



INFORMACE O STÁVAJÍCÍM STAVU GRAMOTNOSTÍ A INKLUZIVITY

Kapitola se zaměřuje na informace o stávajícím stavu základních gramotností/klíčových kompetencí a inkluze v území MAP IV. Informace vychází jednak z mezinárodních šetření, dále z národních šetření realizovaných Českou školní inspekcí (ČŠI) a z informací získaných v rámci jednání pracovních skupin (PS).

MEZINÁRODNÍ ŠETŘENÍ

Tabulka č. 1: Přehled mezinárodních šetření

Název šetření	Realizátor	Popis	Odkaz na dokument
PISA	Aktivita OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), v ČR je realizátorem ČŠI.	Mezinárodní šetření zaměřené na zjišťování úrovně gramotností patnáctiletých žáků.	https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Narodni-zprava-PISA-2022
PIRLS	Aktivita IEA (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání), v ČR je realizátorem ČŠI.	Mezinárodní šetření zaměřené na zjišťování aktuální úrovně čtenářských vědomostí a dovedností žáků ve čtvrtém roce školní docházky.	https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Mezinarodni-setreni-PIRLS-2021-%E2%80%93-Narodni-zprava
TIMSS	Aktivita IEA (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání), v ČR je realizátorem ČŠI.	Mezinárodní šetření zaměřené na zjišťování úrovně znalostí a dovedností žáků 4. a 8. ročníku ZŠ v matematice a v přírodních vědách.	https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Mezinarodni-setreni-TIMSS-2019-Narodni-zprava
TALIS	Aktivita OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), v ČR je realizátorem ČŠI.	Mezinárodní šetření o vyučování a učení (školní prostředí, podmínky, ve kterých učitelé a ředitelé pracují).	https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Mezinarodni-setreni-TALIS-2018-Narodni-zprava



ICILS	Aktivita IEA (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání), v ČR je realizátorem ČŠI.	Mezinárodní šetření o dovednostech třináctiletých žáků v oblasti počítačové a informační gramotnosti.	https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Ceska-skolni-inspekce-zverejnuje-vysledky-setreni
--------------	--	---	---

Zdroj: Vlastní šetření

MEZINÁRODNÍ ŠETŘENÍ PISA

Mezinárodní šetření PISA (*Programme for International Student Assessment*) je jedním z velkých srovnávacích šetření v oblasti monitorování výsledků vzdělávání. Cílem šetření PISA je identifikovat, jaké znalosti a dovednosti jsou nezbytné pro uplatnění žáků ve společnosti 21. století, a přinášet tvůrcům vzdělávacích politik zúčastněných zemí spolehlivé a validní informace o výkonu a vlastnostech jejich vzdělávacího systému a rovněž o změnách těchto ukazatelů v čase. Kompetenční pojetí testů PISA se soustředí především na schopnost praktického využití znalostí, které si žáci osvojili ve škole, v autentických situacích, s nimiž se mohou setkat v běžném životě. Česká republika patří mezi země, které se zapojily do prvního cyklu šetření v roce 2000 a od té doby se jej pravidelně účastní. Šetření PISA je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).

Šetření je zaměřeno na zjišťování úrovně matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků. Je koncipováno tak, aby poskytovalo tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích všechny důležité informace o fungování jejich školských systémů. Výsledky žáků v jednotlivých sledovaných doménách jsou v této zprávě prezentovány dvěma způsoby: dosaženým průměrným bodovým skóre (počet bodů na škále PISA), kdy je úspěšnost žáků v řešení testových úloh vyjádřena počtem bodů na celkové škále PISA a zastoupením žáků v dovednostních úrovních, kdy jsou bodové výsledky žáků zařazeny do šesti předem definovaných dovednostních úrovní a každá z těchto úrovní je přesně vymezena bodovým rozmezím na celkové škále PISA.

Testování probíhá ve tříletých cyklech, přičemž pokaždé je kladen důraz na jednu z uvedených oblastí tak, aby bylo možno o ní získat detailnější informace. V ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce.

Na jaře roku 2022 se uskutečnil v pořadí osmý cyklus šetření, do kterého se zapojilo celkem 81 zemí a ekonomických regionů (37 zemí OECD a 44 partnerských zemí a ekonomik). Osmý cyklus šetření měl být původně realizován v roce 2021, avšak došlo k odkladu o 1 rok z důvodu závažných problémů souvisejících s pandemií covidu-19, zahrnujících rozsáhlé lockdowny a nucené uzávěry škol. Celkem se šetření zúčastnilo 690 000 žáků, v České republice se do šetření zapojilo 430 škol a téměř 11 000 žáků. Poznatky šetření PISA 2022 se zakládají na datech získaných s přibližně dvouletým odstupem od prvního uzavírání škol, které bylo součástí vládních protipandemických opatření za účelem zamezit šíření nemoci covid-19.



V prosinci 2023 Česká školní inspekce zveřejnila Národní zprávu PISA 2022. Následně jsou uvedena shrnutí za jednotlivé gramotnosti, které Národní zpráva obsahuje.

Shrnutí zjištění úrovně matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti

Matematická gramotnost:

- V šetření matematické gramotnosti PISA 2022 byly stejně jako v minulosti neúspěšnější východoasijské země a regiony Singapur, Macao (Čína), Tchaj-wan, Hongkong (Čína), Japonsko a Korejská republika následované Estonskem a Švýcarskem. Výsledky České republiky byly nadprůměrné v porovnání s průměrem zemí EU i s průměrem zemí OECD.
- Průměrný výsledek většiny zúčastněných zemí se od roku 2003 do roku 2022 zhoršil. Šest zemí OECD dosáhlo v uvedených letech srovnatelného výsledku. Postupný pokles průměru OECD v uvedeném období byl zapříčiněn jednak změnami výsledků jednotlivých členských zemí, jednak kooptací nových zemí. Průměrný výsledek českých žáků se od roku 2003 snížil o 29 bodů.
- Také v krátkodobějším horizontu uplynulých deseti let můžeme pozorovat pokles v průměrných výsledcích téměř ve všech zúčastněných zemích OECD a EU, přičemž k výraznějšímu poklesu došlo především od roku 2018. Významný podíl na tomto zhoršení nesou události spojené s pandemií covidu-19, jako je omezení prezenční výuky a přechod k novým formám vyučování a učení, což vedlo mimo jiné k narušení vztahu žák-učitel. Tyto události do značné míry zkreslují skutečný posun v úrovni matematických znalostí a dovedností patnáctiletých žáků, které PISA pravidelně měří.
- Pokles ve výsledcích českých žáků od roku 2003 kopíruje úbytek žáků dosahujících alespoň základní dovednostní úrovně z 83 % v roce 2003 na 79 % v roce 2012 a 74 % v roce 2022. Tyto změny jsou způsobeny úbytkem žáků dosahujících nejvyšších úrovní 4 až 6, jejichž podíl klesl z 39 % v roce 2003 na 28 % v roce 2022.
- Vývoj výsledků českých žáků od roku 2003, kopíruje především výkon žáků v základních školách, kteří tvoří přibližně polovinu cílové populace patnáctiletých žáků. Se svými výrazně nadprůměrnými výsledky přispívají k celkově nadprůměrnému výkonu České republiky žáci víceletých a čtyřletých gymnázií, jejichž zastoupení v cílové populaci je přibližně dvacetiprocentní. Průměr České republiky naopak snižují žáci nematuritních oborů středních odborných škol, kteří jsou v cílové populaci zastoupeni osmi procenty. K dobrému výsledku České republiky přispěli větší měrou chlapci s průměrným výsledkem o 7 bodů vyšším než v případě dívek.
- Výsledky PISA potvrdily prohlubování do té doby již relativně velkých vzdělanostních nerovností, které jsou charakteristické pro vzdělávací systém České republiky. Zatímco průměrné výsledky socioekonomicky zvýhodněných žáků poklesly mezi lety 2018 a 2022 o 9 bodů, průměrné výsledky žáků socioekonomicky znevýhodněných se snížily o 18 bodů. Vzdělávací deficit znevýhodněných žáků tak v roce 2022 činil 116 bodů a odpovídal v průměru třem letům školní docházky.
- Přibližně třetina patnáctiletých žáků v České republice považuje matematiku za jeden ze svých oblíbených předmětů. Téměř 60 % českých žáků vyjádřilo časté obavy z toho, že pro ně budou hodiny matematiky obtížné, a rovněž obavy z toho, že z matematiky dostanou



špatnou známku. Obavy z matematiky se vyskytly v menší míře u žáků s růstovým nastavením mysli v porovnání se žáky s fixním nastavením mysli.

- Obavy žáků z matematiky jsou tím nižší, čím vyšší míru podpory ze strany učitele v hodinách matematiky žáci pocítují. Česká republika patří mezi šest zemí s nejsilnějším vztahem mezi těmito proměnnými, současně se nicméně Česká republika řadí k zemím s druhou nejnižší deklarovanou podporou ze strany učitele v hodinách matematiky.
- 63 % českých žáků souhlasilo s tím, že si jich učitelé v jejich škole váží. Tento podíl je nejmenší ze všech zemí OECD a EU. Největší podíl žáků, kteří uvedli, že si jich jejich učitelé váží, byl zjištěn ve čtyřletých gymnáziích (78 %), naopak nejmenší podíl takových žáků najdeme v nematuritních oborech středních škol (54 %).
- Lepších průměrných výsledků v matematické gramotnosti dosáhly vzdělávací systémy, v nichž dle vyjádření žáků nepřesáhla průměrná doba uzavření škol během pandemie covidu-19 tři měsíce.
- V České republice, stejně jako v průměru zemí OECD, dosahovali lepších průměrných výsledků žáci, kteří obdrželi v období distanční výuky větší množství podpory od své školy. Žáci zemí OECD a EU, jimž byla poskytována živá on-line výuka na denní bázi, dosáhli v průměru o 25 bodů vyšších výsledků v matematice (v ČR o 26 bodů).

Čtenářská a přírodovědná gramotnost:

- Ve vedlejších testovaných doménách – čtenářské a přírodovědné gramotnosti – dosáhli čeští žáci nadprůměrných výsledků ve srovnání s průměrem zemí EU i zemí OECD.
- Výsledek žáků v oblasti přírodních věd je srovnatelný s výsledkem z roku 2018 a o 15 bodů nižší než v roce 2006. Mezi nejúspěšnější patří již tradičně východoasijské země Singapur, Japonsko, Macao (Čína), Tchaj-wan, Korejská republika a Hongkong (Čína) spolu s Estonskem. Dalších 17 zemí včetně České republiky dosáhlo v roce 2022 nadprůměrného výsledku v porovnání s průměrem OECD.
- V oblasti čtenářské gramotnosti lze v uplynulých 22 letech pozorovat vývojovou křivku ve tvaru U, kdy se žáci po výraznějším propadu výsledků v roce 2009 navrátili k průměrnému výsledku z roku 2000. Nejlepších výsledků dosáhli s výrazným odstupem žáci Singapuru, následováni žáky Irska, Japonska, Korejské republiky a Tchaj-wanu. Čeští žáci dosáhli stejně jako v případě matematické a přírodovědné gramotnosti nadprůměrného výsledku v porovnání s průměrem členských zemí OECD.

Národní zpráva PISA 2022 se mimo jiné zabývá rozdíly ve výsledcích žáků (konkrétně rozdíly mezi chlapci a dívkami, socioekonomickým zázemím žáků a rozdíly dle druhu školy). V následujících kapitolách rozebírá vybrané faktory související s výsledky českých žáků v matematice a podmínky výuky v kontextu pandemie.

