěchu, chování, způsobu podpory a o celkovém zapojení žáka. V případě zhoršeného prospěchu, chování či problematické adaptace iniciuje 61,8 % škol schůzku se zákonnými zástupci. V necelé třetině škol vysvětlují učitelé zákonným zástupcům způsob hodnocení žáků v České republice.

Z šetření tedy vyplývá, že komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci žáků s odlišným mateřským jazykem probíhá obdobným způsobem jako komunikace se zákonnými zástupci ostatních žáků. Školy pravidelně informují zákonné zástupce o prospěchu a chování žáků a v případě potřeby sjednávají se zákonnými zástupci schůzku. Již v menší míře dochází k překládání či tlumočení dokumentů či tlumočení při osobních schůzkách.

3.2.4 Příprava pedagogů a připravenost školy

Na závěr hodnotila Česká školní inspekce připravenost škol přijímat žáky s odlišným mateřským jazykem a podporovat je v průběhu celého vzdělávacího procesu. Důraz zde byl kladen především na připravenost pedagogů, kteří takové žáky vzdělávají.

Pedagogové, kteří vzdělávají žáky s odlišným mateřským jazykem, absolvovali další vzdělávání v oblasti práce s žáky-cizinci nebo s žáky s odlišným mateřským jazykem pouze v malé míře. Takto zaměřeného dalšího vzdělávání se pedagogové účastnili pouze v 8,8 % navštívených škol. V některých případech ředitelé zdůvodňovali absenci takto zaměřeného dalšího vzdělávání nízkým počtem žáků s odlišným mateřským jazykem ve škole nebo jejich úspěšnou adaptací. Nepocitují tedy potřebu dalšího vzdělávání takto zaměřovat. Ve větší míře (64,7 % škol) čerpají pedagogové inspiraci z dostupných zdrojů (odborná literatura, webové stránky apod.).

Jak bylo zmíněno výše, jazyková podpora může ve školách nabývat různých forem. Kromě doučování češtiny, kroužků apod. může být ve školách vyučována také čeština jako druhý jazyk. Učitelé češtiny jako druhého nebo cizího jazyka mohou získat vzdělání různými způsoby: od krátkého školení (do 8 hodin) po studium na vysoké škole či dlouhodobé vzdělávání (např. dvousemestrální zdokonalovací kurz k výuce češtiny jako cizího jazyka na Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze). Ve středních školách se však učitelé češtiny jako druhého cizího jazyka vyskytovali v malé míře – pouze v 6 ze 34 navštívených škol. Z toho ve 4 školách absolvoval pedagog krátké školení (do 8 hodin) v oblasti češtiny jako druhého nebo cizího jazyka. Vystudovanou češtinu jako druhý nebo cizí jazyk měl pedagog v jedné škole. Rovněž v jedné škole absolvoval pedagog dlouhodobé vzdělávání v kombinaci s krátkým školením.

Tabulka č. 43 Učitelé jsou připraveni na začleňování a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Oblasti	Podíl škol v %
Učitelé disponují dovednostmi, které jim umožňují zapojovat žáky do výuky a rozvíjet jejich potenciál	55,9
Učitelé mají přehled o tom, kam nebo na koho se v případě potřeby obrátit	64,7

Pouze přibližně v 56 % středních škol disponují učitelé dovednostmi, které jim umožňují zapojovat žáky s odlišným mateřským jazykem do výuky a rozvíjet jejich potenciál (na rozdíl od základních škol, kde to byly alespoň dvě třetiny škol). V necelých dvou třetinách škol (64,7 %) pedagogové vědí, kam nebo na koho se v případě potřeby obrátit. Prostor pro zlepšení lze nalézt kromě dovedností také v postojích samotných učitelů, neboť byl zjištěn nezanedbatelný podíl škol, jejichž pedagogové mají vůči žákům s odlišným mateřským jazykem a jejich zákonným zástupcům předsudky.

Celkově lze shrnout, že vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je ve školách řešeno teprve s příchodem těchto žáků. Pedagogové nejsou systematicky připravováni na vzdělávání těchto žáků, spíše sami čerpají informace z dostupných zdrojů, k problematice vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem byli učitelé vzděláváni pouze v malém podílu škol. Přesto ve většině škol byla žákům s odlišným mateřským jazykem poskytována podpora a adaptace žáků byla převážně úspěšná.

Závěr

Podle inspekčního elektronického zjišťování navštěvuje střední školy cca 9 200 žáků s odlišným mateřským jazykem, z toho 7,5 % těchto žáků potřebuje jazykovou podporu. Tito žáci byli zaznamenáni v 70 % středních škol.

Při poskytování podpory žákům s odlišným mateřským jazykem převažuje individuální přístup pedagogů a nabídka doučování českého jazyka, zatímco individuální vzdělávací plány nebo vyrovnávací plány a asistence pedagoga v hodině jsou využívány pouze v malé míře. Přitom podle odborníků na problematiku vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je poskytování jazykové podpory v běžné výuce, nikoliv mimo ni, nedostatečné.

Více než polovina dotázaných ředitelů uvedla, že by potřebovali navýšit finanční prostředky na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a zároveň jasně definovat způsob jazykové podpory. Polovině ředitelů nastavený systém financování nevyhovuje a přes polovinu z nich považuje objem finančních prostředků za nedostatečný. Přesto další finanční prostředky na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem (např. prostředky Evropského sociálního fondu, rozvojové programy apod.) čerpá zatím jen malý podíl škol.

Inspekční činnost na místě potvrdila zjištění z inspekčního elektronického zjišťování, že v podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem převažuje individuální podpora ze strany pedagogů (např. přizpůsobení metod a forem výuky, individuální konzultace) a doučování češtiny. Systém jazykové podpory má nastavený pouze 44 % škol a pouze 30 % využívá spolupráci s regionálními organizacemi zaměřenými na podporu cizinců a osob s migrační zkušeností, jen v 18 % škol je k dispozici učitel češtiny jako druhého nebo cizího jazyka. Ve výuce převažuje přizpůsobení obsahu jazykovým možnostem žáka, méně je využívána vizualizace pro větší názornost. V polovině škol byly využity aktivizační metody podporující vyšší zapojení žáka s odlišným mateřským jazykem do výuky. Školy pravidelně informují rodiče žáků s odlišným mateřským jazykem o prospěchu a chování jejich dětí, tlumočení a překlady dokumentů však využívají v omezené míře. Další vzdělávání pedagogických pracovníků se na problematiku vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem zaměřuje spíše výjimečně.

Inspekční činnost tak ukázala, že systematicky připravena na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem je spíše menšina středních škol. Jedním z důvodů může být fakt, že pouze žáci-cizinci plní povinnou školní docházku mají nárok na bezplatnou jazykovou přípravu, zatímco žáci s ukončenou základní školou prokazují při vstupu na střední školu znalost češtiny a škola za jejich jazykovou přípravu odpovědnost nemá. Z tohoto hlediska je 13 % škol, které tak i přesto činí, příkladem inspirativní praxe, kterou by ostatní školy mohly následovat. Nižší míra zastoupení různých opatření tak může být částečně zdůvodněna tím, že někteří žáci s odlišným mateřským jazykem nemají zvýšenou potřebu jazykové podpory právě z důvodu absolvování základní školy v České republice nebo předchozí znalosti českého jazyka. I přes zmíněné nedostatky se většina středních škol snaží žáky s odlišným mateřským jazykem začleňovat a poskytovat jim potřebnou podporu, což se jim do jisté míry úspěšně daří.

Doporučení České školní inspekce

Na základě výsledků tematické inspekční činnosti zaměřené na vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem Česká školní inspekce doporučuje:

- zavést systém metodické podpory škol při vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem, který by pedagogy provedl celým procesem vzdělávání (od

přijímání a začleňování do kolektivu přes výuku češtiny jako druhého jazyka po zapojování do výuky v běžných, tedy i nejazykových předmětech);

- zajistit podporu ve výuce všem dětem a žákům, kteří ji potřebují, a to zejména přizpůsobením výuky jazykovým potřebám dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem, prací s nástroji plánujícími a sledujícími pokrok (individuální nebo vyrovnávací plán, portfolio apod.), využíváním aktivizačních metod výuky zaměřených na předchozí dovednosti a znalosti, aktivní komunikaci nebo práci s názorností, samozřejmostí by mělo být využívání překladových slovníků, překladačů apod.;
- zpřehlednit a sjednotit systém organizace jazykové přípravy pro žáky nově příchozí do ČR, aby se v něm ředitelé škol i zákonní zástupci žáků s odlišným mateřským jazykem orientovali, a zajistit pro ředitele škol jednoduchý způsob získávání finančních prostředků pro jazykovou přípravu (v optimálním případě přímo na kmenové škole);
- systémově nastavit konkrétní obsah a rozsah jazykové přípravy, aby měli všichni žáci s odlišným mateřským jazykem možnost absolvovat kvalitativně shodnou jazykovou přípravu s předem definovanými výstupy, které určí jazykovou úroveň potřebnou pro vstup do základního vzdělávání;
- navýšit finanční prostředky na jazykovou přípravu nově příchozích žáků, aby odpovídaly určenému rozsahu;
- zvyšovat podíl cílené jazykové podpory mimo běžnou výuku, která bude vycházet z principů výuky češtiny jako druhého jazyka a bude přizpůsobena potřebám žáků;
- zavádět výuku češtiny jako druhého jazyka, tedy aplikovat na výuku češtiny principy uplatňované při výuce cizích jazyků;
- zvýšit informovanost pedagogických pracovníků o tom, kde dohledávat potřebné informace, na koho se v případě potřeby obrátit apod.;
- zaměřit další vzdělávání pedagogických pracovníků na oblast vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a výuku češtiny jako druhého jazyka a připravit pro toto vzdělávání adekvátní a dosažitelné vzdělávací programy;
- vytvořit a využívat jazykovou diagnostiku a vytvořit certifikované testy pro určení vhodné podpory a sledování pokroku s cílem napomoci zpracování a vyhodnocování vyrovnávacího plánu;
- ve středním vzdělávání systémově řešit problematiku selhávání žáků s odlišným mateřským jazykem ve společné části maturitní zkoušky z českého jazyka např. tím, že žákům s odlišným mateřským jazykem bude umožněna příprava na maturitní zkoušku z českého jazyka ve větším rozsahu (v optimálním případě na základě přístupu k češtině jako druhému jazyku).

Tematická zpráva

Poskytování školských služeb a vzdělávání v domovech mládeže



Praha, školní rok 2014/2015

Obsah

Úvod.....	3
1 Zjištění.....	4
1.1 Ubytování žáci a studenti	4
1.2 Žáci, kteří přerušili ubytování	5
1.3 Podpora směřující ke zlepšení výsledků vzdělávání	5
1.4 Zájmová činnost	7
1.5 Podpora prevence v oblastech rizikového chování a kariérového poradenství	9
Závěr.....	12

Úvod

V termínu od 17. června 2015 do 24. června 2015 provedla Česká školní inspekce na základě požadavku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy inspekční elektronické zjišťování zaměřené na problematiku poskytování školských služeb a vzdělávání v domovech mládeže ve školních rocích 2013/2014 a 2014/2015. Zjišťování bylo provedeno v souladu s § 174 odst. 2 písm. a) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů a bylo realizováno v podobě on-line elektronického dotazníku, který vyplňovali ředitelé škol společně s vedoucími domovů mládeže.

Domovy mládeže jsou hodnoceny také v rámci inspekční činnosti na místě, současně s hodnocením středních škol. Ve školním roce 2014/2015 bylo hodnoceno 83 domovů mládeže, výsledky inspekčního hodnocení doplňují v textu údaje z elektronického zjišťování.

Do elektronického zjišťování bylo zapojeno 380 domovů mládeže, které ve školním roce 2014/2015 poskytovaly žákům a studentům ubytování. Přehled uvádějí následující dvě tabulky.

Tabulka č. 1 Přehled zapojených domovů mládeže podle zřizovatele

zřizovatel	počet	podíl (v %)
obec	5	1,3
kraj	334	87,9
soukromník	23	6,1
církev	18	4,7
celkem	380	100,0

Tabulka č. 2 Přehled zapojených domovů mládeže podle kraje

kraj	počet	podíl (v %)
Praha	21	5,5
Středočeský	49	12,9
Jihočeský	42	11,1
Plzeňský	20	5,3
Karlovarský	10	2,6
Ústecký	23	6,1
Liberecký	16	4,2
Královéhradecký	31	8,2
Pardubický	29	7,6
Vysočina	20	5,3
Jihomoravský	37	9,7
Olomoucký	26	6,8
Zlínský	23	6,1
Moravskoslezský	33	8,7
celkem	380	100,0

1 Zjištění

1.1 Ubytování žáci a studenti

Podle výkazů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy byla ve školním roce 2014/2015 ve sledovaných domovech mládeže lůžková kapacita 53 863 lůžek. Ve školním roce 2014/2015 činila naplněnost domovů mládeže 62,8 %, ubytováno v nich bylo celkem 31 804 žáků středních škol (dále „SŠ“) a 2 044 studentů vyšších odborných škol (dále „VOŠ“).

Tabulka č. 3 Lůžková kapacita a ubytování ve školním roce 2014/2015 v krajském členění

kraj	lůžková kapacita	počet ubytovaných	podíl ubytovaných (v %)
Praha	2 297	2 071	90,2
Středočeský	5 629	3 011	53,5
Jihočeský	7 184	4 583	63,8
Plzeňský	3 152	1 707	54,2
Karlovarský	1 596	9 45	59,2
Ústecký	2 905	1 779	61,2
Liberecký	2 241	1 252	55,9
Královéhradecký	4 523	2 968	65,6
Pardubický	4 167	3 090	74,2
Vysočina	3 704	2 192	59,2
Jihomoravský	5 859	3 468	59,2
Olomoucký	3 568	2 262	63,4
Zlínský	4 064	2 722	67,0
Moravskoslezský	2 974	1 798	60,5
celkem	53 863	33 848	62,8

Naplněnost domovů mládeže se mezi jednotlivými kraji velmi liší. Nejvyšší naplněnost byla vykázána v domovech mládeže v Praze (90,2 %), naopak nejméně byly naplněny domovy mládeže ve Středočeském kraji (53,5 %), Plzeňském kraji (54,2 %) a Libereckém kraji (55,9 %).

V domovech mládeže bylo ve školním roce 2014/2015 ubytováno 7,5 % žáků z celkového počtu žáků ve středních školách v denní formě a 9,9 % studentů z celkového počtu studentů ve vyšších odborných školách v denní formě.

Dotazovaní ředitelé škol či vedoucí domovů mládeže nejdříve uváděli počty ubytovaných žáků a studentů na konci 1. a 2. pololetí školních roků 2013/2014 a 2014/2015.

Ve školním roce 2013/2014 i 2014/2015 byl počet žáků a studentů ubytovaných v domovech mládeže nižší na konci 2. pololetí. Tento výrazný pokles v závěru školního roku byl způsoben odchodem žáků, kteří vykonali maturitní a závěrečnou zkoušku, a studentů VOŠ, kteří ukončili studium absolutoriem. Někteří žáci ukončili v červnu pobyt z důvodu plnění odborné praxe v místě bydliště. K poklesu počtu ubytovaných žáků a studentů docházelo také z důvodu přerušení vzdělávání, nebo předčasného ukončení vzdělávání během školního roku nebo přestupem žáků na školu bližší k místu trvalého bydliště.

Na konci 1. pololetí školního roku 2013/2014 bylo v domovech mládeže ubytováno 31 559 žáků SŠ (včetně konzervatoří) a 2 206 studentů VOŠ. O rok později bylo ubytováno v těchto zařízeních 30 807 žáků SŠ a 1 885 studentů VOŠ. Mezi sledovanými roky došlo na konci 1. pololetí k mírnému poklesu počtu ubytovaných žáků a studentů, což odpovídá mírnému poklesu žáků ve středních školách a studentů ve vyšších odborných školách.

Na konci 1. pololetí školního roku 2014/2015 bylo v domovech mládeže v průměru ubytováno 83,3 žáka středních škol (včetně konzervatoří) a 14,6 studenta vyšších odborných škol.

Počty ubytovaných žáků a studentů mají v posledních třech letech mírně klesající tendenci. Vyjma Prahy, kde je lůžková kapacita naplněna na více než 90 %, zůstává v domovech mládeže v ostatních krajích 38 % lůžek nevyužitých. Domovy mládeže se snaží na tuto situaci reagovat nabídkou ubytování v rámci hostinské činnosti, a to jak v průběhu školního roku, tak o prázdninách.

1.2 Žáci, kteří přerušili ubytování

Ne všichni žáci či studenti jsou ubytováni v domovech mládeže v průběhu celého školního roku. Někteří přerušili ubytování z důvodu konání odborné praxe, popřípadě přerušovali ubytování z důvodu konání odborného výcviku. Informace o počtech žáků a studentů, kteří přerušili ubytování, nebyly doposud k dispozici, a mohou proto nyní být nápomocné pro rozhodování Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v dané problematice.

Tabulka č. 4 Počet žáků, kteří přerušili ubytování v domově mládeže

	2013/2014			2014/2015		
	počet	průměr na 1 domov mládeže	počet domovů mládeže	počet	průměr na 1 domov mládeže	počet domovů mládeže
Počet žáků ubytovaných v domovech mládeže, kteří opakovaně přerušovali ubytování v pravidelných intervalech z důvodu konání odborného výcviku	790	6,7	118	769	6,2	125
Počet žáků a studentů ubytovaných v domovech mládeže, kteří přerušili ubytování z důvodu konání odborné praxe	3 045	16,7	182	3 076	16,7	184

Počet žáků ubytovaných v domovech mládeže, kteří opakovaně přerušovali ubytování v pravidelných intervalech z důvodu konání odborného výcviku, dosáhl necelých 800. Na jeden domov mládeže, v nichž jsou tito žáci ubytováni, připadá v průměru přes 6 žáků.

Počet žáků a studentů ubytovaných v domovech mládeže, kteří jednorázově přerušili ubytování z důvodu konání odborné praxe, byl vyšší než počet žáků, kteří přerušovali ubytování pravidelně. Počet žáků a studentů, kteří přerušili ubytování kvůli odborné praxi, přesáhl 3 000 a v průměru připadá 16,7 žáků na jeden domov mládeže. Meziročně se počet žáků a studentů, kteří přerušili ubytování, téměř nezměnil.

1.3 Podpora směřující ke zlepšení výsledků vzdělávání

Obecnou podporou ke zlepšení výsledků vzdělávání je zejména smysluplná organizace volného času žáků po ukončení vyučování a pestrá nabídka forem pomoci. Samozřejmostí je

zajištění dohledu nad všemi konanými vzdělávacími i zájmovými aktivitami. Proto činnosti domova mládeže se nezaměřují jen na ubytovací a výchovnou funkci, ale také na funkci vzdělávací a na podporu směřující ke zlepšení výsledků vzdělávání. V následující tabulce jsou uvedeny počty a podíly domovů mládeže, které poskytují jednotlivé formy podpory směřující ke zlepšení výsledků vzdělávání.

Tabulka č. 5 **Formy podpory směřující ke zlepšení výsledků vzdělávání**

Formy podpory	2013/2014		2014/2015	
	počet	podíl (v %)	počet	podíl (v %)
doučování	238	63,5	245	65,3
pomoc při domácí přípravě	323	86,1	329	87,7
možnost přípravy v knihovně/studovně	299	79,7	301	80,3
možnost přípravy v ICT učebně	267	71,2	267	71,2
jiné	70	18,7	69	18,4
podporu jsme neposkytovali	1	0,3	0	0,0

Mezi nejčastější formy podpory směřující ke zlepšení výsledků vzdělávání patřily ve školním roce 2014/2015 pomoc při domácí přípravě (87,7 %) a možnost přípravy v knihovně/studovně (80,3 %). K dalším velmi častým formám podpory se řadily možnost přípravy v ICT učebně (71,2 %) a doučování (65,3 %). Jiné formy podpory byly zaznamenány v 18,4 %. Šlo zejména o celodenní přístup k internetu, poskytování studijních materiálů, knih a literatury, dále pak konzultace, přednášky a besedy. V některých domovech mládeže se také organizuje doučování za pomoci starších spolužáků z vyšších ročníků. Využívání forem podpory je ve sledovaných letech obdobné.

Tabulka č. 6 **Předměty, ve kterých bylo poskytnuto doučování**

Předmět	2013/2014		2014/2015	
	počet	podíl (v %)	počet	podíl (v %)
český jazyk	179	75,2	186	77,2
cizí jazyk	135	56,7	139	57,7
matematika	169	71,0	179	74,3
odborné předměty	132	55,5	140	58,1
jiné	20	8,4	21	8,7

Respondenti měli dále uvést, v jakých předmětech poskytoval domov mládeže doučování.¹ V obou sledovaných školních rocích byly nejčastějšími doučovanými předměty český jazyk a matematika, jejich doučování poskytovaly přibližně tři čtvrtiny domovů mládeže. Doučování cizího jazyka či odborných předmětů probíhalo v necelých 60 % domovů mládeže. K doučování jiných předmětů došlo pouze v necelé desetině škol (jednalo se převážně o přírodovědné a společenskovední předměty).

¹ Na tuto otázku odpověděly pouze domovy mládeže, které poskytovaly doučování (238 domovů mládeže ve školním roce 2013/2014 a 241 domovů mládeže ve školním roce 2014/2015).

Domovy mládeže poskytují ubytovaným i pomoc při zlepšování studijních výsledků. Nejčastěji je žáky vyhledávána pomoc v českém jazyce a matematice, což ukazuje na problémy s osvojováním klíčových gramotností i u žáků středních škol.

1.4 Zájmová činnost

Domovy mládeže nabízejí také široké spektrum zájmových aktivit, kterých se mohou ubytovaní žáci a studenti zúčastnit. Činnosti, které nemohou pořádat vlastními silami, provozují v součinnosti s jinými školskými zařízeními nebo zájmovými organizacemi. Nejčastěji spolupracujícími zařízeními jsou střediska volného času. Kooperace probíhá i při využívání sportovišť nebo speciálních zařízení, kterými domovy mládeže nedisponují (např. lezecké stěny, bouldering, paintball). Kroužky nabízejí ubytovaným aktivní trávení volného času a rozvoj pohybových, kognitivních a uměleckých činností. Respondenti uváděli druhy nabízených kroužků, dále bylo zjišťováno, kolik žáků učebních a maturitních oborů a studentů vyššího odborného vzdělávání nabízené kroužky v daném školním roce skutečně navštěvovalo. V tabulce č. 7 jsou počty a podíly domovů mládeže, které nabízí uvedené druhy kroužků.

