



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



Místní akční plán rozvoje vzdělávání pro oblast Liberecko II

MAP II - Liberecko

**Mezinárodní srovnání a národní hodnocení stavu
čtenářské, matematické a digitální gramotnosti a inkluзивity
ve školách**

04/2020



A. Mezinárodní šetření PISA 2018 (shrnutí za ČR)

(Zdroj: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/PISA_2018_country_note.pdf)

Šetření PISA hodnotí znalosti a dovednosti 15letých žáků v zemích OECD a provádí mezinárodní srovnání úrovně znalostí a dovedností. Šetření probíhá 1x za 3 roky. Aktuální je tedy šetření provedené v roce 2018.

V šetření jsou hodnoceny znalosti a dovednosti v čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti a dále je posuzovány atributy úspěšnosti žáků a školní klima.

• Čtenářská gramotnost

Ve čtenářské gramotnosti dosáhlo **79 % žáků** v České republice **alespoň druhé gramotnostní úrovně¹**. Tito žáci rozpoznají hlavní myšlenku středně dlouhého textu, naleznou informaci na základě jasně daných, i když někdy složitějších, pokynů a s podporou dovedou posoudit celkový záměr středně dlouhého textu.

Přibližně **8 % žáků** dosahuje ve čtení **vynikajících výsledků**, což znamená, že v testu čtenářské gramotnosti tito žáci dosáhli úrovně 5 a 6. Na těchto úrovních jsou žáci schopni porozumět dlouhým textům, pracovat s pojmy, které jsou abstraktní a náročné na porozumění, a rozlišovat mezi fakty a názory na základě nepřímých náznaků týkajících se obsahu nebo zdroje informací. Ve 20 vzdělávacích systémech, z nichž 15 je v zemích OECD, dosáhlo více než 10 % patnáctiletých žáků vynikajících výsledků.

• Matematická gramotnost

V České republice dosáhlo **80 % žáků druhé a vyšší matematické gramotnostní úrovně**. Tito žáci dokážou interpretovat a posoudit, jak lze (jednoduchý) problém vyjádřit matematicky, a to i bez jasného zadání. V zemích OECD dosáhlo alespoň druhé matematické gramotnostní úrovně v průměrně 76 % žáků.

Přibližně **13 % žáků** dosáhlo **páté a vyšší matematické gramotnostní úrovně**. Nejvyšší podíly žáků dosahujících těchto úrovní byly zjištěny v těchto šesti asijských zemích nebo ekonomických regionech: vybrané provincie Číny (více než 44 %), Singapur (téměř 37 %), Hong Kong (Čína) (29 %), Macao (téměř 28 %), Tchajwan (více než 23 %) a Korea (více než 21 %). Tito žáci dovedou matematicky popsat složité jevy a umí vybrat, porovnat a vyhodnotit vhodné způsoby jejich řešení.

• Přírodovědná gramotnost

Přibližně **81 % žáků** dosáhlo **druhé a vyšší přírodovědné gramotnostní úrovně**. Tito žáci dokážou správně vysvětlit známé přírodní jevy a v jednoduchých případech dovedou své znalosti použít k vytvoření závěru vyvozeného z dostupných dat.

¹ Šetření PISA hodnotí žáky v celkem 10 gramotnostních úrovních (-1c, 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5, 6) - čím vyšší číslo, tím vyšší úroveň znalostí a dovedností.



Přibližně **8 % žáků** dosahuje v oblasti přírodovědy **vynikajících výsledků**, což znamená, že jejich dovednosti jsou na 5. a 6. gramotnostní úrovni. Tito žáci jsou schopni tvořivě a samostatně používat své přírodovědné znalosti v nejrůznějších situacích, dokonce i v těch neznámých.

- **Spravedlivost a socioekonomický status**

V šetření PISA 2018 dosahují **zvýhodnění žáci** v České republice ve **čtení lepších výsledků než žáci znevýhodnění**. Tento rozdíl je větší než průměrný rozdíl mezi těmito dvěma skupinami v zemích OECD. Oproti šetření z r. 2009 se tento rozdíl ještě prohloubil.

