

25. dubna 2018



MEDAILE MŠMT PEDAGOGŮM

Zadávání a hodnocení domácích úkolů

HLAVNÍ ŠETŘENÍ PISA 2018 A TALIS 2018
PROBLEMATIKA KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ
KRITÉRIA PRO ŘÍZENÍ KVALITY

Úvodní slovo ústředního školního inspektora

Vážené dámy,
vážení pánové,



Česká školní inspekce vydává další číslo svého informačního bulletinu, jehož cílem je přispět k důsledné komunikaci s nejrůznějšími aktéry podílejícími se na počátečním vzdělávání.

Český vzdělávací systém prochází kontinuálně řadou změn, přičemž v období několika posledních let byly tyto změny, dotýkající se jak vlastního vzdělávání, tak pracovních podmínek a celkové situace učitelů, velmi výrazné. Zmínit tak lze např. přijímací zkoušky do maturitních oborů středních škol s využitím centrálně zadávaných jednotných testů, implementaci společného vzdělávání, zavedení posledního roku předškolního vzdělávání jako povinného, společnou část maturitní zkoušky, diskuzi o kariérním systému učitelů nebo zvýšení platů pedagogických pracovníků.

Česká školní inspekce samozřejmě průběžně vliv systémových změn a jejich dopad na kvalitu tuzemského vzdělávání sleduje. V této souvislosti bych rád připomenul, že Česká školní inspekce na jaře letošního roku provádí i hlavní sběr dat mezinárodního šetření PISA 2018 sledujícího dosaženou úroveň patnáctiletých žáků ve vybraných gramotnostech a také mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS 2018 zaměřeného na podmínky, které ředitelé škol a učitelé pro svou práci mají. A právě výsledky těchto dvou důležitých mezinárodních šetření mohou poskytnout velmi cenné informace o aktuální výkonnosti českého vzdělávacího systému v mezinárodním kontextu a také dílčí odpovědi na otázky související s dopa-

dy systémových změn na kvalitu a efektivitu vzdělávání a zejména na na vzdělávací výsledky. Česká školní inspekce navíc informace z mezinárodních šetření důsledně propojuje se zjištěními z různých typů národní inspekční činnosti, což umožňuje pohlížet na kvalitu a efektivitu počátečního vzdělávání v České republice skutečně komplexně.

Aktuální školní rok je zároveň druhým rokem implementace tzv. společného vzdělávání, které Česká školní inspekce monitoruje a hodnotí od počátku školního roku 2016/2017. Na úrovni jednotlivých škol i vzdělávacího systému analyzujeme a vyhodnocujeme např. to, jak se daří parametry společného vzdělávání naplňovat v praxi a jaké jsou potřeby škol v této oblasti. Zjišťovány a vyhodnocovány jsou případy, kdy se školám daří naplňovat cíle společného vzdělávání, i případy, kdy z různých důvodů nepostupují v intencích nové právní úpravy. V těchto případech je snahou České školní inspekce nejen zjistit důvody takového stavu, ale také informovat o správném postupu a napomáhat s uvedením problematických zjištění do korektního režimu. Sledovány a vyhodnocovány jsou také překážky, které školám vzdělávání žáků ztěžují.

Ke sledování a hodnocení implementace společného vzdělávání Česká školní inspekce přistupuje systematicky. V prvním roce

implementace jsme se zaměřovali zejména na nový právní rámec a podmínky, které školy pro realizaci společného vzdělávání podle platné právní úpravy měly. V letošním školním roce se více věnujeme podporným opatřením, zejména práci asistentů pedagoga. Příští školní rok, který bude třetím rokem implementace společného vzdělávání, se pak Česká školní inspekce zaměří na dopady společného vzdělávání a s ním souvisejících podpůrných opatření na děti a žáky a kvalitu vzdělávání, které je jim v kontextu společného vzdělávání poskytováno.

Věřím, že zjištění, závěry a doporučení České školní inspekce v oblasti společného vzdělávání přispějí také k redukci administrativních povinností, které významně zatěžují školy i školská poradenská zařízení, a celkově k nastavení takového systému, který umožní efektivní vzdělávání každého dítěte, žáka či studenta tam, kde je to pro něj nejlepší. A může samozřejmě jít jak o školu běžnou, tak o školu tzv. speciální.

V aktuálním vydání našeho informačního bulletinu naleznete pojednání nejen o výše zmíněných tématech, ale také o řadě dalších. Přeji vám příjemné čtení, úspěšné zvládnutí posledního čtvrtletí školního roku a poté hezké léto.

| Několik poznámek k zadávání a hodnocení domácích úkolů



PhDr. Ondřej Andrys, MAE

náměstek ústředního školního inspektora

Jedním z aktuálně diskutovaných témat je problematika domácích úkolů, práva škol takové úkoly zadávat, povinnosti žáků je plnit a oprávnění škol přístup žáků k domácím úkolům, resp. domácí úkoly jako takové hodnotit. Nejrozumnější mediální vyjádření k tomuto tématu jsou z logiky zkratkovitosti mediálního prostoru zpravidla velmi zjednodušující a výstupy v médiích v rámci standardního zpravodajství z pochopitelných důvodů většinou nepostihují problematiku v potřebné šíři.

Nejde o právo, ale o pedagogický nástroj

Nejprve je třeba konstatovat, že žádný právní předpis se problematikou zadávání a hodnocení domácích úkolů nezabývá, a tudíž tato problematika není právně upravena ani jednoznačně vymezena. Tento stav je ovšem pochopitelný, neboť jde primárně o otázku pedagogickou a nikoli právní. Domácí úkoly nejsou nutnou součástí vzdělávání, čili škola samozřejmě není povinna žákům domácí úkoly zadávat. Nicméně využívání domácích úkolů jako pedagogického nástroje je bezpochyby plně v souladu se školským zákonem, přičemž je jednoznačně vhodné a žádoucí, aby tuto problematiku upravoval na úrovni školy její školní řád. Zde navíc platí, že žáci jsou v souladu s § 22 odst. 1 písm. c) školského zákona povinni plnit pokyny pedagogických pracovníků vydané ve shodě s právními předpisy a školním řádem. Ten je závazným dokumentem, na jehož schvalování se prostřednictvím školské rady podílí celá školní komunita, včetně zákonných zástupců nezletilých žáků, případně včetně žáků zletilých.

Cíle vzdělávání

Cílem vzdělávání je mimo jiné také vést člověka k učení se v průběhu celého života (k tomu viz §2 odst. 2 písmeno a) školského zákona), při vědomí jeho spoluodpovědnosti za své vzdělávání (§2 odst. 1 písmeno h) školského zákona). Základní vzdělávání pak speciálně vede k tomu, aby si žák osvojil potřebné vzdělávací strategie a na jejich základě byl motivován právě k celoživotnímu učení (§ 44 školského zákona). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání na různých místech zmiňuje záměr vést žáky k samostatnosti. A právě zadávání domácích úkolů může být jedním z nástrojů pro dosažení těchto cílů.

Přiměřenost a atraktivita

Domácí úkol se zadává v zájmu upevňování znalostí žáka, příp. pro zopakování učiva, v zájmu ukotvení jeho pracovních návyků apod. Úkoly by měly vést třeba k procvičování či lepšímu pochopení již probraného učiva, naopak by neměly suplovat práci pedagogického pracovníka. Domácí úkoly by měly být při-

měřené jak z hlediska obsahové náročnosti, tak z hlediska jejich rozsahu a četnosti zadávání, měly by být **motivační**, pro žáky alespoň něčím **atraktivní**, v optimálním případě by měly zohledňovat také zájmy žáků i efektivní pedagogické principy (např. domácí úkol jako součást projektové výuky, domácí úkol založený na kooperativních činnostech apod.) a **neměly by přispívat k přenášení zodpovědnosti za vzdělávání na rodinu** (ta se má věnovat hlavně výchově a naopak nepřenášet na školu odpovědnost za výchovu). Možnou cestou je i zadávání vícero úkolů, z nichž si žáci mohou vybrat, nebo zadávání domácích úkolů s delším časem na splnění, než je následující den. Vždy ovšem záleží na konkrétních situacích, možnostech i pedagogických strategiích konkrétní školy a jejích učitelů. Nejde tedy ani tak o to „zda“, jako spíše o to „jak“.

Domluva s učitelem nebo ředitelem

V případě, že se zletilí žáci nebo zákonní zástupci nezletilých žáků domnívají, že domácí úkoly jsou

zadávány v nepřiměřené míře nebo nevhodným způsobem, že jsou nepřiměřeně složité apod., je vhodné celou záležitost prodiskutovat s konkrétním pedagogem a nedojde-li k vzájemnému porozumění, pak lze věc **konzultovat s ředitelem školy**. Ten ze zákona odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání, a jeho povinností je tedy také komunikovat s jednotlivými učiteli o jejich vzdělávacích metodách, postupech a nástrojích. V souladu s §174 odst. 6 školského zákona se lze se stížností obrátit také na Českou školní inspekci, ale pro všechny zúčastněné je nepochybně lepší, když se danou záležitostí podaří prodiskutovat a vyřešit již na úrovni školy. Rodičům i škole jde totiž určitě o totéž, tedy o kvalitní, smysluplné a efektivní vzdělávání.

Jak s hodnocením úkolů

Mnohem složitější otázkou je pak přístup k hodnocení domácích úkolů. Obecně platí, že **škola může hodnotit domácí úkoly pouze v případě, že je tato možnost zakotvena v pravidlech hodnocení jako nutné součásti školního řádu**. Platí však také, že k hodnocení domácích úkolů je třeba **přístupovat velmi citlivě**. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání, stanoví, že hodnocení výsledků vzdělávání žáků vychází z posouzení míry dosažení výstupů pro jednotlivé předměty školního vzdělávacího programu, je pedagogicky odůvodněné a respektuje individuální vzdělávací potřeby žáků. V případě domácích úkolů je totiž nutné zohledňovat i různé kontextové faktory. V tomto smyslu lze zmínit např. rodinné



zázemi žáka a související socioekonomické charakteristiky. Je totiž třeba vzít v úvahu, že zákonní zástupci některých žáků nejeví o jejich vzdělávání zájem, natož aby je podporovali v nějaké systematické přípravě, a naopak zákonní zástupci jiných žáků mohou být v oblasti domácích úkolů angažováni do té míry, že s plněním úkolů svým dětem významně pomáhají, nebo je za ně rovnou zpracují (zde pomímám

situaci, kdy je naopak smyslem domácího úkolu, aby na něm děti spolupracovaly s rodiči). Tyto skutečnosti by pak hodnocení žáka na základě domácího úkolu zkreslovaly a samotné hodnocení by pak nemuselo být spravedlivé a odůvodněné. Jsou-li domácí úkoly hodnoceny, pak by mělo jít o jednu z mnoha složek, které se na celkovém hodnocení úrovně znalostí a dovedností žáka podílejí. ◀

Česká školní inspekce realizuje hlavní sběry dat v šetřeních PISA a TALIS



Mgr. Radek Blažek

oddělení mezinárodních šetření | národní manažer projektu PISA

Od roku 1995 se Česká republika pravidelně účastní mezinárodních šetření v oblasti vzdělávání a v současné době je zapojena do nových cyklů tří mezinárodních šetření (PISA 2018, TALIS 2018, TIMSS 2019). Garantem a realizátorem mezinárodních šetření v České republice je Česká školní inspekce.

PISA 2018

V období **od 26. března do 4. května** letošního roku se **330 škol a 7 700 žáků** narozených v roce 2002 účastní mezinárodního šetření **PISA 2018**. Šetření PISA je prováděno od roku 2000 ve tříletých cyklech a sleduje patnáctileté žáky. Je zaměřeno na tři oblasti funkční gramotnosti (přírodovědná, matematická, čtenářská) a v každém cyklu je jedné z nich věnována hlavní pozornost. V cyklu PISA 2018 je hlavní testovanou oblastí **čtenářská gramotnost**.