Znalosti a dovednosti žáků v gramotnostech

Matematická gramotnost:



- Alespoň druhé úrovně¹ dosáhlo v matematické gramotnosti průměrně v členských zemích EU 70 % žáků a v zemích OECD 69 %, zatímco v České republice dosahuje tento podíl 74 %. Nejvyšší podíl těchto žáků byl zaznamenán v Singapuru a čínské provincii Macao (přibližně 92 %), které se tak ze všech zapojených zemí nejvíce přibližují cíli PISA, za nimi následuje členská země OECD Japonsko (88 %). Podíl nejúspěšnějších žáků dosahujících 5. nebo 6. dovednostní úrovně činí v zemích EU průměrně 8 % a v zemích OECD pak 9 %, v České republice činí podíl těchto žáků 11 %.
- V souladu se zhoršováním se žáků v ČR od roku 2003 je patrný nárůst jejich podílu pod úrovní 2, respektive úbytek žáků dosahujících alespoň základní úrovně z 83 % v roce 2003 na 78 % v roce 2009, pokles o další čtyři procentní body byl zjištěn v posledním cyklu. Tyto změny jsou způsobeny úbytkem žáků dosahujících nejvyšších úrovní 4 až 6, jejich podíl klesl z 39 % v roce 2003 na 28 % v roce 2022.
- Národní zpráva PISA 2022 uvádí celkové výsledky v matematické gramotnosti a průměrné výsledky členských zemí EU a OECD na čtyřech dílčích škálách pro kategorie sledovaných postupů myšlení. Čeští žáci dosáhli vyrovnaných průměrných výsledků na třech dílčích škálách (uvažování, formulování, používání). Na škále interpretace a hodnocení je však jejich průměrný výsledek relativně horší. Znamená to, že měli relativně větší potíže při interpretaci a hodnocení získaného matematického řešení v původním kontextu, případně ověření smyslnosti řešení v kontextu úlohy neprovedli.
- Na rozdíl od kategorií procesů myšlení se výsledky českých žáků v kategoriích matematického obsahu navzájem výrazně liší. Statisticky významně vyšší výsledek v porovnání se zbylými třemi kategoriemi zaznamenali na škále prostor a tvar, v testu si tedy nejlépe poradili s geometrickými úlohami. Druhou nejúspěšnější oblastí byla kvantita, čeští žáci byli při řešení úloh z této oblasti relativně úspěšnější než při řešení úloh z oblastí změna a vztahy, respektive neurčitost a data, které jim činily potíže.

Přírodovědná gramotnost:

- Zatímco v roce 2006 dosáhlo základní druhé úrovně 85 % žáků, v roce 2015 to bylo 79 % žáků a tento podíl zůstává přibližně stejný také v letech 2018 (81 %) a 2022 (80 %). V průměru všech zemí OECD dosáhlo v roce 2022 alespoň druhé dovednostní úrovně 76 % žáků. V průměru EU činí tento podíl 75 %.
- Podíl českých žáků v nejvyšší páté a šesté dovednostní úrovni vzrostl od roku 2015 o dva procentní body na 9 %, ale stále nedosahuje úrovně z roku 2006, kdy činil 12 %. V mezinárodním kontextu se nicméně jedná o mírně nadprůměrný podíl – v zemích OECD dosahuje nejvyšších dovednostních úrovní 8 % žáků a zohledníme-li pouze země EU, činí tento podíl 6 %.

¹ Na úrovni 2 umí žáci rozpoznat situace, ve kterých potřebují navrhnout jednoduché strategie řešení problémů, včetně provádění jednoduchých přímočaře probíhajících simulací obsahujících jednu proměnnou jako součást jejich strategie řešení. Dokážou získat relevantní informace z jednoho nebo více zdrojů, které používají částečně složitější způsoby znázornění, jako jsou dvousměrné tabulky, diagramy/grafy nebo znázornění trojrozměrných objektů v rovině. Žáci na této úrovni prokazují základní porozumění funkčním vztahům, dokážou vyřešit problémy zahrnující jednoduché poměry a jsou schopni doslovně interpretovat výsledky.



Čtenářská gramotnost:

- Rozložení žáků v roce 2022 zůstává přibližně srovnatelné s rokem 2018. Je pro ně charakteristický více než dvacetiprocentní podíl žáků pod základní druhou dovednostní úroveň, který se nedaří v uplynulých deseti letech snižovat. Přestože je tento podíl v mezinárodním srovnání spíše podprůměrný (průměr OECD činí 26 %, průměr EU 28 %), stále se jedná o relativně velkou skupinu žáků, jejichž nedostatečné čtenářské dovednosti jim mohou bránit v efektivním řešení každodenních situací, které vyžadují čtení a porozumění textu. Schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm a kriticky jej posuzovat nabývá přitom stále většího významu v kontextu rychlého rozvoje nástrojů umělé inteligence, s nimiž se žáci setkávají. Žáci s nedostatečnou čtenářskou gramotností mohou být znevýhodněni nejen při plnění svých studijních či pracovních povinností, ale také při svém každodenním společenském uplatnění a angažování.
- Také podíl žáků s nejpokročilejšími čtenářskými dovednostmi zůstává v uplynulých čtyřech letech stabilní – v roce 2022 stejně jako v roce 2018 můžeme v České republice pozorovat v páté a šesté dovednostní úrovni 8 % žáků (průměr OECD v roce 2022 činil 7 %, průměr EU 6 %).

Rozdíly ve výsledcích žáků

Rozdíly mezi chlapci a dívkami:

- Chlapci dosáhli v průměru zemí OECD o devět bodů lepšího výsledku v testu matematické gramotnosti než dívky (rozdíl v zemích EU činí sedm bodů). Chlapci si vedli statisticky významně lépe v celkem 26 zemích OECD a EU, zatímco ve Finsku a na Kypru byl zjištěn lepší výsledek naopak u dívek. V 14 zemích se zjištěné rozdíly neukázaly jako statisticky významné. Největší rozdíl ve prospěch chlapců byl pozorován v Itálii (21 bodů) a Rakousku (19 bodů).
- Česká republika patří k zemím, kde byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami, chlapci si vedli v matematické gramotnosti průměrně o sedm bodů lépe. Při pohledu na vývoj úspěšnosti českých žáků v čase lze vidět, že průměrný výsledek chlapců se v uplynulých deseti letech zhoršil o něco více (o 14 bodů) než průměrný výsledek dívek (o 10 bodů). V krátkodobějším horizontu čtyř let lze naopak pozorovat mírně větší pokles u dívek (o 14 bodů) než u chlapců (o 11 bodů).
- S poklesem průměrných výsledků v matematické gramotnosti se pojí také změna v zastoupení dívek a chlapců v dovednostních úrovních. V průměru zemí OECD se nachází 32 % dívek a 31 % chlapců pod druhou dovednostní úrovní. V České republice spadá do skupiny žáků s nejslabšími matematickými dovednostmi 26 % chlapců, respektive 25 % dívek. Naopak výborných výsledků z páté a šesté dovednostní úrovně dosáhlo v průměru zemí OECD 11 % chlapců a 7 % dívek. Také v České republice byl mezi nejlepšími žáky o něco větší podíl chlapců (12 %) než dívek (9 %).
- Na rozdíl od matematiky vynikají dívky nad chlapci v oblasti čtenářské gramotnosti. S výjimkou dvou zemí (Kostarika, Chile) dosáhly ve všech zemích EU a OECD dívky lepšího výsledku. Průměrný rozdíl v zemích EU činí 27 bodů a v zemích OECD 24 bodů. Vůbec největší rozdíl mezi chlapci a dívkami byl zjištěn na Kypru, ve Finsku, Slovinsku a Norsku, kde si dívky



vedly lépe o více než 40 bodů. Také v případě českých žáků jsou rozdíly mezi dívkami a chlapci výrazné. Rozdíl 29 bodů je v mezinárodním srovnání nadprůměrný. Nejvyrovnanější výsledky českých žáků byly zjištěny v oblasti přírodovědné gramotnosti, v níž se významné rozdíly mezi chlapci a dívkami neprojeví.

Socioekonomické zázemí žáků:

- V průměru zemí OECD lze 15 % rozdílů ve výsledcích žáků připsat rozdílům v jejich socioekonomickém statusu. V sedmi zemích EU a OECD (a celkem v osmi zemích z 80 zemí PISA s dostupnými daty) včetně ČR je tento podíl vyšší než 20 %. V Rumunsku, Maďarsku a na Slovensku přesahuje 25 %.
- Česká republika se dlouhodobě řadí k zemím, kde úspěch žáků závisí v nadprůměrné míře na jejich rodinném zázemí, na což dlouhodobě poukazují analýzy mezinárodních a národních výsledků vzdělávání. Výsledky PISA 2022 ukazují, že 22 % rozdílů ve výsledcích českých žáků v matematické gramotnosti může být vysvětleno variabilitou v jejich socioekonomickém zázemí. V mezinárodním srovnání se jedná o čtvrtou nejvyšší hodnotu. Může to být dáno mimo jiné tím, že v České republice existují relativně velké rozdíly mezi školami, pokud jde o skladbu jejich žáků a jejich úspěšnost, a naopak menší rozdíly uvnitř těchto škol.
- Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že podíl na výsledcích žáků v matematické gramotnosti tvoří rozdíly mezi školami a uvnitř škol. Uvedené hodnoty představují procento průměrných rozdílů v zemích OECD (rozdíly mezi školami a uvnitř škol v zemích OECD tvoří 100 %). V České republice byly zjištěny podprůměrné rozdíly uvnitř škol (57 %, průměr OECD je 68 %) a naopak nadprůměrné rozdíly mezi školami (49 %, průměr OECD je 32 %).
- Průměrná velikost rozdílu ve výsledcích znevýhodněných a zvýhodněných žáků v matematické gramotnosti činila v roce 2022 v zemích OECD 93 bodů. V České republice dosáhli zvýhodnění žáci v průměru o 116 bodů lepšího výsledku než jejich vrstevníci se znevýhodňujícím domácím zázemím (větší rozdíly byly zjištěny v šesti zemích), což v českém kontextu odpovídá přibližně třem letům školní docházky. Jedná se o největší rozdíl za uplynulých deset let, způsobený nárůstem o devět bodů mezi roky 2018 a 2022. Zatímco průměrný výsledek zvýhodněných žáků se v tomto období snížil o 9 bodů, v případě jejich vrstevníků ze znevýhodněného rodinného prostředí se jednalo o 18bodový pokles. Toto zjištění bohužel potvrzuje výsledky analýz z průběhu distanční výuky, které upozorňovaly na prohlubování vzdělanostních nerovností v důsledku oslabení role školy, a naopak vyššího důrazu na roli rodiny v době pandemie.

Podmínky výuky v kontextu pandemie

Průměrná délka distanční výuky:

- Čeští žáci v důsledku pandemie dle výpovědi ředitelů zúčastněných škol strávili mimo školu v průměru 175 dní. Česká republika se tak řadí mezi země s nejdelším trváním tohoto protiepidemického opatření, zatímco po relativně nejkratší dobu byly školy uzavřeny např. na Islandu, ve Švédsku, Japonsku či Korejské republice. Přinejmenším v případě České republiky je však vhodné mít na paměti, že délka uzavření škol variovala v závislosti na druhu školy –



ředitelé středních škol reportovali ve srovnání s řediteli škol základních téměř 6 týdnů distanční výuky navíc.

- Data PISA 2022 v obecné rovině naznačují, že ve vzdělávacích systémech, v nichž byly školy pro žáky uzavřené po dobu kratší než tři měsíce, dosahovali žáci lepších výsledků z matematiky. Současně však ukazují, že vzdělávací systémy, jejichž žáci si udrželi nadprůměrné výsledky z matematiky z předchozího cyklu (nebo svá skóre vylepšili), poskytovaly žákům během distanční výuky více podpory, a usnadňovaly jim tak zapojení do výuky v tomto nesnadném období.

Podpora žáků ze strany školy během uzavření škol:

- Žáci byli tázáni na formy a četnost aktivit, jimiž je jejich škola podporovala při učení v době uzavření škol. Výpovědi českých žáků ukazují, že stejně jako v případě zemí OECD byly mezi těmito aktivitami nejčastěji ty zaměřené na dodržení učebního plánu. České školy své žáky v průměru nejčastěji (přinejmenším několikrát týdně) podporovaly zasíláním úkolů, poskytováním živé on-line výuky prostřednictvím videokonferenčních programů, žádáním žáků o odevzdání splněných úkolů či zasíláním výukových materiálů k samostudiu, přičemž takové školy navštěvovalo téměř 60 % dotazovaných žáků.
- Obdobně jako v zemích OECD byly i v České republice méně časté aktivity podporující žáky při samostudiu (nad rámec zaslání materiálů) či cílený zájem o jejich duševní pohodu. Necelá třetina žáků vypověděla, že po dobu uzavření škol neobdržela ze strany školy praktické tipy k samostudiu a téměř 40 % žáků si nevybavuje, že by se jich učitel ptal, jak se jim daří. V případě zemí OECD stejnou odpověď v průměru poskytlo 27 % žáků ve vztahu k tipům k samostudiu a 38 % žáků v případě dotazu na duševní pohodu (ve Švédsku či Korejské republice tak vypovědělo cca 60 % dotazovaných žáků).
- Čeští žáci, kteří od své školy obdrželi větší množství podpory, dosahovali statisticky významně vyšších výsledků ve čtení (o 8 bodů), přírodovědě (o 7 bodů) i matematice (o 6 bodů). Bližší pohled na poskytované typy podpory dále prozrazuje, že žáci, jimž byla na denní bázi poskytována živá on-line výuka, dosahovali podstatně vyšších výsledků v matematice. Tato souvislost byla zjištěna v 34 zemích OECD a EU včetně České republiky. Naopak žáci, o jejichž duševní pohodu se někdo ze školy zajímal téměř každodenně, společně se žáky, jimž byly stejně často poskytovány tipy pro samostudium, dosahovali výsledků nižších. Poskytování praktických tipů k samostudiu a dotazů na duševní pohodu žáků tak mohlo plnit funkci dodatečné podpory směřované k slabším žákům. Tento typ podpory byl současně nejsilněji asociován se sledovanými ukazateli duševní pohody žáků, jako je spokojenost se životem a sounáležitost se školou. Obdobný vztah se objevil také v souvislosti s hodnocením dostupnosti učitelů v době uzavření škol v případech, kdy žáci potřebovali pomoc (z pohledu žáků), např. prostřednictvím virtuálních konzultačních hodin, e-mailu či chatu. Kladně dostupnost učitelů hodnotilo necelých 70 % českých žáků.