Přibližně **19 % zvýhodněných žáků** a pouze **2 % znevýhodněných žáků** v České republice dosahuje ve čtenářské gramotnosti v PISA 2018 **vynikajících výsledků**. V průměru zemí OECD dosahuje ve čtení vynikajících výsledků **17 % zvýhodněných žáků** a **3 % znevýhodněných žáků**.

Socioekonomický status silně ovlivňuje výsledky matematické a přírodovědné gramotnosti ve všech zemích PISA. V České republice v PISA 2018 vysvětluje **18 % rozdílu ve výsledcích z matematiky** (v průměru zemí OECD je to 14 %) a **17 % rozdílu ve výsledcích z přírodovědy** (v průměru zemí OECD je to 13 %).

Přibližně **9 % znevýhodněných žáků** v České republice se zařadilo mezi **čtvrtinu nejúspěšnějších žáků ve čtení**, což naznačuje, že v případě čtenářských dovedností nemusí být status znevýhodnění pro žáka vždy určující. V zemích OECD se mezi **nejlepší žáky ve čtení** zařadilo **11 % znevýhodněných žáků**.

V České republice jsou vynikající a méně úspěšní žáci zastoupeni v jistých druzích a typech škol častěji, než v průměru OECD.

- **Spravedlivost a pohlaví**

V **matematické gramotnosti** dosáhly české **dívky podobného výsledku jako čeští chlapci**. Rozdíl čtyř bodů ve prospěch chlapců je nepatrně méně než činí průměrná hodnota rozdílu mezi dívkami a chlapci v průměru zemí OECD (5 bodů).

V **přírodovědné gramotnosti** v šetření PISA 2018 dosahují dívky v zemích OECD průměrně mírně lepších výsledků (o dva body), v **České republice** jsou **výsledky dívek a chlapců srovnatelné**.

Jeden ze sedmi českých chlapců s vynikajícími výsledky v matematické a přírodovědné gramotnosti očekává, že bude ve 30 letech pracovat jako inženýr nebo specialista v oblasti přírodních věd. U dívek je to méně než jedna z deseti. Přibližně tři z deseti dívek s vynikajícími výsledky očekávají, že budou pracovat ve zdravotnictví, zatímco u chlapců s vynikajícími výsledky jde o jednoho z devíti. Pouhých 8 % chlapců a 1 % dívek v České republice očekává, že budou pracovat v oblasti ICT.

- **Školní klima v ČR**

V odpovědích **30 % českých žáků uvedlo**, že je **vystaveno nevhodnému chování ze strany spolužáků nejméně několikrát měsíčně**, průměr v zemích OECD je 23 %. Přesto



89 % českých žáků (a 88 % žáků v zemích OECD) souhlasilo nebo rozhodně souhlasilo s tím, že je dobré pomáhat žákům, kteří se nemohou bránit.

Přibližně **29 % českých žáků** (průměr OECD je 26 %) **uvedlo**, že v každé hodině nebo ve **většině hodin českého jazyka a literatury** musí jejich **učitel čekat dlouho, než se žáci uklidní**.

Průměrně ve všech zemích OECD ve dvou předcházejících týdnech před testováním PISA bylo celý den za školou 21 % žáků a 48 % žáků přišlo do školy pozdě. V České republice bylo celý den za školou 10 % žáků a 54 % žáků během tohoto období přišlo do školy pozdě. Ve většině zemí a ekonomických regionech chodili šikanovaní žáci častěji za školu, zatímco **žáci, kteří mají rádi školu**, zažívali **lepší kázeň** v hodinách, měli **lepší výsledky** ve čtenářském testu a dostávalo se jim **větší emoční podpory** od rodičů, **chodili za školu s menší pravděpodobností**.

Asi **55 % žáků v České republice** (průměr OECD je 74 %) **souhlasilo** nebo rozhodně souhlasilo s tím, že **na jejich učiteli bylo vidět, že má z výuky radost**. Ve většině zemí a ekonomických regionů, včetně České republiky, **dosáhli žáci vyššího skóre** ve čtenářské gramotnosti, když **vnímali nadšení svého učitele**.