Základem projektu PISA je šetření ve všech členských zemích Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Spolu s nimi se do PISA zapojují i ostatní země nebo ekonomické regiony. Cyklu PISA 2018 se jich účastní přes 80. Žáci test vyplňují **v elektronické podobě**. Pravidelné výsledky žáků České republiky v mezinárodním srovnání představují cenný a nezastupitelný **externí pohled na vzdělávací systém**. Vyhodnocení žákovských odpovědí, zpracování dat a příprava zveřejnění jsou však

s ohledem na velkém množství zapojených států a ekonomik časově náročné. **Zveřejnění zjištění z cyklu PISA 2018** je plánováno na **prosinec roku 2019**.

TALIS 2018

Ve stejném období jako PISA 2018 probíhá v České republice **elektronické dotazování ředitelů a učitelů** v rámci šetření **TALIS 2018 (zapojeno 400 škol a přes 8 200 učitelů)**. Mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS je stejně jako PISA projektem OECD. Projekt **TALIS** mapuje názory a postoje učitelů a ředitelů k tématům profesního rozvoje, výuky, pedagogického vedení apod. Do cyklu TALIS 2018 je zapojeno 45 států a ekonomik. **Zveřejnění první části zjištění** je plánováno na **červen roku 2019**.

Pilot TIMSS 2019

Od 12. do 26. března letošního roku se 38 škol, necelých 1 500 žáků a jejich rodičů a téměř 90 učitelů zapojilo také do **pilotního šetření projektu TIMSS 2019**. Mezinárodního šetření TIMSS se

účastní **žáci na úrovni 4. a 8. ročníků základní školy**. Projekt TIMSS organizuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) a do cyklu TIMSS 2019 je zapojeno více než 50 zemí a ekonomik. V České republice se testování v rámci TIMSS od cyklu 2007 týká pouze žáků 4. ročníku základní školy. V cyklu TIMSS 2019 poprvé probíhá elektronické testování žáků. Pilotní šetření je ve všech zapojených státech prováděno na menším vzorku škol a jeho cílem je ověřit zejména nově vytvořené úlohy a jednotlivé procesy přípravy, logistiky, vlastního sběru dat či vyhodnocování testů. Získané zkušenosti se pak na národní i mezinárodní úrovni využijí v rámci **hlavního sběru dat**, který se uskuteční **na jaře roku 2019**.

Národní zprávy z minulých cyklů mezinárodních šetření (PISA, TIMSS, TALIS, PIRLS, ICILS), publikace s uvolněnými testovými úlohami a další výstupy k mezinárodním šetřením Česká školní inspekce zveřejňuje na svých webových stránkách. ◀

Česká školní inspekce uspořádala další setkání k tématu formativního hodnocení



Ing. Dana Pražáková, Ph.D.
kancelář ústředního školního inspektora

Ve středu 28. března 2018 se v sídle ústředí České školní inspekce uskutečnilo již druhé setkání Odborného panelu Hodnocení, který proběhl v rámci individuálního projektu systémového Komplexní systém hodnocení, jehož realizátorem je Česká školní inspekce. Hlavním tématem setkání bylo opět formativní hodnocení a obecně rozvoj kultury hodnocení v rámci českého vzdělávacího systému.

Celodenního jednání se zúčastnilo více než třicet odborníků z praxe, akademického i veřejného sektoru. Kromě zástupců Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Národního ústavu pro vzdělávání či zástupců projektů realizovaných s podporou OP VVV přijali pozvání k odborné diskusi také představitelé fakult připravujících budoucí učitele, např. doc. Jana Kratochvílová z Masarykovy univerzity v Brně, doc. Jan Slavík ze Západočeské univerzity v Plzni nebo pracovníci Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Polovinu účastníků tvořili ředitelé a učitelé mateřských, základních a středních škol.

Moderátorkou panelu byla Dana Pražáková, odborný rada působící v kanceláři ústředního školního inspektora, která v úvodu shrnula nejdůležitější závěry předchozího setkání a připomněla záměr panelu využití projektů OP VVV včetně tzv. šablon. Dále avizovala záměr iniciovat setkání realizátorů projektů za účelem zajištění výměny informací a možných synergií v koncepci projektových



Zprava: náměstek ústředního školního inspektora Ondřej Andrys, inspektorka Evropských škol Dana Musilová, programová ředitelka projektu Pomáháme školám k úspěchu Hana Košťálová a odborný rada z kanceláře ústředního školního inspektora Dana Pražáková.



Zleva: náměstkyně pro řízení sekce pro všeobecné vzdělávání NÚV Helena Marinková, vedoucí katedry cizích jazyků VŠKK Jana Mužiková a vedoucí odborné praxe na VOŠ, SOŠP a Gymnáziu Evropská Hana Nádvořníková.

výstupů a tzv. budování kapacit na úrovni systému.

Následovala prezentace dr. Hany Košťálové, která představila dosavadní zkušenosti projektu s názvem *Pomáháme školám k úspěchu*. Projekt je zaměřen na dlouhodobou podporu 22 veřejných ZŠ, jejichž aktivity jsou směřovány vizí spočívající v tom, aby se každý žák učil naplno a s radostí. Základním předpokladem úspěšného naplňování zmíněné vize pak je, aby učitel dovedl neustále vyhodnocovat dopady své výuky a systematicky pracoval s autentickými výstupy svých žáků. Žáci by měli být vtaženi do hodiny prostřednictvím srozumitelně formulovaného cíle, měli by rozumět kontextu situace a na

jejím konci ji umět vnímat jako smysluplný celek.

Stěžejní část setkání tvořil diskuzní blok, v jehož rámci byli účastníci rozděleni do čtyř pracovních skupin zaměřených na úrovně MŠ, 1. a 2. stupně ZŠ a SŠ, přičemž v každé skupině byli zastoupeni jak odborníci z praxe, tak teoretici a zástupci systémové úrovně resortu školství. Zástupci pracovních skupin v rámci posledního bloku jednání představili hlavní myšlenky a doporučení jednotlivých skupin. Opakovaně zazněl návrh, aby termín „formativní hodnocení“ byl pro úvodní kontakt učitele s problematikou formulován spíše jako „cesta k rozvoji osobnosti žáka“ nebo „hodnocení prospěšné pro žáka“,

a byla tak lépe naznačena podstata využití formativního hodnocení. V souvislosti se šablonami zaznělo doporučení, aby byla jejich další etapa úzce navázána na výstupy projektů OP VVV zaměřených na podporu formativního hodnocení a rovněž byla zmíněna potřeba zprehlednit nabídku šablon tak, aby srozumitelněji poskytovala informaci o tom, co vše mohou školy v jejich rámci zrealizovat.

Česká školní inspekce pořádá v rámci projektu Komplexní systém hodnocení dva odborné panely ročně. Kromě Odborného panelu Hodnocení organizuje také Odborný panel Propojování externího a interního hodnocení škol, jehož druhé jednání je naplánováno na říjen 2018. ◀



Zleva: inspektorka Evropských škol Dana Musilová a odborný garant Odborného panelu Hodnocení Jaroslav Najbert z Gymnázia Přírodní škola, o.p.s.



Práce v pracovní skupině. Zleva: Vladimír Foist z Úřadu vlády ČR (ASZ), Karel Starý z PedF UK a Jan Slavík z Fakulty pedagogické Západočeské univerzity.



Práce v jedné ze tří pracovních skupin.



Účastníci Odborného panelu Hodnocení.

| První krok na cestě k hodnocení klíčových kompetencí



Mgr. Tomáš Pavlas

odbor hodnocení vzdělávací soustavy

Jedním ze stěžejních zákonných úkolů České školní inspekce je hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání. V minulých letech byla pozornost věnována vytváření nástrojů zaměřených na hodnocení rozvoje jednotlivých gramotností, ovšem aby hodnoticí nástroje byly v úplném souladu s cíli vzdělávání formulovanými ve školském zákoně a v kurikulárních dokumentech, rozhodla se Česká školní inspekce postupně doplnit nástroje i pro hodnocení jednotlivých klíčových kompetencí formulovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Náročnost rozvoje a hodnocení

Klíčové kompetence jako nej-
obecnější cíle byly formulovány
až se zavedením dvoustupňové-
ho kurikula v rámcových vzdě-
lávacích programech. V nich
mají podobu nadoborových
cílů, které se promítají do výuky
prostřednictvím účelných postu-
pů – výchovných a vzdělávacích
strategií, jak na úrovni jednotli-
vých vyučovacích předmětů, tak
i na celoškolní úrovni. Zároveň
jsou však i funkčními cíli, které
by měli žáci prokazovat ve výu-
ce. Nejde tedy jen o účast nebo
absolvování v souvislosti s něja-
kou výchovnou a vzdělávací stra-
tegií, ale i o zhodnocení rozvoje
kompetence u jednotlivých žáků.
Didaktický přístup, který sledu-
je jak obsahové cíle daného vy-
učovacího předmětu, tak i určité
nadoborové cíle plynoucí z for-
mulace klíčových kompetencí, je
velmi náročný a často jsou v ho-
dinách rozvíjeny některé aspekty
klíčových kompetencí u žáků jen

intuitivně a bez následné reflexe
a zhodnocení, které by mělo do-
pad do plánování výuky. Právě
náročnost cíleného rozvíjení klí-
čových kompetencí ve výuce bylo
důvodem zvoleného přístupu při
tvorbě nástrojů pro hodnocení.

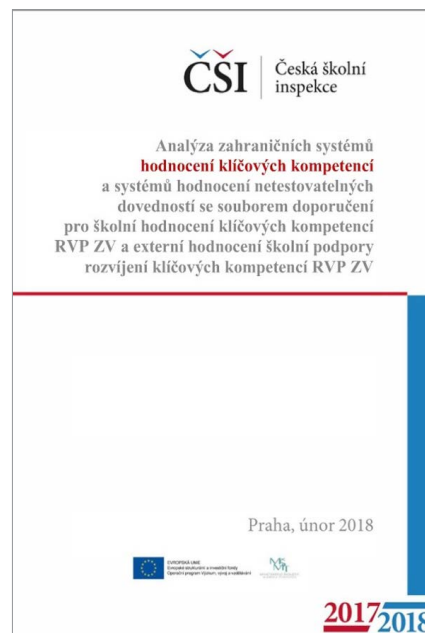
Analýza zahraničních zkušeností

V první fázi se Česká školní in-
spekce soustředila na vyhledání
a využití zahraničních zkušeností
s hodnocením klíčových kompe-
tencí. Do vyhledávání a zpraco-
vání podkladů byli v rámci rea-
lizace individuálního projektu
systémového Komplexní systém
hodnocení zapojeni také oboro-
ví didaktici z vysokých škol, aby
při úvahách nad novými nástroji
mohla být zohledňována i obo-
rově didaktická specifika jednot-
livých vzdělávacích oblastí, jako
jsou např. Matematika a její ap-
likace nebo Jazyk a jazyková ko-
munikace. Výsledný text analýzy,
který v únoru 2018 Česká školní
inspekce zveřejnila (k dispozi-

ci -zde-), umožňuje čtenářům
seznámit se s širokou škálou za-
hraničních přístupů k hodnocení
jednotlivých klíčových kompe-
tencí ve vybraných vzdělávacích
oblastech.

Zaměření publikace

Zásadním problémem plné-
ho využití zahraničních zkuše-
ností pro analýzu bylo rozdílné
vymezení obecných pedagogic-



kých kategorií typu kompetence v jednotlivých zahraničních systémech. Vymezení ve sledovaných zemích vycházelo z národních zkušeností a potřeb, někdy více zohledňuje gramotnostní přístup, jindy se za podobnými kategoriemi skrývá výrazně odlišný obsah apod. Text analýzy obsahuje příklady hodnotících nástrojů využívaných v zahraničí a využitelných jako inspirace pro tvorbu vlastních nástrojů v následujícím období.

Kapitoly věnované vybraným vzdělávacím oblastem mohou být inspirací pedagogům, kteří by se chtěli rozvoji klíčových kompeten-

cí u žáků věnovat efektivněji a kteří by zároveň chtěli hodnotit i rozvoj klíčových kompetencí. Náměty tak mohou být pro učitele novou inspirací a připomenutím některých akcentů v jejich práci, které klíčové kompetence pro výuku na základních školách přinesly.