Podpora žáků ze strany učitelů:

- Podpora ze strany učitele se ukazuje být klíčová nejen ve zvláště náročných obdobích, jako je uzávěra škol a přechod k distanční výuce. V roce 2022 necelá polovina českých žáků uvedla,



že učitel ve všech nebo většině hodin matematiky vysvětluje látku tak dlouho, dokud ji žáci nepochopí, přičemž 23 % žáků se domnívá, že učitel toto nedělá nikdy. 60 % žáků dále uvedlo, že učitel poskytuje ve všech hodinách nebo ve většině hodin dodatečnou pomoc žákům, kteří to potřebují. Zájem učitele o pokrok každého žáka ve všech hodinách nebo většině hodin vnímá přibližně polovina českých žáků.

Vztah mezi žáky a učiteli:

- Více než tři čtvrtiny českých žáků by učitele ve své škole (a jejich chování k žákům) popsalo jako milé. Percepce učitelů českými žáky se z tohoto hlediska nachází pod průměrem zemí OECD, v nichž za „milé“ chování svých učitelů považuje 87 % žáků. V souladu s průměrem zemí OECD téměř 90 % českých žáků nepovažuje chování učitelů vůči své osobě za „zlé“, odlišně jej však vnímají žáci jednotlivých druhů a typů škol.
- Obdobně jako v případě zemí OECD se i v České republice učitelů obává méně než 20 % žáků. Více než 60 % českých žáků si však nemyslí, že by si učitelé v jejich škole dělali starosti, kdyby žáci do školy přišli smutní. Pod průměrem zemí OECD (67 %) se rovněž nachází souhlas českých žáků s výrokem: Když se mě učitelé zeptají, jak se mám, má odpověď je opravdu zajímavá. O pravdivosti výroku byla přesvědčena necelá polovina českých žáků. Čtyři z deseti českých žáků si současně nemyslí, že se jejich učitelé zajímají o jejich spokojenost. Výše uvedené dílčí poznatky poukazují na nepříliš optimistickou percepci vztahu k učiteli českými žáky.

Sounáležitost žáků se školou:

- Ve srovnání s průměrem zemí OECD (16 %) čeští žáci častěji souhlasili s výrokem „ve škole se cítím osamělý/osamělá“ (21 % žáků). Stejně tak podíl žáků, kteří v České republice souhlasili s tvrzením „ve škole si připadám jako outsider“ (přibližně čtvrtina žáků), se nachází nad průměrem zemí OECD (17 %).
- Z jiných mezinárodních srovnání vyplývá, že čeští žáci pociťují relativně nízkou míru sounáležitosti se školou již na prvním stupni povinné školní docházky. Dle zjištění šetření TIMSS bychom v roce 2019 mezi českými žáky 4. ročníku našli pouhých 40 % žáků pociťujících vysokou sounáležitost se školou, přičemž nižší podíl byl zjištěn pouze v Chorvatsku, Polsku a Japonsku.

MEZINÁRODNÍ ŠETŘENÍ PIRLS

Mezinárodní šetření PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) je zaměřeno na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol, která je následně porovnávána s ostatními zúčastněnými zeměmi. Cyklus tohoto šetření je pětiletý. Šetření je na mezinárodní úrovni koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*), v ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce. Kromě sledování úrovně čtenářských dovedností žáků PIRLS pravidelně sbírá řadu kontextových informací prostřednictvím dotazníků pro ředitele, učitele, žáky a



jejich rodiče, které přinášejí cenné poznatky o podmínkách a průběhu výuky, o rodinném zázemí žáků, čtenářských zvyklostech a postojích ke čtení.

Čtenářská gramotnost je v šetření PIRLS chápána jako tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční povahu čtení. Čtenáři jsou vnímáni jako osoby, které aktivně vytvářejí význam textu, ovládají efektivní čtenářské strategie a umějí uvažovat o tom, co si přečetli.

Šetření PIRLS 2021 je již pátým šetřením současných trendů ve čtení. Do cyklu PIRLS 2021 se zapojilo 57 zemí z celého světa spolu s dalšími 8 ekonomickými regiony. Celkem byla sebrána data od více než 400 000 žáků, 380 000 rodičů, 20 000 učitelů a 13 000 škol. Do hlavního šetření bylo na jaře roku 2021 zapojeno celkem 280 základních škol z celé České republiky. Na 222 školách bylo testování realizováno elektronicky, avšak pro zajištění srovnatelnosti dat na dalších 58 školách vyplňovali žáci testy ještě v tištěné podobě. V České republice se šetření PIRLS 2021 zúčastnilo celkem 8 527 žáků čtvrtého ročníku základních škol a prostřednictvím vyplňování dotazníku také 280 ředitelů základních škol, 490 učitelů a téměř 8 000 rodičů žáků. Realizace sběru dat byla ve všech zemích velmi náročná, neboť šetření PIRLS 2021 probíhalo v období pandemie covidu-19. Ve většině zemí se podařilo šetření uskutečnit v původně plánovaném termínu, tj. od března do června 2021, avšak kvůli uzavření škol v době pandemie byly některé země nuceny testování odložit na pozdější termín.

V rámci každého cyklu předchází hlavnímu sběru dat tzv. pilotní šetření, ve kterém se ověřují nástroje pro sběr dat a metodika pro hlavní šetření. V cyklu PIRLS 2021 došlo k přechodu od papírového testování k elektronickému testování. Žáci menšího vzorku škol ještě vyplňovali test PIRLS písemně, ale převážná část žáků byla již zapojena do šetření online na počítači. V novém uživatelsky jednoduchém rozhraní žáci mohli číst texty a průběžně odpovídat na různé typy otázek, které ověřovaly jejich porozumění. Elektronické prostředí umožnilo souběžné využití digitalizovaných trendových úloh i nově vytvořených úloh PIRLS, z nichž některé testovaly také čtenářské dovednosti žáků při práci s informacemi z různých zdrojů v prostředí internetu.

Výsledky žáků v šetření PIRLS 2021 jsou prezentovány dvěma způsoby. První způsob uvádí úspěšnost žáků pomocí skóre (počtu bodů) na škálách výsledků. Výsledky zemí jsou obvykle prezentovány jednak na celkové škále čtenářské gramotnosti, jednak na dílčích škálách čtenářské gramotnosti PIRLS. Druhý způsob prezentace představuje výsledky žáků pomocí procentuálního podílu žáků na čtyřech úrovních čtenářské gramotnosti PIRLS (nízká, střední, vysoká a velmi vysoká), které jsou vymezeny minimálním počtem dosažených bodů na celkové škále. Výsledky na těchto úrovních vypovídají o míře osvojení požadovaných čtenářských dovedností v jednotlivých zemích.

V květnu 2023 Česká školní inspekce zveřejnila Národní zprávu PIRLS 2021. Následně jsou uvedena shrnutí, které Národní zpráva obsahuje.

Výsledky žáků

- Průměrný výsledek českých žáků 4. ročníků v šetření čtenářských dovedností PIRLS 2021 dosahuje hodnoty 540 bodů a je nad průměrem škály PIRLS. Česká republika přitom zaostala za pěti členskými zeměmi EU, které se testování zúčastnily. Lepšího výsledku v rámci členských zemí EU dosáhli žáci Irska, Chorvatska, Litvy, Finska a Polska.



- Při porovnání dlouhodobého vývoje výsledků České republiky za uplynulých 20 let je třeba konstatovat, že se průměrná úroveň čtenářských dovedností významně nezlepšila. Ze sousedních zemí se od roku 2001 výrazně zlepšili žáci Slovenska (o 11 bodů). Celkový výsledek českých žáků se v porovnání s rokem 2001 zvýšil o pouhé 3 body. Podobná zjištění přineslo i šetření čtenářské gramotnosti PISA 2018 zaměřující se na patnáctileté žáky, kde bylo možné zaznamenat, že výsledek českých žáků se od roku 2000 významně nezměnil a spíše stagnuje.

Rozdíly mezi výsledky dívek a chlapců:

- V PIRLS 2021, podobně jako v předchozích cyklech, prokázaly dívky téměř ve všech zemích lepší úroveň čtenářských dovedností než chlapci. Česká republika patří mezi několik málo zemí, kde rozdíl mezi výsledkem dívek a chlapců nebyl statisticky významný.
- Porovná-li se vývoj výsledků českých dívek a chlapců od roku 2001, lze konstatovat, že v cyklu 2011 došlo ve výsledku obou skupin ke zlepšení a ke snížení rozdílu v jejich výkonu. V roce 2016 zůstal celkový výsledek dívek stejný, avšak u chlapců došlo k jeho mírnému poklesu, v roce 2021 naopak došlo ke zhoršení výkonu u dívek, zatímco výsledek chlapců zůstal v porovnání s předchozím cyklem stejný

Výsledky na úrovních:

- V České republice za uplynulých 5 let jen velmi mírně vzrostl podíl žáků, kteří ovládají čtenářské dovednosti na nejvyšší úrovni. Podíl českých žáků dosahujících velmi vysoké úrovně ve čtení se od roku 2016 zvýšil z 10 % na 11 %. Zároveň u nás došlo k mírnému vzestupu podílu žáků, kteří svými dovednostmi nedosáhli ani nejnižší úroveň čtenářských dovedností. Tito žáci mohou mít v průběhu vzdělávání učební potíže v důsledku problémů s porozuměním textu.

Výsledky na dílčích škálách čtenářské gramotnosti:

- Čeští žáci měli na obou dílčích škálách pro účely čtení shodný výsledek, což znamená, že při práci s literárními texty byli stejně úspěšní jako při práci s informačními texty. Od minulého šetření v roce 2016 byl pozorován mírný pokles ve výsledcích, který souvisí s nepatrným zhoršením celkového bodového výsledku.
- Na dílčích škálách dle postupů porozumění, které umožňují porovnat úroveň osvojení sledovaných čtenářských dovedností, se žáci České republiky umístili lépe na škále vyhledávání a vyvozování informací z textu. Na dílčí škále interpretace a posuzování, která zastupuje komplexnější čtenářské dovednosti, u nich došlo k dalšímu mírnému zhoršení výsledku.

Domácí prostředí

- Česká republika patří k zemím s nadprůměrnými rozdíly ve výsledcích žáků v závislosti na jejich socioekonomickém zázemí. Zastoupení žáků v jednotlivých kategoriích



socioekonomického statusu, stejně jako průměrné výsledky v testu PIRLS, se významně liší v jednotlivých krajích ČR.

- V České republice byla zjištěna podprůměrná úroveň počátečních dovedností žáků ze čtení a psaní při nástupu do základní školy. Z odpovědí rodičů testovaných žáků vyplynulo, že pouze necelá pětina českých žáků si osvojila tyto dovednosti velmi dobře. Od roku 2016 mírně vzrostl podíl žáků, kteří si tyto počáteční dovednosti osvojili nedostatečně. Úroveň počátečních dovedností pozitivně souvisí s úspěšností v testu PIRLS.

Postoje a názory žáků

- Česká republika patří k zemím s podprůměrnou oblibou čtení. Obliba čtení u chlapců zůstala stabilní, u dívek došlo v uplynulých pěti letech k poklesu podílu těch, které mají čtení velmi rády, a naopak stoupl podíl těch, které čtou nerady.
- U českých žáků byla zjištěna čtvrtá nejnižší míra sebedůvěry ve čtení ze zemí EU a OECD. Od roku 2016 se v České republice mírně zvýšil podíl žáků, kteří si nevěří, a zároveň došlo k mírnému poklesu ve skupině žáků, kteří si velmi věří. Velmi sebevědomí žáci dosáhli v testu PIRLS výrazně lepších výsledků ve srovnání s jejich vrstevníky s nejvyšší mírou sebedůvěry.