V České republice uvedlo 52 % žáků, že jejich spolužáci navzájem spolupracují (průměr OECD je 62 %), a 28 % uvedlo, že si navzájem konkurují (průměr OECD je 50 %).

Asi **19 % českých žáků** (průměr OECD je 16 %) **souhlasilo** nebo rozhodně souhlasilo s tím, že se **ve škole cítí osamělí**.

• Vnímání života a učení 15letými žáky

Na desetibodové stupnici uvádělo 65 % českých žáků (průměr OECD je 67 %), že jsou se svým životem spokojeni (žáci, kteří uvedli hodnotu 7 až 10 na desetibodové stupnici).

Přibližně 86 % žáků v České republice uvedlo, že se někdy nebo vždy cítí šťastní, a asi 7 % žáků uvedlo, že se vždy cítí smutní. Ve většině zemí **častěji žáci vykazovali pozitivní pocity**, když uváděli **silnější pocit sounáležitosti se školou a větší míru spolupráce mezi žáky**. A naopak častěji vyjadřovali smutek, když byli častěji vystaveni nevhodnému chování ze strany spolužáků.

82 % českých žáků souhlasilo nebo rozhodně souhlasilo s tím, že obvykle najdou řešení složitých situací (průměr OECD je 84 %), a 59 % souhlasilo nebo rozhodně souhlasilo s tvrzením, že když selžou, obávají se, co si ostatní o nich pomyslí (průměr OECD je 56 % žáků). Téměř ve všech vzdělávacích systémech, včetně České republiky, **dívky projevily větší strach z neúspěchu než chlapci**, a tento rozdíl mezi chlapci a dívkami byl mezi žáky s nejlepšími výsledky výrazně větší.

Většina žáků v zemích OECD disponuje růstovým myšlením (nesouhlasili nebo rozhodně nesouhlasili s tvrzením: *Tvoje inteligence je něco, co na sobě nemůžeš příliš změnit.*). V **České republice** disponuje růstovým myšlením **52 % žáků**.



SHRNUTÍ ŠETŘENÍ PISA 2018 V ČR

Souhrnně dosahují žáci z ČR v gramotnostech lepších výsledků než je průměr OECD i EU.

Výsledek žáků v České republice **se výrazně neliší od průměru OECD** ve **čtenářské gramotnosti**, v **matematické a přírodovědné gramotnosti** je jejich výsledek **lepší než průměr OECD**.

V porovnání s průměrem OECD je **obdobný podíl žáků** v České republice na **nejvyšších gramotnostních úrovních** (úroveň 5 a 6), avšak **větší podíl žáků** dosáhl **minimální gramotnostní úrovně** (úroveň 2 nebo nižší) ve všech třech oblastech.

B. Mezinárodní šetření TALIS 2018 za ČR

(Zdroj:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf)

Šetření TALIS mapuje v mezinárodním kontextu názory a postoje učitelů a ředitelů škol k tématům profesního rozvoje, výuky, pedagogického vedení apod. Základní modul šetření TALIS4 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.

SHRNUTÍ ZÁVĚRŮ

- **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.

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 %).

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.

V ČR se ve srovnání s EU **výrazně méně využívá týmová výuka**. Ve třídě společně s jinými učiteli vyučuje alespoň jednou za měsíc pouze 7 % českých učitelů (průměr EU 26 %). 61 % českých učitelů společnou výuku nepraktikuje nikdy (průměr EU 45 %).

V ČR se během své praxe všichni učitelé (99 %) setkali s nějakou formou zpětné vazby, nejčastěji ji obdrželi od ředitele školy nebo členů týmu vedení školy (95 % učitelů). 73 % učitelů v České republice uvádí pozitivní **dopad zpětné vazby na svůj styl výuky** (u učitelů mladších 30 let je to 82 %). V průměru zemí EU deklaruje pozitivní dopad zpětné vazby 66 % učitelů.

- **Vnímané překážky výuky**

Nedostatek učitelů s kompetencí učit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považují ředitelé škol za překážku, která brání poskytování kvalitní výuky.

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.