V následujících kapitolách jsou pak doporučení v jednotlivých vzdělávacích oblastech doplněna o soubory hodnotících nástrojů pro jednotlivé klíčové kompetence. Ty mohou být přínosem zejména pro mezioborovou inspiraci a k úvahám o hodnocení klíčových kompetencí na úrovni školy. Závěrečná část se pak věnu-

je některým obecnějším doporučením pro uvažované revize rámcových vzdělávacích programů tak, aby kurikulární dokumenty dobře odlišovaly kompetenční a gramotnostní úroveň cílů, jak byla nastavena při formulování Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Hlavním cílem analýzy bylo formulovat východiska pro tvorbu nástrojů pro hodnocení klíčových kompetencí, které budou Českou školní inspekci vytvářeny v následujících letech. ◀



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



| Poslanci i senátoři projednali výroční zprávu České školní inspekce

Ve čtvrtek **11. ledna 2018** představil ústřední školní inspektor Tomáš Zatloukal členům Výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu **Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR** hlavní zjištění, závěry a doporučení obsažené ve výroční zprávě České školní inspekce za školní rok 2016/2017. Ve středu **14. února**

2018 si pak prezentaci hlavních zjištění a závěrů týkajících se kvality a efektivity vzdělávání v uplynulém školním roce vyslechli členové Výboru pro vzdělávání, vědu, kulturu, lidská práva a petice **Senátu Parlamentu ČR**. Všichni přítomní členové školských výborů obou komor parlamentu velmi pozitivně hod-

notili informační bohatost kvalitativních výpovědí České školní inspekce, relevanci jednotlivých zjištění, jejich komplexnost a objektivitu, a vyjádřili velký zájem se i nadále s výstupy České školní inspekce seznamovat a ve své poslanecké a senátorské práci je důsledně reflektovat. ◀



Ústřední školní inspektor Tomáš Zatloukal prezentuje hlavní zjištění z výroční zprávy na lednovém jednání poslaneckého školského výboru.



V únoru 2018 byli členové senátního školského výboru seznámeni ústředním školním inspektorem s kvalitou vzdělávání za školní rok 2016/2017.

| Česká školní inspekce úspěšně realizovala vzdělávací programy zaměřené na inspiraci pro zkvalitňování výuky matematiky a přírodovědy



PhDr. Josef Basl, Ph.D.

vedoucí oddělení mezinárodních šetření

Česká republika se od roku 1995 pravidelně zapojuje do mezinárodních šetření v oblasti vzdělávání. Za zapojení do šetření TIMSS, PISA, PIRLS a TALIS je od roku 2011 odpovědná Česká školní inspekce. Vedle pravidelného zveřejňování výsledků žáků Česká školní inspekce připravuje i publikace s uvolněnými úlohami, jejichž snahou je poskytnout didaktickou inspiraci pro učitele.

Publikace s uvolněnými úlohami

Zatím nejnovější publikace s uvolněnými úlohami, které Česká školní inspekce připravila, se věnovaly úlohám z mezinárodních šetření TIMSS 2015 (matematika a přírodověda pro žáky 4. ročníku základní školy) a PISA 2015 (přírodovědná gramotnost pro žáky 9. ročníku základní školy, 1. ročníku střední školy a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií).

Obě publikace jsou určeny především pro učitele, pro které mohou být inspirací využitelnou ve výuce. Záměrem není poskytnout podklady k přípravě na mezinárodní testování. Mezinárodní šetření nejsou z hlediska testových úloh šita na míru českému vzdělávacímu systému. Učitelé mají možnost úlohy využívat v původním znění, nebo je podle potřeby upravovat do lehčí, anebo naopak obtížnější podoby. Případně je uvolněné úlo-

hy mohou inspirovat ke tvorbě vlastních úloh obdobného pojetí.

V elektronické podobě je Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření TIMSS 2015 dostupná [-zde-](#). Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření PISA 2015 je dostupná [-zde-](#).

Vzdělávací program

Od října do prosince roku 2017 Česká školní inspekce nabízela v rámci realizace projektu Komplexní systém hodnocení vzdělávací program pro učitele 1. stupně ZŠ zaměřený na využití didaktického potenciálu uvolněných matematických a přírodovědných testových úloh z mezinárodního šetření TIMSS 2015. Od ledna do dubna roku 2018 pak byl nabízen vzdělávací program pro učitele 2. stupně ZŠ a středoškolské učitele se zaměřením na inspiraci pro zkvalitňování výuky přírodovědných předmětů a matematiky s využitím

tím uvolněných úloh mezinárodního šetření PISA. Semináře byly realizovány ve všech krajích České republiky. Cílem České školní inspekce bylo nabídnout učitelům možnost hlouběji porozumět záměrům a konstrukci úloh TIMSS a PISA. Takové porozumění jim totiž může posloužit jako metodický návod, tematické příklady a inspirace pro práci s úlohami ve výuce a pro vlastní tvorbu úloh a sestavování testů zjišťujících znalosti, schopnosti a dovednosti žáků i s ohledem na mezipředmětové vztahy.

Celkem se od října roku 2017 do dubna roku 2018 uskutečnilo více než 230 seminářů, kterých se celkem zúčastnilo téměř 3 000 učitelů.

Zaměření vzdělávacích programů a elektronické využití úloh v modulu InspIS SET

Během seminářů proběhlo rámcové seznámení s metodikou

konkrétního šetření (TIMS či PISA) a s vývojem výsledků českých žáků v mezinárodním kontextu od roku 1995. Klíčová pozornost pak byla věnována **komentovaným ukázkám testových úloh a návrhům možného didaktického využití** uvolněných testových úloh přímo ve výuce. Semináře byly vedeny s cílem aktivního zapojování účastníků do komentovaných problematik, i proto bylo v každé skupině vždy maximálně 15 pedagogů. Oboustranně přínosnou součástí semináře pak byly diskuse s účastníky o tom, jak by bylo možné konkrétní uvolněné úlohy zařadit do výuky. Kromě toho mohli účastníci ve skupinkách sami uvažovat o přípravě a tematickém zaměření nových testových úloh.

Účastníci se také naučili pracovat s inspekčním systémem elektronického testování InspIS SET, v němž jsou vybrané uvolněné



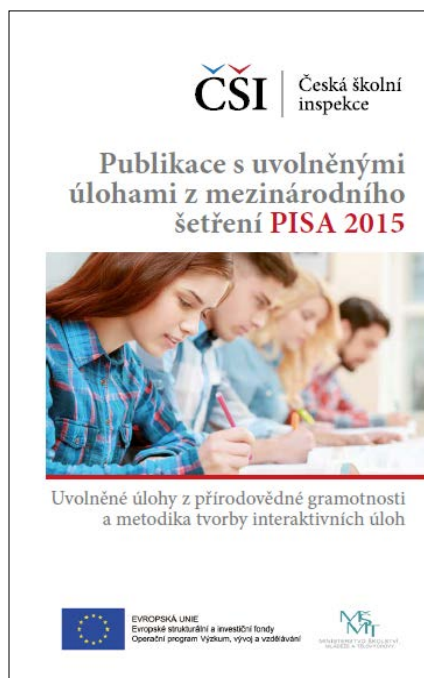
Účastníci vzdělávacího programu pro učitele 1. stupně ZŠ, realizovaného Českou školní inspekci v rámci projektu Komplexní systém hodnocení.

úlohy z mezinárodních šetření nabízeny k elektronickému využití (více [-zde-](#)). V InspIS SET mají učitelé v modulu školního testování možnost úlohy sestavovat do vlastních testů, nebo mohou využít již připravené testy, které pak žáci prostřednictvím systému InspIS SET elektronicky vyplňují. Kromě databanky testových úloh mají učitelé možnost si v rámci InspIS SET vytvářet vlastní úlohy.

Vzdělávání v dalším období

S realizací vzdělávacích programů pro učitele počítá Česká školní inspekce i ve školním roce 2018/2019. Jejich zaměření, termíny konání a další související informace budou zveřejněny na webových stránkách www.csicr.cz v dostatečném časovém předstihu, školy budou na semináře zvány opět adresně prostřednictvím e-mailových zpráv adresovaných Českou školní inspekci ředitelům škol. ◀

PUBLIKACE Z MEZINÁRODNÍCH ŠETŘENÍ PISA 2015 A TIMSS 2015



Česká školní inspekce zavede kritéria pro řízení kvality



Vláda České republiky na svém zasedání dne 4. dubna 2018 schválila na návrh ministra vnitra Metodický pokyn pro řízení kvality ve služebních úřadech. Ten navazuje na předchozí záměry Sekce pro státní službu Ministerstva vnitra České republiky podpořit systémy řízení kvality v úřadech, které jsou v souladu s příslušnými ustanoveními zákona o státní službě služebními úřady České republiky. Schválený metodický pokyn přispívá také k naplnění dřívějších usnesení vlády, např. ke Strategickému rámci rozvoje veřejné správy České republiky pro období 2014–2020 a ke zřízení Rady vlády pro veřejnou správu.

Ing. Jana Novosáková, Ph.D., MBA

kancelář náměstka ústředního školního inspektora

Povinnost pro všechny

V návaznosti na předmětná vládní usnesení jsou všechny dotčené **služební úřady povinny zavést do roku 2021** příslušné systémy pro řízení kvality a postupovat v souladu se zněním vládou schváleného metodického pokynu, přičemž zůstává na jejich uvážení, zda stanovené požadavky naplní prostřednictvím kmenové činnosti a s použitím kmenových finančních prostředků, nebo zda využijí doporučenou možnost finanční podpory z **Operačního programu Zaměstnanost**.

Kritéria zlepšování

V rámci České školní inspekce budou zaváděna **tzv. kritéria zlepšování**, která jsou definována zmíněným metodickým pokynem a vycházejí z pěti rámcových oblastí pro uplatňování principů kvality:

- strategické plánování a řízení
- řízení úřadu
- řízení lidských zdrojů
- řízení partnerství
- zvyšování výkonnosti úřadu

Konkrétní kritéria zlepšování pak reflektují problematiku strategického rozvoje úřadu, definování měřitelných cílů, odpovědností a pravomocí, interních předpisů, komunikace, řízení změn, politiky lidských zdrojů, adaptačního procesu, šetření spokojenosti zaměstnanců a partnerství v rámci státní služby.

Následné činnosti

Po zavedení systému řízení kvality ve stanoveném rozsahu bude v souladu se zněním me-

todického pokynu provedeno interní i externí vyhodnocení, po nichž dojde k implementaci opatření, která z provedených vyhodnocení vzejdou, a k **nastavení procesu tzv. trvalého zlepšování**. Příprava, realizace i vyhodnocení implementace tzv. kritérií kvality do činností České školní inspekce jako služebního úřadu dle zákona o státní službě budou realizovány v informační součinnosti s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy jako nadřízeným služebním úřadem. ◀



USNESENÍ VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY ze dne 4. dubna 2018 č. 214

k Metodickému pokynu pro řízení kvality ve služebních úřadech

Vláda

- I. **schvaluje** Metodický pokyn pro řízení kvality ve služebních úřadech, obsažený v části III materiálu čj. 245/18 (dále jen „Metodický pokyn“);
- II. **ukládá**
 1. členům vlády a vedoucím ostatních služebních úřadů neuvedeným v bodu III tohoto usnesení
 - a) zabezpečit realizaci Metodického pokynu,
 - b) sdělit ministru vnitra rozhodnutí o předložení projektu za účelem zavedení stanovené míry kvality do výzvy č. 19 Operačního programu Zaměstnanost, a to do 25. dubna 2018, přičemž vedoucí ostatních služebních úřadů tak mohou učinit prostřednictvím vedoucích nadřízených služebních úřadů,
 - c) zavést míru kvality stanovenou Metodickým pokynem do 30. června 2021,

| Česká školní inspekce představila výroční zprávu ministerstvu i asociacím

Ve středu 13. prosince 2017 představili ústřední školní inspektor Tomáš Zatloukal a náměstek ústředního školního inspektora Ondřej Andrys hlavní zjištění, závěry a doporučení týkající se kvality počátečního vzdělávání ve školním roce 2016/2017 náměstkům ministra školství, mládeže a tělovýchovy, vedoucím pracovníkům jednotlivých ministerských odborů a útvarů a také zástupcům rezortních organizací, jako je Národní ústav pro vzdělávání, Národní institut pro další vzdělávání nebo Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Odpoledne se pak stejná prezentace konala pro představitele odborných školských asociací. Na zjištění z výroční zprávy za minulý školní rok bylo nahlíženo optikou vzdělávacích výsledků a také faktorů a systémových rizik, které tyto výsledky ovlivňují. ◀



Zástupci odborných školských asociací na ústředí České školní inspekce.