Tabulka č. 7 Druhy nabízených kroužků

Kroužky	2013/2014		2014/2015	
	počet	podíl (v %)	počet	podíl (v %)
sportovní	344	92,5	344	92,7
jazykové	53	14,2	62	16,7
ICT	104	28,0	103	27,8
technické	64	17,2	69	18,6
výtvarné	228	61,3	232	62,5
hudební	120	32,3	124	33,4
taneční	95	25,5	97	26,1
společenské hry	209	56,2	212	57,1
jiné	161	43,3	164	44,2
žádné kroužky jsme nenabízeli	14	3,8	12	3,2

Pokud jde o nabídku kroužků, nebyl mezi školními roky 2013/2014 a 2014/2015 téměř žádný rozdíl. Jejich struktura byla rozšiřována o specifické útvary pro mládež, zejména z nabídkového servisu středisek volného času a ekologických center. V největší míře byly nabízeny sportovní kroužky, ve školním roce 2014/2015 tyto kroužky nabízelo 92,7 % domovů mládeže. Častá byla také nabídka výtvarných kroužků (62,5 %) a společenských her (57,1 %). Jiné druhy kroužků nabízelo 44,2 % domovů mládeže. Ze široké nabídky jiných kroužků respondenti nejčastěji uváděli dramatický kroužek, ruční práce, vaření a turistický kroužek. Třetina domovů mládeže nabízela hudební kroužek. Kroužky ICT a taneční kroužky byly nabízeny ve více než čtvrtině domovů mládeže. V menší míře byly nabízeny kroužky s výukou cizích jazyků (16,7 %). Žádné kroužky nebyly nabízeny ve 3,2 % domovů mládeže.

Nabídka kroužků v domovech mládeže do značné míry souvisí se zájmem žáků a studentů. Kroužky, které jsou nejčastěji nabízeny, jsou v největší míře také skutečně navštěvovány.

Tabulka č. 8 Počty žáků učebních oborů v kroužcích

Kroužky	2013/2014			2014/2015		
	počet žáků	průměr za 1 domov mládeže	počet domovů mládeže	počet žáků	průměr za 1 domov mládeže	počet domovů mládeže
sportovní	4 014	16,1	249	3 921	15,7	249
jazykové	105	5,8	18	149	7,1	21
ICT	824	11,4	72	761	11,0	69
technické	423	10,8	39	391	8,7	45
výtvarné	1 101	7,8	141	1 127	8,5	132
hudební	254	4,9	52	270	4,7	58
taneční	329	6,6	50	310	5,8	53
společenské hry	1 932	13,6	142	1 938	13,2	147
jiné	1 126	11,5	98	1 180	12,8	92

Žáci učebních oborů v největší míře navštěvovali ve školním roce 2014/2015 kroužky se sportovním zaměřením (v průměru necelých 16 žáků na domov mládeže, který otevřel sportovní kroužky). Oblíbené byly u žáků učebních oborů společenské hry a také výtvarné kroužky. Rovněž oblíbené byly i kroužky ICT, které navštěvovalo v průměru 11 žáků v 69 domovech mládeže.

Tabulka č. 9 Počty žáků maturitních oborů v kroužcích

Kroužky	2013/2014			2014/2015		
	počet žáků	průměr za 1 domov mládeže	počet domovů mládeže	počet žáků	průměr za 1 domov mládeže	počet domovů mládeže
sportovní	7 294	24,2	302	7 389	24,6	300
jazykové	482	10,7	45	529	11,3	47
ICT	872	10,5	83	812	10,2	80
technické	389	8,8	44	392	8,3	47
výtvarné	2 419	12,8	189	2 487	13,2	189
hudební	835	8,7	96	856	8,7	98
taneční	709	10,0	71	661	9,4	70
společenské hry	2 666	15,8	169	2 599	14,7	177
jiné	2 672	20,4	131	2 786	21,1	132

Také žáci maturitních oborů se ve školním roce 2014/2015 v největším počtu účastnili sportovních kroužků (v průměru téměř 25 žáků na domov mládeže). Často také navštěvovali kroužky zaměřené na společenské hry a kroužky výtvarné. Žáci maturitních oborů rovněž častěji navštěvovali kroužky ICT a kroužky jazykové, ovšem tyto kroužky byly otevřeny v menším počtu domovů mládeže.

Tabulka č. 10 Počty studentů oborů vyššího odborného vzdělávání v kroužcích

Kroužky	2013/2014			2014/2015		
	počet žáků	průměr za 1 domov mládeže	počet domovů mládeže	počet žáků	průměr za 1 domov mládeže	počet domovů mládeže
sportovní	560	6,8	82	521	6,4	82
jazykové	23	2,9	8	27	2,7	10
ICT	96	8,7	11	99	9,0	11
technické	0	0,0	0	1	1,0	1
výtvarné	205	5,0	41	194	4,6	42
hudební	46	3,5	13	41	2,7	15
taneční	18	3,0	6	32	2,9	11
společenské hry	114	3,8	30	138	3,9	35
jiné	131	4,2	31	156	4,7	33

Nižší zastoupení studentů oborů vyššího odborného vzdělávání v domovech mládeže v porovnání se středoškolskými žáky se projevilo i v nižší účasti těchto studentů v zájmové činnosti. Podobně jako středoškolští žáci se i studenti vyšších odborných škol nejvíce zapojovali do kroužků sportovních.

Podíly žáků středních škol a studentů vyšších odborných škol v kroužcích je zobrazen v tabulce č. 11.

Tabulka č. 11 Podíly žáků a studentů v kroužcích (v %)²

Kroužky	2013/2014	2014/2015	2013/2014	2014/2015
	podíl žáků SŠ		podíl studentů VOŠ	
sportovní	35,8	36,7	25,4	27,6
jazykové	1,9	2,2	1,0	1,4
ICT	5,4	5,1	4,4	5,3
technické	2,6	2,5	0,0	0,1
výtvarné	11,2	11,7	9,3	10,3
hudební	3,5	3,7	2,1	2,2
taneční	3,3	3,2	0,8	1,7
společenské hry	14,6	14,7	5,2	7,3
jiné	12,0	12,9	5,9	8,3

1.5 Podpora prevence v oblastech rizikového chování a kariérového poradenství

Mezi specifické aktivity, které domovy mládeže poskytují, je zejména prevence rizikového chování žáků. Vychází z nabídky činností domova mládeže a z nastavení vhodných pravidel vnitřního řádu. Pozitivní vliv na tuto oblast má vytváření podmínek pro rozvoj neformálního vzdělávání, využívání etické, osobnostní a sociální výchovy v rámci zájmových aktivit. Při stanovování hlavních cílů prevence je důležitá součinnost domova mládeže se školou.

² Podíly žáků/studentů v kroužcích byly spočítány z celkového počtu žáků/studentů za 1. pololetí.

Dotazování ředitelů škol či vedoucích domovů mládeže měli na závěr uvést počty žáků a studentů ubytovaných v domově mládeže, kteří projeví zájem o podporu v oblastech prevence rizikového chování a kariérového poradenství. Dále byl zjišťován počet akcí realizovaných domovem mládeže a druhy realizovaných akcí a aktivit v oblasti prevence rizikového chování ve školních rocích 2013/2014 a 2014/2015.

Tabulka č. 12 Počty žáků³ učebních oborů ubytovaných v domově mládeže, kteří projeví zájem o pomoc nebo podporu v uvedených oblastech

Oblasti	2013/2014			2014/2015		
	počet žáků	průměr za 1 domov mládeže	počet domovů mládeže	počet žáků	průměr za 1 domov mládeže	počet domovů mládeže
integrace a problémy s adaptací	616	4,3	144	620	4,4	142
rodinné problémy	1 085	5,5	196	1 125	5,7	197
šikana	110	1,9	57	136	2,0	67
jiné rizikové chování	372	3,6	102	396	3,9	102
školní neúspěšnost	1 048	5,9	177	900	5,3	171
kariérové poradenství	349	5,5	64	401	5,5	73
jiné	112	4,3	26	174	8,3	21

Žáci učebních oborů projeví v obou sledovaných školních rocích největší zájem o pomoc a podporu v případě rodinných problémů a při řešení školní neúspěšnosti (1 125, resp. 900 žáků ve školním roce 2014/2015). Ve velké míře žádali žáci učebních oborů o pomoc při integraci a adaptaci (620 žáků v roce 2014/2015). O podporu v kariérovém poradenství projeví ve školním roce 2014/2015 zájem 401 žáků v 73 domovech mládeže.

Tabulka č. 13 Počty žáků maturitních oborů ubytovaných v domově mládeže, kteří projeví zájem o pomoc nebo podporu v uvedených oblastech

Oblasti	2013/2014			2014/2015		
	počet žáků	průměr za 1 domov mládeže	počet domovů mládeže	počet žáků	průměr za 1 domov mládeže	počet domovů mládeže
integrace a problémy s adaptací	850	5,9	145	862	5,6	154
rodinné problémy	1 557	7,2	217	1 666	7,4	225
šikana	95	2,0	48	105	2,2	48
jiné rizikové chování	463	5,4	86	515	5,0	103
školní neúspěšnost	1 558	7,5	209	1 590	7,6	208
kariérové poradenství	1 118	10,9	103	990	9,6	103
jiné	591	17,4	34	718	23,2	31

Podobná situace jako u žáků učebních oborů převládá také u žáků maturitních oborů. Také žáci maturitních oborů nejčastěji projeví zájem o pomoc a podporu u rodinných problémů a při řešení školní neúspěšnosti (1 666, resp. 1 590 žáků ve školním roce 2014/2015). Naproti

³ Počty žáků a průměrný počet žáků se týkají domovů mládeže, ve kterých žáci projeví zájem o pomoc a podporu.

tomu žáci maturitních oborů se častěji zajímali o kariérové poradenství. Ve 103 domovech mládeže projevil zájem o podporu v této oblasti 990 žáků (v průměru 9,6 žáka na jeden domov mládeže).

Tabulka č. 14 Počty studentů oborů vyššího odborného vzdělávání ubytovaných v domově mládeže, kteří projevíli zájem o pomoc nebo podporu v uvedených oblastech

Oblasti	2013/2014			2014/2015		
	počet žáků	průměr za 1 domov mládeže	počet domovů mládeže	počet žáků	průměr za 1 domov mládeže	počet domovů mládeže
integrace a problémy s adaptací	35	2,3	15	44	2,3	19
rodinné problémy	99	2,5	39	84	2,5	33
šikana	1	1,0	1	2	1,0	2
jiné rizikové chování	42	3,2	13	44	3,1	14
školní neúspěšnost	95	3,3	29	91	2,9	31
kariérové poradenství	108	4,5	24	133	5,3	25
jiné	71	7,1	10	68	8,5	8

Obecně nižší zastoupení studentů VOŠ v domovech mládeže v porovnání se středoškolskými žáky se projevilo i v nižším zájmu studentů VOŠ o pomoc a podporu v oblastech rizikového chování. Neméně důležitým aspektem je, že studenti VOŠ již nepotřebují podporu v řešení rizikového chování v tak velké míře jako středoškolští žáci. Studenti VOŠ projevíli ve školním roce největší zájem o podporu v kariérovém poradenství.

Celkově lze říci, že podíly žáků SŠ a studentů VOŠ, kteří projevíli zájem o pomoc nebo podporu v oblastech prevence rizikového chování a kariérového poradenství (viz tabulka č. 15), se pohybují na nízké úrovni. Žáci SŠ projevíli oproti studentům VOŠ dvojnásobný zájem o podporu při řešení rodinných problémů a školní neúspěšnosti a také častěji hledají podporu v oblasti integrace a adaptace.

Tabulka č. 15 Podíly žáků a studentů, kteří projevíli zájem o pomoc nebo podporu v uvedených oblastech (v %)⁴

Oblasti	2013/2014	2014/2015	2013/2014	2014/2015
	podíl žáků SŠ		podíl studentů VOŠ	
integrace a problémy s adaptací	4,6	4,8	1,6	2,3
rodinné problémy	8,4	9,1	4,5	4,5
šikana	0,6	0,8	0,0	0,1
jiné rizikové chování	2,6	3,0	1,9	2,3
školní neúspěšnost	8,3	8,1	4,3	4,8
kariérové poradenství	4,6	4,5	4,9	7,1
jiné	2,2	2,9	3,2	3,6

⁴ Podíly žáků/studentů, kteří projevíli zájem o pomoc nebo podporu v oblastech prevence rizikového chování a kariérového poradenství byly spočítány z celkového počtu žáků/studentů za 1. pololetí.

Tabulka č. 16 Počet akcí realizovaných domovem mládeže v oblasti prevence rizikového chování

2013/2014		2014/2015	
počet akcí	průměr za 1 domov mládeže	počet akcí	průměr za 1 domov mládeže
4 159	12,6	4 337	13,0

Při pohledu na meziroční srovnání počtu akcí realizovaných domovem mládeže v oblasti prevence rizikového chování je zřejmé, že počet těchto akcí vzrostl. Ve školním roce 2014/2015 bylo realizováno 4 337 akcí zaměřených na prevenci rizikového chování, což představuje v průměru 13 akcí na jeden domov mládeže.

Tabulka č. 17 Druhy realizovaných akcí a aktivit v oblasti rizikového chování

Druhy realizovaných akcí a aktivit	2013/2014		2014/2015	
	počet	podíl (v %)	počet	podíl (v %)
preventivní programy	207	59,1	213	60,3
přednášky a besedy	296	84,6	293	83,0
exkurze	83	23,7	91	25,8
film	194	55,4	197	55,8
studijní materiály (brožury, časopisy, literatura)	248	70,9	259	73,4
jiné	84	24,0	87	24,6

V rámci prevence rizikového chování realizovaly ve školním roce domovy mládeže nejčastěji přednášky a besedy (83 %). Necelé tři čtvrtiny domovů mládeže (73,4 %) poskytovaly studijní materiály (brožury, časopisy a literatura). Realizaci preventivních programů uvedlo 60,3 % domovů mládeže. Využití filmu v oblasti prevence rizikového chování zmínilo 55,8 % domovů mládeže. Jiné druhy akcí a aktivit byly zaznamenány u čtvrtiny domovů mládeže, jednalo se např. individuální pohovory s žáky, soutěže různého druhu, vycházky do přírody apod.

Domovy mládeže poskytují poradenskou pomoc žákům a studentům při osobních i studijních problémech. Méně formální charakter domovů mládeže a vstřícný přístup většiny vychovatelů zvyšuje důvěru žáků v nabízenou pomoc a přispívá k jejich lepší adaptaci na novou školu a nový styl života spojený s odloučením od rodiny. Převládá a dále se zvyšuje počet případů, kdy ubytování hledají u svých vychovatelů pomoc i při řešení osobních problémů rodinného charakteru. Projevy rizikového chování domovy mládeže identifikují a včas řeší, závažné (jako šikana) se objevují ojediněle, nejčastěji domovy mládeže řeší problémy typu kouření a porušování vnitřního řádu.

Závěr

Inspekční elektronické zjišťování zaměřené na problematiku domovů mládeže bylo prvním svého druhu. Informace byly zjišťovány za školní roky 2013/2014 a 2014/2015 od domovů mládeže zřizovaných kraji, obcemi, církvemi a soukromými subjekty. Kromě počtu ubytovaných žáků a studentů byla pozornost zaměřena také na formy podpory směřující ke zlepšení výsledků vzdělávání žáků. Dále byla pozornost zacílena na zájmovou činnost, na nabízené kroužky a počty žáků a studentů, kteří je navštěvovali. Byla zjišťována také podpora v oblastech prevence rizikového chování žáků a studentů a kariérového poradenství.

Ve školním roce 2014/2015 bylo v domovech mládeže ubytováno 7,5 % žáků z celkového počtu žáků ve středních školách v denní formě a 9,9 % studentů z celkového počtu studentů ve vyšších odborných školách v denní formě.

Ve sledovaných 380 domovech mládeže byla lůžková kapacita ve školním roce 2014/2015 celkem 53 863 lůžek, naplněnost domovů mládeže dosáhla 62,8 %. Mezi sledovanými školními roky došlo k mírnému poklesu počtu ubytovaných žáků SŠ a studentů VOŠ.

Činnost domovů mládeže vychází ze školního vzdělávacího programu, který určuje priority v aktivním využívání volného času a v zajištění podmínek pro kvalitní studijní přípravu žáků. Z forem podpory směřující ke zlepšení výsledků vzdělávání žáků je nejvýznamnější doučování, které poskytují necelé dvě třetiny domovů mládeže. Nejčastěji doučovanými předměty jsou český jazyk a matematika.

Domovy mládeže poskytují širokou nabídku zájmových aktivit, kterých se mohou ubytovaní žáci a studenti podle zájmu účastnit. Zájmové aktivity nejčastěji v podobě kroužků mají také funkci primární prevence rizikového chování.

Domovy mládeže nabízejí pomoc a podporu v oblasti prevence rizikového chování a kariérové poradenství, které v případě potřeby využívají především žáci SŠ, v menší míře pak studenti VOŠ. Protože poskytují služby žákům z různých středních škol a mají zkušenosti s širším spektrem účastníků, dokážou zpravidla respektovat různorodosti jejich potřeb. Pomáhají žákům a studentům ve spolupráci s výchovnými poradci v oblasti dalšího vzdělávání a u závěrečných ročníků s výběrem dalšího studia na VŠ, VOŠ nebo nástavbového studia.

Tematická zpráva

Zpráva z kontroly průběhu závěrečné zkoušky podle jednotného zadání



Úvod

Školní rok 2014/2015 byl prvním rokem, kdy střední školy s obory vzdělání poskytující střední vzdělání s výučním listem (obory kategorie H, E) povinně realizovaly závěrečnou zkoušku podle jednotného zadání. Přestože ověřování tohoto způsobu zadávání závěrečné zkoušky je v pilotním režimu prováděno již deset let, situace povinné realizace jednotného zadání byla pro školy nová.

S cílem poskytnout relevantní informace o realizaci závěrečné zkoušky podle jednotného zadání provedla Česká školní inspekce (dále i „ČŠI“) ve dnech 20. května 2015 – 30. června 2015 monitoring a kontrolu její organizace a průběhu.

Česká školní inspekce získávala zejména informace o podmínkách, průběhu a hodnocení jednotlivých částí závěrečné zkoušky,¹ přičemž zjišťování vycházelo jednak z vlastní činnosti inspekčních pracovníků, jednak z rozhovorů s učiteli a řediteli dotčených škol. Inspekční činnost na místě se zaměřila na podmínky a průběh písemné, praktické a ústní zkoušky, na způsob hodnocení žáků a na samostatnou odbornou práci jako součást praktické zkoušky. Současně ředitelé škol a vybraní učitelé vyplňovali dotazníkový formulář, jehož účelem bylo získání doplňujících informací a pohledů hlavních aktérů. Dotazníkový formulář se zabýval tématy stanovenými pro písemnou, praktickou i ústní zkoušku, zvýšenými náklady na realizaci praktické zkoušky ze strany školy i žáků a využitím školní části závěrečné zkoušky nad rámec jednotného zadání. Oblasti sledování byly zvoleny ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání jako garantem realizace závěrečné zkoušky podle jednotného zadání.

Předmětem inspekční činnosti byla také kontrola dodržování vybraných ustanovení školského zákona a souvisejících a prováděcích právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání.² Dále byla kontrola zaměřena na dodržování ustanovení vyhlášky č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem.

Na úrovni jednotlivých škol byl výstupem z provedených kontrol protokol o kontrole, který Česká školní inspekce zaslala jak školám, tak jejich zřizovatelům k případné realizaci dalších opatření, souhrnným výstupem z provedené inspekční činnosti je pak tato tematická zpráva.

1 Počty navštívených škol a oborů vzdělání

Celkem Česká školní inspekce navštívila **137 z 1 310 středních škol** (tj. přibližně jednu desetinu), ve kterých probíhalo zjišťování a kontrola závěrečné zkoušky u **268 oborů vzdělání**,³ z toho 196 zkoušek v oborech kategorie H, 70 zkoušek v oborech kategorie E a 2 zkoušky v oborech kategorie L (v oborech kategorie L byla závěrečná zkouška vykonána podle Jednotného zadání závěrečné zkoušky příslušných oborů kategorie H).

Počty navštívených oborů podle skupin oborů ukazuje tabulka č. 1.

¹ § 174 odst. 2 písm. a) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

² § 174 odst. 2 písm. d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

³ Většina oborů byla navštívena ve více školách, unikátních oborů tak bylo 74.

Tabulka č. 1 Počty navštívených oborů

Skupiny oborů vzdělání	Počet oborů
23 Strojírenství a strojírenská výroba	46
26 Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika	21
28 Technická chemie a chemie silikátů	4
29 Potravinářství a potravinářská chemie	32
31 Textilní výroba a oděvnictví	1
32 Kožedělná a obuvnická výroba a zpracování plastů	1
33 Zpracování dřeva a hudebních nástrojů	16
34 Polygrafie, zpracování papíru, filmu a fotografie	2
36 Stavebnictví, geodézie a kartografie	34
39 Speciální a interdisciplinární obory	2
41 Zemědělství a lesnictví	25
53 Zdravotnictví	4
65 Gastronomie, hotelnictví a turismus	44
66 Obchod	15
69 Osobní a provozní služby	14
75 Pedagogika, učitelství a sociální péče	4
82 Umění a užité umění	3
Celkem	268

2 Hlavní zjištění

2.1 Zjišťovací část

Při získávání podrobnějších informací o podmínkách, průběhu a hodnocení závěrečné zkoušky nebyly zjištěny žádné vážnější nedostatky.

2.1.1 Podmínky zkoušky

Závěrečná zkouška probíhala u téměř všech oborů v souladu s organizačními pokyny uvedenými v Jednotných zadáních závěrečné zkoušky, pouze u čtyř oborů byl zaznamenán nesoulad. Tyto nesoulady znamenaly porušení právních předpisů uvedená níže v části 3.2.

2.1.2 Průběh písemné zkoušky

Jednotné zadání písemné zkoušky obsahuje anotace témat, které je možné předložit žákům při volbě témat. Tyto anotace slouží žákům k usnadnění volby u rozsáhle zpracovaných témat. Anotace písemné zkoušky byly žákům poskytnuty ve výrazné většině oborů (92,9 %).

Podle stanovených pravidel vybírá ředitel školy z jednotného zadání pro řádný termín nejméně tři témata písemné zkoušky, z nichž si žák jedno volí. Česká školní inspekce zjišťovala, zda ve volbě žáků některé téma převažovalo, což se potvrdilo v 57,8 % oborů. Žáci si vybírali témata, která oni sami považovali za nejsnáze zpracovatelná, dále témata probíraná v posledním ročníku a témata korespondující s vykonávanou praxí.

Časový limit, který je předepsaný pro písemnou zkoušku (nejdéle 240 minut), podle názoru zkoušejících potřebám žáků plně odpovídal v téměř všech oborech, pouze u dvou oborů byli zkoušející toho názoru, že stanovený limit je s ohledem na potřeby žáků nedostatečný.

2.1.3 Průběh praktické zkoušky

V naprosté většině oborů (96,4 %) odpovídá podle názoru zkoušejících stanovená délka praktické zkoušky obsahu jednotlivých témat a potřebám těchto oborů.

Vzhledem k požadované spolupráci středních škol a firem bylo také zjišťováno, v kolika oborech se praktická zkouška konala přímo ve firmách. Praktická zkouška byla realizována ve firmách v necelé pětině oborů (18,5 %), v největší míře ve skupinách oborů Gastronomie, hotelnictví a turismus (obor Kuchař-číšník), Obchod (obor Prodavač) a Potravinářství a potravinářská chemie.