Podmínky výuky

- Česká republika patří k zemím s podprůměrným důrazem na studijní úspěch, přičemž se vyznačuje velice malou skupinou žáků ve školách s velmi vysokým důrazem na studijní úspěch (1 %), což potvrzují nejen výpovědi ředitelů škol, ale i tvrzení učitelů testovaných žáků. Od roku 2016 došlo k určitému pozitivnímu posunu v této oblasti, který odráží například pozitivnější hodnocení zájmu a nároků rodičů na výsledky žáků či respektu žáků ke spolužákům.

Výuka čtení

- Česká republika patří ke třem zemím EU, ve kterých učitelé pociťují jen velmi malé omezení výuky v důsledku nepřipravenosti žáků. Současně však náleží ke třem zemím, kde byl zaznamenán nejvyšší podíl velmi spokojených učitelů se svým povoláním.
- Čeští žáci se učí čtení nejčastěji všichni najednou, individualizovaná výuka čtení nebo samostatná práce žáků na jimi zvoleném úkolu je ve srovnání s průměrem zemí EU využívána výrazně méně.
- Při výuce čtení učitelé v České republice po žácích nejčastěji požadují, aby četli nahlas, a věnují se procvičování slovní zásoby. Oproti průměru zemí EU čeští učitelé výrazně méně často čtou žákům nahlas a v menší míře je učí různé techniky čtení zahrnující digitální dovednosti.
- Ve srovnání se zeměmi EU je v České republice výrazně podprůměrný podíl žáků, které učitelé podněcují, aby zpochybňovali názory v textu nebo aby četli texty s různými úhly pohledu. Od roku 2016 však vzrostl podíl žáků, kteří dostávají čas na čtení knih podle jejich vlastního výběru.



- Mezi činnostmi, které rozvíjejí čtenářské dovednosti, v hodinách čtení nadále převládá procvičování vyhledávání informací v textu, vysvětlování přečteného textu a určování jeho hlavní myšlenky. Většina českých žáků se těmto čtenářským činnostem věnuje alespoň jednou týdně. Naopak nejméně se čeští žáci ve výuce zabývají určováním postoje nebo záměru autora, posuzováním nebo hodnocením stylu přečteného textu a užitečností či důvěryhodností webových stránek. Osvojování a rozvoj těchto čtenářských postupů jsou do jisté míry podmíněny využíváním autentických a ucelených textů.
- Ukázalo se, že více než třetina českých žáků má učitele, kteří při výuce používají původní Čítanku pro 4. ročník od Z. Janáčkové. Pouze šestina učitelů využívá novější rozšířenou edici této autorky. Další čítanky jsou využívány v mnohem menší míře.
- V České republice je nízký podíl žáků, kteří mají v hodinách čtení přístup k digitálním zařízením. Nejčastěji jsou digitální zařízení využívána k vyhledávání faktických údajů a definic. Ve všech sledovaných činnostech prováděných na digitálních zařízeních Česká republika zaostává za průměrem zemí EU.

MEZINÁRODNÍ ŠETŘENÍ TIMSS

Mezinárodní šetření TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) zjišťuje úroveň znalostí a dovedností žáků 4. a 8. ročníku základní školy v matematice a v přírodovědných vědách. Cyklus tohoto šetření je čtyřletý. Šetření je na mezinárodní úrovni koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA), v ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce. Kromě zkoumání výsledků žáků v matematice a v přírodovědě TIMSS shromažďuje od ředitelů škol, žáků, rodičů a učitelů bohatou škálu kontextových informací. Ty pomáhají vysvětlovat rozdíly ve výsledcích a mohou být využity společně s dalšími informacemi o kvalitě vzdělávacího systému poskytovanými Českou školní inspekcí pro jeho efektivní řízení. TIMSS rovněž shromažďuje informace o národním kurikulu zapojených zemí s cílem poukázat na příkladné a potenciálně inspirující faktory spojené s výsledky v zemích po celém světě jako např. organizační přístupy, procesy či výukové postupy.

Testovanou skupinu představují vždy dvě kategorie žáků na úrovni základních škol. Jde o devítileté a třináctileté žáky, což většinou představuje ty, kteří navštěvují 4. a 8. ročníky základních škol, respektive ročník víceletých gymnázií odpovídající 8. ročníku základní školy. Reprezentativní vzorek tvoří v každé zúčastněné zemi přibližně 4 000 žáků, kteří jsou vybíráni ze 150 až 200 škol. Sedmé testování TIMSS proběhlo v roce 2019, přičemž Česká republika se zapojila pouze do testování žáků 4. ročníků základních škol. Do šetření se v ČR zapojilo 208 základních škol, z nichž 151 se zúčastnilo elektronického testování a 57 testování písemného. Na každé škole s větším počtem tříd ve 4. ročníku byly pro testování vybrány dvě třídy.

V matematice jsou v šetření TIMSS hodnoceny tři obsahové domény: čísla, měření a geometrie, data. V přírodních vědách zahrnuje TIMSS hodnocení tří obsahových domén: živá příroda, neživá příroda a nauka o Zemi. V obou předmětech jsou hodnoceny tři kognitivní domény: prokazování znalostí, používání znalostí a uvažování.



Výsledky zemí jsou prezentovány dvěma způsoby. První způsob uvádí skóre (počet bodů) na škále výsledků TIMSS, která byla vytvořena na základě výsledků zemí zapojených do prvního cyklu TIMSS 1995 – jedna celková škála pro matematiku a jedna pro přírodovědu. V šetření TIMSS 2007 byly pro oba předměty dále vytvořeny dílčí škály pro jednotlivé obsahové a dovednostní kategorie. Druhý způsob prezentace výsledků uvádí v procentech podíl žáků ve čtyřech vědomostních úrovních (nízká, střední, vysoká a velmi vysoká) určených minimálním počtem dosažených bodů.

V současné době je realizován osmý cyklus šetření TIMSS, kterého se účastní přes 60 zemí a územně samosprávních celků (např. provincie Ontario v Kanadě, Moskva, Madrid, Abú Zabí) z celého světa. Česká republika je zapojena do testování žáků 4. ročníku základních škol a opětovně také do testování žáků 8. ročníku základních škol, do kterého se Česká republika zapojila naposledy v roce 2007. Každému hlavnímu sběru dat předchází tzv. pilotní sběr dat, jehož hlavním úkolem je ověřit validitu a spolehlivost nově vyvinutých testových nástrojů a také výzkumných postupů spojených se sběrem a vyhodnocováním dat. Pilotní šetření se koná vždy rok před hlavním šetřením na menším vzorku škol. Pilotní sběr dat cyklu TIMSS 2023 byl v ČR plánován na období března a dubna 2022. Hlavní sběr dat byl v ČR plánován na období května 2023. Zveřejnění zjištění z TIMSS 2023 je plánováno na prosinec 2024.

Mezinárodní šetření TIMSS 2023 proběhlo poprvé výhradně v elektronické formě, což nabízí využití inovativních formátů testových úloh. Jedním z nich jsou úlohy PSI (Problem Solving and Inquiry tasks). Jedná se o úlohy, při kterých žáci řeší problémy a provádějí badatelskou činnost – experimentují, hledají souvislosti, mají možnost nastavovat určité parametry a sledovat důsledky těchto změn.

Česká školní inspekce zveřejnila Národní zprávu – Mezinárodní šetření TIMSS 2019, ze které vycházejí následující kapitoly s názvy Výsledky žáků, Podmínky a průběh výuky a Žáci.

Výsledky žáků

- Čeští žáci 4. ročníku dosáhli v šetření TIMSS 2019 nadprůměrného výsledku v matematice i v přírodovědě. Tři členské země EU měly v matematice lepší výsledek a dalších pět výsledků srovnatelný s Českou republikou. V přírodovědě byly lepší dvě členské země EU a pět jich mělo výsledek srovnatelný s českými žáky. Stejně jako tomu bylo v předešlých šetřeních TIMSS, také v tom posledním byli v obou oblastech vzdělávání nejúspěšnější žáci východoasijských zemí.
- V matematice došlo od roku 1995 do roku 2007 u českých žáků k velkému poklesu výsledku, který se v následujících cyklech postupně zlepšoval. Po mírném zlepšení od roku 2015 je průměrný výsledek českých žáků poprvé po 24 letech srovnatelný s výsledkem žáků v prvním cyklu TIMSS 1995. Výsledek českých žáků v přírodovědě byl v roce 2007 také nižší, ale již v následujícím cyklu TIMSS 2011 byl srovnatelný s rokem 1995 a nadále zůstává přibližně na stejné úrovni.
- V České republice je v obou sledovaných předmětech v porovnání s průměrem EU o málo vyšší podíl žáků ve vysoké a ve velmi vysoké vědomostní úrovni, a naopak o něco nižší podíl žáků v nízké úrovni a pod ní. V matematice se od roku 2015 mírně zvýšil podíl českých žáků ve dvou nejvyšších úrovních.



- Za posledních dvanáct let se čeští žáci zlepšili ve všech okruzích matematiky nejvíce ze zúčastněných zemí. Za poslední čtyři roky se významně zlepšili v okruzích čísla a geometrie a v dovednosti prokazování znalostí. Mírné zhoršení českých žáků bylo zaznamenáno při práci s daty. Čeští žáci se od roku 2007 významně zlepšili ve všech dovednostních i vědomostních okruzích také v přírodovědě. Od roku 2015 bylo pak významné zlepšení pozorováno pouze v dovednosti uvažování, ve všech ostatních okruzích byly výsledky přibližně stejné jako před čtyřmi roky.
- V roce 2019 si v matematice žáci ČR vedli relativně lépe v okruzích čísla, geometrie a uvažování, naopak relativně hůře pak v prokazování znalostí a při práci s daty. V přírodovědě byli úspěšnější při prokazování znalostí, a naopak hůře se jim vedlo při používání znalostí a v okruhu neživá příroda.
- Čeští chlapci byli úspěšnější než dívky ve všech tematických i dovednostních okruzích v matematice a ve třech přírodovědných okruzích (neživá příroda, nauka o Zemi a prokazování znalostí).

Podmínky a průběh výuky

- Podle vyjádření ředitelů škol více než polovina žáků v České republice navštěvuje školy, kde se nacházejí spíše dobře situovaní žáci, což je v rámci EU nadprůměrný podíl. Tato skupina žáků dosahuje lepších výsledků.
- Z odpovědí rodičů testovaných žáků vyplývá, že v České republice je při nástupu do základní školy nižší podíl žáků zvládajících velmi dobře vybrané početní a čtenářské činnosti, než je průměr členských zemí EU. Tito žáci dosáhli výrazně lepších výsledků než ostatní žáci.
- Přibližně 70 % českých žáků 4. ročníku se nachází ve školách, kde má podle ředitelů nedostatek či nevhodnost materiálního vybavení a personálního zajištění určitý vliv na výuku. Tento podíl odpovídá mezinárodnímu průměru. Přibližně jedna čtvrtina českých žáků navštěvuje školy, kde počet dostupných počítačů převyšuje počet žáků; u poloviny žáků připadají na jeden počítač jeden až dva žáci.
- Česká republika patří na základě odpovědí ředitelů škol k zemím s nejnižším důrazem na studijní úspěch žáků. V posledních 12 letech se podle výpovědí učitelů pravidelně zvyšuje podíl českých žáků vyučovaných učiteli, kteří hodnotí míru pochopení cílů ŠVP a míru realizace ŠVP jako vysokou.
- Přibližně dvě třetiny českých žáků se nesetkávají se šikanou téměř nikdy, naopak asi jednou týdně se s ní setkává 6 % žáků. Právě u této nejproblematictější skupiny žáků, kteří také dosahují výrazně horších výsledků, bylo v porovnání s rokem 2015 zaznamenáno snížení podílu žáků.
- Rodiče žáků v České republice vyjádřili nejmenší spokojenost se školou, do které jejich dítě chodí, ze všech členských zemí EU. Podíl českých žáků velmi spokojených rodičů se školou jen o málo převyšuje jednu třetinu. Nižší míru spokojenosti se školou vyjadřují rodiče s vyšším dosaženým vzděláním.
- Česká republika patří v EU k zemím s podprůměrným celkovým počtem vyučovacích hodin žáků 4. ročníku a s podprůměrným počtem hodin matematiky i přírodovědy.