Zleva: předseda Unie školských asociací CZESHA Jiří Zajíček, místopředsedkyně Sdružení soukromých škol Čech, Moravy a Slezska Pavla Katzová a prezidentka Asociace ředitelů základních škol ČR Hana Stýblová.



Ústřední školní inspektor Tomáš Zatloukal a náměstek ústředního školního inspektora Ondřej Andrys představují na MŠMT hlavní zjištění z výroční zprávy.

VYBRANÉ UDÁLOSTI

| Slavnostní zahájení oslav 100 let
Československa na Hradě

V úterý **9. ledna 2018** se prezidentka České republiky Miloše Zemana slavnostního zahájení oslav 100. výročí od založení Československa, které se konalo ve Španělském sále Pražského hradu. ◀

| Česká školní inspekce diskutovala
o vzdělávání v Karlovarském kraji

V rámci podpory krajů, ve kterých dosahují žáci nejslabších výsledků např. v jednotných přijímacích zkouškách nebo v mezinárodních šetřeních výsledků vzdělávání, uskutečnila Česká školní inspekce dne **15. ledna 2018** společné pracovní jednání s pracovníky odboru školství, mládeže a tělovýchovy Krajského úřadu Karlovarského kraje. Jednání se za Českou školní inspekci zúčastnila ředitelka Karlovarského inspektorátu České školní inspekce Zdenka Spalová a odborný rada z kanceláře ústředního školního inspektora Dana Pražáková. Na jednání byla prezentována zjištění České školní inspekce v oblasti výsledků vzdělávání žáků základních a středních škol, v diskusi byly zmíněny příčiny neúspěšnosti žáků a účastníci jednání hledali a navrhovali možné cesty ke zlepšení. ◀

| Slavnostní vernisáž v pedagogickém muzeu

Národní pedagogické muzeum a knihovna Jana Amose Komenského uspořádalo ve středu **31. ledna 2018** slavnostní vernisáž výstav s názvem Nová škola v nové republice a Tady nová republika, které se zúčastnili také ústřední školní inspektor Tomáš Zatloukal a náměstek ústředního školního inspektora Ondřej Andrys. Obě výstavy jsou věnovány stému výročí vzniku Československa a veřejnosti jsou přístupné až do konce roku 2018. ◀




| Konference
k uplatňování
globálních témat
ve výuce

Ve středu **28. února 2018** se školní inspektorka Hana Mařarová z Moravskoslezského inspektorátu ČŠI zúčastnila konference s názvem *Global Schools: Jak připravit děti na výzvy současného světa?* Konference, kterou pořádala společnost Člověk v tísni společně s Krajským zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informačním centrem Nový Jičín, se konala v Dolních Vítkovicích ve Velkém světě techniky v Ostřavě. Na setkání, které bylo primárně určeno učitelům základních škol, byla prezentována témata globálního rozvojového vzdělávání i inspirativní příklady, jak účelně a efektivně aplikovat současná témata do výuky, a rozvíjet tak u žáků kompetence potřebné pro život ve 21. století. Dopolední konferenční program byl obohacen o prohlídku interaktivní výstavy Svět civilizace ve Světě techniky, která hledá odpovědi na konkrétní otázky týkající se vztahu člověka a okolního světa, vlivu životního prostředí i vynálezů a technologií na náš každodenní život. Odpoledne proběhly praktické workshopy zaměřené na konkrétní metody a přístupy, které pedagogům základních škol poskytly inspiraci, jak lze globální témata ve výuce uplatňovat. ◀

FOTO | facebook NPM/JAK

VYBRANÉ UDÁLOSTI

| Česká školní inspekce se podílela na přípravě festivalu výtvarné a hudební výchovy Evropských škol



PhDr. Dana Musilová
inspektorka pro předškolní a primární cyklus Evropských škol

Od 28. února do 3. března 2018 se v Evropské škole Frankfurt a v akreditované Evropské škole RheinMain uskutečnil první festival výtvarné a hudební výchovy Evropských škol (Festival of Art and Music of the European Schools, FAMES), na jehož přípravě se podílela také česká národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus Evropských škol, která je odpovědná mj. za výuku hudební výchovy.

Cílem této aktivity bylo podpořit vzájemnou spolupráci učitelů a žáků různých Evropských škol, iniciovat uplatňování mezipředmětových činností a v neposlední řadě prezentovat systém Evropských škol na veřejnosti.

Festivalu se zúčastnilo kolem 250 účastníků ze 17 Evropských škol. Žáci z různých zemí a škol s odlišným mateřským jazykem byli rozděleni do pracovních skupin a pod vedením zkušených učitelů společně vytvářeli výtvarná díla a nacvičovali hudební produkce. Pracovními jazyky byly angličtina, francouzština nebo němčina. Vyvrcholením

byla výstava výtvarných prací a závěrečný koncert, na nichž jednotlivé skupiny žáků prezentovaly výsledky své třídní spolupráce. Festival byl velmi úspěšný a setkal se s mimořádně pozitivním ohlasem ze strany účastníků i pozvaných hostů. Nejvyšší rada Evropských škol rozhodla, že tato aktivita bude organizována pravidelně v dvouletých intervalech v různých Evropských školách. V současnosti probíhá vyhodnocení celé akce a příprava manuálu pro organizaci festivalu v příštích letech, na nichž se česká národní inspektorka opět aktivně podílí. ◀



| Pravidelné jednání MŠMT a České školní inspekce jako služebních úřadů

Ve čtvrtek **15. března 2018** se uskutečnilo další z pravidelných jednání Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a České školní inspekce jako služebních úřadů podle zákona o státní službě, které působí v rezortu školství, mládeže a tělo-

výchovy. Tématem jednání, kterého se za ministerstvo zúčastnili státní tajemník Jindřich Fryč a ředitel odboru personálního a státní služby Stanislav Měšťan a za Českou školní inspekci ústřední školní inspektor Tomáš Zatloukal a náměstek

ústředního školního inspektora Ondřej Andrys, bylo zejména hodnocení státních zaměstnanců, otázky související se systemizací, realizací výběrových řízení nebo přípravou implementace kritérií kvality do činnosti služebních úřadů. ◀

| Konference k systému hodnocení vzdělávání na Ukrajině

V úterý **20. března 2018** vystoupil náměstek ústředního školního inspektora Ondřej Andrys na strategické konferenci nově ustavené Státní služby pro kvalitu vzdělávání Ukrajiny. Konference se konala na Univerzitě Tarase

Ševčenka v Kyjevě a zúčastnilo se jí více než 100 hostů z řad politických, akademických, úřednických i pedagogických osobností Ukrajiny. Česká školní inspekce, která se projektů zahraniční rozvojové pomoci ČR na Ukrajině účastní

již od roku 2014, významně přispěla k formování této ukrajinské národní inspekční autority a ukrajinským kolegům pravidelně poskytuje konzultace v oblasti rozvoje systému hodnocení kvality vzdělávání. ◀

| Jednání se zástupci asociací poradenských pracovníků

V pondělí **26. března 2018** se ústřední školní inspektor Tomáš Zatloukal, náměstek ústředního školního inspektora Ondřej Andrys a ředitelka odboru inspekční činnosti Vladislava Coufalová sešli s místopředsedou Asociace pracovníků pedagogicko-psychologických poraden Jiřím Novákem

a předsedou Výkonného výboru Asociace pracovníků speciálně pedagogických center Petrem Petrášem. Tématem jednání byla zejména problematika hodnocení podmínek a průběhu poskytování poradenských služeb ve školských poradenských zařízeních ze strany České školní inspekce a také dis-

kuze nad stěžejními nedostatky a problémovými aspekty implementace společného vzdělávání, zejména s ohledem na dopady do činností poradenských zařízení. V závěru jednání se pak představitelé všech tří organizací dohodli na užší spolupráci pro následující období. ◀

Ceny EDUÍNA 2017

V úterý **27. března 2018** se náměstek ústředního školního inspektora Ondřej Andrys zúčastnil slavnostního vyhlášení výsledků ceny EDUÍNA za rok 2017. Tu uděluje obecně prospěšná společnost EDUin s cílem upozorňovat na zajímavé inovativní projekty v českém formálním i neformálním vzdělávání i projekty podporující učitelskou profesi a přitáhnout k nim pozornost odborníků, médií i veřejnosti. Výtězem hlasování veřejnosti se stala obecně prospěšná společnost Post Bellum se svými vzděláva-



cími workshopy, hlavní cenu odborné poroty pak získala iniciativa vzdělávacího centra TEREZA s názvem Učíme se venku, která

se snaží pomáhat učitelům vyučovat ve venkovním prostředí a v přímém spojení s reálným světem. ◀

VYBRANÉ UDÁLOSTI

| Předávání medailí MŠMT vynikajícím pedagogům

Ústřední školní inspektor Tomáš Zatloukal se ve středu **28. března 2018** zúčastnil slavnostního předávání medailí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Toto nejvyšší rezortní ocenění, které se uděluje od roku 1992 a jehož autorem je akademický sochař Zdeněk Kolářský, převzalo z rukou ministra školství, mládeže a tělovýchovy Roberta Plagy celkem 40 pedagogů jako vyjádření uznání za jejich vynikající pedagogickou činnost. ◀



Zleva: ministr školství, mládeže a tělovýchovy Robert Plaga a ústřední školní inspektor Tomáš Zatloukal.

FOTO | MŠMT (také foto na titulní straně)

Ústřední školní inspektor na jednání CERI

Ve dnech **10. a 11. dubna 2018** se ústřední školní inspektor Tomáš Zatloukal zúčastnil v Paříži pravidelného jednání Řídící rady Centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (CERI OECD), v níž zastupuje Českou republiku.

Na programu zasedání byl mj. harmonogram, rozpočet a postup příprav hlavní studie v rámci výzkumu *Teacher Knowledge Survey*, který je zaměřený na zvýšení kvality učitelů a výuky. Relativně velký prostor byl na jednání CERI věnován také otázkám digitalizace, kdy se diskutovalo např. o analýze *Skills Outlook 2019 – digitalisation and skills*, o rozsa-



hu a metodice projektu o úrovni požadovaných dovedností v budoucnosti (*Future of Skills: the implications for education of AI and Robotics*) nebo o projektu v oblasti inteligentních dat a digitálních technologií ve vzdělávání *Smart data and digital technology in education*.

V rámci svého pracovního

programu se pak ústřední školní inspektor setkal také s velvyslancem ČR při OECD Petrem Gandalovičem, s nímž diskutoval otázky inovací ve vzdělávání v rámci České republiky.