Nižší úroveň vzdělanosti učitelů pro práci s **nadanými žáky**. 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 cítili 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**.

Nízká **otevřenost vůči inovacím** z pohledu učitelů. 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 (převaha společenských motivů).

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 %).

Každý desátý učitel v ČR pociťuje v práci do velké míry **stres**. Započítáme-li i učitele, kteří pociťují stres docela, jedná se o celou **třetinu učitelů** v českých školách. Míra pociťovaného stresu je o něco nižší u mužů. Nejčastěji uváděným **zdrojem stresu** je v České republice příliš mnoho administrativní práce (uvádí 61 % učitelů, průměr EU 53 %).

V České republice je se svým platem spokojen výrazně nižší podíl učitelů (28 %), než je tomu v průměru ostatních zemí EU (38 %). 10 % učitelů v ČR by rádo přešlo, kdyby to bylo možné, na jinou školu (mezi učiteli do 30 let věku se jedná o 15 %). 91 % učitelů v České republice práce na jejich škole těší a 87 % učitelů by **doporučilo** svou školu jako dobré pracoviště.

• Vedení školy

Čeští ředitelé mají v mezinárodním srovnání **výjimečně vysokou míru autonomie** při rozhodování o lidských zdrojích, rozpočtu, pravidlech a postupech ve škole i kurikulu a výuce. Více než 90 % z nich uvedlo, že hrají klíčovou roli při rozhodování o jmenování či přijímání učitelů, propouštění učitelů, stanovování nástupních platů, využívání prostředků z rozpočtu školy, zvyšování platů učitelů nebo přijímání žáků do školy.

Čeští **ředitelé jsou zavaleni administrativní prací**. Oproti svým kolegům v Evropské unii se větší podíl ředitelů často či velmi často věnuje v práci kontrole postupů a výstupů školní administrativy (86 % oproti 73 % v EU), administrativním úkonům a schůzkám věnují v průměru 40 % pracovního času (nejvíce v rámci celé EU) a pro 93 % ředitelů je přemíra administrativní práce zdrojem stresu.

I navzdory výše uvedenému **jsou v práci čeští ředitelé relativně spokojeni**. V mezinárodním srovnání patří Česká republika k zemím, v nichž ředitelé vyjadřují nejvyšší



míru spokojenosti s pracovním prostředím, profesí jako takovou i podmínkami své smlouvy, v pozici ředitele pracují v průměru déle (12,2 let) než jejich kolegové v EU (9,4 let) a rádi by ve své pozici také nadále setrvali delší dobu (8,8 let) než ředitelé v EU (7,5 let). Více než třetina ředitelů (37 %) je spokojena s platem, který za svoji práci dostávají, což se však významně neliší od průměru EU (42 %).

Spolupráce ředitelů s řediteli jiných škol je spíše výjimečná. V rámci EU je v ČR nejnižší podíl ředitelů, kteří často či velmi často spolupracují na obtížných pracovních úkolech s řediteli jiných škol (18 % oproti 38 % v EU).

Rodiče a zákonní zástupci žáků jsou málo zapojováni do života školy.

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

(Výroční zpráva České školní inspekce, zdroj:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%20c3%bdro%20c4%8dn%20c3%ad%20zpr%20a1vy/VZ-CI-2018-2019.pdf)

Česká školní inspekce vydává výroční zprávy za každý školní rok. V těchto zprávách zveřejňuje závěry a doporučení ve všech oblastech vzdělávání. Pro účely zpracování podkladů pro MAP II budou převzaty závěry a doporučení, které se týkají:

- předškolního vzdělávání
- základního vzdělávání
- základního uměleckého vzdělávání
- zájmového vzdělávání

1. Předškolní vzdělávání

Pozitivní zjištění

- zkvalitňování materiálních podmínek
- vytváření rovných příležitostí ke vzdělávání
- příjemná atmosféra, pozitivní vliv na psychosociální podmínky pro vzdělávání
- vzdělávání pedagogů v oblasti sociálního rozvoje dětí
- vzdělávání pedagogů v problematice vzdělávání dětí se SVP