- Do dalšího vzdělávání se učitelé zapojili ve větší míře v matematice než v přírodovědě. V obou předmětech byl v porovnání s rokem 2015 zaznamenán ve většině oblastí nárůst intenzity dalšího vzdělávání českých učitelů, naopak překvapivě došlo k poklesu dalšího vzdělávání zaměřeného na využívání informačních technologií. Právě v této oblasti vyjádřili čeští učitelé největší potřebu vzdělávání v budoucnosti.
- Učitelé v České republice pociťují ze všech členských zemí EU nejnižší míru omezení výuky ze strany žáků.
- Čeští žáci se v hodinách matematiky setkávají s nevhodným chováním přibližně ve stejné míře jako v průměru žáci členských zemí EU. Žáci s vyšší mírou nevhodného chování v hodinách dosahují horších výsledků.
- Česká republika patří v EU k zemím s nejnižší podporou badatelských aktivit ze strany učitele v hodinách přírodovědy.
- Česká republika patří k zemím, v nichž jsou učitelé nejméně spokojeni se svým povoláním. Velmi spokojení čeští učitelé učí 35 % žáků, zatímco v zemích EU je to průměrně 50 % žáků.

Žáci

- Byla zjištěna velká souvislost mezi rodinným zázemím žáků a jejich výsledkem. Průměrné hodnoty pro Českou republiku se přibližně rovnají průměru zemí EU.
- Česká republika patří k zemím s nejvyšším podílem žáků, jejichž předškolní docházka trvala tři roky a více a kteří často prováděli počáteční čtenářské a početní aktivity. Skupiny žáků s kratší předškolní docházkou a s méně častými počátečními aktivitami dosahují v průměru horších výsledků.
- Vztah českých žáků ke škole nelze považovat za dobrý, míra jejich sounáležitosti se školou byla jedna z nejnižších. Skupina žáků pociťujících vysokou sounáležitost se školou dosahuje průměrně vyšších výsledků v matematice a v přírodovědě než skupina žáků s nízkou sounáležitostí. Žáci v České republice chodí do školy nejméně rádi v porovnání s jejich vrstevníky z ostatních zemí EU.
- Česká republika patří k zemím s podprůměrnou oblibou matematiky a k zemím s nejnižší oblibou přírodovědy mezi žáky 4. ročníků. Žáci, kteří se velmi rádi učí matematiku nebo přírodovědu, dosahují průměrně výrazně lepších výsledků v testu TIMSS než žáci, kteří se matematiku nebo přírodovědu neučí rádi.
- Sebedůvěra českých žáků v matematice patří mezi zeměmi EU k jedné z nejnižších. V přírodovědě čeští žáci prokázali nejnižší míru sebedůvěry ze všech zemí EU. Žáci s nižší sebedůvěrou v některém z předmětů v něm dosahují v průměru horšího výsledku.
- Téměř všichni žáci 4. ročníků uvedli, že se jim velmi líbilo, případně docela líbilo provádění testu na počítači. Více než 90 % českých žáků souhlasilo s tvrzeními, že počítač umí dobře používat a že psaní na počítači jim jde dobře.



MEZINÁRODNÍ ŠETŘENÍ TALIS

Mezinárodní šetření o vyučování a učení (*Teaching and Learning International Survey*) je projekt Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Cyklus tohoto šetření byl pětiletý (2008, 2013 a 2018) a posunul se na šestiletý (2024). Šetření TALIS je prvním mezinárodním výzkumem, ve kterém jsou učitelé a ředitelé přímo dotazováni na školní prostředí, kde probíhá vyučování, a podmínky, ve kterých učitelé a ředitelé pracují. Představuje důležitou zpětnou vazbu, která má sloužit jako podklad ke zlepšení podmínek pro učitele, zvýšení jejich spokojenosti při vykonávání své profese, a tím zefektivnění celé vzdělávací politiky. Šetření také umožňuje doplnit důležité informace potřebné k porovnávání vzdělávacích systémů jednotlivých zemí a identifikovat příklady dobré praxe. V ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce.

V minulosti se Česká republika zapojila do cyklu TALIS 2013, prvního cyklu TALIS 2008 se Česká republika neúčastnila. Cyklus TALIS 2018 proběhl celkem ve 48 státech a ekonomikách, z toho 23 zemí je členem Evropské unie. Šetření TALIS mapuje v mezinárodním kontextu názory a postoje učitelů a ředitelů škol k tématům profesního rozvoje, výuky, pedagogického vedení apod. Základní modul šetření TALIS je zaměřen na úroveň ISCED 2 (mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání podle UNESCO), která v České republice odpovídá druhému stupni základní školy a nižšímu stupni víceletého gymnázia. Vedle tohoto základního modulu měly státy a ekonomiky možnost se v rámci TALIS 2018 volitelně zapojit do modulů zaměřených na úroveň ISCED 1, ISCED 3 nebo do modulu umožňujícího propojení TALIS s mezinárodním šetřením PISA (modul TALIS-PISA link). Zapojení do jednotlivých doplňkových modulů je spojeno s úhradou dalších poplatků do OECD. Česká republika je v cyklu TALIS 2018 zapojena do volitelného modulu TALIS-PISA link.

Cyklus TALIS 2018 ve většině zapojených států včetně České republiky proběhl formou elektronického dotazování. Ostatní státy měly možnost dotazníky zadat v papírové podobě. V TALIS jsou dva dotazníky – pro ředitele školy a pro učitele. Vyplňování dotazníků probíhalo ve webové aplikaci mezinárodního konsorcia. Každý z vybraných ředitelů a učitelů obdržel unikátní přístupové údaje. Vyplnění dotazníku bylo možné kdykoli v období od 26. března do 4. května 2018. V každé škole bylo do TALIS 2018 zapojeno nejvýše 30 učitelů. V České republice se do TALIS 2018 z druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia zapojilo celkem 219 škol a přes 3 400 učitelů.

V současné době je realizován čtvrtý cyklus TALIS, do kterého je zapojeno téměř 50 států a ekonomik. Pilotní sběr dat cyklu TALIS 2024 v ČR proběhl v období března 2023. Hlavní sběr dat potom v období března a dubna 2024. Zveřejnění zjištění z TALIS 2024 je plánováno na říjen 2025.

Níže uvádíme některá hlavní zjištění z šetření TALIS 2018, která mají vazbu i na témata v MAP IV, zejména souvisejí s vedením a řízením školy a s dalším vzděláváním pedagogů.

Profesní rozvoj a sebedůvěra učitelů

- Subjektivně vnímaná profesní zdatnost českých učitelů je v oblasti motivace a aktivního zapojování žáků do výuky v porovnání s EU velmi podprůměrná a patří k nejnižším v rámci celého šetření TALIS. Ve srovnání s šetřením TALIS 2013 však v TALIS 2018 v této oblasti došlo



k výraznému zlepšení. Zkušenější učitelé (tj. s více než 5 lety praxe) hodnotí svoji zdatnost v oblasti kázeňského řízení třídy lépe než učitelé méně zkušení, ti zase lépe hodnotí své schopnosti podpořit vzdělávání žáků pomocí digitálních technologií.

- Čeští učitelé jsou pozitivněji naladěni na účast na aktivitách profesního rozvoje ve srovnání s jejich kolegy ze zemí EU – ve výrazně nižší míře vnímají jako překážku v účasti na aktivitách profesního rozvoje např. nedostatek motivace či nedostatečnou podporu ze strany zaměstnavatele.
- K nejrozšířenějším formám profesního rozvoje mezi českými učiteli patří četba odborné literatury a kurzy či semináře prezenčního charakteru (uvedlo více než 80 % učitelů). Obě tyto aktivity se v České republice vyskytují významně častěji než v průměru zemí EU. Naopak podprůměrný podíl učitelů se zúčastnil vzdělávacích konferencí (28 %, průměr EU 43 %) či online kurzů (24 %, průměr EU 34 %).
- Činnosti profesního rozvoje, které měly nejpozitivnější vliv na výuku učitelů, byly českými učiteli nejčastěji charakterizovány takto: vycházely z mých předchozích vědomostí, měly srozumitelnou strukturu, vhodně se soustředily na obsah potřebný k výuce mých předmětů. V mezinárodním srovnání čeští učitelé méně často uvádí charakteristiky aktivního učení, jako je možnost procvičit si aplikování nových postupů a poznatků ve třídě (73 %, průměr EU 84 %) a možnost kolaborativního učení (30 %, průměr EU 72 %).
- Učitelé, kteří deklarují pozitivní dopad aktivit profesního rozvoje na svou práci, vykazují vyšší míru spokojenosti v zaměstnání ve srovnání s učiteli, kteří takový pozitivní dopad nepocítují.
- Od roku 2013 výrazně stoupl podíl českých učitelů, kteří se zúčastnili aktivit profesního rozvoje zaměřeného na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (z 24 % na 53 %). Potřebu profesního rozvoje v této oblasti deklaruje 55 % českých učitelů. Naopak se snížil podíl učitelů, kteří se vzdělávali v oblasti využívání ICT ve výuce.
- Jak v případě formálních, tak neformálních zaškolovacích aktivit převyšuje účast učitelů v České republice velmi výrazně účast jejich kolegů v zemích EU. Pouze přibližně jedna třetina českých učitelů (35 %) se dle svého tvrzení nezapojila do žádné z uvedených forem zaškolovacích aktivit, což je o 23 procentních bodů méně, než činí průměr EU.

Vnímané překážky výuky

- V časovém srovnání s šetřením TALIS 2013 považuje větší podíl ředitelů nedostatek učitelů s kompetencí učit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami za překážku, která do určité míry, docela ano nebo do velké míry brání poskytování kvalitní výuky (27 % v TALIS 2013, 80 % v TALIS 2018). Toto zvýšení lze dát do souvislosti s podporou inkluze v českých školách a z ní pramenící zvýšené poptávce po učitelích s příslušnými kompetencemi.
- Jako nejčastější překážku pro poskytování kvalitní výuky je řediteli vnímán nedostatek podpůrného personálu, nedostatek času pro pedagogické vedení a již zmíněný nedostatek učitelů s kompetencí učit žáky se SVP.
- Jedna třetina českých učitelů se v rámci svého formálního vzdělávání setkala s výukou v prostředí s různě nadanými žáky. Jedná se o nejnižší podíl ze všech zemí TALIS (průměr EU činí 58 %). Mezi začínajícími učiteli je tento podíl vyšší (45 %), zůstává však nejnižší ze zapojených zemí. Čeští učitelé rovněž vykazují nejnižší míru připravenosti na výuku v této



oblasti, což může představovat významnou překážku v zavádění inkluzivního prostředí v českých školách.

Proměny výuky

- Výrazně podprůměrný ve srovnání s průměrem EU je podíl českých učitelů, kteří se cítí připraveni na výuku průřezových dovedností (28 %), a to i přesto, že necelá polovina učitelů v ČR (47 %) měla tuto oblast zahrnutou ve svém formálním vzdělávání (u začínajících učitelů činí tento podíl 67 %). Zde lze spatřovat možnou překážku rozvoje nadpředmětových dovedností a klíčových kompetencí.
- Čeští učitelé ve velké míře využívají strategie podporující jasnost a srozumitelnost výuky, avšak jen málo využívají strategie aktivující u žáků náročnější kognitivní procesy (strategie často spojené se skupinovou prací či řešením problémů) a jen zřídka žákům ve výuce umožňují samostatnou práci po delší časové období či využití informačních a komunikačních technologií.
- Hodnocení otevřenosti vůči inovacím z pohledu učitelů je v evropských zemích EU v průměru nižší než ve všech státech zapojených do TALIS 2018. V porovnání s EU pak nižší podíl českých učitelů souhlasí či rozhodně souhlasí s tvrzením, že „Většina učitelů v této škole je otevřena změnám“ a „Většina učitelů v této škole se snaží přicházet s novými myšlenkami v oblasti výuky a vzdělávání“. Pozitivněji vnímají otevřenost změnám učitelé s délkou praxe do 5 let (v porovnání s učiteli s praxí nad 5 let). Otevřenost školy inovacím však pozitivněji, než v průměru EU vnímají čeští ředitelé.