V průběhu konání praktické zkoušky byl zjištěn pouze jeden nedostatek. Ředitel školy žákovi nestanovil na základě posudku pedagogicko-psychologické poradny konkrétní podmínky průběhu praktické závěrečné zkoušky vzhledem k typu a stupni zdravotního postižení a jeho vzdělávacích potřeb. Při hodnocení žáka z praktické závěrečné zkoušky nebylo přihlédnuto k povaze jeho postižení nebo znevýhodnění. Tím mohlo dojít k poškození žáka při skládání závěrečné zkoušky.

2.1.4 Průběh ústní zkoušky

Jednotné zadání ústní zkoušky obsahuje nejméně 30 témat, z nichž ředitel školy může vybrat 25 témat a žák si jedno z nich vylosuje. Při zjišťování počtu témat stanovených pro ústní zkoušku se potvrdilo, že ředitelé nejčastěji vybírali 25 témat (82,8 % oborů), zhruba v desetině oborů pak vybírali 30 témat. U zbývajících oborů se počet vybraných témat pohyboval ve stanoveném rozmezí.

Časový limit předepsaný pro ústní zkoušku odpovídal podle názoru zkoušejících potřebám žáků v 93,4 % oborů.

Dále bylo zjišťováno, zda byly u ústní zkoušky zajištěny doplňující podklady, které usnadňují projev žákům s nižší úrovní komunikativních dovedností (ukázky materiálů, výrobky, obrázky, schémata). Tyto doplňující podklady byly žákům k dispozici ve více než dvou třetinách oborů (69,1 %).

2.1.5 Školní část závěrečné zkoušky

Školy mohou do závěrečné zkoušky zařazovat vlastní část nad rámec jednotného zadání. Školní část je zařazována do písemné a praktické zkoušky a zcela za ni odpovídá škola. Z inspekčních zjištění vyplývá, že školní část je zařazována do závěrečné zkoušky u 27 (10,5 %) z 268 navštívených oborů. V největší míře se jedná o obory Elektrikář, Elektrikář – silnoproud, Tesař, Stravovací a ubytovací služby. Školní část je výrazně častěji využívána v praktické zkoušce (25 oborů) než v písemné zkoušce (3 obory).

2.1.6 Samostatná odborná práce

V rámci samostatné odborné práce zpracovávají žáci písemnou formou komplexní úkol zaměřený na prokázání všeobecných i odborných znalostí a dovedností, které úzce souvisejí s praktickými činnostmi v daném oboru. Při zpracování samostatné odborné práce mohou žáci prokázat hlubší znalost určité odborné problematiky, samostatný tvůrčí přístup a mohou také prezentovat výsledky své práce. Prezentace a obhajoba výsledků samostatné odborné práce je součástí praktické zkoušky.

Samostatná odborná práce byla součástí praktické zkoušky v 28,2 % oborů, v největší míře v oborech Kuchař-číšník, Cukrář a Kadeřník.

V necelých třech čtvrtinách oborů (72,4 %) se zkoušející domnívají, že časový prostor předepsaný pro řešení samostatné odborné práce odpovídá potřebám žáků. Školy mají se zařazením samostatné odborné práce výrazně pozitivní zkušenosti. Samostatná odborná práce rozvíjí podle zkoušejících odbornou profilaci, kreativitu a samostatnost žáků, propojení teorie s praxí. V menší míře byly uvedeny informace, že samostatná odborná práce není vhodná pro obory kategorie E a dále že teoretická část samostatné odborné práce je těžší než část praktická.

2.1.7 Hodnocení žáků

Žáci byli u písemné a praktické zkoušky hodnoceni podle kritérií a pravidel stanovených v Jednotném zadání závěrečné zkoušky u daných témat. U písemné zkoušky byly přiděleny body, které byly poté dle stanovených kritérií převedeny na klasifikační stupně, u praktické zkoušky bylo hodnocení shodné s písemnou částí a u ústní zkoušky byli žáci hodnoceni klasifikačním stupněm.

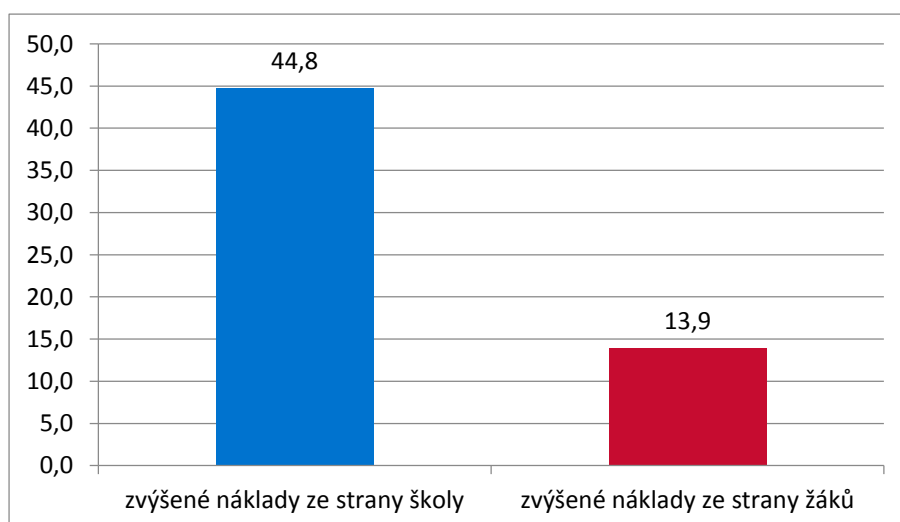
Hodnocení závěrečné zkoušky se kromě zkoušejících velmi často (v 89,4 % oborech vzdělání) účastnil také odborník z praxe, což Česká školní inspekce považuje za velmi vhodné.

2.1.8 Zvýšené náklady na závěrečnou zkoušku

Realizace praktické závěrečné zkoušky podle jednotného zadání si vynutila také zvýšené materiální náklady vynakládané jak ze strany školy, tak ze strany jednotlivých žáků, přičemž tyto náklady nejsou školám ani žákům nijak kompenzovány. Podle ředitelů škol si realizace praktické zkoušky vyžádala u necelé poloviny oborů (44,8 %) zvýšené materiální náklady ze strany školy. V průměru činila částka zvýšených nákladů na jednoho žáka ze strany školy 702 Kč, nejvyšší průměrná částka byla zaznamenána ve skupině oborů Stavebnictví (1 483 Kč) a Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika (1 292 Kč).

U 13,9 % oborů (36 oborů) pak museli zvýšené náklady na praktickou zkoušku vynaložit také žáci. Průměrná částka zvýšených nákladů na jednoho žáka se v těchto oborech rovnala 467 Kč, vyšší částky vynakládali žáci ve skupinách oborů Potravinářství a potravinářská chemie (536 Kč), Gastronomie, hotelnictví a turismus (518 Kč) a Obchod (510 Kč).

Graf č. 1 Podíl oborů, ve kterých si realizace praktické zkoušky vyžádala zvýšené náklady ze strany školy a ze strany žáků (v %)



Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ani Národní ústav pro vzdělávání, který byl organizací procesu jednotných závěrečných zkoušek pověřen, nedisponují statistickými informacemi o skutečném počtu žáků, kteří se v jednotlivých oborech závěrečné zkoušky zúčastnili. Z tohoto důvodu není možné poskytnout přesné informace o skutečné výši celkových nákladů, které musely školy a žáci na realizaci praktické části závěrečné zkoušky vynaložit, aniž by jim tyto náklady byly jakkoli kompenzovány.

2.2 Kontrolní část

V rámci závěrečné zkoušky kontrolovala Česká školní inspekce podmínky a průběh písemné zkoušky, praktické zkoušky a ústní zkoušky. Kontrolováno bylo personální zajištění zkoušky, organizace a průběh zkoušky a řádné vedení dokumentace ke zkoušce, u ústní zkoušky byla navíc provedena kontrola oblasti hodnocení zkoušek.

Při kontrole závěrečné zkoušky v řádném termínu (v květnu a červnu 2015) zjistila Česká školní inspekce **nízký počet porušení právních předpisů**, přičemž tato porušení navíc **neměla zásadnější dopad** na průběh závěrečné zkoušky. **Celkem byla zjištěna porušení právních předpisů v 5 oborech vzdělání ve 4 školách** (na jedné škole bylo zjištěno porušení ve dvou oborech).

V první škole byla zjištěna porušení právních předpisů v organizaci a průběhu písemné zkoušky u 3 oborů vzdělání. Žáci v oborech vzdělání 69-51-H/01 Kadeřník a 65-51-H/01 Kuchař-číšník si téma pro písemnou zkoušku nevolili, ale losovali. Škola tedy nepostupovala v souladu s § 2 odst. 2 vyhlášky č. 47/2005 Sb.

Ve druhé škole konali písemnou zkoušku žáci oboru 69-51-H/01 Kadeřník v pondělí 8. června 2015, téma si žáci zvolili již ve čtvrtek 4. června 2015, přestože v Organizačním pokynu Jednotného zadání závěrečné zkoušky bylo uvedeno, že čas nezbytný pro volbu tématu písemné zkoušky bezprostředně předchází písemné zkoušce. **Tímto postupem byl fakticky prodloužen čas na samotné zpracování písemné zkoušky nad rámec povolených 240 minut.** Tím byl porušen § 2 odst. 2 vyhlášky č. 47/2005 Sb.

V další škole bylo zjištěno jedno porušení právních předpisů v personálním zajištění zkoušky. Ředitel školy jmenoval místopředsedu a další členy zkušební komise dne 31. března 2015, čímž porušil § 3 odst. 5 vyhlášky č. 47/2005 Sb., podle kterého jmenuje ředitel školy místopředsedu a další členy zkušební komise do 15. března příslušného školního roku.

Ve čtvrtém případě nerespektoval ředitel školy posudek vydaný pedagogicko-psychologickou poradnou, který obsahoval doporučení k uzpůsobení podmínek při vzdělávání žáka včetně závěrečných zkoušek. Ředitel školy žákovi nestanovil na základě posudku konkrétní podmínky průběhu praktické závěrečné zkoušky vzhledem k typu a stupni zdravotního postižení a jeho vzdělávacích potřeb. Při hodnocení žáka z praktické závěrečné zkoušky nebylo přihlédnuto k povaze jeho postižení nebo znevýhodnění, čímž došlo k porušení § 16 odst. 6 školského zákona.

Závěry

Česká školní inspekce zjistila při kontrole závěrečné zkoušky v řádném termínu roku 2015 **nízký počet porušení právních předpisů**, která navíc **neměla výraznější dopad** na průběh závěrečné zkoušky. **Porušení právních předpisů bylo zjištěno pouze v 5 oborech vzdělání ve 4 školách** (na jedné škole bylo zjištěno porušení ve dvou oborech), což představuje 1,9 % z kontrolovaných oborů vzdělání. Nízký počet porušení právních předpisů je

důsledkem dlouhodobého ověřování závěrečné zkoušky podle jednotného zadání, kterého se účastnila výrazná většina dotčených středních škol.

Česká školní inspekce zjišťovala také **podrobné informace o podmínkách, průběhu a hodnocení písemné, praktické a ústní zkoušky a o dalších aspektech závěrečné zkoušky**. Při analýze těchto informací **nebyly zjištěny žádné zásadní nedostatky**. Časový limit předepsaný pro jednotlivé části zkoušky odpovídal podle zkoušejících potřebám žáků. Školy také oceňovaly zavedení samostatné odborné práce pro komplexní řešení zadaného úkolu, které si vyžaduje propojení teoretických a praktických činností. Kladně byla také hodnocena přítomnost odborníka z praxe u hodnocení závěrečné zkoušky.

Doporučení

Česká školní inspekce na základě získaných informací o podmínkách, průběhu a hodnocení jednotlivých částí závěrečné zkoušky doporučuje:

- zavést centrální evidenci počtu žáků účastnících se v jednotlivých oborech jednotné závěrečné zkoušky,
- podpořit technické vzdělávání formou kompenzace zvýšených nákladů na realizaci praktické zkoušky, které musí školy i jednotliví žáci vynakládat.

Tematická zpráva

**Kontrola průběhu maturitní zkoušky
v jarním a podzimním zkušebním období 2015**



Úvod

V minulých letech po zavedení nové maturitní zkoušky prováděla Česká školní inspekce (dále i „ČŠI“) kontrolu a monitoring jejího průběhu. V letošním roce na základě předchozích zkušeností a také informací Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (dále i „Centrum“) provedla ČŠI v jarním zkušebním období od 2. května do 10. června 2015 a v podzimním zkušebním období od 1. září do 21. září 2015 u maturitní zkoušky (dále i „MZ“) inspekční činnost v režimu kontroly dodržování právních předpisů.

Předmětem inspekční činnosti byla kontrola dodržování vybraných ustanovení zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů a souvisejících a prováděcích právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání.¹

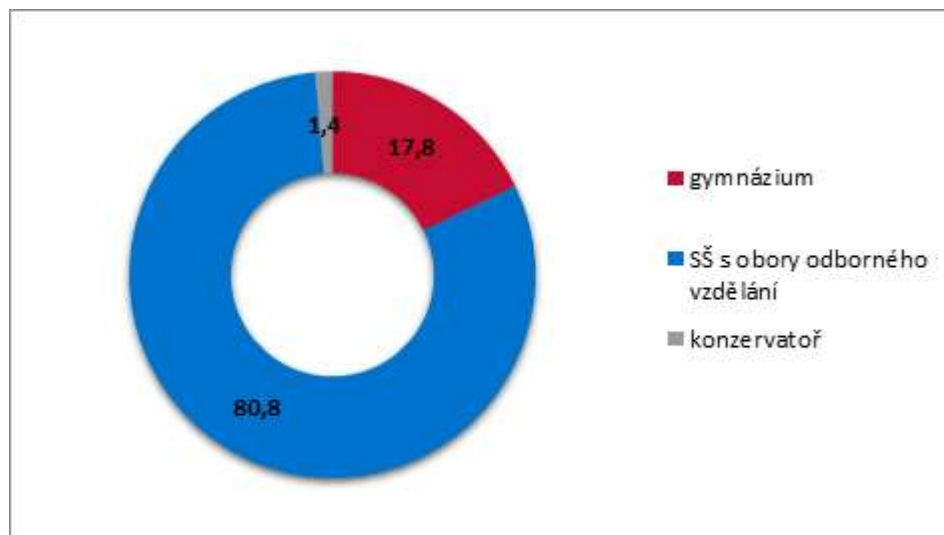
Inspekční činnost byla zaměřena na podmínky a průběh maturitní zkoušky, zejména na povinnosti ředitele školy při zajištění MZ,² na kontrolu personálního zajištění průběhu MZ³ a na dodržování dalších podmínek ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou.⁴

1 Jarní zkušební období

1.1 Vzorek škol

Z celkového počtu 1 109 středních škol s obory vzdělání s maturitní zkouškou bylo v jarním zkušebním období 2015 kontrolováno **146 středních škol**, z toho 118 středních škol s obory odborného vzdělávání (dále „SŠ SOV“), 26 gymnázií a 2 konzervatoře. Nejvíce škol bylo kontrolováno v krajích Jihočeském, Ústeckém a Plzeňském, naopak nejméně v Libereckém a Karlovarském kraji.

Graf č. 1 Podíly navštívených středních škol (v %)



¹ Dle § 174 odst. 2 písm. d) školského zákona.

² Dle § 80 odst. 5 písm. a), b) a c) školského zákona.

³ Vybraná ustanovení § 80a školského zákona.

⁴ Vyhláška č. 177/2009 Sb. o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů.

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání dodalo ČŠI seznam 60 škol, v nichž byly při realizaci maturitní zkoušky v předcházejících zkušebních obdobích zaznamenány indicie možného porušení právních předpisů. V těchto školách kontrolovali pracovníci ČŠI podmínky při zadání a průběhu didaktických testů společné části maturitní zkoušky a případně také její další formy. Školy byly téměř ze všech krajů, s výjimkou kraje Pardubického.

Dále byly do inspekční činnosti zařazeny školy, ve kterých byly zjištěny nedostatky při předchozí inspekční činnosti v souvislosti s výsledky vzdělávání. V těchto školách byly kontrolovány jednotlivé zkoušky společné a profilové části maturitní zkoušky.

1.2 Hlavní zjištění

ČŠI zjistila při kontrole maturitní zkoušky v jarním zkušebním období 2015 **poměrně nízký počet porušení právních předpisů**, která navíc **neměla výraznější dopad** na průběh maturitní zkoušky a byla **zejména formálního charakteru**. Celkem bylo zjištěno 19 porušení právních předpisů ve 14 školách. Zejména se však potvrdilo, že **kontrola ČŠI měla** stejně jako v minulých letech **výrazně preventivní účinek**. Celkově se náznaky nekorektního chování z minulých období nepotvrdily, naproti tomu se ale do určité míry potvrdily u 9 škol ze seznamu dodaného Centrem.

1.2.1 Hlavní zjištění v oblasti společné části maturitní zkoušky

Během společné části maturitní zkoušky kontrolovala ČŠI podmínky a průběh didaktických testů, písemných prací a ústních zkoušek před zkušební maturitní komisí.

Tabulka č. 1 Porušení právních předpisů ve společné části MZ – didaktický test

Společná část – didaktický test	Počet
Personální zajištění zkoušky	
zadavatelé nesplňují předpoklady pro výkon dané funkce	2
Organizace a průběh zkoušky	
předání Matematických, fyzikálních a chemických tabulek mezi žáky	1
didaktický test z matematiky nebyl zahájen ve stanovenou dobu	1
Rádné vedení dokumentace ke zkoušce	
nedodržení termínu jmenování zadavatelů a hodnotitelů zkoušek	2

Při realizaci **didaktického testu** společné části maturitní zkoušky bylo zjištěno celkem 6 porušení právních předpisů.

V personálním zajištění zkoušky byla zjištěna 2 porušení. Ve dvou školách byli jmenováni zadavatelé, kteří nesplňují předpoklad pro výkon dané funkce – měli kvalifikaci v příslušném oboru nebo ve školním roce 2014/2015 vyučovali předmět, který zadávali.

V organizaci a průběhu didaktického testu byla shledána 2 porušení. V jednom případě ukončil zadavatel didaktického testu z matematiky úvodní administraci o pět minut dříve, než bylo stanoveno v jednotném zkušebním schématu daném Sdělením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy čj. MSMT-861/2015-1, ze dne 12. ledna 2015, kterým se určuje časový rozvrh konání didaktických testů a písemných prací společné části maturitní zkoušky v jarním zkušebním období roku 2014 (viz § 3 a § 11 odst. 6 vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů). V druhém případě došlo při didaktickém testu z matematiky k předání Matematických, fyzikálních a chemických tabulek mezi žáky, přestože každý žák měl své vlastní povolené pomůcky. Toto nestandardní jednání obou žáků zadavatelka v průběhu zkoušky nezaregistrovala.

Ve dvou případech bylo zaznamenáno porušení v **řádném vedení dokumentace ke zkoušce**. V prvním případě jmenoval ředitel zadavatele zkoušek konaných formou didaktického testu a písemné práce a hodnotitelů písemných prací pro všechny realizované zkoušky až 30. dubna 2015, což bylo v rozporu s požadavkem právního předpisu (jmenování mělo proběhnout dříve než jeden měsíc před termínem konání didaktických testů). Také druhé porušení se týkalo nedodržení termínu jmenování u dvou zadavatelů.

Tabulka č. 2 Porušení právních předpisů ve společné části MZ – písemná práce

Společná část – písemná práce	Počet
Personální podmínky	
zadavatelé nesplňují předpoklady pro výkon dané funkce	1
hodnotitel nesplňuje předpoklady pro výkon funkce	1
Organizace a průběh zkoušky	
dřívější zahájení písemné práce	2
Řádné vedení dokumentace ke zkoušce	
nedodržení termínu jmenování zadavatelů a hodnotitelů zkoušek	2

Během písemných prací společné části maturitní zkoušky bylo zjištěno 6 porušení právních předpisů.

V **personálním zajištění zkoušky** byla zaznamenána 2 porušení. V jedné škole byli jmenováni zadavatelé, kteří nesplňovali předpoklad pro výkon dané funkce – měli kvalifikaci v příslušném oboru nebo ve školním roce 2014/2015 vyučovali předmět, který zadávali. V druhé škole nesplňoval jeden hodnotitel podmínky k výkonu činnosti učitele všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy.

V **organizaci a průběhu zkoušky** byla zjištěna 2 porušení právních předpisů. V obou případech se jednalo o dřívější zahájení písemné práce z anglického, resp. španělského jazyka než bylo stanoveno v jednotném zkušebním schématu.

V **řádném vedení dokumentace ke zkoušce** byla zaznamenána 2 porušení. Stejně jako u didaktického testu se porušení týkala nedodržení termínu jmenování zadavatelů a hodnotitelů zkoušek.

Tabulka č. 3 Porušení právních předpisů ve společné části MZ – ústní zkouška před zkušební maturitní komisí

Společná část – ústní zkouška před zkušební maturitní komisí	Počet
Stanovení a zveřejnění obsahu zkoušky – školní seznam literárních děl, témata pro zpracování školních zkušebních úloh	
nedodržení termínu pro zveřejnění témat ke zkoušce z anglického jazyka	1

Při **ústní zkoušce** společné části maturitní zkoušky bylo zjištěno jedno porušení právních předpisů při **stanovení a zveřejnění obsahu ústní zkoušky**. V jedné škole nebyla do 31. října 2014 zpřístupněna žákům témata pro zpracování školních zkušebních úloh z anglického jazyka.

1.2.2 Hlavní zjištění v oblasti profilové části maturitní zkoušky

Při profilové části maturitní zkoušky kontrolovali školní inspektoři dodržování právních předpisů u podmínek a průběhu maturitních prací a jejich obhajob před zkušební maturitní komisí, u ústních zkoušek a u písemných a praktických zkoušek. Porušení právních předpisů byla zjištěna u ústní, písemné a praktické zkoušky.

Tabulka č. 4 Porušení právních předpisů v profilové části MZ – ústní zkouška před zkušební maturitní komisí

Profilová část – ústní zkouška před zkušební maturitní komisí	Počet
Stanovení a zveřejnění obsahu zkoušky – témata	
pozdní zveřejnění nabídky povinných a nepovinných zkoušek, včetně formy a témat těchto zkoušek	1
nabídka povinných zkoušek, včetně formy a témat nebyla zveřejněna	1
Organizace a průběh zkoušky	
chybějící písemné posudky maturitní práce	1
Hodnocení zkoušek	
nestanovení způsobu hodnocení zkoušky	1

Při kontrole **ústní zkoušky** profilové části maturitní zkoušky byla zjištěna 4 porušení právních předpisů. Ve **stanovení a zveřejnění obsahu zkoušek – témat** byla zaznamenána 2 porušení. V jednom případě nebyla zveřejněna nabídka povinných zkoušek, včetně formy a témat těchto zkoušek na veřejně přístupném místě ve škole, ani způsobem umožňujícím dálkový přístup. Dále ředitel školy neurčil v zákonném termínu nabídku nepovinných zkoušek pro jarní a podzimní zkušební období roku 2015. Ve druhém případě nesplnil ředitel školy požadavek zveřejnit nabídku zkoušek, jejich forem a témat nejpozději 7 měsíců před konáním první zkoušky profilové části maturitní zkoušky.