Negativní zjištění

- vysoké počty dětí ve třídách
- neefektivní využívání didaktického materiálu pro individualizovanou výuku
- absence spolupráce s rodiči, absence formativní zpětné vazby, nízká podpora sebehodnocení dětí
- absence aktivizujících vzdělávacích metod
- nevhodné zařazování dětí mladších tří let do věkově smíšených tříd
- neúčast dětí ze skupin ohrožených budoucím školním neúspěchem v povinném posledním ročníku předškolního vzdělávání
- vysoký počet dětí s odkladem školní docházky
- stagnace a zhoršování kvality pedagogického vedení školy



Doporučení pro školy

- další vzdělávání zaměřit na pedagogickou diagnostiku, vzdělávání dětí mladších 3 let a rozvoj komunikačních dovedností pedagogů
- komunikace s rodiči
- důraz na kvalitní přípravu na vzdělávání, využívání pomůcek, individualizace vzdělávání
- aplikovat aktivizační postupy, podporovat rozvoj osobnosti dítěte
- aplikovat účelné metody grafomotorické prevence
- nezařazovat děti do tří let do věkově smíšených tříd
- důraz na pedagogické řízení škol, realizovat vnitřní evaluační systém
- přijímat opatření ke snižování vysokého počtu dětí s odkladem školní docházky

Doporučení pro zřizovatele

- zajistit dostatečnou kapacitu MŠ (individualizace výuky, dělení tříd)
- podporovat docházku dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí
- zapojit se do hodnocení školy

2. Základní vzdělávání

Pozitivní zjištění

- velmi dobré materiální podmínky
- zvyšování veřejných výdajů na základní vzdělávání
- příznivý počet žáků na jednu třídu
- je podporováno společné vzdělávání různě nadaných žáků i žáků se SVP v běžných třídách
- školy podporují žáky se SVP
- efektivní spolupráce se zřizovatelem - pozitivní dopad na podporu volnočasových aktivit
- DVPP zaměřeno na vyučované předměty
- dobrá spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga
- posilování mezipředmětových vztahů (podpora projektové činnosti)
- efektivnější práce školy při spolupráci uvnitř pedagogického sboru

Negativní zjištění

- nedostatečné vybavení odborných učeben a tělovýchovného vybavení, absence bezbariérového přístupu
- zvyšující se počet škol s nekvalitním koncepčním zázemím (ŠVP vyžaduje zlepšení)
- zvyšující se věkový průměr ředitelů škol



- zvyšující se počet škol s nekvalitním pedagogickým vedením (vedení, zpětná vazba, autoevaluace)
- negativní dopady kumulace funkcí školního metodika prevence a výchovného poradce
- pokračující trend poklesu odborné kvalifikace a zajištění výuky aprobovanými učiteli
- nedostatečné zařazování aktivizujících metod a forem výuky
- nízká míra individualizace a diferenciací vzdělávání vede k nízké podpoře motivace žáků a k nízkému využívání potenciálu nadaných žáků
- absence formativního hodnocení, žákovského sebehodnocení a vzájemného hodnocení
- školy nepracují s výsledky národních a mezinárodních šetření

Doporučení pro školy

- nastavit autoevaluační mechanismy, výsledky zohledňovat v aktualizaci strategie a koncepcí rozvoje školy
- vytvoření komunikační platformy zejména na úrovni učitel - rodič - žák
- vyhodnocovat potřeby a postoje pedagogických a nepedagogických pracovníků
- nevytvářet třídy podle socioekonomického zázemí žáků nebo jejich studijních výsledků
- využívat sdíleného vedení pro zajištění více prostorů ředitelům pro řízení pedagogického procesu
- motivovat a zajistit další vzdělávání (kvalifikaci) učitelů a vedení školy
- ve vzdělávání kombinovat individuální potřeby a požadavky učitelů, ale i širší kontextuální souvislosti
- podporovat mezipředmětovou spolupráci a komplexnější vzdělávací projekty
- zlepšení psychohygieny a zvyšování pohody učitelů, podpora začínajících pedagogů
- zvyšování spolupráce učitelů
- spolupráce žáků napříč ročníky i předměty
- zvýšení motivace žáků (zvýšení relevance výukových situací z hlediska praktického využití)
- modernizace technického vybavení škol, vč. ICT - aktivní využívání ve výuce (i žáků)
- včasná prevence výskytu rizikového chování žáků (vč. spolupráce s rodiči)
- sledovat vzdělávací pokroky každého žáka, reagovat na individuální potřeby žáků, poskytovat zpětnou vazbu, motivovat žáky k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení
- zvýšit orientaci na formativní hodnocení
- zapojit žáky do chodu školy (např. školní parlament)