Příští jednání ČERI, v pořadí už devětaadesáté, se uskuteční v polovině listopadu 2018. ◀

FOTO | ČŠI

VYBRANÉ UDÁLOSTI

Jednání se členy školských komisí zřizovatelů

Ve čtvrtek **12. dubna 2018** se na ústředí České školní inspekce konalo společné jednání školských komisí Svazu měst a obcí ČR a Sdružení místních samospráv ČR s vedením České školní inspekce. V úvodu jednání ústřední školní inspektor Tomáš Zatloukal a náměstek ústředního školního inspektora Ondřej Andrys představili členům komisí pohled České školní inspekce na kvalitu a efektivitu počátečního vzdělávání nahlíženou optikou vzdělávacích výsledků dětí a žáků, včetně faktorů a systémových rizik, které tyto výsledky ovlivňují. V průběhu více než dvouhodinového společného jednání pak byla



podrobně diskutována aktuální vzdělávací témata a opatření, jako jsou jednotné přijímací zkoušky, povinné předškolní vzdělávání v posledním ročníku, vzdělávání dětí mladších tří let, revize rámcových vzdělávacích programů, pre-

graduální i další vzdělávání pedagogických pracovníků, společné vzdělávání, konkurzy na ředitele škol a školských zařízení, financování regionálního školství nebo zkušenosti zřizovatelů škol s prací České školní inspekce. ◀

| Česká školní inspekce podpořila projekt Hasiči pro školy

V pátek **13. dubna 2018** se náměstek ústředního školního inspektora Ondřej Andrys zúčastnil na Základní škole Elišky Krásnohorské v Ústí nad Labem slavnostního představení projektu Hasiči pro školy. Ten připravil Hasičský záchranný sbor České republiky jako soubor metodických a výukových materiálů pro 2. stupeň základních škol. Nad projektem převzalo záštitu Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Součástí povinného obsahu vzdělávání dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jsou od roku 2013 také témata související s různými bezpečnostními problematikami (běžná rizika a mimořádné události, bezpečnost v dopravě, obrana státu, prv-

ní pomoc). Česká školní inspekce dlouhodobě poukazuje na předimenzovanost rámcových vzdělávacích programů a na skutečnost, že do nich byla v minulosti kontinuálně přidávána další vzdělávací témata, aniž by byla jiná naopak odebrána. Z pohledu České školní inspekce je proto v kontextu bezpečnostních problematik vhodné spíše než nad zavedením dalších vzdělávacích prvků (aktuální úvahy o „branné výchově“) uvažovat nad tím, jak podpořit školy v systematictější a průřezovém pokrývání těchto témat, které už nyní součástí RVP jsou a kterým kvůli velkému množství jiných vzdělávacích povinností není věnována adekvátní pozornost. A právě metodické materiály vy-



Zprava: hejtman Ústeckého kraje Oldřich Bubeníček, náměstek generálního ředitele HZS ČR Daniel Miklós, náměstek ústředního školního inspektora Ondřej Andrys a garanti tvorby výukových materiálů Adam Fuksa a Iva Kariáťátová z HZS Zlínského a HZS Ústeckého kraje.

tvorené Hasičským záchranným sborem ČR v rámci projektu Hasiči pro školy mohou být dobře využitelnou pomůckou, která může učitelům při vzdělávání v tématech souvisejících s každodenními riziky, jako jsou požáry, povodně, havárie, dopravní nehody apod., vhodně posloužit. ◀

VYBRANÉ UDÁLOSTI

| Česká školní inspekce bude spolupracovat s plzeňskou pedagogickou fakultou

V úterý 17. dubna 2018 podepsali ústřední školní inspektor Tomáš Zatloukal a děkan Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni Miroslav Randa dohodu o spolupráci mezi oběma institucemi. Předmětem spolupráce budou zejména společné aktivity v rámci vzdělávání studentů učitelských oborů na plzeňské fakultě a vzdělávání inspekčních pracovníků České školní inspekce, analytická, projektová a publikační činnost v tématech souvisejících s počátečním vzděláváním a přípravou budoucích učitelů nebo stáže studentů



fakulty v České školní inspekci. Po podpisu memoranda diskutovali představitelé obou institucí o aktuál-

ních tématech souvisejících s pregraduálním i dalším vzděláváním pedagogických pracovníků. ◀

| Česká školní inspekce dohlédne na maturity také v Evropských školách



Na hladký průběh maturitní zkoušky dohlíží Česká školní inspekce nejenom v České republice, ale monitoring dodržování platných pravidel u maturit provádí i na Evropských školách. Národní inspektorka pro sekundární cyklus jako viceprezidentka Evropské maturitní zkoušky bude v letošním roce přítomna u písemných i některých ústních maturitních zkoušek v Evropské škole Brusel III, kde se následně zúčastní také vyhlášení maturitních výsledků (Communication of Results) a slavnostního předání maturitního vysvědčení (Proclamation).

PhDr. Olga Drápalová
inspektorka pro sekundární cyklus Evropských škol

Sekundární vzdělávání v Evropských školách ukončují žáci v závěru sedmého ročníku Evropskou maturitní zkouškou (*European Baccalaureate*). Také v tomto školním roce v měsíci květnu, červnu a červenci proběhnou maturitní zkoušky ve třinácti Evropských školách a devíti akreditovaných Evropských školách, jedná se o 2 138 žáků.

Pro české maturanty je školní rok 2017/2018 v mnoha ohledech výjimečný. Letos bude maturovat největší počet českých žáků

od přistoupení České republiky k výše jmenovanému vzdělávacímu systému. Šestnáct českých žáků ve třech Evropských školách se pokusí úspěšně zvládnout písemné i ústní zkoušky, aby získali Evropskou maturitu. Písemnou zkoušku z českého jazyka budou žáci poprvé skládat na základě harmonizovaných pravidel, která platí pro všechny vyučované mateřské jazyky v rámci celého vzdělávacího systému, tudíž nebudou mít volbu mezi literárním, neliterárním textem a

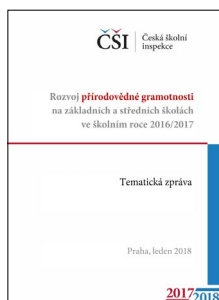
poezií, jak tomu bylo v minulosti. Harmonovaná písemná zkouška z českého jazyka pokryje všechny uvedené typy textů, což znamená, že komplexně prověří znalosti a dovednosti maturantů podle výstupů platných osnov.

V Evropské škole Brusel III, je mimo jiné další prvenství. Budou zde zároveň poprvé maturovat čeští žáci vycházející z české sekce, zatímco v předcházejících letech byly absolventy jiných jazykových sekcí, převážně anglické, francouzské či německé. ◀

TEMATICKÉ ZPRÁVY ČŠI

Rozvoj přírodovědné gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017

Shrnutí hlavních zjištění



Česká školní inspekce při sledování rozvoje přírodovědné gramotnosti vychází z definice formulované v rámci projektu Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (NIQES), jehož realizátorem byla Česká školní inspekce v letech 2011–2015: Přírodovědná gramotnost je způsobilost využívat přírodovědné poznání, klást relevantní otázky a na základě získaných faktů vyvozovat závěry vedoucí k porozumění přírodním jevům a usnadňující odpovědné rozhodování a jednání.

Dalším základním obsahovým rámcem pro toto tematické šetření byl především příslušný rámcový vzdělávací program pro daný obor vzdělání. **Základem výuky** v základních i ve středních školách jsou vzdělávací obory (předměty) **Přírodopis, Fyzika, Chemie, Zeměpis** nebo obdobné předměty na středních školách. V ZŠ je výuka často doplňována souvisejícími tematickými okruhy průřezového tématu Environmentální výchova.

Hlavním cílem bylo posoudit s využitím nově vytvořených nástrojů podmínky, průběh a dosaženou úroveň vybraných aspektů přírodovědné gramotnosti na 2. stupni ZŠ, respektive nižším stupni víceletých gymnázií, a v SŠ s maturitními obory, identifikovat silné a slabé stránky rozvoje uvedené gramotnosti z celkového pohledu, a položit tak základ pro porovnání rozvoje gramotnosti v dalším cyklu.

Vzorek pro zjišťování výsledků vzdělávání v **9. ročníku ZŠ a v odpovídajícím ročníku VG** obsahoval 197 škol. Vzorek ve **3. ročníku SŠ** čítal 231 škol. Tes-

ty zadávané prostřednictvím inspekčního systému elektronického zjišťování **InspIS SET** (ZŠ 60 otázek, SŠ 83 otázek) obsahovaly 38 shodných otázek. Toto základní zjišťování bylo ještě **doplněno dotazníkem**, který žáci vyplňovali po dokončení testu. Dotazník zjišťující podmínky a průběh pak vyplňovali učitelé 197 SŠ. V ZŠ byla realizována **také prezenční tematická inspekční činnost** (včetně hospitací), která proběhla v celkem 100 školách, z nichž 94 bylo ve vzorku pro zjišťování výsledků.

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ v testu byla 62 %. Očekávaná hodnota úspěšnosti v tomto testu byla stanovena na 67 %, přičemž však jen:

- 4 % žáků dosáhlo slabého výsledku (vyřešila méně než dvě pětiny otázek),
- 7 % splnilo odpovídající očekávání (vyřešilo více než tři pětiny),
- 11 % dosáhlo výborného výsledku (více než čtyři pětiny správně vyřešených otázek).

Žádným překvapením také nebyla prokazatelně **vyšší úspěšnost žáků gymnázií**. Ovšem ve skupině nejúspěšnějších žáků bylo zastoupení žáků VG méně než dvoupětinové. Z toho plyne, že **v oblasti přírodovědné gramotnosti zůstává v ZŠ významně velká skupina žáků s velmi dobrými výsledky. Průměrná úspěšnost žáků 3. ročníku SŠ v testu byla 64 %** (očekávaná opět 67 %).

- Výrazně převažuje skupina žáků, kteří správně vyřešili více než tři pětiny otázek.
- Podíl žáků, jež zvládli méně než dvě pětiny otázek, byl menší než 4 %.
- Opět se na celkové úspěšnosti výrazně podílela gymnázia (71 %).
- Nad 60 % se pak dostaly už jen technicky zaměřené školy a lycea.

Překvapivá je proto **velmi nízká průměrná úspěšnost u skupin oborů, které nejsou obsahově vzdáleny tématům**

TEMATICKÉ ZPRÁVY ČSI

přírodovědné gramotnosti, což je obzvláště patrné v souvislosti s těmi zbylými:

- zemědělské obory 58 %
- ekonomické obory 55 %
- hotelnictví a podnikání 54 %
- umělecké obory 54 %
- zdravotnické obory 53 %
- pedagogické a humanitní obory 52 %

Přitom nešlo o test primárně ověřující předmětové znalosti, ale o **úlohy sledující porozumění a aplikaci základních vědomostí na úrovni konce 9. ročníku**, často vysvětlených v zadání úlohy!

Přestože ve všech společných testových otázkách byla průměrná úspěšnost žáků 3. ročníku SŠ vyšší než žáků 9. ročníku ZŠ, s přihlédnutím k daným okolnostem (vzorek SŠ obsahoval jen žáky maturitních oborů, naopak ve vzorku ZŠ byli přítomni žáci s nejnižší průměrnou úspěšností mířící převážně na nematuritní obory) vychází **rozdíl u necele poloviny úloh v neprospěch žáků 3. ročníku SŠ**.

Pokud jde o regionální hledisko, oproti jiným výběrovým zjišťováním není tak dominantní úspěšnost žáků v Praze. Ovšem podobně jako jindy dosáhli **nejslabších výsledků žáci v Ústeckém a Karlovarském kraji**. U žáků 3. ročníku SŠ, kteří dosáhli výrazně horších výsledků než žáci na úrovni 9. ročníku ZŠ, se ovšem do výsledků promítla ne zcela stejná struktura zahrnutých oborů v jednotlivých krajích.

Pracovní atmosféra byla v navštívených hodinách u základního vzdělávání až na výjimky na dobré úrovni - standardní (66 %) a velmi podnětná (28 %), což se týkalo zejména **přírodopisu**. Naopak jako **nepodnětná byla pracovní atmosféra** charakterizovaná jen ve zbývajících 6 % hodin, a to především **ve výuce zeměpisu**. Při ní se také žáci nejčastěji nudili (35 %), nejméně se pak nudili v hodinách přírodopisu (27 %).

Přestože v hospitovaných hodinách se zpravidla střídalo více výukových organizačních forem, **jednoznačně dominovala výuka frontální (70 %)**. Za ni následovaly samostatná práce žáků (58 %), výuka skupinová (jen 25 %) a individualizovaná (pouhých 12 %), a to i přesto, že výsledky testu ukazují na velké rozdíly ve znalostech a dovednostech žáků (započítáváno bylo jen účelné využití daného typu výuky).

Ve většině hodin dominovala komunikace od učitele směrem k celé třídě nebo k jednotlivému žákovi (91 %), následovaly komunikace od jednotlivého žáka k učiteli (82 %), od více žáků k učiteli (47 %) a od jednotlivého žáka směrem k dalšímu žákovi (32 %) nebo k ostatním žákům ve třídě (17 %). Z uvedeného je patrné, že **mezi sledovanými hodinami převládala „klasická“ výuka s dominantní rolí učitele**, a ve třech z pěti hodin dokonce nebyla zaznamenána žádná komunikace od jednotlivého žáka k dalšímu žákovi nebo k ostatním žákům ve třídě.