Jedno porušení právních předpisů bylo shledáno **v organizaci a průběhu ústní zkoušky** profilové části MZ. Při ústní zkoušce z předmětu umění a kultura byla obhajována maturitní práce, jejíž hodnocení se stalo součástí hodnocení ústní zkoušky. Bylo zjištěno, že ředitel školy neurčil zadání maturitní práce s náležitostmi dle § 15 odst. 1 vyhlášky č. 177/2009 Sb. ani neurčil vedoucího a oponenta maturitní práce dle § 15 odst. 4 vyhlášky č. 177/2009 Sb., takže k maturitním pracím nebyly zpracovány písemné posudky vedoucího a oponenta.

V oblasti **hodnocení zkoušek** bylo zaznamenáno také jedno porušení právních předpisů. V jednom případě ředitel školy nenavrhoval způsob hodnocení zkoušky profilové části maturitní zkoušky z ekonomiky a způsob hodnocení zkoušky nebyl komisí nejpozději před započítáním zkoušky schválen.

Tabulka č. 5 Porušení právních předpisů v profilové části MZ – písemná zkouška

Profilová část – písemná zkouška	Počet
Stanovení termínů zkoušky	
nedodržení termínu zveřejnění nabídky povinných a nepovinných zkoušek	1

Při kontrole **písemné zkoušky** profilové části maturitní zkoušky bylo zaznamenáno jedno porušení právních předpisů, týkalo se **stanovení termínů zkoušky**. V jedné škole byla zveřejněna nabídka povinných a nepovinných zkoušek, včetně formy a témat těchto zkoušek, dne 12. listopadu 2014. Vzhledem k tomu, že se první profilová zkouška konala z anglického jazyka formou písemné zkoušky dne 1. dubna 2015, došlo k porušení § 79 odst. 3 školského zákona, podle kterého zveřejní ředitel školy nabídku povinných a nepovinných zkoušek profilové části maturitní zkoušky nejpozději 7 měsíců před konáním první zkoušky profilové části maturitní zkoušky.

Tabulka č. 6 Porušení právních předpisů v profilové části MZ – praktická zkouška

Profilová část – praktická zkouška	Počet
Organizace a průběh zkoušky	
delší doba na zpracování praktické zkoušky	1

Při **praktické zkoušce** profilové části maturitní zkoušky bylo zjištěno jedno porušení právních předpisů, a to v **organizaci a průběhu zkoušky**. Ředitel školy rozhodl o konání jedné ze zkoušek profilové části maturitní zkoušky formou praktické zkoušky. Téma této zkoušky (*Podnikatelský záměr*) bylo žákům zadáno před 1. dubnem 2015. Žáci mohli zadané téma zpracovávat více než 3 dny, čímž byl porušen § 18 odst. 2 vyhlášky č. 177/2009 Sb., podle kterého může žák konat praktickou zkoušku nejdéle 3 dny.

2 Podzimní zkušební období

2.1 Vzorek škol

V podzimním zkušebním období 2015 bylo kontrolováno **68 středních škol**, z toho 60 středních škol s obory odborného vzdělávání a 8 gymnázií. Ve větší míře byly kontrolovány školy v krajích Královéhradeckém, Plzeňském, Jihočeském a v Praze, naopak v menší míře školy v Ústeckém, Karlovarském a Libereckém kraji.

Podobně jako v jarním zkušebním období dodalo Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání ČŠI seznam škol, v nichž byly při realizaci maturitní zkoušky v předcházejících zkušebních obdobích zaznamenány indicie možného porušení právních předpisů. V seznamu bylo celkem 26 škol. V těchto školách pracovníci ČŠI kontrolovali organizační a personální podmínky a průběh didaktických testů a písemných prací ve společné části maturitní zkoušky, případně také ústních zkoušek společné i profilové části maturitní zkoušky.

Dále byly do inspekční činnosti zařazeny školy, ve kterých byly zjištěny nedostatky při předchozí inspekční činnosti v souvislosti s výsledky vzdělávání. V těchto školách byly kontrolovány jednotlivé zkoušky společné a profilové části maturitní zkoušky.

2.2 Hlavní zjištění

ČŠI zjistila při kontrole maturitní zkoušky v podzimním zkušebním období 2015 **poměrně nízký počet porušení právních předpisů**, která **neměla výraznější dopad** na průběh maturitní zkoušky. Celkem bylo zjištěno 8 porušení právních předpisů ve 3 školách. Zejména se však potvrdilo, že **kontrola ČŠI měla** stejně jako v minulých zkušebních obdobích **výrazně preventivní účinek**.

Vzhledem k tomu, že v podzimním zkušebním období 2015 bylo zjištěno malé množství porušení právních předpisů, jsou uvedena souhrnně v jedné tabulce.

Tabulka č. 7 Porušení právních předpisů v podzimním zkušebním období 2015

Společná část – ústní zkouška před zkušební maturitní komisí	Počet
Personální zajištění zkoušky	
nedodržení termínu pro jmenování předsedy maturitní komise	2
nedodržení termínu jmenování členů maturitní komise	1
Profilová část – maturitní práce a její obhajoba před zkušební maturitní komisí	Počet
Stanovení termínů zkoušky	
posudky nepředány žákovi v zákonném termínu	1
Profilová část – ústní zkouška před zkušební maturitní komisí	Počet
Stanovení a zveřejnění obsahu zkoušky – témata	
vyšší počet témat	1
Personální zajištění zkoušky	
nedodržení termínu pro jmenování předsedy maturitní komise	2
nedodržení termínu jmenování členů maturitní komise	1

Při kontrole **ústní zkoušky společné části maturitní zkoušky** byla zjištěna tři porušení právních předpisů u personálního zajištění zkoušky. Ve dvou školách byl předseda zkušební maturitní komise jmenován krajským úřadem 4. září 2015, přitom krajský úřad má informovat ředitele školy a předsedu zkušební maturitní komise nejpozději do 30. června. V jedné škole ředitelka školy jmenovala místopředsedy a další členy zkušební maturitní komise pro podzimní zkušební období a hodnotitele ústních zkoušek společné části maturitní zkoušky po termínu stanoveném prováděcím právním předpisem.

Při kontrole **maturitní práce a její obhajoby** v profilové části maturitní zkoušky bylo zaznamenáno jedno porušení právních předpisů. Při kontrole dokumentace bylo zjištěno, že posudky od vedoucího a oponenta maturitní práce nebyly žákovi předány nejpozději 14 dní před termínem obhajoby.

U **ústní zkoušky profilové části maturitní zkoušky** byla při kontrole zjištěna čtyři porušení právních předpisů. V jedné škole zveřejnila ředitelka školy pro zkoušku z biologie konanou ústní formou 26 otázek obsahujících 52 témat, ačkoliv právní předpis dovoluje 20–30 témat. Ve stejné škole jmenovala ředitelka školy místopředsedy a další členy zkušební maturitní komise pro podzimní zkušební období a hodnotitele ústních zkoušek po termínu stanoveném prováděcím právním předpisem. Ve dvou školách byl předseda komise pozdě jmenován krajským úřadem.

Závěr

Při kontrole maturitní zkoušky v jarním a podzimním zkušebním období 2015 nebyl zjištěn nijak vysoký počet porušení právních předpisů. Tato porušení byla spíše formálního charakteru bez zásadnějšího dopadu na průběh maturitní zkoušky.

Celkem bylo při kontrolách maturitní zkoušky **v jarním a podzimním zkušebním období 2015 zjištěno porušení právních předpisů v 17 školách** (5 gymnázií a 12 SŠ SOV), tj. v 7,9 % z celkového počtu navštívených škol.

Ze seznamů škol poskytnutých ze strany Centra bylo porušení právních předpisů zjištěno v 10 školách. Náznaky, které nasvědčovaly možným porušením právních předpisů v předcházejících obdobích, se do určité míry potvrdily.

Podle krajského členění byla zjištěna čtyři porušení právních předpisů v Ústeckém kraji a tři v kraji Jihočeském a Plzeňském. V Jihomoravském a Olomouckém kraji došlo k porušením ve dvou školách, ve Středočeském, Karlovarském kraji a Praze pak v jedné škole. V ostatních krajích nebylo zjištěno ani jedno porušení.

Mezi školami zřizovanými kraji a soukromými subjekty nebyl zjištěn téměř žádný rozdíl v počtu porušení právních předpisů. Škol zřizovaných kraji, ve kterých bylo zjištěno porušení, bylo 7,5 % a soukromých škol s porušením 8,7 %.

Celkový počet porušení právních předpisů činil 27, z toho 16 ve společné části maturitní zkoušky a 11 v profilové části maturitní zkoušky. V gymnáziích bylo zjištěno 8 porušení a v SŠ SOV 19 porušení.

Výstupem z provedených kontrol byl vždy protokol o kontrole, který kromě jednotlivých škol zaslala Česká školní inspekce také jejich **zřizovatelům k případné realizaci dalších opatření**.

Tematická zpráva

**Kontrola ve školských poradenských zařízeních zaměřená na udělování
odborných posudků pro přiznání uzpůsobení podmínek pro konání
maturitní zkoušky ve školním roce 2014/2015**



Praha, školní rok 2014/2015

Obsah

Úvod.....	3
1 Vzorek škol	3
2 Hlavní zjištění	4
2.1 Zjišťovací část	4
2.2 Kontrolní část	5
Závěr a doporučení.....	7

Úvod

Česká školní inspekce realizovala v termínu od 18. června do 22. srpna 2015 **inspekční činnost ve školských poradenských zařízeních** (dále „ŠPZ“), tedy v pedagogicko-psychologických poradnách (dále „PPP“) a speciálně pedagogických centrech (dále „SPC“).

Předmětem inspekční činnosti bylo **získání informací o udělování odborných posudků žákům se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním pro přiznání uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky (dále „PUP MZ“) ve školním roce 2014/2015 za podmínek odpovídajících jejich vzdělávacím potřebám**. Šetření se týkalo výhradně odborných posudků SPUO-1, které jsou přiznávány žákům se specifickými poruchami učení 1. stupně. Vzhledem k nárůstu těchto posudků v posledních letech a vzhledem k tomu, že část žáků před vystavením posudku ze strany ŠPZ nebyla dlouhodobými klienty těchto poradenských zařízení, vyvstalo podezření, že institut posudků SPUO-1 může být některými žáky zneužíván (uzpůsobení MZ v oblasti SPUO-1 spočívá v navýšení časové dotace na písemnou zkoušku a na přípravu k ústní zkoušce o 25 % a v možnosti využít kompenzační pomůcky).

Dle přílohy č. 2 k vyhlášce č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších úprav jsou žáci s daným typem postižení popisováni takto: *Skupina 1 (SPUO-1) – žáci se specifickou poruchou učení (konkrétně se jedná o dyslexii, dysgrafii, dysortografii či jejich kombinace), žáci s dyspraxií, žáci s narušenou komunikační schopností (např. dyslalie, balbuties, breptavost, dysartie), žáci, kteří nemohou produkovat řeč po zvukové stránce (sluchová percepce a psaní nejsou znemožněny, ani omezeny), žáci dlouhodobě nemocní a/nebo žáci s lehčími zdravotními poruchami popsanými v doporučení školského poradenského zařízení (poruchy pozornosti, projevy hyperaktivity, hypoaktivity, impulzivity apod.). Žáci mají obtíže se čtením běžného textu (bez úprav) a se psaním (jak po fyzické, tak po jazykové stránce); pracují se zkušební dokumentací bez úprav (po formální ani obsahové stránce se neliší od zkušební dokumentace pro žáky běžné populace).*

Dále byla **předmětem inspekční činnosti kontrola dodržování § 20 odst. 4 vyhlášky č. 177/2009 Sb.**, o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších úprav **při vystavování odborných posudků** žákům s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky podle přílohy č. 2, bodu 5 písm. a) skupiny 1 (SPUO-1), plnění povinností ředitele školského poradenského zařízení dle ustanovení § 164 odst. 1 školského zákona, dodržování § 1 odst. 3 a 5, § 4 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů a dodržování § 6 odst. 8, § 9 odst. 3 a vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Výstupem z provedených kontrol byl vždy protokol o kontrole, souhrnné výstupy prezentuje tato tematická zpráva.

1 Vzorek škol

Ve školním roce 2014/2015 působilo v České republice **celkem 151 ŠPZ** (40 PPP, 107 SPC a 4 sloučená zařízení PPP a SPC).

Během sledovaného období byla inspekční činnost provedena v **69 ŠPZ** (37 PPP, 29 SPC, 3 sloučená zařízení PPP a SPC), která byla **vybrána na základě návrhů Centra**

pro zjišťování výsledků vzdělávání. V těchto zařízeních byla kontrolována všechna pracoviště, tedy jak kmenová, tak detašovaná, která fungují zejména u PPP. Z PPP se v posledních letech stala často krajská zařízení s jedním ředitelstvím, ovšem se zachováním původní sítě pracovišť tak, aby byla zajištěna dostupnost pro klienty.

2 Hlavní zjištění

2.1 Zjišťovací část

Česká školní inspekce **zjišťovala** ve školských poradenských zařízeních **celkový počet vyšetření** za účelem vydání posudků pro PUP MZ vydaných žákům posledního ročníku středních škol (dále „SŠ“) a také **počet těchto posudků**.

Pro maturitní zkoušku ve školním roce 2014/2015 bylo **provedeno** v kontrolovaných zařízeních **4 920 vyšetření** za účelem vydání posudků pro PUP MZ žákům posledního ročníku SŠ, což bylo průměrně necelých 61 vyšetření na jedno pracoviště. Celkem bylo žákům posledního ročníku SŠ **vydáno 4 561 posudků** pro PUP MZ (pouze SPUO 1), jde tedy průměrně o necelých 56 posudků na jedno pracoviště. **V naprosté většině** byly **posudky** pro PUP MZ **vydávány v PPP** a sloučených PPP a SPC (97 %). Počty vydaných posudků je třeba také posuzovat i z hlediska celkového počtu žáků konajících maturitní zkoušku. V jarním zkušebním období 2015 bylo k maturitní zkoušce přihláшено cca 74 700 žáků a konalo ji přes 65 000 žáků.

Pro srovnání lze uvést, že v **předchozím školním roce 2013/2014 vydala ŠPZ** za celý rok celkem **3 435 posudků** pro PUP MZ (ve většině případů šlo o SPUO-1, v uvedeném čísle jsou však zahrnuty také posudky pro SPUO-2, kterých je ovšem minimum). V oblasti vydávání posudků pro PUP MZ je tedy patrná **vzrůstající tendence**, což může naznačovat **potenciální problémy v rámci obsahu a relevance vydávaných posudků**. Tento druh posouzení však není v kompetenci České školní inspekce, a je tedy třeba, aby se touto hypotézou podrobněji zabýval Národní ústav pro vzdělávání.

Žáci, kterým byl **vydán posudek** pro PUP MZ v **posledním ročníku SŠ**, **neřešili své zdravotní postižení/znevýhodnění v průběhu studia**, jak by bylo optimální, ale až v **závěrečném ročníku studia** v souvislosti s možnými úlevami při maturitní zkoušce. Celkem 7,3 % žáků posledního ročníku SŠ, kteří byli vyšetřeni za účelem vydání posudku k PUP MZ, pak tento posudek nezískalo.

Podle výpovědí ředitelů ŠPZ je přibližně v devíti desetinách těchto zařízení problematika vydávání posudků pro PUP projednávána na poradách, ve stejném podílu zařízení jeho ředitel vydávání posudků pro PUP kontroluje. Ředitelé přijímají opatření na základě výsledků kontroly vydávání posudků v 15,9 % zařízení, opatření nepřijímají v 8,7 % a v 75,4 % zařízení nebylo potřeba na základě provedené kontroly opatření přijímat.

Tabulka č. 1 Obsah posudků pro PUP (podíl ŠPZ v %)

Položky	podíl
Posudky obsahují údaje o zařazení žáka do příslušné kategorie a typu a míry vzdělávacích potřeb	100,0
Posudky obsahují výčet kompenzačních pomůcek, specifikaci případné asistence nebo tlumočnické potřeby	94,0
Posudky obsahují popis úprav hodnocení písemného nebo ústního projevu žáka	92,8

Ve všech kontrolovaných zařízeních bylo zjištěno, že posudky obsahují údaje o zařazení žáka do příslušné kategorie a typu a míry vzdělávacích potřeb. V naprosté většině zařízení obsahují

posudky výčet kompenzačních pomůcek, specifikaci případné asistence nebo tlumočnické potřeby (94 %) a popis úprav hodnocení písemného nebo ústního projevu žáka (92,8 %).

2.2 Kontrolní část

Česká školní inspekce primárně **kontrolovala udělování odborných posudků pro PUP MZ**, dále byla kontrola zaměřena na **informovanost žáků a zákonných zástupců**, na **zprávy z vyšetření a doporučení** a na **vedení dokumentace**.

Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších úprav v § 20, odst. 4 uvádí: „*Podmínky pro konání maturitní zkoušky se upraví žákovi vždy, pokud z posudku vyplývá, že zdravotní postižení nebo zdravotní znevýhodnění trvá k termínu odevzdání přihlášky déle než jeden rok.*“

Z této **formulace** tedy **nevyplývá**, že **žák žádající o uzpůsobení MZ musí být v evidenci daného ŠPZ déle než rok**, ale vyplývá z ní **pouze to**, že **poradenský pracovník** v rámci své diagnostiky **identifikoval obtíže**, které prokazatelně **trvají déle než rok**. **S ohledem na tuto skutečnost tedy nebylo zjištěno žádné neoprávněné vydání posudku**, to znamená, že žáci sice nebyli v předcházejícím období svého vzdělávání na SŠ v evidenci ŠPZ, ale jejich obtíže identifikované poradenským zařízením měly dle jejich posouzení dlouhodobý charakter. V této souvislosti je však na místě zvážit, zda by v takových situacích neměla být **stanovena povinná konzultace mezi ŠPZ a školou** tak, aby **pro určení skutečné šíře problémů žáka** mělo ŠPZ k dispozici **další podpůrné informace**, jako jsou např. žákovské práce, a nemuselo se rozhodovat **jen na základě jednorázového posouzení** stavu klienta v momentě jeho návštěvy ŠPZ.

Porušení lhůty pro vystavení posudku pro žáky SPUO-1 (minimálně 1 rok v péči ŠPZ) bylo zjištěno v **5 zařízeních** (4 PPP a 1 sloučené PPP a SPC).

Tabulka č. 2 Porušení v oblasti informovanosti žáků a zákonných zástupců

Položky	počet zařízení	PPP	SPC	sloučené PPP a SPC
porušení v oblasti informovanosti žáků a zák. zástupců	7	6	0	1
Oblasti porušení				
žák/zák. zástupce nebyl informován o všech podstatných náležitostech poskytované poradenské služby (§ 1 odst. 3 písm. a)	6	5	0	1
žák/zák. zástupce nebyl informován o prospěchu, důsledcích i možných následcích, pokud tato služba nebude poskytnuta (§ 1 odst. 3 písm. b)	6	5	0	1
žák/zák. zástupce nebyl informován o právech a povinnostech spojených s poskytováním poradenských služeb (§ 1 odst. 3 písm. c)	5	4	0	1

Porušení právních předpisů v oblasti **informovanosti** žáků a zákonných zástupců bylo zjištěno v **7 zařízeních** (10,1 % z kontrolovaných zařízení). Porušení byla zaznamenána v 6 PPP a 1 sloučeném PPP a SPC. V 6 zařízeních nebyl žák či jeho zákonný zástupce informován o všech podstatných náležitostech poskytované poradenské služby (§ 1 odst. 3 písm. a) vyhlášky 72/2005 Sb.). Ve stejném počtu zařízení nebyl žák či jeho zákonný zástupce informován o právech a povinnostech spojených s poskytováním poradenských služeb (§ 1 odst. 3 písm. b). V 5 zařízeních nebyl žák či jeho zákonný zástupce informován o prospěchu, důsledcích i možných následcích, pokud poradenská služba nebude poskytnuta (§ 1 odst. 3 písm. c).

Součástí vydaného posudku je souhlas žáka s vydaným posudkem následujícího znění: „Potvrzuji, že souhlasím se zařazením do uvedené kategorie a skupiny a s uvedeným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky. Důsledkům z toho vyplývajícím rozumím. Souhlasím s tím, aby údaje z posudku byly zpřístupněny orgánům zajišťujícím maturitní zkoušku dle zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění.“

Formulace tohoto souhlasu žáka obsahově nenahrazuje informaci, kterou v souvislosti s daným vyšetřením musí dostat v souladu s § 1 odst. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších úprav.

Tabulka č. 3 Porušení v oblasti zpráv z vyšetření a doporučení

Položky	počet zařízení	PPP	SPC	sloučené PPP a SPC
porušení v oblasti zpráv z vyšetření a doporučení	10	8	2	0
Oblasti porušení				
výsledkem psychologické nebo speciálně pedagogické diagnostiky nebyla zpráva z vyšetření a doporučení obsahující návrhy úprav ve vzdělávání žáka	2	2	0	0
při vydání zprávy a doporučení nebyl žák/zák. zástupce informován o obsahu doporučení způsobem srozumitelným pro nejširší možný okruh osob	7	5	2	0
žák/zák. zástupce nepotvrdil svým podpisem, že doporučení s ním bylo projednáno, že porozuměl jeho povaze a obsahu	5	3	2	0
zpráva a doporučení nebyly vydány nejpozději do 30 dnů ode dne ukončení vyšetření	4	3	1	0
doporučení není platné po dobu odpovídající jeho účelu	1	1	0	0

Při kontrole bylo **porušení právních předpisů** v oblasti **zpráv z vyšetření a doporučení** (§ 1 odst. 5 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších úprav) zjištěno v **10 zařízeních** (8 PPP a 2 SPC), což představovalo 14,5 % z kontrolovaných zařízení.

Nejčastěji (v 7 zařízeních) **nebyl** žák či zákonný zástupce **informován** o obsahu doporučení **způsobem srozumitelným pro nejširší možný okruh osob**, v 5 zařízeních žák či zákonný zástupce **nepotvrdil** svým **podpisem**, že **doporučení s ním bylo projednáno a porozuměl** jeho povaze a obsahu. Zpráva a doporučení **nebyly vydány nejpozději do 30 dnů** ode dne ukončení vyšetření ve 4 zařízeních. Někteří ředitelé ŠPZ **zdůvodňovali** tento **nedostatek časovou posloupností**, která vyplývá z platnosti posudku a termínem konání MZ (zejména jde o náhradní termíny). Ve 2 zařízeních **nebyla výsledkem** psychologické nebo speciálně pedagogické diagnostiky **zpráva z vyšetření a doporučení obsahující návrhy úprav** ve vzdělávání žáka. Důvodem je to, že pracovníci ŠPZ považují vydaný posudek za druh zprávy z vyšetření a doporučení vztahující se k průběhu MZ jsou v něm uvedena. Další zpracovávanou zprávu a doporučení považují proto za duplicitní a nadbytečné. V jednom zařízení bylo zjištěno, že doporučení není platné po dobu odpovídající jeho účelu.