Učitelská profese

- Učitelská profese byla první kariérní volbou pro 68 % českých učitelů. Zatímco mezi zkušenými učiteli (s praxí nad 5 let) činí tento podíl 71 %, u začínajících učitelů s praxí do 5 let je to pouhých 54 %.
- Celých 90 % učitelů v ČR je dle svého vyjádření ve svém zaměstnání celkově spokojeno a 58 % českých učitelů se domnívá, že výhody učitelského povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami (průměr EU 71 %). Mezi mladšími učiteli do 30 let je tento podíl výrazně vyšší (68 %) než mezi jejich kolegy staršími 50 let (52 %). Učitelskou profesi by si znovu zvolily tři čtvrtiny českých učitelů.
- Volba učitelské profese je v České republice podmíněna především motivy společenského charakteru, jako je možnost ovlivnit rozvoj dětí a mládeže či být prospěšný pro společnost. V podstatně nižší míře jsou učitelé motivováni aspekty učitelské profese, jako je jistota práce, spolehlivý příjem či stabilní kariéra. S výjimkou několika málo zemí je převaha společenských motivů nad motivy osobními patrná ve všech zemích TALIS.
- V České republice, stejně jako v celé řadě dalších evropských zemí, smýšlejí učitelé o svém povolání méně pozitivně, než jak je vnímá společnost. Pouhých 16 % českých učitelů se domnívá, že si společnost váží profese učitele, přičemž tento podíl je vyšší mezi začínajícími učiteli (21 %). Nejvyšší prestiže se učitelé dle svého názoru těší ve Vietnamu, Singapuru, Spojených arabských emirátech a ve Finsku.



MEZINÁRODNÍ ŠETŘENÍ ICILS

Mezinárodní šetření ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*) je zaměřeno na testování dovedností žáků v oblasti počítačové a informační gramotnosti (CIL). Cyklus tohoto šetření je pětiletý. Šetření je na mezinárodní úrovni koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA). V ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce.

Šetření sleduje připravenost žáků na život v informační společnosti – tj. schopnost používat počítače k vyhledávání, vytváření a sdílení informací za účelem úspěšného fungování jedince doma, ve škole, na pracovišti a ve společnosti. Je zaměřeno na třináctileté žáky. Testovanou skupinou v ČR jsou žáci 8. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

Česká republika se do ICILS zapojila v cyklu 2013, v cyklu 2018 se neúčastnila. V současné době je realizován třetí cyklus šetření ICILS 2023. Pilotní sběr dat byl v ČR naplánován na období března a dubna 2022, hlavní sběr dat na období března a dubna 2023. Zveřejnění zjištění z ICILS 2023 je plánováno na prosinec 2024. Kromě hlavní části věnované počítačové a informační gramotnosti je Česká republika zapojena do volitelného testování informatického myšlení (computational thinking).

Poslední dostupné výsledky ze šetření, do kterého se zapojila ČR, jsou k dispozici z ICILS 2013. V České republice se tohoto šetření účastnilo celkem 3100 žáků a 2150 učitelů ze 170 škol.

Vzhledem k tomu, že poslední výsledky šetření jsou již staršího data (2013), jsou v tuto chvíli považovány již za natolik neaktuální, že dostatečně nevypovídají o aktuálním stavu gramotností, proto s nimi dále nepracujeme.

NÁRODNÍ ŠETŘENÍ

Tabulka č. 2: Přehled národních šetření

Realizátor	Název	Popis	Odkaz na dokument
Česká školní inspekce	Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2022/2023	Výroční zpráva poskytuje komplexní hodnocení stavu vzdělávacího systému, kvality a efektivity vzdělávání, prezentuje výsledky vzdělávání dětí, žáků a studentů v ČR.	https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-vzdelavani-ve-skolnim-roce-2022-2023-%E2%80%93-vyr
Česká školní inspekce	Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023	Tematická zpráva hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání vztahující se ke čtenářské gramotnosti na ZŠ a SŠ a následně formuluje navazující doporučení na úrovni školy, zřizovatele i systému.	https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Ctenarska-gramotnost-na-zakladn



Česká školní inspekce	Přírodovědná gramotnost a přírodovědné vzdělávání na ZŠ a SŠ	Záměrem tematické zprávy bylo ověřit dosaženou úroveň ve vybraných aspektech přírodovědné gramotnosti žáků 1. ročníku SŠ, zhodnotit kvalitu podmínek a průběhu přírodovědného vzdělávání na SŠ a na 2. stupni ZŠ a formulovat navazující doporučení k rozvoji přírodovědné gramotnosti žáků a zvyšování kvality přírodovědného vzdělávání na úrovni školy, zřizovatele i systému.	https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Prirodovedna-gramotnost-a-priro
Česká školní inspekce	Výuka dalšího cizího jazyka (ve školním roce 2022/2023)	Tematická zpráva přináší zjištění o dosažené úrovni vybraných znalostí a dovedností žáků 9. ročníků ZŠ a odpovídajících ročníků gymnázií v dalším cizím jazyce, podobě vyučovacích hodin, včetně postojů učitelů a žáků k výuce dalšího cizího jazyka.	https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Vyuka-dalsiho-ciziho-jazyka
Česká školní inspekce	Výsledky vzdělávání žáků 9. ročníku základních škol (ve školním roce 2022/2023)	Tematická zpráva představuje základní poznatky ze zjišťování výsledků žáků 9. ročníku v šesti vzdělávacích oblastech – dějepis, fyzika, chemie, přírodopis, výchova ke zdraví a zeměpis.	https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Vysledky-vzdelavani-zaku-9-rocn
Česká školní inspekce	Výuka moderních dějin České republiky v základních a středních školách (ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023)	Záměrem tematické zprávy bylo poskytnout detailní informace o podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání v oblasti moderních dějin v základních a středních školách.	https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Vyuka-modernich-dejin-Ceske-rep
Česká školní inspekce	Integrace a vzdělávání dětí a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (ve školním roce 2022/2023)	Tematická zpráva přináší rozšíření komplexní inspekční činnosti a zaměřuje se na situaci v ZŠ, které mají třídy s převahou ukrajinských žáků nebo třídy složené jen z ukrajinských žáků. Tematická zpráva tak představuje zkušenosti, přístupy a postupy škol usilujících o integraci a vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem, se specifickým	https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Integrace-a-vzdelavani-deti-a-z



		zřetelem k integraci a vzdělávání ukrajinských dětí a žáků.	
Česká školní inspekce	Hodnocení rizikového chování žáků základních a středních škol	Tematická zpráva reflektuje zjištění a závěry z prezenčních aktivit v ZŠ a SŠ, výpovědi školních metodiků prevence a také pohledy na danou problematiku ze strany žáků 7. – 9. ročníků a žáků SŠ. Zpráva se komplexně věnuje nejen rizikovému chování žáků a jeho prevenci, ale obsahuje také doporučení pro školy, která mohou velmi rychle implementovat do své činnosti.	https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Hodnoceni-rizikoveho-chovani-za

Zdroj: Vlastní šetření

KVALITA A EFEKTIVITA VZDĚLÁVÁNÍ A VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY VE ŠKOLNÍM ROCE 2022/2023

Každoroční výroční zpráva České školní inspekce vychází vždy v prosinci za uplynulý školní rok a poskytuje komplexní hodnocení stavu vzdělávacího systému, kvality a efektivity vzdělávání, prezentuje výsledky vzdělávání dětí, žáků a studentů v České republice, obsahuje data a poznatky získané inspekčními šetřeními, součástí jsou analýzy o fungování škol a školských zařízení. Formulovány jsou závěry a doporučení směřující k dalšímu rozvoji a podpoře vzdělávání v jednotlivých oblastech. V současné chvíli je vycházeno z dat ve výroční zprávě za školní rok 2022/2023.

Předškolní vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Mateřské školy většinou respektovaly rovný přístup ke vzdělávání s maximální vstřícností ke všem uchazečům.
- Koncepční záměry škol byly v oblasti materiálních podmínek efektivně naplňovány.
- Dlouhodobě je efektivně prohlubována spolupráce se zřizovatelem zejména v zajišťování materiálních a technických potřeb školy.
- Finanční prostředky poskytované státem umožňovaly v plném rozsahu vzdělávání dětí podle příslušných ŠVP. Poskytované finanční prostředky umožňují překrývání učitelů ve třídě.
- Pozitivní trend přetrvává v oblasti sociálního prostředí. V mateřských školách převládá přátelské klima a empatický přístup k dětem, což jsou základní podmínky pro realizaci kvalitního předškolního vzdělávání. Jsou efektivně podporovány sociální kompetence dětí, čímž je celkově podporována jejich úspěšnost v předškolním vzdělávání.
- Dlouhodobě jsou mateřské školy velmi pozitivně hodnoceny za pozornost, kterou věnují holistickému osobnostnímu rozvoji dětí.



- Většina vedení mateřských škol dlouhodobě prokazuje schopnost podílet se na vytváření příznivých mezilidských vztahů, což má pozitivní dopad na celkový well-being všech aktérů vzdělávání ve škole.
- Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí intaktních probíhala mezi učiteli a asistenty pedagoga většinou funkční spolupráce. Poměrně výrazný pozitivní posun byl zaznamenán ve vyhodnocování využívaných podpůrných opatření a jejich úprava pro dosažení vyšší účinnosti při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Podmínky pro vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem pozitivně ovlivnily úpravy školních vzdělávacích programů.
- Mateřské školy cíleně zařazovaly aktivity, které podporují připravenost dětí pro další vzdělávání v ZŠ.
- Zlepšila se spolupráce a sledování úspěšnosti dětí u společných subjektů ZŠ a MŠ.
- Cíle Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023 a Strategie 2030+ směřující k zapojování stále většího počtu dětí do předškolního vzdělávání jsou realizovány, avšak velmi pozvolna.
- Podíl 5letých dětí, které se účastní posledního povinného ročníku předškolního vzdělávání, se od jeho zavedení zvýšil přibližně o jedno procento a dosahuje 98 %.
- V podpoře rozvoje tvořivosti předškolních dětí, která byla jedním z cílů Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023, došlo k mírnému zlepšení. Ve sledovaném období se dostatek prostoru a vhodná vzdělávací nabídka pro rozvoj tvořivosti předškolních dětí ve třídách mateřských škol zlepšily o 10 %.

Negativní zjištění

- I přes výše uvedené pozitivum, že se podíl dětí účastnících se posledního povinného ročníku předškolního vzdělávání celkově zvyšuje, je znepokojující, že klesl podíl dětí realizujících poslední povinný ročník předškolního vzdělávání v mateřských školách, a naopak se zvýšil podíl dětí, které se vzdělávají individuálně a v přípravné třídě ZŠ.
- Nepodařilo se zcela naplnit cíle Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023 směřující k navyšování kapacit MŠ a k eliminaci odkladů školní docházky.
- Podíl dětí nastupujících do základní školy až v sedmi letech i přes přijatá systémová opatření neklesá.
- Ačkoli se kapacity mateřských škol průběžně zvyšují, v některých regionech přetrvává vysoký počet žádostí o přijetí dětí k předškolnímu vzdělávání, kterým nebylo vyhověno.
- Věková struktura učitelů a ředitelů MŠ naznačuje, že se nedaří získat mladé pedagogy.
- V některých regionech, zejména v Karlovarském, Plzeňském i Ústeckém kraji, se kumulují více dimenzí znevýhodnění. V mateřských školách se vzdělává vyšší podíl dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a zároveň vyšší podíl dětí cizinců. To klade na mateřské školy zvýšené nároky na zajištění podpory všem dětem s potřebou podpůrných opatření.
- Účinnost odborného vedení učitelek pro zkvalitňování průběhu vzdělávání i jeho výsledků jako důležitá součást řízení školy je nízká. Byl zaznamenán poměrně vysoký počet škol, ve



kterých ředitelé obsah a úroveň vzdělávání dětí systematicky nesledují, nemonitorují kvalitu práce pedagogů a nevyhodnocují jejich práci. Ředitelům se nedaří poskytovat učitelům objektivní zpětnou vazbu o úrovni průběhu vzdělávání, zejména volbě a uplatňování efektivních metod a forem práce. Při tvorbě plánů dalšího vzdělávání ředitelé málo vychází ze sledování a vyhodnocování potřeb učitelů v souvislosti s potřebami školy. Část pedagogů se DVPP nezúčastňuje vůbec a tento stav rovněž dlouhodobě přetrvává.