V hodinách také výrazně převažovaly vyučovací metody, ve kterých byl aktivnější učitel (výklad, vyprávění, rozhovor nebo

demonstrační experiment), **nad aktivizačními vyučovacími metodami** (alespoň částečně jen v polovině případů).

Na základě získaných dat se ukázalo, že **ve výskytu jak organizačních forem, tak vyučovacích metod, platí určitá souvislost s výsledky testu**. Ve školách, které nejčastěji dosahovaly nadprůměrných výsledků, byl v hospitovaných hodinách častěji zaznamenán výskyt samostatné práce žáků a individualizované výuky i například práce žáků sdalšími zdroji (tabulka, grafy.), výkladu, problémové výuky, rozhovoru nebo práce s textem, než ve školách v průměru se slabými výsledky.

Mezi důležité vyučovací metody pro rozvoj přírodovědné gramotnosti patří také **opakování, procvičování či prověřování daných znalostí**. Nejčastěji byl v ZŠ opakování nebo procvičování věnován čas do 10 minut (v 65 % hospitací). Přibližně v každé osmé hodině (13 %) se procvičování ani opakování vůbec nevyskytovalo. Podíl hodin, ve kterých se vůbec neobjevovalo ani opakování a procvičování, ale ani prověřování znalostí a dovedností, se liší podle vyučovacího předmětu (od 7 % v přírodopisu po 13 % v zeměpisu).

Jako jeden ze základních nástrojů prověřování znalostí žáků slouží školní testy (pro hodnocení jejich kvality byly využity předložené testy z 95 ZŠ). V analyzovaných testech převládaly nebo byly výhradně přítomny úlohy, které sledovaly pamětní reprodukci poznatků (64 % škol).

TEMATICKÉ ZPRÁVY ČŠI

Pouze ve 23 % škol převládaly úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky. Úlohy předpokládající složité myšlenkové operace se vyskytovaly v předložených testech v menšině nebo vůbec u více než dvou třetin z navštívených škol (72 %). Nejnáročnější úlohy vyžadující kreativní myšlení byly ve vztahu k ostatním úlohám zastoupeny rovnocenně, případně v převládající míře nebo zpravidla jen ve dvou z pěti škol (40 %).

Ve většině škol (61 %) dominují nebo jsou výhradně používány testy s úlohami bez doplňkové výchozí části. A tam, kde tyto testy převládaly, se častěji vyskytovaly s úlohami s nižší intelektovou náročností. **Ve školách, v nichž byly lépe hodnoceny srozumitelnost a jednoznačnost úloh, byla zaznamenána také mírně vyšší průměrná úspěšnost v testu přírodovědné gramotnosti (korelace 27 %).**

Z výběrového dotazníku předloženého učitelům ZŠ (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis) vyplynulo, že tito pedagogové alespoň jedenkrát měsíčně zařazují práci ve skupinách o více než dvou žácích (68 %), sebehodnocení (65 %), případně vrstevnické hodnocení (52 %). Méně často již učitelé uváděli činnosti, které dokládají podporu iniciativy na straně žáků - žáci se věnují činnostem (tématům), které sami navrhli (36 %), a žáci se podílejí na formulaci kritérií pro sebehodnocení nebo vrstevnické hodnocení (30 %). **Nejnižší výskyt činností podporujících aktivitu žáků byl zaznamenán ve fyzice.**

Ze specificky přírodovědných činností, které učitelé ZŠ uváděli jako zařazované alespoň jedenkrát měsíčně, podle nich převážovaly:

- sledování experimentu prováděného učitelem: 74 %
- provádění žákovského experimentu připraveného učitelem: 49 %
- zpracovávání úkolu, při němž žáci kombinují informace získané z několika zdrojů: 44 %
- využívání vlastních systematických pozorování přírody: 44 %
- obhajoba vlastní nebo rozsáhlejší skupinové práce před třídou: 17 %
- provádění žákovského experimentu, na jehož plánování a přípravě se žáci sami podíleli: 16 %

Z odpovědí v jinak koncipovaném dotazníku pro učitele SŠ se zase potvrdilo, že **výuka s častějším výskytem experimentů, analýzováním dat a pozorováním může více přispívat k rozvoji přírodovědné gramotnosti než výuka s méně častým výskytem těchto prvků.** Učitelé ZŠ za nejproblematictější aspekty RVP označili:

- neúměrnou předimenzovanost tematického obsahu (15 %)
- malou srozumitelnost popisu některých výstupů (12 %)
- nerozčlenění témat a výstupů do jednotlivých ročníků (12 %)
- nepřiměřenou náročnost některých výstupů pro žáky (11 %)

Z nabízených možností majících zlepšit naplňování vzdělávacích cílů by učitelé ZŠ **nejvíce uvítali změnu přístupu žáků k danému předmětu, lepší materiální vybavení pro výuku a zvýšení hodinové dotace (zde je ovšem třeba uvést, že země, které se v šetření PISA 2015 zařadily mezi nejúspěšnější, mají hodinové dotace přírodovědného vzdělávání ještě nižší).**

Učitelé v tomto směru příliš neprojevují profesní sebedůvěru a neuvažují např. nad změnou metod a forem výuky, její diferenciací, zařazováním badatelsky orientované výuky nebo týmového řešení problémů, ale soustředí se zejména na faktory vnější.

Učitelé SŠ, kteří uvádějí nezbytnost nebo vysokou užitečnost přírodovědné gramotnosti pro budoucí uplatnění žáků, preferují zvýšení rozsahu (hodinové dotace) výuky přírodovědných předmětů. Naopak pedagogové, kteří uvádějí, že je přírodovědná gramotnost pro budoucí profesní uplatnění pouze užitečná, výrazněji preferují redukci či změnu obsahu ŠVP a RVP.

Z žákovských dotazníků se mimo jiné zjistilo, z jakého zdroje žáci nejčastěji čerpali své poznatky pro test. V ZŠ to byly předměty Přírodopis 62 %, Fyzika 60 %, Zeměpis 51 %, Chemie 36 %, dále rodiče nebo kamarádi 32 %, internet, knihy, vzdělávací instituce nebo mimoškolní vzdělávání 32 %. Shodně s učiteli žáci SŠ uvedli, že nejčastěji v hodinách sledují experiment (42 % uvedlo, že experiment sleduje alespoň jednou měsíčně) a provádějí ex-

TEMATICKÉ ZPRÁVY ČŠI

periment připravený učitelem (38 % žáků uvedlo, že experiment provádějí alespoň jednou měsíčně). **Žáci škol, ve kterých učitelé realizují žákovské nebo demonstrační pokusy, dosáhli v testu vyšší průměrné úspěšnosti.**

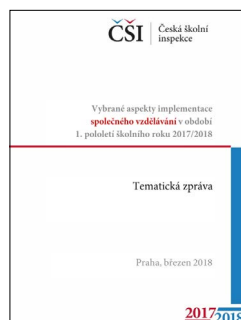
Ředitelé zhruba jen třetiny ZŠ a VG uvedli, že všichni učitelé jsou kvalifikovaní dle právních předpisů a zároveň vystudovali daný vzdělávací obor na vysoké

škole. V podobně velké skupině škol je podíl kvalifikovaných učitelů vystudovaných v daném oboru menší než dvě třetiny. A z hospitačních záznamů vyplynulo, že **největší podíl kvalifikovaných a zároveň absolventů učitelství vyučovaného oboru se týká chemie (81 %) a přírodopisu (78 %), naopak nejnižší podíl jich je ve fyzice (67 %) a v zeměpisu (65 %).** Tam, kde je aprobovanost

stoprocentní, je účast zapojení všech učitelů do uvedeného vzdělávání výrazně vyšší (80 %) než ve školách s nižší mírou aprobovanosti (43 %). To jen dokládá, že **učitelé bez vystudovaného učitelství vyučovaného oboru (byť jinak formálně kvalifikovaní) mají menší zájem o daný vzdělávací obor, a tím i jejich výuka může méně přispívat k rozvoji přírodovědné gramotnosti.** ◀

Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018

Shrnutí hlavních zjištění



Společné vzdělávání, jehož zavádění Česká školní inspekce monitoruje a hodnotí od počátku školního roku 2016/2017, předpokládá vzdělávání všech dětí a žáků dohromady v běžných školách. Samozřejmě za předpokladu, že je takový způsob vzdělávání v nejlepším zájmu konkrétního dítěte či žáka. Výjimku tedy tvoří děti a žáci uvedení v § 16 odst. 9 školského zákona. Jejich vzdělávání se sice přednostně uskutečňuje v běžných školách, pokud však v nich poskytovaná podpůrná opatření nepostačují, mohou se vzdělávat ve škole nebo třídě zřízené podle této legislativní úpravy.

Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také „SVP“) se dle zákona rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

V rámci inspekční činnosti provedené **od října 2017 do ledna 2018** Česká školní inspekce navštívila **359 mateřských, 323 základních a 92 středních škol** (z toho 18 gymnázií, 73 středních odborných škol a 1 střední ško-

la s gymnaziálními i odbornými obory vzdělání). V naprosté většině šlo pouze o běžné školy (tedy nikoliv školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona). Podrobnější **informace o asistentech pedagoga** byly zjišťovány **jednak prostřednictvím elektronických dotazníků zadaných 1 032 asistentům pedagoga** (191 MŠ, 809 ZŠ a 32 SŠ), **618 ředitelům a 8 015 učitelům**, a **jednak během inspekčních hospitací** (340 MŠ, 1 259 ZŠ a 40 SŠ). Byla také **provedena kontrola v oblasti doporučení vydaných školskými poradenskými zaří-**

zeními pro 1 222 dětí a žáků (v každé navštívené škole jich bylo vybráno 3 až 5).

K 30. 9. 2017 navštěvovalo předškolní vzdělávání celkem 14 101 dětí se SVP, tzn. 3,9 % z celkového počtu dětí v předškolním vzdělávání. Podíl žáků se SVP z celkového počtu žáků v ZŠ se dlouhodobě pohybuje okolo 11 % (ve školním roce 2017/2018 činí 11,6 %). Z celkového počtu žáků v SŠ se podíl žáků se SVP oproti předchozímu školnímu roku zvýšil o 1 procentní bod na 6 %.

Počty specializovaných pracovníků ve školách se meziroč-

TEMATICKÉ ZPRÁVY ČSI

ně výrazněji nezměnily. Nárůst byl zaznamenán pouze v podílu mateřských a základních škol, na kterých je dostupný asistent pedagoga (o 9,3 % v MŠ a 10,6 % v ZŠ).

Podpůrná opatření jsou vy-
mezena jako nezbytné úpra-
vy ve vzdělávání a školských
službách odpovídající zdra-
votnímu stavu, kulturnímu
prostředí nebo jiným životním
podmínkám žáka.

**Zatímco podpůrná opatření
1. stupně uplatňuje škola i bez
doporučení ŠPZ, podpůrná
opatření 2. až 5. stupně lze uplat-
nit pouze s jeho doporučením.**

Nejčastěji školy jako podpůrné
opatření využívají:

- vzdělávání podle individuál-
ního vzdělávacího plánu (MŠ
43 %, ZŠ 91 % a SŠ 72 %)
- poradenskou pomoc školy
a ŠPZ (MŠ 58 %, ZŠ 89 %
a SŠ 91 %)
- kompenzační pomůcky, spe-
ciální učebnice a učební po-
můcky, podpůrné nebo ná-
hradní komunikační systémy
(MŠ 36 %, ZŠ 82 % a SŠ 44 %)

V SŠ byly navíc velmi často žá-
kům se SVP upravovány podmín-
ky přijímání a ukončování vzdě-
lávání. Ve větší míře docházelo
v mateřských, základních i střed-
ních školách také k úpravě orga-
nizace, obsahu, hodnocení, forem
a metod vzdělávání, v ZŠ navíc
s využitím služeb asistenta peda-
goga (79 %). Podíl škol, které po-
skytují podpůrná opatření 1. stup-
ně bez vypracování plánu pedago-
gické podpory, meziročně vzrostl.