Doporučení pro zřizovatele

- nezatěžovat školy dodatečnou administrativní zátěží
- reagovat na aktuální potřeby škol
- sledovat hodnocení školy, hodnotit školu
- zabývat se kvalitou pedagogického řízení školy (např. úspěšnost žáků, kvalita podmínek, řešení podnětů rodičů, předcházení či řešení rizikových jevů)
- podporovat pravidelnou docházku žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí



- podílet se na předcházení záškoláctví
- zohlednit demografický vývoj při optimalizaci kapacit škol

3. Základní umělecké vzdělávání

Pozitivní zjištění

- autonomie škol
- realizace kolektivních uměleckých aktivit - mezioborová spolupráce - posilování soudržnosti
- zapojování žáků do různých projektů ZUŠ (motivačních)
- aktivní spolupráce s místními kulturními institucemi

Negativní zjištění

- v některých ZUŠ je neodpovídající prostorové a technické zázemí - snižování kvality výuky
- absence sebehodnocení žáků a vzájemného hodnocení žáků
- absence podpory profesního rozvoje a profesní sebedůvěry pedagogů

Doporučení pro školy

- zaměřit se na DVPP - propojení s koncepčními záměry školy, metodickou pomocí začínajícím učitelům a pedagogům vyučujícím mimo svou odbornou kvalifikaci
- zvýšit hospitační činnost - poskytovat efektivní zpětnou vazbu, využívat hospitace ke zvýšení kvality výuky
- využívat průběžné hodnocení žákovského výkonu
- využívat další možnosti a formy práce s mimořádně nadanými žáky
- hledat možnosti k širšímu zapojení žáků se SVP

Doporučení pro zřizovatele

- vytvářet optimální materiální a prostorové podmínky
- podporovat ředitele škol v prohlubování manažerských dovedností

4. Zájmové vzdělávání

Pozitivní zjištění

- efektivní spolupráce školských zařízení s vnějšími partnery s pozitivním dopadem na kvalitu života v regionu, udržování místních tradic a kulturního dědictví
- mírný nárůst počtu asistentů pedagoga v zájmovém vzdělávání - zapojení žáků se SVP
- převažující příznivé vztahy mezi pedagogickými pracovníky - pozitivní vliv na průběh a výsledky vzdělávání
- nabídka aktivit pružně reaguje na měnící se požadavky dětí, žáků a rodičů



Negativní zjištění

- nedostatečné propojení aktivit ZŠ a ŠD (ŠK) - absence posilování rozvoje znalostí a dovedností v rámci zájmového vzdělávání
- nevyhovující prostorové a technické zázemí - zejména ŠD
- absence vlastního hodnocení zařízení zájmového vzdělávání

Doporučení pro školské zařízení

- zkvalitnit řídicí a kontrolní systém, hospitační činnost, hodnocení zájmového vzdělávání
- podporovat další rozvoj a vzdělávání pedagogických pracovníků
- provázat zájmového vzdělávání se vzdáváním ve škole
- vyhodnocovat výsledky vzdělávání s cílem zvyšovat jeho kvalitu

Doporučení pro zřizovatele

- vytvořit kvalitnější prostorové a technické podmínky pro zájmové vzdělávání
- podporovat propojení školy a ŠD a ŠK
- podporovat spolupráci organizací zabývajících se volnočasovými aktivitami dětí a mládeže

D. Tematická hodnocení České školní inspekce

(Výroční zpráva České školní inspekce, zdroj:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%20c3%bdro%20c4%8dn%20c3%ad%20zpr%20a1vy/VZ-CI-2018-2019.pdf)

Česká školní inspekce v rámci své činnosti samostatně vyhodnocuje i jednotlivé vzdělávací oblasti, které jsou v rámci MAP II povinné. Jedná se o matematickou a čtenářskou gramotnost.