Tabulka č. 4 Porušení v oblasti dokumentace

Položky	počet zařízení	PPP	SPC	sloučené PPP a SPC
porušení v oblasti dokumentace	5	5	0	0
V jakých oblastech bylo zjištěno porušení?				
dokumentace o žádostech o poskytnutí poradenské služby, o odmítnutí nebo přerušení poskytování poradenské služby (§ 4 odst. 1 písm. a)	3	3	0	0
dokumentace o vyšetření, jeho výsledcích a poskytnuté péči individuální i skupinové (§ 4 odst. 1 písm. b)	1	1	0	0
dokumentace o poskytnutí informace podle § 1 odst. 3 a potvrzení podle § 1 odst. 5 věty čtvrté (§ 4 odst. 1 písm. c)	4	4	0	0
dokumentace o spolupráci se školami a školskými zařízeními (§ 4 odst. 1 písm. d)	0	0	0	0

V oblasti **dokumentace** (§ 4 odst. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších úprav) bylo zjištěno **porušení právních předpisů v 5 zařízeních** (všechna byla v PPP). Ve 4 zařízeních nebyla dokumentace o poskytnutí informace podle § 1 odst. 3 a potvrzení podle § 1 odst. 5 věty čtvrté v souladu s právními předpisy. Ve 3 zařízeních bylo zjištěno porušení ve vedení dokumentace o žádostech o poskytnutí poradenské služby, o odmítnutí nebo přerušení poskytování poradenské služby. Porušení ve vedení dokumentace o vyšetření, jeho výsledcích a poskytnuté péči individuální i skupinové bylo zjištěno v 1 zařízení. K žádnému porušení právních předpisů nedošlo ve vedení dokumentace o spolupráci se školami a školskými zařízeními.

Kontrola proběhla také v oblasti **sledování a vyhodnocování stanovených postupů v individuálním vzdělávacím plánu**. Pro ŠPZ, zejména pro PPP, představuje vyhodnocování IVP dvakrát ročně vzhledem k počtu IVP a počtu pracovníků ŠPZ časový problém.

Závěr a doporučení

Česká školní inspekce **zjišťovala celkové počty vyšetření za účelem vydání posudků a počet posudků pro přiznání uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky žákům posledního ročníku SŠ**. Bylo zjištěno, že pro maturitní zkoušku ve školním roce 2014/2015 bylo provedeno 4 920 vyšetření za účelem vydání posudků pro PUP MZ žákům posledního ročníku SŠ. Celkem bylo žákům posledního ročníku SŠ vydáno 4 561 posudků pro PUP MZ. **Vzhledem k formulaci ustanovení v § 20 odst. 4 vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších úprav nebylo zjištěno žádné neoprávněné vydání posudku**. S ohledem na vzrůstající počet vydaných posudků pro PUP MZ ve srovnání s celkovým počtem těchto posudků vydaných ve školním roce 2013/2014 však **Česká školní inspekce doporučuje, aby se obsahem a relevancí těchto posudků zabýval Národní ústav pro vzdělávání**.

Česká školní inspekce dále **doporučuje** zvážit, zda by v takových případech neměla být **ŠPZ nařízena povinná konzultace se školou**, včetně analýzy žakovských prací, neboť **z jednorázového vyšetření bez dalších podkladů jde jen obtížně určit skutečnou relevantnost problémů žáka**.

Česká školní inspekce **doporučuje také sjednocení terminologie vyhlášek** vztahujících se k činnosti ŠPZ (vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších úprav stanovuje ŠPZ povinnost vydávat žákům *zprávy a doporučení* pro školy, zatímco vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších

podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších úprav stanovuje vydání *posudku*).

Při kontrole udělování odborných posudků žákům se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním pro přiznání uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky ve školním roce 2014/2015 byl **zjištěn poměrně značný počet porušení právních předpisů**, byť různé závažnosti. Celkem bylo zjištěno 27 porušení právních předpisů, z toho 23 porušení bylo zaznamenáno v PPP, 2 porušení v SPC a 2 porušení ve sloučených PPP a SPC.

Za **zásadní porušení** jsou považována ta, která se **týkají informovanosti žáků a zákonných zástupců** (§ 1 odst. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších úprav). Tato porušení právních předpisů byla zjištěna v 17 školských poradenských zařízeních (13 PPP, 2 SPC a 2 sloučená PPP a SPC), tj. v 24,6 % kontrolovaných školských poradenských zařízení.

Česká školní inspekce **doporučuje také zvážit sjednocení struktury PPP v krajích** tak, aby **nadřazeným a kontrolním orgánem** pro všechna pracoviště PPP či přímo pro jednotlivé PPP bylo **jedno krajské zařízení**.

Tematická zpráva

Kvalita vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách



Praha, školní rok 2014/2015

Obsah

Úvod	3
1 Zjištění	4
1.1 Dotazník pro ředitele školy.....	4
1.2 Dotazník pro výchovného poradce	6
1.3 Dotazník pro učitele.....	7
1.4 Dotazník pro žáka	14
1.5 Hospitace	18
Závěry	25

Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu o kvalitě vzdělávání žáků v základních školách ve vyloučených lokalitách, která je výstupem tematicky orientované inspekční činnosti provedené v souladu s Plánem hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2014/2015. Inspekční činnost byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a) až d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, její příprava a vyhodnocení byly provedeny ve spolupráci s Ústavem výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Tematická inspekční činnost byla realizována ve dnech od 30. března do 29. května 2015. Celkově bylo inspektováno 11 základních škol ve vyloučených lokalitách¹ a 10 srovnávacích základních škol (školy mimo vyloučené lokality)². Cílem šetření bylo posouzení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání žáků ve školách nacházejících se ve vyloučených lokalitách a porovnání těchto zjištění se zjištěními ze srovnávacích škol. Inspekční pracovníci České školní inspekce vedle standardních inspekčních formulářů, do nichž se zaznamenávají jednotlivé sledované oblasti, využívali při hospitacích v 6. a 8. ročníku také specifický hospitační arch. Současně byl žákům v hospitovaných hodinách v těchto ročnících zadáván dotazník. Dotazníky byly zadány také řediteli školy, výchovným poradcům a všem učitelům školy. Všechny dotazníky byly vyplňovány prostřednictvím elektronické ankety v systému InspIS DATA. Členy inspekčních týmů byly také přizvané osoby – odborníci na rovné příležitosti. S ohledem na velikost výběrového souboru je však třeba závěry z této inspekční činnosti považovat pouze za dílčí kvalitativní výpověď, která má posloužit zejména jako inspirace pro další činnosti a aktivity směřující k podpoře vzdělávání ve vyloučených lokalitách.

Jako sociální vyloučení je označován proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců či komunitě výrazně znesnadňován či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit majoritní společnosti. Riziko sociálního vyloučení se zvyšuje v případech jedinců a skupin, u kterých se kumulují výše uvedené, popř. některé další faktory. Sociální vyloučení je často spojeno a projevuje se zejména (nikoli však pouze): prostorovým vyloučením (jedinci a skupiny postižené sociálním vyloučením často žijí v uzavřených a/nebo izolovaných lokalitách s nízkou úrovní bydlení a nedostatečnou občanskou vybaveností), symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací (zevšeobecnujícím přisuzováním negativních vlastností) jedinců či skupin, nízkou mírou vzdělanosti a ztíženou možností tuto nevýhodu překonat, ztíženým přístupem k legálním formám výdělečné činnosti, závislostí na sociálních dávkách a s tím spojenou materiální chudobou, rizikovým životním stylem, špatnými hygienickými poměry a s nimi souvisejícím horším zdravotním stavem, životními strategiemi orientovanými na přítomnost, uzavřeným ekonomickým systémem vyznačujícím se častým zastavováním majetku a půjčováním peněz na vysoký úrok (lichva a tzv. rychlé půjčky), větším potenciálem výskytu sociálně patologických jevů (např. alkoholismu, narkomanie či gamblerství) a kriminality (zvýšeným rizikem stát se pachatelem, ale i obětí trestné činnosti), sníženou sociokulturní kompetencí (např. jazykovou bariérou, nezkušeností či neznalostí vlastních práv a povinností).³

¹ Okres Kutná Hora, Prachatice, Sokolov, Chomutov, Most, Česká Lípa, Jablonec nad Nisou, Brno (vždy po 1 škole), Ostrava-město (3 školy).

² Okres Příbram, Plzeň, Teplice, Sokolov, Hradec Králové, Ústí nad Orlicí, Vyškov, Olomouc, Kroměříž, Ostrava-město.

³ Definice vyloučené lokality je převzata z: <http://www.esfcr.cz/mapa/pojmy.html>

Pro účely tohoto šetření byl za sociokulturně znevýhodněného žáka považován takový žák, který žije v prostředí, jež splňuje alespoň tři z následujících kritérií: alespoň jeden rodič je nezaměstnaný; nejvyšší ukončené vzdělání alespoň jednoho z rodičů je základní; nestandardní bytové a hygienické podmínky (např. žák nemá vyhrazené místo na učení, nemá vlastní postel, v bytě není zavedena elektrická přípojka); vyučovací jazyk školy je jiný než jazyk, kterým hovoří dítě doma.⁴

1 Zjištění

Zjištění z tematické inspekční činnosti ve vyloučených lokalitách byla srovnávána s údaji z dalších inspektovaných škol mimo vyloučené lokality, které jsou označeny jako srovnávací. Některé formuláře nebyly ve srovnávacích školách zadány, neboť bylo možné příslušné informace získat z jiných dostupných zdrojů (např. šetření PISA 2012⁵, výzkum CLoSE⁶ a další) a nezatěžovat tak školy dalšími požadavky. Šlo o dotazník pro ředitele školy, dotazník pro žáky a hospitační záznam.

1.1 Dotazník pro ředitele školy

Ředitelé ve vyloučených lokalitách obdrželi dotazník, který se zaměřoval na několik oblastí souvisejících s jejich školou. Šlo např. o existenci omezení, která ovlivňují výuku v jejich škole, spolupráci s rodiči, kvalitu učitelů či postoje zřizovatele k jejich škole.

Skutečnosti omezující výuku

Ředitelé škol ve vyloučených lokalitách byli dotázáni, jakými skutečnostmi z hlediska podmínek je v jejich škole omezována výuka. Nejméně výuku omezuje nedostatek aprobovaných učitelů českého jazyka a matematiky a počítačové vybavení, včetně výukových programů a připojení k internetu. V těchto oblastech uvedlo 60 % a více ředitelů, že těmito skutečnostmi nejsou vůbec omezováni. Naopak nejčastěji jmenovali ředitelé jako omezující nedostatek aprobovaných učitelů dalších předmětů, nedostatek či nevhodnost výukových materiálů (např. učebnic) a laboratorního vybavení a nedostatečné či nevhodné vytápění, ventilace či osvětlení (přesto tyto oblasti uvedli pouze 4 ředitelé z 11).

Ze srovnání se školami zapojenými do šetření PISA 2012 nevyplývají výraznější rozdíly (až na nevhodnost či nedostatek počítačových programů, počítačů a laboratorního vybavení, které vnímají ředitelé škol ve vyloučených lokalitách jako méně omezující pro výuku, jak bylo uvedeno výše).

Výuku mohou omezovat také samotní aktéři a jejich chování v průběhu vzdělávání. Podle ředitelů nejvíce omezují vzdělávání vysoké absence žáků (omluvené) a jejich nedostatečná domácí příprava (značné omezení uvedly necelé tři čtvrtiny ředitelů). Často byly uváděny také nedostatečný zájem rodičů o vzdělávání jejich dětí a záškoláctví žáků (značně ve více polovině škol), následovány velkými rozdíly ve schopnostech vyučovaných žáků a vyrušováním v hodinách. Značně, případně do určité míry omezují vzdělávání podle názoru ředitelů škol také pozdní příchody žáků do školy, nedostatek úcty žáků vůči učitelům, neúčast žáků na povinných akcích školy a velké rozdíly v etnickém zázemí vyučovaných žáků v rámci jedné třídy.

⁴ Definice stanovená pracovníky Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

⁵ Programme for International Student Assessment.

⁶ Czech Longitudinal Study of Education.

Ve srovnání s řediteli základních škol zapojených do PISA 2012 vnímají ředitelé škol nacházejících se ve vyloučených lokalitách častěji jako omezující omluvené absence a záškoláctví žáků, pozdní příchody žáků do školy, jejich neúčast na povinných akcích školy a velké rozdíly v etnickém zázemí. Naopak výrazně méně vzdělávání žáků omezuje přísnost učitelů, nedostatečné podněcování žáků učiteli, aby využívali všech svých schopností, a přítomnost učitelů, kteří by nevycházeli vstříc individuálním potřebám žáků.

Nabídka aktivit a doučování

V rámci tematického šetření bylo také zjišťováno, které z uvedených aktivit nabízí škola ve školním roce 2014/2015 žákům 2. stupně. Šlo zejména o zájmovou a mimoškolní činnost, která má nezastupitelnou roli ve smysluplném využívání volného času a prevenci rizikového chování. Školy často nabízejí sportovní, výtvarné a počítačové kroužky a možnost účasti na dobročinných akcích (programy pro děti z mateřských škol, vystoupení v domovech důchodců, péče o staré a postižené občany v obci). Méně často jsou organizovány činnosti jako školní divadelní soubor, školní orchestr či pěvecký sbor, taneční kroužek anebo práce pro školní časopis či ročenku. Ve srovnání se školami zapojenými do PISA 2012 se nabízené aktivity příliš neliší, pouze školy ve vyloučených lokalitách méně často vytvářejí školní časopis či ročenku, na kterých by se podíleli žáci, a organizují kroužek matematiky.

Více než polovina škol ve vyloučených lokalitách nabízí žákům doučování z češtiny a matematiky, které je nejčastěji zajišťováno učiteli školy. Ve třetině případů doučování zajišťují pracovníci nevládní organizace zcela podle svého uvážení bez spolupráce s učitelem.

Spolupráce s rodiči

Rodiče žáků se do života školy příliš aktivně nezapojují. Podíl rodičů (1 žák = 1 rodič), kteří se účastnili uvedených aktivit, zobrazuje následující tabulka.

Tabulka č. 1 Průměrný podíl rodičů, kteří se v minulém školním roce (2013/2014) zúčastnili následujících aktivit spojených se školou (v %)

Aktivita	vyl. lok.	srov. šk.*
Z iniciativy učitelů probírali s učiteli chování dítěte.	47,0	35,3
Z iniciativy učitelů probírali s učiteli prospěch dítěte.	46,7	46,8
Z vlastní iniciativy probírali s učiteli chování dítěte.	12,4	16,3
Z vlastní iniciativy probírali s učiteli prospěch dítěte.	10,6	22,3
Spolupracovali při získávání finančních prostředků pro školu.	4,5	3,3
Podíleli se na řízení chodu školy, například činností ve školské radě nebo ve sdružení rodičů.	3,3	4,9
Dobrovolně se účastnili prací, např. truhlářských, zahradnických nebo dalších spojených s údržbou školních budov a pozemků.	2,3	1,2
Dobrovolně pomáhali se zajištěním kroužků (např. čtenářského kroužku, divadelního kroužku), sportů nebo výletů.	2,0	2,6
Dělali asistenty učitelům ve výuce.	0,2	0,4
Dobrovolně pomáhali ve školní knihovně nebo multimediální učebně.	0,0	0,2

* PISA 2012

V průměru necelá polovina rodičů byla z iniciativy učitelů v kontaktu se školou za účelem probrání chování a prospěchu dítěte. Z vlastní iniciativy probíralo s učiteli chování svého dítěte v průměru 12,4 % rodičů a prospěch 10,6 % rodičů. Do ostatních aktivit se zapojil již jen velmi malý podíl rodičů.

Z porovnání se školami zapojenými v šetření PISA 2012 vyplývá, že v těchto školách v průměru téměř o 12 % méně rodičů probíralo z iniciativy učitele chování svého dítěte. Naopak přibližně o 12 % více rodičů z vlastní iniciativy probíralo prospěch dítěte, na rozdíl od rodičů dětí navštěvujících školy ve vyloučených lokalitách. V ostatních oblastech nebyly zaznamenány významné rozdíly.

Ředitelé měli dále uvést, jaká očekávání mají rodiče žáků ve vyloučených lokalitách od školy. Ve více než polovině škol rodiče prakticky vůbec nevyžadují, aby žáci dosahovali lepších výsledků. Ve zbylých školách je to pouze menšina rodičů, která očekává zlepšení svých dětí. Naopak ve 26,7 % základních škol zapojených do PISA 2012 mnoho rodičů neustále vyžaduje, aby byly ve škole na žáky kladeny vysoké nároky.

Postoje učitelů

Současně byli ředitelé škol dotázáni, do jaké míry souhlasí s několika tvrzeními o učitelích v jejich škole. Ředitelé v největší míře souhlasili s tvrzeními, že učitelé v jejich škole oceňují studijní úspěchy žáků a že morálka učitelů v jejich škole je vysoká. Kladně byly hodnoceny ale i další dva výroky – učitelé pracují s nadšením a učitelé jsou na školu hrdí. Ředitelé škol ve vyloučených lokalitách v průměru hodnotí své učitele mírně pozitivněji než ředitelé ve školách zapojených do PISA 2012, a to především v otázce nadšení.

Postoje zřizovatele a budoucnost školy

V rámci šetření byl zjišťován také postoj zřizovatele k rozdělování žáků se sociálním znevýhodněním do různých škol. Třetina škol uvádí, že zřizovatel usiluje o to, aby žáci se sociálním znevýhodněním byli rozmístěni rovnoměrně do co nejvíce škol, třetina, že upřednostňuje koncentrování sociálně znevýhodněných žáků v jedné škole. Ve zbylé třetině tato otázka nebyla relevantní, neboť zřizovatel v těchto případech zřizuje pouze jednu školu.

Tři čtvrtiny hodnocených škol ve vyloučených lokalitách by v budoucnu rády vzdělávaly více také žáky z majoritní společnosti, nechtějí fungovat jako škola navštěvovaná zejména žáky se sociálním znevýhodněním.

1.2 Dotazník pro výchovného poradce

Ve vyloučených lokalitách i ve srovnávacích školách byl dotazník zadán také výchovným poradcům (v každé skupině škol 13). Dotazník se zaměřoval především na formy spolupráce výchovných poradců s různými aktéry, část byla věnována kariérovému poradenství.

Ve své funkci působili výchovní poradci v průměru 10 let, mohou tak být považováni za zkušené odborníky. Kvalifikační studium absolvovalo v posledních 5 letech přibližně 70 % dotázaných výchovných poradců. Až na výjimky jsou výchovní poradci zároveň učiteli a velká část z nich (69,2 %) je také třídními učiteli. K souběhu výkonu funkce výchovného poradce a školního metodika prevence došlo pouze v několika případech (3 ve vyloučené lokalitě a 1 ve srovnávací škole). Ve vyloučených lokalitách převažovalo v činnostech více než poloviny výchovných poradců řešení výchovných problémů žáků.

Spolupráce při řešení výchovných problémů

Problémy s chováním žáků jsou nejčastěji řešeny s třídním učitelem, vedením školy a školním metodikem prevence. Obě skupiny škol se v tomto neliší. Se školním metodikem prevence převažuje průběžná spolupráce a výchovní poradci jsou ve většině případů zapojováni do realizace preventivního programu ve škole. Všichni výchovní poradci uvedli, že s třídními učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky ve škole spolupracují průběžně a že mají nastavené postupy řešení nejčastějších výchovných problémů. Většina výchovných poradců spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními a odborem sociálně-právní ochrany dětí. V menší míře pak školy spolupracují s krizovými centry a neziskovými organizacemi.

Kariérové poradenství

Výchovní poradci byli dále dotázáni, jaký podíl času věnovaného poradenské činnosti připadá na kariérové poradenství. Výchovní poradci ve vyloučených lokalitách uvádějí, že kariérovému poradenství věnují přibližně polovinu své poradenské činnosti, ve srovnávacích školách jsou to přibližně dvě pětiny času výchovného poradenství. Volbě povolání, profesní orientaci a motivaci k dalšímu studiu se školy věnují vždy formou individuálních konzultací a často také formou besed. Všechny srovnávací školy a také většina škol ve vyloučených lokalitách spolupracují také s informačními a poradenskými středisky pro volbu a změnu povolání při úřadech práce. Z jiných způsobů převažují dny otevřených dveří, exkurze do škol a exkurze do firem.

Individuální potřeby žáků při plánování vzdělávací a profesní dráhy jsou zohledňovány zejména na základě individuálních rozhovorů s žáky a jejich vzdělávacích výsledků. Psychodiagnostiku využívá pouze 30,8 % škol. S rodiči spolupracují výchovní poradci vždy při řešení výchovných problémů žáků a téměř vždy při rozhodování o volbě střední školy. S rodiči však spolupracují také v případech výukových problémů žáků. O uplatnění absolventů jejich školy získávají zpětnou vazbu více než čtyři pětiny výchovných poradců.

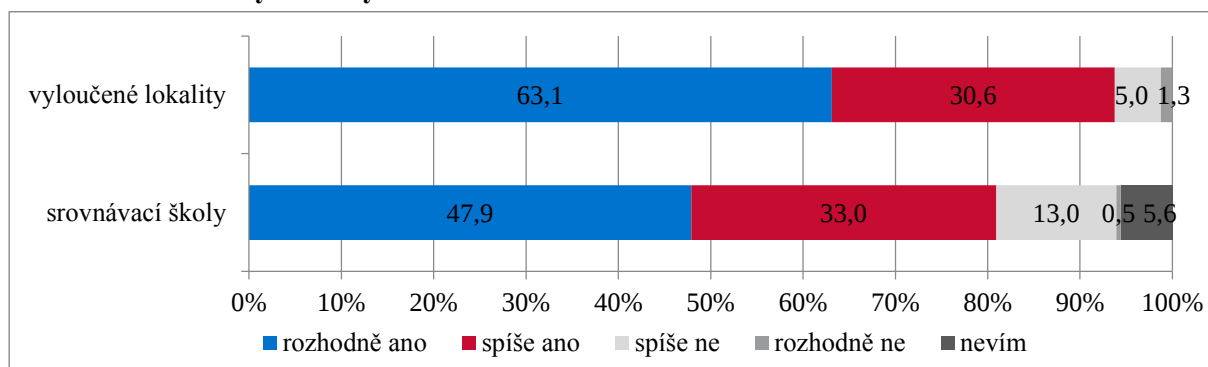
1.3 Dotazník pro učitele

Dotazník pro učitele byl zadán jak vyučujícím ve vyloučených lokalitách, tak ve srovnávacích školách. Jeho obsah se týkal hodnocení připravenosti školy na vzdělávání sociokulturně znevýhodněných žáků, potenciality vyučování vnímané učitelem, faktorů ovlivňujících úspěšnost žáků ve vzdělávání, potřeb učitelů a zjišťování syndromu vyhoření u učitelů. Celkem byly získány odpovědi 379 učitelů.