- Oproti výše uvedeným dílčím pozitivům při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídách přetrvává malá pozornost ze strany vedení škol, kterou věnují nastavení efektivního a účinného systému podpory všech dětí s potřebou podpůrných opatření na úrovni školy. Výsledky hodnocených škol se meziročně prakticky nezměnily.
- Byly zaznamenány rozdíly v řízení pedagogického procesu mezi školami samostatnými a sloučenými. Ve spojených školách MŠ a ZŠ je horší situace v podpoře začínajících pedagogů i v celkové kvalitě vedení lidí.
- Ve sledovaném vzdělávání stále přetrvávají tradiční pedagogické metody a organizační formy s omezeným / málo využívaným uplatňováním individualizovaného přístupu, který by dětem poskytoval účinnou podporu a zároveň rozvíjel jejich potenciál / silné stránky vedoucí k dosažení jejich osobního maxima.
- Setrvale nepříznivý stav je v kvalitě, vedení a efektivitě práce s pedagogickou diagnostikou. Není východiskem pro plánování diferencované vzdělávací nabídky k zajištění individualizované podpory schopností a dovedností dětí a její využitelnost pro hodnocení výsledků předškolního vzdělávání je nízká.
- Školám se opakovaně nedaří soustavně získávat informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reagovat na ně vhodnými pedagogickými opatřeními. Nedaří se jim také dlouhodobě a cíleně se zabývat celkovými zjištěnými vzdělávacími výsledky, podle potřeby k nim přijímat efektivní opatření ke zlepšování a následně je vyhodnocovat.
- Je málo podporován rozvoj divergentního myšlení dětí. To znamená, že dětem jsou spíše předkládány hotové poznatky, než aby učitel cíleně vytvářel prostor a motivaci k hledání různých řešení dětmi. Přetrvávajícím problémem mateřských škol je nízká úroveň v rozvoji kompetencí k řešení problémů.
- Při hodnocení naplňování vzdělávacích záměrů převažuje formální pojetí či popis činností bez konkrétních výsledků a závěrů (např. jakou pomoc potřebují děti k dosažení stanoveného cíle). I přes pozvolný pozitivní posun je v praxi mateřských škol využíváno formativní hodnocení sporadicky a podpora vlastního hodnocení dětí není stále dostatečná.
- U běžných MŠ a ZŠ dochází ke sledování úspěšnosti dětí po zahájení povinné školní docházky pouze v menší míře, lépe se daří spojeným subjektům MŠ a ZŠ.

Základní vzdělávání

Pozitivní zjištění



- Naprostá většina hodnocených škol si uvědomuje důležitost přijímání opatření ke snižování školní neúspěšnosti, přičemž všechny školy uplatňují alespoň jedno z nich. Jedná se například o individuální či skupinové doučování, individuální práci v hodinách, diferencovanou práci v hodinách nebo podporující opatření ve výuce (oznámení testu, zkoušení apod.).
- Prostorové a materiální podmínky jsou ve většině škol na dobré úrovni a umožňují naplňování ŠVP.
- V převážné většině škol se dařilo ředitelům škol vytvářet vstřícné a bezpečné podmínky pro žáky, rodiče, pedagogické pracovníky a další zaměstnance.
- Převážné většině škol se daří naplňovat znaky Kvalitní školy v oblasti vytváření rovných příležitostí ke vzdělávání a rozvíjení otevřenosti, tolerance a respektu vůči jinakosti. Účinnou podporu všem žákům s potřebou podpůrných opatření poskytovaly zhruba tři čtvrtiny škol, přičemž desetina dokonce na výborné úrovni.
- V rámci poradenských služeb zajišťovaných školou se zvýšil počet školních speciálních pedagogů a velmi mírně i školních psychologů, a to v návaznosti na realizaci institucionalizace podpůrných pedagogických pozic v rámci OP JAK.

Negativní zjištění

- Přetrvává častá kumulace funkcí či činností, které navíc ke své pozici vykonává ředitel školy, a to i v případě plně organizovaných velkých škol.
- Nízká úroveň kontrolní činnosti a absence účinné evaluace pedagogického procesu ze strany vedení školy, příp. systematického sledování efektivity přijatých opatření, která by vedla ke zvýšení kvality vzdělávání.
- Přetrvává vyšší průměrný věk pedagogů a zvyšující se míra nekvalifikovaných pedagogů zajišťujících vzdělávací proces. Oborová způsobilost (aprobovanost) nejčastěji scházela při výuce informačních a komunikačních technologií, což je při implementaci nového vzdělávacího obsahu limitující. Stejně obtížná situace s nedostatkem aprobovaných pedagogů je dlouhodobě i v oblasti výuky cizích jazyků. Nedostatek aprobovaných pedagogů ovlivňuje kvalitu výuky, individualizaci i práci s talentovanými žáky.
- Činnost metodických orgánů ve školách (tzn. metodických sdružení či předmětových komisí) je méně systematická, pedagogové se v nich často věnují zejména plnění izolovaných organizačních úkolů.
- Míra individualizace a diferenciací vzdělávání v hodinách je stále na nízké úrovni.
- Nedostatečná pozornost ze strany většiny ředitelů škol je věnována vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků, jen nízký podíl škol využívá k ověřování naplňování očekávaných výstupů ŠVP dostupné externí nástroje.
- Nástroje ke sledování školního klimatu a jeho vyhodnocování jsou užívány spíše výjimečně.

Základní umělecké vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Zvýšení počtu žáků ve všech vzdělávaných uměleckých oborech.



- Vysoká míra aktivní umělecké činnosti učitelů výrazně přispívající k motivaci žáků ke vzdělávání a podněcující k jejich zapojování do kulturních aktivit.
- Pozitivní motivace žáků pro dosahování výborných interpretačních výsledků ve vzdělávání – umělecké soutěže, účast na festivalech, výměnných koncertech apod.
- Spolupráce s uměleckými institucemi, realizace víceoborových projektů, v nichž jsou zastoupeny všechny umělecké obory.
- Výrazné obohacení celkového kulturního i celospolečenského klimatu v daném regionu.

Negativní zjištění

- Rozdíly mezi některými školami v úrovni pedagogického vedení a nesystémového vyhodnocování práce školy.
- Nedostatečný prostor pro sebehodnocení a vrstevnické hodnocení žáků v některých sledovaných hodinách.

INFORMACE OD MÍSTNÍCH AKTÉRŮ VZDĚLÁVÁNÍ

ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Členové pracovních skupin uvedli, že se úroveň čtenářské gramotnosti v území značně posouvá. Na základních školách se postupně objevuje zavádění čtenářských dílen jako součást výuky vedle klasických čtenářských lekcí. Vedle čtenářských dovedností si žáci ve čtenářských dílnách osvojí i samotný prožitek ze čtení s následným sdílením. Čtenářské dílny lze využít k výuce literatury, naučit se čtenářským strategiím. Zároveň žáci dostávají prostor pro samostatný výběr literatury i pro individuální tempo čtení. Ideálním stavem je propojení čtenářských dílen se čtenářskou lekcí, kde má žák příležitost získané dovednosti a návyky ze čtenářských lekcí aplikovat do samotného čtenářství. Výhodou je zapojení jednotlivých ZŠ do projektů – šablon, ze kterých školy mohly získat knižní tituly přímo do tříd k žákům, zakládat čtenářské kluby. Žáci si knihy mohou půjčovat, mají je k dispozici o přestávkách i v hodinách a mohou si tak rozšiřovat svá čtenářská teritoria. Dá se říci, že díky dotačním titulům bylo možné nastartovat progresivní růstový trend ve čtenářské gramotnosti. Stále jsou ale v území školy, kde se čtenářské dílny ani koutky nevyskytují, vybavení knižními tituly je nedostatečné a neaktuální.

Pozitivní přínos v oblasti čtenářské gramotnosti představuje i využívání učebních pomůcek a učebnic, které slouží k rozvoji a efektivnosti čtenářských dovedností moderními didaktickými metodami. Kvalitní učebnice nabízejí strukturovaný přístup k výuce, systematicky představují nové pojmy a poskytují cvičení zaměřená na posílení porozumění textu. Učební pomůcky, jako jsou interaktivní knihy, digitální aplikace a audioknihy, mohou čtení zpestřit a motivovat žáky prostřednictvím různých interaktivních prvků. Tyto nástroje také umožňují rozdílně přistupovat k různým úrovním čtenářských schopností a potřebám jednotlivých žáků. V kombinaci s tradičními metodami, jako jsou diskuse ve třídě a společné čtení, mohou učebnice a učební pomůcky významně přispět k rozvoji čtenářské gramotnosti, podporovat aktivní zapojení žáků a rozvíjet jejich kritické myšlení a analytické schopnosti.



Žáky motivují ke čtení i návštěvy knihoven a akcí pořádaných knihovnou, které jsou v území stále častější. Motivovat žáky může i práce na projektech orientovaných směrem ke čtenářství (např. Dopoledne s knihou, Noc s Andersenem). Funguje také metoda osobního vzoru v předčítání, kterým může být učitel, rodič, prarodič, známá osobnost apod. Většinu žáků zejména na prvním stupni jde dobře motivovat například i díky referátům o přečtené knize, díky kterým s knížkou seznámí ostatní a poradí jim, co mohou číst. Nerozhodným dětem a slabším čtenářům to velmi pomáhá. Absence takovýchto ústních cvičení na ZŠ je následně velmi znát u studentů středních škol, kteří nejsou zvyklí vystupovat před spolužáky a nemají vůbec zažitý ústní projev. Zvýšení zájmu o četbu je příkládáno také některým nakladatelstvím (např. Paseka či Argo), která začala hojně vydávat komiksy zpracovávající historická témata či klasická literární díla – jsou tak žákům přístupnější a snáze si k nim najdou cestu. Obecně lze ale říci, že se žáci na prvním stupni více zajímají o čtení knih. Členové pracovní skupiny rovněž uvedli, že se na jejich školách začíná rozvíjet pisatelství (jedná se o první i druhý stupeň ZŠ).

Co se týče obecnějšího vnímání úrovně čtenářské gramotnosti, tak je nezbytné zmínit také narůstající trendy moderních „chytrých“ technologií, skrze které děti a žáci častěji komunikují pomocí psaní a čtení zpráv. Tyto technologie také přinášejí díky elektronickým formátům klasických knih možnost mít tu svoji rozečtenou knihu stále sebou, a tedy ji číst prakticky kdekoli. Pokrok v oblasti nových technologií může žáky od čtení klasicky psaných knih ale také odradit. Čtení knih se stává populárnější i díky youtuberům, kteří točí pořady o knihách na YouTube. Stále se však na řadě škol objevuje velký problém, jak přesvědčit ke čtení děti se špatným prospěchem či děti z nepodnětného domácího prostředí. Tyto děti (a často bohužel i jejich rodiče) vnímají čtení jako ztrátu času.

Členové PS potvrzují, že děti v případě distanční výuky ztrácí čtenářské návyky. Udržení čtenářské úrovně žáků je v tom případě z velké části na rodičích, což nutně znamená, že se více rozvírají nůžky mezi dětmi, které čtenářské návyky již mají, a dětmi, u kterých teprve vznikají.

Členové pracovních skupin uvedli, že i úroveň předčtenářské gramotnosti v území se zlepšuje. V mateřských školách se zřizují čtenářské koutky a jejich využití je součástí každodenního programu. Děti jsou vybízeny k tomu, aby přinesly v průběhu roku svoji oblíbenou knihu do MŠ, kterou si společně s ostatními dětmi prohlídají v kroužku. Děti také rády využívají čtení prostřednictvím tzv. Albi tužky, kdy je příběh dítěti předčítán, podle toho, kam s tužkou ukáže. K příběhům jsou i doplňující kvízy apod. Jedná se o jistý druh digitální technologie. Mateřské školy také čím dál více docházejí pravidelně do knihoven, které nabízejí stále pestřejší nabídku knih, či využívají tzv. mezigenerační čtení (babička čte dětem, apod.).

Rozvoj čtenářské pregramotnosti také podporuje projekt Bookstart – S knížkou do života. Je to mezinárodní iniciativa, do níž se zapojují všechny typy knihoven na daném územním celku – knihovny se zde snaží o to, aby zapojily aktivní rodiče a seznamovaly společně s rodiči ty nejmenší čtenáře s knihou a nepřeberným množstvím příběhů (a informací) v ní. Na území MAP se do projektu zapojuje Městská knihovna Boženy Němcové v Domažlicích. Pod záštitou projektu jsou organizovány např. i mezinárodní konference v Senátu či jiná setkání a dále je poskytována podpora pro začínající i stávající knihovny, které se do projektu zapojily.