V 89 % případů hodnotí Česká
školní inspekce doporučení vy-
daná ŠPZ jako srozumitelná pro
školy, kterým byla určena. V 11 %
případů byla doporučení jak
Českou školní inspekcí, tak dot-
čenými školami označena jako
nedostačující, neboť tyto školy
byly na základě svých zkušeností
s konkrétním žákem přesvědče-
ny, že by takový žák potřeboval
např. více pomůcek nebo podpo-
ru ve větším rozsahu, často pak
školy nebyly spokojeny s mírou
podrobnosti jednotlivých dopo-
ručení, které podle jejich názoru
neumožňovaly škole efektivní
vzdělávání žáků vyžadujících sta-
novená podpůrná opatření.

Při inspekční činnosti bylo také
zjištěno, že v 5 % případů chyběl
informovaný souhlas zákonně-
ho zástupce nebo zletilého žáka
s poskytováním podpůrných
opatření. Nejčastěji k tomu do-
cházel ve středním vzdělávání.

Asistent pedagoga může být
**přiznán v případě 3. a vyššího
stupně podpůrných opatření.**
ŠPZ ho doporučilo v 276 na-
vštívených školách, a to celkem
595 žákům ze všech žáků, jejichž
doporučení bylo kontrolováno.
V 1,7 % případů nebyl u tohoto
podpůrného opatření dodržen
doporučený rozsah. Ojedinele
bylo opatření realizováno naopak
ve větším než doporučeném roz-
sahu (ředitel školy úvazek navý-
šil vzhledem k potřebám dítěte,
financováno bylo z prostředků
školy). Jen výjimečně škola asis-
tenta pedagoga nezajistila (jeho
pozice nebyla vytvořena či obsa-
zena). V takovém případě však
škola ani nezahájila čerpání fi-

nančních prostředků. Absence
doporučeného asistenta ovšem
neměla na vzdělávání daného
žáka dle zjištění České školní in-
spekce žádný negativní dopad.

O **dalšího pedagogického pra-
covníka** je možné výuku doplnit
v případech, kdy jsou **ve třídě
více než 4 žáci se SVP**, nebo po-
kud z důvodu náročnosti výuky
nepostačuje podpora asistentem
pedagoga. Toto podpůrné opat-
ření bylo využíváno jen ve dvou
případech, a to vždy souladu
s doporučením ŠPZ.

**Pokud ve škole dojde k soubě-
hu okolností** (lokalita, počet
žáků s potřebou podpory, sklad-
ba žáků vyžadujících podpůrná
opatření ve 3. stupni), je navrže-
na podpora **školním speciálním
pedagogem**. Ten byl v navští-
vených školách doporučen pře-
vážně pro 3. stupeň podpůrných
opatření. Rozsah tohoto podpůr-
ného opatření realizovaného ško-
lami ve všech případech odpoví-
dal doporučení ŠPZ.

Školní psycholog se stejně jako
školní speciální pedagog zabývá
především **včasnou identifikací
žáků s potřebou podpůrných
opatření a vytvářením či pří-
padnou realizací strategií a po-
stupů vedoucích k odstranění či
zmírnění výukových problémů.**
Školního psychologa doporučila
ŠPZ v navštívených školách pře-
vážně pro 2. stupeň podpůrných
opatření. Rozsah tohoto podpůr-
ného opatření nebyl dodržován
pouze ojedinele.

**Osobní asistent vykonává pro
žáka činnosti** (nebo s nimi po-
máhá), **které by mohl žák vyko-
návat sám, kdyby mu to rozsah
a hloubka postižení dovolily.**
Jde především o pomoc při vy-

TEMATICKÉ ZPRÁVY ČŠI

konávání základních životních potřeb. Přítomnost osobního asistenta je škola povinná umožnit na základě vyjádření ŠPZ. Osobní asistent byl navržen ze strany ŠPZ jen v několika málo případech.

Úprava obsahu byla v navštívených školách nejčastěji doporučována žákům ve 3. stupni podpůrných opatření (58 %). Rozsah tohoto opatření korespondoval s doporučením ŠPZ v 97 % případů, ve 3 % případů nebyl jeho rozsah dodržen.

Úprava očekávaných výstupů se rovněž nejčastěji týkala žáků ve 3. stupni podpůrných opatření (58 %). Její rozsah nebyl respektován ve 3 % případů – školy neměly očekávané výstupy upraveny, nebo jejich úprava neodpovídala doporučení ŠPZ. Ojedinele pak nebyly upravené očekávané výstupy podle individuálních vzdělávacích plánů respektovány ve výuce.

Pedagogická intervence byla doporučena nejčastěji pro 2. stupeň podpůrných opatření (65 %). Ve většině případů (74 %) rozsah doporučené pedagogické intervence odpovídal (podle pravidel) 1 hodině týdně. V 19 % případů byl stanoven na 2 hodiny a v ostatních případech na více hodin. Ve 3 % případů nebyl dodržen rozsah tohoto podpůrného opatření. Ve 2 % případů škola pedagogickou intervenci vůbec nerealizovala.

Předměty speciálně pedagogické péče (např. logopedická péče a řečová výchova nebo zdravotní tělesná výchova) byly nejčastěji v rozsahu 1 hodiny týdně

(pro 85 % žáků) a týkaly se v největší míře 2. stupně podpůrných opatření (75 %). Rozsah nebyl dodržen v 10 % případů. Ve 2 % případů škola podpůrné opatření poskytovala v menší míře, než bylo doporučeno (méně než 1 hodinu), přičemž finanční prostředky byly čerpány v odpovídajícím nižším rozsahu.

Speciálně pedagogická péče (kompenzační či reedukační podpora, např. v oblasti logopedie) byla doporučena v navštívených školách nejvíce ve 2. a 3. stupni podpůrných opatření a nejčastěji v rozsahu 1 hodiny týdně. Ve všech případech realizovaný rozsah odpovídal rozsahu doporučenému.

Podpůrné opatření **uzpůsobená forma komunikace** bylo realizováno pro žáky ve 3. až 5. stupni podpůrných opatření, odpovídající doporučení bylo ŠPZ vždy vydáno.

Hodnota všech doporučených kompenzačních pomůcek v navštívených (běžných) školách u vybraných žáků činila bezmála 1,3 milionu Kč, přičemž 70 % této částky připadlo na kompenzační pomůcky žáků v základním vzdělávání, 25 % na pomůcky dětí v předškolním vzdělávání a 6 % na pomůcky žáků ve středním vzdělávání.

Nejčastěji byly doporučovány:

- pomůcky pro relaxaci,
- manipulační pomůcky pro podporu pozornosti,
- pomůcky pro podporu sluchového vnímání a rozlišování,
- pomůcky pro rozvoj řeči.

Pouze v 9,3 % případů (102 400 Kč) nebylo potřeba kupovat novou pomůcku, neboť ji škola zakoupila již v minulosti, nebo ji nebylo třeba pořizovat z jiných důvodů (např. odchod žáka ze školy, nesouhlas s pomůckou ze strany zákonných zástupců apod.).

Za nově zakoupené kompenzační pomůcky školy zaplatily ve třetině případů méně, než byla doporučená cena. V desetině případů pak školy naopak zaplatily více a ve třetině částka zhruba odpovídala doporučené ceně (Česká školní inspekce opakovaně upozorňuje, že ceny na trhu často nekomunikují s cenami doporučenými dle normované finanční náročnosti). Ve zbylé pětině nebyla pořizovací cena známa (škola bude pomůcku teprve objednávat). Při posuzování doporučených a skutečně nakoupených pomůcek bylo zjištěno, že ve 2 % případů kompenzační pomůcky neodpovídaly doporučení ŠPZ (pomůcky byly např. zakoupeny se zpožděním nebo v nedostatečné míře, přičemž finanční prostředky byly čerpány v plném rozsahu). Celkově školy ve sledovaném období zakoupily kompenzační pomůcky za zhruba 874 tisíc Kč. Z doporučené ceny tak v celkovém součtu ušetřily 8,8 %.

Celková doporučovaná cena **speciálních učebnic a pomůcek**, jež navrhovala ŠPZ, dosáhla bezmála 1,8 miliónu Kč. Z toho více než dvě třetiny připadly na speciální učebnice a pomůcky žáků v základním vzdělávání, 27 % na pomůcky dětí v předškolním vzdělávání a 6 % na učebnice a pomůcky ve středním vzdělá-

TEMATICKÉ ZPRÁVY ČSI

vání. Ve 14 % případů měly školy k dispozici speciální učebnice či pomůcku z dřívější doby, a nebylo proto nutné ji pořizovat nově. V 1 % případů zakoupené zboží neodpovídalo doporučením ŠPZ.

V případě, že školy pořizovaly nové speciální učebnice či pomůcky, byla zhruba ve třetině škol jejich pořizovací cena nižší než cena doporučená. Ve třetině případů byla pořizovací cena přibližně stejná jako cena doporučená a v 15 % případů pořizovací cena doporučenou cenu přesáhla (opět ceny na trhu mnohdy příliš nekorespondovaly s cenami doporučenými). Ve zbylé necelé pětina případů nebyla pořizovací cena speciálních učebnic a pomůcek známa (budou teprve objednány). Dohromady školy utratily více než 1 milion Kč, čímž z doporučené ceny ušetřily 16 % (190 000 Kč).

ŠPZ u vybraných žáků doporučila také **softwarové a IT vybavení** v hodnotě skoro 1,5 milionu Kč. Z této částky bylo 71 % prostředků doporučeno žákům s potřebou podpůrných opatření v základním vzdělávání, 17 % dětem v předškolním vzdělávání a 12 % žákům ve středním vzdělávání. Zakoupená pomůcka ve všech případech korespondovala s doporučením ŠPZ. Ve 12 % případů školy již danou pomůcku měly. Školy, které pořizovaly novou pomůcku, za ni ve třetině případů zaplatily nižší než doporučenou cenu. Celkově školy zakoupily softwarové a IT vybavení za bezmála 950 000 Kč, čímž v celkovém součtu ušetřily z doporučené ceny 8,5 % (88 000 Kč).

V navštívených mateřských, základních a středních školách působilo 1 272 asistentů pedagoga, z toho 1 056 bylo v režimu § 5 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. (nově přiznané podpůrné opatření s normovanou finanční náročností), přičemž 28 % z nich představovali sdílení asistenti.

Dostupnost asistentů pedagoga:

- MŠ: 35 %
- ZŠ: 79 %
- SŠ: 25 %

Mezi asistenty pedagoga považovali lidé se středoškolským maturitním vzděláním (okolo 60 %), druhým nejčastějším bylo vysokoškolské vzdělání magisterského stupně (ZŠ 18 % a SŠ 22 %), u MŠ pak střední vzdělání bez maturitní zkoušky (16 %).

Nejvyšší podíl asistentů pedagoga (okolo 40 %) získal kvalifikaci pro tuto pozici v kurzu Studium pro asistenty pedagoga (standardizovaný vzdělávací program v rozsahu nejméně 120 hodin). Podobný podíl asistentů měl nějaký druh pedagogického vzdělání (na SŠ, vyšší odborné škole, vysoké škole nebo v rámci celoživotního vzdělávání). Nezanedbatelný podíl asistentů dosud kvalifikaci pro práci asistenta pedagoga nezískal (MŠ 20 %, ZŠ 12 %, SŠ 19 %).

Převážná většina asistentů pedagoga působí v běžné třídě běžné školy (MŠ 84 %, ZŠ 93 %, SŠ 69 %). Podporu poskytují především žákům se zdravotním postižením (v MŠ a SŠ nejčastěji dětem a žákům s poruchami au-

tistického spektra, dále v MŠ a ZŠ dětem a žákům se specifickými poruchami chování a pozornosti, v MŠ navíc dětem s narušenou komunikační schopností a v ZŠ žákům se specifickými poruchami učení). Asistenta pedagoga má v některé ze svých hodin k dispozici 49 % dotázaných učitelů v ZŠ, 25 % učitelů v MŠ, ale jen 8 % v SŠ.

Velká část asistentů pedagoga v mateřských i základních školách je při výběru vhodných pedagogických postupů, metod, nástrojů a pomůcek vedena učitelem, zatímco z hlediska volby způsobů práce a úkolů, které budou vykonávat, je podpora ze strany učitelů poskytována již výrazně nižšímu podílu asistentů. V SŠ polovina asistentů pedagoga žádnou z uvedených forem podpory ze strany učitele nezaznamenala.