Obecné hodnocení připravenosti školy na vzdělávání sociokulturně znevýhodněných žáků

Učitelé byli nejprve dotázáni, zda je jejich škola dostatečně připravena na vzdělávání sociokulturně znevýhodněných žáků a zda je ve škole dostatečně uplatňován princip rovnosti příležitostí.

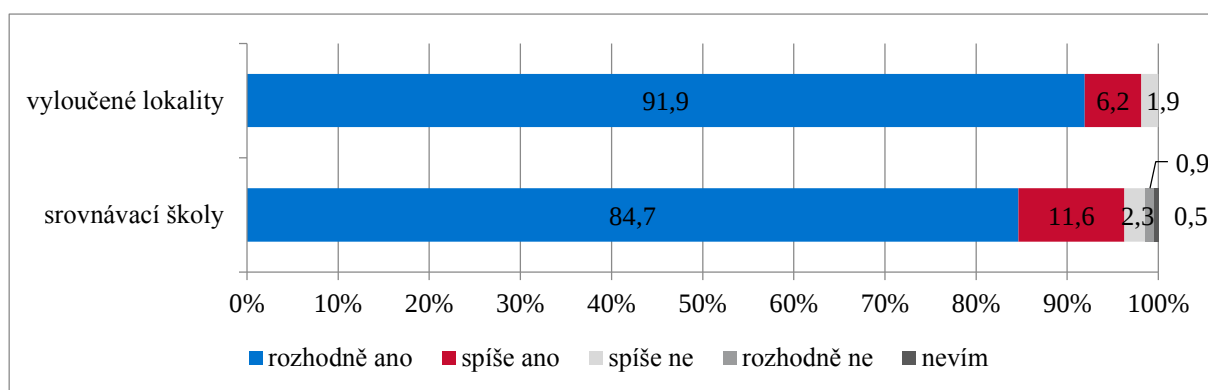
Graf č. 1 Je škola, ve které pracujete, dostatečně připravena na vzdělávání sociokulturně znevýhodněných žáků?



Učitelé ze škol ve vyloučených lokalitách vyjadřují větší míru připravenosti na vzdělávání sociokulturně znevýhodněných žáků – rozhodně souhlasilo 63,1 % učitelů oproti 47,9 % učitelů ze srovnávacích škol.

Následně byli učitelé dotázáni, v čem vidí nedostatky školy, pokud v předchozí otázce nezvolili možnost „rozhodně ano“. Tyto nedostatky (šest nabízených odpovědí a varianta „jiné“) měly být seřazeny podle míry závažnosti. Učitelé celkově v největší míře uváděli na prvních třech místech následující nedostatky: *chybějící snaha žáků, příliš velký počet žáků ve třídách, chybějící odborné síly (psychologové, poradci)*. Zatímco učitelé ve školách, které navštěvují žáci ze sociálně vyloučených lokalit, uváděli nejčastěji *chybějící snahu žáků*, ve srovnávacích školách to byly *chybějící odborné síly (psychologové, poradci)*. Celkově byly na čtvrtém místě jmenovány *nedostatečné prostorové možnosti školy i tříd*, následně *nedostatečný počet učitelů* a na posledním místě *nedostatečné vzdělání učitelů*.

Graf č. 2 Je na vaší škole dostatečně uplatňován princip rovnosti příležitostí? Tj. všichni žáci bez ohledu na pohlaví, etnicitu a sociální původ mají ve škole stejné šance



Téměř všichni učitelé se domnívají, že je v jejich škole dostatečně uplatňován princip rovnosti příležitostí. Rozdíly mezi učiteli v obou srovnávaných skupinách nejsou významné.

Příčiny horších šancí některých žáků spočívají podle výpovědí učitelů nejčastěji v *chybějícím zájmu o dítě a jeho vzdělání ze strany mnohých rodičů, v chybějící výchově (dětí často přicházejí do školy bez osvojených hygienických či pracovních návyků), v chybějící funkci vzorů u rodičů a v nedostatku času rodičů na své děti*. Obě skupiny učitelů uváděly tyto příčiny jako čtyři nejvýznamnější.

Potencionalita vnímaná učitelem

Škála potencionality vyučování vnímané učitelem (GTE – general teacher efficacy) se skládá ze sedmi výroků, se kterými učitelé volili míru souhlasu na čtyřbodové škále (rozhodně

souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím). Je zaměřena na obecné zjištění, nakolik podle učitelů může vyučování překonat nepříznivé vlivy prostředí a charakteristiky žáků (nedostatek motivace, nepodnětné rodinné zázemí apod.). Škála GTE na sebraném vzorku 376 učitelů dosáhla průměrné hodnoty 2,34, přičemž střed škály je 2,5. Hodnota je tedy poměrně blízko středu škály, nicméně na straně, která vyjadřuje spíše menší víru v to, že vyučování může překonávat nepříznivé vlivy prostředí. Vzhledem k cílům šetření nás však především zajímá, zda se liší vnímání potencionality vyučování mezi učiteli, kteří působí ve školách s vysokým zastoupením žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, ve srovnání s učiteli škol s běžnou žakovskou populací.

Tabulka č. 2 Škála vnímané potencionality vyučování (GTE)

	průměr	směrodatná odchylka
učitelé škol ve vyloučených lokalitách (N = 163)	2,26	0,490
učitelé srovnávacích škol (N = 213)	2,39	0,461

Průměr škály je vyšší u učitelů v běžných školách, kteří vyjadřují větší míru důvěry ve vyučování, rozdíl je statisticky významný. Rozdíly však věcně nejsou velké (významné).

V následující tabulce je uvedeno srovnání odpovědí na jednotlivé otázky škály za učitele v obou typech škol.

Tabulka č. 3 Vyjádřete prosím míru vašeho souhlasu u následujících výroků

výrok	typ školy	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	nevím
Kvalitním vyučováním je možno vyvážit nepříznivý vliv rodinného zázemí žáků.	vyl. lok.	9,9	35,8	43,2	9,9	1,2
	srov. šk.	5,6	39,0	43,7	9,9	1,9
Pokud žáci neposлуouchají doma rodiče, pak nebudou akceptovat žádné požadavky na kázeň ani ve škole.	vyl. lok.	12,3	54,3	25,9	4,3	3,1
	srov. šk.	18,8	52,1	24,4	4,7	0,0
Ve srovnání s vlivem rodiny má moje vyučování jen malý vliv na výsledky žáků.	vyl. lok.	9,3	42,2	36,0	9,9	2,5
	srov. šk.	3,8	42,3	39,0	13,1	1,9
Kolik je žák schopen se naučit, závisí především na tom, z jaké rodiny pochází.	vyl. lok.	6,2	42,2	30,4	18,6	2,5
	srov. šk.	4,2	31,6	39,2	23,1	1,9
Ani velmi dobrý učitel nemusí pozitivně ovlivnit výsledky mnoha žáků.	vyl. lok.	17,5	50,6	24,4	5,0	2,5
	srov. šk.	14,2	52,8	24,5	6,1	2,4
Učitel má jen malý vliv na výsledky žáků, rozhoduje především rodinné zázemí žáků.	vyl. lok.	10,0	49,4	30,6	9,4	0,6
	srov. šk.	4,7	42,5	36,3	15,6	0,9
Kdyby se rodiče dětem více věnovali, dokázal/a bych je více naučit.	vyl. lok.	58,6	32,7	4,3	1,2	3,1
	srov. šk.	28,3	59,4	7,5	2,8	1,9

Faktory ovlivňující úspěšnost žáků

V samostatné otázce měli učitelé seřadit od 1 do 11 několik předložených faktorů, na kterých může záviset úspěšnost žáka. Průměrná hodnota tak vyjadřuje průměrné pořadí daného faktoru, kde 1 je nejdůležitější a 11 nejméně důležitá věc pro úspěšnost žáka. Tabulka č. 4 zobrazuje výsledné pořadí faktorů.

Tabulka č. 4 Úspěšnost žáka ve škole závisí zejména na...

faktor	vyl. lok.	srov. šk.
ctižádosti a píli žáka	4,02	3,07
nadání žáka	4,15	3,36
podpoře rodičů při domácích pracích či učení	4,24	4,14
kvalitě učitelů	4,33	3,72
tom, zda se žák ve škole dobře cítí	4,41	3,53
tom, jak moc dávají rodiče pozor, zda si jejich dítě dělá úkoly a dostatečně se učí	4,70	4,98
vzdělání rodičů	6,28	6,54
jazyku, kterým se doma hovoří	7,12	7,33
velikosti třídy	7,48	7,03
konkurenční situaci ve třídě	7,48	7,13
odměnách od rodičů za dobré výsledky	8,31	8,57

Na prvním místě učitelé ve školách ve vyloučených lokalitách uváděli ctižádost a píli a na dalším místě pak nadání žáka. Dále prisuzovali důležitost také podpoře rodičů při domácích úkolech či učení a skutečnosti, zda se žák ve škole cítí dobře, a také kvalitě učitelů. Rozdíly v pořadí faktorů mezi učiteli ve školách z vyloučených lokalit a ve školách srovnávacích byly minimální, zpravidla jen o jedno místo v pořadí.

Učitelům byly předloženy také další výroky k hodnocení. Opět nebyly v odpovědích učitelů ve vyloučených lokalitách a v běžných školách nalezeny zásadní rozdíly. Jen s výroky „Rodiče žáků se málo zajímají o školní výsledky a vzdělávání svých dětí“ a „Rodiče velmi často nejsou schopni svým dětem pomoci ani s domácími úkoly“ v mnohem větší míře souhlasili učitelé ve školách z vyloučených lokalit (viz tabulka č. 5).

Tabulka č. 5 Vyjádřete prosím míru svého souhlasu u následujících výroků

Výrok	typ školy	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	nevím
Každý žák, nezávisle na svém nadání, může být dobrým žákem, pokud se snaží a je cíleně podporován.	vyl. lok.	43,8	43,2	9,3	3,1	0,6
	srov. šk.	37,3	55,0	6,7	0,0	1,0
Učitelé nejsou často schopni poskytnout rodičům znevýhodněných dětí užitečné rady, jak by mohli pomoci svým dětem v učení.	vyl. lok.	6,2	6,2	29,8	55,3	2,5
	srov. šk.	3,8	12,0	44,0	38,3	1,9
Učitelé občas hovoří s rodiči povýšeným tónem a chovají se vůči nim nadřazeně.	vyl. lok.	1,9	1,9	24,4	69,4	2,5
	srov. šk.	0,5	2,4	25,8	68,9	2,4
Učitelé a rodiče žáků se často neshodnou na tom, jaký nejlepší přístup je vhodné u dítěte zvolit.	vyl. lok.	1,9	26,7	57,1	10,6	3,7
	srov. šk.	1,0	24,6	61,4	10,1	2,9
Škola velmi často neposkytuje rodičům řadu významných informací, které by rodiče měli vědět.	vyl. lok.	2,5	3,1	13,2	80,5	0,6
	srov. šk.	1,9	3,9	24,2	69,6	0,5
Rodiče žáků se málo zajímají o školní výsledky a vzdělávání svých dětí.	vyl. lok.	39,8	44,7	11,2	3,1	1,2
	srov. šk.	11,1	42,3	40,4	4,8	1,4
Učitelé zpravidla rodiče příliš nepovzbuzují ve snaze o překonávání různých těžkostí jejich dítěte ve škole.	vyl. lok.	1,2	9,3	35,4	52,8	1,2
	srov. šk.	1,0	11,6	38,2	45,9	3,4
Rodiče žáků často trpí pocitem, že ve škole nejsou vítáni a že nemají co mluvit do aktivit, které ve škole probíhají.	vyl. lok.	0,6	3,1	20,1	63,5	12,6
	srov. šk.	0,0	5,3	29,0	56,0	9,7
Ve škole není příliš mnoho příležitostí, které by umožňovaly rodičům žáků, aby se více zapojili do školních aktivit.	vyl. lok.	1,9	16,3	33,1	42,5	6,3
	srov. šk.	2,0	14,6	35,6	45,4	2,4
Rodiče velmi často nejsou schopni svým dětem pomoci ani s domácími úkoly.	vyl. lok.	35,2	46,3	12,3	3,1	3,1
	srov. šk.	11,1	39,9	38,9	6,7	3,4

Potřeby učitelů

V následující části měli učitelé označit způsobilosti, které by potřebovali rozvíjet v souvislosti se vzděláváním žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, a to ve čtyřech oblastech: spolupráce s rodinou, učební prostředí, plánování a hodnocení a vyučovací strategie. V každé z těchto oblastí měli označit pouze tři způsobilosti/oblasti.

Tabulka č. 6 Spolupráce s rodinou (podíl učitelů v %)

Oblasti	vyl. lok.	srov. šk.
Být v kontaktu s těmito rodinami.	52,6	47,5
Budovat vzájemnou důvěru a kooperativní, partnerský vztah s rodiči dětí.	52,6	52,5
Vytvářet příležitosti na podporu spolupráce a partnerství s rodiči sociokulturně znevýhodněných dětí.	34,3	27,1
Vytvářet prostor na rozhovory s rodiči sociokulturně znevýhodněných dětí, realizovat vzájemná setkání a neformální rozhovory o jejich dítěti.	29,9	27,7
Organizovat setkání s rodiči za účelem individuální podpory a rozvoje dítěte.	29,9	31,1
Zprostředkovávat rodinám těchto dětí informace o podpůrných programech, výcvicích a kurzech v oblasti výchovy, zdraví, výživy apod.	25,5	33,3
Poskytovat těmto rodičům informace o požadavcích na domácí přípravu jejich dětí z oblasti psychologie učení.	21,2	22,6
Poskytovat rodičům možnosti individuálních konzultací.	18,2	31,6
Vytvářet a organizovat dobrovolné programy pomoci pro členy komunity a jejich děti.	10,2	7,3
Posilňovat kompetence rodičů.	10,2	6,8
Poskytovat písemné informace o sociokulturně znevýhodněném dítěti.	5,1	6,2
Jiné	3,6	2,8
Kooperovat s rodiči a členy komunity při tvorbě ŠVP.	0,7	1,7

Učitelé by nejvíce potřebovali v souvislosti se zkvalitňováním spolupráce s rodinou a komunitou sociokulturně znevýhodněných dětí být v kontaktu s těmito rodinami a budovat vzájemnou důvěru a kooperativní, partnerský vztah s rodiči žáků. Tyto oblasti uvedla přibližně polovina učitelů. Mezi odpověďmi učitelů ve vyloučených lokalitách a srovnávacích školách nebyly nalezeny významné rozdíly. Pouze v jedné oblasti byl zaznamenán větší rozdíl – nižší podíl učitelů ve vyloučených lokalitách oproti srovnávacím školám by potřeboval poskytovat rodičům možnosti individuálních konzultací.

Tabulka č. 7 Učební prostředí (podíl učitelů v %)

Způsobilosti	vyl. lok.	srov. šk.
Podporovat pozitivní vztahy mezi sociokulturně znevýhodněnými žáky a učitelem a stejně tak mezi žáky navzájem.	64,5	73,6
Vytvářet příležitosti k rozvoji komunikačních kompetencí sociokulturně znevýhodněných žáků.	55,8	52,8
Pomáhat sociokulturně znevýhodněným žákům porozumět, jak mohou stereotypy a předsudky ovlivňovat jejich postoje a názory.	50,7	47,2
Využívat učební materiály a pomůcky, které jsou adekvátní věku a schopnostem sociokulturně znevýhodněných žáků.	48,6	50,0
Využívat materiály a pomůcky z reálného života sociokulturně znevýhodněných žáků.	26,8	14,6
Respektovat kulturu, tradice, jazyk a kulturní identitu sociokulturně znevýhodněných žáků.	23,2	31,5
Oceňovat a respektovat různorodé názory sociokulturně znevýhodněných žáků.	18,1	20,8
Poskytovat sociokulturně znevýhodněným žákům učební materiály a pomůcky, které odrážejí jejich kulturu a tradice.	8,7	7,9

Z hlediska učebního prostředí by učitelé nejvíce potřebovali rozvíjet schopnosti, jak podporovat pozitivní vztahy mezi sociokulturně znevýhodněnými žáky a učitelem a stejně tak mezi žáky navzájem. Často by také uvítali způsobilost, jak vytvářet příležitosti k rozvoji komunikačních kompetencí sociokulturně znevýhodněných žáků, způsobilost pomáhat sociokulturně znevýhodněným žákům porozumět, jak mohou stereotypy a předsudky ovlivňovat jejich postoje a názory a způsobilost využívat učební materiály a pomůcky, které jsou adekvátní věku a schopnostem sociokulturně znevýhodněných žáků. V poslední zmiňované oblasti (využití učebních pomůcek a materiálů) byl zjištěn výraznější rozdíl mezi učiteli ve školách ve vyloučených lokalitách a srovnávacích školách – tuto způsobilost by ve větší míře uvítali učitelé pracující ve školách ve vyloučených lokalitách.

Tabulka č. 8 Plánování a hodnocení (podíl učitelů v %)

Způsobilosti	vyl. lok.	srov. šk.
Pomáhat žákům osvojit si schopnost sebehodnocení.	55,0	50,3
Brát v potaz individuální osobnost sociokulturně znevýhodněného dítěte a rozvíjet jeho potenciál.	51,4	54,7
Plánovat a realizovat obměnu činností s cílem udržení zájmu sociokulturně znevýhodněných žáků.	37,1	19,6
Vytvářet dostatečný prostor pro výběr činností, které jsou iniciované samotnými žáky.	35,7	27,4
Vyměňovat si informace o pokroku a zájmech sociokulturně znevýhodněných dětí s jejich rodinnými příslušníky.	32,1	29,6
Do procesu plánování aktivit pro sociokulturně znevýhodněné žáky zapojit další odborníky.	27,9	31,3
Plánovat výchovně-vzdělávací činnosti vycházející ze zájmů sociokulturně znevýhodněných žáků.	24,3	20,7
Při hodnocení sociokulturně znevýhodněných žáků se vyhýbat předsudkům, stereotypům a diskriminaci.	18,6	44,1
Využívat způsoby hodnocení, které respektují kulturní specifika sociokulturně znevýhodněných žáků.	14,3	20,7

V rámci plánování a hodnocení by vyučující potřebovali v největší míře rozvíjet způsobilost pomáhat žákům osvojit si schopnost sebehodnocení a způsobilost brát v potaz individuální osobnost sociokulturně znevýhodněného žáka a rozvíjet jeho potenciál. Největší rozdíly mezi učiteli ve vyloučených lokalitách a srovnávacích školách byly v oblasti plánování a realizace obměny činností s cílem udržet zájem sociokulturně znevýhodněných žáků (častěji by tuto způsobilost uvítali učitelé ve vyloučených lokalitách) a z hlediska způsobilosti vyhýbat se při hodnocení sociokulturně znevýhodněných žáků předsudkům, stereotypům a diskriminaci (ve větší míře by potřebovali učitelé srovnávacích škol).

Tabulka č. 9 Vyučovací strategie (podíl učitelů v %)

Způsoblosti	vyl. lok.	srov. šk.
Zapojit rodinu žáků do výchovně-vzdělávacího procesu.	69,1	63,7
Podporovat aktivní učení se u sociokulturně znevýhodněných žáků.	59,0	69,3
U sociokulturně znevýhodněných dětí rozvíjet samostatnost.	43,9	34,1
Podporovat rozvoj komunikačních kompetencí u sociokulturně znevýhodněných žáků.	38,8	48,6
Posouvat vyučování za hranice třídy a podněcovat u žáků zvědavost.	32,4	27,9
Integrovat osobní zkušenosti sociokulturně znevýhodněných žáků tak, aby dokázali vnímat vzájemné vztahy mezi osvojovanými pojmy a každodenními zkušenostmi.	31,7	30,7
Využívat informační a komunikační technologie podporující individuální rozvoj sociokulturně znevýhodněných žáků.	12,2	14,5
Využívat kompetencí, které si sociokulturně znevýhodnění žáci osvojili v rodině jako základu jejich dalšího rozvoje.	10,1	10,1

Při hodnocení potřeb v oblasti vyučovacích strategií uváděli učitelé nejčastěji potřebu schopnosti zapojit rodinu do výchovně-vzdělávacího procesu a schopnosti podporovat aktivní učení se u sociokulturně znevýhodněných žáků (v této oblasti vyjádřili ve větší míře tuto potřebu učitelé ve srovnávacích školách).

Syndrom vyhoření u učitelů

Pro zjišťování syndromu vyhoření u učitelů byl využit nejčastěji nástroj aplikovaný v zahraničí – Maslach Burnout Inventory (MBI), který byl přeložen do češtiny. Syndrom vyhoření je složitým psychologickým konstruktem, proto jsou subškály (emocionálního vyčerpání, depersonalizace, osobního uspokojení) kombinovány tak, aby postihly více oblastí, a nezjišťuje se celkový skóre. Protože pocity vyhoření jsou vnímány jako kontinuum, MBI měří na každé škále úroveň vyhoření ve třech stupních – vysoký, mírný, nízký. Pro emocionální vyhoření a depersonalizaci korespondují vysoké hodnoty s vysokým stupněm vyhoření, naopak u osobního uspokojení korespondují s vyhořením nízké hodnoty.

Učitelé měli v dotazníku uvést, jak často u nich dochází k nabízeným 22 situacím. Následně byl pro škálu emocionálního vyčerpání a škálu osobního uspokojení vytvořen součtový index (součet skóre z jednotlivých položek). Škála depersonalizace vykazovala nízkou míru vnitřní konzistence, proto nebyla zahrnuta do výsledků.

Hodnoty dílčích škál indexu vyhoření se statisticky nelišily u učitelů ze škol ve vyloučených lokalitách a ve školách srovnávacích. Podle norem zpracovaných v USA a používaných i v jiných zemích (bohužel normy pro ČR nejsou k dispozici) bylo zjištěno, že v obou typech škol existuje stejný podíl učitelů, kteří jsou ohroženi syndromem vyhoření. Vysokou míru emocionálního vyčerpání udává 10 % učitelů. Naopak velmi nízký stupeň osobního uspokojení uvádí 21 % učitelů. To platí pro oba typy škol.

1.4 Dotazník pro žáka

Ve školách ve vyloučených lokalitách byl zadán dotazník žákům 6. a 8. ročníku (celkem 235 žáků). Dotazník nebyl zadáván ve srovnávacích školách z důvodu dostupnosti dat z jiných šetření (CLoSE, PISA 2012).