Spolufinancováno
Evropskou unií



Knižní inspiraci nabízí každoročně v květnu probíhající knižní veletrh a literární festival Svět knihy Praha. Jedná se o největší knižní akci v České republice, kam přijíždějí pravidelně vystavovatelé a hosté z více než 30 zemí a regionů celého světa a doprovodný program zahrnuje na 400 pořadů. Na své si přijde jak pedagog, tak i rodič, jejichž cílem je pomoci knih rozvíjet pre/gramotnost dítěte či žáka. V Plzeňském kraji se na podzim koná knižní akce Svět knihy Plzeň, která nabízí přehled aktuální knižní produkce od více než šedesáti nakladatelů. Na Plzeňsko přijíždějí desítky českých i zahraničních autorů, kteří se během dvou dnů představují v žánrově pestré paletě literárních programů.

Školy na našem území se zapojují do testování úrovně čtenářské gramotnosti v rámci testování Českou školní inspekcí a do testování žáků prostřednictvím SCIO testů. Základní škola Domažlice Komenského byla také zapojena do mezinárodního šetření PIRLS, PISA a TIMMS.

MATEMATICKÁ GRAMOTNOST

Členové pracovních skupin uváděli, že se matematika neučí zcela moderním způsobem tak, aby byla praktická do života. Tento směr obhajují principy Hejného matematiky. Objevuje se zde různorodost názorů, zda vyučovat Hejného či klasickou matematiku. Tyto dva pohledy na výuku matematiky vzbuzují silné emoce i na poli veřejnosti. Školy jsou většinou veřejností tlačeny ke klasickému vyučování matematiky. Hejného matematika je vystavěna na principech přenosu praktických zkušeností dětí do abstrakce matematických postupů. Je tedy patrné, že cesta k cíli je delší a vyžaduje si vyšší míru přemýšlení žáků. Stopy poznání bývají stabilnější. Zároveň veřejnost neblaze nese stav, kdy svým dětem není mnohdy schopná pomoci – nezná záměr matematiky a naráží na neznalost jednotlivých prostředí v této matematice. Klasická matematika jde cestou sdílení principů a osvědčených postupů. Cesta je pro žáka většinou jednodušší, matematické stopy poznatků nejsou vždy pevně zakotvené. Východiskem by bylo sdílení "otevřených" pedagogů, kteří vstřebávají oba přístupy a na základě svého svědomí volí vhodné postupy. Nabízí se i možnost osvěty o principech Hejného matematiky mezi zájemce širší veřejnosti. Za rodiče bylo také ke klasické výuce matematiky zmíněno, že jde často o memorování obecných postupů s absencí logiky, her, hlavolamů. V případě Hejného matematiky u nich zase panuje obava z těžkého přestupu žáka do školy s klasickou matematikou (2. Stupeň ZŠ, SŠ).

Využívání učebních pomůcek a učebnic v oblasti matematické gramotnosti je zásadní pro efektivní výuku a porozumění matematickým konceptům. Kvalitní učebnice poskytují systematické a strukturované vysvětlení matematických principů, postupů a metod, což žákům umožňuje postupně budovat své znalosti a dovednosti. Učební pomůcky, jako jsou matematické modely, interaktivní software (včetně online výukových platforem), interaktivní tabule nebo třeba grafické kalkulačky, mohou zpestřit výuku a usnadnit pochopení abstraktních pojmů tím, že je představí konkrétními a vizuálními způsoby. Tyto nástroje také podporují diferenciaci výuky, kdy je možné přizpůsobit úkoly různým úrovním schopností žáků. Interaktivní aplikace a online platformy mohou nabídnout okamžitou zpětnou vazbu a dodatkové cvičení, což umožňuje žákům procvičovat a upevňovat své dovednosti vlastním tempem. Kombinace tradičních a moderních učebních pomůcek a učebnic tak může významně přispět k rozvoji matematické gramotnosti, podporovat logické myšlení a analytické schopnosti žáků.



Z období distančního vzdělávání členové PS zaznamenávají největší problém u žáků 6. tříd. Z dotací 4 hodiny na matematiku není šance dohnat mezery z distanční výuky. Na druhém stupni jsou pak děti nesoustředěné, nemají dostatečně zažité základní matematické operace z 1. stupně, nedokážou porozumět textu, slovním úlohám. Zde se prolíná úpadek matematické a čtenářské gramotnosti.

Důležitou oblastí matematické gramotnosti, které by se měla věnovat pozornost nejen na 2. stupni ZŠ, ale postupně ji zapojovat do výuky již na 1. stupni ZŠ, je finanční gramotnost. Znalost finanční gramotnosti u žáků je velmi důležitá jako základ pro budoucí život, kdy se učí hospodařit s penězi, jsou jim přiblíženy pojmy jako rozpočet, úspory, investice nebo např. dluhy. S tím souvisí potřeba vysvětlení rizik spojených s půjčkami. Zapojení finanční gramotnosti do výuky podporuje u žáků rozvoj kritického myšlení a rozhodování. Žáci se učí analyzovat různé finanční situace a na základě dostupných informací dělají rozhodnutí. Prostřednictvím výuky finanční gramotnosti je taktéž podpořena např. odpovědnost a nezávislost nebo sociální spravedlnost ve smyslu snižování ekonomické nerovnosti. Výuku finanční gramotnosti lze provázet nejen s výukou matematiky, ale také zapojením do hodin občanské výchovy, prvouky/přírodovědy, vlastivědy, informatiky, českého jazyka či pracovních činností.

Členové PS se také shodli, že se jejich školy většinou zapojují do testování gramotností Českou školní inspekci, prostřednictvím SCIO testů, případně formou matematických soutěží (např. Matematický klokan). Základní škola Domažlice Komenského má také zkušenost se zapojením do mezinárodního šetření PIRLS, PISA a TIMMS.

DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST

Digitální gramotnost či spíše pojem o digitálním světě se u žáků zvyšuje, a to především díky brzkému využívání různých digitálních technologií (čím mladší uživatel, tím přirozenější pohyb v digitálním prostředí). Velká část žáků využívá technologie uživatelsky v podobě aplikací sociálních a komunikačních sítí. Ohledně samotného používání digitální technologie se gramotnost zvýšila i díky distanční online výuce (práce s počítačem, tabletem apod.), a to u žáků, pedagogů, ale i rodičů. Digitální gramotnost je nyní neoddiskutovatelnou součástí výuky a je zcela zásadní. Její rozvíjení by u pedagogů mělo probíhat v rámci celoživotního vzdělávání. Doba koronavirové krize ukázala, že úroveň digitální gramotnosti se velmi liší. Učitelé byli nuceni k rychlému rozšíření kompetencí v práci s ICT. Bylo to mnohdy velmi nesystematické, živelné a nejednotné. To se již značně změnilo a školy většinou pracují v jednotných systémech a platformách.

V rámci PS také zaznělo, že se žáci nebojí výpočetní techniku používat, jsou zvyklí se s ní setkávat od útlého dětství. Přistupují k ní však stále více "uživatelsky". Při výuce by měl být, proto kladen větší důraz na to, jak výpočetní technika funguje, než jak se používá. Pochopení alespoň základní podstaty toho, jak uvnitř funguje počítač, telefon, tablet apod., umožňuje vytvořit si lepší představu o tom, co musí uživatel udělat s technikou, aby technika udělala to, co po ní chce. Současná konvenční výpočetní technika neumí nic víc, než provádět určitou posloupnost příkazů – instrukcí a ty jí musí někdo dát (částečně to dělá programátor, částečně uživatel). Pokud tuto techniku neumí uživatel správně používat, pak může být sebevýkonnější a sebelépe naprogramovaná, ale sama od sebe to, co chce uživatel, dělat nebude. Nemělo by se zapomínat ukazovat dětem a žákům, jak



konkrétně výpočetní technika ulehčuje práci oproti původním způsobům, které byly založené na bezpočítačových principech - např. psaní obyčejného textu na psací stroj versus PC (možnost opravit chybu, dodatečně zformátovat text, kontrola pravopisu apod.). Důraz by měl být kromě jiného kladen také na osvětu ohledně možného zneužití digitálních technologií.

Jako vedlejší, ne úplně pozitivní efekt, sílícího vlivu digitální gramotnosti ve školách, označili členové PS stále častějšího zařazování výuky u počítače do běžných předmětů (ČJ, zeměpis, matematika, jazyky ...). Digitální gramotnost by se neměla prosazovat na úkor gramotností jiných, těch základních jako čtenářská či matematická. V samotné hodině informatiky se pak již nevyučují například office programy jako word, excel, power point, což žákům chybí, protože je znají jen velmi povrchně.

V oblasti vzdělávání pedagogů v digitální gramotnosti byl zjištěn fakt, že ne všichni pedagogové jsou ochotni se dále vzdělávat ve sférách, které jim tzv. "nesedí". V oblasti digitálních technologií jde o velice náročnou časovou přípravu, a to je hlavní problém. Také věk pedagogů je překážkou – starší učitelky nejsou ochotny „učit se“ novým, nezažitým věcem. Pro ředitele je problematické vyslat pedagogy na vzdělávací akce, které jim ředitel vybere z důvodu potřeby vyplnit slabší stránky pedagoga. Učitelky si nejraději vybírají témata – semináře, ve kterých jsou silné, ale ne ty, které by měly posilovat jejich slabé stránky.

Pro pedagogy předškolních dětí je problematika digitální gramotnosti těžko uchopitelná. Existuje již řada materiálů, ovšem učitelé je většinou nemají zájem využívat, příprava je pro ně časově náročná. Jednotlivé činnosti by měly obsahovat potenciál k rozvoji dalších funkčních gramotností, nejen digitálních, ale i ostatních. Učitelé se nejprve musí sami naučit pracovat např. s QR kódy, čárovými kódy, piktogramy a poté je mohou využít ve své práci s dětmi. Při distančním vzdělávání v MŠ jde většinou o komunikaci pedagogů s rodiči dětí, kde se opět ukazuje velmi rozdílná úroveň digitální gramotnosti v rodinách. Pozitivně jsou v mateřských školách hodnoceny dotační prostředky ze Šablony, díky kterým mohly být školy vybaveny novými digitálními technologiemi. Z financí od zřizovatele si školy nákupy nové techniky běžně dovolit nemohou. Na druhou stranu v některých MŠ digitální technologie příliš nepoužívají, k dispozici mají pouze notebook s monitorem, přes který dětem pouští např. písničky, cvičení, tanečky či obrázky, ale děti samy s digitálními technologiemi nepracují. Důvodem může být fakt, že pořizovací ceny digitálních technologií bývají vysoké a mateřské školy na ně z běžných rozpočtů často nedosáhnou.

Žáci ZUŠ pracují s digitálními technologiemi např. i v rámci školního projektu Digitální tvorba ve VO již druhým rokem.

V současné době je velkým tématem umělá inteligence ve školách. Umělá inteligence se využívá různými způsoby. Primárně by měla sloužit k podpoře vzdělávacího procesu a zlepšovat výsledky žáků. Díky umělé inteligenci lze například personalizovat výuku tím, že dojde k analýze individuálních potřeb a úrovně znalostí každého žáka a následně se mu přizpůsobí obsah a tempo učení. To umožňuje učitelům lepší zaměření na slabší oblasti výuky a následnou cílenou podporu. Kromě toho lze díky umělé inteligenci také zjednodušit některé administrativní úkoly, jako je hodnocení testů nebo organizace rozvrhů, čímž pedagogům uvolňuje více času na přímou interakci se žáky. Celkově umělá inteligence představuje významný krok vpřed v modernizaci vzdělávání, přičemž její potenciál stále roste s pokračujícím technologickým pokrokem. Avšak i tato technologie oplývá



**Spolufinancováno
Evropskou unií**



nejen klady, ale také zápory, mezi které patří např. mnohdy nákladné zavádění umělé inteligence do škol a nutnost investice do technologií a školení personálu. Dalším negativem může být fakt, že by mohlo přílišné spoléhání na umělou inteligenci a automatizované systémy snížit mezilidskou interakci, která je klíčová pro sociální a emocionální rozvoj dětí a žáků. Umělá inteligence představuje významný krok vpřed v modernizaci vzdělávání, ale je nutné pečlivě zvážit její implementaci a dbát na vyvážení technologických a lidských aspektů ve výuce.

V rámci pracovních skupin se většina členů shodla, že se jejich školy nezapojily do výše uvedených mezinárodních šetření. Většinou se zapojují do testování gramotností Českou školní inspekci, případně do testování žáků prostřednictvím SCIO nebo Kalibro. Zapojení do mezinárodního šetření zmínila pouze Základní škola Domažlice Komenského, která má opakovanou zkušenost se šetřeními PIRLS, PISA a TIMMS.

ROVNÉ PŘÍLEŽITOSTI, INKLUZE

Informace o stavu rovných příležitostí a inkluze budou blíže rozpracovány v následující kapitole Popis současného stavu nastavení rovných příležitostí ve školách.