1. Matematická gramotnost

Závěry

- matematika je málo oblíbený předmět (průchodem vzdělávací soustavou se tento názor prohlubuje), žáci nevěří ve své schopnosti, žáci nevnímají matematiku jako důležitou pro budoucí vzdělání a pracovní uplatnění
- došlo ke zvýšení podílu výuky matematiky jiným než tradičním způsobem - stále převládá standardní výuka
- dílčí způsobem jsou aplikovány konstruktivistické metody výuky
- příležitostí ke zlepšování je zavádění formativního hodnocení
- dochází ke zlepšování materiálního a technického vybavení škol - je však třeba věnovat pozornost dalšímu rozvoji (zejména v oblasti ICT)
- existence odborné kvalifikovanosti (aprobovanosti) výuky a účast učitelů na dalším vzdělávání v oblasti matematické gramotnosti
- rizikem je zajištění kvalifikovaných pedagogů zejména na menších základních školách



- existence zájmu ředitelů škol na rozvoji podmínek pro kvalitní vzdělávání v oblasti matematické gramotnosti (změny edukačních metod, zlepšení materiální vybavenosti, posilování aprobovanosti)

Doporučení pro školy

- hledat a využívat možnosti pro zvyšování zájmu žáků o matematiku (výukové metody, motivační aktivity, využívání ICT, aplikace ve výuce matematiky, formativní hodnocení)
- vytvářet podmínky pro rozvoj matematické gramotnosti žáků napříč předměty a vzdělávacími oblastmi (spolupráce učitelů, rozvoj kompetencí učitelů)

2. Čtenářská gramotnost

Závěry

- jevy spojené se čtenářskou gramotností se objevují ve většině vzdělávacích předmětů (většinou v jednodušší formě) - složitější činnosti jsou zařazeny do matematiky, fyziky a dalších odborných předmětů
- existence odborné kvalifikovanosti (aprobovanosti) výuky a účast učitelů na dalším vzdělávání v oblasti matematické gramotnosti
- rizikem je zajištění kvalifikovaných pedagogů zejména na menších základních školách
- příležitostí pro rozvoj čtenářské gramotnosti je DVPP a rozšiřování materiálně-prostorových příležitostí ke čtení (školní knihovny, čtenářské koutky)
- příležitostí je širší uplatnění koncepčního přístupu v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti se zohledněním jejího průřezového začlenění
- úroveň čtenářské gramotnosti (testováno na žácích 9. ročníků ZŠ) nelze hodnotit pozitivně v otázkách vztahujících se k více náročným činnostem - tyto činnosti jsou však klíčové pro další vzdělávání a uplatnění v reálném životě
- nižší úroveň čtenářské gramotnosti souvisí s negativním vztahem k výuce českého jazyka

Doporučení pro školy

- koncepčně přistupovat k rozvoji čtenářské gramotnosti napříč vzdělávacími obory a vzdělávacími oblastmi
- podporovat rozvoj čtenářské gramotnosti i v jiných předmětech než je český jazyk a literatura (vč. rozvoje potřebných kompetencí učitelů ostatních předmětů)
- prohlubovat dovednosti žáků pro řešení náročnějších úloh (analýza textu, struktura textu a práce s jazykem, komparace)
- zlepšovat prostorově-materiální příležitosti žáků ke čtení (školní knihovny, čtenářské koutky, ICT podporující pozitivní vztah ke čtení)
- využívat sumativní i formativní hodnocení
- rozšiřovat spolupráci s odborníky, rodiči a dalším aktéry při rozvoji čtenářské gramotnosti



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



Doporučení pro zřizovatele

- spolupracovat se školami při utváření koncepčního přístupu k rozvoji čtenářské gramotnosti
- podporovat zlepšování prostorově-materiálních podmínek pro rozvoj čtenářské gramotnosti
- podporovat spolupráci škol v území při rozvoji čtenářské gramotnosti