Tabulka č. 10 Škola je místem, ... (podíl žáků v %)

Moje škola je místem...	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	průměr* vyl. lok.	průměr* srov. šk.**
kde si snadno nacházím přátele.	62,6	29,6	7,4	0,4	1,46	1,89
kde cítím, že tam patřím.	46,3	43,2	9,2	1,3	1,66	2,09
kde mě jiní žáci zřejmě mají rádi.	30,8	54,2	9,3	5,7	1,90	1,98
kde si připadám trapně a nevhodně.	6,7	7,6	32,1	53,6	3,33	3,21
kde se cítím osamělý/á.	7,2	9,0	26,9	57,0	3,34	3,27
kde se často nudím.	15,3	19,8	32,4	32,4	2,82	2,27
kam nechci chodit.	19,2	12,1	22,3	46,4	2,96	2,76

* Průměr na škále 1–4, kdy 1 znamená „rozhodně ano“ a 4 „rozhodně ne“, vyšší hodnota průměru tak značí vyšší míru nesouhlasu s danou položkou.

** PISA 2012

Žáci ve vyloučených lokalitách vnímají školu poměrně pozitivně. Většina žáků (85 % a více) spíše nebo rozhodně souhlasí s tvrzením, že je ve škole mají jiní žáci rádi, že si ve škole snadno nacházejí kamarády a cítí se, že sem patří. Nudu ve škole pak přiznává více než třetina žáků (35,1 %) ve vyloučených lokalitách, což je výrazně méně než u žáků ze srovnávacích škol, kteří obdobné informace poskytli v šetření PISA 2012 (58,3 %). Trapně a nevhodně si ve škole připadá a osaměle se cítí méně než pětina žáků ve vyloučených lokalitách a 31,3 % žáků do školy chodit nechce. Z této baterie otázek vyplývá, že žáci ve vyloučených lokalitách vnímají školu v řadě případů dokonce pozitivněji než průměrný patnáctiletý žák ze srovnávacích škol účastnících se šetření PISA 2012.

Tabulka č. 11 U následujících výroků o učitelích ve své škole uveďte, nakolik s nimi souhlasíte (podíl žáků v %)

Výrok	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	průměr* vyl. lok.	průměr* srov. šk.**
Učitelé věří, že když se budu snažit, dostanu dobré známky.	79,4	19,3	0,4	0,9	1,23	x
Učitelé si přejí, abych po skončení školy dále studoval/a.	67,7	27,0	2,7	2,7	1,40	x
Když potřebuji pomoc, učitelé mi ji poskytnou.	66,8	27,0	5,3	0,9	1,40	1,49
S většinou učitelů vycházím dobře.	63,5	29,6	5,7	1,3	1,45	1,60
Většina učitelů se mnou jedná fěr.	58,9	32,1	6,3	2,7	1,53	1,63
Většině učitelů jde o mé dobro.	56,2	36,3	6,6	0,9	1,52	1,62
Učitelé věří, že mi učení půjde.	55,1	36,4	6,2	2,2	1,56	x
Většina učitelů skutečně naslouchá tomu, co říkám.	50,2	31,6	14,2	4,0	1,72	1,80

* Průměr na škále 1–4, kdy 1 znamená „rozhodně ano“ a 4 „rozhodně ne“, vyšší hodnota průměru tak značí vyšší míru nesouhlasu s danou položkou.

** Projekt CLoSE

Většina žáků (více než 90 %) vyjádřila souhlas s téměř všemi uvedenými položkami. Tento výsledek naznačuje převážně pozitivní smýšlení žáků o svých učitelích. Téměř pětina žáků je však přesvědčena, že většina učitelů skutečně nenaslouchá tomu, co žák říká. Názory žáků ve vyloučených lokalitách se téměř neliší od názorů žáků ze srovnávacích škol zapojených do projektu CLoSE.

Tabulka č. 12 Jak často dochází v hodinách ve vaší třídě k následujícím situacím? (podíl žáků v %)

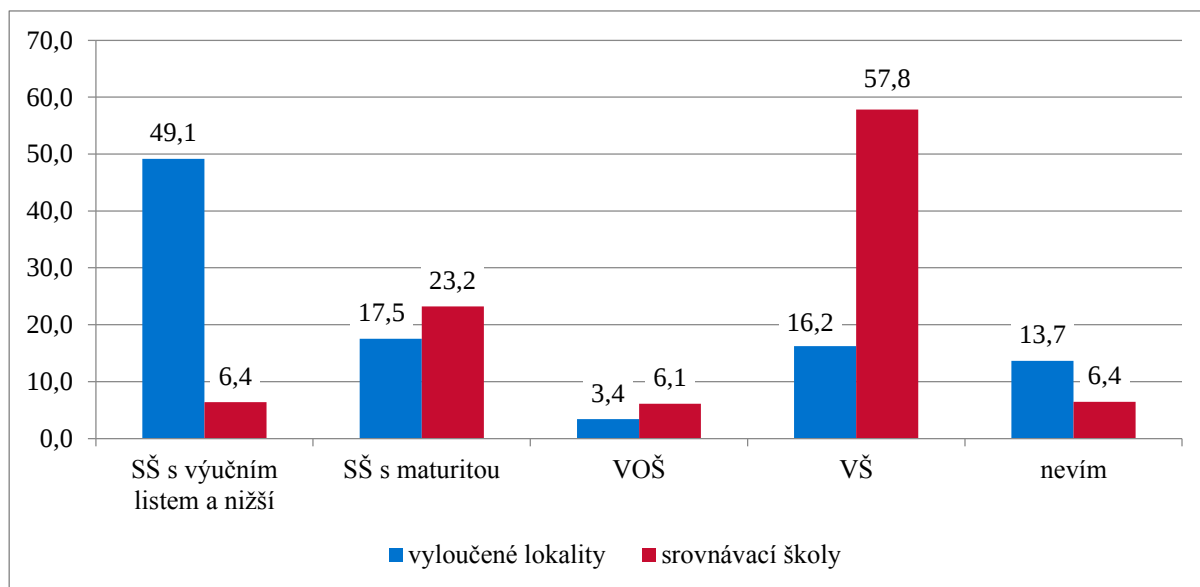
Situace	nikdy nebo téměř nikdy	v některých hodinách	ve většině hodin	každou hodinu	průměr* vyl. lok.	průměr* srov. šk.**
Žáci neposlouchají, co učitel říká.	14,3	65,2	14,8	5,7	2,12	2,30
Ve třídě je hluk nebo nepořádek.	20,2	51,8	18,9	9,2	2,17	2,09
Učitel musí dlouho čekat, než se žáci utiší.	27,6	42,2	15,6	14,7	2,17	2,00
Žáci nedokáží dobře pracovat.	45,1	40,7	10,2	4,0	1,73	1,83
Žáci začínají pracovat až dlouho po začátku hodiny.	42,3	40,5	12,3	4,8	1,80	1,88

* Průměr na škále 1–4, kdy 1 znamená „nikdy nebo téměř nikdy“ a 4 „každou hodinu“, vyšší hodnota průměru tak značí vyšší míru výskytu daného jevu.

** PISA 2012

Podle výpovědí více než dvou pětín žáků ve vyloučených lokalitách nikdy nebo téměř nikdy nedochází v hodinách k tomu, že by žáci začali pracovat až dlouho po začátku hodiny nebo by nedokázali pracovat dobře. Tato situace nastává každou hodinu pouze podle 4,8 %, resp. 4,0 % žáků. Podle 85,7 % žáků dochází někdy⁷ k tomu, že žáci neposlouchají, co učitel říká, v největší míře se tak děje pouze v některých hodinách (podle 65,2 % žáků). V průměru se podle žáků nejčastěji vyskytuje situace, že je ve třídě hluk a nepořádek a že učitel musí dlouho čekat, než se žáci utiší. Obě tyto situace se vyskytují častěji podle žáků ve vyloučených lokalitách ve srovnání se žáky zapojenými do šetření PISA 2012. Naopak menší podíl žáků ve vyloučených lokalitách uváděl, že ve většině hodin nebo každou hodinu žáci neposlouchají, co učitel říká. Celkově však žáci ve vyloučených lokalitách vnímají nekázeň v hodinách velmi podobně jako průměrný patnáctiletý žák ze srovnávací školy účastníci se šetření PISA 2012.

Graf č. 3 Jaké bys chtěl/a získat vzdělání? (podíl žáků v %)

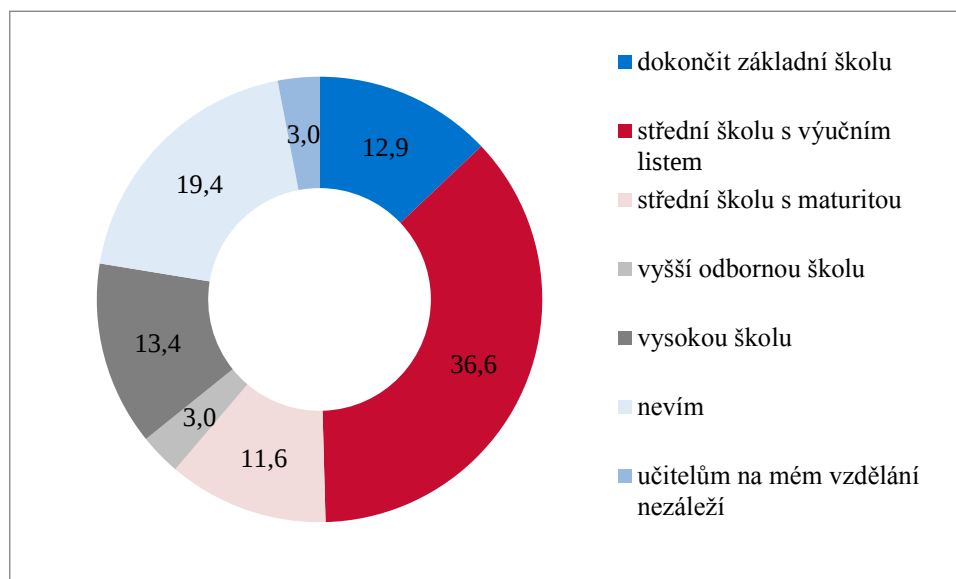


Vzdělanostní aspirace žáků ve vyloučených lokalitách se významně odlišují od aspirací žáků účastnících se šetření PISA 2012 – aspirace žáků ve vyloučených lokalitách jsou výrazně nižší. Zatímco polovina žáků ve vyloučených lokalitách chce získat maximálně středoškolské vzdělání s výučním listem, v šetření PISA 2012 tvořila tato skupina pouze 6,4 % žáků.

⁷ Někdy = v některých hodinách + ve většině hodin + každou hodinu.

Naopak nejvíce žáků zapojených do šetření PISA 2012 by chtělo dosáhnout vysokoškolského vzdělání (57,8 %), zatímco vysokou školu by chtělo absolvovat pouze 16,2 % žáků z vyloučených lokalit.

Graf č. 4 A jaké vzdělání by pro Tebe chtěli Tvoji učitelé? (podíl žáků v %)

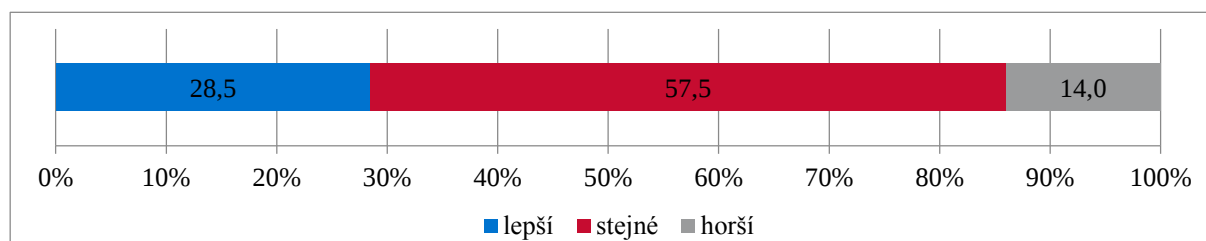


Velice podobně vnímají žáci ve vyloučených lokalitách očekávání od svých učitelů. Polovina žáků si myslí, že by pro ně učitelé chtěli nejvýše střední školu s výučním listem. Tři procenta žáků se domnívají, že učitelům na jejich vzdělání nezáleží.

Dále byli žáci v dotazníku požádáni, aby při zvážení svých školních výsledků a schopností uvedli, jaké povolání by chtěli vykonávat, až budou dospělí. Nejčastěji jmenovaným povoláním byl automechanik (15,9 % žáků), kuchař/číšník (11,5 %), kadeřník (8,8 %), zedník (7,1 %) a prodáváč (6,2 %). Tyto odpovědi jsou v souladu s předchozími otázkami, kdy žáci často aspirují na střední vzdělání s výučním listem. Přibližně desetina žáků neví, jaké povolání by v budoucnu chtěla vykonávat. Ostatní žáci uváděli jiná povolání, ta se však vyskytovala již méně často (např. učitel, lékař, policista, módní návrhář, podnikatel, cukrář).

Následně měli žáci posoudit své studijní příležitosti na škále: *lepší* (větší pravděpodobnost dostat se na střední a vysokou školu než děti v jiných školách v ČR), *stejně* (stejná možnost studovat na střední a vysoké škole jako děti v jiných školách v ČR), *horší* (jen málokdo z tvé školy může pomýšlet na maturitu nebo vysokoškolské studium).

Graf č. 5 Jaké jsou podle Tvého názoru Tvoje studijní příležitosti ve srovnání s dětmi na jiných školách v ČR? (podíl žáků v %)



Jako stejné vnímá 57,5 % žáků své studijní příležitosti ve srovnání s dětmi v jiných školách v České republice. Jako lepší je vidí 28,5 %, naopak jako horší 14 % žáků. Žáci, kteří ohodnotili své studijní příležitosti jako horší, dále zdůvodňovali svou odpověď. Nejvíce těchto žáků souhlasilo s tím, že jejich studijní příležitosti negativně ovlivňuje jejich nezáměr

(učení je nebaví, málo se připravují apod.; rozhodně či spíše souhlasilo 14 žáků) a chudoba (jejich rodina není dost bohatá; 10 žáků). Špatnou kvalitu školy jako faktor ovlivňující jejich studijní příležitosti uvedlo 8 žáků. Vliv národnosti (rodina se setkává s diskriminací při hledání práce a jinde) a jiné důvody jmenovalo pouze po pěti žácích. Žáci byli dále požádáni, aby upřesnili, který z uvedených důvodů je podle nich nejdůležitější – 11 žáků uvedlo svůj nezáměr, 9 žáků špatnou kvalitu školy, kterou navštěvují.

Do jiné školy, než kterou v současnosti navštěvují, by rádo chodilo 17,1 % žáků. Nejčastěji uváděnými důvody, proč žák tuto jinou školu nenavštěvuje, jsou přání rodičů (44,7 %) a skutečnost, že žák má v této škole sourozence (36,8 %). Z jiných důvodů byl uváděn např. pocit, že by žák na jiné škole nestačil v učení (21,1 %) nebo vzdálenost ostatních škol (18,4 %).

1.5 Hospitace

Při inspekční činnosti ve školách nacházejících se ve vyloučených lokalitách bylo uskutečněno 62 hospitací, z toho většina v 6., 8. a 9. ročníku. V 72,6 % hospitovaných hodin se výuky účastnil jen jeden ročník, ve zbylém podílu hodin bylo vyučováno více ročníků současně (spojené ročníky). Nejčastěji byla hospitována hodina českého jazyka, matematiky a anglického jazyka. V průměru bylo ve třídě zapsáno 13 žáků, z toho bylo přítomno 9, účast tak činila necelých 70 %.

Položky do hospitačního záznamu České školní inspekce byly navrženy z pozorovacího archu vytvořeného pro výzkumné účely (Chvál, M., Kasíková, H. & Valenta, J. [2012]: *Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce*. Praha: Karolinum) a po vzoru úprav pro potřeby vlastního hodnocení škol v projektu Cesta ke kvalitě (Kasíková, H. & Žák, V. [2011]: *Učíme děti učit se. Hospitační arch*. Praha: NÚOV.). V úpravě pro Českou školní inspekci bylo použito osm pozitivních situací, dvě negativní situace, dvě souhrnné charakteristiky výuky a globální posuzovací škála. Pro každou pozitivní a negativní situaci byly použity dvě škály – škála výskytu situace a škála zásahu žáků. Normy byly vytvořeny na vzorku 105 pozorovaných hodin běžných škol – přibližně polovina byla na druhém stupni základní školy, polovina na nižším stupni víceletých gymnázií.

Situace podporující

Jako první jsou níže představeny výsledky osmi situací podporujících kompetenci k učení sledovaných v hospitovaných hodinách. Následující tabulky zobrazují výskyt sledovaných situací v kombinaci s počtem žáků, které daná situace zasáhla (položky mají stupňovitý charakter, přičemž na posledním řádku je nejlépe hodnocená situace). Zásah žáků se zaznamenává v souhrnu za celou vyučovací jednotku, tedy možnost „zásah všech žáků“ může být vyplněna tehdy, pokud situace zasáhne najednou všechny žáky nebo i pokud zasáhne v jednu chvíli jen jednoho žáka, ale v průběhu výuky postupně všechny žáky. Čím více žáků je zapojeno, tím více je výuka inkluzivně zaměřena.

Tabulka č. 13 Výskyt charakteristiky „zacílení výuky“ (podíl hodin v %)

Zacílení výuky	vyl. lok.	srov. šk.
situace se nevyskytla	1,6	23,6
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla jen jednoho žáka	0,0	0,0
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla více žáků nebo se situace vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla jen jednoho žáka	11,3	4,7
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla většinu žáků	29,0	4,7
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla všechny žáky nebo se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla více žáků	14,5	28,3
situace se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla většinu žáků	4,8	1,9
situace se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla všechny žáky	38,7	36,8

První ze sledovaných situací bylo „zacílení výuky“, tedy situace, kdy výuka podporuje kompetenci k učení nasměrováním na učební činnosti, zřetelným zacílením učebních činností. Cíle výuky mohou být předkládány různými způsoby (přímým sdělením, formulováním problémové otázky nebo úlohy či vstupním úkolem). Cíle ale nemusejí být pouze předkládány, může jít také o to, aby se žáci s cíli učili sami vědomě pracovat.

„Zacílení výuky“ se vyskytlo téměř ve všech hospitovaných hodinách ve vyloučených lokalitách, zatímco ve srovnávaných školách se tato situace v téměř čtvrtině hodin nevyskytla. Ve zdařilé podobě se zapojením všech žáků bylo pozorováno v necelých dvou pětinách hodin ve vyloučených lokalitách.

Tabulka č. 14 Výskyt charakteristiky „úkolové situace nižšího řádu“ (podíl hodin v %)

Úkolové situace nižšího řádu	vyl. lok.	srov. šk.
situace se nevyskytla	1,6	8,5
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla jen jednoho žáka	3,2	0,9
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla více žáků nebo se situace vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla jen jednoho žáka	11,3	7,5
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla většinu žáků	33,9	4,7
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla všechny žáky nebo se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla více žáků	4,8	14,2
situace se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla většinu žáků	0,0	5,7
situace se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla všechny žáky	45,2	58,5

Dále byla sledována situace, která podporuje kompetenci k učení prací s úkoly, které tvoří základ pro úkolové situace vyššího řádu. Jde o učení orientované na základní prvky učiva – znalosti (fakt, pojmů, postupů) a jednoduché dovednosti (intelektové i praktické), např. zapamatování, rozumění a aplikaci (fakt, pojmů, postupů) a učení se jednotlivým úkolům.

Ve školách sloužících jako norma se tyto situace vyskytly častěji ve zdařilé podobě s dopadem na všechny žáky (58,5 % oproti 45,2 % ve vyloučených lokalitách). Ve školách ve vyloučených lokalitách se naopak častěji oproti normám tato situace vyskytla ne zcela zdařile s dopadem na většinu žáků (33,9 % oproti 4,7 %).

Tabulka č. 15 Výskyt charakteristiky „úkolové situace vyššího řádu“ (podíl hodin v %)

Úkolové situace vyššího řádu	vyl. lok.	srov. šk.
situace se nevyskytla	24,2	49,1
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla jen jednoho žáka	1,6	0,9
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla více žáků nebo se situace vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla jen jednoho žáka	19,4	6,6
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla většinu žáků	25,8	9,4
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla všechny žáky nebo se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla více žáků	9,7	10,4
situace se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla většinu žáků	3,2	8,5
situace se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla všechny žáky	16,1	15,1

„Úkolové situace vyššího řádu“ vedou žáky k zvládnutí vyšších myšlenkových operací analyticko-syntetických, induktivně-deduktivních a k formování tvořivých schopností. V hodině se projevují např. předkládáním otázek a úloh na komplexnější analýzu nebo směřujících k syntéze a tvořivosti či hodnotícímu posouzení ze strany učitele. Žáci plní úlohy daného typu samostatně nebo s malou oporou učitele či jiných žáků.

Tyto situace se nevyskytly přibližně v polovině hodin srovnávacích škol, zatímco ve vyloučených lokalitách to bylo pouze ve čtvrtině. Z hlediska výskytu zdařilých situací, které zasáhly co nejvíce žáků, se výsledky obou srovnávaných skupin škol příliš neliší.

Tabulka č. 16 Výskyt charakteristiky „podpora výkonu“ (podíl hodin v %)

Podpora výkonu	vyl. lok.	srov. šk.
situace se nevyskytla	1,6	19,8
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla jen jednoho žáka	0,0	1,9
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla více žáků nebo se situace vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla jen jednoho žáka	14,5	16,0
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla většinu žáků	24,2	11,3
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla všechny žáky nebo se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla více žáků	9,7	12,3
situace se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla většinu žáků	6,5	8,5
situace se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla všechny žáky	43,5	30,2

„Podpora výkonu“ v hodinách se vyznačuje tím, že ve výuce vnímáme důvěru učitele v to, že žáci mohou dostát na ně kladeným učebním nárokům. Učitel přistupuje k žákům s respektem, poskytuje jim popisnou zpětnou vazbu k jejich výkonu, dává najevo očekávání, že žáci učení zvládnou a mohou dosáhnout výborných výkonů, a nepoužívá znevažujících výroků, které mohou mít demotivující povahu.

V hodinách ve školách nacházejících se ve vyloučených lokalitách se „podpora výkonu“ nevyskytla pouze v 1,6 % hodin (oproti necelé pětině hodin ve srovnávacích školách). Ve zdařilé podobě se zásahem na všechny žáky byla zaznamenána ve více než dvou pětinách hodin (ve srovnávacích školách byla pozorována v menší míře – 30,2 % hodin).

Tabulka č. 17 Výskyt charakteristiky „žakovská volba“ (podíl hodin v %)

Žakovská volba	vyl. lok.	srov. šk.
situace se nevyskytla	50,0	65,1
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla jen jednoho žáka	1,6	1,9
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla více žáků nebo se situace vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla jen jednoho žáka	22,6	7,5
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla většinu žáků	17,7	3,8
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla všechny žáky nebo se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla více žáků	6,5	11,3
situace se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla většinu žáků	0,0	1,9
situace se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla všechny žáky	1,6	8,5

Následující situace podporuje kompetenci k učení tím, že dává žákům více prostoru pro rozhodování o směru, obsahu a způsobu učení. V situaci se mohou vyskytovat volby nejrozličnějšího druhu: volba cílů pro celou třídu, nebo pro skupiny či jednotlivce, volba obsahu, volba výukové formy, metody, didaktických prostředků a hodnotících činností.