Učitel vedl odborně správně asistenta pedagoga (podíl hodin v %):

- MŠ: 68 %
- ZŠ: 56 %
- SŠ: 31 %

Asistent pedagoga by neměl pracovat pouze se žákem se SVP, ale podle potřeby by se měl věnovat i ostatním žákům ve třídě. V navštívených MŠ a ZŠ převažovala situace, kdy učitel pracoval střídavě se žákem (žáky) se SVP a s ostatními žáky ve třídě, přičemž v navštívených hodinách na 1. stupni ZŠ to bylo významně častěji (60 %) než na 2. stupni (39 %), v MŠ pak 79 %, ale v SŠ pouhých 33 %. Asistent pedagoga tak mnohdy plní roli spíše asi-

TEMATICKÉ ZPRÁVY ČŠI

stenta osobního, nikoliv asistenta, který poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků. Efektivita vynaložených finančních prostředků i vlastní přínos asistenta pedagoga pro podporu učitele a samotný vzdělávací proces se tímto zjevně snižují.

V hospitované výuce byly v pětině hodin v ZŠ zaznamenány situace, kdy vzdělávání žáka se SVP bylo zcela ponecháno na asistentovi pedagoga, což je nežádoucí.

V SŠ k tomu docházelo v desetině hodin, a naopak v necelých třech pětinach hodin byla zaznamenána situace, kdy žáka se SVP vzdělával pouze učitel, a role asistenta pedagoga byla jen pomocná.

Asistenti pedagoga nejčastěji pomáhali žákům se SVP při psaní zápisů, při práci s pomůckami, při vypracovávání úkolů a s podporou pozornosti, což je vhodné. Asistenti však v nezanedbatelném podílu hodin také žáky samostatně vedli při vypracování úkolů, podporovali očekávané chování nebo se podíleli na výkladu nového učiva, což naopak do jejich kompetencí nespadá. A přestože by asistent pedagoga rozhodně neměl samostatně vést výuku

žáků nebo vzdělávání dětí se SVP, a to zejména v případě, že pro ni není kvalifikován, ukázalo se, že v ZŠ je to poměrně běžnou prací (včetně suplování, což uvedlo 30 % asistentů pedagoga v MŠ, 65 % v ZŠ a 42 % v SŠ).

Nejvíce se dařila spolupráce asistentů pedagoga s vyučujícími v průběhu výuky, naopak jako méně účinná byla posouzena spolupráce při vyhodnocování výsledků vzdělávání dětí a žáků. Česká školní inspekce zároveň poukazuje na velké rozdíly v přístupu k využití dané pozice v rámci jednotlivých škol, kdy účinnost spolupráce často závisí na vzájemném vztahu mezi konkrétním pedagogem a jeho asistentem. Někteří učitelé navíc nejsou zvyklí s asistenty pracovat. Spolupráce tak může být pouze formální a v důsledku neefektivní. Jiní vyučující naopak přenechávají velký podíl práce se žáky se SVP právě asistentům pedagoga.

V navštívených hodinách podle očekávání dominovala v činnostech asistentů pedagoga přímá pedagogická práce se žákem (žáky) se SVP (88 % hodin v MŠ, 90 % v ZŠ a 85 % v SŠ). V mateřských školách byla častěji zazna-

menána také pomoc při pohybu a sebeobsluze (53 %). Dalšími častými činnostmi byla přímá pedagogická práce s ostatními žáky a příprava pomůcek pro žáka se SVP (okolo dvou pětín hodin v MŠ a ZŠ, přičemž v ZŠ byla práce ostatními žáky zaznamenána výrazně častěji na 1. stupni – 46 % oproti 29 % na 2. stupni).

Učitelé na 1. stupni častěji než učitelé na 2. stupni ZŠ vyjádřili názor, že asistent pedagoga rozhodně představuje pro žáky se SVP i pro ostatní žáky přínos. Vyšší míru přínosu činnosti asistenta pedagoga na 1. stupni potvrdily také hodiny navštívené Českou školní inspekcí v rámci hospitací. Většina učitelů se domnívá, že asistenti pedagoga, s nimiž spolupracují, jsou dostatečně připraveni na činnost se žáky se SVP (85 % v MŠ a v ZŠ a 90 % v SŠ). Práci ve třídách, ve kterých v současnosti působí asistent pedagoga, si bez jeho podpory dokáže představit přibližně jen třetina učitelů v mateřských a středních školách a zhruba čtvrtina učitelů v základních školách. Většina učitelů tak považuje podporu asistenta pedagoga za nepostradatelnou. ◀



Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017

Shrnutí hlavních zjištění



Společným znakem výsledků všech testovaných ročníků je, že zatímco v částech Poslech s porozuměním a Slovní zásoba žáci dosáhli vysoké úspěšnosti, největší problémy měli v části Čtení s porozuměním, kde zároveň došlo k výraznějšímu zhoršení dosažené úspěšnosti oproti minulým testům. Ke zlepšení došlo v části Gramatika.

Průměrná úspěšnost žáků 5. ročníku ZŠ v testu z anglického jazyka byla 77 %, což odpovídá výsledku z obdobného zjišťování v roce 2013. **Jen 2 % žáků dosáhla slabého výsledku** (vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek). Naproti tomu 86 % žáků vyřešilo správně více než tři pětiny otázek. Každý druhý žák navíc dosáhl výborného výsledku (více než čtyři pětiny správně vyřešených otázek). Nesporným pozitivem je fakt, že nejlépe žáci 5. ročníku uspěli v komunikačně nejvýznamnějších tematických částech testu *Poslech s porozuměním* a *Slovní zásoba*, v obou případech navíc dosáhli zřetelně vyšší úspěšnosti než v obdobném zjišťování v roce 2013.

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ v testu z anglického jazyka byla 72 %, což je stále nad hranicí očekávané úspěšnosti 60(±3) %. Zároveň **žáci 9. ročníku ZŠ dosáhli vyšší úspěšnosti ve srovnání s obdobným zjišťováním v roce 2013**. I zde však ještě poměrně malá skupina žáků (9 %) dosáhla slabého výsledku.

Naproti tomu více než dvě třetiny žáků (70 %) vyřešily správně více než tři pětiny otázek. Téměř polovina žáků (42 %) dosáhla výborného výsledku. Nejvyšší úspěšnosti dosáhli žáci 9. ročníku v tematických částech *Slovní zásoba* a *Poslech s porozuměním*. Ve srovnání s dřívějším ověřováním výsledků žáků 8. a 9. ročníku ZŠ (roky 2013 a 2014) lze pozitivně hodnotit vyšší úspěšnost žáků v tematické části *Poslech s porozuměním*, naopak **největší problémy žákům působila Gramatika**.

Nižší než očekávané průměrné úspěšnosti však dosáhli žáci 9. ročníku ZŠ, kteří řešili test z německého jazyka (51 %). Více než třetina žáků (37 %) dosáhla slabého výsledku, naopak očekávaného výsledku nedosáhla ani třetina žáků (28 %) a výborného výsledku docílil pouze každý desátý žák.

Slabší výsledek testu z německého jazyka je ovlivněn nižším počtem testovaných žáků a do jisté míry i faktem, že **německý jazyk jako první cizí jazyk je častější u žáků v regionech s obecně**

horšími výsledky ve zjišťování České školní inspekce (Ústecký kraj, Karlovarský kraj) a současně častější volbou u žáků se slabšími vzdělávacími výsledky.

Průměrná úspěšnost žáků 3. ročníku SŠ, kteří řešili test z anglického jazyka, byla 65 %, což odpovídá očekávané hodnotě průměrné úspěšnosti. Žáci řešící test **z německého jazyka dosáhli průměrné úspěšnosti 76 %**, tedy vyšší úspěšnosti ve srovnání s testy z anglického jazyka. Nicméně tento výsledek ovlivňuje velmi **nízký počet žáků řešících test z německého jazyka**. Z tohoto důvodu se další hodnocení vztahuje pouze k výsledkům žáků, kteří řešili test z anglického jazyka.

Přes polovinu žáků správně vyřešilo více než tři pětiny otázek, tj. dosáhli očekávané úspěšnosti alespoň 60 %. Podíl žáků, kteří vyřešili méně než dvě pětiny otázek, dosahoval pouze necelých 10 %. Nejvyšší úspěšnosti dosáhli žáci v tematických částech *Poslech s porozuměním* a *Slovní zásoba*, což koresponduje s hodnocení-

TEMATICKÉ ZPRÁVY ČŠI

mi úspěšnosti žáků 5. a 9. ročníku ZŠ. Naopak **větší problémy se projevily u tematických oblastí Gramatika a Čtení s porozuměním**. Zatímco žáci gymnázií se nejvíce potýkali s úlohami části Gramatika, žákům ostatních oborů činily srovnatelné či mírně větší problémy úlohy části Čtení s porozuměním.

Průměrná úspěšnost chlapců byla o 5 % vyšší než děvčat (jde o chlapce a dívky 3. ročníku SŠ), **což byl výraznější rozdíl než u žáků 5. a 9. ročníku ZŠ**. Rozdíl byl způsoben především odlišným složením vzorku, ve kterém díky zapojení jen žáků v maturitních oborech vzdělání byl vyšší podíl dívek. Příčina spočívá i ve faktu, že přibližně třetina žáků 9. ročníku ZŠ odchází na nematuritní obory a převládají v ní obvykle chlapci, kteří by pravděpodobně dosahovali relativně nízké výsledné úspěšnosti. **Žáci gymnázií dosáhli výrazně vyšší průměrné úspěšnosti** (o více než 16 %) ve srovnání s žáky ostatních maturitních oborů. Z rozložení počtu žáků podle úspěšnosti v rámci skupin oboru vzdělání je patrné, že mimo gymnazistů dosáhla více než polovina žáků úspěšnosti nad 60 % pouze v případě lyceí a jedné ze skupiny technických oborů.

Na čtvrtině navštívených škol působil rodilý mluvčí. Ten byl častěji využíván pro vybrané skupiny či třídy žáků (60 % škol) než pro většinu či všechny žáky (40 % škol). Zapojení rodilých mluvčích do výuky koresponduje na úrovni



škol s výsledky žáků v jazykovém testu.

Ve třetině ZŠ a VG ředitelé uvedli, že **podíl učitelů s předmětovou specializací pro výuku anglického jazyka je nižší než polovina všech daných učitelů**. V případě německého jazyka takto odpověděla čtvrtina ředitelů. Rezervy dále existují zejména v oblastech utváření vzájemných vazeb v procesech výuky a učení, ve využití rozšiřujících autentických cizojazyčných materiálů, interaktivních médií a ICT, v uplatňování metod individualizovaného a diferencovaného přístupu k žákům a v posilování potřeby žáka k aktivnímu používání cizího jazyka.

Existenci problematičtějších aspektů RVP uvedlo 29 % učitelů anglického jazyka a 31 % učitelů německého jazyka. Nejčastěji uváděli malou srozumitelnost popisu a nepřiměřenou náročnost některých výstupů pro žáky, neúměrnou předimenzovanost tematického obsahu, nerozčlenění témat a výstupů do jednotlivých ročníků nebo chybějící témata důležitá pro studijní a životní dráhu žáků.

Učitelé ve výuce věnují nejvyšší pozornost rozvoji mluvení, naopak **nejnižší pozornost je věnována rozvoji psaní**. Na rozvoj poslechu a na čtení s porozuměním je kladen převážně velký důraz. Téměř tři čtvrtiny učitelů uvádějí časté používání cizího jazyka při vedení výuky.

Jak učitelé základních, tak i středních škol by uvítali **zvýšení hodinové dotace** (především ve školách s převahou technických oborů). Ti první pak ještě **méně žáků ve výuce**, změnu jejich přístupu k předmětu či větší podporu od rodičů. Podle učitelů SŠ by k posílení dovedností jejich žáků napomohly zejména **jazykové pobyt v cizině**.

Obecně lze pozorovat **značné rezervy pro zlepšování prostorových a materiálních podmínek škol na podporu rozvoje jazykové gramotnosti**. Nejméně častá byla vybavenost technologicky pokročilejšími předpoklady pro výuku cizího jazyka, jako jsou digitální jazyková laboratoř, a dále pak počítačem pro všechny žáky a multimédií. ◀