Tato situace byla zaznamenána pouze v polovině hodin (oproti třetině hodin ve srovnávacích školách). Pokud se vyskytla, bylo to nejčastěji v ne zcela zdařilé podobě se zapojením více žáků nebo většiny žáků, případně zdařile, ale s dopadem pouze na jednoho žáka.

Tabulka č. 18 Výskyt charakteristiky „práce s informačními zdroji“ (podíl hodin v %)

Práce s informačními zdroji	vyl. lok.	srov. šk.
situace se nevyskytla	51,6	67,9
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla jen jednoho žáka	0,0	0,9
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla více žáků nebo se situace vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla jen jednoho žáka	8,1	4,7
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla většinu žáků	19,4	2,8
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla všechny žáky nebo se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla více žáků	9,7	13,2
situace se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla většinu žáků	1,6	0,9
situace se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla všechny žáky	9,7	9,4

Tato situace podporuje kompetenci k učení tím, že se v ní vědomě pracuje s informačními zdroji orientujícími žáka k dalšímu učení. Jedná se např. o zdroje orientující žáka ve vlastním učení, k dalším informacím důležitým pro učení. Ve třídě se vytvářejí podmínky pro to, aby žáci samostatně získávali rozmanité informace (ze slovníků, encyklopedií apod.). Současně je posuzována kvalita těchto zdrojů.

Vědomá „práce s informačními“ zdroji orientujícími žáka k dalšímu učení se společně s „žakovskou volbou“ vyskytla v hospitovaných hodinách nejméně často (přibližně v polovině hodin). Pouze v necelé desetině hodin se vyskytla ve zdařilé podobě se zapojením všech žáků.

Tabulka č. 19 Výskyt charakteristiky „pomoc při obtížích“ (podíl hodin v %)

Pomoc při obtížích	vyl. lok.	srov. šk.
situace se nevyskytla	1,6	34,9
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla jen jednoho žáka	3,2	3,8
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla více žáků nebo se situace vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla jen jednoho žáka	8,1	13,2
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla většinu žáků	24,2	5,7
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla všechny žáky nebo se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla více žáků	9,7	11,3
situace se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla většinu žáků	12,9	14,2
situace se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla všechny žáky	40,3	17,0

Dále bylo sledováno, zda jsou rozpoznány obtíže (pokud se v učení vyskytnou) a zda je žákům poskytnuta pomoc. Tyto obtíže mohou souviset s chybováním žáka, neporozuměním učivu a s nezvládnutím úkolů, s osobní situací žáka i se sociálním kontextem.

Pomoc všem žákům, pokud se vyskytly při výuce obtíže, byla žákům zdařile poskytnuta ve dvou pětinach hodin. Zatímco tato situace se nevyskytla pouze v 1,6 % hodin ve vyloučených lokalitách, pomoc při obtížích nebo výskyt obtíží nebyly zaznamenány ve více než třetině hodin srovnávacích škol.

Tabulka č. 20 Výskyt charakteristiky „reflexe kognitivní činnosti“ (podíl hodin v %)

Reflexe kognitivní činnosti	vyl. lok.	srov. šk.
situace se nevyskytla	21,0	73,6
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla jen jednoho žáka	1,6	0,9
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla více žáků nebo se situace vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla jen jednoho žáka	24,2	11,3
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla většinu žáků	22,6	2,8
situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile a zasáhla všechny žáky nebo se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla více žáků	9,7	7,5
situace se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla většinu žáků	0,0	0,9
situace se vyskytla ve zdařilé podobě a zasáhla všechny žáky	21,0	2,8

Reflexe kognitivní činnosti označuje situaci, kdy se žáci učí uvažovat o svém učení, o svých postojích k učení, o způsobech, které učení usnadnily nebo limitovaly. Žáci tak mohou popisovat a zdůvodňovat (vysvětlovat vlastními slovy) svůj postup řešení, jak přišli na řešení daného problému, proč je správné apod.

Tato situace se v hodinách ve školách nacházejících se ve vyloučených lokalitách nevyskytla pouze přibližně v pětinach hodin oproti téměř třem čtvrtinám hodin ve srovnávacích školách. Ve zdařilé podobě se zapojením všech žáků byla reflexe kognitivní činnosti pozorována v pětinach hodin (oproti 2,8 % ve srovnávacích školách).

Celkově lze tedy shrnout, že téměř ve všech hodinách byly zaznamenány následující situace podporující učení žáků: zacílení výuky, úkolové situace nižšího řádu, podpora výkonu a pomoc při obtížích. Současně přibližně ve dvou pětinach hodin byly tyto situace zdařilé a týkaly se všech žáků. V menší míře se v hodinách vyskytly úkolové situace vyššího řádu a reflexe učební činnosti. Nejméně často byla pozorována práce s informačními zdroji a žákovská volba.

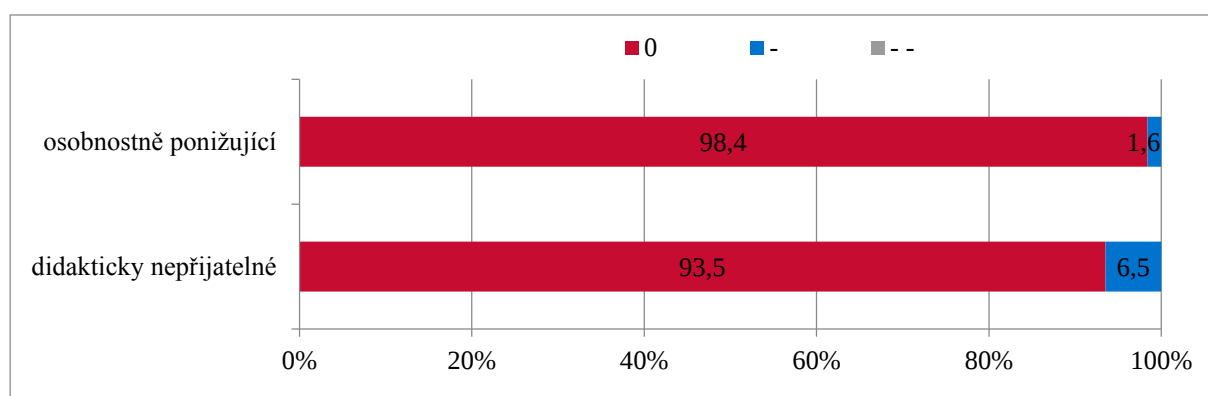
Situace tlumící

V hodinách byl zjišťován také výskyt tzv. tlumících situací – osobnostně ponižujících a didakticky nepřijatelných. Jako „osobnostně ponižující“ situace je označena taková situace,

kdy činnosti ve výuce nejsou zaměřeny na podporu učení žáků, ale naopak odvádějí žáky od učení tím, že jsou zaměřené především na posuzování jejich osobnostních rysů. V situaci je zvýrazňována žákova nekompetentnost, podceňována jeho schopnost se učit, jsou napadány jeho osobnostní rysy a jsou negativním způsobem připomínány omezující předpoklady k učení.

„Didakticky nepřijatelná“ situace omezuje rozvoj učební kompetence především tím, že výuka je chybně didakticky nastavena. Týká se to jak nasměrování výuky, kdy jsou žáci směřováni k cílům, které jsou pro ně neadekvátní (zcela podceňují či přeceňují schopnosti žáků), tak dalších aspektů výuky – např. výběru a uspořádání učiva, realizace procesu či nepřipravená výuka.

Graf č. 6 Situace tlumící – výskyt (podíl hodin v %)



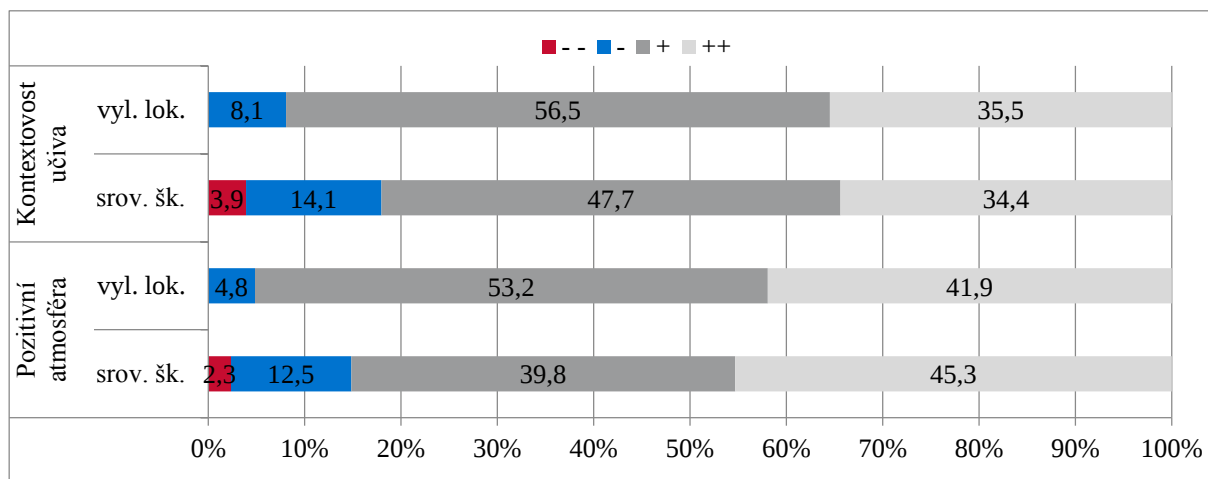
- 0 situace se nevyskytla
- situace se vyskytla, ale ne v plném rozsahu
- situace se vyskytla v plném rozsahu

Osobnostně ponižující situace se vyskytla, i když ne v plném rozsahu, pouze jednou a zasáhla méně než polovinu žáků. Didakticky nepřijatelná situace, ale ne v plném rozsahu, byla zaznamenána čtyřikrát, z toho dvakrát zasáhla všechny žáky, jednou méně než polovinu žáků a jednou jednoho žáka. Z hlediska výskytu didakticky nepřijatelných situací se hodiny ve školách ve vyloučených lokalitách nijak výrazně neliší od škol, které slouží jako norma, naopak situace osobnostně ponižující byly zaznamenány méně často.

Souhrnné charakteristiky výuky

V souhrnných charakteristikách školy byla v hospitovaných hodinách hodnocena kontextovost učiva a pozitivní atmosféra z hlediska pozitivního nebo negativního naplnění obou charakteristik.

Graf č. 7 Souhrnné charakteristiky výuky (podíl hodin v %)

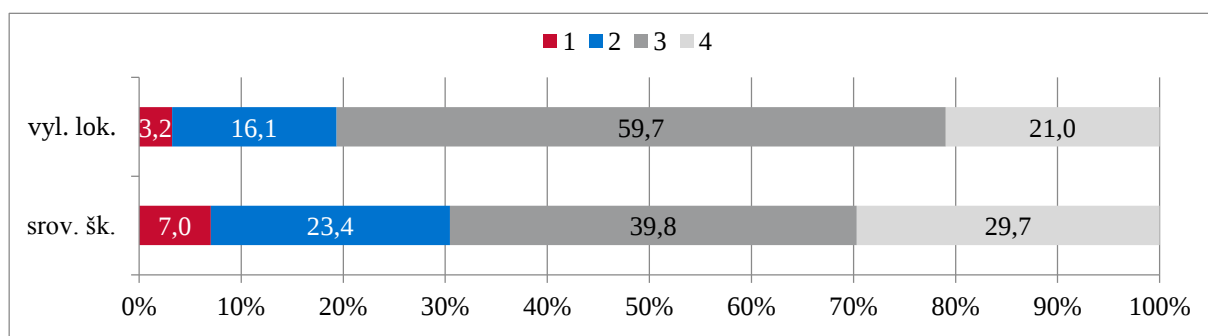


- charakteristika výuky nebyla naplněna/byla naplněna výrazně v negativní podobě/velmi negativní s ohledem na rozvoj kompetence k učení
- charakteristika výuky byla naplněna nedostatečně/byla naplněna negativně/spíše negativní s ohledem na rozvoj kompetence k učení
- + charakteristika výuky byla naplněna ve zdařilé podobě/ /spíše pozitivní s ohledem na rozvoj kompetence k učení
- ++ charakteristika výuky byla optimálně naplněna/ /velmi pozitivní s ohledem na rozvoj kompetence k učení

Výuka propojená s kontextem je především zasazená do vztahů a souvislostí, ve kterých se žák aktuálně učí. Výuka dává žákovi smysl, je propojena s jeho životem a životem skupin, ve kterých funguje nebo bude fungovat. Ve většině hospitovaných hodin (91,9 %) byla kontextovost učiva naplněna pozitivně, z toho ve zdařilé podobě v 56,5 % hodin a optimálně v 35,5 % hodin. Mírné rozdíly ve srovnání se školami sloužícími jako norma byly zaznamenány v negativním hodnocení (ve vyloučených lokalitách se vyskytlo v menší míře) a v souvislosti s tím v podílu zdařilé výuky, která byla mírně častější v hodinách ve vyloučených lokalitách.

Pozitivní atmosféra je charakterizovaná zájmem a zapojením obou aktérů výuky – učitelů a žáků, respektem k jedincům, kteří se učí, zkoumají a hledají v oblasti učení. V hodinách převažovalo pozitivní naplnění této charakteristiky (v 85,2 %, z toho 41,9 % v optimální podobě). V tomto aspektu byly zjištěny rozdíly mezi hodinami ve školách ve vyloučených lokalitách a srovnávacích školách v míře negativního hodnocení (vyšší výskyt ve srovnávacích školách) a s tím související vyšší výskyt této charakteristiky ve zdařilé podobě u škol ve vyloučených lokalitách.

Graf č. 8 Celkové hodnocení výuky z hlediska podpory rozvoje kompetence k učení (podíl hodin v %)



1 = nejhorší hodnocení, 4 = nejlepší hodnocení

Celkově byly více než čtyři pětiny hodin hodnoceny kladně z hlediska podpory rozvoje kompetence k učení, z toho přibližně pětina dosáhla nejlepšího hodnocení. Oproti srovnávacím školám byly hodiny ve vyloučených lokalitách hodnoceny výrazně častěji stupněm 3.

Inkluzi ve výuce lze hodnotit pomocí indexů ze sledovaných situací. Souhrnný index zobrazuje následující tabulka.

Tabulka č. 21 Souhrnný index inkluze ve vyučování – školy ve vyloučených lokalitách

Popis indexu	počet hodin	podíl hodin v %
Počet učitelů, kteří se chovají silně ponižujícím způsobem k jednomu žákovi či menší skupině	0	0
Počet učitelů, kteří se chovají ponižujícím způsobem k jednomu žákovi či menší skupině žáků	1	1,6
Počet učitelů, kteří neumí zapojit do výuky jednoho žáka či menší skupinu žáků (ve výuce je ignorují).	1	1,6
Počet pozorovaných hodin, ve kterých nebyly identifikovány situace, které by zřetelně napovídaly, zda učitel dokáže inkluzivitu podporovat či ji naopak silně ohrožovat.	21	33,9
Počet učitelů, kteří se dokáží ve výuce zaměřovat na všechny žáky a podporovat jejich učení. Učitelů, kteří toto umějí, může být ve škole více, jen se to neprojevovalo na pozorovaných hodinách.	39	62,9

Souhrnný index inkluze ve vyučování, sestavený kombinací indexů pozitivních i negativních situací, naznačuje, že výrazně negativní situace z hlediska inkluze byly zaznamenány pouze ve dvou hospitovaných hodinách. Naopak v 62,9 % hodin učitelé dokázali žáky zapojovat do výuky a podporovat jejich učení. V přibližně třetině hodin se neprojevily situace, které by umožnily konstatovat, zda byla výuka inkluzivní či nikoliv.

Shrnutí

Jak ukazují výsledky, přibližně polovina hospitovaných hodin byla hodnocena vysoce pozitivně ve smyslu, že učitelé dokážou zapojovat do výuky všechny přítomné žáky. Jen v ojedinělých případech bylo zaznamenáno, že výuka byla vedena didakticky nevhodně (4 případy) a v jednom z těchto případů bylo zaznamenáno osobnostně ponižující chování učitele k menší skupině žáků.

Z výsledků je patrné, že záznamy inspekčního šetření ve vyloučených lokalitách zhruba odpovídají normám, resp. kvalita výuky zaznamenaná inspektory ve vyloučených lokalitách se zdá být i o něco lepší, než výsledky norem. Platí to pro souhrnné charakteristiky výuky, pro globální posouzení i pro jednotlivé pozorované situace. Potěšující je, že zvláště situace „podpora výkonu“ a „pomoc při obtížích“ byly celkově zvládnuty lépe při inspekčním šetření ve vyloučených lokalitách než na běžném vzorku pozorovaných hodin, ze kterého byly určeny normy. Tyto situace nenastaly jen v jedné z 62 hospitovaných hodin, a když nastaly, tak se téměř vždy týkaly všech žáků nebo většiny třídy.

Závěry

Z výpovědí ředitelů vyplynulo, že výuka je poměrně dobře materiálně a personálně zabezpečena. Kvalitu výuky však do jisté míry omezují absence, záškoláctví a pozdní příchody žáků. Oproti srovnávacím školám (v tomto případě PISA 2012) ale vyjadřují pozitivnější přesvědčení o svých učitelích, a to jak ohledně postojů (např. nadšení), tak

z hlediska podněcování žáků, aby využívali svých schopností a individuálního přístupu. Školy nabízejí žákům mnoho aktivit, více než polovina škol nabízí také doučování z matematiky a českého jazyka. Ze zjištění vyplývá malé zapojení rodičů do života školy a malý důraz je ze strany rodičů kladen na výkon žáků. Rodiče žáků ve vyloučených lokalitách oproti rodičům žáků ze srovnávacích škol méně často probírají prospěch svého dítěte z vlastní iniciativy a od škol téměř nevyžadují, aby žáci dosahovali lepších výsledků. Tři čtvrtiny škol ve vyloučených lokalitách by chtěly fungovat jako „běžná“ škola vzdělávající více žáků z majoritní společnosti.

V činnosti více než poloviny výchovných poradců ve vyloučených lokalitách převažuje podle jejich výpovědí řešení výchovných problémů žáků. Problémy s chováním žáků nejčastěji řeší s třídním učitelem, vedením školy a školním metodikem prevence, se kterým výchovní poradci průběžně spolupracují. Přibližně polovinu svého času věnují výchovní poradci kariérovému poradenství, nejčastěji ve formě individuálních konzultací a besed. Většina z nich také získává zpětnou vazbu o uplatnění absolventů jejich školy. Odpovědi výchovných poradců ve vyloučených lokalitách a srovnávacích školách se významněji nelišily.

Učitelé škol ve vyloučených lokalitách vyjádřili přesvědčení o větší míře připravenosti škol na vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí oproti učitelům ze srovnávacích škol. Obě skupiny učitelů mezi důvody menší připravenosti uváděli chybějící snahu žáků, příliš velký počet žáků ve třídách a chybějící specialisty (školní psychology, poradce apod.). Učitelé obou kategorií škol se domnívají, že v jejich škole je dostatečně uplatňován princip rovnosti. Učitelé v běžných školách vyjádřili vyšší míru důvěry ve vyučování v sadě otázek zaměřující se to, zda vzdělávání může překonat nepříznivé vlivy prostředí a charakteristiky žáků. Podle obou skupin učitelů úspěšnost žáků ve škole závisí zejména na ctizádosti a pili žáků a jejich nadání.

V souvislosti se vzděláváním žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí by učitelé nejvíce potřebovali být v kontaktu s jejich rodinami a budovat vzájemnou důvěru a partnerský vztah, dále získat schopnost podporovat pozitivní vztahy mezi těmito žáky a učiteli a žáky navzájem. Z hlediska učebního prostředí by potřebovali nejvíce získat schopnosti vytvářet příležitosti k rozvoji komunikačních kompetencí sociokulturně znevýhodněných žáků, při plánování a hodnocení rozvíjet schopnost pomáhat žákům osvojit si schopnost sebehodnocení a brát v potaz osobnost těchto žáků a rozvíjet jejich potenciál. V rámci vyučovacích strategií cítí potřebu rozvíjet schopnost zapojit rodinu žáků do výchovně-vzdělávacího procesu a podporovat aktivní učení se ze strany žáků.

V obou kategoriích škol existuje podobný podíl učitelů, kteří jsou ohroženi syndromem vyhoření. Vysoká míra emocionálního vyčerpání byla zjištěna u 10 % učitelů. Velmi nízký stupeň osobního uspokojení, který rovněž koresponduje se syndromem vyhoření, vyjádřilo 21 % učitelů.

Zjištění z dotazníku určeného žákům 6. a 8. ročníku škol ve vyloučených lokalitách naznačují poměrně pozitivní vnímání školy ze strany těchto žáků. V řadě výroků vnímají školu pozitivněji než žáci ze srovnávacích škol (PISA 2012). Rovněž převážně pozitivně smýšlejí o svých učitelích (obdobně je to i u žáků srovnávacích škol z výzkumu CLoSE). V čem se však žáci obou typů škol výrazně odlišují, jsou jejich vzdělanostní aspirace. Polovina žáků ve vyloučených lokalitách by chtěla dosáhnout maximálně středoškolského vzdělání s výučním listem (v šetření PISA 2012 to bylo 6,4 % žáků). Proto také mezi nejčastěji jmenovanými povoláními převažovala povolání jako automechanik, kuchař/číšník, kadeřnice, zedník a prodavač. Nicméně 57,5 % žáků se domnívá, že jejich studijní příležitosti jsou srovnatelné s žáky na jiných školách.

Ve školách ve vyloučených lokalitách bylo uskutečněno 62 hospitací. V 62,9 % hodin se učitelé dokázali zaměřovat na všechny žáky a podporovat jejich učení. Pouze ve 4 hospitovaných hodinách byla výuka vedena didakticky nevhodně a jednou bylo zaznamenáno osobnostně ponižující chování učitele k menší skupině žáků. Přibližně ve dvou pětinách hodin bylo pozorováno zdařilé provedení následujících situací podporujících učení žáků: zacílení výuky, úkolové situace nižšího řádu, podpora výkonu a pomoc při obtížích a to se zapojením všech žáků do těchto situací. Oproti srovnávacím školám byla lépe zvládnána „podpora výkonu“ a „pomoc při obtížích“. Celkově byla kvalita výuky z hlediska inkluze hodnocena kladně a jako mírně lepší ve srovnání s normami.

Celkově tedy můžeme shrnout, že kvalita vzdělávání ve školách ve vyloučených lokalitách se nijak významně neodlišuje od škol mimo vyloučené lokality. V některých ohledech (např. hodnocení inkluze ve výuce) je dokonce hodnocena pozitivněji. Kvalitu vzdělávání však ve většině těchto škol omezují vysoké omluvené i neomluvené absence žáků.